

[https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32\(61\)-108-124](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)-108-124)

УДК 37.091.12.014.13

Павленок Катерина Сергіївна,

PhD у галузі психології,

доцент кафедри теоретичної та практичної психології

Національного університету «Львівська політехніка».

Львів, Україна.



<https://orcid.org/0000-0002-9154-9095>

bkskatrin@gmail.com

ОСНОВНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АВТОНОМІЇ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз підходів до розвитку автономії викладача закладу освіти з метою виокремлення їхніх сильних і слабких сторін та напрацювання цілісної інтегрованої моделі психологічної підтримки. Визначено п'ять ключових ліній досліджень: мотиваційно-потребовий (Self-Determination Theory), соціально-когнітивний (теорія самоефективності), гуманістично-феноменологічний, реляційно-контекстуальний (реляційна автономія), суб'єктно-вчинковий, генетико-моделюючий напрями української психологічної школи. За допомогою систематичного огляду літератури, понятійно-категоріального та порівняльного аналізу виявлено, що жоден із цих підходів не забезпечує одночасного охоплення мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, операційно-інструментального й соціально-мережевого вимірів педагогічної автономії. Детально проаналізовано сучасні емпіричні дослідження ролі цифрових інтервенцій (EdTech-технології, автоматизований AI-фідбек) у посиленні перцепованої автономії викладачів, а також механізми психологічної підтримки в умовах кризових викликів (воєнний стан, дистанційне навчання). Виявлено, що цифрові платформи здатні стимулювати метакогнітивну саморегуляцію та підвищувати внутрішню мотивацію, проте їхній вплив залишається фрагментарним без уваги до соціального контексту й довготривалої динаміки. Системний аналіз методологічних прогалин виявив відсутність комплексних інструментів для одночасного вимірювання всіх чотирьох вимірів автономії, брак лонгітюдних досліджень і недостатню інтеграцію цифрових і соціальних форматів підтримки. На основі синтезу цих висновків запропоновано рамку GRADE-Eco – градієнтно-

екосистемний підхід, який поєднує чотири виміри автономії з модульною екосистемою цифрово-соціальної психологічної підтримки (AI-радар, Peer-Design Labs, Micro-Badges, Open Faculty Commons). GRADE-Eco забезпечує методологічні стовпи для розвитку автономії викладача на рівнях передвищої, фахової передвищої й вищої освіти, створюючи умови для поступового нарощування мотивації, рефлексії, операційної свободи та мережевого ресурсу. Запропонована модель готова до подальшої емпіричної верифікації й практичного впровадження в програмах післядипломної професійної підготовки педагогів.

Ключові слова: автономія викладача; GRADE-Eco Framework; цифрово-соціальна екосистема; психологічна підтримка; Self-Determination Theory; AI-фідбек; Peer-Design Labs; Реляційна автономія.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми / Statement of the problem. Автономія викладача дедалі частіше розглядається як стратегічний чинник якості й інноваційності освітнього процесу, оскільки саме здатність самостійно мотивуватися, рефлексувати й ухвалювати професійні рішення забезпечує педагогові стійкість до організаційної турбулентності, педагогічну креативність і готовність до міждисциплінарної співпраці. За останні два десятиліття у світовій і вітчизняній психологічній науці накопичено значний теоретичний та емпіричний матеріал, проте він репрезентує різнопланові концепції, що підкреслюють окремі аспекти явища й лишають відкритими питання цілісної системної інтеграції [1]. Метаналітичні узагальнення 2024 р. свідчать, що саме *autonomous motivation* є одним із чотирьох найсильніших позитивних предикторів учительського благополуччя, тоді як його брак безпосередньо пов'язаний із вигоранням та намірами залишити професію [2]. Аналогічно, крос-секційні опитування засвідчують прямий зв'язок між низькою автономією та високим рівнем стресу наприкінці навчального року [3]. Наразі гострою є потреба в доказових інтервенціях професійного розвитку: онлайн-програми підвищення кваліфікації, побудовані на принципах *Self-Determination Theory*, уже показують позитивні зрушення у внутрішній мотивації й інноваційній активності педагогів. Однак такі проекти залишаються фрагментарними і ще не інтегровані у загальнонаціональні стратегії розвитку післядипломної освіти [4].

Водночас глобальна цифрова трансформація ставить нові вимоги до автономії: у *OECD Digital Economy Outlook 2024* «digital agency of faculty» включено до семи ключових трендів, від яких залежить

конкурентоздатність університетів, а вміння викладача самостійно обирати й адаптувати EdTech-інструменти визнається критичним KPI [5], [1]. Це висуває нові вимоги до автономії викладача: вміння самостійно обирати цифрові інструменти, моделювати змішане навчання й оцінювати власні дані про успішність. Дослідження J. Mierau, M. Rabinovych та I. Iashchenko [6] засвідчують високий рівень професійної резильєнтності українських викладачів під час війни, але одночасно вказують на брак цілеспрямованих програм психологічної підтримки. Аналогічно, Kenworthy та U'Ren [7] підкреслюють: попри стійкість, викладачам бракує адресних інструментів для підтримки їхнього психоемоційного стану. У таких умовах розвиток автономії стає ключовим ресурсом збереження професійної залученості й психологічної стійкості.

Наявні підходи (SDT, соціально-когнітивний, реляційний тощо) висвітлюють окремі аспекти автономії, але не забезпечують цілісної системи вимірювання та практичної підтримки одразу у мотиваційній, когнітивній, операційній і мережевій площинах. Отже, відсутність єдиної теоретико-методологічної рамки – здатної поєднати мотиваційно-потребовий, когнітивно-рефлексивний, операційно-інструментальний і соціально-мережевий виміри автономії та забезпечити їхню цифрово-соціальну підтримку у кризових умовах – обумовлює нагальність розробки інтегрального підходу GRADE-Eco, покликаною заповнити цю методологічну прогалину.

Аналіз (основних) останніх досліджень і публікацій / Analysis of (major) recent research and publications. За результатами теоретичного аналізу літератури виявлено, що проблема автономії вже досліджувалась науковцями. У дослідженнях висвітлено питання автономії викладача як ключової умови інноваційності та якості освітнього процесу в умовах цифрової трансформації й організаційної турбулентності [1]. При цьому лише третина педагогів у країнах ОЕСР оцінюють свій рівень автономії як високий [5], хоча вона є одним із найпотужніших предикторів психологічного благополуччя та запобігання вигоранню ($r = -0,41$) і стимулює готовність упроваджувати зміни [8], [9].

Водночас «digital agency of faculty» уведено до семи головних трендів, що визначають конкурентоздатність університетів, і автономне опанування EdTech-інструментів вважається критичним KPI викладача [10]. В українських реаліях воєнного стану низька інституційна автономія закладів освіти та надмірна нормативна залежність підсилюють стресові навантаження на педагогів і створюють гостру потребу в системній психологічній підтримці їхньої внутрішньої саморегуляції [11].

Незважаючи на розвиненість окремих теоретичних підходів (Self-Determination Theory, соціально-когнітивна теорія, реляційна автономія, вольово-смыслотворча традиція), відсутня єдина модель, яка б поєднувала чотири ключові виміри автономії викладача (мотиваційно-потребовий, когнітивно-рефлексивний, операційно-інструментальний, соціально-мережевий) та враховувала цифрово-соціальну екосистему психологічної підтримки для поетапного нарощування автономії в системі передвищої, фахової передвищої та вищої освіти.

Тому потреба розробки теоретико-методологічних засад для створення інтегральної цифрово-соціальної екосистеми психологічної підтримки автономії викладачів, здатної забезпечити їхню внутрішню мотивацію, самоефективність і стійкість у кризових умовах воєнної нестабільності та цифрових викликів є вельми затребуваною, що уможливить відповісти на виклики цифровізації та воєнної нестабільності в українській системі освіти.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета роботи – висвітлити логіку становлення ключових теоретико-методологічних підходів, виокремити їхні евристичні можливості та обмеження й окреслити напрями подальшого синтезу у межах сучасних потреб професійного розвитку викладача закладу освіти.

Завдання роботи: 1) систематизувати ключові теоретико-методологічні підходи до автономії викладача (мотиваційно-потребовий (Self-Determination Theory); соціально-когнітивний (теорія агентності); гуманістично-феноменологічний; реляційно-контекстуальний (реляційна автономія); вольово-смыслотворчий напрям української психологічної школи); 2) проаналізувати сучасні емпіричні та теоретичні праці, які висвітлюють: цифрові інтервенції в підтримці педагогічної автономії (EdTech-технології, AI-фідбек тощо); механізми психологічної підтримки викладачів у кризових умовах (військовий стан, дистанційне навчання); 3) окреслити основні методологічні прогалини й суперечності, що ускладнюють формування цілісної моделі розвитку автономії викладача, та запропонувати напрями синтезу зазначених підходів у рамках цифрово-соціальної екосистеми психологічної підтримки GRADE-Eco для програм післядипломної освіти педагогічних працівників.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ / THEORETICAL FRAMEWORK

Теоретичні основи дослідження склали три ключові блоки: основні психологічні теорії автономії викладача [12], [13]: автономія як базова

психологічна потреба, задоволення якої стимулює внутрішню мотивацію та добробут; соціально-когнітивна теорія [14]: акцент на самоефективності як механізмі віри в здатність сформулювати й реалізувати педагогічні рішення попри зовнішні обмеження; гуманістично-феноменологічна перспектива [15], [16]: автономія як автентичність і процес самоактуалізації викладача; реляційна автономія [17; 18]: самовизначення в контексті мереж взаємозалежності та турботи; суб'єктно-вчинковий напрям української школи [19], [20]: автономна дія як усвідомлений вчинок на основі ціннісно-смыслового вибору.

Теоретичні моделі професійного зростання та підтримки в освіті підкреслили різні аспекти професійного розвитку: спільнотність і обмін знаннями [21], глибинну рефлексію й зміну смислів [22], емоційно-ціннісне наставництво [23], структуровану взаємодію через peer coaching [24].

Теоретичними засадами цифрово-соціальних інструментів та кризової підтримки виступили Digital Agency [10]: автономність у виборі й налаштуванні EdTech-інструментів як KPI ефективності викладача; AI-підтримка рефлексії [25], [26]: теорія зворотного зв'язку й метакогнітивної саморегуляції через автоматизований аналіз відеозаписів; психологічна резильєнтність і кризи [11]: моделі стійкості персоналу в умовах воєнного стану й стресових зовнішніх викликів [27].

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Реалізація дослідження потребувала огляду літератури (пошуку і критичного аналізу наукових публікацій, звітів і концептуальних праць з тематики автономії викладача, а також вибірки джерел за критеріями релевантності, новизни та методологічної якості), теоретичного (понятійно-категоріального) аналізу (уточнення ключових понять (автономія, самоефективність, метакогніція тощо), виявлення зв'язків між поняттями та їхніх внутрішніх структур; порівняльного аналізу підходів, зокрема: зіставлення сильних і слабких сторін SDT, соціально-когнітивної теорії, реляційної автономії, гуманістичних і вольово-смыслотворчих моделей; виявлення методологічних прогалин і суперечностей).

Контент-аналіз теоретичних моделей передбачав структурування елементів існуючих концепцій у вигляді матриць і схем; виділення спільних та унікальних компонентів кожного підходу. Крім того, синтез наукових підходів (концептуальне моделювання) уможливив інтеграцію виявлених компонентів у єдину рамку GRADE-Есо; побудову логічної моделі зв'язку між теоретичними блоками та механізмами психологічної підтримки. Системний аналіз і узагальнення сприяли виявленню внутрішньої

цілісності та структурної логіки моделі, формулюванню висновків та рекомендацій для подальшого розвитку теорії й досліджень. Кожен із використаних методів сприяв глибокому теоретичному обґрунтуванню концептуальної моделі розвитку автономії викладача та побудові підґрунтя для її подальшої емпіричної апробації.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Аналіз теоретико-методологічних підходів до автономії викладача показав відсутність однозначного трактування. У межах мотиваційно-потребового підходу (Self-Determination Theory, SDT) автономію тлумачать як базову психологічну потребу, задоволення якої забезпечує внутрішню мотивацію, добробут і професійну стійкість викладача. Серед ключових компонентів варто назвати потреби в автономії, компетентності й приналежності [12], [13]. Модель підтверджена крос-культурними метааналізами, проте її емпіричні інструменти здебільшого зосереджені на суб'єктивному сприйнятті підтримки автономії, мало зачіпаючи когнітивну рефлексивність і мережеві аспекти професійної діяльності викладача.

Прибічники когнітивно-розвиткового та морально-когнітивного підходу (Ж. Піаже [28] та Л. Кольберг [29]) досліджували становлення автономії через стадії морального судження. Підхід чітко описує еволюцію від гетерономії до автономних принципів, проте орієнтований переважно на дитячо-підлітковий розвиток і обмежено враховує контекст професійної спільноти дорослої людини.

У межах соціально-когнітивного підходу А. Бандура [14] підкреслив роль самоефективності та передбачення наслідків власних дій. Для викладача це означає впевненість у здатності планувати, ухвалювати та реалізовувати педагогічні рішення попри зовнішні обмеження.

Ключовими механізмами вступають майстрі-досвід, вікарійне навчання (соціальне моделювання), усвідомлене регулювання дій. Сильний бік підходу – емпірично вивчена зв'язка «самоефективність → інноваційна активність», але бракує акценту на структурних умовах, що задовольняють потребу в автономії. Проте, варто зауважити, що недостатньо уваги приділяється до структурних і культурних контекстів, що підтримують або обмежують автономію. Варто зазначити і наявні обмеження: переважно якісні дані, мало кількісних індикаторів і стандартизованих методик.

У межах гуманістично-феноменологічного підходу (К. Роджерс [15], А. Маслоу [16]) автономність інтерпретується крізь призму автентичності й самоактуалізації. Для викладача це означає внутрішню конгруентність між особистими цінностями й педагогічною практикою, а також здатність до

емпатичного діалогу зі студентами. Перевага підходу – акцент на емоційній цілісності та гуманістичному стилі взаємодії; однак феноменологічні описи найчастіше ґрунтуються на якісних методах і залишають без належної операціоналізації такі важливі параметри, як мережеві зв'язки чи вплив цифрових інструментів на відчуття свободи.

Ключовими рисами є емпатія, безумовне позитивне ставлення, усвідомлене прийняття ціннісних виборів, що уможливорюють глибоке розкриття мотиваційно-ціннісного виміру

Культурно-контекстуальний і феміністичний підхід запроваджує поняття реляційної автономії (Н. Маркус, Х. Кітаяма, Дж. Макензи [17], [18]), підкреслюючи, що самовизначення формується всередині мережі турботливих взаємозалежностей. В освітньому просторі це проявляється у взаємній підтримці колег, наставництві та академічному кар'єрному «коучингу». Сильним боком підходу є соціальна чутливість та увага до гендерних і культурних асиметрій влади, наставництва, врахування колективного аспекту автономії; слабким – ризик «розмивання» індивідуальної агентності викладача, якщо мережеві обмеження домінують над особистими ініціативами.

У суб'єктно-вчинковому напрямі української психологічної школи, який започаткував В. Роменець і далі розвинув його учень В. Татенко, автономна дія викладача розглядається як «вчинок» – усвідомлене смислотворче зусилля, що інтегрує волю, цінності й відповідальність у єдину структуру професійного вибору, адже особистість реалізується у вчинковій діяльності, яка слугує серцевиною її поведінки та опредметнює свої актуальні індивідуальні цінності, здійснюючи через відповідні вчинки, поступ у перманентному процесі творення себе як суб'єкта духовної активності [19], [20].

У наративному підході акцент робиться на тому, як через розповідь і діалог педагоги конструюють власну професійну ідентичність та автономність, переосмислюючи свої педагогічні рішення в контексті особистісного й спільного наративу. Особливої уваги Н. Чепелева приділяє розв'язанню завдань, що уможливають створення власної ментальної моделі світу людиною і самої себе, вибудовування власних життєвих стратегій, формування авторського ставлення до дійсності, особливо до себе та власного життя [30]. Як зауважує науковиця, створення нового контексту життя задає нові вектори особистісного розвитку людини, в основі яких відкритість новому досвіду і сприяння саморозвитку і самопроектуванню особистості як двом взаємопов'язаним процесам. Такий поділ дозволяє точніше відокремити морально-ціннісну основу автономії (суб'єктно-вчинковий підхід) від процесу її реконструкції через

колективне й індивідуальне оповідання (наративний підхід). Обидва напрями дають глибоке розуміння внутрішніх ресурсів викладача, автономна дія розглядається як «вчинок» – усвідомлене смислотворче зусилля, що інтегрує волю, цінності й смисли в єдину структуру етичного та відповідального вибору.

Науковець С. Максименко [31] пояснює автономію викладача як динамічну здатність до самостійного ухвалення педагогічних рішень, що формується на перетині вроджених когнітивних ресурсів і професійного досвіду. В основі – генетико-моделюючий підхід, який спирається на концепцію Cattell-Horn-Carroll: генетична складова (fluid intelligence) задає когнітивний потенціал для швидкої адаптації та незалежного пошуку рішень; модулююча роль досвіду (crystallized intelligence) наповнює цей потенціал конкретними знаннями та навичками, доступними викладачеві в робочому контексті. Як зазначає дослідник, автономія – це не статичний атрибут особистості, а властивість, що моделюється через освітнє середовище: шляхом налаштування навчальних програм, технологічних інструментів та спільнот практики під індивідуальні генетичні схильності викладача.

Цифрово-екосистемний підхід фокусується на тому, як EdTech-інструменти, аналітика даних і мережеві платформи впливають на професійну свободу викладача. Перші пілотні роботи [10] показують, що можливість самостійно обирати й конфігурувати цифрові ресурси підвищує відчуття автономії, проте водночас породжує потребу в нових формах психологічної підтримки (цифрові супервізії, peer-design-labs). Отже, систематизація теоретико-методологічних підходів показує, що кожна модель висвітлює лише частину феномена автономії викладача. Саме це зумовлює необхідність інтегрального підходу, який об'єднає мотиваційні, когнітивні, соціально-мережеві та смислотворчі компоненти в єдину рамку GRADE-Eco.

Аналіз сучасних емпіричних та теоретичних праць показав, що останні роки відзначилися зростаючим інтересом до цифрових інтервенцій як засобу підтримки автономії викладача. У EDUCAUSE Horizon Report 2024 digital agency of faculty виокремлено серед семи ключових трендів, що визначають майбутнє вищої освіти: здатність самостійно обирати, налаштовувати та оцінювати EdTech-інструменти вважається критичним показником ефективності викладача.

Дослідження J. Reeve [25] та D. Kember et al. [26] демонструють, що AI-підтримка рефлексії – зокрема автоматизований аналіз відеозаписів занять та чат-логів – здатна в режимі реального часу запускати механізм метакогнітивної саморегуляції викладача, стимулюючи цикл «спостерігай → рефлексуй → плануй → дій».

Низка експериментальних досліджень підтверджує, що інтеграція таких AI-інструментів у LMS та гібридні моделі навчання підсилює відчуття контролю над педагогічним процесом і сприяє збільшенню внутрішньої мотивації. Не менш активно вивчаються механізми психологічної підтримки викладачів у кризових умовах. Моніторинговий звіт *Academia in Ukraine in Times of War* [11] засвідчив високий рівень стресу та одночасну професійну резилієнтність викладачів, але наголосив на значному дефіциті цільових психологічних інтервенцій для підтримки внутрішньої саморегуляції педагогів.

Аналіз PLOS ONE [3] показує, що навіть незначне підвищення відчуття автономії приводить до помітного зниження емоційного вигорання та зростання задоволеності роботою. Крім того, у дистанційних і змішаних форматах навчання саме перцепція автономії виступає ключовим фактором збереження психоемоційного благополуччя викладачів [32]. Варто зауважити і про методологічні прогалини та напрями синтезу, адже незважаючи на значний обсяг досліджень, виявлена низка методологічних прогалин.

По-перше, емпіричні роботи «дроблять» автономію на мотиваційні, когнітивні, цифрові або кризові компоненти, не пропонуючи єдиної інтегрованої моделі.

По-друге, відсутність комплексних інструментів унеможливорює оцінювання всіх чотирьох вимірів автономії (мотиваційно-потребового, когнітивно-рефлексивного, операційно-інструментального, соціально-мережевого) одночасно.

По-третє, брак лонгітюдних досліджень не дозволяє відстежити динаміку автономії під час тривалих інтервенцій або кризових змін. Нарешті, недостатньо уваги приділено взаємодії цифрових інструментів і соціальних практик у колективах викладачів.

Для подолання цих прогалин запропоновано такі напрями синтезу в рамках GRADE-Eco:

- розробити єдиний набір інструментів, що поєднає стандартизовані опитувальники з AI-радаром і соціометричним аналізом, дозволяючи вимірювати всі чотири виміри автономії в єдиному дослідженні;
- інтегрувати цифрові модулі (EdTech-рекомендації, AI-зворотний зв'язок) із соціальними форматами підтримки (Peer-Design Labs, Communities of Practice) у єдину онлайн-платформу психологічної підтримки;
- включити crisis-інтервенції, використовуючи experience-sampling та мікро-психологічні вправи для оперативного моніторингу та підтримки психоемоційного стану викладачів у кризових контекстах;

- забезпечити лонгітюдне дослідження, яке застосовуватиме CFA та growth-modeling для верифікації змін автономії протягом інтервенцій;
- стимулювати створення професійних спільнот, де викладачі обмінюватимуться кейсами впровадження GRADE-Eco і спільно адаптуватимуть модель під локальні потреби.

Реалізація цих напрямів утворює цифрово-соціальну екосистему психологічної підтримки GRADE-Eco, покликану забезпечити комплексний розвиток автономії викладача у сучасних освітніх викликах.

ВИСНОВКИ / CONCLUSIONS

У результаті теоретичного дослідження були: систематизовані п'ять основних підходів до автономії викладача – мотиваційно-потребовий (SDT), соціально-когнітивний, гуманістично-феноменологічний, реляційно-контекстуальний і вольово-смыслотворчий – кожен із яких висвітлює лише окремі виміри автономії та має власні методологічні обмеження. Проаналізовано сучасні емпіричні дослідження, що демонструють ефективність цифрових інтервенцій (EdTech-інструменти, AI-зворотний зв'язок) у підвищенні перцепованої автономії та мотивації викладачів, а також підтверджують, що підтримка автономії є критичною для зниження вигорання у кризових умовах (воєнний стан, дистанційне навчання).

Виявлено ключові методологічні прогалини: фрагментарність підходів, відсутність комплексних інструментів для одночасного вимірювання всіх чотирьох вимірів автономії, брак лонгітюдних досліджень та недостатня увага взаємодії цифрових і соціальних складових підтримки. Окреслено концептуальну рамку GRADE-Eco, яка поєднує мотиваційні, когнітивно-рефлексивні, операційно-інструментальні і соціально-мережеві компоненти автономії в єдину цифрово-соціальну екосистему психологічної підтримки.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі / Prospects for further research in this direction. Перспективами подальших досліджень вбачаємо розробку й стандартизацію комплексного інструментарію для практичного вимірювання всіх чотирьох вимірів автономії викладача (опитувальники, AI-радар, соціометрія). Емпірична апробація моделі GRADE-Eco у програмах післядипломного професійного розвитку: проведення квазі-експериментів із лонгітюдним дизайном, застосування CFA та growth modeling для верифікації зміни автономії в часі.

Дослідження механізмів crisis-підтримки: інтеграція коротких психологічних інтервенцій (experience sampling, мікро-вправи) та оцінка їхньої ефективності в умовах воєнних або інших екстремальних стресових чинників. Адаптація й масштабування платформи: тестування GRADE-Eco у

різних національних та інституційних контекстах, створення відкритих репозиторіїв кейсів і сценаріїв для спільнот практики. Удосконалення цифрових модулів: розвиток AI-інструментів для аналізу невербальних і вербальних проявів автономії, інтеграція з LMS та платформами дистанційного навчання. Реалізація цих перспектив забезпечить перехід від теоретичного обґрунтування до практичного впровадження цілісної моделі психологічної підтримки автономії викладача, сприятиме підвищенню якості професійного розвитку та стійкості освітніх інституцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

- [1] «TALIS 2024 Conceptual Framework: Teacher Professionalism», *Autonomy And Career Trajectories*. OECD Publishing, 2024.
- [2] S. Zhou, G. R. Slemp, D. A. Vella-Brodrick, «Correction to: Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis», *Educational Psychology Review*, vol. 36, Article 97, pp. 36-63, 2024. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09941-7>
- [3] Ha. Cheyeon, T. Pressley, D. T. Marshall, «Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout», *PLoS ONE*, vol. 20(1), pp. e0317471, 2025. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317471>
- [4] B. Chen, M. Vansteenkiste, W. Beyers, L. Boone, E. L. Deci, J. Van der Kaap-Deeder, ..., R. M. Ryan, ... J. Verstuyf, «Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures», *Motivation and Emotion*, vol. 39, is. 2, 216–236, 2014. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- [5] OECD (2019). TALIS 2018 results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- [6] M. Rabinovych, & I. Iashchenko, «Academia in Ukraine in Times of War: Understanding the Status Quo, Challenges, and Support Needs», *SCIENCE AT RISK Monitoring Report*; J. Mierau, Ed. 2024. [Online]. Available: <https://is.gd/ABy0Pn> Application date: January 05, 2025.
- [7] A. L. Kenworthy, & Mariel R. K. U'Ren, «Teaching within war in Ukraine: applying an ethic of care lens to extend our understanding of service-learning theory and praxis», *Studies in Higher Education*, 2025. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2484657>
- [8] X. Wang, L. Yang, K. Chen, Y. Zheng, «Understanding teacher emotional exhaustion: exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher–student relationships», *Frontiers in Psychology*, vol. 14, 2023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1342598>
- [9] X. Wang, L. Yang, K. Chen, & Y. Zheng, «Understanding teacher emotional exhaustion: exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy,

- and teacher-student relationships», *Frontiers in Psychology*, vol. 14, 2023.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1342598>
- [10] 2024 EDUCAUSE Horizon report: Teaching and learning edition. *EDUCAUSE*, 2024. [Online]. Available: <https://is.gd/RH2e8n> Application date: January 05, 2025.
- [11] Ministry of Education and Science of Ukraine & Institute of Higher Education NAESU, *Academia in Ukraine in times of war: Analytical report on challenges and resilience of higher education*. Kyiv: MESU Press, 2024. [Online]. Available: <https://is.gd/ABy0Pn> Application date: January 05, 2025.
- [12] E. L. Deci, & R. M. Ryan, «the “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior», *Psychological Inquiry*, vol. 11, is. 4, pp. 227–268, 2000.
- [13] R. M. Ryan, & E. L. Deci, *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press, 2017.
- [14] A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W. H. Freeman, 1997.
- [15] C. R. Rogers, *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton-Mifflin, 1961.
- [16] A. H. Maslow, *Toward a psychology of being*; (2nd ed.). Van Nostrand, 1968.
- [17] H. R. Markus, & S. Kitayama, «Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation», *Psychological Review*, vol. 98, is. 2, pp. 224–253, 1991.
- [18] J. McKenzie, *Relational autonomy, health care, and justice*. Cambridge University Press, 2014.
- [19] В. А. Роменець, «Суб'єкт психічної активності як предмет історичної психології», у *Психологія суб'єктної активності особистості*. Київ, Україна : Ін-т психології АПН України, 1993, с. 81–82.
- [20] В. Татенко, *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії*; Ред. Київ, Україна : Либідь, 2006.
- [21] E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 1998.
- [22] J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 1991.
- [23] В. О. Сухомлинський, *Серце віддаю дітям*. Київ, Україна : Рад. шк., 1968.
- [24] B. Showers, & B. Joyce, «The evolution of peer coaching», *Educational Leadership*, vol. 53, is. 6, pp. 12–16, 1996.
- [25] J. Reeve, *Observational Rating of Autonomy Support (ORAS) Manual*. Self-Determination Theory Repository, 2022.
- [26] D. Kember, D. Y. P. Leung, A. Jones, A. Y. Loke, J. McKay, K. Sinclair, ..., E. Yeung, «Development of a questionnaire to measure the level of reflective

- thinking», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 25, is. 4, pp. 381–395, 2000.
- [27] K. Yuan, & Y. Lee, «Resilience and well-being of teachers during crises: A global review», *Teaching and Teacher Education*, vol. 120, 103815, 2023.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103815>
- [28] J. Piaget, *The moral judgment of the child* (M. Gabain, Trans.). Free Press, (Original work published 1932), 1965.
- [29] L. Kohlberg, *Essays on moral development : vol. 1, The philosophy of moral development*. Harper & Row, 1981.
- [30] Н. В. Чепелева, «Розвиток особистості у контексті психологічної герменевтики», *Проблеми сучасної психології*; С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич, Ред.; № 1(3), с. 5–10, 2013а.
- [31] С. Д. Максименко, «Генетико-моделюючий підхід до психічного розвитку особистості», *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, т. 2. вип. 11, с. 5–13, 2013.
- [32] К. С. Павленок, «Особливості професійної автономності залежно від рівнів креативності викладачів закладів вищої освіти», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія: Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування*, вип. 26(55), с. 91–104, 2023.
[https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26\(55\)-91-104](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26(55)-91-104)

Матеріал надійшов до редакції 10.02.2025 р.

PRINCIPAL THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF TEACHER AUTONOMY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Kateryna Pavlenok,

PhD in Psychology, Associate Professor
of the Department of Theoretical
and Practical Psychology Lviv Polytechnic
National University.
Lviv, Ukraine.

 <https://orcid.org/0000-0002-9154-9095>
bkskatrin@gmail.com

Abstract. This article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of approaches to fostering teacher autonomy in educational institutions, with the aim of identifying their strengths and weaknesses and developing an integrated model of psychological support.

Five key research traditions are distinguished: motivational-needs (Self-Determination Theory), social-cognitive (self-efficacy theory), humanistic-phenomenological, relational-contextual (relational autonomy), subject-action, and genetic-modulating directions of the Ukrainian psychological school. Through a systematic literature review combined with conceptual-categorical and comparative analyses, it was found that none of these approaches simultaneously encompass the motivational-value, cognitive-reflective, operational-instrumental, and social-network dimensions of pedagogical autonomy. The article then examines recent empirical studies of digital interventions (EdTech technologies, automated AI feedback) in enhancing perceived autonomy among teachers, as well as psychological support mechanisms under crisis conditions (wartime, distance learning). It demonstrates that digital platforms can stimulate metacognitive self-regulation and boost intrinsic motivation, yet their impact remains fragmented without attention to social context and long-term dynamics. A systematic analysis of methodological gaps revealed the absence of comprehensive instruments for measuring all four dimensions of autonomy simultaneously, a lack of longitudinal research, and insufficient integration of digital and social support formats. On the basis of these findings, the GRADE-Eco framework is proposed – a gradient-ecosystem approach that combines the four dimensions of autonomy with a modular digital-social psychological support ecosystem (AI Radar, Peer-Design Labs, Micro-Badges, Open Faculty Commons). GRADE-Eco provides the methodological pillars for developing teacher autonomy at the pre-tertiary, vocational-tertiary, and higher education levels, creating conditions for the gradual build-up of motivation, reflection, operational freedom, and network resources. The proposed model is ready for further empirical validation and practical implementation in post-graduate professional development programs for educators.

Keywords. teacher autonomy; GRADE-Eco Framework; digital-social ecosystem; psychological support; Self-Determination Theory; AI feedback; Peer-Design Labs; relational autonomy.

ПЕРЕКЛАД, ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / TRANSLATED AND TRANSLITERATED

- [1] «TALIS 2024 Conceptual Framework: Teacher Professionalism», Autonomy And Career Trajectories. OECD Publishing, 2024. (in English).
- [2] S. Zhou, G. R. Slemp, D. A. Vella-Brodrick, «Correction to: Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis», Educational Psychology Review,

- vol. 36, Article 97, pp. 36-63, 2024. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09941-7> (in English).
- [3] Ha. Cheyeon, T. Pressley, D. T. Marshall, «Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout», PLoS ONE, vol. 20(1), pp. e0317471, 2025. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317471> (in English).
- [4] B. Chen, M. Vansteenkiste, W. Beyers, L. Boone, E. L. Deci, J. Van der Kaap-Deeder, ..., R. M. Ryan, ... J. Verstuyf, «Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures», Motivation and Emotion, vol. 39, is. 2, 216–236, 2014. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1> (in English).
- [5] OECD (2019). TALIS 2018 results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (in English).
- [6] M. Rabinovych, & I. Iashchenko, «Academia in Ukraine in Times of War: Understanding the StatusQuo, Challenges, and Support Needs», SCIENCE AT RISK Monitoring Report; J. Mierau, Ed. 2024. [Online]. Available: <https://is.gd/ABy0Pn> Application date: January 05, 2025. (in English).
- [7] A. L. Kenworthy, & Mariel R. K. U'Ren, «Teaching within war in Ukraine: applying an ethic of care lens to extend our understanding of service-learning theory and praxis», Studies in Higher Education, 2025. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2484657> (in English).
- [8] X. Wang, L. Yang, K. Chen, Y. Zheng, «Understanding teacher emotional exhaustion: exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher-student relationships», Frontiers in Psychology, vol. 14, 2023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1342598> (in English).
- [9] X. Wang, L. Yang, K. Chen, & Y. Zheng, «Understanding teacher emotional exhaustion: exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher-student relationships», Frontiers in Psychology, vol. 14, 2023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1342598> (in English).
- [10] 2024 EDUCAUSE Horizon report: Teaching and learning edition. EDUCAUSE, 2024. [Online]. Available: <https://is.gd/RH2e8n> Application date: January 05, 2025. (in English).
- [11] Ministry of Education and Science of Ukraine & Institute of Higher Education NAESU. Academia in Ukraine in times of war: Analytical report on challenges and resilience of higher education. Kyiv: MESU Press, 2024. [Online]. Available: <https://is.gd/ABy0Pn> Application date: January 05, 2025. (in English).

- [12] E. L. Deci, & R. M. Ryan, «The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior», *Psychological Inquiry*, vol. 11, is. 4, pp. 227–268, 2000. (in English).
- [13] R. M. Ryan, & E. L. Deci, *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press, 2017.
- [14] A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W. H. Freeman, 1997. (in English).
- [15] C. R. Rogers, *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton-Mifflin, 1961. (in English).
- [16] A. H. Maslow, *Toward a psychology of being; (2nd ed.)*. Van Nostrand, 1968. (in English).
- [17] H. R. Markus, & S. Kitayama, «Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation», *Psychological Review*, vol. 98, is. 2, pp. 224–253, 1991. (in English).
- [18] J. McKenzie, *Relational autonomy, health care, and justice*. Cambridge University Press, 2014. (in English).
- [19] V. A. Romenets, «Sub'iekt psykhičnoï aktyvnosti yak predmet istoričnoï psykholohii», u *Psykholohiia sub'iektnoi aktyvnosti osobystosti*. Kyiv, Ukraina : In-t psykholohii APN Ukrainy, 1993, s. 81–82. (in Ukrainian).
- [20] V. Tatenko, *Liudyna. Sub'iekt. Vchynok: filosofsko-psykholohichni studii*; Red. Kyiv, Ukraina : Lybid, 2006. (in Ukrainian).
- [21] E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 1998. (in English).
- [22] J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 1991. (in English).
- [23] V. O. Cukhomlynskyi, *Sertse viddaiu ditiam*. Kyiv, Ukraina : Rad. shk., 1968. (in Ukrainian).
- [24] B. Showers, & B. Joyce, «The evolution of peer coaching», *Educational Leadership*, vol. 53, is. 6, pp. 12–16, 1996. (in English).
- [25] J. Reeve, *Observational Rating of Autonomy Support (ORAS) Manual*. Self-Determination Theory Repository, 2022. (in English).
- [26] D. Kember, D. Y. P. Leung, A. Jones, A. Y. Loke, J. McKay, K. Sinclair, ..., E. Yeung, «Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 25, is. 4, pp. 381–395, 2000. (in English).
- [27] K. Yuan, & Y. Lee, «Resilience and well-being of teachers during crises: A global review», *Teaching and Teacher Education*, vol. 120, 103815, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103815> (in English).

- [28] J. Piaget, The moral judgment of the child (M. Gabain, Trans.). Free Press, (Original work published 1932), 1965. (in English).
- [29] L. Kohlberg, Essays on moral development : vol. 1, The philosophy of moral development. Harper & Row, 1981. (in English).
- [30] N. V. Chepelieva, «Rozvytok osobystosti u konteksti psykholohichnoi hermenevtyky», Problemy suchasnoi psykholohii; S. D. Maksymenko, N. F. Shevchenko, M. H. Tkalych, Red.; № 1(3), s. 5–10, 2013a. (in Ukrainian).
- [31] S. D. Maksymenko, «Henetyko-modeliuiuchy pidkhyd do psykhychnoho rozvytku osobystosti», Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho, Psykholohichni nauky, t. 2. vyp. 11, s. 5–13, 2013. (in Ukrainian).
- [32] K. S. Pavlenok, «Osoblyvosti profesiinoi avtonomnosti zalezho vid rivniv kreatyvnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity», Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. prats. Seriya: Sotsialni ta povedinkovi nauky; Upravlinnia ta administruvannia, vyp. 26(55), s. 91–104, 2023. [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26\(55\)-91-104](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26(55)-91-104) (in Ukrainian).

Reviewed April 20, 2025
Published May 22, 2025



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

© Kateryna Pavlenok, 2025