

- Я не забираю історії клієнтів у власне життя.
- Я фіксую потребу в супервізії за необхідності.

Щоденна профілактика

- Я маю ресурс для відновлення (сон, рух, тиша, підтримка).
- Я обмежую перевантаження травматичним контентом.
- Я дозволяю собі відпочинок без почуття провини.

Етичний стоп-сигнал

- Якщо я виснажений(а) — я не працюю з кризовими кейсами.
- Турбота про себе = відповідальність перед клієнтом.

Нагадування: стабільний психолог – це безпечний психолог для військового.

Катерина Павленок,

доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»,
доктор філософії у галузі «Соціальні та поведінкові науки» (Психологія)

АВТОНОМНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ СИСТЕМІ ЗВО: БАЛАНС МІЖ СВОБОДОЮ І ПІДЗВІТНІСТЮ

Постановка проблеми. Актуальність дослідження автономності викладача у ЗВО в сучасних умовах зумовлена кількома ключовими чинниками трансформації освітнього середовища. *По-перше*, відкритість, гнучкість і цифровізація освіти посилюють потребу в автономних, самокерованих викладачах, здатних адаптувати навчальні стратегії до індивідуальних потреб студентів і змін контексту. *По-друге*, організаційна система вищої освіти часто характеризується зростаючим тиском з боку зовнішніх регуляторів: рейтингових агентств, акредитаційних стандартів, фінансових звітів тощо. Це створює ситуацію *парадоксу автономії* (Henkel, 2005), коли викладач формально має академічну свободу, але фактично змушений діяти у вузьких межах регламентів і контрольних показників. Такий дисбаланс призводить до зниження суб'єктності, емоційного вигорання й зменшення творчої ініціативи (Van den Broeck et al., 2016). *По-третє*, сучасні підходи в організаційній психології (Gagné & Deci, 2005; Bolden et al., 2019) показують, що підтримка автономії в трудовому середовищі позитивно впливає на залученість працівників, зменшує опір до змін і сприяє створенню довірчої організаційної культури. У контексті ЗВО це означає необхідність розробки нових управлінських стратегій, які базуються не на контролі, а на партнерстві, підтримці, рефлексивному зворотному зв'язку та горизонтальній взаємодії.

Таким чином, проблема балансу між автономністю та підзвітністю викладача набуває особливої актуальності для організаційної психології в освіті, оскільки стосується не лише професійної самореалізації працівника, а й ефективності всієї освітньої системи в умовах відкритості, складності та змін.

Стан розробленості проблеми. Проблематика автономності викладача ЗВО перебуває на перетині кількох наукових підходів – педагогіки вищої школи, організаційної психології, соціології знань та освітнього управління. Найбільш ґрунтовно розроблено поняття академічної свободи, яке традиційно асоціюється зі здатністю викладача самостійно визначати зміст і методи навчання, наукових пошуків та оцінювання (Altbach, 2001). Однак у сучасному дослідницькому дискурсі дедалі частіше вказується, що академічна свобода не дорівнює повній автономності, оскільки вона регламентована правовими, етичними й управлінськими рамками (Henkel, 2005; O’Neil, 2008).

Психологічна автономність, на відміну від формальної свободи, розглядається як внутрішня здатність суб’єкта до усвідомленого прийняття рішень, ініціативності та рефлексивної діяльності в умовах структурних обмежень.

Дослідження у сфері освітнього менеджменту та організаційної культури ЗВО (Volden et al., 2019) підтверджують, що високий рівень автономності співробітників тісно пов’язаний із системами довіри, гнучкими управлінськими стилями, участю у прийнятті рішень і підтримкою з боку адміністрації. Водночас в умовах цифровізації та відкритої освіти, де роль викладача трансформується в напрямку фасилітатора й архітектора індивідуальних траєкторій, проблема балансу між свободою, автономністю та підзвітністю стає дедалі актуальнішою (Broucker et al., 2020).

Однак, незважаючи на наявність теоретичних засад, психологічна автономність викладача як управлінський і особистісний феномен у відкритій освіті залишається недостатньо дослідженою. Особливо мало робіт, що аналізують практичні стратегії підтримки автономності без втрати управлінської ефективності, або емпірично описують ризики «псевдоавтономії» – коли свобода декларується, але на практиці замінюється зовнішнім тиском, перевантаженням чи відповідальністю без реальних повноважень.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та психологічний аналіз автономності викладача в системі вищої освіти як важливого чинника ефективного освітнього управління, а також виявлення організаційних умов і управлінських стратегій, які сприяють досягненню балансу між академічною свободою, внутрішньою автономністю та інституційною підзвітністю в контексті відкритої освіти.

Викладення основного матеріалу. У сучасних умовах функціонування закладів вищої освіти відбувається глибока трансформація ролі викладача, що зумовлює потребу у переосмисленні традиційних моделей управління персоналом. Зокрема, дедалі більшого значення набуває *психологічна автономність* викладача, що виходить за межі лише формально закріпленої академічної свободи. У контексті організаційної психології автономність розглядається як внутрішня здатність особистості до самовизначення, ініціативності, рефлексивного прийняття рішень і відповідальності за результати своєї діяльності (Ryan & Deci, 2017).

Наявні дослідження (Henkel, 2005; Altbach, 2001) вказують на те, що в університетському середовищі автономність реалізується у напруженій

взаємодії між *академічною свободою* – як правом на вибір змісту, методів і форм викладання – та **організаційною підзвітністю**, яка пов'язана з вимогами до дотримання освітніх стандартів, оцінювання якості, виконання стратегічних цілей установи. Університетська автономія у зовнішньому (інституційному) вимірі не гарантує автоматичної реалізації автономності викладача на особистісному рівні, особливо за умов ієрархізованих структур, авторитарних управлінських стилів або надмірної регламентації.

У межах теорії самодетермінації (Self-Determination Theory) виокремлено три базові психологічні потреби працівника: автономія, компетентність і пов'язаність. Реалізація саме *потреби в автономії* позитивно впливає на мотивацію, залученість у професійну діяльність, психологічне благополуччя та інноваційну поведінку (Gagné & Deci, 2005; Van den Broeck et al., 2016). Проте у системі ЗВО нерідко спостерігається ефект «*псевдоавтономії*», коли формально декларується свобода дій, але фактично вона обмежується зовнішніми індикаторами успішності, числовими метриками, адміністративним контролем та звітністю.

Водночас практика відкритої освіти створює як ризики, так і нові можливості для розширення автономності викладача. З одного боку, вона посилює залежність від цифрових платформ, стандартів LMS-систем, формалізованих результатів навчання. З іншого боку, відкриті освітні ресурси, гнучкі курси, академічна мобільність і проєктна форма роботи надають викладачу ширший простір для самостійного конструювання освітнього процесу. Саме в цьому контексті набуває актуальності питання *організаційної підтримки автономії* – тобто створення таких умов у структурі ЗВО, які б дозволяли викладачам реалізовувати професійну свободу без втрати якості, дисципліни та командної взаємодії.

На основі аналізу зарубіжних і українських досліджень можна виокремити ключові чинники, що підтримують психологічну автономність викладача:

- стиль лідерства керівників кафедр і адміністрації (підтримувальний, а не директивний);
- наявність простору для участі у прийнятті управлінських рішень (shared governance);
- довіра у професійному середовищі;
- рефлексивна культура та практика професійного супроводу (coaching, peer-review);
- визнання результатів самостійної педагогічної і наукової ініціативи в системі стимулювання.

З іншого боку, *ризиками для автономії* залишаються: неузгодженість між інституційними цілями та індивідуальними цінностями викладача, формальність процедур оцінювання, відсутність зворотного зв'язку, перевантаження адміністративними обов'язками та системна недовіра.

Таким чином, психологічна автономність викладача не є лише особистісною характеристикою – вона формується, реалізується й обмежується в межах конкретної *організаційної системи*, і має розглядатися як *об'єкт*

управлінського впливу. Успішне досягнення балансу між свободою й підзвітністю можливе лише за умови організаційної культури, орієнтованої на розвиток потенціалу викладача як автономного суб'єкта, а не лише виконавця зовнішніх завдань.

Висновки. Психологічна автономність викладача у системі вищої освіти є комплексним феноменом, що охоплює як індивідуальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (самостійність, ініціативність, рефлексивність), так і організаційні умови, у яких ці характеристики можуть або реалізуватись, або пригнічуватись. Баланс між академічною свободою, внутрішньою автономністю і організаційною підзвітністю є ключовим викликом для системи управління в ЗВО, особливо в умовах відкритої освіти, цифровізації та зростання зовнішнього контролю якості.

Аналіз наукових джерел і підходів в організаційній психології підтверджує, що підтримка автономії не суперечить ефективному управлінню – навпаки, є його умовою. Автономні викладачі демонструють вищу внутрішню мотивацію, професійну залученість і здатність до інновацій, що є стратегічно важливим для розвитку сучасного університету. Водночас декларована свобода без реальної організаційної підтримки призводить до формування псевдоавтономії, вигорання й відчуження.

Отже, для досягнення гармонії між свободою та підзвітністю необхідно переосмислити управлінські стратегії в ЗВО з урахуванням психологічних потреб викладачів, зокрема потреби в автономії, як ключової умови сталого розвитку освітньої організації. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка емпіричних інструментів для діагностики рівня автономності викладача та оцінки впливу організаційного середовища на її реалізацію.

Список використаних джерел

1. Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41(1–2), 205–219. <https://www.jstor.org/stable/3448125>
2. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49(1–2), 155–176. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2919-1>
3. O'Neil, R. M. (2008). *Academic freedom in the wired world: Political extremism, corporate power, and the university*. Harvard University Press.
4. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
5. Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
6. Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2019). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257–277. <https://doi.org/10.1177/1741143208100301>
7. Broucker, B., De Wit, K., & Verhoeven, J. C. (2020). *Higher education for public value: Taking the university beyond*. Springer.