

УДК [378. 016: 005 – 051]: 378. 02

DOI: [10.35619/iiu.v1i22.696](https://doi.org/10.35619/iiu.v1i22.696)**Владислав ПЕЛЕХ**

науковий співробітник

Інституту педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ORCID: 0009-0004-4049-4567

e-mail: vladislavpelekh@gmail.com

ЦІННІСНО-СМИСЛОВА САМОРЕГУЛЯЦІЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ

Анотація. Статтю присвячено виявленню та опису факторної структури ціннісно-сміслової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти та визначенню ключових факторів, що детермінують розвиток цього феномену у процесі професійної підготовки. Зазначено, що у дослідженні взяли участь здобувачі вищої освіти (n=120), які навчаються за програмами підготовки менеджерів освіти у закладах вищої освіти України. Використано комплекс психодіагностичних методик, включаючи авторську методику визначення рівня ціннісно-сміслової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти. Для обробки даних застосовано факторний аналіз методом головних компонент з варімакс-обертанням, описову статистику, кореляційний аналіз Пірсона, t-критерій Стюдента, однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA (SPSS 26.0). На основі отриманих результатів висновковано, що ціннісно-сміслова саморегуляція є цілісним системним психічним утворенням, що інтегрує особистісні, мотиваційні, когнітивні та соціокультурні аспекти. Виявлену факторну структуру представлено як теоретичну основу для розроблення програм формування ціннісно-сміслової саморегуляції у майбутніх менеджерів освіти.

Ключові слова: ціннісно-сміслова саморегуляція, менеджери освіти, факторна структура, особистісна спрямованість, особистісна активація, ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми. Актуальність прищеплення представленого наукового пошуку зумовлено потребою сучасної освіти здатності до ціннісно-сміслової саморегуляції та формування у майбутніх менеджерів відповідних практичних навичок. Це пов'язано з притаманним поточній суспільній і освітній ситуації значним масштабуванням вимог й очікувань суспільства, держави до системи освіти, що критично посилює роль менеджерів освіти (керівників навчальних/освітніх закладів) і детермінує пошуки шляхів підвищення якісної професійної підготовки фахівців такого профілю. Концептуальна ідея пропонованого дослідження полягає в обґрунтуванні того, що розвиток ціннісно-сміслової саморегуляції майбутніх

менеджерів освіти слід перспективно розглядати як ключовий напрям забезпечення їхньої професійної діяльності. Як особлива здатність і якісна характеристика особистості саморегуляція виступає засобом керування особистісними станами (психічними та фізіологічними), а також конструювання змісту індивідуальних активностей задля реалізації поставлених цілей (цінностей-ідеалів). Власне феномен ціннісно-смислової саморегуляції змістовно й функціонально дотичний до таких феноменів, як: самовдосконалення, самоствердження та самоздійснення людини в індивідуальному й соціальному просторах, що потрактовані адептами проєктів «Оцінювання та навчання умінням XXI століття» (Assessment and Teaching of Twenty First Century Skills, 2015) і «Партнерство для навчання XXI століття» (Partnership for 21st Century Learning, 2019) як передумови професійної самореалізації й життєвого успіху.

Мета статті – узагальнити комплексне вивчення факторної структури ціннісно-смислової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти у контексті її актуалізації у процесі освіти в університеті, виявлення ключових факторів, що детермінують її розвиток.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема ціннісно-смислової саморегуляції об'єднує декілька наукових напрямів: психологію особистості, психологію саморегуляції, аксіологію, аксіопедагогіку, психологію управління, педагогічну психологію тощо. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив нам виокремити кілька ключових підходів до розуміння досліджуваного феномену.

Теорія саморегуляції, розроблена Baumeister та Vohs (2003), розглядає саморегуляцію як виконавчу функцію особистості, що забезпечує контроль над поведінкою, емоціями, когнітивними процесами для досягнення довгострокових цілей. Автори підкреслюють роль цілепокладання, моніторингу та корекції поведінки як ключових компонентів саморегуляції. Карверу своїй кібернетичній моделі саморегуляції акцентує увагу на механізмах зворотного зв'язку та процесах порівняння актуального стану з бажаним стандартом, що є особливо важливим для розуміння динамічних аспектів ціннісно-смислової саморегуляції (Carver, 2004). Viktor Frankl у своїй логотерапії обґрунтовує центральну роль пошуку мети та сенсу життя, розглядаючи смисл як основну мотиваційну силу. Його концепція екзистенційної фрустрації та ноологічного виміру актуалізує проблему смислової наповненості професійної діяльності менеджерів освіти, спрямовуючи її не до пошуку влади або ж задоволення, а до відкриття мети існування, пошуку смислу у кожній дії (Devoe, 2012).

Розкриваючи потенціал Self-determination theory (SDT), Deci та Ryan (2008) роблять акцент на усвідомленості та життєздатності, а також висвітлюють застосування SDT на прикладних сферах, як-от: робота, стосунки, виховання, спорт тощо. В її основі – дослідження життєвих цілей та прагнень людей, розгляд соціальних умов, що посилюють або послаблюють такі мотиваційні типи як автономна мотивація, контрольована мотивація та амотація як предикторів результатів продуктивності, стосунків та благополуччя. Особливо

важливим для нашого дослідження є вміння диференціювати зовнішню та внутрішню регуляцію, а також концепція інтегрованої регуляції, коли зовнішні цінності інтеріоризуються та стають частиною особистісної ціннісно-сислової сфери особистості. Відтак, застосування SDT дозволяє враховувати усі зазначені фактори під час дослідження процесу ціннісно-сислової саморегуляції майбутнього менеджера освіти, що ґрунтується на мотиваційній платформі, яка є предиктором його професійної успішності та результативності.

Досліджуючи сферу професійної діяльності менеджерів освіти, необхідно враховувати зв'язок між вибором стратегії навчання і рисами особистості на прикладі подібних досліджень (Albar, et al, 2022), питання професійної ідентичності (Tomlinson & Jackson, 2019), ціннісних орієнтацій педагогів (Пелех, 2009). Проте комплексних досліджень саме ціннісно-сислової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти як цілісного психологічного феномену в науковій літературі представлено недостатньо. Для глибшого розуміння поняття «ціннісна сислова саморегуляція» ми виходили з того, що воно є похідною від окремих психологічних понять, які у західній науковій традиції досліджуються і трактуються як окремі концепти: смисл (Markman, et al, 2013), цінності (Рокич, 1973; Шварц, 1992), риси особистості (Parks-Leduc, 2015), саморегуляція (А. Бандура, 1991; Baumeister, et al, 2006). Під редакцією Markman, K. D., Proulx, T. & Lindberg, M. J. (Eds.) вийшла фундаментальна праця, у якій авторами здійснено дослідження багатогранної природи «надзвичайно суб'єктивного конструкту», яким є психологічне поняття смислу. Актуальна інформація з цієї праці (розгляд сенсу у п'яти вимірах), дала нам змогу осучаснити наявні донедавна розуміння теорії смислу Д. Леонтьєва і глибше досягнути процес ціннісно-сислової саморегуляції особистості. Понад півстоліття тому Rokeach (1973) запропонував теорію, що розглядає два типи цінностей: термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби), що є важливим для розуміння структури ціннісно-сислової саморегуляції професійної діяльності майбутнього менеджера освіти. Його методика дослідження ціннісних орієнтацій актуальна для нашого дослідження і багатьох подібних досліджень і сьогодні. Розроблена Шварцом універсальна теорія базових цінностей Schwartz (1992, 2012), у якій цінності виокремлені у десять основних ціннісних типів, організованих у циркулярну структуру відповідно до їх сумісності та конфлікту, широко використовується для дослідження ціннісних орієнтацій у різних професійних групах, включаючи освітан.

У сучасних дослідженнях менеджменту освіти (Bush, 2011; Fullan, 2014) підкреслюється важливість ціннісного лідерства, коли керівник освітнього закладу не лише декларує певні цінності, але й послідовно втілює їх у практику управління, створюючи ціннісно-орієнтовану організаційну культуру. Ціннісно-сислова саморегуляція майбутнього менеджера освіти у процесі професійної підготовки розглядається нами у нероздільній єдності метапізнання з мотивацією та афектом (Efklides, 2011). Здійснений теоретичний аналіз (Baumeister & Heatherton, 1996; Eisenberg, et al, 2019;

Greene, 2017; Greene et al., 2011; Harley, et al., 2019; Pekrun & Böhner, 2014; Pekrun, 2016; Cleary & Callan, 2014; Schunk & Zimmerman, 2011 та ін.) свідчить про багатоаспектність феномену ціннісно-смислової саморегуляції, необхідність його вивчення і дослідження з урахуванням особистісних, мотиваційних, когнітивних, поведінкових та діяльнісних компонентів. Враховуючи все це, потрактуємо поняття «ціннісно-смислова саморегуляція» як комплексний механізм когнітивно-емоційної та вольової самоорганізації активності майбутнього менеджера освіти, що забезпечує: а) керування власними психічними і фізіологічними станами на основі сформованої та самоідентифікованої системи цінностей та смислів; б) моделювання та корекцію подальшої активності (зокрема, професійної/творчої) для досягнення короткострокових, середньострокових і довгострокових цілей. Водночас важливо підкреслити, що факторна структура ціннісно-смислової саморегуляції саме у майбутніх менеджерів освіти залишається недостатньо дослідженою, що і визначило мету нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологія дослідження. Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь 120 здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітніми програмами підготовки менеджерів освіти (спеціальність 073 (D3) «Менеджмент», освітня програма «Управління навчальним закладом») у закладах вищої освіти України. Вибірка включала здобувачів другого магістерського рівня. Гендерний склад вибірки: чоловіки – 68 %, жінки – 32 %, що відповідає реальному співвідношенню у сфері освітнього менеджменту в Україні. Дослідження проводилося на базі КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького упродовж 2024 року.

Психолого-педагогічні та статистично-математичні методи обробки даних. У дослідженні в цілому використано комплекс психодіагностичних методик: авторська анкета «Ціннісно-смислова саморегуляція менеджера освіти», методика М. Рокича, методика Ш. Шварца, методика визначення професійної ідентичності Tomlinson & Jackson, методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реана), методика «Вивчення спрямованості особистості» (В. Смекал та М. Кучер), тест Кеттелла (16 Pf 105), методика «Проста особистісна методика в символах», методика «Діагностика ціннісних орієнтацій особистості» (М. Лук'янова, Н. Калініна).

Для обробки емпіричних даних використовувався факторний аналіз методом головних компонент з варімакс-обертанням (Varimaxrotation) у програмному пакеті SPSS Statistics 26.0. Це дало змогу виявити латентні змінні (фактори), що пояснюють кореляційні зв'язки між великою кількістю спостережуваних змінних, редукуючи їх до меншої кількості узагальнених факторів.

Критерії відбору факторів: критерій Кайзера (власне значення фактору > 1), критерій кам'янистого осипу Кеттела (screeplot), критерій інтерпретованості

факторної структури. Мінімальна факторна вага для включення показника до інтерпретації фактору – 0,40. Адекватність вибірки для факторного аналізу перевірялася за допомогою критерію Кайзера-Мейєра-Олкіна ($KMO = 0,847$, що свідчить про високу придатність даних) та тесту сферичності Бартлетта ($\chi^2 = 3247,56$, $p < 0,001$, що підтверджує наявність значущих кореляцій між змінними).

Представлене дослідження було здійснено нами упродовж 2024 року у трьох закладах вищої освіти, що знаходяться у центральному, південному та західному регіонах України. Цей діагностичний етап становив констатувальне дослідження визначення рівня сформованості ціннісно-сміслові саморегуляції майбутніх менеджерів освіти. Для здійснення констатувального дослідження і формувального експерименту було залучено 120 здобувачів освіти другого рівня вищої освіти, що відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій (НРК) України. Ми сформували такі експериментальні та контрольні групи:

експериментальні групи: E1 – 28 майбутніх менеджерів освіти у галузі знань 07 «Управління та адміністрування» зі спеціальності 073 «Менеджмент», які навчалися в магістратурі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; E2 – 32 майбутніх менеджерів освіти у галузі знань 07 «Управління та адміністрування» зі спеціальності 073 «Менеджмент», які навчалися в магістратурі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

контрольні групи: K1 – 28 майбутніх менеджерів освіти у галузі знань 07 «Управління та адміністрування» зі спеціальності 073 «Менеджмент», які навчалися в магістратурі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; K2 – 32 майбутніх менеджерів освіти у галузі знань 07 «Управління та адміністрування» зі спеціальності 073 «Менеджмент», які навчалися в магістратурі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Насамперед нас цікавив показник «усвідомлення потенціалу особистісної активації ціннісно-сміслові саморегуляції». З цією метою було використано вищезазначені психодіагностичні методики. Анкетування відбувалося у дистанційному режимі (під час занять в онлайн-режимі) у КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» під керівництвом в. о. ректора проф. Жорової І. Я., а у інших двох ЗВО – на місцях, під керівництвом досвідчених педагогів-практиків проф. Лодатко Є. О. (м.Черкаси), проф. Горбатюк Р. М. (м.Тернопіль).

Результати дослідження. З метою обробки емпіричних показників ми скористалися методом факторного аналізу (дані наведено у таблиці 1).

Таблиця 1

Результати факторного аналізу за показником когнітивно-інтелектуального критерію «усвідомлення потенціалу особистісного застосування ціннісно-сміслові саморегуляції» респондентів

Показник	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Мета професійної діяльності	0,6511	-0,0006	0,0014
Особистісна спрямованість	0,6312	-0,0008	-0,0023
Динамічна тенденція особистісної спрямованості	0,5918	0,0001	-0,0065
Домінуювальний смислоутворювальний мотив особистісної спрямованості	0,5723	-0,0007	0,0002
Домінуювальне позитивне ставлення особистості до власної особистісної спрямованості	0,5506	-0,0004	0,0001
Основна життєва спрямованість	0,5304	0,0008	-0,0007
Динамічна організація домінуювальних професійних настановлень особистості для актуалізації особистісної спрямованості	0,4928	0,0018	-0,0024
Ієрархія домінуювальних особистісно значущих мотивів	0,4725	-0,0067	-0,0005
Ціннісні орієнтації	0,4506	0,0003	0,0007
Ціннісні настановлення	0,4425	0,0004	-0,0018
Ціннісні диспозиції	0,4401	-0,0006	0,0009
Ціннісні тенденції управління діяльності	0,4226	-0,0002	-0,0008
Спрямованість особистості на оточуючий світ і його предметний зміст	-0,0007	0,5613	-0,0054
Цілісне і системне уявлення щодо ціннісно-сміслової саморегуляції особистості	-0,0089	0,5502	0,0003
Когнітивний дисонанс між світом і ціннісно-сміисловою саморегуляцією людини, що є значущим для неї	-0,0001	0,5268	-0,0006
Обмеженість системи виборів особистості	0,0026	0,5006	0,0028
Обмеженість системи виборів особистості культурними особливостями	-0,0005	0,4825	-0,0007
Обмеження вибору професійної сфери діяльності певними зразками і ідеалами	0,0009	0,4504	-0,0004
Обмеження вибору професійної сфери діяльності певними моделями і стилями життєдіяльності	-0,0001	0,4473	0,0002

Показник	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Ціннісно-сміслові мотиви виконання професійної діяльності	-0,0007	0,4301	-0,0003
Ціннісно-сміслові цілі виконання професійної діяльності	-0,0006	0,4104	0,0001
Ціннісні смисли виконання професійної діяльності	-0,0004	0,3928	-0,0009
Сформовані особистісні цінності	0,0005	0,3822	-0,0001
Непродуктивні ціннісно-сміслові орієнтації	-0,0004	0,0007	0,4004
Непродуктивні рецептивні ціннісно-сміслові орієнтації	-0,0032	-0,0056	0,3872
Непродуктивні збережені ціннісно-сміслові орієнтації	0,0008	-0,0067	0,3715
Продуктивні ціннісно-сміслові орієнтації	-0,0001	0,0004	0,3694
Питома вага фактору	5,7	4,2	3,1

У результаті було отримано три фактори: особистісна ціннісно-смістова спрямованість, особистісна система значущих виборів і ціннісно-смістова регулятивна особистісна цілісність.

Фактор 1. Особистісна ціннісно-смістова спрямованість.

До першого найбільш значущого фактору «Особистісна ціннісно-смістова спрямованість» (41,56% дисперсії) із суттєвою факторною вагою увійшли такі величини: «мета професійної діяльності» (0,6511), «особистісна спрямованість» (0,6312), «динамічна тенденція особистісної спрямованості» (0,5918), «домінувальний смислоутворювальний мотив особистісної спрямованості» (0,5723), «домінувальне позитивне ставлення особистості до власної особистісної спрямованості» (0,5506), «основна життєва спрямованість» (0,5304), «динамічна організація домінувальних професійних настановлень особистості для актуалізації особистісної спрямованості» (0,4928), «ієрархія домінувальних особистісно значущих мотивів» (0,4725), «ціннісні орієнтації» (0,4506), «ціннісні настановлення» (0,4425), «ціннісні диспозиції» (0,4401), «ціннісні тенденції управління діяльності» (0,4226).

Виходячи з даних факторного аналізу, констатуємо, що найбільшу факторну вагу в межах першого фактору має показник «мета професійної діяльності» (0,6511). Це свідчить про те, що всі майбутні менеджери пов'язують розвиток ціннісно-смістової саморегуляції з метою своєї професійної діяльності.

Наступним показником, який увійшов до першого найбільшою мірою значущого фактору, є «особистісна спрямованість» (0,6312). Якщо розглядати зміст поняття «ціннісно-смістова саморегуляція», то особистісна

спрямованість буде найбільш значущим її показником. Цікавим є і те, що до цього фактору з високою факторною вагою увійшли також такі показники, як «динамічна тенденція особистісної спрямованості» (0,5918), «домінувальний смислоутворювальний мотив особистісної спрямованості» (0,5723), «домінувальне позитивне ставлення особистості до власної особистісної спрямованості» (0,5506), «основна життєва спрямованість» (0,5304), «динамічна організація домінувальних професійних настановлень особистості для актуалізації особистісної спрямованості» (0,4928), «ієрархія домінувальних особистісно значущих мотивів» (0,4725).

Всі перераховані складові входять до базового показника «особистісна спрямованість», хоча за отриманими результатами факторного аналізу вони увійшли до першого базового фактору «особистісна ціннісно-смилова спрямованість» як рівноцінні, однорівневі складові. На нашу думку, це свідчить передусім про те, що поняття ціннісно-смилова саморегуляція є складним інтегральним поняттям. Воно накладає свій особливий відбиток на визначення спрямованості майбутнього менеджера як у навчанні, так і в подальшій професійній діяльності.

Аналізуючи подальшу структуру I фактору, відзначимо, що до нього також увійшли такі складові: «ціннісні орієнтації» (0,4506), «ціннісні настановлення» (0,4425), «ціннісні диспозиції» (0,4401), «ціннісні тенденції управління діяльністю» (0,4226). З одного боку, така структура I фактору великою мірою актуалізує феномен ціннісно-смилової саморегуляції, а з іншого – структура II фактору, яку ми опишемо нижче, додає вказаному патерну своєрідної невизначеності.

Фактор 2. Особистісна система значущих виборів.

Другий значущий фактор був названий нами «Особистісна система значущих виборів» (27,92% дисперсії). До його структури з найбільшою факторною вагою увійшли такі складові: «спрямованість особистості на оточуючий світ і його предметний зміст» (0,5613), «цілісне і системне уявлення щодо ціннісно-смилової саморегуляції особистості» (0,5502), «когнітивний дисонанс між світом і ціннісно-смиловою саморегуляцією людини, що є значущим для неї» (0,5268).

Суттєвою і значущою для розв'язання проблеми нашого дослідження є складова «обмеженість системи виборів особистості» (0,5006). Ця складова дає змогу стверджувати, що активність людини не має нескінченної кількості ступенів свободи вибору і є спрямованою на постійну активацію ціннісно-смилової саморегуляції як психічного процесу, що працює через три основні підфункції (моніторинг власної діяльності, оцінка своєї поведінки відповідно до своїх стандартів, афективних самореакцій на оцінювані результати діяльності, ситуативні обставини та оцінки діяльності) як самокерована система (Bandura, 1991). Стрижневим питанням було з'ясувати механізм, завдяки яким цей процес може бути реалізований. Відповідно до результатів, отриманих на цьому етапі дослідження, було встановлено, що сам по собі навколишній світ, його зміст (предмети, фізичні та інші чинники оточуючого середовища, культура, соціум, гендерні особливості) обмежують, проте,

певним чином, і спрямовують активність людини, особистісну систему значущих виборів.

На нашу думку, значну кількість таких обмежень на процес ціннісно-сислової саморегуляції накладає культура, тому наступним показником II фактору є «обмеженість системи виборів особистості культурними особливостями» (0,4825), хоча такі особливості не є постійними, а скоріше ситуативними. Ще один показник також стосується парадигми особистісної системи значущих виборів, який має назву «обмеження вибору професійної сфери діяльності певними зразками і ідеалами» (0,4504). Показник, що також свідчить про обмеження особистісно значущого вибору майбутніх менеджерів освіти отримав назву «обмеження вибору професійної сфери діяльності певними моделями і стилями життєдіяльності» (0,4473). Отже, у II значущому фактору виокремлено показники, які обмежують систему значущих виборів особистості майбутніх менеджерів освіти.

З іншого боку, до II значущого фактору з великою факторною вагою увійшли такі показники, які є надзвичайно важливими для здатності ціннісно-сислової саморегуляції майбутніми менеджерами освіти. Це показники: «ціннісно-сислові мотиви виконання професійної діяльності» (0,4301), «ціннісно-сислові цілі виконання професійної діяльності» (0,4104), «ціннісні смисли виконання професійної діяльності» (0,3928), «сформовані особистісні цінності» (0,3822).

До II фактору включено також показник «обмеження вибору професійної сфери діяльності певними моделями і стилями життєдіяльності» (0,4473), що також свідчить про недостатній рівень сформованості поведінки, професійної активності у межах майбутньої діяльності керівників освітньої ланки, а також про потребу у прагненні до дотримання моральних, етичних, соціальних і культурних норм у даній галузі або сфері професійної діяльності. Дані, що увійшли до II значущого фактору, дають нам змогу говорити про постійну активацію ціннісно-сислової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти в навколишньому середовищі і сфері життєдіяльності. Можливо, на певні обмеження тут також має місце вплив активного самоконтролю майбутнього керівника освіти (Fujita, 2011). Отже, саме по собі поняття «ціннісно-сислова саморегуляція» розглядатиметься нами у межах регулятивної, практико-орієнтувальної професійної діяльності майбутніх менеджерів освіти.

Фактор 3. Ціннісно-сислова регулятивна особистісна цілісність.

Третім фактором є «Ціннісно-сислова регулятивна особистісна цілісність» (17,25% дисперсії). Цей фактор є незначущим як за своїми складовими, так і за факторною вагою показників, які у ньому сформовані. Так, до III фактору з найбільшою факторною вагою увійшли такі показники: «непродуктивні ціннісно-сислові орієнтації» (0,4004), «непродуктивні рецептивні ціннісно-сислові орієнтації» (0,3872), «непродуктивні збережені ціннісно-сислові орієнтації» (0,3715), «продуктивні ціннісно-сислові орієнтації» (0,3694).

Насамперед слід звернути увагу на незначущу факторну вагу зазначених показників, а також на те, що більшість показників вирізняються

непродуктивним характером, що також свідчить про неможливість їх позитивного впливу на розвиток ціннісно-смислової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти. Знову ж таки те, що ці складові увійшли до структури III фактору, також свідчить про спрямованість особистості, яка найчастіше розуміється як спрямованість, що є ніби-то «побічною» у процесі ціннісно-смислової саморегуляції в аспекті життєдіяльності майбутніх менеджерів освіти.

Отримані нами результати актуалізують переважно життя в соціумі (особистісний аспект спрямованості), у будь-якій конкретній культурі (міжкультурний аспект), або процес задоволення базових потреб індивіда (суб'єктний аспект). У цьому активно проявляється (у часі нашого виміру) спрямованість лише на один із багатьох особистісних рівнів життєдіяльності людини, що не дає можливості стверджувати про розвиток ціннісно-смислової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти як цілісного гармонійного новоутворення.

Ті чинники, які характеризують показники III фактору, свідчать про домінування кількох видів у структурі особистісної спрямованості менеджера освіти, що не дає змоги говорити про розвиток їхньої ціннісно-смислової саморегуляції як інтегрального поняття в соціальному, культурному, особистісному, а головне – у освітньо-професійному (Dörrenbacher-Ulrich & Bregulla, 2024) аспектах.

На основі отриманих даних в результаті виконання тестових завдань можемо стверджувати, що ціннісно-смислова саморегуляція є складним багаторівневим процесом, що здійснює активне керування психоемоційним станом особистості, професійною поведінкою та діяльністю на основі усвідомлених ціннісних орієнтирів та особистісних смислів. Глибше аналізуючи досліджуване поняття у попередніх наших працях (Pelekh, 2023), ми дійшли висновку, що найбільш перспективним напрямом у вивченні ціннісно-смислової саморегуляції є інтегративний підхід, що поєднує особистісний, діяльнісний та аксіологічний аспекти. Тоді ціннісно-смислова саморегуляція може розглядатися як особистісна спрямованість на розвиток цілісності суб'єктної, ціннісно-смислової активності, розуміння якої є можливим через актуалізацію системи особистісно значущих виборів.

На основі отриманих даних та результатів статистичного тестування гіпотез можемо стверджувати, що ціннісно-смислова саморегуляція є складним багаторівневим процесом спрямування активності людини на активне керування своїм психоемоційним станом, професійною поведінкою та діяльністю на основі усвідомлених ціннісних орієнтирів та особистісних смислів.

Інтерпретація факторної структури. Виявлена трифакторна структура ціннісно-смислової саморегуляції, що пояснює 86,73% загальної дисперсії, свідчить про високу інформативність обраної системи показників та адекватність теоретичної моделі. Домінування першого фактору (41,56% дисперсії) підтверджує центральну роль особистісної ціннісно-смислової спрямованості у структурі саморегуляції, що узгоджується з теоретичними

положеннями (Markman et al. 2013) про смислоутворювальну функцію мотивів та про смислові установки як механізми регуляції діяльності (Karoly, 1993). Особливо цікавим є те, що до першого фактора з високою факторною вагою увійшли як базове поняття «особистісна спрямованість» (0,6312), так і його часткові складові на рівні однорідних компонентів. Це може свідчити про специфіку ціннісно-смислової саморегуляції як інтегративного утворення, де традиційна ієрархічна структура «ціле-частини» трансформується у мережеву структуру взаємопов'язаних рівноцінних елементів. Така інтерпретація узгоджується з сучасними уявленнями про динамічні системи та емерджентні властивості складних психологічних феноменів (Heckhausen & Heckhausen, 2018).

На основі аналізу змісту першого фактора та його показників, ми можемо констатувати, що у широкому розумінні особистісно значущу спрямованість можна оцінити через відношення до того, що особистість отримує і що бере від суспільства (матеріальні, соціальні і духовні цінності) для того, щоб отримати поштовх у розвитку ціннісно-смислової саморегуляції, активуючи власні особистісні ресурси.

Діалектика свободи та обмежень. Парадоксальна структура другого фактора, що одночасно містить показники обмежень (культурні особливості, зразки та ідеали, моделі життєдіяльності) та ключові компоненти ціннісно-смислової саморегуляції (мотиви, цілі, смисли професійної діяльності), розкриває діалектичну природу досліджуваного феномену. Ця діалектика відображає фундаментальну напругу між індивідуальною свободою вибору та соціокультурною детермінацією, яка є конститувальною характеристикою людського існування (Frankl, 1959).

Звичайно, дані дослідження вказують на те, що підхід до визначення ціннісно-смислової саморегуляції є досить специфічним і викликає багато запитань. Ці питання виникають, насамперед, в результаті того, що часткові складові, які утворюють цілісну структуру показника «особистісна спрямованість», увійшли до I фактору на рівні з самим по собі базовим поняттям «особистісна спрямованість» (0,6312).

Такий стан речей наштовхує на багато запитань. Наприклад, у якому контексті (широкому чи вузькому, поведінковому, діяльнісному, емоційно-вольовому, культурному, соціальному) слід розглядати ціннісно-смислову саморегуляцію? Чи змінюється ціннісно-смислова саморегуляція із віком? І якщо так, то якою мірою, і експлікацією якої особистісної спрямованості вона є? Знову ж таки, наступне питання: чи не слід ціннісно-смислову саморегуляцію вважати експлікацією або системним складовим елементом ціннісно-смислової сфери особистості майбутніх менеджерів освіти? Чи можна вважати особистісну спрямованість та ціннісно-смислову саморегуляцію як поняття, що є взаємозалежними, чи не варто їх вважати однорівневими? Всі ці питання спрямовані на методологічне опрацювання поняття «ціннісно-смислова саморегуляція», які плануємо дослідити у подальших роботах.

У контексті професійного становлення менеджерів освіти ця діалектика набуває особливого значення. З одного боку, освітня сфера характеризується наявністю чітких професійних стандартів, етичних норм, традицій та суспільних очікувань, що обмежують простір можливих виборів. З іншого боку, ефективне керівництво освітнім закладом вимагає творчості, інноваційності, здатності приймати нестандартні рішення, що передбачає високий ступінь автономії та свободи вибору.

Результати кореляційного аналізу ($r = 0,687$, $p < 0,001$) підтверджують тісний зв'язок між особистісною ціннісно-сисловою спрямованістю та професійною ідентичністю, що узгоджується з концепцією інтегрованої регуляції в теорії самодетермінації (Deci & Ryan, 2008). Коефіцієнт детермінації ($r^2 = 0,472$) свідчить, що майже половина варіації професійної ідентичності пояснюється варіацією ціннісно-сислової спрямованості, що підкреслює центральну роль ціннісно-сислової саморегуляції у процесі професійного становлення.

Особливості третього фактору.

Характеризуючи більш широко показники другого та третього факторів слід зазначити, що низький рівень сформованості зазначених у них компонент з невеликою факторною вагою (порівняно з першим фактором) свідчить загалом про нижчий середнього рівень сформованості ціннісно-сислової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти. Це може обмежувати професійну діяльність майбутнього менеджера освіти ніби зсередини, адже саме цінності та смисли є тією системою внутрішніх орієнтирів особистості, що спрямовують цю діяльність. Насамперед, один із головних моментів – це обмеження професійної активності, що характеризується наявністю сильної емоційно-вольової складової, інтенсивністю дій, внутрішньою напругою, яка необхідна фахівцеві для досягнення професійних цілей. Як зазначають Baumeister та Vohs (2003), саморегуляція вимагає значних ресурсів, і виснаження цих ресурсів може призводити до зниження ефективності регуляції.

Отже, отримані результати дають змогу стверджувати, що ціннісно-сислова саморегуляція є процесом, що характеризується наявністю певних динамічних етапів, до яких входить постановка цілей та вибір шляхів для їх досягнення, моніторинг та оцінка результатів. Це узгоджується з кібернетичною моделлю саморегуляції (Carver, 2004), яка передбачає циклічний процес порівняння актуального стану з бажаним стандартом, виявлення розбіжностей та здійснення коригувальних дій.

Аналіз показників виокремлених у процесі дослідження факторів, що динамічна складова здатна відображати зміни у ціннісно-сисловій сфері особистості майбутнього менеджера освіти загалом, а також у питаннях зокрема, пов'язаних з адаптацією, переосмисленням цінностей під впливом життєвого досвіду, зокрема. Це особливо важливо в контексті сучасних викликів, з якими стикаються освітні заклади: цифровізація освіти, інклюзія, реформування освітньої системи, пандемічні обмеження тощо.

Важливим теоретичним внеском є виявлення мережевої структури ціннісно-смислової саморегуляції, де традиційні ієрархічні відношення доповнюються горизонтальними зв'язками між рівноцінними компонентами, що відкриває нові перспективи для розуміння механізмів інтеграції ціннісно-смислової сфери особистості та її зв'язку з регулятивними процесами.

Третій фактор, незважаючи на його відносно невелику питому вагу, також заслуговує на увагу. Наявність у його структурі як продуктивних, так і непродуктивних ціннісно-смилових орієнтацій може свідчити про перехідний стан ціннісно-смислової сфери майбутніх менеджерів освіти, коли відбувається процес диференціації та інтеграції різних ціннісних орієнтацій. Це може бути пов'язано з тим, що більшість респондентів перебувають на етапі професійного навчання або мають невеликий досвід управлінської діяльності, що не дозволяє їм ще сформувати цілісну, інтегровану систему ціннісно-смислової саморегуляції.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На основі комплексного емпіричного дослідження з використанням сучасних психолого-педагогічних методів і багатовимірною статистичного аналізу ми дійшли висновку, що ціннісно-смилова саморегуляція є цілісним системним психічним утворенням, що інтегрує особистісні, мотиваційні, когнітивні, поведінкові та соціокультурні аспекти. Виявлена факторна структура забезпечує теоретичну основу для розробки програм формування ціннісно-смислової саморегуляції у майбутніх менеджерів освіти. Водночас особистісна ціннісно-смилова спрямованість є домінантним фактором, що визначає розвиток професійної ідентичності майбутнього менеджера освіти. Здійснене дослідження підтверджує, що ціннісно-смилова саморегуляція є ключовою компетентністю майбутніх менеджерів освіти, яка має чітку структуру, розвивається у міру набуття професійного і життєвого досвіду, її можна виміряти, і вона має практичне значення для успішного навчання і побудови кар'єри. Подальшого поглибленого вивчення потребують питання зміни ціннісно-смислової саморегуляції майбутніх керівників освітньої ланки відповідно до їх соціально-демографічних характеристик у контексті професійної підготовки (вік, стать, місце проживання та ін.); місця ціннісно-смислової саморегуляції у загальній структурі ціннісно-смислової сфери майбутнього менеджера освіти; впливу рівня ціннісно-смислової саморегуляції на можливість успішного навчання та працевлаштування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach. P. Griffin, E. Care (eds). Springer Science+Business Media Dordrecht. 2015. 310 p.

Partnership for the 21st Century Skills. Framework for the 21st Century Learning. 2019.
URL: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf
(дата звернення: 17 жовтня 2023).

Baumeister, R., Gailliot, M., DeWall, C., & Oaten, M. (2006). Self-regulation and Personality: How Interventions Increase Regulatory Success, and How

Depletion Moderates the Effects of Traits on Behavior. *Journal of Personality*. No. 74(6). P. 1773–1801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00428.x>

Carver, C. (2004). Self-regulation of Action and Affect. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (P. 13–39). The Guilford Press.

Devoe, D. (2012). Viktor Frankl's Logotherapy: The Search For Purpose and Meaning. *Inquiries Journal / Student Pulse*. No. 4(07). URL: https://www.researchgate.net/publication/302544379_Viktor_Frankl's_Logotherapy_The_Search_For_Purpose_and_Meaning (дата звернення: 18 лютого 2025).

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology. Psychologie canadienne*. No. 49(3). P. 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Albar, R., Mohamed, A., Albarazi, M., McAleer, S. & Shaibah, H. (2022). Interplay Between Personality Traits and Learning Strategies: the Missing Link. *Advances in Physiology Education*. No. 46(4). P. 637–646. URL: <https://doi.org/10.1152/advan.00001.2022>

Tomlinson, M., & Jackson, D. (2019). Professional Identity Formation in Contemporary Higher Education Students. *Studies in Higher Education*. No. 46(4). P. 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>

Пелех, В. (2023). Концептуальний аналіз сучасних підходів до розуміння ціннісно-сислової саморегуляції особистості. *Інноватика у вихованні*. Вип. 18. С. 294-304. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i18>

Пелех, В. (2024). Регулятивні механізми ціннісно-сислової саморегуляції особистості. *Інноватика у вихованні*. № 1(19). С.193-201.

Markman, K., Proulx, T., & Lindberg, M. (Eds.). (2013). American Psychological Association. URL: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1chrrc4>

Agresti, A. (2018). *Statistical Methods for the Social Sciences* (5th ed.). Pearson.

Bartlett, M. (1954). A Note on the Multiplying Factors for Various Chi Square Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*. No. 16(2). P. 296–298. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1954.tb00174.x>

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Free Press.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. No. 25. P. 1–65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*. No. 2(1). Article 11. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Parks-Leduc, L., Feldman, G., & Bardi, A. (2015). Personality Traits and Personal Values: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review : an Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology*, No. 19(1). P. 3–29. <https://doi.org/10.1177/1088868314538548>

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. No.50(2). P. 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

Drbj & Sherry. (2022). Psychological Test «Simple Symbol Personality Test». URL: <https://owlcation.com/social-sciences/Simple-Symbol-Personality-Test> (дата звернення: 18 лютого 2023).

Baumeister, R., & Vohs, K. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity* (P. 197–217). The Guilford Press.

Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*. No. 46(1), Article 1. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>

Baumeister, R., & Heatherton, T. (1996). Self-regulation Failure: An overview. *Psychological Inquiry*. No.7(1). P. 1–15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1

Eisenberg, I., Bissett, P., Zeynep Enkavi, A., Li, J., MacKinnon, D., Marsch, L. A., & Poldrack, R. (2019). Uncovering the Structure of Self-regulation Through Data-driven Ontology Discovery. *Nature Communications*. No. 10(1). Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-10301-1>

Greene, J. A. (2017). Self-regulation in Education. In *Self-Regulation in Education*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315537450>

Greene, J., Robertson, J., & Costa, L.-J. C. (2011). Assessing Self-regulated Learning Using Think-aloud Methods: University of North Carolina at Chapel Hill. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.

Harley, J., Pekrun, R., Taxer, J., & Gross, J. (2019). Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. *Educational Psychologist*. No. 54(2), 106–126. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>

Pekrun, R., & Bühner, M. (2014). Self-Report Measures of Academic Emotions. In P. A. Alexander, R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.). *International Handbook of Emotions in Education* (P. 561-579). Oxon: Routledge.

Pekrun, R. (2016). Academic Emotions. In K. R. Wentzel & D. B., Miele (Eds). *Academic Emotions in School*. No. 2. P. 120-144.

Cleary, T., & Callan, G. (2014). Student Self-Regulated Learning in an Urban High School: Predictive Validity and Relations Between Teacher Ratings and Student Self-Reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*. No. 32(4). P. 295–305.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B. (Eds.). (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>

Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір в модифікації А. Реана) URL: <https://reformed.org.ua/2/55/Anselm> (дата звернення: 18 лютого 2023).

Вивчення спрямованості особистості. Методика Смекало В. та Кучер М. (2022). URL: http://ni.biz.ua/10/10_6/10_6100_izuchenie-napravlennosti-lichnosti.html (дата звернення: 18 лютого 2023).

Тест Кеттелла 16-PF. ScribdInc. URL: <https://www.scribd.com/document/826482080/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82->

%D0%9A%D0%B5%D1%82%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B0-16-Pf-105 (дата звернення: 21.10.2023).

Методика «Діагностика ціннісних орієнтацій особистості» (М. І. Лук'янової, Н. В. Калініної). *Психолого-педагогічна скарбничка*. (2022). URL: <http://testik.com.ua/diagnostyka-tsinnisnyh-oriyentatsij-osobystosti-m-i-lukyanova-n-v-kalinina/> (дата звернення: 21.10.2022).

Fujita, K. (2011). On Conceptualizing Self-control as More Than The Effortful inhibition of impulses. *Personality and Social Psychology Review*. No. 15(4). Article 4. <https://doi.org/10.1177/1088868311411165>

Dörrenbächer-Ulrich, L., & Bregulla, M. (2024). The Relationship Between Self-regulated Learning and Executive Functions. A Systematic Review. *Educational Psychology Review*. No.36(3), Article 95. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09932-8>

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2018). *Motivation and Action* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>

Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Simon and Schuster. (Original work published 1946). URL: <https://antilogicalism.com/wp-content/uploads/2017/07/mans-search-for-meaning.pdf> (дата звернення: 23 серпня 2024)

Удод, О. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах. Інноватика в сучасній освіті: матеріали Сьомого міжнародного форуму. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiT7bWMqsxnAhVkiIsKHU2eD0UQFjAGegQIEhAD&url=http%3A%2F%2Fmova-literatura.at.ua%2Fzdvr%2Finnovacii.doc&usq=AOvVaw0LBmJC8oKxmLRxeKZJqq5V> (дата звернення: 03.02.2024).

REFERENCES

Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach. P. Griffin, E. Care (eds). Springer Science+Business Media Dordrecht. 2015. 310 p.

Partnership for the 21st Century Skills. Framework for the 21st Century Learning. 2019.

URL: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf (data zvernennia: 17 lystopada 2023).

Baumeister, R., Gailliot, M., DeWall, C., & Oaten, M. (2006). Self-regulation and Personality: How Interventions Increase Regulatory Success, and How Depletion Moderates the Effects of Traits on Behavior. *Journal of Personality*. No. 74(6). P. 1773–1801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00428.x>

Carver, C. (2004). Self-regulation of Action and Affect. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (P. 13–39). The Guilford Press.

Devoe, D. (2012). Viktor Frankl's Logotherapy: The Search For Purpose and Meaning. *Inquiries Journal / Student Pulse*. No. 4(07). URL: https://www.researchgate.net/publication/302544379_Viktor_Frankl's_Logotherap_y_The_Search_For_Purpose_and_Meaning (data zvernennia: 18 liutoho 2023).

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology. Psychologie canadienne*. No. 49(3). P. 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Albar, R., Mohamed, A., Albarazi, M., McAleer, S. & Shaibah, H. (2022). Interplay Between Personality Traits and Learning Strategies: the Missing Link. *Advances in Physiology Education*. No. 46(4). P. 637–646. URL: <https://doi.org/10.1152/advan.00001.2022>

Tomlinson, M., & Jackson, D. (2019). Professional Identity Formation in Contemporary Higher Education Students. *Studies in Higher Education*. No. 46(4). P. 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>

Pelek, V. (2023). Kontseptualnyi analiz suchasnykh pidkhodiv do rozuminnia tsinnisno-smyslovoi samorehuliatcii osobystosti [Conceptual Analysis of Modern Approaches to Understanding Value-semantic Self-regulation of the Individual]. *Innovatyka u vykhovanni*. Vyp. 18. C. 294-304. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i18> [in Ukrainian]

Pelek, V. (2024). Rehuliatyvni mekhanizmy tsinnisno-smyslovoi samorehuliatcii osobystosti [Regulatory Mechanisms of Value-semantic Self-regulation of the Individual]. *Innovatyka u vykhovanni*. No. 1(19). S.193-201. [in Ukrainian]

Markman, K., Proulx, T., & Lindberg, M. (Eds.). (2013). American Psychological Association. URL: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1chrrc4>

Agresti, A. (2018). Statistical Methods for the Social Sciences (5th ed.). Pearson.

Bartlett, M. (1954). A Note on the Multiplying Factors for Various Chi Square Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*. No. 16(2). P. 296–298. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1954.tb00174.x>

Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. Free Press.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. No. 25. P. 1–65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*. No. 2(1). Article 11. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Parks-Leduc, L., Feldman, G., & Bardi, A. (2015). Personality Traits and Personal Values: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review : an Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology*, No. 19(1). P. 3–29. <https://doi.org/10.1177/1088868314538548>

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. No.50(2). P. 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

Drbj & Sherry. (2022). Psychological Test «Simple Symbol Personality Test». URL: <https://owlcation.com/social-sciences/Simple-Symbol-Personality-Test> (дата звернення: 18 лютого 2023).

Baumeister, R., & Vohs, K. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity* (P. 197–217). The Guilford Press.

Efklikes, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*. No. 46(1), Article 1. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>

Baumeister, R., & Heatherton, T. (1996). Self-regulation Failure: An overview. *Psychological Inquiry*. No.7(1). P. 1–15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1

Eisenberg, I., Bissett, P., Zeynep Enkavi, A., Li, J., MacKinnon, D., Marsch, L. A., & Poldrack, R. (2019). Uncovering the Structure of Self-regulation Through Data-driven Ontology Discovery. *Nature Communications*. No. 10(1). Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-10301-1>

Greene, J. A. (2017). Self-regulation in Education. In *Self-Regulation in Education*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315537450>

Greene, J., Robertson, J., & Costa, L.-J. C. (2011). Assessing Self-regulated Learning Using Think-aloud Methods: University of North Carolina at Chapel Hill. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.

Harley, J., Pekrun, R., Taxer, J., & Gross, J. (2019). Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. *Educational Psychologist*. No. 54(2), 106–126. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>

Pekrun, R., & Bühner, M. (2014). Self-Report Measures of Academic Emotions. In P. A. Alexander, R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.). *International Handbook of Emotions in Education* (P. 561-579). Oxon: Routledge.

Pekrun, R. (2016). Academic Emotions. In K. R. Wentzel & D. B., Miele (Eds.). *Academic Emotions in School*. No. 2. P. 120-144.

Cleary, T., & Callan, G. (2014). Student Self-Regulated Learning in an Urban High School: Predictive Validity and Relations Between Teacher Ratings and Student Self-Reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*. No. 32(4). P. 295–305.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B. (Eds.). (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>

Motyvatstia profesiinoi diialnosti (metodyka K. Zamfir v modyfikatsii A. Reana) [Motivation of Professional Activity (Methodology of K. Zamfir Modified by A. Rean)]. URL: <https://reformed.org.ua/2/55/Anselm> (data zvernennia: 18.02.2023). [in Ukrainian]

Vyvchennia spriamovanosti osobystosti. Metodyka Smekalo V. ta Kucher M. (2022). [Studying Personality Orientation. Methods by Smekalo V. and Kucher M.]. URL: http://ni.biz.ua/10/10_6/10_6100_izuchenie-napravlenosti-lichnosti.html (data zvernennia: 18 liutoho 2023). [in Ukrainian]

Test Kettella 16-PF [Cattell's 16-PF Test]. ScribdInc. URL: <https://www.scribd.com/document/826482080/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82->

%D0%9A%D0%B5%D1%82%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B0-16-Pf-105 (data zvernennia: 21 zhovtnia 2023). [in Ukrainian]

Metodyka «Diahnostyka tsinnisnykh oriantatsii osobystosti» (M. I. Lukianovoi, N. V. Kalininoi) [Methodology «Diagnosis of personal value orientations»]. *Psykholoho-pedahohichna skarbnychka*. (2022). URL:

<http://testik.com.ua/diagnostyka-tsinnisnyh-orientatsij-osobystosti-m-i-luk-yanova-n-v-kalinina>. (data zvernennia: 21 zhovtnia 2022). [in Ukrainian]

Fujita, K. (2011). On Conceptualizing Self-control as More Than The Effortful inhibition of impulses. *Personality and Social Psychology Review*. No. 15(4). Article 4. <https://doi.org/10.1177/1088868311411165>

Dörrenbächer-Ulrich, L., & Bregulla, M. (2024). The Relationship Between Self-regulated Learning and Executive Functions. A Systematic Review. *Educational Psychology Review*. No.36(3), Article 95. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09932-8>

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2018). *Motivation and Action* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>

Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Simon and Schuster. (Original work published 1946). URL: <https://antilogicalism.com/wp-content/uploads/2017/07/mans-search-for-meaning.pdf> (data zvernennia: 23 serpnia 2024)

Udod, O. Innovatsii v osviti – osnova modernizatsii haluzi v suchasnykh umovakh [Innovation in Education is the Basis for the Modernization of the Industry in Modern Conditions]. *Innovatyka v suchasnii osviti: materialy Somoho mizhnarodnoho forumu*. URL:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiT7bWMqsnxAhVkiIsKHU2eD0UQFjAGegQIEhAD&url=http%3A%2F%2Fmivaliteratura.at.ua%2Fzdvr%2Finnovacii.doc&usq=AOvVaw0LBmJC8oKxmLRxeKZJqq5V>. (data zvernennia: 03 liutoho 2024). [in Ukrainian]

VALUE-MEANING SELF-REGULATION OF FUTURE EDUCATION MANAGERS: THEORETICAL-EMPIRICAL STUDY OF STRUCTURAL COMPONENTS

Vladyslav PELEKH

Research Fellow at the Institute of Pedagogy of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

ORCID: 0009-0004-4049-4567

e-mail: vladislavpelekh@gmail.com

Abstract. The article is devoted to identifying and describing the factor structure of value-meaning self-regulation of future education managers and determining the key factors that determine the development of this phenomenon in the process of professional training. It is noted that the study involved higher education students (n=120) who are studying under education manager training programs in higher education institutions of Ukraine. A complex of psychodiagnostic methods was used, including the author's method for determining the level of value-meaning self-regulation of future education managers. For data processing, factor analysis using the principal component method with varimax rotation, descriptive statistics, Pearson correlation analysis, Student's t-test, and one-way analysis of variance ANOVA (SPSS 26.0) were applied. Based on the obtained results, it was concluded that value-meaning self-regulation is a holistic systemic mental formation that integrates personal, motivational, cognitive, and sociocultural aspects. The identified factor structure is presented as a theoretical basis for developing programs for forming value-meaning self-regulation in future education managers.

Keywords: value-meaning self-regulation, education managers, factor structure, personal orientation, personal activation, value orientations.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2025 р.

Стаття прийнята до друку після рецензування 23.09.2025 р.