

ПРОФЕСІЙНА ФРУСТРОВАНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЗМІН

PROFESSIONAL FRUSTRATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF CHANGE

Стаття присвячена теоретичному аналізу наукових поглядів щодо сутності явища професійної фрустрованості учителів початкової школи в умовах змін, теоретичному обґрунтуванню та емпіричному визначенню її критеріїв і показників. Розкриті актуальні наукові погляди на особливості взаємозв'язку між змінами в умовах педагогічної діяльності і психоемоційним станом сучасних учителів початкової школи. Визначено об'єктивні чинники професійної фрустрованості педагогів, а саме такі як: високе емоційне навантаження; робота з великим обсягом інформації; високі вимоги і відповідальність; низька соціальна підтримка і визнання; нестабільність умов праці. Увагу акцентовано на особливостях фрустраційного процесу у контексті професійної педагогічної діяльності, визначено та проаналізовано його етапи. З'ясовано, що фрустраційний процес у педагогічній діяльності має відповідну динаміку, яка залежить від тривалості та інтенсивності фруструючого чинника. За результатами здійсненого аналізу наукових підходів щодо розуміння сутності професійної фрустрації визначено, що критеріями прояву професійної фрустрованості вчителів початкових класів є фізичні, емоційні, когнітивні, поведінкові та ціннісні ознаки. Подані результати емпіричного дослідження, що дали змогу визначити зміст критеріїв і показників професійної фрустрованості учителів початкової школи на кожному з рівнів функціонування особистості. Отримані емпіричні дані засвідчили про надмірну суб'єктивну значущість професійної діяльності, високий рівень самозахисних поведінкових реакцій учителів у ситуації фрустрації, а також про фізичне та емоційне виснаження педагогів, наявність критичного і високого рівнів їх професійної фрустрованості, що вимагає розробки та впровадження відповідних спеціально організованих психологічних заходів.

Ключові слова: професійна фрустрованість, фрустраційний процес, вчитель початкової школи, реформування освіти, професійна діяльність.

The article is devoted to the theoretical analysis of scientific views on the essence of the phenomenon of professional frustration of primary school teachers in the context of changes, theoretical substantiation and empirical definition of its criteria and indicators. Theoretical and empirical studies of both domestic and foreign psychologists reveal current views on the peculiarities of the relationship between changes in the mindset of pedagogical activity and the psycho-emotional state of modern primary school teachers. The key aspects of teachers' professional frustration are identified, namely, high emotional stress; work with a large amount of information; high demands and responsibility; low social support and recognition; and unstable working conditions. The attention is focused on the peculiarities of the frustration process in the context of professional teaching activity, its stages are defined and analyzed. It has been determined that the frustration process in pedagogical activity has appropriate dynamics, which depends on the duration and intensity of the frustrating factor. The theoretical analysis of scientific views and approaches to the study of professional frustration of primary school teachers is carried out, according to which it is determined that the criteria for the manifestation of frustration are physical, emotional, cognitive, behavioral and value changes. The article presents the results of an empirical study, which allowed to clearly define the essence of criteria and indicators of professional frustration of primary school teachers at each level of personality functioning. Also, the empirical data obtained showed the excessive subjective importance of professional activity, a high level of self-defensive behavioral reactions in situations of frustration, physical and emotional exhaustion of teachers, and the presence of critical and high levels of professional frustration of primary school teachers.

Key words: professional frustration, frustration process, primary school teacher, education reform, professional activity.

УДК 159.944:37.015.3:373.3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.70.22>

Гура Т.Є.

д.психол.н., професор, проректор з наукової роботи та міжнародної діяльності
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради

Мостова Т.О.

доктор філософії з психології, старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Сучасна система освіти зазнає суттєвих трансформацій, зумовлених зміною її методологічних підходів (Концепція Нової української школи, нові освітні та професійні стандарти), упровадженням нових педагогічних технологій, у тому числі дистанційного навчання, кардинальними змінами в соціально-економічному середовищі та, відповідно, зростанням вимог до професійної діяльності і професійної компетентності вчителів початкової школи. За таких обставин дослідження професійної фрустрованості набувають особливого значення для удосконалення професійної педагогічної діяльності та професійного розвитку вчителів, адже саме вона впливає на якість виконання педагогами своїх

професійних обов'язків, їхній фізичний, психоемоційний стан та загальну ефективність освітнього процесу. Відповідно, вкрай важливим є визначення та обґрунтування критеріїв і показників професійної фрустрованості вчителів початкової школи, що надасть змогу попередити виникнення деструктивних психологічних станів, детермінованих педагогічною діяльністю. А також сприятиме формуванню стратегії професійної підтримки педагогів у період професійних змін, що є важливим для забезпечення їхньої психологічної стійкості в умовах сучасних освітніх і життєвих викликів.

Отже, метою статті є теоретичне та емпіричне обґрунтування критеріїв і показників професійної

фрустрованості учителів початкової школи в умовах реформування освіти.

Новітні дослідження в галузі освіти (Т. Маланьїна [5], М. Папуча [8] та ін.) свідчать про те, що професія вчителя є однією з найбільш стресогенних у сучасному суспільстві. Педагогічна діяльність має кілька ключових чинників щодо появи негативних психоемоційних наслідків, а саме: високе емоційне навантаження; робота з великим обсягом інформації; високі вимоги і відповідальність; низька соціальна підтримка і визнання; нестабільність умов праці [3]. 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 пандемії і воєнного стану, робить працю вчителя надзвичайно напруженою [1]. Відтак, професійна діяльність вчителів початкової школи в сучасних умовах є джерелом виникнення та розвитку такого складного психологічного стану як професійна фрустрованість.

Здійснений аналіз наукових праць, присвячених з'ясуванню змісту професійної фрустрованості дає змогу стверджувати, що більшість зарубіжних авторів її визначають як комплексний феномен, що включає емоційні, поведінкові та когнітивні реакції на фрустратори, які виникають у професійній діяльності. Так, американські вчені-психологи (К. Петерсон [11], К. Відерманн [12] та ін.) вважають професійну фрустрованість наслідком неузгодженості між особистими цілями працівника й 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.

Дослідження різних складових професійної компетентності учителів сучасної початкової школи, їхніх емоційних станів у процесі реформування освіти стали предметом наукових пошуків багатьох вітчизняних психологів (Т. Гура, О. Кузнєцова [4], І. Остополець [7] та ін.). Результати зазначених досліджень [4; 6; 7], а також здійснених нами попередніх розвідок [6] свідчать про те, що:

1) фрустрація є досить поширеним станом серед педагогів, що, у свою чергу, стає однією з причин виникнення професійного вигорання, погіршення здоров'я, зниження мотивації до діяльності, тощо;

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

3) типовими поведінковими ознаками вчителів з високим рівнем професійної фрустрованості є: підвищена емоційна нестабільність, роздратованість, нервозність, висока тривожність, неадекватна самооцінка (частіше занижена), непевненість 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.

Ґрунтуючись на положеннях сучасних наукових підходів щодо розуміння явища фрустрації та особливостей її прояву у професійній діяльності вчителя, а також базуючись на методологічній позиції психології стосовно трьох форм існування психічних явищ (психічні процеси, психічні стани, психічні властивості особистості), які визначають такі форми фрустрації особистості як фрустраційний процес, фрустрованість і фрустраційність, під професійною фрустрованістю вчителя початкової школи нами розуміється складний психологічний стан, що виникає внаслідок інтенсивної, довготривалої, комплексної дії професійних фрустраторів, виявляється на фізичному, емоційному, когнітивному, поведінковому та ціннісному рівнях функціонування особистості й може мати деструктивний вплив на педагогічну діяльність і професійний розвиток особистості.

Професійна фрустрованість учителя початкової школи є результатом розгортання фрустраційного процесу, що має свою особливу динаміку і залежить від того, як довго та інтенсивно діє фрустратор (зовнішній або внутрішній), а також якими копінг-стратегіями користується вчитель, щоб подолати фруструючу ситуацію, яка виникла. Враховуючи, що фрустратор є особливим стресором, науковою основою для розуміння фрустраційного процесу у контексті педагогічної діяльності, на нашу думку, є теорія стресу Г. Сельє [9], базовими положеннями якої є три стадії стресової реакції організму: 1) стадія тривоги; 2) стадія резистентності (опору); 3) стадія виснаження.

Динаміка фрустраційного процесу, етапи розгортання професійної фрустрованості вчителя початкової школи в умовах реформування освіти представлені на рисунку 1.

Отже, фрустраційний процес відбувається у площині двох властивостей професійних фрустраторів – їх інтенсивності та тривалості впливу (шкала Р – інтенсивність дії (нові вимоги професійної діяльності), шкала t – це тривалість дії фрустраторів). Саме ці дві властивості фрустраторів є основним пусковим механізмом фрустраційного процесу, а також механізмом переходу від одного його етапу до іншого. Причому фрустратором може виступати будь-яка професійна ситуація, яка викликає у вчителя відчуття перешкоди в досягненні його професійних цілей.

Характерними особливостями трьох етапів фрустраційного процесу, що визначають ознаки



Рис. 1. Етапи розгортання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти

професійної фрустрованості вчителів початкової школи, є такі:

1) передфрустраційний етап – характеризується виникненням перших труднощів та обмежень у професійній діяльності, тривалість та інтенсивність яких запускає механізм переходу на другий етап. На цьому етапі ще не виявляється активної емоційної реакції особистості, але починають проявлятися ознаки занепокоєння або напруження через можливу загрозу. Учитель може шукати способи запобігання або мінімізації впливу фрустратора.

Цей етап характеризується такими особливостями:

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

2) власне фрустраційний етап характеризується більш інтенсивним загостренням проблемної ситуації, що призводить до неможливості її вирішення наявними засобами та способами. Це, в свою чергу, детермінує застосування вчителем певних стратегій подолання (копінг-стратегій). У разі використання конструктивних стратегій запускаються такі процеси: вчитель намагається адаптуватися до нової ситуації, застосовуючи активні стратегії подолання, такі як пошук підтримки, зміна методів навчання або перегляд своїх очікувань; 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 агре-

сію, або ж відчуження, що призводить до подальшого погіршення ситуації та може призвести до конфліктів з учнями, колегами чи адміністрацією, емоційного вигорання тощо.

Отже, особливостями цього фрустраційного етапу є: сильна емоційна реакція на наявність фрустратора; активізація вчителем когнітивних процесів для оцінки ситуації (аналіз можливостей, ресурсів, наслідків); вибір і застосування стратегій подолання перешкоди (конструктивних або деструктивних);

3) післяфрустраційний етап – настає після активної взаємодії особистості із фрустратором, коли вона 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 та відбувається професійний розвиток як отримання нового позитивного досвіду вирішення професійних ситуацій. Якщо ж стратегії були неефективними, можуть розвиватися негативні наслідки, такі як хронічний стрес, депресія або втрата мотивації. Характерними особливостями цього етапу фрустраційного процесу є такі: 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. Отже, цей етап за своїм змістом є рефлексивним, а значущими чинниками його проходження є розвиненість професійної рефлексії та професійні цінності фахівця.

Таким чином, розуміння сутності фрустраційного процесу у професійній діяльності вчителя початкової школи дає змогу визначити критерії та показники професійної фрустрованості на різних етапах фрустраційного процесу.

Ґрунтуючись на результатах здійсненого аналізу наукових підходів щодо сутності фрустрації особистості, особливостей переживання педаго-

гами професійних труднощів, а також етапів розгортання фрустраційного процесу, критеріями та показниками професійної фрустрованості вчителів початкової школи визначені фізичні, емоційні, когнітивні, поведінкові та ціннісні ознаки. При цьому, вони є динамічними та мають характерні прояви на кожному з етапів фрустраційного процесу.

Отже, для передфрустраційного етапу, критеріями та показниками на кожному з рівнів функціонування особистості є:

- 1) фізичні – підвищення м'язової напруги, легке прискорення пульсу, порушення сну та ін.;
- 2) емоційні – легке занепокоєння, відчуття тривоги або невдоволення через перші ознаки труднощів у професійній діяльності;
- 3) когнітивні – проблематизація фруструючої ситуації та намагання знайти рішення; роздуми про майбутні можливі труднощі, акцент уваги на перешкодах або ігнорування фруструючої ситуації;
- 4) поведінкові – активна пошукова поведінка, пошук ресурсів для вирішення проблем, комунікація з колегами чи адміністрацією закладу освіти або дезорганізація у роботі;
- 5) ціннісні – оцінка професійних потреб та пріоритетів, сумніви.

Для власне фрустраційного етапу характерними є такі критерії та показники:

- 1) фізичні – інтенсивне м'язове напруження, тахікардія, гіпертензія, мігрень, болі в шлунку, розлади сну, нудота та ін.;
- 2) емоційні – відчуття гніву, розчарування, емоційного виснаження; вчитель відчуває себе недооціненим, емоційна нестабільність стає домінуючою;
- 3) когнітивні – пошук копінг-стратегії, аналізування, проектування, або дисонанс, ігнорування проблемної фруструючої ситуації;
- 4) поведінкові – активність у межах домінуючої копінг-стратегії, адаптивність до змін або уникнення, пасивність, дезадаптація, бездіяльність;
- 5) ціннісний рівень – внутрішня мотивація до дій, усвідомлення сенсу або відсутність сенсу, демотивація.

На післяфрустраційному етапі характерними проявами професійної фрустрованості вчителів початкової школи на кожному з рівнів функціонування особистості є такі:

- 1) фізичні – фізична втома, зниження м'язового тону, слабкість, порушення харчової поведінки, психосоматичні реакції – проблеми з ШКТ, сном та ін.;
- 2) емоційні – відчуття полегшення після виходу з гострої фази фрустрації, готовність до відновлення емоційної рівноваги або поява апатії емоційного вигорання;
- 3) когнітивні – рефлексивна діяльність, усвідомлення нового досвіду, або знецінення досвіду, думки про зміну робочого місця;
- 4) поведінкові – конструктивна взаємодія з оточуючими, подолання фрустраційної ситуації або деструктивна взаємодія, пасивне прийняття ситуації та ін.;
- 5) ціннісні – відновлення або переосмислення цінностей, поява нових смислів – професійних

цілей, пріоритетів та місії, або криза професійних цінностей: сумніви щодо своєї ролі як вчителя, відчуття, що робота не відповідає особистим ідеалам.

Теоретично визначені критерії та показники професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти були підтверджені результатами проведеного в 4 областях України емпіричного дослідження, учасниками якого стали 324 вчителів початкових класів різних вікових груп, з різним стажем професійної діяльності та з різних типів закладів загальної середньої освіти.

Емпіричне дослідження передбачало застосування 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, що містив закриті та відкриті запитання, шкали самооцінки для з'ясування рівнів усвідомленості вчителями їх психоемоційних станів, у тому числі – професійної фрустрованості, домінувальних копінг-стратегій та ін.).

Отримані дані засвідчили 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% проявляють негативне емоційне «застягання», 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 трапилася; 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 осо-

бистості (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 психо-емоційного 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 здійсненого емпіричного дослідження дали підстави стверджувати про 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; 2) більшість вчителів початкової школи, реагують із 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.

Таким чином, результати здійсненого теоретико-емпіричного дослідження дають підстави стверджувати, що сучасні виклики, які стоять перед вчителями початкової школи в умовах реформування освіти детермінують виникнення в них професійної фрустрованості. Це, у свою чергу, потребує внесення суттєвих змін у зміст і форми як професійної

підготовки майбутніх фахівців, так і післядипломної освіти педагогів, розбудови системи психологічного супроводу їх професійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. 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.
2. 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 I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Вип. 45. С. 40–48.
3. 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.
4. 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>
5. 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. Бєлкіна та ін. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. № 7. С. 51–58.
6. 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.
7. Остополець 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.
8. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення : наукова монографія. Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2011. 656 с.
9. 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
10. Чернобровкін В. М., Чернобровкіна В. А. Діагностика фрустраційних реакцій педагогів. Київ : 2000. 73 с.
11. Peterson C. A Primer in Positive Psychology. *Oxford University Press*, 2006, P. 112–118.
12. Widemann K. Occupational Stress and Frustration: An Integrative Approach. *International Journal of Organizational Psychology*, 10(4), 2015, P. 329.