



Людмила КАРАМУШКА

Дійсна членкиня НАПН України, заслужена працівниця освіти України, докторка психологічних наук, професорка, заступниця директора з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків, завідувачка лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Президентка Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці.

Авторка понад 1000 наукових публікацій із проблем психології управління, організаційної та економічної психології, психології професійного стресу та стрес-долаючої поведінки.



Юлія ШІГУР

Докторка філософії (PhD) з психології, асистентка кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка, членкиня Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці.

Авторка 20 робіт з організаційної та економічної психології, психології професійного стресу та стрес-долаючої поведінки.

КАРАМУШКА Л. М., ШІГУР Ю. С.

ПСИХОЛОГІЯ ВИБОРУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ КЕРІВНИКАМИ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г. С. КОСТЮКА
Лабораторія організаційної та соціальної психології
УКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГІВ
ТА ПСИХОЛОГІВ ПРАЦІ



КАРАМУШКА Л. М., СНІГУР Ю. С.

ПСИХОЛОГІЯ ВИБОРУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ КЕРІВНИКАМИ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Монографія

Київ
2024

УДК 159. 944.4: 373.5.091.113 (043.3)
К 21

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Протокол № 2 від 25 січня 2024 р.*

Рецензенти:

Кокун Олег Матвійович – заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

Васютинський Вадим Олександрович – головний науковий співробітник лабораторії психології мас та спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, доктор психологічних наук, професор

К 21 **Карамушка Л. М., Снігур Ю.С.** Психологія вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій : монографія. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 188 с.

ISBN 978-617-7745-46-3

Монографію присвячено аналізу психологічних основ вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій. Робота містить теоретичне обґрунтування, методичні засади та результати емпіричного дослідження із зазначеної проблеми.

Розкрито зміст копінг-стратегій, їх відмінність від психологічних механізмів захисту, визначено особливості активних та продуктивних копінг-стратегій, показано їх роль в управлінській діяльності керівників освітніх організацій. Побудовано модель організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій.

Подано результати емпіричного дослідження особливостей використання копінг-стратегій керівниками освітніх організацій для подолання професійного стресу. Розкрито зв'язок між вибором керівниками копінг-стратегій та організаційним розвитком освітніх організацій, вираженістю основних напрямків їх активності, стилем управління керівників та ін. Проаналізовано зв'язок між вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегій та активністю, оптимізмом керівників, вираженістю у них тайм-синдрому менеджера та ін.

Розроблено й апробовано тренінг «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій».

Монографія розрахована на керівників та працівників освітніх організацій, викладачів закладів вищої освіти та інститутів післядипломної освіти, організаційних психологів, науковців, а також усіх, хто цікавиться проблемою копінг-стратегій та особливостями стрес-долаючої поведінки.

УДК 159. 944.4: 373.5.091.113 (043.3)

ISBN 978-617-7745-46-3

© Л. М. Карамушка, Ю. С. Снігур, 2024
© Інститут психології ім. Г. С. Костюка
НАПН України, 2024

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
G.S. KOSTIUK INSTITUTE OF PSYCHOLOGY
Laboratory of organizational and social psychology
UKRAINIAN ASSOCIATION OF ORGANIZATIONAL AND WORK
PSYCHOLOGISTS



L. M. KARAMUSHKA, Yu. S. SNIGUR

THE PSYCHOLOGY
OF EDUCATIONAL ORGANIZATION
HEADS' CHOICE OF COPING
STRATEGIES

Monograph

Kyiv
2024

UDC 159. 944.4: 373.5.091.113 (043.3)

K 21

*Recommended for publishing
by the Scientific Board of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine
Decision of meeting № 2 (January 25, 2024)*

Reviewers:

Kokun, Oleg Matviyovich – deputy director for scientific and innovative work, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, corresponding member of the NAES of Ukraine, doctor of psychological sciences, professor;

Vasutynsky, Vadym Oleksandrovych – chief researcher, Laboratory of Crowd and Community Psychology of the Institute of Social and Political Psychology of the NAES of Ukraine, doctor of psychological sciences, professor

K 21 **Karamushka, L. M., Snigur, Yu. S. (2024). The psychology of educational organization heads' choice of coping strategies** : monograph. G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, 188 pgs.

ISBN 978-617-7745-46-3

The monograph explores the psychological foundations of educational organization heads' coping strategy choice. The book contains the theoretical basis, methodological principles and results of empirical research into the problem of interest.

The coping strategies' content, role in the work of heads of educational organizations, differences from psychological protection mechanisms, as well as the distinctive features of active and productive coping strategies were analyzed. A model of organizational and psychological factors in educational organization heads' coping strategy choice was built.

The authors present the results of an empirical study of educational organization heads' use of coping strategies to overcome occupational stress. The relationships between the educational organization heads' choice of coping strategies and the organizations' levels of development, types of activities, and heads' management styles were revealed. The authors also analyze the relationship between the educational organization heads' choice of coping strategies and heads' activity, optimism, and the severity of their time syndrome.

A training course "Psychology of educational organization heads' training in using productive coping strategies" was developed and tested.

The monograph is intended for managers and employees of educational organizations, teachers of institutions of higher and postgraduate education, organizational psychologists, researchers, as well as everyone who is interested in coping strategies and stress management.

UDC 159. 944.4: 373.5.091.113 (043.3)

© Karamushka, L. M., Snigur, Yu. S., 2024
© G. S. Kostiuk Institute of Psychology
of the NAES of Ukraine, 2024

ISBN 978-617-7745-46-3

ЗМІСТ

Передмова	9
Розділ 1. Теоретико-методологічні основи дослідження вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій	14
1.1. Сутність копінг-стратегій та їх роль в життєдіяльності особистості	14
1.2. Аналіз підходів до вивчення копінг-стратегій керівників освітніх організацій.....	30
1.3. Теоретична модель вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій	43
<i>Висновки до розділу 1</i>	66
Розділ 2. Емпіричне дослідження вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій	69
2.1. Мета, завдання, методика та організація констатувального етапу дослідження.....	70
2.2. Рівень вираженості професійного стресу та копінг-стратегій у керівників освітніх організацій	81
2.3. Організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій: мезорівень аналізу	87
2.3.1. Зв'язок між організаційним розвитком освітніх організацій та вибором копінг-стратегій їхніми керівниками.....	87
2.3.2. Зв'язок між оцінкою керівниками освітніх організацій основних напрямків активності організації та вибором ними копінг-стратегій.....	90
2.3.3. Зв'язок між стилями управління керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій	96
2.3.4. Зв'язок між організаційно-функціональними характеристиками освітніх організацій та вибором їхніми керівниками копінг-стратегій	99

2.4. Організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій: мікрорівень аналізу.....	101
2.4.1. Зв'язок між активністю та оптимізмом керівників освітніх організацій й вибором ними копінг-стратегій.....	101
2.4.2. Зв'язок між тайм-синдромом менеджера у керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій.....	107
2.4.3. Зв'язок між організаційно-професійними характеристиками керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій.....	114
2.4.4. Зв'язок між соціально-демографічними характеристиками керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій.....	117
<i>Висновки до розділу 2.....</i>	119
Розділ 3. Тренінгова програма для психологічної підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій.....	124
3.1. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження.....	124
3.2. Зміст і структура тренінгової програми «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій»	133
3.3. Аналіз ефективності тренінгової програми «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій»	148
<i>Висновки до розділу 3.....</i>	159
Загальні висновки.....	161
Список використаних джерел.....	167
Післямова.....	187

CONTENTS

Preface	9
Part 1. Theoretical and methodological foundations of the study of educational organizations heads' choice of coping strategies	14
1.1. The essence of coping strategies and their role in the life of an individual.....	14
1.2. Analysis of approaches to the study of coping strategies used by heads of educational organizations	30
1.3. A theoretical model of educational organization choice of coping strategies.....	43
<i>Synopsis of Part 1</i>	66
Part 2. An empirical study of educational organization heads' choice of coping strategies	69
2.1. Aims, objectives, methodology and organization of the diagnostic phase of the study.....	70
2.2. The levels of occupational stress among educational organization heads and the coping strategies used by them	81
2.3. Organizational and psychological factors in educational organization heads' choice of coping strategies: meso-level analysis	87
2.3.1. The relationship between the levels of organizational development of educational organizations and their heads' choice of coping strategies.....	87
2.3.2. The relationship between educational organization heads' assessment of organization's activities and choice of coping strategies	90
2.3.3. The relationship between educational organization heads' management styles and choice of coping strategies.....	96
2.3.4. The relationship between organizational and functional characteristics of educational organizations and educational organization managers' choice of coping strategies	99

2.4. Organizational and psychological factors in educational organization heads' choice of coping strategies: micro-level analysis	101
2.4.1. The relationship between educational organization heads' activity and optimism and their choice of coping strategies	101
2.4.2. The relationship between educational organization heads' time syndrome and their choice of coping strategies	107
2.4.3. The relationship between educational organization heads' organizational and professional characteristics and their choice of coping strategies.....	114
2.4.4. The relationship between educational organization heads' social and demographic characteristics and their choice of coping strategies	117
<i>Synopsis of Part 2</i>	119
Part 3. An educational organization heads' training course in using productive coping strategies	124
3.1. Aims, objectives and organization of the training phase of the study	124
3.2. Content and structure of the training course “Psychology of educational organization heads' training in using productive coping strategies”	133
3.3. Analysis of the effectiveness of the training course “Psychology of educational organization heads' training in using productive coping strategies”	148
<i>Synopsis of Part 3</i>	159
Conclusions	161
References	167
Afterword	187

ПЕРЕДМОВА

Актуальність дослідження. Освітні організації сьогодні працюють в умовах підвищеної соціальної напруженості, яка обумовлена необхідністю здійснення інноваційних змін в освіті в умовах соціально-економічної нестабільності, впровадження європейських освітніх стандартів, адаптації до роботи в умовах пандемії COVID-19 та повномасштабної війни рф проти України. Все це потребує використання керівниками закладів освітніх організацій продуктивних копінг-стратегій, які б сприяли профілактиці та подоланню стресових ситуацій в управлінській діяльності, забезпечували ефективність діяльності освітніх організацій.

Аналіз літератури показує, що проблема копінг-стратегій знайшла відображення в роботах зарубіжних (Billings & Moos, 1984; Lazarus & Folkman, 1984; Frydenberg & Lewis, 2000 та ін.) та вітчизняних (Грант, 2012; Носенко, 2013; Родіна, 2012; Титаренко, 2009; Ярош, 2018 та ін.) вчених, в яких розкрито сутність копінг-стратегій, їх види, роль в стрес-долаючій поведінці та життєдіяльності особистості, професійному здоров'ї, а також окремі чинники, які впливають на використання різних копінг-стратегій.

Що стосується *діяльності освітніх організацій*, зокрема закладів загальної середньої освіти, то аналіз літератури свідчить про те, що вченими виконано ряд досліджень копінг-стратегій, які стосуються педагогічних працівників (Байдик, 2013; Кіась, 2010; Погрібна, 2018; Поденко, 2017 та ін.). У проведених дослідженнях визначено роль копінг-стратегій у подоланні стресових ситуацій, визначено переважаючі копінг-стратегії у різних категорій педагогічних працівників, окремі чинники, що впливають на їх розвиток.

Стосовно вивчення *копінг-стратегій у керівників освітніх організацій*, то тут можна назвати лише окремі дослідження, які стосуються цієї проблеми, зокрема дослідження професійного стресу у менеджерів освітніх організацій (Паньковець, 2006), вивчення проявів копінг-стратегій у керівників закладів освіти залежно від рівня професійного стресу (Вознюк, 2021), впливу

копінг-стратегій на психологічне здоров'я освітнього персоналу (Карамушка, 2020). Вивчення особливостей вибору копінг-стратегій керівників освітніх організацій (у контексті впливу на цей вибір організаційно-психологічних чинників мезо- та мікрорівня) раніше не здійснювалось.

Отже, соціальна значущість та недостатня розробленість указаної проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження *«Психологія вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій»*.

Монографія складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

У **першому розділі** монографії розкрито зміст копінг-стратегій, їх відмінність від психологічних механізмів захисту, проаналізовано основні підходи до класифікації видів копінг-стратегій, визначено особливості активних та продуктивних копінг-стратегій, показано роль копінг-стратегій в життєдіяльності особистості.

Розкрито сутність організацій, особливості освітніх організацій та їх функціонування в сучасних умовах, зміст управлінської діяльності керівників. Визначено особливості дослідження копінг-стратегій в закладах загальної середньої освіти як освітніх організаціях.

Також проаналізовано основні підходи до вивчення психологічних чинників вибору копінг-стратегій та обґрунтована значущість організаційно-психологічного підходу. Побудовано теоретичну модель організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій, визначено її основні складові.

У **другому розділі** монографії представлено загальну стратегію констатувального етапу дослідження та здійснено обґрунтування системи методичних прийомів і діагностичних методик.

Представлено результати емпіричного дослідження, які відображають рівень вираженості професійного стресу у керівників освітніх організацій, обґрунтовано доцільність використання ними активних та продуктивних копінг-стратегій для подолання стресових ситуацій. З'ясовано особливості викорис-

тання копінг-стратегій керівниками освітніх організацій, виділені наявні в цьому процесі проблеми.

Здійснено класифікацію організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій. Проаналізовано зв'язок між вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегій та *організаційно-психологічними чинниками мезорівня*: а) психологічними характеристиками освітніх організацій (організаційний розвиток; оцінка керівниками основних напрямків активності організації; стиль управління керівників); б) організаційно-функціональними характеристиками освітніх організацій (кількість осіб в організації; термін існування організації; місце розташування організації). Окрім того, досліджено зв'язок між вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегій та *організаційно-психологічними чинниками мікрорівня*: а) психологічними характеристиками керівників (активність та оптимізм керівників, психологічні типи керівників за вираженістю активності та оптимізму; наявність/відсутність тайм-синдрому менеджера); б) організаційно-професійними характеристиками керівників (посада в організації; рівень освіти; загальний стаж роботи; стаж роботи на посаді в організації, кваліфікаційна категорія, педагогічне звання, наявність/відсутність винагород); в) соціально-демографічними характеристиками керівників (вік; стать; сімейний стан).

У *третьому розділі* монографії наведено мету, завдання та організацію формувального експерименту, основні підходи до його проведення. Розкрито зміст і структуру тренінгу «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій», який складається із п'яти тренінгових сесій («Професійний стрес та основні причини його виникнення в освітніх організаціях»; «Роль стрес-менеджменту в профілактиці та подоланні професійного стресу»; «Базові копінг-стратегії керівників освітніх організацій»; «Організаційно-психологічні чинники мезорівня, що впливають на вибір копінг-стратегій керівниками освітніх організацій»; «Організаційно-психологічні чинники мікрорівня, що впливають на вибір копінг-стратегій керівниками освітніх організацій»).

Детально охарактеризовано дизайн проведення кожної тренінгової сесії та представлено основні інтерактивні техніки (метод незавершених речень; робота в малих групах; міжгрупове обговорення; метод «мозкового штурму»; міні-лекція; проведення психологічного практикуму; побудова індивідуального та групового психологічного профілю учасників тренінгу з проблеми, яка аналізується; проведення інтерв'ю з колегами (в парах); аналіз «реальних» управлінських ситуацій; проведення ділової гри; розробка конкретних рекомендацій для оптимізації використання керівниками освітніх організацій продуктивних копінг-стратегій тощо). Визначено психологічні умови підготовки керівників освітніх організацій до оволодіння продуктивними копінг-стратегіями. Наведено результати експериментального вивчення ефективності тренінгу. Здійснено порівняльний аналіз даних, отриманих у контрольній та експериментальній групах.

Отримані в результаті дослідження дані можуть бути використані в системі післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій (під час проведення навчальних спецкурсів, тренінгів) та для індивідуальної психологічної підготовки керівників (під час виконання індивідуальних творчих завдань, здійснення психологічної просвіти тощо).

Окрім того, отримані дані можуть застосовуватися психологами освітніх закладів для проведення індивідуальних й групових консультацій з метою профілактики та подолання професійного стресу, психологічного забезпечення ефективності управлінської діяльності керівників, задоволеності керівників роботою та результативності освітніх організацій в цілому.

Результати дослідження також можуть бути використані в процесі викладання навчальних курсів «Організаційна психологія», «Психологія освітнього менеджменту», «Психологія управління освітніми та науковими організаціями», «Психологія професійного стресу» у закладах вищої освіти для психологічної підготовки психологів та менеджерів організацій.

Основні ідеї та підходи, викладені в монографії, пройшли *апробацію* під час проведення авторками тренінгів та майстер-класів у таких освітніх організаціях: а) *зкладах вищої освіти* (Запорізь-

кий національний університет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Київський національний торговельно-економічний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет «Львівська політехніка», Українська інженерно-педагогічна академія та ін.); б) *навчальних закладах системи післядипломної педагогічної освіти* (Університет менеджменту освіти НАПН України, Білоцерківський Інститут неперервної професійної освіти, КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів», Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти); в) *науково-дослідних установах* (під час проведення «Тижнів психології-2017, 2018, 2019» в Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України); в) *ряді закладів середньої освіти та громадських організацій* (м. Києва, Київської обл., Рівненської обл., Полтавської обл., Сумської обл.). Авторки висловлюють *щирю подяку керівникам цих організацій* за можливість співпраці, реалізації спільних інноваційних проєктів.

Авторки висловлюють вдячність керівництву та Вченій раді Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України за сприяння в підготовці та виданні монографії.

Людмила Карамушка,
дійсна членкиня НАПН України,
докторка психологічних наук,
професорка,
заступниця директора
з науково-організаційної роботи
та міжнародних наукових зв'язків,
завідуюча лабораторією організацій-
ної та соціальної психології
Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України,
Заслужена працівниця освіти
України, Президентка Української
Асоціації організаційних
психологів та психологів праці

Юлія Снігур,
Докторка філософії (PhD)
з психології,
асистентка кафедри соціальної
роботи Київського
національного університету імені
Тараса Шевченка, членкиня
Української
Асоціації організаційних
психологів та психологів праці

м. Київ, березень 2024 року

Розділ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИБОРУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ КЕРІВНИКАМИ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

- 1.1. *Сутність копінг-стратегій та їх роль в життєдіяльності особистості.*
- 1.2. *Аналіз підходів до вивчення копінг-стратегій керівників освітніх організацій.*
- 1.3. *Теоретична модель вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій.*

1.1. Сутність копінг-стратегій та їх роль в життєдіяльності особистості

Аналіз сутності копінг-стратегій та їх ролі в життєдіяльності діяльності особистості передбачає висвітлення таких питань:

- *Поняття про копінг-стратегії особистості та їх відмінність від психологічних механізмів захисту.*
- *Підходи до класифікації копінг-стратегій особистості та визначення особливостей активних та продуктивних копінг-стратегій.*
- *Значення копінг-стратегій в життєдіяльності особистості.*
- *Основні напрямки дослідження копінг-стратегій в різних сферах життєдіяльності людини.*

Розпочнемо насамперед з **аналізу змісту копінг-стратегій особистості.**

Аналіз літератури показує, що проблема копінг-стратегій знайшла відображення в роботах зарубіжних (Cramer, 1998; Folkman et al., 1987; Frydenberg & Lewis, 2000; Lazarus, 2000;

Lazarus & Folkman, 1984; Miceli & Castelfranchi, 2001; Vaillant, 2000 та ін.) та вітчизняних (Дідух, 2014; Коваленко & Родіна, 2010; Колчигіна, 2016; Носенко, 2013; Олефір, 2011; Онуфрієва & Ващенко, 2018; Подорожня, 2017; Родіна, 2011, 2012; Сивогракова, 2007; Титаренко, 2009; Щебанова & Шабанова, 2012; Ярош, 2015 та ін.) авторів, в яких розкрито сутність копінг-стратегій, їх види, роль у стрес-долаючій поведінці особистості, окремі чинники, що впливають на вибір копінг-стратегій.

Водночас авторами зазначається, що копінг-стратегії являють собою феномен з достатньо довгою та складною історією (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001). У літературі вказується на те, що вперше термін «копінг» (coping) було використано L. Murphy (1974) у процесі вивчення способів подолання дітьми криз розвитку, до яких віднесено активні зусилля особистості, спрямовані на оволодіння важкою ситуацією або проблемою.

Подальший значний вклад в дослідження копінг-стратегій внесли R. S. Lazarus & S. Folkman, які вважаються фундаторами дослідження цієї проблеми. Після появи праці R. S. Lazarus «Psychological stress and coping» (1984) копінг почав розглядатися як стабілізуючий чинник, який допомагає людині підтримувати психосоціальну адаптацію в період впливу стресу. Відповідно до транзактної моделі стресу, стрес та емоції, які переживаються, є результатом взаємодії процесів середовища та людини, а відносне значення емоцій залежить як від контексту, так і від оцінки ситуації людиною та взаємодії цих двох факторів (Folkman, Schaefer & Lazarus, 1979; Lazarus, 1984, 2000, 2006; Lazarus & Folkman, 1984, 1987, 1991; Moss & Schaefer, 1986).

Зазначається, що вивчення копінг-стратегій є важливою складовою проблеми, яка стосується стрес-долаючої поведінки, або копінг-поведінки особистості (Lazarus & Folkman, 1984 та ін.). Н. Родіна (2011) вказує на те, що поняття «стрес-долаюча поведінка» та «копінг-поведінка» у такому випадку використовуються як синоніми. Слід зазначити, що в дослідженнях також використовуються такі поняття, як: «долаюча поведін-

ка» (або «поведінка подолання») (Бірон, 2015), «опановуюча поведінка» (або «опанування») (Коваленко & Родина, 2010). Зазначимо, що у нашому дослідженні ми будемо використовувати названі поняття як синоніми.

А. В. Поденко (2017) зазначає, що характеристика психологічного механізму копінг-поведінки полягає в аналізі зв'язку та взаємовпливу особистісних і соціальних ресурсів суб'єкта з його індивідуальними стратегіями опанування стресу, як реакції на складні життєві ситуації. Тобто мова йде про те, що копінг-поведінка передбачає наявність двох основних складових, таких як особистісні та соціальні ресурси й копінг-стратегії.

До того ж важливим є те, що поняття «копінг» містить в собі не тільки реакції на надзвичайні вимоги, які перевищують ресурси та можливості людини, як це зазначалось на попередніх етапах дослідження цього феномену (Lazarus & Folkman, 1984), але й на повсякденні стресові ситуації (Compas, Connor, Osowiecki & Welch, 1997).

Отже, **поняття копінгу** (від англійського слова «cope» – «перебороти», «впоратися», «подолати») розуміється як когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля, спрямовані на подолання труднощів у процесі взаємодії людини з довкіллям. Водночас зазначимо, що кожна зі складових має своє певне «навантаження». Так, когнітивні зусилля людини скеровані на аналіз проблеми, складання можливого плану дій, пошук альтернативних варіантів виходу із ситуації тощо. За допомогою емоційних зусиль людина контролює свої переживання, шукає емоційну підтримку в оточенні. Поведінкові зусилля дають змогу особі досягти бажаного результату.

Слід підкреслити, що під копінг-стратегіями, як правило, розуміють довільні та свідомі дії (Lazarus, 2006; Folkman, Schaefer & Lazarus, 1979), хоча деякі дослідники розглядають природу копінг-стратегій більш широко і говорять про те, що до копінг-стратегій відносяться всі прояви регуляції емоційних станів, включаючи ті мимовільні процеси, які обумовлені відмінностями в темпераменті та звичній поведінці (Compas, 1998).

У цьому контексті суттєвим є *порівняння копінг-стратегій з механізмами психологічного захисту*. Детальний аналіз цієї проблеми наведено в ряді наукових розробок (Родина, 2006; Шебанова, 2010; Шебанова В. І. & Шебанова С. Г., 2012; Comras, 1998; Cramer, 1998; Miceli & Castelfranchi, 2001), в яких висвітлено різні підходи щодо відмінних та спільних характеристик копінг-стратегій та захисних механізмів.

Так, вказується, що між цими феноменами існують *суттєві відмінності*, висвітлення яких проводиться на основі використання певних критеріїв.

Р. Cramer (1998) виділяє два основні критерії, які відрізняють копінг-стратегії та захисні механізми: усвідомлений / неусвідомлений характер; довільна/ мимовільна природа процесів.

Також вказується на те, що якщо копінг-стратегії визнаються як довільні та свідомі дії, тобто критерієм їх відмінності від захисних механізмів є усвідомленість, то у випадку більш широких визначень відмінності між цими феноменами не є такими однозначними (Comras, 1998).

Водночас дослідники висловлюють й іншу точку зору, згідно якої копінг-стратегії та захисні механізми, окрім відмінностей, мають ще й деякі *спільні «точки дотику»*. На це вказують, зокрема, М. Miceli, С. Castelfranchi (2001), які до двох названих вище критеріїв порівняльного аналізу копінг-стратегій та захисних механізмів додали ще один критерій: спотворення/перегляд стану. Спотворення розуміється авторами як зміна установок, яка викликана неусвідомленим бажанням їх відкинути, та підпорядкована меті уникнення негативних емоцій, в той час як перегляд стану являє собою зміну установок, викликаних усвідомленим бажанням їх відкинути, та підпорядковане меті максимально точного відображення дійсності за допомогою певних доказів. Наголошується, що у випадку з копінг-стратегіями людина також може помилятися, але її дії управляються метою наближення до дійсності (визнання проблеми, до того ж не важливо, чи її можна вирішити), в той час як у випадку із захисними механізмами

людина «не перевіряє» реальність, а змінює свій стан для того, щоб зменшити вплив негативних емоцій. Відповідно, вказується на те, що емоційно-орієнтовані стратегії тоді виступають як неоднорідне поняття. З одного боку, вони включають ряд феноменів, які зв'язані з уникненням або мінімізацією проблеми, тобто із зниженням емоцій, і тоді до них відносяться класичні захисні механізми (заперечення, придушення, раціоналізація тощо). З іншого боку, до них відносяться власне копінг-стратегії, спрямовані на прийняття проблеми та пов'язаних з нею емоцій.

Своєрідним у цьому напрямку є також підхід G. Vaillant (2000), відповідно до якого варто виділяти три групи копінг-стратегій. До першої групи відносяться копінг-стратегії, які стосуються отримання допомоги та підтримки від інших людей (пошук соціальної підтримки). До другої групи відносяться усвідомлені когнітивні стратегії, які люди використовують у складних ситуаціях, тобто традиційні копінг-стратегії (Lazarus & Folkman, 1994). І третю групу складають мимовільні психічні механізми, які змінюють наше сприйняття внутрішньої та зовнішньої реальності з метою зменшення стресу, зокрема такі високоадаптивні захисти, як: антиципація, альтруїзм, гумор, сублімація та придушення. Автор зазначає, що хоча в більшості випадків основний вплив на результат здійснюють копінг-стратегії перших двох груп, копінг-стратегії третьої групи мають основні переваги (вони не залежать від освіти та соціального статусу, дозволяють регулювати ситуації, які неможливо змінити, впливають позитивно на суб'єктивне здоров'я і не погіршують об'єктивне здоров'я) (Vaillant, 2000).

Отже, загалом можна заключити, що копінг-стратегії відрізняються від психологічних захистів тим, що мають свідомий та мимовільний характер і характеризуються позитивною спрямованістю, водночас в окремих ситуаціях деякі захисні механізми можуть відігравати роль копінг-стратегій і приводити до позитивних результатів, однак останнє потребує додаткового вивчення.

Далі перейдемо до **аналізу основних підходів до класифікації копінг-стратегій особистості й визначення особливостей активних та продуктивних копінг-стратегій.**

На основі аналізу літератури можна стверджувати, що сьогодні існує багато класифікацій різних видів копінг-стратегій, які здійснюються за різними критеріями і використовуються для вивчення тих чи інших аспектів означеної проблеми. Виділимо низку суттєвих, на наш погляд, положень для аналізу цієї проблеми.

Зазначимо, що у літературі виділяють насамперед *базові копінг-стратегії*, до яких відносять такі стратегії: «розв'язання проблем», «пошук соціальної підтримки» й «уникання», які визначені N. S. Endler, J. D. Parker (1994).

Таким копінг-стратегіям притаманні свої специфічні характеристики. Так, стратегія розв'язання проблем – це активна поведінкова стратегія, застосовуючи яку людина прагне використовувати особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного розв'язання проблеми. Стратегія пошуку соціальної підтримки являє собою активну поведінкову стратегію, суть якої полягає в тому, що людина для ефективного розв'язання проблеми звертається за допомогою і підтримкою до оточуючого її середовища (сім'ї, друзів, колег). Стратегія уникання виступає як поведінкова стратегія, яка проявляється в тому, що людина прагне уникнути контакту з оточуючим світом, витісняє необхідність розв'язання проблеми. Зазначається, що уникнення забезпечує тимчасове зниження негативного афекту, зняття емоційної напруги, проте таке полегшення знижує мотивацію вирішувати проблему у майбутньому, мінімізуючи подальші спроби активного подолання (Носенко, 2013).

До названих базових копінг-стратегій дослідниками, залежно від обраного авторами ракурсу аналізу дослідження проблеми, додаються ще інші копінг-стратегії.

R. S. Lazarus & S. Folkman (1994) виділяють такі копінг-стратегії: конфронтацію, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, ухвалення відповідальності, уникнен-

ня, планове розв'язання проблеми, позитивна переоцінка. Як бачимо, базові копінг-стратегії тут набувають деякої деталізації та доповнюються іншими.

Підкреслимо, що названі вище види копінг-стратегій можуть характеризуватися, на наш погляд, більш поглиблено в контексті їхнього впливу на стресову ситуацію та досягнення певних цілей (Карамушка & Снігур, 2020b).

По-перше, копінг-стратегії можуть розподілятися на активні або пасивні. Активна форма копінг-поведінки, активне подолання є цілеспрямованим усуненням або послабленням впливу стресової ситуації. Пасивна копінг-поведінка або пасивне подолання, передбачає, зокрема, використання різного арсеналу механізмів психологічного захисту, які спрямовані на зниження емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації (Lazarus & Folkman, 1994).

Пасивна копінг-поведінка забезпечує використання варіантів поведінки, що містять базову копінг-стратегію «уникнення». Водночас необхідно враховувати, як свідчать результати деяких досліджень, що певні форми уникнення можуть мати й активний характер (Ярош, 2015).

Також автори вважають, що копінг, орієнтований на розв'язання проблеми (тобто активний копінг), може зменшувати негативний вплив як гострих життєвих подій, так і стресових факторів тривалої дії. Дослідники підкреслюють, що використання копінгу, сфокусованого на проблемі, також пов'язане зі зниженням депресії й поточного дистресу (Ярош, 2015).

Натомість копінг, орієнтований на емоції та уникнення, характеризується більшою вираженістю депресії і ризиком можливих проблемних наслідків (Mitchell, Cronkite & Moos, 1983). До способів уникнення можна віднести занурення у хворобу, активізацію вживання алкоголю, наркотиків; варіантом активного способу уникання є суїцид. Стратегія уникнення – одна з провідних поведінкових стратегій, яка сприяє формуванню дезадаптивної, псевдодолаючої поведінки. Використання цієї стратегії обумовлене недостатнім рівнем особистісних копінг-ресурсів і навичок

активного розв'язання життєвих проблем (Ярош, 2015). Автори зазначають, що уникнення є неефективним копінгом в усіх випадках, оскільки призводить до погіршення ситуації, а надає і до погіршення здоров'я (Bowman & Stern, 1995).

По-друге, копінг-стратегії можна підрозділити за ступенем їх ефективності, тобто ступенем розв'язання проблеми, досягнення певної мети в стресовій ситуації.

Так, згідно з підходу J. Willi & E. Heim (1986), слід розділяти три типи копінг-стратегій: продуктивні (конструктивні), які допомагають швидко і успішно долати стрес; відносно продуктивні (відносно конструктивні), які допомагають долати стрес у деяких ситуаціях, наприклад, не дуже значущих і при незначному стресі; непродуктивні (неконструктивні), які не усувають стресовий стан.

E. Frydenberg & R. Lewis (2000), говорячи про продуктивність копінг-стратегій, виділяють 18 стратегій копінг-поведінки, об'єднаних у три стилі.

Перший стиль – *продуктивне подолання*, яке спрямоване на розв'язання проблеми. Сюди відносять такі чотири копінг-стратегії: фокусування на розв'язанні проблеми (систематичне обдумування проблеми з урахуванням інших точок зору); наполеглива робота, сумлінне ставлення до навчання (роботи) і високі досягнення; фокусування на позитиві (оптимістичний погляд на речі, нагадування собі про те, що є люди, які перебувають у гіршому становищі, підтримка бадьорості духу); активний відпочинок (заняття фізкультурою і спортом).

Другий стиль – *проміжний* – орієнтований на отримання соціальної підтримки. Включає шість копінг-стратегій: пошук соціальної підтримки (прагнення поділитися своєю проблемою з іншими, заручитися підтримкою, схваленням); спілкування з близькими друзями і набуття нових друзів; прагнення належати (інтерес до того, що думають про тебе інші, і дії, спрямовані на отримання схвалення); суспільні дії (пошук підтримки шляхом організації групових дій для розв'язання проблем);

звернення за професійною допомогою; пошуки духовної опори, молитви про допомогу, читання духовної літератури.

Третій стиль – *непродуктивний* – не сприяє розв’язанню проблеми. Такий стиль представлений вісьмома копінг-стратегіями; неспокій (тривога за майбутнє загалом і своє майбутнє особливо); надія на диво (сподівання на краще, на те, що все само собою налагодиться); розпач (відмова від яких-небудь дій з усунення проблеми, хворобливі стани); розрядка (покращення самопочуття за рахунок «випускання пари»); виміщення своїх невдач на інших, сльози, крик, алкоголь, сигарети, наркотики); ігнорування проблеми (свідоме блокування проблеми); самозвинувачення (суворе ставлення до себе, відчуття відповідальності за проблему); занурення в себе (замкнутість, приховування від інших своїх проблем); прагнення відволіктися, відпочити (використання таких способів, як читання книг, перегляд телепередач, розваги).

По-третє, суттєвим є використання не лише реактивних, але й проактивних копінг-стратегій.

Концепція проактивного копінгу була сформульована R. P. Schwarzer & R. S. Taubert (2005), в рамках якої було здійснено класифікацію основних видів копінг-поведінки: 1) реактивний копінг, визначений у термінах зусиль, спрямованих на подолання або компенсацію втрат чи збитків, які мали місце у минулому; 2) антиципаторний копінг, що тлумачиться як зусилля, що здійснюються індивідом для того, щоб подолати загрозу, яка з високою вірогідністю трапиться у майбутньому; 3) превентивний копінг – зусилля зі створення та накопичення загальних ресурсів, спрямованих на подолання стресових подій, що можуть відбутися у майбутньому, сприяння зменшенню впливу стресогенних подій, якщо вони вже мають місце; 4) проактивний копінг, який складається із зусиль по вибудовуванню загальних ресурсів, спрямованих на здатність долати майбутні ситуації, які являють собою складні життєві завдання та виклики та сприяють особистому зростанню.

Дослідники наголошують що антиципаторна, превентивна

та проактивна форми копінгу орієнтовані на події, які можуть трапитися в майбутньому, і одним із вагоміших ресурсів превентивного копінгу є здобування самоефективності, адже зусилля докладаються до вибудовування загальних ресурсів шляхом виведення на передній план сильних сторін та накопичення соціальних ресурсів (Schwarzer & Taubert, 2005).

Д. В. Носенко (2013) зазначає, що, узагальнюючи дослідження R. P. Schwarzer & R. S. Taubert, можна стверджувати, що проактивний копінг: 1) забезпечує об'єднання планування превентивних стратегій з активним цілепокладанням; 2) спрямований на активне залучення соціальних ресурсів; 3) включає в себе проактивні установки та наявність у суб'єкта подолання відчуття самоефективності. Водночас проактивні установки являють собою своєрідну характеристику особистості, яка впливає на мотивацію та діяльність, і суттєвим є те, що проактивні суб'єкти усвідомлюють, що вони мають змогу покращити умови середовища, а усвідомлення цього, зі свого боку, сприяє реалізації проактивного копінгу.

Д. В. Носенко (2013) також вказує на те, що аналіз концепцій проактивного копінгу свідчить про те, що за допомогою цього конструкту можна пояснити багато позитивних змін, які характеризують людину, орієнтовану на проактивне подолання, таких як: прагнення до особистісного зростання, здатність дотримуватися цілей та переоцінювати досвід. У процесі проактивного копінгу на перший план виступають соціальні та індивідуальні ресурси та ефективна саморегуляція, які відіграють важливу роль у тому, як індивід переживає стрес. Особлива цінність проактивного подолання полягає у тому, що воно орієнтоване на майбутнє, носить профілактичний характер і сприяє підвищенню якості життя й психологічно-го благополуччя.

Н. В. Родіна (2011) також підкреслює роль проактивного копінгу і наголошує на його значенні в реалізації особистісного потенціалу при подоланні життєвих труднощів.

Особливості проактивного копінгу для подолання стресо-

вих ситуацій знайшли відображення в ряді робіт інших дослідників (Бірон, 2015; Коваленко & Родіна, 2010; Родіна, 2011). Так, Н. В. Родіна (2011), зокрема, посилається на зарубіжні дослідження, які свідчать про те, що існує позитивний кореляційний зв'язок між копінг-стратегією, орієнтованою на вирішення проблеми та проактивним копінгом. Встановлено, зокрема, що студенти, які застосовували проактивні копінг-стратегії або стратегії, орієнтовані на вирішення проблеми, менше страждають від симптомів депресії.

І насамкінець проаналізуємо **роль копінг-стратегій у забезпеченні життєдіяльності особистості**.

З урахуванням наявних у літературі підходів та здійсненого нами теоретичного аналізу проблеми, можна говорити про те, що копінг-стратегії *відіграють важливу роль у життєдіяльності особистості*, і це стосується насамперед таких сфер, як: адаптація людини до оточуючого світу та протидія стресу, ефективність її поведінки та діяльності, сприяння психологічному здоров'ю та благополуччю. Сутність та значення вказаних сфер особистості знайшли відображення в ряді наукових публікацій (Бондарчук, 2018; Карамушка, Креденцер & Терещенко, 2020; Коқун, 2004; Максименко С. Д. & Максименко К. С., 2018; Максименко С. Д., Максименко К. С. & Папуча, 2007; Сердюк, 2018; Serdiuk, Danyliuk & Chaika, 2018 та ін.).

Щодо *адаптації до оточуючого світу*, то відповідно до ресурсного підходу, копінг-стратегії розглядаються як ресурси особистості, які сприяють успішному пристосуванню людини до навколишнього світу й практичному оволодінню ним (Hobfoll, 1996).

C. S. Carver & N. F. Scheier (2002) зазначають, що основними адаптаційними завданнями копінг-поведінки є: 1) мінімізація негативних впливів обставин і підвищення можливостей відновлення активної діяльності; 2) пристосування до умов, що змінюються, або регулювання і перетворення життєвих ситуацій; 3) підтримка позитивного образу «Я», впевненості у своїх силах; 4) підтримка емоційної рівноваги; 5) встановлен-

ня і збереження сприятливих взаємозв'язків з іншими людьми.

Н. В. Родіна (2012) підкреслює, що психологічне призначення копінгу полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації, даючи можливість опанувати її, послабити або пом'якшити ці вимоги, намагатися уникнути або звикнути до них і таким чином погасити стресову дію ситуації.

Вказується на те, що стрес-долаюча поведінка зорієнтована на забезпечення взаємодії людини з ситуацією в таких напрямках: як краще адаптувати людину до вимог ситуації, оволодіти нею; ослабити або пом'якшити її вимоги; уникнути їх або звикнути до них і таким чином погасити стресову дію ситуації (Ярош, 2015).

Щодо ролі копінг-стратегій в забезпеченні *ефективності діяльності та поведінки*, то J. Ptacek, R. E. Smith & J. Zanas (1992) в лонгітюдному дослідженні стресових подій у студентів, яке проводилось протягом 21 дня, довели різну ефективність копінг-стратегій, показавши, що проблемно-орієнтовані копінг-стратегії виявилися суб'єктивно більш ефективними, ніж пошук соціальної підтримки, а пошук соціальної підтримки, зі свого боку, був більш ефективним, чим емоційно-орієнтовані копінг-стратегії.

Стосовно значення копінг-стратегій для *забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя особистості*, то відповідно до підходу R. Lazarus & S. Folkman (1994), головне завдання стрес-долаючої копінг-поведінки полягає у забезпеченні й підтримці благополуччя людини, фізичного й психічного здоров'я, задоволеності соціальними взаєминами.

А. В. Кіясь (2010) зазначає, що основними функціями копінгу є забезпечення і підтримання зовнішнього та внутрішнього благополуччя людини, а для цього необхідне усвідомлення ситуації і способів ефективного копінгу з нею, а також уміння вчасно застосувати їх в поведінці.

I. F. Arshava, E. L. Nosenko & D. V. Nosenko (2013) вивчали вплив особистісних відмінностей на вибір копінг-стратегій в контексті забезпечення психологічного благополуччя.

А. Т. Clarke (2006) було здійснено мета-аналіз даних стосов-

но копінг-стратегій подолання інтерперсонального стресу та забезпечення психосоціального здоров'я у дітей та дорослих.

В. В. Грандт (2012) досліджувала копінг-ресурси як чинник збереження професійного здоров'я особистості.

У наших попередніх дослідженнях (Карамушка, 2020) було доведено, що копінг-стратегії впливають на компоненти психологічного здоров'я персоналу організацій, однак цей вплив здійснюється по-різному: а) копінг-стратегія «орієнтація на вирішення завдання» здійснює найбільш виражений позитивний вплив на психологічне здоров'я персоналу освітніх організацій, оскільки впливає на підвищення рівня вираженості всіх компонентів психологічного здоров'я освітнього персоналу (когнітивно-емоційного, особистісно-рефлексивного і операційно-функціонального («контроль «могутніми» іншими»)); б) копінг-стратегія «соціальне відволікання» здійснює дещо менш виражений позитивний вплив на психологічне здоров'я персоналу освітніх організацій, оскільки сприяє підвищенню вираженості лише рефлексивно-особистісного та операційно-функціонального («контроль «могутніми» іншими») компонентів; в) копінг-стратегія «спрямованість на емоції» негативно впливає на рефлексивно-особистісний компонент психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій, а також обумовлює підвищення використання лише такого виду локус контролю здоров'я як «контроль випадку», який передбачає здійснення дій, спрямованих на збереження здоров'я не регулярно, а час від часу, зокрема в критичних ситуаціях; г) копінг-стратегії «уникнення» та «відволікання» позитивно впливають на підвищення вираженості рефлексивно-особистісного та операційно-функціонального («контроль «могутніми» іншими» та «контроль випадку») компонентів психологічного здоров'я (Карамушка, 2020).

Зазначається, що, імовірно, можна говорити про те, що психологічне здоров'я й копінг-стратегії персоналу та організації тісно пов'язані між собою: з одного боку, копінг-стратегії з позитивною спрямованістю сприяють забезпеченню психоло-

гічного здоров'я персоналу, а іншого боку, психологічно здорова організація впливає на реалізацію персоналом стратегій з позитивною спрямованістю, залишаючи при цьому для персоналу можливість реалізації «особистісного» профілю копінг-стратегій, який може відповідати особистісним характеристикам персоналу, конкретним ситуаціям їх професійної, особистісної та сімейної життєдіяльності (Карамушка & Снігур, 2020 а).

Окрім того, вказується на те, що копінг-стратегії можуть виконувати і важливу буферну функцію, оскільки перешкоджають розвитку психічної патології, девіантної поведінки, особистісних порушень тощо (Олефір, 2011; Peterson & Seligman, 2002).

В цілому можна заключити, що копінг-стратегії є складним психологічним феноменом, який відіграє важливу роль у життєдіяльності особистості.

Тепер проаналізуємо **основні напрямки дослідження копінг-стратегій в різних сферах життєдіяльності особистості.**

Аналіз літератури показує, що копінг-стратегії досліджуються в таких основних векторах життєдіяльності людини: у представників різних вікових груп; у осіб із різним сімейним статусом; у процесі різних видів захворювань; у віруючих людей та атеїстів, у різних професійних групах тощо. Це, імовірно, обумовлено тим, що проблема копінг-стратегій стосується ефективності та успішності повсякденної діяльності й поведінки, яка в умовах інтенсифікації людського життя та впливу на нього багатьох несприятливих чинників є дуже важливою, оскільки дозволяє віднайти психологічні ресурси та підвищити життєстійкість людини, групи, організації.

Щодо *вікових особливостей використання копінг-стратегій*, то тут виявлено ряд закономірностей.

Так, Е. А. Skinner & М. J. Zimmer-Gembeck (2007) аналізували кореляційні взаємозв'язки вікових змінних і вибору стратегій подолання того чи іншого рівня, так званої «родини копінгів». Ними виявлено, що з віком посилюється вибір більш ефективних копінг-стратегій: від пасивного пошуку соціальної підтрим-

ки до активної орієнтації на самостійне вирішення проблеми; вирішення проблеми змінюється від інструментальних дій до планування розв'язання; до поведінкових стратегій додаються когнітивні. А. М. Большаковою (2013) досліджено особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій в юнацькому віці (в контексті життєвих перспектив).

Аналізуючи роботи, які стосуються *використання копінг-стратегій в сфері сімейного життя*, можна заключити, що вони відображають такі аспекти проблеми, як: особливості долаючої поведінки подружжя на різних етапах розвитку сім'ї, при взаємодії з різними категоріями дітей тощо.

Також проведено ряд досліджень, які стосуються особливостей *копінг-стратегій, що використовуються здоровими та хворими людьми*. Так, досліджувалися особливості застосування різних копінг-стратегій у певних категорій хворих, наприклад, у тих, які страждають на депресію (Billings & Moos, 1984). Проведення таких досліджень дає можливість проаналізувати психологічні ресурси для подолання хворими тих чи інших захворювань, якими у такому випадку виступають активні та конструктивні копінг-стратегії.

Цікавим аспектом дослідження проблеми копінг-стратегій є розмежування світських та релігійних копінг-стратегій. Так, К. Т. Pargament, S. Roesch & B. Weiner (2001) виділяють як окремий вид *релігійні копінг-стратегії* і зазначають, що більшість копінг-стратегій належать до світських, тобто таких способів долавання труднощів, які відокремлені від релігійної віри. На відміну від них, релігійні копінг-стратегії полягають в тому, що особистість, зіткнувшись із негараздами, використовує церковні доктрини.

Що стосується *професійних груп*, то проблема копінг-стратегій досліджена на матеріалі представників різних професій: працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України (Назаров, 2008), працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України (Склень, 2008); рятувальників (Боснюк, 2011); працівників органів внутрішніх справ України (Василенко, 2010),

працівників Державної кримінально-виконавчої служби (Левенець, 2014), слідчих Національної поліції України (Дідух, 2014), правоохоронців (Клименко, 2017); лікарів (Ніконенко, 2016); фахівців податкової служби (Ткачук, 2010), майбутніх фахівців соціономічних професій (Дубчак, 2016) та ін.

Особливістю досліджень цієї групи є те, що копінг-стратегії досліджуються в контексті вивчення людини як суб'єкта професійної діяльності, продуктивності та ефективності її праці. Так, наприклад, М. М. Дідух (2014), досліджуючи особливості професійної діяльності слідчих Національної поліції України, виявив, що до екстремальних чинників, котрі ускладнюють роботу слідчих і обумовлюють виникнення специфічних емоційних станів (стрес, фрустрація, конфлікт, криза) відносяться такі: несподіваність виникнення небезпеки; невизначеність ситуації та можливих наслідків; відсутність взаємодії з боку оточуючих громадян; дефіцит часу; висока соціальна значущість діяльності; протидія зацікавлених осіб; інтелектуальні перевантаження, пов'язані з надлишком або недостатністю інформації; підвищена відповідальність за прийняті рішення; людські вади; антигромадські й антиморальні вчинки суб'єктів діяльності; конфлікти з керівництвом підрозділів тощо.

Дослідниками виділено певні особливості використання копінг-стратегій у специфічних професійних ситуаціях, притаманних зазначеним видам професій, розкрита сутність проактивної поведінки та роль копінг-стратегій у вирішенні проблемних та стресових ситуацій в конкретних видах професій, досліджено ряд чинників (особистісних, індивідуально-психологічних, гендерних та ситуативних), що впливають на вибір тих чи інших копінг-стратегій, проаналізовано динаміку і особливості зміни копінг-стратегій тощо.

Нами в контексті проблеми, що досліджується, будуть вивчатися копінг-стратегії, які використовуються в системі освіти, а саме керівниками закладів середньої освіти, як однією із професійних груп, про що піде мова в наступному підрозділі.

1.2. Аналіз підходів до вивчення копінг-стратегій керівників освітніх організацій

Висвітлення основних підходів до дослідження копінг-стратегій керівників освітніх організацій передбачає, на наш погляд, аналіз таких основних питань:

- *Поняття про організації, їх суттєві характеристики та функції.*
- *Характеристики сучасних організацій та роль стрес-менеджменту в їх діяльності.*
- *Психологічні особливості діяльності закладів загальної середньої освіти як освітніх організацій.*
- *Основні тенденції дослідження копінг-стратегій у персоналу освітніх організацій.*

Проаналізуємо спочатку **поняття організації, її суттєві характеристики та функції.**

Аналіз літератури з теорії організацій, менеджменту та організаційної психології показує, що проблема діяльності організацій знайшла достатньо широке відображення в роботах *зарубіжних* (Кроупли & Кроупли, 2019; Кирхлер, Майер-Песті & Хофмани, 2005; Миколайчик, 2004; Розенштилль, Мольт & Рюттингер, 2014; Belbin, 2010; Drucker, 2001; Mintzberg 1979; Schein, 1992 та ін.) та *вітчизняних* (Брюховецька, 2018; Власов, 2015; Гнускіна, 2016; Карамушка, 2000; Креденцер, 2019; Сняданко, 2017; Ткалич, 2015 та ін.) авторів. У цих роботах розкрито сутність організацій, їх істотні характеристики, роль для діяльності й розвитку суспільства та особистості.

На основі аналізу літератури виділимо ряд найбільш суттєвих, на наш погляд, позицій стосовно феномену організації.

По-перше, організація відіграє важливу роль в діяльності сучасного суспільства та людей, які живуть у цьому суспільстві.

У наших попередніх дослідженнях, у процесі розкриття ролі

організації в життєдіяльності суспільства та особистості, зазначається, що організації відіграють роль своєрідного функціонального посередника, який, з одного боку, дозволяє особистості (групі) включитися в соціально-економічні процеси, а з іншого – забезпечує повноцінне життя особистості (групи) (Карамушка, 2000). Також підкреслено, що сьогодні, в умовах розвитку постіндустріального суспільства та складних технологій, коли виникають складні завдання, які непосильні одній, навіть геніальній людині, особливо зростає значущість організації.

По-друге, організації являють собою складні соціально-технічні та соціально-економічні соціальні системи, які мають певну мету та структуру.

Я. В. Гончаренко (2018) визначає організацію, як відкриту соціально-економічну систему, побудовану для досягнення певних цілей, яка має чітко визначену структуру, вертикальний та горизонтальний розподіл праці, активно взаємодіє із зовнішнім середовищем та виступає посередником між суспільством та особистістю у процесі задоволення їх потреб.

П. К. Власов (2015) наголошує, що поняття «організація» є не тільки соціальною, але і «соціально-економічною системою», оскільки результат роботи організації для обміну відносин із середовищем, крім соціального, повинен мати ще й економічний еквівалент.

Л. Розенштиль, В. Мольт & Б. Рюттингер (2014) розглядають організацію як систему, яка має такі характеристики: а) відкрита для зовнішнього світу; б) існує протягом довгого часу; в) переслідує конкретні цілі; г) складається з людей (або груп), а також є соціальним інститутом; д) має певну структуру і характеризується розподілом праці.

По-третє, організації тісно взаємодіють із зовнішнім середовищем, що визначає зміст та особливості їх функціонування.

З. Миколайчик (2004) зазначає, що суттєвою особливістю організації як системи, і підсистем, які входять до неї, є те, що вони функціонують в оточенні або в певному середовищі, яке являє собою сукупність умов, із яких складається природне,

політичне, економічне та соціально-організаційне середовище. Водночас наголошується, що з цим середовищем організація не лише вступає в контакт більш або менш формально, підпорядковується змінам під його впливом, але також і впливає на нього (Миколайчик, 2004).

П. К. Власов (2015), розкриваючи роль навколишнього середовища, вказує на те, що мета організації полягає в тому, щоб у процесі неперервної взаємодії з навколишнім середовищем зберегти певну цілісність та єдність у зовнішніх та внутрішніх репрезентаціях протягом певного часу, за умов зміни кордонів, різноманіття якості й кількості структур та їх елементів, ресурсних моделей, зміни процесів та відносин між ними. На думку дослідника, зовнішнє (позаорганізаційне) середовище організації значно впливає на організацію як систему, включену у системи більшого масштабу (суспільство, глобальну економіку) і під таким середовищем розуміється сукупність всіх об'єктів, зміна властивостей яких впливає на систему, а також ті об'єкти, чиї властивості змінюються під впливом поведінки системи (Власов, 2015).

По-четверте, важливу роль в діяльності організації відіграє управління, під яким розуміється спеціальний вид діяльності в організації, що здійснюється менеджерами, які шляхом ефективного та продуктивного використання ресурсів безпосередньо несуть відповідальність за досягнення поставлених перед організацією цілей (Карамушка, 2000).

У літературі виділено та детально проаналізовано основні складові управління, які відносяться як до власне управлінського рівня аналізу (планування, організація та контроль), так і до психологічного рівня аналізу (мотивація, вплив, комунікація та ін.) (Карамушка, 2004; Коломінський, 2000).

Отже, базуючись на розглянутих вище підходах до сутності організацій, **організацію** можна визначити як соціально-економічну систему, побудовану для досягнення певних цілей, яка виступає посередником між суспільством та особистістю у процесі задоволення їхніх потреб, і діяльність якої побудо-

вана на основі чітко визначеної структури, функціональних обов'язків персоналу, технологічних, управлінських та психологічних методах роботи та активної взаємодії із зовнішнім й внутрішнім організаційним середовищем.

З урахуванням наявних в літературі підходів варто говорити про *ряд функцій, які виконують організації*.

У літературі виділено такі функції організації: а) зовнішні (соціально-економічні) – вихід на ринок соціальних взаємодій; включення в макроекономічні структури; виробництво товарів і послуг; входження у споживчий ринок тощо; б) внутрішні (соціально-психологічні) – об'єднання ресурсів (матеріальних, фінансових, соціальних, психологічних); розподіл та концентрація зусиль; визнання та можливість самореалізації; забезпечення доходів; захист і гарантія майбутнього тощо (Карамушка, 2003).

Цікавим є підхід М. Г. Ткалич (2015), яка виділяє окремо такі соціально-психологічні функції організації: соціально-статусну (будь-яка організація визначає статус кожного свого члена та «впроваджує» його в суспільство, адже у різних організаціях та сама посада, престижність праці, рівень доходу може мати різний статус); соціального захисту (захист працівників у різних життєвих ситуаціях, що залежить від соціального статусу цієї організації, її економічних можливостей тощо); ідентифікаційну (співробітники організації є членами спільноти, які відчують так зване соціально-психологічне «ми», що додає відчуття впевненості, співучасті, захищеності).

Отже, загалом можна заключити про цілий спектр соціально-економічних та соціально-психологічних функцій організації та їхню важливу роль в життєдіяльності суспільства та особистості.

Далі проаналізуємо **характеристики сучасних організацій та роль стрес-менеджменту в їх діяльності**.

На основі аналізу літератури можна говорити про те, що сучасним організаціям притаманні характеристики, за якими вони значно відрізняються від організацій, котрі існували на

попередніх етапах розвитку суспільства.

П. К. Власов (2015) вказує на те, що, на відміну від раніше існуючих підходів до аналізу організацій, в рамках яких організації розглядаються статичними і практично ізольованими від зовнішнього середовища, формальними та ієрархізованими, недостатньо гнучкими й недостатньо адаптивними до швидких змін у зовнішньому середовищі), сьогодні організації позиціонуються як відкриті системи, які мають психічну природу, системотвірним фактором яких є первинний задум ініціатора.

Тобто організації розглядаються як відкриті системи, а це означає, що вони постійно обмінюються енергією й інформацією із середовищем та існує постійна взаємність в стосунках між організацією та середовищем (Миколайчик, 2004).

Одночасно вказується на особливу значущість креативності, ініціативності в діяльності сучасних організацій і виділяються такі характеристики організацій, які стимулюють креативність: амбіційність цілей; свобода та автономія у виборі завдань та у прийнятті рішень щодо їх виконання; стимулювання ідей; зворотний зв'язок, винагорода та визнання; відсутність загроз введення санкцій, коли сміливі спроби завершуються невдачею; зацікавленість в досягненні вдосконалення; очікування креативності та її підтримка; дозвіл іти на ризик; толерантність до помилок; вільно сформульовані цілі (Кроупли, Д.Х. & Кроупли А. Дж., 2019).

Поряд з позитивними тенденціями в діяльності сучасних організацій, які відповідають актуальним трендам розвитку суспільства, в багатьох роботах вказується на *стресогенний* характер діяльності організацій та їх персоналу.

Зазначимо, що протягом останніх двох років суттєвими стресорами, які вплинули на діяльність організацій, стали пандемія Covid –19 та агресивна війна рф проти України, які спричинили суттєві зміни в діяльності організацій, управління ними та обумовили проведення ряду досліджень з цієї проблеми, які стосуються насамперед виникнення стресу й викорис-

тання копінг-стратегій населенням та різними професійними групами (Гриневич, 2000; Карамушка, Креденцер & Терещенко, 2020; Карамушка Т. et al., 2023; Околотенко, Жарик & Коляденко, 2023; Chudzicka-Czupala et al., 2023a, 2023b).

Як бачимо, *розширення репертуару конструктивних копінг-стратегій* складає один із важливих напрямків психопрофілактики професійного стресу персоналу організацій, до яких ми відносимо як керівників, так і працівників організацій. Водночас суттєвим є врахування організаційно-психологічних чинників, які стосуються як організаційного середовища в цілому (мезорівень аналізу), так і безпосередньо самого персоналу (мікрорівень аналізу).

Далі висвітлимо **психологічні особливості діяльності закладів загальної середньої освіти як освітніх організацій**.

Вивчення літератури показує, що, відповідно до різних сфер життєдіяльності суспільства та різноманіття людської діяльності, можуть існувати *різні види організацій*, для класифікації яких використовують різні критерії.

В контексті нашої проблеми значущою є класифікація організацій залежно від провідного виду діяльності. Аналіз літератури показує, що дослідження з психології управління та організаційної психології проводяться в різних типах організацій, таких, які працюють: у системі державної служби (Летучий, 2014; Михайленко, 2009), органах внутрішніх справ (Барко, 2003), банківській сфері (Блешмудт, 2012), сфері бізнесу (Ткалич, 2006) та ін.

У контексті нашого дослідження нами будуть проаналізовані *психологічні особливості освітніх організацій*, точніше закладів загальної середньої освіти як освітніх організацій. Одночасно ми будемо враховувати наші попередні розробки (Карамушка, 2000) про те, що, з погляду західних провідних фахівців, розуміння сутності організацій стосується всіх організацій: як комерційних, так і некомерційних, у тому числі і закладів загальної середньої освіти, тому в методологічному плані найважливішим є те, що загальні «стартові» підхо-

ди до розуміння сутності організацій правомірні й до аналізу закладів загальної середньої освіти.

Що стосується *психологічних особливостей діяльності закладів загальної середньої освіти як освітніх організацій*, то, як свідчить аналіз літератури, цей напрям інтенсивно розробляється вітчизняними психологами. Розроблені концепції психологічного забезпечення управління освітніми організаціями в цілому (Карамушка, 2000; Коломінський, 2000), психологічного забезпечення управління педагогічними працівниками в освітніх округах (Вознюк, 2017), особистісного розвитку менеджерів освіти (Бондарчук, 2008), формування професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій (Діденко, 2018), розвитку інноваційних стилів управління у менеджерів освітніх організацій (Клочко, 2021), психологічної компетентності керівника сучасної освітньої установи (Сингаївська, 2000, 2009), професійної толерантності працівників закладів середньої освіти (Брюховецька 2018; Терещенко, 2020), психологічних основ управління організаційним розвитком та змінами в освітніх організаціях (Івкін, 2010; Хмель, 2011), формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді (Філь, 2006), психологічних умов підготовки керівників до формування організаційної культури школи (Серкіс, 2004), психологічних умов розвитку підприємницької активності персоналу освітніх організацій (Креденцер, 2019), подолання особистісної напруженості персоналу освітніх організацій (Заїка, 2017, 2020) та ін.

На основі аналізу літератури можна говорити про такі психологічні особливості діяльності закладів загальної середньої освіти як освітніх організацій.

По-перше, заклади загальної середньої освіти мають свою чітко визначену мету, яка відрізняється від мети діяльності організацій, які працюють в інших сферах.

Відповідно до наших попередніх розробок (Карамушка, 2004), освітні організації як соціальні інститути виконують

такі дуже важливі функції в суспільстві, як навчання, виховання та розвиток підростаючої особистості, та забезпечують культурну наступність поколінь й готовність людини до виконання соціальних і професійних ролей.

Це суттєво відрізняється від діяльності інших типів організацій, наприклад, комерційних, які орієнтовані насамперед на отримання прибутку шляхом раціонального використання ресурсів, у тому числі і людських (Гончаренко, 2018; Ткалич, 2006).

По-друге, освітні організації працюють в умовах постійного введення освітніх реформ та інноваційних змін, які здійснюються з урахуванням міжнародного контексту та національних традицій.

Основні напрями освітніх реформ в закладах загальної середньої освіти системно представлені в Концепції «Нова українська школа», що була схвалена Кабінетом Міністрів України у грудні 2016 року, і яка визначає мету, шляхи та етапи реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року, з урахуванням досвіду провідних країн світу (Концепція «Нова українська школа», 2016).

До основних ідей Концепції, які знайшли відображення у формулі «Нової української школи», віднесено такі: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; наскрізний процес виховання, який формує цінності; децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; нова структура школи, яка дозволяє добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя; справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Нові тенденції в управлінні освітніми організаціями визначені в Концепції «Нова українська школа», змінами в законодавстві, а саме в Законі України «Про освіту» та «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», зумовлюють виражену *інноваційну спрямованість управлінської діяльності* (Закон України «Про освіту», 2018; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2021).

О. В. Креденцер (2019) обґрунтовує необхідність розвитку *інноваційної підприємницької активності* менеджерів та персоналу освітніх організацій, під якою розуміється модель поведінки, яка пов'язана з новаторством, тобто зі створенням і продуктивним використанням нововведень (нових ідей, продукції тощо) за допомогою традиційних, але по-новому скомбінованих, або нових засобів праці, ресурсів, які дозволяють організації виконувати та ставити принципово нові (інноваційні) завдання.

Загалом можна говорити про те, що введення освітніх реформ та інноваційних змін породжує багато психологічних проблем в діяльності керівників та працівників закладів загальної середньої освіти (неприйняття змін, опір змінам, відсутність психологічної готовності до введення змін, необхідність розробки спеціальних технологій для психологічної підготовки персоналу до введення змін тощо), про що йде мова в ряді досліджень з цієї проблеми (Івкін, 2010; Хмель, 2011).

По-третє, професійна діяльність персоналу закладів загальної середньої освіти, тобто педагогічних працівників та керівників, характеризується певними психологічними особливостями, які свідчать про високий рівень її стресогенності.

А. В. Кіяць (2010) вказує на те, що професія вчителя відноситься до стресонебезпечних професій, а найважливішими характеристиками праці вчителя є напруженість, підвищена відповідальність, наявність широкого кола обов'язків, що зумовлює її стресогенність.

А. О. Погрібна (2018) зазначає, що професійне функціонування педагога розглядається як емоційно напружена соціаль-

на активність, а сама педагогічна діяльність характеризується присутністю негативно виражених стресорів.

В. В. Байдик (2013) також говорить про присутність в професійній діяльності педагога великої кількості стрес-чинників, що пред'являє підвищені вимоги до такої професійно значущої інтегральної характеристики педагога як стресостійкість.

Ряд дослідників також вказують на вплив соціальної напруженості в суспільстві на вияви професійного стресу та синдрому вигорання в працівників закладів загальної середньої освіти (Заїка, 2020; Паньковець, 2006; Карамушка, 2017; Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2004; Марковець, 2005 та ін.)

Щодо психологічних особливостей діяльності освітніх організацій, то вважаємо, що освітні організації в системі середньої освіти характеризуються вираженою складністю своєї діяльності, спрямованої на активну підготовку підростаючих поколінь до входження в активне соціальне життя, з урахуванням як національних, так і міжнародних тенденцій розвитку суспільства (економіки, науки, освіти, цифрових технологій тощо) (Карамушка, 2004). Водночас слід враховувати, що сьогодні в українському суспільстві ця складна освітня діяльність реалізується в умовах вираженої економічної кризи, здійснення агресивної війни з боку рф проти України, активних процесів, пов'язаних з переміщенням та адаптацією внутрішніх мігрантів (в результаті здійснення військових дій) тощо (Карамушка, 2017). Усе це потребує оволодіння персоналом закладів загальної середньої освіти методами, необхідними для профілактики професійного стресу.

У цьому контексті ми підтримуємо точку зору А. В. Поденка (2017), який зазначає, що уміння працювати як з іншими людьми, так і з самим собою, з урахуванням життєвих ситуацій, що постійно змінюються, є вимогою до сучасного вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності.

І насамкінець перейдемо до аналізу **основних тенденцій дослідження копінг-стратегій в персоналу закладів загальної середньої освіти.**

У літературі з цієї проблематики зазначається, що особливості захисної поведінки фахівців педагогічного профілю вивчено недостатньо, оскільки традиційно вчені віддають перевагу вивченню характеристик копінг-поведінки людей, які працюють в умовах підвищеного стресу, зокрема співробітників різних підрозділів МНС та МВС, військовослужбовців, медичних працівників та представників інших професій.

До того ж аналіз літератури свідчить про те, що вченими виконано ряд досліджень копінг-стратегій в закладах загальної середньої освіти, які стосуються насамперед *педагогічних працівників* (Байдик, 2013; Кіясь, 2010; Поденко, 2017). У проведених дослідженнях визначено роль копінг-стратегій у подоланні стресових ситуацій, визначено переважаючі копінг-стратегії у різних категорій педагогічних працівників, окремі чинники, які впливають на їх розвиток.

Так, зазначається, що, оскільки педагоги є представниками стресонебезпечної професії, вони потребують захисту і ефективного використання механізмів адаптації та саморегуляції у складних життєвих та педагогічних ситуаціях, тобто копінг-поведінки (Кіясь, 2010).

Також наголошується, що педагогічна діяльність потребує наявності ресурсів самовладання, значне місце серед яких належить базовим копінг-стратегіям, відсутність яких може негативно позначатись на процесах професіоналізації вчителів, їхньому психологічному здоров'ї та якості життя, проявлятися у нездатності надавати соціальну та психологічну допомогу суб'єктам навчально-виховного процесу (Погрібна, 2018).

У процесі емпіричних досліджень виявлено *ряд проблем* в реалізації копінг-долаючої поведінки у педагогічних працівників.

Що стосується вивчення *копінг-стратегій керівників організацій*, то слід зазначити, що цей напрям досліджень активно представлено розробками західних вчених, які стосуються особливостей використання копінг-стратегій у менеджерів середнього рівня (Miryala & Mennakanti, 2015), проектних мене-

джерів (Aitken & Crawford, 2007; Badi, 2023; Haynes & Love, 2004), супервізорів (Deery, Iverson & Walsh, 2010), майбутніх менеджерів (Birknerova & Zbihlejova, 2022), а також зв'язку копінг-стратегій, діяльності менеджерів і таких організаційних феноменів, як: організаційні зміни (Callan, 1993), організаційний клімат (Mathew & Sekhar, 2023), організаційна відданість (Srivastava & Thomas Li-Ping Tang, 2015), організаційна резильєнтність (Fang, Prayag, Ozanne & Vries, 2020), попередження булінгу в організації (Khan, Kumari, & Jain, (2023) та ін.

Стосовно розробок вітчизняних вчених, то на основі аналізу літературних джерел можна говорити про те, що, на відміну від професійного стресу працівників організацій, професійний стрес керівників організацій досліджено значно менше. Можна назвати лише окремі дослідження, які стосуються цієї проблеми, зокрема дослідження професійного стресу та копінг-стратегій у менеджерів, які працюють в будівельній сфері (Козубай, 2009), аналіз особистісних чинників професійного стресу у працівників та керівників держадміністрацій (Карамушка, & Куриця, 2011; Карамушка, Куриця, Левковець & Альохіна, 2015), аналіз глибинно-психологічних детермінант копінг-поведінки менеджерів середнього рівня в кризових ситуаціях (Родіна, 2006), вивчення почуття гумору як ресурсу подолання стресу в роботі менеджерів (Кліманська & Перун, 2011) та ін.

Щодо *професійного стресу менеджерів освітніх організацій*, то певний внесок в осмислення цієї проблеми було зроблено В. Л. Паньковцем (2006), який визначив професійний стрес цієї категорії фахівців як специфічну форму порушення фізіологічної та психічної діяльності, яка виникає у відповідь на негативний вплив управлінсько-професійної ситуації в освітній організації, і яка обумовлена характеристиками менеджерів (особистісними, організаційно-професійними та соціально-демографічними).

В. Л. Паньковцем (2006) також побудовано модель професійного стресу менеджерів освітніх організацій, яка містить такі основні складові: 1) блок зовнішніх чинників (стресо-

рів), які пов'язані із впливом середовища, в якому працюють менеджери освітніх організацій); 2) блок внутрішніх чинників (пов'язаних з характеристиками самих менеджерів); 3) блок «Фізіологічні та психологічні наслідки стресу». Зі свого боку, серед блоку «Особистісні чинники» автором досліджено ірраціональні настановлення («надмірні вимоги до себе»; «надмірні вимоги до інших»; «перебільшення значущості негативних подій життя»; «стереотипність в оцінках»; «фрустраційна нетолерантність» тощо) та стратегії поведінкової активності й стресостійкості (тип А або тип Б), однак залишились поза увагою дослідження ролі копінг-стратегії керівників.

Базуючись на розглянутих вище підходах до вивчення проблеми, під **копінг-стратегіями керівників освітніх організацій** ми будемо розуміти сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових зусиль, спрямованих на подолання труднощів в процесі здійснення управлінської діяльності в умовах професійного стресу. Детальний аналіз основних видів копінг-стратегій керівників буде розглянуто в наступному підрозділі.

Важливість дослідження копінг-стратегій обумовлена тим, що суттєвими характеристиками праці керівників освітніх організацій є напруженість, підвищена відповідальність, наявність широкого кола обов'язків, що зумовлює її стресогенність, яка, ймовірно, є «подвоєною», порівняно з працею педагогічних працівників. А це так само вимагає вивчення та ефективного використання ними механізмів адаптації та саморегуляції у складних управлінських та життєвих ситуаціях, до яких, зокрема, відносяться і копінг-стратегії. Це передбачає насамперед вивчення організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій, теоретичну модель вивчення яких буде представлено в наступному підрозділі.

1.3. Теоретична модель вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій

Побудова теоретичної моделі організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій освіти передбачає, на наш погляд, *висвітлення таких питань*:

- *Основні підходи до вивчення психологічних чинників та етапів вибору копінг-стратегій й обґрунтування значущості організаційно-психологічного підходу.*
- *Зміст та складові теоретичної моделі організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій.*
- *Організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій (мезорівень аналізу).*
- *Організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій (мікрорівень аналізу).*
- *Організаційно-психологічні умови психологічної підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій.*

Спочатку проаналізуємо **основні підходи до вивчення психологічних чинників вибору копінг-стратегій та обґрунтуємо значущість організаційно-психологічного підходу.**

Аналіз літератури показав, що у процесі вивчення чинників, які впливають на використання копінг-стратегій, суттєвим є врахування *трьох основних підходів* до розгляду стрес-долаючої поведінки.

До першого підходу належить диспозиційний підхід, згідно з яким головне завдання стрес-долаючої (копінг-поведінки) полягає у забезпеченні і підтримці благополуччя людини, її фізичного

й психічного здоров'я, задоволеності соціальними відносинами (Lazarus & Folkman, 1984), а також вивченні особистісних якостей, що обумовлюють ефективне долання стресу.

Другий підхід – це ситуативний або динамічний підхід, який базується на тому, що існують ситуативно-мінливі фактори, які й визначають вибір копінг-стратегії.

Третій підхід називається інтегративним, згідно з ним на вибір копінг-стратегій впливають як особистісні, так і мінливі ситуаційні фактори (Moss & Schaefer, 1986).

Щодо аналізу **особистісних чинників**, які впливають на вибір копінг-стратегій, то, як показує вивчення літератури, цьому присвячено достатньо велику кількість робіт. Аналіз багатьох із цих чинників здійснено у роботах вітчизняних дослідників (Носенко, 2013; Родіна, 2011; Ярош, 2015).

До особистісних характеристик, що впливають на вибір копінг-стратегій, дослідниками віднесено такі: когнітивні та емоційно-вольові процеси, темперамент, нейротизм, особистісна тривожність, локус-контроль особистості, самоефективність, життєстійкість тощо.

Серед характеристик особистості та індивіда, які пов'язані з копінг-стратегіями, вказується насамперед на когнітивні (Cheng & Cheung, 2005) та емоційно-вольові (Кузнецов & Особливець, 2013) процеси.

Н. В. Родіна (2011) зазначає, що за умов стресогенної ситуації особистісні чинники індивіда можуть впливати на вибір копінг-стратегії у різних аспектах і проявлятися в тому, що, з одного боку, реакція на стресор залежить від генетичних характеристик, таких, як темперамент та рівень нейротизму, а з іншого – від очікування майбутніх результатів.

Нейротизм вважається предиктором оцінювання подій в ситуаціях більш загрозливих, а ресурси подолання стресу є недостатніми (Hambrick & McCord, 2010). Також встановлено, що екстраверсія, сумлінність та доброзичливість виступають як особистісні передумови сприйняття подій як викликів, а не як загрозливих ситуацій, і їх пов'язують із застосуванням

проблемно-орієнтованої стратегії подолання стресу, в той час як високий рівень нейротизму та низька сумлінність визна-но показниками низької стресостійкості та сприйняття ситу-ацій як загрозливих (Roberts, Walton & Bogg, 2005).

Також встановлено, що *особистісна тривожність* нега-тивно пов'язана з проблемно-орієнтованим подоланням, але позитивно корелює з емоційно-орієнтованим подоланням і уникненням (Endler & Parker, 1994).

Підкреслюючи роль особистісних чинників, багато дослі-джень свідчать про те, що дії індивіда при подоланні стре-су у різних ситуаціях можна прогнозувати на основі оцінки притаманних людині особистісних характеристик (Носен-ко, 2013).

Зміст та значущість *ситуативного (динамічного) підхо-ду* в дослідженні чинників вибору копінг-стратегій розкрита в ряді досліджень (Байдик, 2013; Титаренко, 2009; Ярош, 2015; Compas, 1998; Bouchard, Guillemette & Landry-Leger, 2004; Cheng & Cheung, 2005; Hardie, Critchley & Morris, 2006).

Згідно із ситуаційним підходом на процес опанування стресом впливає ситуація, в якій знаходиться особистість, та ставлення суб'єкта до неї (Носенко, 2013). Подолання стресу є більш успішним тоді, коли реакція особистості відповідає вимогам ситуації, що надає можливість здійснювати безпо-середній контроль над ситуацією.

Також суттєвим в реалізації цього підходу є положення про те, що для подолання стресу доцільним є гнучке використан-ня особистістю копінг-стратегій в різних ситуаціях. У цьому контексті Н. Ярош зазначає, що в деяких випадках людина може самостійно подолати труднощі, що виникли, в інших випадках їй потрібна підтримка оточення, ще в інших – може просто уникнути зіткнення з проблемною ситуацією, наперед оцінивши негативні наслідки такого зіткнення (Ярош, 2015).

В. В. Байдик (2013), говорячи про значущість тих чи інших копінг-стратегій в різних ситуаціях, зазначає, що соціальна підтримка може мати не лише позитивний, але і негатив-

ний ефект, і останній пов'язаний, перш за все, з недоречним наданням підтримки, що може призвести до втрати контролю і безпорадності.

Т. М. Титаренко (2009) наголошує на важливості того, що продуктивне ставлення до стресу передбачає оволодіння людиною цілою гамою стратегій самоопанування і, залежно від конкретної ситуації використання цих стратегій, може бути досить гнучким, різнобічним.

R. MacCrae & P. Costa (1986) довели, що різноманіття репертуару копінг-стратегій може сприяти подоланню стресу. Також важливу роль в такому сприянні відіграє частота використання копінг-стратегій.

C. Cheng & M.W.L. Cheung (2005) також наголошували на гнучкості копінг-стратегій.

Про значення ситуативного підходу у використанні копінг-стратегій говорить і В. Comras (1998), який визначає ефективність копінг-стратегій, як результат взаємодії між видом копінг-стратегії (наприклад проблемно-орієнтовані копінг-стратегії vs емоційно-орієнтовані) і актуальною (або такою, що сприймається) контрольованістю ситуації. Дослідником встановлено, що проблемно-орієнтовані копінг-стратегії є ефективними в контрольованих ситуаціях, а емоційно-орієнтовані копінг-стратегії – в неконтрольованих ситуаціях (Comras, 1998). Про значущість емоційних копінг-стратегій в неконтрольованих ситуаціях говорять й інші дослідження (Miller & Green, 1985).

Інтегративний підхід робить акцент на тому, що вибір копінг-стратегій залежить не лише від особистісних, але й від ситуаційних чинників, зокрема тих, які відносяться до соціального середовища (Hardie, Critchley & Morris, 2006; Lazarus, 2006; Vollrath & Torgersen, 2000).

Так, M. Vollrath & S. Torgersen (2000) виявили, що наполегливість, характерна для сумлінності, дозволяє краще впоратись з поставленими завданнями; орієнтація на інших та наявність розвиненої соціальної мережі сприяють пошуку соціальної підтримки. У цілому зроблено висновок про те, що для

осіб з високими показниками як сумлінності, так і орієнтації на соціальну взаємодію характерними є продуктивні копінг-стратегії (Vollrath & Torgersen, 2000).

Про значущість не лише емоцій, але й інтерперсональних стосунків, у виборі копінг-стратегій говорить R. Lasarus (2006).

Важливість не лише індивідуальних копінг-стратегій, але і колективних копінг-стратегій, й таких, що стосуються взаємин з іншими людьми, відзначена в дослідженні інших авторів (Hardie, Critchley & Morris, 2006).

Необхідно також зазначити, що, окрім названих вище підходів щодо дослідження чинників вибору копінг-стратегій, важливу роль відіграє **ресурсний підхід**, який визначає спектр можливостей, як особистісних (навички та здібності індивіда), як ресурсів суб'єкта діяльності, так і середовищних (доступність інструментальної, моральної та емоційної допомоги з боку соціального середовища) (Носенко, 2013).

Слід зазначити, що в контексті досліджень організаційної психології, зокрема вибору копінг-стратегій керівниками закладів загальної середньої освіти, суттєвим є поєднання *інтегративного та ресурсного підходу*, що дає можливість розглядати копінг-стратегії як особистісні ресурси керівників та враховувати вплив на вибір керівниками копінг-стратегій психологічних характеристик, які стосуються як керівників, так і самих освітніх організацій, котрі вони очолюють (Карамушка & Снігур, 2020).

Проекція зазначених підходів (інтегрального та ресурсного) на зміст та особливості діяльності організацій, як соціально-економічних систем, які мають чітко визначену мету, структуру, методи і технології, активно взаємодіють із зовнішнім та внутрішнім середовищами, може служити основою, на наш погляд, для виділення організаційно-психологічного підходу щодо дослідження копінг-стратегій.

Сутність **організаційно-психологічного підходу щодо дослідження копінг-стратегій** полягає в тому, що копінг-стратегії менеджерів та працівників організацій досліджу-

ються з урахування основних видів копінг-стратегій, а також характеристик як персоналу, так і організації, які впливають на вибір керівником копінг-стратегій в конкретних умовах життєдіяльності організації. Відповідно, чинники вибору копінг-стратегій, які досліджуються в рамках цього підходу, називаються *організаційно-психологічними*. Як свідчить аналіз літератури, ці чинники раніше не виступали предметом спеціального вивчення.

Одним із суттєвих аспектів дослідження чинників вибору копінг-стратегій є також **аналіз основних етапів здійснення вибору копінг-стратегій**.

Для аналізу цієї проблеми важливе значення мають розробки R. S. Lazarus & S. P. Folkman (1987), які розглядали стрес у термінах взаємовідносин між особистістю та обставинами, які пов'язані між собою і набувають нових значень в процесі оцінювання, що має певні етапи.

Щодо *оцінювання*, то під ним розуміється з'ясування цінностей, тоді як під подоланням – застосування поведінкових і когнітивних зусиль для задоволення внутрішніх вимог у ситуаціях, коли стандартного пристосування недостатньо і ситуація потребує нових зусиль. Оцінка обставин відбувається за допомогою когнітивного обмірковування і здійснюється на трьох рівнях: первинного оцінювання, вторинного оцінювання та переоцінювання (Lazarus & Folkman, 1987).

Первинне оцінювання характеризується тим, що індивід вирішує, чи стосується те, що відбувається з ним, до значущих для нього ситуацій, і відповідно ситуації поділяються на індиферентні (ті, що не стосуються вирішення проблеми), сприятливо-позитивні та стресові. У свою чергу, стресові ситуації поділяються на виклики (ті, що загрожують) або на ті, що спричиняють збиток (втрату), водночас береться до уваги, що ситуація виклику вимагає виняткових зусиль, але має позитивний фон, у той час як ситуація передбачення збитку являє собою «гострий» стресор, що справляє негативний вплив на суб'єкта та може мати незворотні наслідки. Після сприйняття

та оцінювання стресової ситуації виникають емоції більшої або меншої інтенсивності (Lazarus & Folkman, 1987).

Особливість *вторинного* оцінювання ситуації полягає в тому, що індивід визначає, які копінг-ресурси він має застосувати для відповіді на стресову ситуацію з метою відновлення рівноваги між собою і середовищем (Carver & Connor-Smith, 2010), тобто після оцінювання стресової ситуації індивід приступає до добору механізмів подолання стресу. При цьому виділяють три способи подолання стресової ситуації: оцінка ситуації; втручання в ситуацію; уникнення ситуації (Lazarus & Folkman, 1987). Залежно від інтерпретації ситуації або як неминучої, або такої, яку можливо подолати за допомогою активної протидії обставинам, розрізняють такі види стратегії долаючої поведінки, про які йшла мова вище: копінг, орієнтований на вирішення проблеми; копінг, орієнтований на емоційне реагування; копінг типу уникнення – відмова від прояву активних спроб вирішити проблему (Lazarus & Folkman, 1987).

На думку Н. В. Родіної (2013), яка розробила теорію системного моделювання копінг-поведінки, *первинне оцінювання* складається з таких основних етапів: визначення релевантності зусиль (наскільки зіткнення зі стресом стосується особистих цілей); усвідомлення цільової конгруентності (наскільки взаємодія узгоджується з тим, що хоче або не хоче індивід); ідентифікації типу «его»-залученості. А компоненти *вторинного* оцінювання складаються з оцінювання потенціалу подолання (чи здатний індивід управляти потребами і як він буде це робити) та визначення майбутніх очікувань (який перебіг подій можна очікувати – в аспекті більшої або меншої відповідності цілям) (Родіна, 2012).

Важливим елементом теорії психологічного подолання є розуміння емоцій як процесу, що стимулює антиципацію індивідом майбутнього розвитку події, що надало поштовх появи нової форми копінг-поведінки – проактивного копінгу (Носенко, 2013). Протилежною формою копінгу є *самоінвалідація*, як наявне апелювання до неадаптивних зусиль суб'єкта, спрямованих на виправдання очікуваної невдачі і відмову внаслід-

док цього від орієнтації на вирішення проблеми як можливої стратегії подолання (Носенко, 2013).

L. G. Aspinwall & S. E. Taylor (1997) виокремили п'ять стадій проактивного копінгу: акумуляцію ресурсів, розпізнавання потенційних стресорів, початкове оцінювання, початкові зусилля з опанування проблемою і використання зворотного зв'язку.

Наголошено також, що одним із ключових компонентів у процесі реагування людини на стрес є *когнітивна оцінка ситуації*, яка визначається особливостями осмислення людиною подій, котрі з нею відбуваються (Ярош, 2018). І важливу роль в такій оцінці відіграє *саногенна рефлексія*, яка являє собою особливий вид системної рефлексії і полягає в можливості виявлення та «розміслення» негативних афективних програм поведінки, що в результаті приводить до фізичного та психологічного благополуччя особистості. Доведено, що саногенна рефлексія є засобом досягнення саногенного мислення, як стилю психологічного реагування особистості на дію зовнішніх чинників, яке може бути як саногенним, так і патогенним (Ярош, 2018).

Далі висвітлимо **зміст та основні складові теоретичної моделі організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками закладів загальної середньої освіти.**

На основі аналізу літератури з проблеми копінг-стратегій, організаційної психології, освітнього менеджменту та власного наукового й практичного досвіду нами була побудована *«Теоретична модель організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій»* (рис. 1.3.1). Ця модель включає такі змістовно-сміслові складові:

- 1) базові види копінг-стратегій керівників освітніх організацій;
- 2) організаційно-психологічні характеристики освітніх організацій, що впливають на вибір копінг-стратегій їхніми керівниками (психологічні та організаційно-функціональні);
- 3) організаційно-психологічні характеристики керівників освітніх організацій (психологічні, організаційно-професійні та соціально-демографічні);

4) організаційно-психологічні умови психологічної підготовки керівників освітніх організацій до використання конструктивних копінг-стратегій.



Рис. 1.3.1. Теоретична модель організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій

Далі детально проаналізуємо визначені нами структурні компоненти «Теоретичної моделі організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій».

Що стосується **копінг-стратегій керівників освітніх організацій**, то нами на основі наявних в літературі досліджень в теоретичну модель дослідження були включені копінг-стратегії, які часто носять назву базових. До них віднесено такі копінг-стратегії: «орієнтація на вирішення проблеми», «спрямованість на емоції», «соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки)», «уникнення», «відволікання».

Вибір саме таких копінг-стратегій для дослідження обумовлений, на наш погляд, тим, що саме базові копінг-стратегії є достатньо зрозумілими для практиків і навчання особливостям використання таких копінг-стратегій може бути покладено в основу первинної психологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти з означеної проблеми, а вже на наступних етапах такої підготовки (вторинної), залежно від потреб керівників, може здійснюватися аналіз і більш складних копінг-стратегій, зокрема на рівні індивідуального психологічного консультування.

На основні аналізу літератури, яка стосується класифікації копінг-стратегій за їх змістом, наведеної у підрозділі 1.1, базові копінг-стратегії керівників закладів загальної середньої освіти були підрозділені нами за такими критеріями, як: «активність-пасивність» та «продуктивність»- «непродуктивність») (табл. 1.3.1).

За **критерієм «активність-пасивність»** копінг-стратегії керівників закладів загальної середньої освіти були підрозділені на дві групи: активні та пасивні (Карамушка, 2020; Lazarus & Folkman, 1984; Bowman & Stern, 1995; Mitchell, Cronkite & Moos, 1983).

Класифікація базових копінг-стратегій керівників освітніх організацій

Критерії для класифікації	Види копінг-стратегій
«Активність-пасивність» копінг-стратегій керівників закладів загальної середньої освіти	<i>Активні копінг-стратегії:</i> – «орієнтація на вирішення проблеми» – «соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки)»
	<i>Пасивні копінг-стратегії:</i> – «спрямованість на емоції» – «уникнення» – «відволікання»
«Продуктивність-непродуктивність» копінг-стратегій керівників закладів загальної середньої освіти	<i>Продуктивні копінг-стратегії керівників:</i> – «орієнтація на вирішення проблеми»
	<i>Відносно продуктивні копінг-стратегії:</i> – «соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки)»
	<i>Непродуктивні копінг-стратегії:</i> – «спрямованість на емоції» – «уникнення» – «відволікання»

До *активних копінг-стратегій*, з урахуванням наявних в літературі розробок, у нашому дослідженні було віднесено такі, як: «орієнтація на вирішення проблеми», «соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки)». Особливість цих стратегій керівників закладів загальної середньої освіти полягає в тому, що вони спрямовані на вирішення проблеми або стресової ситуації та зниження інтенсивності впливу стресчинників («гострих» або тривалої дії).

Групу *«пасивних» копінг-стратегій* утворюють такі копінг-стратегії, як: «спрямованість на емоції», «уникнення», «відволікання». Використання цих стратегій керівниками закладів загальної середньої освіти може призводити до погіршення професійної або життєвої ситуації, наявності проблемних наслідків та погіршення фізичного й психологічного здоров'я керівників та осіб, з якими вони взаємодіють.

За критерієм «*продуктивність-непродуктивність*», відповідно до існуючих в літературі підходів, копінг-стратегії керівників закладів загальної середньої освіти були розподілені нами на три групи: продуктивні; відносно продуктивні; непродуктивні (Frydenberg & Lewis, 2000; Willi & Heim, 1986).

До *продуктивних копінг-стратегій*, відповідно до наявних в наукових дослідженнях підходів, у нашому дослідженні відноситься така копінг-стратегія як «орієнтація на вирішення проблеми». Особливість цієї копінг-стратегії керівників закладів загальної середньої освіти полягає в тому, що вона допомагає керівникам швидко й успішно справлятися зі стресом, сприяє вирішенню проблеми та досягненню цілей управлінської діяльності.

Групу *відносно продуктивних копінг-стратегій* представляє копінг-стратегія «соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки)». Така копінг-стратегія допомагає керівникам справлятися зі стресом лише у деяких ситуаціях, наприклад, не дуже значущих, і при незначному стресі, але за умови взаємодії із соціальним середовищем (управлінською командою, іншими учасниками навчального-виховного процесу, партнерськими організаціями, рідними тощо).

Група *непродуктивних копінг-стратегій* представлена такими копінг-стратегіями, як: «спрямованість на емоції», «уникнення», «відволікання». Вказані копінг-стратегії не сприяють вирішенню керівниками закладів загальної середньої освіти проблеми, не усувають стресовий стан, до того ж призводять до виникнення спонтанних агресивних та імпульсивних реакцій, емоційних зривів.

Дотримуючись наведеної вище класифікації копінг-стратегій, ми вважаємо також, що керівникам закладів загальної середньої освіти також слід дотримуватися ще і *ситуативного підходу* у використанні копінг-стратегій, на значущість якого вказує ряд дослідників (Байдик, 2013; Ярош, 2015; Cheng & Cheung, 2005; Comras, 1998). Відповідно до ситуативного підходу, доцільність застосування тих чи інших копінг-стратегій

керівниками закладів загальної середньої освіти визначається, на нашу думку, особливостями конкретної управлінської ситуації, в якій знаходиться керівник (складністю проблеми; терміновістю її виконання; напруженістю управлінської ситуації; спрямованістю активності керівника на вирішення завдань професійної діяльності чи збереження психологічного здоров'я; наявністю в закладі загальної середньої освіти таких організаційно-психологічних ресурсів, як підготовленість колективу до вирішення проблеми, сприятливий соціально-психологічний клімат тощо).

Тепер проаналізуємо **організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій, які стосуються мезорівня.**

До таких чинників на основі аналізу літературних джерел нами було віднесено організаційно-психологічні чинники, які стосуються показників діяльності закладів загальної середньої освіти як освітніх організацій.

Організаційно-психологічні чинники були підрозділені на дві основні групи: *психологічні* (особливості організаційного розвитку закладів загальної середньої освіти; оцінка задоволеності керівників різними напрямками активності організації; стиль управління керівників) та *організаційно-функціональні* (місце розташування закладу загальної середньої освіти; кількість працівників, які в ньому працюють; термін функціонування закладу загальної середньої освіти) (табл. 1.3.2).

Звернемося спочатку до аналізу психологічних чинників.

Що стосується **організаційного розвитку освітніх організацій**, то аналіз літератури показує, що проблема організаційного розвитку організацій, зокрема освітніх, знайшла певне відображення в ряді робіт зарубіжних та вітчизняних учених. Зокрема, було визначено сутність організаційного розвитку, моделі та етапи його здійснення, значення в діяльності організації, особливості психологічного консультування з проблеми організаційного розвитку (Карамушка, 2008, 2013; Креденцер, 2009; Терещенко, 2009; Levin, 1958). Однак зв'язок

організаційного розвитку освітніх організацій та використання керівниками копінг-стратегій раніше не виступав предметом спеціального вивчення.

Табл. 1.3.2

Організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій (мезорівень аналізу)

Групи організаційно-психологічних чинників	Чинники
Психологічні чинники	<p><i>Організаційний розвиток:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – «організаційна зрілість» – «проблемність організаційного розвитку» – «загальний показник організаційного розвитку» <p><i>Задоволеність різними напрямками активності організації:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – «задоволеність цінностями» – «задоволеність робочим колективом» – «задоволеність робочим навантаженням» – «задоволеність контролем (участю у прийнятті рішень)» – «задоволеність справедливістю» – «задоволеність винагородами» – «задоволеність організацією в цілому» (загальний показник) <p><i>Стилі управління керівників:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – «авторитарно-одноосібний» – «пасивний» – «одноосібно-демократичний»
Організаційно-функціональні чинники	<ul style="list-style-type: none"> – «кількість осіб, які працюють в закладі» – «термін існування закладу» – «місце розташування закладу»

Відповідно до розробок з проблеми організаційного розвитку, нами в дослідженні було визначено основні показники організаційного розвитку: «організаційна зрілість», «проблемність організаційного розвитку», «загальний показник організаційного розвитку».

Зазначимо, що під *організаційною зрілістю* слід розуміти такий стан розвитку організації, якому притаманні такі

характеристики: працівники чітко знають цілі своєї організації; беруть участь у визначенні цілей своєї організації, вносять нові ідеї та пропозиції в удосконалення організаційних процесів; можуть проявляти свої здібності; проявляють ентузіазм в роботі тощо. Усе це базується на тому, що в організації: створено сприятливі умови праці; переважає демократичний стиль управління; налагоджене ефективне ділове спілкування; спостерігається чітке виконання функцій; розроблена прозора система оцінювання результатів виконання своїх функцій працівниками тощо (Карамушка, 2013).

Згідно з наявними в літературі розробками, під *проблемністю організаційного розвитку* слід розуміти такий стан розвитку організацій, якому притаманні такі характеристики: немає чіткості у визначенні цілей діяльності організації, багато цілей не відомо працівникам; співробітники не беруть участі у прийнятті рішень, насамперед стосовно визначення цілей; вони рідко ототожнюють себе з прийнятими рішеннями, скоріше сприймають ці рішення не як «свої», а як спрямовані проти них; працівникам важко та майже безперспективно висувати і «пробивати» нові ідеї та пропозиції з удосконалення організаційних процесів; багато працівників не можуть показати, на що вони здібні; працівники не проявляють ентузіазму в роботі тощо (Карамушка, 2013). Усе це є результатом того, що в організації: не створені сприятливі умови для роботи; переважає авторитарний стиль управління; доступ до інформації визначається статусом працівника, а не його функціями; спостерігається неефективне виконання функцій; оцінка роботи найчастіше відбувається на основі емоцій або поверхових спостережень тощо.

Наступним психологічним чинником мезорівня є ***оцінка керівниками освітніх організацій основних напрямків активності організації***.

У цьому плані суттєвим є, на наш погляд, підхід, відповідно до якого виділяється *шість основних напрямків задоволеності організацією*, кожна із яких включає ряд показників (Maslach & Leiter, 2005)

Першу групу складає оцінка робочого навантаження, до якого включені: обсяг роботи; складність роботи; інтенсивність вимог з боку клієнтів; точність дотримання термінів виконання роботи; частота неочікуваних подій; можливість встановити комфортний режим роботи; частота робочого часу, який проводиться з клієнтами або наодинці; кількість часу, який проводиться з колегами тощо.

До другої групи входить оцінка контролю, який розуміється як залученість до процесу прийняття рішень персоналу стосовно роботи, і про що свідчать такі показники: кількість групових рішень, які приймаються в робочому оточенні; ступінь розподілення повноваження з колегами; участь у прийнятті рішень, які стосуються роботи; якість керівництва, яке здійснюється топ-керівниками та безпосереднім керівником; обсяг влади в межах зони відповідальності; можливість реалізувати рішення тощо.

Третя група стосується оцінки винагород, які отримує персонал: визнання досягнень з боку керівників; адекватність регулярної оцінки виконання роботи; можливості для просування по службовій драбині; можливості доступу до привілеїв на роботі (подорожі, офісні меблі тощо); відповідність зарплати і премій вимогам персоналу; відповідність зарплати і премій тому, що можна отримати в іншій організації; можливості для отримання бонусів або підвищення зарплати тощо.

Четверту групу складає оцінка робочого колективу, що відображається в таких показниках: легкість отримання достовірної інформації про те, що відбувається в колективі; відкрите, чесне спілкування в організації; свобода висловлювання різних точок зору; міра, якою люди залежать від інших в роботі; частота надання взаємної підтримки; прояв дружніх стосунків на роботі; розуміння мети діяльності організації в цілому; відчуття прихильності до організації; міра відкритості між працівниками різних підрозділів.

П'ята група розкриває оцінку справедливості: турбота безпосереднього керівника та вищого керівництва про справедливе

ставлення до співробітників; прозорість та відкритість механізму розподілу винагород та просування по службовій драбині; об'єктивність рішень щодо підвищення оплати праці або видачі бонусів; ставлення організації до людей з різним соціальним походженням, освітою, досвідом і здібностями; рівень розвитку організаційної культури тощо.

І шоста група відображає оцінку цінностей, що стосується: значущості місії організації; можливість за допомогою роботи вносити корисний вклад в розвиток суспільства в цілому; вклад організації в покращення якості життя; відповідність організації заявленим цінностям; міра відданості керівництва місії організації; міра тотожності цінностей персоналу та організації; чесність в організації; намагання керівництва підтримувати щирість та почуття спільноти тощо.

Ще одним психологічним чинником мезорівня є **стиль управління керівників**. Проблема стилю управління керівників організацій, під яким розуміють характерну для керівника систему методів, прийомів, способів здійснення управлінської діяльності, знайшла відображення в роботах ряду дослідників (Карамушка, 2000; Коломінський, 2000; Летучий, 2014; Нужна, 2016; Чубова, 2017).

У літературі наведено різні класифікації стилів управління. Одним із розповсюджених підходів, який покладено в основу нашого дослідження, є класифікація стилів управління, згідно якої виділяють *три основні стилі управління*: а) одноосібно-демократичний; б) одноосібно-авторитарний; в) пасивний (Карамушка, 2000).

Особливістю *одноосібно-демократичного стилю управління* є те, що він орієнтований на залучення працівників до обговорення та прийняття спільних управлінських рішень, на забезпечення зворотного зв'язку, реалізації партнерських стосунків з працівниками тощо. *Одноосібно-авторитарний стиль управління* характеризується тим, що всі рішення приймаються одноосібно самим керівником, без врахування пропозицій, думок та побажань працівників, стосунки в колективі

базуються головним чином на адміністративній основі. Представникам *пасивного стилю* притаманним є те, що вони байдуже ставляться до виконання своїх управлінських функцій, стараються виконувати мінімум своїх функцій, не проявляють ініціативи тощо.

Щодо **організаційно-функціональних характеристик закладів загальної середньої освіти**, то до цих чинників, як уже зазначалось вище, нами віднесено: місце розташування закладу загальної середньої освіти; кількість працівників, які в ньому працюють; термін функціонування закладу загальної середньої освіти.

У літературі представлено результати досліджень, які стосуються впливу зазначених характеристик на різні вияви організаційного розвитку та управління змінами (Карамушка, 2013), впровадження технологій розвитку різних типів організаційної культури (Карамушка, 2018). Однак вивчення зв'язку між організаційно-функціональними характеристиками закладів середньої освіти та вибором керівниками копінг-стратегій раніше не здійснювалось.

Далі проаналізуємо **організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій, які відносяться до мікрорівня**.

До таких чинників на основі аналізу літературних джерел нами було віднесено організаційно-психологічні чинники, які стосуються характеристик керівників закладів загальної середньої освіти.

Відповідно організаційно-психологічні чинники були підрозділені на три основні групи: *психологічні чинники* (рівень активності та оптимізму керівників, наявність/відсутність тайм-синдрому менеджера); *організаційно-професійні чинники* (посада в організації; рівень освіти; стаж трудової діяльності; стаж роботи на посаді; кваліфікаційна категорія; педагогічне звання; наявність/відсутність відзнак) та *соціально-демографічні чинники* (вік; стать; сімейний стан) характеристики керівників закладів загальної середньої освіти (табл. 1.3.3).

Табл. 1.3.3

**Організаційно-психологічні чинники вибору
копінг-стратегій керівниками освітніх організацій
(мікрорівень аналізу)**

Групи організаційно-психологічних чинників	Чинники
Психологічні чинники	<p><i>Рівень активності та оптимізму керівників:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – рівень вираженості «активності-пасивності» керівників – рівень вираженості «оптимізму-песимізму» керівників – типи керівників закладів загальної середньої освіти за поєднанням показників «активності-пасивності» та «оптимізму-песимізму» («реалісти», «пасивні песимісти», «активні песимісти», «пасивні оптимісти», «активні оптимісти») <p><i>Показники тайм-синдрому менеджера:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – «переживання обмеженості часу (дискретність часу)» – «переживання дефіциту часу («тиск часу»)» – «емоційне переживання дефіциту часу» – «продуктивність використання особистого часу» – «залежність від роботи» – «агресія в ситуаціях дефіциту часу» – «інтегральний показник тайм-менеджменту»
Організаційно-професійні чинники	<ul style="list-style-type: none"> – посада в організації – рівень освіти – стаж трудової діяльності – стаж роботи на посаді – кваліфікаційна категорія – педагогічне звання – наявність/відсутність відзнак
Соціально-демографічні чинники	<ul style="list-style-type: none"> – вік – стать – сімейний стан

Що стосується *активності та оптимізму керівників освітніх організацій*, то аналіз літератури показує, що проблема активності та оптимізму особистості знайшла певне відображення в ряді робіт зарубіжних та вітчизняних учених.

Зокрема, було визначено зміст активності особистості, її види та місце в системі психологічного знання. Також розкрито сутність оптимізму; його роль в контексті позитивної психології, вплив на успішність професійної діяльності та поведінку у важких життєвих ситуаціях (Кузнецова, 2017).

Окрім того, проаналізовано взаємозв'язок активності та оптимізму і подолання стресу (Bedi & Brown, 2005; Baldwin et al., 2003; Iwanaga M. et al, 2004; Fry, 1995; Solberg & Segerstrom, 2006; Yamawaki et al, 2003). У дослідженні C. S. Carver & M.F. Scheier (2002) було встановлено позитивні зв'язки між оптимізмом і вибором стратегії вирішення проблем.

На подібні дані посилаються й інші дослідники, які зазначають, що оптимістичний атрибутивний стиль є предиктором застосування більш продуктивних копінг-стратегій (наприклад, цілеспрямованої когнітивної та поведінкової активності, яка відповідає ситуації і є спрямованою на пошук вирішення проблеми), та відсутності непродуктивних копінг-дій (наприклад, уникнення), які проявляються як в навчальній діяльності, так і в міжособистісних стосунках (Шебанова, 2010).

G. Bedi & S. Brown (2005) досліджували роль оптимізму та копінг-стратегій в емоційному благополуччі кардіохворих.

Щодо *працівників освітніх організацій*, то тут виконано окремі дослідження, в яких підкреслено роль активності та оптимізму як важливої складової особистісних якостей педагогічних працівників (Вітебська, 2011). Вивчення зв'язку активності та оптимізму керівників закладів середньої освіти з їхніми копінг-стратегіями раніше не здійснювалось.

Загалом, базуючись на наявних літературних джерелах, нами під *активністю* в даному контексті розуміється енергійність, життєрадісність, безтурботність і схильність до ризику. *Пасивність* проявляється в тривожності, боязкості, невпевненості в собі і небажанні будь-що робити.

Оптимізм, з урахуванням наявних розробок, трактується нами як схильність людини вірити в свої сили і успіх, мати переважно позитивні очікування від життя і людей, бути доброзич-

ливою та відкритою до спілкування (Карамушка, 2008; Снігур, 2020). Протилежній категорії людей, «*песимістам*», властиві сумніви в своїх силах і доброзичливості інших людей, очікування невдачі, прагнення уникати широких контактів, замкнутість на своєму внутрішньому світі (інтровертованість).

Залежно від вираженості поєднання активності та оптимізму, можна говорити про *такі типи особистості*: «реалісти», «пасивні песимісти», «активні песимісти», «пасивні оптимісти», «активні оптимісти» (Карамушка, 2008). Такий підхід, на нашу думку, може бути спроектований і на керівників закладів загальної середньої освіти. Детальний опис цих типів буде наведено у розділі 2.

Стосовно такого організаційно-психологічного чинника як *тайм-синдром менеджера*, то аналіз літератури показує, що суттєвим чинником, який визначає поведінку персоналу організацій в ситуації стресу в різних сферах життєдіяльності, є їхня здатність управляти часом, що може обумовлювати установки та поведінку працівників (Orpen, 1994), визначати ефективність роботи (Hall & Hursch, 1982), впливати на взаємодію людини в системі «робота-сім'я» (Adams & Jex, 1999; Major, Klein & Ehrhart, 2002), визначати благополуччя працівників (Schwable, Hafner, Stock & Hartmann, 2009).

Також вказується на те, що управління часом може виступати модератором між стресорами та напруженістю працівників (Jex & Elacqua, 1999). Однак в літературі, наскільки нам відомо, відсутні дані, що стосуються впливу тайм-синдрому на вибір керівниками освітніх організацій копінг-стратегій.

На основі аналізу літератури нами виділено такі *показники тайм-синдрому менеджера*: 1) «переживання обмеженості часу (дискретність часу)» (керівники нервуються через те, що у них не вистачає часу на заплановані справи, на роботі та після роботи вони відчують час максимально спресованим); 2) «переживання дефіциту часу («тиск часу»)» (керівники гостро відчують нестачу часу, у них немає хвилини, щоб «передихнути», вони постійно відчують дефіцит часу,

втрачають відлік часу, час ніби провалюється кудись, час на роботі не тече спокійно та розмірено); 3) «емоційне переживання дефіциту часу» (керівники відчувають своє безсилля стосовно обмеженості та швидкоплинності часу, у них також виникає роздратування та псується настрій через непродуктивну трату часу підлеглими); 4) «продуктивність використання особистого часу» (керівники для досягнення результатів роботи тратять набагато більше часу, ніж їх підлеглі, їм доводиться на роботі робити багато справ, в один і той же час, керівники перебувають в сильній напрузі); 5) «залежність від роботи» (керівники не можуть забути про роботу вдома, робота «вижимає» з них всі сили і почуття, робота менеджера не залишає часу на відпочинок, зустрічі з друзями та близькими людьми); 6) «агресія в ситуаціях дефіциту часу» (керівники до кінця дня відчувають роздратування через те, що заплановані справи не виконані, вони сумніваються в тому, що їхні підлеглі «викладаються» і виконують всі свої обов'язки, вони також не вірять у відданість своїх підлеглих); 7) «інтегральний показник тайм-менеджменту» (виводиться на основі шести окремих показників).

Що стосується **організаційно-професійних чинників**, які впливають на вибір копінг-стратегій керівників закладів середньої освіти, то сюди віднесено такі чинники: посада в організації; рівень освіти; стаж трудової діяльності; стаж роботи на посаді; кваліфікаційна категорія; педагогічне звання; наявність/відсутність відзнак.

Вивчення літератури показує, що в контексті копінг-поведінки тут наявні лише декілька робіт, які близькі до цієї проблеми.

Так, вказується на те, що *рівень освіти* відноситься до зовнішніх чинників, які стосуються вибору копінг-стратегій, поряд з такими чинниками, як матеріальні можливості, наявність соціальної підтримки, а також спосіб життя (Ярош, 2018).

Проведено окремі дослідження, які стосуються впливу *загального стажу роботи* педагогічних працівників на вибір копінг-стратегій. Так, встановлено, що серед копінг-стратегій

педагогічних працівників зі стажем понад 30 років, домінуюче положення посідає копінг-стратегія «самоконтролю», яка виражена у цієї групи значно вище, порівняно з іншими групами (Байдик, 2013). Дослідник пояснює це специфікою соціальної та економічної ситуації в нашій країні, яка не дозволяє працівникам освіти «насолоджуватися» заслуженим відпочинком, а конкуренція з молодими сучасними фахівцями на ринку праці вимагає тримати себе на самоконтролі, освоювати новітні технології, сучасну техніку тощо. Водночас наголошується, що свідоме і часте звернення до цього копінг-механізму може призвести до певної «черствості» і надмірної напруги особистості педагога в різних життєвих та професійних ситуаціях (Байдик, 2013).

Щодо **соціально-демографічних чинників** (вік; стать; сімейний стан керівників), які можуть впливати на вибір копінг-стратегій, то відображені в літературі результати наукових досліджень свідчать про певний вплив соціально-демографічних чинників на вияви копінг-стратегій в інших соціальних групах.

Так, щодо впливу *статі*, то у процесі дослідження копінг-стратегій у студентів виявилось, що в цілому чоловіки оцінюють свої дії більш ефективнішими ніж жінки, і частіше сприймають те, що відбувається, як виклик своєї компетентності, а не як загрозу (Ptacek, Smith & Zanas, 1992). Окрім того, жінки частіше ніж чоловіки вдаються до соціальної підтримки (Ptacek, Smith & Zanas, 1992).

Дослідники також говорять про *вплив віку* на вияви копінг-стратегії. J. Suls & R. Martin (2005) встановили, що для підлітків і юнацтва характерними є емоційно-орієнтовані стратегії копінг-стратегії, а для людей зрілого віку – проблемно-орієнтовані.

Водночас вплив організаційно-професійних та соціально-демографічних характеристик керівників освітніх організацій на вибір ними копінг-стратегій не виступав предметом спеціальних досліджень.

Що стосується *організаційно-психологічних умов психологічної підготовки керівників освітніх організацій до викорис-*

тання продуктивних копінг-стратегій, до яких відноситься насамперед впровадження тренінгових програм, то вони, відповідно до логіки дослідження, будуть розглянуті в третьому розділі монографії.

Визначені теоретико-методологічні основи дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій лягли в основу проведеного нами емпіричного дослідження, результати якого наведено в наступному розділі.

Висновки до розділу 1

1. *Заклади загальної середньої освіти як освітні організації* – це складні соціальні системи, діяльність яких спрямована на навчання, виховання та розвиток підростаючих поколінь, підготовку їх до активного соціального життя, з урахуванням як національних, так і міжнародних тенденцій розвитку сучасного суспільства.

Наразі вітчизняні заклади загальної середньої освіти працюють в умовах вираженої соціальної напруженості, яка обумовлена економічною кризою, пандемією COVID-19, агресивною війною РФ проти України тощо. Водночас сама діяльність педагогічних працівників характеризується інтенсивною взаємодією з різними категоріями людей, емоційними контактами, підвищеною відповідальністю, широким колом професійних обов'язків, необхідністю використання різноманітних методів і технологій.

Все це обумовлює високий рівень професійного стресу в педагогічних працівників і особливо керівників освітніх організацій, які несуть відповідальність за результативність закладів загальної середньої освіти та збереження психічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу.

2. Суттєву роль у профілактиці та подоланні професійного стресу відіграє такий науково-прикладний напрям в психоло-

гії професійного стресу та в організаційній психології як *стрес-менеджмент*, який об'єднує в собі три основні класи завдань (профілактика стресу; корекція рівня стресу; реабілітація після стресових розладів), які можуть реалізуватися в організації на двох рівнях: організаційному та персональному.

Важливою складовою стрес-менеджменту в освітніх організаціях є *профілактика професійного стресу на персональному рівні*, яка полягає насамперед у психологічній підготовці керівників та працівників до аналізу змісту професійного стресу, природи його виникнення, структури, динаміки протікання, а також врахування психологічних ресурсів, які можна використовувати для протидії професійному стресу, одним із яких виступають копінг-стратегії.

3. *Копінг-стратегії керівників освітніх організацій* являють собою сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових зусиль, спрямованих на подолання труднощів, які виникають в процесі здійснення управлінської діяльності в умовах професійного стресу.

Проаналізовано основні підходи до аналізу психологічних чинників вибору копінг-стратегій (диспозиційний, ситуативний або динамічний, інтегративний, ресурсний) та обґрунтовано значущість організаційно-психологічного підходу.

Відповідно до організаційно-психологічного підходу розроблено «*Теоретичну модель дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій*», яка включає такі змістовно-сміслові складові: базові види копінг-стратегій; організаційно-психологічні чинники мезорівня та мікрорівня, що впливають на вибір копінг-стратегій керівниками; організаційно-психологічні умови психологічної підготовки керівників до використання продуктивних копінг-стратегій.

4. Базові види копінг-стратегій керівників освітніх організацій класифіковані за такими критеріями, як: «*активність-пасивність*» та «*продуктивність-непродуктивність*». Відповідно, за першим критерієм виділено такі копінг-стратегії: а) активні («орієн-

тація на вирішення проблеми», «соціальне відволікання»); б) пасивні («спрямованість на емоції», «уникнення», «відволікання»). За другим критерієм виокремлено такі копінг-стратегії: а) продуктивні («орієнтація на вирішення проблеми»); б) відносно продуктивні («соціальне відволікання»); в) непродуктивні («спрямованість на емоції», «уникнення», «відволікання»).

5. До *організаційно-психологічних чинників мезорівня*, які можуть впливати на вибір керівниками копінг-стратегій, віднесено такі характеристики закладів загальної середньої освіти як освітніх організацій: а) психологічні (особливості організаційного розвитку; оцінка задоволеності різними напрямками активності організації; стиль управління); б) організаційно-функціональні (місце розташування закладу загальної середньої освіти; кількість працівників, які в ньому працюють; термін функціонування закладу).

6. Охарактеризовано *організаційно-психологічні чинники мікрорівня*, які можуть впливати на вибір керівниками освітніх організацій копінг-стратегій. До цих чинників було віднесено такі характеристики керівників: а) психологічні (рівень активності та оптимізму керівників, наявність/відсутність тайм-синдрому менеджера); б) організаційно-професійні (посада в організації; рівень освіти; стаж трудової діяльності; стаж роботи на посаді; кваліфікаційна категорія; педагогічне звання; наявність/відсутність відзнак); в) соціально-демографічні (вік; стать; сімейний стан).

Обґрунтовано, що важливою складовою теоретичної моделі є *психологічна підготовка керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій*, яка може бути реалізована в результаті розробки та експериментального впровадження спеціальної тренінгової програми.

Розділ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИБОРУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ КЕРІВНИКАМИ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

- 2.1. *Мета, завдання, методика та організація констатувального етапу дослідження.*
- 2.2. *Рівень вираженості професійного стресу та копінг-стратегій у керівників освітніх організацій.*
- 2.3. *Організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій: мезорівень аналізу.*
 - 2.3.1. *Зв'язок між організаційним розвитком освітніх організацій та вибором копінг-стратегій їхніми керівниками.*
 - 2.3.2. *Зв'язок між оцінкою керівниками освітніх організацій основних напрямків активності організації та вибором ними копінг-стратегій.*
 - 2.3.3. *Зв'язок між стилями управління керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій.*
 - 2.3.4. *Зв'язок між організаційно-функціональними характеристиками освітніх організацій та вибором їхніми керівниками копінг-стратегій.*
- 2.4. *Організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій: мікрорівень аналізу.*
 - 2.4.1. *Зв'язок між активністю та оптимізмом керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій.*

- 2.4.2. Зв'язок між тайм-синдромом менеджера у керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій.
- 2.4.3. Зв'язок між організаційно-професійними характеристиками керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій.
- 2.4.4. Зв'язок між соціально-демографічними характеристиками керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій .

2.1. Мета, завдання, методика та організація констатувального етапу дослідження

Відповідно до загального дизайну дослідження, другий етап дослідження полягав у проведенні констатувального етапу дослідження.

Гіпотеза дослідження:

1. Існує зв'язок між вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегій та *організаційно-психологічними чинниками мезорівня*: а) психологічними характеристиками освітніх організацій (організаційний розвиток; оцінка керівниками основних напрямків активності організації; стиль управління керівників); б) організаційно-функціональними характеристиками освітніх організацій (кількість осіб в організації; термін існування організації; місце розташування організації).

2. Існує зв'язок між вибором керівниками закладів загальної середньої освіти копінг-стратегій та *організаційно-психологічними чинниками мікрорівня*: а) психологічними характеристиками керівників (активність та оптимізм керівників, психологічні типи керівників за вираженістю активності та оптимізму; наявність/відсутність тайм-синдрому менеджера); б) організаційно-професійними характеристиками керівників (посада в організації; рівень освіти; загальний стаж

роботи; стаж роботи на посаді в організації, кваліфікаційна категорія, педагогічне звання, наявність/відсутність винагород); в) соціально-демографічними характеристиками керівників (вік; стать; сімейний стан).

Згідно з гіпотезою дослідження було визначено **такі завдання констатувального етапу дослідження:**

1. Дослідити рівень професійного стресу у керівників освітніх організацій та з'ясувати особливості використання керівниками різних копінг-стратегій.

2. Проаналізувати зв'язок між організаційно-психологічними чинниками мезорівня (психологічними та організаційно-функціональними характеристиками закладів загальної освіти) та вибором копінг-стратегії керівниками освітніх організацій.

3. Дослідити зв'язок між організаційно-психологічними чинниками мікрорівня (психологічними, організаційно-професійними й соціально-демографічними характеристиками керівників освітніх організацій та вибором керівниками копінг-стратегії.

В основу проведення констатувального етапу дослідження було покладено концептуальну модель дослідження, представлену в підрозділі 1.3, а також загальнонаукові підходи до організації емпіричного дослідження (Максименко, 1998, 2006, 2008; Трофімов, 2008).

Відповідно до завдань дослідження, нами було визначено **три підетапи дослідження** і підібрано «Комплекс методик для дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій» для їх реалізації (табл. 2.1). (Снігур. 2018).

Таблиця 2.1

**Підетапи, показники та методики
констатувального етапу дослідження**

Показники	Методики дослідження
1 підетап дослідження	
<i>Методики для дослідження рівня професійного стресу в керівників закладів загальної середньої освіти та особливості використання керівниками різних копінг-стратегій</i>	
Рівень вираженості симптомів стресу у керівників закладів загальної середньої освіти	«Інвентаризація симптомів стресу» (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006)
Рівень вираженості стресогенних чинників у керівників закладів загальної середньої освіти	«Експрес-діагностика стресогенних факторів в діяльності керівника» (Максименко, Карамушка, & Зайчикова, 2006)
Рівень вираженості показників організаційного стресу	«Шкала організаційного стресу» (Baron, 1986)
Рівень вираженості базових копінг-стратегій у керівників закладів загальної середньої освіти	«Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (N. S. Endler & J. D. Parker (Endler & Parker, 1994; Карамушка, 2023).
2 підетап дослідження	
<i>Методики для дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками закладів загальної середньої освіти (мезорівень аналізу)</i>	
Показники організаційного розвитку закладів загальної середньої освіти	«Як розвивається Ваша організація?» (В. Зігерт & Л. Ланг, модифікація Л. М. Карамушки (Карамушка, 2009)
Оцінка керівниками закладів загальної середньої освіти основних напрямків активності організації	«Мое ставлення до роботи» (С. Maslach & M. Leiter) (Maslach & Leiter, 2005)
Стиль управління керівників закладів загальної середньої освіти	«Оцінка стилю керівництва» (О. В. Козловська, А. Й. Романюк & В. І. Урунський (Карамушка, 2003)
Організаційно-функціональні характеристики освітніх організацій	Анкета-паспортичка

3 підетап дослідження	
<i>Методики для дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками закладів загальної середньої освіти (мікрорівень аналізу)</i>	
Рівень вираженості активності та оптимізму керівників закладів загальної середньої освіти та типів керівників, виділених за цими показниками	Методика «Шкала оптимізму та активності» (Карамушка, 2008)
Рівень вираженості тайм-синдрому менеджера у керівників закладів загальної середньої освіти	Опитувальник «Тайм-синдром менеджера»
Організаційно-професійні характеристики керівників закладів загальної середньої освіти	Анкета-«паспортичка»
Соціально-демографічні характеристики керівників закладів загальної середньої освіти	Анкета-«паспортичка»

Комплекс включає три групи методик, які дають можливість діагностувати такі показники: а) рівень професійного стресу у керівників закладів загальної середньої освіти та копінг-стратегії, які використовуються керівниками для подолання професійного стресу; б) організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегії керівниками закладів загальної середньої освіти (мезорівень аналізу); в) організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегії керівниками закладів загальної середньої освіти (мікрорівень аналізу) (Снігур, 2018).

Розглянемо детально кожен з етапів дослідження.

На першому підетапі вивчався рівень професійного стресу в керівників закладів загальної середньої освіти та особливості використання керівниками різних копінг-стратегій.

Для визначення рівня організаційного стресу в керівників закладів загальної середньої освіти використовувався опитувальник «*Інвентаризація симптомів стресу*» (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006). Методика дозволяє розвинути спостережливість до стресових ознак, здійснити самооцінку частоти їх прояву і ступінь схильності до негативних наслідків стресу.

Методика «*Експрес діагностика стресогенних факторів в діяльності керівника*» (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006) була використана для виявлення стресогенних чинників у діяльності керівників закладів загальної середньої освіти. До таких чинників, згідно методики дослідження, було віднесено: стреси робочих перевантажень, стреси вертикальних комунікацій, інформаційні стреси, конфліктність комунікацій. За допомогою методики визначалось, в яких видах управлінської діяльності є найбільша напруженість («проблемність») і в якому напрямку необхідно розвивати управлінські вміння.

«*Шкала організаційного стресу*» (Baron, 1986) була спрямована на вимірювання сприйнятливості до організаційного стресу, пов'язану з недостатнім умінням спілкуватися, приймати цінності інших людей, адекватно оцінювати ситуацію без шкоди для свого здоров'я і працездатності, негнучкістю поведінки і пасивністю щодо активних форм відпочинку і відновлення життєвих сил. Що вище показник організаційного стресу, то більша вразливість до робочих стресів, частіше переживання дистресу, таких стрес-синдромів, як: психічне вигорання, хронічна втома, синдром менеджера. Високий рівень організаційного стресу пов'язаний зі схильністю до поведінки типу «А». Методика дозволяє визначити загальний індекс організаційного стресу і п'ять додаткових показників: здатність самопізнання, широта інтересів; прийняття цінностей інших; гнучкість поведінки; активність і продуктивність діяльності.

Перший підетап також передбачав дослідження рівня вираженості різних копінг-стратегій у керівників закладів загальної середньої освіти. З цією метою використовувались: «Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (N. S. Endler & J. D. Parker). Методика дає можливість дослідити такі копінг-стратегії: «орієнтованість на вирішення завдань»; «соціальне відволікання («пошук соціальної підтримки»); «спрямованість на емоції»; «уникнення»; «відволікання» (Карамушка, 2023; Endler & Parker, 1994).

Результати першого підетапу представлено в підрозділі 2.2.

Другий підетап дослідження був орієнтований на дослідження організаційно-психологічних чинників мезорівня, які впливають на вибір копінг-стратегій керівниками закладів загальної середньої освіти.

Нагадаємо, що, відповідно до концептуальної моделі дослідження, до таких чинників було віднесено: психологічні (особливості організаційного розвитку закладів загальної середньої освіти; оцінка керівниками різних напрямків активності організації; стиль управління керівників) та організаційно-функціональні (місце розташування закладу загальної середньої освіти; кількість працівників, які в ньому працюють; термін функціонування закладу) характеристики освітніх організацій.

Особливості організаційного розвитку освітніх організацій досліджувались за допомогою методики *«Як розвивається Ваша організація?»* (В. Зігерт, Л. Ланге, модифікація Л. М. Карамушки). Методика дозволяє визначити такі показники організаційного розвитку: «організаційна зрілість» (зрілість організаційного розвитку); «проблемність організаційного розвитку»; «загальний показник організаційного розвитку» (Карамушка, 2009).

Методика *«Мое ставлення до роботи»* (С. Maslach & M. Leiter) дала можливість діагностувати загальний показник та шість напрямків оцінки персоналом активності організації: робочого навантаження; контролю (участі у прийнятті рішень); винагород; робочого колективу; справедливості; цінностей (Maslach & Leiter, 2005).

Методика *«Оцінка стилю керівництва»* (О. В. Козловська, А. Й. Романюк & В. І. Урунський) була зорієнтована на дослідження стилів управління керівників закладів загальної середньої освіти (авторитарно-одноосібний; пасивний; одноосібно-демократичний) (Карамушка, 2003).

Організаційно-функціональні характеристики освітніх організацій (кількість працівників, що працюють в начальному закладі; термін функціонування закладу; місце розташування) досліджувались за допомогою анкети-«паспортички»,

Результати другого підетапу дослідження знайшли відображення в підрозділі 2.3.

Третій етап нашого дослідження був спрямований на дослідження організаційно-психологічних чинників мікрорівня, які впливають на вибір копінг-стратегій керівниками закладів загальної середньої освіти.

Відповідно до концептуальної моделі дослідження до таких чинників було віднесено психологічні (рівень активності та оптимізму керівників, наявність/відсутність тайм-синдрому менеджера), організаційно-професійні (посада в організації; рівень освіти; стаж трудової діяльності; стаж роботи на посаді; кваліфікаційна категорія; педагогічне звання; наявність/відсутність відзнак) та соціально-демографічні (вік; стать; сімейний стан) характеристики керівників закладів загальної середньої освіти.

Методика «*Шкала оптимізму і активності*» давала можливість дослідити рівень вираженості активності та оптимізму в керівників закладів загальної середньої освіти, а також ступінь представленості серед опитуваних таких типів керівників, як: «реалісти», «активні оптимісти», «пасивні песимісти», «активні песимісти», «пасивні оптимісти» (Карамушка, 2003).

Опитувальник «*Тайм-синдром менеджера*» зорієнтований на виявлення таких показників тайм-синдрому менеджера у керівників закладів загальної середньої освіти, як: «переживання дефіциту часу (тиск часу)»; «переживання обмеженості часу (дискретність часу)»; «залежність від роботи»; «емоційне переживання дефіциту часу»; «продуктивність використання особистого часу»; «агресія в ситуаціях дефіциту часу». Окрім того, досліджувався «інтегральний показник тайм-синдрому менеджера».

Організаційно-професійні (посада в організації; рівень освіти; стаж трудової діяльності; стаж на посаді в організації; кваліфікаційна категорія; педагогічне звання; наявність/відсутність відзнак) та соціально-демографічні (вік;

сімейний стан; стать) характеристики керівників закладів загальної середньої освіти досліджувались за допомогою анкети-«паспортички».

Результати третього підетапу дослідження відображено в підрозділі 2.4.

Організація дослідження базувалась на основі загальних підходів до здійснення психологічного дослідження. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 22). Для статистичної обробки та аналізу даних використовувались такі методи: описова статистика та кореляційний аналіз.

Вибірка опитуваних.

Дослідження проводилось у Київській області та в місті Києві. В опитуванні взяли участь 242 керівники закладів загальної середньої освіти.

Розглянемо, як склалася вибірка відповідно до **організаційно-функціональних характеристик** закладів загальної середньої освіти (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Організаційно-функціональні характеристики закладів загальної середньої освіти (у % від загальної кількості опитаних)

Характеристики	Категорії	Частоти (у%)
Кількість осіб в організації	до 50 осіб	8,9
	від 50 до 100 осіб	46,6
	понад 100 осіб	44,5
Термін функціонування організації	до 15 років	13,6
	від 15 до 20 років	14,1
	понад 20 років	72,3
Місце розташування організації	село	26,2
	селище міського типу	33,0
	районний центр	15,7
	столиця або обласний центр	25,1

За кількістю працівників, які працюють в організації, заклади загальної середньої освіти утворили такі групи: до 50 осіб – 8,9 % закладів, від 50 до 100 осіб – 46,6 %; понад 100 осіб – 44,5 %.

Щодо терміну функціонування, заклади загальної середньої освіти були розподілені так: до 15 років функціонування – 13,6 %; від 15 до 20 років – 14,1 %; понад 20 років – 72,3 %.

Щодо місця розташування закладу, то у селах знаходились 26,2 % закладів загальної середньої освіти; у селищах міського типу – 33,0 %; у районних центрах – 15,7 %; в обласних центрах або столиці – 25,1 %.

Відповідно до **організаційно-професійних характеристик керівників закладів загальної середньої освіти**, опитувані були розподілені таким чином (табл. 2.3).

Щодо посади в організації, то опитувані були віднесені до таких груп: 23,1 % були директорами закладів загальної середньої освіти, 30,9 % – заступниками директорів закладів загальної середньої освіти закладу, 14,1 % – керівниками кафедр (методоб'єднань) в закладах загальної середньої освіти 31,9 % – керівниками робочих (творчих) груп в закладах загальної середньої освіти. Тобто в дослідженні взяли участь керівники всіх рівнів управління закладів загальної середньої освіти (топ-керівники, керівники середнього рівня і лінійні керівники).

Щодо рівня освіти, то переважна більшість опитаних (82,7 %) мали вищу освіту, 9,9 % – загальну середню та середню спеціальну освіту, 7,4 % – незакінчену вищу освіту.

Щодо стажу трудової діяльності, то число керівників зі стажем трудової діяльності до 5 років складало 11,5 %, від 6 до 10 років – 9,9 %; від 11 до 15 років – 27,2 %; від 16 до 25 років – 25,7 %; понад 25 років – 25,7 %.

За стажем на посаді в організації опитувані були розподілені на такі групи: до 5 років – 17,3 %; від 6 до 10 років – 19,9 %; від 11 до 15 років – 26,2 %; від 16 до 25 років – 25,1 %; понад 25 років – 11,5 %.

Таблиця 2.3

**Організаційно-професійні характеристики
керівників закладів загальної середньої освіти
(у % від загальної кількості опитаних)**

Характеристики	Категорії	Частоти
Посада в організації	керівник робочої (творчої) групи в закладах загальної середньої освіти	31,9
	керівник кафедри (методоб'єднання) в закладах загальної середньої освіти	14,1
	заступник директора закладу загальної середньої освіти	30,9
	директор закладу загальної середньої освіти	23,1
Рівень освіти	незакінчена вища	7,4
	загальна середня, середня спеціальна або незакінчена вища	9,9
	вища	82,7
Стаж трудової діяльності	до 5 років	11,5
	від 6 до 10 років	9,9
	від 11 до 15 років	27,2
	від 16 до 25 років	25,7
	понад 25 років	25,7
Стаж на посаді в організації	до 5 років	17,3
	від 6 до 10 років	19,9
	від 11 до 15 років	26,2
	від 16 до 25 років	25,1
	понад 25 років	11,5
Кваліфікаційна категорія	спеціаліст	9,4
	спеціаліст 1 категорії	14,7
	спеціаліст 2 категорії	19,9
	спеціаліст вищої категорії	56,0
Педагогічне звання	не мали звання	26,2
	старший учитель	22,5
	старший викладач	6,8
	вчитель-методист	36,6
	викладач-методист	7,9
Відзнаки	не мали відзнак за професійну діяльність	89,7
	мали відзнаки за професійну діяльність	10,3

Стосовно *кваліфікаційної категорії*, то 9,4 % опитаних були спеціалістами, 14,7 % – спеціалістами 1-ої категорії, 19,9 % – спеціалістами 2-ої категорії, 56,0 % – спеціалісти вищої категорії.

За *педагогічним званням* опитувані були розподілені так: 26,2 % опитуваних не мали педагогічного звання, 22,5 % були старшими учителями, 6,8 % – старшими викладачами, 36,6 % – вчителями-методистами і 7,9 % – викладачами-методистами.

Щодо *відзнак за професійну діяльність*, то переважна більшість (89,7 %) опитуваних не мали таких відзнак, а 10,3 % опитуваних такі відзнаки мали.

За *соціально-демографічними характеристиками* керівники закладів загальної середньої освіти були розподілені на такі групи (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Соціально-демографічні характеристики керівників закладів загальної середньої освіти (у % від загальної кількості опитаних)

Характеристики	Категорії	Частоти
Вік	до 30 років	12,6
	31–40 років	47,6
	41–50 років	24,1
	понад 50 років	15,7
Стать	чоловік	22,0
	жінка	78,0
Сімейний стан	неодружений	36,6
	одружений	63,4

Опитувані були об'єднані в такі *вікові групи*: до 30 років – 12,6 %; 31–40 років – 47,6 %; 41–50 років – 24,1 %; понад 50 років – 15,7 %.

За *статтю* респонденти були розподілені так: серед респондентів чоловіки склали – 22,0 %; а жінки репрезентували – 78,0 %.

Щодо *сімейного стану*, то 36,6 % були неодруженими, а 63,4 % опитаних були одруженими.

Далі послідовно проаналізуємо результати кожного із трьох підетапів дослідження.

2.2. Рівень вираженості професійного стресу та копінг-стратегій у керівників освітніх організацій

Нагадаємо, що *перший етап дослідження* передбачав вивчення рівня професійного стресу у керівників освітніх організацій та особливості використання керівниками копінг-стратегій.

Що стосується *вираженості симптомів професійного стресу*, то нагадаємо, що для їх дослідження використовувалась методика «Інвентаризація симптомів стресу» (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006). Як видно із рис. 2.1, значній кількості, майже двом третинам, керівників освітніх організацій (65,4 %) притаманний високий рівень вираженості симптомів професійного стресу.

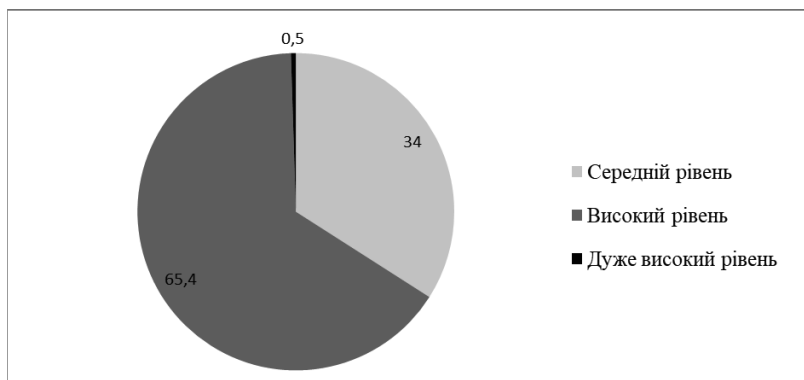


Рис. 2.1. Рівень вираженості професійного стресу у керівників освітніх організацій (у % від загальної кількості опитаних)

Також одній третині опитаних (34,0 %) характерний середній рівень вираженості симптомів стресу. І у незначній кільк-

кості учасників дослідження (0,5 %) виявлено дуже високий рівень вираженості симптомів стресу. Звертає увагу на себе той факт, що серед керівників закладів середньої освіти відсутні керівники з низьким рівнем вираженості симптомів професійного стресу.

Отже, результати дослідження свідчать про те, що більшості керівників освітніх організацій притаманний високий або середній рівень вираженості симптомів професійного стресу.

За допомогою методики «Експрес-діагностика стресогенних факторів в діяльності керівника» (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006) нами було визначено *рівень вираженості стрес-чинників* у діяльності керівників освітніх організацій.

Як видно з табл. 2.5, найбільш вираженим є такий стрес-чинник як «робочі перевантаження» (великий обсяг роботи, недостатність часу для її якісного виконання, робота заважає особистому життю). На високий рівень вираженості цього стрес-чинника вказало 54,5 % опитаних, тобто більше половини.

Таблиця 2.5

**Рівень вираженості стресогенних чинників
у діяльності керівників освітніх організацій
(у % від загальної кількості опитаних)**

Стресогенні чинники в діяльності керівників	Рівень стресогенних чинників		
	Високий	Середній	Низький
Стреси робочих перевантажень	54,5	24,0	21,5
Стреси вертикальних комунікацій	42,9	46,1	11,0
Інформаційний стрес	19,4	57,6	23,0
Конфліктність комунікацій	14,1	68,6	17,4

На приблизному такому ж рівні знаходиться такий стрес-чинник як «стреси вертикальних комунікацій» (протилежність поглядів з керівником, неможливість передбачити реакцію та оцінку керівника). Високий рівень вираженості цього показника виявлено у 42,9 %. Звертає увагу на себе той факт, що

досить значна кількість опитаних (46,1 %) вказали також на середній рівень вираженості цього стрес-чинника.

Значно менше вираженим є такий стрес-чинник як «інформаційний стрес» (перевантаження інформацією та нездатність справлятися з нею). На високий рівень вираженості цього стрес-чинника вказало лише 19,4 % опитаних.

І приблизно на такому ж рівні вираженості знаходиться чинник «конфліктність комунікацій» (невміння встановити контакт з підлеглими та взаємодіяти з ними). Високий рівень вираженості цього стрес-чинника було виявлено у 14,1 %.

Отже, можна дійти висновку, що *робоче перевантаження та проблеми у вертикальних комунікаціях* є провідними стрес-чинниками в діяльності керівників освітніх організацій.

Далі звернемося до даних, отриманих за методикою «Шкала організаційного стресу», яка вимірює *сприйнятливність до організаційного стресу* (Baron, 1986).

Як видно із табл. 2.6, показник «стрес, пов'язаний з широтою інтересів» має найвищий рівень вираженості, про що свідчить той факт, що 61,8 % опитаних мають високий рівень вираженості цього показника.

Практично на тому самому рівні знаходиться показник «стрес, пов'язаний з активністю та продуктивністю» (61,6 % опитаних мають високий рівень його вираженості).

Значно менш представленим є такий показник організаційного стресу як «стрес, пов'язаний з гнучкістю поведінки». Лише у 39,3 % учасників дослідження виявлено високий рівень вираженості цього показника.

Високий рівень вираженості показника «стрес, пов'язаний з прийняттям цінностей інших» зафіксовано лише у 25,7 % опитаних.

Найменш вираженим є «стрес, пов'язаний зі здатністю самопізнання» – 9,9 %, оскільки менеджери освіти мають доступ до інформаційних ресурсів, які дозволяють всебічно розвиватись і як професіоналу, і як особистості.

Таблиця 2.6

**Рівень вираженості організаційного стресу
та його складових у керівників освітніх організацій
(у % від загальної кількості опитаних)**

Показники організаційного стресу	Рівень вираженості організаційного стресу		
	Високий	Середній	Низький
Стрес, пов'язаний з широтою інтересів	61,8	29,3	8,9
Стрес, пов'язаний з активністю та продуктивністю	61,6	32,6	5,8
Стрес, пов'язаний з гнучкістю поведінки	39,3	52,9	7,8
Стрес, пов'язаний з прийняттям цінностей інших	25,7	44,5	29,8
Стрес, пов'язаний зі здатністю самопізнання	9,9	64,9	25,2
<i>Загальний показник організаційного стресу</i>	62,6	36,8	0,6

У цілому, високий рівень «загального показника організаційного стресу» виявлено у 62,6 % опитаних, тобто майже у двох третин учасників дослідження.

Отже, в процесі дослідження було виявлено, що рівень професійного стресу керівників освітніх організацій є дуже високим, що обумовлено великою кількістю стресогенних чинників, які виникають в їхній діяльності. Це свідчить, на наш погляд, про необхідність врахування керівниками різних психологічних ресурсів, необхідних для профілактики та подолання професійного стресу, до яких належать, зокрема, активні та продуктивні копінг-стратегії. Тому перший підетап також передбачав визначення рівня вираженості різних копінг-стратегій у керівників освітніх організацій.

Дослідивши рівень вираженості копінг-стратегій керівників освітніх організацій, які наведені у табл. 2.7, можна дійти висновку, що ця категорія осіб найбільше використовує копінг-стратегію «орієнтація на вирішення завдання». Висо-

кий та середній рівні вираженості цієї копінг-стратегії виявлено у 60,2 % та 22,5 % опитаних відповідно. Цей тип реакції на кризову ситуацію починається з отримання якомога надійнішої інформації щодо тих обставин, у яких опинилася людина. Центральним моментом цієї стратегії є прийняття рішення та здійснення конкретних дій, прагнення безпосередньо мати справу з критичними проблемами.

Таблиця 2.7

**Рівень вираженості копінг-стратегій
у керівників освітніх організацій
(у % від загальної кількості опитаних)**

Копінг-стратегії керівника закладів загальної середньої освіти	Рівень вираженості копінг-стратегій		
	Високий	Середній	Низький
Орієнтація на вирішення завдання	60,2	22,5	17,3
Спрямованість на емоції	45,0	39,3	15,7
Соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки)	36,6	42,9	20,4
Уникнення	34,0	35,1	30,9
Відволікання	28,3	46,1	25,7

Далі слідує копінг-стратегія «спрямованість на емоції», високий та середній рівень вираженості цієї стратегії зафіксовано у 45,0 % та 39,3 % опитаних відповідно.

Наступною за рівнем вираженості у керівників освітніх організацій виступають копінг-стратегії «соціальне відволікання» («пошук соціальної підтримки») та «відволікання». Високий та середній рівні вираженості цих копінг-стратегій виявлено у 36,6 % та 42,9 % відповідно («копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки») та у 28,3 % й 46,1 % опитаних відповідно (стратегія «відволікання»). Це поведінкові копінг-стратегії, застосовуючи які, людина звертається за допомогою та підтримкою для ефективного розв'язання проблеми. Проте у використанні

ній нами методиці є певне розмежування в тому, що копінг-стратегія «пошук соціальної підтримки» спрямована на сім'ю, друзів, навколишній світ тощо, а копінг-стратегія «відволікання» – являє собою переключення на інші види діяльності (хобі, відвідування музеїв, виставок, історичних місць, заняття спортом, здійснення подорожей тощо).

Високий та середній рівень вираженості копінг-стратегії «уникнення» зафіксовано у 34,0 % та у 35,1 % опитаних відповідно. Ця стратегія характеризується прагненням до усамітнення, уникненням неприємних переживань та думок, прагненням відкласти розв'язання проблем або «сховатися» від них: керівник бере відпустку; віддаляється від ситуації; намагається більше спати тощо.

Отже, можна дійти висновку як про позитивні, так і про негативні аспекти використання керівниками освітніх організацій копінг-стратегій. Так, наприклад, до позитивних аспектів можна віднести те, що переважна більшість опитаних керівників у своїй професійній діяльності обирають таку *активну та продуктивну копінг-стратегію* як «орієнтація на вирішення завдання». Про це свідчить той факт, що 82,7 % опитаних мають високий та середній рівень вираженості цієї копінг-стратегії. Водночас досить значна частина опитаних (69,1 %) мають високий та середній рівень вираженості стратегії «уникнення», тобто орієнтуються на використання *пасивної та непродуктивної копінг-стратегії*.

Отримані результати також подібні до дослідження копінг-стратегій курсантів військових університетів, згідно яких для курсантів характерним виявився прояв високого ступеня психічного напруження з вираженими компонентами стресу і наявність переважаючих копінг-стратегій «уникнення» та «емоційне реагування» (Ярош, 2018).

2.3. Організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій: мезорівень аналізу

Другий підетап дослідження був орієнтований на дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій, які стосуються мезорівня.

До таких чинників було віднесено: психологічні (особливості організаційного розвитку освітньої організації; оцінка задоволеності різними напрямками активності організації; стиль управління) та організаційно-функціональні (місце розташування закладу загальної середньої освіти; кількість працівників, які в ньому працюють; термін функціонування закладу) характеристики освітніх організацій.

Проаналізуємо послідовно отримані дані, які стосуються кожного із виділених організаційно-психологічних чинників.

2.3.1. Зв'язок між організаційним розвитком освітніх організацій та вибором копінг-стратегій їхніми керівниками

Спочатку проаналізуємо дані, які стосуються *рівня вираженості організаційного розвитку освітніх організацій*.

У результаті дослідження встановлено, що на високий рівень такого показника організаційного розвитку освітніх організацій, як «*організаційна зрілість*», вказало 36,6 % опитаних, на середній – 60,7 % та на низький – 2,7 % (табл. 2.8).

Оскільки на високий рівень організаційного розвитку освітніх організацій вказало лише трохи більше третини опитаних, то можна говорити про *певні резерви розвитку* цього показника.

Таблиця 2.8

**Рівень вираженості організаційного розвитку
закладів загальної середньої освіти
(у % від загальної кількості опитаних)**

Показники	Рівень вираженості організаційного розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Організаційна зрілість	36,6	60,7	2,7
Проблемність організаційного розвитку	3,8	19,4	76,8
<i>Загальний показник організаційного розвитку</i>	36,6	59,6	3,8

Щодо рівня вираженості такого показника організаційного розвитку освітніх організацій, як «*проблемність організаційного розвитку*», то, як свідчать отримані дані, на високий рівень «проблемності організаційного розвитку» вказала зовсім невелика кількість опитаних (3,8 %), на середній рівень – 19,4 % і на низький – переважна більшість учасників дослідження (76,8 %) (див. табл. 2.8). Оскільки результати дослідження свідчать про низький рівень вираженості проблемності організаційного розвитку в освітніх організаціях, це можна оцінити як позитивний факт, який ще раз свідчить про позитивні тенденції у розвитку закладів загальної середньої освіти.

Стосовно «*загального показника організаційного розвитку*» освітніх організацій, то тут отримано дані, які свідчать про те, що на високий рівень організаційного розвитку вказало 36,6 % опитаних, тобто трохи більше третини опитаних, на середній – 59,6 % та на низький – 3,8 % (див. табл. 2.8).

Отже, результати дослідження показали позитивні тенденції в організаційному розвитку освітніх організацій, однак виявили і певні резерви щодо оптимізації цього феномену.

Далі проаналізуємо ***зв'язок між організаційним розвитком освітніх організацій та вибором копінг-стратегії керівниками.***

Як видно із табл. 2.9, встановлено *позитивний* статистично значущий зв'язок між такими показниками організаційного розвитку як «*організаційна зрілість*» та «загальним показником організаційного розвитку» й копінг-стратегією «соціальне відволікання» (відповідно $r=0,246$, $p<0,01$ та $r=0,226$, $p<0,01$). Це свідчить про те, що чим вище рівень розвитку зазначених показників організаційного розвитку освітніх організацій, тим більше керівники використовують копінг-стратегію «соціальне відволікання»

Водночас виявлено *негативний* статистично значущий зв'язок між показником «*проблемність організаційного розвитку*» та копінг-стратегією «соціальне відволікання» ($r= -0,246$, $p<0,01$). Це свідчить про те, що чим більш вираженою є проблемність організаційного розвитку освітніх організацій, тим менше керівники використовують копінг-стратегію «соціальне відволікання».

Таблиця 2.9

Зв'язок між організаційним розвитком закладів освітніх організацій та вибором копінг-стратегій керівниками цих закладів (r)

Показники організаційного розвитку	Копінг-стратегії				
	Орієнтація на вирішення завдань	Соціальне відволікання	Спрямованість на емоції	Уникнення	Відволікання
«Організаційна зрілість»	-0,033	0,246**	-0,041	0,081	0,063
«Проблемність організаційного розвитку»	0,033	-0,246**	0,041	0,081	-0,063
«Загальний показник організаційного розвитку»	0,025	0,226**	0,014	0,021	0,050

** $p<0,01$

Відповідно до наявних в літературі підходів до розуміння сутності копінг-стратегій (Frydenberg & Lewis, 2000; Lazarus & Folkman, 1984), а також їх аналізу за двома критеріями («активність-пасивність», «конструктивність-неконструктивність») (Карамушка, 2020), копінг-стратегія «соціальне відволікання» («пошук соціальної підтримки») відноситься до активних та достатньо продуктивних копінг-стратегій (має середній рівень продуктивності). Суть цієї стратегії полягає в тому, що вона зорієнтована на пошук контактів з іншими людьми, звернення за допомогою до них, пошук соціальних ресурсів у процесі вирішення проблемних, стресових ситуацій, які виникають в професійній діяльності та в інших сферах життєдіяльності. Отже, організаційний розвиток освітніх організацій сприяє використанню копінг-стратегій, які мають соціальну зорієнтованість.

Щодо інших копінг-стратегій («орієнтація на вирішення завдань»; «спрямованість на емоції»; «уникнення»; «відволікання»), то тут статистично значущих зв'язків не виявлено. Це можна пояснити тим, що організаційний розвиток освітніх організацій, ймовірно, не сприяє використанню пасивних та непродуктивних копінг-стратегій («спрямованість на емоції»; «уникнення»; «відволікання»), адже цей вплив на вказані показники у нашому дослідженні не досягає рівня статистичної значущості. Щодо такої активної та продуктивної копінг-стратегії як «орієнтація на вирішення завдань», то можна допустити, що на її вираженість впливають деякі інші чинники. Однак це потребує спеціального додаткового дослідження.

2.3.2. Зв'язок між оцінкою керівниками освітніх організацій основних напрямків активності організації та вибором ними копінг-стратегій

Спочатку проаналізуємо *оцінку основних напрямків активності організації керівниками освітніх організацій*. Результати цього етапу дослідження представлено в табл. 2.10.

У результаті дослідження встановлено, що оцінку організації в цілому (*загальний показник*) керівниками освітніх організацій можна вважати позитивною, оскільки переважна більшість опитаних мають високий (22,6 %) та середній (49,5 %) рівень оцінки. І лише невелика частина опитаних, менше третини (27,9 %), має низький рівень оцінки. Водночас можна говорити про певні *резерви* щодо вираженості цього показника у керівників освітніх організацій, оскільки високий його рівень представлено у невеликій кількості опитаних (Карамушка & Снігур, 2020а).

Що стосується ступеня оцінки окремих напрямків діяльності організації, то за кількісними показниками (насамперед кількості керівників, як мають високий ступінь оцінки) вони були об'єднані у три групи.

Таблиця 2.10

Оцінка основних напрямків активності організації керівниками закладів освітніх організацій (у % від загальної кількості опитаних)

Оцінка основних напрямків активності організації	Рівень оцінки		
	Високий	Середній	Низький
Оцінка цінностей	68,6	22,5	8,9
Оцінка робочого колективу	44,5	42,9	12,6
Оцінка робочого навантаження	29,8	48,2	22,0
Оцінка контролю (участі у прийнятті рішень)	26,2	44,0	29,8
Оцінка справедливості	16,8	46,6	36,6
Оцінка винагород	14,2	27,4	58,4
Оцінка організації в цілому (<i>загальний показник</i>)	22,6	49,5	27,9

До *першої групи* віднесено такі складові оцінки, як: «оцінка цінностей» та «оцінка робочого колективу». Високий рівень оцінки цих складових було виявлено у 68,6 % та 44,5 % опитаних відповідно. Це можна оцінити позитивно, особливо те, що у двох третин опитаних спостерігається висока оцінка місії організації, її ролі у вирішенні суспільно значущих завдань, тотожність

цінностей організації та цінностей персоналу тощо. З урахуванням важливої місії закладів загальної середньої освіти (навчання, виховання та розвиток особистості), така ситуація є дуже важливою. Також суттєвим є те, що у майже половини опитаних виявлено високий рівень оцінки робочого колективу (наявність дружніх стосунків у колективі, взаємодопомога та підтримка, відкрите спілкування з колегами, керівництвом, підлеглими та клієнтами тощо). З урахуванням того, що управлінська та педагогічна діяльність належить до професій типу «людина-людина», позитивна оцінка партнерських стосунків у колективі значною кількістю опитаних також заслуговує на позитивну оцінку.

Другу групу утворили такі складові оцінки, як: «оцінка робочого навантаження» та «оцінка контролю (участь у прийнятті рішень)». Число осіб, у яких зафіксовано високий рівень таких складових, є значно меншим, порівняно з попередньою групою, і складає відповідно 29,8 % і 26,2 %, в середньому в два з половиною рази менше. Це свідчить ще раз про те, що робота, яка здійснюється в закладах освіти, є складною за обсягом та змістом, термінами виконання, несподіваністю завдань, необхідністю постійної взаємодії з людьми. Також звертає увагу на себе те, що існують проблеми і в прийнятті управлінських рішень, їх самостійності, обсязі влади, можливості реалізації рішень, делегуванні повноважень тощо. Отже, покращення діяльності освітньої організації у цих аспектах (робочого навантаження, можливості самостійного прийняття рішень та їх реалізації) потребує уваги з боку керівників усіх рівнів системи загальної середньої освіти.

І до *третьої групи* входять такі складові, як: «оцінка справедливості» та «оцінка винагород». Високий рівень вираженості цих показників виявлено лише у 16,8 % та 14,2 % керівників, тобто в середньому в одній шостій опитаних, що значно нижче, порівняно з відповідями другої і третьої групи. Це свідчить про те, що процеси справедливості в організації, які стосуються насамперед рівного ставлення до всіх працівників, розподілу винагород та просування по службовій драбині, розподілу

завдань та складання графіку роботи, також наявність різних видів винагород та процедури їх надання персоналу, є найбільш проблемним місцем у діяльності освітніх організацій і потребують особливої уваги в процесі управління освітніми організаціями на всіх рівнях.

Отже, дослідження виявило низку проблем у діяльності освітніх організацій, що позначається на рівні оцінки керівників цих закладів організацій, де вони працюють, про що свідчить загальний показник оцінки та її окремих складових.

Далі висвітлимо дані, які стосуються зв'язку між оцінкою керівниками освітніх організацій різних напрямків активності організації та вибором ними копінг-стратегій (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Зв'язок між оцінкою основних напрямків активності організації та вибором копінг-стратегій керівниками освітніх організацій (г)

Оцінка основних напрямків активності організації	Копінг-стратегії				
	Орієнтація на вирішення завдань	Соціальне відволікання	Спрямованість на емоції	Уникнення	Відволікання
Оцінка робочого навантаження	0,271**	0,274**	0,007	0,140	-0,138
Оцінка контролю (участі у прийнятті рішень)	0,027	0,191**	-0,213**	0,080	0,002
Оцінка винагород	-0,011	0,316**	-0,262**	0,182*	0,017
Оцінка робочого колективу	0,217**	0,042	0,001	0,48	0,067
Оцінка справедливості	0,197**	0,234**	-0,143*	0,178*	0,051
Оцінка цінностей	0,147*	0,003	-0,051	-0,008	-0,013
Оцінка організації в цілому (загальний показник)	0,153*	0,292**	-0,210**	0,202**	0,012

Як видно із табл. 2.11, у процесі дослідження було встановлено *позитивний* статистично значущий зв'язок між *загальним показником* оцінки керівниками освітніх організацій основних напрямків активності організації і такими їхніми копінг-стратегіями як: «орієнтація на вирішення завдань» ($r=0,153$, $p<0,05$) та «соціальне відволікання» ($r=0,292$, $p<0,01$). Це говорить про те, що з підвищенням рівня оцінки керівниками освітніх організацій основних напрямків активності організації ступінь активних та продуктивних копінг-стратегій підвищується.

Також виявлено *негативний* статистично значущий зв'язок між загальним показником оцінки організації керівниками освітніх організацій і копінг-стратегією «спрямованість на емоції» ($r= -0,210$, $p<0,01$), що свідчить про те, що з підвищенням загального показника оцінки організації використання цієї непродуктивної копінг-стратегії зменшується.

Також виявлено, що більшість складових оцінки організації (чотири із шести) сприяють підвищенню використання керівниками освітніх організацій *активних та продуктивних копінг-стратегій*. Тобто підвищення рівня оцінки керівниками освітніх організацій цих складових сприяє підвищенню використання названих копінг-стратегій.

Це стосується насамперед використання керівниками копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдань», про що свідчать такі показники виявленого зв'язку: «оцінка робочого навантаження» ($r=0,271$, $p<0,01$), «оцінка робочого колективу» ($r=0,217$, $p<0,01$), «оцінка справедливості» ($r=0,197$, $p<0,01$), «оцінка цінностей» ($r=0,147$, $p<0,05$).

Приблизно така ж сама ситуація, але з деякою зміною показників оцінки роботи, спостерігається і щодо копінг-стратегії «соціальне відволікання» («пошук соціальної підтримки»). Про це також свідчать відповідні показники виявленого зв'язку: «оцінка робочого навантаження» ($r=0,274$, $p<0,01$), «оцінка контролю (участь у прийнятті рішень)» ($r=0,191$, $p<0,01$), «оцінка винагород» ($r=0,316$, $p<0,01$), «оцінка справедливості» ($r=0,234$, $p<0,01$).

Також констатовано, що низка показників оцінки організації керівниками освітніх організацій впливає на використання ними *пасивних та непродуктивних копінг-стратегій*. Так, підвищення таких показників оцінки, як: «оцінка контролю (участі у прийнятті рішень)» ($r = -0,213$, $p < 0,05$), «оцінка винагород» ($r = -0,262$, $p < 0,01$), «оцінка справедливості» ($r = -0,143$, $p < 0,05$), сприяє зниженню використання менеджерами копінг-стратегії «спрямованість на емоції».

Отже, можна дійти висновку, що підвищення рівня оцінки цінностей організації, обсягу роботи, робочого колективу, справедливості, винагород сприяє підвищенню використання керівниками освітніх організацій активних та продуктивних копінг-стратегій і обумовлює зниження пасивних та непродуктивних копінг-стратегій.

Водночас звертає на себе увагу той цікавий факт, що підвищення таких складових оцінки, як: «оцінка справедливості» ($r = 0,178$, $p < 0,05$) та «оцінка винагород» ($r = 0,182$, $p < 0,05$), сприяє і підвищенню частоти використання копінг-стратегії «уникнення», що стосується також і загального показника оцінки організації ($r = 0,202$, $p < 0,01$). Ймовірно, це можна пояснити тим, що створення в організації занадто комфортного середовища (із реалізацією системи, що забезпечує справедливість у розподілі завдань, просування по службовій драбині та винагороди для працівників) обумовлює зниження активності керівників, їх конкурентоздатності та орієнтує їх на використання пасивних копінг-стратегій.

Також констатовано, що оцінка організації (загальний показник та окремі складові) не зв'язана із копінг-стратегією «відволікання», що, ймовірно, пов'язано з реалізацією керівниками інших видів активності, які лежать поза межами професійної сфери. Однак цей факт потребує свого подальшого аналізу та осмислення в процесі додаткових досліджень.

Отже, результати дослідження свідчать про те, що існує зв'язок між оцінкою керівниками освітніх організацій загального «настрою» функціонування організації та їх поведінкою

в стрес-ситуаціях. Це свідчить про те, що організація є цілісною системою, і тільки спільними зусиллями всіх суб'єктів організаційної діяльності можна забезпечити ефективність та «комфортність» її діяльності. Врахування виявлених закономірностей може сприяти підвищенню ефективності діяльності освітніх організацій.

2.3.3. Зв'язок між стилями управління керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій

Насамперед проаналізуємо *рівень вираженості стилів управління у керівників освітніх організацій*.

Як видно із даних, наведених в табл. 2.12, у керівників освітніх організацій переважає використання *одноосібно-демократичного стилю управління*. Про це свідчить той факт, що у більше ніж половини опитаних (52,6 %) зафіксовано високий рівень вираженості цього стилю управління. 41,5 % мають середній рівень використання цього стилю та 5,9 % – низький рівень.

Таблиця 2.12

Рівень вираженості стилів управління керівників освітніх організацій (у % від загальної кількості опитаних)

Стилі управління	Рівень вираженості стилів управління		
	Високий	Середній	Низький
Авторитарно-одноосібний	16,3	48,4	35,3
Пасивний	10,7	58,3	31,0
Одноосібно-демократичний	52,6	41,5	5,9

Значно менше, порівняно із *одноосібно-авторитарним*, керівникам закладів загальної середньої освіти притаманний авторитарно-одноосібний стиль управління, свідченням цього

є те, що високий рівень вираженості цього стилю притаманний лише 16,3 % опитаних, середній – 48,4 % і низький – 35,3 %.

І ще для меншої частини керівників освітніх організацій характерним є *пасивний стиль управління*. Високий рівень вираженості такого стилю зафіксовано у 10,7 % опитаних, середній – у 58,3 %. І низький рівень притаманний 31,0 % опитаних.

Отримані дані, які стосуються стилів управління керівників освітніх організацій, в цілому *можна оцінити позитивно*, оскільки вони свідчать про те, що переважна частина опитаних керівників орієнтуються на активність у здійсненні своєї управлінської діяльності та демократичні основи її забезпечення. Водночас можна говорити і про *певні резерви* управлінської діяльності керівників, оскільки високий рівень вираженості одноосібно-демократичного стилю зафіксовано у лише трохи більше, ніж у половини опитаних.

Далі проаналізуємо ***зв'язок між стилями управління керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій***.

Як свідчать дані, представлені в табл. 2.13, виявлено статично значущий зв'язок між стилями управління та окремими копінг-стратегіями.

Так, стосовно копінг-стратегії «соціальне відволікання, то тут виявлено негативний статистично значущий зв'язок між такими стилями управління, як *авторитарно-одноосібний* та *пасивний*, і копінг-стратегією «соціальне відволікання» (відповідно, $r = -0,290$, $p < 0,01$, $r = -0,363$, $p < 0,01$). Це свідчить про те, що з посиленням частоти використання вказаних стилів управління керівниками освітніх організацій зменшується використання ними копінг-стратегії «соціальне відволікання», яка, як відомо, орієнтована на взаємодію з соціальним оточенням з метою подолання професійного стресу.

Водночас виявлено, навпаки, позитивний статистично значущий зв'язок між *одноосібно-демократичним стилем управління* ($r = 0,357$, $p < 0,01$) і копінг-стратегією «соціальне відволікання». Виявлена закономірність полягає в тому, що

з підвищенням використання керівниками освітніх організацій названого стилю управління підвищується й використання ними копінг-стратегії «соціальне відволікання».

Таблиця 2.13

Зв'язок між стилями управління керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій (r)

Стилі управління	Копінг-стратегії				
	Орієнтованість на вирішення завдань	Соціальне відволікання	Спрямованість на емоції	Уникнення	Відволікання
Авторитарно-одноосібний стиль	0,102	-0,290**	0,087	-0,064	0,142
Пасивний стиль	0,062	-0,363**	0,190**	-0,125	0,097
Одноосібно-демократичний стиль	0,066	0,357**	0,021	-0,188**	0,028

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Також у процесі дослідження встановлено позитивний статистично значущий зв'язок між *пасивним стилем управління* і копінг-стратегією «спрямованість на емоції» ($r=0,190$, $p < 0,01$). Тобто з більшою вираженістю пасивного стилю управління керівники орієнтуються на копінг-стратегію, яка має відношення до емоційних реакцій на стресову ситуацію в професійній діяльності (роздратування, агресію тощо) замість її ефективного подолання.

У дослідженні також виявлено негативний статистично значущий зв'язок між *одноосібно-демократичним стилем управління* і копінг-стратегією «уникнення» ($r = -0,188$, $p < 0,01$), що свідчить про те, що з підвищенням використання цього стилю управління керівниками освітніх організацій знижується використання копінг-стратегії «уникнення», яка, як зазначалось вище, є пасивною та непродуктивною.

Отже, в цілому можна говорити про те, що одноосібно-демократичний стиль управління сприяє використанню керівниками освітніх організацій такої активної і достатньо продуктивної копінг-стратегії як «соціальне відволікання» і зменшує використання пасивної і непродуктивної копінг-стратегії «уникнення». У той же час одноосібно-авторитарний та пасивний стилі управління керівників освітніх організацій, навпаки, зменшують використання керівниками активної і достатньої продуктивної копінг-стратегії «соціальне відволікання» й підвищують використання пасивної та непродуктивної копінг-стратегії «спрямованість на емоції».

Однак у дослідженні не виявлено статистично значущого зв'язку між усіма стилями управління керівників освітніх організацій та копінг-стратегією «орієнтованість на вирішення завдання», що потребує свого більш детального вивчення.

2.3.4. Зв'язок між організаційно-функціональними характеристиками освітніх організацій та вибором їхніми керівниками копінг-стратегій

Згідно концептуальної моделі дослідження, до організаційно-функціональних характеристик закладів загальної середньої освіти нами було віднесено такі, як: місце розташування освітньої організації, кількість працівників, які в ній працюють, термін функціонування організації.

Дані, наведені в табл. 2.14, свідчать про те, що встановлено негативний статистично значущий зв'язок між показником **«кількість осіб, які працюють в освітній організації»** та копінг-стратегією «соціальне відволікання» ($r = -0,155$, $p < 0,05$). Це проявляється в тому, що із збільшенням кількості працівників в освітній організації зменшується кількість керівників, які використовують копінг-стратегію «соціальне відволікання». Тобто малочисельні освітні організації, порівняно із багаточисельними, більше спонукають до пошуку керівниками

цих організацій підтримки серед колег у вирішенні стресових ситуацій, які виникають у професійній діяльності.

Таблиця 2.14

Зв'язок між організаційно-функціональними характеристиками освітніх організацій та вибором їхніми керівниками копінг-стратегії (r)

Організаційно-функціональні характеристики освітніх організацій	Копінг-стратегії				
	Орієнтована на вирішення завдання	Соціальне відволікання	Спрямованість на емоції	Уникнення	Відволікання
Кількість осіб, які працюють	-0,103	-0,155*	-0,18	-0,025	0,055
Термін існування	-0,047	-0,119	-0,031	-0,107	-0,066
Місце розташування	-0,023	0,077	-0,055	0,229**	0,276**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Результати дослідження також свідчать про те, що встановлено позитивний статистично значущий зв'язок між «*місцем розташування освітньої організації*» і такими копінг-стратегіями, як: «уникнення» ($r=0,229$, $p < 0,01$) і «відволікання» ($r=0,276$, $p < 0,01$). Це проявляється в тому, що в освітніх організаціях, які знаходяться в населених пунктах з більш високим адміністративним статусом, кількість керівників, які використовують копінг-стратегії «уникнення» та «відволікання», зростає. Очевидно, це може бути пов'язане з більшими соціально-адміністративними можливостями функціонування освітніх організацій в таких центрах, що може служити основою для епізодичного відходу від вирішення стресових ситуацій, а також соціально-культурними особливостями таких центрів, які дають більшу можливість керівникам використовувати види діяльності, що сприяють їхньому відволіканню від професійної діяльності в умовах стресу (відвідування фітнес-центрів, кінотеатрів, кафе, прогулянок в парку тощо). І хоча такі копінг-стратегії є пасивними і непродуктив-

ними, їх використання може сприяти збереженню психологічного здоров'я керівників (Карамушка, 2020).

Однак дані, наведені в табл. 2.14, свідчать про те, що такий показник, як *«термін існування освітньої організації»*, не впливає на вибір копінг-стратегій керівниками цих організацій.

Загалом, результати *другого підетапу дослідження* підтвердили гіпотезу і виявили зв'язок між організаційно-психологічними чинниками мезорівня та вибором копінг-стратегій керівниками освітніх організацій.

2.4. Організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій: мікрорівень аналізу

Третій етап нашого дослідження був спрямований на дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій, які відносяться до мікрорівня.

Відповідно до концептуальної моделі дослідження, до таких чинників було віднесено психологічні (рівень активності та оптимізму керівників, наявність/відсутність тайм-синдрому менеджера), організаційно-професійні та соціально-демографічні характеристики керівників освітніх організацій.

Далі будуть послідовно представлені дані, які стосуються кожного із виділених організаційно-психологічних чинників мікрорівня.

2.4.1. Зв'язок між активністю та оптимізмом керівників освітніх організацій й вибором ними копінг-стратегій

Спочатку проаналізуємо *рівень вираженості активності та оптимізму в керівників освітніх організацій*.

Як видно із табл. 2.15, у результаті дослідження виявлено недостатній рівень вираженості у керівників закладів серед-

ньої освіти такої психологічної характеристики як *активність*. Установлено, що високий рівень активності притаманний лише 5,3 % опитаних, середній – 79,5 % та низький – 15,2 %.

Як бачимо, переважній більшості опитаних характерний середній рівень активності, що можна, напевне, пояснити тим, що високий рівень відповідальності керівників освітніх організацій обумовлює їхню переважну орієнтацію на дотримання певного балансу (орієнтація на середній рівень вираженості) щодо якостей, які характеризують активність особистості, тобто поєднання, з одного боку, енергійності, життєрадісності, а з іншого боку, безпечності, безтурботності, схильності до ризику.

Що стосується вираженості у керівників освітніх організацій такої психологічної характеристики як *оптимізм*, то тут отримано значно нижчі показники, порівняно з активністю (табл. 2.15). Так, високий рівень вираженості цієї якості констатовано лише у 2,1 % опитаних, середній – у 34,0 % і низький – у 63,9 %. Звертає на себе увагу той факт, що у більше ніж у половини опитаних виявлено низький рівень вираженості оптимізму.

Таблиця 2.15

**Рівень вираженості оптимізму та активності
у керівників освітніх організацій
(у % від загальної кількості опитаних)**

Показники	Рівень вираженості оптимізму та активності		
	Високий	Середній	Низький
Активність	5,3	79,5	15,2
Оптимізм	2,1	34,0	63,9

Низький рівень оптимізму в керівників освітніх організацій можна, мабуть, пояснити, з одного боку, складними соціально-економічними умовами, в яких сьогодні працюють освітні організації, а з іншого боку, постійними вимогами до введення реформ, інновацій у цих закладах, які здебільшого

не «підкріплюються» необхідною економічною базою (достатнім рівнем заробітної плати персоналу, необхідною технікою та обладнанням, інформаційно-комп'ютерним забезпеченням тощо) та рівнем психологічної готовності персоналу (наявністю необхідних мотивів, умінь, навичок тощо).

Отже, можна говорити про *певні резерви* щодо вираженості активності та оптимізму в керівників освітніх організацій, особливо з урахуванням того, що керівники цих закладів повинні демонструвати певні зразки «активної» та «оптимістичної» рольової поведінки для своїх працівників, надихати їх на активну професійну діяльність, прояви оптимізму щодо можливостей досягнення основних цілей життєдіяльності людини тощо.

Далі висвітлимо дані, які стосуються ***типів керівників освітніх організацій (виділених за рівнем вираженості в них активності та оптимізму) та їхньої кількісної представленості.***

Як видно із табл. 2,16, у дослідженні виявлено чотири типи керівників освітніх організацій («реалісти», «пасивні оптимісти», «пасивні песимісти», «активні песимісти») із п'яти можливих типів. Керівників, які належать до типу «активні оптимісти», серед опитаних керівників освітніх організацій не виявлено.

Проаналізуємо психологічні особливості кожного із типів керівників освітніх організацій та їхню кількісну представленість. При опису цих стилів будемо спиратись на «психологічні портрети» представників стилів, які надані в методиці.

Як видно із табл. 2.16, переважній більшості опитаних (69,7 %) характерний такий тип як *«реалісти»*. Представники цього типу адекватно оцінюють поточну ситуацію за своїми силами (можливостями) і не намагаються стрибнути «вище голови», отримують задоволення від того, що мають, вони стійкі до психологічного стресу.

Таблиця 2.16

**Кількісна представленість психологічних типів
керівників освітніх організацій
(за рівнем вираженості у них активності та оптимізму)**

Психологічні типи керівників	Частоти, (%)
«Реалісти»	69,7
«Пасивні песимісти»	16,7
«Активні песимісти»	12,1
«Пасивні оптимісти»	1,5
«Активні оптимісти»	0,0

Значно менш вираженим, приблизно в чотири рази, є тип *«пасивні песимісти» («жертви»)* (16,7 %). Представникам цього типу характерно те, що вони ні в що не вірять і нічого не роблять для того, щоб змінити своє життя в кращий бік. Вони характеризуються переважанням похмурого і пригніченого настрою, пасивністю, зневірою у власних силах. У важких ситуаціях надають перевагу відходу від розв'язання проблеми, вважають себе жертвами обставин.

Приблизно на такому ж рівні вираженості перебуває і такий тип керівників освітніх організацій як *«активні песимісти» («негативісти»)* (12,1 %). Їм характерна більша активність, але ця активність має деструктивний характер, замість того щоб створювати щось нове, такі люди намагаються зруйнувати вже те, що існує. У важких ситуаціях вони часто проявляють агресію.

І зовсім невелика кількість опитаних (1,5 %), порівняно із розглянутими вище типами, належить до типу *«пасивні оптимісти» («ледарі»)*. Представники цього типу впевнені в тому, що «все само собою вирішиться», що «все буде добре», хоча і не докладають до цього жодних зусиль. Вони добродушні, веселі, можуть навіть у поганому знаходити щось добре, водночас їхньою характерною рисою є недостатня активність. Вони більшою мірою сподіваються на везіння, ніж на власні сили, схильні до пасивного очікування та відкладання прийняття рішень.

І не виявлено керівників освітніх організацій, які належать до «ідеального» типу «*активні оптимісти*» («*ентузіасти*»). Характерними рисами представників цього типу є те, що вони вірять у власні сили та успіх, позитивно налаштовані на майбутнє, здійснюють активні дії для того, щоб досягти життєвих цілей, для них не є характерними смуток та поганий настрій, вони легко долають «удари долі», якими б важкими вони не були. У важких ситуаціях активно шукають способи розв'язання проблеми.

Отже, у цілому, можна *позитивно* оцінити той факт, що серед керівників дві третини належать до типу «реалісти», які здатні реально оцінювати ситуацію і свої можливості для розв'язання проблем, з якими вони зустрічаються. Також позитивної оцінки заслуговує те, що серед керівників майже відсутні такі, які входять до типу «пасивні песимісти» («ледарі»). Ці позитивні риси можна пояснити, як нам здається, специфікою діяльності, яка поєднує в собі такі види діяльності, як педагогічна та управлінська, і пов'язана з відповідальністю за навчання, виховання та розвиток особистості.

Водночас до *негативних тенденцій* можна віднести те, що у дослідженні виявлено відсутність серед опитуваних представників «ідеального типу» у наведеній системі класифікацій типів керівників, яким є тип «активні оптимісти» («ентузіасти»), а також те, що в середньому орієнтовно п'ята частина керівників належить до типів керівників, які виділені на «песимістичній основі» («активні песимісти» та «пасивні песимісти»), що обумовлено, мабуть, складнощами соціально-економічного характеру, які характерні для суспільства в цілому та для освітньої галузі зокрема. Однак думаємо, що тут певну роль відіграють і окремі особистісні характеристики керівників та особливості їхньої життєдіяльності в цілому (особливості сімейного життя, фізичний стан тощо).

Отже, в цілому ми бачимо, що *існують резерви* щодо розвитку активності та оптимізму у керівників освітніх організацій.

Далі визначимо ***зв'язок між активністю та оптимізмом керівників освітніх організацій*** (як окремими показника-

ми, так і типами керівників, виділеними на основі поєднання показників «активність» та «оптимізм») **та вибором ними копінг-стратегії**.

Як видно з табл. 2.17, у процесі дослідження було встановлено *позитивний* статистично значущий зв'язок між *оптимізмом* і такими копінг-стратегіями, як: «соціальне відволікання» ($r=0,338$, $p<0,01$) та «уникнення» ($r=0,278$, $p<0,01$). Сутність цього зв'язку полягає в тому, що чим більше вираженим у керівників освітніх організацій є оптимізм, тим більше вони використовують копінг-стратегії «соціальне відволікання» та «уникнення».

Отже, в цілому, доходимо висновку, що наявність у керівників освітніх організацій оптимізму та його підвищення може сприяти використанню копінг-стратегій, які сприяють усуненню або зниженню стресової ситуації і частковому її вирішенню.

Водночас зазначимо, що у дослідженні не виявлено статистично значущого зв'язку між *активністю* керівників освітніх організацій та копінг-стратегіями, які вони використовують. Очевидно, можна говорити про те, що однієї «активності» керівникам освітніх організацій «недостатньо» для вибору копінг-стратегій, що тут суттєвим є ще й наявність у них такої якості як оптимізм.

Таблиця 2.17

Зв'язок між активністю та оптимізмом керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій (r)

	Копінг-стратегії				
	Орієнтована на вирішення завдання	Соціальне відволікання	Спрямованість на емоції	Уникнення	Відволікання
Активність	-0,057	-0,114	-0,004	0,100	0,108
Оптимізм	0,076	0,338**	0,005	0,278**	0,075
Психологічні типи	-0,160	0,154	-0,260*	0,077	0,010

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Також у процесі дослідження встановлено *негативний* статистично значущий зв'язок ($r = -0,260$, $p < 0,05$) між психологічними типами керівників (які виділені на основі поєднання показників «активність» та «оптимізм») та копінг-стратегіями, які вони використовують. Зміст цього зв'язку полягає в тому, що чим більше керівники освітніх організацій «рухаються» в напрямку від «пасивних песимістів» до «реалістів», тобто чим більше в них вираженим є поєднання активності та оптимізму, тим менше вони використовують копінг-стратегію «спрямованість на емоції». Як зазначається в літературі, ця копінг-стратегія зумовлена виникненням негативних емоцій, які пов'язані із ситуацією, та зосередженістю на таких емоціях. З урахуванням того, що керівники освітніх організацій перебувають у постійній управлінській та педагогічній взаємодії з членами педагогічного колективу, учнями та їхніми батьками, виникнення такого негативного емоційного фону може негативно позначитися не лише на психологічному здоров'ї самого керівника (наприклад, обумовлювати виникнення професійного вигорання керівника), але і на психологічному здоров'ї всієї освітньої організації (спричинити негативний емоційний настрій, появу напруженості, конфліктних ситуацій тощо (Снігур, 2020)). Тому зниження використання керівниками освітніх організацій копінг-стратегії «спрямованість на емоції», стає можливим у результаті підвищення активності та оптимізму керівників, може сприяти підвищенню ефективності діяльності цих організацій (покращенню сприятливого соціально-психологічного клімату, показників навчально-виховного процесу тощо).

2.4.2. Зв'язок між тайм-синдромом менеджера у керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій

Насамперед звернемося до даних, які стосуються *показників тайм-синдрому менеджера* у керівників освітніх організацій (Снігур, 2020).

Отримані дані свідчать про те, що значній кількості керівників освітніх організацій притаманний тайм-синдром менеджера. Про це свідчать показники, наведені в табл. 2.18, що стосуються передусім загального показника *тайм-синдрому менеджера*. Так, 33,0 % опитаних керівників, тобто третині, притаманний високий рівень вираженості цього синдрому, а 47,1 %, майже половині, характерний середній рівень вираженості тайм-синдрому. І лише 19,9 % опитаних характеризуються низьким рівнем тайм-синдрому. Отримані дані свідчать, на наш погляд, про певні проблеми в управлінні часом в опитаних керівників.

Що стосується окремих показників *тайм-синдрому менеджера*, то результати емпіричного дослідження говорять про те, що вони виражені по-різному, одні мають достатньо високі показники, інші – значно менші.

Так, найбільш вираженим, тобто посідає перше місце, є такий показник тайм-синдрому менеджера як *«переживання дефіциту часу» («тиск часу»)*. Дві третини опитаних керівників освітніх організацій (66,5 %) характеризуються наявністю високого рівня вираженості цього синдрому (див. табл. 2.18). Такі керівники нервують через те, що у них не вистачає часу на заплановані справи; на роботі та після роботи вони відчують час максимально «спресованим».

Далі за кількісним вираженням знаходиться показник *«переживання обмеженості часу» («дискретність часу»)*. Як свідчать отримані дані, половина опитаних (50,3 %) мають високий рівень вираженості цього показника. Для них характерним є те, що вони гостро відчують нестачу часу, у них немає хвилини, щоб «передихнути», вони постійно відчують дефіцит часу, втрачають відлік часу, час якби «провалюється» кудись, час на роботі не тече «спокійно» та розмірено.

Отже, описані показники свідчать про значні проблеми у керівників, які зв'язані з переживаннями щодо дефіциту часу та його обмеженості.

Таблиця 2.18

Рівень вираженості показників тайм-синдрому менеджера у керівників освітніх організацій (у % від загальної кількості опитаних)

Показники тайм-синдрому менеджера	Рівень вираженості показників тайм-синдрому		
	Високий	Середній	Низький
Переживання дефіциту часу (тиск часу)	66,5	17,8	15,7
Переживання обмеженості часу (дискретність часу)	50,3	30,9	18,8
Залежність від роботи	23,6	57,1	19,4
Емоційне переживання дефіциту часу	15,2	68,6	16,2
Продуктивність використання особистого часу	14,7	77,5	7,9
Агресія в ситуаціях дефіциту часу	6,3	73,3	20,4
<i>Інтегральний показник тайм-синдрому менеджера</i>	33,0	47,1	19,9

Наступні показники тайм-синдрому менеджера виражені значно менше, з попередньо описаними вище. Так, високий рівень вираженості «залежності від роботи» виявлено у 23,6 % опитаних. Менеджери цієї групи не можуть забути про роботу вдома, робота «вижимає» з них всі сили і почуття, робота менеджера не залишає часу для відпочинку, зустрічей з друзями та рідними людьми. Також близьким до цього показника є показник «продуктивність використання особистого часу», високий рівень вираженості якого виявлено у 14,7 % опитаних. Цей показник проявляється в тому, що керівник для досягнення результатів роботи витрачає набагато більше часу, ніж його підлеглі, йому доводиться на роботі виконувати багато справ в один і той же час, тому керівник знаходить ся в сильній напрузі.

Також приблизно на такому ж рівні знаходиться «емоційне переживання дефіциту часу». Високий рівень вираженості цього показника виявлено у невеликої групи опитаних керівників, всього у 15,2 %. Зазначимо, що у випадку з «емоцій-

ним переживанням дефіциту часу», мова йде про те, що керівники відчувають своє безсилля стосовно обмеженості та швидкоплинності часу, у них також виникає роздратування та псується настрій через непродуктивну трату часу підлеглими.

Як бачимо, ті показники тайм-синдрому менеджера, які стосуються певних особистих аспектів життєдіяльності опитаних керівників та емоційного переживання дефіциту часу, виражені значно менше, порівняно з переживаннями щодо тиску часу та його обмеженості.

І на останньому місці за рівнем вираженості знаходиться такий показник як *«агресія в ситуаціях дефіциту часу»*. Лише у 6,3 % опитаних виявлено високий рівень вираженості цього показника, що можна оцінити як позитивний факт. Керівникам цієї групи характерним є те, що до кінця робочого дня вони відчувають роздратування через те, що заплановані справи не виконані, вони сумніваються в тому, що їхні підлеглі «викладаються» і виконують всі свої обов'язки, вони також не вірять у відданість своїх підлеглих.

Отже, в цілому, можна говорити про *наявність певних проблем* в управлінні часом керівниками закладів загальної середньої освіти.

І тепер проаналізуємо ***зв'язок між тайм-синдромом менеджера та вибором копінг-стратегій керівниками освітніх організацій.***

У процесі аналізу зв'язку між тайм-синдромом менеджера та вибором копінг-стратегій керівниками освітніх організацій було з'ясовано таке (табл. 2.19).

По-перше, було виявлено, що всі показники тайм-синдрому менеджера не сприяють використанню керівниками такої активної та продуктивної копінг-стратегії як «орієнтація на вирішення завдання», про що свідчить відсутність даних, які говорять про позитивний статистично значущий зв'язок між показниками тайм-синдрому менеджера та всіма копінг-стратегіями.

Окрім того, виявлено негативний статистично значущий зв'язок між таким показником тайм-синдрому менеджера як «емоційне переживання часу» і копінг-стратегією «орієнтація на вирішення завдання» ($r = -0,151, p < 0,05$). Це свідчить про те, що чим більше вираженим є цей показник тайм-синдрому менеджера, тим менше опитувані керівники використовують цю активну та продуктивну копінг-стратегію.

Таблиця 2.19

Зв'язок тайм-синдрому менеджера з вибором копінг-стратегії керівниками освітніх організацій (r)

Показники тайм-синдрому менеджера	Копінг-стратегії				
	Орієнтація на вирішення завдань	Соціальне відволікання)	Спрямованість на емоції	Уникнення	Відволікання
Переживання обмеженості часу (дискретність часу)	0,066	-0,230**	0,128	-0,179*	-0,034
Переживання дефіциту часу («тиск часу»)	-0,048	-0,269**	-0,017	-0,189**	0,014
Емоційне переживання дефіциту часу	-0,151*	-0,091	-0,060	0,168*	0,347**
Продуктивність використання особистого часу	0,004	-0,205**	-0,097	-0,225**	-0,106
Залежність від роботи	-0,132	-0,390**	0,059	-0,231**	0,047
Агресія в ситуаціях дефіциту часу	0,125	-0,013	0,026	0,129	0,223**
Інтегральний показник тайм-синдрому менеджера	-0,038	-0,270**	0,021	-0,084	0,179*

По-друге, встановлено, що існує негативний статистично значущий зв'язок між більшістю показників тайм-синдрому та копінг-стратегією «соціальне відволікання»: «переживання обмеженості/дискретності часу» ($r = -0,230, p < 0,01$), «переживання дефіциту часу («тиск часу»)» ($r = -0,269, p < 0,01$), «продуктивність використання особистого часу» ($r = -0,205, p < 0,01$), «залежність від роботи» ($r = -0,390, p < 0,01$), «інтегральний показник тайм-синдрому» ($r = -0,270, p < 0,01$). Сутність цього зв'язку полягає в тому, що чим більш вираженими є зазначені складові тайм-синдрому менеджера, тим менше керівники освітніх організацій використовують копінг-стратегію «соціальне відволікання», яка є активною і посідає проміжне місце між продуктивними та непродуктивними копінг-стратегіями, тобто можна говорити про те, що вона має середній рівень продуктивності.

Отже, в цілому можна говорити про те, що показники тайм-синдрому менеджера негативно пов'язані з використанням керівниками освітніх організацій активних та продуктивних копінг-стратегій.

По-третє, також встановлено, що існує негативний статистично значущий зв'язок між більшістю показників тайм-синдрому та стратегію «уникнення», а саме такими: «переживання обмеженості/дискретності часу» ($r = -0,179, p < 0,05$), «переживання дефіциту часу («тиск часу»)» ($r = -0,189, p < 0,01$), «продуктивність використання особистого часу» ($r = -0,225, p < 0,01$), «залежність від роботи» ($r = -0,231, p < 0,01$). Тобто мова йде про те, що чим більш вираженими є зазначені показники тайм-синдрому менеджера, тим менше керівники освітніх організацій використовують копінг-стратегію «уникнення», яка є пасивною і характеризується передусім прагненням відкласти розв'язання проблем. Тобто, напевне, в умовах дефіциту часу керівники орієнтуються на зменшення використання копінг-стратегій, які орієнтовані на уникнення вирішення проблем.

Однак інша тенденція виявлена стосовно такого показника тайм-синдрому менеджера як «емоційне переживання дефіциту часу» ($r = 0,168, p < 0,05$), яка свідчать про те, що в ситуації,

коли виникає роздратування та псується настрої через непродуктивну трату часу підлеглими, підвищується використання керівниками копінг-стратегії «уникнення». Це узгоджується з даними, які отримані стосовно впливу цього показника на використання опитуваними копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдань». Отже, в цілому, вплив показника «емоційне переживання часу» проявляється в тому, що він впливає на зменшення використання копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдання» і водночас впливає на підвищення використання стратегії «уникнення».

По-четверте, констатовано позитивний статистично значущий зв'язок між деякими показниками тайм-синдрому менеджера та стратегією «відволікання», а саме: «емоційне переживання дефіциту часу» ($r=0,347$, $p<0,01$), «агресія в ситуаціях дефіциту часу» ($r=0,223$, $p<0,01$), «інтегральний показник тайм-синдрому менеджера» ($r=0,179$, $p<0,05$). Це свідчить про те, що чим більш вираженим у керівників є роздратування та псується настрої через непродуктивну трату часу підлеглими, через те, що заплановані справи не виконані і вони сумніваються в тому, що їхні підлеглі не «викладаються» і не виконують всі свої зобов'язання, чим вищим є показник тайм-синдрому в цілому, тим більше керівники освітніх організацій використовують стратегію «відволікання», тобто переключення на інші види діяльності (хобі, відвідування музеїв, виставок, історичних місць, заняття спортом тощо).

Загалом, можна говорити про те, що копінг-стратегії «уникнення» та «відволікання», які є пасивними та непродуктивними щодо вирішення проблеми, однак в умовах дефіциту часу та емоційних переживань вони можуть відігравати певну позитивну роль щодо збереження психічного здоров'я керівників освітніх організацій.

По-п'яте, у дослідженні не виявлено статистично значущого зв'язку між більшістю показників тайм-синдрому та стратегією «спрямованість на емоції» опитуваних керівників, що свідчить про те, що ця копінг-стратегія не є чутливою до впли-

ву всіх показників тайм-синдрому менеджера. Однак думаємо, що отримані дані, які стосуються цієї копінг-стратегії, потребують додаткового дослідження.

2.4.3. Зв'язок між організаційно-професійними характеристиками керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій

Нагадаємо, що, відповідно до концептуальної моделі дослідження, до організаційно-професійних характеристик керівників освітніх організацій нами було віднесено такі, як: посада в організації, рівень освіти, загальний стаж трудової діяльності, стаж роботи на посаді, кваліфікаційна категорія, педагогічне звання, наявність/відсутність відзнак. Зазначимо, що вказані організаційно-професійні характеристики були поділені нами на дві групи. Першу групу утворили посадово-освітньо-стажеві характеристики (посада в організації, рівень освіти, стаж трудової діяльності, стаж роботи на посаді в організації). Друга група характеристик була названа нами як кваліфікаційно-відзнакова (кваліфікаційна категорія, педагогічне звання, наявність/відсутність відзнак). Проаналізуємо отримані дані стосовно зв'язку виділених характеристик з копінг-стратегіями керівників закладів загальної середньої освіти.

Як видно з табл. 2.20, у процесі дослідження встановлено негативний статистично значущий зв'язок між таким чинником як «*посада*» та копінг-стратегією «відволікання» ($r = -0,303$, $p < 0,01$), що свідчить про те, що чим вища посада, тим рідше використовується неконструктивна копінг-стратегія «відволікання».

У процесі дослідження також було встановлено негативний статистично значущий зв'язок між «*стажем трудової діяльності*» і такими копінг-стратегіями, як: «орієнтація на вирішення завдань» ($r = -0,249$, $p < 0,01$); «спрямованість на емоції» ($r = -0,174$, $p < 0,05$); «уникнення» ($r = -0,188$, $p < 0,01$). Суть

цього зв'язку полягає в тому, що зі збільшенням стажу трудової діяльності керівників освітніх організацій використання вказаних вище стратегій зменшується.

Окрім того, встановлено негативний статистично значущий зв'язок між «*стажем на посаді в організації*» керівників освітніх організацій, і такими копінг-стратегіями, як: «орієнтація на вирішення завдань» ($r = -0,310$, $p < 0,01$); «спрямованість на емоції» ($r = -0,192$, $p < 0,01$). Як видно з показників, зі збільшенням стажу на посаді в організації збільшується рівень вираженості названих копінг-стратегій.

Стосовно такого показника як «*рівень освіти*», то наше емпіричне дослідження не виявило жодного зв'язку копінг-стратегій із цією організаційно-професійною характеристикою керівників.

Таблиця 2.20

Зв'язок організаційно-професійних чинників з вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегії (r) (1 група чинників)

Копінг-стратегії	Організаційно-професійні чинники			
	Посада	Рівень освіти	Стаж трудової діяльності	Стаж на посаді в організації
Орієнтація на вирішення завдання	0,072	0,000	-0,249**	-0,310**
Соціальне відволікання	0,103	-0,191	-0,125	-0,057
Спрямованість на емоції	-0,083	0,060	-0,174*	-0,192**
Уникнення	-0,133	-0,095	-0,188**	-0,097
Відволікання	-0,303**	-0,113	-0,133	-0,046

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Стосовно такого чинника як «*кваліфікаційна категорія*», то, як видно із табл. 2.21, встановлено негативний статистично значущий зв'язок між «кваліфікаційною категорією»

керівників освітніх організацій і такими копінг-стратегіями, як: «орієнтація на вирішення завдань» ($r = -0,183$, $p < 0,05$) та «спрямованість на емоції» ($r = -0,149$, $p < 0,05$). Тобто мова йде про те, що із підвищенням кваліфікаційної категорії у керівників освітніх організацій зменшується використання копінг-стратегій, які спрямовані на вирішення професійних завдань в ситуації професійного стресу.

Таблиця 2.21

**Зв'язок організаційно-професійних чинників з вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегії (r)
(2 група чинників)**

Копінг-стратегії	Організаційно-професійні чинники		
	Кваліфікаційна категорія	Педагогічне звання	Відзнаки
Орієнтація на вирішення завдання	-0,183*	0,083	-0,281**
Соціальне відволікання	-0,132	0,030	0,019
Спрямованість на емоції	-0,149*	-0,019	-0,149
Уникнення	-0,092	-0,039	-0,064
Відволікання	-0,012	-0,069	-0,045

Стосовно такого чинника як «**відзнаки**», то було встановлено *негативний* статистично значущий зв'язок із показником «орієнтація на вирішення завдань» ($r = -0,281$, $p < 0,01$), що свідчить про те, що зі збільшенням кількості відзнак зменшується використання керівниками освітніх організацій цієї стратегії.

Щодо такого показника як «**педагогічне звання**», то наше емпіричне дослідження не виявило жодного зв'язку копінг-стратегій із цим організаційно-професійним чинником.

Отже, дослідження виявило зв'язок копінг-стратегій із низкою організаційно-професійних чинників мікрорівня.

2.4.4. Зв'язок між соціально-демографічними характеристиками керівників освітніх організацій та вибором ними копінг-стратегій

Як зазначалось вище, до соціально-демографічних характеристик керівників освітніх організацій було віднесено: вік, стать, сімейний стан.

Як видно із табл. 2.22, у процесі емпіричного дослідження було встановлено негативний статистично значущий зв'язок чинника «**вік**», з такими копінг-стратегіями, як: «орієнтація на вирішення завдання» ($r = -0,148$, $p < 0,05$), «уникнення» ($r = -0,191$, $p < 0,01$), «соціальне відволікання» ($r = -0,142$, $p < 0,05$). Суть цього зв'язку полягає в тому, що з підвищенням віку менеджерів освіти вказані показники копінг-стратегій зменшуються.

Таблиця 2.22

Зв'язок соціально-демографічних чинників з вибором копінг-стратегій керівниками освітніх організацій (r)

Копінг-стратегії	Соціально-демографічні чинники		
	Вік	Стать	Сімейний стан
Орієнтація на вирішення завдання	-0,148*	0,051	0,049
Соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки)	-0,142*	0,074	-0,100
Спрямованість на емоції	-0,061	0,061	0,065
Уникнення	-0,191**	0,231**	0,010
Відволікання	-0,101	0,275**	0,017

Стосовно чинника «**стать**» було встановлено позитивний статистично значущий зв'язок ($p < 0,01$) з такими копінг-стратегіями, як: «уникнення» ($r = 0,231$, $p < 0,01$) та «відволікання» ($r = 0,275$, $p < 0,01$). Мова йде про те, що жінками копінг-стратегії «уникнення» і «відволікання» використовуються більше ніж чоловіками.

Отже, дослідження виявило вплив соціально-демографічних характеристик на вибір окремих копінг-стратегій керівниками освітніх організацій.

Отримані дані певною мірою близькі до результатів дослідження інших авторів. Так, у дослідженні В. В. Байдик (2013), спрямованого на вивчення копінг-стратегій у педагогічних працівників різних вікових груп, було виявлено, що копінг-стратегія «втеча-уникнення», яка в цілому є неконструктивною, оскільки проблемна ситуація в разі її використання не вирішується, більш активно використовується молодими фахівцями. Це можна пояснити, на жаль, безвідповідальним ставленням цих фахівців у деяких випадках до вибору професії. Зіткнувшись з труднощами професійної діяльності, такі спеціалісти навіть вважають за краще піти з професії (Байдик, 2013). Також нею встановлено, що серед копінг-стратегій педагогічних працівників зі стажем понад 30 років, які знаходяться в пенсійному віці, домінуюче становище посідає копінг-стратегія «самоконтролю», що значно вище в порівнянні з іншими групами, з педагогами інших груп, і що може призвести до певної «черствості» та надмірної напруги особистості педагога в різних життєвих та професійних ситуаціях (Байдик, 2013).

Загалом, результати *третього підетапу дослідження* підтвердили другу частину гіпотези і засвідчили зв'язок між організаційно-психологічними чинниками мікрорівня та вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегій.

В цілому, результати констатувального етапу дослідження виявили високий рівень професійного стресу у керівників освітніх організацій, не завжди активне та продуктивне використання керівниками копінг-стратегій для подолання стресових ситуацій, а також зв'язок між організаційно-психологічними чинниками, які стосуються як психологічних характеристик освітніх організацій, так і самих керівників, та вибором копінг-стратегій. Це свідчить про необхідність впровадження спеціальної психологічної підготовки керівників щодо

використання активних та продуктивних копінг-стратегій (як складової стрес-менеджменту), з урахуванням впливу виявлених чинників мезо- та мікрорівня. Про зміст та особливості провадження такої психологічної підготовки (на рівні очно-дистанційної форми підготовки керівників закладів загальної середньої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти) піде мова в наступному розділі монографії.

Висновки до розділу 2

Дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій дозволяє дійти таких висновків:

1. Досліджено, що більшості керівникам освітніх організацій притаманний *високий та середній рівень вираженості професійного стресу*.

Встановлено, що провідними *стрес-чинниками* у діяльності керівників освітніх організацій є: робоче перевантаження; проблеми у вертикальних комунікаціях, а також стреси, пов'язані з активністю та продуктивністю, широтою інтересів, гнучкістю поведінки, прийняттям цінностей інших.

2. Виявлено *ряд проблем* у використанні керівниками освітніх організацій копінг-стратегій, що проявляється, зокрема, у тому, що двом третинам опитаних на високому та середньому рівні притаманні такі пасивні та неконструктивні копінг-стратегії, як «спрямованість на емоції» та «уникнення».

3. У процесі вивчення *зв'язку між організаційно-психологічними чинниками мезорівня* та вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегій встановлено таке:

3.1. Значній кількості освітніх організацій приманний достатньо високий рівень організаційної зрілості, використання керівниками одноосібно-демократичного стилю управління, задоволеність керівниками цінностями та робочим колективом, однак спостерігається незадоволеність керівни-

ків робочим навантаженням, участю у прийнятті рішень, справедливістю, винагородами;

3.2. Встановлено зв'язок між організаційно-психологічними чинниками мезорівня та вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегій, що знаходить відображення в таких виявах:

- підвищення рівня оцінки керівниками освітніх організацій обсягу роботи, робочого колективу, справедливості та винагород в організації, цінностей організації, загального рівня оцінки організації підвищує використання активної та продуктивної копінг-стратегії *«орієнтація на вирішення завдань»*;

- підвищення рівня організаційного розвитку освітніх організацій, частоти використання керівниками цих організацій одноосібно-демократичного стилю управління, рівня оцінки керівниками обсягу роботи, робочого колективу, справедливості та винагород в організації, цінностей організації, загального рівня оцінки організації *підвищує* використання активної і достатньо продуктивної копінг-стратегії *«соціальне відволікання»*, однак підвищення частоти використання керівниками одноосібно-авторитарного та пасивного стилю управління керівників *знижує* використання керівниками копінг-стратегії *«соціальне відволікання»*;

- підвищення частоти використання керівниками освітніх організацій пасивного стилю управління, зниження оцінки керівниками участі у прийнятті рішень, винагород, справедливості, загального рівня задоволеності організацією *підвищує* використання керівниками пасивної та непродуктивної копінг-стратегії *«спрямованість на емоції»*;

- підвищення використання керівниками освітніх організацій одноосібно-демократичного стилю управління сприяє *зниженню* пасивної та непродуктивної копінг-стратегії *«уникнення»*, однак підвищення оцінки справедливості в організації, винагород та загального рівня оцінки організації, сприяє *підвищенню* використанню керівниками копінг-стратегії *«уникнення»*;

- копінг-стратегія «відволікання» не підпорядкована впливу психологічних характеристик освітніх організацій;
- організаційно-функціональні характеристики освітніх організацій обумовлюють використання керівниками певних копінг-стратегій: збільшення кількості працівників в освітніх організаціях знижує використання керівниками копінг-стратегії «соціальне відволікання»; підвищення адміністративного статусу населених пунктів, де знаходяться освітні організації, підвищує частоту використання керівниками копінг-стратегій «уникнення» та «відволікання».

4. У процесі вивчення зв'язку між організаційно-психологічними чинниками мікрорівня та вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегій встановлено таке:

4.1. Виявлено недостатній рівень вираженості активності та оптимізму в керівників освітніх організацій, водночас рівень вираженості оптимізму керівників значно поступається рівню вираженості активності. Встановлено різні типи керівників освітніх організацій (за рівнем вираженості в них активності та оптимізму): «реалісти», «пасивні оптимісти», «пасивні песимісти», «активні песимісти». Найбільша кількість опитаних керівників (дві третини) належить до типу «реалісти». Керівників, котрі належать до типу «активні оптимісти», який є найбільш продуктивним, серед опитаних керівників освітніх організацій не виявлено.

4.2. Констатовано наявність тайм-синдрому менеджера у достатньо великої кількості опитаних керівників освітніх організацій. До того ж ті показники тайм-синдрому менеджера, які стосуються переживань щодо тиску часу та його обмеженості, виражені значно вище, порівняно з показниками тайм-синдрому, які стосуються особистих аспектів життєдіяльності опитаних керівників, емоційного переживання дефіциту часу, вияву агресії в ситуації дефіциту часу.

4.3. Встановлено зв'язок між організаційно-психологічними чинниками мікрорівня та вибором керівниками освітніх організацій копінг-стратегій, що знаходить відображення в таких виявах:

- підвищення рівня *оптимізму* у керівників освітніх організацій сприяє підвищенню використання ними стратегій *«соціальне відволікання»* та *«уникнення»*;

- чим більше керівники освітніх організацій *«рухаються»* в напрямку від *«пасивних песимістів»* до *«реалістів»*, тобто чим більше у них вираженими є поєднання оптимізму з активністю, тим менше вони використовують копінг-стратегії *«спрямованість на емоції»*;

- підвищення показників тайм-синдрому *«емоційне переживання дефіциту часу»* знижує використання керівниками освітніх організацій копінг-стратегії *«орієнтація на вирішення завдань»*, водночас підвищує використання копінг-стратегії *«відволікання»*;

- підвищення показників тайм-синдрому *«переживання обмеженості/дискретності часу»*, *«переживання дефіциту часу («тиск часу»)»*, *«продуктивність використання особистого часу»* та *«залежність від роботи»* знижує використання керівниками освітніх організацій копінг-стратегій *«соціальне відволікання»* та *«уникнення»*;

- підвищення показника тайм-синдрому *«агресія в ситуаціях дефіциту часу»* підвищує використання керівниками освітніх організацій копінг-стратегії *«відволікання»*;

- підвищення *«інтегрального показника тайм-синдрому»* знижує використання опитуваними копінг-стратегії *«соціальне відволікання»*, однак підвищує використання копінг-стратегії *«відволікання»*;

- загалом, в умовах негативного емоційного переживання часу та недостатнього управління часом знижується використання керівниками освітніх організацій активних та продуктивних копінг-стратегій, спрямованих на вирішення завдань (*«орієнтація на вирішення завдань»*, *«соціальне відволікання»*), однак підвищується застосування копінг-стратегій, які сприяють збереженню психічного здоров'я керівників (*«уникнення»* та *«відволікання»*);

- *організаційно-професійні характеристики* керівників освітніх організацій обумовлюють використання ними певних копінг-стратегій: зі збільшенням стажу трудової діяльності, стажу роботи на посаді, підвищенням професійної категорії та за наявності у керівників відзнак зменшується використання керівниками копінг-стратегії *«орієнтація на вирішення завдання»*; із підвищенням стажу трудової діяльності, стажу роботи на посаді, професійної категорії зменшується використання керівниками копінг-стратегії *«спрямованість на емоції»*; чим вища посада в організації, тим рідше використовуються стратегія *«відволікання»*; із підвищення стажу трудової діяльності зменшується використання керівниками копінг-стратегії *«уникнення»*;

- *соціально-демографічні характеристики* керівників освітніх організацій визначають використання керівниками базових копінг-стратегій: із віком зменшується використання керівниками закладів загальної середньої освіти копінг-стратегій *«орієнтація на вирішення завдання»*, *«соціальне відволікання»* та *«уникнення»*; жінки більше ніж чоловіки використовують копінг-стратегії *«уникнення»* і *«відволікання»*.

5. Врахування виявлених закономірностей може сприяти підвищенню психологічної підготовки керівників освітніх організацій щодо попередження та подолання професійного стресу та підвищення ефективності діяльності освітніх організацій.

Розділ 3

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ДЛЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОДУКТИВНИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ

У третьому розділі представлено мету, завдання та організацію формувального експерименту, основні підходи до його проведення. Розкрито зміст і структуру тренінгу «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій». Детально охарактеризовано дизайн проведення кожної тренінгової сесії та представлено основні інтерактивні техніки. Наведено результати експериментального вивчення ефективності тренінгу. Здійснено порівняльний аналіз даних, отриманих у контрольній та експериментальній групах.

3.1. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження

Спираючись на завдання нашого дослідження та враховуючи результати констатувального експерименту, нами було визначено мету та завдання *третього етапу дослідження*, спрямованого на проведення *формувального експерименту*.

Мета формувального експерименту: розробити та апробувати тренінгову програму для підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання формувального експерименту**:

1. Розробити зміст та структуру тренінгової програми «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій».

2. Здійснити експериментальну апробацію тренінгової програми.

3. Вивчити ефективність тренінгової програми «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій».

Для перевірки гіпотези і розв'язання поставлених завдань використовувались такі *методи*: теоретичні (аналіз проблеми на основі літератури з організаційної психології, психології професійного стресу, стрес-менеджменту); емпіричні (тестування, опитування); методи математичної статистики.

Виконання завдань формувального експерименту здійснювалося в процесі реалізації *трьох основних етапів* дослідження.

Перший підетап формувального експерименту був спрямований на розробку змісту і структури тренінгу «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій».

Тренінг був побудований насамперед з врахуванням «Теоретичної моделі організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій».

Також були враховані роботи, які стосувалися психологічних особливостей діяльності освітніх організацій та управлінської діяльності керівників (Вознюк, 2017; Бондарчук, 2008; Брюховецька 2018; Карамушка, 2000; Клочко, 2021; Коломінський, 2000; Сингаївська, 2000; 2009; Креденцер, 2019; Сняданко, 2017 та ін.), професійного та організаційного стресу, зокрема в освітніх організаціях (Паньковець, 2006; Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006; Марковець, 2005 та ін.), змісту та видів копінг-стратегій (Носенко, 2013; Родіна, 2012; Титаренко, 2009; Lazarus & Folkman, 1984; Frydenberg & Lewis, 2000 та ін.), зокрема педагогічних працівників (Байдик, 2013; Кіясь, 2010; Поденко, 2017).

Також були взяті до уваги результати констатувального етапу дослідження, які стосувались вираженості базових копінг-стратегій керівників освітніх організацій, проблемних місць, існуючих в процесі їх використання, та зв'язку організаційно-психологічних чинників, які стосувалися діяльності освітніх організацій керівників та базових копінг-стратегій.

Важливу роль також відіграло врахування загальних підходів до розробки тренінгових програм (Шапиро, 1997), зокрема для проведення тренінгів з персоналом освітніх організацій (Вознюк, 2017; Карамушка, 2018; Креденцер, 2019; Терещенко, 2020 та ін.), а також розробки, які стосуються психологічної підготовки фахівців, менеджерів організацій та психологів (Власов, 2014; Кокун, 2012; Максименко, 1998, 2006; Сердюк, 2018; Сингаївська, 2009; Смульсон, 2004; Чепелева, 1999 та ін.), технологічного підходу до психологічної підготовки персоналу організацій, розробленого у лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Карамушка, 2004, 2009, 2012, 2022).

Загальну структуру та зміст тренінгової програми представлено у підрозділі 3.2.

На **другому підетані** було проведено експериментальну апробацію тренінгу «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій». Апробація тренінгу була проведена в Комунальному навчальному закладі Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» на курсах підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів (очно-дистанційна форма навчання). У процесі апробації тренінгу взяло участь 64 керівників закладів загальної середньої освіти. Одна з груп була експериментальною (32 особи), друга – контрольною (32 особи). В експериментальній групі психологічна підготовка керівників закладів загальної середньої освіти носила цілеспрямований характер стосовно підготовки керівників до використання продуктивних копінг-стратегій, в контрольній групі вона здійснювалась за традиційним планом.

На *третьому підетані* було здійснено перевірку ефективності тренінгу. Для цього було проведено перший та другий діагностичні зрізи, використовувалися кількісні критерії. Для проведення діагностичних зрізів було визначено *дві основні групи критеріїв*, які стосувалися: 1) знань керівників освітніх організацій з проблеми копінг-стратегій («сутність копінг-стратегій», «види копінг-стратегій», «організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегій»); 2) особливостей використання керівниками освітніх організацій базових копінг-стратегій («орієнтація на вирішення проблеми», «соціальне відволікання» («пошук соціальної підтримки», «спрямованість на емоції», «уникнення», «відволікання»).

Додатковим критерієм виступили показники, які стосувалися оцінки керівниками освітніх організацій змісту тренінгу, методів та форм роботи, що використовувались на тренінгу, відповідності тренінгу особливостям управлінської діяльності керівників.

Математичне оброблення даних здійснювалось за допомогою пакета статистичної обробки даних SPSS (версія 22) та піддавалось змістовному якісному аналізу.

Діагностичні зрізи, спрямовані на оцінку ефективності тренінгу, проводилися за допомогою авторської анкети «Оцінка ефективності тренінгу» та «Методики дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (Endler & Parker, 1994).

Авторська анкета складалася з двох блоків запитань, які стосувалися знання керівниками основних понять з проблеми копінг-стратегій та оцінки змісту, методів і форм тренінгу, відповідності змісту управлінської діяльності.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих в експериментальній та контрольній групах, представлено в підрозділ 3.3.

Зазначимо також, що в основу розробки тренінгу було покладено ряд суттєвих теоретико-методологічних та організаційно-технологічних положень.

По-перше, в основу тренінгу було покладено підхід ряду дослідників (Карамушка, Бондарчук & Грубі, 2015; Aitken & Crawford, 2007; Boyd, Lewin & Sager, 2009; Terry & Jimmieson, 2003) про те, що стрес-менеджмент є одним із важливих напрямків управління сучасними організаціями. Оскільки, як свідчить аналіз літератури, цей підхід є недостатньо представленим в діяльності освітніх організацій, то його впровадження розглядається в роботі як одне з важливих завдань управління цими закладами.

Тому розробка тренінгових програм для психологічної підготовки керівників з означеної проблеми розглядається як важлива складова стрес-менеджменту, зокрема його профілактичної складової.

По-друге, копінг-стратегії, відповідно до наявних в літературі підходів (Байдик, 2013; Кіясь, 2010; Поденко, 2017), розглядаються як важливий психологічний ресурс керівників освітніх організацій. Вони розуміються як сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових зусиль, спрямованих на подолання труднощів, що виникають в процесі здійснення управлінської діяльності в умовах професійного стресу. Відповідно, у процесі розробки тренінгу були враховані особливості активних («орієнтація на вирішення проблеми», «соціальне відволікання») та пасивних («спрямованість на емоції», «уникнення», «відволікання») копінг-стратегій, а також продуктивних («орієнтація на вирішення проблеми»), відносно продуктивних («соціальне відволікання») та непродуктивних («спрямованість на емоції», «уникнення», «відволікання»).

Окрім того, було враховано результати констатувального етапу дослідження, які засвідчили наявність ряду проблем у використанні керівниками освітніх організацій копінг-стратегій, що проявилось, зокрема, у тому, що двом третинам опитаних на високому та середньому рівні притаманні такі пасивні та неконструктивні копінг-стратегії, як «спрямованість на емоції» та «уникнення».

По-третє, було визначено *організаційно-технологічну* основу психологічної підготовки персоналу освітніх організацій. Зазначимо, що такою основою виступив розроблений нами на попередніх етапах роботи технологічний підхід, спрямований на розробку *психолого-організаційних технологій*, однією з яких є тренінг як певної системи, яка включає: а) принципи, методи (проблемно-пошукові та інформаційні); б) інтерактивні техніки (організаційно-спрямовуючі та інформаційно-сміслові); в) організаційні форми («комплексні», «локальні» та ін.) (Карамушка, 2004, 2022).

Відповідно до технологічного підходу (Карамушка, 2004, 2012), кожна із сесій тренінгу складалася із трьох компонентів (інформаційно-сміслового; діагностичного та корекційно-розвивального) та самостійного виконання домашніх завдань. До того ж кожна із вказаних складових тренінгу реалізувалася за допомогою спеціальних інтерактивних технік, співвідношення яких наведено в табл. 3.1.

Підкреслимо, що всі інтерактивні техніки були авторськими, це означає, що загальний формат інтерактивних технік, необхідний для проведення тренінгу, який наведено в літературі (Шапіро, 1997 та ін.), був «наповнений» авторками тим змістом, який стосувався безпосередньо теми тренінгу.

Так, *інформаційно-смісловий компонент* був орієнтований на оволодіння учасниками тренінгу знаннями про сутність професійного стресу та особливостей його вияву в освітніх організаціях, ролі копінг-стратегій у його подоланні, визначення змісту активних та продуктивних копінг-стратегій, розкриття організаційно-психологічних чинників, які впливають на вибір копінг-стратегій. До основних *інтерактивних технік*, які використовувалися для реалізації цього компонента, було віднесено: метод незавершених речень; робота в малих групах; міжгрупове обговорення; групова дискусія; метод «мозкового штурму»; міні-лекція.

Таблиця 3.1.

**Основні компоненти та види інтерактивних технік
для проведення тренінгової програми «Психологія
підготовки керівників освітніх організацій
до використання продуктивних копінг-стратегій»**

Компоненти тренінгу	Інтерактивні форми
Інформаційно-смысловий компонент тренінгу	<ul style="list-style-type: none"> -метод незавершених речень; - робота в малих групах; - міжгрупове обговорення; - групова дискусія; - метод «мозкового штурму»; - міні-лекція та ін.
Діагностичний компонент тренінгу	<ul style="list-style-type: none"> -проведення психологічного практикуму; - побудова індивідуального та групового психологічного профілю учасників тренінгу з проблеми, що аналізується; - проведення інтерв'ю з колегами (в парах); - аналіз на основі результатів інтерв'ю певних досягнень та обмежень у вирішенні певної проблеми; - порівняння результатів психологічного практикуму та інтерв'ю з результатами наукових досліджень тощо.
Корекційно-розвивальний компонент тренінгу	<ul style="list-style-type: none"> -виконання аналітичних та творчих завдань в групах; - аналіз «реальних» управлінських ситуацій; - проведення ділової гри; - розробка конкретних рекомендацій для оптимізації вирішення певної проблеми тощо.
Домашні завдання	<ul style="list-style-type: none"> -ведення щоденника спостережень; - підготовка есе; - виконання індивідуального та групового діагностичного завдання; - обговорення результатів виконання діагностичного завдання з управлінською командою; - розробка плану дій стосовно оптимізації конкретних напрямків стрес-менеджменту тощо.

Діагностичний компонент тренінгу передбачав вивчення та аналіз власних копінг-стратегій, психологічних характеристик освітніх організацій і керівників, які обумовлюють

вибір керівниками освітніх організацій копінг-стратегій. Для впровадження діагностичного компоненту тренінгу використовувалися такі *інтерактивні техніки*: проведення психологічного практикуму; побудова індивідуального та групового психологічного профілю учасників тренінгу з проблеми, яка аналізується; проведення інтерв'ю з колегами (в парах); аналіз на основі результатів інтерв'ю певних досягнень та обмежень у вирішенні конкретної проблеми; порівняння результатів психологічного практикуму та інтерв'ю з результатами наукових досліджень тощо.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу був зорієнтований на оволодіння керівниками освітніх організацій освіти вміннями та навичками, необхідними для використання активних та продуктивних копінг-стратегій. Реалізація цього компоненту здійснювалась за допомогою таких *інтерактивних технік*: виконання аналітичних та творчих завдань в групах; аналіз «реальних» управлінських ситуацій; проведення ділової гри (для відпрацювання певних моделей поведінки); розробка конкретних рекомендацій для оптимізації певної проблеми тощо.

Щодо *домашніх завдань*, то вони були спрямовані на самостійне практичне осмислення учасниками тренінгу наявних проблем як в індивідуальній управлінській діяльності, так і в роботі управлінської команди освітнього закладу стосовно використання копінг-стратегій. Тут використовувалися такі *інтерактивні техніки*: ведення щоденника спостережень; підготовка есе; виконання індивідуального та групового діагностичного завдання; обговорення результатів виконання діагностичного завдання з управлінською командою та членами колективу; розробка плану дій стосовно оптимізації конкретних напрямків стрес-менеджменту тощо.

Підкреслимо, що всі домашні завдання виконувались учасниками тренінгу індивідуально та надсилались тренеру в електронній формі, і вибірково, за бажанням, вони презентувались на наступних тренінгових заняттях з метою ознайом-

лення колег зі своїм «баченням» певної проблеми та наявним в освітньому закладі досвіду її вирішення.

Щодо *принципів проведення тренінгу*, з урахуванням наявних в літературі розробок (Гончаренко, 2018; Заїка, 2020; Карамушка, 2004), сюди було віднесено такі: проблемності; активності; самостійності та творчості; діалогічності; партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування; унікальності; рефлексивності тощо.

По-четверте, було визначено організаційні основи проведення тренінгу. Відповідно до попередніх розробок Л. Карамушки (2018), було визначено, що тренінг може проходити в *двох основних* організаційних формах: а) на рівні інститутів післядипломної педагогічної освіти (як «очно-дистанційна» форма роботи); б) на рівні освітніх організаціях (як «очна» форма роботи).

Для проведення формувального експерименту нами була визначена перша організаційна форма проведення тренінгу, яка може розгортатися за відповідним навчальним планом в інститутах післядипломної педагогічної освіти (як очно-дистанційна форма роботи). Це передбачало проведення п'яти очних зустрічей слухачів на курсах підвищення кваліфікації (розбитих на два блоки) та виконання між ними самостійної роботи, яка була орієнтована на вирішення практично значущих проблем в освітніх організаціях, що мають пряме відношення до тем, які розглядаються в процесі тренінгових сесій (Карамушка, 2018).

Водночас зазначимо, що, відповідно до потреб, психологічна підготовка керівників освітніх організацій за допомогою розробленого тренінгу може здійснюватися як на рівні закладів загальної середньої освіти (коли беруть участь лише працівники однієї освітньої організації), так і на рівні районних (міських) відділів (управлінь) освіти (коли склад учасників тренінгу формується із представників різних організацій за певним критерієм, наприклад, «члени управлінської команди» чи «вчителі певного предметного профілю» тощо).

Детальний зміст тренінгу «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій». представлено в підрозділі 3.2.

3.2. Зміст і структура тренінгової програми «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій»

Мета тренінгу: психологічна підготовка керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій.

Завдання тренінгу:

1. Засвоєння керівниками освітніх організацій знань про сутність професійного стресу та роль копінг-стратегій у його профілактиці й подоланні.

2. Оволодіння керівниками освітніх організацій методами діагностики для визначення рівня їхнього професійного стресу, особливостей застосування ними копінг-стратегій та організаційно-психологічних чинників, які впливають на вибір копінг-стратегій.

3. Формування у керівників освітніх організацій умінь та навичок, необхідних для використання активних та продуктивних копінг-стратегій.

Загальний дизайн тренінгової програми:

Тренінгова програма «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій» (табл. 3.2) складається із п'яти тренінгових сесій та має таку загальну структуру:

Тренінгова сесія 1. «Професійний стрес та основні причини його виникнення в освітніх організаціях».

Тренінгова сесія 2. «Роль стрес-менеджменту в профілактиці та подоланні професійного стресу».

Тренінгова сесія 3. «Базові копінг-стратегії керівників освітніх організацій».

Тренінгова сесія 4. «Організаційно-психологічні чинники мезорівня, що впливають на вибір копінг-стратегій керівниками освітніх організацій».

Тренінгова сесія 5. «Організаційно-психологічні чинники мікрорівня, що впливають на вибір копінг-стратегій керівниками освітніх організацій».

Кожна із тренінгових сесій складалась із трьох блоків: змістовно-сислового; діагностичного; корекційно-розвивального.

Таблиця 3.2

**Загальний дизайн та обсяг тренінгової програми
«Психологія підготовки керівників освітніх організацій
до використання продуктивних копінг-стратегій»**

Тренінгові сесії	Назва тренінгових сесій	Кількість годин
Вступ до тренінгу		2
Основна частина:		
Тренінгова сесія 1.	«Професійний стрес та основні причини його виникнення в освітніх організаціях».	6
Тренінгова сесія 2.	«Роль стрес-менеджменту в профілактиці та подоланні професійного стресу в освітніх організаціях».	6
Тренінгова сесія 3.	«Базові копінг-стратегії керівників освітніх організацій».	6
Тренінгова сесія 4.	«Організаційно-психологічні чинники мезорівня, що впливають на вибір вибір копінг-стратегій керівниками освітніх організацій».	6
Тренінгова сесія 5.	«Організаційно-психологічні чинники мікрорівня, що впливають на вибір вибір копінг-стратегій керівниками освітніх організацій».	6
	Додаткова частина. (Домашні аналітичні завдання, по 4 години для кожної тренінгової сесії).	20
Завершення тренінгу		2
Загалом		54

Обсяг тренінгу «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій» складав 54 академічні години: а) основна частина (аудиторна) – 30 академічних годин (5 занять по 6 акад. год. на кожне заняття); 2 акад. год. – вступ до тренінгу; 2 акад. год. – заключна частина тренінгу); б) додаткова частина (домашні аналітичні завдання) – 20 акад. год. (по 4 акад. год. для виконання домашніх завдань після кожної з п'яти тренінгових сесій).

Зміст тренінгової програми

Далі розглянемо зміст тренінгу (тренінгові сесії, основні компоненти тренінгових сесій та інтерактивні техніки, які було реалізовано в кожному з компонентів).

Загальний вступ до тренінгової програми:

- «криголам»: «знайомство» («Мене звати..., я працюю ... в ситуації стресу я дію так...»);

- *вивчення очікувань* (заповнення індивідуальних робочих аркушів з наступним груповим обговоренням): «Мої очікування щодо тренінгу» (учасники дають відповіді на такі запитання: «Чому я тут?», «Чому я хотів би навчитись?», «Що нового я хотів би внести у свою управлінську діяльність після тренінгу?»;

- *мультимедійна презентація*: «Визначення мети і завдання тренінгу»;

- «*мозковий штурм*» (груповий варіант): «Визначення правил групової роботи (визначення правил міжособистісної взаємодії та спільної роботи в групі)»;

- *групове обговорення*: «Як би нам хотілось організувати свою роботу сьогодні?» (визначення організаційних питань – тривалість роботи, кількість перерв тощо).

Тренінгова сесія 1. «Професійний стрес та основні причини його виникнення в освітніх організаціях».

Вступ до тренінгової сесії:

мета, завдання, організація тренінгової роботи.

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу: «Сутність професійного стресу та особливості його вияву в освітніх організаціях»:

- *метод незавершених речень* (з наступним обговоренням): «Професійний стрес – це...»;

- *групова дискусія*: «Як співвідносяться між собою професійний та організаційний стреси?»;

- *робота в малих групах*: «У чому проявляється наявність професійного стресу у діяльності керівників освітніх організацій, в яких Ви працюєте?». (Створюються малі групи, в яких обговорюються основні вияви професійного стресу, які можуть стосуватися емоційної, когнітивної та поведінкової сфери діяльності й поведінки керівників, наприклад, наявність роздратування, перевтоми, підвищення конфліктності, зниження продуктивності роботи, незадоволеність життям тощо. Далі кожна група представляє результати своєї групи, члени інших груп задають уточнюючі та проблемні запитання. У результаті спільної роботи визначаються основні вияви професійного стресу, які можуть негативно позначатись на різних сферах життєдіяльності керівників);

- *міні-лекція*: «Сутність професійного стресу та його структура» (для підготовки презентації використовуються наявні наукові розробки (Паньковець, 2006 та ін.) та публікації авторів (Карамушка, Куриця, Левковець & Альохина, 2015; Снігур, 2019 б).

Діагностичний компонент тренінгу «Аналіз причин виникнення професійного стресу в керівників закладів загальної середньої освіти»:

- *психологічний практикум*: «Діагностика стрес-чинників в діяльності керівника».

(Для проведення психологічного практикуму використовується методика «Експрес діагностика стресогенних факторів в діяльності керівника» (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006). Методика дає можливість виявляти наявність таких стрес-чинників в діяльності керівників, як: стреси робочих перевантажень; стреси вертикальних комунікацій; інформаційний стрес; конфліктність комунікацій. Після отриманих індивідуальних даних учасники тренінгу, за бажанням,

висловлюються щодо напрямків їхньої управлінської діяльності, де виявляється найбільша напруженість, робляться певні узагальнення та висновки.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Як можна здійснювати профілактику професійного стресу у керівників закладів загальної середньої освіти?»:

- *аналітичне завдання в малих групах та міжгрупове обговорення:* «Організаційно-психологічні умови профілактики професійного стресу у керівників освітніх організацій».

(Для виконання завдання створюється кілька робочих груп. Кожна із груп вибирає для аналізу одну із причин виникнення професійного стресу, яка визначена під час проведення психологічного практикуму: 1) стреси робочих перевантажень (великий обсяг роботи, недостатність часу для її якісного виконання, робота заважає особистому життю); 2) стреси вертикальних комунікацій (протилежність поглядів з керівником, неможливість передбачити реакцію та оцінку керівника); 3) інформаційний стрес (невміння встановити контакт з підлеглими та взаємодіяти з ними); 4) конфліктність комунікацій (перевантаження інформацією та нездатність справлятися з нею). Учасники групи аналізують обрану причину професійного стресу, яка має місце в закладах загальної середньої освіти, і визначають, яким чином можна попередити виникнення такого стрес-чинника або мінімізувати його вплив. Наприклад, коли мова йде про стреси робочих навантажень, до організаційно-психологічних умов профілактики професійного стресу можна віднести такі: чіткість визначення професійних завдань; визначення пріоритетів у виконанні завдань; регулярний контроль за виконанням професійних завдань; оволодіння навичками тайм-менеджменту та саморегуляції, зокрема введення відпочинкових пауз між виконання робочих завдань тощо. Після виконання аналітичних завдань в кожній групі відбувається презентація результатів її роботи та обговорення спільних рекомендації щодо профілактики професійного стресу в закладах загальної середньої освіти).

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Домашнє завдання: «Стрес-чинники в моїй управлінській діяльності».

(Аналітичне завдання: «Протягом тижня ведіть щоденник спостережень за проявами професійного стресу у Вашій управлінській діяльності за такими показниками: зміст стресової ситуації, її учасники, основні вияви стресу (в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах), наслідки стресу. Проаналізуйте отримані дані та зробіть висновки стосовно основних стрес-чинників, які наявні у Вашій управлінській діяльності. Визначте, яким чином можна зменшити як кількість таких стрес-чинників, так і їх негативний вплив)».

Тренінгова сесія 2. «Роль стрес-менеджменту в профілактиці та подоланні професійного стресу в освітніх організаціях».

Вступ до тренінгової сесії:

- *мета, завдання, організація тренінгової роботи;*
- *актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Чим мені запам'яталась попередня зустріч?»;*
- *презентація та обговорення результатів виконання домашнього аналітичного завдання: «Стрес-чинники в моїй управлінській діяльності».*

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу: «Сутність стрес-менеджменту та основні його напрямки»:

- *«мозковий штурм» (групова форма): «Що таке стрес-менеджмент?» (Активність учасників тренінгу здійснюється з дотриманням основних правил «мозкового» штурму («називається якомога більше ідей, чим більше, тим краще»; «називайте самі неймовірні, незвичні ідеї»; «не оцінюйте ці ідеї»). Спочатку називаються різні думки, які стосуються змісту стрес-менеджменту, далі висловлені думки систематизуються і робиться висновок про зміст стрес-менеджменту;*
- *робота в малих групах: «Як значення може мати стрес-менеджмент для діяльності освітніх організацій?» (Робота*

здійснюється окремо в кожній групі і виділяється значення стрес-менеджменту для вирішення, наприклад, таких завдань: оволодіння керівниками та педагогічними працівниками навичками саморегуляції і тайм-менеджменту; профілактика синдрому професійного вигорання у керівників та педагогічних працівників; забезпечення фізичного та психологічного здоров'я педагогічних працівників та учнів; формування позитивної, підтримуючої організаційної культури в освітніх закладах тощо);

- *міні-лекція*: «Стрес-менеджмент в освітніх організаціях» (Міні-лекція здійснюється на основі наявних в літературі розробок щодо сутності стрес-менеджменту та підходів щодо управління професійним стресом та синдромом професійного вигорання в освітніх організаціях (Паньковець, 2006; Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2004; Марковець, 2005 та ін.).

Діагностичний компонент тренінгу: «Вивчення основних напрямків стрес-менеджменту в освітніх організаціях»:

Проведення інтерв'ю з колегами (в парах): «Чи впроваджується стрес-менеджмент у Ваших освітніх організаціях?».

(Учасники тренінгу діляться на пари та проводять по черзі, один з одним, інтерв'ю за таким орієнтовним планом: «Чи представлений стрес-менеджмент в управлінні Вашим освітнім закладом?»; «У чому це проявляється?»; «Чи входить стрес-менеджмент в загальну стратегію управління освітнім закладом?»; «Яких учасників навчально-виховного процесу стосується стрес-менеджмент?»; «Які напрямки та форми роботи застосовуються?»; «Які труднощі виникають в процесі реалізації цього напрямку управління?»; «Як оцінюють його педагогічні працівники?»; «Хто організовує та впроваджує цей напрямок роботи (адміністрація, психологи, вчителі, учні та ін.)?»; «Які труднощі виникають в процесі реалізації цього напрямку управління (організаційні, матеріальні, психологічні тощо)?»; «Як оцінюють стрес-менеджмент учасники навчально-виховного процесу?» тощо. Отримані в процесі інтерв'ю в кожній парі дані представляються перед усіма учас-

никами тренінгу, задаються уточнюючі запитання. Робиться висновок про найбільш та найменш представлені напрямки реалізації стрес-менеджменту в закладах загальної середньої освіти).

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Організаційно-психологічні умови оптимізації стрес-менеджменту в освітніх організаціях»:

Творче завдання: «Оптимізація стрес-менеджменту на організаційному та особистісному рівні».

(Для виконання завдання створюються чотири групи, які в процесі групового обговорення визначають організаційно-психологічні умови оптимізації стрес-менеджменту в освітніх організаціях, що стосуються таких напрямків діяльності: 1) закладу загальної середньої освіти в цілому (рівень організації); 2) управлінської команди закладу (рівень організації); 3) керівників різних рівнів (особистісний рівень); 4) педагогічних працівників (особистісний рівень). Водночас враховуються результати попереднього, діагностичного етапу роботи стосовно того, які напрямки менеджменту є найбільш/найменш представленими в закладах загальної середньої освіти. Наприклад, стосовно реалізації такого напрямку стрес-менеджменту, як психопрофілактика професійного стресу на рівні керівників, це може бути визначення рівня професійного стресу та стресостійкості керівників, врахування наявних у керівників психологічних ресурсів, які можуть сприяти підвищенню толерантності до професійного стресу, зокрема використання активних та продуктивних копінг-стратегій. У контексті психопрофілактики професійного стресу на рівні організації в цілому це може бути проведення спеціальних психологічних тренінгів з означеної проблеми, впровадження оздоровчих програм тощо).

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Домашнє завдання: «Мої особистісні ресурси для профілактики та подолання професійного стресу».

(Аналітичне завдання. «Підготуйте есе на тему: «Як я можу допомогти собі справлятися з професійним стресом?»). Для

цього використайте такий орієнтовний план: 1) рівень професійного стресу, з яким я зустрічаюсь у своїй повсякденній управлінській діяльності; 2) рівень моєї стресостійкості у стресових ситуаціях; 3) мої досягнення та обмеження, які дозволяють справлятися / не справлятися із стресовими ситуаціями; 4) мої особистісні ресурси, які можуть підвищити рівень моєї готовності до профілактики та подолання професійного стресу, які я використовую недостатньо, але які я хотів би розвинути тощо).

Тренінгова сесія 3. «Базові копінг-стратегії керівників освітніх організацій».

Вступ до тренінгової сесії:

- *мета, завдання, організація тренінгової роботи;*
- *актуалізація попереднього досвіду* (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Що стало для мене головним під час нашої попередньої тренінгової сесії?»;

- *презентація та обговорення результатів виконання домашнього аналітичного завдання:* «Мої особистісні ресурси для профілактики та подолання професійного стресу».

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу: «Поняття про копінг-стратегії та їх значення для управління освітніми організаціями»:

- *Метод незавершених речень* (з наступним обговоренням в малих групах): «Копінг-стратегії являють собою...»

(Для виконання завдання створюється 3–5 груп, які об'єднують керівників закладів загальної середньої освіти, наприклад, з одного району. Спочатку члени кожної групи самостійно заповнюють бланк для відповіді, перед цим розірвавши його на таку кількість листочків, скільки букв є в їхньому «короткому» імені (прийом запропонований Шапіро, 1997). На наступному етапі заповнені листочки в кожній групі аналізуються, систематизуються та на основі цього виводиться визначення копінг-стратегії. Далі представники кожної малої групи демонструють результати своєї роботи іншим групам, до того ж кожна наступна група має сказати про певні характеристики копінг-

стратегій, про які не говорила попередня група. Далі виводиться узагальнююче визначення копінг-стратегії).

- *Міні-лекція* «Базові копінг-стратегії керівників та їх значення для управління освітніми закладами». Підготовка міні-лекції здійснюється з урахуванням наявних публікацій з цієї проблеми (Родіна, 2012; Носенко, 2013; Погрібна, 2018; Склень, 2006) та авторських розробок (Карамушка & Снігур, 2020 б).

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика базових копінг-стратегій керівників закладів загальної середньої освіти»:

- *психологічний практикум:* «Визначення базових копінг-стратегій керівників закладів загальної середньої освіти як особистісного ресурсу керівників».

(Для проведення психологічного практикуму застосовується «Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (Endler & Parker, 1994). Методика дає можливість дослідити такі копінг-стратегії: «орієнтованість на вирішення завдань»; «соціальне відволікання» («пошук соціальної підтримки»); «спрямованість на емоції»; «уникнення»; «відволікання». Кожен учасник заповнює методику індивідуально, обробляє отримані дані за допомогою спеціального «ключа», який надає тренер, будує свій «індивідуальний психологічний профіль копінг-стратегій», а потім, за бажанням, може представити свої дані під час групового обговорення. За умови введення ролі «асистента тренера» можуть обраховуватись середні дані по групі учасників тренінгу в цілому і визначатись «груповий психологічний профіль копінг-стратегій, представленість в ньому «активних-пасивних» та «продуктивних-непродуктивних» копінг-стратегій. Це дасть можливість побачити позитивні та негативні аспекти активності керівників освітніх організацій щодо використання базових копінг-стратегій).

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Особливості використання базових копінг-стратегій в різних професійних ситуаціях»:

- *Аналіз управлінських ситуацій (робота в малих групах):*

(Кожна група по черзі наводить приклади 1–2 «реальних» ситуацій професійного стресу, з якими вони зустрічались у своїй управлінській діяльності. Обґрунтовується або «програється» доцільність використання тієї чи іншої базової копінг-стратегії для подолання конкретної стресової ситуації. Це можуть бути ситуації, наприклад, які стосуються виконання термінового завдання, виникнення конфлікту між вчителями, регулярного спізнення вчителя на роботу, байдужого ставлення вчителя до оволодіння новими інформаційними технологіями тощо. Робиться узагальнення стосовно змісту базових копінг-стратегій та їх розподілу за критеріями «активність-пасивність» та «продуктивність-непродуктивність».

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Домашнє завдання: «Які копінг-стратегії використовують члени моєї управлінської команди в ситуації професійного стресу?»

(Аналітичне завдання: «За допомогою «Методики дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (Endler & Parker, 1994) проаналізуйте (самостійно або за допомогою психолога) копінг-стратегії, які використовують члени Вашої управлінської команди в ситуації професійного стресу. Які із них є продуктивними/непродуктивними? Якими стратегіями варто оволодіти Вашій управлінській команді? Що для цього потрібно зробити? Обговоріть отримані результати та план дій з членами Вашої управлінської команди»).

Тренінгова сесія 4. «Організаційно-психологічні чинники мезорівня, що впливають на вибір копінг-стратегій керівниками освітніх організацій».

Вступ до тренінгової сесії:

- *мета, завдання, організація тренінгової роботи;*
- *актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Що привернуло мою увагу найбільше під час проведення нашої попередньої тренінгової сесії?»;*
- *презентація та обговорення результатів виконання домашнього аналітичного завдання: «Які копінг-стратегії*

використовують члени моєї управлінської команди в ситуації професійного стресу?».

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу: «Аналіз організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій (мезорівень аналізу)»:

- *робота в малих групах (з наступним міжгруповим обговоренням):* «Роль психологічних характеристик освітніх організацій у профілактиці та подоланні професійного стресу та вибору продуктивних копінг-стратегій».

(Під час виконання завдання учасники тренінгу обговорюють такі питання: «Чи може заклад загальної середньої освіти впливати на вибір керівниками копінг-стратегії?»; «Якщо може, то які його психологічні та організаційно-функціональні характеристики є суттєвими при цьому?». Завдання виконується шляхом спільного обговорення учасниками тренінгу означеної проблеми, презентації результатів кожної групи та їхньої активної взаємодії між собою тощо. Попередньо тренер для актуалізації проблеми може запропонувати перелік основних психологічних та інших характеристик освітніх організацій, наведених в наукових публікаціях (Вознюк, 2017; Карамушка, 2018; Креденцер, 2019; Сняданко, 2017; Терещенко, 2019; Ткалич, 2006; Хмель, 2011), а потім шляхом обговорення виділити ті характеристики, які, на думку учасників тренінгу, відіграють суттєву роль у вирішенні проблеми, що аналізується);

- *міні-лекція:* «Роль психологічних та організаційно-функціональних характеристик освітніх організацій у виборі керівниками копінг-стратегій» (для підготовки міні-лекції доцільним є використання наявних наукових джерел (Креденцер, 2019; Терещенко, 2019) та власних розробок авторок тренінгу (Карамушка, 2023; Снігур, 2021).

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика психологічних характеристик освітніх організацій, які впливають на вибір копінг-стратегії керівниками»:

- *психологічний практикум:* «Аналіз стилю управління керівників освітніх організацій».

(Практикум проводиться за допомогою методики «Оцінка стилю керівництва» (О. В. Козловська, А. Й. Романюк, & В. І. Урунський), яка зорієнтована на дослідження таких стилів управління керівників закладів загальної середньої освіти, як: авторитарно-одноосібний; пасивний; одноосібно-демократичний (Карамушка, 2003).

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Як посилити вплив стилю управління на вибір керівниками освітніх організацій продуктивних копінг-стратегій?»:

• *ділова гра:* «Вибір керівниками освітніх організацій копінг-стратегій в умовах застосування різних стилів управління».

(У процесі гри моделюються дві-три стресові ситуації в діяльності керівника. Для «програвання» кожної ситуації підбираються п'ять учасників тренінгу («керівники закладів загальної середньої освіти», які для подолання стресової ситуації використовують різні стилі управління керівника («авторитарно-одноосібний», «пасивний», «одноосібно-демократичний»). Слід зазначити, що учасники тренінгу самі обирають стиль управління, який їм імпонує, та копінг-стратегію, яку вони обирають для вирішення ситуації. Суттєвим також є те, що наступний учасник не бачить, який стиль управління та яку копінг-стратегію демонструє попередній учасник (він очікує своєї черги для програвання ролі «керівника» за межами аудиторії). Після програвання всіма «керівниками» ситуації, «експерти» аналізують отримані дані, роблять висновки про існування можливого зв'язку між стилем управління та вибором копінг-стратегії. Отримані дані порівнюються з результатами емпіричного дослідження з означеної проблеми.

• *Підведення підсумків тренінгової сесії.*

Домашнє завдання: «Оцінка активності освітніх організацій та її вплив на вибір керівниками копінг-стратегій»:

(*Аналітичне завдання:* «За допомогою методики «Мое ставлення до роботи» (Maslach & Leiter, 2005) оцініть основні напрямки активності Вашої освітньої організацій (робоче навантаження; контроль (участь у прийнятті рішень); винагороди; робо-

чий колектив; справедливість; цінності). Проаналізуйте на прикладі двох-трьох управлінських ситуацій як, залежно від вираженості напрямків активності закладу освітньої організації, керівник може вибирати ту чи іншу копінг-стратегію для подолання стресової ситуації. Аргументуйте свою думку. Порівняйте отримані дані з результатами емпіричного дослідження (Карамушка & Снігур, 2020)».

Тренінгова сесія 5. «Організаційно-психологічні чинники мікрорівня, що впливають на вибір копінг-стратегій керівниками освітніх організацій».

Вступ до тренінгової сесії:

- *мета, завдання, організація тренінгової роботи;*
- *актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Чим сподобалось мені попереднє заняття?»*

• *презентація та обговорення результатів виконання домашнього аналітичного завдання: «Оцінка активності освітніх організацій та її вплив на вибір керівниками копінг-стратегій».*

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу: «Аналіз організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій (мікрорівень аналізу):

• *робота в малих групах (з наступним міжгруповим обговоренням): «Роль психологічних характеристик керівників у профілактиці та подоланні професійного стресу та вибору продуктивних копінг-стратегій». У процесі виконання завдання аналізується, які психологічні характеристики керівників важливі для попередження та подолання професійного стресу. Завдання виконується на основі аналізу власного досвіду управлінської діяльності та наявних інтернет-ресурсів (з цією метою учасники тренінгу можуть використати свої мобільні телефони);*

• *міні-лекція: «Роль психологічних, організаційно-професійних та соціально-демографічних характеристик керівників освітніх організацій у виборі керівниками копінг-стратегій» (для підготовки міні-лекції доцільно використовувати наяв-*

ні літературні джерела (Бондарчук, 2008; Кузнецова, 2017; Марковець, 2005; Назаров, 2008; Никоненко, 2016; Паньковець, 2006; Терещенко, 2019 та ін.) та розробки авторок тренінгу (Карамушка, 2018; Снігур, 2019 а).

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика психологічних характеристик керівників освітніх організацій як чинника вибору копінг-стратегій»:

• *психологічний практикум:* «Діагностика активності та оптимізму керівників освітніх організацій».

(Практикум проводиться за допомогою методики «Шкала оптимізму і активності», яка дає можливість дослідити рівень вираженості активності та оптимізму керівників освітніх організацій, а також ступінь представленості серед опитуваних таких типів керівників, як: «реалісти», «активні оптимісти», «пасивні песимісти», «активні песимісти», «пасивні оптимісти» (Карамушка, 2008). Обговорюється те, як різні типи керівників використовують базові копінг-стратегії для вирішення стресових ситуацій. Методика заповнюється індивідуально, а потім в парах здійснюється обговорення отриманих результатів, а також презентація роботи кожної пари іншим учасникам тренінгу. Робляться узагальнення та висновки стосовно основних виявів проблеми, яка аналізується. Порівнюються отримані дані з результатами емпіричного дослідження авторів.

Домашнє завдання: «Вивчення тайм-синдрому менеджера у керівників освітніх організацій та його впливу на вибір копінг-стратегій»:

(Аналітичне завдання: «Використовуючи опитувальник «Тайм-синдром менеджера», визначте у себе наявність/відсутність таких показників тайм-синдрому менеджера: «переживання дефіциту часу (тиск часу)»; «переживання обмеженості часу (дискретність часу)»; «залежність від роботи»; «емоційне переживання дефіциту часу»; «продуктивність використання особистого часу»; «агресія в ситуаціях дефіциту часу» та «інтегральний показник тайм-синдрому менеджера». Далі проаналізуйте на прикладі «реальних» управлінських ситу-

ацій, як наявність / відсутність названих вище показників тайм-синдрому менеджера може впливати на вибір керівниками копінг-стратегій, спрямованих на подолання стресових ситуацій. Зробіть певні висновки, які можуть бути корисними для Ваших колег, керівників інших освітніх організацій. Зробіть порівняння Ваших висновків з результатами емпіричного дослідження (Snihur, 2020)».

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Завершення тренінгу (підведення підсумків тренінгу в цілому). Під час завершення тренінгу здійснюється рефлексивний аналіз результатів участі у тренінгу. Учасники тренінгу дають відповіді на такі запитання:

- «Як Ви оцінюєте зміст тренінгу?»;
- «Як Ви оцінюєте методи та форми проведення тренінгу?»;
- «Чи відповідає тренінг змісту управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти?».

Опитування може здійснюватися як допомогою анкети, так і за допомогою відкритого висловлювання думок у групі.

3.3. Аналіз ефективності тренінгової програми «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій»

Як уже зазначалось раніше, у якості *критеріїв ефективності* формувального експерименту було розглянуто знання керівниками освітніх організацій сутності копінг-стратегій, особливості використання ними копінг-стратегій й оцінка змісту тренінгу, методів та форм роботи, які використовувались на тренінгу, відповідність тренінгу особливостям управлінської діяльності керівників.

Як видно з табл. 3.3, за результатами формувального експерименту виявлено відмінності у рівні *знань стосовно сутнос-*

ті копінг-стратегії в експериментальній групі порівняно з контрольною групою за критерієм χ^2 ($p < 0,05$), тоді як до формувального експерименту таких відмінностей між експериментальною та контрольною групами не було встановлено. Дійсно, якщо до формувального експерименту знання стосовно сутності копінг-стратегій були представлені на високому рівні відповідно в 28,1 % респондентів та в 31,3 % респондентів значуще не відрізнялися в експериментальній та контрольній групі, то після формувального експерименту в експериментальній групі переважна більшість (59,4 %) респондентів характеризувалися високим рівнем знань стосовно сутності копінг-стратегій, тоді як в контрольній групі частка респондентів з високим рівнем цього показника лише незначно збільшилася і склала 37,5 %, що може бути обумовлено випадковими чинниками.

Таблиця 3.3

**Рівень знань сутності копінг-стратегій
керівниками освітніх організацій
до та після формувального експерименту (у %)**

Копінг-стратегії	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Перший зріз	Другий зріз	Перший зріз	Другий зріз
Знання сутності копінг-стратегій	Низький	34,4	6,3*	25,0	28,1
	Середній	37,5	34,4*	43,8	34,4
	Високий	28,1	59,4*	31,3	37,5
Знання видів копінг-стратегій	Низький	28,1	3,1*	34,4	21,9
	Середній	53,1	43,8*	50,0	56,3
	Високий	18,8	53,1*	15,6	21,9
Знання організаційно-професійних чинників вибору копінг-стратегій	Низький	28,1	3,1*	31,3	18,8
	Середній	50,0	40,6*	50,0	56,3
	Високий	21,9	56,3*	18,8	25,0

* $p < 0,05$

Порівняльний аналіз рівня знань респондентів стосовно сутності копінг-стратегій до та після формувального експерименту показав (див. табл. 3.3), що у результаті формувального експерименту констатовано зростання рівня знань стосовно сутності копінг-стратегій за G -критерієм знаків в експериментальній групі у другому зрізі порівняно з першим зрізом ($p < 0,05$), тоді як в контрольній групі такого зростання не виявлено. Зокрема, якщо у першому зрізі 28,1 % респондентів експериментальної групи характеризувалися високим рівнем знань стосовно сутності копінг-стратегій, то у другому зрізі 59,4 % респондентів мали високий рівень таких знань. У контрольній групі зафіксовано лише незначне збільшення частки респондентів з високим рівнем цього показника у другому зрізі порівняно з першим зрізом (відповідно 37,5 % та 31,3 % респондентів).

Згідно з результатами формувального експерименту, представленими у табл. 3.3, виявлено зростання рівня **знань респондентами видів копінг-стратегій** в експериментальній групі порівняно з контрольною за критерієм χ^2 ($p < 0,05$), між тим як до формувального експерименту таких відмінностей між експериментальною та контрольною групами не було встановлено. Зокрема, якщо до формувального експерименту високий рівень знань щодо видів копінг-стратегій був представлений приблизно однаково в експериментальній групі та в контрольній групі (відповідно в 18,8 % респондентів та в 15,6 % респондентів), то після формувального експерименту в експериментальній групі вже 53,1 % респондентів характеризувалися високим рівнем знань видів копінг-стратегій, між тим як в контрольній групі кількість респондентів з високим рівнем цього показника змінилася незначно і склала 21,9 %.

Констатовано також зростання за G -критерієм знаків рівня знань респондентами видів копінг-стратегій в експериментальній групі у другому зрізі порівняно з першим зрізом ($p < 0,01$), тоді як в контрольній групі такого зростання не виявлено (див. табл. 3.3). Зокрема, якщо у першому зрізі 18,8 % респондентів характеризувалися високим рівнем знань видів копінг-

стратегій, то у другому зрізі статистично значуще більше (53,1 %) респондентів мали високий рівень цього показника. Водночас в контрольній групі виявлено незначне збільшення частки респондентів з високим рівнем цього показника у другому зрізі порівняно з першим зрізом (відповідно 21,9 % та 15,6 % респондентів), що може бути обумовлено випадковими чинниками. Отже, підтверджено наявність формувального впливу, що виявляється у зростанні рівня знань респондентами щодо видів копінг-стратегій.

Як видно з табл. 3.3, за результатами формувального експерименту встановлено зростання рівня **знань респондентів щодо організаційно-професійних чинників вибору копінг-стратегій** в експериментальній групі порівняно з контрольною групою за критерієм χ^2 ($p < 0,05$), тоді як до формувального експерименту таких відмінностей між експериментальною та контрольною групами не було виявлено. Дійсно, якщо до формувального експерименту знання організаційно-професійних чинників вибору копінг-стратегій було представлено на високому рівні майже однаково в експериментальній групі та в контрольній групі (відповідно в 21,9 % респондентів та в 18,8 % респондентів), то після формувального експерименту в експериментальній групі вже 56,3 % респондентів характеризувалися високим рівнем знань щодо організаційно-професійних чинників вибору копінг-стратегій, тоді як в контрольній групі кількість респондентів з високим рівнем цього показника зростає незначно і склала 25,0 %.

Окрім того, у результаті формувального експерименту констатовано зростання рівня знань стосовно організаційно-професійних чинників вибору копінг-стратегій за G -критерієм знаків в експериментальній групі у другому зрізі порівняно з першим зрізом ($p < 0,01$), тоді як в контрольній групі такого зростання не виявлено (див. табл. 3.3). Зокрема, якщо у першому зрізі лише 21,9 % респондентів експериментальної групи характеризувалися високим рівнем знань організаційно-професійних чинників вибору копінг-стратегій, то у друго-

му зрізі вже 56,3 % респондентів мали високий рівень таких знань. У контрольній групі зафіксовано лише незначне збільшення частки респондентів з високим рівнем цього показника у другому зрізі порівняно з першим зрізом (відповідно 25,0 % та 18,8 % респондентів). Отже, експериментально підтверджено наявність формувального впливу стосовно рівня знань респондентами організаційно-професійних чинників вибору копінг-стратегій.

Розглянемо результати формувального експерименту, що відображають **використання копінг-стратегій керівниками освітніх організацій до та після формувального експерименту**.

Як видно з табл. 3.4, за результатами формувального експерименту виявлено зростання рівня вираженості копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдань» в експериментальній групі порівняно з контрольною групою за критерієм χ^2 ($p < 0,05$), тоді як до формувального експерименту таких відмінностей між експериментальною та контрольною групами не було встановлено. Дійсно, якщо до формувального експерименту копінг-стратегія «орієнтація на вирішення завдань», значуще не відрізнялась в експериментальній групі та в контрольній групі й була представлена на високому рівні відповідно в 50,0 % респондентів та в 59,4 % респондентів, то після формувального експерименту в експериментальній групі вже 81,3 % респондентів характеризувалися високим рівнем копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдань», тоді як в контрольній групі частка респондентів з високим рівнем цього показника лише незначно змінилася і склала 53,1 %.

Окрім того, як представлено у табл. 3.4, у результаті формувального експерименту констатовано зростання рівня вираженості копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдань», за G-критерієм знаків в експериментальній групі у другому зрізі порівняно з першим зрізом ($p < 0,05$), тоді як в контрольній групі такого зростання не виявлено. Зокрема, якщо у першому

зрізі 50,0 % респондентів експериментальної групи характеризувалися високим рівнем копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдань», то у другому зрізі 81,3 % респондентів мали високий рівень копінгу, зорієнтованого на вирішення завдання. У контрольній групі зафіксовано лише незначне зменшення частки респондентів з високим рівнем цього показника у другому зрізі порівняно з першим зрізом (відповідно 53,1 % та 59,4 % респондентів), що може бути обумовлено випадковими чинниками. Отже, експериментально підтверджено наявність формувального впливу стосовно рівня вираженості в респондентів активної та продуктивної копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдань».

Таблиця 3.4

Рівень вираженості копінг-стратегій керівниками освітніх організацій до та після формувального експерименту (у %)

Копінг-стратегії	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Перший зріз	Другий зріз	Перший зріз	Другий зріз
Орієнтація на вирішення завдань	Низький	31,3	3,1*	25,0	21,9
	Середній	18,8	15,6*	15,6	25,0
	Високий	50,0	81,3*	59,4	53,1
Соціальне відволікання	Низький	18,8	6,3*	21,9	28,1
	Середній	50,0	31,3*	43,8	34,4
	Високий	31,3	62,5*	34,4	37,5
Спрямованість на емоції	Низький	15,6	37,5*	15,6	12,5
	Середній	37,5	43,8*	40,6	46,9
	Високий	46,9	18,8*	43,8	40,6
Уникнення	Низький	25,0	9,4	34,4	28,1
	Середній	40,6	40,6	28,1	37,5
	Високий	34,4	50,0	37,5	34,4
Відволікання	Низький	25,0	25,0	28,1	21,9
	Середній	43,8	40,6	46,9	46,9
	Високий	31,3	34,4	25,0	31,3

* $p < 0,05$

Окрім того, як видно з табл. 3.4, за результатами формувального експерименту встановлено збільшення вираженості *копінг-стратегії «соціальне відволікання»* в експериментальній групі порівняно з контрольною групою за критерієм χ^2 ($p < 0,05$), тоді як до формувального експерименту таких відмінностей між експериментальною та контрольною групами не було виявлено. Дійсно, якщо до формувального експерименту *копінг-стратегія «соціальне відволікання»* була представлена на високому рівні приблизно однаково в експериментальній групі та в контрольній групі (відповідно в 31,3 % респондентів та в 34,4 % респондентів), то після формувального експерименту в експериментальній групі вже 62,5 % респондентів характеризувалися високим рівнем *копінг-стратегії «соціальне відволікання»*, тоді як в контрольній групі кількість респондентів з високим рівнем цього показника зросла незначно і склала 37,5 %.

Також, як представлено у таблиці 3.4, у результаті формувального експерименту констатовано зростання вираженості *копінг-стратегії «соціальне відволікання»* за *G*-критерієм знаків в експериментальній групі у другому зрізі порівняно з першим зрізом ($p < 0,05$), тоді як в контрольній групі такого зростання не виявлено. Зокрема, якщо у першому зрізі 31,3 % респондентів експериментальної групи характеризувалися високим рівнем *копінг-стратегії «соціальне відволікання»*, то у другому зрізі вже 62,5 % респондентів мали високий рівень соціального відволікання. У контрольній групі зафіксовано лише незначне збільшення частки респондентів з високим рівнем цього показника у другому зрізі порівняно з першим зрізом (відповідно 37,5 % та 34,4 % респондентів), що може бути обумовлено випадковими чинниками. Отже, експериментально підтверджено наявність формувального впливу стосовно рівня вираженості в респондентів такої пасивної та непродуктивної *копінг-стратегії* як *«соціальне відволікання»*. Тим самим показано, що у результаті формувального експерименту зростає значущість для респондентів соціальної підтримки.

Згідно з результатами формувального експерименту, представленими у табл. 3.4, виявлено зниження рівня вираженості *копінг-стратегії «спрямованість на емоції»* в експериментальній групі порівняно з контрольною за критерієм χ^2 ($p < 0,05$), тоді як до формувального експерименту таких відмінностей між експериментальною та контрольною групами не було встановлено. Зокрема, якщо до формувального експерименту *копінг-стратегія «спрямованість на емоції»* була представлена на високому рівні приблизно однаково в експериментальній групі та в контрольній групі (відповідно в 46,9 % респондентів та в 43,8 % респондентів), то після формувального експерименту в експериментальній групі лише 18,8 % респондентів характеризувалися високим рівнем *копінг-стратегії «спрямованість на емоції»*, тоді як в контрольній групі кількість респондентів з високим рівнем цього показника змінилася незначно і склала 40,6 %.

Окрім того, констатовано зниження показника *копінг-стратегії «спрямованість на емоції»*, за *G*-критерієм знаків в експериментальній групі у другому зрізі порівняно з першим зрізом ($p < 0,05$), тоді як в контрольній групі такого зниження не виявлено. Зокрема, якщо у першому зрізі 46,9 % респондентів характеризувалися високим рівнем *копінг-стратегії «спрямованість на емоції»*, то у другому зрізі статистично значуще менше (18,8 %) респондентів мали високий рівень цього показника. Водночас в контрольній групі виявлено незначне зменшення частки респондентів з високим рівнем цього показника у другому зрізі порівняно з першим зрізом (відповідно 40,6 % та 43,8 % респондентів), що може бути обумовлено випадковими чинниками. Отже, підтверджено наявність формувального впливу, що виявляється у зниженні вираженості в респондентів такої активної та непродуктивної *копінг-стратегії* як *«спрямованість на емоції»*.

Дані, наведені у табл. 3.4, свідчать про відсутність за результатами формувального експерименту значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами у рівні вира-

женості пасивної та непродуктивної копінг-стратегії «**уникнення**», за критерієм χ^2 . Також у результаті формувального експерименту констатовано відсутність значущих змін рівня вираженості уникнення за G -критерієм знаків в експериментальній групі у другому зрізі порівняно з першим зрізом.

Як свідчать результати формувального експерименту, наведені у табл. 3.4, не зафіксовано значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами у рівні вираженості пасивної та непродуктивної копінг-стратегії «**відволікання**» за критерієм χ^2 . Також констатовано відсутність значущих змін рівня вираженості відволікання за G -критерієм знаків в експериментальній групі у другому зрізі порівняно з першим зрізом.

Отже, доведено ефективність формувального експерименту за критеріями рівня знань керівників освітніх організацій щодо сутності, видів та чинників вибору копінг-стратегій, а також за критеріями використання ними таких копінг-стратегій, як: копінг, зорієнтований на вирішення завдання, копінг, спрямований на емоції, й соціальне відволікання.

Наступним кроком була **оцінка ефективності формувального експерименту керівниками освітніх організацій за суб'єктивними критеріями**: «оцінка змісту тренінгу», «оцінка методів та форм тренінгу», «оцінка відповідності тренінгу змісту управлінської діяльності керівників».

Як видно з рис. 3.1, переважна більшість респондентів оцінюють *зміст тренінгу* як «добре» та «дуже добре» (відповідно 43,8 % та 37,5 % респондентів). Восьма частина учасників тренінгу (12,5 %) оцінюють зміст тренінгу як «задовільно». Лише 6,2 % респондентів оцінюють зміст тренінгу як «погано». Водночас немає учасників тренінгу, які б оцінювали зміст тренінгу як «дуже погано».

Що стосується *оцінки методів та форм тренінгу* керівниками закладів загальної середньої освіти (рис. 3.2), то переважна більшість учасників тренінгу ставлять оцінку «добре» та «дуже добре» (відповідно 40,6 % та 28,1 % респондентів). Близько п'ятої частини учасників тренінгу (21,9 %) оцінюють

методи та форми тренінгу як «задовільно». Лише 9,4 % респондентів оцінюють методи та форми тренінгу як «погано». Між тим немає учасників тренінгу, які оцінюють методи та форми тренінгу як «дуже погано».

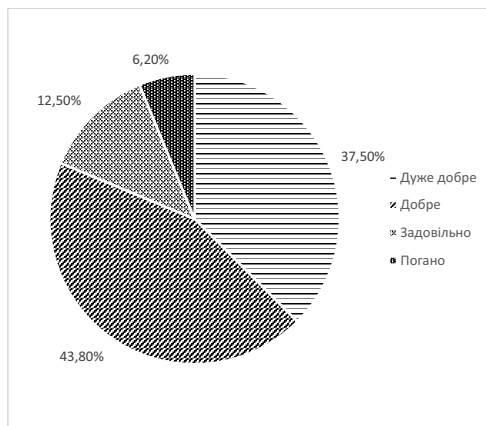


Рис. 3.1. Оцінка змісту тренінгу керівниками освітніх організацій

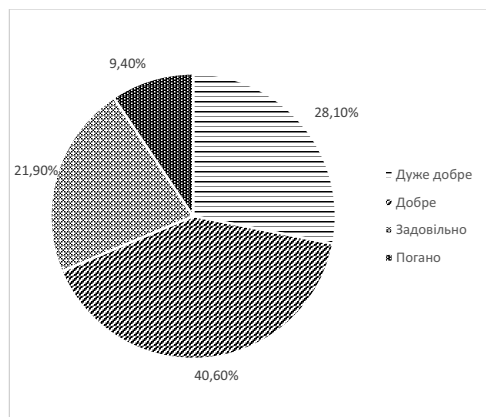


Рис. 3.2. Оцінка методів та форм тренінгу керівниками освітніх організацій

Стосовно оцінки відповідності тренінгу змісту управлінської діяльності керівниками закладів загальної середньої освіти (рис. 3.3), то переважна більшість учасників тренінгу оцінюють її як «добре» та «дуже добре» (відповідно 46,9 % та 34,4 % респондентів). Менше сьомої частини учасників тренінгу (15,6 %) оцінюють відповідність тренінгу змісту управлінської діяльності тренінгу як «задовільно». Лише 3,1 % респондентів дають оцінку відповідності тренінгу змісту управлінської діяльності «погано». У той же час немає учасників тренінгу, які б оцінювали відповідність тренінгу змісту управлінської діяльності як «дуже погано».

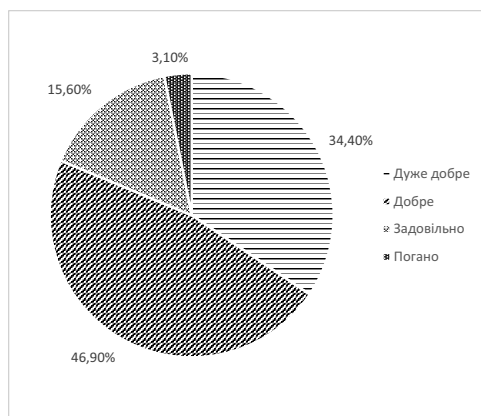


Рис. 3.3. Оцінка відповідності тренінгу змісту управлінської діяльності керівників освітніх організацій

Отже, доведено ефективність формувального експерименту за об'єктивними та суб'єктивними критеріями.

Висновки до розділу 3

1. Для психологічної підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій була розроблена та експериментально перевірена спеціальна *тренінгова програма*, яка складається із п'яти тренінгових сесій: «Професійний стрес та основні причини його виникнення в освітніх організаціях»; «Роль стрес-менеджменту в профілактиці та подоланні професійного стресу»; «Базові копінг-стратегії керівників освітніх організацій»; «Організаційно-психологічні чинники мезорівня, що впливають на вибір копінг-стратегій керівниками освітніх організацій»; «Організаційно-психологічні чинники мікрорівня, що впливають на вибір копінг-стратегій керівниками освітніх організацій».

Кожна тренінгова сесія реалізувалась за допомогою трьох компонентів: *інформаційно-сислового; діагностичного; корекційно-розвивального*. Також суттєву роль відігравали *домашні аналітичні завдання*, спрямовані на самостійне практичне осмислення учасниками тренінгу наявних проблем як в індивідуальній управлінській діяльності, так і в роботі управлінської команди освітньої організації, стосовно використання копінг-стратегій.

2. Тренінгові сесії передбачали впровадження *інтерактивних технік*, які використовувалися для реалізації кожного із компонентів, і які були «наповнені» змістом, що відповідав тематичній спрямованості тренінгу. До інтерактивних віднесено: метод незавершених речень; робота в малих групах; міжгрупове обговорення; метод «мозкового штурму»; мінілекція; проведення психологічного практикуму; побудова індивідуального та групового психологічного профілю учасників тренінгу з проблеми, яка аналізується; проведення інтерв'ю з колегами (в парах); аналіз на основі результатів інтерв'ю певних досягнень та обмежень у вирішенні проблеми профе-

сійного стресу та стрес-менеджменту; порівняння результатів психологічного практикуму та інтерв'ю з результатами наукових досліджень; аналіз «реальних» управлінських ситуацій; проведення ділової гри; розробка конкретних рекомендацій для оптимізації використання керівниками освітніх організацій продуктивних копінг-стратегій тощо.

3. Обсяг тренінгу складав 54 академічних годин: а) основна частина (аудиторна) – 30 академічних годин (5 занять по 6 акад. год. на кожне заняття; 2 акад. год. – вступ до тренінгу; 2 акад. год. – заключна частина тренінгу); б) додаткова частина (домашні завдання) – 20 акад. год. (по 4 акад. год. для виконання домашніх завдань після кожного з п'яти занять). Тренінг було експериментально впроваджено під час очно-дистанційної форми навчання керівників в системі післядипломної педагогічної освіти.

4. До *організаційно-психологічних умов* психологічної підготовки керівників освітніх організацій віднесено: а) оволодіння учасниками тренінгу знаннями про сутність професійного стресу та особливостей його вияву в освітніх організаціях, роль копінг-стратегій у його подоланні, визначення змісту активних та продуктивних копінг-стратегій, розкриття організаційно-психологічних чинників, які впливають на вибір копінг-стратегій; б) вивчення та аналіз власних копінг-стратегій, психологічних характеристик освітніх організацій і керівників, які обумовлюють вибір керівниками копінг-стратегій); в) оволодіння керівниками закладів освітніх організацій уміннями та навичками, необхідними для використання активних та продуктивних копінг-стратегій.

5. Впровадження та вивчення ефективності тренінгу «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій» показало *доцільність його використання для підготовки керівників закладів загальної середньої освіти до ефективного використання копінг-стратегій.*

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Аналіз й узагальнення теоретико-методологічних основ та експериментальних результатів дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій дають підстави для таких висновків:

1. *Заклади загальної середньої освіти як освітні організації* являють собою складні соціальні системи, діяльність яких спрямована на навчання, виховання та розвиток підростаючих поколінь та підготовку їх до активного соціального життя, з урахуванням як національних, так і міжнародних тенденцій розвитку сучасного суспільства.

Наразі вітчизняні заклади загальної середньої освіти працюють в умовах вираженої соціальної напруженості, яка обумовлена економічною кризою, пандемією COVID-19, агресивною війною РФ проти України тощо. Водночас сама діяльність педагогічних працівників характеризується інтенсивною взаємодією з різними категоріями людей, емоційними контактами, підвищеною відповідальністю, широким колом професійних обов'язків, необхідністю використання різноманітних методів і технологій. Все це обумовлює високий рівень професійного стресу в педагогічних працівників, і особливо керівників освітніх організацій, які несуть відповідальність за результативність освітніх організацій та збереження психічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу.

Суттєву роль у профілактиці та подоланні професійного стресу відіграє такий науково-прикладний напрям в психології професійного стресу та в організаційній психології, як *стрес-менеджмент*, який об'єднує в собі три основні класи завдань (профілактика стресу; корекція рівня стресу; реабілітація після стресових розладів), які можуть реалізуватися в організації на двох рівнях: організаційному та персональному.

Важливою складовою стрес-менеджменту в освітніх організаціях є *профілактика професійного стресу на персональному*

рівні, яка полягає насамперед у психологічній підготовці керівників та працівників до аналізу змісту професійного стресу, природи його виникнення, структури, динаміки протікання, а також врахування психологічних ресурсів, які можна використовувати для протидії професійному стресу, одним із яких виступають копінг-стратегії.

2. *Копінг-стратегії керівників освітніх організацій* являють собою сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових зусиль, спрямованих на подолання труднощів, які виникають в процесі здійснення управлінської діяльності в умовах професійного стресу.

Відповідно до організаційно-психологічного підходу розроблено «*Теоретичну модель дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій*», яка включає такі змістовно-сміслові складові: базові види копінг-стратегій; організаційно-психологічні чинники мезорівня та мікрорівня, що впливають на вибір копінг-стратегій керівниками; організаційно-психологічні умови психологічної підготовки керівників до використання продуктивних копінг-стратегій.

Базові види копінг-стратегій керівників освітніх організацій класифіковані за критеріями «активність-пасивність» та «продуктивність-непродуктивність». Відповідно, за першим критерієм виділено активні («орієнтація на вирішення проблеми», «соціальне відволікання») та пасивні («спрямованість на емоції», «уникнення», «відволікання») копінг-стратегії. За другим критерієм виокремлено такі копінг-стратегії: продуктивні («орієнтація на вирішення проблеми»); відносно продуктивні («соціальне відволікання»); непродуктивні («спрямованість на емоції», «уникнення», «відволікання»).

До *організаційно-психологічних чинників мезорівня*, які можуть впливати на вибір керівниками копінг-стратегій, віднесено такі характеристики закладів загальної середньої освіти як освітніх організацій: а) психологічні (особливості організаційного розвитку; оцінка різних напрямків активності орга-

нізації; стиль управління); б) організаційно-функціональні (місце розташування освітньої організації; кількість працівників, які в ньому працюють; термін функціонування закладу).

Охарактеризовано *організаційно-психологічні чинники мікрорівня*, які можуть впливати на вибір керівниками освітніх організацій копінг-стратегій. До цих чинників було віднесено такі характеристики керівників: а) психологічні (рівень активності та оптимізму керівників, наявність/відсутність тайм-синдрому менеджера); б) організаційно-професійні (посада в організації; рівень освіти; стаж трудової діяльності; стаж роботи на посаді; кваліфікаційна категорія; педагогічне звання; наявність/відсутність відзнак); в) соціально-демографічні (вік; стать; сімейний стан).

3. У процесі емпіричного дослідження виявлено, що більшості керівників освітніх організацій *притаманний високий та середній рівень вираженості професійного стресу*, що обумовлено впливом таких стрес-чинників, як: робоче перевантаження, проблеми у вертикальних комунікаціях, а також стрес-чинників, які пов'язані з активністю та продуктивністю, широтою інтересів, гнучкістю поведінки, прийняттям цінностей інших.

Також виявлено *ряд проблем у використанні керівниками освітніх організацій копінг-стратегій*, що проявляється, зокрема, у тому, що двом третинам опитаних на високому та середньому рівні притаманні такі пасивні та непродуктивні копінг-стратегії, як: «спрямованість на емоції» та «уникнення», що негативно впливає на процеси управління професійним стресом в освітніх організаціях.

4. Виявлено статистично значущий зв'язок (як позитивний, так і негативний) між *організаційно-психологічними чинниками мезорівня (психологічними характеристиками освітніх організацій)* та вибором керівниками копінг-стратегій, що знаходить відображення в таких виявах: а) підвищення рівня організаційного розвитку освітніх організацій, застосування керівниками одноосібно-демократичного стилю управління та підвищення

рівня оцінки основних напрямків активності організації підвищує використання керівниками копінг-стратегій «орієнтація на вирішення завдань» та «соціальне відволікання»; б) підвищення застосування керівниками одноосібно-авторитарного та пасивного стилю управління знижує використання копінг-стратегій «соціальне відволікання»; в) підвищення незадоволеності керівників основними напрямками активності організації та застосування пасивного стилю управління підвищує використання керівниками копінг-стратегій «спрямованість на емоції»; г) підвищення використання керівниками одноосібно-демократичного стилю управління сприяє зниженню використання копінг-стратегій «уникнення», водночас підвищення оцінки справедливості в організації, винагород та загального рівня задоволеності організацією сприяє підвищенню використанню керівниками цієї копінг-стратегії.

Щодо впливу *організаційно-функціональних характеристик освітніх організацій* на вибір керівниками копінг-стратегії, то виявлено, що збільшення кількості працівників в освітніх організаціях знижує використання керівниками копінг-стратегії «соціальне відволікання»; підвищення адміністративного статусу населених пунктів, де знаходяться освітні організації, підвищує частоту використання керівниками копінг-стратегій «уникнення» та «відволікання».

5. Виявлено статистично значущий зв'язок (як позитивний, так і негативний) між *організаційно-психологічними чинниками мікрорівня (психологічними характеристиками керівників освітніх організацій)* та вибором ними копінг-стратегії, що проявляється так: а) підвищення рівня оптимізму у керівників освітніх організацій сприяє підвищенню використання ними таких стратегій, як: «соціальне відволікання» та «уникнення»; б) чим більше керівникам освітніх організацій притаманне поєднання оптимізму з активністю, тим менше вони використовують копінг-стратегії «спрямованість на емоції»; в) підвищення вираженості тайм-синдрому менеджера знижує використання керівниками копінг-стратегій, спрямованих на вирішення

завдань («орієнтація на вирішення завдань», «соціальне відволікання»), однак підвищує застосування копінг-стратегій, які сприяють збереженню психічного здоров'я керівників («уникнення» та «відволікання»).

Щодо *організаційно-професійних характеристик керівників освітніх організацій*, то доведено, що із збільшенням стажу трудової діяльності, стажу роботи на посаді, підвищенням професійної категорії та за наявності у керівників відзнак зменшується використання ними копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдання»; із збільшенням стажу трудової діяльності, стажу роботи на посаді, підвищенням професійної категорії зменшується використання керівниками копінг-стратегії «спрямованість на емоції»; чим вища посада в організації, тим рідше використовуються стратегія «відволікання»; із підвищенням стажу трудової діяльності зменшується використання керівниками копінг-стратегії «уникнення».

Також виявлено, що *соціально-демографічні характеристики керівників освітніх організацій* визначають вибір ними певної копінг-стратегії: із віком зменшується використання керівниками таких копінг-стратегій, як: «орієнтація на вирішення завдання», «соціальне відволікання» та «уникнення»; жінки більше ніж чоловіки використовують такі копінг-стратегії, як: «уникнення» і «відволікання».

6. З метою здійснення психологічної підготовки керівників освітніх організацій з означеної проблеми розроблено *тренінгову програму* «Психологія підготовки керівників освітніх організацій до використання продуктивних копінг-стратегій», яка сприяє оволодінню керівниками: а) знаннями про професійний стрес та роль копінг-стратегій в його профілактиці й подоланні; б) методами діагностики для визначення рівня вираженості професійного стресу та копінг-стратегій у керівників освітніх організацій, вивченні організаційно-психологічних чинників, які впливають на вибір копінг-стратегій; в) уміннями та навичками адекватного використання копінг-стратегій в ситуаціях професійного стресу. Результати експерименталь-

ного впровадження тренінгу свідчать про його ефективність та доцільність впровадження для психологічної підготовки керівників освітніх організацій до продуктивного використання копінг-стратегій.

Авторки вбачають **перспективи подальшого дослідження проблеми** у розробці моделі психологічного консультування в освітніх організаціях з проблеми використання керівниками активних та продуктивних копінг-стратегій, а також в розробці психологічних основ впровадження стрес-менеджменту в освітніх організаціях різного типу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байдик, В.В. (2013). Особливості використання копінг-стратегій у працівників закладів освіти в умовах професійного стресу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2(31), 28–33.
2. Барко, В.І. (2003). *Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ* (проактивний підхід). Ніка-Центр.
3. Бібік Н. М. (Ред) (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. ВД «Плеяди».
4. Бірон, Б.В. (2015). *Проактивне подолання стресових ситуацій особистістю*. [Автореф. дис. канд. психол. наук, Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова].
5. Блешмудт, П.П. (2012). *Психологічні умови підготовки персоналу банківських структур до роботи в команді*. [Автореф. дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
6. Большакова, А. М. (2013). Особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій та часові перспективи осіб юнацького віку. *Наука і освіта*, 1/2, 17–21.
7. Бондарчук, О.І. (2008). *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Наук. світ.
8. Бондарчук, О.І. (2018). Суб'єктивне благополуччя як індикатор успішного життєвого шляху керівників освітніх організацій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля*, 3(3), 37–46.
9. Боснюк, В. Ф. (2011). Зв'язок механізмів психологічного захисту з копінг-стратегіями у рятувальників. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 41, 33–42.

10. Брюховецька, О. В. (2018). *Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів*. Інтерсервіс.
11. Василенко, М. М. (2010). Модель застосування копінг-стратегій у професійній діяльності працівників органів внутрішніх справ України. *Юридична психологія та педагогіка*, 2, 124–134.
12. Вітебська, П. В. (2011). Умови та етапи формування педагогічного оптимізму вихователя в педагогічному колективі (з досвіду А. С. Макаренка). *Педагогічні науки*, 8 (1), 80–84.
13. Власов, П. К. (2015). *Психология организаций: проектирование на этапе замысла*. Гуманитарный центр.
14. Власов, П.К. (2014). *Партнерское общение. Тренинг. Игры и упражнения*. Изд-во «Гуманитарный центр».
15. Вознюк, А. В. (2017). *Психологія підготовки керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах: монографія*. СВС Панасенко І. М.
16. Вознюк, А. (2021). Особливості прояву копінг-стратегій у керівників закладів освіти залежно від рівня професійного стресу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2–3 (23), 18–23.
17. Гнускіна, Г.В. (2016). Зміст та особливості проведення тренінгу «Профілактика та подолання професійного вигорання у підприємців». *Актуальні проблеми психології. Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 44, 10–15.
18. Гончаренко, Я. В. (2018). *Психологічні чинники орієнтації на клієнта персоналу комерційних організацій*. [Дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
19. Грандт, В. В. (2012). *Копінг-ресурси як чинник збереження професійного здоров'я особистості*. [Дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
20. Гриневич, Л.М. (2020). *Освіта після пандемії*. Частина 2. Тренди майбутнього шкільної освіти. НУШ.

21. Діденко, М. С. (2018). Дослідження психологічних особливостей розвитку професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1 (12), 26–36.
22. Дідух, М.М. (2014). Стан розвитку компонентів конструктивної копінг-поведінки у працівників органів внутрішніх справ *Проблеми сучасної психології*, 26, 129–143.
23. Дубчак, Г. М. (2016). Аналіз стратегій копінг-поведінки майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 1, Т. 2, 28–39.
24. Заїка, І. В. (2017). Вплив соціальної напруженості на вияви особистісної напруженості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2–3 (9–10), 29–39.
25. Заїка, І.В. (2020). *Психологічні умови подолання особистісної напруженості персоналу освітніх організацій*. [Дис. канд. психол. наук. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
26. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство станом на 1 березня 2018 року. (2018). Вид-во Паливода А. В.
27. Івкін, В. М. (2010). *Формування психологічної готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях*. [Автореф. дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
28. Карамушка. Л. (2023). Відмінності копінг-стратегій менеджерів та працівників організацій в умовах війни та їхній зв'язок з психічним здоров'ям. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 5 (1), 24–32.
29. Карамушка, Л.М. (2009). Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 24, 196–208.

30. Карамушка Л.М. (Ред.) (2023). *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
31. Карамушка, Л.М. (Ред.). (2013). *Психологічні засади організаційного розвитку: монографія*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
32. Карамушка, Л.М. (2000). *Психологічні основи управління освітніми організаціями*. [Дис. д-ра психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
33. Карамушка, Л.М. (Ред.) (2018). *Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
<http://lib.iitta.gov.ua/712691/>
34. Карамушка Л. М. (2022). *Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу)*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
35. Карамушка, Л.М. (2004). *Психологія освітнього менеджменту*. Либідь.
36. Карамушка Л.М. (2003). *Психологія управління*. Міленіум.
37. Карамушка, Л. М. (2017). Соціальна напруженість в організації: сутність, підходи до вивчення, методика дослідження. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України): збірник наукових праць* (с. 119–126). Київ: Видавничий дім «Сам».
38. Карамушка, Л.М. (2009). Сутність та особливості реалізації технологічного підходу в діяльності організаційних психологів. *Актуальні проблеми психології. Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 23, 57–64.
39. Карамушка, Л. М. (2012). Технологічний підхід в діяльності організаційних психологів: сутність та основні форми реаліза-

- ції. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*: зб. наук. праць; у 5 т. Т. 2: *Психологія, вікова фізіологія та дефектологія*. (с. 137–147). Київ: Пед. думка.
40. Карамушка, Л.М. (Ред.) (2004). *Технології роботи організаційних психологів*. Фірма «ІНКОС».
 41. Карамушка, Л.М. (Ред.) (2008). *Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін*. Науковий світ.
 42. Карамушка, Л.М., Бондарчук, О.І. & Грубі, Т.В. (2015). *Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України*. Медобори-2006.
 43. Карамушка, Л. М., & Снігур, Ю. С. (2020 а). Копінг-стратегії керівників закладів загальної середньої освіти: зв'язок із задоволеністю роботою та організацією *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1 (19), 44–53.
 44. Карамушка, Л. М., & Снігур, Ю. С. (2020 б). Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології: Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 55, 23–30.
 45. Карамушка, Л., Креденцер, О., & Терещенко, К. (2020). Фізичне та психологічне здоров'я персоналу освітніх організацій: емпіричне дослідження проблеми в період пандемії COVID-19. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2–3, 72–83.
 46. Карамушка, Л.М., & Куриця, Д. І. (2011). Особистісні чинники професійного стресу у персоналу держадміністрацій. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 30, 207–215.
 47. Карамушка, Л.М., Куриця, Д.І., Левковець, В.В., & Альохіна, О.І. (2015). *Технологія психологічної підготовки персоналу державних держадміністрацій до профілактики та подолання професійного стресу*. Логос.

48. Карамушка, Т., Трофімов, А., Вісіч, О., Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Полівко, Л., Трофімова, Д. & , Зварич, Р. (2023). Аналіз копінг-стратегій у військових, які зазнали ампутації: основні типи, рівень вираженості та зв'язок з соціально-демографічними характеристиками. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 5(1), 24–32.
49. Кирхлер, Е., Майер-Пести, К., & Хофмани, Е. (2005). *Психологические теории организации*. «Гуманитарный центр».
50. Кіясь, А. В. (2010). Формування ефективних копінг-стратегій учителів як захист їхнього психологічного здоров'я. *Наука і освіта*, 3, 44–48.
51. Клименко, В. (2017). Проактивна копінг-поведінка у курсантів-майбутніх правоохоронців. *Проблеми сучасної психології*, 38, 215–226.
52. Кліманська, М.Б., & Перун, І. І. (2011). Почуття гумору як ресурс подолання стресу в роботі менеджерів. *Вісн. Одес. нац. ун-ту. Психологія*, 16(11), ч. 1, 261–268.
53. Ключко, А.О. (2021). *Психологія розвитку інноваційних стилів управління у менеджерів освітніх організацій*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
54. Коваленко, А. Б., & Родіна, Н.В. (2010). Особистісний потенціал в опануванні важких життєвих ситуацій: проактивна взаємодія з середовищем. *Вісник Одеського національного університету*, 14 (17), 54–65.
55. Козубай, Н. Ф. (2009). Аналіз рівня професійного стресу та копінг-стратегій для його подолання у менеджерів будівельних організацій. *Актуальні проблеми психології*, 27, 57–61.
56. Кокун, О.М. (2004). *Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності*. Міленіум.
57. Кокун, О.М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. ДП «Іформ.-аналіт. Агенство».

58. Коломінський, Н. Л. (2000). *Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект)*. МАУП.
59. Колчигіна, А.В. (2016). *Копінг-поведінка студентів з різним ступенем мотивації досягнення в ситуаціях оцінювання (на прикладі іспиту)*. [Автореф. дис. канд. психол. наук, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди].
60. Концепція «Нова українська школа». (2016).
61. Креденцер, О.В. (2009). Теоретичний аналіз основних підходів до проблеми організаційного розвитку. *Актуальні проблеми психології. Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 23, 16–21.
62. Креденцер, О.В. (2019). *Психологія розвитку підприємницької активності персоналу освітніх організацій*. Логос.
63. Кроупли, Д.Х., & Кроупли, А. Дж. (2019). *Психологія інновацій в організації*: пер. с англ. «Гуманитарний центр».
64. Кузнецов, М.А., & Особливець, Я.А. (2013). Емоційно-вольові та особистісні особливості впевненої поведінки. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 46(1), 96–109.
65. Кузнецова, М.М. (2017). Оптимізм в системі понять позитивної психології. *Психологія*, 23, 146–158.
66. Левенець, А. Є. (2014). Базові моделі копінг-поведінки та механізми психологічного захисту працівників Державної кримінально-виконавчої служби. *Проблеми сучасної психології*, 24, 454–466. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_39
67. Летучий, Д. М. (2014). Інтегрування стилів управління як засіб підвищення ефективності державної служби в Україні. *Аспекти публічного управління*, 5–6, 55–62.
68. Максименко, С. Д., Карамушка, Л. М., & Зайчикова, Т. В. (Ред.) (2006). *Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти*. Міленіум.
69. Максименко, С. Д., & Максименко, К. С. (2018). Психологічне здоров'я та його порушення. *Проблеми сучасної психології*, 2, 1–13.

70. Максименко, С. Д., Максименко, К.С., & Папуча, М.В. (2007). *Психологія особистості*. КММ.
71. Максименко, С.Д. (1998). *Психологія в соціальній і педагогічній практиці (Методологія, методи, програми, процедури)*. Наук. думка.
72. Максименко, С.Д. (2006). *Гене́за здійснення особистості*. Вид-во ТОВ КММ.
73. Максименко, С.Д. (2008). *Загальна психологія*. Вид. 3-є, переробл. та доповн. Центр учбової літератури.
74. Марковець, О. Л. (2005). *Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів*. [Автореф. дис. канд. психол. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].
75. Миколайчик, З. (2004). *Решение проблем в управлении. Принятие решений и организация работы*: Пер. с польск. «Гуманитарный центр».
76. Михайленко, В.О. (2009). *Психологічні умови підготовки працівників системи державної служби до роботи в команді*. [Автореф. дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
77. Назаров, О. О. (Ред.) (2008). *Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України*. Ун-т цив. захисту України.
78. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
79. Никоненко, І. О. (2016). Особистісні чинники формування копінг-стратегій лікарів-хірургів: результати та перспективи дослідження. *Наукові студії із соціальної та політичної психології НАПН України*, 37(40), 189–200.
80. Носенко, Д. В. (2013). Феномен «самоінвалідизації» у структурі форм прояву копінг-поведінки і його особистісні детермінан-

ти. *Актуальні проблеми психології. Том. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*, 7(1), 459–472.

81. Нужна, О.А. (2016). Стиль керівництва як основа комунікацій керівника з колективом. *Системи забезпечення управління підприємством: сучасний стан та перспективи розвитку: збірник наукових праць*. (с. 296–303). ХІБМ.
82. Околотенко, К., Жарик, Л., & Коляденко, Н. (2023). Копінг-стратегії та рівень тривожності студентів медичних спеціальностей під час воєнного стану. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*, 1(10), 72–79.
83. Олефір, В. О. (2011). Взаємозв'язок життєстійкості, копінг-стратегій та психологічного благополуччя. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 981 (47), 168–172.
84. Онуфрієва, Л.А., & Ващенко, І.В. (2018). Концептуальні межі поняття копінг-стратегій особистості у психології. *Проблеми сучасної психології*, 41, 228–239.
85. Паньковець, В.Л. (2006). *Психологічні чинники професійного стресу менеджерів освітніх організацій*. [Автореф. дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
86. Погрібна, А.О. (2018). Порівняльний аналіз копінг-стратегій учителів загальноосвітніх шкіл різних типів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2 (2), 72–77.
87. Поденко, А.В. (2017). Організаторські здібності як ресурс копінг-поведінки майбутніх вчителів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 55, 203–210.
88. Подорожня, А.В. (2007). Теоретичний аналіз проблеми копінг-поведінки особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 2 (72), 129–132.
89. Родина, Н.В. (2006). Глубинно-психологические детерминанты копинг- поведения менеджеров среднего звена в кризисных ситуациях *Наука і освіта*, 5/6, 85–89.

90. Родіна, Н. В. (2012). *Психологія копінг-поведінки: системне моделювання*. [Дис. д-ра психол. наук, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка].
91. Родіна, Н.В. (2011). Проактивний копінг як реалізація особистісного потенціалу при подоланні життєвих труднощів: Теоретико-методологічні аспекти. *Потенціал особистості та тенденції його реалізації в умовах трансформаційних змін у суспільстві*. (с. 264–299). Фенікс.
92. Розенштиль, Л., Мольт, В., & Рюттінгер, Б. (2014). *Организаціонна психологія*. «Гуманитарный центр».
93. Сердюк, Л.З. (Ред.) (2018). *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
<http://lib.iitta.gov.ua/712878/>
94. Серкіс, Ж.В. (2004) *Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування організаційної культури школи*. [Дис. канд. психол. наук, Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти].
95. Сивогракова, З. А. (2007). Вивчення копінгу як особистісної адаптаційної здібності. *Педагогіка і психологія*, 22, 159–169.
96. Сингаївська, І. В. (2009). Зростання психологічної компетентності керівника освітньої організації у процесі підвищення кваліфікації. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 24, 87–91.
97. Сингаївська, І. В. (2000). Розвиток психологічної компетентності керівника сучасної освітньої установи. *Приложение № 3 (8) к научному журналу «Персонал»*, 1 (55), 47–50.
98. Склень, О. І. (2008). *Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України*. [Дис. канд. психол. наук].
99. Смульсон, М.Л. (2004). Технології інтелектуального тренінгу та їх розвивальний вплив. *Обдарована дитина*, 9, 2–12.

100. Снігур, Ю.С. (2018). Методики для дослідження організаційно-психологічних чинників вибору копінг-стратегій керівниками закладів загальної середньої освіти. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 49, 40–43.
101. Снігур, Ю.С. (2019 а). Зв'язок копінг-стратегій керівників закладів загальної середньої освіти з чинниками мікрорівня. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2–3 (17), 114–121.
102. Снігур, Ю.С. (2019 б). Рівень професійного стресу в керівників закладів загальної середньої освіти: зв'язок з чинниками мезорівня. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1 (16), 74–82.
103. Снігур, Ю.С. (2020). Зв'язок активності і оптимізму керівників закладів загальної середньої освіти з копінг-стратегіями. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 4 (21), 110–117.
104. Снігур, Ю.С. (2021). Зв'язок організаційно-психологічних характеристик закладів загальної середньої освіти та копінг-стратегій керівників. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1 (22), 102–109.
105. Сняданко, І. І. (2017). *Психологічні засади підготовки студентів технічних університетів до професійно-управлінської діяльності*. [Дис. докт. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
106. Терещенко, К.В. (2020). *Психологія розвитку толерантності персоналу освітніх організацій*. ЦП «Компринт».
107. Терещенко, К.В. (2009). Моделі організаційного розвитку в зарубіжній психології. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 23, 26–32.
108. Титаренко, Т. М. (2009). *Испытание кризисом. Одиссея преодоления*. Людопринт Україна
109. Ткалич, М. Г. (2015). *Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій*. ЗНУ.
110. Ткалич, М.Г. (2006). *Психолого-організаційні детермінанти самоактуалізації менеджерів комерційних організацій*.

[Автореф. дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].

111. Ткачук, Т. А. (2010). Дослідження локусу контролю як складової копінг-поведінки фахівців податкової служби. *Соціальна психологія*, 4, 95–102.
112. Трофімов, Ю.Л. (2008). *Психологія*. Либідь.
113. Філь, О.А. (2006). *Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді*. [Дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
114. Хмель, Н. М. (2011). *Формування психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах соціально-економічних змін*. [Автореф. дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
115. Чепелева, Н.В. (1999). Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 19, 224–229.
116. Чубова, І. І. (2017). Аналіз наукових підходів до вивчення стилю управління сучасного керівника. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія психологічна*, 1, Т. 2, 166–170.
117. Шапиро, Д. (1997). *Конфликт и общение: Путеводитель по лабиринту регулирования конфликтов*: пер. с англ. Кишинэу: ARC.
118. Шебанова, В. І. (2010). Теоретичний аналіз копінг-поведінки у сучасних наукових дослідженнях. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: Зб. наукових праць ХНТУ*, 2 (3), 262–268.
119. Шебанова, В. І., & Шебанова, С.Г. (2012). *Механізми психологічного захисту та копінгу (совладання) особистості*: Навч.-метод. посіб. Херсон: ХДУ.
120. Ярош, Н. С. (2015). Аналіз досліджень внутрішніх предикторів стрес-долаючої поведінки. *Вісник Харківського національного*

- університету імені В. Н. Каразіна, Серія: Психологія, 58, 60–64.
121. Ярош, Н. С. (2018). *Саногенне мислення як чинники стрес-долаючої поведінки особистості*. [Дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України].
 122. Adams, G. A. & Jex, S. M. (1999). Relationships between time management, control, work-family conflict and strain. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 72–77.
 123. Aitken, A, & Crawford, L. (2007). Coping with stress: Dispositional coping strategies of project managers. *Int. J. Proj. Manag*, 25, 666–673.
 124. Arshava, I.F., Nosenko, E. L., & Nosenko, D. V. (2013). Personality-mediated differences in coping behavior as precursors of the subjective well-being. *European Scientific Journal, Special Edition*, 2, 548–558.
 125. Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121 (3), 417–436.
 126. Badi, S. (2023) Relationship between organisational culture and collective coping strategies in project teams: an exploratory quantitative study in the UAE construction industry. *International Journal of Productivity and Performance Management*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.
<https://doi.org/10.1108/IJPPM-12-2021-0685>
 127. Baldwin, D. R. et al., (2003). Optimism and stress: An African-American college student perspective. *College Student Journal*, 37(2), 276–285.
 128. Baron, R.A. (1986) *Behavior in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work*. 2nd Edition, Allyn and Bacon.
 129. Bedi G., & Brown S. (2005). Optimism, coping style and emotional well-being in cardiac patients. *British Journal of Health Psychology*, 1, 57–70.
 130. Belbin, M. (2010). *Management teams. Why they succeed or fail*. Butterworth-Heinemann is an imprint of Elsevier. Third edition.

131. Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984). Coping, stress, and social resources among audits with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 877–891.
132. Birknerová, Z., & Zbihlejšová, L. (2022). Possibilities for Coping Strategies Development of Management Students. *Periodica Polytechnica, Social, Management Sciences*, 30 (1), 80–85.
133. Bouchard, G., Guillemette, A., & Landry-Leger, N. (2004). Situational and dispositional coping: an examination of their personality, cognitive appraisals and psychological distress. *European Journal of Personality*, 18, 221–238.
134. Boyd, N. G., Lewin, J. E., & Sager, J. K. (2009). A model of stress and coping and their influence on individual and organizational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 197–211.
135. Bowman, G., & Stern, M. (1995). Adjustment to occupational stress: the relationship of perceived control to effectiveness of coping strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (3), 294–303.
136. Callan, V.J. (1993), Individual and organizational strategies for coping with organizational change. *Work and Stress*, 7, 63–75.
137. Carver, C.S., & Connor-Smith, P.J. (2010). Personality and Coping. *Rev. Psychol*, 61, 679–704.
138. Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2002). Self-regulation and its failures. *Psychology Inquiry*, 7, 32–50.
139. Cheng, C., & Cheung, M.W.L. (2005). Cognitive processes underlying coping flexibility: differentiation and integration. *Journal of Personality*, 73 (4), 859–880.
140. Clarke, A.T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 11–24.
141. Compas, B. (1998). An agenda for coping research and theory: basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (2), 231–237.
142. Compas, B. E., Connor, J., Osowiecki, D., & Welch, A. (1997). Effortful and involuntary responses to stress: Implications for coping with

- chronic stress. In: B. J. Gottlieb (Ed.) *Coping with chronic stress* (p. 105–130).
143. Compas, B.E., Connor-Smith J., Saltzman S., Thomsen A., & Wadsworth S. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 87–127.
 144. Cramer, P. (1998). Coping and defensive mechanisms: What's the difference? *Journal of Personality*, 66, 919–946.
 145. Chudzicka-Czupala, A., et al. (2023 a). Associations between coping strategies and psychological distress among people living in Ukraine, Poland, and Taiwan during the initial stage of the 2022 War in Ukraine. *European Journal of Psychotraumatology*, 14 (1), 2163129.
 146. Chudzicka-Czupala, A., (2023b). Depression, anxiety and post-traumatic stress during the 2022 Russo-Ukrainian war, a comparison between populations in Poland, Ukraine, and Taiwan. *Scientific Reports*, 13 (1), 3602.
 147. Deery, S.J., Iverson, R.D., & Walsh, J.T. (2010). Coping strategies in call centres: Work intensity and the role of co-workers and supervisors. *British Journal of Industrial Relations* 48, 181–200.
 148. Drucker, P. F. (2001). *Management Challenges for the 21st Century*. Harper Business, an imprint of HarperCollins Publishers Inc.
 149. Endler, N.S., & Parker, J.D. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 3, 50–60.
 150. Fang, S. E., Prayag, G., Ozanne, L.K., & de Vries H. (2020). Psychological capital, coping mechanisms and organizational resilience: insights from the 2016 Kaikoura earthquake, New Zealand. *Tour Manag Perspect*. 34:100637.
 151. Folkman, S., et al.(1987). Age differences in stress and coping processes. *Psychology and Aging*, 2 (2), 171–184.
 152. Folkman, S., Schaefer, C., & Lazarus, R. (1979). Cognitive Processes as Mediators of Stress and Coping. In: V. Hamilton (Ed.) *Human Stress and Cognition*. (pp. 265–298). Chapter 9.

153. Fry, P. S. (1995). Perfectionism, humor and optimism as moderators of health outcomes and determinants of coping. *Genetic, Social, and General Psychology*, 121 (2), 34–52.
154. Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). Teaching Coping to adolescents: when and to whom? *American Educational Research Journal*, 37, 727–745.
155. Hall, B. L., & Hursch, D. E. (1982). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, 73–96.
156. Hambrick, E.P., & McCord, D.M.(2010). Proactive Coping and Its Relation to the Five-Factor Model of Personality. *Individual Differences Research*, 2, 67–77.
157. Hardie, E., Critchley, C., & Morris, Z. (2006). Self-coping complexity: role of self-construal in relational, individual and collective coping styles and health outcomes. *Asian Journal of Social Psychology*, 9, 224–235.
158. Haynes, N.S., & Love, P.E. (2004). Psychological adjustment and coping among construction project managers. *Constr. Manag. Econ.*, 22, 129–140.
159. Hobfoll, S. E. (1996). Social Support: Will you be there when I need you? N. Vanzetti and S. Duck (Eds.). *A lifetime of relationships* (p. 12–22).
160. Iwanaga, M., et al. (2004). Coping availability and stress reduction for optimistic and pessimistic individuals. *Personality & Individual Differences*, 36 (1), 11–22.
161. Jex, S. M., & Elacqua, T. C. (1999). Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain. *Work & Stress*, 13, 182–191.
162. Lazarus, R. (2006). Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 19–43.
163. Lazarus, R.S. (1984). *Psychological Coping and Stress*. New York.

164. Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55, 665–673.
165. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
166. Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1991). The concept of coping. In: Monat A. and Richard S. Lazarus (Eds). *Stress and Coping* (pp 189–206).
167. Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1, 141–169.
168. Lewin, K. (1958). *Group Decision and Social Change*. Holt, Rinehart and Winston.
169. MacCrae, R., & Costa, P. (1986). Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54 (2), 385–405.
170. Major, V. S., Klein, K. J., & Ehrhart, M. G. (2002). Work time, work interference with family, and psychological distress. *Academy of Management Review*, 26, 530–547.
171. Mathew, A. E., & Sekhar, A., P.M (2023). Organizational Climate, Stress and Coping Strategies among Professors. *International Journal of Indian Psychology*, 11(2), 1213–1221.
172. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2005). *Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work*. Jossey Bass.
173. Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2001). Further distinction between coping and defensive mechanism. *Journal of Personality*, 69 (2), 287–296.
174. Miller, S.M., & Green, M.L. (1985). Coping with stress and frustration: Origins, nature and development. In: M. Lewis, C. Saarni (Eds). *The socialization of emotions* (pp. 263–314). Plenum.
175. Mintzberg, A. H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
176. Miryala, R. K., & Mennakanti, J., A (2015). Comparative Study of Job Stress and Coping Strategies in Men and Women with Special

Reference to Middle Level Managers in Private Sector. *Trends, Challenges and Innovations in Management*,
<https://ssrn.com/abstract=2690054>

177. Mitchell, R. E., Cronkite, R. C., & Moos, R. H. (1983). Stress, coping, and depression among married couples. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 433–448.
178. Moss, R. H., & Schaefer, J. A. (1986). *Life transitions and crises. Coping with life crises. An integrative approach.* (pp 3–28).
179. Murphy, L. (1974). *Coping vulnerability and residence in childhood. Coping and adaptation.*
180. Orpen, C. (1994). The effect of time-management training on employee attitudes and behavior: A field experiment. *Journal of Psychology*, 128, 393–396.
181. Pargament, K. T., Roesch, S., & Weiner, B. (2001). A meta-analytic review of coping with illness: Do causal attributions matter? *Journal of Psychosomatic Research*, 50, 205–219.
182. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2002). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification.*
183. Ptacek, J.T., Smith, R.E., & Zanas, J. (1992). Gender, appraisal and coping: a longitudinal analysis. *Journal of personality*, 60(4), 747–768.
184. Roberts, B. W. Walton, K.E., & Bogg, T. (2005). Conscientiousness and health across the life course. *Review of General Psychology*, 9, 156–168.
185. Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership.* Jossey-Bass.
186. Schwäble, S., Häfner, A., Stock, A., & Hartmann, J. (2009, May). *Perceived control of time as an important factor concerning well-being but not performance.* Poster session presented at the 14th European Congress of Work and Organizational Psychology, Santiago de Compostela, Spain.
187. Schwarzer, R. S., & Taubert S. (2005). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth. Proactive Coping. In E. Fryden-

- berg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges*. (p. 19–35). Oxford University Press.
188. Serdiuk, L., Danyliuk, I., & Chaika, G. (2018). Personal autonomy as a key factor of human self-determination. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach*, 8(1), 85–93. DOI: 10.21277/sw.v1i8.357.
 189. Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck M. J. (2007). The Development of Coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119–144.
 190. Snihur, Y. (2020). Coping strategies of heads of general secondary education institutions: relationship with time-syndrome manager indicators. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, 4 (19), 46–53.
 191. Solberg, N., L., & Segerstrom, S.C. (2006). Dispositional optimism and coping: a meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 235–251.
 192. Suls, J., & Martin, R. (2005). The daily life of the garden-variety neurotic: reactivity, stressor exposure, mood spillover, and maladaptive coping. *Journal of Personality*, 73, 1485–1509.
 193. Srivastava, S., Khan, M., Kumari, A. & Jain, A.K. (2023). A study of workplace bullying and coping strategies in hospitality sector: role of moral injury and inclusive leadership. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-03-2023-0069>
 194. Srivastava, R. & Thomas Li-Ping Tang, T., (2015). Coping Intelligence: Coping Strategies and Organizational Commitment Among Boundary Spanning Employees. *Journal of Business Ethics*, 130 (3), 525–542
 195. Terry, D., & Jimmieson, N. (2003). A stress and coping approach to organizational change: evidence from three field studies. *Australian Psychologist*, 38, 92–101.
 196. Vaillant, G. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55 (1), 89–98.
 197. Vollrath, M., & Torgersen, S. (200). Personality types and coping. *Personality Individual Differences*, 29, 367–378.

198. Willi, J., & Heim, E. (1986). Psychosoziale Medizin: Gesundheit und Krankheit in bio-sozialer Sicht. *Springer*, 1, 132–137.
199. Yamawaki, N., et al. (2003). Defensive pessimism, self-esteem instability, and goal strivings. *Cognition & Emotion*, 18(2), 233–249.
200. Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The Development of Coping Across Childhood and Adolescence: an Integrative Review and Critique of Research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1–17.

ПІСЛЯМОВА

Авторки сподіваються, що представлені у монографії підходи сприятимуть профілактиці професійного стресу та реалізації стрес-долаючі поведінки у персоналу освітніх організацій.

Монографія може бути використана керівниками та працівниками освітніх організацій, викладачами закладів вищої освіти та інститутів післядипломної освіти, організаційними психологами, науковцями, а також усіма, хто цікавиться проблемою копінг-стратегій.

Просимо висловлювати свої думки, зауваження й побажання щодо змісту монографії та її вдосконалення. З цією метою пропонуємо використовувати таку інформацію для *контактів*:

*Лабораторія організаційної та соціальної психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України:
01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2, офіс 22
e-mail: lkarama01@gmail.com
snigur2007@ukr.net*

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

**КАРАМУШКА Людмила Миколаївна
СНІГУР Юлія Сергіївна**

ПСИХОЛОГІЯ ВИБОРУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ КЕРІВНИКАМИ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Монографія

Літературний редактор *Лавренко Ольга Висилівна*
Комп'ютерне верстання *Кундельського Геннадія Леонідовича*

Здано у видавництво 5.03.2024
Підписано до друку 15.03.2024
Формат 60x84/16. Умовн.-друк. арк. 10,92
Наклад 300 прим.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
01033. м. Київ, вул. Паньківська, 2
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.

Друк ФОП Кундельська Вікторія Олександрівна
79037, Львів, вул. Студинського, 4
тел. +38 098 44 92 543, +38 050 73 42 330
e-mail: kundelskaviktoria6859@gmail.com