

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МОСТОВА Тетяна Олександрівна

УДК: 159.944:331.3(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ФРУСТРОВАНOSTІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ
РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Спеціальність: 053 Психологія
Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ Т.О. Мостова

Науковий керівник: Гура Тетяна Євгеніївна, доктор психологічних наук,
професор

АНОТАЦІЯ

Мостова Т.О. Психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Запорізький національний університет, Запоріжжя, 2024.

У дисертації теоретично узагальнено та експериментально визначено психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти. Практична цінність дослідження полягає в тому, що структуровані й апробовані психодіагностичні методики вивчення професійної фрустрованості та розроблені модель і програма її подолання у системі післядипломної освіти можуть бути використані в процесі підвищення кваліфікації вчителів початкової школи для удосконалення його змісту в курсовий та міжкурсовий період.

Здійснений аналіз наукових праць зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених проблемі фрустрації особистості загалом та професійної фрустрованості зокрема, дає підстави професійну фрустрованість особистості розуміти складним психічним явищем, що виникає при зіткненні фахівця з реально чи суб'єктивно непереборними перепонами на шляху до мети його професійної діяльності та/або професійного розвитку та має як деструктивний, так і конструктивний (мобілізуючий, мотивуючий, захисний, розвивальний) вплив на особистість. Професійна фрустрація особистості детермінується внутрішніми та зовнішніми чинниками, а саме: 1) внутрішні, серед яких - характерологічні особливості особистості, значущість мети професійної діяльності та професійного розвитку; 2) характер, інтенсивність та тривалість дії фрустратора.

Грунтуючись на положеннях методології сучасної психологічної науки, професійна фрустрація особистості як складне психічне явище виявляється як:

1) особливий психічний процес, що має свої етапи та механізми розгортання, - фрустраційний процес; 2) особлива психічна властивість – індивідуально-психологічна характеристика особистості, - фрустраційність особистості та 3) особливий психічний стан, що виникає у відповідь на фруструючу ситуацію, яка перешкоджає досягненню важливої мети чи задоволенню потреб, та виявляється на різних рівнях структури особистості, - фрустрованість особистості.

Базуючись на результатах вивчення особливостей професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах реалізації Концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти, вимог до його професійної компетентності, зокрема - Професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти» (від 2024 року – Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»), визначені характерні особливості педагогічної діяльності сучасного вчителя початкової школи, що детермінують його професійну фрустрованість, за критеріями: педагогічна роль; спосіб комунікації; стиль навчально-педагогічної взаємодії; підхід до навчання; емоційно-етична компетентність; безпечність освітнього середовища; мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів; рефлексія власної діяльності; ставлення до учнів; ставлення до інновацій; ставлення до взаємодії із колегами.

Професійна фрустрованість вчителя початкової школи визначена особливим психічним станом, який виникає внаслідок інтенсивної, довготривалої, комплексної дії професійних фрустраторів, проявляється на фізичному, емоційному, когнітивному, поведінковому та ціннісному рівнях функціонування особистості, та може негативно впливати на педагогічну діяльність і професійний розвиток фахівця.

На кожному етапі фрустраційного процесу (передфрустраційному, власне фрустраційному та післяфрустраційному) професійна фрустрованість учителя початкової школи проявляється на фізичному, емоційному, когнітивному, поведінковому та ціннісному рівні.

За результатами здійсненого аналізу наукових праць, присвячених питанням профілактики та корекції негативних психоемоційних станів педагогів, теоретично визначені такі психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти: 1) усвідомленість педагогами сутності професійної фрустрованості, методів її самодіагностики, успішної профілактики та корекції; 2) гармонізація професійної Я-концепції фахівців, що забезпечує балансування новітніх вимог до професійної діяльності та професійного розвитку вчителів і їх системи уявлень про себе; 3) активізація механізмів професійної саморегуляції, що полягає у здатності усвідомлювати, контролювати та регулювати власні фізичні, емоційні, когнітивні та поведінкові реакції на різних етапах фрустраційного процесу; 4) активізація професійної рефлексії, що забезпечує осмислення вчителем своєї професійної діяльності, ресурсів та професійного розвитку.

За результатами здійсненого емпіричного дослідження із застосуванням комплексу психодіагностичних методик (Опитувальник поведінки і переживання, пов'язаного з роботою (AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster) в адаптації Т. Ронгінської, Методика фрустраційних реакцій С. Розенцвейга СФСП («Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога») у модифікації В. Чернобровкіної і В. Чернобровкіна) та опитувальник особливостей професійної діяльності вчителів початкової школи в процесі реформування освіти), отримані дані, що засвідчують про таке:

1) за ознаками професійної фрустрованості на різних рівнях функціонування особистості: 42,2% вчителів відчують погіршення стану фізичного здоров'я внаслідок робочого перенавантаження та втоми; 10,5% педагогів проявляють негативне емоційне «застрягання», фіксацію на фрустраційній ситуації – нових вимогах до їх педагогічної діяльності (ранкове коло, ранкові зустрічі, привітання, навчальні осередки та ін.); 35,2% вчителів мають суперечливі думки щодо свого ставлення до реформи НУШ; 54,4% педагогів схильні до заперечення власної відповідальності за результати

професійної діяльності, проявляють реакції самозахисного екстрапунітивного типу, спрямовані не на розв'язання ситуації, а на узгодження питання провини й заперечення чи прийняття відповідальності за подію, що трапилась; 75,60% вчителів відчувають потребу у переоцінці власних професійних поглядів, установок; 2) близько 35% вчителів початкових класів мають високий рівень та 6% критичний рівень професійної фрустрованості.

Результати здійсненого факторного аналізу емпіричних даних дали підстави стверджувати про таке: 1) саме підвищена суб'єктивна значущість професійної діяльності для вчителів початкової школи є вагомим чинником вираженого фрустраційного реагування на труднощі в процесі адаптації до нових умов професійної діяльності; 2) психологічна напруга, зумовлена новими вимогами до професійної діяльності вчителів початкової школи призводить до інтропунітивних реакцій – пошуку причин професійних невдач передусім у своїй особистості (ригідності, нездатності до ефективного професійного саморозвитку та ін.), власній професійній компетентності; 3) виявлена негативна кореляційна залежність між педагогічним стажем та професійною фрустрованістю педагогів: професійний досвід учителів не є чинником, що сприяє адаптації до нових вимог професійної діяльності, не провокує ані негативні, ані позитивні тенденції їх професійної фрустрованості; 4) учителі в умовах реформування освіти, з одного боку, проявляють екстрапунітивні реакції, усвідомлюючи джерело проблем у професійному середовищі, нових умовах професійної діяльності, з іншого, – прагнуть економити свої емоції, віднайти баланс в емоційній сфері, що і провокує редукування емоційних проявів; 5) професійна фрустрованість учителів початкової школи виявляється у раціоналізації – запереченні новизни професійних вимог порівняно із традиційними вимогами (як захисний механізм) та детермінує амбівалентне та/або негативне ставлення до реформування освіти попри загальне усвідомлення необхідності змін в освітньому процесі; 6) виявлена пряма кореляційна залежність між порушеннями психоемоційного стану вчителів та підвищенням їх

професійного навантаження у процесі реформування освіти; 7) виявлена пряма кореляційна залежність між успішністю в професійній діяльності вчителів початкової школи та їх задоволенням життям, станом спокою, рівноваги, позитивного емоційного функціонування; 8) наявна виражена потреба вчителів початкової школи у психологічному супроводі в умовах реформування освіти, з одного боку, та тенденція до відмови від професійної підтримки, допомоги як їх захисна реакція на фрустраційну ситуацію.

Результати емпіричного дослідження засвідчили про такі суттєві психологічні труднощі реалізації освітніх реформ у початковій школі: 1) неможливість прямого перенесення вчителями наявних знань і вмінь із минулого на актуальну ситуацію, адже нові вимоги детермінують необхідність зміни професійної Я-Концепції, стилю педагогічної діяльності, а не використання готових шаблонів; 2) поєднання протилежних тенденцій у ставленні вчителів до освітніх реформ, що сприймається одночасно і як джерело напруги, стресу, надмірного навантаження, і як можливість проявити свою професійну компетентність; 3) наявність емоційного опору педагогів до змін, прагнення працювати традиційно; 4) надмірна індивідуалізованість сприйняття освітніх реформи; 5) надмірна загальна втомлюваність вчителів від освітніх реформ, що відбуваються інтенсивно протягом тривалого часу.

Базуючись на результатах теоретичного та емпіричного дослідження професійної фрустрованості вчителів початкової школи, розроблено та обґрунтовано структурну модель психологічних умов її подолання в умовах післядипломної педагогічної освіти на засадах гуманістичного, системного, синергетичного, особистісного, андрагогічного, діяльнісного, середовищного, генетичного та контекстного підходів.

Динаміка рівнів професійної фрустрованості вчителів початкової школи за результатами реалізації розробленої програми засвідчила про ефективність розроблених психологічних умов, що підтверджується: зниженням інтегрованого показника професійної фрустрованості вчителів початкової школи від високого і середнього до низького рівня; позитивною динамікою

фрустраційних реакцій вчителів початкових класів від неконструктивних до конструктивних, що у свою чергу свідчить про активізацію механізмів їх професійної саморегуляції; підвищенням рівня усвідомленості вчителями сутності професійної фрустрованості, методів її самодіагностики, успішної профілактики та корекції, а також професійної рефлексії.

Розроблені методичні рекомендації із подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи можуть бути використані фахівцями психологічних служб закладів загальної середньої освіти, викладачами та методистами закладів післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: фрустрація, професійна фрустрованість, вчитель початкової школи, професійне вигорання, стрес, криза, фрустраційна толерантність, саморегуляція, рефлексія, мотивація, адаптація, психологічні умови, особистість, компетентність, реформування освіти, Нова українська школа, післядипломна педагогічна освіта.

ANNOTATION

Mostova T.O. Psychological conditions for overcoming the professional frustration of primary school teachers in the process of education reform. - Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for the degree of candidate of psychological sciences (Doctor of Philosophy) in the specialty 19.00.07 «Pedagogical and developmental psychology». - Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, 2024.

The dissertation theoretically generalizes and experimentally determines psychological conditions for overcoming professional frustration of primary school teachers in the process of education reform. The practical value of the study is that structured and tested psychodiagnostics methods for studying professional frustration and the developed model and program for overcoming it in the system of postgraduate education can be used in the process of improving the qualifications of primary school teachers to improve its content in the course and inter-course period.

The analysis of scientific works of foreign and domestic scientists devoted to the problem of frustration of the individual in general and professional frustration in particular gives grounds to understand professional frustration of the individual as a complex mental phenomenon arising when a specialist encounters real or subjectively insurmountable obstacles and/or professional development and has both a destructive and constructive (mobilizing, motivating, protective, developing) effect on the individual. Professional frustration of the individual is determined by internal and external factors, namely: 1) internal, including characterological features of the individual, the significance of the goal of professional activity and professional development; 2) the nature, intensity and duration of the frustrater's action.

Based on the provisions of the methodology of modern psychological science, professional frustration of the individual as a complex mental phenomenon is manifested as: 1) a special mental process that has its own stages and mechanisms of development - the frustration process; 2) a special mental property - an individual psychological characteristic of the individual; - frustration of the individual and 3) a special mental state that arises in response to a frustrating situation that prevents the achievement of an important goal or the satisfaction of needs, and manifests itself at different levels of the personality structure - personality frustration.

Based on the results of studying the characteristics of the professional activity of a primary school teacher in the context of implementing the Concept of the New Ukrainian School and the State Standard of Primary Education, the requirements for his professional competence, in particular the Professional Standard for the profession «Primary School Teacher of General Secondary Education Institutions», the characteristic features of the pedagogical activity of a modern primary school teacher that determine his professional frustration are determined according to the criteria: pedagogical role; communication method; style of educational and pedagogical interaction; approach to learning; emotional and moral competence; safety of the educational environment; motivation of educational and cognitive

activity of students; reflection of their activities; attitude towards students; attitude towards innovations; attitude towards interaction with colleagues.

Professional frustration of a primary school teacher is determined by a special mental state that arises because of intensive, long-term, complex action of professional frustrators, manifests itself at the physical, emotional, cognitive, behavioral and value levels of personality functioning, and can negatively affect professional and professional activity on professionalism.

At each stage of the frustration process (pre-frustration, actual frustration and post-frustration), the professional frustration of the primary school teacher manifests itself at physical, emotional, cognitive, behavioral and value levels.

Based on the results of the analysis of scientific papers devoted to the issues of prevention and correction of negative psycho-emotional states of teachers, the following psychological conditions for overcoming professional frustration of primary school teachers in the process of education reform were theoretically determined: 1) awareness by teachers of the essence of professional frustration, methods of its self-prevention; 2) harmonization of the professional self-concept of specialists, ensuring a balance of the latest requirements for the professional activity and professional development of teachers and their system of ideas about themselves; 3) activation of the mechanisms of professional self-regulation, which consists in the ability to recognize, control and regulate one's own physical, emotional, cognitive and behavioral reactions at different stages of the frustration process; 4) activation of professional reflection, ensuring the teacher's understanding of his professional activity, resources and professional development.

Based on the results of the empirical study conducted using a set of psychodiagnostics methods (Questionnaire of behavior and experience associated with work (AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster) adapted by T. Roginsky, Methodology of frustration reactions of S. Rosenzweig in SFSP ("Situations of frustration in teacher communication") modified by V. Chernobrovkina and V. Chernobrovkin) and the questionnaire of the features of professional activity of primary school teachers in the process of education reform),

data were obtained indicating the following: 1) according to signs of professional frustration at different levels of personality functioning: 42.2% of teachers experience deterioration in their physical health due to work overload and fatigue; 10.5% of teachers exhibit negative emotional “stuckness”, fixation on a frustrating situation – new requirements for their pedagogical activity (morning circle, morning meetings, greetings, training centers, etc.); 35.2% of teachers have contradictory opinions regarding their attitude to the reform of the NUSh; 54.4% of teachers tend to deny their own responsibility for the results of their professional activity, exhibit self-defensive extra punitive reactions aimed not at resolving the situation, but at reconciling the issue of guilt and denial or acceptance of responsibility for what happened; 75.60% of teachers need to reassess their own professional views and attitudes; 2) about 35% of primary school teachers have a high level and 6% a critical level of professional frustration.

The results of the conducted factor analysis of empirical data provided grounds to assert: 1) it is the increased subjective significance of professional activity for primary school teachers that is a significant factor in the expressed frustration response to difficulties in the process of adaptation to new conditions of professional activity; 2) psychological stress caused by new requirements for the professional activities of primary school teachers leads to intro-punitive reactions - a search for the causes of professional failures primarily in one's own personality (rigidity, inability to effectively professional self-development, etc.), one's own professional competence; 3) a negative correlation was revealed between the teaching experience and professional frustration of teachers: the professional experience of teachers is not a factor that contributes to adaptation to new requirements of professional activity, does not provoke either negative or positive trends in their professional frustration; 4) teachers in the context of educational reform, on the one hand, show extra punitive reactions, realizing the source of problems in the professional environment, new conditions of professional activity, on the other hand, they strive to save their emotions, find a balance in the emotional sphere, which provokes a reduction in emotional manifestations; 5) the professional

frustration of primary school teachers is manifested in rationalization – the denial of the novelty of professional requirements in comparison with traditional requirements (as a defense mechanism) and determines an ambivalent and/or negative attitude towards educational reform, despite the general awareness of the need for changes in the educational process; 6) a direct correlation was revealed between the violations of the psycho-emotional state of teachers and the increase in their professional workload in the process of educational reform; 7) a direct correlation was revealed between the academic performance in the professional activities of primary school teachers and their satisfaction with life, state of peace, balance, and positive emotional functioning; 8) there is a clear need of primary school teachers for psychological support in the context of educational reform, on the one hand, and a tendency to refuse professional support and assistance as their defensive reaction to a frustrating situation.

The results of the empirical study showed the following significant psychological difficulties in the implementation of educational reforms in primary school: 1) the impossibility of direct transfer by teachers of existing knowledge and skills from the past to the current situation, because new requirements determine the need to change the professional self-concept, the style of pedagogical activity, and not the use of ready-made templates; 2) a combination of opposite tendencies in the attitude of teachers to educational reforms, which is perceived simultaneously as a source of tension, stress, excessive workload and as an opportunity to demonstrate their professional competence; 3) the presence of emotional resistance of teachers to change, the desire to work traditionally; 4) excessive individualization of the perception of educational reforms; 5) excessive general fatigue of teachers from educational reforms that have been ongoing intensively over a long period of time.

Based on the results of a theoretical and empirical study of professional frustration of primary school teachers, a structural model of psychological conditions for overcoming it in the context of postgraduate pedagogical education has been developed and substantiated based on humanistic, systemic, synergetic, personal, activity-based, environmental, genetic and contextual factors.

The dynamics of the levels of professional frustration of primary school teachers based on the results of the implementation of the developed program showed the effectiveness of the developed psychological conditions, which is confirmed by: a decrease in the integrated indicator of professional frustration of primary school teachers from high and average to low levels; positive dynamics of frustration reactions of primary school teachers from non-constructive to constructive, which, in turn, indicates the activation of the mechanisms of their professional self-regulation; an increase in the level of awareness of teachers of the essence of professional frustration, methods of its self-diagnosis, successful prevention and correction, as well as professional reflection.

The developed methodological recommendations for overcoming professional frustration of primary school teachers can be used by specialists in psychological services of general education institutions, teachers and methodologists of postgraduate pedagogical education institutions.

Keywords: frustration, professional frustration, primary school teacher, professional burnout, stress, crisis, frustration tolerance, self-regulation, reflection, motivation, adaptation, psychological conditions, personality, competence, educational reform, postgraduate pedagogy.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях з психології, включених до переліку, затвердженого МОН України, та міжнародних наукометричних баз даних:

1. Мостова Т. О. Особливості психологічної готовності учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Вип. 14 (59). С. 72-79.
<https://sj.udu.edu.ua/index.php/pn/article/view/1093/912>

2. Мостова Т. Психологічні методи подолання професійної фрустрованості у вчителів початкової школи. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2023. Вип. 51. С. 82-89.
<http://journals.dspu.in.ua/index.php/psychology/article/view/466/425>

3. Mostova T. Effective strategies for overcoming professional frustration of primary school teachers in the context of modern challenges. *Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія»*. Том 34(73). №4. 2023. С. 74-80.
https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2023/13.pdf

Монографії (розділ):

1. Mostova T. Professional frustration of primary school teachers in conditions of uncertainty: a theoretical and empirical study. Psychological patterns of social processes and personality development in modern society: scientific monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing. 2023. P. 125-144.
<http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/347/9556/19922-1>

Статті у зарубіжних виданнях та збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз даних:

1. Мостова Т. О. Вимоги до особистості вчителя початкової школи та психологічні умови до подолання професійної фрустрованості у процесі впровадження концепції «Нова українська школа». [EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society](https://ehs.eeipsy.org/index.php/ehs/article/view/140/136). №4, 2019. С. 151-163. <https://ehs.eeipsy.org/index.php/ehs/article/view/140/136>

Статті та тези апробаційного характеру:

1. Мостова Т. О. Професійна фрустрація як психологічний стан особистості. Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції Миколаїв: ММІРЛ Університету «Україна», 2019. С. 269-272. https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/2019/zbiryk-tez-suchasn-techn-2019.pdf

2. Мостова Т. О. Особливості професійної фрустрації учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ» (5 грудня 2019 року, м. Запоріжжя). № 5(37) С. 20-25. URL: https://drive.google.com/file/d/1kAb3s_ml8yCr6tayxi2wWlQs93bCzn7K/view

3. Мостова Т. О. Особливості психологічної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Матеріали V Ювілейної Міжнародної науково-практичної конференції «НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА НОВОГО СТОРІЧЧЯ: ДОСЯГНЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ» Запоріжжя: Електронний збірник наукових праць ЗОШПО, 2019. № 3(35) С. 31-33. URL: <https://drive.google.com/file/d/1eZ1UJvIy5h64jxT5AxcvRjOUYMHVxXsy/view>

5. Мостова Т.О. Психологічна готовність вчителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інноваційних змін /Т.О. Мостова// Матеріали

міжнародної науково-практичної інтернет конференції (28–29 травня 2020 р., м. Київ) / уклад.: О. Ю. Дикий, Г.А. Коломоєць, А.А. Ребрина. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. 621 с. https://repository.moippo.mk.ua/upload/22-12-20_4562197.pdf

6. Мостова Т.О. Психологічні особливості професійної діяльності учителя початкової школи в сучасних умовах освіти /Т.О. Мостова// Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА НОВОГО СТОРІЧЧЯ: ДОСЯГНЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ» (12-18 травня 2020 року, м. Запоріжжя). – Випуск №1(38)/2020. <https://drive.google.com/file/d/1QPV9bphhZfJj23NHYnmVkMzIGAHeVgcr/view>

7. Мостова Т.О. Психологічна готовність учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» /Т.О. Мостова// Матеріали V Всеукраїнської науково-методичної практичної конференції «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (04 березня 2021 року, м. Суми). <https://www.calameo.com/books/00509677788053ab22c99>

8. Мостова Т.О. Емпіричне дослідження професійної фрустрованості вчителів початкових класів в умовах реформування освіти /Т.О. Мостова// Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ПОЧАТКОВА ШКОЛА: НОВІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ» (16-17 вересня 2021 року, м. Запоріжжя). <https://drive.google.com/file/d/18gyNW19OtCpZ04GfcLBDHzj54kLlE1yw/view>

9. Мостова Т.О. ВПЛИВ ЕКСТЕРНАЛЬНИХ ФАКТОРІВ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ФРУСТРОВАНOSTІ У ВЧИТЕЛІВ /Т.О. Мостова// Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА НОВОГО СТОРІЧЧЯ: ВИКЛИКИ ТА ПРІОРИТЕТИ» (07 - 14 листопада 2022 року, м. Запоріжжя). <https://drive.google.com/file/d/1nrLtIxPP4qRYSCKL4AqJu6nCiomGYjQP/view>

10. Mostova T.O. (2023) PSYCHOLOGICAL REQUIREMENTS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES /T.O. Mostova// І Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної психології у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, нові концепції та перспективи» (Вінниця, 18-19 травня 2023 рік).
<https://r2.donnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/46ed4264-afbb-4747-be60-148145e4b323/content>

11. Мостова Т.О. (2023) ПСИХОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ФРУСТРОВАНOSTІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «ОСВІТА І НАУКА КРІЗЬ ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ» (Запоріжжя, 17-19 травня 2023 року).
https://drive.google.com/file/d/1PyALAjguJihmCiGWDWs4-_8N3FWYEgSd/view

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ФРУСТРОВАНOSTІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	27
1.1. Наукові підходи до розуміння сутності професійної фрустрованості особистості у сучасній психологічній науці	27
1.2. Вимоги до професійної компетентності вчителів початкової школи в процесі реформування освіти	67
1.3. Особливості професійної фрустрованості вчителя початкової школи в умовах викликів сучасності	78
1.4. Психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти	90
Висновки до першого розділу	115
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ФРУСТРОВАНOSTІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ	119
2.1. Принципи, методи та методики емпіричного дослідження професійної фрустрованості вчителів початкової школи	119
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження професійної фрустрованості вчителів початкової школи	131
Висновки до другого розділу	160
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ФРУСТРОВАНOSTІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	164
3.1. Програма подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи	164
3.2. Динаміка рівнів професійної фрустрованості вчителів початкової школи	198
3.3. Методичні рекомендації з профілактики та корекції професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти	196
Висновки до третього розділу	203
ВИСНОВКИ	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	210
ДОДАТКИ	234

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціальні, економічні та політичні процеси, що відбуваються в українському суспільстві, потребують від освітян, зокрема вчителів початкової школи, гнучкості, відкритості, інноваційності, стресостійкості, розвиненої рефлексивності та здатності приймати ефективні рішення в складних умовах професійної діяльності. Реформування вітчизняної освіти, що ґрунтується на реалізації Концепції «Нова українська школа», запровадження нового Державного стандарту початкової освіти та Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», упровадження дистанційної форми навчання у зв'язку з пандемією COVID-19 та повномасштабне вторгнення рф – все це стало потужним комплексом зовнішніх чинників виникнення негативних психоемоційних станів учителів початкової школи. Зазначене, у свою чергу, вимагає пошуку психологічних умов подолання негативних психоемоційних наслідків професійної діяльності педагогів, у тому числі – їх професійної фрустрованості.

Питання, пов'язані із вивченням психологічних особливостей професійної діяльності вчителів, розглядалися багатьма вітчизняними вченими (І. Бех [189], В. Вітюк [16], Т. Гура [30], С. Максименко [68], В. Рибалка [135], Н. Шевченко [172] та ін.). Також окрема увага приділялась вивченню: психологічних особливостей професійної педагогічної діяльності (І. Заїка [33], О. Кириленко [43], В. Семиченко [134], В. Чернобровкін [167] та ін.); професійно значущих властивостей педагога (Р. Турляєв [150], О. Столярчук [144] та ін.) та психологічним особливостям формування і розвитку професійних знань, умінь та навичок вчителів (О. Бондарчук [9], С. Максименко [68], В. Панок [89], Т. Яценко [173] та ін.). Вивченню індивідуально-типологічних властивостей особистості та їхнього впливу на успішність професійної діяльності надавали особливого значення Н. Савчук [131], І. Хоржевська [159] та ін. Проблему впливу психічно напружених ситуацій, емоційних чинників на формування особистісних

характеристик, а також на продуктивність діяльності суб'єкта досліджували такі психологи, як І. Булах [11], К. Відерманн [188], В. Моляко [78], В. Семиченко [134], Р. Хоган [211], О. Чебикін [162], В. Чернобровкін [167], та ін. Серед вище названих проблем найменш вивченими є психічні стани, які виникають в процесі професійної педагогічної діяльності, хоча останнім часом інтерес до визначення впливу станів психічної напруженості на успішність виконання вчителями своїх професійних обов'язків збільшився (А. Большакова [6], О. Кікінежді [194] та ін.).

Розгляд наукової літератури з питань готовності педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» свідчить, що теоретичні основи готовності педагогів до інноваційної діяльності висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема Т. Гури [33], І. Гавриш [19], О. Кузнєцової [57], В. Моляко [29], Л. Карамушка [39], Д. Романовської [89] та ін. Аналіз наукових джерел з педагогічної інноватики виявляє, що успішність інноваційної діяльності багато в чому залежить від психологічної готовності педагога до сприйняття та реалізації нововведень – В. Вітюк [16], Г. Головін [89], О. Качур [42], В. Бодров [7] та ін.

Дослідженням феномену фрустраційних станів та їх причинно-наслідковий зв'язок із умовами педагогічної діяльності займалися Т. Мішина [207], С. Прахова [104], О. Холодова [155], та ін. Проблеми діагностики та корекції професійних фрустрацій особистості загалом та вчителя зокрема висвітлені у працях С. Мельничук [75], І. Остополець [96], К. Петерсон [207].

Проте, до сих пір залишається недостатньо вивченими сучасною наукою психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти.

Необхідність дослідження і вирішення зазначеної проблеми, зумовлені наявними *суперечностями* між:

- провідними положеннями компетентнісного підходу, на яких ґрунтується Концепція «Нова українська школа», Державний стандарт

початкової освіти та Професійний стандарт «Вчитель закладів загальної середньої освіти», що передбачає розвинену психологічну компетентність вчителів початкових класів загалом та їх професійну саморегуляцію, професійну рефлексію зокрема, та недостатньою спрямованістю післядипломної педагогічної освіти на забезпечення умов для їх розвитку;

- актуальною потребою сучасної психологічної науки і практики у пошуку дієвих методів подолання негативних психоемоційних станів педагогів, детермінованих концептуальним реформуванням системи освіти в Україні, та недостатньою дослідженістю психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи;

- наявною тенденцією зниження показників благополуччя вчителів в складних умовах сьогодення та недостатньою спрямованістю діяльності адміністрації і психологічної служби закладів освіти на забезпечення комплексу умов із діагностики, профілактики та подолання негативних психоемоційних станів, зокрема професійної фрустрованості.

Крім того, результати моніторингових досліджень проведених МОН України разом із зарубіжними партнерами (2019 р.) вказують на те, що близько 49% вчителів мають сумніви щодо ефективності запропонованих підходів до навчання та низький рівень готовності до інновацій, передбачених реформою; з початком війни 78% вчителів відчують постійну втому та 51% відсутність емоційної стабільності [119]. Згідно результатів проведеного у перший рік реформування початкової освіти пілотного дослідження 44,4% вчителів початкових класів мають нестабільний психоемоційний стан, 42,2% - погіршення стану здоров'я внаслідок втоми, викликаной суттєвим зростанням вимог до вчителів.

Вищезазначене зумовило тему дисертаційного дослідження: **«Психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану наукових досліджень

кафедр педагогіки та психології освітньої діяльності і психології Запорізького національного університету за темами: «Психолого-педагогічні засади розвитку компетентності суб'єктів освітнього простору» (номер державної реєстрації 0116U004863) і «Психологічні закономірності соціальних процесів та розвитку особистості у сучасному суспільстві» (номер державної реєстрації 0122U200428).

Тема дисертації затверджена Науково-технічною радою Запорізького національного університету (протокол № 6 від 13 грудня 2018 року).

Мета й завдання дослідження. *Мета дослідження* полягає в теоретичному обґрунтуванні, емпіричному визначенні та експериментальній перевірці психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі *завдання*:

1) на підставі здійсненого аналізу теоретичних основ дослідження фрустрації особистості, професійної фрустрації фахівця та сучасних вимог до професійної діяльності і професійної компетентності вчителів початкової школи, розкрити сутність їх професійної фрустрованості в процесі реформування освіти;

2) визначити та обґрунтувати психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти;

3) емпірично визначити особливості професійної фрустрованості вчителів початкової школи, рівень її вираженості, стратегії поведінки та емоційні реакції на фруструючі ситуації, що виникають в процесі педагогічної діяльності;

4) розробити та обґрунтувати програму подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти.

Об'єкт дослідження: професійна фрустрованість особистості як особливе психічне явище.

Предмет дослідження: психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти.

В основу дослідження покладено *припущення* про те, що ефективність подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти, залежить від сукупності психологічних умов, а саме:

- 1) усвідомленості вчителями початкової школи сутності професійної фрустрованості, методів її самодіагностики, успішної профілактики та корекції;
- 2) гармонізації професійної Я-концепції вчителів початкової школи, що забезпечує балансування новітніх вимог професійної діяльності та професійного розвитку вчителів і їх системи уявлень про себе;
- 3) розвитку механізмів професійної саморегуляції вчителів, що полягає у здатності усвідомлювати, контролювати та регулювати власні фізичні, емоційні, когнітивні та поведінкові реакції на різних етапах фрустраційного процесу;
- 4) активізації професійної рефлексії, що забезпечує осмислення вчителями власної професійної діяльності, ресурсів та особливостей професійного розвитку.

Методи дослідження. Для досягнення мети, вирішення завдань і перевірки гіпотези дисертаційного дослідження використано комплекс сучасних наукових методів:

- *теоретичних:* аналіз психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури, нормативної бази, контент-аналіз навчально-методичної документації, узагальнення, систематизація, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему; моделювання – для з'ясування сутності феномену професійної фрустрованості вчителів початкової школи; метод аналізу визначення понять;

- *емпіричних:* анкетування, методики діагностики для визначення особливостей професійної фрустрованості; експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) – для перевірки ефективності розроблених психологічних умов подолання професійної фрустрованості в процесі

реформування освіти;

- *статистичних*: метод середніх величин, метод кореляційного аналізу, а також методи аналізу емпіричних даних отриманих за допомогою сучасних інформаційних технологій (обробка результатів діагностики, визначення характеру різниці між коефіцієнтами до та після формувального етапу експерименту) для опрацювання та оцінювання отриманих експериментальних даних. На констатувальному та контрольному етапах дослідження було використано діагностичні методики для визначення звичних способів дій, установок і звичок, а також безпосередньо ставлення вчителів початкової школи до власної професійної діяльності – «Опитувальник поведінки і переживання, пов'язаного з роботою AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens – und Erlebensmuster» (авт. У. Шааршмідт і А. Фішер), адаптований Т. Ронгінскою, є багатофакторним діагностичним інструментом, що дозволяє визначати типи поведінки людей в ситуації пред'явлення ним професійних вимог; «Проективний тест СФСП (Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога)», який є модифікацією методики фрустрації С. Розенцвейга, призначений для діагностики емоційних реакцій вчителів у складних ситуаціях педагогічної діяльності; опитувальник, який складався з 11 запитань, метою яких є визначення особливостей усвідомлення вчителями сутності професійної фрустрованості.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась упродовж 2018-2023 рр. на базах інститутів післядипломної педагогічної освіти різних областей України, а саме, - Запорізької, Херсонської, Тернопільської та Чернівецької. Учасниками констатувального і формувального етапів експерименту стали 324 вчителі початкової школи.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* здійснено системне теоретико-експериментальне дослідження феномену професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти; визначено чинники (зовнішні та внутрішні), особливості

прояву та критерії розвитку професійної фрустрованості вчителів за визначеними функціональними рівнями особистості (фізичним, емоційним, когнітивним, поведінковим, ціннісним), рівні їх розвиненості (початковий, середній, високий); обґрунтовано комплекс психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів в процесі реформування освіти (усвідомленість вчителями початкової школи сутності професійної фрустрованості, методів її самодіагностики, успішної профілактики та корекції; гармонізація професійної Я-концепції вчителів початкової школи, яка визначає їх професійну мету та сприяє зміні звичних способів дій, установок і звичок, що впливають на задоволення потреб професійної самореалізації; розвиток механізмів професійної саморегуляції, що полягає у здатності усвідомлювати, контролювати та регулювати власні фізичні, емоційні, когнітивні та поведінкові реакції на різних етапах фрустраційного процесу; активізація професійної рефлексії, що забезпечує осмислення вчителями власної професійної діяльності, ресурсів та особливостей професійного розвитку; розроблено й апробовано модель та доведено ефективність програми подолання професійної фрустрованості вчителів в процесі реформування освіти;

– *уточнено* зміст понятійно-категоріального апарату психологічної теорії професійної фрустрованості вчителів початкової школи; здійснено диференціацію понять «фрустрація», «фрустрованість», «професійна фрустрованість особистості», «професійна фрустрованість вчителя початкової школи»; класифікацію ознак професійної фрустрованості на різних рівнях функціонування особистості;

– *набули подальшого розвитку* науково-теоретичні положення про організаційно-методичні засади післядипломної освіти вчителів початкової школи у контексті розв’язання проблеми подолання їх професійної фрустрованості в процесі реформування освіти.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що структуровані й апробовані психодіагностичні методики вивчення професійної фрустрованості та розроблені модель і програма її подолання у системі

післядипломної освіти можуть бути використані в процесі підвищення кваліфікації вчителів початкової школи для удосконалення його змісту в курсовий та міжкурсовий період (спецкурс у формі навчально-тематичного тренінгу «Стратегії та тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти», дистанційний тренінг «Фрустраційна толерантність VS Професійна фрустрованість вчителя початкової школи: ресурси психоемоційного благополуччя», тематичні науково-практичні семінари та майстер-класи, робота груп психологічної підтримки).

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес підвищення кваліфікації вчителів початкової школи Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (довідка № 01-02/315 від 15.08.2023); Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка №02-01/656 від 24.08.2023); Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 178/04 від 14.08.2023); Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (довідка №01-23/168 від 01.08.2023); Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-15/324 від 07.08.2023).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертації були оприлюднені на науково-практичних конференціях, зокрема:

– *міжнародних*: II Міжнародна наукова конференція «Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості» Kaunas: Vytautas Magnus University; III Міжнародна науково-практична конференція Миколаїв: ММІРЛ Університету «Україна», 2019; V Ювілейна Міжнародна науково-практична конференція «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» Запоріжжя: Електронний збірник наукових праць ЗОППО, 2019; Міжнародна науково-практична інтернет конференція (28–29 травня 2020 р., м. Київ) / уклад.: О. Ю. Дикий, Г. А. Коломоець, А. А. Ребрина.

Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020.; VI Міжнародна науково-практична конференція «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» (12-18 травня 2020 року, м. Запоріжжя); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Неперервна освіта нового сторіччя: виклики та пріоритети» (07-14 листопада 2022 року, м. Запоріжжя); Міжнародна науково-практична конференція «Освіта і наука крізь виклики сьогодення» (17-19 травня 2023 року).

– *всеукраїнських*: II Всеукраїнська науково-практична конференція «Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: регіональний аспект» (5 грудня 2019 року, м. Запоріжжя). Запоріжжя: Комунальний заклад «Запорізький обласний інст.», 2019; V Всеукраїнська науково-методична практична конференція «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (04 березня 2021 року, м. Суми); Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Нова українська початкова школа: нові виміри професійного розвитку вчителя» (16-17 вересня 2021 року, м. Запоріжжя); I Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної психології у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, нові концепції та перспективи» (18-19 травня 2023 рік); Всеукраїнська науково-практична конференція «Науково-теоретичні засади та практичні аспекти осучаснення освітньої діяльності: міждисциплінарний підхід» (11 листопада 2024 рік, м. Запоріжжя).

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження викладено в 22 публікаціях, з них: 6 – статей в наукових фахових виданнях України, 2 – статті в періодичних наукових виданнях інших держав, 2 – розділи монографії, 11 – тез конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 280 сторінки, з них основний текст – 197 сторінок. Дисертація містить 8 таблиць та 29 рисунків. Список використаних джерел включає 221 найменувань, з них 46 – іноземною мовою.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ФРУСТРОВАНOSTІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Наукові підходи до розуміння сутності професійної фрустрованості особистості у сучасній психологічній науці

Одним із завдань сучасної психологічної науки є формування психологічно здорової, емоційно стійкої до соціальних негараздів і здатної конструктивно діяти в кризових ситуаціях, а також долати перешкоди на шляху життєвої самореалізації особистості. Зважаючи на те, що в Україні зараз відбувається активне реформування системи освіти, а саме впровадження Концепції «Нової української школи», ця проблема є особливо актуальною.

Починаючи з грудня 2019 року, Україна зазнала серії значущих подій, зокрема пандемії COVID-19, яка зумовила перехід на дистанційний формат роботи та навчання. У лютому 2022 року, з початком повномасштабного вторгнення Російської Федерації, суспільство зазнало серйозної психологічної травматизації. У сьогоdnішніх реаліях, переважна більшість населення держави, втратила умови для нормального, звичного життя, спілкування, можливості реалізовувати свої цілі та плани. Період нестабільності є одним із факторів впливу на щоденні рішення, особливо у професійній діяльності. У період, коли пріоритетним завданням є збереження базових цінностей, зокрема життя та здоров'я, суспільний фокус змістився з професійної діяльності саме на ці аспекти. Проте, в сучасних умовах представники освіти стали важливим символом стійкості перед фруструючими чинниками та численними перешкодами, демонструючи прагнення забезпечувати безперервність освітнього процесу, незважаючи на всі виклики. Діяльність вчителя також активно змінюється під впливом складних життєвих обставин, які у свою чергу впливають на трансформацію певних індивідуальних

психологічних проявів, які часто є деструктивними. Здатність фахівця долати дію несприятливих зовнішніх чинників є однією з умов активізації та реалізації його потенціалу. Таким чином, вивчення проблеми фрустраційних станів, у тому числі і професійної фрустрованості вчителів початкової школи є вкрай актуальною потребою.

Для з'ясування сутності професійної фрустрованості вчителів та особливостей її подолання у системі післядипломної освіти розглянемо наукові підходи до розуміння основних причин виникнення фрустрації як особливого психологічного явища.

Сам термін «фрустрація» походить від латинського слова *frustratio*, що означає «обман», «даремна спроба», або «невдача у досягненні мети». У психології цей термін використовується для позначення психічного стану, що виникає в результаті перешкод на шляху до задоволення потреб або досягнення бажаної мети, коли людина страждає від невдачі [6, с. 178]. Вивчення феномена фрустрації бере свій початок у наукових дослідженнях видатних філософів різних історичних періодів.

Так, давньогрецький філософ Арістотель, у книгах Нікомахової етики, розглядав явище фрустрації через призму дії та свідомого вибору. Він вважав, що для кожної людини існують різні цілі. Цілі поділяються на: 1) діяльність; 2) результат. У його розумінні, ціль – це є благо. Для досягнення блага, людині необхідно знайти свою мету та досягти її [142, с. 218].

Німецький філософ Ф. Ніцше характеризував фрустрацію як ресентимент, що пояснювалось як почуття ворожості до причини своїх невдач та сприйняття їх як «ворога», до яких суб'єкт також відчуває безсилу заздрість та при цьому усвідомлює марність спроб підвищити свій статус в житті або в суспільстві [142].

Науковий психологічний аналіз фрустрації відображений у працях З. Фрейда, який ввів цей термін для характеристики особливого стану, яким є внутрішній психічний конфлікт, що виникає коли особистість стикається з

певною перешкодою на шляху до досягнення своїх усвідомлюваних або неусвідомлюваних цілей [153, с. 64].

Фрустрація є психічним станом, який здатен спровокувати виникнення неврозу. З. Фройд вважав, що людина є здоровою, якщо її потреба любові задовольняється реальним об'єктом, і стає невротиком, якщо позбавляється цього об'єкта, не знаходячи йому заступника [153]. Інший тип джерел захворювання пов'язаний з тим, що людина захворює не внаслідок зовнішньої заборони на задоволення її сексуальних бажань, а в силу внутрішнього прагнення роздобути собі в дійсності відповідне задоволення, коли спроба пристосування до реальності натикається на непереборну внутрішню перешкоду.

Як зазначав З. Фройд, у першому випадку хворіють від переживань, у другому – від ходу розвитку. Невротичні захворювання також можуть виникати не тільки внаслідок відмови людини від задоволення бажань, але і в момент їх виконання, коли вона знищує можливість насолодитися цим виконанням. З. Фройд звернув увагу на внутрішньо-психічний конфлікт, що виникає під впливом сил совісті, що забороняють людині отримати вигоду із зовнішніх умов, які найкращим чином змінилися [30, с. 204]. Йшлося про фрустрацію, якій піддається людина, коли її «Я» озброюється проти бажання, як тільки воно наближається до виконання.

Адекватні і толерантні функціонально-специфічні фрустрації є необхідними в якості переживань, які безпосередньо мотивують і приводять у рух функціонально-селективні ідентифікації. Однак ефективність фрустрації як стимул для функціонально-селективної ідентифікації залежить від одночасної присутності інших передумов для фруструючої події. Отже, представники психоаналітичного підходу (З. Фройд [153], К. Хорні [219]) вважали, що фрустрація виникає внаслідок внутрішньої перешкоди, яка постає заборonoю на певне задоволення.

Останні десятиріччя 21 ст. у психології увага учених зосереджена на вивченні інтенсивних психічних станів, таких як стрес, тривога, ригідність і

фрустрація. Хоча деякі зарубіжні дослідники уникають терміну «стан», оскільки мова йде про певні умови, що тимчасово впливають на психічне життя людини, або, якщо дивитись через призму біології, є цілісними реакціями організму в його активному пристосуванні до середовища (Г. Сельє [133], Р. Лазарус [78]).

Проблема фрустрації активно обговорюється на теоретичному рівні психологічної науки та є предметом інтенсивних експериментальних досліджень, які проводяться як з тваринами, так і з людьми (особливо з дітьми). Незважаючи на значну кількість опублікованих праць з цієї теми, багато аспектів фрустрації залишається невивченими. Наявна позиція науковців і щодо необхідності загальної концепції фрустрації, оскільки, на думку деяких психологів, багато феноменів, які вона охоплює, можна пояснити іншими теоретичними підходами та явищами (Дж. Доллард та Н. Міллер [179], К. Левін [210]).

Проблему фрустрації у контексті сенсоутрати як проблему власне психологічну найбільш яскраво і повно вивчав В. Франкл [152]: на його думку, людина живе ідеалами і цінностями, і прагнення до сенсу є первинною рушійною силою в житті людини. Фрустрацію як прагнення до сенсу вчений характеризує як екзистенційну фрустрацію, де поняття «екзистенційна» є одночасно безпосереднім специфічним людським способом буття, сенсом існування і прагненням до його пошуку [30, с. 154].

Описуючи екзистенціальну фрустрацію як соціальний феномен, В. Франкл використовує термін «екзистенційний вакуум» – наслідок «занепаду універсальних цінностей», в результаті якого людина опиняється в ситуації невизначеності, коли «ніякі умовності, традиції та цінності не говорять про те, що вона повинна робити». Суб'єктивно екзистенційний вакуум проявляється в нудзі і апатії, коли люди повідомляють про порожнечу і безглуздя життя, і лежить в основі таких феноменів як «невроз вихідного дня». Екзистенційний вакуум – не прояв, але можлива причина ноогенного неврозу [11]. Можлива і більш складна ситуація, коли симптоматологія

звичайного неврозу «вторгається в екзистенційний вакуум і продовжує в ньому розквітати»: У таких випадках, мова йде не про ноогенний невроз, для подолання якого, однак, необхідно заповнити екзистенційний вакуум за допомогою йоготерапії. З психологічної точки зору, втрата сенсу проявляється у низці взаємопов'язаних феноменів:

1. Відчуття порожнечі та безцільності у житті, що проявляються у різних ситуаціях. Часті випадки відчуття нудьги, незадоволеності життям та загально негативного настрою.

2. Втрата відчуття власної важливості та значущості задумів, цілей та видів діяльності, які особа здійснює чи планує здійснити. Відсутність чітких свідомих уявлень щодо напрямку власного життя, цілі залишаються невизначеними; цілі обмежені короткостроковою перспективою і не створюють ієрархії.

3. Звуження кола мотивів, які ведуть до дій, та їх ієрархізації, що призводить до фрагментації активності.

4. Переважання потреб регуляції над ціннісними. Зі змістовної сторони діяльність зводиться до задоволення потреб і відповідності соціальним нормам.

5. Розвиток переконань, які відтворюють відчуття неможливості знайти сенс або реалізувати його. Цінності є не рефлексивними або розглядаються як абстрактні, відокремлені від життя, і не мотивують до конкретних дій [20, с. 98].

Людина, яка демонструє зазначені ознаки, може бути охарактеризована як та, чиє життя не має вираженої спрямованості на відчуття сенсу і важливості цінностей, а замість цього, повністю піддається задоволенню власних потреб, реагуванню на стимули і відповідності прийнятим в соціумі нормам поведінки, швидше за все, буде визнана здоровою у відповідності з традиційними критеріями психічного здоров'я, що спираються на статистичні норми і показники адаптації [20].

Разом з тим, переживання екзистенціальної фрустрації може призводити до виникнення неспецифічної клінічної симптоматики. Ноогенний невроз може проявлятися у формах адиктивної поведінки, депресії, нав'язливих розладів, девіантної поведінки, гіпертрофованої сексуальності або нерозсудливості, у всіх цих випадках комбінуючись з блокованою волею до сенсу.

Поняття «мета патології», яке вперше запропонував А. Маслоу [204], відображає ідею, що відсутність цінностей, які забезпечують напрямок життя, може призводити до психологічних та духовних розладів, навіть якщо особистість не є невротичною. У своїх дослідженнях вчений виділив ряд загальних метапатологій, включаючи відчуження, аномію, ангедонію, втрату сенсу, втрату інтересу до життя, десакралізацію, бажання смерті, почуття марності, відсутність відчуття вільної волі, цинізм, вандалізм, а також відчуження від інших і від суспільства в цілому.

При оцінці теоретичних підходів до розуміння фрустрації можна зазначити, що основними ознаками фруструючої ситуації, відповідно до більшості визначень, є наявність сильного бажання досягнути поставленої мети та причини, які перешкоджають її досягненню.

Відповідно до цього, фруструючі ситуації поділяються на категорії залежно від характеру мотивів, які переживає людина, і характеру перешкод. Наприклад, А. Маслоу була проведена класифікація за розрізненими базовими психологічними потребами (потреба у безпеці, у повазі, у любові), фрустрація яких може мати патогенний характер, та «набутими потребами», фрустрація яких не завжди спричиняє психічні розлади [115, с.110].

Згідно концепції А. Маслоу, виникнення фрустрації визначається важливістю конкретної потреби для людини. В цьому контексті для багатьох фахівців найбільш значущою може бути потреба в збереженні близьких відносин (наприклад, базова потреба у любові), тоді як матеріальне забезпечення може вважатися вторинним [8, с. 3].

Дійсно, не кожен бар'єр, який виникає у ході цілеспрямованої діяльності, призводить до виникнення стану фрустрованості. Як зауважує А. Налчаджян [78], бар'єр має бути непереборним або хоча б суб'єктивно бути таким. Концептуально значення суб'єктивної оцінки ситуації підкреслює важливість застосування досягнень психології пізнавальних процесів для розширення розуміння теорії фрустрації, зокрема, в контексті мислення, розуміння і творчості [10, с. 94].

Процес фантазування і безпосередньо фантазія, може бути однією з реакцій на фрустрацію, яка допомагає задовольнити потребу через використання образів. Це дає людині здатність ефективно завершувати дії, які за інших обставин було б важко або навіть неможливо здійснити. Незважаючи на те, що фантазія часто може бути засуджена оточенням, вона стає патологічною лише у випадку, коли людина втрачає здатність відрізняти мрії від реальності [94, с. 57].

Аналізуючи феномен фрустрації, науковці переважно звертають увагу на його негативні наслідки, проте важливо звернути увагу на наукові теорії, які відхиляють думку про деструктивний вплив фрустрації і вказують на можливі позитивні зміни в структурі та функціонуванні особистості.

Так, Г. Олпорт [113] вважав, будь-яка істинно людська діяльність, спрямована на розвиток особистості та розкриття творчих здібностей, неминуче супроводжується певним ступенем напруження або збудження. Особистісне зростання стає можливим лише за умови змін і постійного ризику, що виникає у людини унаслідок напруги. Хоча існує можливість уникнути цієї напруги, але людина свідомо відмовляється від цього, розуміючи, що саме через напругу відбувається її особистісний розвиток.

Схожої думки притримується і Д. Креч [200], який зазначає, що фрустрація і конфлікт зазвичай розглядаються як явища, шкідливі для людини. Проте значно менший акцент приділяється тому факту, що напруга, викликана фрустрацією або конфліктом, може сприяти досягненню поставленої мети. Це відбувається через зосередження уваги індивіда на конкретному мотиві, що діє

в даний момент. Таким чином, цей мотив стає більш вираженим, і інші конкуруючі потреби, бажання та інтереси відносно нього нівелюються.

Е. Фромм [93] не визначав конкретних причин виникнення фрустрації і вважав за необхідне врахування всіх зовнішніх та внутрішніх чинників фрустраційної ситуації. Він вказував на те, що поведінку людини не можна пояснити виключно за допомогою розкриття біологічних механізмів або соціокультурних чинників.

Проте, є випадки, коли фрустратор не провокує стан фрустрації. Це відбувається завдяки фрустраційній толерантності особистості. Її основою є здатність людини адекватно оцінити фрустраційну ситуацію та передбачити вихід з неї [102, с. 287]. Саме розвинена фрустраційна толерантність є важливим чинником соціальної адаптації. Цей чинник ефективно діє в умовах невідповідності між позиціями особистості та вимогами середовища, а також запобігає розвитку когнітивного дисонансу і, як наслідок дезадаптації особистості.

Після досягнення і перевищення індивідуального порогу толерантності до фрустрації, суттєві деструктивні наслідки стають очевидними. Вони можуть виникнути, якщо конструктивні способи виходу з ситуації фрустрації не призводять до досягнення поставленої мети, а напруга при цьому лише зростає. Зрештою, ця напруга досягає рівня, коли її ефект вже не сприяє діяльності, спрямованій на досягнення мети, а навпаки, стає руйнівною (А. Маслоу [204], С. Розенцвейг [213]).

Поведінка людини, яка знаходиться у стані фрустрації, перш за все, залежить від її характеру та сили, інтенсивності фрустратора, який діє на неї, а також стереотипу поведінки під час типових реакцій фрустрації. Розрізняють астеничні та стеничні патерни поведінки фрустрованої людини, що зумовлюють або пасивність поведінки, що проявляється у вигляді депресії, нудьги, відчаю, або її активність, експресивність – гнів, агресію (К. Левін [191], Дж. Доллард та Н. Міллер [206]).

Феномен фрустрації тісно пов'язаний з дослідженнями агресивної поведінки людини. Так, у контексті біхевіорального підходу, нас цікавить фрустраційна теорія агресії Дж. Долларда [191] і Н. Міллера [206], яка виникла наприкінці 1930-х років як протиставлення концепцій. Концептуально науковці розглядали агресивну поведінку як реакцію на ситуацію, а не в якості еволюційного процесу. Враховуючи це, Д. Доллард висунув наукове припущення про те, що агресія завжди є наслідком фрустрації [192, с. 57].

Наявна наукова позиція, що фрустрація викликає агресію перш за все у людей, які мають звичку реагувати на вплив фрустратора чи інші аверсивні стимули агресивною поведінкою. Аналізуючи наукові роботи К. Ізарда, ми також можемо говорити про те, що в ситуації фрустрації одночасно з емоцією гніву часто активуються такі емоції, як огида та презирство, і як наслідок формується комплекс емоцій, який можна назвати тріадою ворожості [9, с. 67].

В дослідженнях С. Розенцвейга [210] поняття фрустрації розглядається з різних позицій та включає до себе широкий спектр аспектів, а саме психологічних, соціальних, культурних.

Так, С. Розенцвейг підкреслював важливість розуміння фрустрації як складного явища, що може виникати з різних причин і впливати на різні аспекти життя та психологічне благополуччя людини. Відповідно до його наукових досліджень, ми розглядаємо фрустрацію як здатність організму адаптуватися до умов середовища, що є властивістю особистості та способом її поведінки, що обмежується біологічними рамками. Це вказує на необхідність та неминучість фрустрації, яка може виступати як складова процесу адаптації до нових умов життя. Згідно його визначення фрустрації ми розуміємо, що вона виникає, коли організм стикається з перешкодами чи обмеженнями, які унеможливають задоволення певних життєвих потреб. Однак, оскільки людина є суспільною істотою з власною індивідуальністю, підходити до визначення фрустрації тільки з біологічної перспективи є недостатнім [99, с. 322].

А. Бандура [178] та С. Розенцвейг [181] зазначають, що фрустрація не є єдиним чинником, що призводить до прояву агресивності. В ході подальших досліджень взаємозв'язку агресії з фрустрацією, не підтвердилася думка про їх нерозривний, обов'язковий зв'язок, тобто уявлення про те, що агресія завжди є результатом дії фрустраторів, а фрустрація неминуче призводить до агресії.

Л. Берковіц, оцінюючи теорію фрустрації-агресії, звернув увагу на вплив соціально-психологічних параметрів оточуючого середовища та взаємин з іншими соціальними суб'єктами на вияв агресивності людини. Він відмовився від постулату про те, що фрустрація безпосередньо призводить до агресії. Замість цього, він ввів дві проміжні змінні: 1) гнів як спонукальний компонент; 2) пускові подразники, що ініціюють або викликають реакцію. Вчений висунув теорію, згідно якої фрустрація викликає озлоблення і емоційну готовність реагувати агресивно. Таким чином, він підкреслив важливість розуміння соціальних та психологічних аспектів виникнення агресії [4, с. 113]. Проте, на його думку агресія виникає в крайньому випадку і залежить від стійкості нервової системи людини. Відповідно до аналізу даної теорії, ми можемо зробити висновок, що особи, які переживають ситуації фрустрації не завжди реагують агресивно і в більшій мірі відчувають агресію у комплексі з іншими емоціями, що не загострює зазначений емоційний стан.

За визначенням Т. Шибатуні [150], другою типовою реакцією на фрустрацію є відступ. Він може мати фізичний аспект, наприклад, перед сильнішим суперником, або психологічний, як визнання людиною своєї помилки. Якщо відступ є усвідомленим, його називають стримуванням.

На думку французького психолога П. Фресса [144], фрустрація виникає кожен раз, коли фізична, соціальна або навіть уявна перешкода заважає діяльності, що спрямована на досягнення мети або перериває її. Таким чином, фрустрація створює, поряд з вихідною мотивацією, нову захисну мотивацію, спрямовану на подолання виниклої перешкоди.

Такі представники психології стресу як Г. Сельє [143], Р. Лазарус [145], Н. Браун [7], С. Сілбергерд [21], Л. Леві [184], називали явище фрустрації – стресом скинутої надії, що перетворює стрес в дистрес.

Також, вчені Я. Браун, Д. Фарбер [213] розглядали фрустрацію з точки зору психофізіологічного підходу та вважали, що фрустрація є результатом таких умов, при яких очікувана реакція або попереджається, або загальмовується. Вчені наголошують на суперечностях, які виникають під час дії фрустраторів, і саме цією суперечливістю пояснюють емоційність, якою зазвичай відрізняються реакції в цих ситуаціях. Інтерпретуючи позицію даних авторів Е. Лоусон висловив думку, що фрустрація є конфліктом між двома тенденціями, а саме тієї, яка відноситься до типу зв'язку «мета-реакція», і тієї, яка виникла під впливом інтерферуючих умов. Згідно з висновком вченого, ми можемо констатувати наступне: інтерес до фрустрації, як внутрішнього стану, з біхевіористичної точки зору, зміщує акценти проблеми і робить її псевдопроблемою [7, с. 11]. Існування того, що відоме нам як внутрішній світ людини, тобто свідомість, спрямованість системи відносин і переживань, може бути відкинуте біхевіоризмом. Проте вимога до об'єктивності в психології передбачає не відмову від вивчення внутрішнього світу людини, а навпаки, заохочує до його дослідження за допомогою найбільш об'єктивних методів, не лише таких як експеримент, але і спостереження. Біхевіористська позиція збіднює вивчення фрустрації, спрощує, а іноді і спотворює це складне кризове для людини суспільно детерміноване явище [7, с. 23].

На відміну від поглядів на явище фрустрації Я. Брауна і Д. Фарбера, Ч. і Дж. Уотерхауз [213], пропонують називати фрустрацією лише факт (Event) перешкоди, вивчаючи його вплив на реакцію організму.

З точки зору зоології фрустрація – це стан тварини, що виражається в характерних реакціях і провокується труднощами, які виникають на шляху до задоволення біологічних потреб [112, с. 82]. Необхідність двох визначень спричинена тим, що тварина – біологічна істота, а людина – соціальна, відповідно фрустрація має різну значимість і різні причини у людини і

тварини. Проте, слід зауважити, що при наявних відмінностях є багато спільного в цьому стані, а саме його провокація «бар'єрами», які блокують діяльність. Спроби звести явище фрустрації в ранг абсолютно закономірних явищ, що виникають у життєдіяльності організму і особистості, відображені у наукових поглядах Дж. Майєра [203]. На його думку, поведінка тварини або людини залежить від двох потенціалів. До першого з них відноситься «репертуар поведінки», який визначається спадковістю, умовами розвитку і життєвим досвідом. Другий потенціал складають процеси і механізми вибору або відбору. В свою чергу вони поділяються на дії при мотивованій діяльності і виникають при фрустрації. Перші функціонують, у разі якщо діяльність спрямована на досягнення мети на основі відповідних мотивів, одним з яких є задоволення базових потреб.

Описуючи фрустрацію, багато авторів найбільшу увагу приділяють лише її негативному впливу на психіку, свідомість людини, проте фрустрація грає в поведінці багатьох людей певну конструктивну роль, сприяючи досягненню поставленої мети. Завдяки її впливу на психіку суб'єкта в його мотиваційній сфері нерідко домінуюче значення набувають мотиви досягнення, посилюється привабливість поставленої мети (Д. Креч, Р. Крачфілд [199] та ін.), відбувається інтенсифікація зусиль на шляху її досягнення.

Враховуючи існування різних наукових поглядів на явище фрустрації, її трактування у сучасних американських психологічних дослідженнях може відрізнятися залежно від того, на який аспект прояву фрустрації звертає увагу вчений, а саме як на: **чинник, подію чи форму поведінки**.

Фрустрація як чинник розглядається у працях таких науковців як Д. Гілберт, К. Двек та ін.

Американський психолог Д. Гілберт, у своїй книзі «Stumbling on Happiness» [58], розглядає фрустрацію як чинник, що впливає на наші когнітивні процеси та рішення, зокрема на схильність до помилок у прогнозуванні майбутніх емоційних станів. К. Двек [43], у своїй роботі з теорії

мислення і мотивації вона розглядає фрустрацію як чинник, що відіграє важливу роль у формуванні «зростаючого» або «фіксованого» мислення. Люди з «зростаючим мисленням» бачать фрустрацію як виклик і можливість для розвитку, тоді як ті, у кого «фіксоване мислення», сприймають її як непереборну перешкоду. У свою чергу, британський дослідник П. Гілберт [153], засновник теорії введення в терапію, сфокусовану на співчутті (Compassion Focused Therapy (CFT)), досліджує фрустрацію як чинник, що впливає на розвиток самоспівчуття. Фрустрація розглядається як виклик, який можна подолати шляхом розвитку співчуття до себе та інших.

Фрустрація як подія розглядається у дослідженнях Б. Фредріксона, Дж. Гросса та ін.

Американський професор, спеціаліст у галузі позитивної психології Б. Фредріксон [167], у своїй «Теорії розширення і побудови» фрустрацію розглядає як стресову подію, що обмежує когнітивні та поведінкові реакції. Вона досліджує, як вплив позитивних емоцій може допомогти подолати фрустраційні події та розширити репертуар поведінкових реакцій. Ще один американський вчений Дж. Гросс [188], досліджує фрустрацію як емоційну подію у рамках регуляції емоцій. Він аналізує як фрустрація може призвести до різних стратегій емоційної регуляції (пригнічення емоцій, когнітивна переоцінка) і як саме вона впливає на психічне здоров'я.

Фрустрація як форма поведінки досліджується у працях Р. Баумаїстера, С. Фіске та ін.

Американський соціальний психолог Р. Баумаїстер [111], є одним із провідних дослідників саморегуляції, вивчає фрустрацію як форму поведінки, яка виникає при конфлікті між бажанням і можливостями його реалізації. У своїх роботах Р. Баумаїстер розглядає фрустрацію як чинник, що виснажує ресурси самоконтролю, що, у свою чергу, впливає на такі поведінкові прояви як агресивність, імпульсивність та ін. Американська вчена С. Фіске [116], у своїх дослідженнях соціальної психології розглядає фрустрацію як форму поведінки, що виникає у контексті міжгрупової взаємодії. Вона аналізує, як

фрустрація через соціальне порівняння чи дискримінацію може призводити до конфліктів або зміни соціальних норм.

Отже, в результаті проведеного аналізу сучасних наукових психологічних підходів до розуміння явища фрустрації, констатуємо, що даний феномен може мати **три форми прояву**, - як-то:

- особливий **чинник** фрустрація є обставиною, що впливає на поведінку, емоції та когніції людини;
- **подія** фрустрація є ситуацією, що активує психологічні процеси, наприклад, стрес або спонукає до адаптації;
- **форма поведінки** фрустрація є способом реагування на зовнішні або внутрішні перешкоди, що характеризується різними поведінковими, емоційними та когнітивними реакціями людини.

Здійснений аналіз поглядів зарубіжних учених на явище фрустрації дає змогу узагальнити основні наукові підходи до розуміння сутності даного феномену (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Наукові підходи до розуміння сутності феномену фрустрації у зарубіжній психологічній науці

№ з/п	Автор	Визначення поняття «фрустрація»	Функції фрустрації	Види (або типи) фрустрації	Механізми фрустрації
I. ПСИХОАНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД					
1.	З.Фройд, А.Фройд, К.Хорні	Фрустрація – психічний стан, що виникає внаслідок непереборної внутрішньої перешкоди, яка виникає внаслідок заборони на відповідне задоволення	захисна	негативний	Бажання-внутрішня заборона-фрустрація
II. ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ					
2.	В.Франкл та ін.	Фрустрація – «екзистенційний вакуум» – наслідок занепаду універсальних цінностей	регрес	негативний	Мета-невдача-зміна цінностей

Продовження табл. 1.1

III. ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД					
3.	А.Маслоу, Р.Лазарус, Н.Браун, Г. Олпорт та ін.	Фрустрація – «метапатологія»: якщо немає цінностей, які керують життям, то зв'язок з дійсністю є спотвореним і порушеним	усвідомлення цінностей	негативний	Цінність-знецінення-спотворення
IV. БІХЕВІОРАЛЬНИЙ ПІДХІД					
4.	Дж.Доллард і Н.Міллер	Агресія завжди є наслідком фрустрації	імпульс-реакція	негативний	Фрустрація-агресія
5.	А. Налчаджян та ін.	Значення суб'єктивної оцінки ситуації для виникнення фрустрованості визначає необхідність досліджень досягнень психології пізнавальних процесів, зокрема, мислення, розуміння і творчості	аналітична	позитивна	Суб'єкт – фрустрація-мислення, творчість
V. ТЕОРІЯ АГРЕСИВНОСТІ					
6.	А.Бандура, С.Розенцвейг, Л. Берковиц	Зв'язок агресії й фрустрації, тобто уявлення про те, що агресія завжди є результатом дії фрустраторів (бар'єрів на шляху до мети), а фрустрація неминуче призводить до агресії	ситуативна детермінація агресії	позитивна	Мета-бар'єр-фрустрація-агресія-дія

Таким чином, здійснений аналіз наукових теорій зарубіжних учених дає змогу зробити наступні висновки щодо розуміння сутності феномену фрустрації у психологічній науці.

По-перше, - у зарубіжній психологічній науці (у працях психологів 19 століття та 20 століття), відсутній єдиний підхід до розуміння сутності фрустрації. Проте, більшість науковців виходять із філософських положень щодо того, що чим більшим є прагнення особистості досягти мети, тим інтенсивніше може проявлятися фрустрація (Аристотель, Ф. Ніцше та ін.).

Так, фрустрація розуміється як:

1) психологічний стан, який виникає внаслідок заборони на відповідне задоволення (З. Фройд [153]); 2) фрустрація як причина виникнення агресії (Дж. Доллард [180]); 3) фрустрація як метапатологія, відсутність цінностей (А. Маслоу [204]); 4) фрустрація як екзистенційний вакуум (В. Франкл [143]);

- 5) фрустрація як суб'єктивний компонент мислення (А. Налчаджян [99]);
- 6) фрустрація як мотивуючий компонент, що стимулює особистість до досягнення мети (Д. Креч та Р. Крачфілд [199] та ін.).

Отже, з одного боку, фрустрація є негативним явищем, а з іншого, - вона мотивує та мобілізує внутрішні ресурси особистості для досягнення мети.

По-друге, - до основних функцій фрустрації можна віднести такі:

- 1) мотивуюча – фрустрація може мати конструктивний вплив на прийняття рішення, яке у свою чергу сприятиме досягненню поставленої мети;
- 2) захисна – психологічний захист як реакція на фруструючу ситуацію, внаслідок заборони на задоволення певного бажання;
- 3) когнітивна, яка у свою чергу, реалізується через процес пізнання. Так, щоб досягти своєї мети, людина повинна мати відповідні знання, які сформують необхідний оптимум дій та їх послідовність;
- 4) регулятивна – процес регуляції діяльності, а також саморегуляції поведінки, під час переживання фрустрації, дозволяє відреагувати на фруструючу ситуацію відповідним чином, що у свою чергу матиме або позитивні наслідки, або негативні, що залежить від стереотипності реакції особистості [102, с. 290].

По-третє, - аналіз наукових підходів до розуміння сутності фрустрації, вказує на те, що у зарубіжній психологічній науці на сьогодні не має єдиної позиції щодо його розуміння. Проте, спільним є необхідність усвідомлення механізмів переходу фрустрації від мотивуючої, мобілізуючої, позитивної до деструктивної функції. Крім того, спільною є позиція науковців щодо того, якщо фрустрація є негативним психологічним явищем для особистості, то вкрай важливим є пошук механізмів її подолання або трансформації її проявів у конструктивному для людини напрямі.

У вітчизняній психології радянського періоду майже відсутні наукові праці, в яких фрустрація як соціально-психологічний феномен є предметом наукового пошуку. Непопулярність таких досліджень у 20 столітті можна

пояснити тим, що вони традиційно пов'язувалися з феноменом агресивності, який вважався чужим соціалістичному суспільству.

Проте у вітчизняній науковій літературі досить широко представлені дослідження стресу та фрустрації в психофізіологічному аспекті. Серед небагатьох авторів, які висвітлюють проблему в соціальному і соціально-психологічному аспектах, можна відмітити праці І. Аршави [9], О. Дашкевича [16], Л. Кітаєва-Смика [24] та інших.

Звернення до терміну «фрустрація» і вихід на дослідження окремих сторін цієї проблеми в останні десятиріччя став зустрічатися в психологічній літературі частіше (В. Семиченко [134], Л. Грімак [10] і ін.), але не в контексті вивчення саме цього явища, як вирішення інших дослідницьких проблем.

Особливу увагу проблемі фрустрації приділяли Б. Карвасарський, В. Мясищев, І. Павлов у межах клінічного і медичного підходів. З позиції клінічного підходу фрустрація – це психічний стан, що виникає при зіткненні з реально чи суб'єктивно непереборними перепонами на шляху до цілі [115, с. 43]. При цьому спостерігається різке підвищення активації підкіркових утворень, виникає значний емоційний дискомфорт.

Фрустрація має розглядатися в контексті ширшої проблеми витривалості по відношенню до життєвих труднощів і реакцій на ці труднощі. І. Павлов висловлював думку про труднощі життя, які викликають несприятливі стани кори великих півкуль головного мозку. Він зробив характерне зауваження про те, що життя – це завжди неприємна, суцільна складність, і ця складність дається взнаки при вже збитій нервовій системі. Згідно його думки, життя завжди важке [20, с. 215]. Життєві труднощі викликають то надзвичайне збудження, то депресію, що у свою чергу є відображенням динамічності процесу.

З точки зору медичної психології, можемо виокремити ознаки, які властиві саме стану фрустрації, а саме наявність потреби, цілі, мотиву, попереднього плану дій; наявність супротиву, що може бути як зовнішнім так і внутрішнім, пасивним чи активним [6]. Поряд з цим, у контексті медичного

підходу, стан фрустрації розглядається в якості критерію ставлення особистості до реальності та є показником її психологічної зрілості. Зріла особистість в ситуації фрустрації підвищує рівень власної активності та спрямовує її на досягнення цілі, постійно аналізуючи ситуацію та сприймаючи визначену мету як досяжну [3]. У свою чергу, інфантильна, незріла особистість демонструє деструктивну поведінку, що проявляється у вигляді агресії, уникнення або відмови від цілі, ігноруючи аналіз реальності.

Згідно із педагогічними поглядами К. Ушинського [24], кожна діяльність природно супроводжується викликами та труднощами, які можуть стати ключовими у розвитку психіки та вивченні професійних навичок. Ідея фрустрації не завжди відображає ці виклики, проте, вона виявляється в тих випадках, коли труднощі є непереборними для особистості. Інші життєві труднощі можуть бути сприйняті як непереборні або, точніше, майже непереборні (наприклад, важкі соматичні захворювання) [24].

У сучасній психологічній науці виокремлюються типові психоемоційні стани особистості, які найчастіше зустрічаються при дії фрустраторів, хоча мають індивідуальний характер проявів. До цих станів відносяться такі [13, с. 54]:

1. Толерантність у таких формах як:
 - а) спокій, розсудливість, готовність прийняти те, що трапилося як життєвий урок, але без особливих нарікань на себе;
 - б) напруга, зусилля, стримування небажаних імпульсивних реакцій;
 - в) бравірування з підкресленою байдужістю, за якими маскується ретельно приховуване озлоблення або зневіра. Толерантність можна виховати.
2. Агресія – це поведінка або дії, спрямовані на завдання фізичної, психологічної або емоційної шкоди іншій особі, групі осіб або об'єкту, часто виникає як реакція на фрустрацію, загрозу чи конфлікт. Цей стан може проявлятися у формі грубості, задиристості або прихованої недобррозичливості й озлобленості. Характерними ознаками агресії є гострі, часто емоційні вияви гніву, імпульсивна безладна активність, втрата контролю над собою, гнів та

невиправдані агресивні вчинки. Агресія є одним з найбільш яскравих проявів фрустрації, яке характеризується активним характером.

3. Фіксація має прояв у двох формах:

а) стереотипність, для якої характерними є повторюваність дій та реакцій. У контексті фіксації, це означає стан жвавості, але на відміну від агресії, цей стан є жорстким, консервативним і він виникає як продовження попередньої діяльності за інерцією, коли ця діяльність є невдалою або навіть небезпечною.

б) фіксація уваги на фрустраторі. Потреба у довготривалому переживанні фруструючої ситуації та її аналізі. Саме у такому стані людина проявляє стереотипність свого сприйняття та мислення. Однією з особливих форм фіксації є примхлива поведінка.

4. Регресія – прояв інфантильної, більш примітивної форми поведінки. Під впливом фрустратора, який є причиною регресивної поведінки, рівень ефективності діяльності значно знижується. Як і агресія, регресія не обов'язково є результатом фрустрації.

5. Емоційність. Стан емоційності виникає тоді, коли всі інші типи звичних поведінкових реакцій пристосування до ситуації не дають ефекту.

Згідно визначення В. Семиченко, фрустрація – це психічний стан, викликаний наявною мотивацією досягнення поставленої мети і неможливістю задовольнити бажання в силу нездоланної перешкоди на шляху до поставленої мети [134].

В. Ганzenом [87] виділено три структурних елемента опису психічного стану, а саме рівневий, суб'єктивності-об'єктивності і ступінь узагальненості. Перший елемент структури є рівнем організації функціонування соматика і психіки людини: фізіологічний, включає нейрофізіологічні, морфологічні та біохімічні зміни, зрушення фізіологічних функцій; психофізіологічний – це вегетативні реакції, зміни психомоторики і сенсорики; психологічний, це особливості протікання психічних функцій; соціально-психологічний, тут розглядаються характеристики поведінки, діяльності, відносини і свідомості.

Другий елемент структури розкриває наявність суб'єктивної і об'єктивної сторін психічного стану: суб'єктивна – переживання, об'єктивна – все те, що транслюється в соціум. Третій елемент утворюють три групи характеристик – загальні, особливі та індивідні прояви особистості в конкретній ситуації [87 с. 123].

Щодо професійної фрустрації особистості, то, на думку вчених, психічні стани, включно із фрустрацією, впливають на професійну діяльність людини і в ній формуються. До таких станів Є. Ільїн [9] відносить такі стани як: стрес, нудьга та стан фрустрації й вигорання. За впливом на результат діяльності психічні стани підрозділяють на дві групи – позитивні і негативні. Перші пов'язані з процесами мобілізації, другі демобілізації функціональних можливостей людини. Складовими психічного стану є рівень активації нервової системи і переживання. Рівень активації характеризується з одного боку ставленням процесів збудження і гальмування в корі головного мозку, з іншого функціональною асиметрією, нерівністю активації лівої (діяльнісна або продуктивна активація) і правої (емоційна активація) півкуль. Інтегральним проявом переживань в ситуаціях діяльності є почуття впевненості-невпевненості в досягненні поставленої мети [10, с. 84].

Таким чином, психічні стани, що виникають в процесі діяльності, у тому числі фрустрація, називаються станами психічної напруженості (функціональними станами). Будь-яке відхилення від стану релаксації вимагає додаткових енергетичних витрат, напруги психічної сфери людини.

Отже, можемо розглядати діяльність як умову виникнення психічних станів. Відповідно, фрустрація є функціональним станом, що у свою чергу виникає у процесі діяльності, зокрема професійної, що стає причиною розвитку професійної фрустрованості.

У сучасній українській психологічній науці явище фрустрації вивчається в аспекті пошуку детермінант виникнення фрустраційних станів у процесі дорослішання (Н. Божок [5], І. Булах та Л. Бушанська [10], А. Вовк [17], Л. Кузнецова [27] та ін.). Міждисциплінарний характер проблеми

фрустраційних станів виражається у збільшенні робіт, присвячених інтеграційним зв'язкам між психологічними та медичними дослідженнями. Зокрема, у роботах Г. Пріба [107] фрустрація розглядається як чинник соціальної дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами. Українська дослідниця Т. Горяча [25] на новий рівень виводить питання соматогенної фрустрації. Нею розроблений комплекс психокорекційних заходів для осіб з самотогенною фрустрацією. У її роботах виявлено чинники психічного здоров'я у вищезазначених осіб та встановлено ієрархію їх змін під впливом психокорекційних заходів.

Так, І. Булах та Л. Бушанська [10] в своєму дослідженні базових та ситуативних детермінант фрустрації трактують їх як внутрішні (індивідуальні) та зовнішні (ситуативні) чинники виникнення. До базових фрустраційних умов ними були віднесені характерологічні риси, якості особистості, типи настановлень та гендерні відмінності. Ці детермінанти, на їх думку, є найсуттєвішими, оскільки в певному розумінні можуть переноситися індивідом із ситуації в ситуацію і впливати на його поведінку в найрізноманітніших контекстах.

До ситуативних детермінант фрустрації дослідниці відносять умови життєіснування, силу фрустратора, ступінь передбаченості чи неочікуваності, рівень прояву фрустрації тощо, хоча погоджуються, що в окремих випадках ці умови здатні затінювати навіть яскраві індивідуальні нахили [2, с. 84].

Для розуміння психологічної природи фрустрації слід мати на увазі, що проблемні фруструючі ситуації, як правило, інтеріоризуються особистістю і породжують внутрішні конфлікти між мотивами і реальністю. Тому людину фруструє в кінцевому рахунку саме об'єктивна ситуація, але вона може привести до виникнення й процесу розгортання всього ланцюга структури фрустрації, якщо після сприйняття і усвідомлення оцінюється як внутрішній конфлікт.

Деякими вітчизняними авторами, такі бар'єри розглядаються як певні конфлікти, які виникають у процесі діяльності та взаємодії з оточенням. Так,

А. Коваль та О. Козирєв [44] класифікують бар'єри ціннісно-мотиваційної сфери особистості наступним чином:

- 1) мотиваційні конфлікти (між прагненнями, тенденціями тощо);
- 2) моральні конфлікти (між бажанням і необхідністю, між моральними принципами і особистісними прихильностями);
- 3) рольові конфлікти (міжрольовий, внутрішньо-особистісний або внутрішньо-рольовий);
- 4) адаптаційні конфлікти (порушення рівноваги між суб'єктом і навколишнім середовищем);
- 5) конфлікти неадекватної самооцінки;
- 6) невротичні конфлікти (результат внутрішньо-особистісного конфлікту).

Перелічені конфлікти окремо або у сукупності завжди наявні у колективі, оскільки охоплюють усю сферу діяльності особистості.

На засадах системно-діяльнісного підходу О. Чебикін [162] довів, що тільки інтенсивна фрустрація має деструктивні ефекти (провокує дистрес, дезорганізацію діяльності), натомість для кожної особистості існує оптимальний рівень фрустрації, що у поєднанні з сильною мотивацією досягнення мобілізує зусилля для успішного виконання завдань, позитивно впливає на продуктивність діяльності, сприяє психосоціальній адаптації.

Так, впевнений у своїх силах індивід при виникненні певних перешкод, не впадає у відчай, а ще з більшою інтенсивністю прагне досягти поставленої мети. Проте тут слід зазначити, що для окремих осіб має значення також і періодичність фрустраційних ситуацій. Це означає, що навіть якщо фруструючі чинники не є настільки інтенсивними, що б призвести до деструктивних наслідків, проте частота їх виникнення теж негативно позначається на життєдіяльності, гальмуючи активність та викликаючи стан фрустрації.

Як зазначає О. Солодухова [141], чим вище позитивність Я-концепції, тим нижчий ступінь переживання суб'єктом майбутнього як проблеми. Особи,

які володіють високою працездатністю, адекватною самооцінкою, здатністю відстояти свою точку зору і високими комунікативними здібностями, переживають своє майбутнє як проблему в меншій мірі, ніж їх ровесники із низькими відповідними показниками.

А. Вовк [17] звертає увагу на екзистенціальну фрустрацію як наслідок певного життєвого вибору. Автор зазначає, що екзистенціальна фрустрація суб'єктивно переживається як апатія, нудьга, депресія і за умови тривалості й відсутності конструктивного розв'язання переходить в екзистенціальний невроз. Такий психічний стан виявляється у різноманітних формах залежностей, розлученнях, самогубствах, загальному поширенні деструктивних і самодеструктивних тенденцій, почуттями відчуження, розчарування і депресії.

Такого ж погляду дотримується й О. Божок [5]. Вона вважає, що усвідомлювана наявність сенсу життя є основою протистояння людини життєвим кризам та ефективної саморегуляції діяльності. Наявність сенсу життя є базовою екзистенціальною потребою людини, незадоволення якої (екзистенціальна фрустрація) призводить до руйнування особистості, та викликає специфічний тип психічних розладів [5, с. 21].

Фрустровані співробітники дійсно хочуть досягти успіху на своїй посаді, але відчують роздратування через організаційні перешкоди або відсутність ресурсів. Ключовим чинником зниження рівня фрустрації є не тільки підвищення залученості співробітників, але і надання їм умов для успіху, тобто можливостей для продуктивної роботи [12, с. 277].

Головна небезпечність формування професійної фрустрованості особистості полягає в тому, що вона може розвиватись досить повільно, а значить – майже непомітно [3, с. 6]. Це не тільки ускладнює її своєчасне виявлення й вжиття певних заходів, але й створює ситуацію, коли сам педагог починає звикати до цих негативних тенденцій у своєму розвитку, і фрустрація та деструкції стають часткою його особистості.

Фрустрованість – це ступінь підвищеної чутливості до дії травмуючих чинників, на відміну від толерантності до фрустрації, яка визначається як стійкість до них, або послаблення реагування в результаті зниження чутливості до їх дії. Отже, фрустраційна толерантність є лише ступенем реагування на несприятливі обставини, а фрустрованість передбачає наявність травми, внаслідок життєвих невдач, яка потенціюється дією несприятливих зовнішніх чинників [206].

Поява фрустрованості пов'язана з неможливістю безпосередньої реалізації внутрішніх потреб життя людини (мотивів, прагнень, цінностей та ін.) і опосередкована нездатністю суб'єкта впоратися із зовнішніми та внутрішніми умовами життєдіяльності [30]. У цьому контексті Ф. Березін використовує термін «фрустраційна напруга», зазначаючи, що від її рівня наряду залежать адаптаційні можливості людини [13].

Фрустрованість є суб'єктивним психічним станом, що виникає в загальному адаптаційному процесі та проявляється через деструктивні реакції у випадку ненабуття людиною адекватних можливостей реалізації актуальних потреб. Водночас фрустрації у процесі діяльності сприяють набуттю нового досвіду й (у випадку їхнього успішного подолання) загальному особистісному становленню [8, с. 98].

Здійснений аналіз праць вітчизняних дослідників дав змогу презентувати наукові підходи до розуміння феномену фрустрації у вітчизняній психологічній науці (табл. 1.2), що свідчать про неоднозначність позиції учених щодо змісту фрустрації, характеру її впливу на особистість (функцій), механізмів виникнення.

Відтак, у вітчизняній психологічній науці феномен фрустрації залишається майже не вивченим. Але соціальні аспекти, сучасний темп життя, вимоги до особистості – все це спонукає до глибшого розуміння як внутрішніх, так і зовнішніх детермінант фрустрації.

**Наукові підходи до розуміння сутності феномену фрустрації
у вітчизняній психологічній науці**

№ з/п	Автор	Визначення поняття «фрустрація»	Провідні функції фрустрації	Види (або типи) фрустрації	Механізми фрустрації
1	І.Булах, Л.Бушанська та ін.	Фрустраційні умови як характерологічні риси, якості особистості, типи настановлень, гендерні особливості	Формувальна	позитивна	Фрустрація-характер особистості-рішення
2	О.Чебикін та ін.	Фрустрація у поєднанні з сильною мотивацією досягнення мобілізує зусилля для успішного виконання завдань	Мотивувальна	позитивна	Фрустрація-мотивація-успіх
3	А. Вовк, О. Божок та ін.	Фрустрація як відсутність базових екзистенціальних потреб людини	Деструктивна	негативна	Фрустрація-відсутність потреб-апатія
4	О. Холодова, І. Остополець та ін.	Фрустрація як прояв нерозвиненості фрустраційної толерантності, як здатності до подолання бар'єрів у професійній діяльності	Регулятивна	негативна/ позитивна	Професійна діяльність-бар'єри-толерантність, адаптація

Важливим, крім того, є уточнення понятійно-термінологічного апарату сучасної психологічної науки щодо явища фрустрації, адже наявна значна невизначеність у використанні у професійно-психологічній та освітянських спільнотах таких понять як фрустрація як явище, фрустрація як стан, фрустрація як властивість особистості, фрустрація як ситуація, що розгортається у часі та ін., що спричиняють значну плутанину в багатьох теоретичних та практичних питаннях.

Отже, враховуючи те, що згідно з методологією психологічної науки всі психічні явища можуть бути умовно розподілені за трьома формами, а саме:

1) психічні процеси; 2) психічні стани; 3) психічні властивості особистості, необхідним є детальний аналіз кожного явища для подальшого розуміння сутності понять фрустрації та фрустрованості, їх уточнення та конкретизації.

Так, виходячи з того, що у сучасному загальнонауковому (філософському) розумінні процес – це динамічний розвиток подій, явищ або систем, що відбувається у часі та просторі і характеризується послідовною зміною станів. Процес охоплює перетворення або еволюцію певного об'єкта чи системи, що проходить через різні фази, в яких кожен наступний етап логічно впливає з попереднього, забезпечуючи цілісність і безперервність розвитку. У цьому контексті процес розглядається як основоположна форма буття, яка відображає взаємодію і зміну елементів реальності [98].

У контексті філософського підходу стан – це відносно стабільна, стійка конфігурація властивостей або характеристик об'єкта чи системи, яка зберігається протягом певного часу [65].

Крім того, ґрунтуючись на загальнонауковому розумінні, властивість це – фундаментальна характеристика або ознака об'єкта чи явища, яка визначає його природу та відрізняє від інших. Властивість відображає певні якості або особливості, притаманні об'єкту, які можуть бути сприйняті, виміряні або описані. Властивості є невід'ємними аспектами об'єкта і визначають його здатність взаємодіяти з іншими об'єктами та змінюватися під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. У філософії властивість часто розглядається як засіб для пізнання сутності об'єкта, а також як основа для розуміння його ролі в ширшому контексті буття [87].

У свою чергу, ґрунтуючись на розумінні сучасної психологічної науки щодо сутності психічних станів, процесів та властивостей, а саме:

1) **психічний процес** – це форма відображення об'єктивної реальності, що характеризується динамічністю і має початок, розвиток і завершення. Психічні процеси є основними компонентами психічної діяльності людини і поділяються на когнітивні (відчуття, сприймання, мислення, уява, пам'ять), емоційні (емоції і почуття) та вольові (процеси, пов'язані з прийняттям рішень

і здійсненням вчинків). Ці процеси забезпечують адаптацію людини до зовнішнього середовища, формування її свідомості і самосвідомості, а також реалізацію потреб і мотивів, що визначають поведінку [69];

2) **психічний стан** – це цілісна і відносно стійка характеристика психічної діяльності людини на певному відрізку часу, яка відображає рівень активності та особливості взаємодії людини з навколишнім середовищем у конкретний момент. Психічний стан визначається як сукупність емоційних, когнітивних і вольових процесів, що перебувають у певному співвідношенні і забезпечують цілісність переживання й поведінки індивіда [78].

Психічні стани можуть мати як тимчасовий, так і триваліший характер, впливаючи на здатність людини виконувати різні види діяльності, її самопочуття і загальну продуктивність. Прикладами психічних станів є тривога, стрес, апатія, захоплення, піднесення тощо;

3) **психічна властивість** – це відносно стійка індивідуальна особливість особистості, яка виявляється в певних формах поведінки, діяльності та переживань і визначає характерну для людини лінію взаємодії із зовнішнім середовищем. Психічні властивості відображають типові для особистості способи реагування на різні життєві ситуації та обумовлюють стабільність її психічної діяльності [54].

До психічних властивостей належать такі характеристики, як темперамент, характер, здібності, спрямованість особистості, емоційна чутливість тощо. Вони формуються на основі як вроджених біологічних задатків, так і набутого досвіду, і відіграють важливу роль у регуляції поведінки та психічного життя людини.

Враховуючи вищезазначене, таке явище як фрустрація, на нашу думку, має розглядатись **в трьох модусах (формах)**.

По-перше, - **фрустрація як психічний процес (або фрустраційний процес)** – це складний психічний процес, що виникає у відповідь на ситуацію, яка блокує або ускладнює досягнення бажаної мети або задоволення потреб. Цей процес має декілька етапів:

- 1) початкову реакцію на перешкоду;
- 2) етап емоційних переживань;
- 3) етап когнітивної оцінки ситуації;
- 4) етап пошуку та реалізації стратегій подолання фруструючої ситуації;
- 5) поведінкову реакцію на фруструючу ситуацію, яка проявляється у вигляді адаптації або дезадаптації.

Спираючись на результати наукового дослідження С. Прахової [156], на нашу думку, доцільно визначити такі етапи фрустраційного процесу як:

1) передфрустраційний етап – це початковий етап, на якому особистість усвідомлює наявність потенційної перешкоди (фрустратора), що може заважати досягненню важливої мети або задоволенню потреби. На цьому етапі ще немає активної емоційної реакції, але починають проявлятися ознаки занепокоєння або напруження через можливу загрозу. Особистість може шукати способи запобігання або мінімізації впливу фрустратора.

Цей етап характеризується такими особливостями:

- виникнення початкових ознак стресу або напруження;
- недостатня когнітивна включеність, неусвідомленість фрустратора;
- мобілізація ресурсів для підготовки до можливої загрози (перешкоди).
- попереднє планування поведінки або пошук альтернативних шляхів дій, що базується на автоматичних, стереотипних реакціях, досвіді особистості;

2) власне фрустраційний етап. Цей етап настає, коли фрустратор (перешкода) безпосередньо блокує або ускладнює досягнення мети. На цьому етапі індивід стикається з фактом неможливості задоволення потреби, що призводить до виникнення інтенсивної емоційної реакції. Проявляються такі емоції, як гнів, роздратування, страх або розчарування. Людина намагається знайти способи подолання перешкоди або зменшення негативних переживань.

Особливостями цього етапу є:

- сильна емоційна реакція на наявність фрустратора;

- активізація когнітивних процесів для оцінки ситуації (аналіз можливостей, ресурсів, наслідків);
- вибір і застосування стратегій подолання перешкоди (конструктивних або деструктивних);

3) післяфрустраційний етап. Цей етап настає після активної взаємодії із фрустратором, коли людина оцінює ефективність застосованих стратегій подолання перешкоди. На цьому етапі відбувається переосмислення ситуації, що склалася, і розвивається адаптація до нових умов. Якщо обрані стратегії виявилися успішними, настає психологічне відновлення або розвиток (позитивний досвід). Якщо ж стратегії були неефективними, можуть розвиватися негативні наслідки, такі як хронічний стрес, депресія або втрата мотивації.

Характерними особливостями цього етапу є наступні:

- оцінка результатів попередніх дій (аналіз успіху або невдач);
- психологічна адаптація до нових обставин (відновлення рівноваги або розвиток нових стратегій);
- можливість трансформації досвіду у нові способи подолання труднощів у майбутньому.

Детальний аналіз етапів фрустраційного процесу дозволяє відтворити його повний цикл, підкреслюючи динамічний характер і різні способи реагування особистості на перешкоди, що безпосередньо впливають на психологічний стан, поведінку людини та її діяльність. Схему фрустраційного процесу зображено на рисунку 1.1.

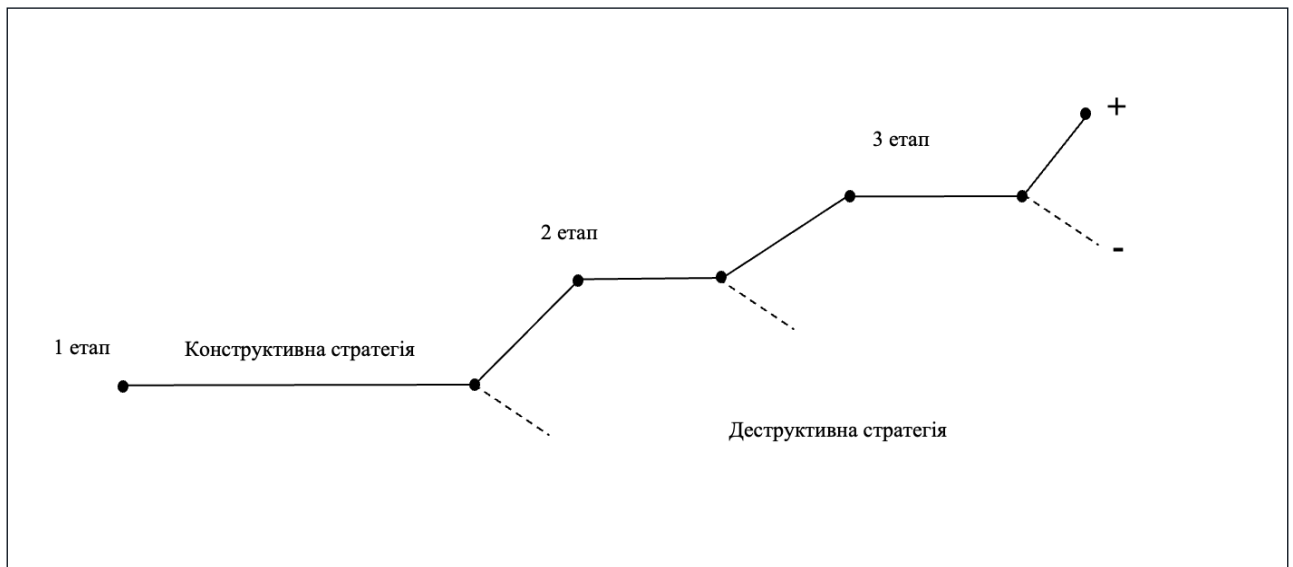


Рис. 1.1. Етапи фрустраційного процесу

Відповідно, на рисунку 1.1 зображено фрустраційний процес у трьох етапах розгортання: 1 етап – передфрустраційний, 2 етап – власне фрустраційний, 3 етап – післяфрустраційний та визначено дві можливі траєкторії руху, де «+» є конструктивною траєкторією (переважають позитивні функції щодо впливу на особистість, її подальший розвиток), а «-» – деструктивною траєкторією (переважають деструктивні функції щодо впливу на особистість, її подальший розвиток).

По-друге, – **фрустрація як психічна властивість (або фрустраційність)** – це стійка, індивідуально-психологічна характеристика особистості, що відображає схильність індивіда до переживання фрустрації в ситуаціях, де виникають перешкоди або труднощі у досягненні бажаних цілей. Ця властивість визначає, наскільки сильно та як часто людина схильна реагувати фрустрацією на негативні впливи або перешкоди, що заважають реалізації її потреб або намірів [18, с. 61].

Враховуючи, що фрустраційність є стійкою психічною властивістю, яка впливає на особливості реагування особистості у стресових або проблемних ситуаціях, доцільно визначити її основні поведінкові прояви, а саме:

1. **Схильність особистості до фрустрації.** Висока фрустраційність означає, що людина частіше і інтенсивніше переживає фрустраційні стани

навіть за незначних труднощів, тоді як низька фрустраційність вказує на високий рівень фрустраційної толерантності.

2. **Особливості регуляції поведінки.** Фрустраційність визначає характерні способи реагування на перешкоди – агресію, відступ, пасивність або конструктивні, адаптивні дії. Люди з високою фрустраційністю можуть частіше вдаватися до неефективних стратегій подолання стану фрустрованості, тоді як особи з низькою фрустраційністю схильні до більш адаптивних і гнучких підходів.

3. **Формування фрустраційності на основі досвіду.** Як психічна властивість, фрустраційність формується під впливом попереднього життєвого досвіду, виховання, навчання, а також вроджених особливостей нервової системи. Вона залежить від індивідуальних рис особистості, таких як емоційна стійкість, рівень тривожності, когнітивна гнучкість тощо.

По-третє, - фрустрація як психічний стан (або фрустрованість) – це специфічний психічний стан, що виникає у відповідь на фруструючу ситуацію, яка перешкоджає досягненню важливої мети чи задоволенню потреб. Цей стан характеризується переживанням емоційного напруження, розчарування, тривоги, гніву або безсилля і супроводжується когнітивними і поведінковими реакціями, спрямованими на подолання або зменшення негативного впливу фрустратора.

Причому особливостями прояву фрустраційного стану (або фрустрованості) на різних рівнях у структурі особистості/ її компонентах, на нашу думку, є такі:

1. **На фізичному рівні** проявляється через стресові реакції, що впливають на функціонування організму, зокрема через підвищене напруження м'язів, зміни в диханні, порушенні сну, харчової поведінки та інші соматичні прояви.

2. **На емоційному рівні** проявляється в яскраво виражених негативних емоціях, таких як роздратування, злість, розчарування, тривога чи

безвихідь. Інтенсивність емоційних переживань може варіюватись від легкого дискомфорту, роздратування до сильного афективного збудження.

3. **Прояв на когнітивному рівні** полягає у мисленнєвому процесі оцінки ситуації, пошуку можливих причин та шляхів подолання перешкод. Особистість може або концентруватися на обмеженнях, що існують, або на власних діях, що впливають на ситуацію.

4. **Поведінковий рівень.** Реакція на фрустрацію може включати як конструктивні, так і деструктивні форми поведінки – від активних спроб вирішити проблему або адаптуватися до нових умов до агресивної поведінки, пасивності або уникання.

5. **На рівні цінностей** фрустрація проявляється через конфлікт між особистими переконаннями, прагненнями і реальністю, коли людина не може досягти важливих для неї цілей чи реалізувати свої ціннісні орієнтири. Часто веде до серйозних внутрішніх конфліктів і потребує глибокого самоаналізу, щоб або знайти нові шляхи досягнення цілей, або змінити ціннісні орієнтири відповідно до нових умов.

Спільні та відмінні характеристики **фрустраційності як психічної властивості** та **фрустрованості як психічного стану** особистості презентовано на рисунку 1.2.



Рис. 1.2. Фрустрація як властивість та психічний стан особистості

Так, спільними характеристиками фрустраційності та фрустрованості є модус їх прояву – конструктивний чи деструктивний, який визначається домінуючою копінг-стратегією особистості. Копінг-стратегії, які особистість обирає у відповідь на фрустратор, впливають на те, як саме вона справляється з перешкодами: чи перетворює їх на нові можливості для розвитку (конструктивний підхід), чи схиляється до деструктивної поведінки, що може посилювати негативні емоції та перешкоджати досягненню цілей. Особистісні рівні прояву фрустраційного стану також відіграють важливу роль, впливаючи на те, як глибоко фрустрація проникає в життя людини – на фізичному, емоційному, когнітивному та ціннісному рівнях.

Окремо слід звернути увагу на таку характеристику стану фрустрованості як тривалість. Тривалість може варіюватися залежно від багатьох чинників, таких як індивідуальні особливості особистості, характер фруструючої ситуації, ступінь важливості заблокованої мети, а також наявність або відсутність ефективних стратегій подолання фрустрованості. Відтак, існує декілька форм фрустрованості особистості:

1. **Короткочасна фрустрованість** може тривати від декількох хвилин до кількох годин і виникає у відповідь на відносно незначні або короткотривалі перешкоди. Наприклад, затримка транспорту або невелика невдача в роботі може викликати тимчасовий стан фрустрації, який швидко минає після усунення перешкоди або зміни обставин.

2. **Довготривала фрустрованість** може зберігатися від кількох днів до декількох місяців або навіть років, якщо перешкода є постійною або має значний вплив на життєдіяльність особистості. Довготривала фрустрованість часто спостерігається в ситуаціях, в яких особистості не може знайти ефективного вирішення проблеми або адаптуватися до нових умов (наприклад, втрата роботи, тривалі конфлікти, життєві кризи).

3. **Хронічна фрустрованість** може перерости у стійкий стан, який триває протягом тривалого періоду життя і може супроводжуватися розвитком тривожних, депресивних або інших психопатологічних станів. Такий стан виникає, коли перешкоди є постійними або повторюваними, а спроби особистості їх подолання не приносять результату.

Таким чином, тривалість фрустрованості залежить від конкретних зовнішніх умов та особливостей особистості, і може варіюватися від короткочасного епізоду до довготривалого, хронічного стану.

Крім того, в окремі моменти життя фрустрованість може проявлятися в пізнавальній діяльності (зацікавленість, сумнів та ін.), у вольовій сфері (активність, пасивність, рішучість, нерішучість та ін.), в емоційній сфері (агресія, пристрасть, страх та ін.). Наслідком чого стає зниження рівня вольового самоконтролю і мотивації досягнення (втрати віри в свої сили, в успіх справи та ін.) [212, с. 111].

Необхідність вивчення проявів фрустрованості, а також чинників її виникнення у професійній діяльності, зумовлена дезорієнтуючим впливом, який проявляється і на особистому рівні. Здатність людини протистояти фруструючим ситуаціям, уникати деструктивних наслідків, адекватно їх оцінювати, рефлексувати, зіставляти із загальним діяльнісним контекстом,

актуалізованими цілями та способами діяльності (відповідним чином переоцінювати), демонструючи поведінкову гнучкість, у значній мірі залежить від готовності до діяльності в деприваційних умовах, які можуть набувати екстремальних форм. Ця готовність до впливів фрустраторів може характеризуватись як індивідуально-психологічна толерантність до фруструючих ситуацій.

Заглиблюючись у предмет нашого дослідження, а саме явище **професійної фрустрації у цілому та професійної фрустрованості** зокрема, варто вказати, що вона досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, є предметом комплексних, проте небагатьох наукових досліджень.

Вивченню фрустрованості особистості в умовах невизначеності, змін професійної діяльності фахівців, у тому числі педагогів у процесі освітніх реформ, присвятили свої праці О. Бондарчук [12], В. Вітюк [16], І. Заїка [34], Л. Карамушка [40], D. Hanovs [225], Q. Li [216], J.M. Norwood [195], J. Newman та K. Shuja [201], та ін.

Так, **зарубіжні автори** розглядають професійну фрустрованість як комплексний феномен, що включає емоційні, поведінкові та когнітивні реакції на фрустратори, що виникають у професійній діяльності. Наприклад, американські вчені-психологи (К. Відерманн [188], Р. Хоган [211] та ін.), вважають професійну фрустрованість наслідком неузгодженості між особистими цілями працівника і об'єктивними умовами роботи та стверджують, що цей феномен є результатом тривалого стресу і може призводити до зниження мотивації, емоційного вигорання та підвищення рівня агресії.

У своїх дослідженнях К. Петерсон [207] підкреслює роль особистісних характеристик, таких як стійкість і оптимізм, у подоланні професійної фрустрації. Він зазначає, що фрустрованість може мати як негативні, так і позитивні наслідки, наприклад, стимулюючи працівників до саморозвитку або пошуку нових кар'єрних можливостей.

А. Гуссак [201], розглядає професійну фрустрацію як складовий елемент професійного вигоряння, особливо у сферах, де часто виникають стресові ситуації (медицина, педагогічна діяльність, соціальна робота). Вона підкреслює важливість підтримки з боку керівництва та формування позитивної організаційної культури для зменшення рівня професійної фрустрованості.

Українські дослідники також активно досліджують професійну фрустрованість особистості, приділяючи увагу її психологічним аспектам, впливу на професійну діяльність та особистісний розвиток людини.

Так, О. Кікінежді [194] розглядає професійну фрустрованість як психоемоційний стан, який виникає через невідповідність між очікуваннями працівника і реальними умовами праці. Вона підкреслює, що фрустрація в професійному середовищі може призводити до зниження ефективності роботи, виникнення емоційного вигоряння та соціальної ізоляції.

У той же час Т. Мішина [209] аналізує професійну фрустрованість у контексті кризових ситуацій, зокрема під час пандемії COVID-19 та військових дій. Вона розглядає фрустрацію як результат стресу, пов'язаного зі змінами у професійній діяльності, та як чинник, що впливає на адаптацію до нових умов праці.

Професійна фрустрованість, як і фрустрованість особистості загалом, проявляється у специфічних типах, що впливають на професійну діяльність і загальний психоемоційний стан людини.

Так, Н. Шевченко [170] визначає чотири типи фрустрації у зв'язку з професійною діяльністю людини:

- 1) фрустрація функції: людина може бути засмученою через відсутність задоволеності роботою;
- 2) фрустрація переконань: як приклад, вчитель, який працює в школі, де всі інші працюють абияк, може розчаруватися в собі і людях;
- 3) фрустрація амбіцій: людина може тривалий час займати посаду, яку вона вважає для себе принизливою, виходячи з її інтелектуальних здібностей

і навичок. Це призводить до глибинного розчарування і відчуття несправедливості;

4) фрустрація реакції: виникає в тому випадку, коли з працівником несправедливо поводить ся керівництво, а він має стримуватись [105, с. 497].

Таким чином, за результатами здійсненого аналізу наукових підходів щодо сутності фрустрації, особливостей форм її прояву як психічного процесу, стану та властивості, а також сутності власне професійної фрустрації, під **професійною фрустрованістю особистості** розуміємо відносно тривалий психологічний стан фахівця, який виникає під впливом інтенсивних, довготривалих, комплексних зовнішніх і внутрішніх фрустраторів та проявляється на фізичному, емоційному, когнітивному, поведінковому та ціннісному рівнях функціонування особистості.

Відповідно до результатів попереднього теоретичного аналізу, спираючись на праці зарубіжних та вітчизняних психологів [8; 13; 111; 144; 145; 188; 191; 198; 201; 206; 209; 211; 212] доцільно, на нашу думку, визначити такі **види професійної фрустрованості особистості, які співвідносяться із рівнями її функціонування.**

1. **Емоційна фрустрованість.** Проявляється крізь сильні емоційні реакції, такі як роздратування, гнів, апатія або тривога, що виникають у відповідь на перешкоди чи труднощі, які виникають у професійній діяльності. Часто супроводжується відчуттям емоційного виснаження та незадоволеності роботою.

2. **Мотиваційна фрустрованість.** Виникає, коли фахівець відчуває, що його зусилля не призводять до очікуваних результатів або не оцінюються належним чином. Це може призводити до втрати інтересу до роботи, зниження мотивації та професійного вигорання.

3. **Когнітивна фрустрованість.** Проявляється у вигляді когнітивного дисонансу, коли професійні цінності або очікування не відповідають реаліям професійної діяльності особистості. Це може викликати сумніви фахівця у власних професійних компетенціях, незадоволеність своїми

знаннями чи навичками, а також труднощі у прийнятті рішень, порушення професійної миследіяльності.

4. **Соціальна фрустрованість.** Виникає через проблеми в міжособистісних стосунках в професійному колективі, конфлікти з колегами, керівництвом. Це може призводити до відчуття ізоляції, соціальної незахищеності особистості або незадоволеності робочим середовищем.

5. **Організаційна фрустрованість.** Проявляється у ситуаціях, коли організаційні умови праці (несправедлива оплата, перевантаженість, відсутність кар'єрних можливостей) не відповідають очікуванням працівника. Це може викликати відчуття незадоволеності роботою і бажання змінити професійну сферу.

Отже, професійна фрустрованість особистості може спричиняти як негативні явища у її професійній діяльності (професійна демотивація і, як наслідок, зниження професійної продуктивності), так і у професійному розвитку (професійне вигорання, професійні деформації, порушення професійної Я-концепції, професійної миследіяльності тощо).

Встановивши, що фрустрованість може мати деструктивний та конструктивний вплив на особистість та її діяльність, слід звернути увагу на наступні **особливості професійної фрустрованості щодо її функціонального значення для професійної діяльності та професійного розвитку особистості:**

1. **Мотиваційна функція.** Результатом **конструктивного впливу** є те, що професійна фрустрованість може стимулювати працівника шукати нові шляхи досягнення цілей, покращувати свої навички або навіть змінювати кар'єрний напрямок для досягнення більшого задоволення від роботи. **Деструктивний вплив** призводить до втрати мотивації, професійного вигорання, порушень професійної Я-концепції та/або бажання залишити професію через відчуття безперспективності.

2. **Коригувальна функція.** **Конструктивний вплив** проявляється у тому, що професійна фрустрованість може спонукати працівника

переглянути свої професійні цілі, реалістичніше оцінювати свої можливості і вносити зміни в траєкторію професійного розвитку (підвищення кваліфікації, перепідготовка та ін.) або стиль діяльності. **Деструктивний вплив** призводить до невпевненості у власних силах і відмови від амбіцій через страх перед новими викликами.

3. **Адаптивна функція.** У результаті **конструктивного впливу** відчуття професійної фрустрованості може стимулювати розвиток адаптивних навичок, таких як гнучкість мислення, здатність до компромісів і пошук альтернативних рішень, підвищувати рівень рефлексивності. **Деструктивний вплив:** за відсутності ефективних механізмів подолання, фрустрованість може знижувати адаптивні можливості, підвищувати стрес і призводити до зниження саморегуляції, професійного вигорання.

4. **Регулятивна функція.** У разі **конструктивного впливу**, фрустрація може служити сигналом для особистості про необхідність змінити підходи до діяльності, краще організувати робочий процес або звернути увагу на свій психоемоційний стан. **Деструктивний вплив** проявляється у постійній професійній фрустрованості та викликає дезорганізацію в роботі, зниження продуктивності та порушення професійної етики.

5. **Захисна функція.** **Конструктивний вплив** забезпечує виявлення та уникання фруструючих чинників, зменшення негативного впливу на власне фізичне і психічне здоров'я. **Деструктивний вплив** може спровокувати розвиток захисних механізмів, таких як уникнення або заперечення, що в довгостроковій перспективі призводить до таких психічних станів як депресія, апатія, професійне вигорання тощо.

Отже, професійна фрустрованість має як конструктивний, так і деструктивний вплив на особистість, її подальший професійний розвиток та професійну діяльність, що залежить від її індивідуальних особливостей, а також типових стратегій подолання фрустратора.

Як зазначає В. Корольчук, залежно від індивідуальної структури особистості, фрустрованість може навпаки мотивувати та спонукати до дій, які

в свою чергу призведуть до подолання перешкод та досягнення поставленої мети. Характерним для цього процесу є переорієнтація цілей, пошук та використання інших інструментів, підходів для їх реалізації, трансформація агресивності в енергію та зацікавленість. Позитивний вплив фрустрації на життя людини, характеризується тим, що людина зростає і розвивається саме тоді, коли вчиться долати фрустрацію, мобілізуючи при цьому внутрішні ресурси, направлені на управління оточуючим середовищем з метою задоволення своїх потреб. Помірне переживання фрустрації забезпечує фокусування уваги особистості на проблемі та шляхах її вирішення [50].

У підсумку можна зазначити, що в залежності від тривалості та інтенсивності дії фрустратора, стан професійної фрустрованості може мати як конструктивний так і деструктивний вплив на процес професійного розвитку та актуалізацію вже існуючих компетентностей фахівця. Довготривале переживання професійної фрустрованості має негативний вплив на якість виконання професійних завдань.

Таким чином, аналіз наукових підходів до вивчення явища фрустрації засвідчив, що як складне, багатогранне та системне явище воно привертало увагу багатьох дослідників. І хоча внесок учених у вивчення фрустрації незаперечний, єдиної узгодженої позиції щодо її сутності поки не існує. Це потребує подальшого теоретичного та практичного дослідження, особливо у контексті визначення психологічних умов подолання професійної фрустрованості педагогів в умовах сьогодення загалом та вчителів початкової школи в процесі реформування освіти в Україні зокрема.

1.2. Вимоги до професійної компетентності вчителів початкової школи в процесі реформування освіти

Необхідність детального аналізу вимог до професійної компетентності вчителя початкової школи в умовах реформування освіти зумовлена новими викликами, які постають перед сучасною шкільною освітою. Освітня реформа в Україні, а саме впровадження Концепції Нової української школи, вимагає перегляду підходів до професійної підготовки та розвитку вчителів, зокрема оновлення знань, умінь і цінностей, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу. Уміння вчителя швидко адаптуватися до змін, зберігати психологічну стійкість і знаходити конструктивні шляхи подолання труднощів є критично важливими в умовах постійних трансформацій в освітній сфері.

Таким чином, відповідно до вимог, які визначені у Концепції реалізації Державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням КМУ від 14.12.2016 № 988 (далі – Концепція НУШ), заклад освіти, починаючи з початкової ланки, має готувати особистість, громадянина та фахівця, тому й особистість вчителя початкових класів має відповідати новим стандартам. За експертними прогнозами починаючи з 2020 року, найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити мету та досягати її, працювати в команді, спілкуватися в культурному середовищі [15].

У Професійному стандарті вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти») – далі Профстандарт [111] серед обов'язкових результатів навчання визначено не тільки вміння та знання, але й необхідні компетентності, що дають можливість бути спроможним до навчання та реалізації професійних цілей. Також, виокремлено основні індивідуально-особистісні та професійно-

діяльнісні якості вчителя, яких він має набути для успішного виконання стратегічної мети й завдань реформування початкової освіти.

Теоретичний аналіз психологічних досліджень особливостей вітчизняної педагогічної діяльності (О. Холодова [155], І. Остополець [95], Т. Гура [35], Н. Шевченко [170] та ін.) та нових вимог Концепції НУШ, Профстандарту, дали нам можливість визначити основні відмінності професійної діяльності вчителя традиційної (до запровадження реформи 2018 року) початкової школи і НУШ) (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Порівняльна таблиця характерних особливостей професійної діяльності вчителя традиційної початкової школи та НУШ

Критерій	Вчитель традиційної школи	Вчитель Нової української школи (НУШ)
Педагогічна роль	Авторитетний лідер, носій знань	Партнер, наставник, фасилітатор
Спосіб комунікації	Одностороння комунікація, контроль за учнями	Комунікація через діалог, співпраця з учнями
Підхід до навчання	Орієнтація на результати, стандарти	Орієнтація на процес, розвиток компетентностей
Ставлення до учнів	Відстороненість, дистанція між вчителем і учнями	Емпатія, підтримка, індивідуальний підхід
Управління класом	Авторитарний стиль, суворі правила	Демократичний стиль, залучення учнів до управління
Психологічна безпека учнів	Часто використовується критика, увага акцентується на помилках	Підтримка психологічної безпеки, увага акцентується на досягненнях
Емоційна компетентність	Обмежена емоційна виразність	Висока емоційна компетентність, відкритість до емоцій
Професійний розвиток	Стабільність, мінімальні зміни	Постійне навчання, адаптація до нових методів та підходів
Мотивація учнів	Зовнішня мотивація, заохочення та покарання	Внутрішня мотивація, інтерес до навчання
Рефлексія власної діяльності	Обмежена рефлексія, фокус на стандартизовані результати	Постійна рефлексія, аналіз своєї діяльності та її удосконалення
Ставлення до інновацій	Скептицизм, опір змінам	Відкритість до інновацій, експериментування
Стиль взаємодії з колегами	Індивідуалізм, конкуренція	Колегіальність, співпраця, командна робота

Враховуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що трансформація освіти, з однієї сторони, є результатом впливу зовнішніх процесів, а з іншої – сама впливає на професійну поведінку вчителя, що у свою чергу свідчить про взаємозв'язок реформування освіти та психологічної готовності освітян до реалізації нових стандартів педагогічної діяльності.

Слід зауважити, що необхідність реформи освіти і зміна ролі вчителя, вимог до нього, зумовлена також стрімким розвитком технологій та комп'ютеризацією навчального процесу, зміною форми сприйняття навчального матеріалу молодим поколінням та доступністю інформаційних джерел.

Як результат, відповідно до вимог НУШ [25], головною ідеєю стало забезпечення індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення педагогів початкової школи завдяки активізації їхньої базової освіти, набутого професійного та життєвого досвіду. Без постійного навчання та професійного розвитку, педагог не зможе повноцінно здійснювати професійну педагогічну діяльність в умовах сьогодення. Для більшості вчителів відповідати вимогам Концепції досить складно, так як для її реалізації необхідним є не тільки професійний розвиток вчителя, а й особистісний.

Готуючи впровадження нових стандартів початкової освіти [109] та НУШ [47], Міністерство освіти і науки провело цілий ряд організаційних заходів, пов'язаних з підготовкою вчителів до реалізації положень зазначених документів, а саме: 1) «Про організаційні питання запровадження Концепції Нової української школи у загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня» від 13.07.2017 р. № 1021; 2) «Про проведення всеукраїнського експерименту на базі загальноосвітніх навчальних закладів» від 13.07.2017 р. № 1028; 3) «Про затвердження експериментального навчального плану початкової школи експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють в межах дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту

початкової загальної освіти» від 16.08.2017 р. № 1181; 4) «Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах Нової української школи» від 15.01.2018 р. № 34; 5) «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» від 15.01.2018 р. № 36.

В усіх зазначених документах визначаються новітні завдання професійної діяльності вчителів початкових класів, що детерміновані реформаційними процесами.

Розгляд наукової літератури з питань готовності педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» свідчить, що теоретичні основи готовності педагогів до інноваційної діяльності висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема Т. Гури [33], І. Гавриш [19], О. Кузнєцової [57], В. Моляко [29], Л. Карамушка [39], Д. Романовської [89] та ін. Аналіз наукових джерел з педагогічної інноватики виявляє, що успішність інноваційної діяльності багато в чому залежить від психологічної готовності педагога до сприйняття та реалізації нововведень – В. Вітюк [16], Г. Головін [89], В. Бодров [7] та ін.

Водночас до питання підготовки вчителів початкової і в подальшому всієї загальної середньої освіти на системній основі не залучені заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів. У жодному із зазначених документів не йде мова про внесення суттєвих змін в освітні програми підготовки вчителів, в галузеві стандарти педагогічної освіти. Окремі ініціативи університетів та коледжів, викладачів лише підтверджують відсутність цілісної програми підготовки вчителів відповідно до НУШ [121].

Відповідно до нових вимог, визначених Профстандартом, вчителі початкових класів мають підвищувати свою кваліфікацію за Типовою освітньою програмою для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затвердженого наказом МОН України від 15.01.2018 № 36 (далі – Програма). Саме в Програмі означено профіль учителя початкової школи. Профіль, або

опис компетентностей, відповідає Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням КМУ від 14.12.2016 № 988 [26].

Програма розроблена згідно до вимог Професійного стандарту вчителя початкових класів, де виокремлено основні індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості фахівця, яких він має набути для успішного виконання стратегічної мети й завдань реформування початкової освіти.

Головною ідеєю змін до Профстандарту вчителя початкових класів та відповідно вимог до його професійної діяльності є забезпечення індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення педагогів початкової школи завдяки активізації їхньої базової освіти, набутого професійного та життєвого досвіду. Для повноцінної роботи за вимогами НУШ, вчитель повинен постійно розвивати та актуалізувати свої базові навички.

У таблиці наведений перелік компетентностей вчителів, які також визначені Професійним стандартом вчителя початкових класів, відповідно до НУШ (табл. 1.4).

Саме володіння вищезазначеними компетентностями, дозволяє втілювати головні вимоги до соціально-рольової позиції вчителя: вчитель у НУШ – це тьютор, коуч, фасилітатор. Кожна з цих рольових позицій має відмінності у порівнянні з традиційною педагогічною діяльністю, що може викликати у педагогів певні труднощі на етапі адаптації до нових завдань професійної діяльності. До тих труднощів, які відчуває вчитель на етапі реформування, слід віднести також і безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання й виховання; розв’язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок з філософії, психології, медицини, фізіології; робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання ІКТ тощо.

Таблиця 1.4

Компетентності вчителя початкових класів Нової української школи

№ з/п	Назва компетенції	Обґрунтування	Знання	Уміння та навички
1.	Емоційно-етична	Здатність усвідомлювати особисті почуття, відчуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами	- Про різновиди та інтенсивність почуттів та емоцій, причини їх появи; - Про сучасні форми, методи та засоби навчання, що сприяють розвитку власної уваги, саморегуляції, керування емоціями, подолання стресу	- Використовувати способи самозбереження психічного здоров'я, запобігання професійному вигоранню, управління власними емоціями; - Конструктивно реагувати на стрес, конфліктні ситуації, сприяти порозумінню; - Застосовувати в освітньому процесі практики концентрації уваги, усвідомленого емоційного реагування.
2.	Здоров'язбережувальна	Здатність зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності	- Про взаємозв'язок організму з природним, техногенним та соціальним оточенням; - Про засади здорового способу життя; - Про вплив професійної діяльності на здоров'я та прийоми збереження особистого здоров'я у професійній діяльності	- Дотримуватись у професійній діяльності санітарних правил та норм; - Здійснювати профілактичні заходи із збереження особистого фізичного та психічного здоров'я у професійній діяльності; - Використовувати методики зміцнення здоров'я
3.	Здатність до навчання впродовж життя	- Здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя; - Здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки	- Про особливості та умови організації різних форм і видів професійного розвитку вчителів; - Про особливості організації різних форм професійної підтримки та допомоги вчителям	Аналізувати: - можливості особистого професійного розвитку; - пропозиції різних суб'єктів освітньої діяльності; Визначати: - зміст, форми та критерії власного навчання; - ефективні форми взаємодії з професійними спільнотами; - Планувати професійний розвиток для досягнення стратегічних та операційних цілей

Продовження таблиці 1.4

4	Рефлексивна	- Здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності та визначати індивідуальні професійні потреби	- Про механізми моніторингу професійної діяльності вчителя; - Про загальні та професійні компетентності вчителя; - Про особливості діяльності закладу освіти	- Здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності
---	-------------	--	--	--

Проаналізувавши ідеї та наукові концепції таких дослідників як І. Бех [189], В. Біблер [78], С. Максименко [119], В. Войтко [73], В. Рибалка [125], Р. Скульський [89] та ін. з питання психологічної компетентності вчителя та її змісту, робимо висновок, що для здійснення професійної педагогічної діяльності в умовах викликів сучасності, вчитель має володіти знаннями щодо вікових особливостей психічної діяльності школяра, усвідомлювати та розуміти власну поведінку та емоційний стан, а також постійно підвищувати свій рівень професіоналізму та психологічної компетентності зокрема [19, с. 56].

З іншого погляду, психологічна компетентність педагога охоплює міжособистісне оцінювання, стереотипізацію, класифікацію, порівняння, зіставлення, аналіз, рефлексію. Важливим є здатність педагога бути у рефлексивній позиції, усвідомлювати власні психоемоційні процеси та стани, усвідомлювати свою мету та потреби. І від рівня розуміння сильних та слабких сторін своєї індивідуальності, свого внутрішнього потенціалу, залежить психологічне здоров'я, побудова творчої продуктивної діяльності відповідно до цінностей та професійних прагнень [8, с. 3].

Таким чином, актуальним стає питання формування та впровадження нової системи цінностей та цілей освіти, тому сучасний педагог має бути орієнтованим на розвиток психологічної культури, яка проявлятиметься як у високому рівні самоорганізації, саморегуляції професійної діяльності педагога, так і в усвідомленому ставленні вчителя до власних потреб.

Враховуючи вищезазначене, слід звернути увагу на вимоги до професійної діяльності вчителів початкової школи, які передбачені НУШ, а саме:

1. Вчитель має володіти та вміти застосовувати ефективні техніки для підтримки психічного здоров'я, які сприяють запобіганню фрустрованості, професійному вигоранню та ефективно керувати власними емоціями.

2. Педагог має здійснювати постійний моніторинг власної педагогічної діяльності з метою вдосконалення професійних компетентностей.

3. Вміти користуватися інноваційними методами педагогічної діяльності, трансформувати сучасне освітнє середовище так, щоб отримувати якісні результати.

4. Мати психологічну готовність до неперервного навчання, що включає в себе постійне вдосконалення професійних компетенцій через курси, тренінги, семінари, що у свою чергу вимагає від вчителя високого рівня мотивації.

5. Вчитель має бути гнучким та швидко адаптуватися до нових умов та постійних стрімких змін, які відбуваються в освітньому середовищі, відповідно до вимог НУШ.

6. Провідною вимогою до сучасного вчителя є створення сприятливих умов для формування компетентностей у учнів, передбачених навчальною програмою НУШ. Враховуючи оновлення пріоритетних цілей навчання, у ході спілкування з вчителями стає зрозумілим, що важливим є актуалізація знань освітян із загальної психології, вікової психології, психології професійної діяльності та управління [128, с. 74]. Для вчителя початкової школи володіння психологією інколи є важливішим ніж володіння певним предметом.

Однак, такі вимоги можуть призводити до надмірного психологічного навантаження, ставати фрустратором та провокувати виникнення професійної фрустрованості вчителів. Нові професійні вимоги потребують високого рівня стресостійкості, професійного самовдосконалення та здатності ефективно реагувати на постійні зміни умов професійної діяльності. У складних

ситуаціях, коли очікування від педагога перевищують його ресурси чи можливості, це може детермінувати професійну фрустрацію [201].

Слід зазначити, що на процес діяльності учителів у контексті реалізації Концепції НУШ впливають два типи фрустраторів: внутрішні – їх психологічна неготовність до змін; та зовнішні – нові професійні вимоги, пандемія, дистанційний формат навчання, війна.

Враховуючи проблему дисертаційного дослідження, вважаємо, що особливу увагу слід звернути саме на внутрішні фрустратори, які проявляються у надмірній пасивності педагога, що у свою чергу, заважає здійснювати інноваційну діяльність [77, с. 84]. Наявність внутрішнього опору нововведенням може проявлятися як пряма відмова від участі в інноваційній діяльності або як імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів. Часто на шляху до нового стає консервативний і невіддатливий до новацій досвід роботи. Щоб подолати всі ці фрустратори педагог має не тільки осмислити та прийняти інноваційну ідею, а також усвідомити та створити власний алгоритм її реалізації [75, с. 311]. Наслідком впливу внутрішніх фрустраторів, які, на думку вчителів, неможливо подолати, може бути професійна криза.

Професійна криза – це завжди відкидання старих неефективних засобів і способів професійної активності [18, с. 65]. Кризові явища – невід’ємний атрибут динамічного процесу професійного становлення особистості. Ступінь усвідомлення особистістю криз є індивідуальною. Вона залежить від способу перебігу кризової ситуації, оскільки при сприятливому її вирішенні людина рідко усвідомлює дане явище як кризу. Кризи можуть відбуватись короткочасно, інтенсивно чи поступово, без яскраво виражених змін професійної поведінки [51, с. 389].

Ефективне розв’язання тих кризових завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови певного (рефлексивного) типу управління вчителем діяльністю учнів. Сутність такого – рефлексивного, продуктивного – управління полягає в тому, що вчитель має ставитись до учня як до активного

суб'єкту власної діяльності, що здійснюється у загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління власною діяльністю; організовувати процес навчання як розв'язання відповідних навчальних, пізнавальних та особистісних проблем на основі творчої взаємодії з учнями. Таким чином, у разі, якщо вчитель не досягнув намічених цілей, то він не в змозі забезпечити змістовну професійну взаємодію і при цьому може обирати нетипову для себе форму спілкування. І це викликає у педагогів усвідомлення того, що вони не можуть досягти бажаних результатів, успішно здійснювати навчальну діяльність, що викликає незадоволення, негативні емоційні стани, зневірення у власній професійній спроможності. У кінцевому результаті у них формується стан професійної фрустрованості, який поступово може призвести вчителя до синдрому професійного вигорання та депресії [19, с. 6].

Відповідно до проведеного аналізу професійної педагогічної діяльності вчителя початкової школи та у контексті сучасних вимог, необхідно акцентувати увагу на такій характеристиці вчителя, як уміння бути у рефлексивній позиції відносно себе і власної професійної діяльності в цілому. Результатом виходу в таку позицію є здатність педагога зрозуміти, усвідомити свої справжні мотиви, труднощі, причини прояву тієї чи іншої поведінки та відносин, що дозволяє вчасно скоригувати свою поведінкову стратегію з метою найбільш ефективного здійснення професійної діяльності.

Враховуючи вищезазначене, слід виокремити такий елемент як педагогічна свідомість вчителя, що включає в себе наступні компоненти:

- 1) усвідомлення норм і правил своєї професії;
- 2) усвідомлення власних професійних якостей;
- 3) врахування оцінки себе як професіонала з боку інших людей;
- 4) усвідомлення власної самооцінки [147].

Варто вказати, що інтерес до вивчення педагогічної свідомості проявили багато вчених-педагогів (А. Бізяєва [17]; К. Вітрук [26], Н. Шевченко [172] та ін.), у чиїх роботах увага акцентується на змістовному аспекті професійної свідомості. Відповідно до провідних положень науковців, педагогічна

свідомість є парадигмою, під кутом зору якої людина сприймає, осмислює, оцінює отримувану ззовні педагогічну інформацію і здійснює свою діяльність теоретичного або практичного характеру [173].

Проаналізувавши нові вимоги до професійної компетентності вчителя початкової школи та наукові погляди на процес професійного розвитку з врахуванням викликів сьогодення, можемо стверджувати, що реалізація основних завдань Концепції НУШ суттєво ускладнюється. Це, у свою чергу, висуває нові завдання як для системи вітчизняної вищої, так і післядипломної педагогічної освіти, актуалізує нові напрями їх діяльності.

Враховуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що сучасні вимоги до вчителя НУШ є об'єктивними чинниками його професійної фрустрованості. З часом, під постійним впливом нових вимог до професійної педагогічної діяльності у вчителів може виникати суб'єктивне переживання фрустрації, що у свою чергу спричинятиме негативні функціональні зміни на різних рівнях функціонування особистості.

1.3. Особливості професійної фрустрованості вчителя початкової школи в умовах викликів сучасності

Професія вчителя початкової школи безумовно є важливою і відповідальною професією, яка вимагає енергії, вмінь та готовності до неперервного професійного розвитку.

Нещодавні дослідження в галузі освіти (Т. Маланьїна [70], М. Папуча [99], О. Полянничко [103] та ін.) демонструють, що вчителі початкових класів зазнають значної кількості стресу, викликаного різноманітними чинниками, які у свою чергу мають фруструючий вплив на їх професійну діяльність. Комплекс економічних проблем, що сьогодні склалися – невисока заробітна плата, недостатня технічна забезпеченість, активне реформування, а також реалізація професійної діяльності в умовах спочатку пандемії, а потім війна, робить працю вчителя надзвичайно напруженою [1].

Окрім високої стресогенності, професійна діяльність вчителя початкових класів характеризується наявністю відверто неефективних дій та інших деструктивних тенденцій, які безумовно виступають значущими фрустраторами. Дослідження цих чинників та спроби їх пояснити здійснювались у багатьох психологічних дослідженнях. Їх причини пов'язувались із соціальними аспектами професії вчителя, її низькою престижністю, з порушеннями процесу професійного й особистісного розвитку педагога (Т. Мішина [206] та ін.), з високою стресонасиченістю, конфліктогенністю й фрустраційністю педагогічної діяльності (М. Дяченко [89], О. Чебикін [162] та ін.), деструктивністю внутрішньо-особистісного захисного конфлікту в педагога (Т. Яценко [173], В. Семиченко [134] та ін.), проблемами і труднощами його професійної адаптації (О. Мороз [65], О. Солодухова [62]), несформованістю адекватних засобів педагогічної діяльності, спілкування й встановлення міжособових стосунків (В. Семиченко [134] та ін.), низькою розвиненістю професійного мислення (Т. Гура [34], Н. Пов'якель [102] та ін.), невідповідністю ціннісно-

сміслової системи особистості вчителя вимогам професії (М. Миронова [67], В. Чудновський [92]). Феномену фрустраційних станів та їх причинно-наслідковим зв'язкам із чинними умовами педагогічної діяльності у контексті професійної адаптації молодих вчителів до роботи в загальноосвітніх школах присвячені роботи О. Холодової [157] та І. Остополець [95].

Так, О. Холодова аналізує соціально-психологічні аспекти педагогічної діяльності, що здатні спровокувати окремі фрустраційні прояви, які можуть протікати на фоні нерозвиненості фрустраційної толерантності, як здатності до подолання бар'єрів у професійній діяльності [154]. У свою чергу, В. Терентьева вказує на те, що значний відсоток педагогів у процесі своєї діяльності переживають комунікативний стрес, що спричинений самим фактом навчального процесу, що потенційно викликає зниження працездатності, негативні емоційні стани та різні типи реакцій у комунікативному спілкуванні [155].

І. Зверєва [215], досліджує професійну фрустрованість серед педагогів, акцентує увагу на впливі цього феномена на якість освітнього процесу та професійне здоров'я викладачів. Вона зазначає, що фрустрація може виникати внаслідок перевантаження роботою, відсутності підтримки або недостатнього фінансового забезпечення. Ступінь вираженості професійної фрустрованості, залежить від характерологічних особливостей вчителя, його паттернів реагування на вплив фруструючих чинників. Тривалість переживання фрустрованості, у свою чергу детермінується ступенем значимості поставленої професійної мети, її цінності для вчителя, а також від адаптивних можливостей психіки [88].

Дослідження емоційних станів учителів Нової української школи, їх фрустрованості в процесі реформування освіти стали предметом наукових пошуків вітчизняних психологів (Т. Гура [33], І. Остополець [94] та ін.). Результати зазначених наукових досліджень свідчать про те, що:

- фрустрація є досить поширеним станом серед педагогів, що, у свою чергу, стає однією з причин виникнення професійної фрустрованості,

професійного вигорання, погіршення здоров'я, зниження мотивації до діяльності, тощо [30];

- для переважної більшості вчителів початкової школи у період пандемії COVID-19, дистанційного навчання характерними, війни домінуючими є негативні емоційні стани (недовіра, страх, відчай, дратівливість, підвищена емоційна вразливість, тощо). Негативні емоційні переживання призводять до соматичних захворювань, погіршення якості виконання професійних обов'язків та деструктивної взаємодії з оточуючими [31];

- типовими поведінковими ознаками вчителів з високим рівнем професійної фрустрованості є: підвищена емоційна нестабільність, роздратованість, нервозність, висока тривожність, неадекватна самооцінка (частіше занижена), невпевненість у власних силах; почуття відчаю та безпорадності при вирішенні фруструючих ситуацій, відчуття страху, захисні реакції; зорієнтованість на формальні вимоги освітнього процесу; консервативність та стереотипність при використанні методів, засобів і прийомів педагогічної діяльності [87].

Здійснивши теоретичний аналіз заявленої проблеми, можна стверджувати, що професія вчителя є однією з найбільш стресогенних та фрустрованих у сучасному суспільстві. Вчительська робота має кілька ключових аспектів професійної фрустрованості, а саме: 1) високе емоційне навантаження; 2) робота з великим обсягом інформації; 3) високі вимоги і відповідальність; 4) низька соціальна підтримка і визнання; 5) нестабільність умов праці.

Фрустраційний процес у педагогічній діяльності має етапи та динаміку, які залежать від того, як довго та інтенсивно діє фрустратор (зовнішній або внутрішній), а також якими копінг-стратегіями користується вчитель, щоб подолати фруструючу ситуацію. Враховуючи, що фрустратор є особливим стресором, відтак, науковою основою для створення схеми фрустраційного процесу у контексті педагогічної діяльності вчителя початкової школи, на нашу думку, є теорія стресу Г. Сельє, базовими положеннями якої є три стадії

стресової реакції організму: 1) стадія тривоги (початкова стадія); 2) стадія резистентності (опору); 3) стадія виснаження [132].

Динаміка фрустраційного процесу, через який проходить вчитель початкової школи у процесі його професійної діяльності в умовах реформування освіти, відображено на рисунку 1.3.

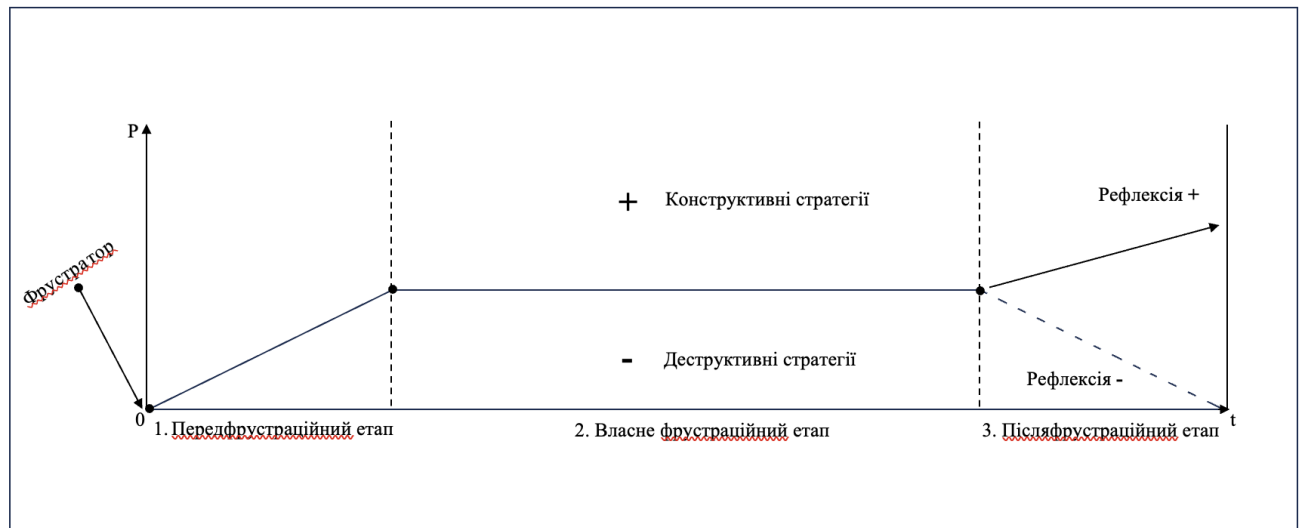


Рис. 1.3. Схема фрустраційного процесу у контексті професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах реформування освіти

Таким чином, на рисунку 1.3. визначено дві шкали, а саме: P – це інтенсивність дії фрустратора (нові вимоги професійної діяльності), а t – це тривалість дії фрустратора. Саме ці дві властивості фрустратора є основним пусковим механізмом фрустраційного процесу, а також механізмом переходу від одного етапу до іншого. Фрустратором може виступати будь-яка професійна ситуація, яка викликає у вчителя відчуття перешкоди в досягненні його професійних цілей.

Серед чинників-фрустраторів, що зумовлюють виникнення стану фрустрованості в умовах педагогічної діяльності, слід виділити дві групи: 1) внутрішні (індивідуально-психологічні особливості вчителя); 2) зовнішні (особливості професійного середовища вчителя, умови його педагогічної діяльності).

Як показав теоретичний аналіз, питання внутрішніх чинників професійної фрустрованості розглядається у контексті Я-концепції особистості. До цих характеристик, що впливають на появу професійної фрустрованості належать: тривожність, емоційне вигорання, емоційна реактивність, агресивність [165, с. 41].

Для того, щоб зменшити вплив внутрішніх фруструючих переживань та негативних емоційних станів, однією з необхідних умов є розвиток рефлексії та оволодіння методами психологічної саморегуляції. Тому, важливим є розвиток психологічної компетентності та організація якісної взаємодії вчителів з психологом закладу освіти.

До зовнішніх чинників професійної фрустрованості вчителя початкових класів у контексті сучасних вимог НУШ, можна віднести кілька ключових аспектів.

По-перше, - багатогодинний графік роботи, що включає не тільки підготовку та проведення уроків, але й нові вимоги до методичної роботи, самоосвіти та звітності.

По-друге, - особливості організації освітнього процесу НУШ, де увага акцентується на компетентнісному підході, інтерактивних методах навчання та індивідуалізацію освітнього процесу. Це вимагає від вчителя більше власних ресурсів для розробки інноваційних уроків і використання сучасних технологій.

По-третє, - взаємодія з адміністрацією школи. НУШ передбачає демократичний стиль управління, однак у багатьох закладах освіти залишається недостатньо гнучка модель взаємодії, що створює додатковий тиск на вчителів, що є однією з причин фрустрованості вчителів [43, с. 12].

По-четверте, - взаємодія з батьками учнів та громадою: в умовах НУШ особливого значення набуває партнерство закладу освіти в цілому та кожного вчителя із батьківською спільнотою та громадою (виконання спільних соціальних проєктів, розбудова освітнього середовища та ін.).

Всі ці фруструючі ситуації ускладнюють взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Тому важливою умовою мінімізації впливу фрустраторів є чіткість та конкретизація задач, виконання яких сприятиме організації професійної педагогічної діяльності. Для цього керівник та адміністрація закладу освіти також мають підвищувати свій рівень як управлінської компетентності так і психологічної. Саме від створення оптимальних, психологічно комфортних умов в роботі педагогічного колективу, залежить рівень чутливості до впливу зовнішніх фруструючих чинників [89].

По-четверте, - особливості життєдіяльності в умовах пандемії, дистанційної освіти і реалізація професійної діяльності в реаліях воєнного стану.

Дистанційне навчання, відсутність прямого контакту з учнями, відсутність можливості пояснити особисто й допомогти в момент виникнення проблеми – все це має негативний вплив на якість професійної педагогічної діяльності. Пандемія і війна внесли відповідні непередбачувані корективи і змусили всіх швидко опановувати цифрові інструменти й нові педагогічні підходи, методики та швидко адаптуватись до умов, які диктує зовнішнє середовище. Щоб реалізувати педагогічну діяльність в умовах війни, вчителю необхідно постійно долати перешкоди, які виникають під час навчального процесу, що є викликом для підтримки якісної освіти, вчитель має адаптуватись до дистанційного навчання та нових умов роботи, що у свою чергу провокує психологічну втому. Вчителі стикаються зі зниженням концентрації, підвищеним рівнем стресу та емоційним виснаженням, професійним вигоранням та станом фрустрованості, що ускладнює впровадження інноваційних методів навчання. Водночас, збільшуються вимоги до надання психологічної підтримки учням, що потребує додаткових ресурсів та навичок. Вчитель також має долати власні переживання, які пов'язані з відчуттям професійної та соціальної ізоляції через втрату зв'язків із колегами та учнями. Педагогічна діяльність вчителів під час війни комбінує всі можливі фрустратори, подолання яких вимагає високого рівня

фрустраційної толерантності, психологічної стійкості, адаптивності та мотивації.

Усі ці чинники мають руйнівний вплив на психоемоційну сферу педагога, який проявляється у зростанні кількості афективних розладів, виникненні почуття незадоволеності собою та своїм життям, наявності труднощів у встановленні контактів з учнями, колегами, оточуючими людьми [1]. Ці симптоми негативно відображаються на всій професійній діяльності педагога, у формі погіршення результатів роботи, зниженні рівня задоволеності власною діяльністю.

Окремо, слід звернути увагу на характерних особливостях трьох основних етапів переживання професійної фрустрованості вчителями початкової школи, а саме:

1. Передфрустраційний етап – характеризується виникненням перших труднощів та обмежень в професійній діяльності вчителя. Тривалість та інтенсивність цих труднощів запускає механізм переходу на другий етап – фрустраційний.

2. Власне фрустраційний етап характеризується більш інтенсивним загостренням проблеми, що призводить до неможливості її вирішення наявними засобами та способами. Це, в свою чергу призводить до застосування вчителем стратегій подолання. У разі використання конструктивних стратегій запускаються такі процеси як-то:

1) вчитель намагається адаптуватися до нової ситуації, застосовуючи активні стратегії подолання, такі як пошук підтримки, зміна методів навчання або перегляд своїх очікувань.

2) успішна адаптація до умов, досягнення нових цілей або пошук творчого рішення для викликів (наприклад, впровадження нових методик навчання, перегляд стратегії поведінки з учнями, колегами та інше).

У разі використання деструктивних стратегій, вчитель уникає (ігнорує) проблеми, проявляє агресію, або ж відчуження, що призводить до подальшого

погіршення ситуації, що може призвести до конфліктів з учнями, колегами чи адміністрацією, емоційного вигорання.

3. Післяфрустраційний етап – відбувається процес рефлексії, результат якої може бути як конструктивний, так і деструктивний, в залежності від обраної копінг-стратегії та індивідуально-психологічних особливостей вчителя. Відповідно, вчитель, який обирає конструктивні копінг-стратегії та орієнтований на конструктивне мислення, переглядає ситуацію з позиції розвитку та навчання. Він усвідомлює, що виклики можуть стати стимулом для професійного розвитку та зростання.

Значний вплив на процес подолання професійної фрустрації мають **професійні цінності** педагогічного працівника. Вчитель дотримується своїх цінностей, орієнтуючись на педагогічну етику, емпатію та прагнення підтримувати власний професійний розвиток. Це допомагає подолати стан професійної фрустрованості, зміцнити професійну мотивацію. У разі негативної рефлексії вчитель зневірюється у своїх професійних здібностях, що створює підґрунтя для глибоких кризових станів (вигорання, депресія та інше). Якщо ціннісні орієнтири вчителя є слабкими або конфліктують із ситуацією, він може втратити мотивацію до роботи, що призведе до подальшого загострення емоційного стану та переходу у стан хронічної фрустрованості.

Таким чином, завдяки **схемі фрустраційного процесу у педагогічній діяльності вчителя початкової школи**, можемо глибше зрозуміти етапи виникнення та динаміку розвитку професійної фрустрованості вчителя у процесі здійснення інноваційної педагогічній діяльності. Розуміючи ці етапи, отримуємо можливість прогнозувати наслідки професійної фрустрованості та своєчасно впливати на процеси її розвитку, розробляти ефективні стратегії подолання фруструючих ситуацій, що сприятиме збереженню емоційної стабільності та продуктивності вчителя початкової школи.

Враховуючи все вищезазначене, можемо стверджувати, що педагогічна діяльність є одним із видів професійної діяльності, який має найбільший вплив на структуру особистості.

Здійснений аналіз наукових підходів до розуміння сутності фрустрації та професійної фрустрації особистості, виокремлення **трьох форм/модусів** фрустрації як складного психічного явища, а саме: 1) фрустраційного процесу, 2) фрустрованості та 3) фрустраційності, а також вимог до вчителя початкових класів НУШ як фрустратора, дає змогу охарактеризувати критерії та показники професійної фрустрованості вчителів початкової школи на різних рівнях відповідно до етапів фрустраційного процесу (табл. 1.5).

Отже, на кожному наступному етапі фрустраційного процесу у вчителя початкової школи можуть посилюватися прояви фрустрованості на фізичному рівні, зокрема через перевтому, стрес чи зниження енергії. Також спостерігається зміна емоційного стану, коли вчитель може відчувати зростання напруги, тривоги чи роздратування.

Таблиця 1.5

Етапи фрустраційного процесу	Критерії і показники професійної фрустрованості вчителя ПШ відповідно до структурної організації (рівнів функціонування) особистості				
	Фізичний	Емоційний	Когнітивний	Поведінковий	Ціннісний
Передфрустраційний	Підвищення м'язової напруги, легке прискорення пульсу, порушення сну	Легке занепокоєння, відчуття тривоги або невдоволення через перші ознаки труднощів у професійній діяльності	Проблематизація фруструючої ситуації та намагання знайти рішення. Роздуми про майбутні можливі труднощі, акцент уваги на перешкода. Або ігнорування фруструючої ситуації	Активна пошукова поведінка, пошук ресурсів для вирішення проблем, комунікація з колегами чи адміністрацією закладу освіти. Або дезорганізація у роботі	Оцінка професійних потреб та пріоритетів
Власне фрустраційний	Інтенсивне м'язове напруження (особливо в області шиї, плечей, спини), тахікардія, гіпертензія, мігрень, болі в шлунку, розлади сну, нудота	Відчуття гніву, розчарування, емоційного виснаження. Вчитель відчуває себе недооціненим, емоційна нестабільність стає домінуючою	Пошук копінг-стратегій, аналіз та перспективне мислення, рефлексивність або дисонанс, ігнорування проблемної ситуації	Діяльність у рамках обраної копінг-стратегії, адаптивність до змін або уникнення, пасивність, дезадаптація, бездіяльність	Внутрішня мотивація до дій, усвідомлення сенсу або відсутність сенсу, де мотивація

Продовження табл. 1.5

Післяфрустраційний	Фізична втома, зниження м'язового тону, слабкість, порушення харчової поведінки, психосоматична реакція – проблеми з ШКТ, сном.	Відчуття полегшення після виходу з гострої фази фрустрації. Готовність до відновлення емоційної рівноваги або поява апатії емоційного вигорання	Рефлексивність, усвідомлення досвіду, висновки, розвиток або знецінення досвіду, думки про зміну робочого місця	Конструктивна взаємодія з оточуючими, подолання фрустраційної ситуації або деструктивна взаємодія, пасивне прийняття ситуації, депресія, суїцид	Відновлення або перегляд цінностей: може виникнути нове розуміння професійних цілей, пріоритетів та місії вчителя. Відчуття нового сенсу в роботі або рішення про зміну кар'єрного шляху. Або криза професійних цінностей: сумніви щодо своєї ролі як вчителя, відчуття, що робота не відповідає особистим ідеалам. Відчуття втрати сенсу та мотивації в роботі.

Згідно з науковими дослідженнями Т. Гури [32], на когнітивному рівні слід звернути увагу, що тільки за умови проблематизації фруструючої ситуації вчитель усвідомлює та формулює суперечності або труднощі, що потребують розв'язання. У разі відсутності цього процесу, переживання стану фрустрованості не відбувається.

Поведінкова реакція вчителя залежить від того, яку копінг-стратегію він обирає: конструктивну чи деструктивну. Конструктивні стратегії допомагають адаптуватися до змін в освітньому середовищі, тоді як деструктивні можуть призвести до професійного вигорання або інших деструкцій. У процесі переживання фрустрованості ключовою є ціннісна складова особистості вчителя. Саме від сформованих ціннісних орієнтирів та моральних принципів

залежить поведінка вчителя у фруструючих ситуаціях, зокрема в умовах реформування освіти.

Ціннісні орієнтири вчителя визначають його пріоритети, ставлення до учнів, колег та самого процесу навчання. Вони впливають на те, як вчитель вирішує конфлікти, реагує на зміни в освітніх стандартах і формулює свої педагогічні цілі. Моральні принципи, в свою чергу, допомагають вчителю залишатися вірним своїм переконанням, та приймати рішення відповідно до власних ціннісних орієнтирів, навіть у складних обставинах, зокрема і тих, що виникають під час освітніх реформ.

Здійснений аналіз наукових підходів до розуміння сутності фрустрації та професійної фрустрованості особистості, дає можливість стверджувати, що педагогічна діяльність в умовах підвищеної складності визначається функціонуванням різнорівневих механізмів детермінації й регуляції активності вчителя. Розгляд процесу прийняття рішень у контексті причинного та цільового детермінізму дає змогу вивчити чинники та умови переходу вчителя до здійснення педагогічної діяльності на рівні свідомого цілепокладання, рефлексивного пошуку та вибору ефективних шляхів розв'язання проблемних ситуацій, на противагу «реагувальним» моделям поведінки [33].

Таким чином, ґрунтуючись на положеннях сучасної психологічної науки щодо розуміння сутності фрустрації та професійної фрустрованості, а також враховуючи три форми (модуси) існування психічних явищ, **під професійною фрустрованістю вчителя початкової школи розуміємо складний психологічний стан, який виникає внаслідок інтенсивної, довготривалої, комплексної дії професійних фрустраторів, виявляється на фізичному, емоційному, когнітивному, поведінковому і ціннісному рівнях функціонування особистості та може мати деструктивний вплив на педагогічну діяльність та професійний розвиток особистості.**

Відтак, для успішної професійної діяльності та професійного розвитку педагога початкової школи в умовах впровадження Концепції «Нова

українська школа», критерієм якої є професійне та особистісне самозростання та постійний розвиток компетентностей, важливим є визначення психологічних умов подолання професійної фрустрованості.

1.4. Психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти

Серед сучасних дослідників особливості подолання фрустрованості особистості були предметом вивчення таких вітчизняних науковців як І. Булах та Л. Бушанська [10], О. Прокоф'єва [108], М. Вовк [17], Л. Карамушка [39] та ін. Основні наукові позиції, зокрема І. Остополь [94] та О. Холодової [155], мають важливе значення для нашого дисертаційного дослідження. Вони виокремлюють ключові чинники подолання професійної фрустрованості, які є універсальними для всіх фахівців, а саме:

1) розвиток резильєнтності, що сприяє зміцненню здатності вчителів до стресостійкості та адаптації в умовах професійних труднощів. Це передбачає формування навичок саморегуляції, конструктивного мислення та самоконтролю;

2) підтримка емоційного благополуччя, а саме створення позитивного емоційного клімату в колективі, надання можливостей для обговорення труднощів, а також проведення тренінгів для зниження рівня тривожності і покращення емоційної стійкості;

3) психологічна підтримка, що включає в себе надання вчителям підтримки з боку колег, адміністрації та освітньої спільноти. Це передбачає створення умов для відкритого спілкування, позитивних взаємовідносин у колективі, можливості для професійного наставництва та супервізії;

4) професійний розвиток – забезпечення можливостей для підвищення кваліфікації, участі в освітніх тренінгах, курсах та семінарах, зокрема і в інститутах післядипломної педагогічної освіти, що сприяють розвитку нових професійних навичок і розширенню знань;

5) розвиток рефлексії – заохочення до саморефлексії, аналізу власних переживань і поведінки, що допомагає вчителям краще розуміти джерела своєї фрустрованості та знаходити ефективні шляхи її подолання;

б) створення сприятливого робочого середовища, а саме формування комфортних умов праці, зокрема справедливого розподілу обов'язків, адекватної оплати праці, визнання професійних досягнень та підтримка ініціатив, що підвищують професійне задоволення.

Крім того, науковцями виокремлюються допоміжні обставини, які мають бути імплементовані у професійну педагогічну діяльність, що сприятиме ефективному та більш швидкому подоланню професійної фрустрованості педагогів, а саме:

1) володіння навичками тайм-менеджменту. Вчитель початкової школи має багатозадачну роль: планування уроків, підготовка матеріалів, робота з учнями та їхніми батьками, проведення виховних заходів. Володіння тайм-менеджментом допомагає вчителю ефективно розподіляти час між різними завданнями, уникати перевантажень, і забезпечувати своєчасне виконання завдань без втрати якості викладання. Це також допомагає знизити рівень стресу та професійного вигорання;

2) щоденне планування - планування робочого дня є одним із основних інструментів для вчителя початкової школи. Щоденне планування є одним із чинників подолання фрустрованості фахівців. Включає в себе створення списку задач, пріоритетів цілей на день, а також дає можливість проаналізувати стан їх виконання, що у свою чергу мінімізує виникнення фруструючих ситуацій;

3) розвиток комунікативних навичок. Вчитель початкової школи постійно взаємодіє з учнями, батьками, колегами та адміністрацією. Високий рівень комунікативних навичок дозволяє налагоджувати ефективне спілкування з різними групами людей, вирішувати конфліктні ситуації, дозволяє фахівцю почувати себе більш впевнено та безпечно, що також позитивно впливає на досягнення професійних цілей;

4) дотримання балансу між роботою та відпочинком. Баланс між роботою та особистим життям є критично важливим для вчителя початкової школи, щоб уникнути професійного вигорання та стану фрустрованості.

Враховуючи велике навантаження та відповідальність, вчителю необхідно організовувати час для відпочинку та самовідновлення. Це може включати фізичні вправи, хобі, соціальне життя та здоровий сон. Такий підхід до подолання професійної фрустрованості допоможе гармонізувати як психологічний так і фізичний стан, що у свою чергу сприятиме підвищенню мотивації, яка є невід'ємною у досягненні мети.

Таким чином, поєднання універсальних, специфічних та допоміжних умов подолання професійної фрустрованості у педагогічній діяльності, дозволяє вчителю початкової школи не тільки забезпечувати високий рівень викладання, але й підтримувати власний психоемоційний та фізичний стан, що є запорукою професійного успіху та особистісного розвитку.

Для того, щоб створити сприятливі умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти, маємо звернути увагу на наявність і ступінь сформованості таких їх характерних особливостей, що визначаються ученими як провідні, як-то:

1. Індивідуально-психологічні характеристики вчителя (рівень поведінки). Вплив індивідуально-психологічних характеристик особистості на подолання стресу та фрустрацій, в тому числі вивчали такі вчені як Smith, J., & Jones, L. [148], які розглядають зв'язки між емоційною стійкістю, стресостійкістю та використанням різних стратегій подолання стресу серед вчителів. Зазначені характеристики можуть відігравати важливу роль у подоланні професійної фрустрованості, особливо в умовах інтенсивних змін та реформ у системі освіти. Ці особливості включають широкий спектр характеристик, таких як особистісні риси, емоційна стійкість, мотивація, самосвідомість та здатність до адаптації. Відповідно, для подолання фруструючих ситуацій у професійній педагогічній діяльності, важливим є розвиток певних особистісних якостей фахівців, а саме:

- емоційної стійкості. Високий рівень емоційної стійкості допомагає вчителю краще справлятися зі стресовими ситуаціями, знижує рівень тривожності та сприяє збереженню оптимізму навіть у складних умовах;

- відкритості новому досвіду. Педагоги, які відкриті до нових ідей та підходів, легше адаптуються до змін, що у свою чергу, знижує рівень професійної фрустрованості;

- усвідомленої саморегуляції. Вчителі, які володіють навичками емоційної саморегуляції, здатні ефективніше керувати своїми емоціями, тим самим знижуючи негативний вплив фруструючих чинників на професійну діяльність. Розвинений самоконтроль допомагає вчителям зберігати спокій у напружених ситуаціях, що сприяє більш чіткому усвідомленню власних можливостей та ресурсів, які можна використати для подолання фруструючої ситуації;

- внутрішньої мотивації та орієнтованості на цінність власної професійної діяльності. Вчителі з високою внутрішньою мотивацією та зі стійкими ціннісними установками, частіше сприймають виклики як можливості для професійного зростання, що допомагає зменшити відчуття фрустрованості та підтримати ентузіазм у роботі. Також, вчителі, які орієнтовані на підтримку і розвиток своїх учнів, здатні знайти сенс у подоланні труднощів, що зменшує вплив негативних емоцій на їхню професійну діяльність;

- здатності до адаптації та творчості. Вчителі, які здатні швидко адаптуватися до нових умов і змінювати свої підходи до навчання, менше схильні до переживання такого стану як професійна фрустрованість. У свою чергу, творчий підхід до вирішення проблем допомагає вчителям знаходити нові шляхи для подолання професійних викликів, що також знижує рівень фрустрованості.

2. Рівень розвитку професійної рефлексивності. К. Widemann та I. Simos обґрунтовують роль рефлексії у професійному становленні особистості, визначаючи при цьому, що саме завдяки рефлексії людина здатна оцінювати діяльність із погляду перспектив успіху, корегувати її з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальним за можливі результати, передбачати її наслідки для себе та оточуючих [75, с. 137-138]. Більш детально треба

розглянути складові професійної рефлексивності, які і є маркером її актуального рівня, а саме:

- усвідомлення причин фрустрації, яке складається з аналізу власних емоцій та здатності ідентифікувати професійні труднощі. Таким чином, розвинена рефлексивність дозволяє вчителю краще розуміти власні емоції і визначати, які саме чинники спровокували виникнення стану професійної фрустрованості. Усвідомлення причин емоційного напруження допомагає швидше знаходити шляхи для його зниження. У свою чергу, вчителі з високим рівнем рефлексивності можуть аналізувати свої дії, оцінювати їхні результати та визначати, які аспекти їхньої роботи потребують вдосконалення. Це зменшує відчуття безвиході та допомагає уникати повторення помилок, що також знижує рівень фрустрованості;

- самоаналіз і особистісний розвиток. Високий рівень рефлексивності сприяє постійному особистісному і професійному зростанню, що допомагає вчителям знаходити нові ресурси для подолання труднощів. Усвідомлення своїх сильних і слабких сторін дозволяє ефективніше працювати над собою і підвищувати свою професійну компетентність;

- розвиток впевненості в собі. Регулярний аналіз власного професійного шляху і досягнень допомагає педагогам формувати більш позитивний образ себе як фахівця, що підвищує стійкість до критики та невдач.

3. Самооцінка вчителя початкової школи. Проблема підвищення рівня самооцінки та впевненості у собі розглядається в індивідуальній психології А. Адлера [87], представниками гуманістичної психології, гештальт-терапії, позитивній психології та поведінкових напрямках психокорекції. Система, розроблена А. Адлером розглядає особистість як творчу, відповідальну, спрямовану на досягнення поставлених цілей. Психологічно здорова людина, має активну соціальну позицію, із впевненістю та оптимізмом долає життєві проблеми. Адекватна самооцінка допомагає вчителю зберігати впевненість у своїх силах, ефективніше справлятися зі стресом і знаходити внутрішні ресурси для подолання труднощів. Таким чином, можемо визначити такі

основні аспекти впливу самооцінки на подолання професійної фрустрованості як:

- позитивне сприйняття власних можливостей. Вчителі з адекватною самооцінкою усвідомлюють рівень власних професійних навичок та здібностей, що допомагає їм приймати професійні рішення та долати труднощі. Вони бачать проблеми як виклики, а не загрози, тому для них важливим аспектом діяльності є можливість підтримувати свій рівень професіоналізму;

- здатність до конструктивної самооцінки. Адекватна самооцінка дозволяє педагогу об'єктивно оцінювати свої успіхи та невдачі. Це допомагає уникати самозвинувачень та надмірної критики себе, що знижує ризик розвитку фрустрованості;

- усвідомлення своїх досягнень. Вчителі з високою самооцінкою фокусують свою увагу на професійних досягненнях помічають їх та визнають, що сприяє формуванню позитивного професійного образу. Це підвищує їхню мотивацію і знижує рівень професійного стресу;

- стійкість до критики. Вчителі з адекватною самооцінкою менш схильні до фрустрації через критику з боку керівництва, колег або батьків. Вони сприймають критику конструктивно, що допомагає їм краще адаптуватися до змін та покращувати свою професійну діяльність;

- підтримка балансу між роботою і особистим життям. Маючи адекватну самооцінку, фахівець здатен регулювати баланс між професійним і особистим життям, що допомагає уникати перевантаження і зменшує ризик фрустрації.

4. Фізичний стан вчителя (стан здоров'я). Фізичний рівень безпосередньо впливає на стресостійкість та здатність людини ефективно управляти як емоційними так і когнітивними ресурсами у власній професійній діяльності. Здоров'я, як інтегральний показник фізичного та психічного благополуччя, відіграє ключову роль у забезпеченні адекватної реакції на фруструючі чинники, тим самим сприяючи зниженню ризику розвитку хронічної втоми, емоційного вигорання та інших негативних наслідків

професійної діяльності. Таким чином, фізичний стан виступає основою для підтримання внутрішньої рівноваги, що є необхідною умовою ефективного подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи.

Відтак, здійснений аналіз теоретичних основ вивчення професійної фрустрованості педагогів для вирішення завдань дисертаційного дослідження важливим є виокремлення зовнішніх (організаційних) та внутрішньо-особистісних (психологічних) умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реалізації нових вимог до їх професійної діяльності.

Отже, до **зовнішніх (організаційних) умов** можемо віднести такі:

1. Сприятливий психологічний клімат в педагогічному колективі.
2. Удосконалені процеси взаємодії між учасниками освітнього процесу шляхом використання сучасних методів організації та управління закладом освіти.
3. Наявність системи стимулювання вчителів до розвитку професійних компетентностей, в тому числі - психологічної компетентності.
4. Розбудоване рефлексивне освітньо-професійне середовище у закладах освіти із відкритою системою професійно-педагогічної комунікації.

До **психологічних умов** подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти, за результатами здійсненого теоретичного аналізу, відносимо такі.

По-перше, - це усвідомленість педагогами сутності професійної фрустрованості, методів її самодіагностики, успішної профілактики та корекції.

Так, для ефективного подолання професійної фрустрованості, запобіганню впливу її деструктивних функцій, негативному розгортанню на всіх стадіях фрустраційного процесу першочерговим для вчителя початкової школи є розуміння сутності самого явища фрустрації, професійної фрустрації в усіх її модусах та, крім того, - інструментів її самодіагностики, профілактики та корекції. Володіння педагогом спеціальними знаннями забезпечить йому

можливості для виокремлення у власній свідомості перших труднощів та обмежень у своїй діяльності, спричинить проблематизацію професійної ситуації, що є необхідним для подальшого розгортання мисленнєвої діяльності, усвідомленого ставлення до вибору конструктивних стратегій подолання.

Як зазначає С. Максименко, усвідомленість передбачає осмислювання людиною своїх психічних станів, переживань, дій, вчинків, діяльності та життя в цілому, що робить їх «видимими», об'єктизованими для неї. Це є по-суті мисленням про себе, смисловим відображенням дійсності, об'єктивної та суб'єктивної реальностей [68]. Важливим є перехід реальності, що відображена у психіці та поки не усвідомлена (не виявляється у системі знань) до усвідомленого, зафіксованого у знаннях, що дозволить оперувати цією реальністю [69].

Таким чином, без усвідомленості вчителями початкової школи самого явища фрустрації та професійної фрустрованості неможлива мисленнєва обробка об'єктивної та суб'єктивної реальностей їх професійної діяльності в умовах нових професійних вимог до них та подальше довільна регуляція своєї поведінки, емоційних реакцій, формування нових смислів, що призведе до актуалізації негативних функцій фрустрації на всіх рівнях функціонування особистості – інтенсивних негативних фізичних проявів, негативних емоційних реакцій, ігнорування фруструючої ситуації та появи когнітивного дисонансу, деструктивних копінг-стратегій, зниженню професійної мотивації і втраті смислу професійної діяльності.

Отже, розуміння сутності професійної фрустрованості дає змогу вчителям відокремити вплив зовнішніх фрустраторів від власної внутрішньої реакції, що сприятиме підвищенню рівня адаптації до фруструючої ситуації, розгортанню фрустраційного процесу за позитивною траєкторією. Знання ефективних методів самодіагностики та профілактики запускає процес вчасного відновлення внутрішньої рівноваги, що у свою чергу знижує фруструючий вплив, переводить передфрустраційний етап на позитивну траєкторію подальшого розгортання.

По-друге, - це гармонізація професійної Я-концепції фахівців, що забезпечує балансування новітніх вимог до професійної діяльності та професійного розвитку вчителів і їх системи уявлень про себе.

Так, згідно наукових праць та поглядів К. Рожерса [208], а також у контексті сучасних уявлень науковців щодо сутності професійної Я-концепції педагога як сукупності його сутнісних уявлень про себе як фахівця, системи його ситуативних образів Я, що відповідають за особистісне та професійне буття, зумовлює, контролює його поведінку та думки (С. Максименко, В. Семиченко, Н. Шевченко та ін.), можемо визначити два її основних види:

1) гармонійна професійна Я-концепція вчителя початкової школи, що виявляється в узгодженості між професійними цінностями педагога, його уявленнями про власну компетентність та реальними професійними досягненнями. Це дозволяє педагогам відчувати впевненість у процесі професійної діяльності, легко адаптуватись до змін та зберігати емоційну стабільність;

2) негармонійна професійна Я-концепція, що може призводити до професійної фрустрованості та професійних криз, характерними проявами якої є розбіжності між реальними професійними можливостями та власними очікуваннями вчителя, які у свою чергу виникають через неадекватну самооцінку (завищену або занижену), високу чутливість до критики, знижену мотивацію до професійного розвитку.

Відповідно, можемо визначити такі основні ознаки гармонійної професійної Я-концепції вчителя початкової школи як: 1) адекватна професійна самооцінка – вчитель має тенденцію до реалістичної оцінки своїх слабких та сильних сторін у контексті нових вимог; 2) розвинена гнучкість у сприйнятті професійної ідентичності – професійна фрустрованість може виникати через конфлікт між ідеальним уявленням про себе як фахівця та реальною робочою ситуацією. Тому саме гармонізація професійної Я-концепції дозволяє вчителю змінювати уявлення про себе відповідно до нових вимог, при цьому зберігаючи почуття власної професійної цінності; 3) тенденція до зниження когнітивного

дисонансу – неузгодженостями між професійним образом Я та реальною професійною поведінкою, діяльністю, професійними обов'язками та особистими цінностями – вчитель здатен інтегрувати вимоги до професійної діяльності з особистими цінностями та уявленнями про себе, що мінімізує внутрішній конфлікт. Це дає змогу педагогу знаходити сенс у своїй роботі, відчувати задоволення від професії, навіть за умов великого навантаження;

4) внутрішня підтримка стійкості до зовнішніх змін - збалансовані уявлення про себе дозволяють адекватно реагувати на зміни, ефективно адаптуватися до нових умов роботи, зберігаючи при цьому власний психологічний комфорт.

Відтак, гармонізація Я-концепції вчителя початкової школи як процес встановлення балансу між професійними цінностями педагога, його уявленнями про власну компетентність та реальними професійними можливостями, досягненнями є запорукою подолання негативних довготривалих психоемоційних станів, у тому числі – професійної фрустрованості. Вона досягається завдяки самоаналізу педагогом власного професійного Я у минулому, теперішньому та майбутньому і реальних ресурсів, можливостей, досягнень із пошуком продуктивних шляхів узгодження, вибудовування траєкторії подальшого професійного розвитку в умовах НУШ, нових викликів професійної реальності (дистанційне навчання, широкомасштабне вторгнення рф).

Таким чином, гармонійна професійна Я-концепція є необхідною умовою для стабільної і продуктивної професійної діяльності вчителів. Вона підтримує баланс між високими вимогами до роботи вчителя та внутрішнім самосприйняттям, а також дає змогу педагогам реальніше оцінювати власні можливості, зберігаючи при цьому задоволення від професійної діяльності.

По-третє, - це розвиток професійної саморегуляції учителів, що полягає у здатності усвідомлювати, контролювати та регулювати власні фізичні, емоційні, когнітивні та поведінкові реакції на різних етапах фрустраційного процесу.

В умовах сучасної освітньої діяльності, що часто супроводжується

великим емоційним і професійним навантаженням, професійна саморегуляція стає системоутворювальною професійною якістю вчителів для збереження професійної ефективності й особистісної стійкості.

Професійна саморегуляція вчителів початкової школи поширюється на всі структурні рівні функціонування особистості та передбачає:

1) регуляція фізичних реакцій через усвідомлену фізичну активність, спрямування на здоровий спосіб життя, фізичну культуру, застосування технік дихання, зниження м'язової напруженості тощо, а також свідомого ставлення до балансу робочого часу і часу на відпочинок, режиму сну та бадьорості та ін.;

2) усвідомлення (знання та розуміння) педагогом власних емоційних реакцій та свідоме управління ними;

3) регулювання когнітивних процесів – усвідомлення та зміна деструктивних когнітивних установок на конструктивні при усвідомленні вчителем нових вимог до його професійної діяльності та професійної компетентності в умовах НУШ та дистанційної освіти;

4) регуляція поведінки завдяки вмінню обирати конструктивні стратегії реагування у фруструючих ситуаціях;

5) регуляція ціннісного рівня - активізація власних мотиваційних ресурсів, вміння мотивувати себе, знаходити смисл у виникненні ситуацій нових професійних вимог, вміння долати моральні дилеми, мотиваційні конфлікти; усвідомлене ставлення до професійних норм, етичних принципів та слідування ним, приймання їх як власні, особистісні.

Таким чином, розвиток професійної саморегуляції вчителів початкової школи передбачає активізацію їх свідомої саморегуляції професійної діяльності та всіх рівнях функціонування особистості та етапах фрустраційного процесу: як перефрустраційному, так і власне фрустраційному і післяфрустраційному.

По-четверте, - це активізація професійної рефлексії, що забезпечує осмислення вчителями своєї професійної діяльності, ресурсів та особливостей професійного розвитку.

Професійна рефлексія передбачає здатність педагогів до глибокого осмислення власної діяльності, виявлення особистих ресурсів і розуміння специфіки професійного розвитку, що є важливими для професійної ефективності та внутрішньої стійкості в умовах фрустрації. Вона є процесом критичного осмислення вчителем своєї професійної дійсності, власної професійної діяльності, виявляється у здатності фахівця виділяти, аналізувати та співвідносити власні дії із об'єктивною реальністю, предметними професійними діями. Завдяки професійній рефлексії вчителі мають змогу: аналізувати професійну реальність, виявляти в ній фруструючу ситуацію; аналізувати свої реальні минулі та потенційні копінг-стратегії; визначити й знаходити адекватні способи подолання труднощів та виявляти можливості для професійного розвитку.

Професійна рефлексія вчителя початкової школи, відповідно до її видових ознак, а саме: 1) діяльнісна, що спрямована на критичне осмислення педагогом своєї предметної професійної діяльності; 2) особистісна – спрямована на аналіз професійної Я-концепції та 3) когнітивна – сфокусована на аналізі професійного мислення фахівця – виявленні проблеми, формулюванні мети та завдань діяльності й виборі способів вирішення, визначення способів корекції діяльності та оцінки отриманого результату), забезпечує подолання негативного впливу фруструючої ситуації та, відповідно, перебіг фрустраційного процесу на всіх його етапах за конструктивним типом (конструктивною стратегією) на всіх рівнях функціонування особистості. Актуалізація механізмів професійної рефлексії педагогом запобігає виникненню у нього довготривалої та хронічної професійної фрустрованості завдяки мисленнєвому проходженню ним етапів рефлексивного акту, що складається із: а) реальної зупинки предметної професійної діяльності; б) усвідомлення через виокремлення, з'ясування для себе фактів, які підлягають аналізу; в) осмислення підґрунтя фактів щодо ситуації; г) аналізування всіх складових компонентів конкретної ситуації) д) синтезування знань та ідей для прийняття рішень; ж) оцінювання

ухваленого рішення (за Гурою Т. [31]).

Відтак, важливим для вчителів початкової школи є володіння знаннями і вміннями щодо актуалізації механізмів професійної рефлексії – базових інструментів мисленнєвої діяльності: 1) зупинки предметної діяльності та рефлексивних пауз; 2) рефлексивного виходу – зосередженості на власному мисленні щодо професійної ситуації, виходу у рефлексивну позицію «понад»; 3) схематизації – перенесення мислення на певний об'єкт – схему, малюнок та ін.; 4) категоризації – визначення характеристик професійної ситуації у соціальних та наукових категоріях, поняттях, віднесення них до таких категорій; 5) вербалізації – проговорення про себе та для інших змісту фруструючої професійної ситуації.

З одного боку, розвиток професійної рефлексії вчителів початкової школи, на нашу думку, є окремою психологічною умовою подолання їх професійної фрустрованості, з іншого боку, – вона є системоутворювальною, адже професійна рефлексія зумовлює як усвідомлення, осмислення педагогом своєї Я-концепції, свого професійного Я, своїх фізичних, емоційних, когнітивних, поведінкових та ціннісних характеристик і проявів, так і забезпечує саморегуляцію, гармонізацію всіх складових. Професійна рефлексія є універсальним механізмом самоусвідомлення та саморегуляції, який фіксує, зупиняє процес діяльності, відчужує й об'єктивує його, а також робить можливим свідомий вплив на цей процес [33]. Відповідно, усі психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів у своїй цілісності, єдності забезпечують формування внутрішньої стійкості педагогів, їх психоемоційного благополуччя в умовах нових викликів професійної діяльності та життєдіяльності загалом.

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз наукових підходів зарубіжних та вітчизняних учених щодо сутності фрустрації особистості та професійної фрустрації фахівця, вимог до професійної діяльності вчителя початкової школи в процесі реформування освіти та його професійної фрустрованості як складного психоемоційного стану, що спричиняється цими

умовами, дає змогу створити модель подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключовим для створення моделі є дотримання таких вимог як [96]:

- концептуальність: цей підхід передбачає базування на наукових концепціях, що визначають методологічний каркас і дозволяють підтримувати практичні рішення за допомогою відповідної наукової бази;

- системність: характеризується логічністю процесу, де є взаємозв'язок між його частинами, який у свою чергу сприяє досягненню цілісності, що дозволяє розглядати систему як єдиний функціональний блок;

- ефективність реалізації: визначається результатами виконання і витратами, забезпечуючи ефективне використання ресурсів для досягнення поставлених цілей;

- керованість, передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу, систематичної діагностики та можливості корекції результатів через варіювання методів і засобів;

- можливість відтворення в інших однотипних освітніх установах з іншими суб'єктами: це дає можливість успішної імплементації даного підходу в аналогічних освітніх закладах, а також дозволяє задіяти різних учасників у різних контекстах.

Створення моделі подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти передбачає визначення методологічних підходів як до її розробки, так і самого процесу подолання.

Методологія – це та наукова галузь, яка не лише створює простір для формування нового знання, але і саме це знання також [82, с. 48]. Саме тому вважаємо за необхідне визначити філософський, загальнонауковий та конкретно-науковий рівні методологічної організації нашого дослідження. Філософський рівень методологічної організації дослідження професійної фрустрованості представлений наступними принципами [47]:

1) *об'єктивності*, відповідно до якого дослідження феномена професійної фрустрованості базується на об'єктивних фактах, а також, в його основу покладена конкретна (об'єктивна) модель;

2) *розвитку*, згідно з яким, професійна фрустрованість не є явищем статичним, а має свої етапи, фази розвитку та протікання;

3) *детермінізму* – професійна фрустрованість завжди детермінована, при цьому, чинники її причинної зумовленості можуть мати як зовнішнє так і внутрішнє джерело походження.

Загальнонауковий рівень методології представлений принципами системності та синергетики [147]. Саме системний та синергетичний підходи дають можливість максимально повного розгляду феномену професійної фрустрованості вчителів початкової школи.

У межах *системного підходу*, який передбачає дослідження будь-якого об'єкта або феномена в сукупності його зв'язків, відношень та причинних зумовленостей, професійну фрустрованість досліджуємо як певний емоційний стан, джерелом існування якого завжди виступає єдність чинників: 1) внутрішні та зовнішні чинники; 2) характерологічні особливості психіки вчителя; 3) інтенсивність та тривалість дії фрустратора; 4) важливість поставленої професійної мети для фахівця.

Згідно *синергетичного підходу*, головним аспектом буття є процес становлення, а не стан, що вже існує. Цей принцип підкреслює постійний рух та перетворення. Замість стійких форм, які з часом завершуються, акцент робиться на перехідних, тимчасових та мимовільних утвореннях. Відтак, в рамках синергетичного підходу професійна фрустрованість розглядається в динаміці її прояву у педагогічних працівників [76, с. 54].

Конкретно-науковий рівень методології дослідження професійної фрустрованості вчителів початкової школи представлений *діяльнісним, особистісним, акмеологічним, середовищним, контекстним та андрагогічними підходами*.

У межах *діяльнісного підходу* важливим є усвідомлення того, що професійна фрустрованість вчителів початкової школи може виникати лише у процесі їх професійної діяльності, має діяльнісну природу, зумовлена нею. Відтак, це дає розуміння, що ресурси її подолання знаходяться у просторі професійної діяльності фахівців.

Наступний науковий підхід – *особистісний* (І. Бех [176], С. Максименко [68], О. Савченко [140] та ін.), який вимагає організації професійної взаємодії із вчителями задля реалізації психологічних умов подолання їх професійної фрустрованості на засадах всебічного врахування їх індивідуальних потреб і можливостей, ставлення до них як до суб'єктів власного професійного розвитку та професійного навчання, активних і відповідальних. Крім того, він визначає, що одним з чинників формування та прояву професійної фрустрованості виступають внутрішні чинники, до яких відносяться характерологічні особливості вчителя. Відтак, це дає змогу через вивчення індивідуально-психологічних особливостей вчителя прогнозувати динаміку розвитку професійної фрустрованості та проектувати заходи профілактики і корекції.

Акмеологічний підхід передбачає розгляд професійної фрустрованості як одного з можливих показників досягнення вчителем «акме», тобто вищого рівня професійного розвитку [136, с. 78]. Дослідження професійної фрустрованості у межах акмеологічного підходу має на меті розкрити основні аспекти, які впливають на професійний розвиток і задоволення від роботи, а також визначити ті, що перешкоджають досягненню професійних цілей та самореалізації.

Згідно із положеннями *середовищного підходу* вкрай важливим для дослідження професійної фрустрованості та умов її подолання є врахування чинників професійно-освітнього середовища вчителів початкової школи, його ресурсів – «ніш» для усвідомлення природнього та штучного їх впливу, організаційних можливостей із реалізації визначених психологічних умов подолання. Головним завданням є цілеспрямоване та усвідомлене здійснення

таких дій, що перетворюють професійно-освітнє середовище в засіб діагностики, проектування та продукування освітнього результату – успішну реалізацію психологічних умов подолання професійної фрустрованості.

Провідними ідеями *контекстного підходу* є врахування специфічних особливостей педагогічної діяльності у початковій школі, копінг-стратегій, подолання штучного характеру освітнього процесу завдяки застосуванню квазіпрофесійних завдань, проблемних ситуацій, інтеграції реальної професійної поведінки, досвіду вчителів, а також перенесенням отриманого досвіду у змодельованих ситуаціях (у ході тренінгів та спецкурсів) на реальну професійну діяльність.

Оскільки професійна фрустрованість є станом дорослої людини, фахівця, умови її подолання мають ґрунтуватись на принципах *андрагогічного підходу*. Спираючись на положення, сформульовані М. Ноулзом [206], основними положеннями сучасної андрагогіки, є: 1) провідна роль в процесі навчання належить дорослій людині, яка навчається; 2) психологічно зріла особистість, ставить перед собою конкретні цілі навчання, прагне до самостійності, самореалізації, самоврядування; 3) професійний досвід, знання, вміння та навички є основними компонентами, якими користується фахівець в процесі навчання; 4) фахівець усвідомлює мету навчання та застосовує на практиці отримані знання та вміння; 5) процес навчання переважно визначається тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, які або обмежують, або сприяють йому; 6) спільна діяльність того, хто навчається з тим, хто навчає є процесом навчання.

Отже, андрагогічний підхід передбачає урахування того, що: 1) вчитель як доросла людина усвідомлює себе самостійною, самокерованою: має великий життєвий досвід, що є важливим та корисним джерелом навчання як його самого, так і його колег; 2) мотивацію післядипломної освіти залежить напряду від вирішенням вчителем своїх життєво важливих проблем та досягнення цілей; 3) професійна взаємодія та післядипломна педагогічна освіта має передбачати негайну реалізацію отриманих знань та умінь,

реалізацію нової професійної поведінки в умовах реальної професійної діяльності; 4) взаємодія з вчителем на пряму залежить від часових, побутових та соціальних чинників, що мають бути врахованими в освітньому процесі; 5) професійна взаємодія із подолання професійної фрустрованості вимагає створення особливих, комфортних умов фізичного середовища (зручні меблі, освітлення, температура повітря та ін.) та позитивного психологічного клімату. Методологічні положення та принципи, які є основою нашого дослідження відображені в наукових здобутках вітчизняних учених, що розкривають: концептуальні погляди на суб'єкт діяльності (О. Столярчук [144]); сутність категорії діяльності, зокрема соціальну зумовленість змісту професійної діяльності (Г. Костюк [53], Т. Титаренко [147] та ін.); структурно-функціональні особливості особистості та діяльності вчителя (Н. Савчук [131] та ін.); концепції психічної напруженості (В. Моляко [78], В. Чернобровкін [166] та ін.).

Створена модель подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти (рис.1.4.), за своїм змістом є структурною та складається з трьох функціональних блоків: 1) цільового, що містить мету та завдання; 2) змістово-операційного, який включає методологічні підходи та принципи, психологічні умови, форми і методи подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи; 3) результативного, що містить критерії, показники та рівні.

Отже, метою освітньої діяльності загалом та післядипломної педагогічної освіти зокрема в Україні, є подолання професійної фрустрованості педагогів, що передбачає вирішення таких завдань, як-то: 1) зниження інтенсивності проявів професійної фрустрованості педагогів на всіх рівнях функціонування особистості; 2) розвиток свідомого ставлення вчителів до фрустраційного процесу, професійної фрустрованості, методів її самодіагностики, профілактики та корекції; 3) розвиток конструктивних копінг-стратегій учителів; 4) розвиток значущих професійних якостей, у тому числі – професійної рефлексії.



Рис. 1.4. Модель подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти

Досягнення мети та вирішення завдань передбачає врахування положень системного та синергетичного, особистісного, діяльнісного, середовищного, генетичного, андрагогічного та контекстного підходів, що забезпечується реалізацією таких принципів, а саме: об'єктивності, розвитку, детермінізму, суб'єктності, активності, балансування особистісного та професійного, створення розвивального професійно-освітнього середовища, контекстності.

Українським є те, що подолання професійної фрустрованості має відбуватися на всіх структурних рівнях функціонування особистості.

1. Фізичний рівень. Усвідомлення вчителями початкової школи необхідності підтримки фізичного здоров'я є однією із складових подолання стану професійної фрустрованості [70, с. 102]. Гармонійність розвитку взаємозв'язків фізичного стану і психіки дозволяє сформувати безпечні стратегії виходу із фруструючих ситуацій, які виникають у професійній діяльності педагогів.

2. На емоційному рівні подолання професійної фрустрованості відбувається як контрольований процес реагування на негативні відчуття, які виникають в ситуаціях професійних невдач. Цей процес може включати різноманітні конструктивні стратегії та підходи, спрямовані на те, щоб відновити емоційний баланс і зберегти психічне благополуччя, які у свою чергу мають індивідуальний характер. Подолання професійної фрустрованості починається з осмислення та визначення джерела невідповідності та розчарування. Емоційне подолання фрустрації, в тому числі і професійної фрустрованості є невід'ємною частиною професійного досвіду вчителя, що передбачає вміння усвідомлено реагувати на труднощі та невдачі, які виникають в процесі реалізації професійної діяльності вчителя [163, с. 421].

Подолання фрустрованості на емоційному рівні можна реалізовувати в різноманітних формах. Це може бути усвідомлення та визнання своїх почуттів, що створює базу для їх подальшого розуміння. Важливим елементом подолання професійної фрустрованості вчителя на емоційному рівні є переорієнтація уваги на позитивні аспекти, навіть у складних ситуаціях.

Емоційне подолання фрустраційного стану – це «не про відкидання негативних відчуттів, а скоріше про вміння керувати ними та екологічно для себе і оточуючих трансформувати їх» [168, с. 88].

3. На когнітивному рівні необхідним є розвиток на вдосконалення умінь з професійної рефлексії, а також усвідомлення ірраціональних професійних упереджень, які створюють психологічні бар'єри, що у свою чергу стримують професійну самореалізацію вчителя. Стан професійної фрустрованості вчителів початкової школи також впливає на когнітивний компонент професійної самооцінки, який у структурі розвитку представлений процесом самопізнання. Відповідно до процесу проблематизації (Т. Гура [31]), для того, щоб цілісно підійти до подолання фруструючої ситуації, у вчителя має бути розвинена професійна рефлексія, активізовані механізми професійної мислєдіяльності засобами проблематизації, вербалізації, предметизації, схематизації тощо [31].

4. На поведінковому рівні важливим є вміння використовувати конструктивні копінг-стратегії у фруструючих ситуаціях. Поведінковий компонент у контексті професійної діяльності відображає готовність вчителя взаємодіяти із середовищем певним способом. Також, цей компонент визначається мотиваційно-цільовою складовою, розвиток якої реалізується через самоактуалізацію і самоорганізацію [178, с. 242]. Професійна самоактуалізація є операційним аналогом зрілості особистості (К. Рождерс [208], А. Маслоу [204], Ф. Перлз [197], Л. Гозман [188]), що передбачає реалізацію особистісного потенціалу і самовдосконалення, тобто постійний процес розвитку власних потенційних можливостей задля досягнення професійної зрілості [133]. Професійна самоорганізація в контексті саморозвитку передбачає свідоме і цілеспрямоване конструювання професійної свідомості, виходячи з наявних еталонних уявлень та результатів оцінки власного Я. Перехід від самоорганізації до саморегуляції – це перехід від задуму, ідеї до її втілення у життя. Якщо саморегуляція, як правило, підпорядкована вирішенню завдань найближчого майбутнього, то

самоорганізація може бути націлена на більш довгострокову перспективу – вибір життєвого шляху, визначення завдань самовдосконалення, конкретизацію цілей, самовиховання тощо. Тобто, фахівець здійснює в професійній діяльності самоорганізацію своїх пізнавальних, особистісних можливостей і здібностей, а механізмом цього процесу є саме саморегуляція [163].

5. Рівень цінностей особистості грає ключову роль у подоланні фрустраційних станів, після чого вимагає переосмислення основних переконань, які допомагають долати труднощі та невдачі. Цінність є внутрішнім компасом особистості, який формує не тільки життєві, але й наповнює життя сенсом, що у свою чергу мотивує людину розвиватись як на особистісному рівні так і на професійному. Однією з ключових функцій цінностей є те, що вони надають особистості стійкості у ситуаціях розчарування та відчаю [158, с. 93]. Педагог, який зорієнтований на цінності, може використовувати їх як свою внутрішню опору – віру в себе, у важливість власних переваг, глибоке розуміння особистих цілей та бажання дотримуватися власних переконань. Крім того, цінності самі по собі можуть виступати як мотиватори для подолання фрустрації. Узгодженість особистісних цінностей і вчинків також забезпечує зменшення внутрішнього конфлікту, що може виникати в умовах переживання стану професійної фрустрованості. Отже, рівень цінностей вчителя відіграє важливу роль у здатності подолання професійної фрустрованості, забезпечуючи стійкість, мотивацію й основу для внутрішнього зростання та адаптації.

Як складний, відносно тривалий процес, подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи має відбуватися поетапно за: 1) мотиваційно-діагностичним, 2) формувальним та 3) рефлексивним етапами, що зумовлені психологічною структурою діяльності. Крім того, він має забезпечуватися реалізацією комплексу психологічних умов завдяки різноманітним формам і методам, спрямованим на набуття педагогами особливих професійних знань, умінь та ставлень, серед яких: 1) очні та

дистанційні тренінги; 2) тематичні науково-методичні заходи; 3) індивідуальна та групова психологічна підтримка та професійний супровід. Результатом чого є зниження рівня професійної фрустрованості вчителів початкової школи.

Таким чином, відповідно до актуальних подій у суспільстві, зокрема реформування системи початкової освіти, сформульовано мету та завдання, а також визначено підходи та принципи, які є науковим підґрунтям для створення необхідних психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи, а також обґрунтування інструментів (форм і методів) їх реалізації в системі післядипломної педагогічної освіти.

Зазначимо, що середовищем як сукупністю об'єктивних умов професійної діяльності вчителів початкової школи, в якому забезпечується реалізація психологічних умов подолання їх професійної фрустрованості є післядипломна освіта.

Відтак, реалізація психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи має здійснюватися на базі закладів післядипломної педагогічної освіти, що забезпечують формальну неперервну освіту, підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Сьогодні система післядипломної освіти в Україні, яка безпосередньо впливає на організацію процесу підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, має певні особливості, що пов'язані з дією сукупності як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, суспільних та індивідуальних освітніх потреб вчителів. Перш за все, ефективність післядипломної освіти вчителів початкової школи, залежить від доцільно організованої навчальної діяльності, яка відповідає актуальним вимогам та логічно побудованого спілкування в ході засвоєння навчальних програм. Також, важливим компонентом якісної побудови алгоритму післядипломного навчання є врахування швидких змін вимог до педагогічної діяльності, прискоренню темпів оновлення знань, особливостей процесів саморозвитку, самоосвіти та самовдосконалення

сучасних фахівців. Крім того, навчальний процес в системі післядипломної освіти, має ґрунтуватися на положеннях акмеології та андрагогіки, враховувати психологічні особливості навчання дорослих: пізнавальні можливості слухачів, їх вікові та психофізіологічні особливості (Н. Протасова [67] та ін.).

Структурність, методичний підхід та дотримання актуальних вимог під час підвищення кваліфікації вчителів, сприяє рівномірному, гармонійному розвитку всіх необхідних професійних компонентів, до яких ми відносимо професійну мотивацію, рефлексію, професійну саморегуляцію та смислову орієнтованість професійної діяльності, які у свою чергу формують стійкість до фруструючих ситуацій, які виникають у педагогічній діяльності вчителів.

Серед змістовних компонентів сучасної післядипломної освіти визначаються такі [59]:

1. Аксіологічний аспект включає в себе розгляд методологічних засад нового гуманістичного підходу та вибір системи цінностей, яка має особистісне ціннісне значення.

2. Когнітивний підхід, орієнтований на розширення освітнього простору вчителя за допомогою оновлення загальнонаукових та спеціально-наукових знань щодо розвитку людини, культури, природи та суспільства.

3. Діяльнісно-творчий аспект сприяє створенню умов для формування та розвитку творчої особистості, здатної до самореалізації у професійній сфері.

4. Рефлексивний підхід спрямований на всебічний гармонійний розвиток особистості, активізацію властивостей та професійних якостей, які забезпечують успішне самопізнання, самовдосконалення та самоактуалізацію [179].

Завдяки постійному оновленню змісту післядипломної освіти відбувається створення психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти. Особливого значення набуває їх адекватне і усвідомлене ставлення до власного професійного вдосконалення, знання його основних

закономірностей і негативних наслідків фрустрованості, сутності саме професійної фрустрованості, пізнання основ її психопрофілактики та корекції. Формування такої системи професійних знань передбачає безперервне удосконалення психологічної компетентності вчителів початкової школи, усвідомлення ними того, що їх професійна самореалізація пов'язана з постійним ускладненням вимог та відповідно цілей професійної педагогічної діяльності.

Також, практичне використання компонентів сучасної післядипломної освіти, які спрямовуватимуться як на загальний професійний розвиток так, у тому числі, і на подолання професійної фрустрованості вчителя початкової школи, має передбачати можливість впливу на різні рівні структури особистості. Відповідно, на кожному структурному рівні переживання професійної фрустрованості відбувається по-різному, також необхідно звернути увагу на те, що розвиток особистості є індивідуальним, тому відповідно інтенсивність переживання та умови подолання можуть бути різними.

Таким чином, заклади післядипломної педагогічної освіти, а також адміністрація та психологічна служба закладів загальної середньої освіти, мають прагнути до створення умов для гармонійного професійного розвитку вчителів початкової школи, які включатимуть в себе такі компоненти як:

1) оновлення змісту освітніх програм підвищення кваліфікації вчителів початкової школи відповідно до актуальних вимог, в тому числі – психологічних аспектів професійної педагогічної діяльності та професійного розвитку в процесі реформування освіти і реаліях сьогодення, їх негативних наслідків загалом та професійної фрустрованості зокрема;

2) сприяння постійному професійному розвитку педагогів, розбудова розвивального, мотиваційного освітньо-професійного середовища, підтримка діяльності професійних спільнот;

3) забезпечення психологічно комфортних умов здійснення професійної діяльності у закладі освіти;

4) психологічний супровід професійної діяльності та професійного розвитку вчителів початкової школи, цілеспрямований розвиток їх професійної рефлексії, професійної саморегуляції;

5) підвищення рівня мотивації вчителів початкової школи до професійного саморозвитку та стійкості до фруструючих ситуацій [179, с. 201].

Більш детальний аналіз змісту психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи буде презентований у наступних розділах дисертаційного дослідження.

Висновки до першого розділу.

Результати здійсненого теоретичного дослідження професійної фрустрованості вчителів у початковій школі, дали змогу сформулювати наступні узагальнення та висновки за розділом.

1. Ґрунтуючись на результатах здійсненого аналізу наукових праць зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених проблемі фрустрації особистості загалом та професійної фрустрованості зокрема, під професійною фрустрованістю особистості розуміємо складне психічне явище, що виникає при зіткненні фахівця з реально чи суб'єктивно непереборними перепонами на шляху до мети його професійної діяльності та/або професійного розвитку та має як деструктивний, так і конструктивний (мобілізує, мотивує, захисний, розвивальний) вплив на особистість.

Визначено, що професійна фрустрованість особистості детермінується внутрішніми та зовнішніми чинниками, а саме: 1) внутрішні, серед яких – індивідуально-психологічні, характерологічні особливості особистості, значущість мети професійної діяльності та професійного розвитку; 2) характер, інтенсивність та тривалість дії фрустратора.

З'ясовано, що професійна фрустрованість має як конструктивний, так і деструктивний вплив на особистість, її подальший професійний розвиток та

професійну діяльність, що залежить від її індивідуальних особливостей, а також типових стратегій подолання фрустратора.

У залежності від тривалості та інтенсивності дії фрустратора, стан професійної фрустрованості може мати як конструктивний, так і деструктивний вплив на процес професійного розвитку та актуалізацію вже існуючих компетентностей фахівця; довготривале переживання професійної фрустрованості має негативний вплив на якість професійної діяльності фахівця.

2. Базуючись на результатах вивчення особливостей професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах реалізації Концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти, вимог до його професійної компетентності, зокрема - Професійного стандарту, визначено характерні особливості педагогічної діяльності сучасного вчителя початкової школи, що детермінують його професійну фрустрованість, за критеріями: педагогічна роль; спосіб комунікації; стиль навчально-педагогічної взаємодії; підхід до навчання; емоційно-етична компетентність; безпечність освітнього середовища; мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів; рефлексія власної діяльності; ставлення до учнів; ставлення до інновацій; ставлення до взаємодії із колегами. Сучасні вимоги до вчителя НУШ є об'єктивними чинниками його професійної діяльності та професійного розвитку, викликають значне психічне напруження та спричиняють виникнення професійної фрустрованості.

3. Здійснений аналіз наукових підходів до розуміння сутності фрустрації та професійної фрустрованості особистості, дав можливість виокремити три форми/модуси фрустрації як складного психічного явища, а саме: 1) фрустраційного процесу, 2) фрустрованості та 3) фрустраційності, а також вимог до вчителя початкових класів НУШ як фрустратора, дає змогу охарактеризувати критерії та показники професійної фрустрованості вчителів початкової школи на різних рівнях відповідно до етапів фрустраційного процесу. На кожному етапі фрустраційного процесу (передфрустраційному,

власне фрустраційному та післяфрустраційному) професійна фрустрованість учителя початкової школи проявляється на фізичному, емоційному, когнітивному, поведінковому та ціннісному рівнях.

Грунтуючись на положеннях сучасної психологічної науки щодо розуміння сутності фрустрації та професійної фрустрованості, а також враховуючи три форми (модуси) існування психічних явищ, під професійною фрустрованістю вчителя початкової школи розуміємо складний психологічний стан, який виникає внаслідок інтенсивної, довготривалої, комплексної дії професійних фрустраторів, виявляється на фізичному, емоційному, когнітивному, поведінковому та ціннісному рівнях функціонування особистості та може мати деструктивний вплив на педагогічну діяльність та професійний розвиток особистості.

4. За результатами здійсненого теоретичного аналізу визначено психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти, а саме:

1) усвідомленість вчителями початкової школи сутності професійної фрустрованості, методів її самодіагностики, успішної профілактики та корекції;

2) гармонізація професійної Я-концепції вчителів початкової школи, що забезпечує балансування новітніх вимог професійної діяльності та професійного розвитку вчителів і їх системи уявлень про себе;

3) розвиток механізмів професійної саморегуляції вчителів, що полягає у здатності усвідомлювати, контролювати та регулювати власні фізичні, емоційні, когнітивні та поведінкові реакції на різних етапах фрустраційного процесу;

4) активізація професійної рефлексії, що забезпечує осмислення вчителями власної професійної діяльності, ресурсів та особливостей професійного розвитку.

Базуючись на загально наукових і спеціально наукових методологічних підходах створено та обґрунтовано модель подолання професійної фрустрованості вчителя початкової школи у системі післядипломної

педагогічної освіти. Адже саме післядипломна педагогічна освіта спрямована та має усі ресурси для створення необхідних умов задля успішного професійного розвитку та психологічної підтримки педагогів.

РОЗДІЛ II.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

ПРОФЕСІЙНОЇ ФРУСТРОВАНOSTІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ

ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

2.1. Принципи, методи та методики емпіричного дослідження професійної фрустрованості вчителів початкової школи

Для проведення будь-якого емпіричного дослідження необхідним є його обґрунтування, що передбачає здійснення аналізу існуючих дослідницьких підходів, наявного психодіагностичного інструментарію.

Так, для психодіагностичного дослідження фрустрації загалом та професійної фрустрованості вчителів зокрема застосовуються як психофізіологічні методи, які передбачають використання методичного та спеціального обладнання і спеціальної фахової підготовки (ЕЕГ, ЕКГ, ФМРТ та ін.), а також психологічні стандартизовані та напів-стандартизовані методики (проективні методики, тести, опитувальники, анкети та ін.) [52].

У стані фрустрації людина переживає негативні емоції, які базуються на думці: «Я хочу, але не можу». Чим важливіше мета і чим істотніші перешкоди на шляху її реалізації, тим більше виникає емоційного напруження, що у свою чергу впливає на психоемоційний стан. Перебування у хронічному, довготривалому стані фрустрації має негативний вплив на фізіологічні процеси організму та значно послаблює нервову систему.

Базуючись на результатах дослідження, проведеного Т. Напреєнковою [88], 70% соматичних хворих виявляють ознаки порушень психоемоційного стану різного рівня прояву. Більше того, деякі психосоматичні захворювання, наприклад серцево-судинні, набули характеру пандемії. Також, варто звернути увагу як переживання професійної фрустрованості, провокує негативні наслідки відносно соматичного здоров'я вчителя. Посередником між центральною нервовою системою та внутрішніми органами, таким собі

«провідником» емоційних станів виступає вегетативна нервова система, яку ще називають «органом вираження афекту». Фізіологічні реакції на психічні (пізнавальні, емоційні, вольові) процеси відбуваються безперервно і у різних фізіологічних системах: серцево-судинній (зміни серцебиття і артеріального тиску, звуження і розширення судин); дихальній (прискорення чи уповільнення дихання); травній (посилення чи уповільнення моторики, нудота); м'язовій (тремтіння, збудження, ступор та ін.).

Враховуючи тісний зв'язок між емоційним станом та фізіологічним, слід розглянути **першу групу** методів дослідження стану фрустрованості, яка складається з психофізіологічних методів. Психофізіологічні методи спрямовані на вивчення взаємозв'язків між станом психіки та фізіологічними реакціями на фруструючі ситуації. Ці методи дозволяють зрозуміти як переживання стану фрустрованості впливає на організм людини [67]:

1. Електроенцефалографія (ЕЕГ) – використовується для вимірювання електричної активності мозку. Дослідження може виявити зміни у характері хвиль мозку, які можуть бути пов'язані з емоційними станами, в тому числі і такими як фрустрація.

2. Електрокардіографія (ЕКГ) – вимірює електричну активність серця. Стан фрустрованості може впливати на ритм та частоту серцевих скорочень, і ці зміни можуть бути виявлені за допомогою ЕКГ. Так, «стрескоронарний профіль» є психосоматичним вираженням прагнення людини утримувати себе у безперервному емоційному напруженні, яке пов'язане з переживанням таких психологічних станів як стрес, тривога, фрустрованість. Всі ці стани проявляються як в особистому житті людини, так і в її професійній діяльності. Особистісні якості, які є вираженими у людей цього типу є наступні: виразний перфекціонізм, честолюбність, завищений рівень бажань із прагненням до досягнення високих стандартів суспільного життя, мотивація на досягнення високої соціальної мети. Вони відзначаються прагненням до конкуренції, квапливістю у веденні справ, нетерплячістю, почуттям високої відповідальності за доручену справу, азартністю, іноді ворожістю.

3. М'язова електроміографія (ЕМГ) – дозволяє вимірювати електричну активність м'язів. Переживання стану фрустрованості може спричиняти напругу та спазм певної групи м'язів, що у свою чергу може спричинити локальні запалення та болісні відчуття.

4. Дослідження гормонального фону – фрустрація може впливати на рівень гормонів в організмі. Дослідження гормонального статусу, таких як кортизол (стрес-гормон), може надати додаткову інформацію про зміни фізіологічних реакцій під час дії фрустратора.

5. Функціональна магнітно-резонансна томографія (ФМРТ) – дозволяє візуалізувати активність мозку під час виконання психологічних завдань, що можуть розкрити, як фрустрація впливає на активність різних частин мозку.

До другої групи методів діагностики включають **проективні методи та методики**. Проективні методи, з погляду психоаналізу, спрямовані на діагностику причин дезадаптації особистості, несвідомих потягів, внутрішньо-особистісних конфліктів і механізмів захисту. Згідно К. Левіна [189] і Г. Олпорта [48], проективний метод – це засіб вивчення шляхів і способів організації індивідом свого фізичного і соціального досвіду, суб'єктивних уявлень про себе і своє соціальне оточення.

Проективні методики – це сукупність методик цілісного вивчення особистості, заснованого на психологічній інтерпретації результатів проекції, вони слугують для визначення особистісних особливостей за допомогою фіксації реакцій на невизначені та багатозначні ситуації. Умовою будь-якого проективного дослідження є невизначеність тестової ситуації. Це сприяє зняттю тиску реальності, де досліджуваний в таких умовах проявляє властиві для нього способи поведінки [24, с. 110].

Проблема дослідження особистості шляхом використання проективних методик знайшла своє відображення у працях багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених, а саме традиційно вважається, що дослідженнями, які передбачали створення проективних тестів, були роботи В. Вундта [17] і Ф. Гальтона [71]. Також в цьому напрямі працювали такі психологи як К. Юнг

[187], А. Розанців [7], Г. Роршах [41], Дж. Келлі [48], Т. Канн [211]. Інтерес до проєктивних методик виказали також у О. Кучаєнко [16], Я. Коган [89]. В кінці ХХ століття проблемі застосування малюнкових технік для дослідження особистості присвячені праці вчених Л. Бурлачука [34], Ю. Савченка [69], Т. Яценко [189], та ін.

Враховуючи те, що при дослідженні стану професійної фрустрованості діють механізми захисту психіки та зазвичай присутній внутрішньо-особистісний конфлікт наприклад, «Я хочу, але не можу», доцільним є використання проєктивних методів, які у свою чергу можуть поєднуватись з стандартизованими тестами і таким чином долати тиск реальності, при якому досліджуваний в таких умовах проявляє властиві для нього способи поведінки.

Діагностикою фрустрацій займався С. Розенцвейнг [209]. Відомий та часто застосований у психологічній науці і практиці «Тест фрустрації С. Розенцвейга» призначений для дослідження реакцій на невдачу і способів виходу з ситуацій, що перешкоджають діяльності або задоволенню потреб особистості. Фрустрація розглядається як стан напруги, розладу, занепокоєння, викликаного незадоволеністю потреб, об'єктивно непереборними (або суб'єктивно так розуміються) труднощами, перешкодами на шляху до важливої мети. За допомогою цієї методики можна дослідити такі реакції на сильний подразник, як: агресія, заміщення, ідентифікація, проєкція, фантазія, регресія, апатія, придушення, компенсація, фіксація, раціоналізація. Методика належить до класу проєктивних тестів. У ній представлено 16 ситуацій, в яких створюється перешкода (зупиняють, бентежать, ображають, збивають з пантелику) і 8 ситуацій, в яких суб'єкта у чомусь звинувачують. Між цими групами ситуацій є зв'язок, так як ситуація «звинувачення» припускає, що їй передувала ситуація «перешкоди», де фрустратор був, у свою чергу, фрустрованим. Іноді випробуваний може інтерпретувати ситуацію «звинувачення» як ситуацію «перешкоди» або навпаки. Всього методика складається з 24 схематичних контурних малюнків, на яких зображені дві людини або більше, зайняті ще незакінченою розмовою. Передбачається, що

«відповідаючи за іншого», випробуваний легше, достовірніше викладе свою думку і проявить типові для нього реакції виходу з конфліктних ситуацій. Тест може бути застосований як в індивідуальному, так і в груповому виконанні [15, с. 231].

Також, розрізняють наступні групи проєктивних методик, які використовуються у дослідженні стану фрустрованості [129]:

1. Конститутивні методики. Техніки, що входять в цю категорію, характеризуються ситуацією, в якій особистості потрібно створити певну структуру з неструктурованого матеріалу, тобто пропонується будь-який «аморфний» матеріал, якому необхідно надати значення. Прикладами таких методик можуть служити: «Незакінчені речення», «Незакінчені малюнки», «Плями Г. Роршаха». Такі методи дозволяють виявити неусвідомлені психологічні бар'єри, що у свою чергу можуть перешкоджати досягненню тієї чи іншої мети [187].

2. Конструктивні методики. Пропонуються оформлені деталі (фігурки людей, тварин, моделі їх житла), з яких потрібно створити осмислене ціле і пояснити його. Сценотест, наприклад, складається з мініатюрних людських фігур, фігурок тварин, дерев і предметів повсякденного життя. Досліджуваному, створюють різні сцени з його життя (або задані їм експериментатором), а за певних особливостей цих сцен і розповіді про них робляться висновки як про особистість їх творця, так і про специфіку соціального оточення. Відмінність між цією категорією і конститутивною групами між «сирим» і «переробленим» матеріалом. Останній, у формі будівельних кубиків, шматочків мозаїки і тому подібного, піддається швидшому впорядковуванню, ніж моделюванню за шаблоном. Прикладом, що відноситься до даної категорії, може служити тест «Малюнок людини», «Психогеоетричний тест» або інші форми завдань, відмінні від «вільного виразу» відповідно до власних схильностей [145].

3. Інтерпретаційні методики (пояснювальні) – досліджуваний повинен тлумачити деякий стимул, виходячи з власних міркувань – ТАТ (Тематичний

апперцептивний тест) – гарна ілюстрація цього виду методик. Особистості пропонуються таблиці-картини, на яких зображені відносно невизначені ситуації, допускаючи неоднозначну інтерпретацію. В ході дослідження респондентом складається невелика розповідь, в якій необхідно вказати, що привело до зображеної ситуації, що відбувається в даний час, про що думають, що відчувають дійові особи, ніж ця ситуація завершиться. Передбачається, що досліджуваний ідентифікує себе з «героєм» розповіді, що дає можливість розкриття внутрішнього світу, його відчуттів, інтересів і спонукань [207].

4. Катартичні методики. Пропонується здійснення ігрової діяльності у відповідних умовах. Наприклад, психодрама у вигляді імпровізованого театрального уявлення дозволяється суб'єкту не тільки афектно відреагувати (ігровий катарсис) – а тим самим добитися терапевтичного ефекту, що дає досліднику можливість знайти конфлікти, тощо [128].

5. Експресивні методики. Аналіз почерку, особливостей мовного спілкування. Здійснення досліджуванним образотворчої діяльності, малюнок на вільну або задану тему, наприклад, методика «Дім-дерево-людина», «Малюнок сім'ї». За малюнком робляться висновки про афективну сферу особистості, рівень психосексуального розвитку та інші особливості [46; 47, с. 12].

6. Імпресивні методики. Використовується для дослідження емоційної сфери особистості. Ці методики ґрунтуються на вивченні результатів вибору стимулів з ряду запропонованих. Наприклад, тест Люшера, що складається з 8 кольорових квадратів. Пред'являються всі квадрати з проханням вибрати найприємніший. Процедура повторюється з квадратами, що залишилися, до тих пір, поки у результаті утворюється ряд, в якому кольори розташовуються за їх привабливості. Психологічна інтерпретація виходить з символічного значення кольору [50, с. 69].

7. Адитивні методики. Від досліджуваного потрібне завершення речення, що має початок, розповіді або історії. Ці методики призначені для

діагностики різноманітних особистісних змін, мотивів відповідних вчинків як в особистому житті, так і в професійній діяльності [202, с. 105].

До третьої групи психодіагностичних методів дослідження стану фрустрованості можемо віднести такі стандартизовані психологічні тести як:

1. Експрес-діагностика рівня особистісної фрустрації (В. Бойко [92]). Фрустрація визначається через переживання розчарування, тривоги, дратівливості, розпачу, а також зниження продуктивності діяльності.

2. Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Вассермана [47]. Соціальна фрустрованість розглядається як наслідок неможливості реалізації особистістю своїх актуальних соціальних потреб. Методика фіксує ступінь невдоволення соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності особистості. Значимість потреб для кожної людини є індивідуальною та залежить від рівня самооцінки, системи життєвих цілей і цінностей, індивідуальних здібностей, досвіду вирішення проблемних ситуацій.

3. Тест «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк [92]). Тест дозволяє оцінити деякі неадаптивні стани (тривога, фрустрація, агресія) і властивості особистості (тривожність, фрустрованість, агресивність і ригідність).

Серед інших методів діагностики психічних станів можна виділити методику експертного візуального визначення емоційного стану по міміці особи, автоматизовану діагностику емоційної реактивності на підставі переваги кольору чи форми в структурі психічного образу, діагностику емоційної напруженості за особливостями мови [202].

Таким чином, стан фрустрованості та переживання безпосередньо професійної фрустрованості є складним структурно-системним утворенням, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому процесі переходу від передфрустраційного до власне фрустраційного та післяфрустраційного етапів. Провідну роль у ньому відіграє складне поєднання когнітивно-інформаційних, емоційно-вольових та рефлексивно-поведінкових процесів, які виступають детермінантами, що діють у відповідності з віковими

характеристиками та соціально-нормативним контекстом конкретної фрустраційної ситуації.

На сьогоднішній день сучасна психологічна практика потребує додаткових розробок в галузі діагностики професійної фрустрованості вчителів початкової школи. Досить часто, замість, саме професійної, фахівець проводить дослідження лише особистісної фрустрованості, яка має відмінні джерела виникнення та особливості протікання. Проте, аналіз фрустраційних проявів у педагогічній діяльності, зокрема таких вчених як Е. Кіршбаум [156], О. Холодова [154], І. Остопольцев [94] орієнтованість на розробки засобів емпіричного дослідження фрустрації (С. Розенцвейг [210], В. Семиченко [134]), дозволяє визначити дослідницькі напрями, методологічні й поняттєво-парадигмальні засади, сформулювати психологічний дискурс проблеми.

Таким чином, для дослідження професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти, був розроблений комплекс психодіагностичних методик, а саме:

1. Опитувальник щодо особливостей професійної діяльності вчителів початкової школи в процесі реформування освіти (див. Додаток А), зміст якого містив 2 блоки, з них: 1 блок був направлений на збір загальної інформації, такої як вік, стаж, посаду та тип освітнього закладу, в якому працює вчитель, населений пункт, а також 11 запитань, метою яких було визначення усвідомленості сутності професійної фрустрованості, її ознак, власного психоемоційного стану; усвідомлення труднощів професійної діяльності; необхідності психологічного супроводу в професійній діяльності та визначення рівня готовності до змін в умовах НУШ. Запитання були як відкритими, так і закритими, наприклад, «На Вашу думку, наскільки складно змінити свою професійну діяльність відповідно до Концепції НУШ?», «Чим, на Вашу думку, в першу чергу відрізняється професійна діяльність учителя початкових класів в умовах НУШ від попередньої, традиційної?», «Які труднощі виникають у Вас у процесі реалізації Концепції НУШ?», «Якими методами саморегуляції Ви користуєтесь для подолання труднощів переходу

на нові вимоги діяльності згідно НУШ?» «Які асоціації у Вас виникають, коли чуєте про НУШ?».

Отримані ї дані дозволили сформулювати загальне бачення ставлення вчителів до ситуації постійних змін, їх настрою та мотивованості, а також підібрати психодіагностичні методики для подальшого емпіричного дослідження феномену професійної фрустрованості.

2. Опитувальник поведінки і переживання, пов'язаного з роботою (AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster) [87]. Метою даної методики є визначення способів дій, наявність відповідних установок та звичок, що стосуються професійної педагогічної діяльності. Авторами опитувальника є У. Шааршмідт і А. Фішер. Даний варіант адаптований Т. Ронгінською [117]. Опитувальник AVEM є багатофакторним діагностичним інструментом, що дозволяє визначати типи поведінки людей в ситуації пред'явлення ним професійних вимог. Він складається з 66 тверджень, об'єднаних в 11 шкал, виділених за допомогою факторного аналізу і відображають реакції людини на вимоги професійного середовища і способи поведінки, що формуються на основі цих реакцій. Кожна шкала містить 6 тверджень, ступінь згоди з якими досліджуваний оцінює за п'ятибальною шкалою – від «повністю згоден» (5 балів) до «повністю не згоден» (1 бал). Опитувальник використовується як в індивідуальному, так і в груповому дослідженні. Обробка первинних результатів може проводитися вручну, відповідно до наявного ключа або за допомогою спеціально створеної комп'ютерної програми, за 9-бальною шкалою.

Область поведінки і переживання в професійному середовищі описується 11 шкалами опитувальника, які враховують три сфери особистості: професійна активність (5 шкал), психічна стійкість і стратегії подолання проблемних ситуацій (3 шкали), емоційне ставлення до роботи (3 шкали):

1. Суб'єктивне значення діяльності (ВА) – місце в житті людини.
2. Професійні домагання (ВЕ) – прагнення до професійного росту.

3. Готовність до енергетичним витратам (VB) – готовність віддати всі свої сили виконання професійних завдань.

4. Прагнення до досконалості (PS) – концентрація на якості виконуваних обов'язків.

5. Здатність зберігати дистанцію по відношенню до роботи (DF) – здатність до релаксації і відпочинку після роботи.

6. Тенденція до відмови в ситуації невдачі (RT) – схильність до примирення з ситуацією невдачі і легкої відмови від її подолання.

7. Активна стратегія вирішення проблем (OP) – активна і оптимістична установка на що з'являються проблеми і завдання.

8. Внутрішній спокій і рівновагу (IR) – почуття психічної стабільності і рівноваги.

9. Почуття успішності в професійній діяльності (EE) – задоволеність своїми професійними досягненнями.

10. Задоволеність життям (LZ) – загальна життєва задоволеність з урахуванням професійного успіху.

11. Почуття соціальної підтримки (SU) – довіру і підтримку з боку близьких людей, почуття соціального благополуччя.

На основі аналізу показників окремих шкал опитувальника і їх взаємозв'язків були виділені чотири типи поведінки і переживання в професійному середовищі.

Тип G – здоровий, активний, здатний до вирішення складних проблем, що надає роботі високе (але не екстремальне) значення, контролюючий власні енергетичні витрати, зазначений у конструктивний спосіб подолання ситуації невдач і поразок, які розглядаються суб'єктом діяльності не як джерело фрустрації і негативних емоцій, а як стимул для пошуку активних стратегій їх подолання. Тобто це зразок позитивної установки на виконання діяльності, посиленою мобілізуючим впливом позитивних емоцій.

Тип S – економний, ощадливий, із середнім рівнем мотивації, енергетичних витрат і професійних домагань, вираженою схильністю до

збереження дистанції по відношенню до професійної діяльності, задоволеністю своєї праці. Характерною рисою цього типу є загальна життєва задоволеність, джерелом якої можуть бути ситуації, не пов'язані з роботою.

Тип А – тип ризику, що характеризується екстремально високим суб'єктивним значенням професійної діяльності, великим ступенем готовності до енергетичних витрат, низькою стійкістю до фрустрації і до стресу. Високий рівень негативних емоцій, що є наслідком психічного перевантаження, прагнення до досконалості і пов'язаної з цим незадоволення ефективністю своєї діяльності, а також відсутність соціальної підтримки дозволяють віднести цей тип до групи ризику з вірогідністю досить швидкого розвитку синдрому професійного вигорання.

Тип В – вигорання, відзначений низьким суб'єктивним значенням діяльності, низькою стресостійкістю, обмеженою здатністю до релаксації і конструктивному рішенню проблем, тенденцією до відмови у важких ситуаціях, постійним відчуттям неспокою і безпредметного страху, нездатністю до збереження необхідної дистанції по відношенню до роботи. Все це призводить до додаткових психічних навантажень, постійного невдоволення собою, зниження загальної психічної стійкості організму, апатії і небажанню виконувати професійні завдання (див. Додаток А).

3. Методика фрустраційних реакцій С. Розенцвейга СФСП («Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога») у модифікації В. Чернобровкіної і В. Чернобровкіна [166].

У запропонованій методиці зміст малюнків змінено таким чином, що фрустраційні реакції більшою мірою обумовлені контекстом професійної педагогічної діяльності. Матеріал методики СФСП складається з 20 схематичних контурних малюнків, які відтворюють досить типові ситуації спілкування вчителя з колегами, адміністрацією школи, учнями та їх батьками. Персонажі, що діють в ситуаціях, розрізняються за статтю, віком і соціальним ролям. 11 з 20 тестових завдань класифікуються як ситуації «перешкоди», 9 – як ситуації «звинувачення». У тесті вони чергуються таким чином, що кожній

ситуації «звинувачення» передуює ситуація «перешкоди». У ході емпіричного дослідження професійної фрустрованості вчителів початкової школи, нами було відібрано 8 тестових малюнків даної методики, які на нашу думку, є найбільш дотичні до переживання сучасних реалій освітньої діяльності (див. Додаток А).

Підібрані методи психодіагностики професійної фрустрованості вчителів, дозволяють об'єктивно визначити детермінанти виникнення, а також розробити стратегію його подолання у вчителів. Також, дотримуючись основних психологічних принципів дослідження, використовуючи валідні психодіагностичні методики, можемо отримати достовірні дані щодо наявності, рівнів прояву професійної фрустрованості та особистої мотивації вчителів долати перешкоди на шляху до вдосконалення своїх професійних компетентностей.

Отже, безпосередня взаємодія з вчителями початкової школи, спілкування, спостереження в ході психологічної діагностики, дозволило нам здійснити аналіз і сформулювати загальне розуміння як проявів професійної фрустрованості, так і особливостей переживання цього стану та особистих стратегій його подолання.

Таким чином, здійснений аналіз методологічних підходів, психофізіологічних методів та методик психологічної діагностики дав підстави для здійснення комплексного дослідження такого явища як професійна фрустрованість вчителів початкової школи.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження професійної фрустрованості вчителів початкової школи

Метою емпіричного дослідження є визначення особливостей професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти; його завдання передбачали – за допомогою розробленого комплексу психодіагностичних методик: 1) визначити рівень професійної фрустрованості вчителів початкової школи; 2) виявити стратегії поведінки, а також інтенсивність фрустраційних реакцій у вчителів початкової школи, що актуалізуються у ході реалізації професійної педагогічної діяльності в процесі реформування освіти.

Емпіричне дослідження проводилось у період з 2018 по 2020 рік на базах інститутів післядипломної педагогічної освіти різних областей України, а саме – Запорізької, Херсонської, Тернопільської та Чернівецької.

Загалом у дослідженні взяли участь 324 вчителі початкових класів. Серед них: 68,9% – мають більше 20 років педагогічного стажу; 13,3% – від 10 до 15 років стажу; 6,7% – 3-10 років та 6,7% – 15-20 років професійного стажу; 4,4% - від 1 до 3 років педагогічного стажу.

Віковий діапазон опитуваних варіюється від 30 до 60 років. Також, більшість респондентів є представниками загальноосвітніх шкіл – 51,1 %; НВК – 31,1%; гімназії – 8,9%; по 2,2% – педагоги ліцею, інтернату та Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Всі учасники дослідження мали вищу освіту за спеціальністю 013 «Початкова освіта».

Емпіричне дослідження включало в себе два основних етапи.

На першому етапі проводилася психологічна діагностика рівня професійної фрустрованості вчителів, домінуючих стратегій фрустраційної поведінки, вивчалися особливості впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на виникнення і розвиток професійної фрустрованості вчителів початкової школи. Також, на даному етапі емпіричного дослідження були враховані елементи інтерпретаційної роботи: аналіз отриманих емпіричних даних (із залученням аналітичних і описових методів); математична обробка кількісних

показників; інтерпретація проміжних результатів дослідження методом поздовжніх і поперечних зрізів (із використанням цифрових і відсоткових даних).

Особливе значення для аналізу результатів пошуково-констатувального етапу роботи мали методи математичної статистики: описові статистики, кореляційний, факторний аналіз отриманих експериментальних даних. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програм пакету SPSS Statistics 17.0.

За результатами відповідей респондентів під час впровадження розробленого опитувальника щодо особливостей професійної діяльності вчителів початкової школи в процесі реформування освіти, були отримані дані представлені гістограмах з 2.1 по 2.10.

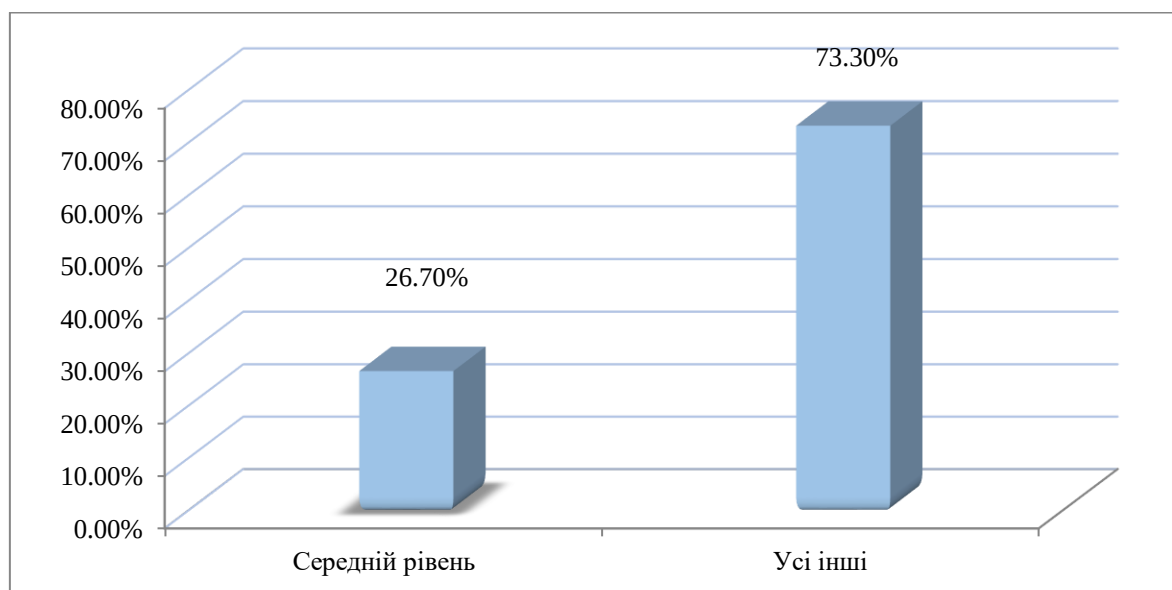


Рис. 2.1 Труднощі зміни професійної діяльності відповідно до Концепції НУШ (за думкою вчителів)

Більшість вчителів (73,30%) відповіли, що труднощі під час змін вимог до професійної педагогічної діяльності, відповідно Концепції НУШ, відсутні. В свою чергу, це дає підстави вважати, що рівень адаптивності та психологічної готовності вчителів є високим.



Рис. 2.2. Відмінності професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах НУШ та традиційної педагогіки (за думкою вчителів)

В ході опитування вчителів також виявлено, що педагогами усвідомлюються відмінності між традиційною (класичною) педагогічною діяльністю та діяльністю в умовах Нової української школи.

По-перше, на думку вчителів початкової школи, значно змінились пріоритети навчання (75,60%), а саме традиційна школа була спрямована на формування бази знань, шляхом більш ригідної системи освіти, для якої характерними якостями були дисципліна, шаблонність, ізолюваність від суспільного життя, що у свою чергу готувало учнів до життя у відповідній системі.

По-друге, вчителі зазначають у своїх відповідях і про те, що НУШ відрізняється можливостями використання освітнього простору (73,30%), який є мобільним та легко трансформується, що у свою чергу дозволяє здійснювати різні види роботи в класі (індивідуальна, групова, ігрова).

По-третє, на думку вчителів початкової школи, однією з основних відмінностей між традиційною та новою школою є методики викладання (44,40%). Так, у традиційній системі освіти спостерігалось значне перевантаження учнів через необхідність засвоєння шкільної програми з одночасною активною участю у виробничому навчанні, і як результат

зниження рівня загальноосвітньої підготовки та інтелектуального потенціалу випускників. Концепція НУШ передбачає активне використання сучасних, інноваційних методів педагогіки, компетентнісний підхід до навчання, який орієнтований не на процес, не на накопичення фактів, а на результат: навчання має сформувати у дітей здатність практично діяти, застосовувати отримані знання, вміння і навички в життєвих ситуаціях.

По-четверте, вчителі початкової школи виокремили різницю у характері спілкування з учнями (37,80%). В традиційній школі спілкування вчителя з учнями відбувалось з позиції суб'єкт (вчитель) – об'єкт (учні, клас), що характеризує стиль спілкування як авторитарний. В Новій українській школі вчитель використовує суб'єкт-суб'єктну систему спілкування (педагогіка партнерства), що у свою чергу передбачає також індивідуальний підхід, який сприяє полегшенню комунікації та виявленню актуальних освітніх потреб учнів. Вчитель стає помічником дитини, який супроводжує її у процесі пізнання і досліджує світ разом із нею. Також, педагогіка партнерства передбачає не лише спілкування вчителя і учнів, а також залучення батьків до цієї системи. Розуміння пріоритетності родинного виховання ставить перед закладом освіти завдання, яке реалізовується у спільній діяльності вчителя й учнів, вчителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку здобувачів освіти. Слід зазначити, що саме це питання викликало активну дискусію між вчителями, які брали участь в опитуванні.

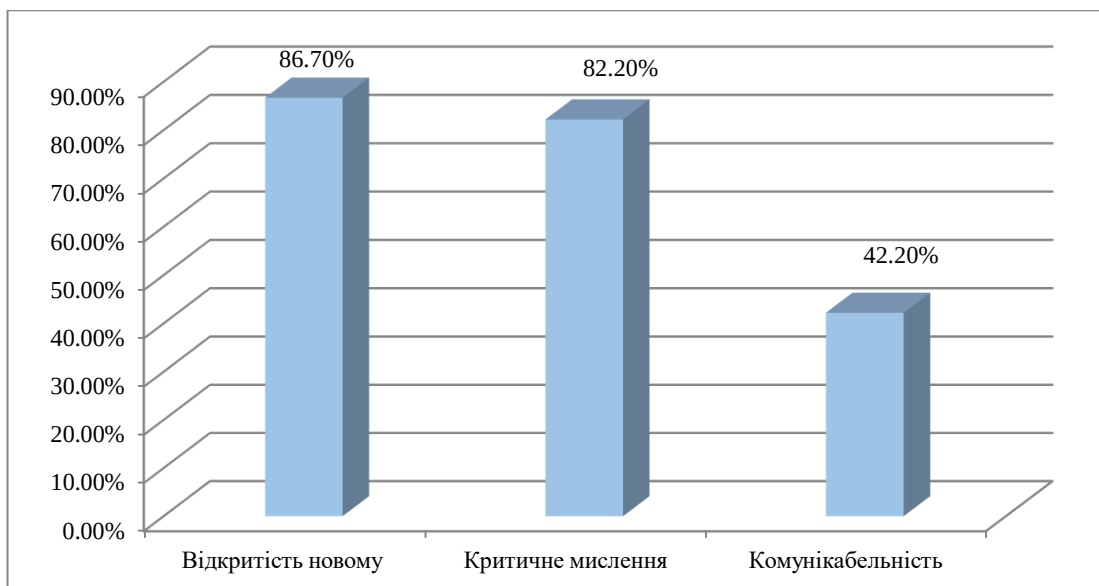


Рис. 2.3. Професійні якості, що необхідні для реалізації професійної педагогічної діяльності у відповідності до Концепції НУШ (за думкою вчителів)

Більшість вчителів (86,70%), впевнені, що для успішної реалізації Концепції НУШ в початковій школі, вони повинні бути відкритими до нового, що у свою чергу передбачає готовність до пошуку нових стратегій професійного та особистого розвитку. Також, важливим є (82,20%) розвиток критичного мислення, що є невід'ємним компонентом як в умовах безперервної освіти вчителів, так і в навчальному процесі, враховуючи актуалізацію компетентностей учнів, які теж навчаються мислити та шукати інструменти для вирішення навчальних завдань. Розвиток критичного мислення є одним з наскрізних завдань навчально-виховного процесу Нової української школи. 42,20% вчителів відповіли, що розвиток комунікабельності теж є важливим, враховуючи нові вимоги, а саме реалізацію педагогіки партнерства та безперервне навчання. Педагогічна діяльність, постійний професійний розвиток передбачають вміння швидко встановлювати контакти з іншими учасниками освітнього процесу, а також розвинена комунікабельність дозволяє легко обмінюватись ідеями, думками з учнями та їх батьками і професійним досвідом з колегами.

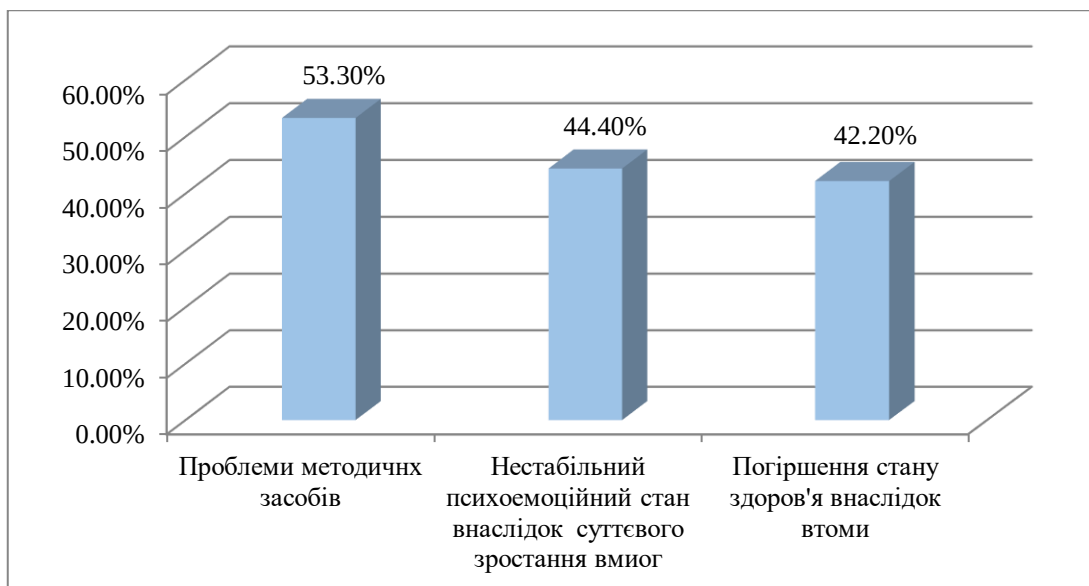


Рис. 2.4. Труднощі, що виникають у вчителів у процесі реалізації Концепції НУШ

В ході опитування 53,30% вчителів початкової школи зазначили, що труднощі, які виникають у процесі реалізації Концепції НУШ, пов'язані з проблемами методичних засобів, а саме їх відсутністю або недостатнім методичним, що у свою чергу створює несприятливі умови для здійснення повноцінної, якісної педагогічної діяльності.

Окремо слід звернути увагу на наявний нестабільний психоемоційний стан (44,40%), а також погіршення стану здоров'я внаслідок втоми та суттєвого зростання вимог до вчителів початкової школи (42,20%). Отримані дані свідчать про те, що значна кількість вчителів перебуває в стані тривалого стресу. В ході бесіди з вчителями та під час опитування, їх увага акцентувалась на постійній, швидкій зміні вимог, а також необхідності постійного професійного розвитку та самовдосконалення, що теж є причинами втоми, стресу, професійного вигорання, фрустрації.

Адаптація до нових професійних вимог, передбачає певну зону відповідальності, але навичок вчителя буває недостатньо і це має вплив на психофізіологічний стан. Можливі два варіанти розвитку: 1) вчитель розширює свої навички (позитивна внутрішня мотивація); 2) вчитель впевнений що не впорається. У другому випадку це є важливим чинником, що вказує на наявність ірраціонального упередження. В такому разі, у вчителя

може коливатися самооцінка – від варіанту «я нічого не вмію» до «я все можу». Але частіше проявляється «я нічого не вмію», що у свою чергу, є внутрішньою перешкодою. Також, можуть виникати внутрішні ірраціональні думки стосовно того, що оточуючі вважають вчителя непрофесіоналом та негативно оцінюють його діяльність. На фоні таких думок можуть з'явитися відчуття безвиході, тривожності, апатії, фрустрованості, легкої депресії, що призводить до появи психосоматичних захворювань.



Рис. 2.5. Психологічні бар'єри, що заважають швидко змінювати свою педагогічну діяльність відповідно до нових вимог НУШ (за думкою вчителів)

Вчителі початкової школи (40%) визначають, що основним психологічним бар'єром є нестача внутрішніх ресурсів до змін. За їх думкою, зміни в освіті відбуваються часто та інтенсивно, що і провокує стан виснаження та втоми. Більшість вчителів, в ході бесіди говорили про те, що їм важко встигати за новими вимогами та відповідно адаптуватись до них. Також, 37,80% опитаних, визначили невпевненість як фактор, що перешкоджає розвитку, бо враховуючи швидкість змін, вчителі часто мають сумніви щодо необхідності прийняття нових вимог. Зміна формату спілкування, відповідно до педагогіки партнерства, створює нерозуміння батьками учнів вчителів. Такий формат взаємодії є новим для всіх учасників освітнього процесу і часто

батьки не розуміють своєї ролі, що і створює перешкоди на шляху реалізації Концепції НУШ.

Слід звернути увагу, що у 15,40% опитаних психологічні бар'єри відсутні, що говорить про достатній рівень адаптивності до нових вимог та психологічної гнучкості.

Також, 13,30% вчителів відповіли, що в них присутній страх критики, що заважає повноцінно розкрити свій професійний потенціал. Такий стан створює психологічний дискомфорт, а також провокує відчуття тривоги та страху. На фоні того, що вчителю доводиться постійно пригнічувати цей страх, може розвиватись хронічна втома та виснаження. Тому, важливою є психологічна допомога, яка буде направлена на розвиток навичок подолання подібних емоційних станів.

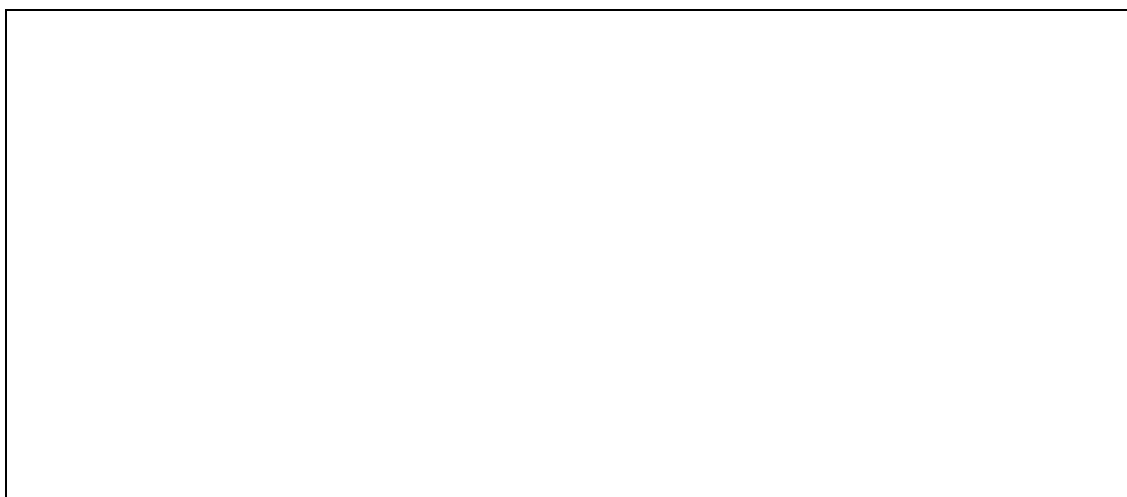


Рис. 2.6. Методи саморегуляції, які використовують вчителі для подолання труднощів переходу на нові вимоги діяльності згідно НУШ

Більшість вчителів, а саме 68,90% зазначають, що зміна діяльності є одним із основних методів саморегуляції, який вони використовують для подолання труднощів під час зміни вимог до професійної діяльності в умовах НУШ. Так, вчителі початкової школи використовують метод зміни діяльності зазвичай під час літніх канікул та в періоди відпустки. На їх думку, цей метод дозволяє відновитися та подолати психологічне перевантаження, що у свою чергу підвищує здатність до якісної реалізації педагогічної діяльності.

Психологічні методи саморегуляції використовують 35,60% вчителів початкової школи. До таких методів вчителі віднесли, метод арт-терапії, аутогенне тренування, нервово-м'язову релаксацію, зміну спрямованості свідомості (перемикання, відключення, відволікання); зняття психічної напруги шляхом розрядки (розминка, музичний супровід); використання дихальних вправ.

Окремим методом саморегуляції для 13,30% вчителів початкової школи є спорт (фізичні вправи). На думку вчителів, спорт та фізичні навантаження сприяють зниженню психоемоційної напруги, а також під час виконання вправ, змінюється фокус уваги від думок до тіла, що у свою чергу дозволяє отримати ефект релаксації. Вчителі обирають цей метод і для підтримки фізіологічного здоров'я та гармонізації рівня розумового навантаження і фізичного, що дає позитивний ефект психоемоційної регуляції.

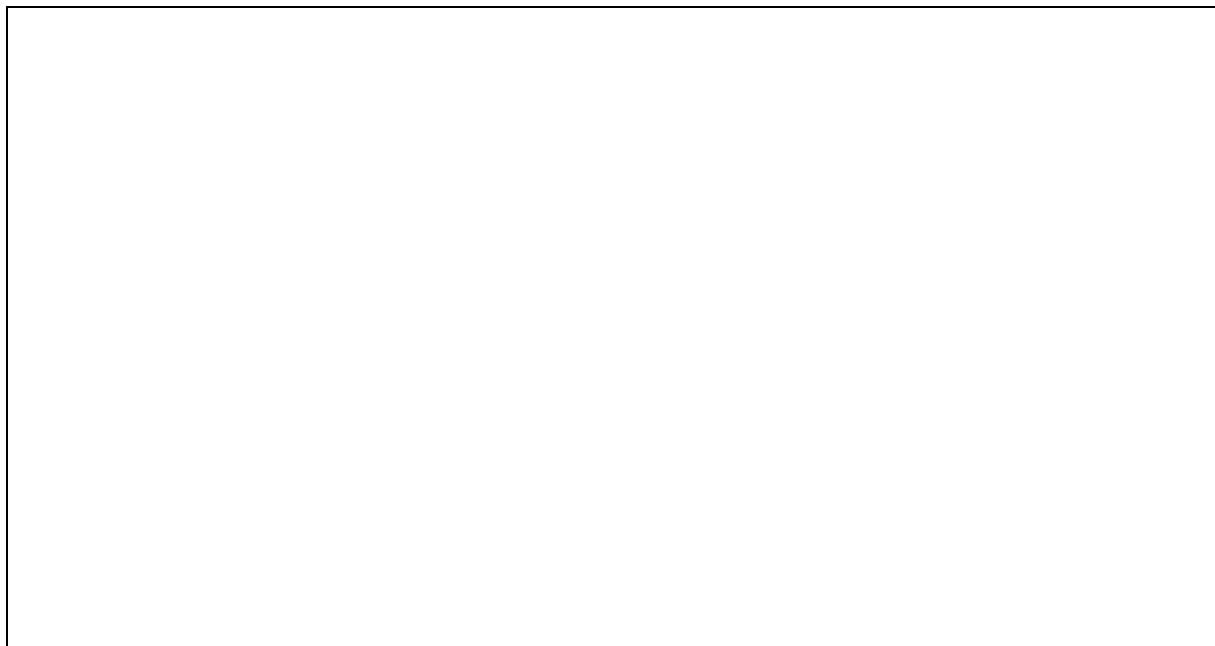


Рис. 2.7. Професійні ситуації, що викликають у вчителів негативні емоції

Більшість вчителів початкової школи (30,80%) дали відповідь, що професійних ситуацій, які викликають негативні емоції відсутні. Це свідчить про наявний оптимальний рівень розвитку комунікації між учасниками освітнього процесу та сформовані сприятливі умови для здійснення професійної діяльності в закладі освіти.

Окремо, слід звернути увагу на те, що у 20% вчителів є відповідні професійні ситуації, які викликають негативні переживання, а саме взаємодія з адміністрацією навчального закладу. В ході опитування вчителі звернули увагу на неузгодженість дій адміністрації школи з новими вимогами Нової української школи, що у свою чергу формувало негативне ставлення до професійних рішень. Також, 13,30% вчителів вказують на те, що спілкування з батьками учнів часто викликає негативні емоції. Нова українська школа формує нові сенси, дитиноцентризм і повагу до кожної людини. Отримані дані, свідчать про неготовність учасників освітнього процесу до нових ролей, які передбачає Концепція НУШ.

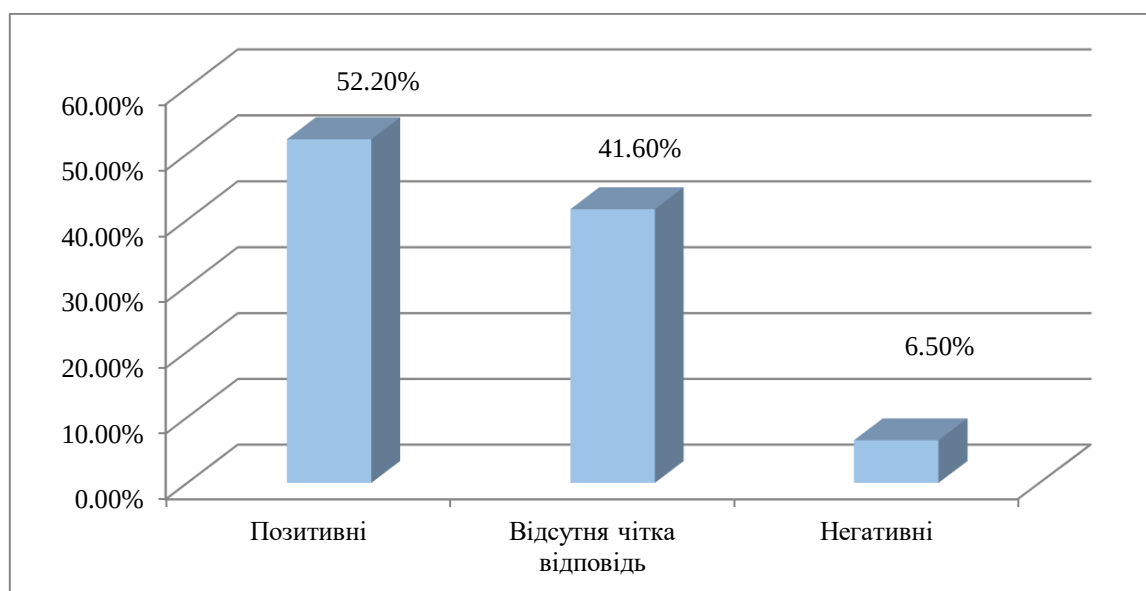


Рис. 2.8. Асоціації вчителів щодо НУШ

Переважає більшість (52,20%) вчителів початкової школи має позитивні асоціації про Концепцію «НУШ». В ході спілкування з вчителями, звернули увагу на позитивні очікування та розуміння необхідності змін в системі освіти. Інші вчителі (41,60%), у зв'язку з тим, що Концепція «НУШ» ще на етапі впровадження, не сформували свою кінцеву думку. І 6,5% вчителів мають негативні асоціації стосовно НУШ, що пов'язано з недостатньою поінформованістю, а також з наявним внутрішнім супротивом до змін.

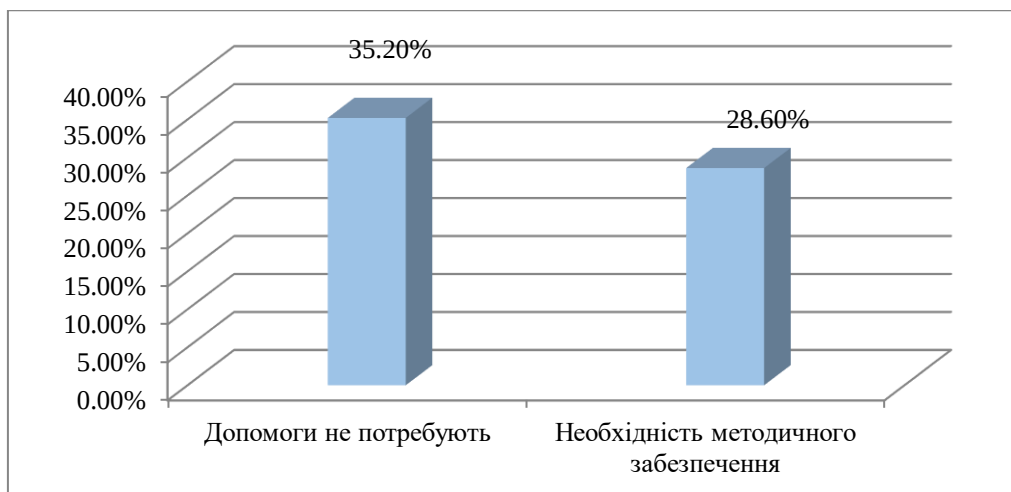


Рис. 2.9. Потреба професійної допомоги для зменшення психоемоційної напруги та швидкого переходу вчителів до діяльності згідно Концепції НУШ

28,60% вчителів початкової школи наголошують на необхідності методичного забезпечення, яке відповідатиме вимогам НУШ. Вирішення цього питання оптимізує реалізацію педагогічної діяльності та створить умови для якісної та комфортної роботи, що у свою чергу сприятиме зниженню емоційної напруги та перевтоми, пов'язаної з пошуком та підготовкою матеріалів до навчальних занять.

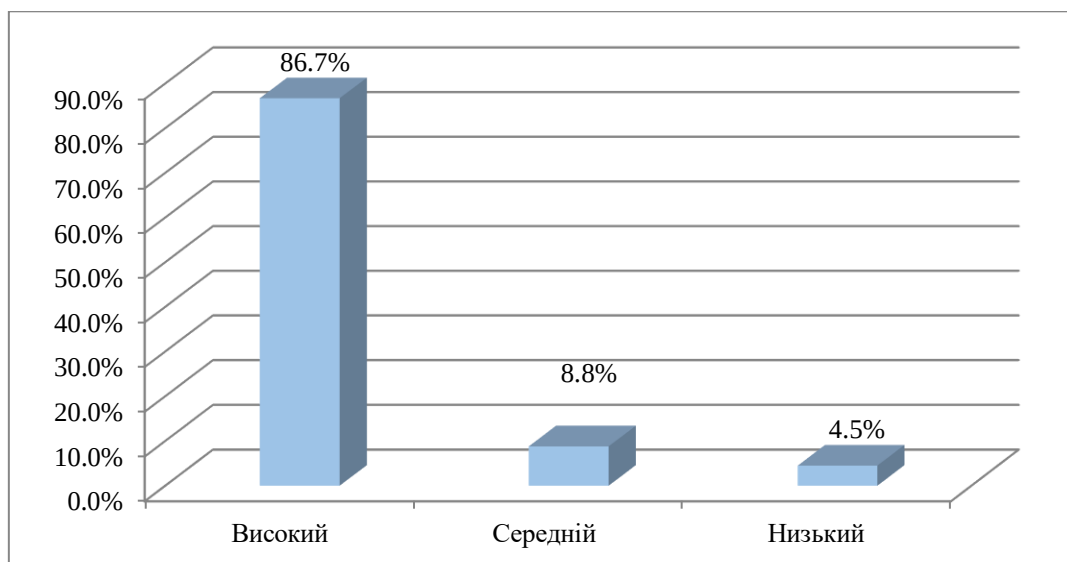


Рис. 2.10. Рівень професійної готовності до нових вимог щодо діяльності відповідно Концепції НУШ, на думку вчителів

Більшість опитаних вчителів (86,7%), зазначили свою повну готовність до нового формату професійної діяльності в умовах НУШ. Отримані дані

вказують на те, що вчителі готові до змін, чітко усвідомлюють власні ресурси, необхідність розвитку своїх професійних компетентностей, а також оновлення освіти відповідно до сучасних вимог суспільства.

Таким чином, аналіз отриманих даних свідчить про те, що в умовах постійних освітніх реформ, які змінюються одна за одною, вчителі не завжди здатні опанувати нові знання, виробити нові професійні вміння та усвідомити необхідність змін. Відповідно, важливим показником проведеного опитування є наступне: вчителі зауважують про те, що такі психологічні бар'єри як нестача внутрішніх ресурсів до змін (40%) та невпевненість (37,8%) заважають їм швидко змінювати свою педагогічну діяльність відповідно до нових вимог НУШ. Необхідно звернути увагу, що існує деяка невідповідність, суперечності у відповідях. Так, на запитання «Які труднощі виникають у Вас у процесі реалізації Концепції НУШ?» 53,3% вчителів початкових класів визначають проблеми з методичним забезпеченням, 44,4% - нестабільним психоемоційним станом внаслідок суттєвого зростання вимог; 42,2% - погіршенням стану здоров'я внаслідок втоми. Але, при цьому, допомоги не потребує 35,2% опитаних та 86,7% вважають високим свій рівень готовності до нового формату діяльності відповідно Концепції «НУШ». Такі суперечності у відповідях можуть свідчити про те, що швидкий темп реформування та поява інновацій у професійній діяльності не встигають психологічно сприйматись. Також, з точки зору потреби організму людини в гомеостазі, нейрогуморальна система перебудовується довше, ніж цього потребує сучасність.

Згідно отриманих даних опитування, розуміємо, що вчителі початкових класів потребують психологічної допомоги у процесі усвідомлення та прийняття нових вимог до їх діяльності, що дасть змогу мінімізувати фрустраційний вплив на особистість та попередити деструктивні психоемоційні стани. Також, одним із важливих аспектів психологічної роботи з учителями початкових класів є навчання методам саморегуляції, що у свою чергу сприятиме подоланню та протидії професійної фрустрованості.

Отже, можна зазначити, що в процесі реформування освіти в Україні, професія вчителя відноситься до розряду стресогенних, а це вимагає від нього самоорганізації та саморегуляції. До проявів стресу в роботі вчителя в першу чергу належать фрустрованість, тривожність, виснаженість, депресія, емоційна ригідність і емоційне спустошення, що є своєрідними показниками високого рівня відповідальності учителя в умовах зміни освітніх парадигм.

На другому етапі було проведене дослідження індивідуально-характерологічних особливостей професійної поведінки, що дало змогу визначити рівень їх професійної фрустрованості, гармонійності особистісного розвитку, мотивацію до професійного самовдосконалення, ставлення до себе як до професіонала, до власної професійної діяльності.

Отримані кількісні показники вивчення особливостей поведінки та переживання, пов'язаного з роботою за методикою «Опитувальник поведінки і переживання, пов'язаного з роботою (AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster) відображені на рис. 2.11.



Рис. 2.11. Тип поведінки вчителів початкової школи

Відтак, за допомогою підбраного діагностичного інструментарію визначено поведінку вчителів початкової школи за чотирма типами реагування:

1. Тип G – здоровий тип (56%). Цей тип характеризується високою мотивацією до роботи, збалансованим підходом до виконання робочих завдань та вмінням зберігати дистанцію у фруструючих ситуаціях. Педагог підтримує рівновагу між роботою і особистим життям, має високу стресостійкість і добре справляється з професійними викликами, не втрачаючи психологічного здоров'я, має потенційно незначний ризик розвитку професійної фрустрованості.

2. Тип S – тип економний, ощадливий (4%), що характеризується більш стриманим ставленням до роботи та схильністю уникати надмірної залученості в робочий процес. Фахівець прагне зберегти баланс між роботою та особистим життям, але іноді це супроводжується пасивним ставленням до професійної діяльності. Характерні тенденції до зниження робочої активності та мотивації, що може спричинити конфлікти на робочому місці через низький рівень віддачі.

3. Тип A – тип ризику A (34%), що характеризується екстремально високим суб'єктивним значенням професійної діяльності, високою готовністю до енергетичних витрат, низькою стійкістю до фрустрації і стресу. Людина схильна перевищувати власні можливості, ігноруючи потребу в відпочинку. Це може призвести до виснаження, ризику емоційного вигорання та розвитку професійної фрустрованості.

4. Тип B – професійна фрустрованість (6%). Педагог відчуває значну втому, втрачає інтерес до роботи, що часто супроводжується негативними емоціями та зниженням продуктивності. Це є типовим прикладом розвитку професійної фрустрованості.

Таким чином, отримані результати вказують на те, що 34% вчителів початкових класів відносяться до групи ризику розвитку професійної фрустрованості і ще 6% вчителів вже мають відповідний актуалізований стан.

Дослідження поведінкових реакцій вчителів початкової школи на фрустраційні ситуації, які виникають під час взаємодії з учасниками навчального процесу за методикою фрустраційних реакцій С. Розенцвейга СФСР («Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога») у модифікації В. Чернобровкіної і В. Чернобровкіна [166], показало що у їх поведінковому арсеналі кількісно переважають (54,4%), реакції самозахисного екстрапунітивного типу, спрямовані не на розв'язання ситуації, а на узгодження питання провини й заперечення чи прийняття відповідальності за подію, що трапилась. Також, для цього типу реагування характерним є пошук зовнішньої причини виникнення ситуації фрустраційного спілкування та очікування від оточуючих активності по її вирішенню та подоланню.

Друге за частотою місце (11,7%) посідають реакції розв'язувального типу, що виражають дійову спрямованість педагогів на подолання проблеми. Розв'язувальні реакції пов'язані частіше з буденними ситуаціями навчально-виховного процесу.

На третьому місці представлений перешкодно-домінантний екстрапунітивний тип, для якого характерними є реакції з фіксацією на перешкоді – (10,5%), в яких педагоги проявляють «застрягання» де реакція зводиться лише до сприйняття фрустраційної ситуації. Також, враховуючи наявність екстрапунітивності реагування, можемо визначити, що вчителі цієї категорії шукають зовнішні причини виникнення професійної фрустраційної ситуації.

Найменше представлений дозволяючий імпульсивний тип (1,5%). Для цього прояву поведінки характерними ознаками є фіксація на задоволенні потреби, яка виявляється у готовності індивіда вирішити проблему, доручити це іншій особі або чекати поки проблема вирішиться сама. Всі отримані дані наведені в рисунку 2.12., де EDE E – самозахисний екстрапунітивний тип; NP E – розв'язувальний тип; OD E – перешкодно-домінантний екстрапунітивний тип; NP M – дозволяючий імпульсивний тип.

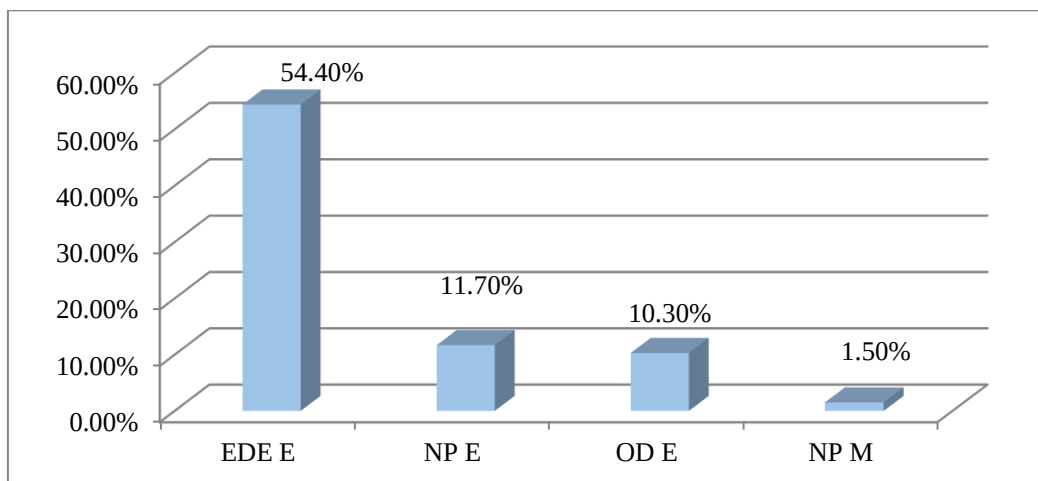


Рис. 2.12. Типи поведінкових реакцій вчителів початкових класів за методикою фрустраційних реакцій С. Розенцвейга СФСР («Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога») у модифікації В. Чернобровкіної і В. Чернобровкіна

Таким чином, аналіз отриманих результатів дозволяє розглядати поведінкову активність вчителів у напружених ситуаціях як залежну від чинників, що лишаються непідвладними його саморегулюючим, суб'єктивним можливостям. Це такі чинники, як ознаки ситуації (рівень її напруженості, ініціювання тими чи іншими суб'єктами взаємодії, фактор «звинувачення—перешкода»), власні поведінкові стереотипи й механізми психологічного захисту. За таких умов поведінкові реакції вчителів у відповідь на фрустраційні ситуації під час реалізації навчального процесу, не сприяють їх розв'язанню та подоланню відповідно до мети і завдань педагогічної діяльності, а навпаки, сприяють їх загостренню та поглибленню.

Для узагальнення та укрупнення масиву емпіричних даних, виявлення особливостей професійної фрустрованості та зв'язків між різними аспектами фрустраційного процесу в умовах професійної діяльності вчителів початкової школи, а також для виявлення психологічних механізмів подолання застосований факторний аналіз із процедурою Varimax-обертання з нормалізацією Кайзера.

Для проведення факторного аналізу виокремлено 32 змінні, до складу яких увійшли: як об'єктивні критерії професійної діяльності педагогів в процесі реформування системи освіти (педагогічний стаж, стаж роботи власне

у початковій школі, вік, тощо), так і суб'єктивні критерії досліджуваних, що були отримані емпіричним шляхом. Суб'єктивні критерії, які були факторизовані, отримані внаслідок спеціально організованого та проведеного опитування особливостей професійної фрустрованості вчителів в процесі реформування системи освіти (відповіді вчителів на питання стосовно необхідності адаптації до нових умов здійснення навчальної діяльності, збільшення навантаження на вчителя в нових умовах освіти, суб'єктивна позиція з приводу доцільності психологічної підтримки вчителів у процесі впровадження НУШ, тощо) та проведених методик психологічної діагностики, що спрямовані на визначення рівня професійної фрустрованості, професійного вигорання, стресу, захисної поведінки («Діагностика фрустраційних реакцій педагогів» - 8 змінних; Опитувальник поведінки і переживання, пов'язаного з роботою -11 змінних (AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens – und Erlebensmuster), а також анкета, яка містить 10 запитань з відповідями «Так», «Ні».

За результатами проведення факторного аналізу (міра виборчої адекватності Кайзера-Майєра-Олкіна = 0,500, виявлено 12 факторів, які описують 75,524% загальної дисперсії ознак (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Міра адекватності та критерій Бартлетта		
	Міра вибіркової адекватності Кайзера-Мейєра-Олкіна.	,500
Критерій сферичності Бартлетта	Прибл. хи-квадрат	,325
	ст.св.	1
	Знч.	,569

До першого фактору «Надмірна включеність педагога до професійної діяльності, що провокує пошук чинників фрустрації в собі» (10,875% сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,480) увійшли такі змінні як «Здоровий тип» (-0,926), «Самозахисний тип, екстрапунітивний» (-0,923) та «Тип ризику,

екстремально високе суб'єктивне значення професійної діяльності» (0,920). Зміст даного фактору пояснює дві тенденції в розподілі ознак.

По-перше, зафіксовано надмірне суб'єктивне значення професійної діяльності для представників досліджуваної групи, що має достатньо виражену вагу у виникненні професійної фрустрованості педагога в процесі оволодіння інноваціями, пристосування до нових і змінених умов професійної діяльності НУШ. Тобто, саме підвищена суб'єктивна значущість професійної діяльності для вчителя виступає вагомим чинником вираженого фрустраційного реагування на труднощі в адаптації до нових умов праці. Якби педагоги мали менш виражене і не таке ціннісне ставлення до своєї професійної діяльності, то і зміни в умовах її реалізації не викликали б у них настільки виражених фрустраційних реакцій. Це, загалом, відповідає положенням фрустраційної теорії, де обумовлюється переважна роль значущості ситуації чи події у виникненні фрустрації.

По-друге, даний фактор демонструє зв'язок між наданням надмірної суб'єктивної значущості професійній діяльності з боку педагога та провокуванням інтрапунітивних форм реагування на фруструючі ситуації у професійному середовищі. Звертаємо увагу, що дана тенденція описує саме активізацію інтрапунітивних реакцій внаслідок фрустрації професійної сфери, оскільки перші дві змінні з даного фактору мають обернену кореляцію до тенденції, яку він демонструє. Відповідно, виражена негативна кореляція екстрапунітивного захисного типу виражається в інтрапунітивних реакціях на фруструючі ситуації. Таким чином, зміст даного фактору пояснює таку закономірність діагностичних ознак: виникнення фрустрації у вчителів початкової школи обумовлюється надмірною суб'єктивною значущістю професії для них. Також, поява психологічної напруги як результат фрустрації професійного саморозвитку призводить до пошуку таких причин як: низький рівень адаптації, невдачі в процесі реалізації вимог НУШ пов'язуються з особливостями свого характеру та власною професійною компетентністю, тощо.

Зміст другого фактору «Педагогічний стаж і досвід педагога як потенційний ресурс адаптації до нових умов професійної діяльності, що не втілюється» (9,327% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,985) складають змінні «Педагогічний стаж, загальний» (0,945), «Вік респондента» (0,908), «Педагогічний стаж роботи у початковій школі» (0,882). Зміст даного фактору представляє об'єктивні характеристики педагога (його стаж та вік) як вагомий потенціал у подоланні професійної фрустрованості від зустрічі з труднощами в процесі реформування освіти. Головний зміст даного фактору представляє «потенційність» таких об'єктивних умов стосовно адаптації педагога до нових вимог НУШ. Говорячи про звичайно організовану професійну діяльність фахівця, у тому числі і вчителя, закономірно, що наявні у нього досвід, сукупність знань, умінь та навичок, які здобуваються у вигляді педагогічного стажу та збагачуються з віком, допомагають йому у виконанні задач професійної діяльності. Набуваючи знань і навичок в сфері професійної діяльності вчителі як професіонали використовують їх при зустрічі з різними труднощами та є спроможними до переносу набутих знань і вмінь в нові умови діяльності. Проте, такі змінні просто поєднані в один фактор і не мають кореляцій з іншими змінними, що піддавалися факторному аналізу.

Таким чином, набутий педагогами досвід не виступає чинником, що допомагає їм адаптуватися до НУШ, не провокує ані негативних, ані позитивних тенденцій у проявах фрустрації вчителів. Фактор досвіду і стажу педагога стоїть «відособлено», тому і має виключно потенційний характер. Передбачаємо, що це обумовлено докорінною зміною системи освіти, коли педагоги ще не встигли визначити яким чином вони можуть застосувати наявний у них досвід для нових умов професійної діяльності. Умови НУШ настільки не відповідають наявним знанням і вмінням педагогів, що вони не можуть віднайти «точки перетину», які б дозволили їм бути більш успішними. Імовірно, саме така «розірваність» їх досвіду та актуальних вимог до професійної діяльності детермінує наявну у них тенденцію до переживання фрустрованості.

До третього фактору «Активне включення педагога у професійну діяльність та виражене прагнення до саморозвитку» (7,623% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,439) увійшли такі змінні як «Прагнення до досконалості» (0,721), «Готовність до енергетичних витрат» (0,689), «Здатність зберігати дистанцію по відношенню до роботи» (-0,602), «Активна стратегія вирішення проблем» (0,532), «Професійні претензії» (0,498), «Суб'єктивне значення діяльності» (0,486). Зміст цього фактору відображає поєднання змінних, що характеризують різноманітні аспекти активності в межах професійної діяльності педагога початкової школи, його прагнення бути ідеальним фахівцем, прагнення до саморозвитку, претензії до зайняття високого професійного статусу. При цьому, таке прагнення до самореалізації з боку педагога передбачає його готовність до енергетичних затрат, «вкладання» у професійну діяльність, тобто, професійна сфера розцінюється як складна та кропітка праця, а не легке досягнення бажаного результату. Разом із тим, в межах даного фактору активна реалізація у професії для педагога передбачає обов'язково емоційне та особистісне включення у діяльність, неможливість дистанціюватися від роботи, що частково акцентувалося вже в першому факторі, і доводиться негативною кореляцією цієї змінної до тенденції фактору.

Отже, даний фактор розкриває тенденцію сучасних педагогів до активної професійної реалізації як механізму та способу подолання фрустрованості за необхідності адаптуватися до системи НУШ, при цьому даний фактор вкотре підкреслює вагому роль особистісного фактору та вираженого суб'єктивного ставлення до своєї професії у подоланні труднощів.

Четвертий фактор «Віднаходження причин неуспіху в інших людях, що поєднується із редукуванням емоційної сфери в умовах професійної діяльності» (7,454% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,385) утворений такими змінними як «Дозволяючий, екстрапунітивний тип реагування на фрустрацію» (0,979), «Економний, бережливий тип реагування на фрустрацію» (0,978). Зміст цього фактору поєднує дві тенденції реакції

педагогів на фрустрацію в умовах необхідності адаптації до НУШ. Вони, з одного боку, проявляють екстрапунітивну реакцію, усвідомлюючи джерело проблем і фрустрованості в оточуючому середовищі, нових вимогах до професійної діяльності, тощо; з іншого, – вчителі, переживаючи фрустрованість та певні прояви емоційного напруження від неможливості реалізуватися у нових для них умовах, прагнуть економити свої емоції та внутрішні ресурси. Переживаючи негативні емоції, вчителі намагаються віднайти баланс в емоційній сфері, що і провокує редукування емоційних проявів і є одним із варіантів подолання фрустрованості у професійній діяльності. Тобто, зустрічаючись із труднощами в умовах НУШ, вони проявляють емоційний опір, який провокує негативні переживання. Досягаючи високого рівня вираження, така напруга провокує редукцію емоційної сфери, прагнення педагога економити свої емоції, менш виражено емоційно реагувати як на позитивні, так і на негативні події у професійній діяльності.

До п'ятого фактору «Орієнтація на підкреслення відсутності змін в системі освіти як результат вигорання» (7,342% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,349) відносяться змінні «Вигорання» (0,949) та «Перешкоджаюче-домінантний, імпульсивний тип фрустраційної реакції» (0,939). Зміст даного фактору описує один із можливих варіантів переживання професійної фрустрованості та намагання вчителями її подолати в умовах НУШ. Суть такого варіанту полягає у запереченні принципової новизни НУШ, наявності у ній якісно нових методичних та ідеологічних освітніх тенденцій. При чому, таке заперечення нового підходу виступає не проявом якісного аналізу системи методики надання освіти дітям, а наслідком професійної фрустрованості та професійного й емоційного вигорання вчителів. Тобто, переживаючи фрустрацію в умовах нової організації освітнього процесу, вчителі проявляють певну раціоналізацію як захисний механізм – стверджуючи, що така форма навчання, насправді, не несе нового, не має суттєвих відмінностей від традиційної школи. Проте, такі твердження

спираються на емоційне негативне ставлення до необхідності здійснювати навчальний процес у НУШ, її емоційному неприйнятті. Отже, в даному випадку реакція на професійну фрустрованість в професійній діяльності є прямим запереченням. Якщо в попередньому факторі педагоги редукують свої емоції, щоб менше вигорати та фруструватися, то в межах даного фактору – вони редукують сутнісні ознаки нової організації діяльності в НУШ.

Шостий фактор «Підвищене навантаження на вчителя в умовах НУШ як чинник апатії, втоми та переживання стресу» (6,944% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,222) утворений поєднанням змінних «Рівень стресу на робочому місці» (0,713), «Збільшення навантаження на вчителя в умовах НУШ» (0,688), «Втома» (0,661), «Апатія» (0,623). Зміст цього фактору описує пряму та чітку залежність порушення емоційного функціонування вчителів від підвищення навантаження на них. Саме через необхідність переструктурувати свою професійну діяльність вчителі демонструють схильність до апатії, втоми, зниження інтенсивності емоційного реагування, переживають стрес. Фактично, мова йде про ригідність поведінки і професійної діяльності вчителів початкової школи, адже необхідність запровадження реформи НУШ та її реалізація викликає у них опір, фрустрованість та емоційне виснаження. В даному випадку, також, акцентується увага важливості емоційного і фізіологічного реагування вчителя на ускладнені умови професійної діяльності. Тобто, підвищення навантаження на вчителя в процесі реформування професійної діяльності засвідчує його знижену стресостійкість та відсутність фізіологічних механізмів регуляції свого стану.

До сьомого фактору «Успішність у професійній діяльності як чинник задоволення життям і рівноваги» (4,935% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,579) входять змінні «Задоволеність життям» (0,774), «Внутрішній спокій і рівновага» (0,671), «Почуття успішності в професійній діяльності» (0,502). Зміст цього фактору відображає протилежну тенденцію до попереднього фактору. В даному факторі мова акцентується на вираженій кореляції між успішністю в професійній діяльності вчителів початкової школи

та їх задоволенням життям, станом спокою, рівноваги, позитивного емоційного функціонування. Тобто, даний фактор в черговий раз доводить тісну кореляцію між успішністю професійної діяльності педагога та його фізіологічними і психологічними характеристиками. Професійна діяльність виступає безумовно вагомим аспектом життя для вчителів, оскільки як успіхи провокують задоволення життям та стан спокою, так і неспроможність пристосуватися до нових умов професійної діяльності (виявлена в попередніх факторах), провокує емоційну напругу та стани фізіологічного дискомфорту. Відповідно, ті педагоги, які успішні в професійній діяльності, переживають внутрішній спокій та задоволення своїм життям. І навпаки, низький рівень професійної успішності виражається через погіршення ставлення до себе, появу фізіологічних проблем.

Фактично, аналізуючи розподіл даних у загальному вигляді, можемо говорити про наявність двох груп досліджуваних. Одні, маючи успішну реалізацію у професійній діяльності, переживають позитивні емоції, успішність у житті і спокій. Натомість, інша група досліджуваних, не маючи можливості реалізуватися в професійній діяльності та переживаючи фрустрацію, характеризуються втомою, апатією. Тобто шостий і сьомий фактори, фактично, описують два варіанти однієї і тієї ж закономірності та причинно-наслідкового зв'язку та демонструють деструктивні та конструктивні функції професійної фрустрованості.

Восьмий фактор «Психологічний супровід вчителів початкової школи в умовах реалізації НУШ як спосіб подолання їх фрустрації» (4,407% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,410) утворений поєднанням змінних «Необхідність психологічного супроводу вчителів в умовах впровадження НУШ» (-0,757) та «Тенденція до відмови в ситуації невдач» (-0,373). Даний фактор пояснює чітку кореляцію між потребою вчителів початкових класів у психологічному супроводі в умовах професійної діяльності і реалізації НУШ, з одного боку, та їх тенденцією до відмови як типом реакції на фрустрацію. По суті, цей фактор описує один із варіантів реалізації захисної поведінки у

фрустрації вчителів – коли вони демонструють стратегію до відмови в ситуації невдач, то не потребують додаткового психологічного супроводу. І навпаки, якщо педагогам така стратегія реагування на фрустрацію не властива, то вони не потребують допомоги та психологічного супроводу.

Вагомим є те, що даний фактор сформульований у ствердній формі, хоча утворюється двома змінними, які мають негативну кореляцію зі змістом даного фактору. Можемо припустити, що прояв негативної тенденції у межах змінної «Необхідність психологічного супроводу вчителів в умовах впровадження НУШ» пов'язано із негативною тенденцією у межах змінної «Тенденція до відмови в ситуації невдач». Тобто, негативні кореляції двох змінних у даному факторі виявляють латентну тенденцію, яку він описує – вираженість типу реакції на фрустрацію та необхідність у психологічній допомозі в професійній діяльності.

До змісту дев'ятого фактору «Труднощі в реалізації НУШ чітко визначаються як наслідок реформи, проте визнається і необхідність її втілення» (4,215% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,349) входять змінні «Перешкоджаюче-домінантний, екстрапунітивний тип реакції на фрустрацію» (0,786) та «Самозахисний тип, імпунітивний тип реакції на фрустрацію» (0,560). Зміст цього фактору пояснює, з одного боку, ставлення до реформ в межах реалізації НУШ з боку вчителів як негативне, коли вони чітко усвідомлюють, що їх труднощі в професійній діяльності викликані зміною парадигми педагогічної діяльності, необхідністю пристосовуватися до нових методів і форм роботи в межах НУШ. З іншого боку, вчителі усвідомлюють необхідність цих змін та запровадження НУШ як неодмінний процес розвитку освіти. Це несе відбиток на тих реакціях, які вони демонструють у відповідь на фруструючий вплив адаптації до НУШ. Вони чітко усвідомлюють проблемність такої ситуації (в даному випадку реформа і НУШ виступають як екстерналізоване джерело їх фрустрації, що задається умовами життя та професійної діяльності та виражається негативними реакціями на такі нововведення), і усвідомлюють необхідність реформування

освіти. В цьому випадку вони не проявляють відвертого протистояння реформі і розцінюють як закономірний результат змін у сфері освіти. Ставлення до такого процесу реалізується як ставлення до факту змін, без емоційного навантаження.

Десятий фактор «Неуспіхи в реформі як результат своєї некомпетентності» (4,181% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,338) утворений змінною «Самозахисний тип реакції на фрустрацію, інтрапунітивний» (-0,842). Даний фактор, представлений однією змінною, що відображає тип реакції на фрустрацію вчителів, що передбачає звинувачення себе у труднощах реалізації НУШ. Такі труднощі, на думку вчителів, обумовлені їх неспроможністю нормально функціонувати в умовах нових вимог.

Одинадцятий фактор «Неспроможність адаптуватися до НУШ як результат професійного «закостеніння», зниження гнучкості» (4,142% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,325) утворений змінними «Рівень готовності до зміни професійної педагогічної діяльності» (0,816) та «Перешкоджаючо-домінантний, інтрапунітивний тип реакції на фрустрацію» (-0,565). Зміст цього фактору відображає тенденцію вчителів розцінювати фруструючі ситуації під час запровадження НУШ як результат відсутності професійної гнучкості, можливості різнобічно розвиватись у професійному плані. Відповідно, труднощі, з якими стикаються вчителі мають спільну основу із необхідністю реформування системи освіти – школа функціонує за старими методологічними засадами, а розвиток початкової ланки освіти обумовлений необхідністю сучасної школи змінюватись відповідно до запитів суспільства та інтеграції до європейського простору, що передбачає «ламання стереотипів педагогічної діяльності». Сама ж освіта в початковій школі розглядається як така, що давно сформована і функціонує «за інерцією» від досвідчених фахівців до молодших. Запровадження НУШ дає можливість вчителям сформулювати нові методологічні рамки осмислення педагогічної діяльності.

Дванадцятий фактор «Соціальна підтримка як засіб подолання фрустрованості у складних виробничих ситуаціях» (4,079% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,305) утворений змінними «Необхідність надання допомоги і підтримки у професійній діяльності в процесі реформування школи» (0,830) та «Почуття соціальної підтримки» (0,312). Зміст цього фактору пояснює пошук соціальної підтримки як один із способів виходу з ситуації фрустрації для вчителів початкової школи. Надання їм психологічного супроводу з боку психологічної служби вони розцінюють як соціальну підтримку, що покликана зменшити рівень напруги та забезпечити успішну комунікацію з різними представниками сфери освіти. Цей фактор демонструє вагомість соціальної єдності та ідентифікації як вагомих регуляторів діяльності людини в системі «людина-людина».

Отже, за результатами факторного аналізу визначено такі тенденції:

1) виражена фрустраційна реакція педагогів на необхідність працювати в умовах НУШ обумовлена надмірною значущістю професійної діяльності для вчителів початкової школи і провокує у них інтрапунітивні реакції, а саме віднаходження причин невдач у самих собі;

2) наявні у педагога професійний досвід та стаж є номінальними характеристиками відносно необхідності адаптації до нових вимог НУШ і мають виключно «потенційний характер», не обумовлюють певних тенденцій в адаптації до нового освітнього простору – педагоги не визначились яким чином можуть застосувати наявні у них знання і вміння, перебудовуючи систему професійної діяльності в умовах НУШ;

3) педагогам властиве прагнення до активної реалізації у професійній діяльності, досягнення професійного статусу, що поєднується із готовністю до енергетичних затрат та неможливістю особистісно дистанціюватися від професійної активності;

4) зустрічаючись із труднощами адаптації до НУШ вчителі, з одного боку, віднаходять причини фрустрації у ситуаціях навчання, зовнішніх

чинниках, з іншого боку – намагаються економити свої емоції, щоб зменшити дисбаланс в емоційній сфері;

5) труднощі в адаптації до нових вимог НУШ і професійна фрустрованість від цього є одним із варіантів подолання даного стану: вчителі демонструють заперечення новизни в НУШ та необхідності вносити зміни до педагогічної діяльності, що є варіантом захисної поведінки;

6) необхідність реалізації концепції НУШ ускладнює умови професійної діяльності вчителів початкової школи, підвищуючи навантаження, і провокує у них прояви професійної адаптації на всіх рівнях функціонування особистості;

7) успішність вчителів у професійній діяльності виражається у задоволеності життям та стані спокою і комфорту. 6 і 7 фактори описують дві частини однієї і тієї ж закономірності – залежності успішності у житті та психофізіологічної сфери від успішності в професійній діяльності;

8) одна із закономірностей, виявлених серед вчителів досліджуваної вибірки полягає у кореляції між їх потребою у психологічному супроводі в умовах професійної діяльності і реалізації НУШ, з одного боку, та їх тенденцією до відмови як типом реакції на фрустрацію, з іншого;

9) зафіксовано різнобічно спрямовану тенденцію: вчителі сприймають НУШ і реформи як вагомий фруструючий чинник їх професійної діяльності, що заданий ззовні, і тому проявляють негативне емоційне реагування на цю реформу. Одночасно, педагоги усвідомлюють її необхідність, неможливість нової системи освіти функціонувати на старих засадах, і в такому випадку труднощі в реалізації НУШ сприймаються ними як факт, що не має негативної емоційної оцінки та не провокує у них заперечення і захисної поведінки;

10) наявна тенденція розцінювати вчителями джерело фрустрації та труднощів в реалізації НУШ в самих собі та рівні своєї професійної компетентності;

11) наявна схильність вчителів початкової школи до певної професійної ригідності, небажання запроваджувати нові технології в роботі, неготовність до зміни форм навчання та режиму діяльності в цілому;

12) наявне слабо виражена схильність розцінення вчителями соціальної підтримки як засобу подолання професійної фрустрованості в складних педагогічних ситуаціях.

Загалом, отримана факторна структура демонструє всю палітру труднощів адаптації вчителів початкової школи до НУШ, що передбачає одночасну наявність протилежно спрямованих тенденцій і механізмів реакції на фрустрацію від неможливості швидко адаптуватися до нових вимог, нових форм організації освітнього процесу.

Цікавим в даному випадку виступає підвищення ваги факторів індивідуалізованого характеру, що відображає надмірну значущість професійної діяльності у житті вчителя, яка поєднується з професійною ригідністю (не гнучкістю у виборі форм і методів роботи), причетністю до традиційної освіти «за інерцією», при недооцінці ролі соціального оточення в успішному реформуванні початкової школи. Крім того, змінна соціальної підтримки практично повністю випадає з факторної системи.

Узагальнюючи результати здійсненого емпіричного дослідження важливо відзначити такі особливості професійної фрустрованості вчителів початкової школи:

1) неможливість перенести вчителями наявних знань і вмінь із минулого на актуальну ситуацію, коли їх професійний досвід і стаж набули виключно декларативного характеру і «не допомагають вчителю в даній ситуації», адже реформа ставить необхідність зміни себе і свій педагогічний стиль діяльності, а не використання готових шаблонів;

2) поєднання протилежних тенденцій у ставленні до реформи НУШ, що сприймається одночасно і як джерело напруги, навантаження, фрустрації, і як можливість проявити свій потенціал, закономірний результат розвитку системи освіти;

3) наявність емоційного опору до змін в початковій школі і прагнення педагогів працювати в методологічному плані «за інерцією»;

4) надмірна індивідуалізованість сприйняття реформи НУШ, коли вчителі надмірно концентрують увагу на своїх внутрішніх ставленнях та переживаннях стосовно процесу реформи освіти, закриваються від оточуючих. А професійна діяльність в системі «людина-людина», передбачає орієнтацію на соціальну взаємодію і дивно, чому механізм соціальної підтримки, що, ніби-то повинен бути розвинутий у педагогів початкової школи, займає останню рангову позицію серед усіх змінних, а його значення нівелюється;

5) надмірна втомлюваність вчителів, що є проявом професійної фрустрованості більше, ніж результатом об'єктивного навантаження в процесі реформи освіти.

Загальними психологічними особливостями досліджуваної групи педагогів є такі: надання ними значущої ролі професійній діяльності, що визначає успішність їх життя та якість самопочуття; прагнення до активної реалізації у професійній діяльності, досягнення професійного статусу, що поєднується із готовністю до енергетичних затрат та неможливістю особистісно дистанціюватися від професійної активності; інтуїтивне розуміння необхідності реформи початкової школи фахівцями.

Кількісні й якісні показники, отримані за результатами емпіричного дослідження, дали можливість сформувати експериментальну та контрольну групи, що детально описано у третьому розділі дисертації.

Отже, результати здійсненого емпіричного дослідження дають підстави стверджувати таке:

1) професійна фрустрованість вчителів початкової школи формується під впливом комплексної дії внутрішніх та зовнішніх чинників, що у свою чергу рідко є усвідомленими процесом і має стереотипний, звичний для особистості перебіг. Відповідно до рівня усвідомленості дії фрустратора, формуються стратегії подолання або бездіяльність по відношенню до

фрустраційної ситуації, яка у свою чергу є причиною появи професійної фрустрованості;

2) більшість вчителів початкової школи реагують з позиції самозахисту та пошуку зовнішніх чинників, які провокують фрустраційні ситуації, при цьому заперечуючи або не усвідомлюючи власні внутрішні бар'єри. Їх дії спрямовані не на розв'язання ситуації, а на узгодження питання провини й заперечення чи прийняття відповідальності за подію, що трапилась.

Отже, подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи вимагає розробки і запровадження спеціальних форм і методів їх професійного розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти, що ґрунтуються на теоретично та емпірично виявлених особливостях.

Висновки до другого розділу

Здійснений аналіз результатів емпіричного дослідження професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти дає змогу зробити такі узагальнення.

1. Здійснено аналіз та обґрунтування існуючих дослідницьких підходів, а також наявного психодіагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення явища фрустрації та професійної фрустрованості зокрема. Визначено загальну стратегію емпіричного дослідження, обґрунтовано вибір діагностичного інструментарію та вибірки досліджуваних, здійснено аналіз результатів вивчення особливостей прояву професійної фрустрованості вчителів початкової школи.

За результатами здійсненого емпіричного дослідження із застосуванням комплексу психодіагностичних методик (Опитувальник поведінки і переживання, пов'язаного з роботою (AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster) в адаптації Т. Ронгінської, Методика фрустраційних реакцій С. Розенцвейга СФСП («Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога») у

модифікації В. Чернобровкіної і В. Чернобровкіна) та розробленого опитувальника) отримані дані, що засвідчують про таке:

1) за ознаками професійної фрустрованості на різних рівнях функціонування особистості: 42,2% вчителів відчувають погіршення стану фізичного здоров'я внаслідок робочого перенавантаження та втоми; 10,5% педагогів проявляють негативне емоційне «застрягання», фіксацію на фрустраційній ситуації – нових вимогах до їх педагогічної діяльності (ранкове коло, ранкові зустрічі, привітання, навчальні осередки та ін.); 35,2% вчителів мають суперечливі думки щодо свого ставлення до реформи НУШ; 54,4% педагогів схильні до заперечення власної відповідальності за результати професійної діяльності, проявляють реакції самозахисного екстрапунітивного типу, спрямовані не на розв'язання ситуації, а на узгодження питання провини й заперечення чи прийняття відповідальності за подію, що трапилась; 75,60% вчителів відчувають потребу у переоцінці власних професійних поглядів, установок;

2) близько 35% вчителів початкових класів мають високий рівень та 6% критичний рівень професійної фрустрованості.

2. Результати здійсненого факторного аналізу емпіричних даних дали підстави стверджувати про таке: 1) саме підвищена суб'єктивна значущість професійної діяльності для вчителів початкової школи є вагомим чинником вираженого фрустраційного реагування на труднощі в процесі адаптації до нових умов професійної діяльності; 2) психологічна напруга, зумовлена новими вимогами до професійної діяльності вчителів початкової школи призводить до інтропунітивних реакцій – пошуку причин професійних невдач передусім у своїй особистості (ригідності, нездатності до ефективного професійного саморозвитку та ін.), власній професійній компетентності; 3) виявлена негативна кореляційна залежність між педагогічним стажем та професійною фрустрованістю педагогів: професійний досвід учителів не є чинником, що сприяє адаптації до нових вимог професійної діяльності, не провокує ані негативні, ані позитивні тенденції їх професійної фрустрованості;

4) учителі в умовах реформування освіти, з одного боку, проявляють екстрапунітивні реакції, усвідомлюючи джерело проблем у професійному середовищі, нових умовах професійної діяльності, з іншого, – прагнуть економити свої емоції, віднайти баланс в емоційній сфері, що і провокує редукування емоційних проявів; 5) професійна фрустрованість учителів початкової школи виявляється у раціоналізації – запереченні новизни професійних вимог порівняно із традиційними вимогами (як захисний механізм) та детермінує амбівалентне та/або негативне ставлення до реформування освіти попри загальне усвідомлення необхідності змін в освітньому процесі; 6) виявлена пряма кореляційна залежність між порушеннями психоемоційного стану вчителів та підвищенням їх професійного навантаження у процесі реформування освіти; 7) виявлена пряма кореляційна залежність між успішністю в професійній діяльності вчителів початкової школи та їх задоволенням життям, станом спокою, рівноваги, позитивного емоційного функціонування; 8) наявна виражена потреба вчителів початкової школи у психологічному супроводі в умовах реформування освіти, з одного боку, та тенденція до відмови від професійної підтримки, допомоги як їх захисна реакція на фрустраційну ситуацію.

Таким чином, результати здійсненого емпіричного дослідження дали підстави стверджувати наступне:

1) професійна фрустрованість вчителів початкової школи формується під впливом комплексної дії внутрішніх та зовнішніх чинників, що у свою чергу рідко є усвідомленими процесом і має стереотипний, звичний для особистості перебіг;

2) більшість вчителів початкової школи, реагують з позиції самозахисту та пошуку зовнішніх чинників, які провокують фрустраційні ситуації, при цьому заперечуючи або не усвідомлюючи власні внутрішні бар'єри. Їх дії спрямовані не на розв'язання ситуації, а на узгодження питання провини й заперечення чи прийняття відповідальності за подію, що трапилась.

Отже, подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи вимагає розробки і запровадження спеціальних форм і методів їх професійного розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти, що ґрунтуються на теоретично та емпірично виявлених особливостях.

РОЗДІЛ III.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ФРУСТРОВАНOSTІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Програма подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи

Здійснений аналіз наукових праць, присвячених особливостям побудови психокорекційної роботи з педагогами (І. Остапчук [89], Я. Омельченко [93], М. Папуча [99], Т. Яценко [186] та ін.), надав підстави визначити принципи, що відображають загальні вимоги до створення програми, а також організації та проведення корекційно-розвивальних заходів з подолання професійної фрустрованості вчителів початкових класів, а саме [93]:

- 1) обов'язковості врахування віку, загального та педагогічного стажу професійної діяльності вчителів;
- 2) комплексності дослідження (єдності та послідовності всіх етапів, оптимальності обраних діагностичних і розвивальних методів та методик);
- 3) науковості змісту та методів; дотримання вимог методології і технології проведення тренінгових занять, організації групової та індивідуальної роботи;
- 4) цілісності і системності психологічного впливу на особистісні характеристики вчителів, що є потенційними предикторами професійної фрустрованості;
- 5) єдності процесів подолання професійної фрустрованості та розвитку фрустраційної толерантності вчителів;
- 6) гармонійності розвитку цінностей, знань та умінь як компонентів у структурі професійної компетентності вчителів початкових класів;
- 7) усвідомленості та рефлексивності (осмисленості вчителем усього корекційно-розвивального процесу, наскрізна реалізація рефлексивних

методів, що забезпечують актуалізацію рефлексивних механізмів як головних чинників розвитку фрустраційної толерантності вчителів початкових класів).

Враховуючи нові вимоги до професійної компетентності вчителів початкової школи, а саме, необхідність безперервного навчання, зміну формату взаємодії між учасниками освітнього процесу, підґрунтям для створення програми подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи, слугували основні принципи андрагогіки. Згідно з цими принципами дорослій людині, яка навчається належить провідна роль в процесі навчання.

Основними принципами андрагогіки, що є важливими для створення та реалізації програми подолання фрустрованості вчителів початкової школи, є насамперед такі [215]:

1. Принцип акцентування на самостійному навчанні. Цей принцип надає вчителям можливість поетапного вивчення навчальних матеріалів, запам'ятовування визначень, розуміння понять, класифікацій та осмислення процесів і технологій виконання завдань. Суттєву підтримку у реалізації цього принципу забезпечує використання сучасних засобів дистанційного навчання та вільний доступ до Інтернет-ресурсів.

2. Принцип взаємодії між учасниками навчального процесу, який включає в себе співробітництво між здобувачами, викладачами та одногрупниками як під час підготовки, так і під час навчання. Для того, щоб виявити потреби в теоретичних знаннях, вдосконаленню практичних навичок, а також здійснити обмін професійним досвідом в процесі навчання, важливим елементом є групові обговорення.

3. Принцип використання позитивного професійного досвіду, практичних знань, умінь та навичок учасника навчання як основи для опанування нових знань та їх формалізації. Цей принцип покладений в основу активних методів навчання, які сприяють творчій активності тих, хто навчається. З іншого боку, важливо акцентувати увагу на індивідуальній роботі, зокрема на тій, яка стосується професійної діяльності.

4. Принцип коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що перешкоджають освоєнню нових знань. Може бути використаний як професійний, так і соціальний досвід, який вступає в протиріччя з вимогами часу, з професійними цілями. У таких випадках необхідні переорієнтація до підходів професійної діяльності, проведення бесід, щодо змін переконань з невідповідності звичного сучасним вимогам до формування нових точок зору, розкриття нових перспектив тощо.

5. Принцип індивідуального підходу до навчання на основі особистісних потреб, з урахуванням соціально-психологічних характеристик особистості і тих обмежень, які накладаються діяльністю, наявністю вільного часу, фінансових ресурсів та ін. В основі індивідуального підходу знаходиться оцінка особистості того, хто навчається, аналіз його професійної діяльності, соціального статусу і характеру взаємовідносин в колективі.

6. Принцип елективного навчання. Він означає надання тому хто навчається свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

7. Принцип рефлексивності. Цим принципом передбачено свідоме ставлення до навчання, що, в свою чергу, є головною частиною само-мотивації того, хто навчається.

8. Принцип затребуваності результатів навчання практичною діяльністю того, хто навчається. В першу чергу це затребуваність придбаних здобувачем освіти знань, умінь, навичок, які в подальшому використовуватимуться в процесі виробничої діяльності. Основною метою цього принципу є проведення необхідних досліджень та аналізу діяльності перед плануванням і організацією навчання, що дозволить сформулювати цілі і завдання.

9. Принцип системності навчання. Суть даного принципу полягає у відповідності цілей і змісту навчання його формам, методам, засобам навчання і оцінки результатів. Системність можна розуміти і як систематичність, тобто безперервність або регулярність, що дозволяє враховувати результати попереднього навчання і нових потреб в навчанні.

10. Принцип актуалізації результатів навчання (їх застосування у діяльності). Виконання цього принципу забезпечується попередніми принципами – системності, практичної затребуваності результатів навчання, індивідуального підходу, використання напрацьованого досвіду.

11. Принцип розвитку того, хто навчається. Головним завданням навчання є професійне вдосконалення особистості, розвиток здібностей до самонавчання, рефлексії, вивчення сучасних підходів та їх використання в професійній діяльності [174].

Всі вищеперераховані принципи, успішно реалізуються на базі закладів післядипломної педагогічної освіти та безпосередньо використовувались при побудові тренінгових занять з подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи.

Враховуючи те, що професійна фрустрованість вчителів початкової школи формується під дією тривалих та інтенсивних фрустраторів, зокрема таких зовнішніх фрустраторів як пандемія та війна, які у свою чергу стали об'єктивними причинами впровадження дистанційної форми навчання, відповідно постала необхідність здійснити лонгітюдне дослідження. Експериментальне дослідження здійснювалось упродовж 2021-2023 років на базах інститутів післядипломної педагогічної освіти різних областей України, а саме Запорізькій, Херсонській, Черкаській та Тернопільській, відділів освіти Василівського району, закладів загальної середньої освіти.

Метою експериментального дослідження було визначення ефективності психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти.

Для досягнення поставленої мети на основі результатів емпіричного дослідження були сформовані контрольна та експериментальна групи.

До експериментальної групи за результатами емпіричного дослідження були відібрані 46 вчителів початкових класів з високим рівнем професійної фрустрованості. Враховуючи рівень вмотивованості та активності, а також принцип добровільності, у подальшій роботі взяли участь 38 вчителів

початкової школи. Підчас формувального експерименту робота з цими фахівцями здійснювалася в курсовий (підчас проходження курсів підвищення кваліфікації) і в міжкурсовий період їх післядипломної освіти.

Віковий діапазон вчителів експериментальної групи варіюється від 28 до 60 років. Переважна більшість респондентів є представниками загальноосвітніх шкіл – 55,6 %; НВК – 28,4%; гімназії – 11,5%; по 4,5% – педагоги ліцеїв, інтернатів. Всі учасники експерименту мали вищу освіту за спеціальністю «Початкова освіта». Серед них: 68,9% – мають більше 20 років педагогічного стажу; 13,3% – від 10 до 15 років стажу; 6,7% – 3-10 років та 6,7% – 15-20 років професійного стажу; 4,4% – від 1 до 3 років педагогічного стажу.

До контрольної групи були включені решта респондентів, а саме 78 вчителів початкових класів з високим рівнем професійної фрустрованості, які не брали участь у формувальному експерименті. Серед них: 56,8% – мають більше 20 років педагогічного стажу; 17,5% – від 10 до 15 років стажу; 13,1% – від 15 до 20 років педагогічного стажу; 6,8% – від 3 до 10 років професійного стажу та 5,8% – від 1 до 3 років педагогічного стажу.

Програма експериментального дослідження включала реалізацію у межах післядипломної освіти педагогів комплексу спеціально розроблених заходів, що поєднуються відповідною програмою, а саме:

1) навчально-тематичного тренінгу: «Ефективні стратегії і тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти», мета якого полягала у розширенні арсеналу поведінкових реакцій на фруструючі ситуації в професійній педагогічній діяльності. Тривалість тренінгу складала 60 годин, де 45 годин – аудиторна робота, яка проводилась як в очному, так і в дистанційному форматі та 15 годин самостійної роботи (див. Додаток Б);

2) дистанційного тренінгу: «Фрустраційна толерантність VS Професійна фрустрованість вчителя початкової школи: ресурси психоемоційного благополуччя», мета якого полягала в забезпеченні усвідомлення педагогами

сутності явища професійної фрустрованості, її ознак і механізмів подолання, а також розвитку професійної саморегуляції. Тривалість тренінгу складала 8 годин вебінару (див. Додаток В);

3) тематичних науково-методичних заходів (семінарів, майстер-класів);

4) психологічної підтримки та супроводу вчителів початкової школи у створених професійних спільнотах, а саме «Освітній хаб Василівської громади», дистанційні освітні платформи – «Освітній хаб он-лайн»;

5) індивідуальних та групових психологічних консультаціях вчителів початкової школи (як в очному, так і дистанційному форматі, за потребою вчителів).

Відповідно до мети і завдань дослідження були визначені три етапи реалізації програми подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи: 1) мотиваційно-діагностичний, 2) формувальний та 3) рефлексивний, що забезпечували реалізацію в процесі післядипломної педагогічної освіти та професійного розвитку теоретично обґрунтованих психологічних умов.

Відтак, *мотиваційно-діагностичний етап* спрямований на мотиваційне забезпечення – розвиток усвідомленого ціннісного ставлення учителів до важливості подолання професійної фрустрованості та мотивації професійного саморозвитку, активізації їх професійної рефлексії, аналізу власної професійної Я-концепції, що забезпечувалось завдяки проведенню тематичних науково-методичних семінарів, майстер-класів, а також участі вчителів у тематичних професійних заходах у межах Тижня освіти дорослих.

Крім того, даний етап включав в себе діагностику і самодіагностику рівня професійної фрустрованості вчителів початкової школи за її проявами (критеріями і показниками) на всіх рівнях функціонування особистості: фізичному, емоційному, когнітивному, поведінковому та ціннісному.

Другий – *формувальний етап*, був спрямований на: 1) формування знань учителів щодо сутності професійної фрустрованості, методів її самодіагностики на всіх рівнях функціонування особистості, а також методів її

успішної профілактики та корекції; 2) розвиток саморегулятивних умінь, що розширюють арсенал емоційних та поведінкових реакцій на фруструючі ситуації у педагогічній діяльності та сприяють вибудовуванню вчителем ефективних стратегій подолання професійної фрустрованості; 3) гармонізацію Я-концепції фахівців – їх уявлень про себе як фахівців, професійних очікувань та ресурсів.

Рефлексивний етап спрямований на активізацію рефлексивних умінь педагогів, спрямованих у тому числі на аналіз результатів свого професійного розвитку та професійної діяльності; усвідомлення динаміки їх професійної фрустрованості за всіма критеріями та показниками.

Реалізація вищезазначених етапів здійснювалася завдяки різним спеціально організованим формам та методам у системі післядипломної педагогічної освіти, а саме:

1. Навчально-тематичний тренінг «Ефективні стратегії та тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти», тривалістю 60 годин (45 годин аудиторних занять та 15 годин самостійної роботи, див. Додаток Б).

Підґрунтям при розробленні тренінгової програми стала концептуальна модель О. Бондарчук [12] щодо сприяння особистісному розвитку фахівців у процесі післядипломної педагогічної освіти. Відповідно, зміст чотирьох модулів програми послідовно розкривається через реалізацію етапів подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи, а саме:

- 1) *підготовчого*, який спрямований на актуалізацію прагнення особистості до подолання професійної фрустрованості, коли доцільним є використання таких форм і методів групової роботи, як «криголами», мозкові штурми, мініповідомлення, психогімнастичні та інтерактивні вправи тощо;

- 2) *діагностичного*, увага якого спрямована на самопізнання й усвідомлення вчителями власних актуальних показників професійної фрустрованості та їхнього впливу на особливості педагогічного спілкування та діяльності;

3) *розвивального*, спрямованого як на подолання професійної фрустрованості, так і на усвідомлення окремих її компонентів за допомогою введення у зміст програми групових дискусій, мозкових штурмів, мінілекцій, вправ на об'єднання у малі групи, релаксаційних технік, психогімнастичних вправ;

4) *прогностичного*, у рамках якого відбувається визначення способів, можливостей, форм та методів подальшої корекції та самокорекції особистісних та професійних деструктивних проявів.

Розглянемо більш детально модулі навчально-тематичного тренінгу «Стратегії та тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти», більш детально.

Модуль 1 «Професійна діяльність та професійний розвиток учителя початкових класів в реаліях сьогодення» (8 аудиторних годин і 3 години самостійної роботи) спрямований на розвиток навичок самомотивації у професійній діяльності та розвиток мотивації до аналізу й усвідомлення власної системи життєвих цінностей, смислів, переконань через ствердження себе, віру у власні сили та можливості.

У межах реалізації завдань цього модуля було реалізовано такі форми роботи як мінілекції, виконання індивідуальних завдань, групові обговорення, дискусії, що дали змогу забезпечити: - усвідомлення вчителями початкової школи власних професійних потреб в процесі реформування освіти; розвиток вміння, які дозволять самостійно долати професійну фрустрованість; аналіз та гармонізацію професійної Я-концепції, роботу над переконаннями вчителів початкових класів щодо власної цінності та можливості контролювати події, що відбуваються в житті.

Очікуваним результатом проходження модуля 1 було:

1. Ознайомлення учасників з метою, програмним змістом та методичним наповненням тренінгових занять, створення конструктивної командної взаємодії;

2. Розширення поінформованості вчителів початкових класів про вплив

мотивації на подолання професійної фрустрованості на ефективність їхньої роботи;

3. Підвищення рівня значущості мотиву подолання професійної фрустрованості.

Модуль 2 «Подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи: сутність, чинники та умови» (12 аудиторних годин і 4 години самостійної роботи) зорієнтований на підвищення обізнаності досліджуваних щодо фрустрованості і шляхів її подолання завдяки самоусвідомленню та нарощуванню зони актуальної рефлексії. Даний модуль був побудований з урахуванням виявлених на етапі констатувального експерименту психологічних (внутрішніх) чинників: активне включення педагога у професійну діяльність та виважене прагнення до саморозвитку; успішність у професійній діяльності як чинник задоволення життям і рівноваги; психологічний супровід вчителів початкової школи в процесі реалізації НУШ як спосіб подолання їх професійної фрустрованості.

Очікуваними результатами за модулем 2 є наступні:

1. Підвищення рівня обізнаності досліджуваних щодо професійної фрустрованості вчителя та її проявів у професійній діяльності;
2. Подальше розширення самоусвідомлення та розвитку рефлексії вчителя початкових класів;
3. Усвідомлення ролі фрустраційної толерантності та можливостей розвитку її компонентів у вчителів початкової школи.

Модуль 3 «Розвиток фрустраційної толерантності вчителя у педагогічній діяльності та спілкуванні» (13 аудиторних годин і 4 години самостійної роботи) зосереджений на відпрацюванні вмінь і навичок подолання складних професійних ситуацій. Модуль був спрямований на розв'язання таких завдань:

1. Розвиток навичок виявлення фізичних, емоційних, когнітивних, поведінкових та ціннісних проявів професійної фрустрованості вчителів початкових класів;

2. Систематизація та поглиблення уявлень про антифрустраційну поведінку, про можливості використання конструктивних копінг-стратегій у складних професійних ситуаціях;

3. Розвиток вмінь приймати і надавати підтримку та допомогу у складних професійних ситуаціях.

З метою опанування завдань даного модуля було використано різні форми і методи тренінгової роботи: мозкові штурми, групові дискусії, мінілекції, бесіди, робота в парах і в малих групах, психогімнастичні вправи, практикуми тощо.

Очікуваними результатами за модулем 3 були:

1. Формування обізнаності щодо способів розвитку фрустраційної толерантності та копінг-стратегій у різних професійних ситуаціях;
2. Розширення арсеналу довільного управління емоційними станами;
3. Опанування конструктивних копінг-стратегій у професійній діяльності вчителя.

Модуль 4 «Розвиток професійної саморегуляції як інструменту протидії професійної фрустрованості вчителя в процесі реформування освіти» (12 аудиторних годин і 4 години самостійної роботи) націлений на розвиток адаптивності та психологічної готовності діяти у мінливих ситуаціях, а також на оволодіння прийомами ефективної комунікації, активізацію ресурсів самозбереження. У межах четвертого модуля програми було виокремлено такі завдання:

1. Поглиблення обізнаності про способи професійної саморегуляції у складних комунікативних ситуаціях в професійній діяльності вчителя;
2. Розвиток навичок організації конструктивної комунікації у професійній діяльності вчителя;
3. Розширення проявів толерантності у складних ситуаціях спілкування у професійній діяльності вчителя;
4. Забезпечення оптимального рівня самоконтролю та саморегуляції у ситуаціях міжособистісної взаємодії у професійній діяльності вчителя.

Реалізуюючи ці завдання, було підібрано найбільш оптимальні активні методи навчання вчителів початкових класів у вигляді мінілекцій, психогімнастичних вправ, рольових ігор, групових дискусій, роботи в балінтовських групах, які сприяли розвитку перцептивних навичок, умінь усвідомлювати та розуміти власні переживання і почуття інших.

Очікуваними результатами за модулем 4 були:

1. Підвищення рівня усвідомлення процесів саморегуляції вчителя у діяльності та спілкуванні;
2. Вдосконалення перцептивних навичок, умінь організовувати конструктивну педагогічну взаємодію;
3. Посилення толерантного ставлення до інших у процесі спілкування;
4. Розширення вибору засобів досягнення психологічної стійкості до фрустрацій через гармонізацію внутрішнього стану.

На завершальному занятті, яке проходило в онлайн-форматі, з метою акумулювання позитивного досвіду тренінгової програми та створення ситуацій успіху було проведено відповідні вправи, які сприяли закріпленню отриманих знань та навичок.

Крім того, узагальненню отриманого досвіду, усвідомленому проживанню вчителями своїх особистісних досягнень у процесі тренінгу, виокремленню та перенесенню у реальні професійні ситуації ключових навичок розвитку фрустраційної толерантності сприяли застосування групових обговорень щодо визначення найяскравіших вражень від тренінгу та формування головного висновку цієї програми, а також анкетування учасників для надання зворотного зв'язку – їхніх думок про зміст, рівень організації та корисність вправ для застосування у практичній роботі [35].

Зазначимо, що на кожному етапі реалізації програми були проведені релаксаційні вправи, методи візуалізації та медитативні техніки, спрямовані на зниження внутрішніх емоційних переживань, ослаблення психічної напруги, гармонізацію внутрішнього стану, опанування прийомів саморегуляції психічних станів та поведінки.

2. Дистанційний тренінг «Фрустраційна толерантність VS Професійна фрустрованість вчителя початкової школи: ресурси психоемоційного благополуччя», програма якого складалась з 8 годин вебінарів (див. Додаток В).

Модуль 1 – «Професійна фрустрованість вчителя початкової школи в умовах реформування освіти: сутність психологічного феномену» тривалістю 4 години, був спрямований на актуалізацію знань та розуміння сутності поняття «професійна фрустрованість»; аналіз причин та наслідків професійної фрустрованості для вчителів початкової школи.

Модуль 2 – «Технологія подолання професійної фрустрованості як інструмент оптимізації професійного розвитку вчителя початкової школи в умовах реформування освіти» тривалістю 4 години, був спрямований на розуміння психологічних особливостей створення умов подолання професійної фрустрованості в педагогічному колективі; формування практичних вмінь та навичок психологічної саморегуляції, які направлені на зняття втоми, зменшення стресу, підвищення толерантності до професійної фрустрованості.

Також, для успішного подолання професійної фрустрованості, необхідним є подовження цілеспрямованого формувального впливу завдяки залученню практичних психологів закладів освіти, здійснення ними *психологічного супроводу професійної діяльності та професійного розвитку вчителів в процесі реформування освіти.*

Для підготовки практичних психологів для здійснення такого супроводу були організовані такі заходи як обласні науково-методичні семінари «Психологічний супровід професійної діяльності вчителя в умовах НУШ», «Профілактика та корекція професійної фрустрованості вчителів: дієві інструменти та успішні практики», що проведені на базі Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (див. Додаток Д). Метою науково-методичних семінарів була актуалізація знань та умінь практичних психологів щодо: особливостей професійної діяльності та

професійного розвитку педагогів в умовах змін, ефективних стратегій психологічного супроводу, а також попередження і подолання професійної фрустрованості вчителів.

В межах обміну професійним досвідом були представлені психологічні методи, що сприяють усвідомленому подоланню професійної фрустрованості фахівців, а саме: метод активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко [188]) та метод мозкового штурму, в ході якого були опрацьовані твердження на тему: «Займи позицію», що передбачали визначення загального уявлення про особливості сприйняття реформування освіти в контексті впровадження Нової української школи. Окремо були розглянуті психологічні методи подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи, а саме [28]: 1) метод професійної рефлексії; 2) методи планування та самоорганізації вчителя (тайм-менеджмент/самоменеджмент); 3) методи усвідомленої професійної саморегуляції; 4) методи психологічної релаксації (дихальні практики, арт-терапія, прогресивна м'язова релаксація за Джейкобсоном).

Важливим методом подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи є надання індивідуальної психологічної підтримки та професійної допомоги, що полягала у безпосередньому індивідуальному та груповому консультуванні за їх індивідуальними зверненнями.

Психологічна підтримка професійного розвитку педагогів забезпечувалася з дотриманням оптимальних умов взаємодії вчителів початкової школи у створених професійних спільнотах, а саме:

- функціонування групового чату психологічної підтримки вчителів та проведення консультаційних онлайн-зустрічей (1 раз на два тижні), на яких вчителі можуть ознайомлюватись з новими, актуальними методами як особистої, так і професійної саморегуляції, а також ділитись власним досвідом подолання деструктивних психоемоційних станів, в тому числі і стану фрустрованості;

- проведення щотижневих групових зустрічей, індивідуальних психологічних консультацій на базі Центру допомоги Василівського району;
- функціонування створеної спільної освітньої платформи дистанційного навчання «Освітній хаб Василівської міської ради Запорізької області» за підтримки керівництва Василівської міської ради Запорізької області, також завдяки інформаційно-методичному супроводу Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, у межах якої безпосередньо відбувалась не тільки навчальна діяльність, але і взаємодія практичних психологів із вчителями початкової школи та іншими учасниками освітнього процесу.

Враховуючи необхідність постійної взаємодії та безперервного професійного розвитку не тільки в процесі реформування освіти, а й в умовах війни, була розроблена та впроваджена дистанційна освітня платформа «Освітній хаб Василівської міської ради Запорізької області» (URL: <http://surl.li/ovhly>). Метою розробки даної платформи було створення спільного професійно-освітнього середовища для вчителів, учнів та батьків, що сприяло створенню умов для професійного спілкування, співпраці та психолого-педагогічної підтримки. Увівши в дію освітню платформу, отримані такі результати:

- встановлено контакт зі всіма учасниками освітнього процесу;
- організовано якісну співпрацю адміністрації закладів освіти, вчителів, батьків та дітей;
- здійснено залучення кваліфікованих педагогічних кадрів за межами колективів закладів освіти;
- забезпечено оволодіння вчителями інноваційними інструментами дистанційного навчання, у тому числі - для професійного саморозвитку;
- забезпечено надання психологічної підтримки, психологічного супроводу професійної діяльності та розвитку вчителів;

- створено умови для обміну досвідом педагогами щодо методів ефективного подолання стресу, тривоги, професійної фрустрованості та інших психоемоційних станів.

З листопада 2022 року Освітній хаб Василівської міської ради почав діяти і у форматі оффлайн в м. Запоріжжя, що дало змогу проводити зустрічі з вчителями початкових класів, а також з психологами загальноосвітніх шкіл (див. Додаток Ж). Таким чином, розбудова професійно-освітнього середовища задля подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи передбачала такі методи групової роботи з вчителями як:

- Балінтовські групи. Цей метод дає можливість актуалізувати у свідомості ті ситуації, які на думку вчителя є проблемними, та у ході обговорення з групою визначити альтернативні варіанти рішення тих чи інших професійних ситуацій, таким чином формуючи особистий арсенал нових, конструктивних стратегій подолання професійної фрустрованості. Також, під час роботи в даному методі є можливість обміну професійним досвідом, що у свою чергу підвищує професійну усвідомленість вчителя та зменшує фруструючий вплив як зовнішніх та внутрішніх чинників;

- Метод активного-соціально психологічного навчання (далі – АСПН) є груповим методом роботи. Виступаючи у ролі члена групи в процесі роботи, педагог поступово знаходить нові цілі та шляхи самозміни. Група АСПН дозволяє послабити дистресогенні чинники (фрустрації, відсутність надії, депресії, тощо) хоча б тим, що відкриває учаснику власний позитивний потенціал, який часто є неусвідомленим. Активізація позитивного потенціалу сприяє конструктивним змінам особистісних якостей, їх інтеграції. В процесі роботи в групі створюються умови для аналізу зворотного зв'язку, який отримують учасники, таким чином відбувається їх стимуляція до прийняття самостійних рішень стосовно того, що можна використати у процесі самовдосконалення [201, с. 75]. Метод АСПН, дозволяє екологічно обійти захисні механізми психіки, що у свою чергу полегшує роботу над такими

станами як професійна фрустрованість [202, с. 9], що забезпечує ефективність розробленої програми;

- Арт-терапевтичні методи – це один з найбільш ефективних методів роботи з людьми будь-якого віку, будь-якої професії, при цьому для особистості – це спосіб саморозкриття, самовираження, розвитку та шлях до власної гармонізації. Цей метод дозволяє безпечно працювати із запитам педагогів, а також є екологічним способом проживання та подолання негативних психологічних станів, у тому числі - професійної фрустрованості. Вчителі початкової школи є саме тією категорією фахівців, які постійно використовують творчий підхід у своїй професійній діяльності. Саме тому, на нашу думку, арт-терапевтичні методи, спрямовані на актуалізацію ресурсного стану вчителя. Також, методи арт-терапії можуть використовуватись з метою релаксації, що дає можливість глибинного усвідомлення педагогом власних потреб, зокрема і професійних, що у свою чергу сприяє його цілеспрямованості та впевненості в собі [38, с. 65].

Під час роботи з вчителями початкової школи використовувались методи, що сприяють розвитку навичок професійної саморегуляції, а саме:

1. Рефлексивні методи – техніки, спрямовані на актуалізацію різних механізмів самоаналізу, спрямовані на осмислення педагогами своєї поведінки, дій та стану, як-то: рефлексивні запитання; рух по рефлексивному колу; рефлексивні паузи та перерви; рефлексивні нотатки та щоденники думок; побудова схем професійної діяльності в умовах НУШ та ін.

2. Методи тілесно-орієнтованої психотерапії, що передбачають пошук найпростіших способів вирішення внутрішніх конфліктів, об'єктивізації образу Я для усвідомлення автоматичних рухових паттернів, розвитку креативних та когнітивних здібностей особистості, підвищення рівня адаптивності тощо. Тілесний досвід необхідний для розвитку рефлексії суб'єкта, для формування комунікативних навичок, для збагачення чуттєвого досвіду та повноцінного сприймання дійсності, розширення творчого потенціалу людини, формування гнучкості та адаптивних навичок [89, с. 93].

3. Методи планування, а саме: тайм-менеджмент та само-менеджмент. Для подолання професійної фрустрованості ефективним є планування свого робочого часу. Це дозволяє педагогу бути цілеспрямованим та зберігати мотиваційну основу, смисли своєї професійної діяльності [23, с. 41].

4. Методи розвитку саморегуляції. Для подолання стану професійної фрустрованості критично важливим є опанування педагогами базовими методами саморегуляції, які вони можуть використовувати у будь-який зручний час. До таких методів нами віднесені передусім такі: дихальні вправи; медитативні вправи; техніки зниження м'язового напруження; техніки усвідомлених рухів; техніки самонаказів, самозаохочення та самопрограмування; асоціативні техніки, методи позитивного підкріплення та ін.

Таким чином, розроблена програма подолання професійної фрустрованості вчителів початкових класів ґрунтується на принципах особистісного, середовищного, діяльнісного, акмеологічного та андрагогічного підходів і передбачає проходження системи спеціально організованих заходів, що поетапно забезпечують реалізацію визначених психологічних умов. Розроблена програма базується на поєднанні навчального, тренувального та розвивального аспектів, чіткому дотриманні основних правил групової роботи та вербалізований рефлексії учасників, що створює сприятливі умови для розвитку особистості в контексті досліджуваної проблеми.

3.2. Динаміка рівнів професійної фрустрованості вчителів початкової школи

Вивчення ефективності психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи потребує перевірки за допомогою математичного опрацювання припущення, що реалізація програми подолання професійної фрустрованості забезпечує зниження її рівня та сприяє розвитку фрустраційної толерантності вчителів.

Для цього здійснено порівняння даних, отриманих до початку та після реалізації програми.

З метою опису отриманих результатів були використані основні показники дескриптивної статистики – міри центральної тенденції та міри мінливості. Показники середнього значення, стандартного відхилення, максимального та мінімального значення, моди, медіани та асиметрії за шкалами «Опитувальника поведінки і переживання, пов'язаного з роботою (AVEM)» відображені у таблиці 3.1

Таблиця 3.1

Показники середнього значення, стандартного відхилення, максимального та мінімального значення, моди, медіани та асиметрії за шкалами AVEM до і після формульовального експерименту

Міри центральної тенденції	Шкали																					
	BA		BE		VB		PS		DF		RT		OP		IR		EE		LZ		SU	
Середнє значення	5	6	6	6	5	6	5	6	6	5	6	5	4	5	4	5	2	3	4	5	4	4
Стандартне відхилення	1,2	1,1	1,0	1,0	1,2	1,1	1,1	1,1	1,2	1,1	1,3	1,2	1,3	1,2	1,3	1,1	1,0	1,0	1,0	1,1	1,0	1,1
Максимальне значення	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Мінімальне значення	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Медіана	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
Мода	-1,2	1,8	1	-0,1	-1,2	1,8	1	-0,1	-1,2	-1,2	1,8	1	-0,1	-1,2	1,8	1	-0,1	-1,2	1,8	1	-0,09	-1,2
Асиметрія	-1,12	-1,06	-1,3	-1,7	-1,1	-1,06	-1,4	-1,6	-1,1	-1,2	-1,1	-1,4	-1,6	-1,2	-1,4	-1,3	-1,5	-1,1	-1,7	-1,3	-1,6	-1,2

Динаміка рівнів розвитку професійної фрустрованості вчителів початкової школи характеризується тим, що показники, отримані після проведення програми за шкалами «Суб'єктивне значення діяльності (BA)», «Готовність до енергетичних витрат (VB)», «Внутрішній спокій і рівновага (IR)», «Почуття успішності в професійній діяльності (EE)», «Задоволеність життям (LZ)», «Почуття соціальної підтримки (SU)» досліджуваної вибірки:

- 1) розподілилися відповідно до кривої нормального розподілу.
- 2) середнє значення, однорідність результатів, медіана, мода, мінімальне та максимальне значення, лівостороння асиметрія, на відміну від показників нижче за середнє значення та відповідних низькому рівню й отриманих до формувального експерименту, свідчать про те, що випробувані після формувальних впливів частіше виявляють показники близькі за значенням до середнього та відповідають середньому рівню.

Показники, отримані за шкалами «Професійні домагання (BE)», «Прагнення до досконалості (PS)», «Здатність зберігати дистанцію по відношенню до роботи (DF)», «Тенденція до відмови в ситуації невдачі (RT)», «Активна стратегія вирішення проблем (OP)» досліджуваної вибірки:

- 1) розподілилися відповідно до кривої нормального розподілу;
- 2) середнє значення, однорідність результатів, медіана, мода, мінімальне та максимальне значення, лівостороння асиметрія, на відміну від показників, отриманих до формувального експерименту, свідчать про те, що випробувані частіше виявляють показники вище за середній рівень із загальною тенденцією до середини.

Як видно з таблиці 3.1 серед показників, отриманих після проведення формувального експерименту – реалізації програми, у порівнянні з показниками, отриманими до його початку, переважають: суб'єктивне значення діяльності, готовність до енергетичних затрат, активна стратегія вирішення проблем, внутрішній спокій і рівновага, почуття успішності в професійній діяльності та задоволеність життям. Саме зазначені показники є професійно важливими та необхідними для ефективної діяльності вчителя

початкової школи. Вони відображають позитивну установку на виконання професійної діяльності, здатність до прояву активної позиції у вирішенні проблемних і фруструючих ситуацій та відчуття задоволення від роботи, яка виконується, зокрема в умовах освітніх трансформацій.

Достатньо високі показники внутрішнього спокою та рівноваги, отримані після реалізації програми, вказують на впевненість у власній теоретичній та практичній підготовці, а також ретельність і зваженість у прийнятті важливих рішень. Натомість, до формувального експерименту у досліджуваних вчителів переважала тенденція до відмови в ситуації невдачі та здатність до підтримки дистанції щодо роботи, що ставало на заваді виконанню завдань професійної діяльності та викликало прояви ознак професійної фрустрованості.

У порівнянні результатів до та після реалізації програми з'ясовано, що у вчителів прагнення до досконалості було вираженим на середньому рівні. Вважаємо це однією з необхідних особистісних якостей, які важливі в роботі вчителя початкової освіти. Адже вона сприяє розвитку професійної Я-концепції, ефективнішому подоланню професійної фрустрованості й розвитку фрустраційної толерантності в педагогічній діяльності та спілкуванні.

Після реалізації програми був здійснений математичний аналіз на предмет статистичної значущості отриманих результатів. В результаті застосування критерія Манна-Уїтні були отримані результати, які вказують на те, що відмінності рівня розвитку професійної фрустрованості вчителів початкової школи порівняно з відповідним показником до початку формувального впливу – не випадкові, а закономірні (табл. 3.2.). Також, результати перевірки ефективності програми подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи представлені у Додатку Г.

Таблиця 3.2.

Кількісні показники рівнів інтегративного показнику професійної фрустрованості досліджуваних вчителів

Рівень за інтегративним показником професійної фрустрованості	Кількість досліджуваних у % в експериментальній групі	Кількість досліджуваних у % у контрольній групі	U- тест МаннаУїтні ($p \leq 0,05$)	Критичне значення
Низький	23	33	U=973,5	0,001
Середній	45	52	U=1020,5	0,012
Високий	32	15	U=1045,5	0,002

Порівняльний аналіз результатів, отриманих за кожною шкалою методики AVEM до та після формувального експерименту, здійснювався за критерієм², загальна мета якого полягала у перевірці узгодженості спостережуваних у вчителів початкових класів до та після формувального впливу рівнів професійної фрустрованості (рис. 3.1).

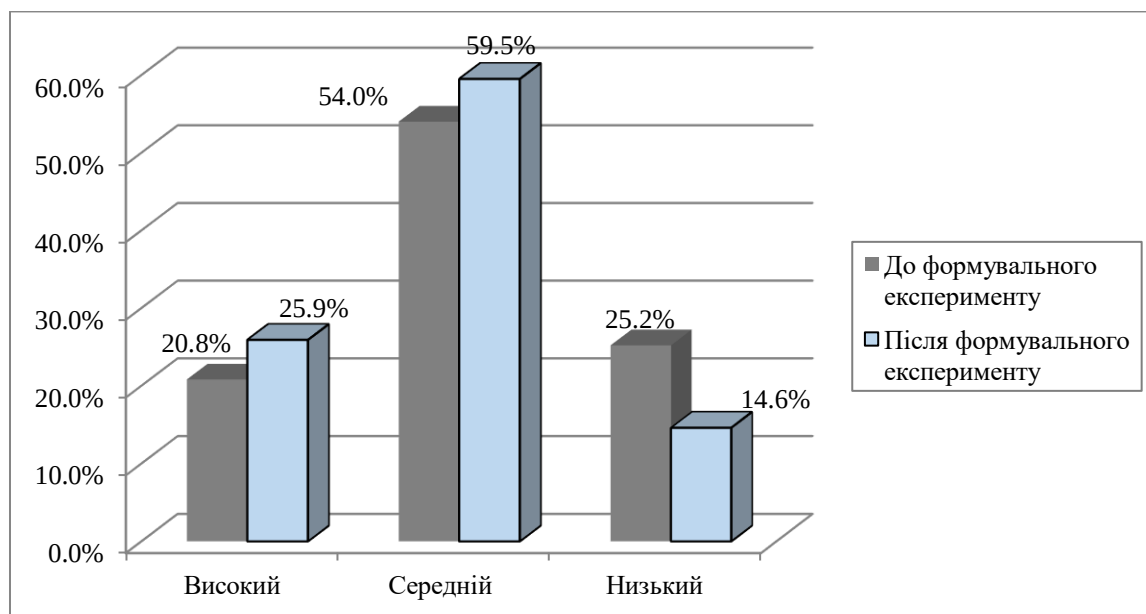


Рис. 3.1. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкової школи за шкалою «Суб'єктивне значення діяльності (ВА)»

Внаслідок формувального впливу відбулося: зменшення показників низького рівня суб'єктивного значення діяльності вчителів початкової школи – на 16%; збільшення показників середнього рівня – на 5,5%;

збільшення показників високого рівня суб'єктивного значення діяльності вчителів початкових класів – на 5,1% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$. Отримані дані свідчать про те, що підвищився рівень усвідомлення значущості власної професійної діяльності вчителями, що у свою чергу впливає на підвищення мотивації до її реалізації.

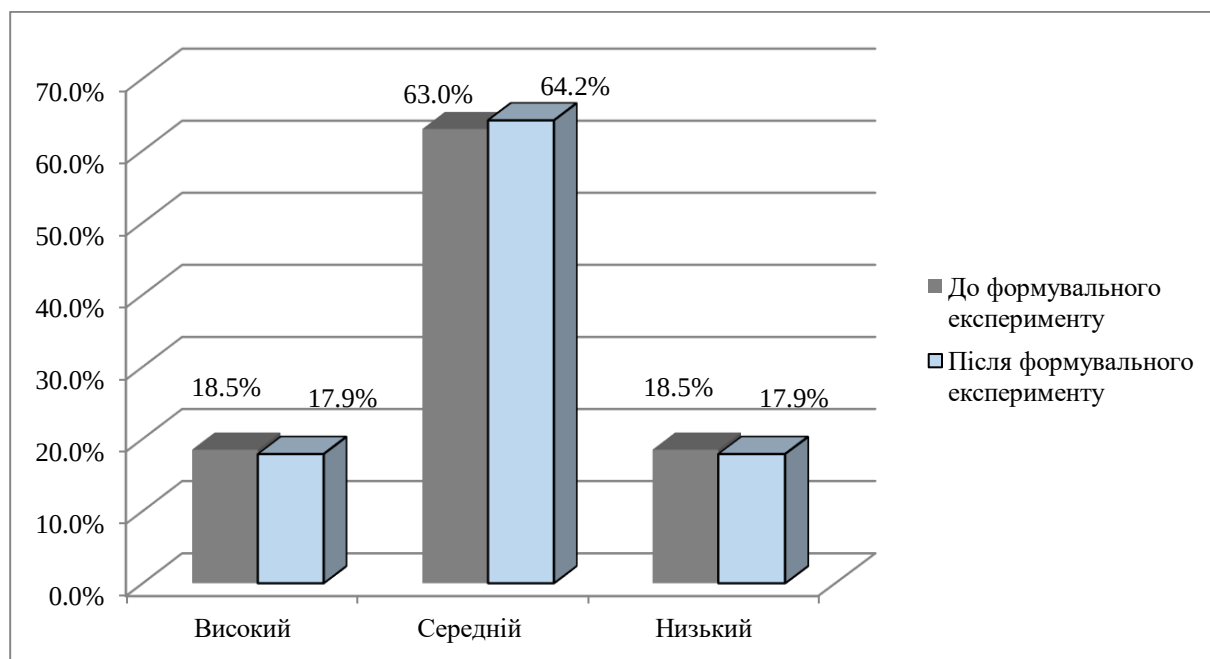


Рис. 3.2. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою «Готовність до енергетичних витрат (VB)»

Як бачимо з рисунку 3.2, внаслідок формувального впливу відбулося: зменшення показників за шкалою «Готовність до енергетичних витрат (VB)», відповідних низькому рівню готовності вчителів початкових класів до витрат – на 0,6%; збільшення показників середнього рівня такої готовності – на 1,2%; зменшення показників високого рівня готовності вчителів початкових класів до витрат – на 0,6% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$. Враховуючи вплив зовнішніх обставин на здійснення професійної діяльності вчителів початкової школи (введення воєнного стану, дистанційний формат навчання), показники готовності до енергетичних витрат не зазнали значних якісних змін.

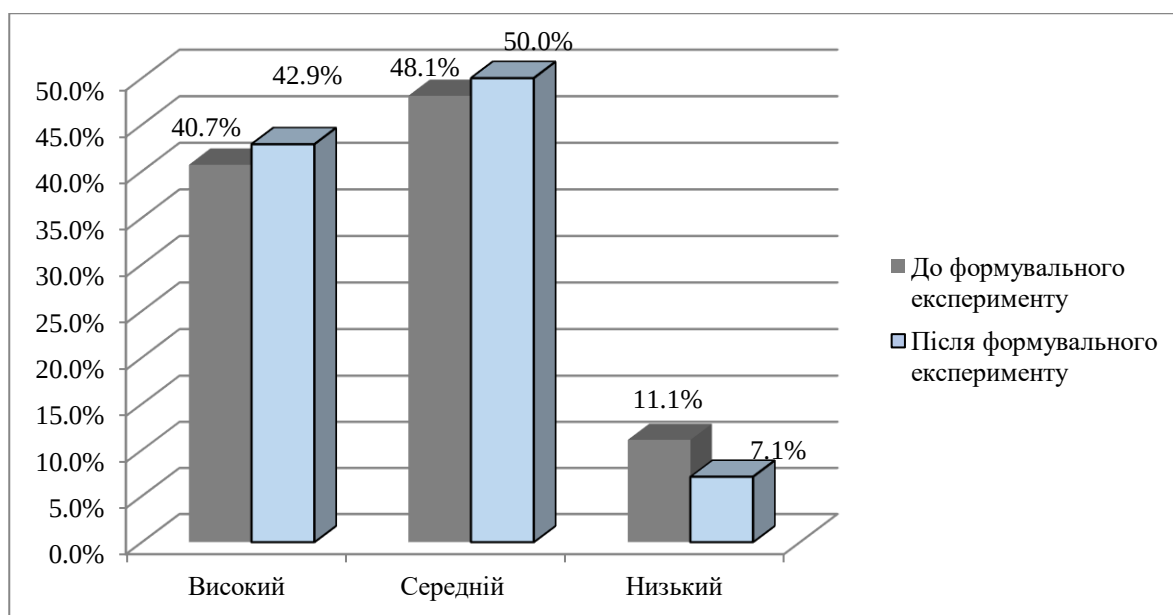


Рис. 3.3. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою «Внутрішній спокій і рівновага (IR)»

Як бачимо з рисунку 3.3, внаслідок формувального впливу відбулося: зміна показників за шкалою «Внутрішній спокій і рівновага (IR)», відповідно низький рівень внутрішнього спокою і рівноваги вчителів початкових класів зменшився на 4%; збільшення показників середнього рівня такого стану – на 1,9%; збільшення показників високого рівня внутрішнього спокою і рівноваги вчителів початкових класів – на 2,2% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$.

Даний показник тісно пов'язаний з такими чинниками впливу на стан спокою та рівноваги особистості як: зовнішні чинники, а також внутрішні – тип темпераменту, тип поведінкових реакцій, рівень розвитку професійної саморегуляції.

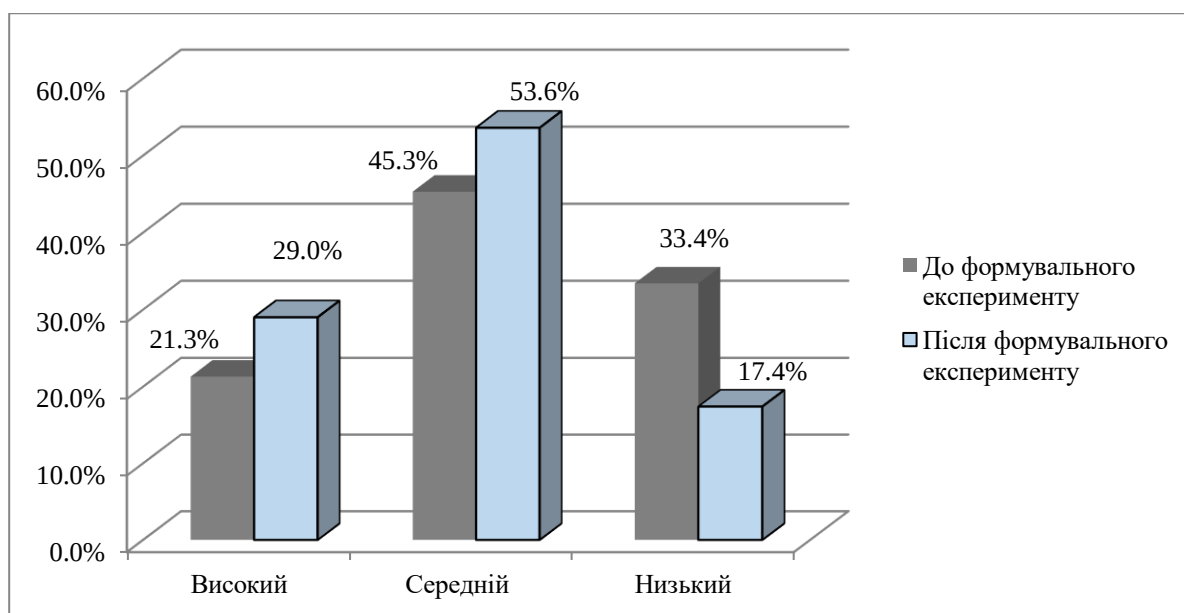


Рис. 3.4. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою «Почуття успішності в професійній діяльності (ЕЕ)»

Як бачимо з рисунку 3.4, внаслідок формувального впливу відбулося: зменшення показників за шкалою «Почуття успішності в професійній діяльності (ЕЕ)», відповідних низькому рівню почуття успішності вчителів початкових класів – на 16%; збільшення показників середнього рівня такого стану – на 8,3%; збільшення показників високого рівня почуття успішності вчителів початкових класів – на 7,7% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$.

Такі показники свідчать про те, що незважаючи на вплив зовнішніх фруструючих чинників, вчителі продовжують активно розвиватися та підвищувати свій професійний рівень, що у свою чергу формує почуття успішності.

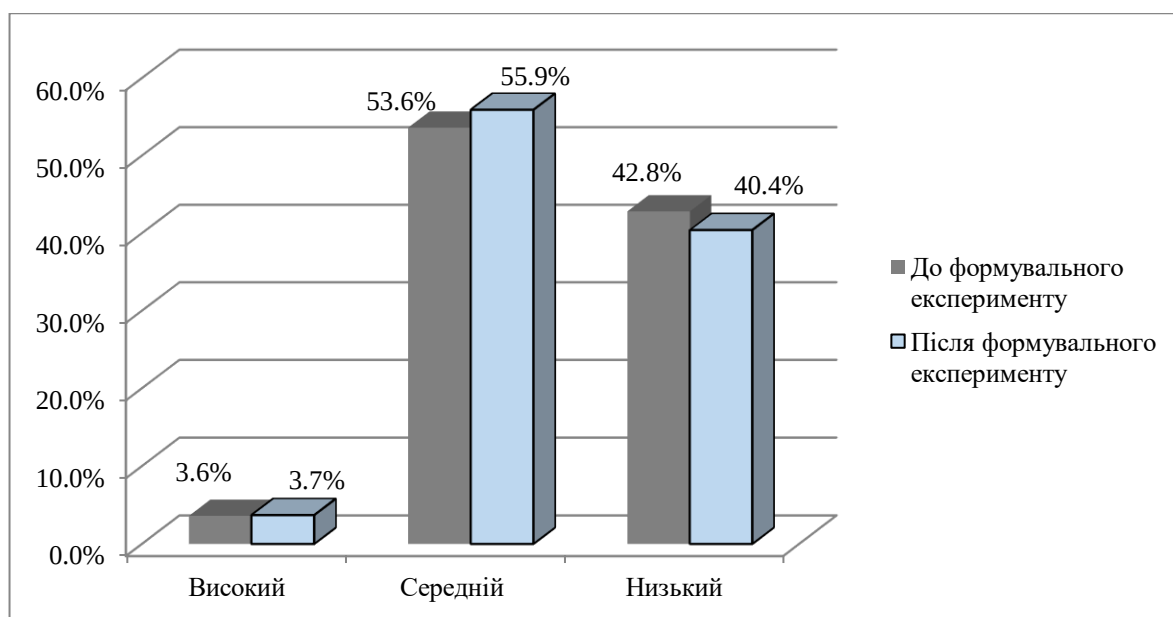


Рис. 3.5. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою «Задоволеність життям (LZ)»

Згідно рисунку 3.5, зазначимо, що внаслідок формувального впливу відбулося: зменшення показників за шкалою «Задоволеність життям (LZ)», відповідних низькому рівню задоволеності життям вчителів початкових класів – на 2,4%; збільшення показників середнього рівня такого стану – на 2,4%; збільшення показників високого рівня задоволеності життям вчителів початкових класів – на 0,1% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$. Враховуючи вплив соціально-економічних чинників (умови життя, роботи, рівень заробітної плати), даний показник має помірний рівень якісних змін. Також, відчуття задоволеності життям є відображенням внутрішніх установок особистості, які у свою чергу стають опорою у процесі подолання фруструючих ситуацій та професійної фрустрованості зокрема.

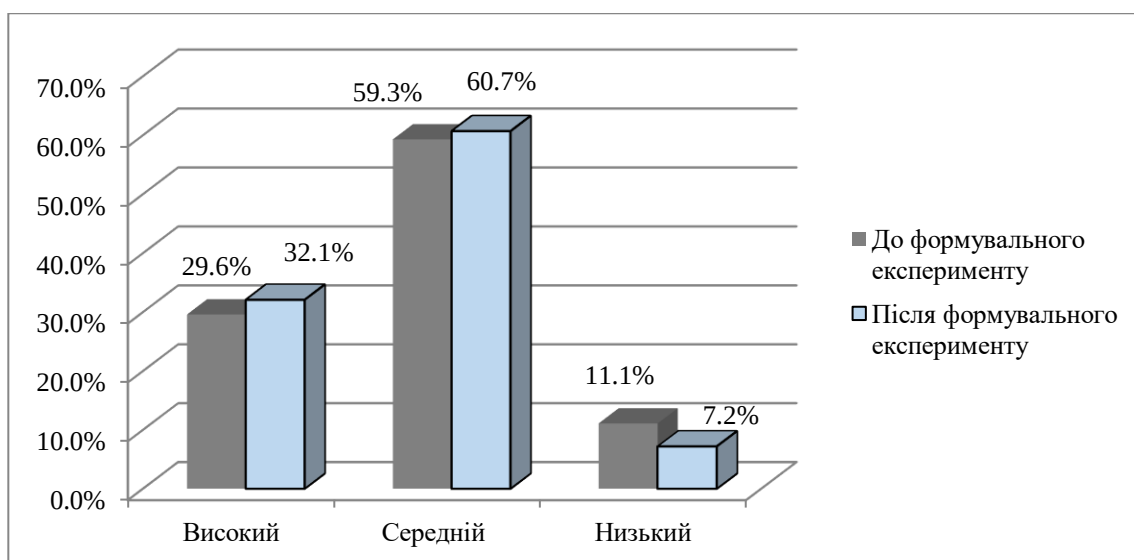


Рис. 3.6. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою «Почуття соціальної підтримки (SU)»

Як бачимо з рисунку 3.6, внаслідок формувального впливу відбулося: зменшення показників за шкалою «Почуття соціальної підтримки (SU)», відповідних низькому рівню почуття вчителями початкових класів соціальної підтримки – на 3,9%; збільшення показників середнього рівня такого стану – на 1,4%; збільшення показників високого рівня почуття вчителями початкових класів соціальної підтримки – на 2,5% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$. Отримані дані свідчать про те, що є відповідний зв'язок між усвідомленням вчителями початкової школи власних професійних потреб і рівнем соціальної підтримки.

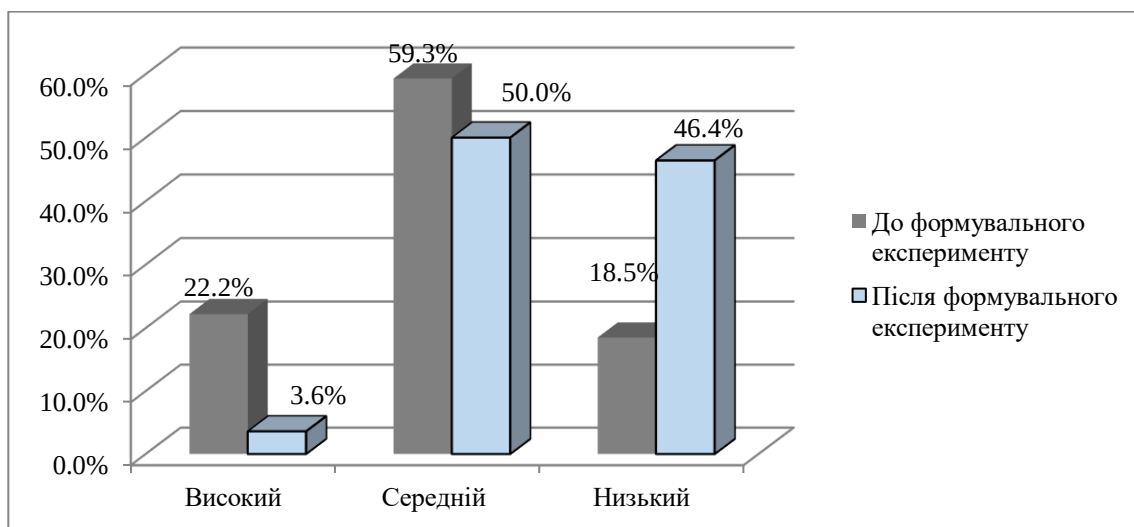


Рис. 3.7. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою «Професійні домагання (BE)»

Відповідно до рисунку 3.7, внаслідок формувального впливу відбулося: зменшення показників за шкалою «Професійні домагання (BE)», відповідних низькому рівню професійних домагань вчителів початкових класів – на 18,6%; збільшення показників середнього рівня професійних домагань – на 9,3%; зменшення показників високого рівня професійних домагань – на 27,9% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$. Отримані дані свідчать про те, що вчителі стали більше усвідомлювати свою професійну роль та можливості, що вказує на реалістичність професійних очікувань та цілей, а також менш схильними до надмірно амбітних професійних цілей, що часто провокує стрес та фрустрацію.

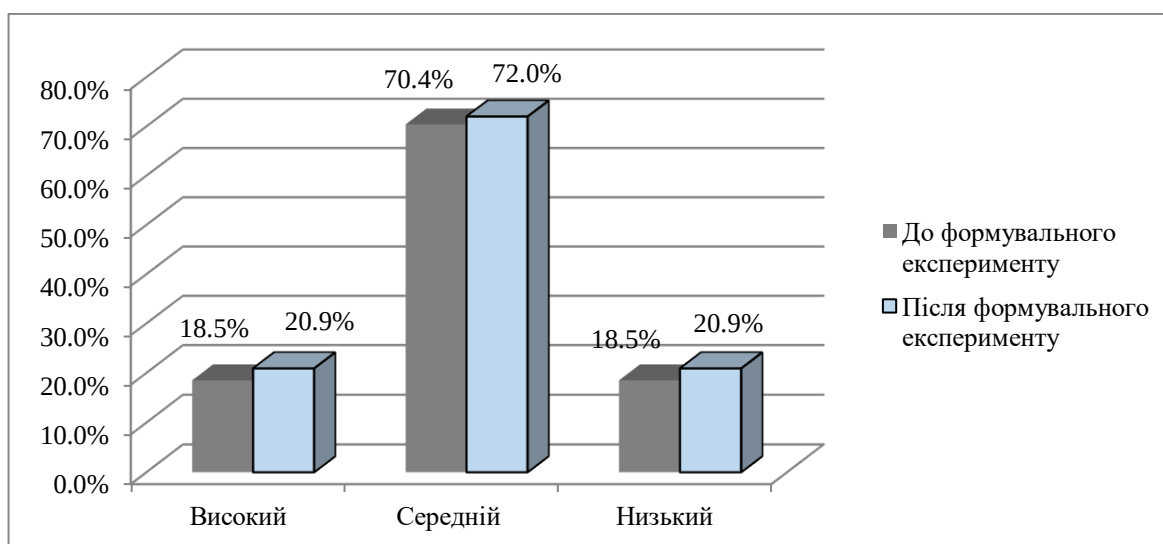


Рис. 3.8. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою «Прагнення до досконалості (PS)»

Як бачимо з рисунку 3.8, внаслідок формувального впливу відбулося: зменшення показників за шкалою «Прагнення до досконалості (PS)», відповідних низькому рівню прагнень до досконалості вчителів початкових класів – на 4%; збільшення показників середнього рівня прагнень до досконалості – на 1,6%; збільшення показників високого рівня прагнень до досконалості – на 2,4% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$. Отримані дані свідчать про те, що вчителі почали орієнтуватися на нові стандарти та більш активно прагнуть досягти якісних професійних результатів.

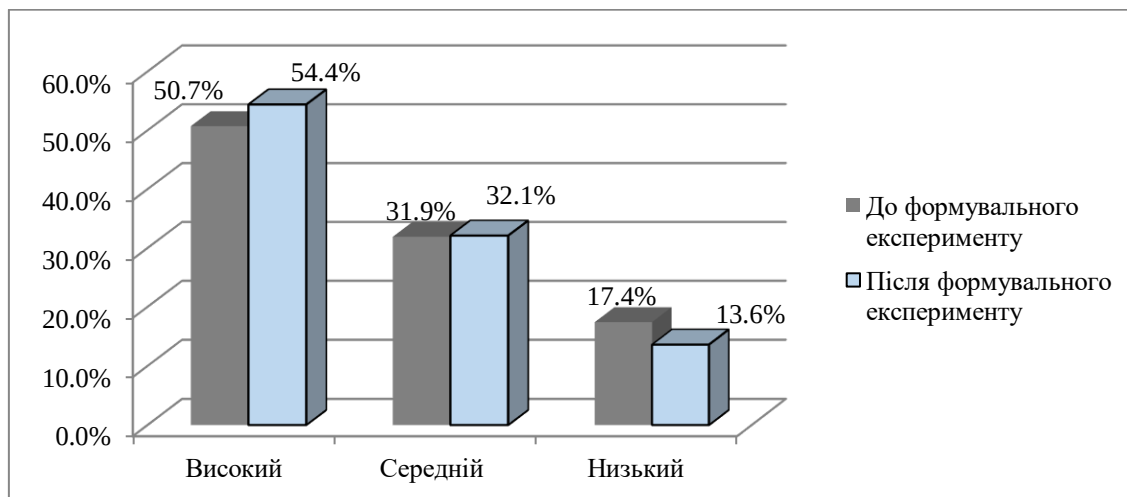


Рис. 3.9. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою «Здатність зберігати дистанцію по відношенню до роботи (DF)»

Як бачимо з рисунку 3.9, внаслідок формувального впливу відбулося: зменшення показників за шкалою «Здатність зберігати дистанцію по відношенню до роботи (DF)», відповідних низькому рівню здатності вчителів початкових класів зберігати дистанцію по відношенню до роботи - на 3,8%; збільшення показників середнього рівня такої здатності – на 0,2%; збільшення показників високого рівня здатності вчителів початкових класів зберігати дистанцію по відношенню до роботи – на 3,69% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$.

Отримані дані говорять про те, що що більше вчителів почали краще керувати своїми емоціями та встановлювати здорові межі між роботою і особистим життям. Ці зміни демонструють покращення здатності вчителів управляти професійними обов'язками без надмірного емоційного залучення, що є важливим для підтримання їхнього психічного здоров'я та профілактики професійного вигорання.

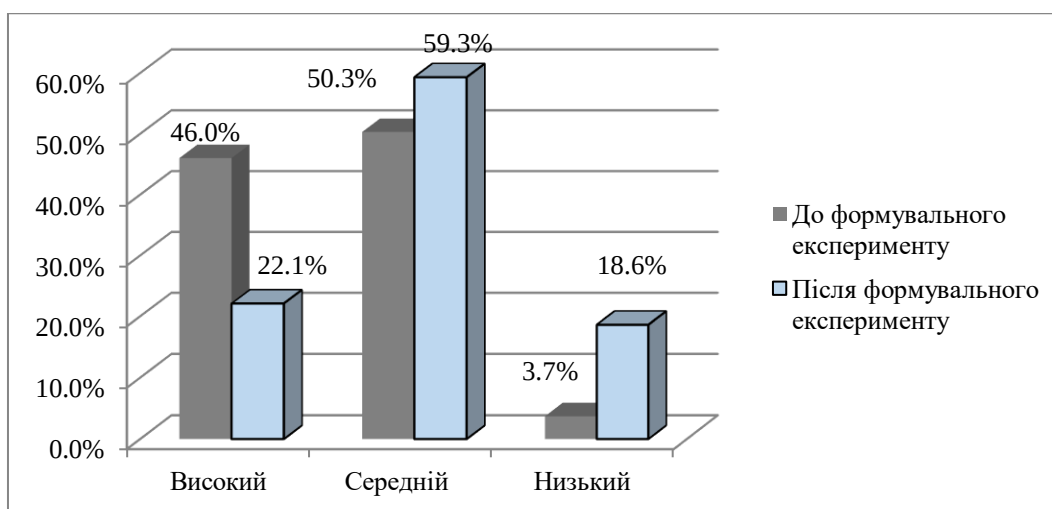


Рис. 3.10. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою «Тенденція до відмови в ситуації невдачі (RT)»

Як бачимо з рисунку 3.10, внаслідок формувального впливу відбулося: збільшення показників за шкалою «Тенденція до відмови в ситуації невдачі (RT)», відповідних низькому рівню тенденції вчителів початкових класів до відмови в ситуації невдачі – на 14,9%; збільшення показників середнього рівня такої тенденції – на 9%; зменшення показників високого рівня тенденції вчителів початкових класів до відмови в ситуації невдачі – на 23,9% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$. Ці дані вказують на підвищення стійкості та зменшення схильності до відмови при зустрічі з невдачами, що може покращити професійну ефективність та стійкість до стресу серед вчителів.

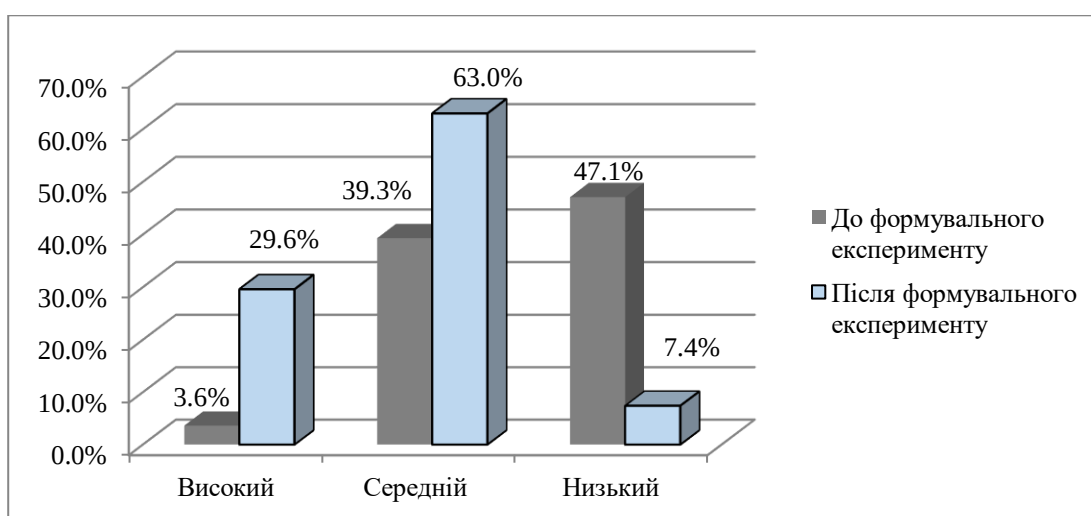


Рис. 3.11. Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою «Активна стратегія вирішення проблем (OP)»

Як бачимо з рисунку 3.11, внаслідок формувального впливу

відбулося: зменшення показників за шкалою «Активна стратегія вирішення проблем (ОР)», відповідних низькому рівню активної стратегії вчителів початкової школи щодо вирішення проблем – на 39,7%; збільшення показників середнього рівня такої стратегії – на 23,7%; збільшення показників високого рівня активної стратегії вчителів початкової школи щодо вирішення проблем – на 26% з статистичною ймовірністю $p < 0,05$. Отримані дані свідчать про суттєве поліпшення активності вчителів початкових класів у вирішенні проблем після формувального впливу. Тому можемо стверджувати, що значно більше вчителів початкових класів стали активно використовувати ефективні стратегії для вирішення проблем, проявляючи ініціативність, самостійність і рішучість.

Відповідно до даних, наведених у рисунках 3.1-3.11 між результатами I та II зрізів за шкалами AVEM зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) у рівнях розвитку професійної фрустрованості вчителів початкової школи. Йдеться про значне зростання кількості досліджуваних з низьким рівнем фрустрованості та зменшення числа осіб із високим рівнем професійної фрустрованості.

Також, слід виокремити результати формувального експерименту, відносно типів поведінки вчителів початкової школи за методикою AVEM, які представлені у рисунку 3.12.

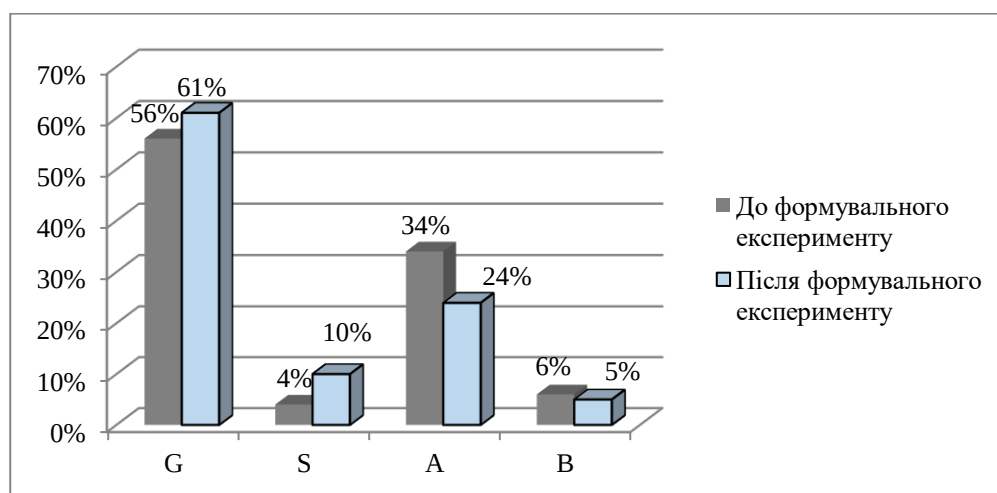


Рис. 3.12. Тип поведінки вчителів початкової школи до та після формувального експерименту

Відтак, внаслідок формувального впливу на поведінку вчителів початкової школи відбулися позитивні зміни за чотирма типами реагування:

1. Реагування за типом G (здоровий тип) збільшилось на 5%, що свідчить про позитивну динаміку та ефективність проведених заходів;
2. Поведінкові реакції за типом S (тип економний, ощадливий) збільшилися на 6%, що свідчить про прагнення педагогів зберігати баланс між роботою та особистим життям;
3. Реагування за типом A (тип ризику), зменшилось на 10%. Такий результат дає підстави стверджувати, що педагоги стали більш реально оцінювати власні можливості та враховувати важливість своєчасного відновлення внутрішніх ресурсів;
4. Поведінкові реакції за типом B (тип професійного вигорання) зменшилися на 1%, що теж є показником хоч і не значної, але все ж таки позитивної динаміки.

Таким чином, загальна динаміка є позитивною та вказує на те, що реалізація розробленої програми сприяла позитивним змінам у поведінкових реакціях вчителів початкової школи в процесі реформування освіти.

З метою виявлення динаміки емоційних реакцій вчителів в умовах формувального експерименту використовувався проєктивний тест СФСП (Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога) С. Розенцвейга у модифікації В. Чернобровкіної і В. Чернобровкіна.

Використання цієї методики дало можливість побудувати різнорівневі профілі фрустраційного реагування досліджуваних вчителів початкових класів та визначити особливості їх поведінкових паттернів у відповідності до напрямків емоційних реакцій на фрустраційні ситуації. У якості основного методу було використано метод поперечних зрізів до та після проведення формувального експерименту. Аналіз отриманих статистичних даних проводився з позиції порівняння відсоткових параметрів у загальному вигляді

з подальшою інтерпретацією цих даних.

Кількісно-якісний аналіз даних дав можливість зафіксувати істотне коливання відсотку фрустраційних реакцій (за напрямком) від майже пропорційного співвідношення імпульсивних та екстрапульсивних реакцій (Е-реакції – 40%, а М-реакції – 40% та 20% – інтропульсивні профілі фрустраційного реагування) до збільшення імпульсивних реакцій і зменшення екстрапульсивних та інтропульсивних реакцій (Е-реакції – 28%, а М-реакції – 53%, 19% – І-реакції), що відображено на рисунку 3.13.

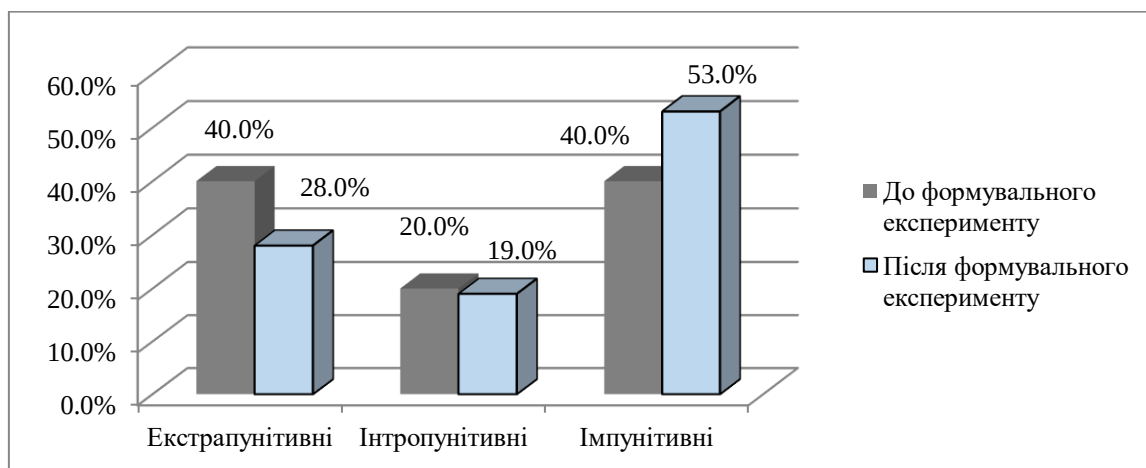


Рис. 3.13. Типи реагування вчителів початкових класів за методикою фрустраційних реакцій С. Розенцвейга СФСП («Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога») у модифікації В. Чернобровкіної і В. Чернобровкіна

Також з'ясовано, що: екстрапульсивні реакції досліджуваних вчителів початкових класів зумовлені ступенем їх експресивності та зовнішньої активності, що виявляються при появі неочікуваних перешкод або незвичних обставин в професійній діяльності; інтропульсивні реакції досліджуваних вчителів початкових класів залежать від міри провини, яку вони беруть на себе при зустрічі з перепонами у житті та професійній діяльності; імпульсивні реакції характеризуються ступенем адекватності і уваги, з якою вчителі початкових класів оцінюють різного роду фруструючі ситуації.

У контексті означених напрямів фрустраційних реакцій вчителів початкових класів найбільш неконструктивними визнані профілі фрустраційного реагування з явним переважанням екстрапульсивних реакцій

самозахисного характеру (Е – реакції), що відображено на рисунку 3.14.

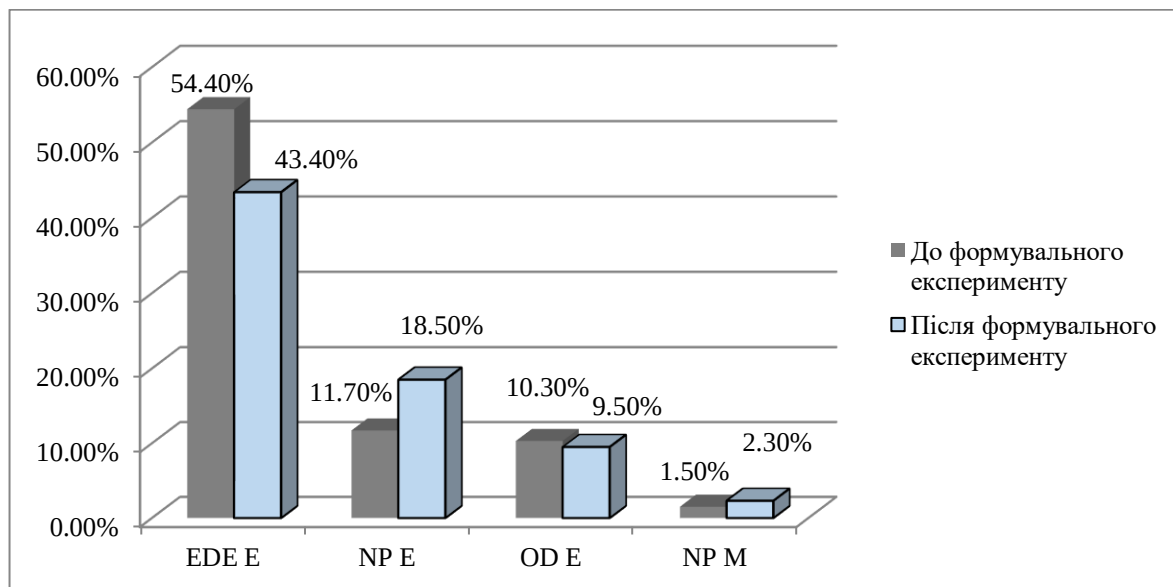


Рис. 3.14. Типи поведінкових реакцій вчителів початкових класів за методикою фрустраційних реакцій С. Розенцвейга СФСР («Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога») у модифікації В. Чернобровкіної і В. Чернобровкіна

Порівнюючи показники поведінкових реакцій вчителів початкової школи до та після формуючого експерименту, де EDE E – самозахисний екстрапунітивний тип; NP E – розв’язувальний тип; OD E – перешкодно-домінантний екстрапунітивний тип; NP M – дозволяючий імпульсивний тип, можемо бачити що неконструктивний профіль фрустраційного реагування, а саме самозахисний екстрапунітивний тип, зменшився на 11%. Натомість показники конструктивного реагування (NP E та NP M) на фруструючі ситуації в професійній педагогічній діяльності підвищились, що говорить про позитивну зміну динаміки та усвідомлення вчителями можливості вибору того чи іншого типу реагування.

Крім того, було проведено опитування щодо рівня усвідомлення педагогами психологічних особливостей їх професійної діяльності в умовах освітніх реформ, зокрема впровадження НУШ з використанням розробленого опитувальника, що містив відкриті та закриті запитання, а також шкали оцінювання.

Порівняльний аналіз отриманих до та після формувального експерименту даних засвідчив зростання кількості вчителів початкової школи,

яким властивий достатній рівень усвідомленості особливостей їх професійної діяльності в процесі освітніх реформ. Позитивна динаміка зумовлена змінами у ставленні вчителів до власного переживання фрустрованості та появою ефективних форм самоконтролю деструктивних поведінкових реакцій. Все це дало підстави стверджувати про можливість зниження фрустрованості вчителів початкової школи в умовах цілеспрямованої комплексної роботи за розробленою програмою.

У цілому можна констатувати, що динаміка рівнів професійної фрустрованості вчителів початкової школи під час апробації розробленої програми засвідчила позитивні зміни. Підстави для такого висновку дають і відповіді учасників формульованого експерименту на анкети зворотного зв'язку. Зокрема, 78% досліджуваних вчителів початкової школи оцінили рівень корисності участі у заходах як високий, а 22% – як дуже високий. Вони зазначали, що участь у програмі сприяла підвищенню стресостійкості, кращому розумінню ролі вчителя у роботі за вимогами Концепції НУШ, усвідомленню можливостей швидкого відновлення у складних ситуаціях під час їх впровадження та реалізації. Крім того, респонденти визнали, що отримані знання та набуті навички допомогли їм краще розуміти себе й оточуючих.

Таким чином, результати проведеного експериментального дослідження підтвердили ефективність розробленої програми і визначених психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи, що характеризується: - позитивною динамікою інтегрованого показника професійної фрустрованості досліджуваних вчителів початкової школи від високого і середнього до низького рівня; - позитивною динамікою фрустраційних реакцій вчителів початкової школи від неконструктивних до конструктивних; - формуванням достатнього для подолання професійної фрустрованості рівня усвідомленості сутності професійної фрустрованості, методів її профілактики та корекції, а також психологічних особливостей професійної діяльності вчителів початкової школи в умовах освітніх реформ.

3.3. Методичні рекомендації з профілактики та корекції професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти

Здійснене теоретичне та експериментальне дослідження професійної фрустрованості вчителів початкової школи підтверджує об'єктивну наявність у них фрустраційних реакцій внаслідок комплексної дії фруструючих чинників, що виникають в процесі реалізації освітніх реформ. Зниження стійкості психічних функцій, а також внутрішніх ресурсів особистості, відчуття невизначеності, втома, призводять до розвитку професійної фрустрованості, що зумовлює необхідність цілеспрямованої діяльності із попередження виникненню та подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно, при створенні необхідних умов для гармонійного особистісного та професійного розвитку вчителів початкової школи важливим є *реалізація принципів діяльнісного, особистісного, акмеологічного, середовищного, контекстного та андрагогічного підходів.*

Саме вони дозволяють сформулювати методичні рекомендації з профілактики професійної фрустрованості для практичних психологів закладів освіти, керівників, вчителів початкової школи, а також закладів післядипломної педагогічної освіти.

Так, психологічна підтримка вчителів початкової школи практичним психологом закладу освіти, передбачає систему соціально-психологічних, психолого-педагогічних способів і методів допомоги педагогу з метою оптимізації його психоемоційного стану в процесі впровадження реформ, формування адекватного ставлення до інновації, підвищення впевненості педагогів у власних силах та можливостях.

Базуючись на сучасних положеннях вітчизняних наукових дослідженнях питань психологічного супроводу професійної діяльності та професійного розвитку вчителів початкової школи в процесі реформування освіти

(І. Марухіна [92, с. 11] та ін.), методичними рекомендаціями для практичних психологів загальноосвітніх закладів, які забезпечать подолання професійної фрустрованості педагогів є такі.

Ґрунтуючись на положеннях щорічних методичних рекомендацій, затверджених МОН України «Пріоритетні напрями роботи психологічної служби в системі освіти України», забезпечити системне та систематичне:

1) *проведення індивідуальних та групових консультацій* як однієї із форм взаємодії вчителів із психологом, що дає можливість усвідомлювати індивідуальні та загальні професійні труднощі, обмінюватись професійним досвідом, полегшує пошук ефективних поведінкових стратегій, які сприятимуть подоланню професійної фрустрованості;

2) *проведення тематичних методичних семінарів, виступів на педагогічних радах та навчально-тематичних тренінгів*, що забезпечать: формування усвідомлення ставлення педагогів до власного професійного розвитку в умовах актуальних професійних та життєвих викликів, а також професійної фрустрованості як закономірного психоемоційного стану; заглиблення у нові освітні підходи та вимоги НУШ; розвиток професійних умінь та навичок учителів, що складають їх психологічну компетентність загалом та профілактику виникнення і подолання професійної фрустрованості зокрема;

3) *організацію і проведення психологічних студій* – універсальної форми взаємодії психолога з вчителями з використанням різноманітних інтерактивних методик, рефлексивних, арт терапевтичних та ін методів. Такий формат взаємодії дозволяє гармонійно поєднати теоретичний, методичний та технологічний процес вивчення психолого-педагогічних проблем, розвитку психологічної компетентності у психологічно комфортній атмосфері;

4) *створення та забезпечення діяльності інтервізійних груп*, на яких кожен вчитель може висловитись про те, що переживає емоційно, відрефлексувати, розказати про свої успіхи чи труднощі в роботі, отримати зворотній зв'язок від колег, рекомендації від психолога;

5) проведення *релаксаційних тренінгових занять для педагогів*: проведення занять з аутотренінгу, розвитку навичок застосування медитативних технік, прийомів емоційної саморегуляції, що спрямовані на стабілізацію психоемоційного стану, відновлення ресурсів, попередження професійного вигорання;

6) *створення Психологічного клубу в закладі освіти* (особливої балінтовської групи) - неформального зібрання вчителів для: спільного обговорення проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності, презентації та обміну професійним досвідом;

7) проведення *індивідуальних консультацій* з метою емоційної підтримки, усвідомлення вчителем власних професійних успіхів і досягнень, пошуку ним у партнерському діалозі із психологом ресурсів та мотивів власної діяльності, психологічної допомоги в подоланні складних емоційних станів, в тому числі, - професійної фрустрованості, тощо;

8) *розбудова психологічно комфортного професійно-освітнього середовища закладу освіти*, що передбачає врахування закономірностей фізіології та психології сприйняття, руху, спілкування, а також вимог до розвивального діяльнісного освітнього середовища НУШ із створенням осередків як для учнів, так і для вчителів, у тому числі, – усамітнення.

Для створення умов задля успішної реалізації практичним психологом заходів, спрямованих на профілактику виникнення та подолання професійної фрустрованості вчителів необхідним є управлінський супровід зазначеної діяльності. Враховуючи вищезазначене, методичними рекомендаціями для керівників закладів загальної середньої освіти, дотримання яких сприятиме формуванню позитивного психологічного клімату, є:

1) створення психологічно комфортного професійно-освітнього середовища закладу освіти - атмосфери відкритості та підтримки, де вчителі можуть вільно висловлювати свої думки та переживання, ділитися труднощами, які виникають в процесі професійної діяльності, без страху перед осудом;

2) розвиток позитивної корпоративної культури, що у свою чергу, базуватиметься на взаємоповазі, довірі та підтримці. Вчителі мають відчувати себе частиною команди, яка працює разом для спільної мети, для чого створюються особливі корпоративні документи – етичний кодекс закладу освіти та ін.;

3) запровадження системи професійної підтримки та консультування, яка включатиме в себе надання можливості оперативно отримати консультативну допомогу психолога, наставника (досвідченого колеги) або групи (організація роботи групи професійної взаємодопомоги);

4) стимулювання професійного самовдосконалення педагогів. Вчителі повинні мати доступ до різноманітних навчальних ресурсів, програм, отримувати не тільки новий професійний досвід, а й можливість кар'єрного зростання, що підвищить рівень мотивації і зменшить ризики виникнення хронічної професійної фрустрованості та її негативних наслідків;

5) регулярний аудит емоційного стану педагогів. Керівництво закладу освіти має сприяти організації роботи психологічної служби для регулярного здійснення аналізу емоційного стану вчителів та забезпечення вільного висловлення їхніх потреб та емоційних переживань, щоб мати можливість оперативно вжити заходів для їх психологічної підтримки.

Постійне навчання та професійне вдосконалення вчителів початкової школи відбувається на базі закладів післядипломної педагогічної освіти, відтак, важливим є розробка рекомендацій для науково-педагогічних працівників.

Одним із актуальних завдань післядипломної педагогічної освіти, як у процесі курсового підвищення кваліфікації, так і в міжкурсовий період, є сприяння усвідомленню педагогами, які перебувають в умовах постійних змін, сутності такого явища як професійна фрустрованість, особливостей її виникнення і розвитку, активізації механізмів саморегуляції, професійної рефлексії, а також оптимізації процесів саморозвитку і самореалізації особистості. Для вирішення цього завдання обов'язковим є таке.

1. Оновлення змісту (освітніх програм) курсів підвищення кваліфікації з урахуванням системного впливу зовнішніх фруструючих чинників на педагогічну діяльність та професійний розвиток фахівців; впровадження активних розвивальних методів, тренінгових технологій, груп професійної взаємодопомоги тощо. Навчальний зміст курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової школи має містити актуальні теми з питань сутності професійної фрустрованості, методів, які допоможуть вчителю самостійно продіагностувати свій психоемоційний стан, основ психопрофілактики та психокорекції, розвитку професійної саморегуляції, методів підтримки власного благополуччя.

2. Створення рефлексивного професійно-освітнього середовища у закладі післядипломної освіти, як очного, так і дистанційного (освітні платформи, професійні групи, спільноти у месенджерах та ін.), що передбачає: а) організацію особливого предметного (матеріального в очному та матеріалізованого в дистанційному форматах) простору із застосуванням технологій «стіни, що говорять», діяльнісних і рефлексивних осередків, коворкінгів та ін., що активізують індивідуальну та групову рефлексію, сприяють професійній комунікації, обміну думками та досвідом; б) нівелювання статусних бар'єрів між викладачем і слухачами, що дає змогу вийти за межі формального, традиційного подання матеріалу та надає можливість здобувачам освіти знаходити альтернативні шляхи подолання професійних труднощів і проблем з усіма учасниками освітнього процесу.

3. Організація системного науково-методичного супроводу професійного розвитку вчителів початкової школи, міжкурсового періоду їх підвищення кваліфікації, що передбачає їх залучення до участі у різноформатних науково-практичних заходах (конференціях, форумах тематичних тижнях та тематичних днях, як-то Тиждень освіти дорослих, День науки, Всесвітній день психічного здоров'я та ін.), навчально-методичних тематичних семінарах, майстер-класах, групах професійної взаємодопомоги тощо, які сприятимуть не тільки поглибленню і вдосконаленню професійних

компетентностей педагогів, але й розвитку їх професійної мотивації та професійної саморегуляції, що у свою чергу забезпечить профілактику виникнення та подолання професійної фрустрованості в умовах нових професійних вимог та викликів.

4. Забезпечення можливості вчителям початкової школи отримувати професійну консультативну допомогу як від фахівців закладів післядипломної педагогічної освіти (методистів, наукових співробітників, психологів), так і залучених експертів (виконання посередницьких функцій), а також супервізорів, наставників/менторів з метою вчасного відпрацювання закономірних професійних труднощів, зумовлених процесами реформування освіти.

Отже, сформульовані методичні рекомендації щодо подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти є системними та стосуються різних суб'єктів освітньої діяльності, агентів професійного розвитку фахівців.

Висновки до третього розділу

Здійснений аналіз результатів проведеної експериментальної перевірки ефективності психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи дає змогу зробити такі узагальнення.

1. Теоретично обґрунтовані психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи та відповідна структурна модель покладені в основу розробленої програми, що була створена за принципами сучасної андрагогіки та реалізована у формі лонгітуду і містила комплекс спеціально розроблених заходів: 1) навчально-тематичного тренінгу: «Ефективні стратегії і тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти», мета якого полягала у розширенні арсеналу поведінкових реакцій на фруструючі ситуації в професійній педагогічній діяльності; 2) дистанційного тренінгу:

«Фрустраційна толерантність VS Професійна фрустрованість вчителя початкової школи: ресурси психоемоційного благополуччя», мета якого полягала в забезпеченні усвідомлення педагогами сутності явища професійної фрустрованості, її ознак і механізмів подолання, а також розвитку професійної саморегуляції; 3) тематичних науково-методичних заходів (семінарів, майстер-класів); 4) організації і реалізації психологічної підтримки та супроводу вчителів початкової школи у створених професійних спільнотах; 5) індивідуальних та групових психологічних консультаціях вчителів початкової школи.

2. Порівняльний аналіз отриманих даних за результатами участі вчителів початкової школи у програмі подолання професійної фрустрованості засвідчив про статистично значущі: 1) позитивну динаміку інтегрованого показника їх професійної фрустрованості від високого і середнього до низького рівня; 2) позитивну динаміку фрустраційних реакцій вчителів початкової школи від неконструктивних до конструктивних; 3) позитивну динаміку рівня усвідомленості вчителями сутності професійної фрустрованості, методів її профілактики та корекції, а також психологічних особливостей професійної педагогічної діяльності в умовах освітніх реформ. Це свідчить про ефективність визначених психологічних умов.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне та експериментальне дослідження психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти. Розкрито сутність професійної фрустрованості вчителів початкової школи, визначено чинники, що її детермінують, а також психологічні умови її подолання. Обґрунтовано структурну модель подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти, а також відповідну програму, що реалізована у системі післядипломної педагогічної освіти.

1. Ґрунтуючись на результатах здійсненого аналізу наукових праць, присвячених проблемі фрустрації особистості загалом та професійної фрустрованості зокрема, професійна фрустрованість особистості визначена складним психічним явищем, що виникає при зіткненні фахівця з реально чи суб'єктивно непереборними перепонами на шляху до мети його професійної діяльності та/або професійного розвитку та має як деструктивний, так і конструктивний (мобілізуючий, мотивуючий, захисний, розвивальний) вплив на особистість.

Враховуючи три форми (модуси) існування психічних явищ, фрустрація особистості загалом та професійна фрустрація фахівця зокрема виявляється як: 1) особливий психічний процес - фрустраційний процес, що відбувається на передфрустраційному, власне фрустраційному та післяфрустраційному етапах; 2) фрустраційність як особлива психічна властивість; 3) фрустрованість як складний психічний стан.

Під професійною фрустрованістю вчителя початкової школи розуміється складний психологічний стан, який виникає внаслідок інтенсивної, довготривалої, комплексної дії професійних фрустраторів, виявляється на фізичному, емоційному, когнітивному, поведінковому та ціннісному рівнях функціонування особистості та може мати деструктивний вплив на педагогічну діяльність та професійний розвиток особистості.

Базуючись на результатах вивчення особливостей професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах реалізації Концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти, вимог до його професійної компетентності, зокрема - Професійного стандарту, визначено характерні особливості педагогічної діяльності сучасного вчителя початкової школи, що є об'єктивними чинниками його професійної діяльності та професійного розвитку, викликають значне психічне напруження та спричиняють виникнення професійної фрустрованості.

2. Визначено та обґрунтовано психологічні умови, що забезпечують успішне подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти. А саме:

1) усвідомленість вчителями початкової школи сутності професійної фрустрованості, методів її самодіагностики, успішної профілактики та корекції;

2) гармонізація професійної Я-концепції вчителів початкової школи, що забезпечує балансування новітніх вимог професійної діяльності та професійного розвитку вчителів і їх системи уявлень про себе;

3) розвиток механізмів професійної саморегуляції вчителів, що полягає у здатності усвідомлювати, контролювати та регулювати власні фізичні, емоційні, когнітивні та поведінкові реакції на різних етапах фрустраційного процесу;

4) активізація професійної рефлексії, що забезпечує осмислення вчителями власної професійної діяльності, ресурсів та особливостей професійного розвитку.

3. Здійснений аналіз результатів емпіричного дослідження із застосуванням комплексу психодіагностичних методик (Опитувальник поведінки і переживання, пов'язаного з роботою (AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster) в адаптації Т. Ронгінської, Методика фрустраційних реакцій С. Розенцвейга СФСР («Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога») у модифікації В. Чернобровкіної і В. Чернобровкіна), розроблений опитувальник), отримано дані, що засвідчують про таке: 1) за

ознаками професійної фрустрованості на різних рівнях функціонування особистості: 42,2% вчителів відчують погіршення стану фізичного здоров'я внаслідок робочого перенавантаження та втоми; 10,5% педагогів проявляють негативне емоційне «застрягання», фіксацію на фрустраційній ситуації – нових вимогах до їх педагогічної діяльності (ранкове коло, ранкові зустрічі, привітання, навчальні осередки та ін.); 35,2% вчителів мають суперечливі думки щодо свого ставлення до реформи НУШ; 54,4% педагогів схильні до заперечення власної відповідальності за результати професійної діяльності, проявляють реакції самозахисного екстрапунітивного типу, спрямовані не на розв'язання ситуації, а на узгодження питання провини й заперечення чи прийняття відповідальності за подію, що трапилась; 75,60% вчителів відчують потребу у переоцінці власних професійних поглядів, установок;

2) близько 35% вчителів початкових класів мають високий рівень та 6% критичний рівень професійної фрустрованості.

Результати здійсненого факторного аналізу емпіричних даних дали підстави стверджувати про таке: 1) саме підвищена суб'єктивна значущість професійної діяльності для вчителів початкової школи є вагомим чинником вираженого фрустраційного реагування на труднощі в процесі адаптації до нових умов професійної діяльності; 2) психологічна напруга, зумовлена новими вимогами до професійної діяльності вчителів початкової школи призводить до інтропунітивних реакцій – пошуку причин професійних невдач передусім у своїй особистості (ригідності, нездатності до ефективного професійного саморозвитку та ін.), власній професійній компетентності; 3) виявлена негативна кореляційна залежність між педагогічним стажем та професійною фрустрованістю педагогів: професійний досвід учителів не є чинником, що сприяє адаптації до нових вимог професійної діяльності, не провокує ані негативні, ані позитивні тенденції їх професійної фрустрованості; 4) учителі в умовах реформування освіти, з одного боку, проявляють екстрапунітивні реакції, усвідомлюючи джерело проблем у професійному середовищі, нових умовах професійної діяльності, з іншого, – прагнуть

економити свої емоції, віднайти баланс в емоційній сфері, що і провокує редукування емоційних проявів; 5) професійна фрустрованість учителів початкової школи виявляється у раціоналізації – запереченні новизни професійних вимог порівняно із традиційними вимогами (як захисний механізм) та детермінує амбівалентне та/або негативне ставлення до реформування освіти попри загальне усвідомлення необхідності змін в освітньому процесі; 6) виявлена пряма кореляційна залежність між порушеннями психоемоційного стану вчителів та підвищенням їх професійного навантаження у процесі реформування освіти; 7) виявлена пряма кореляційна залежність між успішністю в професійній діяльності вчителів початкової школи та їх задоволенням життям, станом спокою, рівноваги, позитивного емоційного функціонування; 8) наявна виражена потреба вчителів початкової школи у психологічному супроводі в умовах реформування освіти, з одного боку, та тенденція до відмови від професійної підтримки, допомоги як їх захисна реакція на фрустраційну ситуацію.

Таким чином, результати здійсненого емпіричного дослідження дали підстави стверджувати наступне: 1) професійна фрустрованість вчителів початкової школи формується під впливом комплексної дії внутрішніх та зовнішніх чинників, що у свою чергу рідко є усвідомленими процесом і має стереотипний, звичний для особистості перебіг; 2) більшість вчителів початкової школи, реагують з позиції самозахисту та пошуку зовнішніх чинників, які провокують фрустраційні ситуації, при цьому заперечуючи або не усвідомлюючи власні внутрішні бар'єри. Їх дії спрямовані не на розв'язання ситуації, а на узгодження питання провини й заперечення чи прийняття відповідальності за подію, що трапилась.

4. Теоретично обґрунтовані психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи та відповідна структурна модель покладені в основу розробленої програми, що була створена за принципами сучасної андрагогіки та реалізована у формі лонгітуду, містила комплекс спеціально розроблених заходів: 1) навчально-тематичного тренінгу:

«Ефективні стратегії і тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти», мета якого полягала у розширенні арсеналу поведінкових реакцій на фруструючі ситуації в професійній педагогічній діяльності; 2) дистанційного тренінгу: «Фрустраційна толерантність VS Професійна фрустрованість вчителя початкової школи: ресурси психоемоційного благополуччя», мета якого полягала в забезпеченні усвідомлення педагогами сутності явища професійної фрустрованості, її ознак і механізмів подолання, а також розвитку професійної саморегуляції; 3) тематичних науково-методичних заходів (семінарів, майстер-класів); 4) організації і реалізації психологічної підтримки та супроводу вчителів початкової школи у створених професійних спільнотах; 5) індивідуальних та групових психологічних консультаціях вчителів початкової школи.

Порівняльний аналіз отриманих даних за результатами участі вчителів початкової школи у програмі подолання професійної фрустрованості засвідчив про статистично значущі: 1) позитивну динаміку інтегрованого показника їх професійної фрустрованості від високого і середнього до низького рівня; 2) позитивну динаміку фрустраційних реакцій вчителів початкової школи від неконструктивних до конструктивних; 3) позитивну динаміку рівня усвідомленості вчителями сутності професійної фрустрованості, методів її профілактики та корекції, а також психологічних особливостей професійної педагогічної діяльності в умовах освітніх реформ. Це свідчить про ефективність визначених психологічних умов.

Розроблені методичні рекомендації із подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи можуть бути використані фахівцями психологічних служб закладів загальної середньої освіти, викладачами та методистами закладів післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 191 с.
2. Бекіньова Л. Б. Теоретичні підходи до проблеми емоційної саморегуляції особистості. URL : http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy_dosvid/Bekinova.pdf (дата звернення : 29.08.2022).
3. Богуца Ю. М., Войтенко І. О. Профілактика виникнення стресів у педагогічній діяльності. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого 1 березня 2019 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 13-16.
4. Божок Н. О. Вплив самооцінки на розвиток високої фрустраційної толерантності у студентів. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога : зб. наук.праць / за ред. Н. Скотної, М. Чепіль. Дрогобич, 2013. С. 100–106.
5. Божок Н. О. Психологічний аналіз дослідження фрустраційної толерантності в студентському віці. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. № 28 (52). С. 178–186.
6. Большакова А. М. Екзистенційна фрустрація та суб'єктивна картина життєвого шляху особистості. *Вісник Харківського нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди*. Серія : Психологія : зб. наук. пр. Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. Вип. 28. С. 11–23.
7. Бодров В. А. Психологічні дослідження проблеми професіоналізації особистості. *Психологічні дослідження проблеми формування особистості професіонала*. Під ред. В. А. Бодрова. Київ : СЛОВО, 1991. С. 3–8.

8. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків : Фоліо, 1996. 237 с.
9. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія. Київ : Наук. світ, 2008. 318 с.
10. Булах І. С. Базові та ситуативні детермінанти фрустрації підлітків. Психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. Вип. 1. С. 84–91.
11. Булах І. С. До постулату розробки критеріїв та рівнів фрустрації підлітків. Психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. Вип.1. С. 92–95.
12. Варламова С. Я. Емоційна сфера особистості. *Наука і освіта*. 2003. №5-6. С. 33–37.
13. Васянович Г. П. Основи психології : навчальний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 114 с.
14. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування. Київ : СЛОВО, 2004. 256 с.
15. Василькова О. І. Сучасні проблеми психології криз професійного розвитку вчителя. Актуальні проблеми психології. Т.V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. Київ : ІВЦ Держкомстату України, 2007. Вип. 7. С.60–68.
16. Вітюк В. В. Професійний розвиток педагогів в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти регіону. *Педагогічний пошук*. 2016. №1 (89). С. 3–6.
17. Вовк М. В. Особливості переживання фрустраційних ситуацій юнацького віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 19. С. 118–124.
18. Вітенко І. С., Вітенко Т. І. Основи психології : підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Вінниця, 2008. 256 с.

19. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.
20. Галецька І. І. Дослідження самоефективності в психології здоров'я. *Вісник Харківського ун-ту*. № 550, Ч. 2. Серія : психологія. Харків : ХНУ. 2002. С. 41–43.
21. Гончар О. Форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи України. *Педагогічні науки*. Збірник наукових праць. 2011. №2. С. 49–54.
22. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
23. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Педагогічний пошук*. 2017. №2. С. 3–6.
24. Горностай П. П., Васьківська С. В. Теорія та практика психологічного консультування: Проблемний підхід. Київ : Наук. думка, 1995. 128 с.
25. Горяча Т. С. Психологічна сутність поняття «соматогенна» фрустрація. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук.праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 11 (35). С. 84–89.
26. Гриневич Л. План впровадження реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL : [http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/318/MNO_Presentation_ConferenceLMG\(1\).pdf](http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/318/MNO_Presentation_ConferenceLMG(1).pdf) (дата звернення : 21.02.2019).
27. Гура Т., Кузнєцова О., Рома О. Готовність українських педагогів до впровадження діяльнісних методів навчання у шкільну освіту : психологічні передумови та особливості розвитку. *Вісник Львівського університету*. Серія : Психологічні науки. 2022. Спецвипуск. С. 23–31.
28. Гура Т. Є. Супровід науково-дослідницької діяльності школярів : нові виклики професійної підготовки вчителів Нової української

школи. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2022. № 1 (48).

29. Гура Т. Є., Рома О. Ю. Підготовка вчителів початкових класів Запорізької області до впровадження ігрових методів навчання : від діагностики до розвитку ігрової компетентності. Упровадження концепції Нової української початкової школи в Запорізькій області : перші кроки : колективна монографія / відп. ред. Т. Є. Гура. Запоріжжя : ФОП К. С. Советнікова, 2019. 280 с.

30. Гура Т., Чернікова Л., Фокша С. Державний стандарт базової середньої освіти : результати пілотного впровадження у Запорізькій області. Нова українська школа у базовій середній освіті : впевнені кроки Запорізької області : науково-методичний посібник / відп. ред. Т. Є. Гура; КЗ «ЗОПППО» ЗОР. Запоріжжя : ЗОПППО, 2022. 303 с. С. 9–25.

31. Дубчак О. Б. Профілактика професійної деформації особистості вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2011. Т. 2, Вип. 6. URL : http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/20.pdf.

32. Завилянська Л. І. Тренування толерантності до фрустрації в реабілітації хворих на неврози. Львів : Вища школа, 1975. 236 с.

33. Заїка І. В. Сутність та вплив соціального напруження на діяльність загальноосвітніх навчальних закладів. *Технології роботи психолога в організації* : тези III Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених (26–27 жовтня 2016 року, м. Запоріжжя). Запорізький національний університет. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. С. 22–24.

34. Заїка І. В. Взаємозв'язок соціальної фрустрованості освітнього персоналу з організаційно-професійними та соціально-демографічними чинниками. *Організаційна психологія. Економічна психологія* : науковий

журнал Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та УАОППП. [за наук ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки]. 2016. №4 (7). 92 с.

35. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій. Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 1997.

36. Зубкова І. Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2001. 20 с.

37. Кадикова Т. А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів психологів : автореф. дис.. канд. психол. наук : 19.00.01. Одеський національний ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2002. 17с.

38. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.

39. Карамушка Л. М. Соціальна фрустрованість освітнього персоналу : зв'язок зі складовими організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології* :зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Том І : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Вип. 45. С. 40–48.

40. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с.

41. Карамушка Л.М. Психічне здоров'я особистості в умовах війни: як його зберегти та підтримати: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 48 с.

42. Качур О. Профілактика професійного вигорання у закладах освіти. *Психолог*. 2010. № 40 (424). С. 3–7.

43. Кириленко О. А. Психологічні детермінанти професійного стресу у представників професії типу «людина-людина» : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.03. Київський Національний університет імені Т. Шевченка. Київ, 2007. 20 с.

44. Коваль І. А. Сучасні підходи в поглядах на етіологію депресивних розладів, їх діагностику і лікування. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук.

пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 28. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 202–211.

45. Кокун О. М. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної психодіагностики в професійній сфері. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 7. С. 65–68.

46. Колесник О. Б., Хижняк М. В. Структура сомовідношення та фрустраційна толерантність. *Вісник ХНПУ ім. Сковороди*. Психологія. Харків : ХНПУ, 2004. Вип. 13. С. 59–66.

47. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 55 с.

48. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року / схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення: 21.02.2019).

49. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості : дис. д-ра психологічних наук 19.00.01; Ін-т психології. Г. С. Костюка АПН Укр. 119 К. 2009. 511 с.

50. Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. М. С. Корольчука. Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2004. 400 с.

51. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 608 с.

52. Кочерга О. В. Сенситивність як психофізіологічний стан людини. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. Психологія. Педагогіка. 36. наук, праць. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка. 2012. №17. С. 71–74.

53. Кочерга О. В. Сенситивний стан і професійна компетентність педагога. *Проектування розвитку та психолого-педагогічний супровід обдарованої особистості* : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22-23 березня 2012 року, м. Бучач. ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 22–28.
54. Климова А. А. Трансактна версія фрустраційного тесту С. Розенцвейгу як техніка діагностики особистості. *Перспективи науки*. 2010. № 3. С. 24–29.
55. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. К., 1997. 227 с.
56. Кравчук С. Л. Статеві відмінності в особливостях фрустрації як психічного стану особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2007. № 20 (44). С. 59–63.
57. Кузнєцова О., Гура Т., Рома О. Готовність українських педагогів до впровадження європейських практик у шкільну освіту: психологічні передумови та особливості розвитку. *Вісник Львівського університету. Серія Психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 23–31. DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.4>
58. Кучеренко С. М. Емоційна стійкість як один з факторів забезпечуючи успішність діяльності в особливих умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Збірник наукових праць. Харків, 2013. Вип. 13. С. 145–154.
59. Лунячек В. Нова українська школа : практична реалізація. URL : <https://osvita.ua/school/reform/53666> (дата звернення : 21.02.2019).
60. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 22 с.
61. Мазяр О. В. Невротичний стан у системі особистісного розвитку. Посттравматичний стресовий розлад : дорослі, діти та родини в ситуації війни

/ за ред. : І. Маноха, Г. Собчук. Варшава-Київ : ПАН Гнозис, 2018. Т. II. С. 257–267.

62. Мазяр О. В. Психофізіологічний механізм формування невротичного розладу. *Лікарська справа*. 2017. № 7. С. 110–116.

63. Мазяр О. В. Психофізіологічні механізми виникнення особистісної проблематики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. Серія 12. Вип. 12 (37). С. 107–113.

64. Мазяр О. В. Психофізіологічні умови невротичного розвитку особистості. *Сучасні педагогіка і психологія : перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 14-15 липня 2017 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 93–95.

65. Мазяр О. В. Розв'язок особистісних проблем як пріоритетне завдання психологічної служби в системі освіти. *Актуальні проблеми діяльності психологічної служби системи освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 11-12 квітня 2006 року). Суми : Видавництво «Нота бене», 2006. С. 59–60.

66. Максименко К. С. Переживання негативних психічних станів особистістю. Київ : КММ, 2011. 184 с.

67. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

68. Максименко С. Д. Генетико-моделюючий підхід до психічного розвитку особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. 2013. Т. 2, Вип. 11. С. 5–13.

69. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 2014. № 3–4. С. 68–72.

70. Маланьїна Т. М. Внутрішньо-особистісний конфлікт : основні теоретичні концепції. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. Психологія.

Педагогіка : збірник наукових праць / редкол. : І. Д. Бех, З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна та ін. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. № 7. С. 51–58.

71. Марковець О. Л. Проблема стресу в професійній діяльності вчителя. Психологія : Зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. Вип. 14. С. 311–316.

72. Марухина І. Основні завдання та зміст діяльності спеціаліста психологічної служби в умовах упровадження Нової української школи. Суми : НВВ КЗ СОІППО. 2019. С. 56–67.

73. Маслюк А. М. Психологія травми : практичний аспект. *Освіта та розвиток обдарованої особистості* : щомісячний науково-методичний журнал / гол. ред. Н. Федорова. Київ : Інститут обдарованої дитини. 2015. Вип. 2 (33). С. 72–77.

74. Маслюк А. М. Вплив емоційних станів на розвиток особистості. Психологічний часопис : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. № 2 (6). Вип. 6. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2017. С. 57–69.

75. Мельничук С. Л. Емпіричне дослідження психоемоційних станів педагогів в умовах воєнного стану. *Збірник наукових праць «Вісник Львівського університету»*. Серія психологічні науки. № 18, 2023. С. 39–45 <https://doi.org/10.30970/PS.2023.18.5>

76. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / І. С. Добронравова, О. В. Руденко, Л. І. Сидоренко та ін.; за ред. І. С. Добронравової (ч. 1), О. В. Руденко (ч. 2). Київ : ВПЦ «Київський університет», 2018. 607 с.

77. Могилевський О. О. Життєва криза особистості як рушійна сила соціалізації. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : [б. в.], 2006. Т. VIII. Вип. 4. С. 225–230.

78. Моляко В. А. Рейтинг рівня підготовки спеціалістів. Середня спеціальна освіта. 1991. № 11. С. 21–22.

79. Мостова Т. О. Вимоги до особистості вчителя початкової школи та психологічні умови до подолання професійної фрустрованості у процесі впровадження концепції «Нова українська школа». *Міжнародне наукометричне фахове видання VIII Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*. 2019. С. 45–55.

80. Мостова Т. О. Наукові підходи до розуміння сутності професійної фрустрованості особистості у сучасній психологічній науці. *Colloquium-journal*. 2019. № 6 (30). С. 19–22.

81. Мостова Т. О. Особливості професійної фрустрації учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти. *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції*. «Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні : регіональний аспект» (5 грудня 2019 року, м. Запоріжжя) Запоріжжя, 2019. № 5(37) С. 20–25.

82. Мостова Т. О. Особливості психологічної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Матеріали V Ювілейної Міжнародної науково-практичної конференції*. «Неперервна освіта нового сторіччя : досягнення та перспективи» Запоріжжя : Електронний збірник наукових праць ЗОІППО, 2019. № 3(35) С. 31–33.

83. Мостова Т. О. Професійна фрустрація як психологічний стан особистості. Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві : Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції Миколаїв : ММІРЛ Університету «Україна». 2019. С. 269–272.

84. Мостова Т. О. Феномен фрустрації у контексті психоаналітичного підходу. *Матеріали II Міжнародної наукової конференції «Модернізація освітньої системи : світові тенденції та національні особливості»* Kaunas, 2019. С. 100–103.

85. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. навч. посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2009. 464 с.

86. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. 2-ге вид., допов. Київ : Вища шк., 2001. 487 с.
87. Набока Л. Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. С. 57–60.
88. Напреевкова Т. Роль тілесної терапії в само актуалізації майбутнього педагога. *«Наука і освіта»*. Психологія. 2014. №6. С. 89–93.
89. Науково-методичні основи психологічного супроводу діяльності вчителя в умовах реформування освіти (діагностика і корекція). Практичний посібник. / авт. кол. : В. Г. Панок, І. В. Марухина, В. В. Рибалка, В. М. Горленко, Д. Д. Романовська, В. В. Предко, С. К. Шандрук, М. В. Саврасов, Н. В. Сосновенко; за наук. ред. В. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України, 2022. 192 с.
90. Національна доктрина розвитку освіти України. *Інфодиск «Законодавство України»*. 2007. №2. С. 12-20.
91. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Л. Гриневич та ін. за загальної редакції М. Грищенка URL : <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf> (дата звернення : 21.02.2019).
92. Некряч О. Особливості фрустраційних реакцій у дітей, що виховуються в різних умовах мікросоціуму. *Актуальні проблеми практичної психології* : Всеукр. наук.-практ. конф., 18-19 квітня 2006 р. : зб. наук. праць. Херсон, 2006. С. 322–324.
93. Омельченко Я. М. Роль первинних об'єктів у процесі формування внутрішнього алгоритму подолання кризової ситуації. *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій* : методичний посібник. З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос та ін.; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : ТОВ «Видавництво «Логос»., 2015. С. 15–26.

94. Остополец І. Ю. До проблеми вивчення стану фрустрації вчителів в їх професійній діяльності. *Психологія* : Збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2000. Вип. 2 (9). Ч.2. С. 287–290.
95. Остополец І. Ю. Особливості застосування активних і пасивних засобів психокорекції фрустрованості вихователя. *Актуальні проблеми психології*. Т.1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : 2002. Ч. 4. С.132–137.
96. Остополец І. Ю., Ричак М. Е. Механізми психологічного захисту та їх вплив на розвиток фрустрованості вихователя. Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. Вип.15. Слов'янськ : ІЗМН СДП, 2001. С. 216–221.
97. Остополец І. Ю. Фрустрації в професійній діяльності вихователя. Духовність як основа консолідації суспільства : НДІ «Проблеми людини». Київ, 1999. С. 497–499.
98. Павленко В. В. Психологічний аналіз негативних стрес-реакцій у вчителів. *Психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2002. Вип. 17. С. 239–244.
99. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення : наукова монографія. Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2011. 656 с.
100. Первомайський В. Б. Афект патологічний. *Юридична енциклопедія*. Київ : 1998. Т. 1. С. 170.
101. Первомайський В. Б. Афект фізіологічний. *Юридична енциклопедія*. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998. Т. 1. С. 190.
102. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. №6 7. С. 3–6.

103. Полянничко О. М. Проблема пізнання психіки в її цілісності в різних теоретико-методологічних підходах. Теорія і практика сучасної психології. 2017. № 2. С. 26–30.

104. Прахова С. А. Порівняльний аналіз етапів становлення теорії фрустрації : історична ретроспектива. *Вісник Одеського національного університету*. Серія : Психологія, 2015. Вип. 3 (1). С. 82–91.

105. Прахова С. А. Поняття «фрустрація» : сутність, структура та особливості трактування у психологічних дослідженнях. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти* : матеріали міської наук.-практ. конф. «До 80-річчя Криворізького державного педагогічного університету та 20-річчя кафедри психології КДПУ». Кривий Ріг : КДПУ, 2010. С. 163–168.

106. Прахова С. А. Психологічні детермінанти виникнення фрустраційних станів. *Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини* : культурно-історичний підхід : матеріали II Міжнар. наук.- практ. конф., (Харків, 23–24 жовт. 2015 р.) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г. С. Сковороди [та ін.]. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2015. С. 65–67.

107. Пріб Г. А. Фрустрація як чинник соціальної дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами. *Сучасні аспекти лікування психічних розладів* : наукпракт. конф. з міжнар. участю : 26-27 жовтня 2007 р. Чернівці, 2007. С. 110–113.

108. Прокоф'єва, О. Активне соціально-психологічне навчання як метод вивчення і корекції впливу психотравмуючих переживань на емоційний стан юнаків. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. URL : <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2013-21.%p>

109. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>. (дата звернення : 21.02.2019).

110. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія; за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.

111. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Затверджено наказом Міністерства соціальної політики України 10.08.2018 № 1143. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18> (дата звернення: 21.02.2019).

112. Професійні захворювання та їхня профілактика / упоряд. А. В. Флобойм. Київ. 2011. 104 с.

113. Профілактика посттравматичних стресових розладів : психологічні аспекти. Методичний посібник / упор. : Д. Д. Романовська, О. В. Ілащук. Чернівці : Технодрук, 2014. 133 с.

114. Пророк Н. В. Психологічні особливості особистісно-професійного саморозвитку практичного психолога. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. 2011. Вип. 14. С. 655–665.

115. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. Грудень. С. 10–13.

116. Психологія : Підручник. Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. Київ : 2001. 560 с.

117. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих вихователів 2003 : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.05. О. О. Холодова; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 28 с.

118. Психологія. За ред. Трофімова Ю.Л. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

119. Психологічний довідник учителя : у 4 книгах / упоряд. В. Андрієвська; наук. ред. С. Максименка. Київ : Главник, 2005. 96 с.

120. Психологічний супровід і підтримка учасників освітнього процесу в умовах упровадження Нової української школи (з досвіду роботи фахівців

психологічної служби) : метод. посібник / уклад. В. Байдик. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 102 с.

121. Психологічний супровід упровадження Нової української школи : метод рек. / за заг. ред. І. В. Марухиної, Л. О. Кондратенко. Суми : НВВ КЗ СОШПО 2019. С. 88.

122. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина» : монографія / за ред. О. М. Кокуна. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.

123. Психологія людини : Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.

124. Психологічний довідник учителя : в 4 книгах / упоряд. В. Андрієвська; наук. ред. С. Максименка. Київ : Главник, 2005. 96 с.

125. Рибалка В. Феномен особистості як суб'єкта лідерської діяльності у класичних творах психологів і педагогів Харківщини. Лідер. Еліта. Суспільство. 2017. № 1. С. 144–154. doi : <https://doi.org/10.20998>.

126. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології : посібник. Київ : ІПОД НАПН України, 2017. 144 с.

127. Ревіталізація психогенези депривованої особистості : монографія / за заг. ред. проф. Я. Гошовського. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. С. 6–9.

128. Реальність освітян у воєнних умовах. GoGlobal Reserch company. 2023. 12 с.

129. Романовська Д. Д. Особистісні стратегії професійної діяльності психологів : монографія. Чернівці : Технодрук, 2014. 246 с.

130. Романовська Д. Д., Ящук М. Г. Стратегії психологічного супроводу освітнього процесу на етапі розбудови нової української школи. *Сучасна освіта в контексті нової української школи* : Збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (11-12.10.2018). Чернівці : М-во освіти і науки України, ІППОЧО, 2018. С. 183–186.

131. Савчук Н. А. Особливості психологічної корекції особистісних дисгармоній у педагогічних працівників. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : [б. в.], 2004. Т. VI. Вип. 7. С. 273–280.

132. Синдром «професійного вигорання» та професійної кар'єри працівників освітніх організацій : гендерні аспекти. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. Київ : Міленіум. 2006. 368 с.

133. Сельє Г. Стрес без дистресу. *Журнал неврології ім. Б. М. Маньковського*. 2016. Т. 4, № 1. С. 78-89. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/jorn_2016_1_13

134. Семиченко В. Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2016. № 9. С. 141–152. doi: 10.18372/2411-264X.9.12423

135. Сергєєнкова О. П. Самопізнання : навч. посіб. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2003. 184 с.

136. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців : системно-синергетичний підхід : монографія. Київ : Університет «Україна», 2012. 323 с.

137. Сердюк Л. З. Сучасні синергетичні тенденції мотивації учіння майбутніх фахівців. *Вісник Національного університету оборони України : збірник наукових праць*. Київ : НУОУ. 2014. Вип. 3(40). С. 316–320.

138. Сергєєнкова О. П. Самопізнання : навч. посіб. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2003. 184с.

139. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія : навч. посіб. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Київ: ТОВ «Центр учбової літератури». 2012. 384 с.

140. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посіб. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. Київ : Просвіта, 2001. 236 с.
141. Солодухова О. Г., Солодухов В. Л. Значення «Я-концепції» в роботі молодого вчителя. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2017. Вип. 55. С. 228–236.
142. Ставнюк В. (переклад з давньогрецької, коментарі), Джерело : Арістотель. Нікомахова етика / Αριστοτέλους. Ηθικα Νικομαχεια. К. : Аквілон-Плюс, 2002. 480 с.
143. Стъопін В. С. Філософія науки. Спільні проблеми. 2006. 384 с.
144. Столярчук О. А. Самооцінка як складова професійної самосвідомості фахівця : теоретичний аналіз. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11(2). С. 281–287.
145. Столярчук О. Вплив криз фахового навчання на формування професійної самооцінки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. Педагогіка. Психологія. 2010. № 2. С. 90–94.
146. Типова програма для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затв. наказом МОН України від 15.01.2018 № 36. Режим доступу : <https://www.pedrada.com.ua/article/1973-yakim-ma-buti-vchitel-novo-ukransko-shkoli?error=1>
147. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування. Київ : Думка, 2004. 291 с.
148. Терських Л. О. Соціальне виховання делінквентів у стані фрустрації методами вербального впливу. *Науковий вісник Львівського юридичного інституту МВС України*. Львів : Львівський юридичний інститут МВС України. 2004. № 1 (1). С. 21–28.
149. Тренінги як інтенсивне навчання. І. Усіченко, А. Хабарова, О. Ларіонова-Нечерда, Л. Порохняк-Гановська. Київ : Видавничий центр «Адаптація» МО «Жіноча громада», 2004. 235 с.

150. Труляєв Р. Вплив позитивних цінностей педагога на формування позитивних цінностей та «сильних» рис характеру учнів. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. Ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. : С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 21. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. 852 с.

151. 153. Філімонова А. В. Сприйняття феномену тривоги в залежності від ступеня фрустрації взаємин з оточуючими. *Освіта та наука*. 2009. № 6. С. 77–86.

152. Франкл В. Страждання від безглуздості життя. Актуальна психотерапія. Київ : Аконіт, 2015. 96 с.

153. Фройд З. Психология бессознательного. Київ : Здоров'я, 1991. 448 с.

154. Халік О. О. Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів початківців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» . Київ, 2010. 20 с.

155. Холодова О. О. Загальні й особливі прояви фрустрації. *Психологія*. Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2003. Випуск 20. С. 88–94.

156. Холодова О. О. Міфізація та рефлексія як засоби подолання фрустрації. *Міфологічний простір і час у сучасній культурі* : Матеріали міжнародної наукової конференції 12-13 грудня 2003 року. Київ : 2003. С. 38–39.

157. Холодова О. О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів : Автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.05. О. О. Холодова; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2003. 18 с.

158. Холодова О. О. Соціально-психологічна модель психотерапевтичної ситуації. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2003. С. 24–32.

159. Хоржевська І. М. Професійне становлення спеціаліста та профдеформація. *Реалізація нужди у підлітковому віці* : збірник наукових праць. Психологічні науки. 2009. Т. 2, Вип. 4. С. 254–257.

160. Циба Н. В. Професійне самовизначення та феномен професійної деформації психологів. *Збірник наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. №2. С. 145–149.

161. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція : навчальний посібник. Київ : Професіонал, 2009. 544 с.

162. Чебикін А. Я. Проблема емоційної стійкості. Одеса : Південноукраїнський педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 1995. 195 с.

163. Чемодурова Ю. М. Балінтовська група як форма психологічного супроводу професійного розвитку працівників психологічної служби в системі післядипломної освіти. *Електронний збірник наукових праць КЗ «ЗОППО» ЗОР*. 2018. Вип. 3 (32). URL: https://drive.google.com/file/d/10xMtN8o4vmBFS2gh1h-Glh_-1hKtlb6m/view

164. Чемодурова Ю. М. Використання активних методів навчання щодо подолання професійних деформацій практичних психологів у системі післядипломної освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. Вип. 2. Том 1. Херсон, 2014. С. 270–275.

165. Чемодурова Ю. М. Проблема визначення соціально-психологічних компонентів професійної деформації особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського* : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 9. Миколаїв, 2012. 286 с.

166. Чемодурова Ю. М. Професійний розвиток особистості : психологічні фактори та бар'єри. *Психологічні науки : проблеми і здобутки* : зб. наук. праць. 2012. Додаток 1 до №1, Том I, С. 198–203.

167. Чернобровкін В. М., Чернобровкіна В. А. Діагностика фрустраційних реакцій педагогів. Київ : НПЦ Перспектива, 2000. 73 с.
168. Чшмарітян С. С. Стрес і фрустрація: вікові аспекти: автореф. дис. отримання наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна психологія». Єреван, 1990. 22 с.
169. Шамне А. В. Проблема типів і форм психічного розвитку в теоретичній спадщині Л.С. Виготського. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 48–53.
170. Шевченко Н. Ф. Особливості трансформаційних змін у смисловій сфері фахівців на початковому етапі професіоналізації. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Психологія. Вип. 50. Харків : ХНПУ, 2015. С. 346–354.
171. Шевченко Н. Ф. Професійна фрустрованість вчителів початкової школи та умови її подолання: психологічний аспект. *Слобожанський науковий вісник*. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 190-194. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/337/314>
172. Юрченко В. М. Психічні стани людини : системний опис : монографія. Рівне : Оперативна поліграфія ПП Самборський І. О., 2006. 574 с.
173. Яценко Т. С., Кмит Я. М., Олексієнко Б.М. Активне соціально-психологічне навчання : теорія, процес, практика : навчальний посібник : Вид-во НАПВУ, 2002. 792 с.
174. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : Навч. Посібник. Київ : Либідь, 1996. 264 с.
175. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції : Підготовка психолога-практика. Київ : Вища шк., 2008. 342 с.
176. Baumeister R. F. (1997). Ego Depletion: The Cost of Self-Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252-1265. doi: 10.1037/0022-3514.74.5.1252
177. Beck A. (2005) Cognitive Therapy of Depression. 198 p.
178. Dill J. (1995) Effects of frustration justification on hostile aggression. *Aggressive Behavior*. Vol. 21. № 5. P. 359–369.

179. Dollard J., L. Miller, O. Doob, R. Mowrer (2001). Frustration and Aggression. *New Haven : Yale University Press*. Vol. 4. P. 23–29.
180. Dollard J., Miller N.E. (2011) Personality and psychotherapy. New York : McGraw-Hill, 179 p.
181. Duncan B. (2002) The founder of common factors : A conversation with Saul Rosenzweig. *Journal of Psychotherapy Integration*. Vol. 12. P. 10–31.
182. Dweck C. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Random House.
183. Fredrickson B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218.
184. Gilbert D. T. (2006). Stumbling on Happiness. Alfred A. Knopf.
185. Graybill D. (2003) Validity of the Children's Picture-Frustration Study : A Social-Cognitive Perspective. *Journal of Personality Assessment*. Vol. 60. № 2. P. 379–389.
186. Greenhouse J. H., Collins K. M., J. D. Shaw (2002) The Relation between Work-Family Balance and Quality of Life. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 63, P. 510–531. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00042-82](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00042-82)
187. Grinyova V., Rezvan O. (2016) Modernization of primary school teachers' training : from knowledge to competence approach. *Advanced Education*.
Получено с DOI : <https://doi.org/10.20535/2410-8286.85955>
188. Gross J. J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. doi: 10.1017/S0048577201393198
189. Gura T., Gura O., Khodakovska A., Voloshko T., Diachkova V. (2021) Peculiarities of awareness by teachers of the New Ukrainian School and teachers of higher education institutions of Ukraine of the essence of effective teaching methods. *AD ALTA : Journal of Interdisciplinary Research open journal*. P.165–169.

190. Guzak A. (2019). Frustration in Career Development: Organizational Factors and Individual Responses. *Journal of Organizational Behavior*, 40(2), 152-172. doi:10.1002/job.2354.
191. Haar J. M. (2013) Testing a new measure of work-life balance : A study of parent and non-parent employees from New Zealand. *The International Journal of Management*. Vol. 24. P. 3305–3324.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2013.775175>
192. Hjelle L., D. Ziegler (2006). Personality Theories : Basic Assumptions, Research, and Applications 3th ed. K. : PSYLIB, 419 p.
193. Hogan R. (2007). Personality and the Fate of Organizations. *Lawrence Erlbaum Associates*.
194. Kikinezhdi O. (2019). Psychological Resilience and Coping with Professional Stress in Teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(2), 45-56.
195. Klee J. (1944) The relation of frustration and motivation to the production of abnormal fixations in the rat. *Psychological Monographs*. Vol. 56. № 4. P. 1–45.
196. Knaus W. (2006). How to conquer your frustration. : electronic sources. URL : www.rebtnetwork.org.
197. Knowles M. S. (1980). The modern practice of adult education : From pedagogy to andragogy. *Englewood Cliffs : Prentice Hall*. Cambridge. Vol. 2. P. 12-21.
198. Koellhover Tara Tomczyk (2009). Character education : Dealing with frustration and anger. NY : *Infobase publishing*, P. 16–17.
199. Krech D., Crutchfield R., N. Livson (1974). Elements of psychology. New York : Alfred A. Knopf. 187 p.
200. Liaudanske Vilma (2021). Self-reflection as a tool of professional identity formation of future pedagogues. *Humanities Studies*. Vol. 9. P.16–23. DOI <https://doi.org/10.26661/hst-2021-9-86-1>

201. Lindzey G. (1951). Inducing frustration in adult subjects. *Journal of Consulting Psychology*. Vol. 15. № 1. P. 18–23.
202. Maier N. (1942). The role of frustration in social movements. *Psychological Review*. Vol. 49. № 6. P. 586–599.
203. Mangal S. M. (2008). Abmoral psychology. Sterling Publishers Pvt.LTd, 267 p.
204. Maslow A. Motivation and Personality NY : Harper, 1954. Contents. Second Ed. NY : Harper, 1970. Contents. Third Ed. NY : Addison-Wesley, 1987.
205. Mehlman B., Whiteman S. (1955). The relationship between certain pictures of the Rosenzweig picture-frustration study and corresponding behavioral situations. *Journal of Clinical Psychology*. Vol. 11. № 1. P. 15–19.
206. Miller N., Sears R., Mowrer O., Doob L., Dollard J. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*. Vol. 48. P. 337–342.
207. Mishina T. (2022). *Frustration and Professional Adaptation during Crises: Ukrainian Case Studies*. *Psychological Review*, 18(1), P. 110-130.
208. Mostova T. (2021). Features psychological readiness of primary school teachers to the profession under implementation concept «New ukrainian school». *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University*. Series 12. Psychological Sciences : collected scientific articles / at scientific edition I. S. Bulakh. Kyiv : Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, Issue 14 (59). 110 p. Отримано з DOI : [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59)) .
209. Peterson C. (2006). A Primer in Positive Psychology. *Oxford University Press*. P. 112–118.
210. Rogers C. R. (2000). Toward a science of the person. T. Wann (Ed.). Behaviorism and phenomenology : Contrasting bases for modern psychology. Chicago : University of Chicago Press, P. 109–140.
211. Rosenzweig S. (1941). Need-persistive and ego-defensive reactions to frustration as demonstrated by an experiment on repression. *Psychological Review*. Vol. 48. № 4. P. 347–349.

212. Rosenzweig S. (1960). The Rosenzweig picture-frustration study, children's form. Projective techniques with children. New York, 127 p.
213. Rotter J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. Vol. 80. P. 1–28.
214. Ryan T. Watson P. (1968). Frustrativ en on reward theory applied to children's behavior. *Psychological Bulletin*. Vol. 69. № 2. P. 111–125.
215. Sargent S. (1948). Reaction to frustration a critique and hypothesis. *Psychological Review*. Vol. 55. № 2. P. 108–114.
216. Shorkey C., Crocker S. (1981). Frustration theory : a source of unifying concepts for generalist practice. *Social Work*. Vol. 26. № 5. P. 374–379.
217. Simos I. (2016). The picture-frustration study in the psychiatric situation preliminary findings. *Journal of Personality*. Vol. 18. № 3. P. 327–332.
218. Vasilyuk F. (1990). Levels of Construction of Experience and the Methods of Psychological Science. *Journal of East European Psychology*. № 4. P. 49–55.
219. Widemann K. (2015). Occupational Stress and Frustration: An Integrative Approach. *International Journal of Organizational Psychology*, 10(4), P. 329–348.
220. Winefield H. (2006). Anger Expression in the Picture-Frustration Study Under Stressful Conditions. *Journal of Personality Assessment*. Vol. 45. № 4. P. 370–379.
221. Zvereva I. (2021). Professional Burnout and Frustration among Teachers: A Ukrainian Perspective. *Kyiv National University Press*. P. 21–29.

Додаток А

Опитувальник щодо особливостей професійної діяльності вчителів початкової школи в процесі реформування освіти

Шановний колего!

Інструкція. Просимо Вас виступити експертом у дослідженні психологічної готовності до нових вимог вчителів початкової школи в умовах реформування освіти. Сподіваємось на Вашу відкритість та співпрацю.

I. Будь ласка, зазначте Ваш:

Вік____ Стать ____ Пед.стаж: загальний____; роботи у початковій школі ____

Тип навчального закладу (ЗОШ, НВК, гімназія, ліцей)_____

Населений пункт_____

II. На Ваш погляд:

1. На Вашу думку, наскільки складно переформатувати свою професійну діяльність відповідно до нових вимог? Визначте, будь ласка за 10-бальною шкалою (виділіть жирним шрифтом цифру, що відповідає Вашому визначенню)

(не збільшилось) 1__2__3__4__5__6__7__8__9__10 (дуже збільшилось)

2. Як саме Ви розумієте нові вимоги до Вашої професійної діяльності?

3. Як Ви вважаєте, чи відповідає Ваш професійний досвід новим вимогам?

А) Так

Б) Ні

4. Які труднощі виникають у процесі реалізації нових стандартів?

А) психологічні;

В) соціальні;

Б) фізіологічні;

Г) професійні

5) Як Ви вважаєте, які саме вимоги направлені на Ваш особистісний розвиток?

А) вміння використовувати комп'ютерні технології;

Б) спілкування з учнями у контексті «суб'єкт-суб'єкт»;

В) здатність до саморефлексії;

Г) інше.

6. Які саме, на Вашу думку, психологічні бар'єри, заважають Вам у процесі адаптації до нових вимог?

А) страх критики;

Б) невпевненість;

В) відсутність сталого інтересу до своєї діяльності;

Г) страх невдачі.

7. Чи усвідомлюєте Ви, які саме бар'єри Ви заважають?

А) Так;

Б) Ні;

В) не замислювалась/не замислювався.

8. Якими методами саморегуляції Ви користуєтесь в процесі адаптації до нових вимог?

А) фізичні вправи;

В) психологічні методи саморегуляції;

Б) зміна діяльності;

Г) Ваш варіант _____

9. Які особистісні якості, на Вашу думку, необхідні для реалізації професійної діяльності у відповідності до нових вимог?

А) комунікабельність;

Б) саморефлексія;

В) аналітичні здібності;

Г) адаптивність;

Д) саморегуляція.

10. Як саме вплинув на Вашу діяльність досвід роботи з використанням дистанційного навчання?

III.

Інструкція. Просимо Вас описати Ваші звичні способи дій, установки і звички, що стосуються Вашого професійного життя. Для цього Вам пропонується низка висловлювань. Прочитайте уважно кожне речення і вирішіть, в якій мірі воно стосується особисто Вас. Позначте, будь ласка, номер відповідного варіанту оцінки кожного висловлювання.

Оцінки:

1 - мене не стосується, абсолютно не згоден (а);

2 - скоріше ні, ніж так;

3 - частково - так, частково - ні;

4 - скоріше так, ніж ні;

5 - повністю згоден (а).

№	Висловлювання:	Оцінка
1	Робота для мене - найважливіше в житті	
2	Я міг (могла) би просунутися в професії далі, ніж хотів (ла) би	
3	Коли необхідно, я працюю до знемоги	
4	Моя робота завжди повинна бути виконана бездоганно	
5	Після закінчення робочого дня я забуваю про роботу	
6	Якщо я не досягаю успіху, я швидко здаюся	

7	На мою думку, труднощі існують для того, щоб їх долати	
8	Мене нелегко вивести зі стану спокою	
9	Моє колишнє професійне життя було досить успішним	
10	Я можу бути задоволеною (им) моїм минулим життям	
11	Мій супутник / моя супутниця (з яким (ою) мене пов'язують тісні особисті відносини) виявляє розуміння моєї роботи	
12	Робота значить для мене все	
13	Професійна кар'єра є для мене не значущою	
14	Під час роботи я не шкодую своїх сил	
15	Я краще перевірю ще кілька разів, ніж здам робочий результат з помилками	
16	Навіть у вільний час мої думки зайняті також робочими проблемами	
17	Мені дуже важко впоратися з невдачею	
18	Якщо у мене щось не виходить, то я кажу собі: «Ні, спробую ще раз!»	
19	Я неспокійна людина	
20	На моєму колишньому професійному шляху я переживав (ла) більше успіхів, ніж поразок (невдач)	
21	У цілому я щасливий (а) і задоволений (а)	
22	Моя родина не дуже цікавиться моїми робочими проблемами	
23	Я могла (міг) би бути абсолютно щасливою (им) і без моєї роботи	
24	Я вважаю себе досить честолюбною (им) в тому, що стосується мого професійного розвитку	
25	Мабуть, я працюю більше, ніж потрібно	
26	Для мене справа честі не зробити на роботі жодної помилки	
27	Після роботи я можу легко від усього відключитися	
28	Професійні провали можуть легко відбити у мене будь-яке бажання працювати	
29	Невдачі мене не бентежать, а спонукають до ще більших зусиль	
30	Я думаю, що я людина досить імпульсивна	
31	Поки у мене ще не було справжніх професійних досягнень	
32	У мене є всі підстави дивитися в майбутнє з оптимізмом	
33	З боку мого супутника / моєї супутниці (з яким (ою) мене пов'язують тісні особисті відносини) я хотів (ла) би більшої зацікавленості моїми професійними завданнями і проблемами	

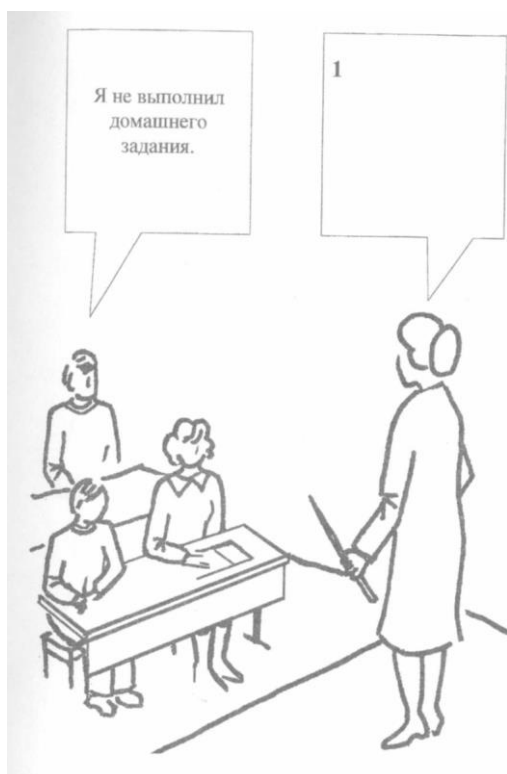
34	Робота мені потрібна як повітря	
35	Я прагну до більш високих професійних цілей, ніж більшість інших	
36	Я схильна (ий) до того, щоб працювати на межі своїх сил	
37	Що б я не робила (в), це повинно бути зроблено бездоганно	
38	Кінець робочого дня є кінець робочого дня, і після цього я не розтрачую себе вже на думки про роботу	
39	Якщо у мене щось не виходить по роботі, то це мене сильно пригнічує	
40	Я впевнена (ий), що зможу добре впоратися з усіма вимогами, які мені, в майбутньому, надасть життя	
41	Думаю, що для оточуючих я джерело спокою	
42	У моєму професійному розвитку мені практично все вдавалося	
43	Я не можу ні в чому поскаржитися на своє життя	
44	У моїй родині я завжди знаходжу підтримку	
45	Я не знаю, як би я жила (в) без роботи	
46	У мене великі плани на моє професійне майбутнє	
47	Режим мого дня характеризується постійною нестачею часу	
48	Для мене робота виконана тільки тоді, коли я повністю задоволена (ий) результатом	
49	Робочі проблеми займають мене протягом всього дня, до самої ночі	
50	Я легко падаю духом, якщо, незважаючи на мої зусилля, не досягаю успіху	
51	Невдача може пробудити в мені нові сили	
52	Практично у всіх ситуаціях я можу залишатися спокійною (им) і розважливою (им)	
53	Моє колишнє життя характеризується професійними успіхами	
54	Деякими сторонами життя я неабияк розчарована (ий)	
55	Іноді мені хотілося б більше підтримки з боку оточуючих мене людей	
56	У житті є речі важливіші за роботу	
57	Професійний успіх є для мене важливою життєвою метою	
58	Я всі свої сили віддаю роботі	
59	Мені неприємно, якщо я повинен (а) закінчити роботу, яка могла б бути зроблена ще краще	
60	Мої думки майже весь час крутяться навколо роботи	
61	Якщо я з чимось не впорався (лась), то це відбиває у мене бажання працювати далі	

62	Якщо мені щось не вдається, я докладаю всіх зусиль, щоб домогтися успіху	
63	Стресові ситуації і хвилювання навколо мене залишають мене байдужим (ой)	
64	Мої професійні досягнення говорять самі за себе	
65	Знайдеться зовсім небагато таких щасливих людей, як я	
66	Коли мені потрібна порада або допомога, завжди хтось опиняється поруч	

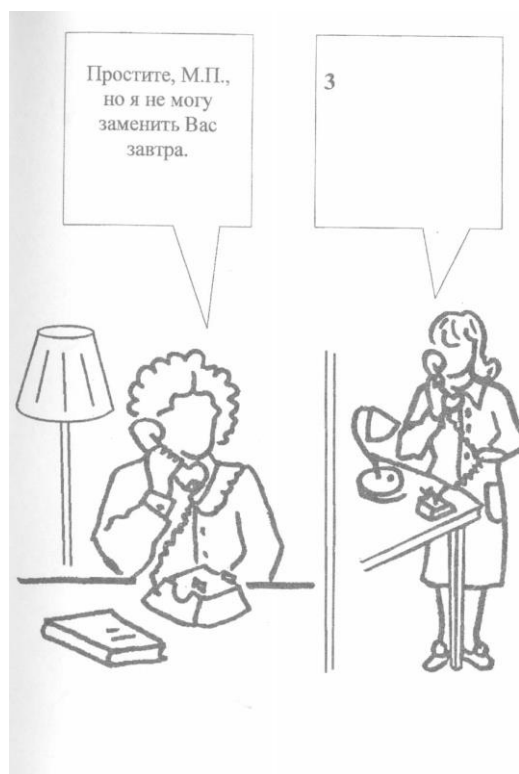
IV.

Інструкція. На кожному малюнку зображені двоє і більше осіб. Одна з них зображена з певною реплікою. Будь ласка, напишіть відповідь на ці слова. Довго не думайте, зразу записуйте перше, що прийшло до Вас у голову.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____



1



2



3



4



5



6



7



8

Дякуємо за співробітництво!

Додаток Б

Програма навчально-тематичного тренінгу
«Стратегії та тактики подолання професійної фрустрованості вчителів
початкової школи в процесі реформування освіти»

№ з\п	Теми занять; зміст	Кількість годин	
		Ауди-торних	Самост. робота
Модуль 1. Мотивація до подолання професійної фрустрованості (8 аудиторних годин і 3 години самостійної роботи)			
1.	Вступ (Знайомство. Актуалізація теми програми. Визначення мети і завдань програми. Виявлення очікувань. Прийняття правил групової роботи)	2	
2.	Зміст і прояви мотивації вчителів до подолання професійної фрустрованості	2	1
3.	Основні тенденції та проблеми розвитку мотивації до подолання професійної фрустрованості у вчителів початкової школи	2	1
4.	Актуалізація здатності вчителів початкової школи до розвитку мотивації подолання професійної фрустрованості	2	1
Модуль 2. Подолання професійної фрустрованості вчителів: сутність, чинники та умови (12 годин і 4 години самостійної роботи)			
1.	Професійно важливі якості вчителів початкової школи	2	
2.	Основні підходи до визначення професійної фрустрованості та шляхів її подолання у вчителів початкової школи	2	1
3.	Сутність, особливості та критерії визначення професійної фрустрованості у вчителів початкової школи	2	
4.	Чинники подолання професійної фрустрованості у вчителів початкової школи	2	1
5.	Розвиток рефлексії у вчителів початкової школи	2	1
6.	Фрустраційна толерантність вчителів початкової школи	2	1
Модуль 3. Розвиток фрустраційної толерантності вчителя у педагогічній діяльності та спілкуванні (13 годин і 4 години самостійної роботи)			
1.	Емоції та їх роль у реагуванні на стресові події у професійній діяльності та повсякденному житті вчителів початкової школи	2	1

2.	Розпізнавання емоцій. Емоційна обізнаність. Довільне управління емоціями у складних професійних ситуаціях	2	
3.	Фрустраційна толерантність вчителів початкової школи у складних професійних ситуаціях	2	2
4.	Розвиток фрустраційної толерантності вчителів початкової школи	3	
5.	Зміст поняття копінг-стратегії, класифікація, особливості застосування	2	1
6.	Опанування адекватними копінг-стратегіями у роботі вчителів початкової школи	2	
Модуль 4. Особливості саморегуляційних проявів у подоланні професійної фрустрованості (12 годин і 4 години самостійної роботи)			
1.	Психічна саморегуляція як система психологічного самовпливу особистості вчителів початкової школи у діяльності та спілкуванні	2	
2.	Самоконтроль у спілкуванні. Методи і прийоми розвитку стратегій саморегуляції у професійній діяльності вчителів початкової школи	3	2
3.	Роль фрустраційної толерантності в професійній діяльності вчителів початкової школи	2	1
4.	Розвиток професійної здатності вчителів початкової школи до толерантної взаємодії в діяльності та спілкування	3	1
5.	Підсумкове заняття. Вихідна діагностика	2	
	Усього:0	45	15

Опис модулів навчально-тренінгової програми

Модуль 1 «Професійна діяльність та професійний розвиток учителя початкових класів в реаліях сьогодення» (8 аудиторних годин і 3 години самостійної роботи) спрямований на розвиток навичок самомотивації у професійній діяльності та розвиток мотивації до аналізу й усвідомлення власної системи життєвих цінностей, смислів, переконань через ствердження себе, віру у власні сили та можливості.

У межах реалізації завдань цього модуля було реалізовані такі форми роботи як мінілекції, виконання індивідуальних завдань, групові обговорення, дискусії, що дало змогу забезпечити: усвідомлення вчителями початкової школи власних професійних потреб в процесі реформування освіти; розвиток

вмінь, які дозволять самостійно долати професійну фрустрованість; аналіз та гармонізацію професійної Я-концепції, роботу над переконаннями вчителів початкових класів щодо власної професійної цінності та можливості контролювати події, що відбуваються в житті.

Очікуваним результатом проходження модуля 1 було:

1. Ознайомлення учасників з метою, програмним змістом та методичним наповненням тренінгових занять, створення конструктивної командної взаємодії;
2. Психоедукація вчителів початкових класів про вплив мотивації на подолання професійної фрустрованості на ефективність їхньої роботи;
3. Підвищення рівня значущості внутрішньої мотивації подолання професійної фрустрованості.

Групова робота розпочиналася з вирішення організаційних питань, зокрема: 1) уточнення мети та завдань; 2) вивчення очікувань учасників, 3) узгодження правил групової взаємодії. Це сприяло створенню належної атмосфери для конструктивної комунікації, зменшенню рівня тривожності та підвищенню згуртованості групи. Також, на початку кожної зустрічі використовувалися різні форми активності, наприклад самопрезентації, вправи-«криголами» під час яких учасникам необхідно було продовжити речення («Я обрала / обрав професію вчителя, тому що ...«Коли на моєму шляху до мети трапляються перешкоди, я...» і т.д.). На початку групової роботи, вчителі ділились своїм актуальним психоемоційним станом та самопочуттям, за принципом «Тут і Зараз». У ході групової роботи проводилися психогімнастичні вправи, які сприяли створенню позитивної атмосфери, а також забезпечували можливість для індивідуальної та групової рефлексії.

Також, виконувалася вправа «Хто я», під час якої учасники записували три найулюбленіших казкових герої і потім демонстрували результати у вигляді презентації «Я думаю, що я ... Інші думають, що я ... Насправді, я ...» [3]. Після кожної вправи обов'язково обговорювалося самопочуття,

актуальний емоційний стан, що сприяло посиленню рефлексії. Підвищення мотивації вчителів початкової школи переважно здійснювалася за допомогою введення у програмний зміст міні-повідомлень із подальшим груповим обговоренням.

За допомогою методу мозкового штурму, були актуалізовані і проаналізовані питання, такі як: «Від чого залежить успішність педагогічної діяльності?», «Що допоможе підвищити якість власної професійної діяльності?» Після проведення міні-лекції «Психологічні особливості подолання професійної фрустрованості вчителів НУШ» було проведено групове обговорення питання про засоби підтримки допомоги у процесі адаптації до нових вимог, які передбачені реформою.

Для глибшого усвідомлення ціннісно-сислової спрямованості вчителів початкової школи використовувалася модифікована вправа «Моя професія», заснована на методиці межових смислів. Вона проводилася у парах, де один учасник виконував роль експериментатора, а інший – досліджуваного.

Експериментатор запитував: *«Що мотивувало Вас обрати професію вчителя?»*, при цьому акцентувавши увагу на тому, що відповідь має починатися зі слів *«щоб...»*, а не *«тому що...»*. Відповіді, як-от: *«щоб навчати дітей»*, *«щоб продовжити педагогічну династію»*, або *«щоб реалізувати свої схильності»*, обов'язково фіксувалися. Далі слідувало уточнення через ланцюжок запитань: *«Що Ви отримуєте навчаючи дітей?»* – *«Щоб приносити користь іншим»*. – *«Для чого Вам приносити користь іншим?»*, і так далі, доки досліджуваний не доходив до межових смислів і не міг дати подальшої відповіді. Такий підхід сприяв усвідомленню вчителями власної ціннісно-сислової структури, актуальної на момент проведення вправи, що дозволило сформулювати глибше розуміння професійної мотивації й особистісного сенсу їхньої діяльності.

У рамках виконання завдань першого модуля було проаналізовано специфіку професійної діяльності вчителів початкової школи, що виявляється

у різному рівні вираження та значущості їхніх базових потреб. Зокрема, було розглянуто такі потреби:

1. **Потреба у визнанні** з боку інших, що відображає прагнення до позитивного ставлення й соціального схвалення.
2. **Потреба у цікавій і суспільно корисній праці**, яка мотивує вчителів до реалізації соціальних і особистісних цінностей.
3. **Потреба у різноманітності та змінах**, що сприяє подоланню професійної монотонності.
4. **Потреба у самовдосконаленні, зростанні та розвитку**, яка забезпечує професійний і особистісний прогрес.
5. **Потреба у розвитку психологічної стійкості** та здатності швидко відновлювати емоційний баланс у ситуаціях фрустрації.
6. **Потреба ставити складні цілі** та досягати їх, що стимулює розвиток професійної мотивації.
7. **Потреба у високій заробітній платі** та інших формах матеріального заохочення, що забезпечує задоволення базових життєвих потреб.
8. **Потреба бути креативним**, яка сприяє творчій реалізації вчителя.
9. **Потреба у гарних умовах роботи** і комфортному оточенні, що підвищує загальну продуктивність і задоволеність професійною діяльністю.
10. **Потреба у соціальних контактах** і формуванні довгострокових взаємин, що забезпечує підтримку й колегіальність.
11. **Потреба у чіткому структуруванні роботи** та зниженні рівня невизначеності, що сприяє оптимізації професійних завдань і зменшенню фрустрованості.

Аналіз цих потреб дозволив глибше зрозуміти мотиваційний базис діяльності вчителів початкової школи та визначити важливі аспекти для ефективної психологічної підтримки на шляху до їхньої професійної самореалізації.

На завершення роботи за програмою даного модуля учасникам

пропонувалося завдання: виписати та проаналізувати особисті мотиви професійної діяльності в процесі реалізації Концепції «НУШ», визначити власні ресурси щодо успішної професійної діяльності та конструктивної професійної взаємодії.

Модуль 2 «Подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи: сутність, чинники та умови» (12 аудиторних годин і 4 години самостійної роботи) зорієнтований на підвищення обізнаності досліджуваних щодо фрустрованості і шляхів її подолання завдяки самоусвідомленню та нарощуванню зони актуальної рефлексії. Даний модуль був побудований з урахуванням визначених психологічних умов у ході теоретичного аналізу теми та її дослідження. Очікуваними результатами за модулем 2 є наступні:

1. Розуміння вчителями початкової школи сутності професійної фрустрованості та її проявів у педагогічній діяльності;
2. Подальше розширення самоусвідомлення та розвитку професійної рефлексії вчителя початкових класів;
3. Усвідомлення ролі фрустраційної толерантності та можливостей розвитку її компонентів у вчителів початкової школи.

Реалізуючи план другого модуля вчителі виконували завдання, які передбачали опрацювання теоретичних та практичних підходів за наступними питаннями:

1. Визначення сутності поняття «професійна фрустрованість», характеристика її структурних елементів;
2. Розвиток навичок усвідомлення емоційних проявів, що вказують на наявність професійної фрустрованості, а також розвиток психологічної компетентності вчителя;
3. Розуміння важливості рефлексії у подоланні професійної фрустрованості в процесі реалізації Концепції «НУШ»;
4. Усвідомлення чинників, що сприяють подоланню професійної фрустрованості вчителів початкової школи.

Під час виконання завдань другого модуля було організовано групову дискусію на тему: «**Професійно важливі якості вчителя НУШ**». Вчителі працювали в міні-групах, результатом роботи яких став перелік найбільш значущих професійних якостей. Кожна з визначених якостей була обґрунтована з точки зору її впливу на професійну діяльність вчителя початкової школи. До ключових якостей, визначених учасниками, належать наступні:

1. **Відповідальність** – забезпечує сумлінне виконання професійних обов’язків та гарантує високий рівень довіри до вчителя з боку учнів, батьків та адміністрації.
2. **Високий рівень фахових знань** – дозволяє ефективно викладати матеріал, відповідати на запитання учнів та забезпечувати високу якість освітнього процесу.
3. **Уміння конструктивно спілкуватися та взаємодіяти** – сприяє налагодженню позитивних відносин із учнями, їхніми батьками, колегами, що є основою для комфортної навчальної атмосфери.
4. **Точність при виконанні професійних завдань** – важлива для організації навчального процесу, планування уроків та оцінювання знань учнів.
5. **Акуратність** – підкреслює високі стандарти професійної діяльності та створює позитивний приклад для наслідування.
6. **Дисциплінованість** – сприяє дотриманню встановлених норм і правил, організації робочого часу та забезпеченню стабільності навчального процесу.
7. **Уміння співчувати та співпереживати** – дозволяє враховувати емоційний стан учнів, підтримувати їх у складних ситуаціях та створювати сприятливе середовище для навчання.

Ця робота допомогла учасникам глибше усвідомити значущість кожної якості для реалізації сучасних вимог професії вчителя у контексті концепції НУШ.

За допомогою модифікованої методики «Незакінчені речення» (вчителям було запропоновано завершити речення «Подолання професійної фрустрованості – це..»). При проведенні групової дискусії на тему: «Професійна фрустрованість» було виявлено та проаналізовано особливості обізнаності досліджуваних щодо розуміння ними поняття фрустрації, її сутності та чинників, що детермінують її прояв у професійній діяльності вчителя. Зважаючи на посилену зацікавленість та продуктивність роботи в міні-групах, для актуалізації теоретичних положень аналізованої проблеми були використані короткі повідомлення. Останні розкривали психологічні особливості професійної діяльності вчителя початкових класів (надлишок соціальної взаємодії; висока відповідальність і соціальна значущість праці тощо) та окремі аспекти можливостей подолання професійної фрустрованості, які були логічно представлені у ході реалізації завдань цього модуля, а саме:

1. Сутність і психологічні передумови роботи з учнями початкових класів в умовах впровадження Концепції «НУШ»;
2. Зміст та прояви професійної фрустрованості у діяльності вчителя;
3. Чинники, від яких залежить рівень професійної фрустрованості вчителя.

З метою створення цілісного, теоретично обґрунтованого погляду на проблему було проведено лекцію на тему: «Фрустраційна толерантність вчителя початкової школи», після якої були запропоновані питання для рефлексії.

У межах завдань даного модуля особливий акцент було зроблено на розгляді психологічного механізму подолання професійної фрустрованості вчителів – професійної рефлексії, оскільки саме рефлексивні процеси сприяють:

1. Усвідомленню та подоланню власних обмежень у нових і складних професійних ситуаціях;
2. Адекватному оцінюванню власних умінь і вчинків;
3. Формулюванню нових професійних завдань;

4. Співвіднесенню знань про себе, оточення та навколишнє середовище для вибору оптимальних способів взаємодії;

5. Побудові конструктивної взаємодії у професійній діяльності;

6. Осмисленню успіхів, невдач, помилок та розчарувань.

Для глибшого усвідомлення вчителями власного психологічного стану, надання їм можливості подивитися на себе очима інших та сформувати ідеальний образ вчителя до тренінгової програми було включено вправи:

1. **«Хто Я? Який Я?».**

2. **«Закон гармонії».**

3. **«Інтерв'ю».**

4. **«Ми з тобою схожі».**

5. **«Психологічна готовність (незавершені речення)».**

Ці вправи виконувалися у кілька етапів, і їх мета полягала у: - поглибленні уявлень учителів про себе; - усвідомленні їхніх ресурсів; - визначенні зон найближчого професійного розвитку. Під час обговорення результатів увагу зосереджували на кількісному та якісному аналізі позитивних і негативних характеристик професійного Я, а також на визначенні кроків досягнення бажаного професійного образу.

Тренінгова вправа «Фрустраційна толерантність (незавершені речення)» спрямовувалася на: - поглиблення осмислення психологічної стійкості вчителів до фрустрацій у професійній діяльності; -розширення уявлення про засоби, які сприяють розвитку такої стійкості [10].

Робота виконувалася індивідуально із подальшим груповим обговоренням. Учасникам пропонувалося завершити низку незакінчених тверджень, таких як:

- «Коли я стикаюся з труднощами, я зазвичай...»,
- «Моя найбільша перешкода у роботі – це...»,
- «Для того, щоб впоратися зі складними ситуаціями, я маю...»,
- «Я відчуваю себе стійким, коли...».

Обговорення результатів дозволило вчителям усвідомити їхню готовність до подолання фрустрацій, визначити сильні сторони та намітити способи підвищення власної стійкості.

1. Бути толерантним для мене означає...
2. Деякі люди більш толерантні, ніж інші, це люди, які...
3. Свою толерантність у житті я виявляю через...
4. У мене є взірець професіонал із розвинутою фрустраційною толерантністю, який...
5. Аби бути толерантним до фрустрацій вчителем, я можу

Під час аналізу обговорювалися різні точки зору, що сприяло більш глибокому усвідомленню ступеня власної психологічної готовності до професійної діяльності в умовах НУШ, можливостей її розвитку та переваг.

Завершальний етап роботи за програмою цього модуля містив завдання для самостійної роботи: написати коротке есе на тему «Фрустраційна толерантність вчителя та її роль у професійній педагогічній діяльності».

Модуль 3 «Розвиток фрустраційної толерантності вчителя у педагогічній діяльності та спілкуванні» (13 аудиторних годин і 4 години самостійної роботи) зосереджений на відпрацюванні вмінь і навичок подолання складних професійних ситуацій.

Очікуваними результатами за модулем 3 були:

1. Формування обізнаності щодо способів розвитку фрустраційної толерантності та копінг-стратегій у різних професійних ситуаціях;
2. Розширення арсеналу довільного управління емоційними станами;
3. Опанування адекватних копінг-стратегій у професійній діяльності вчителя початкової школи.

Модуль 4 «Розвиток професійної саморегуляції як інструменту протидії професійної фрустрованості вчителя в процесі реформування освіти» (12 аудиторних годин і 4 години самостійної роботи) спрямований на розвиток адаптивності та психологічної готовності діяти, приймати рішення у ситуаціях невизначеності, а також на оволодіння прийомами ефективної комунікації. У

межах *четвертого модуля* програми було виокремлено такі завдання:

1. Поглиблення обізнаності про способи професійної саморегуляції у складних комунікативних ситуаціях в професійній діяльності вчителя;
2. Розвиток навичок організації конструктивної комунікації у професійній діяльності вчителя;
3. Розширення проявів толерантності у складних ситуаціях спілкування у професійній діяльності вчителя;
4. Забезпечення оптимального рівня професійного самоконтролю та саморегуляції у ситуаціях міжособистісної взаємодії у професійній діяльності вчителя.

Реалізуюючи ці завдання, було підібрано найбільш оптимальні активні методи навчання вчителів початкової школи у вигляді мінілекцій, психогімнастичних вправ, рольових ігор, групових дискусій, роботи в балінтовських групах, які сприяли розвитку перцептивних навичок, умінь усвідомлювати та розуміти власні переживання і почуття інших.

Очікуваними результатами за модулем 4 були:

1. Підвищення рівня усвідомлення процесів саморегуляції вчителя у діяльності та спілкуванні;
2. Вдосконалення перцептивних навичок, умінь організовувати конструктивну педагогічну взаємодію;
3. Посилення толерантного ставлення до інших у процесі спілкування;
4. Розширення вибору засобів досягнення психологічної стійкості до фрустрацій через гармонізацію внутрішнього стану.

Активізація учасників групової взаємодії в межах тренінгу здійснювалася за допомогою вправи «Карусель» [9], яка спрямовувалася на розвиток комунікативних навичок і рефлексії власних емоційних, поведінкових реакцій у різних професійних ситуаціях. Було сформовано дві групи учасників, які утворювали внутрішнє та зовнішнє кола, обличчям одне до одного. Завдання полягало у швидкому встановленні контакту, підтримці короткої бесіди тривалістю 2–3 хвилини, подяці партнеру та прощанні. Після

сигналу учасники зовнішнього кола робили крок праворуч, змінюючи співрозмовника.

Приклади ситуацій для обговорення:

- «Перед вами доволі добре знайома людина, яку ви не бачили тривалий час. Ви раді її бачити...»
- «Перед вами незнайома людина. Познайомтеся з нею...»
- «Перед вами розлючена агресивна дитина. З'ясуйте, що трапилося...»
- «Після тривалої розлуки ви зустрічаєте дорогу вам людину. Ви раді зустрічі...».

Обговорення вправи: Після виконання учасники ділилися своїми враженнями та переживаннями. Аналізувалися такі аспекти:

- З ким вдалося легше встановити контакт і чому.
- Кому вдалося допомогти у ситуації, а кому ні.
- Які труднощі виникали у процесі спілкування.

Учасники активно висловлювалися про успіхи та виклики, що виникли під час вправи. Виконання цієї вправи сприяло глибшому розумінню емоційних переживань та поведінкових реакцій, що виникають у різних комунікативних ситуаціях. Вправа слугувала підґрунтям для мозкового штурму, під час якого учасникам пропонувалося знайти якомога більше асоціацій на слово «**фрустрація**». Це допомогло глибше усвідомити емоційні аспекти професійної фрустрації та її вплив на діяльність.

Техніка візуалізації проблеми. Увага акцентувалась на прикладах хронічної дії професійної фрустрованості, таких як:

- Відкладання «на потім»;
- Неусвідомлення наслідків фрустрації, що призводять до тривалого психологічного напруження;
- Негативний вплив на здоров'я та професійну діяльність.

Ця техніка сприяла не лише рефлексії, а й формуванню розуміння того, як фрустрація впливає на комунікацію, професійну ефективність та психоемоційний стан.

Отримати досвід усвідомлення власних переживань, особливостей поведінки у фруструючих професійних ситуаціях, зрозуміти та навчитись використовувати ефективні копінг-стратегії та саморегуляційні прийоми допомагала вправа «Веселка настрою» [9] у вигляді незавершених речень. Вчителям було представлено слайд презентації з намальованою веселкою, де кожному кольору відповідало певне твердження, яке необхідно було продовжити, уявивши себе у фруструючій ситуації: червоний – мене надихає ...; помаранчевий – мене радує ...; жовтий – мене дратує...; зелений – мене заспокоює ...; блакитний – мені тривожно від ...; синій – мене турбує ...; фіолетовий – мені сумно від...

По завершенню висловлювань проводилася групова рефлексія щодо легкості/складності усвідомлення почуттів і переживань. Також, акцентувалася увага на тому, що ці завдання слугують чудовим прикладом екологічного прояву та переживання негативних емоційних станів.

Для підвищення рівня обізнаності в питаннях фрустраційної толерантності були використані міні-повідомлення на теми: «Емоції та їх роль у реагуванні на фруструючі події у професійній діяльності та повсякденному житті вчителя»; «Конструктивні способи переживання емоційних станів вчителя у складних професійних ситуаціях»; «Здатність вчителя до використання навичок усвідомленої професійної саморегуляції та їхня результативність професійній діяльності», що базувалися на концепції про динамічне поєднання проблемної ситуації (специфіка, смислова значущість, контрольованість) та внутрішніх ресурсів особистості.

Осмислення та закріплення теоретичного матеріалу реалізовувались у міні повідомленні «Емоції та їхня роль у реагуванні на стресові події у професійній діяльності та повсякденному житті вчителя», після якого учасники тренінгу обговорювали такі питання як:

1. Важливість емоційної складової у професійній діяльності вчителя.
2. Вплив на якість професійної педагогічної діяльності експресивних емоційних станів, таких як: радість; подив; страх; розпач; сором; гнів; провина; розчарування.
3. Способи зниження фрустраційних проявів у вчителя під час реалізації професійної діяльності.
4. Техніки етичного прояву емоцій, наприклад: обговорення проблемної ситуації, вербалізація власних почуттів, фізична активність, зміна фокусу уваги, творчість, усамітнення, сон. Вчителі доповнювали перелік власними техніками.

Окремо було розглянуто відмінності між стратегіями психологічного захисту як неусвідомлюваними адаптивними реакціями і копінг-стратегіями як усвідомлюваними цілеспрямованими адаптивними діями при зіткненні з професійними труднощами. Зверталася увага на функціональні особливості психологічного захисту в регуляції поведінки та врівноваженні внутрішніх конфліктів між свідомістю і неусвідомлюваним у фруструючих ситуаціях.

Водночас акцентувалася увага на ефективних копінг-стратегіях у діяльності вчителя: зміна когнітивної оцінки складної ситуації (збір інформації, вибір конструктивних способів вирішення проблеми, планування); поведінково-орієнтоване реагування – конкретні дії, які спрямовані на вирішення проблеми; емоційно-орієнтоване реагування, а саме думки та дії, які спрямовані на тимчасове врегулювання емоційного напруження та хоча повністю не вирішують проблемну ситуацію, але покращують психологічний стан.

У процесі проведення теоретичних мініблоків заохочувалося активне обговорення вчителями таких питань:

1. Охарактеризуйте основні стилі долаючої поведінки особистості. Які стилі є найбільш конструктивними у діяльності вчителя?
2. Назвіть несвідомі адаптаційні механізми психологічного захисту. Наведіть приклади їх прояву в повсякденному житті. Поясніть причини, з

якими вони можуть бути пов'язані.

3. Яким чином реалізуються механізми фрустраційної толерантності (здатність свідомо знижувати стресогенність життєвих та професійних змін, підвищення відповідальності у ставленні до здоров'я, формування мотивації до опанування конструктивних копінг-стратегій)?

Усвідомленню особливостей використання копінг-стратегій вчителями слугувала робота в малих групах. Учасники об'єднувались у три підгрупи, кожна отримувала бланк із зазначеними групами копінг-стратегій: автоматизовані копінги (втеча-уникнення, прийняття відповідальності); захисні копінги (конфронтація, дистанціювання, самоконтроль); активно-діяльнісні копінги (пошук підтримки, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка ситуації). Командам було запропоновано пригадати або згенерувати ситуацію професійної взаємодії на кожен копінг-стратегію. Посиленню самоаналізу та рефлексії власної діяльності, почуттів, переживань, думок, перенесенню досвіду, отриманого на тренінгових заняттях, у площину професійної діяльності вчителя, слугували *завдання для самостійної роботи*, які полягали у спостереженні та виявленні власних навичок професійної саморегуляції у ситуаціях фрустрації.

Для поглиблення обізнаності щодо адаптивних саморегуляційних стратегій у складних професійних ситуаціях було презентовано теоретичний матеріал на тему: «Професійна саморегуляція вчителя як спосіб швидкого відновлення».

З метою ефективного засвоєння даної теми учасникам тренінгу пропонували завдання рефлексивного змісту з подальшим обговоренням:

1. У чому полягають провідні механізми процесів професійної саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів)?

2. Якими природними механізмами зняття психоемоційної напруженості, розслаблення, підвищення життєвого тону Ви володієте?

5. Охарактеризуйте способи зняття психоемоційної напруженості та

втоми: управління диханням, м'язова релаксація, самопрограмування, самозаохочення, аутогенне тренування, концентрація уваги, візуалізація.

Розвитку здатності вчителів початкових класів гнучко реагувати на складні ситуації слугувала введена у зміст тренінгу вправа «Проте ти...» [9]. Учасники розбивалися на пари, і їм видавали аркуш паперу, на якому один із партнерів зазначав якийсь свій недолік, після чого передавав аркуш іншому учаснику, який записував якусь позитивну рису, починаючи зі слів: «Проте ти...». Після чого відбувалося групове обговорення можливості використання цього прийому в професійній діяльності та спілкуванні.

З метою формування навичок надання психологічної підтримки та актуалізації проявів толерантності у професійних ситуаціях було запропоновано вправу «Слова підтримки» [9]. Учасникам надавалась інструкція: «Уявіть, що у Вас сталась конфліктна ситуація з колегою. Ви засмучені. Напишіть на аркуші декілька речень підтримки самого себе. Що би Ви хотіли зараз почути?». Далі учасникам пропонувалося об'єднатися в пари, обмінятися аркушами, прочитати їх і розіграти ситуацію, коли один приходить до колеги і розповідає про прикру ситуацію, описану в інструкції. Партнер вислуховує і намагається підтримати колегу саме тими словами, що записані на аркуші. Потім вони міняються місцями. Під час обговорення даної вправи акцентувалась увага на почуттях, які вчителі переживали, перебуваючи у кожній з ролей.

Закріпленню навичок вчителів гнучко, адаптивно реагувати на фруструючу поведінку партнера слугувала вправа «Для вас важливо», метою якої було навчитися знижувати агресивний потенціал тверджень партнера, переорієнтовуючи його на конструктивну взаємодію. Учасники об'єднуються в пари, і один з них емоційно виголошує претензію на кшталт: «Ви дуже повільно виконуєте свою роботу!» Для успішного опанування запропонованої навички перед проведенням вправи перелічуються такі ключові моменти:

- зрозуміти, що саме викликало таку реакцію у співрозмовника;
- говорити про загальний, але дотичний предмет претензії;

- наголошувати на позитивних аспектах, уникаючи використання частки «не...».

У цьому сенсі найбільш доречним копінгом агресивності іншої людини було запитання: «Для вас важливо, аби люди швидко виконували свою роботу?», на що, переважно звучить відповідь «Так». Коли у формулюванні доречного запитання виникали труднощі, це виносилося на обговорення всієї групи. У процесі загального обговорення завдання ставилися запитання, які дозволяли глибше проаналізувати власні реакції, таким чином усвідомлюючи їх.

Опрацьовуючи програмний зміст даного модуля, учасники отримали *завдання для самостійної роботи*: підготувати творчі завдання «Що мені допомагає розслабитися?».

На завершальному занятті, яке проходило в онлайн-форматі, з метою акумулювання позитивного досвіду тренінгу та створення ситуацій успіху було запропоновано вправу «Кошик побажань» [96], яка виконувалась у два етапи. На першому етапі всі учасники по колу озвучували побажання іншим, проговорюючи їх та фіксували їх в груповому чаті. На другому етапі було запропоновано заздалегідь підготовлені фрази, які озвучувались для кожного учасника по черзі, а саме:

1. Життя надихає!
2. Люби себе!
3. Ти заслуговуєш на подарунок!
4. Найближчим часом тобі обов'язково пощастить!
5. Вір у себе!
6. Ти маєш все для успіху!
7. Зміни – це завжди простір для власного розвитку!
8. Ти досягнеш успіху!
9. Пишайся собою!
10. Тобі обов'язково пощастить!

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування. Київ : СЛОВО, 2004. 256 с.
2. Горностай П. П., Васьківська С. В. Теорія та практика психологічного консультування: Проблемний підхід. Київ : Наук. думка, 1995. 128 с.
3. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
4. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості в умовах війни: як його зберегти та підтримати: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 48 с.
5. Науково-методичні основи психологічного супроводу діяльності вчителя в умовах реформування освіти (діагностика і корекція). Практичний посібник. / авт. кол. : В. Г. Панок, І. В. Марухина, В. В. Рибалка, В. М. Горленко, Д. Д. Романовська, В. В. Предко, С. К. Шандрук, М. В. Саврасов, Н. В. Сосновенко; за наук. ред. В. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України, 2022. 192 с.
6. Остополец І. Ю. Особливості застосування активних і пасивних засобів психокорекції фрустрованості вихователя. *Актуальні проблеми психології*. Т.1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : 2002. Ч.4. С.132–137.
7. Психологічний супровід і підтримка учасників освітнього процесу в умовах упровадження Нової української школи (з досвіду роботи фахівців психологічної служби) : метод. посібник / уклад. В. Байдик. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 102 с.
8. Савчук Н. А. Особливості психологічної корекції особистісних дисгармоній у педагогічних працівників. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : [б. в.], 2004. Т. VI. Вип. 7. С. 273–280.

9. Тренінги як інтенсивне навчання. І. Усіченко, А. Хабарова, О. Ларіонова-Нечерда, Л. Порохняк-Гановська. Київ : Видавничий центр «Адаптація» МО «Жіноча громада», 2004. 235 с.

10. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : Навч. Посібник. Київ : Либідь, 1996. 264 с.

Додаток В

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ
АДМІНІСТРАЦІЇ**

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЗАПОРІЗЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ» ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
РАДИ**

**НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ДИСТАНЦІЙНОГО
ТРЕНІНГУ**

**«Ефективні стратегії та тактики подолання професійної
фрустрованості вчителів початкових класів в умовах
реформування освіти»
(вчителі початкової школи)**

РОЗРОБНИКИ ПРОГРАМИ:

Мостова Тетяна, здобувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності ЗНУ;

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Актуальність тренінгу. Сьогодні, відповідно до вимог Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням КМУ від 14.12.2016 № 988, головною ідеєю стало забезпечення індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення педагогів початкової школи завдяки активізації їхньої базової освіти, набутого професійного та життєвого досвіду. Без постійного навчання та професійного розвитку, педагог не зможе працювати з дітьми в умовах сьогодення. Для більшості вчителів відповідати вимогам Концепції досить складно, так як для її реалізації є необхідним не тільки професійний розвиток вчителя, а й особистісний. В умовах сьогодення перед освітою та сучасною психологічною наукою постало завдання забезпечення умов для становлення психологічно здорової, емоційно стабільної особистості, стійкої до фруструючого впливу соціальних негараздів і навчально-виховного процесу, здатної конструктивно діяти у фрустраційних ситуаціях і долати перешкоди на шляху життєвої самореалізації. Зараз ця проблема особливо актуальна у системі сучасної освіти, адже в Україні відбувається активне реформування цієї сфери.

Мета тренінгу полягає в оволодінні методами подолання професійної фрустрованості вчителів початкових класів в умовах реформування освіти.

Нормативна база проведення тренінгу:

- Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту»;
- Постанови КабМіну «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти», «Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти»;
- Розпорядження КабМіну «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»;

– Наказ Мінекономіки від 23.12.20 №2736 «Про затвердження Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти».

Основні завдання тренінгу:

- 1) оволодіння вчителями початкової школи знаннями щодо сутності таких понять як «фрустрація» та «професійна фрустрованість»;
- 2) створення умов для усвідомлення вчителем свого психоемоційного стану, своїх особистісних потреб;
- 3) формування у вчителів початкових класів навичок професійної саморегуляції, збереження психологічного здоров'я, а також значущих професійних якостей - толерантності до фрустрацій, психологічної стійкості, професійної рефлексивності.

Професійні компетентності, які розвиваються на тренінгу:

- Здатність до рефлексії, підвищення мотивації та адаптації у професійній діяльності, подолання професійної фрустрованості (психологічна компетентність);
- Здатність до продуктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (соціальна компетентність);
- Здатність ефективно організовувати свій час, а також приймати цілеспрямовані рішення у професійній діяльності (лідерська компетентність);
- Здатність організовувати безпечне професійне середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу (здоров'язбережувальна компетентність).

Опис структури тренінгу. Тренінг складається з двох основних модулів, кожний з яких спрямований на реалізацію певних завдань; виконання залікового завдання. На рефлексивній фазі тренінгу підбиваються підсумки роботи групи, проговорюються досягненні результати, відбувається зворотній зв'язок між учасниками і ведучим тренінгу тощо.

Особливості організації проведення тренінгу. Загальна тривалість навчального тренінгу – 8 годин дистанційного навчання.

Програма тренінгу побудована за принципом системності, активності учасників, самостійного опрацювання поданих матеріалів, конфіденційності; інтеграції теоретичних та практичних основ психологічних методів, що спрямовані на формування навичок протидії професійній фрустрованості.

Форми та методи організації освітньої діяльності

Для реалізації мети тренінгу використовуються психотехнічні вправи, мета яких - сприяти поглибленню та розширенню наявних професійних знань, формуванню та розвитку значущих професійних умінь і рефлексії наявного професійного досвіду.

Матеріально-технічне забезпечення тренінгу: комп'ютерна техніка; офісне ПЗ; постійний доступ до глобальної мережі Інтернет; навушники, мікрофон, колонки; гаджет (планшет, смартфон), наявність аканту Google (особистого чи корпоративного).

Платформа дистанційного тренінгу: <https://ele.zp.ua/training>

Форма підсумкового контролю

Критерієм отримання сертифікату є виконання залікового завдання з оцінкою, яка становить не менше 60% від максимальної підсумкової оцінки тренінгу. Сертифікат про успішне завершення навчання надходить в електронному вигляді на пошту слухача і вноситься в реєстр виданих документів, який опубліковано на сайті навчально-методичного центру за адресою <https://cutt.ly/RtTrD2U>.

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТРЕНІНГУ

«Ефективні стратегії та тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкових класів в умовах реформування освіти»

№ п/п	Зміст навчального модуля	Кількість годин		
		Очне заняття/ вебінар	Сам. роб.	Разом
Модуль 1. Професійна фрустрованість вчителя початкової школи в умовах реформування освіти: сутність психологічного феномену		2	2	4
1.1.	Організаційно-настановне заняття	1	0	1
1.2.	Особливості професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти	1	2	3
Модуль 2. Технологія подолання професійної фрустрованості як інструмент оптимізації професійного розвитку вчителя початкової школи в умовах реформування освіти		2	2	4
2.1.	Стратегії та тактики подолання професійної психологічної саморегуляції для вчителів початкової школи з елементами самодіагностики	2	2	4
РАЗОМ:		4	4	8

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНИХ МОДУЛІВ

Модуль 1. Професійна фрустрованість вчителя початкової школи в умовах реформування освіти: сутність психологічного феномену.

1.1. Організаційно-настановні питання. Основні вимоги щодо проходження тренінг-курсу. Інформаційне повідомлення щодо мети та завдань тренінгу. Очікування учасників тренінгу. Тематичне входження: аналіз відповідей опитування учасників тренінгу.

1.2. Сутність поняття “професійна фрустрованість”. Аналіз причин та наслідків професійної фрустрованості для вчителів початкової школи. Ознайомлення з основними поняттями та науковими матеріалами тренінгу.

Модуль 2. Технологія подолання професійної фрустрованості як інструмент оптимізації професійного розвитку вчителя початкової школи в умовах реформування освіти.

Психологічні особливості створення умов подолання професійної фрустрованості. Вправи психологічної саморегуляції, направлені на зняття втоми, зменшення стресу, підвищення толерантності до професійної фрустрованості. Основні принципи збереження психологічного здоров'я.

Очікувані навчальні результати:

Знаннєва складова: усвідомлення: основних причин виникнення професійної фрустрованості, а також стресу, втоми та інших деформуючих станів у вчителів початкової школи; важливості саморегуляції.

Діяльнісна складова: розвинуті вміння: ефективно організовувати свій час, вміти попереджувати прояви стресу, а також стабілізувати свій психоемоційний стан під виконання професійних обов'язків. Створювати сприятливі умови для продуктивної діяльності.

Ціннісна складова: ціннісне ставлення до: необхідності використання у своїй викладацькій діяльності технік, вправ, які сприяють ефективній роботі та покращують психологічний та емоційний стан, що у свою чергу дає можливість зберегти психологічне здоров'я та створити позитивні умови для професійної самореалізації під час активного реформування освіти.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

Модуль 1.

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/52062/>.

2. Психологічний супровід і підтримка учасників освітнього процесу в умовах упровадження Нової української школи (з досвіду роботи фахівців психологічної служби) : метод. посіб. / уклад. В. Байдик. Харків : 2018. 102 с.

3. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / І. С. Добронравова, О. В. Руденко, Л. І. Сидоренко та ін. ; за ред. І. С. Добронравової (ч. 1), О. В. Руденко (ч. 2). ВПЦ «Київський університет». 2018. 607 с.

4. Вітюк В. В. Професійний розвиток педагогів в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти регіону. *Педагогічний пошук*. 2016. №1 (89). С. 3–6.

5. Мостова Т. О. Наукові підходи до розуміння сутності професійної фрустрованості особистості у сучасній психологічній науці. *Colloquium-journal*. 2019. № 6 (30).

6. Холодова О. О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 18 с.

Модуль 2.

1. Мостова Т. О. Професійна фрустрованість вчителів початкової школи в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» *East European Scientific Journal*. 2018. № 11 (39), Part 4. С. 43–47.

2. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина» : монографія / за ред. О. М. Кокуна. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.

3. Яценко Т. С., Кмит Я. М., Олексієнко Б. М. Активне соціально–психологічне навчання : теорія, процес, практика : навч. посіб. – Хмельницький : Вид–во НАПВУ, 2002. 792 с.

Додаток Г

Пам'ятка вчителю щодо профілактики професійної фрустрованості

Фрустрація – це психологічне явище, яке виникає внаслідок заборони на відповідне задоволення потреб. Залежно від індивідуальних особливостей може негативно проявлятися на всіх рівнях особистості, а саме: на фізичному, емоційному, когнітивному, поведінковому, ціннісному.

Тому, для вчасного усвідомлення цього стану, важливо розвивати певні навички:

1. Усвідомлення власного стану. Звертайте увагу на свій емоційний стан, використовуючи методи самодіагностики (щоденник емоцій, шкали стресу тощо). Визначайте джерела напруження, аналізуйте причини виникнення фрустрації. Не соромтеся звертатися за підтримкою до колег чи психолога.

2. Планування та організація діяльності. Розподіляйте професійні обов'язки, уникаючи перевантаження. Плануйте час для виконання завдань, встановлюйте реалістичні цілі. Використовуйте техніки тайм-менеджменту. Дотримуйтеся балансу між професійною діяльністю та особистим життям.

3. Гармонізація професійної Я-концепції. Усвідомлюйте власні професійні цінності, цілі та мотивацію. Формуйте позитивний образ себе як професіонала, відзначаючи свої досягнення. Вчіться дивитися на труднощі як на можливість для зростання.

4. Розвиток емоційної стійкості та саморегуляції. Оберіть для себе техніки саморегуляції, такі наприклад як: глибоке дихання, релаксація, медитація. Практикуйте позитивне мислення: фокусуйтеся на досягненнях, а не на невдачах. Регулярно займайтеся фізичною активністю для зниження рівня стресу.

5. Активізація професійної рефлексії. Фіксуйте свій досвід: аналізуйте успіхи, невдачі та нові ідеї. Підтримуйте відкритість до навчання: підвищуйте

рівень професійної компетентності, дізнавайтеся нове. Співставляйте свої професійні дії з цілями, адаптуйтеся до змін у системі освіти.

6. Підтримка позитивних стосунків. Спілкуйтеся з колегами, діліться досвідом і підтримуйте один одного. Встановлюйте конструктивні стосунки з учнями та батьками, керівництвом. Використовуйте гумор як спосіб зняття напруження та створення дружньої атмосфери.

7. Забезпечення відпочинку та відновлення. Плануйте регулярні перерви під час роботи. Відводьте час для хобі, спілкування з друзями, природи та відпочинку. Забезпечуйте якісний сон і здоровий спосіб життя.

8. Залучення до професійної спільноти. Беріть участь у тренінгах, семінарах і професійних заходах. Співпрацюйте з колегами, діліться ідеями та отримуйте зворотний зв'язок.

9. Навички управління стресом. Навчайтеся розпізнавати стресові ситуації та реагувати на них конструктивно. Використовуйте техніки управління конфліктами та асертивної поведінки. Звертайтеся за підтримкою до психологів, якщо відчуваєте надмірний стрес.

10. Самопідтримка та самоповага. Дозволяйте собі помилятися та вчитися. Пам'ятайте, що турбота про себе – це не егоїзм, а необхідна умова для якісної роботи. Цінують себе як особистість і професіонала.

Дбайте про себе і працюйте з натхненням!

Додаток Г

**Результати перевірки ефективності програми подолання професійної
фрустрованості вчителів початкової школи**

Таблиця Г. 1.

**Рівні професійної фрустрованості вчителів початкової школи за шкалою
«Суб'єктивне значення діяльності (ВА)»**

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,010(a)	2	,995
Likelihood Ratio	,010	2	,995
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000
N of Valid Cases	55		

Таблиця Г. 2.

**Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою
«Готовність до енергетичних витрат (VB)»**

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,262(a)	2	,877
Likelihood Ratio	,264	2	,876
Linear-by-Linear Association	,124	1	,724
N of Valid Cases	55		

**Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою
«Внутрішній спокій і рівновага (IR)»**

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,155(b)	1	,694	,789	,451
Continuity Correction(a)	,015	1	,902		
Likelihood Ratio	,155	1	,694		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,152	1	,696		
N of Valid Cases	55				

Таблиця Г. 4.

**Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою
«Почуття успішності в професійній діяльності (EE)»**

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,999(a)	2	,082
Likelihood Ratio	5,415	2	,067
Linear-by-Linear Association	4,203	1	,040
N of Valid Cases	55		

Таблиця Г. 5.

**Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою
«Почуття соціальної підтримки (SU)»**

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	5,204(a)	2	,074
Likelihood Ratio	6,009	2	,050
Linear-by-Linear Association	4,985	1	,026
N of Valid Cases	55		

Таблиця Г. 6.

**Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою
«Професійні домагання (BE)»**

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,988(a)	2	,011
Likelihood Ratio	10,032	2	,007
Linear-by-Linear Association	8,204	1	,004
N of Valid Cases	55		

Таблиця Г. 7.

**Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою
«Прагнення до досконалості (PS)»**

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,509(a)	2	,064
Likelihood Ratio	5,614	2	,060
Linear-by-Linear Association	4,161	1	,041
N of Valid Cases	55		

Таблиця Г. 8.

**Рівні професійної фрустрованості
вчителів початкових класів за шкалою
«Здатність зберігати дистанцію по відношенню до роботи (DF)»**

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,396(a)	2	,083
Likelihood Ratio	5,386	2	,066
Linear-by-Linear Association	4,197	1	,043
N of Valid Cases	55		

Таблиця Г. 9.

**Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою
«Тенденція до відмови в ситуації невдачі (RT)»**

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	6,122(a)	2	,048
Likelihood Ratio	6, 126	2	,046
Linear-by-Linear Association	4, 654	1	,093
N of Valid Cases	55		

Таблиця Г. 10.

**Рівні професійної фрустрованості вчителів початкових класів за шкалою
«Активна стратегія вирішення проблем (OP)»**

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	6, 212 (a)	2	,049
Likelihood Ratio	6, 126	2	,047
Linear-by-Linear Association	4, 465	1	,097
N of Valid Cases	55		

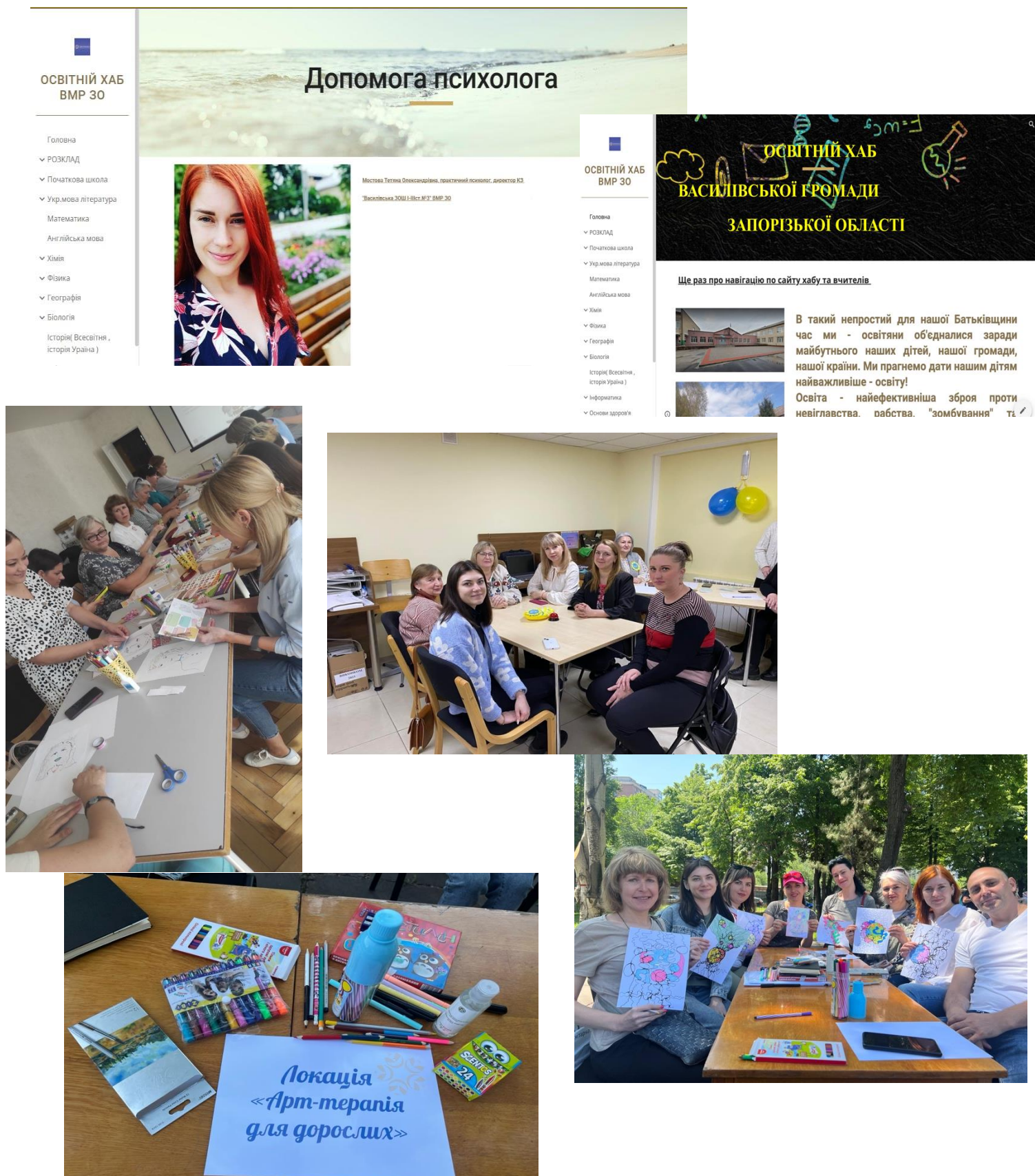
Додаток Д

Обласний науково-методичний семінар «Психологічний супровід професійної діяльності вчителя в умовах НУШ» на базі Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти



Додаток Ж

Заходи з психологічної підтримки вчителів початкової школи





ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЗАПОРІЗЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Незалежної України, 57-А, м. Запоріжжя, 69035, тел/факс 061 222 25 84
osvita@zoippo.net.ua, код ЄДРПОУ 02136146

15.08.2023 № 01-02/315

ДОВІДКА

**про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Мостової Тетяни Олександрівни
з теми «Психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів
початкової школи в процесі реформування освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 053 Психологія**

Упродовж 2018-2022 рр. результати дисертаційної роботи Т.О. Мостової були впроваджені в освітній процес Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Матеріали дисертаційного дослідження Т.О. Мостової, а саме: спецкурс «Фрустраційна толерантність VS Професійна фрустрованість вчителя початкової школи: ресурси психоемоційного благополуччя»; навчально-тематичний тренінг «Ефективні стратегії та тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти» та методичні рекомендації «Психологічний супровід подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти», були запроваджені під час курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та практичних психологів закладів освіти Запорізької області. У міжкурсовий період післядипломної педагогічної освіти для педагогічних працівників Запорізької області Т.О. Мостовою були проведені науково-методичні семінари, у тому числі: «Психологічний супровід професійної діяльності вчителя в умовах НУШ», «Виміри психологічної компетентності вчителя початкових класів НУШ», «Професійна фрустрованість вчителя початкової школи: дієві інструменти протидії» та ін.; здійснювався організаційний і науково-методичний супровід роботи балінтовських груп.

Результати проведених Т.О. Мостовою емпіричних та експериментального досліджень на базі Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти застосовуються науково-педагогічними працівниками Інституту для здійснення науково-методичного супроводу та підтримки освітян Запорізької області.

Наукові напрацювання Т.О. Мостової сприяли активізації професійного розвитку педагогів, підвищенню їх психологічної компетентності, а також розширенню арсеналу поведінкових та емоційних реакцій на фруструючі ситуації в інноваційній педагогічній діяльності.

Отримані результати дисертаційного дослідження Т.О. Мостової мають наукове і практичне значення, рекомендуються для використання в системі післядипломної освіти у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, фахівців психологічних служб і керівників закладів загальної середньої освіти.

Проректор з навчально-методичної роботи,
к.п.н., доцент,
Заслужений працівник освіти України



Людмила ЧЕРНІКОВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, тел. (0552) 37-02-00, 41-08-10, 41-08-11, факс 37-05-92
Web: <http://academy.ks.ua> E-mail: info@academy.ks.ua
код ЄДРПОУ 02139794

01.08.2023 № 01-23/168

на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Мостової Тетяни Олександрівни
з теми «Психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової
школи в процесі реформування освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 053 Психологія**

Упродовж 2020-2022 рр. результати дисертаційної роботи Т.О. Мостової були впроваджені в освітній процес Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради і засвідчили її актуальність та науково-методичну доцільність.

У змісті курсів підвищення кваліфікації учителів початкових класів та практичних психологів закладів освіти, а також навчально-методичних і науково-методичних заходів з підготовки вчителів і керівників до реформування загальної середньої освіти, реалізації Концепції Нової української школи, були апробовані матеріали дисертаційного дослідження Т.О. Мостової, у тому числі, - тренінгу «Ефективні стратегії та тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти» та методичних рекомендацій «Психологічний супровід подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти». Теоретичні та практичні матеріали авторського доробку Т.О. Мостової сприяли підвищенню фрустраційної толерантності, адаптивності та розвитку професійної рефлексії учителів початкової школи в умовах сучасних викликів.

Узагальнені результати дослідження мають наукове і практичне значення та можуть бути використані в системі післядипломної освіти у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, фахівців психологічних служб і керівників закладів загальної середньої освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Т.О. Мостової обговорено та схвалено на засіданні кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти (протокол №4 від 28 червня 2023 року).

В.о. ректора,
перший проректор,
доктор педагогічних наук, професор



Ірина ЖОРОВА



**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Громницького, 1, м. Тернопіль, 46027, тел., факс 43-57-83, код : 02139788 e-mail : admin@ippo.edu.te.ua

24.08.2023 р.

№ 01-02/ 656

ДОВІДКА
про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Мостової Тетяни Олександрівни
з теми «Психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів
початкової школи в процесі реформування освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 053 Психологія

Результати дисертаційного дослідження Тетяни Олександрівни Мостової з теми «Психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти» протягом 2020-2022 років були впроваджені в освітньому процесі Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти, підтвердили його актуальність, своєчасність та доцільність. Зокрема, матеріали дисертаційного дослідження (діагностичні методики виявлення професійної фрустрованості вчителів, програма і зміст тренінгу «Ефективні стратегії та тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти») були апробовані на курсах підвищення кваліфікації учителів початкових класів та практичних психологів закладів освіти.

Впровадження результатів наукового пошуку Т.Мостової сприяло активізації мотиваційних ресурсів педагогів, підвищенню їх фрустраційної толерантності, адаптивності та розвитку професійної рефлексії в умовах викликів сьогодення.

Узагальнені результати дослідження мають наукове і практичне значення та можуть бути використані в системі післядипломної освіти у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, фахівців психологічних служб і керівників закладів загальної середньої освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Т.О.Мостової обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти ТОКІППО (протокол №4 від 24 червня 2023 р.).

Директор інституту

Ольга Когут



Олександр ПЕТРОВСЬКИЙ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 354463, 372142
e-mail: cic@edu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

14.08.2023 № 148/04
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Мостової Тетяни Олександрівни
з теми «Психологічні умови подолання професійної фрустрованості у вчителів
початкової школи в процесі реформування освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 053 Психологія

Наукові матеріали та методичні розробки дисертаційного дослідження Мостової Т.О., з теми: «Психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі реформування освіти» в період з 2020 по 2022 роки, впроваджено в освітній процес психологічного факультету Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Запропоновані дисертанткою наукові напрацювання, а саме – тренінг «Ефективні стратегії та тактики подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти» та методичні рекомендації «Психологічний супровід подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти», виявилися ефективними під час проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та практичних психологів закладів освіти.

Результати дослідницької роботи актуальні, мають наукову значущість та можуть бути використані практично в системі післядипломної освіти, у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, фахівців психологічних служб і керівників закладів загальної середньої освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Т.О. Мостової обговорено та затверджено на засіданні кафедри психології (протокол № 14 від 27.06.2023р.).

Проректор з наукової
та інноваційної діяльності



О. В. Спрягайло



ВАСИЛІВСЬКА РАЙОННА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ

**ВАСИЛІВСЬКА РАЙОННА ВІЙСЬКОВА АДМІНІСТРАЦІЯ
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ**

б-р Центральний, 4, м. Василівка, Запорізька обл., 71601, тел. (06175) 7-25-21, факс 7-35-35
E-mail: report@vasrda.gov.ua; www.vasrda.gov.ua; Код ЄДРПОУ 02140857

від 17.06. 2024 р. № ДЗ.1-4/429 На № _____ від _____ 20__ р.

ДОВІДКА

Василівська районна державна адміністрація Запорізької області підтверджує, що МОСТОВА Тетяна Олександрівна дійсно надавала психологічну допомогу на волонтерських засадах особам, які мають статус внутрішньо-переміщених осіб, на базі Центру допомоги Василівського району в період з жовтня 2022 по січень 2024 рік.

Довідка видана за місцем вимоги.

Голова районної державної
адміністрації, начальник
районної військової адміністрації

Богдан СТАРОКОНЬ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

Юридична адреса: вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312,
Фактична адреса: вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Запорізька область, Україна, 69000,
тел. (061) 286-23-60, (096) 21-61-372 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

07 СЕР 2023

№ 01-15/324

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Мостової Тетяни Олександрівни
з теми «Психологічні умови подолання професійної фрустрованості
вчителів початкової школи в процесі реформування освіти»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 053 Психологія**

Впродовж 2020-2022 рр. результати дисертаційної роботи
Т.О. Мостової були впроваджені у процесі освітньої діяльності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького.

Запропоновані дисертанткою наукові напрацювання, висвітлені у
публікаціях, діагностичні методики, науково-методичні розробки (тренінг
«Ефективні стратегії та тактики подолання професійної фрустрованості
вчителів початкової школи в умовах реформування освіти», методичні
рекомендації «Психологічний супровід подолання професійної
фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти»)
були реалізовані під час професійної підготовки здобувачів освіти за
спеціальностями 013 Початкова освіта, 053 Психологія.

Використання матеріалів дослідження Т.О. Мостової сприяли
визначенню особливостей та підвищенню психологічної готовності
майбутніх учителів початкової школи до здійснення професійної діяльності в
умовах викликів сучасності, у тому числі - за вимогами Концепції Нової
української школи. Застосування положень і висновків дисертаційного
дослідження у процесі фахової підготовки здобувачів-психологів сприяло
формуванню в них готовності до здійснення психологічного супроводу
професійної діяльності і професійного розвитку вчителів в умовах
реформування освіти, здійснення інноваційної освітньої діяльності. Це дає
змогу підтвердити доцільність використання розроблених дослідницею
науково-методичних матеріалів як для діагностування і розвитку
фрустраційної толерантності, рефлексивності майбутніх фахівців, так і
формування їх відповідної професійної компетентності.

Довідка про апробацію й упровадження результатів дисертаційного
дослідження Т.О. Мостової з теми «Психологічні умови подолання
професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі
реформування освіти» обговорена та затверджена на засіданні кафедри
психології (протокол № 15 від 26.06.2023 р.).

Ректор



Наталя ФАЛЬКО