

Jerzy Halicki

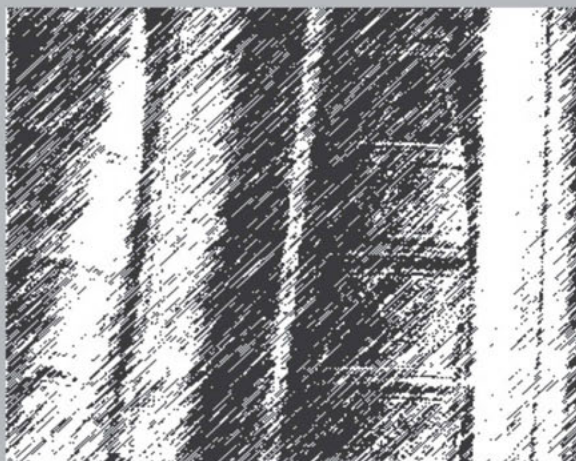
Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów

Chowanna 2, 203-212

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



JERZY HALICKI

Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów

Education of the elderly as a way of improving their quality of life

Abstract: In developed societies we observe progressively longer life span. Alongside with this phenomenon the question of the quality of such a prolonged life becomes an issue. The aim of this article is to indicate the needs of the elderly and the challenges which such needs place before education. Thus the article discusses S. Timmermann's typology of educational activities based on H. McClusky's concept of needs. Further on also proposals of evaluating the quality of life of the elderly are presented, based on biographical research.

Key words: old age, education, quality of life.

Wstęp

W II połowie XX wieku, kiedy osiągnięcie i przekraczanie 80. roku życia staje się udziałem coraz większej liczby osób, ważna stała się jakość życia w starości. Dawne hasło gerontologów brzmiące „dodać lat do życia” zamieniono na nowe „dodać życia do lat”. O jakości życia mówi się współcześnie bardzo dużo. Używana jest często jako słowo klucz w wielu dziedzinach — od medycyny po politykę. Jakość życia często przeciwstawia się ilości („nieważne jest ile, lecz jak”). Jakość życia należy również do wiodących konstrukcji stosowanych w badaniach społecznych, w tym również gerontologicznych. Filozofowie od setek lat próbowali określić komponenty jakości życia. Próby zdefiniowania koncepcji związanych ze szczęśliwością, dobrym samopoczuciem, „dobrym życiem” i jakością życia uczyniły немало zamieszania i stały się przedmiotem badań wielu dyscyplin. Usiłowania te sięgają daleko w przeszłość do wczesnej filozofii greckiej. Dostrzegane komponenty jakości życia zmieniały się w zależności od szkoły myślenia. Czasami były określane w relacji do oczekiwań i porównywane z innymi. W innym miejscu definiowano je w kategoriach wartości utraconych, rzadziej akcentując wartości posiadane. Arystoteles uważał, że ludzki odbiór szczęścia zmienia się w zależności od sytuacji. Kiedy ktoś zachoruje, to szczęściem jest zdrowie, a kiedy czuje się mocny, to najczęściej uszczęśliwiają go pieniądze (Liddle, McKenna, 2000).

Wzrastająca liczba ludzi starszych z wyższymi niż dawniej oczekiwaniami „dobrego życia” w społeczeństwie oraz działania polityczne zmierzające ku redukcji wydatków publicznych prowadzą do coraz większego zainteresowania mierzaniem o jakości życia ludzi starszych. Polityka społeczna koncentruje się na utrzymaniu zdolności seniorów w zakresie mobilności, niezależności, aktywnego wkładu do funkcjonowania społeczeństwa i efektywną odpowiedzią na wyzwania wobec ludzi w starszym wieku — w konsekwencji dodawaniem jakości życia do lat. Wskazuje to na odejście od poprzedniego modelu wieku starszego, z akcentowaną chorobą i niesprawnością ku pozytywnemu spojrzeniu na starość będącą naturalną składową przestrzeni całego życia. Zmiany te powodują zainteresowanie pomyslnym starzeniem się, widzianym z wielowymiarowej perspektywy i mającym na uwadze utrzymanie kontroli nad własnym życiem, kompetencji poznawczych i możliwości adaptacyjnych. Krótko mówiąc, dąży się do tego, aby utrzymać niezależność ludzi starszych tak długo, jak to tylko możliwe.

Niezależność jest tu rozumiana dwojako. Po pierwsze, jako samodzielne funkcjonowanie w sensie fizycznym. Brak zapotrzebowania na pomoc przy wykonywaniu codziennych czynności i opiekę pielęgnacyjną. Tego

rodzaju zależności osoby starsze obawiają się najbardziej. Jednak nawet człowiek w pełni sprawny fizycznie i psychicznie może stać się zależny ze względu na nieporadność w funkcjonowaniu społecznym. W życiu codziennym stosuje się obecnie coraz więcej rozwiązań technicznych, które sprawiają trudność osobom starszym. Nie ułatwia też życia seniorom natłok rozmaitych informacji, z których muszą oni wybrać te, które są najistotniejsze z ich punktu widzenia. Często muszą szukać potrzebnych sobie informacji. I wówczas powstaje problem: „jak to zrobić”. To bardzo utrudnia codzienne życie. Niemożliwa jest zmiana rzeczywistości, cofnięcie jej o parę dekad po to, aby osoby starsze czuły się pewniej, bezpieczniej. Konieczne jest więc zmienianie samego siebie, swojej wiedzy, umiejętności i postaw. A więc dalsza edukacja.

Potrzeby człowieka starego a edukacja

W połowie lat 80. S. Timmermann (1985) wyróżniła cztery typy edukacji służące zdobyciu samodzielności:

1. Zdobywanie wiedzy i umiejętności służących utrzymaniu podstaw ekonomicznych.
2. Nabywanie praktycznych umiejętności, które potrzebne są do dalszego życia.
3. Nabywanie umiejętności działania na rzecz innych.
4. Nauka, której celem jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa, czyli ogólny rozwój.

W pierwszym przypadku chodzi o ludzi starszych, zainteresowanych uzupełnieniem swoich dochodów. Edukacja może im pomóc w skutecznym pokierowaniu swoim życiem, jak również w nabywaniu odpowiednich technik poszukiwania pracy. W grę wchodzi też uzyskanie nowych, pożądanych na rynku pracy umiejętności, udoskonalanie starych oraz wykorzystywanie nowych możliwości zarabiania pieniędzy.

Drugi typ edukacji polega na tym, że wiele osób pragnie zdobyć umiejętności, które pozwolą na przezwyciężenie codziennych problemów związanych ze zdrowiem, z finansem czy odżywianiem. Potrzeby mogą zmieniać się wraz z wiekiem oraz zależeć od dochodów. Edukacja może dać podstawy, takie jak umiejętność czytania i pisania czy też znajomość działań z zakresu prewencji zdrowotnej. Umożliwia zatem przejęcie inicjatywy w rozwiązywaniu własnych problemów, podejmowanie decyzji i dopasowywanie się do zmian życiowych.

Trzeci typ edukacji akcentuje ważną rolę, jaką odgrywają ludzie starsi w swoich społecznościach, pokazując nie tylko zdolność do uczenia się, lecz również ucząc innych. Edukacja w zakresie udziału w życiu społecznym daje ludziom starszym możliwość nabycia umiejętności, które mogą być użyteczne w pomaganiu innym. Patrząc szerzej, trzeba stwierdzić, że zdobywanie tych umiejętności daje ludziom starszym siłę do pracy na rzecz społeczności. Chodzi tu o pomoc w rozwiązywaniu problemów społecznych i ekonomicznych oraz uwrażliwienie rozmaitych instytucji na te problemy.

Punkt czwarty uwypukla rolę indywidualnej nauki. Pomaga ona bowiem ludziom starszym uczynić z późnych lat zwieńczenie całego życia, tym niemniej owoc takiej nauki ma również praktyczne konsekwencje. Edukacja uwalnia ludzi starszych od stereotypów, które ograniczają ich spojrzenie na to, czego mogą dokonać. Dzięki niej zdolni są do wyrażania wartości oraz są lepiej przygotowani do realizacji trzech pierwszych punktów za prezentowanej klasyfikacji.

Zaproponowana przez S. Timmermann klasyfikacja typów edukacji wykazuje wiele podobieństw z tezami zawartymi w pracach H. McClusky'ego, szczególnie z opracowaną przez niego teorią potrzeb. I tak, H. McClusky (1971) stworzył koncepcję edukacji do starości ze zwróceniem uwagi na hierarchię potrzeb ludzi starszych, w której na różnych płaszczyznach potrzeb wskazał na wzajemne stosunki między zewnętrznymi wymaganiami i osobistymi zasobami. Proponuje też katalog zadań dla kształcenia w starości w celu zmniejszenia negatywnych relacji między wymaganiami a zasobami. Przy czym dąży się każdorazowo zarówno do zmniejszenia momentów obciążenia, jak również podniesienia odporności na obciążenia, a zatem do pozytywnych relacji między obiema kategoriami, która rozstrzyga o tym, czy stary człowiek jest w stanie utrzymać własną autonomię.

Przyjrzyjmy się najpierw „teorii rezerwy”. McClusky (1963) szukał wytłumaczenia przyczyn przyływu i odpływu uczestników zajęć. Jest to zauważalne w wypadku edukacji dorosłych, szczególnie zaś w zakresie alfabetyzacji osób dorosłych. Aby opisać płynną naturę partycypacji, użył on stosunkowo prostej formuły: siła podzielona przez obciążenie równa się rezerwa. Obciążenie odnosi się do wewnętrznych i zewnętrznych czynników, które wpływają na to, jak wiele czasu i wysiłku mogą poświęcić dorośli uczeniu się. Czynniki wewnętrzne to koncepcja samego siebie, cele i osobiste oczekiwania. Czynniki zewnętrzne zawierają rolę uczącego się i odpowiedzialność w codziennym życiu za rodzinę, pracę zarobkową i społeczność.

Siła (moc), podobnie jak obciążenie, składa się z dwóch czynników — wewnętrznego i zewnętrznego, które odnoszą się do rozmiaru zasob-

bów pozostających do dyspozycji ucznia w procesie uczenia się. Zasoby wewnętrzne zawierają wymiar fizyczny (zdrowie, wytrwałość), wymiar psychiczno-emocjonalny (typ osobowości, umiejętności organizacyjne, kompetencje interpersonalne), wymiar poznawczy (sprawność: myślenia, wnioskowania, rozwiązywania problemów), posiadane sprawności oraz wiedzę (co jednostki wiedzą, zanim wejdą w środowisko uczących się). Czynniki zewnętrzne zawierają status społeczno-ekonomiczny uczącego się (finanse, status społeczny, wsparcie ze strony rodziny, siła i wpływ).

Rezerwa odnosi się do ogólnych zasobów, które osoba dorosła ma do dyspozycji, aby uczestniczyć w uczeniu się.

Teorię rezerwy powiązał następnie H. McClusky (1971) z opracowanym przez siebie katalogiem potrzeb związanych ze starzeniem się. Wyróżnia on pięć rodzajów potrzeb:

1. Potrzeby radzenia sobie zawierają minimalny poziom umiejętności czytania i pisania oraz samowystarczalność. Jeśli nie występuje nadwyżka siły (mocy), wyższe potrzeby są nieobecne.

2. Potrzeby wyrażania zakładają działania będące celem samym w sobie. Zazwyczaj każda osoba potrzebuje czasu na aktywność związaną z wyrażaniem samego siebie.

3. Potrzeby przyczyniania się do czegoś — to altruistyczne pragnienie służenia innym. Nadwyżka rezerwy wykorzystywana jest tu na działania nie związane z własnymi potrzebami (własnym „ja”) lub potrzebami radzenia sobie.

4. Potrzeby wpływania na coś to chęć opanowania umiejętności politycznych i dążenie do mądrości. W tym wypadku nadwyżka siły (mocy) i zasobów może prowadzić do udoskonalenia odnośnych umiejętności.

5. Potrzeba transcendencji to wyrastanie ponad związane z wiekiem ograniczenia, uczenie się zachowania równowagi między siłą (mocą) i obciążeniem.

Stworzona przez H. McClusky'ego hierarchia potrzeb dostarcza profesjonalnej wiedzy o potrzebach osób starszych, co umożliwi lepsze kierowanie praktyką edukacyjną. Umożliwi nam też, w połączeniu z koncepcją S. Timmermann, stworzenie narzędzia do oceny konkretnych programów z punktu widzenia ich wkładu w promocję aktywności społecznej wśród ludzi starszych.

Programy edukacyjne będące wypadkową potrzeb (określanych przez ekspertów, czego przykładem jest propozycja H. McClusky'ego) oczekiwań (określanych przez uczestników) i możliwości organizacyjnych mówią nam o preferencjach istniejących w danej placówce. Klasyfikacja zaproponowana przez S. Timmermann może, jak już wspomniano, służyć jako narzędzie do oceny programów proponowanych przez placówki edukacji seniorów. Punktem odniesienia tej oceny jest założenie, że edukacja ma

służyć utrzymaniu lub zdobyciu samodzielności. Można przyjąć trzystopniowy zakres oceny danej placówki bądź systemu edukacyjnego zależnie od stopnia osiągniętej świadomości: stopień podstawowy, stopień odpowiedzialności za siebie i stopień odpowiedzialności za innych.

W przyjętym podziale stopień podstawowy odpowiada pierwszemu rodzajowi edukacji. Program, który pomaga w zabezpieczeniu materialnym egzystencji realizuje warunek *sine qua non* niezależności.

U podstaw stopnia odpowiedzialności za samego siebie leży fakt, że sprawy podstawowe są już rozwiązane. Pozostają codzienne, zmuszające do stałych zmagania problemy, takie jak zdrowie, mieszkanie etc. Odpowiada to drugiej płaszczyźnie zastosowanej klasyfikacji.

Stopień odpowiedzialności za innych oznacza, że myślenie jednostki kieruje się w stronę społeczeństwa. Jest ona na tyle niezależna i odpowiedzialna, iż odpowiedzialność za siebie rozszerza się na odpowiedzialność za innych. Następuje to dopiero w trzecim etapie, w myśl zasady św. Tomasza, iż nie można dać tego, czego się samemu nie posiada. Stopień ten odpowiada trzeciej płaszczyźnie zaproponowanego podziału.

Wprowadzić jeszcze należy czwartą pozycję w zakres skali ocen, mianowicie poszerzenie możliwości. Jest ona związana z całym kompleksem programowym niemającym bezpośrednio utylitarnego celu. Daje ona ogólną wiedzę, która może być użyta przy dążeniu do niezależności bądź jej umacnianiu np. przez zwiększanie wiary we własne siły. Pozycja ta nie stanowi kolejnego stopnia w podanej wyżej skali. Powinna być usytuowana niezależnie, na każdym poziomie edukacji (Halicki, 2000).

Rezultaty badań zmierzać będą do oceny, na ile człowiek starszy postrzegany jest jako mniej lub bardziej aktywny uczestnik grupy seniorów, na ile zaś jako jednostka chcąca uczestniczyć w życiu całego społeczeństwa.

Tego typu badanie dostarcza nam konkretnej wiedzy mogącej służyć do tworzenia jak najlepszych propozycji programowych służących nie tylko seniorom, ale także odpowiadających wyzwaniom współczesności. Samodzielność w starości czy też szerzej: niezależność jest tym, czego oczekują zarówno osoby starsze, jak i społeczeństwo. Jest to więc jedno z zasadniczych kryteriów służących mierzeniu skuteczności programów edukacyjnych oraz jakości życia w starości.

Widać więc wyraźnie, że działania edukacyjne wśród osób starszych są jednym z ważniejszych elementów poprawy jakości ich życia. Trzeba jednak powiedzieć otwarcie, że aktywność edukacyjna charakteryzuje tylko pewną niewielką część polskich seniorów, najczęściej tych, którzy posiadają co najmniej średnie wykształcenie, czyli elitę. A zatem działamy w kierunku poprawy jakości życia tej części naszego społeczeństwa, której poziom życia, a więc i w pewnym sensie jej jakość, oceniana jest

przez przeciętnego obserwatora i tak wyżej niż w przypadku olbrzymiej grupy ludzi starszych, gorzej wykształconych. Zanim przejdziemy jednak do pomysłu, w jaki sposób można mierzyć jakość życia, kontynuując rozpoczęte na wstępie rozważania, zastanówmy się, co ta kategoria oznacza.

Jakość życia w starości

Chociaż współcześnie przy wielości podejść badawczych nie można spotkać wiążących wypowiedzi dotyczących definicji i miary jakości życia, istnieje jednak zgoda, że konstrukcja jakości życia obejmuje zarówno subiektywne postrzeganie swojego położenia, jak i obiektywne potencjały, zasoby, bariery i deficyty. Teoretycznie można więc uczestniczyć w ciekawych i dobrze zorganizowanych zajęciach w poprawnie funkcjonującej placówce, a mimo to nie być z nich zadowolonym i uważać, że nie wnoszą one do życia niczego ciekawego ani pożytecznego.

Definicją, która zawierała wszystkie wspomniane wyżej obszary, jednak z zaakcentowaniem subiektywnego wymiaru oceny, jest propozycja przedłożona przez Światową Organizację Zdrowia, według której jakość życia jest definiowana jako osobista percepcja własnej pozycji życiowej w kontekście kultury i systemów wartości, w których jednostka żyje i w relacji do jej celów, oczekiwań, standardów i obaw (WHOQOL Group 1995). Podkreśla się tu szerokie ujęcie jakości życia, na którą wpływ mają zdrowie, stan psychiczny, poziom niezależności, relacje społeczne i środowiskowe.

Jakość życia jest więc wielowymiarową oceną dokonywaną za pomocą kryteriów wewnętrznych danej osoby i kryteriów społeczno-normatywnych systemu osoba — środowisko. Nie jest więc ona jednolitym wymiarem, a raczej zbiorem wielkości. Nie jest też atrybutem ani osoby, ani środowiska, ale systemu osoba — środowisko (Lawton, 1979).

Subiektywne i obiektywne komponenty jakości życia można określić jakością osoby i jakością społeczeństwa albo jakością bycia człowiekiem i jakością warunków do życia. Jednak przy braku wystandaryzowanych narzędzi nawet komponenty „obiektywne” nabierają subiektywnego zabarwienia. Taką właśnie subiektywnie zabarwioną analizę jakości życia proponuje R. Veenvhoven (2000). Stosuje on, z jednej strony, dychotomię złożoną z dwóch kategorii określanych mianem szans życiowych i rezultatów życiowych, z drugiej zaś — dychotomię jakości zewnętrznych

i jakości wewnętrznych. Kombinacja tych dwóch dychotomii tworzy schemat o czterech polach. Rozróżnienie między szansami i rezultatami jest prezentowana pionowo, a różnica między jakościami zewnętrznymi i wewnętrznymi poziomo:

Dychotomia	Jakości zewnętrzne	Jakości wewnętrzne
Szanse (okazje życiowe)	Odpowiednie do życia środowisko	Zdolności do życia danej osoby
Rezultaty życia	Wykorzystanie życia (pożytek z życia)	Ocena życia

Źródło: Veenhoven, 2000, s. 6.

Mamy tu dwa warianty potencjalnych jakości życia.

1. Odpowiednie do życia środowisko, czyli dobre warunki do życia albo jakość zamieszkiwania (warunki ekologiczne, społeczne, ekonomiczne, kulturalne itd.).

2. Zdolności do życia danej osoby, czyli w jakim stopniu jesteśmy wyekwipowani do zmagania się z problemami życiowymi (zdrowie fizyczne, zdrowie psychiczne, wiedza, umiejętności, style życia itp.).

Dolna część schematu prezentuje jakości życia od strony jego rezultatów. Zewnętrzna wartość życia jest określana jako użyteczność życia. Wewnętrzne jego wartościowanie jest nazwane oceną życia.

1. Użyteczność życia. Życie zasługujące na miano użytecznego musi być dobre dla innych, a nie tylko dla osoby przeżywającej. Przesądza to o istnieniu jakichś wyższych wartości (pożytek zewnętrzny z życia: wychowanie dzieci, troska o przyjaciół, praca dla społeczeństwa, bycie dobrym obywatelem, wykazywanie się inwencją, doskonalenie się moralne, itp.).

2. Ocena życia. Jest to jakość w oczach postrzegającego, czyli subiektywna ocena życia. Zwykle sprowadza się to do takich terminów jak „subiektywne dobre samopoczucie”, „satysfakcja życiowa” i „szczęście” w ograniczonym znaczeniu tego słowa. Życie ma tym więcej z tej jakości, im więcej i dłużej się nim cieszymy (ocena aspektów życia: np. satysfakcja z pracy, dominujący nastrój: depresja, znudzenie, przyjemność; ogólna ocena afektywna itp.).

Ten schemat oceny jakości życia oparty na szansach i rezultatach może być z powodzeniem zastosowany w analizach biograficznych. Badania te, zdaniem O. Czerniawskiej (2000), sprzyjają samopoznaniu, a więc i samowychowaniu, a w konsekwencji — kształtowaniu własnej osobowości. Potrzebne jest do tego rozbudzenie chęci poznawania samego siebie, analizowania własnej przeszłości, aby lepiej rozumieć teraźniejszość i współtworzyć przyszłość.

Przedstawiona wyżej propozycja R. Veenhovena może służyć ocenie wydarzeń życiowych wyodrębnionych w analizach biograficznych z zastosowaniem metody określanej jako „linia życia” (Schroots, 1995). Zasadniczą kategorią wyodrębnioną przez J. Schrootsa w analizach autobiograficznych jest „punkt odgałęzienia”. Stanowi on takie miejsce w biografii jednostki, w którym idące w określonym kierunku życie zmienia swoją orientację. Punktem odgałęzienia może być osobisty wybór jednostki lub niezależne wydarzenie zewnętrzne. Wyodrębnione punkty odgałęzienia osadzone są w czasie biograficznym, czyli w konkretnym wieku badanej osoby. Przestrzeń pomiędzy wyodrębnionymi w życiu jednostki punktami odgałęzienia (np. narodziny, rozpoczęcie nauki w szkole, ukończenie szkoły, małżeństwo, przeprowadzka, choroba męża/żony itp.) wypełniamy tzw. wydarzeniami z życia badanej osoby. Na przykład w przestrzeni, której granicami są rozpoczęcie nauki i ukończenie szkoły, możemy/mogą wystąpić zapamiętani nauczyciele, koleżanki i koledzy, własne zdolności lub osiągnięcia, zapamiętane zdarzenia itp. Każdemu z tych wydarzeń, stanowiących część biografii, przyporządkowujemy określony afekt w zależności od odczuć, jakie w nas budzi: pozytywny, negatywny lub neutralny. Tworzymy następnie graficzną wersję linii życia w wymiarze temporalno-afektywnym. Wymiar wertykalny obrazuje nam afekt (w środku neutralny [0], u góry pozytywny [+], na dole negatywny [-]), natomiast wymiar horyzontalny wskazuje czas. Te dwa wymiary pozwalają na wykreślenie „linii życia”. Tę afektywną, a więc subiektywną linię życia, możemy skonfrontować z „zobiektywizowaną” oceną poszczególnych wydarzeń, zaproponowaną przez R. Veenhovena. W konfrontacji tej mamy szansę znalezienia pozytywnego rozwiązania Eriksonowskiego kryzysu: integracja kontra rozpacz i zmierzania ku osiągnięciu mądrości.

Zakończenie

W jaki sposób podnieść jakość życia ludzi starszych? Pytanie to stawiane jest ostatnio przez wiele instytucji pracujących na rzecz najstarszego pokolenia oraz przez samych seniorów. Wspomniane na wstępie artykułu prognozowane zmiany demograficzne zakładają, że w 2030 roku społeczeństwo polskie będzie składało się w 23,8% z osób po 65. roku życia, wskazują na wagę problemu i konieczność podjęcia działań. Ogólna liczba ludności zmniejszy się o 6,6% w porównaniu z rokiem 2002, natomiast grupa osób starszych (po 65. roku życia) zwiększy się o 74,1%. W innych krajach rozwiniętych przewidywany udział osób starszych

w ogólnej populacji jest jeszcze większy. Stąd też z myślą o miejscu ludzi starszych ONZ zaczęła lansować hasło: „Społeczeństwo dla osób w każdym wieku”. Zakłada się pełną integrację i uczestnictwo osób starszych w życiu społecznym. Wiąże się to z respektowaniem praw obywatelskich seniorów, ale również z wymaganiem od osób starszych postaw obywatelskich i zaangażowania na rzecz społeczeństwa. Taką wizję społeczeństwa można zrealizować pod warunkiem wykazania aktywności i niezależności przez najstarsze pokolenie oraz zapewnienie mu bezpieczeństwa w domu i poza domem. Innymi słowy, warunkiem jest podniesienie poziomu jakości życia. Szeroko rozumiane zabezpieczenie to wyzwanie dla władz państwowych i samorządowych, natomiast aktywność i niezależność to zadanie dla samych seniorów. Przekształcenie stylu życia polskich seniorów określanego mianem biernego i monotonnego (Halicka, Halicki, 2002) możliwe jest przez prowadzenie całościowych oddziaływań edukacyjnych, których integralną częścią jest edukacja do starości i w starości.

Bibliografia

- Czerniawska O., 2000: *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. Łódź.
- Halicka M., Halicki J., 2002: *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*. W: *Polska starość*. Red. B. Synak. Gdańsk, s. 189—218.
- Halicki J., 2000: *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej*. *Studium historyczno-porównawcze*. Białystok.
- Lawton P.M., 1997: *Measures of quality of life and subjective well-being*. “Generations” Vol. 21, nr 1, s. 45—50.
- Liddle J., McKenna K., 2000: *Quality of life: An overview of issues for use in occupational therapy outcome measurement*. “Australian Occupational Therapy Journal”, Vol. 47, s. 7—85.
- McClusky H.Y., 1963: *Course of the adult life span*. W: *Psychology of adults*. Ed. W.C. Hallenbeck. Chicago.
- McClusky H.Y., 1971: *Education: Background paper for 1971 White House conference on aging*. Washington.
- Schroots J.J.F., 1995: *Muster, die verbinden — Fraktale Formen der Autobiographien im Alter*. In: *Alterwerden in einer alternden Gesellschaft*. Hrsg. W. Mader. Opladen, s. 37—52.
- Timmermann S., 1985: *Liflong learning for self-sufficiency. A theme and strategy for the 1980s*. “Convergence” Vol. 18, s. 28—37.
- Veenhoven R., 2000: *The four qualities of life. Ordering concepts and measures of good life*. “Journal of Happiness Studies”, Vol. 1, s. 1—39.
- WHOQOL Group [The World Health Organization quality of life assessment] 1995: *Position paper from the World Health Organization*. “Social Science and Medicine”, Vol. 41, s. 1403—1409.