

ПСИХОЛОГІЯ

[https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34\(63\)-14-32](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34(63)-14-32)
УДК 159.942.5:37.015.3

Балахтар Валентина Візиторівна,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології та особистісного розвитку
Навчально-наукового інститут менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.

 <https://orcid.org/0000-0001-6343-2888>
valentya.balakhtar@gmail.com

Павленок Катерина Сергіївна,
доктор філософії (PhD) в галузі психології,
доцент кафедри практичної психології ментального здоров'я
Навчально-науковий інститут права, психології
та інноваційної освіти Національного університету
«Львівська політехніка».
Львів, Україна.

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

КОГНІТИВНО-РЕФЛЕКСИВНІ СТРАТЕГІЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА: ПОТЕНЦІАЛ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОГО ПІДХОДУ

Анотація. У статті розглянуто когнітивно-рефлексивні стратегії саморегуляції як психологічний ресурс розвитку професійної автономності викладача закладу вищої освіти. Здійснено теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів до вивчення автономності, саморегуляції та когнітивно-рефлексивних процесів у професійній діяльності педагога. Визначено, що у межах мотиваційно-потребового, гуманістичного, когнітивно-поведінкового, соціально-когнітивного, рефлексивно-практичного та суб'єктно-вчинкового підходів автономність розглядається як інтегральна характеристика зрілої особистості викладача, що ґрунтується на усвідомленості, відповідальності та внутрішній мотивації. Теоретично обґрунтовано потенціал когнітивно-поведінкового підходу у моделюванні когнітивно-рефлексивних стратегій саморегуляції. Наведено ключові механізми когнітивно-поведінкової моделі (когнітивна

реструктуризація, самоспостереження, поведінкові експерименти, емоційна регуляція, розвиток психологічної гнучкості) та запропоновано чотирирівневу модель саморегуляції «4S»: усвідомити, структурувати, змінити, підтримати. Показано, що застосування цих стратегій сприяє формуванню метакогнітивної обізнаності, емоційної стійкості, ініціативності й самоефективності викладача. Доведено, що когнітивно-поведінковий підхід може слугувати теоретико-методологічною основою для розвитку професійної автономності у вищій освіті, оскільки поєднує рефлексивне осмислення професійного досвіду з практичною саморегуляцією поведінки. Визначено перспективи подальших досліджень, пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності КПТ-орієнтованих програм професійного розвитку та створенням цифрових інструментів підтримки рефлексивного навчання викладачів.

Ключові слова: автономність викладача; саморегуляція; когнітивно-рефлексивні стратегії; когнітивно-поведінковий підхід; професійне зростання; психологічна гнучкість.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми / Statement of the problem. Сучасна вища освіта в Україні переживає період глибоких соціальних і структурних трансформацій, що зумовлені цифровізацією, війсьними викликами, зростанням академічної мобільності та необхідністю забезпечення академічної свободи викладача. У цих умовах особливої значущості набуває проблема розвитку *професійної автономності викладача*, що потребує здатності діяти усвідомлено, відповідально, незалежно від зовнішнього контролю, спираючись на внутрішні цінності, рефлексію та саморегуляцію (Бондарчук & Пінчук, 2020; Булвінська, 2022) [1], [2]. Автономний викладач виступає суб'єктом освітнього процесу, здатним до критичного аналізу власних педагогічних дій, прийняття рішень у складних ситуаціях і формування авторського стилю професійної діяльності.

Попри актуальність теми, у науковому дискурсі недостатньо розкрито *психологічні механізми становлення автономності* в контексті кризових соціальних умов, зокрема у ситуації війни, невизначеності та емоційного виснаження освітян. Як зауважує К. Павленок (2023; 2025) [4], [5], формування автономності викладача в кризових умовах потребує глибшого розуміння її внутрішньої структури – когнітивної, афективної та

поведінкової складових – і виявлення чинників, що забезпечують стійкість професійної ідентичності, готовність до саморозвитку та психологічну гнучкість.

Одним із перспективних напрямів розкриття цих процесів є *когнітивно-поведінковий підхід*, що пояснює, яким чином переконання, думки та автоматизовані когніції впливають на емоційні стани та професійну поведінку (Beck, 2011; Bouizzal et al., 2024) [3], [6]. Застосування когнітивно-поведінкових стратегій у сфері професійного розвитку викладачів відкриває можливість не лише корекції деструктивних переконань і самокритичних установок, але й *формування адаптивних когнітивних схем*, що сприяють усвідомленню власної ефективності, самоприйняттю та психологічній стійкості.

Особливу роль у цьому контексті відіграють *когнітивно-рефлексивні стратегії саморегуляції*, які передбачають розвиток критичного мислення, самоусвідомлення, здатності до метакогнітивного аналізу власних дій і прийняття рішень на основі ціннісних орієнтирів (Засєкіна, 2025; Тучина та ін., 2020) [7], [8]. Рефлексія стає центральним психологічним механізмом, що з'єднує когнітивну перебудову мислення з особистісним зростанням і підвищенням автономності. Тому актуальним вбачаємо *теоретико-практичне обґрунтування когнітивно-рефлексивних стратегій саморегуляції та професійного зростання викладача саме з позицій когнітивно-поведінкового підходу*, що спричинено необхідністю інтеграції до освітньої психології сучасних доказових психотерапевтичних моделей, які дозволяють розвивати автономність, критичне самоспостереження та психологічну гнучкість як базові складові професійної компетентності викладача в умовах постійних змін.

Аналіз (основних) останніх досліджень і публікацій / Analysis of (major) recent research and publications. За результатами теоретичного аналізу літератури виявлено, що проблематика автономності викладача посідає важливе місце у сучасній психологічній і педагогічній науці. Науковці розглядають автономність як інтегральну якість особистості, що забезпечує професійну самостійність, відповідальність і здатність до рефлексивного управління власною діяльністю. Так, О. Бондарчук і Н. Пінчук (2020) [1], визначають професійну автономність як показник суб'єктивного благополуччя науково-педагогічних працівників, який пов'язаний із відчуттям внутрішнього контролю, ціннісною узгодженістю та компетентністю у професійній сфері.

У працях О. Булвінської (2022) [2], автономність свідчить про результат розвитку індивідуальної позиції викладача в умовах кадрової та організаційної автономії університетів, що потребує сформованих навичок самоорганізації, гнучкості й відповідальності.

Варто зауважити на філософсько-психологічне підґрунтя цього поняття, висвітлене у праці О. Герасимової (2016) [9], де автономність трактується як гармонійне поєднання незалежності мислення, усвідомлення власних цінностей і готовності брати відповідальність за наслідки своїх рішень. Науковець С. Паламар (2022) [10] підкреслює роль саморегуляції як ключової умови професійного розвитку педагога: вона визначає здатність особистості підтримувати мотиваційний баланс і конструктивну поведінку в умовах змін.

Значний внесок у теоретичне осмислення феномену автономності зробила В. Чернобровкіна (2003) [11], досліджуючи автономність особистості у контексті взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов психічного розвитку. Дослідниця наголошує, що автономність не означає ізоляції від соціального середовища, а формується у процесі постійної взаємодії особистісних смислів, цінностей та зовнішніх впливів. Цей підхід підкреслює важливість балансу між внутрішніми ресурсами і середовищними факторами, що безпосередньо резонує з проблематикою саморегуляції викладача у професійному просторі.

Вивчаючи проблему соціально-психологічних механізмів становлення автономності викладачів у кризових умовах, К. Павленок (2023; 2025) [4], [5], аналізує вплив емоційних, когнітивних і мотиваційних чинників на здатність до професійного самоуправління та наголошує, що автономність є динамічною характеристикою, яка підтримується через рефлексію, самоприйняття та усвідомлення власних цінностей у професійній діяльності.

Заслугує на увагу дослідження автономності викладача крізь призму агентності (agency) та професійної самодетермінації. Yates, Anderson і Malone (2025) [12], встановили, що автономність сприяє зниженню плинності кадрів і підвищенню професійної стійкості. Sun, Wang і Liu (2024) показали, що ключовими предикторами автономності є професіоналізм, мотивація до розвитку й культурно-ціннісні установки. Ertürk (2023) [14], довів, що сприймана автономія підвищує професійне залучення, тоді як її обмеження провокує емоційне виснаження.

На особливу увагу заслуговують емпіричні дослідження, в яких простежується інтеграція емоційно-когнітивних і поведінкових аспектів автономності з концепцією психологічного благополуччя. Chang, Chen і Lin (2022) виявили, що підтримка автономії та розвиток емоційної регуляції суттєво знижують ризик вигорання у викладачів у період криз.

Namazianost та співавт. (2024) [16], обґрунтували, що емоційна саморегуляція та професійна ідентичність слугують медіаторами між автономністю, мотивацією й професійним благополуччям. Аналогічно, На, Kim і Lee (2025) встановили, що автономність виконує роль буфера між задоволеністю роботою та вигоранням, а Katz (2024) [18] і Норман (2023) [19] акцентували увагу на рефлексії, самоспівчутті та гнучкому мисленні для підтримки психологічного здоров'я викладачів у кризових умовах.

У освітньому контексті автономність дедалі частіше розглядається у зв'язку з когнітивно-поведінковою парадигмою. Теоретичні положення Beck (2011) [3], Hayes, Strosahl і Wilson (2012) [20], Hofmann, Asnaani, Vonk, Sawyer і Fang (2012) [21], доводять, що зміна когнітивних схем, розвиток усвідомленості й формування психологічної гнучкості є основою ефективної саморегуляції. Дослідження Bouizzal et al. (2024) [6], та Paudel et al. (2025) підтверджують ефективність когнітивно-поведінкових інтервенцій у сфері освіти: вони сприяють зменшенню стресу, підвищенню емоційної стабільності й формуванню здатності контролювати власну діяльність у професійному середовищі.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність і структуру когнітивно-рефлексивних стратегій саморегуляції як чинника професійного зростання та розвитку автономності викладача в контексті когнітивно-поведінкового підходу.

Завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів до вивчення автономності викладача, саморегуляції та когнітивно-рефлексивних стратегій у контексті професійного розвитку; 2) теоретично обґрунтувати потенціал когнітивно-поведінкового підходу у моделюванні когнітивно-рефлексивних стратегій саморегуляції як ресурсу професійного зростання й розвитку автономності викладача.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ / THEORETICAL FRAMEWORK

Теоретичним підґрунтям дослідження є сучасні концепції автономності, саморегуляції та когнітивно-поведінкового підходу, що

пояснюють розвиток професійної автономності викладача як результат поєднання внутрішньої мотивації, усвідомлення власних цінностей і здатності до рефлексивного самоуправління.

У межах *теорії самодетермінації* (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017) [23], [23], автономність визначається як базова психологічна потреба, реалізація якої забезпечує внутрішню мотивацію, професійну залученість і психологічне благополуччя. Реалізація автономності у викладацькій діяльності проявляється через здатність самостійно приймати педагогічні рішення, зберігати ціннісну послідовність і нести особисту відповідальність за результати професійної взаємодії.

Згідно з *когнітивно-поведінковою парадигмою* (Beck, 2011 [3]; Hayes, Strosahl & Wilson, 2012 [20], [21]; Hofmann, Asnaani, Vonk, Sawyer & Fang, 2012) [21], автономність пов'язана з умінням усвідомлювати власні думки, емоції та поведінкові реакції, змінювати дезадаптивні когнітивні установки та розвивати психологічну гнучкість. Когнітивно-рефлексивні стратегії у цьому контексті розглядаються як механізми самоспостереження, критичного мислення та переосмислення професійного досвіду.

Важливими теоретичними орієнтирами є *концепції професійного саморозвитку й рефлексивної практики* (Schön, 1983; Korthagen, 2017) [24], [25], що підкреслюють значення критичного осмислення досвіду, саморефлексії та розвитку професійної компетентності як основи автономності викладача.

Отже, автономність викладача постає як результат когнітивно-рефлексивної саморегуляції, що інтегрує мислення, емоції та поведінку в єдину систему професійного самоуправління. Когнітивно-поведінковий підхід у цьому контексті забезпечує доказове психологічне підґрунтя для розвитку рефлексії, саморегуляції та професійного зростання в умовах освітніх трансформацій.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У дослідженні використано комплекс теоретичних методів, що забезпечили системний аналіз і узагальнення наукових підходів до проблеми автономності викладача. Застосовано аналіз, порівняння та узагальнення для вивчення сучасних концепцій саморегуляції, автономності й когнітивно-рефлексивних процесів; системно-структурний підхід – для визначення взаємозв'язку когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів у структурі професійної автономності викладача; теоретичне моделювання – для побудови узагальненої схеми когнітивно-рефлексивних стратегій саморегуляції у межах когнітивно-

поведінкового підходу; принцип історико-логічного аналізу – для простеження еволюції наукових уявлень про автономність і саморегуляцію в освітньо-психологічних дослідженнях; інтерпретаційно-аналітичний метод – для синтезу результатів українських і міжнародних праць, що дозволило розкрити потенціал когнітивно-поведінкової парадигми у формуванні професійної автономності викладача.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

У сучасній психологічній науці автономність, саморегуляція та когнітивно-рефлексивні стратегії розглядаються як взаємопов'язані складові професійної зрілості викладача, що забезпечують ефективність і стійкість у складних освітніх і соціальних контекстах. Аналіз основних теоретико-методологічних підходів дозволив виявити їх взаємодоповнювальність і поступовий перехід від класичних мотиваційних моделей до інтегративних когнітивно-екологічних концепцій.

У межах мотиваційно-потребового підходу (*Self-Determination Theory, SDT*) автономність тлумачать як базову психологічну потребу, реалізація якої забезпечує внутрішню мотивацію, професійну стійкість і добробут викладача (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017) [22], [23]. Цей підхід окреслює фундаментальні засади для формування саморегуляції – через підтримку внутрішніх джерел ініціативи, компетентності та приналежності. Саморегуляція виступає як природний результат задоволення базових потреб, а когнітивно-рефлексивні процеси – як інструмент усвідомлення особистої відповідальності й сенсу професійної діяльності.

Прихильники соціально-когнітивного підходу (Bandura, (1986) [26], висвітлюють розвиток автономності й саморегуляції, що зумовлений механізмами самоефективності, передбаченням наслідків дій і самоспостереженням. Ці процеси становлять когнітивну основу саморегуляції викладача: він формує цілі, контролює поведінку, оцінює результати й коригує власні дії. Самоефективність стає центральним механізмом не лише автономного прийняття рішень, а й побудови рефлексивних стратегій професійного вдосконалення.

Прибічники гуманістично-феноменологічного підходу (К. Роджерс, А. Маслоу) розкривають автономність через автентичність і самоактуалізацію, а саморегуляцію – як внутрішній процес узгодження між «реальним» і «ідеальним» Я.

В освітньому контексті це означає гармонізацію особистісних цінностей і професійної ролі. Рефлексія виконує інтегративну функцію: через усвідомлення власних переживань, емпатію та самоаналіз викладач вибудовує цілісний образ себе як суб'єкта освітнього процесу.

Когнітивно-поведінковий підхід (Beck, 2011) [3], Hofmann, Asnaani, ..., & Fang, 2012 [21], Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012 [20]) наголошує на ролі когнітивних схем і мисленнєвих стратегій у регуляції поведінки. Саморегуляція трактується як здатність до моніторингу автоматичних думок, корекції дезадаптивних переконань і побудови конструктивних моделей мислення. У цьому контексті когнітивно-рефлексивні стратегії стають ядром автономного функціонування, оскільки саме вони дозволяють свідомо керувати власними емоційними реакціями та професійними рішеннями.

3 точки зору рефлексивно-практичного підходу (Schön, 1983; Korthagen, 2017) [24], [25], автономність викладача складає постійну здатність до самоспостереження, аналізу власних дій і модифікації освітньої практики. Когнітивно-рефлексивні стратегії тут постають як процеси метакогнітивного навчання – викладач аналізує, оцінює, переосмислює й удосконалює власну діяльність, що забезпечує високу саморегуляцію та професійну компетентність.

Суб'єктно-вчинковий підхід української школи (В. Роменець, В. Татенко) розглядає автономну дію викладача як «вчинок» – смислотворчий акт, який інтегрує волю, цінності й відповідальність. Саморегуляція в цьому контексті набуває морально-етичного виміру, а когнітивно-рефлексивні стратегії слугують інструментами самоусвідомлення й формування цілісного суб'єкта дії.

Наративний підхід поглиблює уявлення про когнітивно-рефлексивні стратегії, наголошуючи, що через створення й переосмислення власних професійних історій викладач конструює свою автономність та розвиває саморегуляцію (Чепелева, 2013) [27]. Наратив слугує засобом інтеграції досвіду, побудови ідентичності й формування нових смислів професійного розвитку.

Культурно-контекстуальний і феміністичний підходи (реляційна автономія) підкреслюють взаємозалежний характер автономії, де саморегуляція реалізується у взаємодії, а рефлексія – у процесі діалогу та наставництва. Викладач проявляє автономність не в ізоляції, а в межах мережі соціальних зв'язків і підтримувальних спільнот.

Цифрово-екосистемний підхід актуалізує нові механізми саморегуляції, пов'язані з використанням EdTech-платформ, AI-зворотного зв'язку та аналітики даних. Автономність у цифровій екосистемі виявляється через здатність викладача самостійно вибирати, адаптувати та оцінювати цифрові інструменти, тоді як когнітивно-рефлексивні стратегії забезпечують усвідомлення ефектів власної діяльності в цифровому середовищі.

Узагальнення теоретичних підходів свідчить, що *автономність викладача, саморегуляція та когнітивно-рефлексивні стратегії* є трьома взаємопов'язаними ланками єдиного психологічного процесу професійного розвитку: *автономність* задає ціннісно-мотиваційний вектор; *саморегуляція* забезпечує функціональну організацію дії; *когнітивно-рефлексивні стратегії* інтегрують досвід і спрямовують процеси усвідомлення, оцінювання й удосконалення власної професійної практики.

Цілісна модель GRADE-Eco узагальнює ці аспекти:

G – Growth (мотиваційно-потребовий вимір),

R – Reflexivity (когнітивно-рефлексивний вимір),

A – Action/Design (операційно-саморегуляційний вимір),

D/E – Dialogue/Ecology (соціально-мережевий та екологічний вимір).

Саме їхня інтеграція забезпечує формування психологічно зрілої, саморегульованої та автономної особистості викладача у динаміці професійного розвитку.

З точки зору когнітивно-поведінкового підходу (КПП), автономність викладача є результатом керованої взаємодії *когніцій → емоцій → поведінки → результатів*, де ключовим «важелем» є *рефлексивне опрацювання переконань і цілеспрямована поведінкова практика*. Когнітивно-рефлексивні стратегії – це систематичні способи мислення та самоспостереження, що дозволяють викладачеві усвідомлювати, оцінювати й змінювати установки, котрі визначають професійні дії.

До механізмів, через які КПП моделює *стратегії саморегуляції*, варто віднести:

- *когнітивну реструктуризацію*: ідентифікація автоматичних думок («я не впораюся зі змішаним курсом», «здобувачі вищої освіти байдужі»), перевірка доказів, формування збалансованих альтернатив. Це підвищує *самоусвідомлення, раціональність рішень і самоефективність*.

- *метапізнання й самопостереження*: АВС-аналіз (подія-переконавання-наслідки), щоденники мислення, рефлексивні чек-листи до/після заняття – формують сталі *патерни рефлексії* та слугують матеріалом для корекції дій.

- *поведінкові експерименти*: малоризикові проби нових педагогічних стратегій (напр., активні методи або інший формат зворотного зв'язку) з наступним аналізом результатів. Це переводить рефлексію у дію та укріплює автономну позицію.

- *емоційну саморегуляцію*: КПП-техніки управління стресом (дихальні протоколи, переоцінку, експозиційні мікрокроки) знижують емоційне перевантаження, відкриваючи ресурс для *усвідомлених рішень*.

- *психологічна гнучкість (АСТ-ракурс)*: робота з цінностями, дефузія від думок, фокус на діях, узгоджених із цінностями викладача – зміцнює *внутрішню автономію* та цілісність професійної ролі.

Від механізмів – до стратегій (модель «4S» КПП-саморегуляції).

Стратегія 1: усвідомити – виявити ключові переконання, тригери, «вузли» професійного стресу; вести короткі записи АВС.

Стратегія 2: структурувати – застосувати схеми перевірки доказів, когнітивні карти уроку/курсу, чек-листи цілей і критеріїв якості.

Стратегія 3: змінити – провести поведінкові експерименти, замінити неадаптивні стратегії на адаптивні; впровадити мікро-протоколи емоційної регуляції.

Стратегія 4: підтримати – закріпити ефективні патерни через рефлексивні цикли «спостерігати → осмислити → спланувати → діяти»; раз на тиждень – короткий КПП-рев'ю.

Очікуваними результатами у професійному зростанні та автономності стануть: когнітивні: зростання метакогнітивної обізнаності, критичного мислення та точності самооцінювання рішень; емоційні: зниження реактивності, підвищення стресостійкості й психологічної гнучкості; поведінкові: збільшення ініціативності, послідовності у реалізації цінностей у навчальному процесі, розширення репертуару інструментів; автономність: вища самоефективність, відповідальне прийняття рішень без надмірної залежності від зовнішнього контролю, стабільна авторська позиція викладача.

Когнітивно-поведінковий підхід органічно вбудовується в практики рефлексивного навчання (аналіз кейсів занять, «реєг-review» викладання) і може бути підтриманий цифровими інструментами (рефлексивні форми в LMS, короткі опитувальники самооцінки, AI-підказки для виявлення

когнітивних спотворень у планах занять/зворотному зв'язку). Це створює *сталу екосистему саморегуляції* у щоденній роботі.

Отже, когнітивно-поведінковий підхід має високий теоретичний потенціал для *моделювання когнітивно-рефлексивних стратегій саморегуляції викладача закладу освіти*: він надає чіткі механізми (когнітивна реструктуризація, поведінкові експерименти, емоційна регуляція, робота з цінностями) і зрозумілі формати впровадження (цикли рефлексії, інструменти само-моніторингу, мікро-інтервенції). Сукупна дія цих елементів *генерує ресурс професійного зростання* та сприяє *розвитку автономності* як інтегральної якості викладача.

ВИСНОВКИ / CONCLUSIONS

Здійснений теоретико-методологічний аналіз засвідчив, що автономність, саморегуляція та когнітивно-рефлексивні стратегії утворюють єдину психологічну систему професійного розвитку викладача. У різних підходах – мотиваційно-потребовому, соціально-когнітивному, гуманістичному, суб'єктно-вчинковому – автономність розкривається як здатність діяти усвідомлено, відповідально й у згоді з власними цінностями. Саморегуляція при цьому виступає механізмом підтримання внутрішньої рівноваги та ефективності, а когнітивно-рефлексивні стратегії – засобом осмислення, оцінювання й удосконалення професійних дій.

Когнітивно-поведінковий підхід має значний потенціал для моделювання цих процесів, оскільки поєднує роботу з мисленням, емоціями та поведінкою. Інструментами слугують: когнітивна реструктуризація, поведінкові експерименти, техніки емоційної регуляції та рефлексивного моніторингу, що сприяють формуванню метакогнітивної обізнаності, психологічної гнучкості, самоефективності й стійкої автономності викладача. Таким чином, когнітивно-поведінковий підхід може розглядатися як теоретико-методологічна основа розвитку професійної саморегуляції та автономності у вищій освіті.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі / Prospects for further research in this direction. Перспективами подальших досліджень вбачаємо розроблення та апробація інтегративної моделі розвитку професійної автономності викладача на основі когнітивно-поведінкових і рефлексивно-практичних підходів. Доцільним видається створення діагностичного інструментарію для оцінювання когнітивно-рефлексивних стратегій саморегуляції, а також проведення емпіричних і лонгітюдних досліджень, спрямованих на верифікацію ефективності

когнітивно-поведінкових інтервенцій у професійному середовищі закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

- [1] О. І. Бондарчук, П. М. Пінчук, «Професійна автономність науково-педагогічних працівників як індикатор їх суб'єктивного благополуччя», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, вип. 13(42), с. 54–70, 2020. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2020-13\(42\)-54-70](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2020-13(42)-54-70)
- [2] О. Булвінська, «Професійний розвиток викладачів в умовах кадрової автономії університетів: європейський досвід», *Освітологічний дискурс*, т. 36, № 1, с. 161–184, 2022. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.19>
- [3] A. T. Beck, *Cognitive therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). The Guilford Press, 2011.
- [4] К. С. Павленок, «Соціально-психологічні механізми становлення автономності викладачів закладів вищої освіти в кризових умовах», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, вип. 33(62), с. 127–143, 2025. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)-127-143](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)-127-143)
- [5] К. С. Павленок, «Психологічні особливості професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти в кризових умовах», *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*, т. 2, № 3(62), с. 320–333, 2023. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-62-3-2-320-333>
- [6] F. Bouizzal, M. El Mourabit, Y. El Madhi, & M. L. Ouahidi, «Effectiveness of cognitive behavioral therapy (CBT) in reducing burnout among teachers in Morocco», *Acta Biomedica*, vol. 95, is. (5), e2024159, 2024. <https://doi.org/10.23750/abm.v95i5.15663>
- [7] Т. М. Засекіна, «Освітня автономність учнів та інноваційна компетентність учителя як два взаємопов'язаних складники сучасного процесу навчання», *Перспективи та інновації науки*, № 3(49), с. 524–532, 2025. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745527/> Дата звернення: Верес. 10, 2025.

- [8] N. Tuchina, V. Borysov, I. Podhurska, I. Kupina, N. Borysenko, «Developing learner autonomy via choosing a person's educational pathway», *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, vol. 12(1), pp. 209–225, 2020. <https://doi.org/10.18662/rrem/210>
- [9] О. Герасимова, «Експлікація поняття "автономність"». *Український педагогічний журнал*, № 2, с. 50–56, 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/168/126> Дата звернення: Верес. 10, 2025.
- [10] С. Паламар, Ю. Савченко, Є. Антипін, «Саморегуляція особистості як умова формування лідерських якостей майбутнього педагога», *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, № 37(1), с. 61–69, 2022. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/329/420> Дата звернення: Верес. 10, 2025.
- [11] В. А. Чернобровкіна, «Автономність особистості у контексті проблеми співвідношення внутрішніх і зовнішніх умов психічного розвитку», *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, № 5(ч 5), с. 314–318, 2003.
- [12] C. A. Yates, «Can teacher agency and autonomy ameliorate teacher attrition and shortage in the U.S.? An evaluation of K-12 teachers' perspectives», *Critical Questions in Education*, vol. 16(1), pp. 17–33, 2025. [Online]. Available: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1460021> Application date: September 05, 2025.
- [13] Q. Lin, & X. Gao, «Exploring the predictors of teachers' teaching autonomy: A three-level international study», *Teaching and Teacher Education*, vol. 135, pp. 104338, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104338>
- [14] R. Ertürk, «The Effect of Teacher Autonomy on Teachers' Professional Dedication», *International Journal of Psychology and Educational Studies*, vol. 10(2), 494–507, 2023. [Online]. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1381878.pdf> Application date: September 05, 2025.
- [15] C.-Y. Chang, H.-C. Chen, & C.-H. Lin, «Effects of autonomy support and emotion regulation on teacher burnout during the COVID-19 pandemic», *Frontiers in Psychology*, vol. 13, pp. 846290. 2022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846290>
- [16] E. Namaziandost, M. Hosseini, F. R. Esfahani, & M. Mehdizadeh, «A voyage of discovering the impacts of teacher immunity and emotion regulation on professional identity, autonomy, and work motivation in Iranian EFL

- landscape», *BMC Psychology*, vol. 12(1), p. 144, 2024.
<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01544-9>
- [17] Ha. C. Pressley, & D. T. Marshall, «Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating *burnout*», *PLOS ONE*, vol. 20(1), Article e0317471, 2025.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317471>
- [18] I. Katz, & A. Moè, «Exploring teachers' psychological needs, motivating styles, emotion regulation and self-compassion: A comparative study before and during the COVID-19 lockdown», *Teaching and Teacher Education*, vol. 148, Article 104706, 2024.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104706>
- [19] J. Hopman, & T. Clark, «Finding a way: What crisis reveals about teachers' emotional wellbeing and its importance for education», *Education Sciences*, vol. 13(11), p. 1141, 2023. <https://doi.org/10.3390/educsci13111141>
- [20] S. C. Hayes, K. D. Strosahl, & K. G. Wilson, *Acceptance and Commitment Therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). The Guilford Press. 2012.
- [21] S. G. Hofmann, A. Asnaani, I. J. Vonk, A. T. Sawyer, & A. Fang, «The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses», *Cognitive Therapy and Research*, vol. 36(5), pp. 427–440, 2012
<https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1>
- [22] E. L. Deci, & R. M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer, 1985. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- [23] R. M. Ryan, & E. L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press, 2017.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- [24] D. A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, 1983.
- [25] F. A. J. Korthagen, «Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0», *Teachers and Teaching*, vol. 23(4), pp. 387–405, 2017. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- [26] A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, 1986. [Online]. Available: <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000> Application date: September 05, 2025.

- [27] Н. В. Чепелева, «Розвиток особистості у контексті психологічної герменевтики», *Проблеми сучасної психології*, № 1, с. 4–9, 2013. [Електронний ресурс].
Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_1_3 Дата звернення: Верес. 10, 2025.

Матеріал надійшов до редакції 20.10.2025 р.

COGNITIVE-REFLECTIVE STRATEGIES OF SELF-REGULATION AND PROFESSIONAL GROWTH OF A TEACHER: THE POTENTIAL OF THE COGNITIVE-BEHAVIORAL APPROACH

Valentyna Balakhtar,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology and Personal Development,
Educational and Scientific Institute of Management and Psychology
SIHE «University of Educational Management».
Kyiv, Ukraine.

 <https://orcid.org/0000-0001-6343-2888>
valentyna.balakhtar@gmail.com

Kateryna Pavlenok,

Doctor of Philosophy (PhD) in Psychology,
Associate Professor at the Department of Practical Psychology of Mental Health,
Educational and Research Institute of Law, Psychology and Innovative Education,
Lviv Polytechnic National University.
Lviv, Ukraine.

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

Abstract. The article examines cognitive-reflective self-regulation strategies as a psychological resource for developing the professional autonomy of university teachers. A theoretical and methodological analysis of modern approaches to studying autonomy, self-regulation, and cognitive-reflective processes in the professional activity of educators has been conducted. It is determined that within the motivational, humanistic, cognitive-behavioral, social-cognitive, reflective-practical, and subject-action approaches, autonomy is viewed as an integral characteristic of a mature teacher's personality, grounded in awareness, responsibility, and intrinsic motivation. The potential of the cognitive-behavioral approach in modeling cognitive-reflective self-regulation strategies is theoretically

substantiated. The key mechanisms of the cognitive-behavioral model (cognitive restructuring, self-observation, behavioral experiments, emotional regulation, and the development of psychological flexibility) are presented, and a four-level self-regulation model “4S” is proposed: Sense, Structure, Shift, Sustain. The implementation of these strategies promotes the formation of metacognitive awareness, emotional stability, initiative, and teacher self-efficacy. It is proved that the cognitive-behavioral approach can serve as a theoretical and methodological foundation for developing professional autonomy in higher education, as it integrates reflective understanding of professional experience with practical behavioral self-regulation. Prospects for further research are outlined, including the empirical verification of CBT-based professional development programs and the creation of digital tools to support teachers’ reflective learning.

Keywords: teacher autonomy; self-regulation; cognitive-reflective strategies; cognitive-behavioral approach; professional growth; psychological flexibility.

ПЕРЕКЛАД, ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / TRANSLATED AND TRANSLITERATED

- [1] O. I. Bondarchuk, P. M. Pinchuk, «Profesiina avtonomnist naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv yak indykator yikh subiektyvnoho blahopoluchchia», *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. prats. Seriia «Sotsialni ta povedinkovi nauky»*, vyp. 13(42), s. 54–70, 2020. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2020-13\(42\)-54-70](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2020-13(42)-54-70) (in Ukrainian).
- [2] O. Bulvinska, «Profesiinyi rozvytok vykladachiv v umovakh kadrovoi avtonomii universytetiv: yevropeyskyi dosvid», *Osvitohichnyi dyskurs*, t. 36, № 1, s. 161–184, 2022. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.19> (in Ukrainian).
- [3] A. T. Beck, *Cognitive therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). The Guilford Press, 2011. (in English).
- [4] K. S. Pavlenok, «Sotsialno-psykholohichni mekhanizmy stanovlennia avtonomnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v kryzovykh umovakh», *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. prats. Seriia «Sotsialni ta povedinkovi nauky; Upravlinnia ta administruvannia»*, vyp. 33(62), s. 127–143, 2025. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)-127-143](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)-127-143) (in Ukrainian).

- [5] K. S. Pavlenok, «Psykhologichni osoblyvosti profesiinoi diialnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v kryzovykh umovakh», *Teoretychni i prykladni problemy psykhologii ta sotsialnoi roboty*, t. 2, № 3(62), s. 320–333, 2023. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-62-3-2-320-333> (in Ukrainian).
- [6] F. Bouizzal, M. El Mourabit, Y. El Madhi, & M. L. Ouahidi, «Effectiveness of cognitive behavioral therapy (CBT) in reducing burnout among teachers in Morocco», *Acta Biomedica*, vol. 95, is. (5), e2024159, 2024. <https://doi.org/10.23750/abm.v95i5.15663> (in English).
- [7] T. M. Zasiiekina, «Osvitnia avtonomnist uchniv ta innovatsiina kompetentnist uchytelia yak dva vzaiemopoviazanykh skladnyky suchasnoho protsesu navchannia», *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, № 3(49), s. 524–532, 2025. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745527/> Data zvernennia: Veres. 10, 2025. (in Ukrainian).
- [8] N. Tuchina, V. Borysov, I. Podhurska, I. Kupina, N. Borysenko, «Developing learner autonomy via choosing a person's educational pathway», *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, vol. 12(1), pp. 209–225, 2020. <https://doi.org/10.18662/rrem/210> (in English).
- [9] O. Herasymova, «Eksplikatsiia poniattia "avtonomnist"». *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 2, s. 50–56, 2016. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/168/126> Data zvernennia: Veres. 10, 2025. (in Ukrainian).
- [10] S. Palamar, Yu. Savchenko, Ye. Antypin, «Samorehuliatsiia osobystosti yak umova formuvannia liderskykh yakosti maibutnoho pedahoha», *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykhologhiia. Pedahohika*, № 37(1), s. 61–69, 2022. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/329/420> Data zvernennia: Veres. 10, 2025. (in Ukrainian).
- [11] V. A. Chernobrovkina, «Avtonomnist osobystosti u konteksti problemy spivvidnoshennia vnutrishnikh i zovnishnikh umov psykhichnoho rozvytku», *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii: zb. nauk. prats In-tu psykhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy*, № 5(ch 5), s. 314–318, 2003. (in Ukrainian).
- [12] C. A. Yates, «Can teacher agency and autonomy ameliorate teacher attrition and shortage in the U.S.? An evaluation of K-12 teachers' perspectives», *Critical Questions in Education*, vol. 16(1), pp. 17–33, 2025. [Online]. Available: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1460021> Application date: September 05, 2025. (in English).

- [13] Q. Lin, & X. Gao, «Exploring the predictors of teachers' teaching autonomy: A three-level international study», *Teaching and Teacher Education*, vol. 135, pp. 104338, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104338> (in English).
- [14] R. Ertürk, «The Effect of Teacher Autonomy on Teachers' Professional Dedication», *International Journal of Psychology and Educational Studies*, vol. 10(2), 494–507, 2023. [Online]. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1381878.pdf> Application date: September 05, 2025. (in English).
- [15] C.-Y. Chang, H.-C. Chen, & C.-H. Lin, «Effects of autonomy support and emotion regulation on teacher burnout during the COVID-19 pandemic», *Frontiers in Psychology*, vol. 13, pp. 846290. 2022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846290> (in English).
- [16] E. Namaziandost, M. Hosseini, F. R. Esfahani, & M. Mehdizadeh, «A voyage of discovering the impacts of teacher immunity and emotion regulation on professional identity, autonomy, and work motivation in Iranian EFL landscape», *BMC Psychology*, vol. 12(1), p. 144, 2024. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01544-9> (in English).
- [17] Ha. C. Pressley, & D. T. Marshall, «Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating *burnout*», *PLOS ONE*, vol. 20(1), Article e0317471, 2025. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317471> (in English).
- [18] I. Katz, & A. Moè, «Exploring teachers' psychological needs, motivating styles, emotion regulation and self-compassion: A comparative study before and during the COVID-19 lockdown», *Teaching and Teacher Education*, vol. 148, Article 104706, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104706> (in English).
- [19] J. Hopman, & T. Clark, «Finding a way: What crisis reveals about teachers' emotional wellbeing and its importance for education», *Education Sciences*, vol. 13(11), p. 1141, 2023. <https://doi.org/10.3390/educsci13111141> (in English).
- [20] S. C. Hayes, K. D. Strosahl, & K. G. Wilson, *Acceptance and Commitment Therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). The Guilford Press. 2012. (in English).
- [21] S. G. Hofmann, A. Asnaani, I. J. Vonk, A. T. Sawyer, & A. Fang, «The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses», *Cognitive Therapy and Research*, vol. 36(5), pp. 427–440, 2012. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1> (in English).

- [22] E. L. Deci, & R. M. Ryan, Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer, 1985. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7> (in English).
- [23] R. M. Ryan, & E. L. Deci, Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press, 2017. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806> (in English).
- [24] D. A. Schön, The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books, 1983. (in English).
- [25] F. A. J. Korthagen, «Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0», Teachers and Teaching, vol. 23(4), pp. 387–405, 2017. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523> (in English).
- [26] A. Bandura, Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall, 1986. [Online]. Available: <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000> Application date: September 05, 2025. (in English).
- [27] N. V. Chepelieva, «Rozvytok osobystosti u konteksti psykholohichnoi hermenevtyky», Problemy suchasnoi psykholohii, № 1, s. 4–9, 2013. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_1_3 Data zvernennia: Veres. 10, 2025. (in Ukrainian).

Retrieved October 20, 2025
Reviewed October 31, 2025
Published November 26, 2025

отримано
рецензовано
опубліковано



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

© Valentyna Balakhtar, 2025; © Kateryna Pavlenok, 2025