



М. Т. АХИЛЬГОВА

**ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА
В СИТУАЦИИ ВЫХОДА НА ПЕНСИЮ**

М. Т. Ахильгова

**ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА
В СИТУАЦИИ ВЫХОДА НА ПЕНСИЮ**

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2024

УДК 378
ББК 74.48
А95

Рецензенты:

д-р социол. наук, доцент ФГАОУ ВО «Томский
государственный университет систем
управления и радиоэлектроники»

В. В. Орлова;

канд. психол. наук, доцент

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт
образования» Минобразования Чувашии

С. Г. Краснова

Ахильгова М. Т.

А95 **Личностное развитие преподавателей вуза в ситуации
выхода на пенсию : монография / М. Т. Ахильгова. –
Чебоксары: Среда, 2024. – 140 с.**

ISBN 978-5-907830-63-9

Настоящая монография направлена на комплексное исследование особенностей личностного развития преподавателей высшей школы в период завершения профессиональной деятельности и перехода к новому жизненному этапу. Рассматриваются психологические, социальные и профессиональные факторы, влияющие на этот процесс. Особое внимание уделено анализу ключевых жизненных задач и кризисов, с которыми сталкиваются преподаватели, а также стратегиям их личностной адаптации и самореализации в новых жизненных условиях.

УДК 378
ББК 74.48

ISBN 978-5-907830-63-9
DOI 10.31483/a-10650

© Ахильгова М. Т., 2024
© ИД «Среда», оформление, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВЫХОДА НА ПЕНСИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ	6
1.1. Общая характеристика предпенсионного возраста	6
1.2. Содержание и функциональная характеристика кризиса в пространстве научных исследований	18
1.3. Выход на пенсию как кризис личностного развития.....	33
1.4. Преподаватель вуза в контексте кризисов личностного развития	47
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	58
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА ПРИ ВЫХОДЕ НА ПЕНСИЮ.....	61
2.1. Личностные изменения преподавателей вуза при выходе на пенсию.....	61
2.2. Психологическая характеристика личностных изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию.....	68
2.2.1. Психологические особенности личности преподавателей вуза в предпенсионный период.....	68
2.2.2. Психологические особенности личности преподавателей вуза после выхода на пенсию	78
2.2.3. Сравнительный анализ личностных свойств преподавателей вуза до и после выхода на пенсию	88
2.3. Личностные изменения преподавателей вуза в аспекте субъективно значимых обстоятельств выхода на пенсию	97
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	104
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	107
ПРИЛОЖЕНИЯ	132

Введение

Выход на пенсию является важным этапом в жизни каждого человека, в том числе и для преподавателей высших учебных заведений. Этот период сопровождается значительными изменениями в социальном статусе, повседневной деятельности, социальных связях и личностном развитии. Для преподавателей вуза, проработавших многие годы в академической среде, выход на пенсию зачастую означает завершение многолетней профессиональной карьеры, связанной с преподаванием, научной работой и взаимодействием со студентами, может быть особенно непростым периодом, требующим личностной адаптации и переосмысления своей роли и идентичности.

На уровне социального сознания выход на пенсию отождествляется с появлением у субъекта определённых физических, психических и социальных свойств, минимизирующих для общества позитивный эффект его деятельностной активности. Однако подвижность социально устанавливаемых формальных условий выхода на пенсию в сочетании с субъективностью решения о фактическом прекращении трудовой деятельности делают востребованным построение эффективной практики сохранения и воспроизводства процессов личностного развития после фактического достижения субъектом пенсионного возраста. В наибольшей степени сказанное относится к субъектам профессиональной деятельности, содержание труда которых основано на интеллектуальной активности. Опираясь на полученный ранее профессиональный опыт, представители такого рода профессий характеризуются его постоянным приращением и кристаллизацией, что, в идеале, позволяет прогнозировать рост их возрастной продуктивности. Применительно к ним высокую практическую ценность обнаруживает сохранение потенциала личностного развития после наступления пенсионного возраста, препятствующее «вымыванию» интеллектуальных кадров из сферы социальной доступности.

Личностное развитие преподавателей в ситуации выхода на пенсию является важной и актуальной, но недостаточно изученной темой исследования. Этот период характеризуется необходимостью адаптации к новым жизненным условиям, переосмыслением своей роли и места в обществе, поиском смыслов и ценностей. От того, как преподаватель справится с этими задачами, во многом зависит

его психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и возможности для дальнейшего личностного роста.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое выявление психологических особенностей личностного развития преподавателей вуза в ситуации выхода на пенсию.

Данная монография основана на предположении, что личностное развитие преподавателей вуза в ситуации выхода на пенсию может рассматриваться в качестве кризисного события, находящегося на «стыке» возрастного, личностного и ситуативного кризисов, способного усиливаться вторичностью природы преподавания в вузе по отношению к полученной им базовой профессиональной подготовке. Личностное развитие преподавателей вуза в ситуации выхода на пенсию может сопровождаться комплексными изменениями мотивационной и эмоционально-волевой сферы личности и, становясь наиболее «чувствительными» к тем из них, которые имеют внутреннее происхождение.

В монографии представлены результаты эмпирических исследований в пяти российских региональных вузах, направленных на выявление специфики личностного развития преподавателей вузов в пенсионном возрасте, которые позволили собрать массив эмпирических данных, характеризующих комплекс личностных изменений, а также ведущие личностные качества преподавателя вуза, изменяющиеся при выходе на пенсию. Наиболее выраженные личностные изменения преподавателя вуза при выходе на пенсию связаны с внутренними, субъективно значимыми, обстоятельствами.

Результаты исследования, представленные в монографии, могут быть использованы в практике психологического консультирования и сопровождения преподавателей, выходящих на пенсию, а также при разработке программ подготовки к выходу на пенсию в высших учебных заведениях.

Исследование может быть интересно преподавателям вуза, психологам, студентам высших учебных заведений, а также широкому кругу читателей, интересующимся данной проблемой.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВЫХОДА НА ПЕНСИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

1.1. Общая характеристика предпенсионного возраста

Возрастные изменения являются универсальным фактором, определяющим особенности личности, возможности и стремления человека, его социальное и психологическое благополучие. Старение, которое традиционно рассматривалось как время увядания человека и его ухода от активной жизни, в современном обществе становится объектом пристального внимания не только исследователей или практиков-геронтологов, но и ведущих политических сил. На самом высшем уровне современное общество признает возможность и необходимость создания условий для достойной старости, сохранения здоровья, активного образа жизни и социальной включенности в пожилом возрасте [38].

Несмотря на значительно возросший интерес к проблемам пожилого населения, основное внимание, как академического сообщества, так и политических институтов, уделяется положению тех людей, которые уже отошли от активной трудовой деятельности и нуждаются в мерах социальной защиты, тогда как специфика и психологические особенности предпенсионного возраста, а также их вклад в благополучное старение изучены в гораздо меньшей степени. Тем не менее, анализ психологических и социальных особенностей предпенсионного возраста невозможно проводить вне контекста общих проблем и теорий старения и возрастных изменений.

Несмотря на общепризнанную важность и широкий интерес к проблемам старения, на сегодняшний день отсутствует общепринятое понимание старения, а концептуальный аппарат характеризуется значительным разнообразием и включает в себя такие категории как «пожилые люди», «преклонный возраст», «престарелые», «третий возраст» и др. Выделяют четыре общих подхода к пониманию старения: хронологический, биологический, социальный и психологический [116].

Хронологический подход, который связывает старение с наступлением определенного возраста, то есть, количества прожитых лет, является самым простым и носит сугубо формальный ха-

ракти. Он часто используется правительствами и международными организациями при характеристике социальной структуры общества, определении целевых групп – адресатов мер социальной защиты, принятии формальных решений в области труда и т.п. Нередко этот возраст связан с получением формального права на пенсию, однако более строгий подход, принятый, например, Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), определяет пожилой возраст как возраст, превышающий среднюю ожидаемую продолжительность жизни при рождении. В настоящее время этот возраст в мировом масштабе приблизительно равен 65 годам.

В рамках биологического подхода старение рассматривается как естественный процесс физиологических возрастных изменений и устойчивое ухудшение здоровья [22]. Современные исследования позволили идентифицировать широкий перечень заболеваний и нарушений здоровья, которые в совокупности характеризуют наступление пожилого возраста. Они включают в себя заболевания сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, диабет, хронические респираторные и онкологические заболевания, влияющие на общее самочувствие и возможности активной жизни, – а также неврологические заболевания и болезни органов чувств, которые напрямую влияют на когнитивные способности [271]. С теоретической точки зрения, важным является факт значительных страновых и индивидуальных различий в наступлении биологической старости.

С социальной точки зрения, старение связано с существенными изменениями в социальном положении индивида, его социальных связей и функций. Важным фактором динамики социального положения является прекращение активной трудовой деятельности и выход на пенсию. Нередко это сопровождается значительным ослаблением социальных связей и изменениями образа жизни. Общество может начать формировать иной набор требований и ожиданий в отношении пожилого человека, возлагая на него, например, функции заботы о внуках

Психологическое понимание старения, хотя и может отсылать к определенным возрастным границам, состоянию здоровья и изменениям социального положения, обращает внимание, прежде всего, на особенности психологических процессов, характерных для различных периодов жизни человека, а также меняющимся

стратегиям поведения и адаптации к новым условиям жизни. При всех различиях существующих концепций они рассматривают старение как часть объективного процесса психологических изменений, сопровождающих переход от одного возраста к другому. Ключевой идеей при этом становится представление о нелинейном характере возрастных изменений, позволяющем выделить несколько качественно отличающихся друг от друга периодов, для каждого из которых характерны свои особенности и, как правило, различные типы кризиса.

Одной из ранних классических психологических теорий возрастных изменений является психодинамическая теория Э. Эриксона, в основе которой лежит выделение нескольких этапов жизни человека, отражающих его психофизическое и личностное созревание, а также успешность социализации в обществе [259]. На каждом этапе человек проходит кризис идентичности, успешное преодоление которого является залогом благополучия на последующей стадии. Переход к пожилому возрасту сопровождается обращением к своему прошлому и подведением жизненных итогов. Неудовлетворенность предыдущей жизнью приводит к усилению негативных психоэмоциональных состояний: отчаянием, депрессией, страхом смерти. Напротив, если человек позитивно оценивает прожитую жизнь, то человек получает возможность полноценно жить в старости, достигая целостности своего эго. Во многом похожая логика была предложена и в ряде других подходов, рассматривающих возрастные изменения как последовательность стадий развития, сопряженных с преодолением специфических кризисов. Так, в рамках периодизации общего психического развития В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман, которые отнесли старость к пятой ступени развития субъектности, универсализации, характеризующейся выходом за пределы развитой индивидуальности, но также сопряженной с двумя специфическими кризисами, в том числе кризисом зрелости, приходящимся на период выхода на пенсию [207]. В свою очередь, Р.М. Грановская рассматривает возрастной период поздней зрелости (45–60 лет) как предпосылку успешного старения, связанной с переоценкой ценностей и глубинным обновлением личности [49].

Анализ старения в контексте общей логики возрастных изменений является традиционным для множества психологических подходов. Однако, придерживаясь этой общей логики, они могут существенно различаться как в описании характера возрастных изменений в целом (являются ли они постепенными или представляют собой набор четко выделяющихся стадий), так и в определении психологической специфики перехода к старости и пожилому возрасту. В качестве примера двух противоположных теорий можно привести теорию разъединения Э. Каммингса и У. Генри, и теорию геротрансценденции Л. Торнстама. Первая из них рассматривает старение как естественный и неизбежный процесс увядания, сопровождающийся постепенным разрывом социальных связей, отчуждением и удалением от общества и общественной жизни, ослаблением эмоциональной вовлеченности. Постепенность процесса оставляет возможности психологической адаптации, которая, однако, требует освоения новых социальных ролей.

Многие исследователи также указывают на негативные психологические проявления старения, в частности, хроническую озабоченность здоровьем, возрастную депрессию, страх смерти как отличительную черту этого периода жизни на [68; 82; 236; 242]. В. Ананьев говорит о рисках деформации структуры личности пожилого человека и изоляции от общества, которые носят во многом добровольный характер [7]. И.Г. Малкина-Пых, обобщая результаты исследований пожилого возраста, перечисляет целый ряд типичных для него психологических и эмоциональных состояний, большинство из которых носит проблемный или негативный характер: неконтролируемое усиление аффективных реакций, беспричинная грусть, уменьшение чуткости, погружение в себя, снижение способности справляться со сложными ситуациями, привязанность к прошлому и др. [138].

Теория разъединения и другие подходы, фокусирующиеся на негативных проявлениях старения, неоднократно критиковались за такой пессимистический взгляд на психологическую эволюцию человека. Например, Л. Торнстам, автор теории геротрансценденции, признавая, что старение является финальным этапом психологического развития человека, утверждает, что для этого этапа характерен переход от личностного взгляда на жизнь в пользу более от-

страненного, рефлексивного и экзистенциального. [267] В нормальной ситуации старение – это процесс личностного развития, роста, а не деградации и увядания.

Другие теории также отвергают представление о старости как времени безусловного увядания и деградации. Теории успешного старения, в частности, теория селективной оптимизации, указывают на высокую вариативность старения на индивидуальном уровне и способность выбора таких жизненных целей и стратегий, которые соответствуют меняющейся структуре возможностей и ресурсов индивида [251]. При этом утверждается, что когнитивные способности человека отличаются высокой пластичностью, которая позволяет адаптироваться к возрастным изменениям. Теории активности и непрерывности прямо отвергают тезис теории разъединения, указывая, что именно ослабление социальных связей является причиной психологического дискомфорта в старости, и что этому негативному влиянию внешних обстоятельств можно успешно противостоять, если сохранять свой образ жизни, социальную активность и внутреннюю целостность [260].

Несмотря на то, что такой взгляд соответствует научным и политическим концепциям «успешного старения» и логике позитивной психологии, он сталкивается с трудностями при объяснении широкой распространенности негативных психологических состояний, типичных для старости. Следствием научной дискуссии о психологических проявлениях старения стало формирование представления о вариативности старения как психологического процесса. В большинстве современных теорий и подходов так или иначе признается отсутствие предопределенности в том, как человек входит в пожилой возраст и проживает его. Как следствие, в теоретическом объяснении и описании старения на первое место выходят не столько вопросы периодизации и общей логики возрастных изменений, сколько вопросы идентификации различных типов старения и стратегий реакции на старость, а также определения факторов, влияющих на психологическое функционирование и благополучие личности в старости.

1. Для ряда специалистов типология старения основана, прежде всего, на характере обстоятельств жизни. Например, И.С. Кон связывает вариативность старения с характером деятельности, в кото-

рую вовлечен человек. В частности, он выделяет четыре типа благополучного старения, в которых доминируют различные виды активности: профессионально-творческая; досуговая и личностно-ориентированная; семейная; ориентированная на поддержание здоровья [99].

2. Одновременно с благополучными, существуют и негативные типы старения, характеризующиеся критиканством, недовольством, разочарованием в себе. В других теоретических подходах вариативность связывается с индивидуальными психологическими стратегиями и реакцией на собственное старение. Например, Ф. Гизе выделяет на этом основании три типа старости: негативный (отрицающий факт наступления старости), экстравертированный (признающий наступление старости на основе оценки за внешними событиями и реакцией общества), интровертированный (острое переживание процесса старения, погружение в прошлое и низкий уровень активности) [42]. Д.Бромлей описывает несколько моделей поведения, характеризующих различные психологические реакции на старение: конструктивную (высокая степень интегрированности, основанная на осознании собственных возможностей и готовности к адаптации в новых условиях); зависимую (успешная интеграция, но с опорой на поддержку других людей); оборонительную (эмоциональная сдержанность, пессимизм, стремление к независимости); враждебную (агрессивность, отсутствие доверия, стремление переложить ответственность за свои неудачи на других) [253].

Хотя попытки типологизировать модели старения имеют безусловную научную ценность, для современной психологии старения более важной задачей становится идентификация конкретных факторов, как внешних, так и внутренних, которые определяют конкретный сценарий старения, его психологические проявления и эффекты. Теоретическое описание структуры влияющих факторов успешного старения в настоящее время остается предметом дискуссий и активных исследований, однако большинство специалистов сходятся не том, что старение – сложный, многоаспектный процесс, психологические проявления и последствия которого зависят от целой системы факторов, природа и взаимосвязь которых остается недостаточно ясной. Это связано с большим разнообра-

зием жизненных траекторий, доступных для современного общества, многообразия и динамичности контекстов жизнедеятельности, включая как развитие медицины и системы здравоохранения, так и меняющуюся природу труда и социально-экономических отношений, появление новых возможностей для развития социальных связей, и многое другое. Тем не менее, несмотря на это многообразие и дискуссионность, современные психологи К. Макки и Б. Шюц, обобщая положения ключевых теорий и данные многочисленных исследований, смогли выделить несколько психосоциальных факторов, которые оказывают наиболее устойчивое и масштабное влияние на возможности успешного старения. К ним относятся, прежде всего: чувство контроля, то есть, уверенность в своей способности управлять своей жизнью; позитивные социальные отношения; физическая активность и правильное питание [264].

Общая теория и исследования старения, позволяя реконструировать логику возрастных психосоциальных изменений в целом, задают общий контекст изучения психологических особенностей различных возрастов. Как правило, изучение старения фокусируется на периодах жизни, классифицируемых как пожилой возраст или старость, тогда как период, непосредственно предшествующий старости, остается в определенной мере недооцененным. Вместе с тем если исходить из признания целостности человеческой жизни и роли предшествующего опыта и характера жизнедеятельности на содержание возрастных кризисов, глубину изменений жизни, а также сложность адаптации к новым условиям, то предпенсионный возраст становится важным жизненным периодом, от которого во многом зависят возможности благополучного старения.

Выход на пенсию – одно из наиболее значимых событий в жизни человека, имеющий во многом рубежный характер и признающийся в качестве важного источника значимых психологических и социальных изменений. Социально-экономическая система современного общества существенно отличается от индустриального общества с четко выраженными моделями занятости и регламентированной трудовой деятельностью. Для современных развитых обществ характерно гораздо более высокое разнообразие видов трудовой деятельности и трудовой мобильности, возможности поддержания социальной и экономической активности в пожилом

возрасте, высокий уровень материального благополучия, доступность медицинской и социальных услуг. В совокупности эти условия значительно расширяют возможности сохранения активного образа жизни в пожилом обществе и снижают значимость факторов стресса и тревожности, связанных с кардинальным изменением социального положения. Тем не менее, невозможно отрицать, что выход на пенсию для большинства людей по-прежнему остается неизбежным и знаковым событием, обуславливающим необходимость переосмысления своих жизненных стратегий и моделей поведения.

Хотя выход на пенсию является, по сути, единичным событием, его значимость человек осознает задолго до его наступления, и ожидание этого события само по себе становится фактором психологических изменений. Поэтому многие исследователи выделяют предпенсионный возраст в качестве самостоятельного периода жизни, характеризующегося особым набором психологических черт. Так, Н.С. Пряжников указывает, что этот период начинается приблизительно в 55 лет и продолжается до выхода на пенсию. В это время основное жизненное содержание заключается, по сути, в ожидании, или подготовке к пенсии [181]. Это ожидание становится лейтмотивом как в профессиональной, так и в социальной, в том числе семейной жизни индивида, который может протекать поразному, в том числе в зависимости от отношений на работе, а также появления внуков. К концу этого периода большинство индивидов стремятся подготовиться к жизни на пенсии и понять, чем они будут заниматься по завершении активной трудовой деятельности.

Р.М. Грановская указывает на, возможно, главную особенность предпенсионного возраста, которая определяет причины и глубину возможного кризиса при выходе на пенсию. На завершающем этапе трудовой деятельности большинство людей достигают максимального положения как с точки зрения своей квалификации и опыта, так и с точки зрения карьерного положения, уровня дохода, а также социального капитала и положения в коллективе [49]. Выход на пенсию объективно означает радикальное ухудшение всех компонентов социального положения, что приводит к серьезным психологическим кризисам, в том числе глубокой депрессии. М.К. де Ври вводит понятие «синдрома выхода на пенсию»

(retirement syndrome) для описания специфических трудностей, с которыми сталкивается работающий человек предпенсионного возраста, особенно если это успешный профессионал, занимающий ключевые руководящие посты [259]. Он также указывает на то, что выход на пенсию в этом случае особенно сопряжен с одновременной потерей статуса, дохода, признания, физическим старением и эмоциональным стрессом, – которые дополнительно усиливаются организационной культурой (ценящей успех, достижения, прогресс) и давлением со стороны общества.

Однако поскольку такое изменение социального положения является предсказуемым, то уже задолго до собственно момента выхода на пенсию у человека начинает формироваться набор ожиданий и представлений о пенсионном возрасте, которые могут сопровождаться ростом тревожности и неуверенности. Значительная часть современных подходов в психологии выхода на пенсию посвящена характеристике ожиданий в предпенсионный период, а также эмоциональным и психологическим аспектам принятия решения о выходе на пенсию, подготовке и адаптации к новому жизненному этапу. В настоящее время специалисты выделяют три психологические модели, которые описывают процесс выхода на пенсию, его предпосылки и последствия: темпорально-процессную, многоуровневую и ресурсно-динамическую [269].

3. *Темпорально-процессная модель* (К.Шульц, М.Ванг и др.) рассматривает выход на пенсию не как разовое событие, а как длительный процесс, включающий три последовательные стадии: планирование выхода на пенсию, принятие соответствующего решения, а также собственно пенсионный переход и адаптация [266]. На первом этапе человек только начинает задумываться о будущей пенсии и о том, как может выглядеть его жизнь, рассматривает различные возможности и проблемы, обсуждает их с друзьями и семьей. Этот этап позволяет не только сформировать более точные и определенные ожидания о жизни на пенсии, но и начать аккумулировать ресурсы, необходимые для поддержания желаемого образа жизни. Помимо финансового планирования, этот этап включает поиск ответа на концептуальные вопросы о том, чем человек будет заниматься на пенсии, с кем и где провести старость. Качество и тщательность такой подготовки во многом определяет способность человека поддержать высокие стандарты жизни на пенсии.

На стадии принятия решения происходит оценка сравнительных выгод и издержек от продолжения трудовой деятельности с учетом личных жизненных обстоятельств. Этот процесс по сути своей является рациональным, направленным на сбор и обобщение всей доступной информации, позволяющей оценить альтернативные варианты и принять оптимальное решение. Обратим внимание, что в советской и, во многом, российской психологической литературе вопросам принятия решения о выходе на пенсию уделяется мало внимания. Это связано с тем, что выход на пенсию в плановой экономике является, по сути, запрограммированным решением, в котором от человека мало что зависит. Однако современная экономика является гораздо более вариативной и гибкой, и выход на пенсию не является единственным возможным способом действия даже при наступлении пенсионного возраста или решении работодателя об увольнении работника в связи с этим. Наличие же альтернативных вариантов жизненной траектории и большая доля личной ответственности и свободы делают процесс принятия решения важным и самостоятельным этапом предпенсионного возраста.

Наконец, стадия перехода и адаптации характеризуется существенными изменениями в повседневном распорядке дня и характере деятельности. В современном обществе у пенсионера достаточно много способов времяпрепровождения, включая заботу о себе и своей семье, воспитание внуков, досуг, частичное продолжение трудовой деятельности, общественная работа и пр. Специалисты особенно отмечают потенциальную ценность т.н. «переходного» трудоустройства (bridge job), которое позволяет сделать отход от трудовой деятельности постепенным, а потому менее стрессовым [269]. Темпорально-процессная модель, описывая ключевые стадии выхода на пенсию, позволяет идентифицировать специфические для них психологические процессы, реакции и последствия. Однако общая логика процесса выхода на пенсию сама по себе не объясняет, почему некоторые индивиды и группы оказываются более успешными в достижении желаемой цели, чем другие, и почему нередко этот процесс сопряжен с ярко выраженными негативными психологическими состояниями: тревогой, страхом, чувством потерянности.

Многоуровневая модель (М. Зиновач) исходит из того, что выход на пенсию так или иначе связан с процессами, протекающими на различных уровнях: социальном (культурные нормы и институты, связанные с пожилыми людьми, пенсионным обеспечением и социальной защитой в целом), организационном (действующая в компании социальная политика и меры поддержки работников при выходе на пенсию, организационная культура и нормы в отношении пожилых работников и т.п.), индивидуальном (планы, решения, модели поведения на пенсии) [267]. Данная модель, хотя изначально исходит из социологической перспективы, полагает, что психологическое значение имеют не только индивидуальный, но и оба других уровня, которые задают внешний контекст процесса подготовки к выходу на пенсию. Преимущество этого подхода заключается в том, что он задает наиболее широкую теоретическую основу для выявления конкретных факторов, от которых зависит процесс и результаты подготовки к выходу на пенсию и благополучие в старости. Такие факторы включают в себя не только черты личности, характер трудоустройства, человеческий капитал или другие факторы индивидуального уровня, но также семейные и другие социальные связи, условия труда, качество системы социальной защиты. Эта сложная система факторов определяет личные ожидания и установки в отношении выхода на пенсию, располагаемые возможности и ресурсы, оценку преимуществ и недостатков альтернативных вариантов принятия решения.

Ресурсно-динамическая модель (М. Ванг, К. Хенкенс, Х. ван Солинж) акцентирует внимание на процессе адаптации после выхода на пенсию. Она предполагает, что этот процесс носит динамический, меняющийся характер, зависящий от ресурсов, которыми располагает индивид. Под ресурсами имеются в виду физические способности пожилого человека, когнитивные способности, самодостаточность и мотивация, располагаемый доход, социальные связи, эмоциональная устойчивость и др. [270]. Доступ к этим ресурсам, от которых зависит возможность удовлетворения потребностей в пожилом возрасте, и определяет благополучие адаптации на пенсии.

Особенностью этого подхода является признание необходимости оценивать ресурсы не как статичный набор возможностей, а как

динамическую характеристику, меняющуюся со временем и, соответственно, влияющую на благополучие старения. Сочетание динамики различных типов ресурсов, например, мотивационных (зависящих от диспозиционных черт личности) и внешних социальных и финансовых, определяет время достижения определенных переломных точек в процессе старения.

Три названные общие модели не столько противоречат друг другу, сколько обращают внимание на различные аспекты выходы на пенсию, и допускают различные теоретические объяснения в рамках каждого из них. С точки зрения психологической характеристики предпенсионного возраста наибольшую ценность при этом имеют темпорально-процессная и многоуровневая модели, которые успешно дополняют друг друга. Первая позволяет детально охарактеризовать процесс подготовки и принятия решения о выходе на пенсию, равно как и сам процесс перехода, а вторая требует учитывать максимально широкий перечень факторов, влияющих на то, как именно будет протекать каждый этап процесса выхода на пенсию.

Как следует из психологической модели выхода на пенсию как растянутого во времени процесса, содержание собственно *предпенсионного* периода включает в себя длительный процесс психологической подготовки и планирования. Одним из главных направлений психологии предпенсионного возраста поэтому следует считать анализ психологических предпосылок пенсионного планирования. Масштабный систематический обзор, проведенный недавно М. Керри, позволил дать наиболее общую характеристику психологический условий, определяющих характер и результаты предпенсионного планирования [262]. Он пришел к выводу, что с теоретической точки зрения, этот период остается малоисследованным и плохо объясненным. Одновременно, эмпирические исследования позволяют выделить следующие основные группы психологических предпосылок пенсионного планирования:

- *когнитивные*: финансовая грамотность; воспринимаемые финансовые знания; представления о будущей жизни на пенсии;
- *конативные*: паттерны долгосрочного финансового поведения; терпимость к финансовым рискам; отчетливость пенсионных целей; сознательность; проактивность;

– *аффективные*: эмоциональная устойчивость; эмоциональное отношение к прошлому, настоящему и будущему.

Как отмечает М. Керри, существующие эмпирические исследования носят ограниченный характер и не позволяют построить достоверную систему психологических факторов пенсионного планирования и подготовки, особенно в том, что касается конативных и аффективных аспектов. Одновременно он указывает на наличие важных концептуальных различий в трактовке предпенсионного периода: следует ли его понимать больше как планирование (активную подготовку) или как пассивное ожидание (зависящее от располагаемых ресурсов); зависит ли динамика личного восприятия времени от возрастных изменений или же от меняющегося целеполагания; как соотносятся трудовые и внетрудовые факторы и условия при оценке будущего и принятии пенсионного решения; и др.

Отсутствие концептуального единства в понимании выхода на пенсию признают и другие специалисты. В частности, М. Ванг и Дж. Ши указывают, что выход на пенсию в психологической литературе может пониматься и как процесс принятия решения, и как процесс адаптации к новым условиям жизни, и как стадия развития карьеры [271]. Наличие различных концептуальных подходов и теоретических перспектив, в совокупности с ограниченностью достоверных эмпирических данных, делают актуальными дальнейшие исследования предпенсионного возраста, учитывающие его многоаспектность и многообразие факторов, определяющих содержание и результаты подготовительного процесса, принятия решения и непосредственно перехода к новому жизненному этапу.

1.2. Содержание и функциональная характеристика кризиса в пространстве научных исследований

При всём разнообразии аспектов в работах, посвящённых психологии пенсионеров, явно или косвенно высвечивается позиция, в соответствии с которой выход на пенсию является рубежным событием в жизни человека, обладающим кризисным началом. Такое понимание делает перспективным при рассмотрении проблематики использование выводов и обобщений, сделанных в области психологических кризисов.

Категория «кризис» представляет собой одно из базовых понятий научного знания. Его рассмотрение увязывают с появлением

определённых противоречий вне и/или внутри объекта, инициирующих реализацию событий, переломных, эпохально значимых для существования и развития конкретного политического, экономического, социального, технологического, организационного и прочее объекта.

Согласно сложившимся на сегодняшний день представлениям, предпосылкой кризиса называют возникновение и дальнейшее нарастание неопределённости, непредсказуемости, хаоса в сфере существования и построения активности рассматриваемого объекта [155]. Подобного рода неопределённость, может быть внешней, располагающейся вне объекта, но оказывающей существенное влияние на его функционирование, или внутренней, обнаруживающейся в построении пропорций частей объекта или систем поддержания связей между ними. По своей причинности она обычно подразделяется на объективную или субъективную, на случайную или закономерную, на искусственную или естественную [233].

Важной характеристикой исходного состояния объекта, находящегося в кризисе, определяется явное или латентное обладание такими параметрами, которые не обеспечивают ему адекватную возможность дальнейшего продуктивного функционирования и развития в направлении достижения жизненно значимой цели, а продуцируют нарастание неопределённости в связанных с её достижением сферах. Эта неопределённость может свидетельствовать об образовании в его феноменологической структуре или условиях деятельности более или менее скрытых конфликтов или диспропорций. Конфликты или диспропорции, предвещающие конфликт, продуцируют кризисы, которые можно дифференцировать на лёгкие или глубокие, кратковременные или затяжные. Однако источники сходятся в признании того, что вне зависимости от своего характера на функциональном уровне все они требуют незамедлительной реализации некоторого переворота, сопровождающегося переходом соответствующего объекта из одного, старого, состояния в другое состояние, новое или обновлённое, преобразованное по значимым для него показателям [32; 100; 173].

На качественном уровне переход в другое, не кризисное, состояние связывается с изменениями соответствующего объекта, сопровождающимися преодолением сформировавшейся у него низкой элементной устойчивости и малой жизнеспособности в пользу

получения возможности сохранять свою целостность и эффективно развиваться в новом или обновлённом состоянии [149; 160]. Эти изменения, в зависимости от наличия управляющего фактора, могут быть управляемыми, т.е. происходить по плану конкретного субъекта и с использованием намеченных им средств, или стихийно, неуправляемо со стороны заинтересованного объекта, т.е. внепланово, без подготовки и привлечения заранее подобранных средств и способов. Каждый из этих вариантов характеризуется специфической динамикой протекания и наиболее вероятным исходом, подлежащими обсуждению в ситуации поиска и принятия управленческих и жизненных решений [155].

Исходные условия и выбранная стратегия преодоления кризиса варьируют собой целесообразность перехода объекта в посткризисное состояние, которое может осуществляться эволюционно, т.е. мягко, постепенно, с поступательным, поэтапным продуцированием или появлением изменений, а может – революционно, т.е. резко, одномоментно, с кардинальным изменением параметров объекта, находящегося в кризисе [161].

В зависимости от радикальности преодоления кризиса, изменения могут быть кардинальными, общими, касающимися всех аспектов существования и функционирования объекта, но могут быть фрагментарными, локальными, распространяющимися исключительно на те его аспекты, состояние которых спровоцировало появление кризисных явлений [164].

Итогом преодоления кризиса выступают некоторые функциональные или дисфункциональные изменения объекта [155]. Первые из них способствуют преобразованию объекта в направлении приобретения им параметров, полезных для осуществления деятельности в изменяющихся условиях, вторые – приводят к объектным разрушениям, при котором он полностью утрачивает способность к реализации присущей ему деятельности. В последующем произошедшие изменения могут обеспечить оздоровление объекта и среды его функционирования или провоцировать образование нового кризиса. Во втором случае велика вероятность последующего воспроизводства кризисного процесса или возможно построение его по новому сценарию.

В зависимости от объекта, подвергнувшегося кризисным изменениям, выделяют экономические, финансовые, политические, военные, медицинские, энергетические, социальные, демографические, экологические, исторические, организационные и другие кризисы. Рассмотрение каждого вида кризисов входит в компетенцию определённой сферы научного знания. В сферу интересов психологической науки попадет группа кризисов, в целом обозначаемых в качестве психологических кризисов [124; 138; 150; 228]. При достаточном их многообразии объединяющим для психологических кризисов выступает сосредоточенность всех основных для них процессов в психическом мире человека.

Психологическими кризисами чаще всего позиционируют периоды жизни, возникающие при переходе человека к новым условиям деятельности, при которых, в силу возникающих противоречий между его текущими характеристиками и формирующимися требованиями среды (ситуации) высоко обостряется необходимость существенных личностных и поведенческих изменений [156]. Наряду с возникновением на основе некоторого конфликта, в который вовлекается человек, кризис характеризуется также процессами своего развития и прекращения.

Признано, что возникновение и развитие кризисных периодов сопровождается переменными, неустойчивыми и конфликтными состояниями человека, при которых образуются новые «элементы» поведения и поведенческие схемы, появлением ранее не свойственных ему личностных особенностей, «новообразований» [36]. Для кризисов, в частности, характерны такого рода острые психологические проявления как: снижение доверия, возрастание конфликтов, преобладание негативных эмоциональных состояний, неуверенность, снижение трудовой мотивации и пр. [2; 12; 14; 17; 35; 45; 63; 76; 89; 179]. Появление аномалий такого рода рассматривается в качестве показателя актуализации неустойчивого, кризисного развития психики, а их исчезновение – показателя завершения кризисного периода и перехода психики из кризисного в новое, более или менее стабильное, состояние, характеризующееся психологической безопасностью личности [200; 212; 215; 222; 224].

В силу неоднородности условий жизнедеятельности, кризисные состояния, возникающие у человека, также обладают неоднород-

ностью, актуализирующей потребность в их изучении. Анализ соответствующего проблемно-предметного поля психологических исследований позволяет выделять три основные группы психологических кризисов, обозначаемых в качестве возрастных, личностных и ситуативных (жизненных).

Возрастные кризисы традиционно входят в проблематику психологической науки, а именно, таких её отраслей как возрастная и детская психология, а также психология развития [2; 39; 50; 62]. Под возрастными кризисами понимаются достаточно кратковременные периоды жизни человека, в течение которых индивидуальные показатели развития, сформировавшиеся у него в устойчивый период, должны перейти на новый уровень развития, позволяющий успешно решать некоторый набор актуализирующихся перед ним социальных задач [159; 170; 188; 234 и др.]. С этой точки зрения, вся жизнь человека может рассматриваться как чередование стабильных и кризисных возрастных периодов.

Как в отечественной, так и в зарубежной психологии возрастные кризисы характеризуются более или менее жёсткой «привязкой» к конкретным этапам возрастного развития человека, связанными с изменениями его физиологических, психологических и социальных параметров [210; 230; 231]. Результатом возрастных кризисов, по Л.С. Выготскому, является появление некоторых новообразований, которые отличаются от приобретений стабильных периодов жизни своей нестабильностью и неспособностью выступить необходимыми слагаемыми общей личностной структуры человека [36]. В силу этого отслеживание кризисов психического развития человека в психологии даёт материал для построения возрастных периодизаций.

Достаточно интенсивно развиваясь в отечественной и зарубежной психологии, проблематика возрастных кризисов демонстрирует множественность подходов к выделению их оснований, предлагаемой содержательной характеристике, и, соответственно, периодизациям возрастного развития человека.

В ставшей классической периодизации развития в разработке Э. Фрейда, охватывающей детские годы жизни человека, кризисы увязываются с особенностями психосексуальных изменений, сосредоточивающихся в конкретный возраст вокруг определенных частей тела как источников получения удовольствия, а именно: он

провоцируется конфликтом между потребностью и возможностью ребёнка достичь наибольшей степени актуального для возраста психосексуального удовольствия [218]. Так, от рождения до 2 лет (оральная стадия) кризис связан с получением высшей степени удовлетворения, которое сосредотачивается вокруг рта. Успешность его разрешения, согласно психоаналитическому подходу, определяет формирование самостоятельности будущего взрослого. В возрасте от 2 до 3 лет (анальная стадия) кризис увязан с удовлетворением, которое приходится на анальную область тела. Характер преодоления данного кризиса влияет на образование гибкости мышления, великодушия и аккуратности, значимых для всей дальнейшей жизни человека. Проживание периода от 4 до 5 лет (фаллическая стадия) характеризуется кризисом, провоцируемым возникновением внимания к половым органам. Разрешение этого кризиса значимо для овладения ребёнком приёмами копирования образцов поведения, интонации речи, причёски и т.п. родителей противоположного пола. Возраст от 6 до 12 лет (латентная стадия) не связывался с кризисами, т.к. З. Фрейдом не наделял ребёнка концентрацией на определенной части тела или органе, а сексуальные потенции ребёнка он характеризовал как дремлющие в состоянии бездействия, покоя. Соответственно, данный период может рассматриваться в качестве бескризисного. От 12 до 18 лет (генитальная стадия) кризис, в трактовке психолога, связан с возрождением интереса ребёнка к своим половым органам, а с точки зрения его преодоления – с образованием интереса к противоположному полу. Неразрешённость кризиса, связанного с получением психосексуального удовольствия, на какой-либо возрастной стадии, неуспешность его преодоления, по З. Фрейду, приводит к фиксации в личностном мире человека обстоятельств, предрасполагающих или способствующих этому. Неразрешённые возрастные кризисы на протяжении всей его последующей жизни способны проявляться в нежелательных личностных свойствах и поведенческих актах.

Широко известная возрастная периодизация Э. Эриксона также основана на учёте формирующихся у человека в процессе развития кризисных состояний [232]. При этом они, в отличие от подхода З. Фрейда, увязаны с решением определённых личностных задач. Под кризисом психолог рассматривал некоторый поворотный момент развития, из которого человек способен выйти или более

сильным, более адаптированным, или ослабленным, не совладавшим с возникшим конфликтом. Выделяя 8 стадий психического развития, он указывал, что на каждой из них человеком переживается кризис, в основе которого лежит вызванный некоторыми социальными, историческими и культурными факторами конфликт между противоположными состояниями его психики. Это противоречия, возникшие между: основополагающей верой и безнадёжностью (младенчество), самостоятельностью и зависимостью (раннее детство), личной инициативой и страхом порицания (возраст игры), предприимчивостью и чувством неполноценности (школьный возраст), идентичностью и смешанной идентичностью (подростковый возраст), интимностью и изоляцией (юность), производительностью и поглощённостью собой (взрослость), ощущением полноты жизни и отчаянием (старость). Разрешение каждого конфликта, по мнению исследователя, основано на установлении некоторого компромисса между противоположными состояниями сознания, баланса в пользу позитивного компонента. Его успешное разрешение позволяет избежать обострения кризиса и успешно формировать новые психологические особенности, в своём единстве образующие определённый тип личности. Прохождение кризисных стадий индивидуально по темпу и результативности преодоления конфликтов. Если на какой-либо стадии конфликт разрешить благополучно не удастся, то ситуация с переходом на новую стадию усложняется, т.к. человек должен разрешить не только новые, но и старые кризисы. Неудовлетворительное разрешение такого рода задач, по Э. Эриксону, приводит к трудно обратимым отрицательным изменениям в личности.

Согласно трактовке французского психолога В. Валлона, кризис провоцируется конфликтами между старыми и новыми видами деятельности, зачастую (но не всегда) обнаруживающимися у ребёнка при переходе от одной стадии развития к другой. Стадии кризисного развития (стадия внутриутробной жизни; стадия моторной импульсивности, от рождения до 6 мес.; эмоциональная стадия, от 6 мес. до 1 года; сенсомоторная стадия, от 1 года до 3 лет; стадия персонализма, от 3 до 5 лет; стадия различения, от 6 до 11 лет; стадия полового созревания и юношества) для каждого ребёнка строго последовательны. Согласно научным выводам психолога, в рамках кризис-

ных процессов перестроиться и потерять в дальнейшем свою функцию в регуляции поведения из двух видов деятельности должен тот, который начинает подчиняться законам другого. Возможность бесконфликтной передачи приоритета, в его понимании, допускает варианты бескризисного возрастного развития.

В отечественной психологии возрастные кризисы рассматриваются как неизбежная данность, сопровождающая переход человека от одного возраста к другому.

Согласно научной школе Л.С. Выготского, на рубежах возрастного развития образуются кризисы новорождённости, одного года, трёх и семи лет, подростковый и юношеский кризисы, кризисы 30 и 40 лет, а также кризис ухода на пенсию [36].

Приступая к краткому обзору содержания перечисленных кризисов, отметим, что каждый из них характеризуется особенностями, задаваемыми предшествующим для него и последующим за ним периодами жизни человека. При этом, вне зависимости от рассматриваемой разновидности, каждый из возрастных кризисов протекает в форме ярко выраженного конфликта субъекта со средовым окружением, не способным его адекватно воспринять на текущий момент и в перспективе. Тем самым осуществляется подкрепление конфликта между актуальным субъектом и требованиями к нему со стороны среды, ускоряющее его изменения на психическом и психосоциальном уровне.

Кризис новорождённости выделяется для построения характеристики изменений, возникающих непосредственно в процессе рождения ребёнка в силу физиологических (отделение от матери, попадание в новые условия жизни) и психологических (появление чувства незащищённости и тревоги) причин. К центральному новообразованию как последствию преодоления данного кризиса исследователи относят появление у ребёнка индивидуальной психической жизни.

Предпосылками кризиса одного года называют [24] развитие у ребёнка навыков ходьбы, произнесение им первых слов и возникновение первых актов протеста. Основным психологическим новообразованием вследствие преодоления данного кризиса обозначается выделение ребёнком собственного Я.

Кризис трёх лет своими истоками имеет противоречие между потребностью ребёнка соответствовать требованиям взрослого и

действовать самому, между его «хочу» и «могу», что на практике обнаруживается ярко выраженным у него негативизмом, упрямством, строптивостью и своеволием. Центральным новообразованием кризиса трёх лет называется обретение ребёнком определённой степени самостоятельности [199; 225].

Кризис семи лет как период рождения социального Я ребёнка обнаруживается появлением «жизненной позиции» как системного новообразования, выражающего новый уровень самосознания и рефлексии ребёнком себя и среды [172]. Симптомами кризиса выступают манерничанье, паясничанье, кривляние детей. За относительно короткий период времени проходит прохождение ими длительного пути от осознания себя в качестве физически отдельного самостоятельного индивида к осознанию своих чувств и переживаний. На фоне утраты детской непосредственности формируется потребность в социальном функционировании, способность к занятию значимой социальной позиции, что можно рассматривать в качестве основного результата преодоления кризиса.

Подростковый кризис увязывают с появлением «чувства взрослости» как центрального новообразования возраста [15; 25]. В качестве предпосылки образования данного кризиса обозначают потребность развивающейся психики в новой сфере социальных взаимоотношений [110; 140]. Ригидность «взрослого» окружения подростка провоцирует конфликт между самоотношением ребёнка и транслируемым ему извне отношением. Визуализируемыми признаками подросткового кризиса могут выступать проявления упрямства, требовательности, напоминания об обещаниях, капризы, обостренная реакция на критику и ожидание похвалы [7; 26; 30; 80].

Истоками кризиса юности называется расхождение образовательной системы и системы взросления [132; 207]. Кризис характеризуется крушением жизненных планов, неуверенностью в профессиональном выборе, расхождением идеальных и реальных представлений об условиях и содержании деятельности и т.д. [27; 110; 132]. Новообразованием по итогам преодоления данного кризиса может рассматриваться достижение молодым человеком чувства компетентности в построении собственной жизни [98].

Последующие возрастные кризисы характеризуются высоким сходством своих оснований и последствий разрешения. Зачастую,

они увязываются с переживанием человеком явлений так называемого кризиса идентичности в ситуациях рефлексии им расхождения личностных ожиданий и жизненных реалий при попадании в некоторые типичные для многих эпохальные события жизненного пути [16; 175; 190; 226; 234]. В качестве сопровождающих явлений называются разочарование в себе, снижение самооценки, утрата жизненных ориентаций и т.п. [31; 40; 177]. Успешность выхода из таких кризисов связывается с обретением новых смыслов жизни, возрождение процессов целеобразования, построением дальнейшей жизненной перспективы [37; 186]. Этим данные возрастные кризисы сближаются с особенностями личностных кризисов, переживаемых человеком.

Кризис 30 лет (или кризис молодости) авторы обозначают как кризис смысла жизни, обнаруживающего изменение представлений о собственной жизни и утрату интереса ко многому из того, что раньше воспринималось в качестве приоритетного, высоко значимого на личностном уровне [88; 189; 211]. Обозначая предпосылкой сформировавшийся к 30 годам дисбаланс социальных ролей, данный кризис увязывают с пересмотром собственной личности и переоценкой индивидуальных ценностей в условиях рефлексии ошибочности построенных жизненных планов, сделанного выбора профессии, выстроенных отношений с окружающими людьми [33; 71; 79; 108; 191]. Центральным новообразованием по итогам преодоления кризиса выступает достижение самоидентичности [65; 192].

Кризис 40 лет, обозначаемый, зачастую, как кризис идентичности или кризис среднего возраста, возникает как некоторый итог уже достигнутого в карьере и в частной жизни [40; 73; 125; 157]. Он обнаруживается в условиях расхождения между мечтами и жизненными планами, построенными человеком, и его удовлетворённостью результатами рефлексии их осуществления [173; 177]. Важнейшим приобретением по итогам преодоления данного кризиса является обретение новых смыслов жизни [67; 142].

Кризис ухода на пенсию как возрастной кризис увязывают с противоречиями психологических, духовных и биологических возможностей человека [1; 5]. Сочетание в нём явлений, связанных с дисбалансом и угасанием ряда физиологических и психических

функций, а также утратой определённых статусных позиций, задают сложность состояния и процессов данного возрастного кризиса [8; 11; 194; 197; 198]. Зависимость времени выхода на пенсию от субъектного решения делают кризис ухода на пенсию достаточно динамично связанным с возрастом человека, что позволяет оспаривать его причисление к группе собственно возрастных кризисов.

Таким образом, возрастные кризисы предпосылкой своего возникновения имеют конфликт достигнутого человеком к некоторому моменту своей жизни уровня психического развития и тех требований, которые общество склонно предъявлять к психическому развитию своих членов – субъектов соответствующей возрастной группы. В силу своих особенностей возрастные кризисы характеризуются достаточно чёткой привязкой к определённым периодам жизни человека, в силу чего обладают высоким уровнем типичности, позволяющим использовать их для выделения этапов или стадий при построении возрастных периодизаций психического развития человека. Этим они существенно отличаются от рассматриваемых в психологической науке личностных и ситуативных кризисов.

К группе личностных кризисов мы можем отнести кризисы, возникающие у человека в ситуации нарушения процессов продуцирования личностных смыслов, построения на их основе целостного образа собственной жизни, принятия его осуществимости и практического воплощения [46; 78; 187].

Предпосылкой образования данной группы кризисов являются некоторые жизненные обстоятельства частного или публичного характера, при которых личность осознаёт своё несовершенство с точки зрения некоторых требований (собственных или поставленных извне) и испытывает насущную необходимость устранить это несовершенство [47; 69]. По сути, личностный кризис выступает катастрофическим событием для личностного пространства человека. Возникающий при этом на личностном уровне конфликт между реальным и идеальным, между актуальным и ожидаемым требует существенных личностных преобразований [4; 18; 70; 82].

Отметим, что эти личностные преобразования требуют значительных усилий со стороны самой личности, но не всегда подда-

ются внешнему распознаванию. Определённой визуализацией обладает нахождение субъекта в состоянии личностного кризиса. Его признаками могут выступать рост личностной тревожности, депрессивности, напряжённости, конфликтности с окружением, предрасположенным к «подкреплению» ригидности личности [34; 43; 55; 77; 227]. О личностном кризисе может также свидетельствовать падение самооценки, утраты привычных интересов, снижение поведенческой активности [57; 136; 203].

В отличие от возрастных кризисов, личностные кризисы не наделяются авторами чёткой привязкой к возрастному развитию человека. С нашей точки зрения, о такой связи можно говорить лишь опосредованно, рассматривая возраст весомым фактором личностных преобразований. Так, например, рефлексия смысла жизни не возможна на начальных этапах возрастного развития, но возможна на старших возрастных этапах, когда, собственно, формируется, как минимум, понимание того, что представляет собой смысл жизни. При этом мы исходим из того, что возрастные кризисы в более выраженной или сглаженной форме проживает каждый человек, а личностные кризисы проживаются (или не проживаются) им, исходя из уровня развития конкретной личности. Соответственно, при возможности выделять типичные личностные кризисы, каждый человек может характеризоваться уникальным, присущим только ему сочетанием кризисных явлений, возникающих в определённые моменты развития его личности.

Такое понимание особенностей данной группы кризисов имеет своими истоками наработки, сделанные в рамках гуманистической психологии. Опираясь на выработанные в данной научной школе подходы, мы утверждаем, что каждый личностный кризис отражает своеобразие развития каждой конкретной личности, является отражением её достижений и потерь, взлётов и падений [129, 223]. Ни один из личностных кризисов не возможен для человека уровня индивида. Вероятность его возникновения ничтожна для человека, не сформировавшего у себя простейшей личностной структуры, не имеющей хотя бы минимального опыта самовыражения и самореализации в социуме. Таким образом, возникновение личностного кризиса может рассматриваться в качестве свидетельства определённой состоятельности человека как личности.

Обращаясь к типологии личностных кризисов, выделим среди них экзистенциальные кризисы и кризисы собственно личностного развития.

Экзистенциальные кризисы характеризуют собой личность, переживающую состояния утраты смысла жизни, понимания ценности индивидуального существования, построения собственной активности и т.п., что приводит к нарушению процессов целеобразования, к неспособности осуществлять текущее и перспективное планирование своей жизни [34; 82; 154; 174].

К личностным кризисам относятся состояния человека, переживающего конфликт несоответствия результатов рефлексии собственного развития тем требованиям, которые он себе предъявляет. Разрешение такого рода кризисов авторы (Асмолов А.Г., Василюк Ф.Е., Братусь Б.С. и др.) увязывают с особым видом деятельности, состоящей в создании нового смысла, в «смыслопорождении», «смыслостроительстве», позволяющем действовать в плане личностного преобразования, созидания [9; 77].

В целом, преодоление экзистенциальных кризисов и кризисов личностного развития связано с личностным обновлением, позволяющим человеку по-новому взглянуть на себя и свою жизнь. Встреча на жизненном пути с такими кризисами является поводом для личностного роста, не связанным напрямую ни с возрастом, ни с событийным рядом, проживаемым человеком в конкретный момент. По сути, личностные кризисы могут рассматриваться порождением процессов совершенствования, созидания личностью самой себя. Без кризисов, обнажающих конфликт между сформировавшимися личностными образованиями и тем, чем личность хотела бы стать, личность приобретала бы статичность, не свойственную её природе. Таким образом, можно предполагать, что в самой личности заложена предрасположенность к инициации и запуску кризисных явлений. Соответственно, личностные кризисы на всех своих этапах непосредственно «завязаны» на личности. Этим личностные кризисы существенно отличаются от ситуативных кризисов.

К ситуативным (жизненным) кризисам отнесём такие кризисы, которые вызываются попаданием субъекта в течение его жизнедеятельности в новые, нетипичные, экстремальные и воспринимаемые как субъективно трудные и напряжённые ситуации [25; 57; 64; 85; 99; 136; 153; 178].

Не отрицая влияние индивидуальных особенностей человека на психологическую картину проживания им ситуативного кризиса, будем исходить из того, что определяющим для данной группы психологических кризисов является именно его «вхождение» в ситуацию, с которой он не способен справиться, используя актуальный уровень психического развития. Причём, эта неспособность субъектных характеристик выстроить адекватное реагирование вызывается именно особенностями ситуации, а не особенностями возрастного развития, как при возрастных кризисах, или повышенной «планкой» личностных ожиданий, как при личностных кризисах. Таким образом, ситуативные кризисы рассматриваются нами прямым результатом конфликта актуальных характеристик субъекта и тех требований, которые предъявляются по отношению к нему со стороны новой, нетипичной или экстремальной ситуации.

Рассмотрение данной группы кризисов своими истоками имеет наработки бихевиоризма. Б. Скиннер, в частности, полагал, что кризисы периодически возникают на протяжении всей жизни человека. Их источником являются изменения среды, по отношению к которым у субъекта отсутствует адекватный набор поведенческих реакций. Соответственно, попадание субъекта в условия ситуативного кризиса провоцирует в нём, прежде всего, изменения на поведенческом уровне.

В условиях разовости ситуативных кризисов происходящие поведенческие изменения не могут быть устойчивыми. Периодичность же их возникновения, согласно канонам психологической науки, способствует закреплению этих изменений сначала на уровне навыка, затем – привычки, а позднее – личностных изменений. Эти изменения способствуют преодолению восприятия ситуации в качестве кризисной, если они позволяют субъекту соответствовать требованиям, которые она предъявляет к нему.

На сегодняшний день отсутствует практика подвидового разделения ситуативных кризисов. Так, существует практика их подразделения по сферам возникновения: семейные кризисы [81; 146] (как разновидность, вероятно, кризис беременности [83]), профессиональные кризисы [42; 87; 139; 145; 183; 205] и другие кризисы. Однако, используя общую логику рассмотрения кризисных явлений, учитывающую, в частности, неоднородность последствий их разрешения, представляется целесообразным выделение среди

них, как минимум, катастрофических и стимулирующих ситуативных кризисов. Под катастрофическими могут пониматься ситуативные кризисы, которые предъявляют к субъекту требования, неспособность на которые выстроить им адекватное реагирование приводит к деградирующим изменениям некоторых его характеристик [72; 134; 151]. К стимулирующим ситуативным кризисам, в противовес катастрофическим кризисам, относятся кризисы, образованные конфликтом актуальных и востребованных ситуацией субъектных характеристик, который благоприятен для развития арсенала востребованных субъектных характеристик [201; 222].

Итак, отличительной особенностью ситуативных кризисов выступает ведущая роль ситуации в обнаружении конфликта между актуальным и востребованным для адекватного на неё реагирования арсеналом субъектных характеристик [44]. При этом ситуативные кризисы могут позитивно (стимулирующие кризисы) или негативно (катастрофические кризисы) влиять на развитие психологических характеристик субъекта.

Подводя итоги проведённого анализа, отметим, что кризисы на сегодняшний день образуют межпредметную проблематику. В разных дисциплинах изучается детерминация кризисов, их содержание и значение для функционирования различных систем. В современной психологии проблема кризисов разрабатывается в связи с изучением детерминант развития психического мира человека. При этом изучению подвергается психологическое содержание кризисов, переживаемых человеком, и их последствий для организации его психического мира. В зависимости от причинного поля происходящих с ним изменений в психологических исследованиях выделяются возрастные, личностные и ситуативные кризисы. Возрастные кризисы характеризуются достаточно прочной «привязкой» с этапами или стадиями возрастного развития человека. Они выступают своеобразным рубежом в непрерывном процессе перехода психологических характеристик человека от одного уровня к другому уровню развития. Разнообразие возрастных кризисов согласуется с исследовательскими подходами к выделению стадий или эпох психического развития человека в рамках онтогенеза. Личностные кризисы рассматриваются непосредственным порождением личностной динамики. Являясь результатом

конфликта актуальных и идеальных для конкретной личности психологических характеристик, кризисы, переживаемые человеком, стимулируют процессы личностных изменений в сторону их совершенствования. Эти изменения идут или в сторону обретения личностью новых смыслов (экзистенциальные кризисы), или в сторону преобразований её личностной структуры (кризисы личностного развития). Ситуативные кризисы являются результатом конфликта актуальных и востребованных некоторой «пороговой» ситуацией психологических характеристик человека. Данный вид психологических кризисов провоцируется попаданием человека в особые условия ситуации (новые, неожиданные, с высокими требованиями, дающие эффект субъективной трудности, экстремальности), преодолеть которую он не способен, используя свои текущие возможности, что требует от него определённых изменений. Результатом «выхода» из ситуативного кризиса может быть или деградация определённых психологических характеристик (катастрофические ситуативные кризисы), или ускорение позитивных преобразований психических характеристик субъекта (стимулирующие ситуативные кризисы).

Вместе с тем, некоторые психологические кризисы находятся как бы на «стыке» нескольких рассмотренных нами разновидностей кризисов. К таким кризисам относится кризис, вызываемый выходом субъекта на пенсию.

1.3. Выход на пенсию как кризис личностного развития

Выход на пенсию нами рассматривается в качестве события, подлежащего рассмотрению, как минимум, в двух плоскостях: как событие, обладающее социальным значением, и как событие, имеющее определённое субъектное содержание. Эти две плоскости характеризуются взаимовлиянием, благодаря которому трансформации в одной из выбранных плоскостей способны привести к некоторым изменениям в другой плоскости. При этом каждая из обозначенных плоскостей рассматриваемого события обладает своей спецификой.

Как социально значимое событие, выход на пенсию представляет собой рубежный момент, отделяющий возрастной период, в течение которого на каждого субъекта наложена социальная обя-

занность, будучи активным в трудовой сфере, выплачивать пенсионные взносы, от возрастного периода, с наступлением которого общество гарантирует своему члену определённое, так называемое, пенсионное обеспечение. Если в первом обозначенном периоде субъект рассматривается социумом в качестве активного своего члена, труженика, выплачивающего или не выплачивающего пенсионные взносы (по сути, материального донора), то во втором – он воспринимается пассивным субъектом, по отношению к которому общество имеет некоторые обязательства, в первую очередь, материального плана в виде пенсионных выплат (материальным реципиентом). Выход на пенсию во многом означает снижение материальных обязательств человека по отношению к обществу и возрастание материальных обязательств общества по отношению к человеку [58]. Вызываемая этим обстоятельством социальная значимость выхода человека на пенсию задаёт необходимость его чёткой регламентации, что и осуществляется в рамках пенсионной системы, устанавливаемой в конкретной стране.

Пенсионная система представляет собой совокупность разрабатываемых государством правовых, организационных, экономических институтов и норм, предусматривающих предоставление гражданам некоторого материального обеспечения в виде пенсионных выплат [237]. Организационно-правовое оформление выхода на пенсию задаёт установленные управомоченными государственными структурами гарантийные условия и правила перехода человека из категории субъектов, обязываемых к выплате пенсионных взносов, в категорию субъектов, имеющих право на материальное обеспечение из некоторых (государственных и/или негосударственных) пенсионных фондов. Законодательное оформление обеспечивает предсказуемость всех аспектов выхода на пенсию. Соответственно, оно является предпосылкой обеспечения стабильности жизнедеятельности человека и, с этой точки зрения, основой сохранения его материального и психического благополучия как в активный трудовой, так и в пенсионный период жизнедеятельности.

Анализируя проблему, важно учитывать, что условия и правила выхода на пенсию, в конечном счёте, определяются некоторыми социальными приоритетами, что исключает их полную объективность и придаёт определённую степень вариативности. В результате, каждое государство выстраивает собственную пенсионную

систему, характеризующуюся конкретными структурно-организационными особенностями. Так, в настоящее время, пенсионная система России представлена государственным пенсионным обеспечением, государственным пенсионным страхованием, профессиональными пенсионными системами и дополнительным негосударственным пенсионным обеспечением. Названные структурные элементы, обладая индивидуальным функционалом, дополняют друг друга в целях наиболее полного охвата всех ситуаций выхода на пенсию её граждан. В целом, современная отечественная пенсионная система регулирует условия получения денежных выплат гражданам в целях компенсации им заработка в связи с прекращением федеральной государственной гражданской службы при достижении установленной государством выслуги лет при выходе на трудовую пенсию по старости (инвалидности), определённым категориям специалистов в связи с выходом на пенсию за выслугу лет, в целях компенсации вреда, нанесённого здоровью граждан при ряде обстоятельств, в случае наступления инвалидности или потери кормильца, при достижении установленного законом возраста, нетрудоспособным гражданам в целях предоставления им средств к существованию. Ориентируясь на оказание помощи нуждающимся и не способным самостоятельно обеспечивать свою жизнедеятельность гражданам, в период своей активной трудовой деятельности оказавшим поддержку другим пенсионерам, функционирование пенсионной системы является одной из мер реализации в обществе идей социальной справедливости [229].

Социальная справедливость пенсионной системы основывается также на строгой регламентации ключевых аспектов её функционирования. В первую очередь, это относится к определению начального момента применения к гражданам мер пенсионной поддержки. В качестве такового для населения разных стран выступает достижение субъектом (гражданином, а, в ряде случаев, и не гражданином) некоторого пенсионного возраста.

Понятие пенсионного возраста, относясь к сфере функционирования пенсионной системы, находится «на стыке» понятийного наполнения физического возраста и социального возраста человека. Выступая одним из условий пенсионного обеспечения, определяемым каждым государством на основе учёта некоторых обстоятельств (например, средней продолжительности жизни населения

страны, состояния государственного бюджета, общемировых тенденций в определении пенсионного возраста), пенсионный возраст соответствует некоторому физическому возрасту, по достижению которого граждане конкретного государства, исчерпавшие возраст своей трудовой активности, имеют право претендовать на получение пенсии по старости.

Пенсионный возраст имеет и некоторый социально-психологический аспект. Действительно, достигая пенсионного возраста, гражданин получает возможность менять статус плательщика пенсионных взносов на статус получателя некоторых пенсионных выплат из пенсионного фонда, соответственно. Это событие связано также со сменой ролей, исполняемых им в обществе, субъект отказывается от роли субъекта трудовой деятельности по некоторой специальности в пользу роли пенсионера. Изменение статуса и роли, в свою очередь, сопровождается изменением социального отношения к соответствующему социальному субъекту, а также самого субъекта к окружающему социальному пространству. Соответственно, выход на пенсию сопровождается определёнными социально-психологическими эффектами [86]. К их числу, в частности, могут быть отнесены пенсионные стереотипы и пенсионные установки [118; 182].

Событие выхода на пенсию, являясь по своей сути актом социальной справедливости, при котором выходящему на пенсию субъекту общество возвращает оказанную им ранее материальную помощь другим пенсионерам, должно, в принципе, соотноситься с положительной социальной реакцией. Однако на практике это событие обладает неоднозначной оценкой как со стороны общества, так и со стороны самого субъекта выхода на пенсию.

Нацеленность общества в лице структур пенсионной системы отсрочить выход на пенсию своих членов связано с желанием продлить сохранение их статуса в качестве плательщиков пенсионных взносов. Однако в обществе закрепились стереотипы относительно повышенной заболеваемости лиц пенсионного возраста, их авторитарности, основанной на большом профессиональном опыте, ригидности, вызванной приверженностью проверенным формам и методам работы и т.д. [195]. Подобные стереотипы приводят к достаточно существенному отторжению из сферы востребованного

рынка трудовых ресурсов лиц предпенсионного и пенсионного возраста, заставляя общество заботиться о них материально через обеспечение своевременного выхода на пенсию.

В свою очередь, субъект выхода на пенсию склонен приблизить это событие с целью получения большей свободы от различных обязательств и возможности решения определённых лично значимых частных задач. Одновременно, недостаточность материального выражения пенсионных выплат, приверженность устоявшемуся режиму жизни, потребность находиться в центре профессиональной жизни и другие обстоятельства могут мотивировать субъекта к отсрочиванию выхода на пенсию [152].

Возникающие как на социальном, так и на личностном уровне конфликты интересов в связи с установлением нормы выхода на пенсию делают высоко значимым определение наиболее оптимального момента, с которого субъекту может и должна оказываться пенсионная поддержка со стороны общества, т.е. момента наступления пенсионного возраста. Иными словами, общество заинтересовано в максимально адекватном установлении времени, с которого субъект реально не способен в силу своего возраста (и сохранения возможности реализации своих способностей в пользу общества) выступать плательщиком пенсионных взносов и уже достоин получать пенсионные выплаты. Достаточный субъективизм определения уровня способностей (в данном случае, не способности) и «достойности» момента выхода субъекта труда на пенсию является одним из факторов сомнения всего общества, различных социальных групп и отдельных индивидов в справедливости, а, следовательно, существенной предпосылкой критического отношения к устанавливаемым на государственном уровне условиям и правилам пенсионного обеспечения.

Одной из организационных мер повышения уровня справедливости пенсионного обеспечения является обеспечение большей его вариативности, в том числе, через введение нескольких возрастов выхода на пенсию. На сегодняшний день во многих странах мира для граждан, имеющих обычные условия труда, применяется несколько возрастов выхода на пенсию: ранний, нормальный и максимальный. Под ранним пенсионным возрастом понимается минимальный пенсионный возраст, по достижении которого уже можно выйти на пенсию, ожидая наименьшие, по сравнению с нормой,

пенсионные выплаты. Нормальным пенсионным возрастом выступает возраст, по достижении которого выходящим на пенсию полагаются полные пенсионные выплаты. Максимальным пенсионным возрастом рассматривается возраст, по достижению которого работающим лицам увеличение будущих пенсионных выплат прекращается. Эти три понятия широко используются, в частности, в пенсионной системе США. В её рамках для работников, например, 1954 года рождения ранний пенсионный возраст равен 62 годам, нормальный – 66 годам, максимальный – 70 годам. Вариативность возрастных планок выхода на пенсию ориентируется на больший учёт интересов граждан при выборе ими способа организации своей жизни. За счёт возможности личного выбора повышается удовлетворённость пенсионным обеспечением. В России для определения пенсионного возраста используется только понятие нормального возраста.

При нормативной характеристике пенсионного возраста также широко используется понятие эффективного возраста. Под эффективным возрастом понимается возраст, при котором средний человек прекращает свою активную трудовую деятельность. Эффективный возраст в разных странах может отличаться от нормального пенсионного возраста как в сторону превышения (например, в Южной Корее при нормальном пенсионном возрасте 60 лет с небольшим возраст выхода на пенсию равен 70 годам), так и в сторону недобора (например, в Бельгии нормальный возраст выхода на пенсию – 65 лет, возраст прекращения трудовой деятельности – около 60 лет). В 2016 году в России при нормальном пенсионном возрасте у женщин в 55 лет, их эффективный возраст составлял 60 лет, у мужчин – при нормальном возрасте 60 лет, эффективный был равен 63 годам [237]. Знание об эффективном возрасте используется для подсчёта средней продолжительности получения пенсионных выплат, для чего он вычитается из предсказанной продолжительности жизни представителей определённого пола. Например, в 2016 году для российских мужчин при продолжительности жизни в 76 лет и эффективном возрасте 63 года продолжительность пенсионных выплат составляла 13 лет, а для женщин при 77,8 и 60,3 годах, соответственно, она составляла 17,5 лет. Для сравнения, для стран организации экономического сотрудничества и развития в 2016 году её длительность составила для мужчин 18 лет, для женщин – 22 года.

Все рассмотренные понятия – «ранний пенсионный возраст», «нормальный пенсионный возраст», «максимальный пенсионный возраст», «эффективный возраст» – имеют среднестатистическую основу своего определения и получены на значительных общностях лиц, прекращающих в некоторый момент свою трудовую деятельность. Вместе с тем, на практике фактическое достижение субъектом пенсионного возраста не означает, что он оставляет свою работу в пользу получения пенсионных выплат. По этому вопросу решение каждым конкретным субъектом принимается индивидуально на основе оценки себя по ряду параметров (например, состояния здоровья, удовлетворённости текущим и возможным материальным обеспечением, желания трудиться и т.д.) [158; 217]. Многие субъекты, достигнув пенсионного возраста, продолжают успешно трудиться, не взирая на достижение не только раннего или нормального, но и позднего пенсионного возраста. Конечный результат их труда, зачастую, оказывается более высоким, чем у молодых субъектов трудовой деятельности. Причём речь идет не только о материальных, но и других аспектах этих результатов.

Таким образом, наступление пенсионного возраста и выход на пенсию не являются тождественными событиями. Пенсионный возраст понимается в качестве возрастного периода жизни человека, с момента наступления которого он получает социально одобренную и нормативно регулируемую возможность прекратить трудовую деятельность. Выход на пенсию является жизненным событием, состоящим в нормативно регламентируемом прекращении субъектом пенсионного возраста своей трудовой деятельности на основе личного выбора. Соответственно, пенсионный возраст может рассматриваться в большей мере как социально детерминированный отрезок онтогенеза, а выход на пенсию – как социально регулируемый акт субъектной жизни.

Следует признать, что учёт только социального пласта выхода на пенсию игнорирует человека в качестве субъекта личностных выборов. Такой подход приводит к тому, что на рынке трудовых ресурсов человек начинает восприниматься преимущественно с позиции достижения физического возраста, приближенного или удаленного по отношению к нормативно установленному моменту выхода на пенсию, т.е. к пенсионному возрасту. Физический возраст при этом воспринимается в значительной мере довлеющим

фактором «износки» организма, ухудшения здоровья, истощения жизненной энергии и т.п. [162]. На основе механизмов социальной стереотипизации применительно к обладателям этого возраста формируются далеко не всегда высокие социальные ожидания, социальные предпочтения и социальные выборы субъектов трудовой активности. В результате, из сферы активной трудовой деятельности «выпадают» не только собственно пенсионеры, всё ещё способные активно работать, но и лица, которые ими ещё не являются и не будут являться какой-то период (обычно, начиная уже с 50 лет, т.е. за 5 лет до наступления официально установленного возраста выхода на пенсию). Ситуация усугубляется ригидностью социального сознания, не склонного синхронно меняться в соответствии с изменениями начальной границы пенсионного возраста. Так поднятие в стране пенсионного возраста на 5 лет (у женщин с 55 до 60 лет, у мужчин – с 60 до 65 лет) привело к такому же удлинению периода предпенсионного возраста с 50 до 60 у женщин и с 55 до 65 – у мужчин. Нарушение синхронности ответа общественного сознания на вводимые на правовом уровне изменения границ пенсионного возраста стало причиной игнорирования работодателями субъектов, которые еще 10 лет должны трудиться до официального момента выхода на пенсию.

Явления подобного рода, находя выражение в социальных представлениях о возрастной востребованности человека, оказывают влияние на индивидуальное сознание и, соответственно, выступают предпосылкой рассмотрения ещё одного пласта выхода на пенсию – имеющего субъектное содержание.

Данный пласт рассматриваемого события, согласно нашим представлениям, образуется психическими феноменами, сопровождающими восприятие, осмысление, оценку, прогнозирование, мотивационные выборы и поведенческие акты, вызванные получением субъектом возможности прекращения своей трудовой деятельности в связи с достижением пенсионного возраста [219].

Проведённые на сегодняшний день исследования показали, что выход на пенсию как событие, попадающее в поле субъектного восприятия, сопровождается комплексом ряда лично значимых объективных и субъективных обстоятельств, увязанных с возможным продолжением или прекращением трудовой деятельности

после наступления пенсионного возраста [6; 91]. Оно может включать, в частности, ряд объективных обстоятельств – технических, организационных, психологических, материальных условий выполняемой профессиональной работы, карьерных перспектив, состояния собственного здоровья, организация времени своей жизни, включая режим труда и отдыха, состояние социальных связей, включая контакты с родственниками и друзьями и т.д. [19; 53; 66 и др.]. Наряду с этим, в его поле могут входить ряд аспектов собственного психического мира, – его ожидания, склонности, потребности, интересы, самооценка ресурсов и пр., – связанных с возможным выходом на пенсию или с его отсрочиванием [21; 23; 38; 41; 60; 96; 101; 104].

Субъект, перед которым возникает перспектива выхода на пенсию, воспринимает эти обстоятельства, возможно, уже хорошо ему известные ранее, как бы, «новым взглядом», через перспективу возникающего перед ним события [10; 22; 49; 84; 94; 102]. Это позволяет говорить о том, что перцепция объективных и субъективных обстоятельств выхода на пенсию неизбежно сочетается с их осмыслением и оценкой с точки зрения различий, способных проявиться при продолжении или прекращении трудовой деятельности после наступления пенсионного возраста. Параметрам оценки событийных последствий того или иного варианта построения своей жизни при этом могут выступать субъектная благоприятность и психологическая безопасность изменения уровня физической и материальной свободы, приемлемость получаемого уровня социального взаимодействия, возможность удовлетворения базовых и высших потребностей и пр. [105; 235].

Отсутствие у субъекта собственного опыта проживания пенсионного возраста определяет ориентацию его поля восприятия и содержания ценностно-смысловых операций на те аспекты выхода на пенсию, которые рассматриваются значимыми на уровне общественного сознания. Заложенные в общественном сознании стереотипы обеспечивают определённую избирательность перцепции и оценочного осмысления субъектом обстоятельств выхода на пенсию. При этом, очевидно, что для каждой социальной группы характерны свои стереотипы. Кроме того, стереотипам присуща до-

статочная инертность, не позволяющая отражать ключевые особенности динамической реальности, в том числе, связанной с выходом на пенсию современных работников.

Таким образом, результатом перцепции и ценностного осмысления выхода на пенсию, как ещё отсроченного для субъекта события, может быть достаточно фрагментарная картина, в большей или меньшей степени искажающая соответствующую реальность. Вместе с тем, она выступает исходным материалом построения им прогноза событий, предполагаемых в связи с наступлением пенсионного возраста.

Поле прогноза перспектив организации субъектом жизнедеятельности с точки зрения сохранения им трудовой деятельности в настоящее время может быть представлено тремя основными вариантами: отказ от выхода на пенсию в пользу сохранения трудовой деятельности, выход на пенсию с изменением условий трудовой деятельности и выход на пенсию с отказом от трудовой деятельности.

Согласно имеющимся данным, сохранение трудовой деятельности или отказ от неё после наступления пенсионного возраста влияет на уровень психологического здоровья и психологической безопасности личности в зависимости от добровольности сделанного субъектом выбора [92; 103; 106]. Однако исследователи однозначно устанавливают, что каждый из вариантов предполагает некоторые личностные изменения и оказывает то или иное влияние на психическое благополучие субъекта.

Отказ от выхода на пенсию после наступления пенсионного возраста, казалось бы, направленный на сохранение в полном объёме всех условий осуществляемой до этого трудовой деятельности и организации жизнедеятельности субъекта, в целом, тем не менее, может инициировать собой определённые изменения и в том, и в другом. Оставляя за рамками рассмотрения реально возможное ухудшение здоровья, отметим, что они достаточно часто могут вызываться изменением общественного мнения по отношению к работнику пенсионного возраста. Вне зависимости от уровня эффективности его трудовой деятельности, он начинает восприниматься окружающими (коллегами и руководством) через призму его вступления в кризисный период жизни, характеризующийся ослаблением способностей, укреплением склонности к ригидным выбо-

рам, обострением авторитаризма, уверенности в априорную правильность собственных решений и т.д. [135]. Налицо, по сути, явление социальной стигматизации. Возникающая на этой основе предвзятость способна привести к оценке его деятельности как менее инициативной, как менее оригинальной или как менее оперативной. Кроме того, такое восприятие может явиться поводом к недопущению сотрудника пенсионного возраста к новым креативным проектам в противовес молодым, а, следовательно, априори инициативным, творческим, энергичным работникам. Отрицание возможности повышения результативности трудовой деятельности работника пенсионного возраста и, следовательно, перспективности его востребованности может послужить основанием к его не включению в списки работников, направляемых на повышение квалификации или курсы личностного роста. Негативную роль в организации микроклимата в коллективе способно сыграть сохранение работником пенсионного возраста должности, на которую имеются претенденты более молодого возраста. Обманутые ожидания последних в появлении желанной вакансии могут стать поводом к моббингу коллеги пенсионного возраста и формированию у последнего стрессовых состояний [167].

Негативное влияние на психическое благополучие работника пенсионного возраста, отказавшегося выходить на пенсию, может оказывать и его частное окружение. Проявляющаяся у родных, близких и друзей установка на появление у него со вступлением в пенсионный возраст массива свободного времени, которое можно использовать на себя, обладает потенциалом оказания скрытого и очевидного давления в пользу прекращения трудовой деятельности и выхода на пенсию. Давление способно также подкрепляться доступной им информацией о состоянии здоровья работающего пенсионера, об ухудшении его отношений с коллегами, заинтересованными в улучшении карьерной ситуации при уходе более опытного коллеги пенсионного возраста, и т.д.

Противодействие подобного рода давлению предполагает значительные усилия, призванные переломить стереотипные представления о лицах пенсионного возраста в отношении себя. Основой для этого выступает глубокая саморефлексия текущего состояния познавательной и эмоционально-волевой сферы, позволяю-

щая осуществить более адекватное самопортретирование как исходного материала для проектирования собственного развития на новом возрастном этапе [90; 114; 119; 143; 168]. Важным моментом выступает признание и принятие факта объективного угасания определённых психических функций – ощущений, восприятия, внимания, памяти [93; 131; 137]. Понимание себя настоящего с видением наиболее вероятной перспективы на будущее становится базой для организации саморазвития и самосовершенствования в пенсионном возрасте [144]. Практика содержит многочисленные примеры того, что при должной работе над собой работники пенсионного возраста способны продолжать эффективно работать и достигать при этом в любимом деле значимых профессиональных успехов. Психическое благополучие работника, отказавшегося от выхода на пенсию в пользу сохранения в полной мере профессиональной деятельности, вероятно, детерминировано такими факторами как получением признания своего профессионального мастерства, продолжением процесса самореализации, переживанием пика самоактуализации [93; 121; 147; 185]. Отсутствие необходимой полноты научно выверенной информации о психической динамике лиц пенсионного возраста, продолжающих свою трудовую деятельность, не позволяет на сегодняшний день осуществить более полное описание особенностей рассматриваемой социо-возрастной группы. Вместе с тем, из описания результатов исследования Т.М. Краснянской и В.Г. Тыльца следует, что осознанный и самостоятельный выбор при наступлении пенсионного возраста продолжения профессиональной карьеры является основой психологической безопасности личности [106; 215].

Несколько иная социо-психологическая ситуация обрисовывается для лиц пенсионного возраста, выходящих на пенсию, но продолжающих работать с изменением условий деятельности (уходить с руководящих постов на рядовые должности, заниматься другим профессиональным видом деятельности, уменьшая объёмы трудовой деятельности). Психическое благополучие таких работников с высокой долей вероятности определяется действием ряда факторов: объёмом сохранённого социального влияния, поддержанием процесса самореализации, успешностью овладения новыми технологиями, полнотой получаемого в реализуемой профессиональной сфере уважения, возможностью материального самообеспечения,

удовлетворённостью режимом труда и отдыха [3; 97; 115]. Для описания состояния субъектов данной социо-возрастной группы может быть применимо описание, соответствующее понятию «потерянный социальный статус». Вместе с тем, оно не может дать им исчерпывающую характеристику, т.к. лица пенсионного возраста, продолжающие, хотя и на новой позиции, работать, обладают ресурсами восстановления своего статуса. В ситуации выбора субъектом более привлекательного для него, чем ранее, места приложения трудовой деятельности он способен достичь даже более объективно и субъективно значимых результатов, продвинуться на пути самореализации и получить социальное признание.

Третья группа субъектов пенсионного возраста, выделенная нами в связи с их пенсионным выбором, в полной мере характеризуется понятием «утрата престижного социального статуса» [126; 148]. Вместе с тем, соответствующая позиция может получить адекватную компенсацию в условиях успешного включения субъекта в частную жизнь, предполагающую полную интеграцию в интересы своих детей, внуков, других родственников и друзей [20; 117; 204; 209; 213; 216]. Вероятность этого гораздо выше, если отказ от трудовой деятельности в пользу полного ухода на пенсию осуществляется на добровольной основе. Подтверждение этому дано в исследовании Т.М. Краснянской и В.Г. Тыльца, установивших, что самостоятельно принятое решение о выходе на пенсию является основой психологической безопасности личности [106; 236]. Состояние субъекта, сделавшего выбор при наступлении пенсионного возраста в пользу выхода на пенсию, определяется факторами, в состав которых входит: удовлетворённость материальным обеспечением и жизнью в целом, социальной коммуникацией и социальным признанием, идентификация источников личностного роста в пространстве частной жизни, сформированная самоидентичность [116; 202].

Таким образом, достижение пенсионного возраста ставит перед субъектом актуальную задачу переосмысления своей жизнедеятельности и принятия жизненно значимых решений, как минимум, на ближайшую перспективу. В целом, несмотря на характер пенсионных решений, достижение пенсионного возраста выступает для субъекта кризисной ситуацией, т.к. предполагает достаточно серьё-

ёзное переосмысление своей жизни и разрешение конфликта, заключённого в выборе, как минимум, из трёх вариантов организации своей дальнейшей жизни. Такой выбор основывается на решении сложных задач адекватной саморефлексии, оценки собственных ресурсов и перспектив, прогнозирования последствий принимаемого решения и проектирования наиболее оптимальной траектории саморазвития в новой ситуации, в принципе, социально стигматизированного возраста. От характера принимаемых решений зависит успешность развития личности. Ключевая роль личности в реализации данных процессов позволяет рассматривать данный кризис в качестве кризиса личностного развития. В этой связи деление лиц пенсионного возраста на три группы по сделанным им пенсионным выборам представляется целесообразным, т.к. позволяет обозначить психологическое своеобразие субъектов каждого из пенсионных решений.

Основываясь на проведённом теоретическом анализе проблемы, выход на пенсию может рассматриваться в качестве кризисного события, кардинально меняющего статусно-ролевую позицию человека в обществе. Переходя из категории плательщика пенсионных взносов в категорию получателя пенсионных выплат, он превращается из материального донора в материального реципиента. Значимость этого события для общества определяет необходимость чёткой правовой регламентации условий и правил выхода на пенсию в рамках пенсионной системы. На сегодняшний день определяющим условием для получения субъектом возможности выхода на пенсию является достижение им пенсионного возраста, остальные условия лишь определяют для него величину пенсионных выплат. В силу этого, при оценке субъекта социум в значительной степени ориентирован на отслеживание его физического возраста и установление его соотношения с пенсионным возрастом, устанавливаемым на основе среднестатистических данных. Результат формирует социальное отношение к субъекту. Приближение к моменту перехода в категорию социального реципиента, наряду с процессами угасания психических процессов в пожилом возрасте, является предпосылкой социальной стигматизации лиц, достигающих пенсионного возраста. Вместе с тем, фактически, достижение субъектом пенсионного возраста не тождественно событию его выхода

на пенсию. Возникающие на практике отклонения от среднестатистической нормы в пенсионных решениях субъектов заставляют обратиться к рассмотрению события выхода на пенсию в субъектной плоскости как имеющего личностное наполнение. Исходя из личностных приоритетов, субъект, достигая пенсионного возраста, принимает решение об отказе от пенсии в пользу полного сохранения профессиональной деятельности, принятии пенсии с сохранением в изменённом виде трудовой деятельности и полном отказе от трудовой деятельности в пользу пенсионного обеспечения. Было показано психологическое своеобразие последствий каждого из трёх решений. Выход на пенсию с этого ракурса может характеризоваться в качестве кризисного события индивидуальной жизни, связанного с принятием решения на основе определённых процессов саморефлексии, самооценивания, прогнозирования и проектирования. Исходя из того, что принимаемое в данном случае решение всегда связано с некоторым изменением личности, возраст, законодательно соответствующий возрасту выхода на пенсию, может отождествляться с возрастом наступления одного из кризисов личностного развития.

1.4. Преподаватель вуза в контексте кризисов личностного развития

Рассмотрение вузовского преподавания одной из разновидностей профессиональной деятельности позволяет анализировать его субъекта через призму переживаемых им кризисов личностного развития. Кризисы личностного развития, в целом, достаточно детально изучены психологической наукой. На сегодняшний день к основным профессиональным кризисам личностного развития относят: кризис выбора профессии, кризис выбора вуза и адаптации к вузовскому обучению, кризис середины обучения в вузе, кризис профессиональной адаптации, кризис профессиональной карьеры (карьерный кризис), кризис завершения профессиональной деятельности [28; 68; 75; 220].

Профессия вузовского преподавания состоит из двух основных этапов: первый этап предполагает получение первоначально собственно профессионального опыта как предпосылки перехода к преподавательской деятельности; второй этап предполагает отказ от базовой профессии в пользу преподавания в вузе в качестве про-

фессиональной деятельности. Таким образом, большую часть кризисов личностного развития будущий преподаватель вуза переживает наравне с любыми субъектами профессиональной деятельности [74; 111]. Однако, наряду с общепрофессиональными кризисами, преподаватель вуза переживает особый кризис, который может быть обозначен в качестве кризиса смены профессии или кризиса профессиональной переподготовки [54].

Факт смены профессии, с одной стороны, изменяет профессиональную жизнь субъекта, неизбежно внося какие-то изменения в переживание дальнейших профессиональных кризисов, с другой стороны, вероятно, подготавливается некоторыми моментами переживания предыдущих профессиональных кризисов личностного развития. Поэтому, кроме дополнения списка общепрофессиональных кризисов, переживаемых преподавателем вуза как любой субъект трудовой деятельности, кризисом смены профессии, важно вычленение психологических моментов преодоления общепрофессиональных кризисов, которые делают его возможным. И не только: высказанные предположения делают актуальным рассмотрение всех последующих за ним кризисов личностного развития с точки зрения последствий перехода субъекта профессиональной деятельности к преподаванию в вузе.

Кризис выбора профессии относится к более или менее протяжённому интервалу жизни субъекта, в течение которого он осуществляет самоопределение своего призвания в профессиональной сфере, предположительно, на весь трудовой период его жизнедеятельности. Это делает возможным обозначение его в качестве кризиса профессионального самоопределения.

В основе возникновения данного кризиса лежит конфликт, вызванный равно высокой привлекательностью для субъекта разных видов профессиональной деятельности как возможных выборов своей трудовой активности. В этот период, обладая, в своём большинстве, ещё минимумом реалистичных знаний о профессии, субъект собирает и анализирует с разных точек зрения информацию о видах деятельности, находящихся в поле его внимания, а также информацию о профессиях, поступающую к нему извне от различных источников (родителей, родственников, друзей, различных референтных взрослых, средств массовой информации). Невозможность для первичного самоопределения прямого выбора ву-

зовского преподавания в качестве основной профессии, не исключая его субъективной привлекательности, побуждает субъекта делать выбор основной профессии для освоения как «ступеньки» для последующего перехода к преподавательской деятельности.

При отсутствии или переизбытке информации о профессиях профессиональный выбор затрудняется, а с ним затягивается соответствующий ему кризисный период.

Значительную роль в атрибутировании периода выбора профессии в качестве кризисного в развитии личности играет формирование у субъекта осуществляемого профессионального выбора конфликта в построенных им идеальных образах профессии на когнитивном и эмоционально-ценностном уровне.

В основе рассматриваемого конфликта лежат когнитивные противоречия между общим, субъективно выстраиваемым образом о профессии, и какими-либо частными её аспектами, между пониманием содержания профессии и условий её реализации, между постижением предназначения профессии и ведущих характеристик субъектов её реализации и т.д. В частности, они могут возникать между представлениями субъекта о профессиях, полученными в результате собственных наблюдений, и представлениями о них, навязываемыми родителями, между представлениями о профессиях, бытующими в ближайшем социальном окружении субъекта, и сведениями о них, транслируемыми средствами массовой информации, между уже сформированными представлениями о профессиях и вновь поступающими свидетельствами об их особенностях и т.д. Конфликт в системе формирующихся у субъекта представлений о профессии препятствует образованию в его сознании целостного, гармоничного образа профессии как условия его субъективной привлекательности.

Когнитивные противоречия, инициирующие кризис, обычно подкрепляются эмоционально-ценностными противоречиями. Для субъекта профессионального выбора примерно равная эмоциональная привлекательность разных видов деятельности может явиться следствием высокой оценки следующих параметров профессии: социальной престижности, величины материального вознаграждения, вероятности трудоустройства, регулируемости загрузки, увлекательности содержания деятельности. Отсут-

ствие жизненного опыта затрудняет выбор преобладающего критерия оценки привлекательности профессии. В результате этого разные виды профессий могут оцениваться привлекательными по разным критериям, иерархию привлекательности которых субъект профессионального выбора школьного возраста, обычно, выстроить затрудняется.

Ситуация профессионального выбора может усложниться отсутствием устойчивых интересов субъекта. Не представляя то, в какой сфере профессиональной деятельности ему будет наиболее интересно, субъект начинает ориентироваться на внешне привлекательные атрибуты профессии, не погружаясь в значимые аспекты её организации. При этом он может оказаться достаточно внушаемым со стороны референтных лиц и, в силу этого, в течение всего процесса первичного профессионального самоопределения легко менять свой профессиональный выбор при появлении новых аргументов в пользу той или иной профессии. Убедительность субъекта внушения может определяться: его бытовой близостью к субъекту профессионального выбора (родители, родственники, друзья), его референтностью для него (уважаемый врач, учитель, бизнесмен, актёр и т.д.), способностью транслятора быть убедительным, ловко подкреплять доводы весомыми аргументами, красочными иллюстрациями и жизненными примерами. В качестве решающего фактора выбора субъектом рекомендуемой профессии может выступить социальная, профессиональная и финансовая успешность её представителя, дающего рекомендацию в пользу соответствующего вида деятельности, но не раскрывающего существенные детали продвижения к своему успеху в выбранной сфере. В результате, у субъекта профессионального выбора с высокой вероятностью формируются неполные или искажённые представления о профессии, что может негативно повлиять на подкрепление уверенности в правильности профессионального выбора в дальнейшем.

Итогом проживания кризисного периода выбора профессии является первичное профессиональное самоопределение субъекта. Результатом проживания данного кризиса для будущего преподавателя вуза является выбор для себя базовой профессии, определяющей в дальнейшем предметную сферу преподавательской деятельности (первичная профориентация).

Трудности выбора профессии может сопровождаться трудностями выбора вуза. Немаловажно то, что данные трудности относятся к одному периоду жизни субъекта, предшествующему непосредственному процессу получения профессиональной подготовки. Они возникают, чаще всего, после выбора профессии и логично завершают собой соответствующий кризисный этап. В этом случае рассмотрение кризиса выбора вуза отдельно от рассмотрения кризиса профессионального выбора представляется нецелесообразным.

Однако возможна иная ситуация, позволяющая рассматривать выбор вуза в качестве ещё одного кризиса, переживаемого субъектом профессиональной деятельности.

Целесообразность выделения периода выбора вуза в кризисный период возникает тогда, когда соответствующая задача образует самостоятельную проблему, заключающую в себе конфликт субъективно значимых интересов. Эти интересы могут касаться выбора одного из ряда вузов при условии неоднородности субъективной привлекательности таких присущих им характеристик, как, например, расположения, престижности, количества бюджетных мест, стоимости обучения, популярности среди ближайшего социального окружения или референтных лиц, наличия/отсутствия дополнительных условий поступления. Одинаково высокая привлекательность по данным параметрам нескольких вузов образует конфликт субъектного выбора одного из вузов как базы профессиональной подготовки по выбранной профессии. Затягивание времени решения этого конфликта для получения более полной информации о каждом из привлекательных вузов образует кризисный период.

К автономному рассмотрению двух кризисов в немалой степени предрасполагают заложенные в них различия. Отличия касаются, прежде всего, предмета принимаемого решения: выбор профессии определяет содержание будущей профессиональной деятельности, выбор вуза – престижность подготовки к будущей профессии. Они относятся также к темпоральному масштабированию последствий принимаемого решения: выбор профессии осуществляется на всю (или значительный период) жизнь, выбор вуза – на период от 4 лет (бакалавриат) до 6 лет (при продолжении обучения в магистратуре).

Как ранее было отмечено, выбор профессии обычно предшествует выбору вуза. Вместе с тем, неразрешённость задачи профессионального самоопределения может сделать первичным выбор вуза: доминирующая привлекательность условий обучения в конкретном вузе может определить выбор профессий из перечня, предлагаемого в нём для профессиональной подготовки студентов. Такая ситуация определяет выбор профессии по внешним основаниям, повышающим вероятность разочарования в ней в последующий период.

Следующим важным кризисом, который переживает каждый будущий субъект профессиональной деятельности, включая будущего преподавателя вуза, является кризис адаптации к условиям обучения в вузе.

Кризис адаптации в вузе является первым из кризисов, переживаемым субъектом в период получения профессиональной подготовки [113; 133; 196]. В основе его возникновения лежит конфликт между условиями получения образования в довузовский период и в вузе. Этот конфликт формируется на базе несовпадения у субъекта представлений об условиях организации бытовой стороны своей жизни, процесса своего обучения и своей мыслительной деятельности в вузовский и довузовский, т.е. школьный, период жизни.

Поступление в вуз вне зависимости от того, пришлось или не пришлось субъекту переезжать в другой город и жить отдельно от родителей или лиц, их замещающих, сопровождается обретением большей самостоятельности. Эта самостоятельность связана, как минимум, с построением по собственному распорядку режима дня, с автономной организацией приёма пищи, с личной организацией самообслуживания. В любом случае, у молодого человека возрастает ответственность за нормализацию обозначенных аспектов частной жизни, что предполагает перераспределение времени в сторону его увеличения для их обеспечения. Одновременно, происходит уменьшение свободного времени, в довузовский период отдаваемого собственным интересам. Не каждый молодой человек готов к подобному перераспределению зон ответственности в быту.

Помимо содержания, по сравнению с довузовским периодом, поступление в вуз предполагает также изменение форм и способов

обучения в учебном заведении. Обучение в школе на основе урочной системы, предполагающей равномерное распределение всех форм учебной деятельности, резко отличается от организации учебных занятий в вузе, предполагающей чёткое разделение лекционных, семинарских, практических занятий. По сравнению со школой в вузе значительный объём учебного времени отдаётся на самостоятельную работу студентов. Если в школе ответственность за успешность ученика в значительной степени ложилась на учителя, то в высшем учебном заведении она возлагается на студента. Учащийся вуза, по сравнению со школой, должен не только перестроить, процесс своей познавательной деятельности (воспринимать, осмысливать и запоминать значительно большие объёмы учебной информации), но и организацию учебного времени (регулярно ходить на лекции, заблаговременно готовиться к семинарским занятиям, выделять время на выполнение самостоятельной работы, в течение всего семестра готовиться к промежуточной аттестации и т.п.). Отсутствие развитой способности самоорганизации своего времени и неспособность к быстрому наращиванию интеллектуальной сферы приводит к возникновению в начальный период вузовского обучения кризиса адаптации, приводящего к неспособности адекватного включения в учебную и социальную среду вуза.

Рассматриваемый кризис адаптации инициирует значимые изменения в развитии личности студентов-первокурсников, которые распространяются, в первую очередь, на его деловые качества и интеллектуальные способности. Студенты, успешно преодолевшие кризис адаптации к вузовскому обучению, активно включаются в вузовское пространство, получают импульс личностного и социального развития, приступают к начальному этапу профессионального становления по выбранной специальности.

Середина обучения в вузе обозначается предпосылкой возникновения нового кризиса личностного развития будущего специалиста в силу новых изменений условий его обучения [112]. Этот период характеризуется тем, что в учебном плане происходит замещение общих дисциплин на специальные (профильные) дисциплины профессиональной подготовки. Кроме того, студенты переходят к практической стороне обучения, которой много уделяется

внимания в ходе прохождения различных видов практики и написания курсовых работ. Данные обстоятельства приводят к тому, что будущий специалист начинает получать информацию, более полно раскрывающие особенности предстоящей для него профессиональной деятельности. Столкнувшись с реалиями профессии, некоторые студенты начинают понимать то, что сложившийся у них на текущий момент идеальный образ выбранной профессии и её представителей далёк от воспринимаемого на практике и значимо отличается от текущих реалий. Это может привести к существенному разочарованию в выбранной профессии. Перед студентом, переживающим кризис середины вузовского обучения, возникает актуальная задача по ценностному принятию на личностном уровне особенностей осваиваемой профессиональной сферы. Решение этой задачи способствует интенсификации процесса «вхождения» субъекта в профессию и стимулированию развития соответствующих ей личностно-значимых качеств. Сохранение сомнений в приемлемости для себя осваиваемой специальности является предпосылкой отказа от работы по ней после завершения вуза и прохождения вторичного профессионального самоопределения, в том числе, после получения определённой подготовки, и в качестве вузовского преподавателя. Крайним случаем неуспешного преодоления рассматриваемого кризиса является отказ студента от продолжения обучения и отчисление из вуза.

Следующий общепрофессиональный кризис личностного развития приходится на период, охватывающий завершение обучения в вузе и устройство на работу по специальности. Обозначаемый в качестве кризиса профессиональной адаптации, в своей основе он имеет конфликт профессиональной подготовки, полученной в вузе, и профессиональной подготовки, востребованной на конкретном рабочем месте. Ориентация высших учебных заведений на обеспечение теоретической подготовки специалистов не может не приводить к возникновению трудностей в реализации практического аспекта профессии.

Успешность преодоления кризиса профессиональной адаптации определяется не только сформированностью профессиональных компетенций выпускника, но и его психологической готовностью к реализации трудовой деятельности, в целом, и трудовой деятельности по полученной специальности, в частности [123]. Наряду с

субъектными характеристиками, скорость и результативность преодоления молодым специалистом трудностей адаптации зависит и от многих характеристик занятого им рабочего места (микроклимата в коллективе, внедрения адаптационных мероприятий, наличия наставника и т.д.). Благополучное преодоление кризиса профессиональной адаптации ускоряет процессы становления профессиональной идентичности молодого специалиста и дальнейшего развития профессионально важных качеств. Более того, успехи «вхождения» в профессию вторично подкрепляют психологическую готовность субъекта к осуществлению освоенной в вузе профессии. Создаются условия, благоприятные для формирования мастерства в освоенной профессиональной сфере. Всё это является предпосылкой для инициации процессов формирования профессионального опыта, значимого для трансляции как в рамках института наставничества при сохранении субъектом полной приверженности выбранной профессии, так и в рамках вузовского преподавания при перемещении в смежную профессиональную сферу деятельности [163]. В данном случае, очевидно, что переходу к преподавательской деятельности предшествует более или менее длительный период профессиональной деятельности субъекта по выбранной им специальности.

Наоборот, пролонгированность кризиса профессиональной адаптации способна негативно сказаться на профессиональном становлении молодого специалиста. Трудности приспособления к условиям работы по специальности не позволяют ему реализовать процессы послевузовского развития профессионально важных качеств личности, включиться в процессы приобретения мастерства. Незавершённость кризиса способна создать условия для кумуляции неудовлетворённости субъекта результатами своей профессиональной деятельности как предпосылки образования неготовности дальнейшей работы по специальности. Наиболее вероятным итогом неразрешённости кризиса профессиональной адаптации является полный уход из профессии, предполагающий осуществление профессиональной переподготовки, или в смежную профессию, позволяющий осуществлять трудовую деятельность на базе полученной в вузе профессиональной подготовки. Вариантом смежной профессии в данном случае также может выступить преподавательская деятельность.

Несмотря на то, что проблема смены успешной и неуспешной базовой профессии на преподавательскую деятельность на сегодняшний день ещё не изучена, можно предполагать, в первом случае она выступает продолжением процесса становления и развития личности по пути самоактуализации в профессии, а во втором случае – вариантом компенсации своей неуспешности в профессии. В любом случае, смена профессии, предполагая изменение характера трудовой деятельности и развитие связанных с ней профессиональных качеств субъекта, может рассматриваться в качестве важнейшего профессионального кризиса личностного развития.

Кризисом смены профессии обозначается кризис, переживаемый личностью в связи с отказом от одной профессии в пользу другой профессии, включающий осознание субъектное отторжение базовой профессии и реализацию действий, позволяющих освоить и перейти к новому виду профессиональной деятельности. Данный кризис предполагает перестройку мотивационной, ценностно-смысловой и познавательной сферы субъекта профессиональной деятельности [176]. Учитывая два обозначенных ранее варианта перехода субъекта к вузовскому преподаванию в качестве замещающей профессии, вероятно, каждый из них обладает своими особенностями трансформации его мотивационной, ценностно-смысловой и познавательной сферы. Можно также предполагать, что эти варианты смены профессии задают свои особенности дальнейшего личностного развития субъекта в качестве преподавателя вуза, в том числе и характер проживания кризиса завершения профессиональной деятельности.

Кризис завершения профессиональной деятельности представляет собой общепрофессиональный кризис, предполагающий определённые личностные изменения в связи с отказом субъекта от трудовой деятельности в пользу получения пенсионных выплат.

Нахождение в поле правового регулирования момента выхода на пенсию делает соответствующий кризис комплексным, т.е. сочетающим особенности возрастного, личностного и ситуативного кризиса. Так, формальная допустимость выхода на пенсию после достижения строго определённого возраста, позволяет отнести сопровождающие образующие его процессы к возрастному кризису. Увязка связанных с кризисом трансформаций с вполне конкретным событием – отказом от трудовой деятельности в пользу получения пенсионных выплат, – к ситуативному кризису. Лежащие в основе

принятия решения о выходе на пенсию познавательные, эмоциональные, мотивационно-ценностные, волевые процессы позволяют рассматривать его в аспекте кризиса личностного развития [193].

Протекание кризиса выхода на пенсию, вероятно, характеризуется многими субъективными и объективными факторами: успешностью реализуемой в трудовой период жизни профессиональной деятельности, удовлетворённостью субъекта полученным материальным и социальным положением, добровольностью выбора им своего статуса пенсионера, возможностью самореализоваться вне профессии и т.д. Вместе с тем, эти явления всё ещё остаются мало изученными как в целом, так и применительно к профессиональным группам, различающимся, как минимум, временем и условиями выхода на пенсию работников.

Не изученность данного кризиса оставляет «открытыми» для выяснения многие его аспекты, включая вопрос о влиянии на процессы личностного развития в период кризиса отказа от трудовой деятельности в пользу выхода на пенсию такого важного профессионального события как уже ранее сделанный отказ от трудовой деятельности по базовой (полученной в вузе) профессии в пользу совершенно другой профессии или смежной к ней профессии (в частности, преподавательской).

Итак, преподаватель вуза переживает все общепрофессиональные кризисы личностного развития – кризис выбора профессии и вуза, кризис адаптации к вузовскому обучению, кризис середины вузовского обучения, кризис профессиональной адаптации, кризис завершения профессиональной деятельности, а также кризис смены профессии.

Кризис смены профессии подготавливается всем предшествующим процессом личностного развития субъекта в профессиональной сфере и определяет последующее личностное развитие, включая переживание им кризиса завершения профессиональной деятельности в пользу выхода на пенсию.

Кризис завершения профессиональной деятельности преподавателем вуза может характеризоваться значительной вариабельностью влияния на процессы личностного развития субъектов, детерминируемыми как общими факторами (например, временем выхода на пенсию), так и частными (например, прихода в преподавание из смежной профессии или из другой профессиональной сферы).

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Теоретический анализ проблемы показал, что проблема кризисных явлений имеет общенаучный статус, привлекая интерес к их детерминации, содержательному наполнению и функциональному значению. Кризисная проблематика также органично входит в сферу интересов психологической науки, в которой рассматривается как проблема психологических кризисов.

К психологическим кризисам относятся кризисные явления, основные процессы которых сосредотачиваются в психическом мире человека. Многообразие психологических кризисов представлено арсеналом возрастных, личностных и ситуативных кризисов, в процессе жизни переживаемых человеком. Возрастные, личностные и ситуативные кризисы обладают своеобразием детерминации, содержания и психологических последствий.

К возрастным кризисам относятся кризисы, являющиеся своеобразными рубежами при переходе от одного возрастного этапа к другому возрастному этапу. Предпосылкой их возникновения являются конфликты между достигнутым к определённом моменту жизни человека уровнем психического развития и теми требованиями к нему, которые становятся актуальными в ближайшее время. К классическим возрастным кризисам в отечественной психологии относятся: кризис новорожденности, кризис 1 года, кризис 3 лет, кризис 7 лет, подростковый кризис, юношеский кризис, кризис 30 и 40 лет, кризис ухода на пенсию. Особенностью этих кризисов является достаточно чёткая «привязка» к физиологическому возрасту человека. Итогом разрешения возрастных кризисов выступают определённые психические новообразования человека.

Личностными кризисами являются кризисные явления, переживаемые Я человека как конфликт актуальных и идеальных для него личностных характеристик. К разновидностям личностных кризисов отнесены экзистенциальные кризисы и кризисы личностного развития. Итогом разрешения личностных кризисов выступает новый уровень развития Я его личности.

Ситуативными кризисами определяются кризисы, вызванные конфликтом между наличными психическими характеристиками субъекта и психическими характеристиками, востребованными по отношению к нему при попадании в субъективно трудные, экстре-

мальные ситуации. Разновидностью таких кризисов рассматриваются семейные и профессиональные кризисы. Ситуативные кризисы, по их последствиям, подразделены нами на катастрофические (приводящие к деградации психического развития) и стимулирующие (побуждающие к развитию). Итогом разрешения ситуативных кризисов является адаптация человека к новому типу ситуаций.

При всём разнообразии возрастных, личностных и ситуативных кризисов у человека объединяющим для них выступает детерминация некоторым конфликтом, наполненность психологическим содержанием и влияние на психическую жизнь человека в форме появления в ней некоторых новообразований.

Выход на пенсию выступает событием, обладающим нормативно-правовой регламентацией, возрастной инициацией и личностным наполнением. В нашем исследовании выход на пенсию рассмотрен в плоскости психологического кризиса, т.е. на первый план были выдвинуты явления психического мира человека, вызванные выходом субъекта на пенсию в связи с достижением им пенсионного возраста.

Обоснована принципиальная не тождественность двух событий – выхода на пенсию и наступления пенсионного возраста. Выход на пенсию определён в качестве события, имеющего правовую регламентацию всех своих этапов, увязанного с наступлением пенсионного возраста субъекта, но регулируемого его личностным выбором. Наступление пенсионного возраста определено в качестве события индивидуальной жизни человека, граница наступления которого подлежит нормативной регуляции.

Показано, что кризис выхода на пенсию обладает содержательной вариативностью, вызванной конфликтом между желанием продолжить трудовую деятельность или завершить её в пользу получения пенсионных выплат.

Преподаватель вуза, как субъект профессиональной деятельности, переживает все общепрофессиональные кризисы – кризис выбора профессии и вуза, кризис адаптации к вузовскому обучению, кризис середины вузовского обучения, кризис профессиональной адаптации, кризис завершения профессиональной деятельности. Однако, в связи с тем, что вузовское преподавание не может выступить сферой первичного самоопределения, занятие данным видом

деятельности предполагает в качестве обязательным переживание кризиса смены профессии. Под кризисом смены профессии применительно к преподавателю вуза понимаются кризисные явления, сопровождающие переход субъекта от базовой профессии к новой, в качестве преподавателя вуза. Кризис смены профессии подготавливается предшествующим процессом личностного развития субъекта профессиональной деятельности и влияет на последующий процессы развития его личности, включая кризис отказа от трудовой деятельности в пользу выхода на пенсию.

Выход на пенсию преподавателя вуза, с одной стороны, характеризуется сложностью самого данного общепрофессионального кризиса (возрастного, ситуативного, личностного), с другой стороны, зависит от условий смены субъектом своей базовой профессии на преподавательскую деятельность вуза. Не изученность данной проблемы явилась основанием для её эмпирического рассмотрения.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА ПРИ ВЫХОДЕ НА ПЕНСИЮ

2.1. Личностные изменения преподавателей вуза при выходе на пенсию

Целью эмпирического этапа нашего исследования являлось ориентирование на выявление факторов и содержательных особенностей личностных изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию.

При его организации предполагалось, что личностные изменения преподавателей вуза после выхода на пенсию, скорее всего, обладают неоднородностью, в соответствии с которой наибольшие изменения претерпевает мотивационная и эмоциональная сферы, наименьшие – познавательная сфера личности и ее психологические особенности. Данная неоднородность, с наибольшей вероятностью, связана с дифференциацией преподавателей вуза по обстоятельствам их готовности трудиться после выхода на пенсию.

Исследование было реализовано на базе Ингушского государственного университета, Южного федерального университета, Ростовского государственного медицинского университета, Донского государственного технического университета и Ростовского государственного экономического университета в 2017–2018 гг.

Основная (экспериментальная) выборка была составлена из 200 преподавателей предпенсионного возраста.

Для повышения достоверности результатов исследования к подбору испытуемых предъявлялись определённые требования.

Основным требованием выступил возраст преподавателей вуза. Для начального замера (констатирующего среза) нами привлекались преподаватели вуза в возрасте полных 53 лет (женщины) и 58 лет (мужчины). Возраст нами был установлен для выявления возможных через 2 года изменений при выходе испытуемых на пенсию, значимого для нашего исследования факта, который на период проведения исследования официально соответствовал 55 годам у женщин и 60 годам у мужчин.

При получении у испытуемых согласия на участие в исследовании также уточнялось, продолжат ли они трудовую деятельность при достижении ими пенсионного возраста. Для профилактики

уменьшения состава выборки по причине естественного выбывания испытуемых, начальное обследование проводилось на 205 испытуемых. Конечное обследование проводилось на 200 испытуемых, т.к. пять преподавателей вуза, действительно, прекратили свою трудовую деятельность к моменту выхода на пенсию по разным обстоятельствам и, в силу этого, не могли принять участие во втором замере личностных особенностей. При дальнейшем оформлении результатов исследования их данные были исключены из описания.

Для контроля внешних влияний была сформирована вспомогательная (контрольная) выборка, состоящая из 200 преподавателей, не вышедших на пенсию при достижении ими пенсионного возраста (Приложение 1). Была достигнута эквивалентность основной и дополнительной выборки.

Методы получения эмпирических данных в исследовании состояли из комплекса эмпирических методов (тестирование, субъективное шкалирование, опрос, наблюдение, беседа) и экспериментального метода (констатирующий эксперимент).

В качестве основного метода сбора эмпирического материала в данном исследовании выступил метод тестирования.

Метод тестирования представляет собой способ получения эмпирических данных по итогам выполнения испытуемыми некоторых заданий (в нашем случае – заполнения опросников), анализ результатов, выполнение которых осуществляется в соответствии с чётко разработанным алгоритмом, предполагающим набор некоторых баллов и их итоговое сопоставление с авторскими баллами, с целью получения интерпретации уровня развития изучаемого на его основе психического свойства.

Ориентируясь на эмпирическую гипотезу, нами был осуществлён подбор тестовых методик, позволяющих измерить особенности познавательной, мотивационной и эмоциональной сферы личности испытуемых, а также их характерологические особенности. Кроме того, были добавлены методики, позволяющие изучить особенности коммуникативной сферы личности испытуемых. Все использованные тесты по своей форме являлись опросниковыми, требующими ответы на поставленные вопросы посредством выбора одного ответа из списка возможных вариантов (табл. 1).

Отметим, что выбор для изучения личностных свойств основывался на выделении профессионально важных качеств личности преподавателя вуза, указываемых в научных источниках [111; 123; 208 и др.].

Таблица 1

Общая характеристика пакета методик, использованных для изучения личностных особенностей преподавателей вуза

Сфера личности	Тестовая методика	Измеряемое свойство
1	2	3
Познавательная сфера	1. Тест «Логические закономерности» (У. Липпман)	Развитие логического мышления
	2. Методика «Таблицы Шульте» (В. Шульте)	Развитие эффективности работы, степени вработываемости
	3. Тест зрительной и слуховой памяти (R. Meili)	Развитие зрительной и слуховой памяти
Эмоционально-волевая сфера	1. Методика «Таблицы Шульте» (В. Шульте)	Состояние психической устойчивости
	2. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)	Состояние позитивной и негативной агрессивности, конфликтности
	3. Методика диагностики социально-психологической адаптивности (К. Роджерс, Р. Даймонд)	Развитие эмоционального комфорта
Коммуникативная сфера	1. Общий уровень общительности (В.Ф. Ряховский)	Уровень развития коммуникации
	2. Методика диагностики социально-психологической адаптивности (К. Роджерс, Р. Даймонд)	Способность к принятию других людей
	3. Диагностика коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)	Развитие коммуникативной толерантности

Окончание таблицы 1

1	2	3
Мотивационная сфера	1. Методика диагностики социально-психологической адаптивности (К. Роджерс, Р. Даймонд)	Уровень стремления к доминированию
	2. Вопросник для оценки мотивации к достижению цели – к успеху (Т. Элерс)	Развитие мотивации к достижению цели
	3. Тест-опросник мотивации аффиляции (А. Мехрабиан, модификация М.Ш. Магомед-Эминова)	Интенсивность стремления к принятию
Характерологическая сфера	1. Методика диагностики социально-психологической адаптивности (К. Роджерс, Р. Даймонд)	Состояние интернальности, самопринятия
	2. Тест на оптимизм LOT (Ч. Шейер, М. Карвер)	Уровень развития оптимизма
	3. Внушаемость (С.В. Клаучек, В.В. Деларю)	Состояние внушаемости, готовности к развитию психогенно индуцированных состояний

Таким образом, обследование испытуемых с использованием тестовых методик предполагало проведение замера 20 показателей личности. Отметим, что получаемые в баллах результаты для повышения сопоставимости друг с другом переводились в стены.

Следующим основным методом получения эмпирического материала выступил метод субъективного шкалирования.

Субъективное шкалирование относится к методам психологических исследований, разработанным в рамках идеографического подхода. Процедура его применения осуществляется на основе постановки перед испытуемым просьбы оценить некоторое явление (событие, процесс) по заданной шкале.

В нашем исследовании метод субъективного шкалирования использовался для выявления факторов личностных изменений у преподавателей вуза при выходе на пенсию.

Для решения этой задачи испытуемым было предложено три утверждения с четырьмя вариантами ответов (текст заданий представлен в приложении 2). Задание предполагало выставление ис-

пытуемыми оценки своего согласия с этими утверждениями с использованием 10-балльной шкалы, концы которой соответствуют минимальному и максимальному уровню согласия с соответствующим утверждением.

Уточнение причины проставления субъектами того или иного уровня своего согласия с пунктами заданий в связи с выходом на пенсию осуществлялось с использованием вспомогательных методов – наблюдения и беседы.

Метод опроса в качестве одного из старейших для психологической науки методов сбора информации предполагает устное взаимодействие между исследователем и испытуемыми путём постановки вопросов со стороны первого и ответов на них со стороны второго. В нашем исследовании метод опроса использовался для того, чтобы выяснить темпоральную локацию пенсионных решений преподавателей вуза. Для этого перед испытуемыми был поставлен вопрос о выходе на пенсию с точки зрения выбора временной локализации принятия соответствующего решения. Данный вопрос носил закрытый характер, предполагая расположение пенсионного выбора в одном из трёх вариантов: было ли оно принято задолго до выхода на пенсию, непосредственно перед выходом на пенсию и решение ещё не принято до конца.

Метод наблюдения является традиционным методом психологической науки, позволяющим на основе целенаправленного восприятия определённых особенностей поведения и речи испытуемых получать данные, представляющие ценность для конкретного исследования.

В рамках нашего исследования наблюдение применялось для отслеживания и последующей коррекции реакций испытуемых (понимание/сомнение, принятие/отторжение) на выполнение заданий (тестовых заданий, шкалирования, анкеты), направленных на выявление личностных изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию. Позволяя по своим результатам корректировать ход исследовательской работы, метод наблюдения явился для данного исследования вспомогательным исследовательским методом.

Беседа как метод психологической науки реализуется на основе словесного взаимодействия исследователя и испытуемого, в ходе которого второй отвечает на вопросы, поставленные первым в целях выяснения каких-либо фактов или обстоятельств.

В нашем исследовании метод беседы применялся для: 1) сбора ориентировочной информации о факторах, повлиявших на пенсионное решение испытуемых; 2) получения дополнительной качественной информации относительно обстоятельств, сопровождающих принятие субъектами решения о продолжении работы при выходе на пенсию. Информация о факторах, повлиявших на пенсионное решение испытуемых, была использована при составлении заданий по методу субъективного шкалирования. Информация об обстоятельствах, сопровождающих принятие субъектами решения о продолжении работы при выходе на пенсию, использовалась для качественного описания и уточнения выявленных нами по результатам исследования эмпирических фактов и закономерностей.

Наряду с эмпирическими методами, в нашем исследовании использовался *метод эксперимента*.

Являясь базовым методом психологической науки, эксперимент представляет собой специально организованный исследователем сбор информации о психических особенностях испытуемых. В нашем исследовании эксперимент применялся для выявления личностных изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию. Он проводился в естественных условиях (в вузовской среде) и носил констатирующий характер.

Обследование испытуемых осуществлялось на основе следующей экспериментальной схемы:

Э: O_1 X O_2

К: O_3 O_4 ,

где Э, К – соответственно, экспериментальная и контрольная группы;

O_1 , O_3 – начальное обследование (констатирующий срез) двух групп;

X – выход на пенсию;

O_2 , O_4 – итоговое обследование (контрольный срез) двух групп.

Для выявления личностных изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию проводилось сопоставление данных O_1 и O_2 . Для контроля действия внешних факторов сравнивались O_1 и O_3 , O_3 и O_4 , O_2 и O_4 .

Преимуществом использования экспериментального метода является возможность получения не только качественной, но и количественной информации, поддающейся математико-статистической обработке.

В силу этого, в нашем исследовании применялся пакет математико-статистических методов:

– первичные методы математической обработки – нахождение средних значений по выборке, процентного распределения данных, ранжирования по убыванию;

– методы вторичной математической обработки – параметрические и непараметрические методы.

Из параметрических методов нами использовались:

– *t*-критерий Стьюдента, позволяющий сравнивать две числовые последовательности значений психологических характеристик преподавателей вуза, полученных в их допенсионный период и при выходе на пенсию;

– метод корреляционного анализа, позволяющий установить двусторонние связи между парами числовых последовательностей. В нашем исследовании устанавливались интеркорреляции: 1) между личностными характеристиками, изменившимися у преподавателей вуза при выходе на пенсию; 2) между личностными изменениями преподавателя вуза и рядом субъективно значимых для него при выходе на пенсию обстоятельств.

Из арсенала непараметрических методов использовался φ^* – критерий углового преобразования Фишера, позволяющий на основе сопоставления двух подвыборок устанавливать степень статистической значимости различий, содержащихся в них значений.

Таким образом, на организационном этапе исследования мы определились с основными аспектами эмпирической части исследования: сформулировали цель, выдвинули гипотезу и поставили задачи, позволяющие её проверить. На этом этапе был также разработан пакет методов и методик проведения исследования, а также построены и использованы требования к подбору выборки испытуемых, на которой он будет проводиться.

2.2. Психологическая характеристика личностных изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию

2.2.1. Психологические особенности личности преподавателей вуза в предпенсионный период

Изучение познавательной сферы вошедших в выборку преподавателей вуза в предпенсионный период показало по всем рассматриваемым характеристикам преобладание субъектов со средним уровнем их развития (табл. 2).

Таблица 2

Распределение преподавателей вузов ЭГ в предпенсионный период по уровням развития элементов познавательной сферы

Характеристики	Уровни развития					
	Высокий (8–10 стенов)		Средний (4–7 стенов)		Низкий (1–3 стенов)	
	п	%	п	%	п	%
Логическое мышление (по тесту «Логические закономерности» У. Липпмана)	58	29,0	99	49,5	43	21,5
Эффективность работы (по методике «Таблицы Шульце»)	77	38,5	88	44,0	35	17,5
Степень вработываемости (по методике «Таблицы Шульце»)	75	37,5	92	46,0	33	16,5
Зрительная память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili)	66	33,0	93	46,5	41	20,5
Слуховая память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili)	75	37,5	87	43,5	38	19,0

Анализ полученных по выборке значений развития элементов познавательной сферы показал статистически значимое преобладание:

- численности группы преподавателей со средним уровнем развития *логического мышления* над группами с высоким ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,05$) уровнем его развития;

- численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и высоким уровнем ($p \leq 0,05$) развития *эффективности работы* над группой с низким уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *по степени вработываемости* над группами с высоким ($p \leq 0,05$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *зрительной памяти* над группами с высоким ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,05$) уровнем её развития;

– численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и высоким ($p \leq 0,05$) уровнем развития *слуховой памяти* над группой с низким уровнем её развития.

Убывание дифференциальных разностей высоких и низких значений рассматриваемых познавательных характеристик испытуемых распределилось следующим образом: степень вработываемости (21,0% – здесь и далее, разница величин), эффективность работы (21,0%), слуховая память (18,5%), зрительная память (12,5%) и логическое мышление (7,5%). Сопоставление распределений полярных элементов познавательной сферы по критерию ϕ^* показало, что преподаватели рассматриваемого предпенсионного периода более однородны ($p \leq 0,01$) по развитию зрительной памяти и логического мышления, менее однородны – по вработываемости и эффективности работы.

Были также изучены характеристики эмоционально-волевой сферы выборки вузовских показателей предпенсионного периода (табл. 3).

Таблица 3

Распределение преподавателей вузов ЭГ в предпенсионный период по уровням развития элементов эмоционально-волевой сферы

Характеристики	Уровни развития					
	Высокий (8–10 стенов)		Средний (4–7 стенов)		Низкий (1–3 стенов)	
	n	%	n	%	n	%
1	2	3	4	5	6	7
Состояние психической устойчивости (по методике «Таблицы Шульте»)	62	31,0	119	59,5	19	9,5

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7
Состояние позитивной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	75	37,5	99	49,5	26	13,0
Состояние негативной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	48	24,0	83	41,5	69	34,5
Состояние конфликтности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	52	26,0	100	50,0	48	24,0
Развитие эмоционального комфорта (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	78	39,0	83	41,5	39	19,5

Анализ полученных по выборке значений развития элементов эмоционально-волевой сферы показал статистически значимое преобладание:

- численности группы преподавателей со средним уровнем развития *состояния психической устойчивости* над группами с высоким ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;
- численности группы преподавателей со средним уровнем развития *состояния позитивной агрессивности* над группами с высоким ($p \leq 0,05$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;
- численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,05$) уровнем развития *состояния негативной агрессивности* над группой с высоким уровнем её развития;
- численности группы преподавателей со средним уровнем развития *состояния конфликтности* над группами с высоким ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;
- численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и высоким ($p \leq 0,01$) уровнем развития *эмоционального комфорта* над группой с низким уровнем его развития.

По убыванию дифференциальных величин распределения преподавателей с высокими и низкими значениями рассматриваемых характеристик эмоционально-волевой сферы последовательность приняла следующий вид: состояние позитивной агрессивности (24,5%), состояние психической устойчивости (21,5%), развитие эмоционального комфорта (19,5%), состояние негативной агрессивности (10,5%), состояние конфликтности (2,0%).

Сопоставление распределений полярных элементов эмоционально-волевой сферы по критерию ϕ^* показало, что преподаватели рассматриваемого предпенсионного периода более однородны ($p \leq 0,01$) по развитию конфликтности и негативной агрессии, менее однородны – по позитивной агрессивности и состоянию психической устойчивости.

Изучение коммуникативной сферы преподавателей вуза в пенсионный период позволило выявить более высокие показатели их развития, по сравнению с остальными личностными характеристиками (табл. 4).

Таблица 4

Распределение по уровням развития элементов коммуникативной сферы преподавателей вузов ЭГ в предпенсионный период

Характеристики	Уровни развития					
	Высокий (8-10 стенов)		Средний (4-7 стенов)		Низкий (1-3 стенов)	
	n	%	n	%	n	%
Уровень развития коммуникации (по методике «Общий уровень общительности В.Ф. Ряховского)	134	67,0	62	31,0	4	2,0
Способность к принятию других людей (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	89	44,5	99	49,5	12	6,0
Развитие коммуникативной толерантности (по диагностике коммуникативной толерантности В.В. Бойко)	85	42,5	90	45,0	25	12,5

Анализ полученных по выборке значений развития элементов коммуникативной сферы показал статистически значимое преобладание:

– численности группы преподавателей с высоким уровнем развития *коммуникации* над группами со средним ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;

– численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и высоким ($p \leq 0,01$) уровнем развития *способности к принятию других людей* над группой с низким уровнем её развития;

– численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и высоким ($p \leq 0,01$) уровнем развития *коммуникативной толерантности* над группой с низким уровнем её развития.

Визуальное сопоставление численности преподавателей высшей школы с высоким и низким уровнем развития изученных характеристик коммуникативной сферы указывает на преобладание первых. Этот вывод подтвердился их сопоставлением с использованием непараметрического метода углового преобразования Фишера, что выявило между ними различия на статистически достоверном уровне ($p \leq 0,01$).

По убыванию их процентной разницы изученные характеристики распределились следующим образом: развитие коммуникации (65,0%), способности к принятию других людей (38,0%) и развитие коммуникативной толерантности (30,0%). Следовательно, преподаватели предпенсионного возраста статистически не однородны по всем полученным по итогам обследования характеристикам коммуникативной сферы: выявлено преобладание среди них субъектов с высокими значениями изученных характеристик.

Более «сглаженными» по уровню своего развития в предпенсионный период оказались изученные элементы мотивационной сферы преподавателей вуза (табл. 5).

Таблица 5

**Распределение по уровням развития элементов
мотивационной сферы преподавателей вузов ЭГ
в предпенсионный период**

Характеристики	Уровни развития					
	Высокий (8-10 стенгов)		Средний (4-7 стена)		Низкий (1-3 стена)	
	n	%	n	%	n	%
Уровень стремления к доминированию (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	77	38,5	78	39,0	45	22,5
Развитие мотивации к достижению цели (по вопроснику для оценки мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элерса)	69	34,5	89	44,5	42	21,0
Интенсивность стремления к принятию (по тесту-опроснику мотивации аффиляции А. Мехрабиан в модификации М.Ш. Магомед–Эминова)	56	28,0	83	41,5	61	30,5

Анализ полученных по выборке значений развития элементов мотивационной сферы показал статистически значимое преобладание:

– численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,05$) и высоким ($p \leq 0,05$) уровнем развития *стремления к доминированию* над группой с низким уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *мотивации к достижению цели* над группами с высоким ($p \leq 0,05$) и с низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *стремления к принятию* над группами с высоким ($p \leq 0,05$) и с низким ($p \leq 0,05$) уровнем её развития.

Сопоставление численности преподавателей вуза выборки с высокими и низкими значениями элементов мотивационной сферы позволило получить следующее их распределение по убыванию дифференциальных величин: уровень стремления к доминированию (16,0%), развитие мотивации к достижению цели (13,5%), интенсивность стремления к принятию (2,5%).

Сопоставление распределений полярных элементов мотивационной сферы по критерию χ^2 показало, что преподаватели рассматриваемого предпенсионного периода более однородны ($p \leq 0,05$) по развитию интенсивности стремления к принятию, менее однородны – по стремлению к доминированию и мотивации к достижению цели.

Анализ состояния развития мотивации к достижению цели и интенсивности стремления к принятию позволил рассматривать численность полярных групп статистически сопоставимыми.

Изучение у преподавателей вузов предпенсионного возраста элементов характерологической сферы личности позволило выявить свои особенности (табл. 6).

Таблица 6

Распределение по уровням развития элементов характерологической сферы преподавателей вузов ЭГ в предпенсионный период

Характеристики	Уровни развития					
	Высокий (8–10 стенов)		Средний (4–7 стенов)		Низкий (1–3 стенов)	
	п	%	п	%	п	%
1	2	3	4	5	6	7
Интернальность (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	76	38,0	60	30,0	64	32,0
Самопринятие (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	87	43,5	92	46,0	21	10,5
Развитие оптимизма (по тесту на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера)	74	37,0	66	33,0	60	30,0
Внушаемость (по тесту «Внушаемость» С.В. Клаучека и В.В. Деларю)	32	16,0	87	43,5	81	40,5

Анализ полученных по выборке значений развития элементов характерологической сферы показал статистически значимое преобладание:

– численности группы преподавателей с высоким уровнем развития *интернальности* над группами со средним ($p \leq 0,05$) уровнем её развития;

– численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и высоким ($p \leq 0,01$) уровнем развития *самопринятия* над группой с низким уровнем его развития;

– численности группы преподавателей с высоким уровнем развития *оптимизма* над группами со средним ($p \leq 0,05$) уровнем её развития;

– численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем развития *внушаемости* над группой с высоким уровнем её развития.

Сопоставление численности преподавателей выборки с высоким и низким уровнем развития характерологических свойств личности и их последующее ранжирование по дифференциальной величине привело к получению следующей последовательности: самопринятие (33,0%), внушаемость (24,5%), оптимизм (7,0%), интернальность (6,0%).

Сопоставление распределений полярных элементов характерологической сферы по критерию ϕ^* показало, что преподаватели рассматриваемого предпенсионного периода менее однородны ($p \leq 0,01$) по самопринятию и внушаемости, более однородны – по оптимизму и интернальности.

Сопоставление всех выявленных по выборке психических характеристик показало достаточный разброс их средних значений (рис. 1).

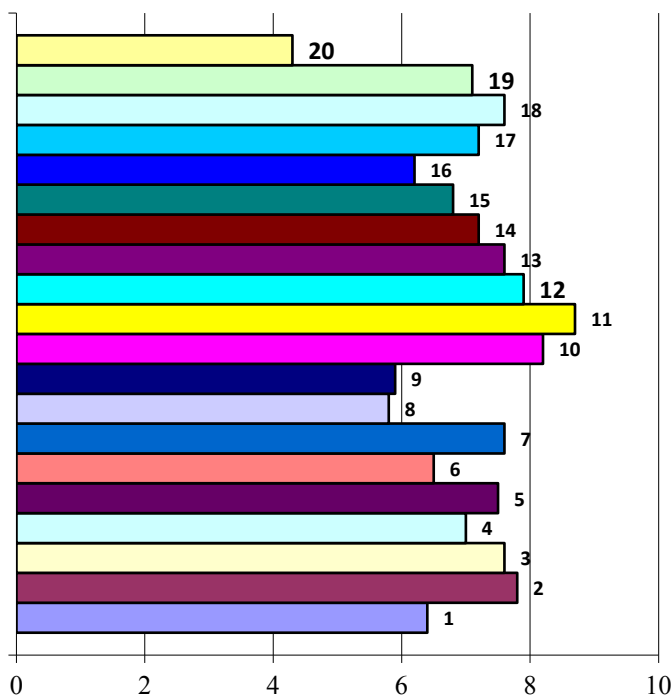


Рис. 1. Распределение средних значений психических свойств преподавателей вуза ЭГ по результатам обследования за два года до выхода на пенсию, где: 1) логическое мышление (по тесту «Логические закономерности» У. Липпмана); 2) эффективность работы (по методике «Таблицы Шульте»); 3) степень вработываемости (по методике «Таблицы Шульте»); 4) зрительная память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili); 5) слуховая память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili); 6) состояние психической устойчивости (по методике «Таблицы Шульте»); 7) состояние позитивной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева); 8) состояние негативной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева); 9) состояние конфликтности (по методике «Личностная агрессив-

ность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева); 10) развитие эмоционального комфорта (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда); 11) уровень развития коммуникации (по методике «Общий уровень общительности В.Ф. Ряховского»); 12) способность к принятию других людей (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда); 13) развитие коммуникативной толерантности (по диагностике коммуникативной толерантности В.В. Бойко); 14) уровень стремления к доминированию (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда); 15) развитие мотивации к достижению цели (по вопроснику для оценки мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элерса); 16) интенсивность стремления к принятию (по тесту-опроснику мотивации аффилиации А. Мехрабиан в модификации М.Ш. Магомед-Эминова); 17) интернальность (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда); 18) самопринятие (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда); 19) развитие оптимизма (по тесту на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера); 20) внушаемость (по тесту «Внушаемость» С.В. Клаучека и В.В. Деларю).

Анализ рисунка показывает, что у преподавателей вуза за два года до выхода на пенсию «тройку» наиболее развитых личностных свойств образовали коммуникация (8,7 стенов), эмоциональный комфорт (8,2 стена) и способность к принятию других людей (7,9 стенов); «тройку» наименее развитых личностных свойств – внушаемость (4,3 стена), негативная агрессия (5,8 стенов) и конфликтность (5,9 стенов).

Сопоставление начальных значений личностных характеристики состава экспериментальной и контрольной групп (O_1 и O_3) статистически значимых различий не выявило, что позволяет рассматривать их в качестве эквивалентных и проводить сравнительные процедуры для подтверждения отсутствия внешних влияний.

Таким образом, по результатам обследования преподавателей вуза предпенсионного возраста было установлено преобладающее развития у них высокого уровня коммуникативных качеств лично-

сти. По остальным изучаемым характеристикам, относящихся к познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной и характерологической сферам, была выявлена достаточная вариативность, исключая однозначность суждений о превалировании высокого или низкого уровня соответствующих им личностных свойств.

2.2.2. Психологические особенности личности преподавателей вуза после выхода на пенсию

Повторное обследование преподавателей вуза по истечении двух лет было проведено в течение года после выхода всех испытуемых на пенсию. Обследование включало установление уровня развития психических характеристик, относящихся к пяти сферам психики – познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной, мотивационной и характерологической, изученных в ходе первого этапа обследования.

Обследование познавательной сферы показало преобладание по каждому из них испытуемых со средним уровнем развития каждой из пяти характеристик (табл. 7).

Таблица 7

Распределение преподавателей вузов ЭГ по уровням развития элементов познавательной сферы при выходе на пенсию

Характеристики	Уровни развития					
	Высокий (8-10 стенов)		Средний (4–7 стенов)		Низкий (1–3 стенов)	
	п	%	п	%	п	%
Логическое мышление (по тесту «Логические закономерности» У. Липпмана)	60	30,0	102	51,0	38	19,0
Эффективность работы (по методике «Таблицы Шульце»)	74	37,0	87	43,5	39	19,5
Степень вработываемости (по методике «Таблицы Шульце»)	66	33,0	100	50,0	34	17,0
Зрительная память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili)	67	33,5	89	44,5	44	22,0
Слуховая память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili)	74	37,0	89	44,5	37	18,5

Анализ полученных по выборке преподавателей вуза при выходе на пенсию значений развития элементов познавательной сферы показал статистически значимое преобладание:

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *логического мышления* над группами с высоким ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем его развития;

– численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и высоким ($p \leq 0,05$) уровнем развития *эффективности работы* над группой с низким уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *по степени вработываемости* над группами с высоким ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *зрительной памяти* над группами с высоким ($p \leq 0,05$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;

– численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и высоким ($p \leq 0,05$) уровнем *слуховой памяти* над группой с низким её уровнем.

При том, что по каждой изученной характеристике численность испытуемых с высокими значениями преобладала над численностью испытуемых с низкими значениями, по убыванию дифференциальной величины они распределились следующим образом: слуховая память (18,5%), эффективность работы (17,5%), степень вработываемости (16,0%), зрительная память (11,5%), логическое мышление (11,0%).

Сопоставление распределений полярных элементов познавательной сферы по критерию ϕ^* показало, что преподаватели при выходе на пенсию более однородны ($p \leq 0,01$) по развитию логического мышления и зрительной памяти, менее однородны – по слуховой памяти и эффективности работы.

Результаты изучения особенностей распределения по уровням развития характеристик эмоционально-волевой сферы вузовских показателей при выходе на пенсию также демонстрируют преобладание групп со средними значениями (рис. 8).

Таблица 8

Распределение преподавателей вузов ЭГ по уровням развития элементов эмоционально-волевой сферы при выходе на пенсию

Характеристики	Уровни развития					
	Высокий (8–10 стенов)		Средний (4–7 стенов)		Низкий (1–3 стенов)	
	п	%	п	%	п	%
Состояние психической устойчивости (по методике «Таблицы Шульце»)	58	29,0	121	60,5	21	10,5
Состояние позитивной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	70	35,0	95	47,5	35	17,5
Состояние негативной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	50	25,0	87	43,5	63	31,5
Состояние конфликтности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	50	25,0	101	50,5	49	24,5
Развитие эмоционального комфорта (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	71	35,5	89	44,5	40	20,0

Анализ полученных по выборке значений развития элементов эмоционально-волевой сферы показал статистически значимое преобладание:

- численности группы преподавателей со средним уровнем развития *состояния психической устойчивости* над группами с высоким ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;
- численности группы преподавателей со средним уровнем развития *состояния позитивной агрессивности* над группами с высоким ($p \leq 0,05$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *состояния негативной агрессивности* над группами с высоким ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,05$) уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *состояния конфликтности* над группами с высоким ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *эмоционального комфорта* над группами с высоким ($p \leq 0,05$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития.

Сопоставление численности преподавателей после выхода на пенсию с высокими и низкими значениями рассматриваемых характеристик эмоционально-волевой сферы с последующим ранжированием позволило получить следующую убывающую последовательность дифференциальных величин: состояние психической устойчивости (18,5%), состояние позитивной агрессивности (17,5%), развитие эмоционального комфорта (15,5%), состояние негативной агрессивности (6,5%), состояние конфликтности (0,5%). Сопоставление распределений полярных элементов познавательной сферы по критерию ϕ^* показало, что преподаватели при выходе на пенсию более однородны ($p \leq 0,01$) по состоянию конфликтности и состоянию негативной агрессивности, менее однородны – по состояниям психической устойчивости и позитивной агрессивности.

Результаты изучения особенностей распределения характеристик коммуникативной сферы преподавателей вуза при выходе на пенсию по уровням развития представлены в таблице 9.

Таблица 9

**Распределение преподавателей вузов ЭГ по уровням
развития элементов коммуникативной сферы
при выходе на пенсию**

Характеристики	Уровни развития					
	Высокий (8–10 стенов)		Средний (4–7 стенов)		Низкий (1–3 стенов)	
	п	%	п	%	п	%
Уровень развития коммуникации (по методике «Общий уровень общительности В.Ф. Ряховского)	135	67,5	62	31,0	3	1,5
Способность к принятию других людей (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	103	51,5	85	42,5	12	6,0
Развитие коммуникативной толерантности (по диагностике коммуникативной толерантности В.В. Бойко)	92	46,0	88	44,0	20	10,0

Анализ распределения значений развития элементов коммуникативной сферы, полученных по выборке преподавателей вуза при выходе на пенсию, показал статистически значимое преобладание:

- численности группы преподавателей с высоким уровнем развития *коммуникации* над группами со средним ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;

- численности групп преподавателей с высоким ($p \leq 0,01$) и средним ($p \leq 0,05$) уровнем развития *способности к принятию других людей* над группой с низким уровнем её развития;

- численности групп преподавателей с высоким ($p \leq 0,01$) и средним ($p \leq 0,01$) уровнем развития *коммуникативной толерантности* над группой с низким уровнем её развития.

Сопоставление численности преподавателей высшей школы с высоким и низким уровнем развития изученных характеристик коммуникативной сферы указывает на преобладание первых. Этот вывод подтвердился их сопоставлением с использованием непараметрического метода углового преобразования Фишера, позволившим выявить между ними различия на статистически достоверном уровне ($p \leq 0,01$). По убыванию процентного дифференциала своих

полярных групп изученные характеристики распределились следующим образом: развитие коммуникации (66,0%), способности к принятию других людей (45,5%) и развитие коммуникативной толерантности (36,0%). Следовательно, преподаватели высшей школы после выхода на пенсию статистически не однородны по всем рассмотренным в ходе исследования характеристикам коммуникативной сферы, у них наблюдается «сдвиг» в сторону их высоких значений.

Результаты изучения особенностей мотивационной сферы преподавателей вуза при выходе их на пенсию представлены в таблице 10, демонстрируя преобладание по всем изученным личностным свойствам численности групп со средними уровнями их развития.

Таблица 10

**Распределение преподавателей вузов ЭГ
по уровням развития элементов мотивационной сферы
при выходе на пенсию**

Характеристики	Уровни развития					
	Высокий (8–10 стенов)		Средний (4–7 стенов)		Низкий (1–3 стенов)	
	п	%	п	%	п	%
Уровень стремления к доминированию (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	69	34,5	84	42,0	47	23,5
Развитие мотивации к достижению цели (по вопроснику для оценки мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элерса)	61	30,5	99	49,5	40	20,0
Интенсивность стремления к принятию (по тесту-опроснику мотивации аффиляции А. Мехрабиан в модификации М.Ш. Магомед-Эминова)	63	31,5	82	41,0	55	27,5

Анализ полученных по выборке преподавателей вуза при выходе на пенсию значений развития элементов мотивационной сферы показал статистически значимое преобладание:

– численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и высоким ($p \leq 0,05$) уровнем развития *стремления к доминированию* над группой с низким уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *мотивации к достижению цели* над группами с высоким ($p \leq 0,01$) и с низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития;

– численности группы преподавателей со средним уровнем развития *стремления к принятию* над группами с высоким ($p \leq 0,05$) и с низким ($p \leq 0,01$) уровнем её развития.

Сопоставление численности преподавателей вуза при выходе на пенсию с высокими и низкими значениями элементов мотивационной сферы позволило получить следующее их распределение по убыванию дифференциальных величин: уровень стремления к доминированию (11,0%), развитие мотивации к достижению цели (10,5%), интенсивность стремления к принятию (4,0%).

Сопоставление особенностей распределений полярных элементов мотивационной сферы по критерию ϕ^* показало, что преподаватели вуза при выходе на пенсию более однородны ($p \leq 0,05$) по развитию стремления к принятию, менее однородны – по стремлению к доминированию и мотивации к достижению цели.

Результаты изучения особенностей характерологической сферы преподавателей вуза при выходе их на пенсию представлены в табл. 11.

Таблица 11

**Распределение преподавателей вузов ЭГ
по уровням развития элементов характерологической сферы
при выходе на пенсию**

Характеристики	Уровни развития					
	Высокий (8–10 стенев)		Средний (4–7 стена)		Низкий (1–3 стена)	
	n	%	n	%	n	%
Интернальность (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	76	38,0	59	29,5	65	32,5
Самопринятие (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	85	42,5	87	43,5	28	14,5
Развитие оптимизма (по тесту на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера)	65	32,5	67	33,5	68	34,0
Внушаемость (по тесту «Внушаемость» С.В. Клаучека и В.В. Деларю)	33	16,5	92	46,0	75	37,5

Анализ значений развития элементов характерологической сферы, полученных по выборке преподавателей вуза при их выходе на пенсию, показал статистически значимое преобладание:

– численности группы преподавателей с высоким уровнем развития *интернальности* над группой со средним ($p \leq 0,05$) уровнем её развития;

– численности групп преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и высоким ($p \leq 0,01$) уровнем развития *самопринятия* над группой с низким уровнем его развития;

– численности группы преподавателей со средним ($p \leq 0,01$) и низким ($p \leq 0,01$) уровнем развития *внушаемости* над группой с высоким уровнем её развития.

По развитию *оптимизма* преподаватели вуза после выхода на пенсию обнаружили статистически равномерное распределение численности своих групп с низкими, средними и высокими значениями.

Сопоставление численности преподавателей выборки с высоким и низким уровнем развития характерологических свойств личности и их последующее ранжирование по дифференциальной величине привело к получению следующей последовательности: самопринятие (28,0%), внушаемость (21,0%), интернальность (5,5%), оптимизм (1,5%). Сопоставление распределений полярных элементов характерологической сферы по критерию ϕ^* показало, что преподаватели вуза при выходе на пенсию менее однородны ($p \leq 0,01$) по самопринятию и внушаемости, более однородны – по интернальности и оптимизму.

Сопоставление психических характеристик, полученных на выборке, показало достаточный разброс их средних значений (рис. 2).

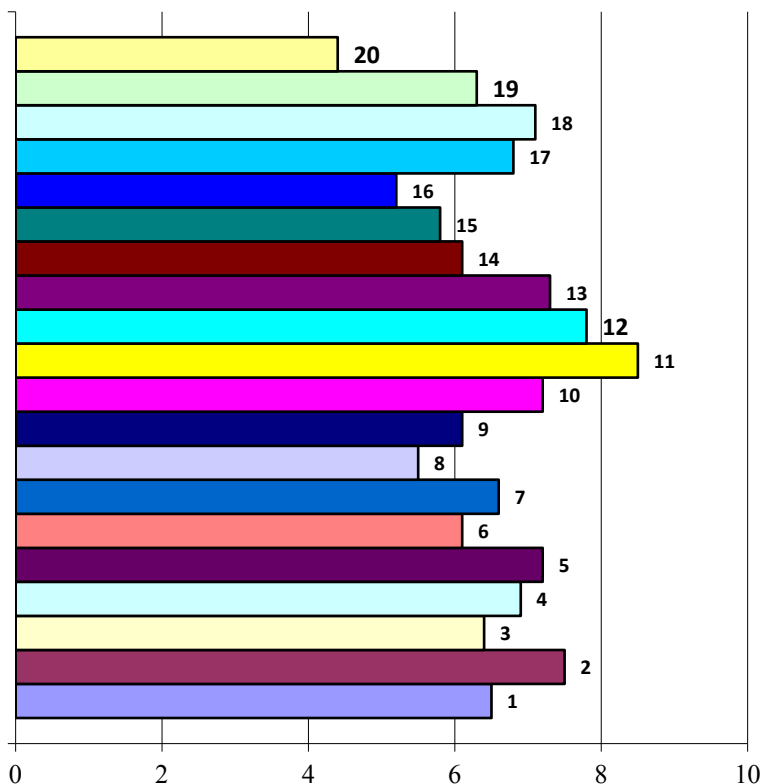


Рис. 2. Распределение средних значений психических свойств преподавателей вуза ЭГ по результатам обследования при выходе на пенсию, где: 1) логическое мышление (по тесту «Логические закономерности» У. Липпмана); 2) эффективность работы (по методике «Таблицы Шульте»); 3) степень вработываемости (по методике «Таблицы Шульте»); 4) зрительная память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili); 5) слуховая память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili); 6) состояние психической устойчивости (по методике «Таблицы Шульте»); 7) состояние позитивной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева); 8) состояние негативной агрессивности (по методике «Личностная

агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева); 9) состояние конфликтности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева); 10) развитие эмоционального комфорта (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда); 11) уровень развития коммуникации (по методике «Общий уровень общительности В.Ф. Ряховского); 12) способность к принятию других людей (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда); 13) развитие коммуникативной толерантности (по диагностике коммуникативной толерантности В.В. Бойко); 14) уровень стремления к доминированию (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда); 15) развитие мотивации к достижению цели (по вопроснику для оценки мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элерса); 16) интенсивность стремления к принятию (по тесту-опроснику мотивации аффилиации А. Мехрабиан в модификации М.Ш. Магомед–Эминова); 17) интернальность (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда); 18) самопринятие (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда); 19) развитие оптимизма (по тесту на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера); 20) внушаемость (по тесту «Внушаемость» С.В. Клаучека и В.В. Деларю).

Анализ рисунка показывает, что у преподавателей вуза за два года до выхода на пенсию к наиболее развитым личностным свойствам относятся коммуникация (8,7 стенов), способность к принятию других людей (7,9 стенов) и эффективность работы (7,8 стенов); к наименее развитым личностным свойствам – внушаемость (4,4 стена), стремление к принятию (5,2 стена) и негативная агрессивность (5,5 стенов).

Подводя итоги изучения комплекса личностных характеристик преподавателей вуза при их выходе на пенсию, относящихся к познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной и психологической сферам, отметим, что по всем из них, за исключением познавательной сферы, была выявлена вариативность развития психологических характеристик личности, исключающая однозначность суждений о превалировании высокого или низкого уровня соответствующих им личностных свойств. По личностным

характеристикам, относящимся к коммуникативной сфере, у рассматриваемых преподавателей выявлено очевидное доминирование высоких значений.

2.2.3. Сравнительный анализ личностных свойств преподавателей вуза до и после выхода на пенсию

Выявление и оценка личностных изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию потребовали проведение сопоставления с использованием t-критерий Стьюдента последовательностей числовых значений психических характеристик познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной, мотивационной и характерологической сфер, выявленных у них при обследовании за два года и при выходе на пенсию (табл. 12).

Проведённое с использованием t-критерия Стьюдента математико-статистическое сопоставление двух массивов эмпирической информации позволило выявить статистически значимые тенденции к различию уровня развития у преподавателей вуза за два года до выхода на пенсию и при выходе на пенсию следующих психологических характеристик:

- в познавательной сфере – вработываемости внимания;
- в эмоционально-волевой сфере – позитивной агрессивности и эмоционального комфорта;
- в мотивационной сфере – стремления к доминированию, мотивации к достижению цели и стремления к принятию;
- в характерологической – оптимизма.

Изменения, соответственно, обнаружили по семи из двадцати изученных личностных характеристик.

Модальность установленных статистически значимых изменений оказалась неоднородной, в основном, отрицательной. Падение уровня развития обнаружилось в отношении уровня вработываемости, позитивной агрессивности, эмоциональном комфорте, стремления к доминированию, мотивации к достижению цели и оптимизма. Рост уровня развития проявился в отношении интенсивности стремления к принятию.

Изменения в личностном развитии преподавателей вуза при выходе на пенсию, по сравнению с предпенсионным периодом, не обнаружили по группе коммуникативных свойств личности. Сохранились практически идентичные показатели развития всех изученных коммуникативных свойств личности.

Таблица 12

**Сопоставление средних величин психологических характеристик преподавателей вуза ЭГ
до и после выхода на пенсию**

Сфера	Личностные характеристики	Средние значения		$t_{эмп}, p \leq$
		до	после	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Познавательная сфера	Логическое мышление (по тесту «Логические закономерности» У. Липпмана)	6,4	6,5	–
	Эффективность работы (по методике «Таблицы Шульте»)	7,8	7,5	–
	Степень вработываемости (по методике «Таблицы Шульте»)	7,6	6,4	$t_{эмп} = 1,986$ $p \leq 0,05$
	Зрительная память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili)	7,0	6,9	–
	Слуховая память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili)	7,5	7,2	–
Эмоционально-волевая сфера	Состояние психической устойчивости (по методике «Таблицы Шульте»)	6,5	6,1	–
	Состояние позитивной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	7,6	6,6	$t_{эмп} = 1,979$ $p \leq 0,05$
	Состояние негативной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	5,8	5,5	–
Эмоционально-волевая	Состояние конфликтности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	5,9	6,1	–
	Развитие эмоционального комфорта (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	8,2	7,2	$t_{эмп} = 1,980$ $p \leq 0,05$

Окончание таблицы 12

1	2	3	4	5
Коммуникативная сфера	Уровень развития коммуникации (по методике «Общий уровень общительности В.Ф. Ряховского)	8,7	8,5	–
	Способность к принятию других людей (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,9	7,8	–
	Развитие коммуникативной толерантности (по диагностике коммуникативной толерантности В.В. Бойко)	7,6	7,3	–
Мотивационная	Уровень стремления к доминированию (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,2	6,1	$t_{эмп} = 1,981$ $p \leq 0,05$
Мотивационная сфера	Развитие мотивации к достижению цели (по вопроснику для оценки мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элерса)	6,8	5,8	$t_{эмп} = 1,983$ $p \leq 0,05$
	Интенсивность стремления к принятию (по тесту-опроснику мотивации аффиляции А. Мехрабиан в модификации М.Ш. Магомед-Эминова)	6,2	5,2	$t_{эмп} = 1,985$ $p \leq 0,05$
Характерологические	Интернальность (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,2	6,8	–
	Самопринятие (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,6	7,1	–
	Развитие оптимизма (по тесту на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера)	7,1	6,3	$t_{эмп} = 1,980$ $p \leq 0,05$
	Внушаемость (по тесту «Внушаемость» С.В. Клаучека и В.В. Деларю)	4,3	4,4	–

Таким образом, нами было доказано, что выход на пенсию преподавателей вуза, действительно, сопровождается рядом личностных изменений, обнаруживающихся по сравнению с их характеристиками предпенсионного периода обследования. Наиболее масштабные негативные изменения – в мотивационной и эмоционально-волевой сфере, – объясняются их психической природой как наиболее динамичных явлений психики человека, в значительной степени связанных с событиями его жизнедеятельности.

Выход на пенсию, изменяя жизненные приоритеты человека, его образ жизни, отношение к нему окружающих, не мог не повлиять на его мотивационную сферу. Подтверждением масштабности этого влияния может рассматриваться то, что факты, выявленные нами по итогам обследования и последующей математико-статистической обработки, указывают на статистическую тенденцию к изменению всех включённых нами в обследование параметров мотивационной сферы испытуемых – стремления к доминированию (измеренного по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда), мотивации к достижению цели (измеренного по вопроснику для оценки мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элерса) и стремления к принятию (измеренного по тесту-опроснику мотивации аффилиции А. Мехрабиан в модификации М.Ш. Магомед-Эминова).

Важно учитывать и то, что изменения коснулись мотивационных образований разной направленности – связанной с получением результата (мотивация достижения) и регулированием социального пространства (стремление к доминированию, стремление к принятию со стороны социума). Кроме того, полученные данные зафиксировали, по сути, тенденцию к замене у вузовских преподавателей при выходе на пенсию агрессивной социальной направленности (мотивации достижения, стремления к доминированию) на консолидирующую направленность (стремление к принятию со стороны социума).

Полученные результаты в достаточной мере согласуются с материалами других исследователей проблематики, посвящёнными психическим особенностям человека в пенсионный период. Авторы сходятся в признании того, что выход на пенсию сопровождается переосмыслением человеком всей системы своих ценностей, интересов, стремлений, желаний. Для значительной части

субъектов происходит сужение значимого социального пространства. На смену ценностям делания карьеры для многих приходят ценности социального взаимодействия, передачи накопленного опыта новому поколению – детям (внукам), ученикам, приемникам. На смену приоритетов кипучей поисковой деятельностью активности, зачастую, приходят приоритеты аналитико-синтетической деятельности, позволяющей обобщать, систематизировать, выводить закономерности из собственного и чужого опыта. Перестройка деятельностных приоритетов и стиля организации жизни приводят к кардинальной перестройке мотивационно-потребностной сферы. Если в период активной трудовой деятельности у человека достаточно сильно выражается стремление ставить перед собой глобальные цели и ориентироваться на более высокие результаты без учёта необходимого для этого времени жизни и, возможно, за счёт других (доминирование, достижение успеха), то выход на пенсию многое меняет. Меняется восприятие времени жизни, достойных её приоритетов, ожидаемой социальной среды и др. С большой вероятностью выход на пенсию влечёт за собой появление потребности получать признание достигнутого мастерства, сделанных в дело и других людей вложений, реализованных свершений и т.д. в форме социального признания, уважения, признания, любви.

Сказанное достаточно чётко проявилось на выборке обследованных нами преподавателей вуза. Проведённые, в дополнение к тестированию, беседы позволили собрать качественную информацию, свидетельствующую о расхождении содержания их мотивационно-потребностной сферы, обнаруживающегося за два года до выхода и при выходе на пенсию. В допенсионный период преподавателями проявлялось больше, чем при выходе на пенсию честолюбия и равнодушия к успеху, похвале, уверенности в собственном превосходстве над другими; в период выхода на пенсию – больше, чем ранее, желания получить поддержку, сомнения в своей готовности продолжать трудовую деятельность.

В эмоционально-волевой сфере личностные изменения преподавателей вуза при выходе на пенсию также обнаружили себя достаточно существенно. Из пяти изучаемых параметров они коснулись двух – состояния позитивной агрессивности (измеренной по

методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева) и развития эмоционального комфорта (замедленного по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда). Наблюдения за преподавателями вуза показали, что в предпенсионный период ими проявлялось больше инициативности, напористости, наступательности и неуступчивости, т.е. всего того, что относится к позитивной агрессивности. Сопоставление двух периодов наблюдения позволило утверждать, что до выхода на пенсию они в большей мере были склонны не стесняться своих чувств и открыто их выражать. Выход на пенсию привёл к снижению уровня позитивной агрессивности в пользу самозащиты, закрепления достигнутых статусных позиций. Кроме того, результаты наблюдения и сопоставления эмоционально-волевых проявлений преподавателей вуза на двух его периодах показали, что в предпенсионный период ими проявлялось больше оптимизма, уравновешенности и спокойствия, чем позднее, при выходе на пенсию. Выход на пенсию привёл к определённым изменениям. Наши наблюдения позволили зафиксировать, что преподаватели вуза стали чаще попадать в ситуации, в которых они чувствуют и определяют себя оскорблёнными, униженными. Было также зафиксировано, что наступление события выхода на пенсию привело к снижению у преподавателей уровня доверия своим чувствам. Данный вывод подтверждается появившимися среди них высказываниями, в соответствии с которыми чувства их иногда подводят. На поведенческом уровне снижение уровня эмоционального комфорта преподавателей вуза при их выходе на пенсию обнаруживалось признаками встревоженности, обеспокоенности, напряженности, неуверенности в себе в, казалось бы, хорошо известных ситуациях (например, при публичных выступлениях).

Обозначенные изменения в эмоционально-волевой сфере преподавателей вуза при выходе на пенсию могут объясняться тем, что это событие существенно снижает их социальную востребованность, а с ней – и возможность удовлетворять свои потребности в различных сферах. Согласно информационно-потребностной теории П.В. Симонова, недостаточность ресурсов для удовлетворения своих потребностей приводит к появлению отрицательных эмоций. Эти эмоции тем сильнее, чем больше потребностей требуют своего

удовлетворения и чем меньше возможностей имеется для этого у субъекта. Большая часть преподавателей вуза при выходе на пенсию попадают, в силу разных обстоятельств, в ситуации, уменьшающие возможность удовлетворения ими своих потребностей. Результатом этого и может быть появление выявленной нами тенденции к снижению у них позитивной агрессивности и уровня эмоционального комфорта.

Наряду с изменениями в мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфере, выход на пенсию, сопровождается снижением у преподавателей вуза, по сравнению с предпенсионным периодом, степени вратываемости внимания (измеренной по методике «Таблицы Шульте»). Результаты тестирования подтвердились результатами наблюдения за испытуемыми в предпенсионный период и при выходе на пенсию, показавшими, что при наступлении пенсии испытуемым требуется несколько больше времени для подготовки к основной работе. Выявленная тенденция может объясняться особенностями функционирования психических функций в период их физиологически обусловленного угасания.

Выход на пенсию, согласно полученным данным, также сопровождается снижением, по сравнению в предпенсионным периодом, уровня развитие оптимизма (измеренного по тесту на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера). Результаты тестирования получили подтверждение по итогам наблюдения за поведением испытуемых. Оно, в частности, показало, что ранее преподаватели, вошедшие в выборку, более оптимистично смотрели в будущее. Они ожидали того, что с ними произойдет, скорее, хорошее, чем плохое, а в неопределенных ситуациях – надеялись, скорее, на лучшее, чем предполагали худшее.

При выходе на пенсию, как признавали испытуемые, им стало гораздо труднее расслабляться, а другим с большим шансом, чем раньше, получаться выводить их из себя. Кроме того, у них выросла уверенность в том, что, если с ними что-то может случиться, то оно наверняка случится и будет плохим. При этом, падение оптимизма коснулось многих сфер их жизни: не только её профессиональных аспектов, но и частных аспектов, связанных с семьёй, с взаимоотношениями с близким окружением, с персональными интересами. Таким образом, падение оптимизма приобрело не только

значительные объёмы, но и немалые для жизнедеятельности масштабы.

Негативные изменения по уровню оптимизма преподавателей вузов вполне согласуется с зафиксированными у них изменениями мотивационной и эмоционально-волевой сферы личности. В частности, падение оптимизма может явиться непосредственным результатом падения уровня эмоционального комфорта преподавателей вуза.

Высокий уровень взаимосвязи между личностными свойствами преподавателей вуза, претерпевшими изменения при выходе на пенсию, подтвердили результаты интеркорреляционного анализа их величин (рис. 3).

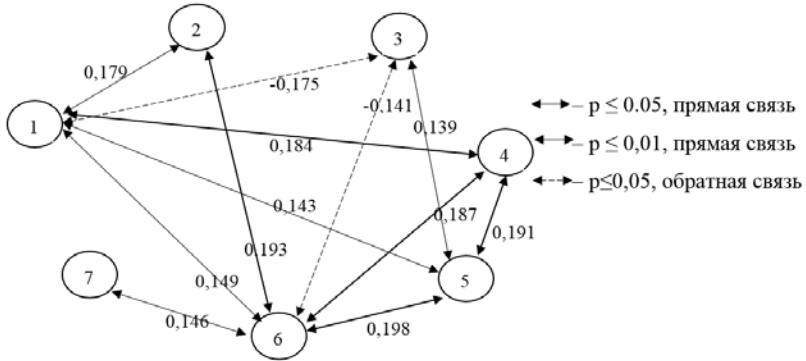


Рис. 3. Распределение интеркорреляционных связей между элементами личностной сферы преподавателей вуза ЭГ, претерпевших изменения при выходе на пенсию, где: 1 – стремление к доминированию (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда), 2 – мотивация к достижению цели (по вопроснику мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элерса), 3 – стремление к принятию (по тесту-опроснику мотивации аффилиации А. Мехрабиан), 4 – позитивная агрессивность (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева), 5 – эмоциональный комфорт (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда), 6 – оптимизм (по тесту на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера), 7 – вратываемость внимания (по методике «Таблицы Шульте»)

Следовательно, изменения в изученных элементах мотивационной, эмоционально-волевой, характерологической и познавательной сферы необходимо рассматривать во взаимосвязи возможно, как симптомокомплекс изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию.

Наряду с обозначенными изменениями, была зафиксирована достаточно высокая стабильность коммуникативной сферы испытуемых, не изменившаяся при выходе преподавателей вуза, по сравнению с предпенсионным периодом. Результаты тестирования подтвердились наблюдениями за преподавателями вуза, вошедшими в выборку. И в предпенсионный период, и при выходе на пенсию ими демонстрировалось развитое умение скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами студентов. Не прослеживалась склонность к оценке людей, исходя из собственного «Я». О коммуникативной толерантности, в частности, свидетельствовали также развитые умения принимать индивидуальности встречающихся им людей. У большинства испытуемых вне зависимости от периода наблюдения обнаруживались теплые, добрые отношения с окружающими. Они обнаруживали себя в качестве высоко терпимых к людям и способных принимать каждого таким, каков он есть.

Для контроля действия внешних переменных были проведены сравнительные процедуры между показателями личностных характеристик субъектов экспериментальной и контрольной группы:

– сравнение результатов обследований O_3 и O_4 по комплексу изучаемых личностных характеристик (приложение 1 табл. 1 и табл. 2) не выявило между ними статистически значимых различий. Данный результат свидетельствует о том, что между двумя периодами времени (за два года до выхода на пенсию и при выходе на пенсию) на преподавателей вузов, отказавшихся от выхода на пенсию, не действовали какие-либо значимые факторы, способные повлиять на их личностные характеристики;

– сравнение результатов обследований O_2 и O_4 по комплексу изучаемых личностных характеристик показало наличие между ними статистически значимых различий (таблица приложения 3), схожих с результатами сравнения O_1 и O_2 (табл. 12). Данный результат подтверждает, что личностные изменения, произошедшие с преподавателями вуза при выходе на пенсию, были результатом

именно принятия решения о выходе на пенсию и связанным с ним обстоятельствам, а не действия каких-то побочных переменных. Следовательно, все полученные нами результаты в виде выявленных личностных изменений преподавателей вуза являются следствием принимаемого ими решения о выходе на пенсию.

Итак, сопоставление результатов обследования преподавателей вузов в предпенсионный период и через два года, при выходе на пенсию, позволило установить, что личностные изменения распространяются, в основном, на их мотивационную (стремление к доминированию, мотивацию к достижению цели, стремление к принятию) и эмоционально-волевую сферы (позитивную агрессивность, эмоциональный комфорт), а также – на вработываемость внимания и оптимизм. Коммуникативные свойства преподавателей вуза сохраняют высокий уровень своего развития.

2.3. Личностные изменения преподавателей вуза в аспекте субъективно значимых обстоятельств выхода на пенсию

Заключительным этапом исследования выступило изучение личностных изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию в аспекте субъективно значимых обстоятельств, сопровождающих это событие.

Основываясь на результатах предыдущего этапа исследования, в качестве личностных характеристик, подвергнувшихся изменениям в связи с выходом на пенсию, нами рассматривались: вработываемость внимания (познавательная сфера личности), позитивная агрессивность и эмоциональный комфорт (эмоционально-волевая сфера), стремление к доминированию, мотивация к достижению цели и стремление к принятию (мотивационная сфера), оптимизм (характерологическая сфера).

В рамках нашего исследования устанавливалась связь личностных характеристик преподавателей вуза, подвергшихся изменениям, со следующими обстоятельствами, обозначенных ими в качестве субъективно значимых при выходе на пенсию:

– внутренние – увлечённость профессией, желание чем-то заниматься, стремление находиться среди людей, потребность сохранить денежное вознаграждение;

– внешние – позиция руководства, мнение коллектива, отношения со студентами, поддержка семьи.

Для установления уровня значимости данных обстоятельств для развития личностных характеристик преподавателей вуза использовалась процедура корреляционного анализа.

Корреляционной обработке было подвергнуто два массива числовых последовательностей, соответствующих:

– с одной стороны, числовому выражению уровня развития личностных свойств, которые у преподавателей вуза, как было установлено по итогам выполнения ими процедуры субъективного шкалирования, испытали изменения при выходе на пенсию;

– с другой стороны, числовому выражению уровня субъективной значимости обстоятельств, значимых для их пенсионного решения.

По результатам статистической обработки был выявлен ряд интеркорреляций, соответствующих статистически достоверным и значимым взаимосвязям рассматриваемых последовательностей (рис. 4).

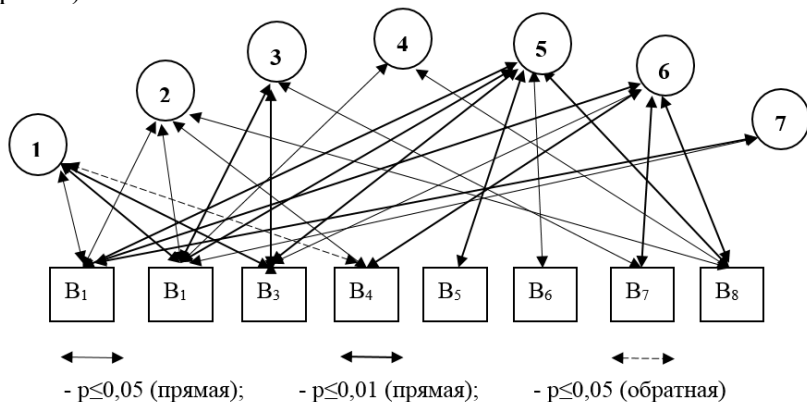


Рис. 4. Интеркорреляционные связи личностных свойств вузовских преподавателей ЭГ, изменяющихся при выходе на пенсию, и сопровождающих их субъективно значимых обстоятельств, где: 1 – стремление к доминированию (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда), 2 – мотивация к достижению цели (по вопроснику мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элерса), 3 – стремление к принятию (по тесту-опроснику мотивации аффиляции

А. Мехрабиан), 4 – позитивная агрессивность (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева), 5 – эмоциональный комфорт (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда), 6 – оптимизм (по тесту на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера), 7 – вработываемость внимания (по методике «Таблицы Шульте»); В₁ - увлечённость профессией, В₂ – желание чем-то заниматься, В₃ – стремление находиться среди людей, В₄ – потребность сохранить денежное вознаграждение, В₅ – позиция руководства, В₆ – мнение коллектива, В₇ – отношения со студентами, В₈ – поддержка семьи

Согласно полученным результатам, комплекс субъективно значимых обстоятельств выхода на пенсию оказался связанным с изменившимися свойствами личности преподавателей вуза следующим образом:

- увлечённость профессией – со стремлением к доминированию, с мотивацией к достижению цели, с эмоциональным комфортом, с оптимизмом и с вработываемостью внимания;

- желание чем-то заниматься – со стремлением к доминированию, с мотивацией к достижению цели, с эмоциональным комфортом, с оптимизмом, стремлением к принятию и с вработываемостью внимания;

- стремление находиться среди людей – со стремлением к доминированию, стремлением к принятию, эмоциональным комфортом и оптимизмом;

- потребность сохранить денежное вознаграждение – со стремлением к доминированию (обратная связь), с мотивацией к достижению цели и оптимизмом;

- позиция руководства – с эмоциональным комфортом;

- мнение коллектива – с эмоциональным комфортом;

- отношения со студентами – со стремлением к принятию и с оптимизмом;

- поддержка семьи – с мотивацией к достижению цели, с позитивной агрессивностью, с эмоциональным комфортом и с оптимизмом.

Изучение общего количества выявленных интеркорреляций позволяет признать существование связи между личностными изменениями преподавателей вуза и субъективно значимых для них обстоятельств выхода на пенсию.

Анализ количественного распределения выявленных интеркорреляций показывает, что связь личностных изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию со внутренними субъективно значимыми для них обстоятельствами исчисляется 18 случаями, а с внешними – 8 случаями. Сопоставление полученного распределения с использованием критерия ϕ^* Фишера привело к получению $\phi^*_{\text{эмп.}} = 1,663$, статистически значимого с вероятностью $p \leq 0,05$. Этот результат отражает статистически значимую тенденцию к тому, что личностные изменения преподавателей вуза в большей мере сопровождаются внутренними субъективно значимыми обстоятельствами выхода на пенсию, чем внешними обстоятельствами такого рода. В частности, высока вероятность того, что снижение увлечённости преподавателя вуза профессией при выходе на пенсию будет сопровождаться падением у него стремления к доминированию, мотивации к достижению цели, эмоционального комфорта, оптимизма и вработываемости. Падение желания чем-то заниматься может с высокой вероятностью сочетаться со снижением стремления к доминированию, мотивации к достижению цели, эмоционального комфорта, оптимизма, стремления к принятию и вработываемости. Потеря преподавателем вуза при выходе на пенсию стремления находиться среди людей может сопровождаться разрушением стремления к доминированию, к принятию, эмоционального комфорта и личностного оптимизма. В свою очередь, возрастание у него потребности сохранить денежное вознаграждение может с высокой вероятностью сочетаться с тенденцией к падению стремления к доминированию, но ростом мотивации достижения цели и оптимизма. Вероятно, поддержание психического благополучия и психологической безопасности личности преподавателя вуза при выходе на пенсию должно предполагать стимулирование, прежде всего, этих внутренних мотиваторов продолжения работы.

Дальнейший анализ результатов корреляционной обработки двух массивов информации обращает внимание на неравномерность интеркорреляций изменившихся при выходе на пенсию лич-

ностных свойств преподавателей вуза и обозначенных ими в качестве значимых внешних обстоятельств выхода на пенсию. Подавляющее преобладание интеркорреляций для данных массивов пришлось на связь изменившихся личностных характеристик с поддержкой семьи. Можно предполагать, что уровень поддержки со стороны семьи определяет уровень мотивации преподавателя вуза к достижению цели, развитие у него позитивной агрессивности, состояние эмоционального комфорта и развитие оптимизма. Таким образом, поддержка семьи при выходе на пенсию оказывается значимой для сохранения и воспроизводства деловой напористости и эмоционального благополучия преподавателей вуза.

Опираясь на выявленные эмпирические факты и обозначившись на их основе закономерности, можно утверждать значимость для личностных изменений преподавателя вуза как внешних, так и внутренних обстоятельств выхода им на пенсию. При этом внутренние обстоятельства, сопровождающие выход преподавателя вуза на пенсию (увлечённость профессией, желание чем-то заниматься, стремление находиться среди людей, потребность сохранить денежное вознаграждение) оказываются более информативным основанием для изменяющихся при этом личностных характеристик, чем внешние субъективно значимые обстоятельства (позиция руководства, мнение коллектива, отношения со студентами, поддержка семьи). Среди внешних субъективных обстоятельств выхода на пенсию наиболее «весомой» по связи с личностными изменениями оказалась поддержка семьи.

Представленный вывод подтверждается утвердившимися в рамках семейной психологии положениями о приоритетной значимости семьи и семейного окружения для обеспечения общего психического благополучия человека. Опора на семью, как оказалось, по результатам нашего исследования, способна сыграть при выходе работника вуза на пенсию более значимую роль в его личностных изменениях, чем занятая руководителем позиция, мнение коллектива и отношения к преподавателю вуза со стороны студентов.

Нами также была установлена значимость для изменяющихся при выходе на пенсию личностных характеристик преподавателя вуза темпоральной локализации его пенсионного решения.

Для этого по результатам опроса эмпирическая выборка была разбита на три подвыборки: 1) преподаватели вуза, принявшие пенсионное решение задолго до выхода на пенсию (отдалённое во времени решение) – 86 (43,0%); 2) преподаватели вуза, принявшие пенсионное решение непосредственно перед выходом на пенсию (непосредственное решение) – 65 (32,5%); 3) преподаватели вуза, которыми решение ещё не принято до конца (неопределённое решение) – 49 человек (24,5%).

Сопоставление по t-критерию Стьюдента у преподавателей вуза с разной темпоральной локализацией пенсионного решения значений личностных характеристик, изменяющихся при выходе на пенсию (табл. 13), позволило выявить по ряду из них статистически значимые различия.

Таблица 13

Распределение средних значений личностных характеристик, изменяющихся при выходе на пенсию, у преподавателей вуза ЭГ с разной темпоральной локализацией пенсионного решения

Личностные характеристики	Локализация пенсионного решения*			p≤
	1	2	3	
вработываемость внимания	7	7,1	7,3	–
стремление к доминированию	6	7,3	7,1	1/2, p≤0,05 1/3, p≤0,05
мотивация к достижению цели	5,8	6,4	6,9	1/3, p≤0,05
позитивная агрессивность	6,4	7,5	7,6	1/2, p≤0,05 1/3, p≤0,05
эмоциональный комфорт	8,4	8,1	7	1/3, p≤0,05 2/3, p≤0,05
стремление к принятию	7,6	6,3	6,2	1/2, p≤0,05 1/3, p≤0,05
оптимизм	7,5	6,5	6	1/2, p≤0,05 1/3, p≤0,05

* Примечание: Виды темпоральной локализации пенсионных решений 1 – отдалённая, 2 – непосредственная, 3 – неопределённая.

Выявленные различия в уровне развития стремления к доминированию, мотивации к достижению цели, позитивной агрессивности, эмоционального комфорта, стремления к принятию и оптимизма указывают на статистическую тенденцию к различиям этих личностных характеристик преподавателей вуза в зависимости от темпоральной локализации их решений о выходе на пенсию. Так, наибольшее отличие прослеживается между личностными характеристиками субъектов, задолго принявших пенсионное решение, от личностных особенностей субъектов, пенсионные решения которых принимались непосредственно при наступлении соответствующего события или ещё сохраняют элементы неопределённости.

Таким образом, нами была подтверждена связь личностных изменений преподавателей вуза (вработываемости внимания, стремления к доминированию, мотивации к достижению цели, позитивной агрессивности, эмоционального комфорта, стремления к принятию и оптимизма) с внешними и внутренними обстоятельствами выхода на пенсию, а также темпоральной локализованностью принятия ими пенсионного решения. С учётом того, что они относятся практически ко всем (к познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной и характерологической) сферам личности, представляется необходимым их учёт при построении психологической поддержки преподавателя вуза при выходе на пенсию.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проведенное исследование подтвердило, что выход на пенсию выступает значимым событием как для общесоциального, так и индивидуального восприятия. Являясь пороговым для трудовой активности человека, в общесоциальном плане оно означает убыль субъекта из продуктивного сообщества, выступающего ресурсным реципиентом, в пользу перехода в состав пассивных потребителей социальных благ. В индивидуальном плане выход на пенсию связан с масштабными перестройками позиции субъекта в социальном пространстве, предполагающими изменение роли, статуса, режима функционирования, а также в его личностной организации и в поведенческом арсенале.

Эффекты, сопровождающие выход на пенсию, позволяют рассматривать его в качестве кризисного события. Нежелательность большинства из них делает очевидным необходимость сопровождения этого события специальными социальными и индивидуальными мерами поддержки. При том, что пенсионная система на общегосударственном уровне подвергается постоянному изучению и усовершенствованию, на уровне конкретного индивида система такой работы ещё не организована. Вместе с тем, как нами было установлено, кризис выхода на пенсию усиливается, по сравнению с прочими психологическими кризисами, сочетанием в себе признаков возрастного, личностного и ситуативного кризиса.

Сравнение массивов эмпирических данных, полученных за два года до выхода на пенсию и при выходе на пенсию, показало изменяемость следующих групп личностных характеристик преподавателей вуза:

- в познавательной сфере – вработываемости внимания;
- в эмоционально-волевой сфере – позитивной агрессивности и эмоционального комфорта;
- в мотивационной сфере – стремления к доминированию, мотивации к достижению цели и стремления к принятию;
- в характерологической – оптимизма.

Была также констатирована неизменность высокого уровня личностных характеристик, относящихся к коммуникативной сфере преподавателей вуза.

Параллельный контроль получаемых результатов с помощью обследования контрольной выборки (преподавателей вуза, отказавшихся от выхода на пенсию при достижении пенсионного возраста) подтвердил, что все устанавливаемые особенности личностных изменений преподавателей вуза при выходе на пенсию являются именно результатом принятия ими решения о выходе на пенсию, а не действия каких-либо побочных факторов.

Статистический анализ позволил выявить значимые взаимосвязи изменяющихся при выходе на пенсию личностных характеристик преподавателей вуза с рядом внутренних и внешних субъективно значимых обстоятельств, сопровождающих их выход на пенсию.

К внутренним субъективно значимым обстоятельствам их выхода на пенсию по результатам бесед с испытуемыми были отнесены: увлечённость профессией, желание чем-то заниматься, стремление находиться среди людей, потребность сохранить денежное вознаграждение; к внешним – позиция руководства, мнение коллектива, отношения со студентами, поддержка семьи.

Результаты корреляционного анализа выявили статистически значимые тенденции к взаимосвязи:

– увлечённости профессией со стремлением к доминированию, с мотивацией к достижению цели, с эмоциональным комфортом, с оптимизмом и с вработываемостью внимания;

– желания преподавателя вуза чем-то заниматься увязано со стремлением к доминированию, с мотивацией к достижению цели, с эмоциональным комфортом, с оптимизмом, стремлением к принятию и с вработываемостью внимания;

– его стремление находиться среди людей связано со стремлением к доминированию, стремлением к принятию, эмоциональным комфортом и оптимизмом;

– потребность сохранить денежное вознаграждение связана со стремлением к доминированию (обратная связь), с мотивацией к достижению цели и оптимизмом;

– занятая руководством позиция в отношении выхода вузовского преподавателя на пенсию связана с эмоциональным комфортом;

– мнение коллектива по вопросу выхода коллеги на пенсию связано с эмоциональным комфортом;

– отношения со студентами связаны со стремлением к принятию и с оптимизмом;

– поддержка семьи связана с мотивацией преподавателя вуза к достижению цели, с позитивной агрессивностью, с эмоциональным комфортом и с оптимизмом.

Была также зафиксирована дифференцирующая роль темпорального аспекта принятия преподавателями вуза решения о выходе на пенсию. В зависимости от того, было ли такое решение принято задолго до выхода на пенсию, непосредственно при выходе на пенсию или ещё сохраняет долю неопределённости, проявляется тенденция к варьированию уровня развития личностных свойств преподавателей вуза, изменяющихся при выходе на пенсию.

Разработка мер психологической поддержки выхода на пенсию сдерживается недостаточностью эмпирического материала, характеризующего это событие с психологической точки зрения. Кроме того, имеющиеся исследования обычно игнорируют сферу профессиональной деятельности субъекта выхода на пенсию. Данное обстоятельство сужает применимость научной информации в отношении субъектов, выходящих на пенсию из профессий, обладающих какими-либо отличительными от других особенностями. К таким сферам профессиональной деятельности относится, в частности, вузовское преподавание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдрахимова, Г. М. Адаптация работников предпенсионного и пенсионного возраста к посттрудоу деятельности в ООО «Газпром трансгаз Чайковский» / Г. М. Абдрахимова // Вестник ОНУТЦ. – 2012. – №1. – С. 68–75.
2. Агапов, В. С. Характеристика возрастных кризисов учителя / В. С. Агапов, О. В. Тимофеева // Акмеология. – 2005. – №2. – С. 41–48.
3. Алексеева, О. А. Адаптация пенсионеров к интернет-среде / О. А. Алексеева, О. Ю. Бестужева, О. Н. Вершинская [и др.] // Социальная психология и общество. – 2018. – №2. – С. 150–164.
4. Алексеева Т.С. Медико-психологические вопросы диагностики творческого здоровья кризисной личности (в амбулаторном и клиническом режимах) / Т.С. Алексеева, В. В. Бедный, В. А. Моляко // Актуальні проблеми психології. Т. 12. Психологія творчості. – 2016. – №22. – С. 14–22.
5. Алимova, О. В. Особенности ценностных ориентаций и досуговой деятельности пенсионеров в современных условиях / О. В. Алимova, Р. Р. Хизбуллина // Теория и практика современной науки. – 2016. – №9. – С. 20.
6. Алякина Л.С. Психологические особенности руководителей коммерческих организаций категории «военные пенсионеры» / Л. С. Алякина, С. В. Ильинский // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2016. – №1. – С. 70–77.
7. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – Т. 1. – Москва: Педагогика, 1980. – 229 с.
8. Амрахлы, Л. Ш. Влияние кризисных изменений на когнитивную деятельность подростка / Л. Ш. Амрахлы // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2017. – №2-3. – С. 13–25.
9. Антонова, С. И. Сопровождение одиноких пенсионеров как форма оказания психологической и социально-медицинской помощи при онкологическом заболевании / С. И. Антонова // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. – 2015. – №5. – С. 39–42.
10. Асмолов, А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – Москва: Смысл, 2002. – 480 с.

11. Ахильгова, М. Т. Выход на пенсию как проблема психологической рефлексии / М. Т. Ахильгова // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 6. – С. 61–64.

12. Ахильгова, М. Т. Формы преодоления стресса, вызванного выходом на пенсию / М. Т. Ахильгова // Гуманизация образования. – 2018. – №3. – С. 87–91.

13. Ахмедова, Х. Б. Динамика личностных изменений в посттравматический период / Х. Б. Ахмедова // Известия ЧГПИ. – 2011. – №1. – С. 31–39.

14. Аязбекова, С. Ш. Некоторые вопросы теории и методологии построения персонального имиджа в условиях социальных кризисов / С. Ш. Аязбекова // GISAP: Psychological sciences. – 2015. – №5. – С. 3–6.

15. Бабаева, Ю. Д. Творческий кризис: функции и особенности переживания / Ю. Д. Бабаева, Я. И. Варваричева, В. С. Мазанова // Актуальні проблеми психології. Т. 12. Психологія творчості. – 2012. – №14. – С. 17–42.

16. Бардадымов, В. А. Кризис аутентичности как предиктор латентной фазы аддиктивного поведения подростков / В. А. Бардадымов // Казанская наука. – 2009. – №1. – С. 344–348.

17. Белановская, О. В. Проблема кризисов зрелого возраста / О. В. Белановская, Ю. В. Строгая // Известия Саратовского ун-та. Серия Акмеология. – 2014. – №4. – С. 333–338.

18. Белко, А. А. Сравнительное исследование клинико-психологических характеристик кризисных состояний личности / А. А. Белко, С. А. Лытаев // МБиСП проблемы безопасности. – 2010. – №1. – С. 85.

19. Бенко, Е. В. Специфика субъективного благополучия в разных фазах нормативного кризиса развития личности / Е. В. Бенко // Мир науки. – 2016. – №3.

20. Березина, Т. Н. Особенности жизненного пути и самооценки личности пенсионеров, имеющих в анамнезе сердечно-сосудистые заболевания / Т. Н. Березина // Человеческий капитал. – 2018. – №10. – С. 130.

21. Березина, Т. Н. Особенности личностной организации времени жизненного пути пенсионеров, имеющих в анамнезе сердечно-сосудистые заболевания / Т. Н. Березина, Е. А. Чумакова, И. С. Балан // Психология и психотехника. – 2018. – №3. – С. 69–81.
22. Бурльер, Ф. Старение и старость. Основы гигиены и терапии / Ф. Бурльер. – Москва: Изд-во иностранной литературы, 1962. – 96 с.
23. Благинин, А. А. Сравнительный анализ особенностей социально-психологической адаптации неработающих пенсионеров южного и северного регионов России (на примере Таганрога и Нижневартовска) / А. А. Благинин, И. В. Ольховая // Вестник ЛГУ. – 2012. – №4. – С. 112–119.
24. Благинин, А. А. Ценностные ориентации и мотивационные тенденции неработающих пенсионеров Ханты-Мансийского автономного округа / А. А. Благинин, И. В. Ольховая // Акмеология. – 2011. – №2. – С. 19.
25. Бовть, О. Б. Исследование картины мира людей, переживающих кризис пожилого возраста / О. Б. Бовть, А. В. Филоненко // Горизонти освіти. – 2012. – №2. – С. 56.
26. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 352 с.
27. Бочарова, Е. Е. Возрастная идентификация и представления о жизненном пути у подростков в ситуации жизненного кризиса / Е. Е. Бочарова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2012. – №4. – С. 45–53.
28. Бочарова, Е. Е. Возрастная идентификация у подростков в ситуации жизненного кризиса (на примере «Приюта») / Е. Е. Бочарова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2011. – №2. – С. 49–55.
29. Бузунова, И. Духовность, нравственность и креативность как ориентиры личностного развития в период кризиса юности / И. Бузунова // Мир человека. – 2017. – №1. – С. 16.
30. Буслаева, Е. Л. Кризисы профессионального становления студентов-психологов / Е. Л. Буслаева // Известия Воронежского ГПУ. – 2017. – №4. – С. 233–235.

31. Вальо, Л. И. Психологические основы оптимизации процесса реадaptации педагогов предпенсионного возраста / Л. И. Вальо // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – №2. – С. 73–90.

32. Васеничев, С. А. Бинарные оппозиции, как источник личностных изменений, на примере специфики обращения к теме «смерть» в подростковом словесном творчестве / С. А. Васеничев, Д. А. Руденко // Казанская наука. – 2011. – №4. – С. 220–223.

33. Василевская, Е. Ю. Психологическое содержание возможных «Я» в кризисе вхождения во взрослость / Е. Ю. Василевская, О. Н. Молчанова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2016. – №2. – С. 13–22.

34. Власова, Е. Я. Конфликты и кризис ценности (экологический аспект) / Е. Я. Власова, М. А. Байнова, Я. Я. Яндыганов // Наука. Специальный выпуск. – 2014. – С. 61–66.

35. Волков, А. А. Особенности ценностно-смысловой сферы мужчин и женщин с разным уровнем выраженности симптомов кризиса 30 лет / А. А. Волков // Молодой ученый. – 2015. – Т. 5. №12. – С. 570–573.

36. Волкова, И. П. Личностные детерминанты переживания экзистенциального кризиса военноослепших / И. П. Волкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №52. – С. 7–18.

37. Воробьева, Н. П. Кризис человека: ценностно-коммуникативный анализ / Н. П. Воробьева // Евразийский союз ученых. – 2016. – №4–5. – С. 39–52.

38. Всемирный доклад о старении и здоровье. – Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2016. – 301 с.

39. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.

40. Гвоздецкая, В. К. Психологические характеристики нормативных кризисов мужчин и женщин в период взрослости / В. К. Гвоздецкая // Известия ЮФУ. Педагогические науки. – 2016. – №12. – С. 59–65.

41. Гибова, И. М. Особенности общих умственных способностей лиц предпенсионного и пенсионного возрастов с различным уровнем образования / И. М. Гибова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – №4. – С. 282–285.

42. Глуханюк, Н. С. Поздний возраст и стратегии его освоения / Н. С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович. – 2-е изд. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 112 с.

43. Головей, Л. А. Соотношение возрастных и профессиональных кризисов в развитии взрослого человека / Л. А. Головей, В. Р. Манукян, М. Д. Петраш // Акмеология. – 2009. – №4. – С. 31–38.

44. Головнева, И. В. Изменения гендерной идентичности как составная часть процесса личностных изменений / И. В. Головнева // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2009. – Вып. 41. №842. – С. 67–71.

45. Голубев, А. М. Психологическое время женщин пенсионного возраста (55–65 лет) / А. М. Голубев, Е. А. Дорошева, Л. Г. Мишенина // Вестник Новосибирского ГУ Серия психология. – 2012. – №2. – С. 29–37.

46. Гомзикова, Е. В. Разочарование как переживание профессионального кризиса / Е. В. Гомзикова, И. М. Михалева // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2013. – №1. – С. 5.

47. Горелова, Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия / Г. Г. Горелова. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 320 с.

48. Горобец, Т. Н. Развитие психической устойчивости личности к кризисным ситуациям / Т. Н. Горобец // Акмеология. – 2004. – №2. – С. 98–104.

49. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Свет, 1997. – 608 с.

50. Губенко, А. В. Личность в условиях нормативного кризиса / А. В. Губенко // Мир психологии. – 2012. – №4. – С. 230–240.

51. Гуревич, П. С. Кризис ценностных ориентаций / П. С. Гуревич // Кавказские научные записки. – 2010. – №1. – С. 207.

52. Гусакова, М. П. Анализ спонтанной непродуктивной трансформации смысловой сферы личности в суицидальном кризисе / М. П. Гусакова // Вісник ОНУ. – 2011. – Т. 16. Вып. 17. – С. 44–57.

53. Демидова, И. Ф. Сравнительный анализ содержания разных типов жизненного мира / И. Ф. Демидова // European social science journal. – 2011. – №11. – С. 258–266.

54. Денисова, Т. Н. Образ времени у лиц пенсионного возраста, продолжающих трудовую деятельность / Т. Н. Денисова // Российский научный журнал. – 2011. – №5. – С. 124–128.

55. Дмитриева, Ю. Н. Особенности стратегий поведения педагогов при переживании возрастного кризиса / Ю. Н. Дмитриева // Вектор науки ТГУ. Серия педагогика психология. – 2010. – №1. – С. 41.

56. Дмитриева, Ю. Н. Эмоциональное выгорание в контексте переживания возрастного кризиса педагогами / Ю. Н. Дмитриева // Интеграция образования. – 2011. – №3. – С. 89–93.

57. Драб Я.М. Психическая саморегуляция – основная гарантия успешной адаптации к условиям перманентных социальных кризисов / Я. М. Драб, А. Л. Шпак, М. Ф. Драб [и др.] // GISAP: Psychological sciences. – 2014. – №4. – С. 26–34.

58. Дробышева, Т. В. Факторы и механизмы экономической социализации личности в группах работающих и неработающих пенсионеров / Т. В. Дробышева // Наука. Культура. Общество. – 2015. – №4. – С. 115–122.

59. Дудаль, Н. Н. Специфика переживания кризиса профессиональной переподготовки личности / Н. Н. Дудаль // Известия ГГУ им. Ф. Скорины. – 2012. – №2. – С. 38–52.

60. Духновский, С. В. Особенности кризисного профиля личности госслужащих с разным уровнем социальной нормативности / С. В. Духновский // Бюллетень науки и практики. – 2016. – №8. – С. 228–236.

61. Духновский, С. В. Особенности социально-психологической системы интегральной индивидуальности педагога, переживающего кризис / С. В. Духновский, В. Л. Рахманский, О. Л. Речкалова // Известия ВГПУ. – 2015. – №6. – С. 80.

62. Дыкина, Л. В. Соотношение внутренних и внешних мотивов личности в период жизненного кризиса и его влияние на развитие психологического потенциала личности / Л. В. Дыкина // Вісник ОНУ. – 2010. Т. 15. В11-2. – С. 47–53.

63. Елютина, М. Э. Переход к пенсионному статусу в контексте социальных трансформаций / М. Э. Елютина, А. А. Смолькин, Т. В. Темаев [и др.] // Вестник СГТУ. – 2006. – №4–2. – С. 134–137.

64. Емельянова, С. А. Вклад индивидуальных особенностей саморегуляции в проявление феномена компенсаторного различия / С. А. Емельянова, А. Н. Гусев // Национальный психологический журнал. – 2016. – №4. – С. 48–58.

65. Ермакова, Е. С. Психологические факторы витаукта неработающих пенсионеров Ханты-Мансийского автономного округа-Югры и Ростовской области / Е. С. Ермакова, И. В. Ольховая // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2013. – Т. 2. №22. – С. 44–51.
66. Ермакова, Е. С. Структура психологического витаукта неработающих пенсионеров различных регионов России / Е. С. Ермакова, И. В. Ольховая // Вестник ЛГУ. – 2013. – №1. – С. 17–30.
67. Ермолаева, М. В. К проблеме психологической поддержки пожилого человека в период возрастного кризиса / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. – 2015. – №4. – С. 87–93.
68. Ермолаева, М. С. Практическая психология старости / М. С. Ермолаева. – М.: 2002. – 121 с.
69. Жедунова, Л. Г. Сознание и личностный кризис / Л. Г. Жедунова // Мир психологии. – 2018. – №2. – С. 155–161.
70. Загайкевич, С. В. О двух подходах к проблеме кризисной жизненной ситуации / С. В. Загайкевич // Вісник Харківського університету. – 1997. – №395. – С. 49–52.
71. Зиновьева, Д. М. Психологическое благополучие государственных служащих в условиях кризиса середины жизни / Д. М. Зиновьева // Известия Саратовского ун-та. Серия Акмеология. – 2015. – №2. – С. 139–142.
72. Иванов, П. В. Психологический аспект информационной культуры человека предпенсионного и пенсионного возраста / П. В. Иванов // Прикладная психология и психоанализ. – 2016. – №4. – С. 1.
73. Иванова, Н. Л. Преодоление кризиса идентичности для стабилизации профессионального здоровья личности / Н. Л. Иванова, Г. Б. Мазилова // Психологічні перспективи. – 2012. – №20. – С. 30.
74. Иванцов, А. А. Теоретическая структурно-функциональная модель карьерного кризиса офицеров / А. А. Иванцов // European social science journal. – 2014. – №5–2. – С. 330–338.
75. Ильина, В. В. Подходы к пониманию кризиса личности в современной психологии / В. В. Ильина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2015. – №1. – С. 7–11.

76. Ильина, В. В. Роль рефлексивных процессов и механизмов в преодолении кризиса личности в экстремальных условиях / В. В. Ильина, С. В. Шмачилина-Цибенко // Концепт. – 2015. – №5.

77. Ипполитова, Е. А. Представления о жизненных перспективах одиноких женщин в период кризиса 30 лет / Е. А. Ипполитова // Известия АлтГУ. – 2009. – №2. – С. 65–68.

78. Ипполитова, Е. А. Особенности кризисного состояния мужчин и женщин в ситуации распада молодой семьи / Е. А. Ипполитова, Ю. В. Шведенко // European social science journal. – 2011. – №7. – С. 57–63.

79. Казакова, А. Ю. «Социальное дно»: кризис гендерной идентичности как показатель глубины дезадаптации / А. Ю. Казакова // Женщина в российском обществе. – 2015. – №2. – С. 49–59.

80. Калашникова, О. В. Значение способности к рефлексии в решении проблем профессиональных кризисов в педагогической деятельности / О. В. Калашникова // Мир педагогики и психологии. – 2018. – №7. – С. 88.

81. Калашникова, О. В. Кризисы профессионального развития в условиях профессиональной подготовки / О. В. Калашникова // Universium: Психология и образование. – 2017. – №11.

82. Карандашев, В. Н. Жить без страха смерти / В. Н. Карандашев. – Москва: Смысл, 2005. – 335 с.

83. Кон, И. С. Постоянство и изменчивость личности / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1987. – №4. – С. 126–136.

84. Карпинский, К. В. Кризисный потенциал неоптимального смысла жизни / К. В. Карпинский // Акмеология. Спецвыпуск. – 2011. – №3.

85. Карпинский, К. В. Темпоральные свойства смысла жизни и смысложизненный кризис в развитии личности / К. В. Карпинский // Известия ТулГУ. – 2011. – №3. Ч. 1. – С. 368–378.

86. Карпинский, К. В. Феноменология смысложизненного кризиса в развитии личности / К. В. Карпинский // Мир психологии. – 2012. – №3. – С. 121–134.

87. Картавщикова, Е. В. Совладающее поведение как компонент смысложизненной стратегии в контексте кризиса тридцати лет / Е. В. Картавщикова // Аспирант. – 2014. – №2. – С. 35–38.

88. Катеринина, А. А. Психологические особенности изменения самосознания в подростковый кризис / А. А. Катеринина // В мире научных открытий. – 2012. – №7–1. – С. 244.

89. Качанова О. И. Семейные кризисы и пути их преодоления / О. И. Качанова // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2. №10. – С. 141–145.

90. Кашук, Я. Н. Смысложизненный кризис как проявление экзистенциального отношения человека к жизни / Я. Н. Кашук // Дискусия. – 2012. – №3. – С. 115–120.

91. Ким, Е. В. Возможности внутриличностных защит и стратегий совладания в преодолении психологического кризиса, психологического кризиса беременности / Е. В. Ким // Молодой ученый. – 2016. – №5–6. – С. 609–613.

92. Киреева, З. А. Осознание времени в предпенсионном возрасте и старости / З. А. Киреева // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2013. – Вып. 51. №1046. – С. 126.

93. Клементьева, М. В. Исследование биографической рефлексии в ситуации жизненного кризиса / М. В. Клементьева // Известия ТулГУ. – 2013. – №4. – С. 341–350.

94. Клецкова, С. Л. Социально-психологические проблемы в связи с выходом на пенсию / С. Л. Клецкова, М. А. Курилович // Теория и практика современной науки. – 2016. – №2. – С. 218.

95. Кобец, А. В. Психологические аспекты профессиональных кризисов и деформаций в деятельности работников прокуратуры и их профилактика / А. В. Кобец // Актуальні проблеми психології. Т. 12. Психологія творчості. – 2014. – №19. – С. 177–193.

96. Ковалёва, Н. А. Феноменология кризиса молодости у лиц с разными ценностными ориентациями / Н. А. Ковалёва, М. С. Ионова // Paradigmata poznání. – 2014. – №1. – С. 100–103.

97. Ковалевська, О. В. Філософсько-психологічний ракурс проблеми кризисності маргінального свідання / О. В. Ковалевська // Гуманітарний часопис. – 2016. – №3. – С. 12–22.

98. Коваленко, В. И. Анализ психосоциальной практики по преодолению депрессии у пенсионеров / В. И. Коваленко // Вестник магистратуры. – 2018. – №2–2. – С. 97–99.

99. Кон, И. С. Постоянство и изменчивость личности / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1987. – №4. – С. 126–136.

100. Коноплёв, Н. Н. Сравнительный парный регрессионный анализ взаимовлияния компонентов психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет 70 / Н. Н. Коноплёв, Л. С. Коноплёва // Мир педагогики и психологии. – 2017. – №3.

101. Коноплёв, Н. Н. Сравнительный регрессионный анализ взаимовлияния компонентов психологического здоровья у пенсионеров до 65 лет / Н. Н. Коноплёв, Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // Теория и практика современной науки. – 2016. – №7. – С. 419–427.

102. Коноплёв, Н. Н. Анализ жизнестойкости и коммуникативной установки у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет / Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // Universum: Психология и образование. – 2014. – №3.

103. Коноплёв, Н. Н. Анализ самооценки психических состояний у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет / Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – №37–2. – С. 131–135.

104. Коноплёв, Н. Н. Взаимосвязь жизнестойкости, самооценки психических состояний и коммуникативной установки у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет / Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – №38. – С. 228–233.

105. Коноплёв, Н. Н. Психологическое здоровье в пенсионном возрасте / Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – №36. – С. 212–218.

106. Коноплёв, Н. Н. Факторы психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет / Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // Молодой ученый. – 2014. – Т. 8. №18. – С. 743–746.

107. Кормина, И. В. Юношеские кризисы как факторы развития личности / И. В. Кормина // Акмеология. – 2013. – №3. – С. 161–162.

108. Кочнева, Е. М. Социально-психологические особенности женщин, переживающих кризисные жизненные ситуации (на примере жен офицеров) / Е. М. Кочнева, Н. К. Колодина // European social science journal. – 2015. – №12. – С. 451–455.

109. Краева, М. Ю. Кризис «середины жизни» и ценностные конфликты личности / М. Ю. Краева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №5–2. – С. 213–221.

110. Краснова, О. В. Выход на пенсию и идентичность женщин / О. В. Краснова // Психологические исследования. – 2014. – №35.

111. Краснянская, Т. М. Психология самообеспечения безопасности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т. М. Краснянская. – Сочи: Научно-образовательный центр Российской академии образования, 2006. – 38 с.

112. Краснянская, Т. М. Адаптационные сценарии концепции личной безопасности / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – 2018. – №7. – С. 69–74.

113. Краснянская, Т. М. Психологическая характеристика виртуальных ресурсов безопасности личности / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2016. – № 1 (47). – С. 37–43.

114. Краснянская, Т. М. Психологический анализ уровней безопасности человека / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2016. – №2. – С. 31–36.

115. Краснянская, Т. М. Ресурсы психологической безопасности личности в зависимости от трудового статуса пенсионера / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец // Успехи геронтологии. – 2018. – Т. 31. №1. – С. 39–45.

116. Кривцова, Н. В. Проявления свойств личности исследователя в кризисе / Н. В. Кривцова // Science and education a new dimension. – 2015. – №61. – С. 86–92.

117. Ксенда, О. Г. Старение через призму социальных, психологических и биологических исследований / О.Г. Ксенда, К. И. Тарарко // Психолог. – 2018. – №2. – С. 55–65.

118. Кузнецова, О. С. Особенности переживания кризиса середины жизни лицами зрелого возраста / О. С. Кузнецова // Молодой ученый. – 2017. – №23–4. – С. 275–277.

119. Кузьменко, Л. Г. Акмеологическое сопровождение профессиональной деятельности персонала системы пенсионного фонда России (на примере Кабардино-Балкарской республики) /

Л. Г. Кузьменко // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №3. – С. 289–292.

120. Кузьмин, М. Ю. Динамика кризиса идентичности у испытуемых подросткового и юношеского возраста / М. Ю. Кузьмин // Известия ИГУ. – 2016. – Т. 16. – С. 23–30.

121. Куклина, Е. Профессиональное становление преподавателей вузов / Куклина Е., Черкасов А. // Education sciences and psychology. – 2011. – №1. – С. 17–22.

122. Курусь, И. А. Динамика кризисных переживаний разной исходной интенсивности у студентов вуза / И. А. Курусь // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №1. – С. 161–163.

123. Курусь, И. А. Динамика переживания кризисных ситуаций у студентов на начальном этапе обучения в вузе / И. А. Курусь // Вектор науки ТГУ. Серия педагогика психология. – 2016. – №3. – С. 78–83.

124. Лаврова, О. А. Взаимосвязь эмоциональных состояний личности с социально-психологической адаптацией лиц пенсионного возраста / О. А. Лаврова // Успехи современной науки. – 2016. – №6–4. – С. 98–102.

125. Лаврова, О. А. Особенность эмоциональной сферы личности в пенсионном возрасте в зависимости от социального статуса / О. А. Лаврова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – №7–4. – С. 74–77.

126. Лаврова, О. А. Сравнительный анализ эмоциональной направленности лиц поздних возрастов: гражданских и военных пенсионеров / О. А. Лаврова // Globus: Психология и педагогика. – 2016. – №2. – С. 48–55.

127. Лаврова, О. А. Эмоциональная сфера военных и гражданских пенсионеров / О. А. Лаврова // Вестник ЛГУ. – 2016. – №4–1. – С. 7–15.

128. Лагиева, Т. М. Социально-психологическая реакция россиян на новые установки пенсионной реформы / Т. М. Лагиева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – №11.

129. Лемиш, В. В. Подготовка к выходу на пенсию как элемент геронтокультуры / В. В. Лемиш // Омский научный вестник. – 2015. – №4–2. – С. 126–129.

130. Лищина, Н. В. Ролевой кризис личности и дисфункции, влияющие на его проявление / Н. В. Лищина // Український психолого-педагогічний науковий збірник. – 2016. – №8. – С. 82.

131. Лубовский, Д. В. К проблеме внутренней позиции личности в период кризиса пожилого возраста и роли самоотношения и самодетерминации в ее формировании / Д. В. Лубовский // Мир психологии. – 2015. – №3. – С. 79–85.

132. Лунин, А. А. Кризисы маскулинности и причины трансформации образа мужчины / А. А. Лунин // Молодой ученый. – 2016. – №12–8. – С. 772–775.

133. Лучанинова, Н. В. Психологические особенности развития педагогического мастерства и личности преподавателя высшей школы / Н. В. Лучанинова // Вісник ХНУ ім. В.Н.Каразіна. – 2014. – Вып. 55. №1110. – С. 32–42.

134. Лушин, П. В. Экопсихологический кризис как возможность развития личности / П. В. Лушин // Актуальні проблеми психології. Т. 7. Екологічна психологія. – 2009. – №21. – С. 136–142.

135. Лясковская, И. Л. Социально-психологический тренинг как средство психологической коррекции негативных проявлений кризиса среднего возраста / И. Л. Лясковская // Science and education a new dimension. – 2013. – №9. – С. 183–186.

136. Мазуренко, Я. А. Особенности нервно-психической устойчивости у женщин пенсионного возраста, обучающихся по программе «Народный факультет» В НГТУ / Я. А. Мазуренко // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №8. – С. 231–234.

137. Макеева, Н. Ю. Психологический анализ профессиональной деятельности специалистов Пенсионного фонда Российской Федерации / Н. Ю. Макеева // Вестник ТГПУ. – 2013. – Вып. 6. – С. 180–183.

138. Макеева, Н. Ю. Разработка опросника оценки профессиональной ответственности специалистов пенсионного блока Пенсионного фонда Российской Федерации / Н. Ю. Макеева, Н. В. Оглезнева // Вестник ТвГУ. – 2013. – №4. – С. 94–103.

139. Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы / И. Г. Малкина-Пых. – Москва: Эксмо, 2004. – 368 с.

140. Малыш, В. Е. Ресурсный потенциал самоактуализации личности в кризисе / В. Е. Малыш // Science and education a new dimension. – 2013. – №14. – С. 266–270.

141. Марковская, И. М. Динамика мотивации и приверженности сотрудников производственного предприятия в период кризиса / И. М. Марковская, А. Я. Черепанова // Известия УрГУ. – 2010. – №3. – С. 7.

142. Марчук, Н. Ю. Половозрастные особенности образа «я» пенсионера / Н. Ю. Марчук // Национальный психологический журнал. – 2017. – №2. – С. 116–120.

143. Медведев, А. М. Кризис юности и его рефлексивное опосредование / А. М. Медведев, И. С. Судьина // Известия ВГПУ. – 2009. – №1. – С. 181–184.

144. Мельников, А. А. Кризисные состояния личности в период профессиональной подготовки в вузе / А. А. Мельников // Гуманизация образования. – 2011. – №2. – С. 32.

145. Мельникова, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение женщин, переживающих кризис в связи с диагнозом «ВИЧ-инфекция» / Е. А. Мельникова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – №5. – С. 196–198.

146. Митрохина, А. М. Социально-психологические проблемы пенсионеров / А. М. Митрохина // Вестник магистратуры. – 2018. – №5–4. – С. 105–108.

147. Мишина, И. В. Эстетическое преодоление жизненных кризисов как проявление творческого потенциала личности / И. В. Мишина // Вісник ОНУ. – 2012. – Т. 17. Вып. 8. – С. 558–570.

148. Мишина, Ю. В. Рецесс когнитивных функций у женщин пенсионного возраста / Ю. В. Мишина, И. М. Юсупов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – №3. – С. 50–62.

149. Мордас, Е. С. Психологический кризис беременности / Е. С. Мордас // Akademická psychologie. – 2017. – №1. – С. 39–48.

150. Москалёва, А. С. Психологическая компетентность руководителей общеобразовательных учебных заведений по преодолению профессиональных кризисов / А. С. Москалёва // Science and education a new dimension. – 2015. – №38. – С. 103–108.

151. Мураталиева, А. Н. Причины и формы психологического кризиса в системе воспитания подростков / А. Н. Мураталиева, А. У. Тулепбергенова, Ж. С. Кушекбаева [и др.] // Молодой ученый. – 2016. – №19.2. – С. 28.

152. Новак, Н. Г. Условия психологического благополучия юношей и девушек в ситуации семейного кризиса / Н. Г. Новак // Известия ГГУ им. Ф. Скорины. – 2011. – №1. – С. 141–146.

153. Новицкая, Л. В. Социально-психологические аспекты проблемы адаптации личности зрелого возраста в кризисные периоды жизни / Л. В. Новицкая, Н. Е. Завацкая // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2017. – №1. – С. 207–228.

154. Овчинникова, Л. В. Состояние аффективно-эмоциональной и ценностно-потребностной сферы пожилого человека в период его выхода на пенсию / Л. В. Овчинникова, А. С. Розенфельд // Вестник ЧГПУ. – 2012. – №4. – С. 163–184.

155. Овчинникова, Л. В. Я-концепция пожилого человека в период выхода на пенсию / Л. В. Овчинникова, А. С. Розенфельд // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – №2. – С. 72–78.

156. Ожегина, А. А. Теоретический конструкт понятия «кризис профессионального самоутверждения учителя» / А. А. Ожегина // Казанская наука. – 2013. – №5. – С. 204.

157. Олифинович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 360 с.

158. Ольховая, И. В. Временная перспектива личностной идентичности неработающих пенсионеров северного и южного регионов России, постоянно проживающих в домах-интернатах для престарелых (на примере городов Нижневартовск и Таганрог), в контексте изучения их социально-психологической адаптации / И. В. Ольховая // Сибирский психологический журнал. – 2013. – №47. – С. 70–74.

159. Ольховая, И. В. География проживания и уровень социальной активности неработающих пенсионеров в контексте изучения особенностей их психолого-социальной адаптации (на примере городов Нижневартовск и Таганрог) / И. В. Ольховая // Вестник ЧГПУ. – 2012. – №5. – С. 165.

160. Павлова, Е. В. Изменение временной перспективы у пациентов в кризисных состояниях / Е. В. Павлова, П. П. Симонова // Известия УрГУ. – 2011. – №4. – С. 225–231.

161. Панфиленко, З. Н. Понятие о психологическом кризисе / З. Н. Панфиленко // Альманах современной науки и образования. – 2014. – №12. – С. 81–92.

162. Панченко, О. А. Динамика личностных изменений ликвидаторов последствий аварии на ЧаЭС / О. А. Панченко, Л. В. Панченко, И. Ю. Басараб // *Архів психіатрії*. – 2011. – №1–2. – С. 18–21.

163. Пеллегрини, Б. Изучение мотивации к работе у людей пенсионного возраста / Б. Пеллегрини, В. А. Дмитриева // *Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ*. – 2015. – №3. – С. 162–167.

164. Пергаменщик, Л. А. Кризисы жизненного пути наркозависимых / Л. А. Пергаменщик, И. Е. Статкевич // *Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна*. – 2007. – №2.

165. Перлова З. Роль экзистенциального выбора и не-выбора в различных типах кризисов / З. Перлова // *Всероссийский журнал научных публикаций*. – 2011. – №7. – С. 17–21.

166. Погодин, И. А. Адаптация индивида и психологический кризис / И. А. Погодин // *Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта*. – 2000. – №3. – С. 43–48.

167. Пожарский, С. Д. Проблема кризиса в акмеологии / С. Д. Пожарский, Е. А. Юмкина // *Известия Саратовского ун-та. Серия Акмеология*. – 2014. – № 4. – С. 319–321.

168. Позднякова, Е. А. Кризис среднего возраста: анализ субъективных переживаний и стратегии преодоления / Е. А. Позднякова // *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. – 2017. – №1. – С. 229–237.

169. Полькина, Т. М. Анализ показателя жизненной удовлетворенности у людей пенсионного возраста / Т. М. Полькина, Т. С. Чуйкова // *Вестник Башкирского университета*. – 2012. – №3. – С. 1413–1415.

170. Поляков, Е. А. Кризисы возрастного развития в детстве, отрочестве и юности / Е. А. Поляков, Д. А. Донцов // *Scientia. Психология и педагогика*. – 2016. – №6. – С. 27–30.

171. Пономарёва, С. А. Кризис как бифуркационная фаза и фактор в развитии жизненного мира ребенка / С. А. Пономарёва // *European social science journal*. – 2013. – №7. – С. 342–350.

172. Пономарёва, С. А. Кризисы как механизмы развития ребенка / С. А. Пономарёва // *В мире научных открытий*. – 2010. – №4–17. – С. 42–52.

173. Пономаренко, В. А. Человек летающий / В. А. Пономаренко // Экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5. №4. – С. 117–131.
174. Попова, Г. В. Психологические основы моделирования профессионального саморазвития педагога в ситуации кризиса / Г. В. Попова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – №5. – С. 145–152.
175. Попова, Г. В. Саморазвитие в ситуации внутриличностного кризиса / Г. В. Попова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – №3. – С. 421–430.
176. Попова, Ю. И. Проблемы сепарации в структуре кризиса ранней взрослости / Ю. И. Попова // Евразийский союз ученых. – 2014. – №5–4. – С. 131–132.
177. Принципы Организации Объединенных Наций в отношении пожилых людей. Приняты Резолюцией 46/91 Генеральной Ассамблеи от 16.12.1991 г. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/oldprinc.shtml (дата обращения: 22.04.2021).
178. Прокопец, И. О. Исследование проблем эмоционального состояния лиц пенсионного возраста, связанных с разными вариантами дальнейшего жизнеустройства / И. О. Прокопец // Гуманизация образования. – 2016. – №5. – С. 64–68.
179. Прокопец, И. О. Психологическая работа с людьми пенсионного возраста, переживающих стресс на работе и при выходе на пенсию / И. О. Прокопец // Вестник УРАО. – 2016. – №5. – С. 106.
180. Прудников, К. В. Психосемантический анализ ценностно-смысловой сферы лиц пенсионного возраста, дифференцированных по уровню социально-психологической адаптированности / К. В. Прудников, С. Г. Максимова // Известия АлтГУ. – 2012. – №2–2. – С. 246–252.
181. Пряжников, Н. С. Личностное самоопределение в преклонном возрасте / Н. С. Пряжников // Мир психологии. – 1999. – №2. – С. 111–123.
182. Ральникова, И. А. Потеря работы в период глобального экономического кризиса как событие, трансформирующее систему жизненных перспектив человека / И. А. Ральникова, Я. О. Дягилева // Известия АлтГУ. – 2012. – №2–2. – С. 51–55.

183. Ральникова, И. А. Деформация субъективной картины жизненного пути как фактор возрастного кризиса / И. А. Ральникова, Е. А. Ипполитова // Известия АлтГУ. – 2007. – №2. – С. 18–22.

184. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. 2-е изд. – Москва: Прогресс, 1998. – 480 с.

185. Рудакова, О. А. Психологическая диагностика негативных факторов развития личности младшего школьника в период возрастного кризиса / О. А. Рудакова // Гуманитарные науки. – 2016. – №1. – С. 157–163.

186. Рядинская, Е. Н. Анализ особенностей личностных проявлений кризиса идентичности у людей, проживающих в условиях конфликта / Е. Н. Рядинская // Известия БГАРФ психолого-педагогические науки. – 2018. – №2. – С. 128–134.

187. Рязанцева, Е. Ю. Индивидуально-типологический профиль лиц с разным уровнем выраженности психологического кризиса и экзистенциальных ресурсов / Е.Ю. Рязанцева // Наука і освіта. – 2013. – №1–2. – С. 80–83.

188. Савельев, Д. И. Психологическое содержание кризиса идентичности личности / Д. И. Савельев // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – №116. – С. 276–283.

189. Самаль, Е. В. Роль самоактуализации в процессе преодоления кризисов профессионального становления и развития / Е. В. Самаль, Ю. П. Поваренков // Вопросы философии и психологии. – 2016. – № 2. – С. 80–87.

190. Самойлик, Н. А. Феноменология кризиса идентичности / Н. А. Самойлик // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №6–2. – С. 119–128.

191. Самсонова, Е. В. Управление жизненными кризисами личности на основе теории ролей / Е. В. Самсонова // Вісник ОНУ. – 2013. – Т. 18. Вып. 22. Ч. 3. – С. 110–120.

192. Санникова, О. П. Психологический портрет кризисной личности / О. П. Санникова // Вісник Харківського університету. – 2000. – №498. – С. 115–120.

193. Санников, А. И. Психологические особенности кризиса у лиц с различным типом принятия решений / А. И. Санников // Наука і освіта. – 2013. – №3. – С. 144–156.

194. Саякин, В. Ю. Специфика индивидуального когнитивного стиля студентов и его оптимизация в образовательном пространстве высшей школы / В. Ю. Саякин // Высшее образование сегодня. – 2011. – №1. – С. 60–68.

195. Селиверстова, Н. С. Мнение пожилых людей о проблемах, связанных с выходом на пенсию / Н. С. Селиверстова // Молодой ученый. – 2015. – Т. 4. №1. – С. 373–375.

196. Сенкевич, Л. В. Профессиональные кризисы личности на разных возрастных этапах / Л. В. Сенкевич // Scientia. Психология и педагогика. – 2016. – №6. – С. 30–34.

197. Сергеева, М. А. Профилактика карьерных кризисов в работе организационного психолога вуза / М. А. Сергеева, И. В. Москаленко // Акмеология. Спецвыпуск. – 2011. – №3.

198. Сергиенко, М. И. Особенности самооценки и уровня притязаний у работающих и неработающих пенсионеров / М. И. Сергиенко, И. Н. Конарева // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. – 2015. – №1. – С. 166–177.

199. Серов, В. А. Идентичность личности как психологический фактор преодоления кризиса середины жизни / В. А. Серов, Т. А. Филь // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №2. – С. 299–301.

200. Сиврикова, Н. В. Особенности смысложизненных ориентаций в нормативных кризисах взрослых людей / Н. В. Сиврикова // GISAP: Psychological sciences. – 2013. – №1. – С. 52–54.

201. Сиврикова, Н. В. Особенности ценностно-смысловой сферы личности в возрастных кризисах взрослости / Н. В. Сиврикова // В мире научных открытий. – 2012. – №11–4. – С. 234.

202. Сиврикова, Н. В. Типология переживания кризиса 30 лет / Н. В. Сиврикова // GISAP: Psychological sciences. – 2014. – №3. – С. 17–21.

203. Сидякина, И. В. Кризисы в поисках профессиональной идентичности психолога / И. В. Сидякина // Молодой ученый. – 2018. – №35-1. – С. 87.

204. Ситенкова, В. Е. Временная перспектива и смысложизненные ориентации в нормативном кризисе тридцатилетия / В. Е. Ситенкова // Arctiоі. Серии: Гуманитарные науки. – 2016. – №6.

205. Скрипачева, Е. Н. Психические состояния женщин, переживающих кризис середины жизни (феноменологические характеристики и особенности коррекции) / Е. Н. Скрипачева, Т. Г. Бохан // Акмеология. – 2015. – №4. – С. 191–198.

206. Скрипкина, Н. В. Выраженность эмоционального выгорания у педагогов в период «тройного кризиса» личности / Н. В. Скрипкина // Молодой ученый. – 2009. – №10. – С. 321–326.

207. Скрыль, В. Н. К исследованию психологических проявлений предпенсионного кризиса развития / В. Н. Скрыль // Вестник СПбГУ. Серия 6. – 2007. – №2. Ч. 2. – С. 89–93.

208. Слободчиков, В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 38–50.

209. Смирнова, Т. В. Профессиональные деструкции в пенсионном возрасте / Т. В. Смирнова // Известия ТулГУ. – 2012. – №1. Ч. 1. – С. 78–84.

210. Собкин, В. С. Особенности личностных изменений у студентов-актеров на разных этапах обучения в театральном колледже / В. С. Собкин, Т. А. Лыкова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – №3. – С. 34–41.

211. Соловьёв, А. Г. Динамика формирования психических расстройств у комбатантов-пенсионеров Министерства внутренних дел / А. Г. Соловьёв, А. А. Шутова, М. В. Злоказова [и др.] // Успехи геронтологии. – 2017. – №6. – С. 912.

212. Сорокина, С. Е. Технология повышения самооценки у людей пенсионного возраста / С. Е. Сорокина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №4. – С. 44.

213. Спицына, В. В. Влияние кризиса трех лет на психологическую адаптацию детей к детскому саду / В. В. Спицына, Т. Н. Ковылина // Известия ВГПУ. – 2016. – №9–10. – С. 26.

214. Статкевич, И. Е. Нахождение смысла кризисного события как условие успешной адаптации / И. Е. Статкевич // Весці БДПУ. – 2007. – №4. – С. 52–55.

215. Сурикова, Я. А. Влияние кризисной ситуации на особенности построения субъективной картины жизненного пути личности / Я. А. Сурикова // Молодой ученый. – 2012. – Т. 2. №4. – С. 372–378.

216. Сурнина, О. Е. Удовлетворенность жизнью у лиц пенсионного возраста / О. Е. Сурнина // Психологический вестник УрФУ. – 2013. – Вып. 10. – С. 243–249.

217. Сулова, Е. С. Аутоагрессивная направленность невротической личности при кризисе / Е. С. Сулова // Акмеология. Спецвыпуск. – 2007. – №3–4. – С. 49–52.

218. Сулова, Т. Ф. Социальная активность личности как детерминанта позитивной адаптации и полноценной жизни в пенсионном возрасте / Т. Ф. Сулова // Современная зарубежная психология. – 2017. – №3. – С. 63–71.

219. Сыманюк, Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 320 с.

220. Тарасова, Л. Е. Проявление кризиса ранней зрелости в группах с разной структурой социальной ситуации развития / Л. Е. Тарасова // Известия Саратовского ун-та. Серия Акмеология. – 2012. – №3. – С. 18–20.

221. Терюшкова, Ю. Ю. Динамика мироотношения старшеклассников с ДЦП в период кризиса юности / Ю. Ю. Терюшкова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2013. – №1. – С. 153–162.

222. Тимофеев, В. А. Профессиональный профиль современного преподавателя (на примере обучения английскому языку слушателей языковых курсов по иммерсионному методу) / В. А. Тимофеев, В. А. Лашкул // Молодой ученый. – 2018. – №5. – С. 542–548.

223. Тимофеева, М. А. Исследование психологических детерминант удовлетворенности работой пенсионеров, продолжающих трудовую деятельность / М. А. Тимофеева, Е. В. Балакшина, О. Ф. Гефеле [и др.] // Наука и бизнес: пути развития. – 2013. – №11. – С. 21–29.

224. Тимофеева, О. В. Акмеологические условия преодоления возрастных кризисов / О. В. Тимофеева // Акмеология. Спецвыпуск. – 2012. – №1. – С. 103–104.

225. Толмачева, О. А. Психологическая характеристика периода зрелости. Влияние профессиональной самоактуализации на преодоление кризиса середины жизни / О. А. Толмачева // Наука и бизнес: пути развития. – 2015. – №8 (50). – С. 17–24.

226. Торосян, В. Г. Кризис как время переосмысления ценностей / В. Г. Торосян // Культурная жизнь Юга России. – 2011. – №4. – С. 31–34.

227. Тумакова, С. Ю. Социальная активность российских пенсионеров как фактор их посттрудоустройственной адаптации / С. Ю. Тумакова // Человек. Общество. Инклюзия. – 2017. – №3. – С. 126–133.

228. Тылец, В. Г. Психологическая безопасность личности пенсионера в условиях социального выбора / В. Г. Тылец, Т. М. Краснянская // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта ім. Янкі Купалы. Серыя 3: Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. – 2018. – Т. 8. №1. – С. 144–154.

229. Тылец, В. Г. Психологическая безопасность личности в современной стрессогенной среде / В. Г. Тылец, Т. М. Краснянская // Современное общество: к социальному единству, культуре и миру: материалы международного форума. – Ставрополь, 2016. – С. 277–279.

230. Фирсова, Н. Г. Организация досуга как одна из форм повышения самооценки пожилых людей после выхода на пенсию / Н. Г. Фирсова // Концепт. – 2013. – №1.

231. Фирсова, Н. Г. Особенности самооценки людей пожилого возраста после выхода на пенсию / Н. Г. Фирсова // Научные ведомости БелГУ. – 2012. – №24. – С. 218–225.

232. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / З. Фрейд; сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – Москва: Просвещение, 1990. – 448 с.

233. Халфина, Р. Р. Психологические особенности личности человека в период выхода на пенсию / Р. Р. Халфина, Е. В. Данилов // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №57–3. – С. 249.

234. Харитоновна, Е. В. Кризис невостребованности как препятствие личностного и профессионального развития человека / Е. В. Харитоновна // Акмеология. Спецвыпуск. – 2007. – №3–4. – С. 90–93.

235. Харченко, Е. В. Корпоративная культура преподавателя: развитие или кризис? / Е. В. Харченко // Вопросы психологии. – 2010. – №12. – С. 95–105.

236. Хачатурова, М. Р. Совладающий потенциал личности и его проявление в преодолении жизненных кризисов / М. Р. Хачатурова // Вісник ОНУ. – 2012. – Т. 17. Вып. 8. – С. 627–636.

237. Хухлаева, О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость / О. В. Хухлаева. – Москва: Академия, 2005. – 208 с.

238. Царева, Е. С. Интегрированная программа ресоциализации личности в посткризисные периоды жизни / Е. С. Царева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №2. – С. 285–287.

239. Царёва, Е. С. Психолого-акмеологический анализ факторов ресоциализации личности в период посткризиса / Е. С. Царева // Акмеология. – 2016. – №4. – С. 196–200.

240. Чегаева, Е. А. Условия педагогической поддержки детей в период кризиса трех лет / Е. А. Чегаева // Молодой ученый. – 2016. – №7–3. – С. 343–345.

241. Чибыева, В. А. Особенности кризиса идентичности у аддиктивных людей / В. А. Чибыева // Академия педагогических идей «Новация». Серия: Студенческий научный вестник. – 2017. – №11.

242. Шаров, А. С. Рефлексивная природа кризиса «Я» в жизнедеятельности человека / А. С. Шаров // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №1. – С. 280–284.

243. Шахматов, Н. Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное / Н. Ф. Шахматов. – Москва: Медицина, 1996. – 303 с.

244. Швецова, Д. А. Психологические кризисы как феномен развития самосознания / Д. А. Швецова // Альманах современной науки и образования. – 2013. – №11. – С. 192–194.

245. Щербаков, Е. П. Концепция утверждения нравственности в общественном сознании в постперестроечный период (от социализма к капитализму) (к вопросу о привлечении людей пенсионного возраста) / Е. П. Щербаков // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2010. – №2. – С. 108–112.

246. Эйгелис, Г. В. Стратегии совладающего поведения личности в периоды возрастных кризисов / Г. В. Эйгелис, В. Ю. Говорухина // Актуальные проблемы экономики и менеджмента. – 2015. – №2. – С. 102–105.

247. Эмирасанова, Э. У. Кризисы возраста как аспект психологического развития / Э. У. Эмирасанова // Наукові праці ДНТУ. – 2008. – №2. – С. 360–366.

248. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – Москва: Прогресс, 1996. – 344 с.

249. Эхаева, Р. М. Кризисные периоды человека. Особенности их протекания / Р. М. Эхаева, Ф. М. Сугаипова // Известия Чеченского государственного университета. – 2016. – №4. – С. 122.

250. Яшкова, А. Н. Кризисы возрастного развития периода зрелости / А. Н. Яшкова // Акмеология. – 2010. – №2. – С. 138–142.

251. Atchley, R. C. A continuity theory of normal aging / R. C. Atchley // *The Gerontologist*. – 1989. – Vol. 29. – P. 183–190.

252. Baltes, P. B. Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimisation with compensation / P. B. Baltes, M. M. Baltes // *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*. Ed. by P. B. Baltes, M. M. Baltes. – New York: Cambridge University Press, 1990. – P. 1–34.

253. Bromley, D. B. *The Psychology of Human Ageing* / D. B. Bromley. – Harmondsworth: Penguin Books, 1975. – 441 p.

254. Krasnyanskaya, T. M. Designing the cloud technologies of psychological security of the person / T. M. Krasnyanskaya, V. G. Tylets // *Вопросы философии и психологии*. – 2015. – №3 (5). – С. 192–199. DOI: 10.13187/vfp.2015.5.192

255. Krasnyanskaya, T. M. Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner / T. M. Krasnyanskaya, V. G. Tylets // *Advances in Gerontology*. – 2018. – Vol. 8. No. 3. – Pp. 256–261. DOI: 10.1134/S2079057018030116

256. OECD. *Pensions at a Glance 2017 OECD and G20 Indicators*. OECD Publishing, 2017.

257. Chang, A. Y. Measuring population ageing: an analysis of the Global Burden of Disease Study 2017 / A. Y. Chang [et al.] // *Lancet Public Health*. – 2019. – Vol. 4. – P. e159-e167.

258. Cumming, E. *Growing old. The Process of Disengagement* / E. Cumming, W.E. Henry. – New York: Basic Books, 1961. – 293 p.

259. De Vries, M. K. The retirement syndrome: The psychology of letting go / M. K. De Vries, // *European Management Journal*. – 2003. – Vol.21. – №6. – P. 707–716.

260. Erikson, E.H. *The Lifecycle Completed. Extended Version* / E. H. Erikson, J. M. Erikson. – New York: Norton, 1997. – 134 p.

261. Havinghurst, R. Patterns of aging / R. Havinghurst, B. Neugarten, S. Tobin. In *Middle age and aging* / Ed. by B. Neugarten. – Chicago: University of Chicago Press, 1968. – P. 161–172.

262. Kerry, M. J. Psychological antecedents of retirement planning: a systematic review / M. J. Kerry // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – Article 1870. – Doi: 10.3389/fpsyg.2018.01870.

263. Kubicek, B. Psychological well-being in retirement: the effects of personal and gendered contextual resources / B. Kubicek [et al.] // *Journal of Occupational Health Psychology*. – 2011. – Vol. 16. – P. 230–246.

264. McKee, K. J. Psychosocial factors in healthy ageing / K. J. McKee, B. Schüz // *Psychology & Health*. – 2015. – Vol. 30.6. – P. 607–626.

265. Philips, J. Ageing / *Key Concepts in Social Gerontology* / J. Philips, K. Ajrouch, S. Hillcoat-Nalletamby. – London: Sage Publication, 2010. – P. 12–16.

266. Shultz, K. S. Psychological perspectives on the changing nature of retirement / K. S. Shultz, M. Wang // *American Psychologist*. – 2011. – Vol. 66. – P. 170–179.

267. Szinovacz, M. E. A multilevel perspective for retirement research / M. E. Szinovacz // *The Oxford Handbook of Retirement* / Ed. by M. Wang. – New York: Oxford University Press, 2013. – P. 152–173.

268. Tornstam, L. Gerotranscendence – a theory about maturing into old age / L. Tornstam // *Journal of Ageing Identity*. – 1996. – Vol. 1. – P. 37–50.

269. Wang, M. Career issues at the end of one's career: bridge employment and retirement / M. Wang, G. A. Adams, T.A. Beehr [et al.] // *Maintaining focus, energy, and options through the life span* / ed. by S. G. Baugh, S. E. Sullivan. – Charlotte: Information Age Publishing, 2009. – P. 135–162.

270. Wang, M. Retirement adjustment: a review of theoretical and empirical advancements / M. Wang, K. Henkens, H. van Solinge // *American Psychologist*. – 2011. – Vol. 66. – P. 204–213.

271. Wang, M. Psychological research on retirement / M. Wang, J. Shi // *Annual Review of Psychology*. – 2014. – Vol. 65. – P. 209–233.

272. Chang, A. Y. Measuring population ageing: an analysis of the Global Burden of Disease Study 2017 / A.Y. Chang [et al.] // *Lancet Public Health*. – 2019. – Vol. 4. – P. e159-e167.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Результаты обследования состава контрольной выборки

Таблица 1

Средние значения результатов начального обследования личностных особенностей преподавателей вуза контрольной группы (Оз)

Сфера	Измеряемое свойство	Среднее значение
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Познавательная сфера	Развитие логического мышления (по тесту «Логические закономерности» У. Липпмана)	6,4
	Развитие эффективности работы (по методике «Таблицы Шульте» В. Шульте)	7,9
	Развитие степени вработываемости (по методике «Таблицы Шульте» В. Шульте)	7,5
	Развитие зрительной памяти (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili)	7,1
	Развитие слуховой памяти (по тесту зрительной и слуховой памяти (R. Meili)	7,7
Эмоционально-волевая сфера	Состояние психической устойчивости (по методике «Таблицы Шульте» (В. Шульте)	6,5
	Состояние позитивной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	7,5
	Состояние негативной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	5,8
	Состояние конфликтности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	5,7
	Развитие эмоционального комфорта (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	8,2

Окончание таблицы 1

1	2	3
Коммуникативная сфера	Уровень развития коммуникации (по тесту «Общий уровень общительности В.Ф. Ряховского)	8,8
	Способность к принятию других людей (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,9
	Развитие коммуникативной толерантности (по Диагностика коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)	7,7
Мотивационная сфера	Уровень стремления к доминированию (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,0
	Развитие мотивации к достижению цели (по Вопроснику для оценки мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элерса)	6,8
	Интенсивность стремления к принятию (по тесту – опроснику мотивации аффиляции А. Мехрабиан)	6,2
Характерологическая сфера	Состояние интернальности (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,1
	Уровень развития самопринятия (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,6
	Уровень развития оптимизма (по тесту на оптимизм LOT (Ч. Шейер, М. Карвер)	7,3
	Состояние внушаемости (по тесту внушаемости С.В. Клаучека и В.В. Деларю)	4,3

Таблица 2

**Средние значения результатов итогового обследования личностных особенностей преподавателей
вуза контрольной группы (О₄)**

Сфера	Измеряемое свойство	Среднее значение
1	2	3
Познавательная сфера	Развитие логического мышления (по тесту «Логические закономерности» У. Липпмана)	6,4
	Развитие эффективности работы (по методике «Таблицы Шульте» В. Шульте)	7,9
	Развитие степени вработываемости (по методике «Таблицы Шульте» В. Шульте)	7,4
	Развитие зрительной памяти (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili)	7,1
	Развитие слуховой памяти (по тесту зрительной и слуховой памяти (R. Meili)	7,7
Эмоционально-волевая сфера	Состояние психической устойчивости (по методике «Таблицы Шульте» (В. Шульте)	6,4
	Состояние позитивной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	7,5
	Состояние негативной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	5,8
	Состояние конфликтности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	5,6
	Развитие эмоционального комфорта (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	8,1
Коммуникативная сфера	Уровень развития коммуникации (по тесту «Общий уровень общительности В.Ф. Ряховского)	8,8
	Способность к принятию других людей (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,9
	Развитие коммуникативной толерантности (по Диагностике коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)	7,7

Окончание таблицы 2

1	2	3
Мотивационная сфера	Уровень стремления к доминированию (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,0
	Развитие мотивации к достижению цели (по Вопроснику для оценки мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элерса)	6,7
	Интенсивность стремления к принятию (по тесту – опроснику мотивации аффиляции А. Мехрабиан)	6,2
Характерологическая сфера	Состояние интернальности (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,1
	Уровень развития самопринятия (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,4
	Уровень развития оптимизма (по тесту на оптимизм LOT (Ч. Шейер, М. Карвер)	7,2
	Состояние внушаемости (по тесту внушаемости С.В. Клаучека и В.В. Деларю)	4,3

Приложение 2

Задание на выявление субъективной значимости обстоятельств, сопровождающих выход преподавателя вуза на пенсию

Задание. Оцените по 10-балльной шкале своё согласие с ответами, предлагаемыми по следующим двум пунктам:

1. При выходе на пенсию для меня значимыми явились:

- а) увлечённость профессией;
- б) желание чем-то заниматься;
- в) стремление находиться среди людей;
- г) потребность сохранить денежное вознаграждение.

2. Моё пенсионное решение определялось:

- а) позицией руководства;
- б) мнением коллег;
- в) отношениями со студентами;
- г) поддержкой семьи.

Приложение 3

Таблица

Сопоставление психологических характеристик преподавателей вуза, выходящих и не выходящих на пенсию (O₂ и O₄)

Сфера	Личностные характеристики	Средние значения		t _{эмп} , p≤
		выход.	не выход.	
1	2	3	4	5
Познавательная сфера	Логическое мышление (по тесту «Логические закономерности» У. Липпмана)	6,5	6,4	–
	Эффективность работы (по методике «Таблицы Шульте»)	7,5	7,9	–
	Степень вработываемости (по методике «Таблицы Шульте»)	6,4	7,4	t _{эмп} = 1,981 p≤0,05
	Зрительная память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili)	6,9	7,1	–

1	2	3	4	5
	Слуховая память (по тесту зрительной и слуховой памяти R. Meili)	7,2	7,7	–
Эмоционально-волевая	Состояние психической устойчивости (по методике «Таблицы Шульце»)	6,1	6,4	–
	Состояние позитивной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	6,6	7,5	$t_{ЭМП} = 1,977$ $p \leq 0,05$
Эмоционально-волевая сфера	Состояние негативной агрессивности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	5,5	5,8	–
	Состояние конфликтности (по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева)	6,1	5,6	–
	Развитие эмоционального комфорта (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,2	8,1	$t_{ЭМП} = 1,975$ $p \leq 0,05$
Коммуникативная сфера	Уровень развития коммуникации (по методике «Общий уровень общительности В.Ф. Ряховского)	8,5	8,8	–
	Способность к принятию других людей (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,8	7,9	–
	Развитие коммуникативной толерантности (по диагностике коммуникативной толерантности В.В. Бойко)	7,3	7,7	–
Мотивационная сфера	Уровень стремления к доминированию (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	6,1	7,0	$t_{ЭМП} = 1,979$ $p \leq 0,05$
	Развитие мотивации к достижению цели (по вопроснику для оценки мотивации к достижению цели – к успеху Т. Элрса)	5,8	6,7	$t_{ЭМП} = 1,981$ $p \leq 0,05$
	Интенсивность стремления к принятию (по тесту-опроснику мотивации аффилиции А. Мехрабиан в модификации М.Ш. Магомед–Эминова)	5,2	6,2	$t_{ЭМП} = 1,983$ $p \leq 0,05$

Личностное развитие преподавателей вуза в ситуации выхода на пенсию

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Характерологические	Интернальность (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	6,8	7,1	–
	Самопринятие (по методике диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда)	7,1	7,4	–
	Развитие оптимизма (по тесту на оптимизм Ч. Шейера и М. Карвера)	6,3	7,2	$t_{эмп} = 1,978$ $p \leq 0,05$
	Внушаемость (по тесту «Внушаемость» С.В. Клаучека и В.В. Деларю)	4,4	4,3	–

Для заметок

Научное издание

Ахильгова Марэм Тухановна

**ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА
В СИТУАЦИИ ВЫХОДА НА ПЕНСИЮ**

Монография

Чебоксары, 2024 г.

Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*

Дизайн обложки *М. С. Фёдорова*

Подписано в печать 25.09.2024 г.

Дата выхода издания в свет 01.10.2024 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 8,1375. Заказ К-1339. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731

info@phsreda.com

<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

+7 (8352) 655-047

info@maksimum21.ru

www.maksimum21.ru