

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**  
**ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»**  
**Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОРΟΣЛОЇ  
ЛЮДИНИ:**

*Інформаційно-методичні матеріали*  
*для слухачів і викладачів системи післядипломної освіти*

**Київ-2015**

*Схвалено вченою радою Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти НАПН (протокол № 1 від 30 січня 2015 р.).*

*Рецензенти:*

*Кокун О. М.*, доктор психологічних наук, професор, заст. директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

*Лушин П. В.*, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Соціально-психологічні особливості дорослої людини: *інформаційно-методичні матеріали для слухачів і викладачів системи післядипломної освіти* / автори-укладачі: О. І. Бондарчук, Т. В. Ткач, Н. В. Гордієнко, С. В. Казакова, А. С. Москальова О. О. Нежинська Н. І. Пінчук; Ун-т менеджменту освіти НАПН України. – К., 2015 – 48 с.

Навчально-методичну розробку присвячено висвітленню соціально-психологічних особливостей дорослої людини. Розробка містить інформаційно-методичні матеріали й список використаної та рекомендованої літератури, які стануть у нагоді в процесі організації післядипломної освіти та визначенні її змісту в процесі організації післядипломної освіти та визначенні її змісту; викладанні вікової психології, а також самоосвіти.

Призначено слухачам і викладачам інститутів післядипломної освіти, педагогічним і науково-педагогічним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-психологічними особливостями дорослої людини та проблемами її освіти

ББК

© О. І. Бондарчук, Т. В. Ткач, Н. В. Гордієнко, С. В. Казакова, А. С. Москальова  
О. О. Нежинська Н. І. Пінчук

© УМО НАПН України, 2015

## ЗМІСТ

1. Пояснювальна записка.....	4
2. Загальна характеристика дорослого віку.....	5
3. Періодизація психічного розвитку дорослої людини.....	6
4. Розвиток особистості в дорослому віці.....	7
5. Соціально-психологічні механізми розвитку дорослої людини.....	10
6. Психологічні особливості періоду ранньої дорослості.....	17
7. Психологічні особливості періоду середньої дорослості.....	19
8. Психологічні особливості періоду пізньої зрілості.....	23
9. Психологічні особливості старості.....	25
10. Кризи дорослості.....	28
11. Гендерний аспект дорослості.....	31
12. Соціально-психологічні особливості освіти дорослої людини.....	35
13. Список використаної та рекомендованої літератури.....	46

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Проблема розвитку особистості завжди була в колі уваги дослідників. Разом з тим, переважно увага науковців зосереджувалась на закономірностях розвитку дитини, тоді як особистість дорослого та особливості її розвитку досліджено фрагментарно. Лише в останні роки значно посилився інтерес до людини як суб'єкта особистісного розвитку, здатного до творчої реалізації програми власного життєвого шляху впродовж життя.

В умовах соціальної нестабільності, властивих сьогоденню, що зумовлюють кризу нормативно-ціннісних уявлень, стратифікацію суспільства, виникнення нових соціальних сфер і, відповідно, суперечливість індивідуальних норм і цінностей, порушення часової перспективи, деструкцією соціальної ідентичності, особливого значення набуває аналіз саме соціально-психологічної специфіки дорослої людини. Саме це визначило *мету* даної навчально-методичної розробки – висвітлити соціально-психологічні особливості дорослої людини та її розвитку в час соціальних трансформацій.

Розробка містить інформаційно-методичні матеріали, в яких подано загальну характеристику дорослого віку, розкриваються специфіка та соціально-психологічні механізми розвитку дорослої людини від періоду ранньої дорослості до старості. Спеціальну увагу приділено соціально-психологічним особливостям освіти дорослої людини. Дані інформаційно-методичні матеріали стануть у нагоді в процесі організації післядипломної освіти та визначенні її змісту; викладанні вікової психології, а також самоосвіти.

Інформаційно-методичні матеріали призначені слухачам і викладачам системи післядипломної освіти, викладачам психологічних дисциплін у вищих навчальних закладах, а також усім, хто цікавиться соціально-психологічними особливостями дорослої людини та проблемами її освіти.

*Колектив авторів*

## 1. Загальна характеристика дорослого віку

У самому широкому розумінні дорослою називають будь-яка людину, визнану такою в тому суспільстві, до якого вона належить. На думку М. Ноулза, відомого фахівця в галузі освіти дорослих, людина є дорослою тією мірою, якою вона бере відповідальність за своє життя [78].

Подібної думки дотримуються й вітчизняні фахівці, називаючи дорослою людину, яка досягла фізіологічної, психічної та соціальної зрілості, має певний життєвий досвід, сформований високий (і постійно зростаючий) рівень самосвідомості, виконує ролі, традиційно закріплені суспільством за дорослими людьми, та бере на себе повну відповідальність за своє життя й поведінку [3; 11; 22].

Крім того, на дорослу людину покладається відповідальність не лише за реалізацію власного життєвого покликання, а й за долю інших людей. Вона мусить вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування, переживати втрати.

З настанням дорослості процес розвитку людини не припиняється та не завершується, йому притаманні багатомірність, суперечливість і гетерохронність досягнень у різних сферах; виокремлюються сенситивні і критичні моменти, врахування яких дозволяє виокремити низку ознак дорослості [29 та ін.]:

- зміна співвідношення базових факторів психічного розвитку людини: роль біологічного послаблюється, посилюється активність самої особистості в контексті певних соціальних умов;

- новий характер розвитку, що не так тісно пов'язаний з фізичним зростанням і швидким вдосконаленням когнітивної сфери;

- здатність реагувати на зміни й успішно пристосовуватися до нових умов, позитивно вирішувати протиріччя та труднощі;

- подолання залежності та здатність брати відповідальність за себе та інших;

- наявність соціальних і культурних орієнтирів (ролей, відносин тощо) для визначення успішності та своєчасності розвитку в період дорослості.

З огляду на це соціально-психологічні особливості дорослого можна описати в контексті трьох взаємопов'язаних аспектів його «Я»:

- індивідуальне «Я» (розвиток та вдосконалення фізичних, інтелектуальних, емоційно-вольових та поведінкових якостей);
- родинне «Я» (особливості функціонування таких соціальних ролей особистості як дорослої дитини батьків, члена подружжя, батька чи матері власних дітей);
- професійне «Я» (особливості програвання професійних ролей у трудовій діяльності, в якій особистість вона виступає як професіонал, колега, начальник, підлеглий тощо).

Отже, у дорослому віці продовжується психічний та особистісний розвиток людини, пошук своєї ідентичності (на основі професії та способу життя), розширюються її можливості як суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування. Для дорослості характерні найвищий рівень розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини.

## **2. Періодизація психічного розвитку дорослої людини**

Існують різні підходи до періодизації психічного розвитку дорослої людини. Враховуючи соціальні, психологічні і біологічні чинники, дослідники окреслюють межі дорослості по-різному.

Так, Е. Еріксон, вважаючи особистість функцією психосоціальних криз, виокремлює ранню дорослість (20 – 40 років), середню дорослість (40 – 60 років) і пізню дорослість (понад 60 років). Примітно, що, на думку науковця, успішність розв'язання психосоціальної кризи на етапі пізньої дорослості залежить від того, наскільки людина була продуктивною, творчою на попередніх етапах свого розвитку [70].

В. Моргун виокремлює молодість (19 – 30 років), дорослість (31 – 45 років), зрілість (46 – 60 років), старість (61 рік і довгожителство) [39].

За періодизацією Б. Ананьєва, середній вік (зрілість) складається із двох фаз (від 21 – 22 до 35 років і від 36 до 55– 60 років), потім настає похилий вік (від 55 – 60 до 75 років), далі – старість (75 – 90 років) і вік довгожителів(понад 90 років) [3].

Характеризуючи дорослість, часто виокремлюють стадії ранньої дорослості (від 20 до 40 років) та зрілої дорослості (від 40 до 60 років).

Разом з тим, стверджувати, що конкретна людина перебуває на певній стадії дорослості, досить складно, оскільки на її поведінку, розвиток суттєво впливають особливості життєвого шляху, суб'єктивне уявлення особистості про себе і свій вік, наскільки людина у своєму розвитку випереджає ключові соціальні події, що припадають на період дорослості, або відстає від них (навчання у вищому навчальному закладі, одруження, народження дітей, досягнення певного соціального статусу, вихід на пенсію тощо).

Для визначення віку людини окрім хронологічного використовують також поняття «біологічний вік» (указує на відповідність стану організму та його функціональних систем певному моменту життя людини), «соціальний вік» (відповідність становища людини існуючим у конкретному соціумі нормам) і «психологічний вік» (визначає рівень адаптованості людини до вимог навколишнього світу, характеризує розвиток її інтелекту, здатність до навчання, рухові навички, а також такі суб'єктивні фактори, як ідентичність, життєвий план, переживання, установки, мотиви тощо).

### **3. Розвиток особистості в дорослому віці**

Розвиток особистості дорослої людини відбувається протягом усього її життя за такими напрямками [11; 17; 18; 29 та ін.]:

а) зростання самостійності людини, її свободи та відповідальності, розвиток індивідуальності (неповторності), творчого ставлення до дійсності та власного життєвого шляху;

б) досягнення соціальної зрілості як передумови реалізації здібностей і мрій людини, здатності критично оцінити життя, приймаючи рішення про правильність обраного життєвого шляху чи шукаючи нову ідентичність;

в) посилення соціально-духовної інтегрованості людини, соціальної відповідальності, збагачення форм її життєдіяльності.

Отже, соціалізація дорослого завжди суб'єктна і являє собою саморозвиток через здійснення виборів не лише у конкретних, часткових ситуаціях, але й вибору способу життя загалом [43]. Тому в процесі розвитку особистості дорослої людини акцент робиться на критичному осмисленні соціального досвіду, що засвоюється, у співставленні його з попереднім власним досвідом, нормами та цінностями інших людей і груп, в той час, як розвиток особистості дитини пов'язаний, насамперед, із засвоєнням досвіду переважно без його критичної оцінки.

До того ж, у процесі соціалізації дорослої особистості відбувається диференціація типів, конфігурацій моделей поведінки, норм і ритуалів, поведінкових схем, їх деталізація водночас із ускладненням існуючої моделі світу, для дитини же такий образ складається вперше і зумовлює засвоєння конфігурацій моделей поведінки, поведінкових схем, граничних смислів діяльності за схемою «чорне-біле» або «добре-погано».

Також слід зазначити, що діти розвиваються через засвоєння нових соціальних сфер і способів поведінки в них, дорослі же оволодівають специфікою дій в уже знайомих або подібних на знайомі сферах людського життя. Тому для дитини особливо важливою у контексті розвитку особистості є роль взаємодії розділеного з іншими (спільного) середовища і спадковості, а в період дорослішання особливої ролі набувають відкриття та переоцінка власного Я, дослідження можливостей подолання власною активністю



середовищних і генетичних обмежень, вибір власного індивідуального середовища тощо [12; 71 та ін.].

При цьому доросла людина мусить сама вчитися структурувати, організовувати свій діяльнісний спосіб існування в світі, самотійно створювати психологічні прийоми його оптимізації, визначати вибір стратегії дій та поведінки через особливості власного особистісного ресурсу [7]. Саме тому із дорослішанням людини в її житті все більше місце займає саморозвиток, самовиховання, самоформування та, відповідно, більша питома вага належить *внутрішнім умовам як основі розвитку*, через які завжди тільки й діють всі зовнішні причини, розширення свого індивідуального простору при осмисленні та ствердженні себе в соціальному світі [22; 44].

Як наслідок, стверджується *парадигма індивідуального шляху розвитку*, що базується на визначенні неповторності та унікальності життєвого шляху кожної особистості (К. Абульханова-Славська [2], Г. Андрєєва [55], О. Брім [72], Т. Титаренко [60] та ін.), яка набуває особливої ваги в умовах соціальних трансформацій у сучасному світі і веде до розмивання специфічних особливостей розвитку особистості дорослої людини, про які йшлося вище.

Адже, як стверджують сучасні науковці [7], спираючись на дослідження М. Мід [37], ми підійшли до епохи так званої префігуративної культури або «антиципаторної» соціалізації, коли носіями нових зразків поведінки стають, насамперед, представники нового покоління. Дорослі ж часто виявляються в ситуації, коли їх попередній досвід не лише не допомагає, а заважає конструктивно розв'язувати проблеми через різке виникнення нових соціальних сфер, нових професійних галузей, спеціальностей, підходів до організації повсякденної життєдіяльності тощо. Фактично, дорослі опиняються із власним соціальним досвідом в новому світі, в якому діти часто орієнтуються краще, «схоплюючи» оптимальні варіанти його функціонування в сучасних умовах.

Тому розвиток особистості дорослого багато в чому визначає його *позиція і власна суб'єктна активність* по відношенню до напрямку й

можливостей прийняття змін, що стрімко розгортаються в сучасному світі, прагненні людини до постійного самовдосконалення і саморозвитку, збереження й розвитку духовних засад тощо.

#### **4. Соціально-психологічні механізми розвитку дорослої людини**

*Особистісний розвиток* можна визначити як складний процес, прогресивний чи регресивний напрям якого доцільно оцінювати в таких сферах [12]:

- *когнітивна-афективна*, що спрямована на розвиток Я-концепції, формування позитивного глобального самоствлення; сприйняття суспільної ситуації як простору вільного пересуванням;

- *конативно-регулятивна*, що характеризує зовнішній бік розвитку особистості, ступінь її самодостатності, асертивну поведінку, свідомий вибір і розуміння відповідальності за його наслідки, інтернальний локус контролю, автентичність самопрезентації;

- *ціннісно-смилова*; що передбачає свідомий вибір певної лінії поведінки, розуміння відповідальності за наслідки власного вибору.

Кожній сфері особистісного розвитку відповідають соціально-психологічні механізми особистісного розвитку як функціональні способи реальних або мислених перетворень взаємовідносин індивіда з суспільством і світом, що закріпилися в психологічній організації особистості [5]. У результаті функціонування цих механізмів з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується чи знижується рівень організованості особистісної системи; змінюється режим її взаємодії з довкіллям.

Так, у *когнітивно-афективній сфері розвитку особистості* йдеться про соціально-психологічні механізми референтного соціального порівняння, що зумовлюють самопрезентацію на основі ідентифікації, соціально-психологічної рефлексії, зворотного зв'язку (інформації про себе у сприйнятті інших), каузальної атрибуції тощо.

Щодо механізмів *соціального порівняння*, слід указати на думку Л. Фестінгера [64], який виявив, що, порівнюючи себе з іншими, індивід отримує можливість оцінки власних здібностей, привабливості, якостей особистості, коректності поведінки або поглядів. Спираючись на цей механізм, В. Янчук [71] робить висновок про те, що людина, формуючи уявлення про себе, порівнює, по-перше, своє теперішнє з минулим, а домагання – з досягненнями, по-друге, порівнює себе не в абстрактній, а в конкретній системі координат (кращий серед гірших – почувається краще, ніж гірший серед кращих). Дослідник виокремлює *3 функції соціального порівняння*: самооцінку (порівняння з метою діагностики та диференціації інформації про свої здібності), саморозвиток (на основі самооцінки), самопідвищення (на основі саморозвитку). Порівняння є необхідною умовою саморозвитку і самозмін, при цьому важливим є існування середовища порівняння, в якому людина може фіксувати позитивну динаміку. Якщо такого середовища немає, складно переконати людину в позитивних наслідках її дій [71, с. 298].

*Механізм соціальної оцінки* ґрунтується на зворотному зв'язку з довкіллям і полягає в оцінці бажаної поведінки, яка здійснюється в процесі соціального контролю на основі переживання задоволення (страждання) від позитивних (негативних) санкцій, що надходять від інших людей (дійсних чи уявних, адекватних чи викривлених). У результаті соціальні стосунки можуть відігравати роль соціальної фасилітації (стимулювання), що активізує позитивні переживання, або соціальної інгібіції (придушення, гальмування), що актуалізує негативні переживання – сором, усвідомлення провини тощо [71, с. 344]. Тут слід зазначити особливу роль *переживання*, яке, на думку С. Максименка, можна вважати самостійним, дуже важливим механізмом розвитку особистості [34].

*Ідентифікація*, як відомо, являє собою ототожнення особистості з певними людьми або соціальними групами, через що здійснюється засвоєння нею різноманітних норм, стосунків, форм і алгоритмів поведінки. Фактично – це механізм соціалізації особистості, протилежним до якого є *відособлення* –

механізм індивідуалізації особистості, відстоювання особистістю своєї природної та людської сутності. На рівні поведінки ідентифікація виявляється через *наслідування* – свідоме чи неусвідомлюване відтворення моделей поведінки, досвіду значущих інших людей, а також через *емпатію* – емоційне переживання через почуттєву ідентифікацію себе з іншим.

*Самопрезентація* як інтегральний соціально-психологічний механізм розвитку особистості у когнітивно-афективній сфері є процесом цілеспрямованого або стихійного, усвідомлюваного або несвідомого формування певного образу власної особистості в очах оточуючих через посередництво пред'явлення їм автентичних чи неавтентичних якостей і особливостей рольової поведінки, які суб'єктивно оцінюються нею як значущі [12; 71].

У *когнітивно-регулятивній сфері особистісного розвитку* йдеться насамперед про такі соціально-психологічні механізми розвитку особистості, як самомоніторинг і самоверифікація.

*Самомоніторинг* – процес самоконтролю над враженням, що здійснюється на оточуючих. У контексті підходу М. Снайдера це – здатність особистості адекватно контролювати враження на оточуючих, вносячи корективи за необхідності, залежно від реальних чи уявних оцінок інших людей і, відповідно, рефлексивного схвалення (несхвалення). Самомоніторинг здійснюється також на основі передбачення уявного враження в майбутньому і залежить від загального сприйняття дійсності – базальної довіри чи недовіри до світу (Е. Еріксон) [70].

Висока відповідність між бажаною та реальною самопрезентацією потребує встановлення зворотного зв'язку, рефлексії, соціальної перцепції з метою фіксації розходжень у спостереженні за реакціями оточуючих, гнучкості, здатності до перетворень, трансформацій. Водночас важливим є збереження цілісності, стрижня, прагнення не бути «хамелеоном».

*Самоверифікація* – встановлення зворотного зв'язку з оточуючими людьми з метою уточнення адекватності Я-концепції. Формами

самоверифікації є вибіркове ставлення до підтверджуючої інформації; вибіркові стосунки лише з тими людьми, що підтверджують адекватність Я-концепції, поведінка, спрямована на підтвердження чи відхилення адекватності Я-концепції, зворотний зв'язок з іншими людьми.

Фіксація можливих розходжень реакцій оточуючих з Я-образом, що презентується, може переінтерпретуватися через дискредитацію рольових приписів, зниження суб'єктивного значення взятих на себе зобов'язань і т.п., спрямованих на трансформацію сформованого негативного враження на позитивне. Тобто несприятливий особистісний розвиток зумовлений викривленням зворотного зв'язку через когнітивний дисонанс, нездатність відхилення інформації про неадекватність Я-концепції, що формує деструктивні психологічні механізми захисту, тенденцію підтримки самозадоволеності, збереження позитивного самоствавлення через атрибуцію, екстернальний локус контролю тощо [12; 64; 71].

*Самоатрибуція* як соціально-психологічний механізм особистісного розвитку полягає в тому, що в процесі пояснення внутрішніх станів людина покладається на власні оцінні судження або на зовнішню поведінку чи обставини, в яких вона скоювалася. Стиль атрибутування пов'язують з покладанням відповідальності на себе чи інших людей, тобто, з локусом контролю. При цьому, за дослідженнями Л. Фестінгера [64] можливим є підвищення мотивації виконання (*ефект самовиправдання*) у випадку мінімальної винагороди і відсутності тиску. Отже, ініціюючи відповідну поведінку, що потребує розвитку, можна формувати відповідні інтенції.

Самоатрибуцію може змінити *механізм самоаналізу (самоогляд і самоінвентаризація)* через наявність позитивного самоствавлення, усвідомлення позитивних ресурсів і можливостей їх актуалізації, укріплення віри у власній цілісності і позитивному потенціалі, укріпленні відчуттів про свободу вчинків, самозаохочення, самоконтроль тощо.

У *ціннісно-смісловій сфері особистісного розвитку* йдеться про найвищий, смислоутворюючий його рівень, на якому відбувається розширення

смыслів життєдіяльності особистості, розвиток й самовдосконалення, самопроектування себе на основі сутнісного самопокладання, самовизначення, самовираження та самореалізації [3; 36; 60].

Як зазначає Л. Мітіна [38], розвиток – неперервний процес *самопроектування* особистості (самовизначення, самовираження та самореалізації) тощо. *Самопроектування* передбачає діяльність цілепокладання в контексті професійного та особистісного розвитку відповідно до уявлень особистості про смисл її професійної діяльності та життєдіяльності загалом [58].

Механізм *сутнісного самопокладання*, на думку В. Татенка, реалізується на основі утвердження особистістю себе як такої, що досягла певного рівня розвитку і, водночас, прагнення подальшого розвитку, складання відповідної життєвої програми [58].

*Самовизначення* зумовлено виникненням суперечностей різного роду, усвідомленням необхідності перетворення свого внутрішнього світу, необхідності змін у діяльності, усвідомленням своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання, пошуком нових можливостей самоздійснення у діяльності .

*Самовираження* відбувається через подолання однобічності професійного й особистісного розвитку, постійне експериментування, яке розуміється як пошук, творчість, можливість вибору, перебудування своєї діяльності в предмет практичного перетворення, розробку нових, творчих рішень складних проблем, які не мають стандартних варіантів рішення [60].

*Самоактуалізація* при цьому розглядається в двох площинах: по-перше, як *особистісна самоактуалізація дорослої людини у певних видах діяльності, насамперед, професійній*, а, по-друге, як *реалізація у процесі особистісного розвитку соціально значущих цілей*.

На цьому рівні йдеться про *часткові механізми*, які, на думку Л. Анциферової [5], забезпечують для дорослої людини можливість самостійного структурування та організації власного діяльнісного способу

існування, самостійного створення психологічних прийомів й засобів оптимальної реалізації свого діяльнісного існування. Зокрема, у дорослої людини існує широка часова перспектива все більш відділених цілей, існує ідеал, якого вона хоче досягти. Досягнення цього ідеалу потребує значних зусиль, попереднього розв'язання численних завдань, що може призвести до утруднень в утриманні часової перспективи, втраті віри в можливість досягнення мети. Одним із психологічних прийомів утримання такої перспективи є *прийом «перекидання»* перспективних ліній на теперішній час, бачення в актуальних наявних ситуаціях елементів, блоків віддаленого ідеалу.

Інший *механізм оптимального структурування особистістю своєї життєдіяльності* полягає в правильній побудові системи тих цілей, які виступають у якості ступенів досягнення ідеалу. Якщо ці цілі розташовані в один ієрархічний ряд, так, що досягнення наступної визначається попередньою, блокування будь-якої з них зупинить поступальний рух до ідеалу і буде переживатися особистістю як неподолана перешкода, як життєвий крах. Отже, особистісна стратегія не повинна будуватися на моделі однолінійного детермінізму, вона повинна передбачати необхідність *створення певної системи взаємодоповнюючих і підкріплюючих одна одну проміжних цілей*.

Ще один *механізм* пов'язаний з необхідністю особистості вийти за свої межі, піднятися над собою. Цей механізм можна виявити насамперед як пошук і залучення особистістю інших мотивів, які б посилювали, доповнювали або повністю заступали дію мотиву, який «згас», як зусилля індивіда вписати своє заняття в ширшу систему соціальних відносин, і тим самим підшукати новий її смисл, знайти нові спонукання в універсальності своїх суспільних стосунків. У цій здатності людини доволіно створювати нові системи мотивів містяться джерела активних внутрішніх начал особистості.

Наступним *механізмом* є *рефлексивне відчуження негативного смислу* (Б.В. Зейгарнік [24]), в основі дії якого лежить особливе переживання як активна діяльність (проживання) по породженню нових життєвих смислів.

Залучення додаткових смислів відбувається за рахунок розширення усвідомлення та виявлення нових контекстів діяльності.

У результаті відбувається те, що отримало назву *механізму смислового зв'язування*, коли встановлюється внутрішній зв'язок з ціннісною сферою особистості, а нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений. Результатом цієї роботи буде виникнення нових інтенцій і гармонізація внутрішнього світу особистості.

Зустрічаючись в реалізації власної активності з соціальним середовищем, людина створює із об'єктів (матеріальних або ідеальних) особливі засоби-знаки, які допомагають їй реалізувати свою активність. Ці засоби перетворюються в психічні структури свідомості, розвиваючи тазмінюючи останні. Так відбувається поєднання сутнісних *механізмів розвитку* з рухом особистості в соціумі [34]. При цьому одним з прийомів, що забезпечує рух особистості вперед, є процес «*вклинювання*» в домінуючу в даний момент діяльність (таку, що реально виконується і займає центральне місце в функціонуванні та розвитку особистості) діяльностей, які можна назвати субдомінантними. Таке спливання в пам'яті, вклинювання в свідомість дій, переживань, ситуацій, умов, особистісних станів, характерних для субдомінантних діяльностей – важлива умова інтеграції особистості, функціонального взаємозв'язку різних способів її динамічного існування [5; 12].

Також можна говорити про *механізм випереджального переносу*, коли особистість екстраполює на майбутні ситуації та стосовно можливих діяльностей ті чи інші результати домінуючої діяльності. У зв'язку з цим Л. Анциферова [5] вказує на те, що втрата чи навіть передбачення втрати великих життєвих цілей, якими жила людина, скорочення її часової перспективи, втрата свого реального майбутнього буде деструктивно впливати на розвиток особистості. Чим більш широкими й такими, що йдуть у віддалене майбутнє, цілями живе особистість, тим досконалішими будуть психологічні механізми її розвитку.



Важливим механізмом є також *суб'єктна активність як механізм збереження самототожності особистості*, розширення, поглиблення та збагачення наступності, субстанціональної основи розвитку. Здійснюється, *по-перше*, через здатність утримувати, зберігати весь позитивний зміст своєї історії, акумулювати результати розвитку; *по-друге*, – здатність актуалізувати потенційний зміст своєї свідомості, включати його в актуальні зв'язки, бути сензитивною до непередбачуваних, випадкових, таких, що стихійно виникли, результатів минулої діяльності; *по-третє* – здатність створювати дещо нове і в світі, і в собі, розширяючи при цьому сферу потенційного [24; 58].

У разі конструктивної дії даних механізмів можна говорити про прогрес в особистісному розвитку. Можливий, на жаль, і регрес в особистісному розвитку дорослої особистості, який, зокрема, виявляється у неавтентичності самопрезентації, формуванні системи стійких психологічних захистів та ін. [12].

От же, особистісний розвиток дорослої людини відбувається через саморозвиток, самовиховання, самоформування у когнітивно-афективній, конативно-регулятивній та ціннісно-смісловій сферах, у кожній з яких діють специфічні соціально-психологічні механізми.

Урахування цих механізмів у процесі психологічного супроводу особистісного розвитку дорослої людини дозволить забезпечити соціально-психологічні умови гармонійного розвитку особистості

### **Психологічні особливості періоду ранньої дорослості**

Ранню дорослість (20 – 40 років) називають періодом починань. Для людей цього віку характерна висока адаптивність організму та психіки, що допомагає у подоланні стресів, та хороші відновлювальні можливості, які забезпечують високу працездатність людини. Однак образ життя, який властивий людині раннього дорослого віку, визначає стан її здоров'я та інтенсивність старіння в середній та пізній дорослості.

Молода людина стоїть на початку шляху реалізації власних життєвих планів, узгодження своїх мрій і реальності, бажаного та дійсно досяжного. Значно розширюється репертуар соціальних ролей, пов'язаних зі вступом у професійне життя, створення власної сім'ї. Як наслідок, центральним новоутворенням періоду ранньої дорослості вважають здатність до виконання сімейних ролей та професійну компетентність [22].

Настання фізичної зрілості має підкріплюватись набуттям *психологічної зрілості* як системної якості особистості, що відображає досягнення стану її повної функціональності, адаптивності та відповідальності.

Поняття «дорослість» і «зрілість» не є тотожними. Можна досягти зрілого (дорослого) віку і не мати зрілої особистості. У зв'язку з цим О. Бодальов зазначає, що лише в тому випадку, коли людина, яка досягла повноліття, поводить себе в різних ситуаціях згідно з загальнолюдськими нормами моралі, а основні цінності життя стали її власними цінностями, можна з упевненістю говорити про її особистісну зрілість [10].

Отже, ознаками психологічної зрілості особистості є [31; 65]:

- сформовані цінності та перспективи;
- позитивна Я-концепція та адекватна самооцінка;
- адаптивність та гнучкість психіки;
- емоційна рівноваженість та емпатійність;
- потреба в турботі про інших людей, до психологічної близькості з іншою людиною;
- особистісна активність і самостійність, прагнення суб'єкта виходити за власні межі, розширювати сферу своєї діяльності, діяти за межами вимоги ситуації і рольових приписів;
- здатність до вибору та відповідальність за нього;
- здатність до активної участі в житті суспільства, ефективного використання своїх знань і здібностей;

- здатність до конструктивного вирішення різних життєвих проблем на шляху до найбільш повної самореалізації.

М. Гамезо із співавторами відзначає, що вирішальним ознакою зрілості є *усвідомлення людиною відповідальності та прагнення до неї*. Психологічно відповідальна особа – це особистість, що відповідає за зміст свого життя і відповідає, перш за все перед собою та іншими людьми [18].

Важливого значення набуває прагнення особистості до *соціально-психологічної зрілості*, основними показниками якої є: вміння казати правду, відстоювати свою позицію, поєднувати власні комунікативні можливості з вимогами, нормами та правилами поведінки соціального оточення, здатність долати комунікативні бар'єри та розв'язувати конфліктні ситуації тощо.

*Соціальна зрілість* виявляється у громадській, політичній, моральній, естетичній сферах через розвинуте почуття відповідальності, наявність соціального інтелекту, потребу в турботі про інших людей, здатність до активної участі у житті суспільства, ефективне використання своїх знань і здібностей, конструктивне розв'язання численних життєвих проблем на шляху самореалізації.

Таким чином, у період ранньої дорослості відбувається посилення соціального розвитку особистості, максимальне включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності, що вимагає мобілізації всіх ресурсів людини, в тому числі природних задатків її як індивіда. Водночас процес її розвитку залежить від рівня та ступеня соціальної активності та продуктивності самої особистості. Період дорослості є найбільш сприятливим для формування основних підструктур людини, для досягнення нею зрілості як особистості і суб'єкта спілкування, пізнання і діяльності як індивідуальності.

### **Психологічні особливості періоду середньої дорослості**

Психологічні ознаки періоду середньої (зрілої) дорослості (40 – 60 років) пов'язані з проблемами наступності та зміни життя. На цьому етапі людина

усвідомлює, що вона вже прийняла важливі рішення щодо своєї професійної кар'єри та сімейного життя, а тому необхідно сконцентруватися на їх реалізації.

Якщо на етапі ранньої дорослості людина часто діяла без урахування своїх реальних сил і не передбачала наслідків, то в зрілому дорослому віці вона ставить перед собою цілі з урахуванням власних можливостей та індивідуальних здібностей, відповідальніше ставиться до результатів свого самовираження. Суттю Я-концепції стає самоактуалізація, зумовлена духовно-моральними правилами і більш значущими, ніж ситуативні, особистісними цінностями.

Подолання вікових меж молодості індивіди переживають по-різному. Одні розглядають цей життєвий етап як нову можливість у реалізації свого потенціалу, інші відчують незадоволеність, внутрішнє збентеження та депресію.

У людей, які досягли віку зрілої дорослості, дещо послаблюються психофізіологічні функції. Однак це суттєво не позначається на функціонуванні їх когнітивної сфери, не знижує працездатності, трудової та творчої активності.

*Інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій людини (зниження довільного ментального контролю, дивергентних здібностей, звуження ментального простору, неадекватність ментальної репрезентації тощо) залежить від професійної активності, обдарованості, освіти, багатства життєвого досвіду тощо. Високим рівнем інтелектуальної гнучкості відзначаються дорослі, яким у процесі роботи часто доводиться багато думати, виявляти ініціативу, приймати самостійні рішення. У період зрілої дорослості людина активно розширює свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості та точності опрацювання інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоч когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молодій, ефективність її мислення вища [49; 54; 59; 66; 84].*

Розвиток окремих здібностей триває протягом усього зрілого дорослого віку. Особливо це стосується тих, які пов'язані з трудовою діяльністю людини та її повсякденним життям. Людина зрілого дорослого віку стає менш вразливою, ніж у ранній юності, не так бурхливо реагує на явища, події та ситуації. Однак праця, сім'я, відпочинок збагачують, урізноманітнюють світ її емоцій, друзі є джерелом оптимістичного настрою.

Провідним видом діяльності протягом зрілого дорослого віку залишається праця. Накопичений професійний досвід дає змогу людині компенсувати вікові зміни в організмі. Основним чинником розвитку особистості в цьому віці є успіхи на роботі, які сприяють її самоактуалізації.

Успіхи в роботі живлять відчуття людиною своєї значущості, потрібності іншим, вселяють їй оптимістичне бачення своєї перспективи. Невдачі, особливо критика керівництва, виробничі конфлікти провокують ображеність, замкнутість, зневіру. За таких обставин людина або замикається в собі, або проявляє надмірну конфліктність, імпульсивність, істеричність тощо.

Серйозною проблемою людей зрілого дорослого віку в Україні є зміна місця роботи, професійної діяльності. Багато з них втрату роботи, проблеми працевлаштування, перекваліфікації сприймають як життєву катастрофу, що спричинює конфлікти у сім'ях та внутріособистісні конфлікти. Значну частину вільного від основної роботи часу вони витрачають на додаткові заробітки, забезпечення побуту та добробуту.

Найвідчутнішими в житті дорослої людини цього періоду є такі проблеми [22; 49; 54; 59; 66]:

а) зниження життєвих сил, послаблення здоров'я, що змушує переключити енергію з фізичної на розумову діяльність, коли визнання цінності фізичних сил у свідомості людини змінюється визнанням цінності мудрості;

б) фізіологічні зміни, що спонукають людину до врівноваження соціального й сексуального аспектів у стосунках, коли спілкування з представником протилежної статі розгортається насамперед на товариських засадах, а не на сексуальній близькості чи конкуренції;

в) емоційне збіднення життєвих буднів, охолодження до того, що захоплювало на попередніх етапах життя, що потребує від особистості неабиякої емоційної гнучкості;

г) розумова ригідність (негнучкість), тобто схильність надто вперто дотримуватися своїх життєвих правил, з недовірою ставитись до нових ідей.

Від особливостей розв'язання цих проблем залежить, на думку Е. Еріксона, опиниться особистість на стадії генеративності, захопленості собою чи стагнації [70].

*Генеративність* полягає, зокрема, в інтересі до наступного покоління та різноманітних аспектів його підтримки та виховання. На цій стадії люди діють у прокреативній (породжують і задовольняють потреби наступного покоління), продуктивній (поєднують роботу із сімейним життям і вихованням нового покоління) і креативній (збільшують культурний потенціал) сферах.

*Захопленість собою* виявляється в тому, що людина так перебудовує своє життя, внаслідок чого в його центрі опиняється її Я. Вона не турбується про інших, а дбає про своє здоров'я, має хобі, подорожує, відпочиває на курортах, відвідує розважальні заходи, ходить у гості.

*Стагнація* полягає у відсутності життєвих перспектив, недостатньому орієнтуванні людини в часі, втраті сенсу життя. Своїм настроєм, поведінкою вона виражає втому від життя, пасивне очікування смерті.

У цьому віці важливо проаналізувати власні цілі та переоцінити власні ресурси, розширити кругозір, переглянути й скоригувати життєвий курс під новим кутом бачення цілей, посилити значущість середини та другої половини. Людина мусить досягти зрілої громадянської та соціальної відповідальності; забезпечити й підтримувати належний життєвий рівень; виробити оптимальні способи проведення дозвілля; допомагати дітям в усвідомленні відповідальності у житті; поглиблювати особистісний аспект подружніх взаємин; розсудливо сприйняти фізіологічні зміни, звикнути до них, пристосуватися до взаємодії з батьками, які «входять» у старість.

Відповідно, центральним новоутворенням періоду середньої дорослості є продуктивність як інтегральне новоутворення: професійна продуктивність та внесок у розвиток і ствердження в житті майбутнього покоління [22, с. 37].

Отже, у зрілому дорослому віці відбуваються зумовлені способом життя та проблемами віку важливі зміни у Я-концепції, зокрема узагальнюється життєвий досвід, з'являються відчуття реалізованості чи нереалізованості життєвих планів, втрати молодості, людина більше орієнтується на теперішнє.

### **Психологічні особливості періоду пізньої зрілості**

Зміни Я-концепції дорослої особистості набувають особливого значення у період пізньої зрілості (від 60 років) і пов'язані з усвідомленням нею таких життєвих завдань даного періоду: набуття духовно-моральної досконалості, життєвої мудрості та досвіду; підтримання гідного життєвого рівня; забезпечення належного відпочинку; підтримка дітей і внуків у тому, щоб вони стали відповідальними, розвиненими і щасливими дорослими; особлива чуйність у подружніх стосунках; підтримка батьків похилого віку; піклування про власне здоров'я [49; 54; 59; 66].

Усе це модифікує, вдосконалює Я-концепцію людини, робить її реалістичнішою, позбавляє ілюзій ранньої дорослості в оцінці своїх життєвих перспектив і можливостей.

Даний період пов'язаний з великим ризиком виникнення стресу, що виникає у відповідь на дію несприятливих зовнішніх чи внутрішніх факторів. Ними можуть бути втрата близьких, розлучення, хвороби, передчасний вихід на пенсію тощо. Глибина та сила стресу залежать від того, наскільки болісно сприймає конкретна людина такі події.

Періоду пізньої зрілості характерні занепокоєність (людина намагається продовжити плідно і творчо працювати, виявляти свої здібності та можливості) або відсутність занепокоєності (призводить до гальмування розвитку та

становлення, сприяє виникненню почуття непотрібності, спустошення). Часто цей період супроводжується надмірною турботою про себе.

На цьому етапі важливо використати всі можливості (в біологічному, психологічному, соціальному, соціально-психологічному аспектах) для продовження творчого, активного періоду життя завдяки правильній організації та використанню індивідуального часу (темп, ритм, частота тощо).

У пізньому зрілому й похилому віці важливо знайти застосування своїм здібностям і завдяки цьому продовжити період зрілості. Спеціалісти вважають найефективнішим методом боротьби зі старінням трудотерапію, оскільки праця наділена великою можливістю поновлювати людські сили, є основною потребою людини. За словами Г. Сельє проблема не в тому, потрібно чи не потрібно працювати, а в тому, яка праця є оптимальною.

Як правило, людина прагне того, що вважає гідним. При цьому не варто братися за непосильні завдання, у кожного є своя вершина («акме» [10]). Але в межах своїх потенційних даних людина мусить зробити все, на що здатна. Досягнення високої майстерності, гармонія в собі й у взаємодії із середовищем є центральними новоутвореннями даного вікового періоду.

Власний вибір обов'язково пов'язаний із відповідальністю за процес та результат діяльності. Процес вибору на різних стадіях соціалізації супроводжується пошуками, але саме він є найвпливовішим чинником формування особистості, розкриває простір для виявлення її індивідуальних рис, розкриття таланту, досягнення вершин творчості тощо.

Зниження мотивації людини зрілого дорослого віку часто пов'язане із наближенням старості. Безболісний перехід до неї можливий, якщо людина розглядатиме старість як неминучий етап свого життя, до якого можна підготуватись і навіть можна мати перспективні плани. У такому разі виникає мотиваційна установка, яка дає змогу сприймати наближення старості як новий життєвий етап, не менш цікавий, не менш сприятливий для реалізації можливостей, ніж попередні.



## Психологічні особливості старості

Старість (понад 75 років) є специфічним віковим періодом, на перебігу якого позначаються різноманітні соціально-психологічні чинники, пов'язані з відсутністю певних, загальнопоширених інституцій, які організують життєдіяльність людей даної вікової групи, з одного боку, та розпочата в суспільстві боротьба проти ейджизму (упередженості щодо старості, нейприйняття старих людей, опису старості як періоду слабкості, непрацездатності, доживання), з іншого.

Старість з її втратами (близьких, здоров'я, працездатності, соціального статусу та ін.) часто розглядають як травматичний стрес надзвичайної сили і, відповідно, стан старості – як посттравматичний стрес [53; 54].

Тому надзвичайно важливим є ставлення осіб похилого віку до себе і до власних проблем старості, свого майбутнього, конструювання свого життя тощо.

На даний час сформувалася концепція безперервного прижиттєвого (life-span) розвитку, іншими словами, розвитку, який відбувається протягом усього життя і є гетерохронним і непрямолінійним. Відповідно йдеться про специфіку розвитку в старості, який дає змогу творчо та плідно діяти в даному віковому періоді. На думку М. Смультсон, основними завданнями розвитку в старості є успішне переборення кризи старості, перемога над танатофобією, дементивними процесами тощо. Дослідниця стверджує, що завдання розвитку в старості визначаються та вирішуються в основному самостійно; вони принципово індивідуалізовані, тісно пов'язані зі ставленням конкретної людини похилого віку до майбутнього, з розумінням його місця та значущості у власному житті, з поправкою на вік, стан здоров'я, сімейний стан, професійні здобутки тощо [54].

Разом з тим, оптимальний тип старіння передбачає особистісне самовизначення в старості в єдності процесів саморозвитку та самореалізації [23]. Численні плани і наміри свідчать про конструктивне ставлення до свого

майбутнього, яке мобілізує творчий потенціал старої людини. У разі практичної відсутності планів і намірів, коли майбутнє сприймається як таке, що не піддається впливу, лякає, йдеться про патологічне ставлення до майбутнього. Показано, що таке сприйняття майбутнього найчастіше характерне для людей (не лише старих), які надовго втратили роботу, зазнали інших важких утрат, не можуть діяти самостійно.

На думку М. Смульсон, для старої людини навіть *просто прагнення жити* може бути таким, яке структурує майбутнє, допомагає подолати його аморфність і порожнечу й активізує творчу активність.

Це дає підстави науковцю стверджувати, що розвиток у старості принципово виступає як саморозвиток і вимагає спеціальної праці над собою – від інтелектуальної до фізичної, яку вона пропонує назвати «діяльністю саморозвитку». При цьому одержані перетворення здебільшого не є ані прямим продуктом іншої діяльності (як у навчальній діяльності), ані її побічним продуктом (як у трудовій, пізнавальній, проектній тощо). Регрес певних функцій, їх переструктурування (не завжди ампліфіковане) теж слід розглядати як розвиток. І в результаті стара людина, постійно працюючи над собою, пристосовується до себе самої – іншої, вибудовує іншу структуру пам'яті, уваги, нарешті, загального інтелекту, перетворену, більш адекватну ментальну модель світу [54].

Отже, діяльність (праця) саморозвитку є окремою, специфічно організованою діяльністю, яку М. Смульсон пропонує вважати провідною діяльністю в старості. Відповідно до *новоутворень цього періоду* дослідниця відносить перш за все рефлексію власних проблем, які принесла старість, оновлену (мудру, інтегративну, переструктуровану) ментальну модель світу, здійснення відповідних усвідомлених виборів, саморегуляцію і протидію дементивним процесам, так зване перекриття їх загальним інтелектом, переборення танатофобічних переживань тощо [54].

Принциповим для даного вікового періоду є спрямовування психічної енергії, яка йде на боротьбу зі страхом смерті, на продуктивну саморозвивальну діяльність [8; 28; 48].

Не менш важливим в даному віці є боротьба з дементивними проблемами, зокрема, порушеннями пам'яті, ураженням таких когнітивних функцій, як мовленнєва і конструктивна, погіршенням здатності, мислення, розсудливості тощо. У разі деменції найбільшого ураження зазнають такі аспекти пам'яті, як свідоме (довільне) відтворення (пригадування) нової інформації і проспективна пам'ять (пригадування, що потрібно щось зробити у зв'язку з певними діями в майбутньому, наприклад, виключити опалювальні прилади перед тим, як кудись йти). У разі деменції пам'ять на недавні події вражається більше, ніж на віддалені. Одним із найстрашніших проявів деменції є хвороба Альцгеймера [48].

Водночас, психіка в старості руйнується не лише через незворотні процеси в головному мозку, але й, частково, через ірраціональні психологічні захисти, які не дозволяють думкам про смерть дістатися свідомості навіть ціною руйнування психіки.

Так, М. Семкова стверджує, що принципове погіршення психічного здоров'я в старості виявлене насамперед у тих людей, які дуже боялися старості й смерті, мали розвинене почуття обов'язку і сприймали життя як сувору повинність, були фіксовані на професійних досягненнях та / або сімейному благополуччі і водночас малоініціативні. Крім того, їхні близькі стосунки обмежувалися переважно сім'єю, а будь-які невдачі вони сприймали як катастрофу та потребували підтримки [53].

Протистояти дементивним процесам, на думку М. Смульсон [54], можливо у випадку тренінгу когнітивних і метакогнітивних складників інтелекту, а також трансформації ментальної моделі у бік «інтегративної мудрості» [46; 63], яка сприятиме вирішенню основних завдань розвитку в старості.

## Кризи в дорослому віці

Становлення зрілої особистості – це складний і суперечливий процес, в якому повільні та поступові зміни супроводжуються раптовими, різкими, стрибкоподібними змінами. Такі поворотні пункти на життєвому шляху особистості, коли під загрозою опиняється цілий життєвий світ особистості, який уже більше не влаштовує, в якому вже не можна жити, навивають *кризами* особистості [16, 60]. Особистість відчуває власну безпорадність відносно зовнішніх умов, що супроводжується сильними емоційними переживаннями, дискомфортом и психологічною напругою.

Е. Симанюк розрізняє такі *типи криз*: 1) нормативні, які зумовлені логікою становлення особистості; 2) ненормативні, що спричинені випадковими ч и несприятливим обставинами; 3) наднормативні або кризи само актуалізації. Дослідниця виокремлює дві групи *чинників*, що ініціюють кризи:

1) *об'єктивні* – зміна засобів виконання діяльності, соціальної ситуації розвитку, вікові психологічні та психофізіологічні зміни, професійні деформації та стагнації; соціально-економічні зміни; випадкові події та ін);

2) *суб'єктивні* – внутрішні умови розвитку особистості (незадоволеність соціальним і професійним статусом, почуття призупинення в розвитку та ін.) [57].

Складне сплетіння цих чинників зумовлює наявність суперечностей, які лежать в основі внутрішніх конфліктів особистості на тому чи іншому етапі життя або в конкретній життєвій ситуації, породжує внутрішню напруженість. Ця напруженість виникає не відразу, а поступово, накопичуючись. Відносна соціально-психологічна рівновага в певний момент порушується, що призводить до ускладнень в основних видах діяльності (доросла людина проектує психологічний дискомфорт на виробничі справи, на спілкування з колегами, друзями, один з одним). Далі – по наростаючій: відбувається як би «розрив життя» (людина не може виконувати свої життєві функції, поки не дозволить суперечність або її розв'язання).

Кризи дорослості класифікують за такими критеріями [15; 22]:

- 1) *віковим*: криза «зустрічі з дорослістю» (приблизно 22 – 23 роки); криза 30 років, криза «середини життя», криза похилого віку;
- 2) *діяльнісним*: операціональна («не знаю, як жити далі»), мотиваційна («не знаю, для чого жити»); смислова («не знаю, навіщо взагалі жити далі»);
- 3) *результативним*: конструктивні, деструктивні;
- 4) *часовим*: мікрокриза (кілька хвилин), короткочасна (4 – 6 тижнів), довготривала (до 1 року);
- 5) *антиципаторним*: нормативні (передбачувані), ситуаційні (ймовірнісні), проміжні;
- 6) *критерієм детермінованості*: зумовлені суб'єктивними чинниками, зумовлені об'єктивними чинниками;
- 7) *критерієм складності*: прості кризи, що викликані однією подією; багатовимірні кризи, що торкаються практично всіх аспектів індивідуального життя особистості.

Першою віковою кризою є *криза «зустрічі з дорослістю»*, коли молода людина обирає між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», коли фантазії та мрії юності мусять поступитися реальним вимогам сьогодення, відбувається становлення відповідальності за своє життя і життєвий вибір.

*Криза 30 років* – криза смислу життя, зумовлена життєвими труднощами і помилками, часто – розчаруванням у життєвому виборі, переоцінкою життєвих цінностей тощо. Як наслідок, виникає потреба почати життя спочатку, знайти нову роботу, змінити місце проживання, краще зрозуміти себе та інших.

*Криза «середини життя»* пов'язана з раптовим усвідомленням того, наскільки розходяться життєві мрії особистості з ходом та результатами їх здійснення. При цьому може виникнути враження, що життя проходить даремно, а молодість утрачено, час невблаганно рухається вперед. Як наслідок доросла людина зовсім не впевнена, що вона встигне зробити все, що хотілося б і що колись здавалося їй цілком під силу.

Криза середини життя має об'єктивні причини (зниження фізичних сил, життєвої енергії в цілому, зменшення сексуальної привабливості) і передбачає істотну перебудову особистості з урахуванням зміни статусу людини в житті [22]. Усвідомлення зазначених процесів, розумна та адекватна переоцінка цінностей, корекція життєвих планів, відчуття незаспокоєності у середині життя призведе до глибинного оновлення особистості, створить сприятливі передумови для успішного «входження» в наступний період – період зрілості, зростання задоволеності не лише на період зрілості, але й на більш пізні роки.

Ця криза сприяє самопізнанню, саморозвитку, самовдосконаленню, веде до генеративності (продуктивності). У протилежному випадку йдеться про застій, спустошеність, регресію тощо [70].

Яким буде це переживання кризи, призведе воно до депресії, застою або до творення – залежить від конкретних умов її перебігу і безпосередньо від даної людини.

*Криза похилого віку* зумовлено оцінкою цінностей та смислу прожитого життя на фоні порушення звичного режиму життя людини (виходу на пенсію, втрати близьких) та погіршення фізичного самопочуття. Особистість вступає у період старості з усіма психологічними та іншими проблемами цього віку. Криза, за Е. Еріксоном, розгортається по осі «цілісність особистості (інтеграція) – розчарування у життя (відчай)». Конструктивність її розв'язання залежить, на думку науковця, наскільки особистість була (і залишається) генеративною (продуктивною) на попередніх етапах життя.

Різкі зміни в особистій, сімейній чи професійній сферах, наприклад ранній вихід на пенсію, скорочення на роботі, втрата дитини чи чоловіка (дружини), вимушений переїзд на нове місце проживання тощо можуть спричинити *діяльнісну, мотиваційну чи смислову кризу*. Особливо критичним є втрата людиною головного життєвого мотиву – сенсу життя. З цим пов'язане виникнення так званого екзистенційного мотиваційного вакууму (людина не знає, для чого живе, навіщо жити), який породжує іноді суїцидальні настрої.

Подолати цей вакуум допомагає актуалізація основних життєзабезпечуючих потреб у самоповазі й самореалізації [22; 25; 60].

Кризи не є неминучими, оскільки розвиток дорослої людини залежить від її готовності до пов'язаних із віком змін та конструктивного розв'язання проблем дорослого життя. Переживання людиною кризи тісно пов'язане з глибиною і гостротою усвідомлення кризового стану, з рівнем особистісної зрілості, із здатністю її до рефлексії. Детальне планування свого майбутнього, внутрішня готовність до активного вирішення проблем сприяють запобіганню кризам дорослості, подоланню складних періодів власного життя.

### **Гендерний аспект дорослості**

У сучасному світі можна відзначити суперечливі тенденції, які пов'язані з відмінностями людей залежно від статі. Йдеться про гендерну диференціацію – процес, у якому біологічним відмінностям між чоловічою і жіночою статями приписується соціальне значення, завдяки чому відбувається розподіл діяльності, статусу, влади залежно від статі.

Виокремлюють 2 основних типи пояснення існування гендерних відмінностей між особами різної статі [33].

Це, по перше, еволюційний тип пояснення, що підкреслює універсальність людської природи, яка створювалася шляхом природного відбору і закріпила найкращі способи поведінки; вказує на відсутність відмінностей між статями за тими параметрами, за якими люди різної статі зіштовхуються з однаковими адаптаційними вимогами. Так, зокрема, за концепцією В. Геодакяна диференціація статей є результатом спеціалізації організмів за двома головними аспектами еволюції – збереження (жінки) і зміни (чоловіки) генетичної інформації. У зв'язку з цим жінки є філогенетично ригідними і онтогенетично пластичними, а чоловіки, навпаки, – філогенетично пластичними і онтогенетично ригідними. Природа «видає» для чоловіків

велику кількість усіх можливих комбінацій, а потім «відтинає» те, що є нежиттєздатним на даний момент [19].

По-друге, культуральний тип пояснення гендерних відмінностей робить акцент на гендерних відмінностях, що зумовлені різними культурами. У контексті даного підходу, за словами Д. Майерса, гендерна соціалізація дає дівчаткам «корені», а хлопчикам — «крила» [33].

У зв'язку з останнім Т. Титаренко відзначає, що «чоловічий життєвий світ формується прискореними темпами, програючи в багатоманітності якісних характеристик і виграючи в ступені внутрішньої активності, самостійності». [60, с.134].

Відомі також результати досліджень, згідно з якими, хоч індивідуальні відмінності перекривають гендерні, разом з тим, відзначається наявність саме гендерних відмінностей за такими характеристиками, як незалежність, емоційність, домінантність, агресивність, точність соціальної перцепції тощо. Так, жінки є емоційнішими і точніше сприймають емоції інших, а також оцінюють себе у міжособистісній взаємодії. Разом з тим, чоловіки, як правило, виявляють більшу незалежність, агресивність, домінантність тощо [33].

Особливості гендерної соціалізації дорослої людини тісно пов'язані з особливостями суспільної культури (фемінінної чи маскулінної) [9; 36]. У маскулінних культурах цінностями є суперництво, амбіційність, матеріальний успіх, повага до великих і сильних людей, орієнтація на роботу («життя заради роботи»). У даному випадку від жінок вимагається увага до нематеріальних аспектів життя, дітей, слабких. Саме в маскулінних культурах виник фемінізм, представники якого стверджують, що жінка – такий самий чоловік і навіть має більший потенціал. Одні країни (США, Японія та ін.) є маскулінними, інші (Швеція, Норвегія та ін.) – фемінінними. В останніх культурах актуальними, насамперед, є міжперсональні цінності, симпатія до менших, цінності сім'ї («робота заради життя»). У цих країнах відсутня соціальна бажаність маскулінності, і тому успішні жінки не прагнуть обов'язково уподібнитися чоловікам.



Так, у дослідженні Дж. Вільямс і Д. Бест було виявлено, що у представників країн з відносно високим відсотком жінок, що працюють поза домом і мають вищу освіту, найбільше виражені егалітарні погляди і найменш – тенденція розрізняти жінок і чоловіків за психологічними характеристиками. На відміну від таких країн (Голландія, Фінляндія та ін.) у популяціях, які є орієнтованими на традиційну ідеологію (Японія, Індія та ін.), були виявлені відмінності у сприйманні чоловічих і жіночих характеристик. Ті особистісні риси і якості, які сприймалися як чоловічі, оцінювалися більш високо [36, с. 120].

Такий підхід, на думку багатьох дослідників, є штучним і приводить до накладання безглузвих обмежень на обидві статі, сприяючи розвиткові гендерного конфлікту, закріплюючи традиційні гендерні стереотипи. Дані стереотипи поділяють на 3 групи [45]:

1. Стереотипи маскулінності / фемінінності – нормативні уявлення про соматичні, психічні, поведінкові властивості, що є характерними для чоловіків і жінок. Чоловіки компетентні, домінантні, незалежні, агресивні, самовпевнені, схильні міркувати логічно, здатні керувати своїми почуттями. Жінки пасивніші, залежні, емоційні, турботливі і ніжні.

2. Стереотипи щодо змісту праці чоловіків і жінок: традиційною для жінок вважається виконавча, обслуговуюча діяльність, а для чоловіків діяльність інструментальна, творча, керівна.

3. Стереотипи, що пов'язані із закріпленням професійних і сімейних ролей відповідно до статі. Для чоловіків головними ролями вважаються професійні, а для жінок – сімейні ролі.

Аналізуючи негативну роль гендерних стереотипів в розвитку особистості, можна стверджувати, що, по-перше, існуючі стереотипи образів чоловіка і жінки діють як збільшувальне скло, а розходження між чоловіками і жінками підкреслюються в набагато більшому ступені, ніж вони є в дійсності, по-друге, існує різна інтерпретація й оцінка тієї самої події залежно від того, до якої статі належить учасник цієї події, по-третє, під впливом гендерних

стереотипів гальмується розвиток тих якостей особистості, що не відповідають даним стереотипам, а, отже, чоловіків змушують бути маскулініними, а жінок фемінініними, навіть тоді, коли це не відповідає їх прагненням та бажанням.

Як наслідок виникають специфічні проблеми чоловіків і жінок стресогенної природи, які обумовлені суперечностями між нормативними уявленнями про риси особистості й особливості поведінки чоловіків і жінок та неможливістю або небажанням особистості відповідати цим уявленням - вимогам. У жінок це – «страх успіху», коли, вони, наприклад, недооцінюють свої професійні досягнення і перспективи, незадоволені своїми діями у професійній ролі, схильні дотримуватися правила «на два кроки бути позаду чоловіка», щоби тільки їх не перестали вважати «справжніми» жінками; виражають занепокоєння з приводу недостатніх часу й уваги, які вони можуть приділити родині, якщо будуть просуватися уперед у професії [62]. Навіть якщо жінка прагне зробити кар'єру, вона може переживати стрес через гендерну асиметрію (надання переваги чоловікам).

При цьому жінка, що досягла успіху в діловій сфері, але перебуває в полоні традиційних гендерних стереотипів, може постійно переживати почуття провини, неправильності того, що відбувається, намагання якимось чином змінити ситуацію. Аналогічні почуття може переживати чоловік, який досяг успіху в нетрадиційних для чоловіків видах діяльності [45].

Для чоловіків є характерним «страх неуспіху» в професійній кар'єрі, в прагненні бути «справжніми» чоловіками, ствердити себе такими, який тісно пов'язаний із «страхом успіху» в нетрадиційній для чоловіків діяльності, особливо для високо маскулініних чоловіків [60; 62].

Більш того, коли ситуація вимагає прояву «жіночих» якостей і дій, у чоловіка, що чітко дотримується вимог традиційної чоловічої ролі, може виникнути чоловічий гендерно-рольовий стрес або, за О'Нілом, – гендерно-рольовий конфлікт. О'Ніл визначає такі ознаки гендерно-рольового конфлікту: 1) обмеження емоційності – утруднення у вираженні своїх емоцій або

заперечення права інших на їхнє вираження; 2) гомофобія – страх гомосексуальності; 3) потреба контролювати людей і ситуації, виявляти владу; 4) обмеження сексуального поведіння і демонстрації прихильності; 5) нав'язливе прагнення до змагальності й успіху; 6) проблеми з фізичним здоров'ям, що виникають через неправильний спосіб життя (цит. за Т. Титаренко [60]).

Гендерні стереотипи безпосередньо зв'язані з проблемою загально низького статусу жінки в організації і виступають як головний чинник формування феномену «скляної стелі» (штучно створеного бар'єру, заснованого на забобонах, що не дозволяє кваліфікованим працівникам просуватися по службі, займати керівні посади в організації [9]).

До негативних проявів гендерних установок і стереотипів відносять й прояви сексизму, під яким розуміють індивідуальні упереджені настановлення і дискримінантну поведінку щодо представників певної статі.

Це може спричинити значні утруднення в особистісному розвитку фахівців - професіоналів, реалізації їх творчого потенціалу.

Зміни в укладі життя ведуть до виникнення нових психологічних і соціальних характеристик обох статей, змішування чоловічих і жіночих якостей, заперечення нерівності статей та їхнього чітко взаємодоповнюючого характеру.

Усе більшого поширення набуває формула здорової гендерної реалізації: кожна людина має свої переваги незалежно від статі та мусить їх реалізувати, не прагнучи підмінити собою особу іншої статі або стати нею, щоби здобути схвалення оточуючих відповідно до їх гендерних установок і стереотипів.

### **Соціально-психологічні особливості освіти дорослої людини**

Питання освіти дорослої людини почали розроблятися відносно недавно. Ще на початку ХХ століття панувала думка про неможливість освіти дорослих. Ця думка ґрунтувалася на твердженні про те, що людина, яка досягла певного

віку (20 – 25 років), не може навчатися, що найефективніше навчання можливо лише в дитячому та ранньому юнацькому віці. Доросла людина, яка з якоїсь причини не досягнула «своїх університетів», втрачала таку можливість назавжди. Такий підхід ґрунтувався на поглядах дослідників тих років, згідно яких «після 25 років дорослі не можуть набути нових ідей», втрачають дитячу допитливість, їх розумові зв'язки вже встановлені і здатність до асиміляції втрачена, що й приводило до думки про недоцільність освіти дорослих [47].

Разом з тим, в дослідженнях останніх років було виявлено, що з віком інтелектуальні здібності людини не тільки не послабляються, а навіть удосконалюються [4; 20; 35]. Так, в ході Сієтлського лонгітюдного дослідження, в якому з'ясовувалось, наприклад, що вербальна пам'ять і вербальні здібності досягають свого піку в 53 роки; а достовірно зафіксоване зниження має місце за всіма функціями, починаючи з 67 років, при цьому до 80 років це зниження відбувається в досить помірному діапазоні. Важливо, що згасання здібностей у багатьох людей похилого віку виникає тому, що ці здібності не використовуються. Тому при використанні спеціальних, активних методів навчання, здібності можуть бути відновлені і навіть поліпшені, що було підтверджено експериментально [4, с. 365].

Отже, поступово, з розвитком науки, техніки та виробництва освіта дорослих почала розглядатися як можливе доповнення до традиційної системи освіти, а з 70-х років – як складова неперервної освіти. Виникла спеціальна галузь наукового знання, що висвітлює особливості освіти дорослих – *андрагогіка* [26].

Особливого значення набула *післядипломна освіта*, що спрямована на задоволення індивідуальних потреб громадян у особистому та професійному зростанні, а також забезпечення потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно та відповідально виконувати професійні функції, впроваджувати у виробництво нові технології, сприяти подальшому соціально-економічному та духовному розвитку суспільства [41]

На даний час освіта вважається потужним зовнішнім чинником, від якого залежить інтенсивність старіння інтелектуальних функцій людини, її розвиток та самореалізація протягом усього життя. До того ж мотивація дорослих до освіти в двадцять першому столітті набула якісно нового забарвлення.

Після зіткнення із глобальними проблемами, які загрожують самому існуванню людства, люди почали усвідомлювати, що живуть в єдиному, взаємопов'язаному, нестабільному світі, в якому зростає взаємозалежність, поширюються процеси глобалізації, відбувається формування нового світорозуміння. Для сучасної людини доступним став широкий спектр досягнень науки й освіти, розширюються можливості окремої людини та культурно-соціальних спільнот в оволодінні досягненнями інших народів. Тому світова спільнота намагається створити нову глобальну стратегію освіти незалежно від місця її проживання, рівня освіти та віку. Почесне право й важкий обов'язок освіти визначається у тому, щоб зберегти для людей загальнолюдські цінності та сформувати цінності нового часу.

Традиційно склалося, що система формальної освіти найбільше стурбована забезпеченням високої якості та загального змісту освіти на всіх рівнях, тому часто недооцінює фундаментальну проблему адаптації людини до мінливих умов сьогодення. Отже, цей обов'язок мусить взяти на себе громадянське суспільство, неформальна освіта на всіх рівнях і в усіх сферах, для всіх громадян незалежно від їх віку.

Ця ідея викладена у Всесвітній декларації про вищу освіту: «З урахуванням розмаху й темпів змін... освіта стикається зі значними труднощами й потребує реформ негаданих раніше масштабів» [82]. Відмова від прийнятого в минулій освітній практиці уявлення про освітній процес як про певну лінію, канал, траєкторію, по яких нормативно має рухатися людина перетворила освіту в неперервний процес, який здійснюється протягом життя людини і який називають «освіта довжиною і шириною у життя» [80].

Європа змінюється позитивно не лише внаслідок економічних реформ і розвитку. У більшості країн зростає Індекс людського розвитку, зокрема, через активне впровадження сучасних здобутків інформаційних технологій (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Індекс розвитку людського потенціалу та освітні компоненти деяких європейських країн та України [77].**

Ранг	Країна	Середня тривалість життя громадян	Середня тривалість навчання	Очікувана тривалість навчання	Індекс HDI
1	Норвегія	81,5	12,6	17,6	0,944
2	Австралія	82,5	12,8	19,9	0,933
3	Швейцарія	82,6	12,2	15,7	0,917
4	Голандія	81,04	11,9	17,8	0,915
5	США	78,94	12,9	16,5	0,914
6	Німеччина	80,74	12,9	16,3	0,911
7	Нова Зеландія	81,1	12,5	19,4	0,91
6	Канада	81,5	12,3	15,9	0,902
12	Швеція	81,8	11,7	15,8	0,898
25	Словенія	79,6	11,9	16,8	0,874
28	Чехія	77,7	12,3	16,4	0,861
35	Литва	72,1	12,4	16,7	0,834
35	Польща	76,41	11,8	15,5	0,834
37	Словаччина	75,4	11,6	15	0,83
43	Угорщина	74,6	11,3	15,4	0,818
48	Латвія	72,2	11,5	15,5	0,810
<b>83</b>	<b>Україна</b>	<b>68,53</b>	<b>11,3</b>	<b>15,1</b>	<b>0,734</b>

Останнім часом у всіх розвинутих країнах дійшли висновку, що успішність функціонування сучасного світу залежить від якості освіти, особлива вищої освіти. Високий соціальний статус вищої освіти засвідчує те значення, яке надають їй представники середнього класу. Якщо в середньому лише 20% дорослих мешканців України вважають наявність такої підготовки вирішальним чинником входження до середнього класу, то серед мешканців Києва цей показник становить 39%, серед керівників підприємств і підприємців – 34%, серед фахівців з вищою освітою – 47% [32].

Такий стан передбачав У. Еко наприкінці ХХ століття. Учений указав на появу нової системи соціальних класів. У найближчому майбутньому світ буде ґрунтуватися на соціальному порядку, який керований когнітивними (інтелектуальних) працівниками («*cognitive workers*»), які причетні до створення нових мультимедіа, інформаційних технологій, які будуть складати «аристократію знань», особи, які зайняті в когнітивному секторі та виробляють нові знання та технології. Середній клас буде називатися «цифровим» («*digitariat*»): працівники, які в професійній діяльності застосовують цифрові технології (ІТ), але їх не виробляють. Найнижчий соціальний прошарок створять інформаційні люмпен-пролетаріати («*information underclass*»), тобто люди, чії навички у користуванні сучасними технологіями обмежуються користуванням телевізором, телефоном [75] тощо. Таким чином, еліту будуть формувати високо освічені люди. Така концепція перегукується з поглядами Е. Тоффлера на особливості розвитку суспільства та культуру *третьої хвилі* [61].

Отже, в сучасному світі надзвичайно гостро постають проблеми розвитку людини незалежно від її віку та статусу протягом усього її життя, формування та розвитку власної самості, вміння проявляти себе перед самою собою та іншими, творення власного світу, нових форм комунікацій з іншими, всього того, що мають вагомість і цінність для повноцінної життєдіяльності людини.

Слід зазначити, що освіта у більш зрілому віці виступає ще й інструментом регуляції суспільного знання. Це явище має гуманітарний характер, адже воно сприяє усуненню негативних соціальних негараздів, які людина переживає досить гостро. Однією з головних умов мотивації до навчання у дорослих є зацікавленість і їх активна поведінка, що, рештою, стає важливим кроком розвитку особистості та ефективної власної життєдіяльності

Видатний андрагог М. Ноулз виокремлює такі *особливості дорослого учня* [78]:

- 1) потреба знати (дорослий, перед тим як приступити до навчання, має знати, для чого йому це потрібно);

- 2) самосвідомість (уявлення про себе як самоспрямовану особистість);
- 3) досвід (багате джерело навчання);
- 4) готовність до навчання (прагнення встановити зв'язок із соціальними завданнями, які постають перед людиною у процесі її розвитку);
- 5) практично-орієнтований підхід до навчання (дорослі зацікавлені щось вивчати лише до тієї міри, до якої, на їхню думку, це допоможе їм у виконанні завдань чи вирішенні проблем, що постають перед ними у реальному житті);
- 6) орієнтація у навчанні (прагнення до негайного застосування отриманих знань).

Подібною думки дотримується й Ю.Кулюткін, зазначаючи, що лише в тій мірі, в якій доросла людина усвідомлює значущість навчання для розвитку особистості, вона стає активним суб'єктом учіння [30].

У світлі проблем навчання дорослих людей особливої популярності набула циклічна чотириступінчаста емпірична модель процесу навчання та засвоєння людиною нової інформації, запропонована Д. Колбом («цикл Д. Колба»). Для досягнення максимальної ефективності навчання доросла людина мусить:

- 1) мати особистий досвід у тому, чого хоче навчитися, і знати, до яких результатів вона зазвичай приходить, використовуючи свій наявний на цьому етапі досвід;
- 2) опанувати засоби спостереження та рефлексії, обміркувати і проаналізувати те, що вже є у неї в досвіді;
- 3) формувати абстрактні концепції та моделі, узагальнити інформацію, отриману дослідним шляхом, до якоїсь моделі, яка б описувала цей досвід;
- 4) проекспериментувати та перевірити придатність створеної концепції для того, щоб працювати за нею далі.

Відповідно, людина отримує новий «безпосередній досвід» і цикл повторюється знову [79].



У зв'язку з цим актуальним уявляється *гуманістично-ціннісний підхід до формальної (післядипломної) освіти дорослих*, у межах якого передбачено [12; 42]:

- побудову змісту і процесу освіти на засадах партнерства, спільної діяльності усіх суб'єктів, коли слухачі стають замовниками освітніх послуг та співавторами процесу власного навчання, а умови співпраці визначаються на паритетних засадах обома сторонами;
- усвідомлення і врахування в процесі освіти ціннісного ставлення слухачів до дійсності, інших індивідуально-психологічних особливостей й показників особистісного розвитку;
- створення умов для самоуправління (самопізнання, самоаналіз, саморегуляція, самовдосконалення тощо) своїм професійним вдосконаленням і особистісним розвитком, в тому числі, через розробку альтернативних (віртуальних) навчально-розвивальних середовищ.

Це, в свою чергу, визначає й підвищені вимоги до рівня професіоналізму викладачів, які займаються освітою дорослих (*андрагогів*) і мусять бути фахівцями широкого профілю (адже навчання відбувається не за суто предметним, а комплексним принципом, коли особлива увага надається міжпредметним зв'язкам, інтегративним тенденціям тощо).

Викладачі мусять мати рівень компетентності вище за нормативний, бути зорієнтованими на професійне вдосконалення на таких рівнях: а) інформаційному: фіксація корисних напрямів у розвитку науки і практики; суспільства загалом; б) аксіологічному: стимулювання творчої активності, формування потреби у подальшому розвитку тощо; в) діяльнісному: опрацювання відповідних технік і прийомів ефективної роботи; г) соціально-психологічному: створення розвивального соціального середовища, в якому поступово складаються групові норми й цінності професійного вдосконалення й особистісного розвитку [12].

Суб'єктивне сприйняття віку (психофізичного стану, соціального контексту) свідчить, що старші люди, так само як і інші, мають власні мрії,

інтереси, потреби. Але вони мають певні труднощі в процесі їх задоволення, отже, мають існувати інші способи і форми їх задоволення.

Для дорослих, що мотивовані до навчання у більш зрілому віці, ніж зазвичай, провідною формою освіти стає *неформальна освіта*. Так, за даними ЮНЕСКО, 85 % працюючого населення набули необхідні для роботи знання і вміння за межами формальної освіти [81].

Основна відмінність неформальної освіти від формальної полягає в тому, що нові освітні інституції орієнтуються і намагаються реагувати на освітні запити людей, які відображають їх власні потреби та інтереси на відміну від абстрактних інтересів формальних систем суспільного виробництва. Психологічний ефект організації неформальної освіти полягає в тому, що вона самостійно ініціюється людиною, яка є замовником і активним споживачем знань – не примусово залученою до процесу навчання, а вмотивованою за власним бажанням.

Мотиваційний ефект такої освіти полягає ще й у тому, що людина намагається не лише усвідомити зміни, що відбулися в певному середовищі (професійному, соціальному, особистісному), а й самій стати джерелом цих змін. Особливо це актуально у зрілому віці. Активне ставлення до освіти дорослої людини можемо вважати провідним компонентом процесу як саморозвитку, так і самоорганізації людини, як процесу, спрямованому на самоуправління людини, що реалізується в її відтворенні, змінах і розвитку

У цілому результат неформальної освіти зводиться до збагачення освітнього потенціалу людини, вона здійснює прогресивні кроки до підвищення освітнього цензу в результаті потреб розвитку власної особистості. Як наслідок, на наш погляд, можлива зміна життєвої парадигми особистості, набуття нею нового сенсу життя.

Згідно з дослідженням Всесвітньої організації охорони здоров'я Україна займає перше місце в світі по розповсюдженню депресії, особливо серед людей пенсійного віку. На думку експертів, навчання є ефективним засобом профілактики депресій у таких людей. З віком у людини, в якій основні життєві

потреби задоволені, приходить час рефлексії, коли людина починає собі відчувати потреби більш високого та широкого рівня, які визначаються широким і цілісним баченням власного життя дорослою людиною, відчуттям нових освітньо-культурних потреб. Участь у різноманітних формах освіти допомагає людині адаптуватися до нових умов життя, тренувати пам'ять, розвивати навички та інтелект. Зазвичай у дорослої людини мотивація до освіти виникає на добровільній і усвідомленій основі. Вона чудово усвідомлює власні потреби та уявляє, як їх реалізувати. Навчання тут – це завжди добровільне волевиявлення суб'єкта.

В європейських країнах набула популярності така форма неформальної освіти, як університети для старших людей, які називають «*університети третього віку*», «університети третьої генерації», «університет людей похилого віку» [73; 76]. Витоки громадського руху третього віку також пов'язані зі старінням населення і формуванням нової якості суспільних потреб. Так наприклад, у Польщі ще 2007 / 2008 у навчальному році працювало понад 200 університетів третього. Їх число на цей час стрімко зростає. Студентами такого університету можуть бути люди як 30 років, так і 80 років. Цікаво, що серед них переважають жінки [86].

Зміст такої освіти концентрується навколо різноманітних сфер знання і науки, культурознавства, суспільного життя, оздоровчої профілактики, технологічного прогресу, психології, мистецтва тощо.

Цілі освітньої діяльності в даному випадку полягають не лише у профілактиці негативних наслідків процесів старіння людини. Не менш важливу роль має формування нових, активних зразків старіння. *По-перше*, слухачі стають більш активними і свідомими у контексті життя місцевих громад і структур громадянського суспільства, популяризації науки й техніки. *По-друге*, йдеться про зростання інтелектуальної, когнітивної та фізичної активності слухачів. *По-третє*, у представників старшого покоління зміцнюється почуття власної гідності. *По-четверте*, участь людей літнього віку

в елітному освітньому середовищі розширює їх власний життєвий простір і надає додаткові можливості для самореалізації.

На важливість таких явищ у житті людини вказував А. Петровський, розглядаючи в якості критерію розвитку цілісності особистості спрямованість людини на продукування таких дій, процес самоздійснення яких сам по собі переживається як насолода, а задоволення бажань породжує зростання можливостей діяти [44].

Оскільки все те, що робить людина, зрештою, слугує задоволенню її різноманітних потреб, будь-які прояви її активності супроводжуються емоційними переживаннями. Емоції – це форма пристосування до людини до світу, а воно завжди пов'язано із задоволенням потреб і мотивацією. М. Чиксентміхайі у своїй книзі «Потік» представляє нетрадиційний підхід до проблеми емоційного життя людини і регуляції поведінки у різних життєвих ситуаціях [68].

У більш старшому віці кожна людина переживає певні тяготи життя. Це змушує її відшукати способи створити хоча б подобу нормального, стабільного життя, яке була у неї раніше.

Що саме спонукає людину відчувати, що вона живе повноцінним життям? На думку вченого, це таке відчуття свідомості або відчуття стану людини, яке вона відчуває, коли повністю занурена в певну діяльність і назвав його – потік. Такий стан дуже важливий для людей, які захоплені своєю не лише професійною, а й будь якою іншою діяльністю. Це стан повного зосередження, ясних цілей, швидких реакцій, балансу поставленого завдання та навчання. Для того, щоб людині потрапити в зону потоку, вона має вийти за межі власної зони комфорту, постійно розвивати різноманітні навички. І саме це найбільш спонукає людей до постійного навчання. *Як тільки людина починає створювати нову реальність, власну, суб'єктивну, вона пізнає відчуття потоку, який її захоплює і веде за собою.*

Як же прожити більшу частину нашого повсякденного життя в «річищі потоку»? М. Чиксентміхайі вважає, що для цього людина має розпочати

змінювати своє життя більш досконалим способом, ніж усе те, що було раніше, а для цього треба постійно оновлювати свої навички, знання, розширювати власний освітній простір. Саме такий підхід формує усвідомлення суспільної важливості власного Я й здійснення власної життєдіяльності в своє задоволення [68].

Намагання, устремління до оволодіння новими формами освіти – це певне бажання людини розширити власний освітній простір. І це не лише розвага, а можливість отримати почуття повноти від життя у будь якому віці. Такі люди відчують позитивні емоції, пізнають почуття повного захоплення діяльністю.

Наступним ефективним прикладом неформальної освіти для людей старшого віку є телевізійні освітні канали, які досить популярні в Європі, і майже зовсім відсутні в Україні. Так наприклад, у Польщі з 2002 року перший освітній польський канал «Edusat» за участю Соціально-економічної вищої школи (WSSE) став використовувати сучасні засоби зв'язку з метою дистанційного навчання для всіх. Діяльність каналу зосереджена на популяризації науково-освітніх програм у різних тематичних напрямках. У програмах беруть участь провідні фахівці, вчені, викладачі різноманітних галузей, що сприяє впровадженню і розповсюдженню дистанційного навчання, як однієї із найважливіших складових освіти громадян Польщі. Широкого інтересу викликають академічні лекції не лише з боку студентської молоді, але й усіх тих, хто відчуває потребу до розширення власного освітнього простору як в організації, так і змісті самоосвіти. На доповнення до академічних форм, «Edusat» пропонує різноплановий формат програм: публіцистичних, суспільних програм, репортажі з наукових конференцій. У сфері уваги таких програм – головні події культурного та соціального життя Польщі, подорожі, історична та етнографічна тематика, питання соціальної та економічної політики, документальні фільми [85].

Отже, освіта виступає як інтенціональний процес зміцнення ефектів соціалізації дорослої людини; підтримки її особистісного розвитку. Для дорослої людини важливим є те, що вона виступає активним діячем –

суб'єктом, що входить у простір реальної дійсності й у процесі взаємодії відбувається її повноцінна самореалізація та саморозвиток. За такої ситуації створюються умови для продовження формування її суб'єктності, а самовираження у вигляді такої суб'єктності забезпечує різноманітні форми зв'язків, відносин, що передбачують диференційованість характеристик освітньої діяльності і напрямків розвитку. Взаємодія виступає тим інструментом, який реально забезпечує активний статус суб'єкта. Саме шляхом взаємодії відбувається трансляція знання, взаємообмін у процесі його поширення й осмислення, формування соціально-психологічних позицій суб'єктів.

На особистісному рівні доросла людина як суб'єкт формує власну освітню діяльність у вигляді певного уявлення про можливу освітню діяльність, її результати в досить широкому, але доступному й реальному для неї контексті. Як наслідок, доросла людина відчуває власну причетність до активних форм інтелектуальної життєдіяльності, особистісну належність до її окремих процесів, елементів, ситуацій. Таке відчуття є складовою важливого регулятивного механізму людини у зрілому віці, її самоідентифікації, а процес використання різноманітних можливостей освіти є механізмом її розвитку та реалізації власної суб'єктності.

## Список використаної та рекомендованої літератури

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учеб. пособ. для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – 4.изд., стер. – М. : Академия, 1999. – 672 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Методологические проблемы психологии. / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991 – 299 с
3. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды ; ред. А. А. Бодалев] – М. - Воронеж, 1996. – 384 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – [5-е изд., испр. и доп]. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
5. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтологии / Л. И. Анцыферова. – М. : ИП РАН, 2006. – 512 с.
6. Баттерворт Дж. Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис. – М. : Когито-Центр, 2000. – 349 с.
7. Белинская Е. П. Социальная психология личности: учеб. пособ. / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
8. Березіна О. О. Дослідження психологічних особливостей осіб літнього й похилого віку / О. О. Березіна // Актуальні проблеми психолофії : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Т. XIII, ч. I. – С. 49–58.
9. Берн Ш. М. Гендерная психология / Ш. М. Берн ; пер. с англ. С. Рысева, Л. Царук, М. Моисеева и др. – СПб. : Нева, 2001. – 320 с.
10. Бодалев А. А. Акме-эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 59–65.
11. Болотова А. К. Психология развития: хрестоматия / А. К. Болотова. – М.: Омега-Л, 2005. – 521 с.
12. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
13. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте / Б. С. Братусь // Вестник Московского университета. – Психология. – 1980. – №2. – С. 3–13.
14. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Сознание личности в кризисном обществе / Под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М. : Ин-т психологии РАН, 1995. – С. 28–42.
15. Варбан Є. Життєва криза: поняття, концепції та прояви / Е.О. Варбан // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка; за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвой. – Вип. 10. – Кам-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 120–133.
16. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии: учеб. пособ. / Ф. Е. Василюк. – М. : Смысл, 2003. – 238 с.
17. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Просвіта, 2004. – 413 с.
18. Возрастная психология: личность от молодости до старости: учеб. пособ. / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. – М. : Ноосфера, 1999. – 269 с.
19. Геодакян В. А. Теория дифференции полов / В. А. Геодакян // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – С. 171. – 189.
20. Грановская Р. М. Изменение межфункциональных связей в разные периоды зрелости (Как происходит формирование целостного интеллекта) /Р. М. Грановская,

- Е. И. Степанова // Развитие психофизиологических функций взрослых людей ; под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. – М. : Педагогика, 1977. – С. 181–190.
21. Деркач А. А. Акмелогические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э.Орбан ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М., 1995. – 208 с.
  22. Дзюба Т М. Психологія дорослості з основами геронтології: навч. посіб. / Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко; за ред. В. Ф. Моргуна. – К. : Слово, 2013. – 264 с.
  23. Ермолаева М. В. К вопросу о потенциалах развития личности в старости / М. В. Ермолаева, С. Б. Пряхина // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 244–255.
  24. Зейгарник Б. В. Саморегуляция в норме и патологии / Б. Ф. Зейгарник и др. // Психологический журнал. – 1989. – №2. – С.122–132.
  25. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 35–45.
  26. Змеев С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
  27. Иващенко А. В. Психология Я-концепции: хрестоматия. 4.2. Возрастные особенности развития / А. В. Иващенко. – М. : МГСА, 2002. – 271 с.
  28. Коваленко-Кобилянська І. Г. Специфіка надання психологічної допомоги з урахуванням особливостей пізнього геронтогенезу / І. Г. Коваленко-Кобилянська // Технології розвитку інтелекту. – 2011. – Т. 1. – № 2. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : [www.psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/43](http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/43).
  29. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2004. – 939 с.
  30. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.
  31. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / ред. В. В. Давыдов [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с. – Т.2 – 320 с.
  32. Лібанова Е. М. Соціальна стратифікація українського суспільства: спроба статистичного визначення та вимірювання / Е. М. Лібанова // Український соціум. – 2003. – № 1 (2). – С.146–164.
  33. Майерс Д. Социальная психология. / Д. Майерс ; пер. с англ. В. Гаврилова, С. Шпак, С. Меленовской [и др.]. – СПб : Питер Ком, 1998. – С. 225 – 267.
  34. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В.Толстоухов. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2010. – 152 с.
  35. Мерцинковская Т. Д. Инварианты возрастной психологии: категория зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии / [отв. ред. : А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко]. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – С. 96 – 107.
  36. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент : учеб. пособ. для вузов ; ред. Т. В. Корнилова]. – М. : ФОРУМ – ИНФРА – М, 1998. – С. 108–138.
  37. Мид М. Культура и мир детства : избр. произведения / М. Мид ; пер. с англ. Ю.А. Алексеева. – М. : Наука, 1988 – 432 с.
  38. Митина Л. М. Психология конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с.
  39. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. – 1992 – №2 – С. 27–40.
  40. Найдьонова Г. О. Тілесний розвиток людини зрілого віку: суб'єктивні чинники / Г. О. Найдьонова. – К. : АДС УМК-Центр, 2009. – 181 с.
  41. Олійник В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти / В.В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 5 – 12.



42. Панченко С. М. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання / С. М. Панченко // Вісник Нац. акад. Держ. прикорд. служби України. – 2013. – Вип. 3. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2013\\_3\\_35.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_3_35.pdf).
43. Петровская Л. А. К вопросу о своеобразии социализации взрослого / Л. А. Петровская // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 29–32.
44. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1984. – С. 21–33.
45. Практикум по гендерной психологии ; ред. И. С. Клецина. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.
46. Проблемы психологической герменевтики ; под ред. Н. В. Чепелевой. – К. : Изд-во Нац. пед. ун-та им. М. П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
47. Протасова Н. Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – №2. – С. 7–10.
48. Психиатрия позднего возраста / Под ред. Р. Джекоби, К. Оппенгаймер. – К. : Сфера, 2003. – Т. 2. – 507 с.
49. Психология среднего возраста, старения, смерти : учеб. пособие / В. А. Аверин, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. А. Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
50. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость : полный курс психологии развития: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. и спец. Психологии ; под ред. А. А. Реана. – 2. изд. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 411 с.
51. Райгородский Д. Я. Психология зрелости : хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2003. – 767 с.
52. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
53. Семкова М. П. Непрожитая старость / М. П. Семкова. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : [www.samlib.ru/s/semkova\\_m\\_p/neprozhitaya\\_starostx.shtml](http://www.samlib.ru/s/semkova_m_p/neprozhitaya_starostx.shtml).
54. Смутьсон М. Л. Розвиток у старості: завдання, специфіка, ризики / М. Л. Смутьсон Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
55. Социальная психология в современном мире ; под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 335 с.
56. Солдатова Е. Л. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах: учеб. пособ. / Е. Л. Солдатова. – Челябинск, 2005. – 281 с.
57. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 320 с.
58. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. А. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії : зб. наук. пр. ; ред. В. О. Татенко – К. : Либідь, 2006. – С. 316–358.
59. Терлецька Л. Г. Психологія зрілості : практикум : навч. посіб. / Л. Г. Терлецька. – К. : Главник, 2006. – 144 с.
60. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
61. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 1999. – 261 с.
62. Турецкая Г. В. Страх успеха: психологическое исследование феномена / Г. В. Турецкая // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 37–46.
63. Феоктистов Г. Г. Две мудрости / Г. Г. Феоктистов // Философия старости: геронтология : сб. матер. конф. – СПб., 2002. – Вып. 24. – С. 14–17.
64. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешевой. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.

65. Фрейдджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдимен ; пер. с англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, В. Кучерявкина и др. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
66. Хухлаева О. Г. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособ. для студ. вузов / О. Г. Хухлаева. – М. : Академия, 2002. – 202 с.
67. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості : [монографія] / О. Я. Чебикін, І. Г. Павлова; Півден. наук. центр АПН України. – О. : СВД Черкасов, 2009. – 232 с.
68. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи; пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Смысл: Альпина нон-фикшн, 2012. – 461 с.
69. Щотка О. П. Вікова психологія дорослої людини: навч. вид. / О. П. Щотка. – Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2001. – 194 с.
70. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; пер. с англ. – СПб. : Летний сад, 2006. – 416 с.
71. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.
72. Brim O. G. Socialization after childhood ; eds. O. G. Brim, S. Wheeler. – N.Y. : Wiley, 1996. – 116 p
73. Chudobiecki J. Uniwersytet nowej generacji w modelu edukacji permanentnej / J. Chudobiecki, L. Wanat // Uniwersytet trzeciej generacji : stan i perspektywy rozwoju ; red. D. Burawskiego. Poznań: 2013. – 296 s.
74. Dumont K. A citation analysis of Henri Tajfel's work on intergroup relations // K. Dumont, J. Louw // International Journal of Psychology. – 2009. – P. 46-59.
75. Eco U. Diariusz najmniejszy / Eco U ; tłum. A. Szymanowski. – Kraków : Wydawnictwo Znak, 2007. – 171 s.
76. Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłości teraźniejszość, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 44 // Warszawa – Gdańsk, 2012. – 276 s.
77. Human Development Report 2014. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>.
78. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species / M. S. Knowles. – 4th ed. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.
79. Kolb D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education / D. A. Kolb A. Y. Kolb // Academy of Management Learning & Education. – 2005. – № 4. – P. 193–212.
80. Memorandum on Life-Long Learning. Working Group “Education and Training Statistics” Meeting, November 13–14, 2000. Eurostat/E3/2000/ETS02.
81. UNESCO Learning to Be (prepared by E. Faure et al). – Paris: UNESCO, 1972.
82. UNESCO. World conference on higher education. World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action. Paris, 1998.
83. Rogers A. Teaching Adults / A. Rogers. – 3rd ed. – Buckingham and Philadelphia : Open University Press, 1998, 2002.
84. Schaie K. W. The impact of longitudinal studies on understanding development from young adulthood to old age / K. W. Schaie // International Journal of Behavioral Development. – 2000. – № 24. – P. 267–275.
85. <http://www.edusat.pl>.
86. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/25/id/559>.