

[https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)-127-143](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)-127-143)

УДК 378.091.12:316.625-021.464:005.334

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

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ АВТОНОМНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Анотація. У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз механізмів становлення автономності викладачів закладів вищої освіти в кризових умовах (воєнний стан, екстрена цифровізація, ресурсні обмеження). Проблематика полягає в розриві між потребою викладача в автономній професійній дії та зростанням зовнішнього контролю й нормативних вимог, що позначається на якості навчання та благополуччі учасників освітнього процесу. Запропоновано інтегровану модель становлення автономності, яка поєднує п'ять рівнів (мотиваційно-потребовий, когнітивно-діяльнісний, соціально-ідентифікаційний, організаційно-ресурсний, інституційно-нормативний). Визначено, що автономність є емерджентним результатом взаємодії потребової підтримки, доступних ресурсів, індивідуальних стратегій дії, групових норм і легітимованих організаційних правил. Показано ролі механізмів: на когнітивно-діялісному рівні – схематизація (яку слід регулярно «перезавантажувати» через рефлексію й мікроексперименти), наслідування та підкріплення (що закріплюють автономно-підтримувальні або контрольні патерни), job crafting; на соціально-ідентифікаційному – категоризація й групова ідентифікація, а також оцінна/групова поляризація, що звужує простір гнучких рішень; на організаційно-ресурсному – сегрегація як бар'єр доступу до підтримки, тоді як психологічна безпека й справедливі процедури «легалізують» ініціативу; на інституційно-нормативному – інституціоналізація та легітимація автономії / підзвітності, які роблять автономну дію «нормою за замовчуванням»; поперечно діє каузальна атрибуція, формуючи локус контролю та готовність до job crafting. Обґрунтовано, що конформність, ригідні схеми, поляризація й сегрегація не є

фатальними: за наявності рефлексивних практик, горизонтальних мереж і наставництва, прозорих процедур і підкріплення «за якість рішень» вони можуть перетворюватися на ресурси автономності

Ключові слова: автономність; викладач закладу вищої освіти; соціально-психологічні механізми; кризові умови; цифровізація.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми / Statement of the problem. У фазі затяжної кризової динаміки – від пандемії COVID-19 до повномасштабної війни проти України – у вищій освіті загострилася суперечність між потребою викладачів у професійній автономності та зростаючими зовнішніми обмеженнями (дистанційні формати навчання, безпекові регуляції, цифровий моніторинг, бюрократичні процедури). У межах теорії самодетермінації автономність розглядається як базова психологічна потреба, що визначає внутрішню мотивацію, саморегуляцію та благополуччя; її фрустрація пов'язана із виснаженням і зниженням якості діяльності [1], [2], [3].

Воєнний контекст посилює ризики для академічної свободи й сталості освітнього процесу [4] та створює безпрецедентні організаційні виклики – релокації, руйнування інфраструктури, нерівний доступ до ресурсів [5].

Досвід екстреної «цифровізації» засвідчив, що *emergency remote teaching* не є синонімом якісного онлайн-навчання: різняться логіка проектування, підтримки та контролю якості. Саме інституційні рамки можуть посилювати або, навпаки, гальмувати автономну практичну діяльність викладача [6]. На рівні політик питання автономності / підзвітності у Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО) визначене як баланс, що має забезпечувати академічну свободу, інституційну автономію та соціальний мандат університетів [7], [8], [9]. Відтак просте формальне розширення прав без організаційних механізмів підтримки автономної дії не гарантує ані якості, ані стійкості освітнього процесу під час кризи.

На мікрорівні ключову роль відіграють ресурси праці та стратегії перебудови діяльності. Модель «вимоги-ресурси» (JD-R) показує, що автономність, соціальна підтримка та зворотний зв'язок буферують вплив високих вимог на вигорання [10], [11]. Концепція *job crafting* описує, як фахівці активно «переконфігурують» завдання, взаємодії та сенси роботи, зберігаючи відчуття контролю і майстерності навіть у турбулентних умовах [12]. Попри значну кількість доказової інформації в організаційній психології, у контексті вищої освіти у період війни ці механізми вивчені фрагментарно.

На мезо- та макрорівнях автономність викладача безпосередньо залежить від режимів інституційної автономії, процедур забезпечення якості й підзвітності, а також від здатності агенцій якості адаптувати критерії до надзвичайних умов, не підриваючи академічну свободу. Актуальні огляди фіксують регулярні зміни в освітній діяльності, наближення до стандартів ЄПВО [7], [13], але, водночас лишається відкритим питання: як саме і які механізми транслуються у щоденні рішення викладача, уможлиблюють становлення його автономності у кризових умовах сьогодення.

Аналіз (основних) останніх досліджень і публікацій / Analysis of (major) recent research and publications. Результати теоретичного аналізу літератури показали, що підтримка автономності з боку інституції та самого викладача впливають на якість реалізації освітнього процесу та благополуччя в умовах нестабільності.

У межах теорії самодетермінації (SDT) мета-аналізи констатують, що інтервенції, спрямовані на автономно-підтримувальне викладання, підвищують мотивацію та залученість здобувачів освіти і водночас розвивають у викладачів відповідні установки й навички [2], [14]. У вищій школі підтримка автономності у змішаних / онлайн-форматах корелює з залученням і саморегуляцією здобувачів [15].

На особливу увагу заслуговує модель «вимоги-ресурси» (JD-R). Науковці у дослідженнях останніх років описують подвійні процеси виснаження та залучення й послідовно підтверджують «буферну» роль ресурсів – зокрема автономності, соціальної підтримки, зворотного зв'язку – у протидії вигоранню викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) [11], [16], [17] через цифрові перевантаження, що впливають на поведінку викладачів, їх благополуччя та залученість в освітній процес [18].

На мезо- та макрорівнях у європейських документах регламентовано нормативні орієнтири автономності та академічної свободи. Так, у Римському комюніке ЄПВО [9], Рекомендації UNESCO (1997) – автономність викладача постає як похідна взаємодії з інституційним режимом автономності чи підзвітності [8].

Український дискурс доповнюють інститути вищої освіти (ІВО) НАПН України [19], аналітичні тексти С. Квіта [20], інструменти вимірювання академічної свободи [21] і опитування Інституту модернізації змісту освіти (ІМЗО) та Центру «Етос» [22]; О. Власюк і Т. Дараган [23] показують зв'язок автономії з підзвітністю та доброчесністю. Водночас механізми становлення автономності викладача в кризі описані фрагментарно.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – визначити механізми становлення автономності викладачів закладів вищої освіти у кризових умовах.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати емпіричні та теоретичні праці науковців, які висвітлюють сучасний стан наукової розробленості проблеми автономності викладачів в умовах кризи; 2) окреслити основні механізми становлення автономності викладачів закладів вищої освіти у кризових умовах із визначенням причинно-наслідкових зв'язків.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ / THEORETICAL FRAMEWORK

Концептуальні основи складають п'ять взаємопов'язаних рівнів, кожен із яких пропонує відповідні соціально-психологічні механізми у поясненні феномену автономності.

Теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT) тлумачить автономність як одну з базових психологічних потреб, а її підтримка з боку середовища підсилює внутрішню мотивацію та саморегуляцію, тоді як фрустрація (у кризі, під зовнішнім контролем) зсуває регуляцію до контрольованої поведінки (*мотиваційно-потребовий рівень*) [1], [2].

Для викладача ЗВО це означає, що автономність слід трактувати не як суто формальне право, а як умову професійної життєздатності в ситуаціях невизначеності (воєнні ризики, екстрена цифровізація), що характеризують механізми *внутрішнього конформізму / конформності* (інтродукція норм без осмислення) і *фрустрації* потреб – ключові умови, що або підживлюють автономну дію, або гальмують її.

Когнітивно-діяльнісний рівень поєднує схеми, скрипти, наслідування й підкріплення. У повсякденній роботі ми спираємось на готові схеми й «скрипти»: як відкривати семестр, як оцінювати, як відповідати студентам. Це економить час і сили, але має побічний ефект – робить практики *ригідними*. Коли змінюються умови (блекаути, тривоги, нові платформи), «автопілот» уже не працює. Повернути автономність допомагає *рефлексія* (короткі розбори своїх рішень) і *маленькі експерименти*: наприклад, замінити один підсумковий тест на проєкт із взаємооцінювання або дозволити кілька спроб на завданні з гнучкими дедлайнами.

Варто відзначити ще одну пару механізмів тут – *наслідування і підкріплення*. Ми швидко переймаємо те, що демонструють «значимі інші»: завідувачка кафедри, тьютор, колега-«локомотив». Якщо вони показують автономно-підтримувальні дії (дають вибір, пояснюють сенс вимог, довіряють), ми наслідуємо саме це; якщо нагорода йде за «звіти й галочки»,

закріплюються контрольні патерни [24], [25]. Точки зростання – коли інституція підкріплює не формальне виконання процедури, а *якість прийнятих рішень*. На перетині цих процесів лежить *job crafting* – свідоме «перекроювання» своєї праці: перерозподіл часу між видами активностей, зміна форматів взаємодії зі студентами, переосмислення смислів курсу. Саме крафтинг повертає відчуття авторства навіть у жорстких умовах [26].

На *соціально-ідентифікаційному* рівні ми не діємо у вакуумі – кожен із нас належить до груп («моя кафедра», «методичне об'єднання», «дисципліна», «спеціальність»). Через категоризацію ми швидко розрізняємо «своїх» і «чужих», а через *групову ідентифікацію* приймаємо групові норми як власні. Якщо в «нашій» спільноті цінують академічну свободу, довіру й відповідальність, простір *автономної дії* розширюється; якщо панує логіка «лише так, як завжди», – звужується [27].

Додатковий ризик – *оцінна поляризація*: у однорідних колективах позиції радикалізуються («або тільки офлайн, або тільки онлайн»), і поле гнучких рішень зникає. Протидіють цьому змішані команди, міжкафедральні спільноти практики та домовленості про «правила суперечки» (слухати дані, тестувати гіпотези, не таврувати альтернативи).

Організаційно-ресурсний рівень розглядає автономність з погляду моделі «вимоги-ресурси» як ключовий ресурс праці, що пом'якшує дію високих вимог і знижує ризик виснаження, водночас підживлюючи залученість [10], [11], [16].

У кризі вимоги ростуть (часовий тиск, цифрова фрагментація, емоційне навантаження), тому й ресурси мають зростати: ясні межі автономії, підтримка колег, зворотний зв'язок, доступ до інструментів. Важливо бачити й сегрегацію: коли хтось опиняється «на острові» (тимчасовий контракт, віддалене місто, молоді викладачі без наставника), його доступ до ресурсів і вплив на рішення різко падає.

У контексті нашого дослідження варто відзначити теорію збереження ресурсів: втрата одних ресурсів тягне за собою інші, а «спіралі приросту» запускаються цілеспрямованим поповненням базових запасів – часу, довіри, технічної підтримки [27]. Крім того, є ще дві операційні умови, без яких автономність не реалізується: *психологічна безпека* (можна говорити про проблеми й помилки без страху) та відчуття справедливості процедур. Коли це є, викладачі охочіше беруть на себе відповідальність і ініціюють зміни.

На *інституційно-нормативному рівні* працюють *інституціоналізація* та *легітимація*. Якщо автономність-підзвітність закріплені у політиках, процедурах якості, розподілі ролей – автономна дія стає «нормою за замовчуванням». Якщо ж закріплено контроль і формалізм – формується

«навчена несаможиттєвість». У кризі необхідний *сенсмейкінг*: спільне «надання сенсу» новим обставинам і переінтерпретація правил, аби зберегти цілі освіти, а не лише форми [28]. Нормативне тло задають європейські та міжнародні рамки – EUA Autonomy Scorecard, Rome Communiqué ЄПВО та Рекомендація UNESCO [8]: вони окреслюють межі та умови, в яких автономність викладача може бути реальною, а не декларативною.

Усі рівні перетинає *каузальна атрибуція* (B. Weiner, 1985). Від того, як ми пояснюємо причини подій, напругу впливає на автономність. Якщо все списуємо на «сталі зовнішні фактори» («у війні нічого не залежить від мене»), зростає безпорадність. Якщо ж фокусуємось на керованих, змінних причинах («я можу переналаштувати формат завдання, домовитись про інший графік синхронів»), з'являється відчуття контролю й готовність до *job crafting* [29]. Це не заперечує реальних обмежень, але допомагає знаходити «вікна можливостей» там, де вони ще лишаються.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У дослідженні застосовано: огляд літератури (пошук і критичний аналіз наукових публікацій та концептуальних праць про автономність викладача); теоретико-понятійний аналіз (уточнення й виокремлення механізмів: внутрішня конформність, схематизація, наслідування та підкріплення, групова ідентифікація, категоризація, сегрегація, каузальна атрибуція, оцінна поляризація, фрустрація, інституціоналізація / легітимація); порівняльне зіставлення сильних/слабких сторін SDT, моделі «вимоги-ресурси», соціально-когнітивної теорії, реляційної автономії, гуманістичних і вольово-смыслотворчих моделей (а також COR, спільнот практики, сенсмейкінгу) з виявленням методологічних прогалин. Контент-аналіз теоретичних моделей (матриці, схеми) та концептуальне моделювання забезпечили інтеграцію підходів і побудову логіко-каузальної моделі зв'язків між теоретичними блоками та механізмами. Системний аналіз і узагальнення використано для перевірки внутрішньої цілісності, формулювання теоретичних положень, висновків і рекомендацій – як підґрунтя подальшої емпіричної апробації.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Аналіз наукових праць свідчить, що автономність викладача в кризі не є сталою «особистісною рисою», а формується як результат взаємодії низки механізмів на нано / мікро / мезорівнях у межах єдиної архітекτονіки: потреба підтримка (SDT) → ресурси праці й вимоги (JD-R;

COR) → індивідуальні стратегії дії (*job crafting*) → групові норми та інституційні правила. За підвищених вимог автономність виконує буферну функцію, знижуючи ризики виснаження та підтримуючи якість викладання; однак ці ефекти реалізуються лише тоді, коли соціально-психологічні механізми спрямовані у «ресурсний», а не «контрольний» режим.

Внутрішня *конформність* може забезпечувати швидку координацію і «економію мислення», однак у поєднанні з жорстким нормативним тиском зсуває регуляцію у бік зовнішньої / інтроєктовано мотивованої поведінки й зменшує відчуття авторства дій [1]. Щоби конформність не руйнувала автономність, організація має підсилювати інформаційну (а не суто нормативну) основу згоди та переводити «комплаєнс» у *інтерналізацію* через осмислення цінностей [2], зменшуючи «втрати» на мікрорівні прийняття рішень.

Схематизація пришвидшує рішення в умовах невизначеності (економлять когнітивні ресурси), але ригідизують викладання та оцінювання, звужуючи поле ініціативи. Запуск регулярних рефлексивних циклів (міні-аудити курсу, after-action reviews), ротація ролей і безпечні мікроексперименти (варіативні дедлайни, альтернативні способи демонстрації результатів навчання) оновлюють схеми й розширюють автономну конструкторську роботу викладача.

Наслідкування та підкріплення працюють через модельне навчання і систему винагород/санкцій. Поведінка лідерів і «носіїв норми» зумовлює, що саме закріплюється: автономно-підтримувальні патерни (довіра, раціоналізація вимог, надання вибору) чи контрольні (формалізм, «галочки»). Інституційні підкріплення, зорієнтовані на якість ухвалених рішень, а не на суто процедурну відповідність, нормалізують автономну дію як стандарт професійності [24], [25].

Категоризація, ідентифікація та поляризація. Приналежність до «своїх» груп визначає, які норми сприймаються як обов'язкові. Ідентифікація з професійними спільнотами, що цінують академічну свободу й відповідальність, розширює простір автономної дії; натомість жорстка самокатегоризація («ми-вони», кафедральні «анклави») провокує оцінку / групову поляризацію, знижує готовність до інновацій і блокує компроміси. Міжкафедральні спільноти практики, правила епістемічної чесності та модерація дискусій зменшують поляризацію й повертають гнучкість рішень [26].

Сегрегація та доступ до ресурсів. Кафедральна, статусна, гендерно-вікова або контрактна сегрегація обмежує соціальний капітал і канали підтримки, підриваючи автономність як ресурс праці. Горизонтальні

мережі, прозорі процедури, наставництво й змішані робочі групи вирівнюють доступ до ресурсів і підсилюють включеність у прийняття рішень.

Каузальна атрибуція та авторство дії. Фокус на стабільних зовнішніх причинах («нічого не залежить від мене у війні / онлайн») підживлює безпорадність; перенесення уваги на керовані, змінні чинники (дизайн курсу, правила взаємодії, розклад, асинхронні альтернативи) формує внутрішній локус контролю й готовність до job crafting [29], [12].

Потребова фрустрація та спіралі ресурсів. Фрустрація базових потреб у контролі, компетентності та належності запускає «спіралі втрат» (S. Hobfoll, 1989); однак поєднання підтримки (зворотний зв'язок, довіра, доступні інструменти) з техніками саморегуляції переводить її у problem-focused coping і ініціативні зміни в роботі [1].

Інституціоналізація / легітимація та сенсмейкінг. Коли баланс «автономія ↔ підзвітність» закріплено в політиках, процедурах якості та розподілі ролей, автономна дія стає «нормою за замовчуванням»; якщо ж інституціоналізовано контроль і формалізм – формується «навчена несаможиттєвість». Спільний сенсмейкінг допомагає університетам переінтерпретувати правила так, щоби зберігати цілі освіти, а не лише форми їхнього виконання.

Інтегральний ефект. Усі механізми взаємодіють: підтримка базових потреб + доступні ресурси + справедливі процедури та психологічна безпека створюють умови, у яких наслідування й підкріплення закріплюють саме автономію-підтримувальні патерни, рефлексія «перезавантажує» схеми, атрибуції зміщуються до керованих причин, а інституційні рамки надають легітимності новим практикам. У такій конфігурації автономність викладача зростає навіть за високих вимог; у протилежній – звужується, що веде до виснаження, формалізму та втрати якості.

ВИСНОВКИ / CONCLUSIONS

Результати теоретичного аналізу підтверджують, що автономність викладача ЗВО в кризі не є сталою індивідуальною рисою, а емерджує з взаємодії мотиваційно-потребових, когнітивно-діяльнісних, соціально-ідентифікаційних, організаційно-ресурсних і інституційно-нормативних чинників. Встановлено, що за підвищених вимог автономність набуває буферної функції лише за умови достатніх ресурсів праці (психологічна безпека, справедливі процедури, підтримка колег, зворотний зв'язок) і чіткого, прозорого балансу «автономія ↔ підзвітність».

Ключові соціально-психологічні механізми – схематизація, наслідування та підкріплення, групова ідентифікація та категоризація,

оцінна поляризація, сегрегація, каузальна атрибуція, фрустрація базових потреб, інституціоналізація / легітимація – детермінують розширення або звуження простору автономної дії: ригідні схеми, поляризація й сегрегація зменшують агентність, тоді як рефлексія, міжкафедральні спільноти практики, підкріплення «за якість рішень» та справедливі правила її підсилюють.

Показано, що переведення комплаєнсу в інтерналізацію (через пояснення сенсу вимог, вибір і довіру) та системне заохочення job crafting відновлюють відчуття авторства й контроль над професійними діями навіть у жорстких обмеженнях. На інституційному рівні закріплення автономії/підзвітності у політиках якості й процедурах, доповнене сенсмейкінгом і гнучкою інтерпретацією правил, перетворює автономну дію на «норму за замовчуванням»; натомість формалізм і контроль без підтримки продукують «навчену несамостійність».

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі / Prospects for further research in this direction. Перспективами подальших досліджень й емпіричну верифікацію інтегрованої моделі та випробування інтервенцій: тренінгів підтримки автономії, воркшопів, правил антиполяризаційних обговорень із оцінкою медіаційно-модераційних ефектів психологічної безпеки, справедливості й цифрового контролю. Також доцільні порівняльні студії між ЗВО та країнами ЄПВО, мережевий аналіз спільнот практики й оцінка ланцюга «автономність викладача → автономна регуляція здобувача вищої освіти → результати навчання/добробут»

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES

- [1] 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- [2] R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY, USA : Guilford Press, 2017.
- [3] E. L. Deci, A. H. Olafsen, & R. M. Ryan, «Self-determination theory in work organizations: The state of a science», *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 4, pp. 19–43, 2017. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- [4] *Free to Think. Report of the Scholars at Risk Academic Freedom Monitoring Project*. Scholars at Risk, 2024. [Online].

Available: <https://www.scholarsatrisk.org/resources/free-to-think-2024/>
Application date: June 14, 2025.

- [5] *Війна та освіта: два роки повномасштабного вторгнення*. Міністерство освіти і науки України, 2024. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Zvit.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.po.vnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf> Дата звернення: Черв. 14, 2025.
- [6] C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, & A. Bond, «The difference between emergency remote teaching and online learning», *Educause Review*, 2020. [Online]. Available: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
Application date: June 14, 2025.
- [7] *University Autonomy in Europe IV: The Scorecard 2023*. European University Association, 2023. [Online]. Available: <https://www.eua.eu/publications/reports/university-autonomy-in-europe-iv-the-scorecard-2023.html> Application date: June 14, 2025.
- [8] *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel*, UNESCO, 1997. [Online]. Available: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel> Application date: June 14, 2025.
- [9] *Rome Ministerial Communiqué*, European Higher Education Area (EHEA), 2020. [Online]. Available: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf Application date: June 14, 2025.
- [10] A. B. Bakker, & E. Demerouti, «The job demands-resources model: State of the art», *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, is. 3, pp. 309–328, 2007. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- [11] A. B. Bakker, & E. Demerouti, «Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward», *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 22, is. 3, pp. 273–285, 2017. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- [12] A. Wrzesniewski, & J. E. Dutton, «Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work», *Academy of Management Review*, vol. 26, is. 2, pp. 179–201, 2001. [Online]. Available: <https://www.jstor.org/stable/259118> Application date: June 14, 2025.

- [13] *Annual Report of NAQA for Quality Assurance in Higher Education for 2023*, National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA), 2025. [Online]. Available: <https://en.naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/ANNUAL-REPORT-OF-NAQA-FOR-QUALITY-ASSURANCE-IN-HIGHER-EDUCATION-FOR-2023.pdf> Application date: June 14, 2025.
- [14] Y. Wang, J. Wang, et al., «A systematic review and meta-analysis of Self-Determination Theory interventions in education context», *Learning and Motivation*, vol. 87, 2024. [Online]. Available: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0023969024000572?via%3Dihub> Application date: June 14, 2025.
- [15] L. Li, D. Zeng, «Effect of teacher autonomy support on student engagement in physical education classrooms in a blended learning environment: the mediating role of performance expectancy and academic self-efficacy», *Frontiers in Psychology*, 2025. [Online]. Available: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12232130/> Application date: June 14, 2025.
- [16] A. B. Bakker, E. Demerouti, «Job Demands-Resources Theory: Ten years later», *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 10, pp. 25–53, 2023. [Online]. Available: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933> Application date: June 14, 2025.
- [17] G. Mazzetti, E. Robledo, M. Vignoli, G. Topa, D. Guglielmi, & W. B. Schaufeli, «Work engagement: A meta-analysis using the Job Demands–Resources model», *Psychological Reports*, vol. 126, is. 3, pp. 1069–1107, 2023. <https://doi.org/10.1177/00332941211051988>
- [18] A. M. Aulén, et al., «Teachers' job crafting to support their work-related well-being during the COVID-19 pandemic», *Teaching and Teacher Education*, vol. 139, pp. 104475, 2024. [Online]. Available: https://www.researchgate.net/publication/379464955_Teachers'_job_crafting_to_support_their_work-related_well-being_during_the_COVID-19_pandemic_-_A_qualitative_approach Application date: June 14, 2025.
- [19] *Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді*. Київ: НАПН України, 2023. [Електронний ресурс]. Доступно: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2024/01/VO-Ukr-v-umovah-voyen-stanu-ta-pisl-vidnovl-NAPN_2023-172p.pdf Дата звернення : Черв. 14, 2025.

- [20] С. Квіт, «Університет як mass medium: академічна свобода в Україні», *Дзеркало тижня*, 2024. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/universitet-jak-mass-medium-akademichna-svoboda-v-ukrajini.html> Дата звернення : Черв. 14, 2025.
- [21] С. В. Заєць, «Методи та інструменти вимірювання академічної свободи: світова практика, особливості застосування в Україні», *Освітня аналітика України*, № 2(28), с. 65–84, 2024. [Електронний ресурс]. Доступно: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/08/5_Zaiets_228_2024_65-84.pdf Дата звернення : Черв. 14, 2025.
- [22] С. В. Заєць, Т. І. Бережна, *Результати онлайн-опитування «Моніторинг дотримання принципів академічної свободи в університетах України»*; К. С. Шапошникова, Ред. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». 2025. [Електронний ресурс]. Доступно: https://www.khadi.kharkov.ua/fileadmin/P_Standart/novosti/Survey_Report_Academic_Freedom_2025.pdf Дата звернення : Черв. 14, 2025.
- [23] О. Власюк, Т. Дараган, «Автономія закладу вищої освіти: принципи впровадження в Україні», *Нові технології навчання*, № 98, с. 16–22, 2024. <https://doi.org/10.52256/2710-3560.98.2024.98.02>
- [24] A. Bandura, *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ, USA : Prentice-Hall, 1977.
- [25] B. F. Skinner, *Science and Human Behavior*. New York, NY, USA : Macmillan, 1953. [Online]. Available: <https://www.bfskinner.org/newtestsite/wp-content/uploads/2014/02/ScienceHumanBehavior.pdf> Application date: June 14, 2025.
- [26] H. Tajfel, J. C. Turner, «An integrative theory of intergroup conflict», in *The Social Psychology of Intergroup Relations*; W. G. Austin, S. Worchel, Eds. Monterey, CA, USA : Brooks/Cole, 1979, pp. 33–47.
- [27] S. E. Hobfoll, «Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress», *American Psychologist*, vol. 44, is. 3, pp. 513–524, 1989. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- [28] K. E. Weick, *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA, USA : Sage, 1995.
- [29] B. Weiner, «An attributional theory of achievement motivation and emotion», *Psychological Review*, vol. 92, is. 4, pp. 548–573, 1985.

Матеріал надійшов до редакції 10.07.2025 р.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS' AUTONOMY UNDER CRISIS CONDITIONS

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. The article presents a comprehensive theoretical-methodological analysis of the mechanisms through which university teachers' autonomy develops under crisis conditions (wartime context, emergency digitalization, resource constraints). The problem addressed is the gap between teachers' need for autonomous professional action and the intensification of external control and regulatory demands, which affects instructional quality and the well-being of all participants in the educational process. We propose an integrated model of autonomy formation combining five levels-motivational-need, cognitive-actional, social-identificational, organizational-resource, and institutional-normative. Autonomy is conceptualized as an emergent outcome of the interaction among need support, available resources, individual action strategies, group norms, and legitimized organizational rules. The roles of specific mechanisms are specified as follows: at the cognitive-actional level – schematization (which should be regularly “refreshed” via reflection and micro-experiments), modeling and reinforcement (which entrench autonomy-supportive vs. controlling patterns), and job crafting; at the social-identificational level – categorization and group identification, as well as evaluative/group polarization that narrows the space for flexible decisions; at the organizational-resource level – segregation as a barrier to support access, whereas psychological safety and fair procedures legitimize initiative; at the institutional-normative level – institutionalization and legitimation of autonomy/accountability, which render autonomous action the “default norm.” A cross-cutting mechanism – causal attribution – shapes the locus of control and readiness for job crafting. We argue that conformity, rigid schemas, polarization, and segregation are not fatal: when reflective practices, horizontal networks and mentoring, transparent procedures, and

reinforcement “for the quality of decisions” are present, these factors can be converted into resources of autonomy.

Keywords: autonomy; university teacher; socio-psychological mechanisms; crisis conditions; digitalization.

ПЕРЕКЛАД, ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / TRANSLATED AND TRANSLITERATED

- [1] 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01 (in English).
- [2] R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY, USA : Guilford Press, 2017. (in English).
- [3] E. L. Deci, A. H. Olafsen, & R. M. Ryan, «Self-determination theory in work organizations: The state of a science», *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 4, pp. 19–43, 2017. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108> (in English).
- [4] Free to Think. Report of the Scholars at Risk Academic Freedom Monitoring Project. Scholars at Risk, 2024. [Online]. Available: <https://www.scholarsatrisk.org/resources/free-to-think-2024/> Application date: June 14, 2025. (in English).
- [5] Viina ta osvita: dva roky povnomasshtabnoho vtorhnennia. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2024. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Zvit.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf> Data zvernennia : Cherv. 14, 2025. (in Ukrainian).
- [6] C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, & A. Bond, «The difference between emergency remote teaching and online learning», *Educause Review*, 2020. [Online]. Available: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Application date: June 14, 2025. (in English).
- [7] University Autonomy in Europe IV: The Scorecard 2023. European University Association, 2023. [Online]. Available: <https://www.eua.eu/publications/reports/university-autonomy-in-europe-iv-the-scorecard-2023.html> Application date: June 14, 2025. (in English).

- [8] Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel, UNESCO, 1997. [Online]. Available: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel> Application date: June 14, 2025. (in English).
- [9] Rome Ministerial Communiqué, European Higher Education Area (EHEA), 2020. [Online]. Available: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf Application date: June 14, 2025. (in English).
- [10] A. B. Bakker, & E. Demerouti, «The job demands-resources model: State of the art», *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, is. 3, pp. 309–328, 2007. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115> (in English).
- [11] A. B. Bakker, & E. Demerouti, «Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward», *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 22, is. 3, pp. 273–285, 2017. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056> (in English).
- [12] A. Wrzesniewski, & J. E. Dutton, «Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work», *Academy of Management Review*, vol. 26, is. 2, pp. 179–201, 2001. [Online]. Available: <https://www.jstor.org/stable/259118> Application date: June 14, 2025. (in English).
- [13] Annual Report of NAQA for Quality Assurance in Higher Education for 2023, National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA), 2025. [Online]. Available: <https://en.naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/ANNUAL-REPORT-OF-NAQA-FOR-QUALITY-ASSURANCE-IN-HIGHER-EDUCATION-FOR-2023.pdf> Application date: June 14, 2025. (in English).
- [14] Y. Wang, J. Wang, et al., «A systematic review and meta-analysis of Self-Determination Theory interventions in education context», *Learning and Motivation*, vol. 87, 2024. [Online]. Available: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0023969024000572?via%3Dihub> Application date: June 14, 2025. (in English).
- [15] L. Li, D. Zeng, «Effect of teacher autonomy support on student engagement in physical education classrooms in a blended learning environment: the mediating role of performance expectancy and academic self-efficacy», *Frontiers in Psychology*, 2025. [Online]. Available: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12232130/> Application date: June 14, 2025. (in English).

- [16] A. B. Bakker, E. Demerouti, «Job Demands-Resources Theory: Ten years later», *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 10, pp. 25–53, 2023. [Online]. Available: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933> Application date: June 14, 2025. (in English).
- [17] G. Mazzetti, E. Robledo, M. Vignoli, G. Topa, D. Guglielmi, & W. B. Schaufeli, «Work engagement: A meta-analysis using the Job Demands–Resources model», *Psychological Reports*, vol. 126, is. 3, pp. 1069–1107, 2023. <https://doi.org/10.1177/003329412111051988> (in English).
- [18] A. M. Aulén, et al., «Teachers’ job crafting to support their work-related well-being during the COVID-19 pandemic», *Teaching and Teacher Education*, vol. 139, pp. 104475, 2024. [Online]. Available: https://www.researchgate.net/publication/379464955_Teachers'_job_crafting_to_support_their_work-related_well-being_during_the_COVID-19_pandemic_-_A_qualitative_approach Application date: June 14, 2025. (in English).
- [19] Vyshcha osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia: vyklyky i vidpovidi. Kyiv : NAPN Ukrainy, 2023. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2024/01/VO-Ukr-v-umovah-voyen-stanu-ta-pisl-vidnovl-NAPN-2023-172p.pdf> Data zvernennia : Cherv. 14, 2025. (in Ukrainian).
- [20] S. Kvit, «Universytet yak mass medium: akademichna svoboda v Ukraini», *Dzerkalo tyzhnia*, 2024. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/universitet-jak-mass-medium-akademichna-svoboda-v-ukrajini.html> Data zvernennia : Cherv. 14, 2025. (in Ukrainian).
- [21] S. V. Zaiets, «Metody ta instrumenty vymiriuvannia akademichnoi svobody: svitova praktyka, osoblyvosti zastosuvannia v Ukraini», *Osvitnia analityka Ukrainy*, № 2(28), s. 65–84, 2024. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/08/5_Zaiets_228_2024_65-84.pdf Data zvernennia : Cherv. 14, 2025. (in Ukrainian).
- [22] S. V. Zaiets, T. I. Berezhna, Rezultaty onlain-opytuvannia «Monitorynh dotrymannia pryntsyviv akademichnoi svobody v universytetakh Ukrainy»; K. S. Shaposhnykova, Red. Kyiv : DNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity». 2025. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://www.khadi.kharkov.ua/fileadmin/P_Standart/novosti/

[Survey Report Academic Freedom 2025.pdf](#) Data zvernennia : Cherv. 14, 2025. (in Ukrainian).

- [23] O. Vlasuk, T. Darahan, «Avtonomiia zakladu vyshchoi osvity: pryntsypy vprovadzhennia v Ukraini», *Novi tekhnolohii navchannia*, № 98, s. 16–22, 2024. <https://doi.org/10.52256/2710-3560.98.2024.98.02> (in Ukrainian).
- [24] A. Bandura, *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ, USA : Prentice-Hall, 1977. (in English).
- [25] B. F. Skinner, *Science and Human Behavior*. New York, NY, USA : Macmillan, 1953. [Online]. Available: <https://www.bfskinner.org/newtestsite/wp-content/uploads/2014/02/ScienceHumanBehavior.pdf> Application date: June 14, 2025. (in English).
- [26] H. Tajfel, J. C. Turner, «An integrative theory of intergroup conflict», in *The Social Psychology of Intergroup Relations*; W. G. Austin, S. Worchel, Eds. Monterey, CA, USA : Brooks/Cole, 1979, pp. 33–47. (in English).
- [27] S. E. Hobfoll, «Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress», *American Psychologist*, vol. 44, is. 3, pp. 513–524, 1989. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513> (in English).
- [28] K. E. Weick, *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA, USA : Sage, 1995. (in English).
- [29] B. Weiner, «An attributional theory of achievement motivation and emotion», *Psychological Review*, vol. 92, is. 4, pp. 548–573, 1985. (in English).

Retrieved July 10, 2025
Reviewed August 20, 2025
Published September 24, 2025

отримано
рецензовано
опубліковано



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

© Kateryna Pavlenok, 2025