

## ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСА УТРАТЫ ПРОФЕССИИ У ПЕДАГОГОВ ПОЗДНЕГО ВОЗРАСТА

Э. Э. Сыманюк<sup>1</sup>, Г. И. Борисов<sup>2</sup>, А. А. Печеркина<sup>3</sup>, В. В. Савельев<sup>4</sup>

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России*

*Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.*

*Email: <sup>1</sup>e.e.symaniuk@urfu.ru; <sup>2</sup>georgy.borisov@urfu.ru; <sup>3</sup>79apa@mail.ru; <sup>4</sup>bbsav91@gmail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Актуальность исследования особенностей кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста обусловлена необходимостью разработки методов психологического сопровождения их профессионального развития в условиях нарастающих требований к образовательному процессу.

*Цель* исследования заключается в выявлении особенностей кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста.

В рамках исследования были поставлены следующие гипотезы. К особенностям кризиса утраты профессии относятся два сценария его протекания, которые отражаются на психологическом состоянии педагогов и их отношении к собственной профессии. Позитивный сценарий характеризуется физическим и психологическим здоровьем, жизнестойкостью и психологическим благополучием, негативный – ухудшением физического и психического здоровья, снижением жизнестойкости и психологического благополучия.

*Методология, методы и методики.* Методологическими основаниями исследования выступила концепция профессионального развития Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, а также подходы к рассмотрению психологических характеристик кризиса позднего возраста, психовозрастных изменений в позднем возрасте, стадий профессионального развития, особенностей переживания кризисов.

В исследовании участвовало 956 педагогов, работающих в организациях системы образования Свердловской области (58 мужчин и 898 женщин). Средний возраст респондентов составил 57,9 года.

Особенности протекания кризиса утраты профессии определялись при помощи биографического метода, который позволяет рассмотреть динамический процесс профессионального развития и выделить на основе контент-анализа психологические особенности кризиса. Биографическая анкета содержала вопросы, направленные на выявление общей социально-профессиональной информации, определение особенностей оптации, профессиональной деятельности, ухода на пенсию и планов дальнейшей жизни, а также на установление успешности профессиональной биографии. Также использовались стандартизированные психологические методики: тест жизнестойкости в адаптации Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой; методика качества жизни SF-36; новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой; шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко; опросник К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» в модификации А. А. Реана.

Обработка данных осуществлялась в программе RStudio. Для выявления особенностей кризиса утраты профессии был использован кластерный анализ. Для сравнения групп между собой был использован t-критерий Уэлча. Для сравнения групп с нормативными показателями был использован одновыборочный t-критерий Стьюдента.

**Результаты.** Выявлено, что кризис утраты профессии может протекать по двум сценариям, каждый из которых обладает своими особенностями.

При позитивном сценарии (около 3/4 случаев) показатели физического и психологического здоровья, жизнестойкости и психологического благополучия не отличаются от нормативных значений. При этом педагоги в целом хорошо относятся к своей профессии и имеют в планах продолжение работы по ней и обучение чему-то новому.

При негативном сценарии протекания кризиса показатели жизнестойкости и психологического благополучия находятся на нижней границе нормы, а показатели физического и психического здоровья значимо ниже нормативных. Педагоги намного чаще отмечают разочарование в профессии и в целом относятся к ней более негативно, чем представители позитивной группы. Среди них значимо больше тех, кто планирует уход из профессии, и меньше тех, кто планирует остаться в профессии и учиться чему-то новому.

**Научная новизна** состоит в обогащении психологической науки знаниями об особенностях кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста в контексте профессионального развития личности.

**Практическая значимость.** Представленные результаты могут быть использованы в образовательных организациях для разработки программ профилактики кризиса утраты профессии у педагогов и рекомендаций для педагогов позднего возраста по сохранению своего активного профессионального долголетия.

**Ключевые слова:** кризис утраты профессии, педагоги, поздний возраст, кризис профессионального развития, переживание кризиса.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00790 «Преодоление кризиса утраты профессиональной деятельности у педагогов в период поздней зрелости».

**Для цитирования:** Сыманюк Э. Э., Борисов Г. И., Печеркина А. А., Савельев В. В. Особенности кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 4. С. 200–244. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-4-200-244

## FEATURES OF THE PROFESSION LOSS CRISIS IN OLDER TEACHERS

E. E. Symaniuk<sup>1</sup>, G. I. Borisov<sup>2</sup>, A. A. Pecherkina<sup>3</sup>, V. V. Saveliev<sup>4</sup>

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,  
Ekaterinburg, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>e.e.symaniuk@urfu.ru; <sup>2</sup>georgy.borisov@urfu.ru; <sup>3</sup>79apa@mail.ru; <sup>4</sup>bbsav91@gmail.ru*

**Abstract. Introduction.** The relevance of the current research in the features of the profession loss crisis among older teachers is due to the need to develop the methods of psychological support for their professional development in the conditions of growing demands on the educational process.

The *aim* of the study is to identify the features of the profession loss crisis among older teachers.

In the course of the study, the authors put forward the following hypotheses. The features of the profession loss crisis include two scenarios, which are reflected in the psychological state of teachers and their attitude towards their own profession. The positive scenario is characterised by physical and psychological health, hardiness and psychological well-being, while the negative scenario is characterised by deterioration in physical and mental health, reduced hardiness and psychological well-being.

*Methodology and research methods.* The methodological basis for the study was the concept of professional development by E. F. Zeer and E. E. Symaniuk, as well as the approaches to examining the psychological characteristics of the crisis of late age; psycho-aging changes at a later age; stages of professional development; features of experiencing crises.

The study involved 956 teachers working in educational organisations of the Sverdlovsk region (58 men and 898 women). The average age of the respondents was 57.9 years.

The features of the profession loss crisis were determined using the biographical method, which allowed the authors to consider the dynamic process of professional development and highlight the psychological characteristics of the crisis based on content analysis. The biographical questionnaire contained questions aimed at identifying general social and professional information, determining the characteristics of options, professional activities, retirement and plans for future life, as well as determining the success of a professional biography. The following methods were used: test of hardiness in the adaptation of E. N. Osin and E. I. Rasskazova; method of quality-of-life SF-36; T. V. Kornilova's new questionnaire of tolerance to uncertainty; scale of psychological well-being by K. Riff as adapted by T. D. Shevelenkova, P. P. Fesenko; questionnaire by K. Zamfir "Motivation of professional activity" in the modification of A. A. Rean.

Data processing was carried out in the RStudio program. To highlight the options for the course of the crisis, cluster analysis was used. Welch's t-test was applied to compare the groups with each other. The one-sample Student's t-test was used to compare groups with standard indicators.

*Results.* It was revealed that the profession loss crisis can proceed according to two scenarios, each of which has its own characteristics.

In a positive scenario (about 3/4 of cases), the indicators of physical and psychological health, vitality and psychological well-being do not differ from the normative values. At the same time, teachers generally have a good attitude towards their profession and have plans to continue working in profession and learning something new.

In the negative scenario of the crisis, the indicators of resilience and psychological well-being are at the lower limit of the norm, and the indicators of physical and mental health are significantly lower than the norm. Teachers are much more likely to note disappointment in the profession and, in general, have a more negative attitude towards it than the representatives of the positive group. Among them, there are significantly more of those who plan to leave the profession and fewer of those who plan to stay in the profession and learn something new.

*Scientific novelty* consists in the enrichment of psychological science with knowledge about the features of the profession loss crisis among older teachers working at different levels of education in the context of the professional development of the individual.

*Practical significance.* The presented results can be employed in educational organisations to develop programmes for the prevention of the profession loss crisis among teachers and recommendations for teachers of late maturity to maintain their active professional longevity.

**Keywords:** profession loss crisis, teachers, late age, crisis of professional development, experiencing a crisis.

**Acknowledgements.** The present research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) in the framework of the research project № 20-013-00790 “Overcoming the Professional Loss Crisis Experienced by Teachers in the Period of Late Adulthood”.

**For citation:** Symanyuk E. E., Borisov G. I., Pecherkina A. A., Saveliev V. V. Features of the profession loss crisis in older teachers. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (4): 200–244. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-4-200-244

## Введение

В настоящее время наблюдается мировая тенденция «старения» населения, которая будет с каждым годом усиливаться. Так, по прогнозам ООН, численность людей в мире в возрасте 65 лет и старше к 2050 г. удвоится, в то время как численность детей в возрасте до 5 лет мало изменится<sup>1</sup>. Это приведет к тому, что численность пожилого населения будет вдвое превосходить численность детей этого возраста. Данный прогноз уже находит свое подтверждение. Так, в 2018 г. впервые в истории человечества количество людей в возрасте 65 лет превзошло количество детей в возрасте до 5 лет<sup>2</sup>. Выделенная тенденция является характерной и для России, которая по международным стандартам относится к «демографически старым» странам. Следовательно, количество людей позднего возраста с каждым годом будет увеличиваться.

Обозначенная тенденция является характерной и для системы образования многих стран мира. A. Virtanen, J. De Bloom, U. Kinnunen и H. Chin-Shan говорят о группе педагогов позднего возраста как об одной из самых многочисленных в рамках педагогической профессии, отмечая, что данная группа с каждым годом продолжает увеличиваться [1; 2]. Учитывая сложившуюся ситуацию, вопросы, связанные с изучением различных аспектов позднего возраста, становятся особенно значимыми.

В ряду актуальных исследовательских проблем особое место отводится изучению кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста. Полученные в рамках изучения данного феномена результаты о его особенностях позволят разработать программы психологической поддержки педагогов позднего возраста, переживающих данный кризис.

Важно отметить, что особенности кризиса утраты профессии обусловлены рядом факторов. В условиях, когда происходит повышение пенсион-

---

<sup>1</sup>Щербакова Е. М. Население мира по оценкам ООН пересмотра 2019 года [Электрон. ресурс] // Демоскоп Weekly. 2019. № 821–822. С. 33. Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2019/0821/barom01.php> (дата обращения: 20.09.2021).

<sup>2</sup>Там же.

ного возраста, становится значимым определение путей сохранения периода активной трудоспособности педагогов. Согласно исследованию G. Freude с коллегами, 49 % педагогов пожилого возраста демонстрируют низкую работоспособность [3], но при этом обладают богатым профессиональным опытом и мастерством, что является очень ценным.

Также на кризис утраты профессии влияет низкое признание значимости профессии со стороны общества, как следствие – воспринимаемое обесценивание своей деятельности педагогами позднего возраста. По мнению I. Hansez, это приводит к тому, что для педагога ситуация профессионального стресса становится постоянной [4]. При этом она усиливается пандемией, которая привела к активному внедрению современных цифровых образовательных технологий и обусловила высокие требования к профессиональной гибкости и мобильности педагогов в процессе освоения новых способов реализации образовательного процесса. Это актуализирует потребность осознания необходимости пересмотра своих профессиональных целей, перестройки профессиональной деятельности.

M. Gutiérrez Moret, T. Mayordomo Rodríguez считают, что ситуация кризиса утраты профессии усугубляется проявлением эйджизма в образовательных организациях, когда молодые педагоги и ученики придерживаются стереотипов о людях позднего возраста и относятся к ним с позиции данных стереотипов [5], что приводит к росту психического напряжения, возникновению тревожности и опустошенности у педагогов данного возраста.

Таким образом, психовозрастное снижение уровня работоспособности, быстрые изменения в образовательной деятельности, эйджизм обуславливают возникновение кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста.

Целью данного исследования является выявление особенностей кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста.

Круг исследовательских вопросов включал обозначение теоретических оснований организации исследования кризиса утраты профессии; эмпирическое исследование кризиса утраты профессии педагогами позднего возраста; определение особенностей кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста.

В рамках исследования выдвинуты следующие предположения.

К особенностям кризиса утраты профессии относятся два сценария его протекания, которые отражаются на психологическом состоянии педагогов и их отношении к собственной профессии. Позитивный сценарий характеризуется физическим и психологическим здоровьем, жизнестойкостью и психологическим благополучием, негативный – ухудшением физического и психического здоровья, снижением жизнестойкости и психологического благополучия.

Ограничения данного исследования состоят в том, что полученные результаты в ходе эмпирического изучения кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста репрезентативны только для российской выборки. Целесообразно провести аналогичное исследование на группах педагогов из других стран.

### **Обзор литературы**

Для большинства людей, выполняющих на протяжении длительного времени профессиональную деятельность, наступление момента, когда из профессии необходимо уходить, является кризисным событием.

Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк кризис утраты профессии рассматривают в контексте профессионального развития личности и определяют его как нормативный, то есть относительно непродолжительный во времени период перестройки профессионального сознания, сопровождающийся изменением вектора профессионального развития [6].

Этот кризис происходит в период 55–60 лет и формально определяется достижением предпенсионного периода. Для многих работников данный период носит кризисный характер и обусловлен необходимостью поиска новой социальной роли, освоения новых норм поведения, сужением социально-профессионального поля, снижением финансового обеспечения. Зачастую кризис утраты профессии накладывается на переживание кризиса позднего возраста, который отделяет позднюю зрелость от пожилого возраста [7].

D. Miller, M. Hokenstad, K. Berg кризис утраты профессии для людей позднего возраста определяют с несколько других позиций, а именно как осуществление выбора между продолжением профессиональной деятельности или началом пользования возможностями системы социального обеспечения [8].

Вышесказанное указывает на неоднозначность определения кризиса утраты профессии. В рамках данного исследования кризис утраты профессии будет рассматриваться в контексте положений концепции профессионального развития личности и определяется нами как период поиска новых, внепрофессиональных смыслов жизнедеятельности, осознания приближающейся перестройки ведущей деятельности (с профессиональной на социально одобряемую) и выстраивания новой системы мотивов. В этой связи становится важным определение сущности кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста.

F. Droogenbroeck и B. Spruyt рассматривают кризис утраты профессии у педагогов в контексте досрочного завершения профессиональной дея-

тельности, что является одной из причин дефицита педагогических кадров в европейских странах. В качестве причин досрочной утраты профессии авторы выделяют низкое финансовое положение, субъективное восприятие пенсии, эмоциональную истощенность, неудовлетворенность формальными аспектами педагогической деятельности (соборания, оформление документов и т. п.) [9].

I. Hansez обращает внимание на профессиональный стресс, обесценивание профессиональной деятельности, отсутствие признания [4]. S. Carvalho, C. Andrade выделяют наличие конфликтов между работой и семьей, отсутствие поддержки со стороны коллег [10].

Важная роль в утрате профессии у педагогов позднего возраста отводится финансовому аспекту. Так, в США педагоги получают выплаты в рамках субнационального пенсионного плана с установленными выплатами, что, по мнению С. Koedel и М. Podgursky, является стимулом, который подталкивает педагогов раньше уходить из профессии по сравнению с представителями других сфер [11]. Это имеет эмпирическое подтверждение и в исследовании М. Morrill и J. Westall, где показано, что педагоги, которые имеют доступ к государственной поддержке раньше уходят из профессии [12]. Также в целом пенсионные сбережения рассматриваются как детерминанта утраты профессии. Чем они больше, тем педагог раньше стремится уйти из профессии [13].

Следует отметить, что стресс является тем состоянием, которое оказывает огромное влияние на утрату профессии у педагогов. Н. Yinon и L. Orland-Barak рассматривают профессиональный стресс как условие досрочного выхода на пенсию [14]. Е. Skaalvik и S. Skaalvik считают, что стресс отрицательно влияет на удовлетворенность работой, приверженность профессии, способствует эмоциональному выгоранию и уходу из профессии [15]. Выгорание, приводящее к кризису утраты профессии, определяется с позиции профессиональной ситуации, которая воспринимается педагогом как дисбаланс усилий и вознаграждения [16].

По мнению L. V. Campos Amaral, T. L. Torres, субъективное восприятие пенсии также играет значительную роль. Для педагогов оно может рассматриваться как положительное, если уход из профессии они воспринимают как новый этап жизни, сопровождающийся возвращением в семью, появлением времени отдыха и возможностей для путешествий и, возможно, новой работы [17].

Следует отметить и такую особенность, как готовность к повышению квалификации. В целом отмечается важность способности к непрерывному образованию как необходимому условию сохранения трудоспособности в позднем возрасте. Ключевой составляющей в данном процессе P. Thieme

выделяет мотивацию, которая зависит от условий профессиональной деятельности [18].

В контексте педагогической деятельности следует выделить цифровую грамотность как необходимое условие успешной профессиональной деятельности в позднем возрасте. Это представлено в результатах исследования М. J. Torges, в рамках которого установлено, что чем выше уровень цифровой грамотности, тем выше шансы трудоустройства в позднем возрасте [19].

Таким образом, в настоящее время наблюдается ограниченная представленность исследований кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста, не позволяющая раскрыть понимание его сущности в полной мере. В большинстве исследований в качестве ключевых факторов его возникновения рассматриваются финансовое обеспечение и важность финансового планирования. Исследования психологических особенностей кризиса утраты профессии педагогов в основном представлены изучением различных аспектов профессионального стресса и выгорания, восприятия периода выхода на пенсию. При этом сам кризис и особенности его переживания у педагогов как психологическое явление являются мало изученными.

Вместе с тем I. Oliveira считает, что исследовательский интерес к изучению кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста в последнее время стал появляться в связи с актуализацией потребности изучения предкризисного этапа как определяющего продолжительность профессиональной деятельности и успешность адаптации в других профессиях [20].

Для понимания особенностей кризиса утраты профессии в позднем возрасте следует обратить внимание на то, что он переживается разными людьми по-разному. Для кого-то осознание скорого ухода из профессии и достижение официального возраста выхода на пенсию – очень критичное событие, а для кого-то это вполне естественный процесс. И в этой связи важным становится понимание того, что лежит в основе данных различий: каковы особенности кризиса утраты профессии, оказывает ли влияние профессиональная принадлежность на переживание данного кризиса?

По мнению I. Sousa, S. Ramos, H. Carvalho, выделяются три профиля утраты профессии.

Первый профиль характеризуется негативным отношением к работе, плохим здоровьем и низкой трудоспособностью, неудовлетворенностью финансовым поведением, невозможностью получить социальную поддержку. Преобладание негативных характеристик в данном профиле побуждает уходить из профессии.

Второй профиль характеризуется негативным опытом работы и неудовлетворенностью ею, с одной стороны, и возможностью самореализовать-



ся и стремиться к поставленным целям, получить социальную поддержку, достичь финансовой удовлетворенности, иметь супруга/супругу на пенсии и иждивенцев – с другой стороны. Этот профиль образован противоположными факторами, которые как способствуют уходу из профессии (неудовлетворенность работой), так и, наоборот, направлены на продолжение трудовой деятельности (супруга или супруг на пенсии).

Третий профиль характеризуется большим положительным опытом работы, восприятием работы как важной деятельности, отсутствием иждивенцев и супруги/супруга на пенсии. В данном профиле преобладают факторы, делающие профессию более привлекательной, чем выход на пенсию, и позволяющие оставаться в рамках профессиональной деятельности [21].

Наличие нескольких профилей указывает на то, что кризис утраты профессии может протекать по-разному, со своими индивидуальными особенностями.

В работах L. Sargent [22], L. Zahorcova [23], O. Robinson и A. Stell [24], D. Halloran [25] и других рассмотрены особенности протекания кризиса утраты профессии, которые по своему содержанию обладают как позитивными, так и негативными характеристиками.

Так, L. Sargent отмечает, что утрата профессии может сопровождаться потерей целей и идентичности или же освобождение от ограничений и новое начало и возрождение. Автор выделяет четыре типа утраты профессии: исследование новых горизонтов, поиск смысла, внесение вклада на своих условиях, умение работать [22].

По мнению L. Zahorcova, самой распространенной причиной кризиса утраты профессии является усталость от работы. После ухода из профессии человек позднего возраста испытывает облегчение и удовлетворенность, находит новые возможности и положительные изменения. Способствуют позитивной адаптации после утраты профессии новые виды деятельности, социальные отношения, хорошее здоровье, пенсионное планирование, а также защитные установки, такие как принятие, благодарность, оптимизм, восприятие конечности жизни. Ухудшают протекание кризиса утраты профессии продление пенсионного возраста, отсутствие финансов и болезнь супруга/супруги [23].

O. Robinson и A. Stell указывают на то, что утрата профессии может быть позитивным жизненным событием, но при этом может приводить к утратам из-за потери статуса, нарушения распорядка, снижения социальных контактов [24].

По мнению D. Halloran, кризис утраты профессии возникает у людей, имеющих сильное отождествление с профессией. Чтобы избежать данной ситуации, человеку необходимо искать смыслообразующую деятельность и

контакты вне профессии, воспринимать профессиональную деятельность как конечную цель [25].

Cho J. и коллеги установили зависимость протекания кризиса утраты профессии от уровня образования. Так, в Германии с относительно хорошо развитой системой социальной поддержки люди позднего возраста с более высоким уровнем образования с большей вероятностью продолжат работу после выхода на пенсию, в то время как в Корее почти во всех сферах занятости обычно люди с более низким уровнем образования продолжают работать после выхода на пенсию [26].

О. В. Краснова считает, что женщинам для формирования новой идентичности необходимо участие в группе и солидарность с ней, кроме того, женщины конструируют собственную идентичность через отрицание старости и возрастных категорий в манере «Я не старая, я не пенсионерка». Большинство женщин не испытывает трудностей при потере профессиональных ролей. Это связано с тем, что они в процессе жизни меняли как профессии, так и специальности, продолжают выполнять семейные роли [27].

Позитивные особенности кризиса утраты профессии предопределяются удовлетворенностью жизнью (I. Hannson с коллегами [28]), хорошим финансовым положением (N. Choi [29]), женским полом, меньшим количеством болезней, высокой самотрансцендентностью и открытостью изменениям (A. Burr, J. B. Santo, D. Pushkar [30]), престижем профессии (О. Г. Красношлыкова [31]), сочетанием различных видов активности – продуктивной, физической, социальной, досуговой (M. Beier [32]), ясностью целей при выходе на пенсию и планированием будущего (R. S. Stawski [33] и B. Griffin, B. Hesketh [34]), временной перспективой, которая способствует удовлетворенности и сохранению здоровья, профессиональному развитию и адаптации к профессиональным требованиям, обуславливает выполнение профессиональных обязанностей (P. M. Val [35] и U. Fasbender [36]).

Кроме того, можно выделить ряд особенностей, которые приводят к негативному протеканию кризиса утраты профессии. И это находит свое подтверждение в следующих исследованиях.

К таким особенностям относят возрастание тревожности, нейротизм, депрессию, увеличивающиеся нарушения функциональных способностей (K. Gana [37], A. Moustafa [38], N. Choi [39]), тенденцию к снижению самооценки (Н. Г. Фирсова [40]), потерю идентичности (P. Bordia [41]), изменение стиля деятельности (В. А. Куштанина [42]), снижение профессиональной мотивации, возникновение профессиональной усталости и стресса, низкое материальное положение и плохое обеспечение профессиональных условий, рост разочарования в профессии (Л. А. Рапацкая, А. А. Ивахненко [43], S. Kowalski, K. Dalley, T. Weigand [44], C. Hancock [45]).

Таким образом, к настоящему времени в науке имеется достаточно информации о позитивных и негативных особенностях протекания кризиса утраты профессии.

Кризис утраты профессии обусловлен следующими социально-демографическими особенностями: уровнем образования, финансовым положением, полом, состоянием здоровья. При высоком уровне образования, престижной профессии, наличии финансовых ресурсов и пенсионных накоплений вероятность благоприятного протекания кризиса утраты профессии значительно выше. Стоит отметить, что женщины в целом более позитивно относятся к кризису утраты профессии.

Еще одной особенностью кризиса утраты профессии является отношение к профессии, что проявляется в наличии целей деятельности и профессиональной идентичности, высокой мотивации и удовлетворенности трудом, самотрансцендентности и открытости изменениям, гармоничном сочетании различных видов активности. Позитивное отношение к профессии также обусловлено характеристиками жизнестойкости и психологического благополучия.

Большую роль в кризисе утраты профессии играет выбор профессии в прошлом, влиянии на него семьи и социального окружения, соответствие собственным намерениям и интересам.

Данные особенности требуют эмпирической проверки и будут положены в основу исследования кризиса утраты профессии у педагогов в поздней зрелости.

### **Методология, материалы и методы**

Методологическими основаниями исследования выступила концепция профессионального развития Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк [6], в которой рассматривается классификация поздней зрелости, определяются границы кризиса утраты профессии и выделяются способы преодоления кризиса.

При определении феноменологии кризиса утраты профессии, факторов, особенностей мы опирались на исследования психологических характеристик кризиса позднего возраста (А. В. Рыбинская [46], О. С. Robinson, A. J. Stell [47], A. MacBride [48], P. Bordia [41]); психовозрастных изменений в позднем возрасте (Б. Г. Ананьев [49], М. В. Ермолаева [50], J. Heckhausen [51], M. Sanders [52]); стадий профессионального развития (Е. А. Климов [53], А. К. Маркова [54]); переживаний кризисов (Ф. Е. Василюк [55], Л. И. Анциферова [56], S. Ingram [57]).

Для проведения теоретического поиска были использованы поисковая система Google Scholar; реферативная база данных Scopus (55 источников); поисковая веб-платформа Web of Science (55 источников); научная

электронная библиотека «КиберЛенинка» (более 100 источников); публикации в интернет-источниках «Демоскоп Weekly» (URL: <http://demoscope.ru/weekly/2019/0821/barom01.php>); НИУ ВШЭ «Образование в цифрах: 2020» (URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/404878648.pdf>). На основе информации из представленных источников сформированы теоретические положения и дизайн эмпирического исследования особенностей кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста.

Выборка была сформирована по результатам анкетирования. Изначально все участники исследования заполняли анкету, направленную на выявление наличия кризиса утраты профессии. Представленные в анкете вопросы были структурированы в соответствии с выделенными нами на основании теоретического анализа научной литературы признаками наличия кризиса утраты профессии учителем, а именно:

- самооценка постоянного чувства усталости и снижения работоспособности;
- переживание обесценивания профессиональной деятельности;
- переживание негативного отношения со стороны коллег и учеников.

Далее были отобраны для участия в исследовании те педагоги позднего возраста, у которых по результатам самооценки были обнаружены данные признаки.

В результате в исследовании приняли участие 956 педагогов, работающих в организациях системы образования Свердловской области (58 мужчин и 898 женщин). Средний возраст испытуемых для данной выборки составил 57,9 года. По уровню образования испытуемых у 84 % имеется высшее образование, у 16 % – среднее профессиональное.

Педагоги участвовали в исследовании на добровольной основе и анонимно. Они были осведомлены о целях и задачах исследования. Исследование проводилось в мае – июне 2020 г., когда действовали ограничительные меры в связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией, поэтому сбор данных осуществлялся в электронном виде на платформе Google.

Для сбора данных использовались как стандартизированные методики, так и авторская биографическая анкета. К стандартизированным методикам относятся:

1. Тест жизнестойкости в адаптации Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой. Содержит общий показатель жизнестойкости и ее установок «вовлеченность», «контроль», «принятие риска».

2. Методика качества жизни SF-36. Содержит шкалы «физический компонент здоровья» (субшкалы «физическое функционирование»; «ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием»; «интенсивность боли»; «общее состояние здоровья»), «психологический компонент здоровья» (субшкалы «психическое здоровье»; «ролевое функционирование, об-

условленное эмоциональным состоянием»; «социальное функционирование»; «жизненная активность»).

3. Новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой. Содержит шкалы «толерантность к неопределенности», «интолерантность», «межличностная интолерантность к неопределенности».

4. Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко. Содержит шкалу психологического благополучия и ее субшкалы «позитивные отношения», «автономия», «управление средой», «личностный рост», «цели в жизни», «самопринятие».

5. Опросник К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» в модификации А. А. Реана. Содержит шкалы «внутренняя мотивация», «внешняя положительная мотивация», «внешняя отрицательная мотивация».

Авторская анкета основана на биографическом методе, который позволяет рассмотреть динамический процесс профессионального развития и выделить на основе контент-анализа психологические особенности кризисов [58]. Биографии представляли собой ретроспективный анализ испытуемыми своего профессионального становления. Элементами в текстах психобиографий считались все характеризующие кризисы высказывания. При этом учитывались как собственно оценочные суждения, так и простые описания.

На основании выделенных особенностей по итогам теоретического анализа нами составлена биографическая анкета, которая была представлена экспертам. Им предлагалось оценить вопросы на соответствие заявленным особенностям кризиса утраты профессии и с учетом специфики работы педагогов позднего возраста. Полученная от экспертов информация была обобщена исследователями.

В качестве экспертов выступили директора и заместители директоров школ Свердловской области в количестве 21 человека (средний возраст – 58 лет). Данные эксперты обладают как педагогическим, так и управленческим стажем, и также относятся к группе людей позднего возраста.

При определении категорий анализа мы исходили из задач исследования и содержания исследуемых текстов. Категориями в контент-анализе выступили ключевые понятия, составляющие концепцию, на которую опирается исследование. Было построено развернутое описание категорий в терминах исследуемых текстов, характеризующих кризис утраты профессии.

Впоследствии полученные вопросы были использованы для формирования окончательного варианта биографической анкеты. В анкету вошли наиболее часто встречаемые у экспертов вопросы с наиболее часто встречаемыми формулировками.

Биографическая анкета состояла из инструкции и перечня открытых вопросов, на которые испытуемые отвечали развернуто. Анкета содержала вопросы, направленные на выявление:

1) общей социально-профессиональной информации: социально-демографические характеристики, уровень образования; должность.

Вопросы: Ваш пол. Ваше место и год рождения. Ваше образование. Ваша должность. Экономическая характеристика вашей семьи;

2) особенностей оптации: профессиональные намерения во время школьного обучения; профессиональные ожидания; выбор учебного заведения, связанные с этим ожидания и разочарования; ограничения в выборе профессии, обусловленные способностями, состоянием здоровья. В данных вопросах рассматривалась реализованность или нереализованность профессиональных ожиданий.

Вопросы: Ваши профессиональные намерения в школьном возрасте. Какое учебное заведение вы выбрали после окончания школы и почему? Какие у вас были профессиональные ожидания? Каким образом ваше здоровье сказалось на выборе профессии?

3) специфика профессиональной деятельности: начало профессиональной деятельности, ожидания и разочарования; влияние супружества и детей на профессиональную карьеру; кризисы, возникшие на профессиональном пути. В данной категории вопросов выявлялись профессиональная удовлетворенность и разочарование, а также непосредственно осознание или неосознание переживания кризиса.

Вопросы: Какие у вас были ожидания и разочарования в начале профессионального пути? Какое влияние оказали супружество и ваши дети на карьеру? Какое влияние профессиональные кризисы оказали на вашу работу?

4) особенностей ухода на пенсию и планы дальнейшей жизни: предполагаемый возраст выхода на пенсию; ограничения реализации профессиональной деятельности, связанные с возрастом; планы на ближайшие 2–3 года. В данных вопросах определялось планирование профессионального будущего, связанного с продлением или завершением профессиональной деятельности.

Вопросы: В каком возрасте вы планируете выйти на пенсию? Как возрастные изменения повлияли на профессиональную деятельность? Какие ваши планы на следующие 2–3 года?

5) вопросов, направленных на определение субъективной оценки успешности профессиональной биографии: какие события жизни вы хотели бы изменить (детство, семья, профессия); желание передать профессию своим детям; возраст наибольших успехов в карьере. Здесь рассматривались рефлексия и самооценка профессиональной биографии.

Вопросы: Какие события жизни вы хотели бы изменить? Какие пожелания в плане профессии вы бы хотели дать своим детям? В каком возрасте вы достигли наибольших успехов в карьере?

Полученные психобиографии участников обрабатывались с помощью контент-анализа. В итоге нами были получены следующие бинарные категории:

1. Социально-демографические:
  - 1) пол;
  - 2) высшее образование;
  - 3) возраст старше 60;
  - 4) факт выхода на пенсию через три года или ранее («три года до пенсии»);
  - 5) факт нахождения на пенсии;
  - 6) наличие проблем, обусловленных низким уровнем дохода.
2. Отношение к профессии:
  - 1) разочарование выбором профессии;
  - 2) подтверждение положительных ожиданий относительно профессии;
  - 3) наличие субъективного переживания ограничений, связанных с возрастом;
  - 4) наличие желания детям той же профессии;
  - 5) наличие нежелания передать профессию детям;
  - 6) планы работать по профессии;
  - 7) планы учиться, осваивать новые компетенции;
  - 8) планы ухода из профессии;
  - 9) желание поменять профессию, если бы была такая возможность.
3. Факторы выбора профессии в прошлом:
  - 1) совпадение с профессией родителей;
  - 2) совпадение с профессиональными намерениями в детстве и юности;
  - 3) влияние супругов на профессиональную биографию;
  - 4) влияние детей на профессиональную биографию;
  - 5) влияние заболеваний на выбор профессии;
  - 6) наличие ограничений по здоровью при выборе профессии.

Для того чтобы определить, является ли выборка однородной или же ее можно подразделить на группы, нами был проведен кластерный анализ методом *k*-средних. Оптимальное количество кластеров определялось с помощью метода определения максимума средней ширины силуэтов. Из кластерного анализа были исключены социодемографические показатели, в силу того что кризис утраты профессии относится к сущностям психической реальности и для выявления различных вариантов протекания следует использовать только показатели, соотносящиеся с ней.

Однако социодемографические показатели были использованы для сравнения получившихся кластеров между собой наряду с результатами психологических тестов, отношением к профессии и факторами выбора профессии в прошлом.

Поскольку по итогу кластерного анализа у нас выделилось два кластера, то для сравнения показателей стандартизированных методик нами был использован t-критерий Уэлча. Также мы сопоставили результаты по каждой группе с нормативными показателями по стандартизированным методикам с помощью одновыборочного критерия Стьюдента. Последний метод был выбран нами в силу того, что для некоторых из представленных стандартизированных методик мы не нашли данных о размере выборки стандартизации. Поскольку сравнение между собой кластеров и сравнение кластеров с нормами попадает под ситуацию множественных попарных сравнений, при определении статистической значимости различий нами была использована поправка Бонфирони.

Для сравнения кластеров по бинарным категориям, полученным из анкет, нами был использован критерий согласия Пирсона.

Обработка данных осуществлялась в программе RStudio (статистический пакет на основе языка R) с использованием пакетов `cluster` и `factoextra`.

## Результаты исследования

Рассмотрим результаты кластерного анализа. На рис. 1 представлен график средней ширины силуэтов для выбора оптимального числа кластеров.

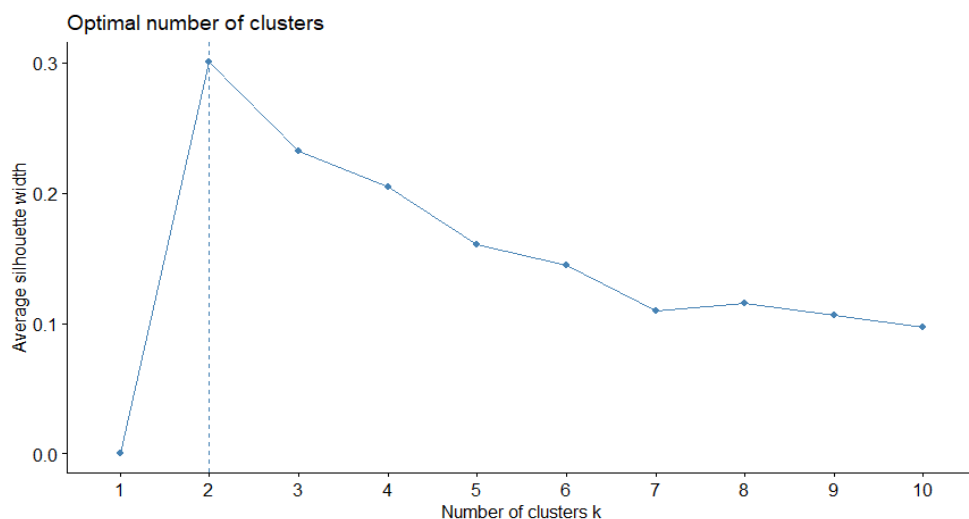


Рис. 1. График средней ширины силуэтов для выбора оптимального числа кластеров

Fig. 1. Graph of mean features for selecting a unique number of clusters



Как мы можем видеть, наибольшая средняя ширина силуэта наблюдается при двух кластерах. Таким образом, оптимальное число кластеров равно двум. Диаграмма распределения респондентов по кластерам представлена на рис. 2 и демонстрирует небольшую степень пересечения кластеров.



Рис. 2. Диаграмма распределения респондентов по кластерам

Fig. 2. Diagram of distribution of the respondents by clusters

В первый кластер вошли 246 (26 %) педагогов, во второй – 710 (74 %). Представители первого кластера обладают существенно более низкими показателями психологического благополучия и качества жизни в отличие от представителей второго кластера. В связи с этим мы обозначаем представителей первого кластера как педагогов, переживающих кризис утраты профессии по негативному сценарию, а представителей второго кластера – как педагогов, переживающих кризис по позитивному сценарию.

Далее мы рассмотрим различия между кластерами по показателям, полученным из биографической анкеты и стандартизированных методик.

В таблице 1 представлены сравнение кластеров по социодемографическим характеристикам, полученным из биографической анкеты.

Как мы можем видеть, представители обоих классов не различаются по полу и наличию высшего образования.

Таблица 1

Сравнение кластеров по социодемографическим характеристикам с использованием критерия согласия Пирсона

Table 1

Comparison of clusters by socio-demographic characteristics using Pearson's goodness-of-fit test

| Переменная / Variable                              | Хи-квадрат / Chi-squared | р-значение / p-value | Доля в кластере 1 (негативный), % / Share in cluster 1 (negative), % | Доля в кластере 2 (позитивный), % / Share in cluster 2 (positive), % |
|--|--------------------------|----------------------|--|--|
| Пол (доля мужчин) / Sex (proportion of men)        | 1,23                     | 0,27                 | 8  | 5  |
| Высшее образование / Higher education              | 1,26                     | 0,26                 | 86   | 82   |
| Возраст за 60 / Age over 60                        | 5,24                     | 0,02**               | 27   | 35   |
| Три года до пенсии / Three years before retirement | 7,69                     | 0,01**               | 18   | 11   |
| Уже на пенсии / Already retired                    | 0,00                     | 0,96                 | 25   | 26   |
| Низкий уровень дохода / Low income                 | 5,45                     | 0,02*                | 28   | 21   |

Примечание. \* Значимо на уровне 0,05. \*\* Значимо на уровне 0,01. \*\*\* Значимо на уровне 0,001.

Note. \* Significant at the level of 0,05. \*\* Significant at the level of 0,01. \*\*\* Significant at the level of 0,001.

Отметим, что в «негативном» кластере значимо большая доля педагогов, которым осталось три года до пенсии, а также значимо меньшая доля тех, кому больше 60 лет. Также они чаще отмечают, что у них низкий уровень дохода. Эти различия позволяют предположить наличие взаимосвязи материального положения участников с фактом попадания их в тот или иной кластер. Возможно, более высокий уровень дохода способствует более позитивному варианту протекания кризиса утраты профессии.

Также обращает на себя внимание то, что в первом кластере больше педагогов предпенсионного возраста. Данная категория является более социально уязвимой, поскольку в случае потери работы их повторное трудоустройство является затруднительным в условиях действующей в Российской Федерации практики найма. А поскольку для большинства жителей России работа является основным источником дохода, такая ситуация является стрессогенной, что напрямую сказывается на самочувствии педагогов.

Рассмотрим различия, касающиеся отношения к профессии (таблица 2).

Таблица 2

Сравнение кластеров по показателям отношения к профессии с использованием критерия согласия Пирсона

Table 2

Comparison of clusters in terms of attitudes towards the profession using Pearson's goodness-of-fit test

| Переменная / Variable  | Хи-квадрат / Chi-squared | p-значение / p-value | Доля в кластере 1 (негативный), % / Share in cluster 1 (negative), % | Доля в кластере 2 (позитивный), % / Share in cluster 2 (positive), % |
|--|--------------------------|----------------------|--|--|
| Разочарования при выборе / Disappointment in choosing                              | 3,23                     | 0,07                 | 8  | 5  |
| Ожидания оправдались / Expectations met  | 9,39                     | 0,002**              | 33   | 45   |
| Изменить профессию, если бы была такая возможность / Change career if possible     | 49,38                    | < 0,001***           | 21   | 5  |
| Желание передать профессию детям / Desire to pass on the profession to children    | 6,76                     | 0,01*                | 9  | 16   |
| Нежелание передать профессию детям / Reluctance to pass the profession to children | 17,75                    | < 0,001***           | 73   | 58   |
| Планы работать на пенсии / Plans to work in retirement                             | 22,12                    | < 0,001***           | 63   | 78   |

|  |       |            |    |   |
|--|-------|------------|----|---|
| Планы учиться, осваивать компетенции / Plans to learn, master competencies           | 8,91  | 0,003**    | 3  | 9 |
| Планы уйти на пенсию / Plans to retire   | 10,67 | 0,001**    | 13 | 6 |
| Переживание ограничений, связанных с возрастом / Experiencing the limitations of age | 18,61 | < 0,001*** | 16 | 7 |

Примечание. \* Значимо на уровне 0,05. \*\* Значимо на уровне 0,01. \*\*\* Значимо на уровне 0,001.

Note. \* Significant at the level of 0,05. \*\* Significant at the level of 0,01. \*\*\* Significant at the level of 0,001.

Как мы можем видеть, педагоги «негативного» кластера значимо реже отмечают, что их ожидания относительно профессии оправдались, и чаще отмечают, что они хотели бы изменить профессию, если бы у них была такая возможность. Также они значимо реже указывают на то, что хотели бы передать свою профессию детям, и значимо чаще на то, что не хотели бы делать этого.

Что касается дальнейших планов, то представители «негативного» кластера значимо реже отмечают, что они хотели бы работать на пенсии или учиться, и значимо чаще – что они хотели бы просто уйти на пенсию. Также отметим, что среди педагогов «негативного» кластера значимо больше доля тех, кто переживает ограничения, связанные с возрастом.

Исходя из полученных различий, мы можем заключить, что педагоги «негативного» кластера существенно чаще демонстрируют более негативное отношение к собственной профессии. Данное отношение сочетается с меньшим стремлением к активности в плане как дальнейшего преподавания, так и обучения чему-то новому. Это позволяет выдвинуть предположение о том, что представители первого кластера в большей степени устали от своей профессиональной деятельности и что для них в большей степени характерным является профессиональное выгорание.

Рассмотрим различия, касающиеся факторов выбора профессии (таблица 3).

Таблица 3

Сравнение кластеров по факторам выбора профессии с использованием критерия согласия Пирсона

Table 3

Comparison of clusters by career choice factors using Pearson's goodness-of-fit test

| Переменная / Variable   | Хи-квадрат / Chi-squared | р-значение / p-value | Доля в кластере 1 (негативный), % / Share in cluster 1 (negative), % | Доля в кластере 2 (позитивный), % / Share in cluster 2 (positive), % |
|---|--------------------------|----------------------|--|--|
| Совпадение с профессией родителей / Coincidence with the profession of parents  | 0,24                     | 0,62                 | 7  | 9  |
| Совпадение с профессиональными намерениями в детстве и юности / Coincidence with professional intentions in childhood and adolescence | 3,17                     | 0,07                 | 54   | 60   |
| Влияние супругов на профессиональную биографию / Influence of spouses on professional biography                                       | 4,07                     | 0,04*                | 22   | 29   |
| Влияние детей на профессиональную биографию / The influence of children on professional biography                                     | 0,01                     | 0,91                 | 23   | 23   |
| Влияние заболеваний на выбор профессии / The influence of diseases on the choice of profession  | 5,40                     | 0,02*                | 5  | 2  |
| Наличие ограничений по здоровью при выборе профессии / The presence of health restrictions when choosing a profession                 | 8,43                     | 0,004**              | 8  | 3  |

Примечание. \* Значимо на уровне 0,05. \*\* Значимо на уровне 0,01. \*\*\* Значимо на уровне 0,001.

Note. \* Significant at the level of 0,05. \*\* Significant at the level of 0,01. \*\*\* Significant at the level of 0,001.

Значимых различий между кластерами по показателям «Совпадение профессии с родителями», «Совпадение профессии с профессиональными намерениями в детстве и юности» и «Влияние детей на биографию» найдено не было.

В то же время для педагогов в «негативном» кластере в меньшей степени характерно влияние супругов на выбор профессии, в большей степени – наличие заболеваний и ограничений по состоянию здоровья.

Отметим, что в рамках данного блока испытуемым предлагалось вспомнить о событиях, которые могли происходить несколько десятков лет назад. Поэтому на данные воспоминания могли в значительной степени повлиять как нынешнее состояние респондентов, так и их жизненный опыт. Исходя из этого мы предполагаем, что у педагогов из «позитивного» кластера в большей степени выражена социальная поддержка, оказываемая им семьей, чем у педагогов из «негативного» кластера.

Значимо худшее самочувствие педагогов из «негативного» кластера могло повлиять на оценку значимости факторов здоровья при выборе профессии. Однако здесь возможна и обратная ситуация: проблемы со здоровьем в молодом возрасте могли отразиться на благополучии педагогов в позднем возрасте.

Рассмотрим различия между кластерами по показателям жизнестойкости (таблица 4).

Таблица 4

Сравнение кластеров по показателям жизнестойкости

Table 4

Comparison of clusters in terms of hardiness

| Переменная / Variable      | t12      | t1N     | t2N      | Среднее (стандартное отклонение), кластер 1 (негативный) / Mean (standard deviation), cluster 1 (negative) | Среднее (стандартное отклонение), кластер 2 (позитивный) / Mean (standard deviation), cluster 2 (positive) | Нормы по тесту / Test norms |
|----------------------------|----------|---------|----------|--|--|-----------------------------|
| Жизнестойкость / Hardiness | 15,68*** | 2,21    | 40,97*** | 51,8 (7,12)  | 59,7 (5,79)  | 50,8 (11,32)                |
| Вовлеченность / Commitment | 14,54*** | 4,04*** | 45,54*** | 23,2 (3,47)  | 26,7 (2,58)  | 22,3 (4,95)                 |

|                               |          |         |          |             |             |             |
|-------------------------------|----------|---------|----------|-------------|-------------|-------------|
| Контроль /<br>Control         | 13,35*** | 5,41*** | 18,46*** | 15,9 (2,33) | 18,1 (2,06) | 16,7 (4,06) |
| Принятие риска /<br>Challenge | 12,87*** | 6,10*** | 41,05*** | 12,7 (2,34) | 14,9 (1,99) | 11,8 (3,36) |

Расшифровка показателей:

$t_{12}$  – значение t-критерия Уэлча при сравнении кластеров между собой;

$t_{12}$  is the value of Welch's t-criterion when comparing clusters with each other;

$t_{1N}$  – значение одновыборочного t-критерия Стьюдента при сравнении первого кластера с нормативными показателями;

$t_{1N}$  is the value of one-sample Student's t-test when comparing the first cluster with normative indicators;

$t_{2N}$  – значение одновыборочного t-критерия Стьюдента при сравнении второго кластера с нормативными показателями;

$t_{2N}$  is the value of one-sample Student's t-test when comparing the second cluster with normative indicators.

С учетом поправки Бонфирони при  $k = 3$  выделены следующие уровни статистической значимости: \* значимо на уровне 0,017; \*\* значимо на уровне 0,003; \*\*\* значимо на уровне 0,0003.

*Taking into account the Bonfironi correction at  $k = 3$ , the following levels of statistical significance were identified: \* significant at the level of 0,017; \*\* significant at the level of 0.003; \*\*\* significant at the level of 0.0003.*

Отметим, что конструкт жизнестойкости представляет собой систему убеждений личности о себе самом, мире и об отношениях с миром. Данный конструкт операционализируется через три базовых показателя: вовлеченность, контроль и принятие рисков.

Как мы можем видеть, все показатели жизнестойкости значимо выше в «позитивном» кластере, чем в «негативном». При этом в среднем жизнестойкость педагогов из «позитивного» кластера значимо выше нормативных. Это означает, что педагоги данной группы в большей степени убеждены, что вовлеченность в происходящие события, борьба и принятие риска способствуют их развитию.

У педагогов из «негативного» кластера значимо более высокие средние баллы по шкалам «вовлеченность» и «принятие риска» и значимо более низкие по шкале «контроль». Таким образом, педагоги в данном кластере разделяют убеждение, что вовлеченность в происходящее способствует их развитию и они готовы действовать в неопределенных ситуациях. При этом для педагогов данной группы в значительной степени характерно ощущение беспомощности по поводу происходящих событий.

Данные результаты являются несколько неожиданными. Мы предполагали, что показатели жизнестойкости в первом кластере могут быть существенно ниже нормативных, в то время как во втором кластере – близкими к нормативным. Однако создается впечатление, что педагоги в целом явля-

ются более жизнестойкими, чем репрезентативная выборка населения РФ, используемая при стандартизации теста.

Такой эффект, на наш взгляд, обуславливается тем, что рабочая среда, в которой присутствуют педагоги, отличается высокой степенью неопределенности и генерирует повышенный уровень стресса. Такая среда может сформировать у педагогов более совершенные механизмы защиты от стрессовых воздействий и обусловить более высокие показатели жизнестойкости. При этом для педагогов из «позитивного» кластера более характерной является проактивная позиция, при которой борьба с источником проблемы является более предпочтительной.

Кроме того, отметим, что выборка состоит из педагогов, которые проработали в системе образования большую часть своей жизни. Вполне вероятно, что педагоги, которые не сформировали подобных механизмов, ушли из профессии в более молодом возрасте.

Различия между кластерами по показателям толерантности к неопределенности представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнение кластеров по показателям толерантности к неопределенности

Table 5

Comparison of clusters in terms of uncertainty tolerance

| Переменная / Variable   | t12     | t1N      | t2N      | Среднее (стандартное отклонение), кластер 1 (негативный) / Mean (standard deviation), cluster 1 (negative) | Среднее (стандартное отклонение), кластер 2 (позитивный) / Mean (standard deviation), cluster 2 (positive) | Нормы по тесту / Test norms |
|---|---------|----------|----------|--|--|-----------------------------|
| Толерантность к неопределенности / Uncertainty tolerance                                    | 0,09    | 4,84***  | 9,24***  | 50,3 (7,46)  | 50,4 (6,79)  | 48 (12)                     |
| Интолерантность к неопределенности / Uncertainty intolerance                                | 4,94*** | 4,83***  | 19,63*** | 54,8 (9,14)  | 58,1 (8,25)  | 52 (13)                     |
| Межличностная интолерантность к неопределенности / Interpersonal intolerance to uncertainty | 5,66*** | 10,97*** | 7,28***  | 37,1 (7,21)  | 34 (7,38)  | 32 (8)                      |



*Расшифровка показателей:*

$t_{12}$  – значение t-критерия Уэлча при сравнении кластеров между собой;  
 *$t_{12}$  is the value of Welch's t-criterion when comparing clusters with each other;*

$t_{1N}$  – значение одновыборочного t-критерия Стьюдента при сравнении первого кластера с нормативными показателями;  *$t_{1N}$  is the value of one-sample Student's t-test when comparing the first cluster with normative indicators*

$t_{2N}$  – значение одновыборочного t-критерия Стьюдента при сравнении второго кластера с нормативными показателями;  *$t_{2N}$  is the value of one-sample Student's t-test when comparing the second cluster with normative indicators.*

С учетом поправки Бонфирони при  $k = 3$  выделены следующие уровни статистической значимости: \* значимо на уровне 0,017; \*\* значимо на уровне 0,003; \*\*\* значимо на уровне 0,0003.

Taking into account the Bonfironi correction at  $k = 3$ , the following levels of statistical significance were identified: \* significant at the level of 0,017; \*\* significant at the level of 0.003; \*\*\* significant at the level of 0.0003.

Следует отметить, что толерантность к неопределенности представляет собой генерализованное личностное свойство, характеризующее стремление к изменениям и новизне, большую самостоятельность при принятии решений и предпочтение более сложных задач.

Интолерантность обозначает стремление к ясности и упорядоченности во всем, предположение о главенствующей роли правил и принципов, стремление к разделению мнений, способов и ценностей на «правильные» и «неправильные». Это свойство не является противоположностью к толерантности – высокие баллы по одной шкале могут сопровождаться высокими баллами по другой. Стремление к изменениям не исключает любви к порядку.

Межличностная интолерантность к неопределенности означает стремление к ясности и контролю в сфере межличностных отношений. Данная характеристика независима как от общей толерантности, так и от интолерантности к неопределенности.

Рассмотрим данные показатели, полученные на нашей выборке.

Для обоих кластеров средние показатели по всем шкалам теста значимо выше нормы. Как и в случае с показателями жизнестойкости, данные результаты могут объясняться особенностями рабочей среды педагогов. Высокая степень неопределенности в образовательной среде приводит к уходу из профессии педагогов, неприспособленных к изменениям, что обуславливает высокие показатели по шкале «Толерантность к неопределенности». Однако в большинстве случаев адаптация к этим изменениям принимает форму стремления к упорядочиванию рабочей среды, что отражается в высоких показателях по шкалам интолерантности.

Педагоги из «негативного» кластера имеют значимо более низкие показатели по шкале «интолерантность» и более высокие по шкале «межлич-

ностная интолерантность к неопределенности», чем педагоги из «позитивного» кластера. Таким образом, они демонстрируют большее стремление к ясности и упорядоченности в межличностных отношениях и меньшее – во всех остальных сферах. Подобное отношение может в некоторых ситуациях провоцировать конфликты, что способствует обострению протекания кризиса утраты профессии.

Проанализируем различия между кластерами по показателям методики оценки психологического благополучия К. Рифф (таблица 6).

Таблица 6

Сравнение кластеров по показателям психологического благополучия по методике К. Рифф

Table 6

Comparison of clusters in terms of indicators of psychological well-being according to the method of C. Riff

| Переменная / Variable                                 | t12      | t1N      | t2N      | Среднее (стандартное отклонение), кластер 1 (негативный) / Mean (standard deviation), cluster 1 (negative) | Среднее (стандартное отклонение), кластер 2 (позитивный) / Mean (standard deviation), cluster 2 (positive) | Нормы по тесту (для женщин 35–55 лет) / Test norms (for women 35–55 years old) |
|---|----------|----------|----------|--|--|--|
| Позитивные отношения / Positive relations with others | 8,74***  | 0,57     | 20,53*** | 58,3 (8,41)  | 63,6 (7,21)  | 58 (7,59)  |
| Автономия / Autonomy                                  | 8,17***  | 5,74***  | 6,56***  | 54,3 (7,3)   | 58,6 (6,68)  | 57 (5,61)  |
| Управление средой / Environmental mastery             | 14,74*** | 7,57***  | 17,65*** | 55,5 (7,14)  | 63,1 (6,14)  | 59 (8,32)  |
| Личностный рост / Personal growth                     | 11,20*** | 14,86*** | 3,47**   | 56,6 (6,75)  | 62,1 (6,58)  | 63 (7,90)  |
| Цели в жизни / Purpose in life                        | 12,62*** | 2,11     | 23,27*** | 58 (7,5)   | 64,8 (6,63)  | 59 (6,14)  |
| Самопринятие / Self-acceptance                        | 12,44*** | 4,88***  | 18,09*** | 54,6 (7,81)  | 61,5 (6,6)   | 57 (6,14)  |

|   |          |         |          |                  |                  |                |
|---|----------|---------|----------|------------------|------------------|----------------|
| Психологическое благополучие / Psychological well-being | 14,58*** | 6,18*** | 19,61*** | 337,3<br>(34,66) | 373,7<br>(30,84) | 351<br>(23,93) |
|---|----------|---------|----------|------------------|------------------|----------------|

*Расшифровка показателей:*

$t_{12}$  – значение t-критерия Уэлча при сравнении кластеров между собой;  $t_{12}$  is the value of Welch's t-criterion when comparing clusters with each other;

$t_{1N}$  – значение одновыборочного t-критерия Стьюдента при сравнении первого кластера с нормативными показателями;  $t_{1N}$  is the value of one-sample Student's t-test when comparing the first cluster with normative indicators

$t_{2N}$  – значение одновыборочного t-критерия Стьюдента при сравнении второго кластера с нормативными показателями;  $t_{2N}$  is the value of one-sample Student's t-test when comparing the second cluster with normative indicators.

С учетом поправки Бонфирони при  $k = 3$  выделены следующие уровни статистической значимости: \* значимо на уровне 0,017; \*\* значимо на уровне 0,003; \*\*\* значимо на уровне 0,0003.

Taking into account the Bonfironi correction at  $k = 3$ , the following levels of statistical significance were identified: \* significant at the level of 0,017; \*\* significant at the level of 0.003; \*\*\* significant at the level of 0.0003.

Как мы можем увидеть средние показатели по всем шкалам в «негативном» кластере значимо ниже, чем в «позитивном». Также отметим, что за исключением шкал «Позитивные отношения» и «цели в жизни», показатели психологического благополучия в данном кластере значимо ниже нормативных.

Таким образом, педагоги из «негативного» кластера в меньшей степени уверены в своей самостоятельности и способности к управлению средой. Также они склонны не принимать себя и свое прошлое, не чувствуют себя реализовавшимися в собственной профессии.

В то же время все средние показатели в «позитивном» кластере значимо выше нормативных. Последнее означает, что педагоги из данного кластера:

- 1) в среднем лучше выстраивают позитивные отношения, нежели представители выборки стандартизации;
- 2) являются более автономными и самостоятельными в принятии решений;
- 3) уверены в своей способности управлять средой, что согласуется с высокими показателями жизнестойкости для данного кластера;
- 4) обладают высокой степенью самореализации в своей профессии;
- 5) склонны к постановке осмысленных целей;
- 6) лучше принимают себя, свои особенности и свое прошлое.

Таким образом, различия по данному тесту образуют демаркационную линию между двумя полученными кластерами.

Рассмотрим различия между кластерами по показателям мотивации профессиональной деятельности (таблица 7).

Таблица 7

Сравнение кластеров по показателям мотивации профессиональной деятельности

Table 7

Comparison of clusters by indicators of professional activity motivation

| Переменная / Variable  | $t_{12}$ | Среднее (стандартное отклонение), кластер 1 (негативный) / Mean (standard deviation), cluster 1 (negative) | Среднее (стандартное отклонение), кластер 2 (позитивный) / Mean (standard deviation), cluster 2 (positive) |
|--|----------|--|--|
| Внутренняя мотивация / Intrinsic motivation                    | 5,63***  | 3,7 (0,82)   | 4,1 (0,63)   |
| Внешняя положительная мотивация / External positive motivation | 0,66     | 3 (0,7)  | 3 (0,66)   |
| Внешняя отрицательная мотивация / External negative motivation | 1,55     | 4,9 (1,26)   | 4,7 (1,1)  |

Расшифровка показателей:

$t_{12}$  – значение t-критерия Уэлча при сравнении кластеров между собой;  $t_{12}$  is the value of Welch's t-criterion when comparing clusters with each other.

С учетом поправки Бонфирони при  $k = 3$  выделены следующие уровни статистической значимости: \* значимо на уровне 0,017; \*\* значимо на уровне 0,003; \*\*\* значимо на уровне 0,0003.

Taking into account the Bonfironi correction at  $k = 3$ , the following levels of statistical significance were identified: \* significant at the level of 0,017; \*\* significant at the level of 0.003; \*\*\* significant at the level of 0.0003.

Установлено, что показатель внутренней мотивации в «позитивном» кластере значимо выше, чем в «негативном». Значимых различий по показателям внешней мотивации найдено не было.

Педагоги, чей кризис протекает по позитивному сценарию, в большей степени мотивированы содержанием деятельности. Особенно обращает на себя внимание низкий показатель внешней положительной мотивации, которая проявляется в том, что мотивация педагогов не основана на ожидании награды за их деятельность. Скорее всего, это объясняется не столько внутренними личностными характеристиками педагогов, сколько бедностью среды на позитивные стимулы.

Рассмотрим различия между кластерами по показателям качества жизни (таблица 8).

Таблица 8

Сравнение кластеров по показателям качества жизни с использованием t-критерия Уэлча

Table 8

Comparison of clusters in terms of quality of life using the Welch's t-test

| Переменная / Variable   | t12      | t1N      | t2N      | Среднее (стандартное отклонение), кластер 1 (негативный) / Mean (standard deviation), cluster 1 (negative) | Среднее (стандартное отклонение), кластер 2 (позитивный) / Mean (standard deviation), cluster 2 (positive) | Нормы по тесту / Test norms |
|---|----------|----------|----------|--|--|-----------------------------|
| Физическое функционирование / Physical functioning  | 12,43*** | 10,30*** | 8,66***  | 70,3 (21,51)   | 88,2 (11,42)   | 84,5 (22,89)                |
| Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием / Physical role functioning | 22,78*** | 18,42*** | 20,16*** | 38,6 (36,18)   | 92,7 (15,26)   | 81,2 (33,8)                 |
| Интенсивность боли Bodily pain  | 19,92*** | 12,76*** | 21,25*** | 55,5 (24,56)   | 89,2 (17,2)  | 75,5 (23,55)                |
| Общее состояние здоровья / General health perceptions                                     | 14,46*** | 18,78*** | 4,43***  | 52,1 (16,72)   | 69,7 (15,31)   | 72,2 (20,16)                |
| Жизненная активность / Vitality   | 21,78*** | 8,91***  | 33,43*** | 51,4 (17)  | 77,3 (12,9)  | 61,1 (20,86)                |
| Социальное функционирование / Social role functioning                                     | 17,23*** | 16,74*** | 4,64***  | 56,9 (24,86)   | 86,7 (18,51)   | 83,5 (22,4)                 |

|   |          |          |          |              |              |              |
|---|----------|----------|----------|--------------|--------------|--------------|
| Рольевое функционирование обусловленное эмоциональным состоянием / Emotional role functioning | 17,72*** | 12,60*** | 25,61*** | 50,3 (38,54) | 94,8 (14,03) | 81,3 (22,4)  |
| Психическое здоровье / Mental health  | 21,11*** | 20,28*** | 6,57***  | 54,4 (15,72) | 78,1 (13,32) | 74,8 (18,01) |
| Физический компонент здоровья / Physical health   | 19,09*** |          |          | 42 (8,05)    | 52,4 (4,94)  | -            |
| Психологический компонент здоровья / Mental health  | 20,80*** |          |          | 40,1 (9,45)  | 53,5 (6,16)  | -            |

Расшифровка показателей:

$t_{12}$  – значение t-критерия Уэлча при сравнении кластеров между собой;  $t_{12}$  is the value of Welch's t-criterion when comparing clusters with each other;

$t_{1N}$  – значение одновыборочного t-критерия Стьюдента при сравнении первого кластера с нормативными показателями;  $t_{1N}$  is the value of one-sample Student's t-test when comparing the first cluster with normative indicators

$t_{2N}$  – значение одновыборочного t-критерия Стьюдента при сравнении второго кластера с нормативными показателями;  $t_{2N}$  is the value of one-sample Student's t-test when comparing the second cluster with normative indicators.

С учетом поправки Бонфрони при  $k = 3$  выделены следующие уровни статистической значимости: \* значимо на уровне 0,017; \*\* значимо на уровне 0,003; \*\*\* значимо на уровне 0,0003.

Taking into account the Bonfironi correction at  $k = 3$ , the following levels of statistical significance were identified: \* significant at the level of 0,017; \*\* significant at the level of 0.003; \*\*\* significant at the level of 0.0003.

Данный тест, как и тест психологического благополучия, проводит демаркационную линию между кластерами.

Педагоги в «негативном» кластере демонстрируют значимо более низкие показатели по всем шкалам, чем педагоги в «позитивном» кластере.

Качество жизни педагогов «негативного» кластера значимо ниже нормативного. Они ниже оценивают состояние своего физического и ментального здоровья и в большей степени указывают на ролевые ограничения, обусловленные физическим и эмоциональным состоянием.

Качество жизни педагогов «позитивного» кластера, напротив, выше нормативного – оценка собственного здоровья у них выше, ролевых ограничений меньше.

Таким образом, мы можем наблюдать наличие двух ярко выраженных кластеров педагогов, первый из которых отражает негативный сценарий протекания кризиса утраты профессии, а второй – позитивный.

Педагоги из «негативного» кластера обладают низкими показателями здоровья и психологического благополучия, они хуже относятся к своей профессии, а также обладают более низкими показателями жизнестойкости и внутренней мотивации. Их толерантность к неопределенности ниже, чем у представителей позитивного кластера, а межличностная интолерантность выше. Среди них больше педагогов, находящихся в предпенсионном возрасте. Также они чаще указывают на недостаточную материальную обеспеченность и в меньшей степени планируют работать и учиться при выходе на пенсию.

Педагоги из «позитивного» кластера лучше относятся к своей профессии и обладают высокими показателями психологического благополучия и здоровья, жизнестойкости и внутренней мотивации. Их общая интолерантность выше, а межличностная интолерантность ниже, чем у педагогов из «негативного» кластера.

### **Обсуждение результатов**

В целом мы можем констатировать наличие двух сценариев протекания кризиса утраты профессии – позитивный и негативный.

При позитивном варианте (около 3/4 случаев) средние показатели физического и психологического здоровья, жизнестойкости и психологического благополучия статистически значимо выше нормативных (отметим, впрочем, что абсолютная разность средних при жизнестойкости, несмотря на статистическую значимость, является довольно небольшой). При этом педагоги в среднем лучше относятся к своей профессии и чаще имеют в планах продолжение работы по ней и обучение чему-то новому, чем представители второго кластера.

При негативном варианте протекания кризиса средние показатели здоровья и психологического благополучия статистически значимо ниже средних показателей, полученных на выборке стандартизации. Педагоги значительно чаще отмечают разочарование в профессии и в целом относятся к ней более негативно, чем представители позитивной группы. Среди них значимо больше тех, кто планирует уход из профессии, и меньше тех, кто планирует остаться в профессии и учиться чему-то новому.

Результаты нашего исследования частично согласуются с профилями утраты профессии, выделенными I. Sousa, S. Ramos и H. Carvalho [6]. Негативный вариант протекания кризиса приблизительно соответствует первому и второму профилям, выделенным авторами. Разделения данно-

го кластера на отдельные профили, по-видимому, не произошло, поскольку в нашем исследовании отсутствуют показатели, характеризующие уровень социальной поддержки.

Позитивный вариант протекания кризиса приблизительно соответствует третьему профилю, полученному I. Sousa, S. Ramos и H. Carvalho [6].

Таким образом, мы подтвердили существование нескольких сценариев протекания кризиса утраты профессии.

Отметим, что наши результаты в целом согласуются с результатами, полученными L. Zahorцова, которая выделяет ряд факторов, влияющих на кризис утраты профессии. Мы подтвердили, что разные сценарии протекания кризиса связаны с факторами здоровья и материального благополучия [8].

Также результаты нашего исследования согласуются с работами Н. Е. Водопьяновой и А. Н. Густелевой [59], H. Alshaer и H. Kaviani [60], M. Keogh, A. Roan [61], G. Farges и D. Tremblay [62] о влиянии негативного оценивания своего профессионального прошлого на удовлетворенность жизнью и ее сферами. Авторы указывают на то, что разочарование в профессии обусловлено эмоциональным отторжением в процессе работы и способно усугублять кризис утраты профессии.

Отметим, что педагоги в обоих кластерах чаще планируют остаться в профессии, чем покинуть ее. Это совпадает с исследованием L. Villardon-Gallego с коллегами, согласно которому преподаватели высшей школы в Испании планируют продолжать работать даже после достижения позднего возраста [63]. Также данную закономерность отмечают D. Fedosyuk [64], R. Kadefors [65], M. Q. Rapoport, S. J. Finlay, E. Hillan [66].

Однако в ряде случаев это не так. Например, в работе F. Droogenbroeck и B. Spruyt [9] описывается ситуация, при которой педагоги в Европе значительно чаще уходят из профессии до наступления пенсионного возраста. Иная ситуация наблюдается в Канаде, где, согласно G. Farges, D. G. Tremblay, пожилые учителя планируют не оставаться в сфере образования, а работать в других отраслях [62]. Аналогичные результаты показаны в работах L. Campos Amaral [22], K. Hutchings, A. Wilkinson, C. Brewster [67]. По-видимому, планы остаться в профессии обуславливаются конкретными характеристиками политики в области образования в различных странах.

В частности, в анкетах педагоги также указывают такой неблагоприятный фактор, как неудовлетворенность формальными аспектами педагогической деятельности (соборания, оформление документов и т. п.).

Как и в исследовании I. Hannson с коллегами, мы обнаружили взаимосвязи между самооценкой собственного здоровья, ресурсности (жизнестойкость и толерантность к неопределенности) и отношением к собственной профессии [28].



Нами установлено, что «негативный» и «позитивный» кластеры отличаются в восприятии педагогами собственного финансового положения. Однако, несмотря на статистически значимые различия, мы не можем вслед за N. Choi утверждать, что финансовые ресурсы являются детерминантой позитивного протекания кризиса утраты профессии [29]. Также не было обнаружено статистически значимых различий по уровню образования, показанных в исследовании J. Cho с коллегами [26] и в работе K. Leppel, E. Brucker, J. Cochran [68].

При этом мы не можем, подобно A. Burt, J. B. Santo, D. Pushkar, утверждать, что позитивное протекание кризиса утраты профессии связано с полом – статистически значимых различий между мужчинами и женщинами внутри кластеров обнаружено не было. Однако все показатели здоровья статистически значимо различаются по выделенным нами кластерам [30].

### **Заключение**

В рамках исследования определены теоретические основания изучения кризиса утраты профессии, что позволило сформулировать определение понятия «кризис утраты профессии».

Кризис утраты профессии является нормативным периодом в профессиональном развитии педагога и определяется как период поиска новых, внепрофессиональных смыслов жизнедеятельности, осознание приближающейся перестройки ведущей деятельности (с профессиональной на социально одобряемую) и выстраивание новой системы мотивов.

Теоретическое представление о существовании двух сценариев протекания кризиса утраты профессии – позитивного и негативного – нашло свое подтверждение в результатах проведенного эмпирического исследования. Установлено, что соотношение частоты встречаемости позитивного и негативного сценариев – 3 к 1.

Каждый из вариантов протекания кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста обладает своими особенностями:

1. Для позитивного сценария протекания кризиса утраты профессии характерными являются:

– сверхнормативные показатели жизнестойкости и всех ее установок, что позволяет справляться с трудностями и воспринимать их как источник развития;

– сверхнормативные показатели толерантности и интолерантности к неопределенности и более низкие показатели межличностной интолерантности к неопределенности, что проявляется, с одной стороны, в стремлении к изменениям и новизне, с другой стороны – в стремлении к ясности в возник-

шей ситуации и снижении контроля в межличностных отношениях;

– сверхнормативные показатели всех характеристик психологического благополучия, что указывает на способности устанавливать близкие отношения с людьми, быть самостоятельными и независимыми, влиять на свое окружение, заниматься саморазвитием, иметь смыслы и цели, позитивно относиться к себе;

– высокие показатели внутренней мотивации, что определяет значимость такого фактора мотивации, как содержание деятельности;

– выше нормативных показатели самооценки здоровья, что говорит о меньшем количестве ограничений, которые педагоги воспринимают.

2. Для негативного сценария протекания кризиса утраты профессии характерными являются:

– нормативные показатели вовлеченности и принятия риска и низкие показатели контроля, что указывает на включенность в деятельность и обучение с опорой на собственный опыт для того, чтобы справляться с трудностями, но при этом отсутствие понимания относительно того, как можно повлиять на сложившуюся ситуацию;

– сверхнормативные показатели толерантности, низкие показатели интолерантности к неопределенности и высокие показатели межличностной интолерантности к неопределенности, что проявляется в незначительном стремлении к ясности и упорядоченности в возникшей ситуации, в отличие от межличностных отношений;

– ниже нормативных показатели автономии, управления средой, личностного роста, самопринятия, что указывает на неуверенность педагогов позднего возраста в своей самостоятельности и своих способностях к управлению образовательной средой, отсутствие стремления принимать ответственность за себя и свое прошлое, нереализованность в собственной профессии;

– низкие показатели внутренней мотивации по сравнению с позитивным сценарием, что говорит об отсутствии значимости такого фактора мотивации, как содержание деятельности;

– значительно ниже нормативных показатели физиологического и психологического здоровья, что демонстрирует ролевые ограничения, обусловленные физическим и эмоциональным состоянием.

Полученные результаты могут быть использованы в образовательных организациях для разработки программ профилактики кризиса утраты профессии. Лучшее понимание происходящего с педагогами в период кризиса утраты профессии позволит руководителям проводить мероприятия, направленные на сохранение профессиональной активности и компетентности педагогов позднего возраста. Для самих педагогов результаты могут

способствовать самоанализу и самоопределению при переживании кризиса, формировании новых смысложизненных ориентаций.

Дальнейшие исследования будут направлены на определение психологических предикторов преодоления кризиса утраты профессии у педагогов, а также разработки техник и методик преодоления кризиса утраты профессии педагогами.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Virtanen A., De Bloom J., Kinnunen U. Relationships between recovery experiences and well-being among younger and older teachers // *International Archives of Occupational and Environmental Health*. 2020. Vol. 93, № 2. P. 213–227. DOI: 10.1007/s00420-019-01475-8
2. Chin-Shan H. Effects of Aging Education Training on Elementary and Secondary Teachers Toward Aging // *Jiaoyu Kexue Yanjiu Qikan*. 2018. Vol. 63, № 2. P. 73–98. DOI: 10.6209/JORIES.201806\_63(2).0004
3. Freude G. et al. Assessment of work ability and vitality – a study of teachers of different age groups // *International Congress Series*. Elsevier, 2005. Vol. 1280. P. 270–274. DOI: 10.1016/j.ics.2005.02.099
4. Hansez I. et al. Career end for teachers: Towards a better understanding of stress and early retirement // *Travail Humain*. 2005. Vol. 68, № 3. P. 193–223. DOI: 10.3917/th.683.0193
5. Gutiérrez Moret M., Mayordomo Rodríguez T. Ageism in the School: Do Stereotypes about Ageing Exist among Future Teachers? // *Revista Educación*. 2019. Vol. 43, № 2. P. 363–374. DOI: 10.15517/revedu.v43i2.32951
6. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессионального развития: учебное пособие. Москва: Издательство «Юрайт», 2021. 234 с.
7. Лубовский Д. В. К проблеме внутренней позиции личности в период кризиса пожилого возраста и роли самоотношения и самодетерминации в ее формировании // *Мир психологии*. 2015, № 3. С. 79–85.
8. Miller D. B., Hokenstad M. T., Berg K. The present retirement crisis and how social workers can respond // *Journal of Gerontological Social Work*. 2017. Vol. 60, № 5. P. 395–407. DOI: 10.1080/01634372.2017.1343756
9. Droogenbroeck F. V., Spruyt B. To stop or not to stop: an empirical assessment of the determinants of early retirement among active and retired senior teachers // *Research on Aging*. 2014. Vol. 36, № 6. P. 753–777. DOI: 10.1177/0164027513519449
10. Carvalho S., Andrade C. Attitudes and planning towards retirement: A study with teachers of basic and secondary education // *International Journal on Working Conditions*. 2020. № 20. P. 19–33. DOI: 10.25762/hgzy-6g79
11. Koedel C., Podgursky M. Teacher pensions // *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier, 2016. Vol. 5. P. 281–303. DOI: 10.1016/B978-0-444-63459-7.00006-3
12. Morrill M. S., Westall J. Social security and retirement timing: evidence from a national sample of teachers // *Journal of Pension Economics & Finance*. 2019. Vol. 18. № 4. P. 549–564. DOI: 10.1017/S1474747218000422
13. Faustino J. A. C., Serrano J. O., de Guzman A. B. What's on your bucket list? Utility and importance of the retirement preferences of 40–70-year-old Filipino teachers using

discrete choice estimation // *Educational Gerontology*. 2020. Vol. 46, № 11. P. 668–677. DOI: 10.1080/03601277.2020.1807086

14. Yinon H., Orland-Barak L. Career stories of Israeli teachers who left teaching: A salutogenic view of teacher attrition // *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23, № 8. P. 914–927. DOI: 10.1080/13540602.2017.1361398

15. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences // *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Educator stress. Springer, Cham, 2017. P. 101–125. DOI: 10.1007/978-3-319-53053-6\_5

16. Unterbrink T. et al. Burnout and effort–reward-imbalance in a sample of 949 German teachers // *International archives of occupational and environmental health*. 2007. Vol. 80, № 5. P. 433–441. DOI: 10.1007/s00420-007-0169-0

17. Campos Amaral L. B., Torres T. L. Social representations of retirement for teachers at public universities // *Psicologia E Saber Social*. 2017. Vol. 6, № 2. P. 130–145. DOI: 10.12957/psi.saber.soc.2017.23594

18. Thieme P. et al. Work context influences on older workers' motivation for continuing education // *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*. 2015. Vol. 18, № 1. P. 71–87. DOI: 10.1007/s11618-014-0600-8

19. Gomez Torres M. J. The role of digital literacy in the employability of older workers // *Pixel-Bit-Revista De Medios Y Educacion*. 2016. № 49. P. 25–38. DOI: 10.12795/pixel-bit.2016.i49.02

20. Oliveira I. C. et al. Retirement of university teachers: documentary research of Brazilian scientific production trends // *Aposentadoria de docentes universitários: pesquisa documental acerca das tendências da produção científica brasileira* // *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*. 2021. Vol. 13. P. 646–652. DOI: 10.9789/2175-5361.rpcfo.v13.9391. Available from: <http://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/9391> (date of access: 07.08.2021).

21. Sousa I. C., Ramos S., Carvalho H. 'What could make me stay at work': Retirement transition profiles // *Current Psychology*. 2021. DOI: 10.1007/s12144-021-01967-2. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-01967-2> (date of access: 20.07.2021).

22. Sargent L. D. et al. Metaphors for retirement: Unshackled from schedules // *Journal of Vocational Behavior*. 2011. Vol. 79, № 2. P. 315–324. DOI: 10.1016/j.jvb.2011.03.002

23. Záhorcová L. et al. Qualitative analysis of transition from work to retirement among Slovak retirees // *Current Psychology*. 2019. Vol. 40, № 4. DOI: 10.1007/s12144-019-00384-w. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00384-w>. (date of access: 26.07.2021).

24. Robinson O. C., Stell A. J. Later-life crisis: Towards a holistic model // *Journal of Adult Development*. 2015. Vol. 22, № 1. P. 38–49. DOI: 10.1007/s10804-014-9199-5

25. Halloran D. F. The retirement identity crisis – and how to beat it // *Personnel Journal*. 1985. Vol. 6, № 5. P. 38–40.

26. Cho J., Lee A., Woo K. A comparative study on retirement process in Korea, Germany, and the United States: Identifying determinants of retirement process // *The International Journal of Aging and Human Development*. 2016. Vol. 83, № 4. P. 441–467. DOI: 10.1177/0091415016657556

27. Краснова О. В. Выход на пенсию и идентичность женщин [Электрон. ресурс] // *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2014. Т. 7, № 35. С.

DOI: 10.54359/ps.v7i35.621. Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/621/716> (дата обращения: 07.08.2021).

28. Hansson I. et al. Disentangling the Mechanisms of Retirement Adjustment: Determinants and Consequences of Subjective Well-Being // *Work, Aging and Retirement*. 2020. Vol. 6, № 2. P. 71–87. DOI: 10.1093/workar/waz021

29. Choi N. G. Relationship between life satisfaction and postretirement employment among older women // *The International Journal of Aging and Human Development*. 2001. Vol. 52, № 1. P. 45–70. DOI: 10.2190/2W25-DH9H-2F4D-7HWX

30. Burr A., Santo J. B., Pushkar D. Affective well-being in retirement: The influence of values, money, and health across three years // *Journal of Happiness Studies*. 2011. Vol. 12, № 1. P. 17–40. DOI: 10.1007/s10902-009-9173-2

31. Красношлыкова О. Г. [и др.] Престиж профессии педагога как ресурс повышения удовлетворенности профессиональной деятельностью // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2018. № 4 (40). С. 89–109.

32. Beier M. E., Torres W. J., Gilberto J. M. Activities matter: Personality and resource determinants of activities and their effect on mental and physical well-being and retirement expectations // *Work, Aging and Retirement*. 2018. Vol. 4, № 1. P. 67–78. DOI: 10.1093/workar/waw034

33. Stawski R. S., Hershey D. A., Jacobs-Lawson J. M. Goal clarity and financial planning activities as determinants of retirement savings contributions // *The International Journal of Aging and Human Development*. 2007. Vol. 64, № 1. P. 13–32. DOI: 10.2190/13GK-5H72-H324-16P2

34. Griffin B., Hesketh B. Post-retirement work: The individual determinants of paid and volunteer work // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2008. Vol. 81, № 1. P. 101–121. DOI: 10.1348/096317907X202518

35. Bal P. M. et al. The role of future time perspective in psychological contracts: A study among older workers // *Journal of vocational behavior*. 2010. Vol. 76, № 3. P. 474–486. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.01.002

36. Fasbender U. et al. Is the future still open? The mediating role of occupational future time perspective in the effects of career adaptability and aging experience on late career planning // *Journal of Vocational Behavior*. 2019. Vol. 111. P. 24–38. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.10.00

37. Gana K. et al. Study of several anxiety determinants in retirement // *Canadian Journal Of Behavioural Science-Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*. 2009. Vol. 41, № 4. P. 260–271. DOI: 10.1037/a0015293

38. Moustafa A. A. et al. Depression following major life transitions in women: A review and theory // *Psychological reports*. 2020. Vol. 123, № 5. P. 1501–1517. DOI: 10.1177/0033294119872209

39. Choi N. G. Determinants of self-perceived changes in health status among pre-and early-retirement populations // *The International Journal of Aging and Human Development*. 2003. Vol. 56, № 3. P. 197–222. DOI: 10.2190/T8JD-1P30-6MFT-8WH

40. Фирсова Н. Г. Особенности самооценки людей пожилого возраста после выхода на пенсию // *Научные ведомости белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2012. Т. 16, № 24 (143). С. 218–225.

41. Bordia P., Read S., Bordia S. Retiring: Role identity processes in retirement transition // *Journal of Organizational Behavior*. 2020. Vol. 41, № 5. P. 445–460. DOI: 10.1002/job.2438

42. Куштаннина В. А. Выход на пенсию как момент пересмотра идентичности // Мир России. Социология. Этнология. 2008. Т. 17, № 4. С. 152–163.
43. Рапацкая Л. А., Ивахненко А. А. Профессиональная деквалификация учителя детской музыкальной школы: причины и следствия // Теория и практика общественного развития. 2015. № 8. С. 220–224.
44. Kowalski S. D., Dalley K., Weigand T. When will faculty retire?: Factors influencing retirement decisions of nurse educators // Journal of Nursing Education. 2006. Vol. 45, № 9. P. 349–355. DOI: 10.3928/01484834-20060901-04
45. Hancock C. B. Is the grass greener? Current and former music teachers' perceptions a year after moving to a different school or leaving the classroom // Journal of Research in Music Education. 2016. Vol. 63, № 4. P. 421–438. DOI: 10.1177/0022429415612191
46. Рыбинская А. В. Психологические характеристики кризиса пожилого возраста // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 7 (123). С. 128–132.
47. Robinson O. C., Stell A. J. Later-life crisis: Towards a holistic model // Journal of Adult Development. 2015. Vol. 22, № 1. P. 38–49. DOI: 10.1007/s10804-014-9199-5
48. MacBride A. Retirement as a life crisis: Myth or reality? A review // Canadian Psychiatric Association Journal. 1976. Vol. 21, № 8. P. 547–556. DOI: 10.1177/070674377602100809
49. Ананьев Б. Г. Психология и проблема человекознания. Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
50. Ермолаева М. В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы): учебное пособие. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. 200 с.
51. Heckhausen J., Wrosch C., Schulz R. Agency and motivation in adulthood and old age // Annual Review of Psychology. 2019. Vol. 70. P. 191–217. DOI: 10.1146/annurev-psych-010418-103043
52. Sanders M. J. Older manufacturing workers and adaptation to age-related changes // American Journal of Occupational Therapy. 2018. Vol. 72, № 3. P. 7203205060p1-7203205060p11. DOI: 10.5014/ajot.2018.021238. Available from: <https://research.aota.org/ajot/article-abstract/72/3/7203205060p1/6434/Older-Manufacturing-Workers-and-Adaptation-to-Age?redirectedFrom=fulltext> (date of access: 23.08.2021).
53. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 5–14.
54. Маркова А. К. Психология профессионализма: монография. Москва: Знание, 1996. 312 с.
55. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления кризисных ситуаций. Москва: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
56. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
57. Ingram S. et al. Coping with crisis across the lifespan: The role of a telephone hotline // Journal of Child and Family Studies. 2008. Vol. 17. № 5. P. 663–674. DOI: 10.1007/s10826-007-9180-z
58. Сыманюк Э. Э. Профессиональные кризисы педагогов: практико-ориентированная монография. Екатеринбург: издательство УрГПУ, 2006. 254 с.
59. Водопьянова Н. Е., Густелева А. Н. Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Социология. 2010. № 4. С. 166–172.

60. Alshaer H., Kaviani H. A study on metaphors used by female teachers to describe their work-related stresses and psychological exhaustion: reflecting on potential interventions // *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. 2019. Vol. 4, P. 72–81. DOI: 10.12740/APP/109135

61. Keogh M., Roan A. Exploring teachers' early-retirement decisions: A qualitative study // *Work, Aging and Retirement*. 2016. Vol. 2, № 4. P. 436–446. DOI: 10.1093/workar/waw016

62. Farges G., Tremblay D. G. Working longer? Professional and non-professional challenges of teachers' retirement // *Revue des Sciences de l'Éducation*. 2016. Vol. 42., № 2. P. 175–205. DOI: 10.7202/1038466ar

63. Villardon-Gallego L., Moro A., Atxurra C. Perceptions about retirement in the university. The case of the University of Deusto // *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*. 2017. Vol. 20, № 1. P. 87–99. DOI: 10.6018/reifop.20.1.255161

64. Fedosyuk D. Specificity of social adaptation among university teachers of pre-retirement age // *Laplace em Revista*. 2020. Vol. 6. № Extra-A. P. 209–213. DOI: 10.24115/S2446-622020206Extra-A582p.209-213

65. Kadefors R. et al. Attitudes among male and female university professors, and other categories of university employees, to working up to and beyond normal retirement age // *Nordic Journal of Working Life Studies*. 2016. Vol. 6, № 1. P. 133–146. DOI: 10.19154/njwls.v6i1.4913

66. Rapoport M. Q., Finlay S. J., Hillan E. Retirement in the Post-Revocation Context at One Canadian University: Experiences of Phasing and Delaying // *Canadian Journal of Higher Education*. 2015. Vol. 45, № 1. Available from: <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/182490/0> (date of access: 04.08.2021).

67. Hutchings K., Wilkinson A., Brewster C. Ageing academics do not retire—they just give up their administration and fly away: a study of continuing employment of older academic international business travellers // *The International Journal of Human Resource Management*. 2020. P. 1–30. DOI: 10.1080/09585192.2020.1754882. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585192.2020.1754882>. (date of access: 29.07.2021).

68. Leppel K., Brucker E., Cochran J. The importance of job training to job satisfaction of older workers // *Journal of Aging & Social Policy*. 2012. Vol. 24, № 1. P. 62–76. DOI: 10.1080/08959420.2012.629136

## References

1. Virtanen A., De Bloom J., Kinnunen U. Relationships between recovery experiences and well-being among younger and older teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. 2020; 93 (2): 213–227. DOI: 10.1007/s00420-019-01475-8

2. Chin-Shan H. Effects of aging education training on elementary and secondary teachers toward aging. *Jiaoyu Kexue Yanjiu Qikan*. 2018; 63 (2): 73–98. DOI: 10.6209/JORIES.201806\_63(2).0004

3. Freude G., et al. Assessment of work ability and vitality – a study of teachers of different age groups. In: *Proceedings of 2<sup>nd</sup> International Symposium on Work Ability. International Congress Series*; 2004; Verona, Italy. Italy: Elsevier; 2005. p. 270–274. DOI: 10.1016/j.ics.2005.02.099

4. Hansez I., et al. Career end for teachers: Towards a better understanding of stress and early retirement. *Travail Humain*. 2005; 68 (3): 193–223. DOI: 10.3917/th.683.0193

5. Gutiérrez Moret M., Mayordomo Rodríguez T. Ageism in the school: Do stereotypes about ageing exist among future teachers? *Revista Educación*. 2019; 43 (2): 363–374. DOI: 10.15517/revedu.v43i2.32951
6. Zeer E. F., Symaniuk E. E. *Psihologija profesional'nogo razvitija = Psychology of professional development*. Moscow: Publishing House "Yurayt"; 2021. 234 p.
7. Lubovsky D. V. On the problem of the internal position of the individual during the crisis of old age and the role of self-attitude and self-determination in its formation. *Mir psihologii = World of Psychology*. 2015; 3: 79–85. (In Russ.)
8. Miller D. B., Hokenstad M. T., Berg K. The present retirement crisis and how social workers can respond. *Journal of Gerontological Social Work*. 2017; 60 (5): 395–407. DOI: 10.1080/01634372.2017.1343756
9. Droogenbroeck F. V., Spruyt B. To stop or not to stop: an empirical assessment of the determinants of early retirement among active and retired senior teachers. *Research on Aging*. 2014; 36 (6): 753–777. DOI: 10.1177/0164027513519449
10. Carvelho S., Andrade C. Attitudes and planning towards retirement: A study with teachers of basic and secondary education. *International Journal on Working Conditions*. 2020; 20: 19–33. DOI: 10.25762/hgzy-6g79
11. Koedel C., Podgursky M. Teacher pensions. In: Hanushek R., Machin S., Woessman L. (Eds.). *Handbook of the economics of education*. Amsterdam: Elsevier; 2016. p. 281–303. DOI: 10.1016/B978-0-444-63459-7.00006-3
12. Morrill M. S., Westall J. Social security and retirement timing: Evidence from a national sample of teachers. *Journal of Pension Economics & Finance*. 2019; 18 (4): 549–564. DOI: 10.1017/S1474747218000422
13. Faustino J. A. C., Serrano J. O., de Guzman A. B. What's on your bucket list? Utility and importance of the retirement preferences of 40–70-year-old Filipino teachers using discrete choice estimation. *Educational Gerontology*. 2020; 46 (11): 668–677. DOI: 10.1080/03601277.2020.1807086
14. Yinon H., Orland-Barak L. Career stories of Israeli teachers who left teaching: A salutogenic view of teacher attrition. *Teachers and Teaching*. 2017; 23 (8): 914–927. DOI: 10.1080/13540602.2017.1361398
15. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In: McIntyre T., McIntyre S., Francis D. (Eds.). *Educator stress. Aligning perspectives on health, safety and well-being*. Educator stress. Cham: Springer; 2017. p. 101–125. DOI: 10.1007/978-3-319-53053-6\_5
16. Unterbrink T., et al. Burnout and effort–reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. 2007; 80 (5): 433–441. DOI: 10.1007/s00420-007-0169-0
17. Campos Amaral L. B., Torres T. L. Social representations of retirement for teachers at public universities. *Psicologia E Saber Social*. 2017; 6 (2): 130–145. DOI: 10.12957/psi.saber.soc.2017.23594
18. Thieme P., et al. Work context influences on older workers' motivation for continuing education. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*. 2015; 18 (1): 71–87. DOI: 10.1007/s11618-014-0600-8
19. Gomez Torres M. J. The role of digital literacy in the employability of older workers. *Pixel-Bit-Revista De Medios Y Educacion*. 2016; 49: 25–38. DOI: 10.12795/pixelbit.2016.i49.02
20. Oliveira I. C., et al. Retirement of university teachers: Documentary research of brazilian scientific production trends / Aposentadoria de docentes universitários: pesquisa documen-



tal acerca das tendências da produção científica brasileira. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online* [Internet]. 2021 [cited 2021 Aug 07]; 13: 646–652. DOI: 10.9789/2175-5361.rpcfo.v13.9391 Available from: <http://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/9391>

21. Sousa I. C., Ramos S., Carvalho H. 'What could make me stay at work': Retirement transition profiles. *Current Psychology* [Internet]. 2021 [cited 2021 Jul 20]. DOI: 10.1007/s12144-021-01967-2 Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-01967-2>

22. Sargent L. D., et al. Metaphors for retirement: Unshackled from schedules. *Journal of Vocational Behavior*. 2011; 79 (2): 315–324. DOI: 10.1016/j.jvb.2011.03.002

23. Záhorcová L., et al. Qualitative analysis of transition from work to retirement among Slovak retirees. *Current Psychology* [Internet]. 2019 [cited 2021 Jul 26]; 40 (4): DOI: 10.1007/s12144-019-00384-w Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00384-w>

24. Robinson O. C., Stell A. J. Later-life crisis: Towards a holistic model. *Journal of Adult Development*. 2015; 22 (1): 38–49. DOI: 10.1007/s10804-014-9199-5

25. Halloran D. F. The retirement identity crisis – and how to beat it. *Personnel Journal*. 1985; 6 (5): 38–40.

26. Cho J., Lee A., Woo K. A comparative study on retirement process in Korea, Germany, and the United States: Identifying determinants of retirement process. *The International Journal of Aging and Human Development*. 2016; 83 (4): 441–467. DOI: 10.1177/0091415016657556

27. Krasnova O. V. Retirement and women's identity. *Psihologicheskie issledovanija: jelektronnyj nauchnyj zhurnal = Psychological Research: Electronic Scientific Journal* [Internet]. 2014 [cited 2021 Aug 07]; 7 (35). Available from: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/621/716> (In Russ.)

28. Hansson I., et al. Disentangling the mechanisms of retirement adjustment: Determinants and consequences of subjective well-being. *Work, Aging and Retirement*. 2020; 6 (2): 71–87. DOI: 10.1093/workar/waz021

29. Choi N. G. Relationship between life satisfaction and postretirement employment among older women. *The International Journal of Aging and Human Development*. 2001; 52 (1): 45–70. DOI: 10.2190/2W25-DH9H-2F4D-7HWX

30. Burr A., Santo J. B., Pushkar D. Affective well-being in retirement: The influence of values, money, and health across three years. *Journal of Happiness Studies*. 2011; 12 (1): 17–40. DOI: 10.1007/s10902-009-9173-2

31. Krasnoshlykova O. G., et al. Status of the profession of a teacher as a resource for increasing professional satisfaction. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2018; 4 (40): 89–109. (In Russ.)

32. Beier M. E., Torres W. J., Gilberto J. M. Activities matter: Personality and resource determinants of activities and their effect on mental and physical well-being and retirement expectations. *Work, Aging and Retirement*. 2018; 4 (1): 67–78. DOI: 10.1093/workar/waw034

33. Stawski R. S., Hershey D. A., Jacobs-Lawson J. M. Goal clarity and financial planning activities as determinants of retirement savings contributions. *The International Journal of Aging and Human Development*. 2007; 64 (1): 13–32. DOI: 10.2190/13GK-5H72-H324-16P2

34. Griffin B., Hesketh B. Post-retirement work: The individual determinants of paid and volunteer work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2008; 81 (1): 101–121. DOI: 10.1348/096317907X202518

35. Bal P. M., et al. The role of future time perspective in psychological contracts: A study among older workers. *Journal of Vocational Behavior*. 2010; 76 (3): 474–486. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.01.002

36. Fasbender U., et al. Is the future still open? The mediating role of occupational future time perspective in the effects of career adaptability and aging experience on late career planning. *Journal of Vocational Behavior*. 2019; 111: 24–38. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.10.006
37. Gana K., et al. Study of several anxiety determinants in retirement. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*. 2009; 41 (4): 260–271. DOI: 10.1037/a0015293
38. Moustafa A. A., et al. Depression following major life transitions in women: A review and theory. *Psychological Reports*. 2020; 123 (5): 1501–1517. DOI: 10.1177/0033294119872209
39. Choi N. G. Determinants of self-perceived changes in health status among pre- and early-retirement populations. *The International Journal of Aging and Human Development*. 2003; 56 (3): 197–222. DOI: 10.2190/T8JD-1P30-6MFT-8WHA
40. Firsova N. G. Self-image of advanced age people after the retirement. *Nauchnye vedomosti belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki = Scientific statements of the Belgorod State University. Series: Humanities*. 2012; 16 (143): 218–225. (In Russ.)
41. Bordia P., Read S., Bordia S. Retiring: Role identity processes in retirement transition. *Journal of Organizational Behavior*. 2020; 41 (5): 445–460. DOI: 10.1002/job.2438
42. Kushtanina V. Retirement as a reconsideration of identity. *Mir Rossii. Sociologija. Jetnologija=The World of Russia. Sociology. Ethnology*. 2008; 17 (4): 152–163. (In Russ.)
43. Rapatskaya L. A., Ivakhnenko A. A. Professional deskilling of a children's music school teacher: causes and consequences. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya = Theory and Practice of social development*. 2015; 8: 220–224.
44. Kowalski S. D., Dalley K., Weigand T. When will faculty retire?: Factors influencing retirement decisions of nurse educators. *Journal of Nursing Education*. 2006; 45 (9): 349–355. DOI: 10.3928/01484834-20060901-04
45. Hancock C. B. Is the grass greener? Current and former music teachers' perceptions a year after moving to a different school or leaving the classroom. *Journal of Research in Music Education*. 2016; 63 (4): 421–438. DOI: 10.1177/0022429415612191
46. Rybinskaya A. V. Psychological characteristics of the crisis of old age. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki = Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities*. 2013; 7 (123): 128–132. (In Russ.)
47. Robinson O. C., Stell A. J. Later-life crisis: Towards a holistic model. *Journal of Adult Development*. 2015; 22 (1): 38–49. DOI: 10.1007/s10804-014-9199-5
48. MacBride A. Retirement as a life crisis: Myth or reality? A review. *Canadian Psychiatric Association Journal*. 1976; 21 (8): 547–556. DOI: 10.1177/070674377602100809
49. Ananiev B. G. Psihologija i problema chelovekoznaniya = Psychology and the problem of human knowledge. Voronezh: Publishing House MODEK; 1996. 384 p. (In Russ.)
50. Ermolaeva M. V. Sub'ektnyj podhod v psihologii razvitiya vzroslogo cheloveka (voprosy i otvety) = Subject approach in adult development psychology (questions and answers). Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; 2006. 200 p. (In Russ.)
51. Heckhausen J., Wrosch C., Schulz R. Agency and motivation in adulthood and old age. *Annual Review of Psychology*. 2019; 70; 191–217. DOI: 10.1146/annurev-psych-010418-103043
52. Sanders M. J. Older manufacturing workers and adaptation to age-related changes. *American Journal of Occupational Therapy* [Internet]. 2018 [cited 2021 Aug 23]; 72 (3): 7203205060p1-7203205060p11. DOI: 10.5014/ajot.2018.021238 Available from: <https://research.aota.org/ajot/article-abstract/72/3/7203205060p1/6434/Older-Manufacturing-Workers-and-Adaptation-to-Age?redirectedFrom=fulltext>

53. Klimov E. A. Man as a subject of labor and problems of psychology. *Voprosy Psichologii = Questions of Psychology*. 1984; 4: 5–14. (In Russ.)
54. Markova A. K. Psihologija professionalizma = Psychology of professionalism. Moscow: Publishing House Znanie; 1996. 312 p. (In Russ.)
55. Vasilyuk F. E. Psihologija perezhivaniya: analiz preodoleniya krizisnyh situacii = The Psychology of experiencing: Analysis of overcoming crisis situations. Moscow: Publishing House Moscow University Press; 1984. 200 p. (In Russ.)
56. Antsyferova L. I. Personality in difficult living conditions: rethinking, transformation of situations and psychological defense. *Psikhologicheskii Zhurnal = Psychological Journal*. 1994; 15 (1): 3–18. (In Russ.)
57. Ingram S., et al. Coping with crisis across the lifespan: The role of a telephone hotline. *Journal of Child and Family Studies*. 2008; 17 (5): 663–674. DOI: 10.1007/s10826-007-9180-z
58. Symaniuk E. E. Professional'nye krizisy pedagogov = Professional crises of teachers. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publishing House; 2006. 254 p. (In Russ.)
59. Vodopyanova N. E., Gusteleva A. N. Positive self-assessment as a counterbalance in professional burnout in teachers. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologija = Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*. 2010; 4: 166–172. (In Russ.)
60. Alshaer H., Kaviani H. A study on metaphors used by female teachers to describe their work-related stresses and psychological exhaustion: Reflecting on potential interventions. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. 2019; 4: 72–81. DOI: 10.12740/APP/109135
61. Keogh M., Roan A. Exploring teachers' early-retirement decisions: A qualitative study. *Work, Aging and Retirement*. 2016; 2 (4): 436–446. DOI: 10.1093/workar/waw016
62. Farges G., Tremblay D. G. Working longer? Professional and non-professional challenges of teachers' retirement. *Revue des Sciences de l'Education*. 2016; 42 (2): 175–205. DOI: 10.7202/1038466ar
63. Villardon-Gallego L., Moro A., Atxurra C. Perceptions about retirement in the university. The case of the University of Deusto. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*. 2017; 20 (1): 87–99. DOI: 10.6018/reifop.20.1.255161
64. Fedosyuk D. Specificity of social adaptation among university teachers of pre-retirement age. *Laplage em Revista*. 2020; 6: 209–213. DOI: 10.24115/S2446-622020206Extra-A582p.209-213
65. Kadefors R., et al. Attitudes among male and female university professors, and other categories of university employees, to working up to and beyond normal retirement age. *Nordic Journal of Working Life Studies*. 2016; 6 (1): 133–146. DOI: 10.19154/njwls.v6i1.4913
66. Rapoport M. Q., Finlay S. J., Hillan E. Retirement in the post-revocation context at one Canadian university: Experiences of phasing and delaying. *Canadian Journal of Higher Education* [Internet]. 2015 [cited 2021 Aug 04]; 45 (1). Available from: <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/182490/0>
67. Hutchings K., Wilkinson A., Brewster C. Ageing academics do not retire—they just give up their administration and fly away: A study of continuing employment of older academic international business travelers. *The International Journal of Human Resource Management* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jul 29]. DOI: 10.1080/09585192.2020.1754882 Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585192.2020.1754882>
68. Leppel K., Brucker E., Cochran J. The importance of job training to job satisfaction of older workers. *Journal of Aging & Social Policy*. 2012; 24 (1): 62–76. DOI: 10.1080/08959420.2012.629136

**Информация об авторах:**

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0002-7591-7230, Scopus Author ID 57190121318, ResearcherID Q-8009-2016; Екатеринбург, Россия. E-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru

**Борисов Георгий Игоревич** – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0002-3713-3005, Scopus Author ID 57214098801, ResearcherID AAF-7831-2020; Екатеринбург, Россия. E-mail: georgiy.borisov@urfu.ru

**Печеркина Анна Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0002-2261-2505, Scopus Author ID 57190120274, ResearcherID Q-7376-2016; Екатеринбург, Россия. E-mail: 79apa@mail.ru

**Савельев Владимир Вадимович** – старший преподаватель кафедры управления персоналом и психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0002-7457-5355, Scopus Author ID 57205764282; Екатеринбург, Россия. E-mail: bbsav91@gmail.com

**Вклад соавторов:**

Э. Э. Сыманюк – анализ литературы, разработка методологии и дизайна исследования, интерпретация результатов, работа с текстом.

Г. И. Борисов – анализ литературы, разработка методологии и дизайна исследования, интерпретация результатов, работа с текстом.

А. А. Печеркина – разработка методологии и дизайна исследования, работа с текстом.

В. В. Савельев – обработка полученных данных, интерпретация результатов, работа с текстом.

**Информация о конфликте интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 03.09.2021; поступила после рецензирования 27.02.2022; принята к публикации 09.03.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Elvira E. Symanyuk** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-7591-7230, Scopus Author ID 57190121318, ResearcherID Q-8009-2016; Ekaterinburg, Russia. E-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru

**Georgiy I. Borisov** – Senior Lecturer, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-3713-3005, Scopus Author ID 57214098801, ResearcherID AAF-7831-2020; Ekaterinburg, Russia. E-mail: georgiy.borisov@urfu.ru

**Anna A. Pecherkina** – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-2261-2505, Scopus Author ID 57190120274, ResearcherID Q-7376-2016; Ekaterinburg, Russia. E-mail: 79apa@mail.ru

**Vladimir V. Saveliev** – Senior Lecturer, Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0002-7457-5355, Scopus Author ID 57205764282; Ekaterinburg, Russia. E-mail: bbsav91@gmail.com

**Contribution of the authors:**

E. E. Symanyuk – analysis of literature, development of research methodology and design, interpretation of results, work with the text.

G. I. Borisov – analysis of literature, development of research methodology and design, interpretation of results, work with the text.

A. A. Pecherkina – development of research methodology and design, work with the text.

V. V. Saveliev – processing of received data, interpretation of results, work with text.

**Conflict of interest statement.** The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 03.09.2021; revised 27.02.2022; accepted for publication 09.03.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.