DOI:
УДК 378.016:159.9-051

Анжеліка КОКАРЄВА
кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. декана факультету наук про здоров'я, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-6025-4235*

Анастасія КОВАЛЬОВА
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри педагогіки та психології професійної освіти, спеціальності А1 «Освітні науки», Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0000-8867-0356*

МЕТАКОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ: ҐЕНЕЗА ПОНЯТТЯ ТА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Резюме

У статті досліджено ґенезу поняття «метакомпетентність» у психолого-педагогічному дискурсі та особливості його концептуалізації у професійній підготовці майбутніх психологів.

***Мета дослідження** – вивчити ґенезу поняття «метакомпетентність», систематизувати сучасні підходи до його розуміння у психолого-педагогічному дискурсі та окреслити особливості концептуалізації у професійній підготовці майбутніх психологів.*

***Методи.** Застосовано теоретичний і ретроспективний аналіз, систематизацію, узагальнення та порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових джерел.*

***Результати.** Систематизовано ґенезу наукових уявлень про метакомпетентність та виокремлено п'ять етапів її становлення: передконцептуальний, компетентнісно-управлінський, термінологічно-концептуальний, структурно-інтегративний і сучасний міждисциплінарний. Встановлено взаємодоповнюваність педагогічного та психологічного підходів: перший розкриває місце, функціональне призначення та можливості формування метакомпетентності, другий – внутрішні механізми її функціонування. Обґрунтовано специфіку метакомпетентності майбутнього психолога у двох взаємопов'язаних аспектах: як метарівня щодо системи професійних компетентностей та здатності регулювати власний особистісно-професійний ресурс.*

***Висновки.** Метакомпетентність майбутнього психолога визначено як інтегративне особистісно-професійне утворення вищого порядку, що забезпечує здатність усвідомлювати, інтегрувати, регулювати, переносити та розвивати сформовані професійні компетентності й власний особистісно-професійний ресурс відповідно до конкретної професійної ситуації та мінливих вимог діяльності.*

***Ключові слова:** метакомпетентність, метакомпетентність майбутнього психолога, професійна компетентність, професійна підготовка майбутніх психологів, психолого-педагогічний дискурс, особистісно-професійний ресурс.*

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується трансформацією вимог до результатів професійної підготовки фахівців. Стрімкі зміни у суспільному та професійному житті, швидке оновлення знань та технологій, ускладнення професійних завдань та необхідність діяти в умовах невизначеності – все це зумовлює потребу у формуванні такого випускника закладу вищої освіти (далі – ЗВО), який здатен не лише практично застосовувати набуті знання, уміння та навички, а й критично осмислювати професійний досвід, інтегрувати сформовані компетентності, переносити їх у нові контексти та самостійно визначати траєкторію свого подальшого професійного розвитку.

У межах професійної підготовки майбутніх психологів окреслений вектор набуває особливої значущості та знаходить свою нормативну регламентацію в положеннях Закону України № 1556-VII «Про вищу освіту» 2014 р., де компетентність визначається як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» (Про вищу освіту, 2014), а також у чинних стандартах вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія», які визначають комплекс загальних і спеціальних компетентностей, необхідних для здійснення професійної діяльності психологами в Україні (Міністерство освіти і науки України

[МОН України], 2019a, 2019b). Водночас «бути психологом» означає бути не лише суб'єктом професійної діяльності, але й своєрідним «інструментом» її практичної реалізації, оскільки ефективність надання психологічної допомоги залежить не лише від володіння психологом певним обсягом знань та вмінь застосовувати методики й психологічні інтервенції, але й від особистісних характеристик фахівця, його здатності до рефлексії та саморегуляції, особливостей вибудовування контакту з клієнтом тощо (Rogers, 1957; Aveline, 2005, с. 155). У цьому контексті особливого значення набуває дослідження поняття «метакомпетентність» (англ. *meta-competence*), яке поєднує в собі здатності так званого «вищого порядку», пов'язані з можливістю особистості інтегрувати, регулювати, розвивати та переносити вже набуті компетентності у нові професійні площини (Ковальова, 2026, с. 512-513).

Теоретичні передумови сучасного розуміння феномену «метакомпетентності» формувалися на перетині кількох наукових напрямів: когнітивної психології та досліджень метапізнання (А. Браун, А. Венден, М. Вінман, Л. Наренс, Т. О. Нельсон, Дж. Флавелл та ін.), теорій організаційного й рефлексивного навчання (К. Аргіріс, Дж. Межіров, І. Сайкс, П. Сенж, В. Фрідман, Д. Шьон та ін.), концепцій професійної компетентності та професійного становлення фахівця (Ж. Ле Ботерф**,** Р. Бояциз, Е. Венгер, Дж. Равен, Г. Чітман, Г. Чіверс та ін.). Відтак розвиток цього поняття в різних наукових традиціях зумовив множинність його трактувань та відсутність усталеного розуміння сутнісного змісту і співвідношення із суміжними психологічними й педагогічними конструктами.

Особливої уваги зазначена проблема потребує в контексті професійної підготовки майбутніх психологів, де відзначається перетин педагогічного і психологічного вимірів професійного становлення особистості. Попри зростання наукового інтересу до метакомпетентності впродовж останнього десятиліття, недостатньо систематизованими залишаються ґенеза поняття, трансформація його змісту в різних наукових традиціях та особливості концептуалізації щодо професії майбутнього психолога, що, своєю чергою, зумовлює актуальність проведення ретроспективного й порівняльного аналізу становлення поняття «метакомпетентність» у психолого-педагогічному дискурсі, а також окреслення специфіки його розуміння у професійній підготовці майбутніх психологів.

Мета дослідження полягає у вивченні ґенези поняття «метакомпетентність», систематизації сучасних підходів до його розуміння у сучасному психолого-педагогічному дискурсі та окресленні особливостей його концептуалізації у професійній підготовці майбутніх психологів.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**: 1) простежити ґенезу поняття «метакомпетентність» у зарубіжній науковій думці, визначивши етапи його становлення як самостійного наукового конструкта; 2) здійснити порівняльний аналіз педагогічного та психологічного підходів до розуміння метакомпетентності, виявивши точки їх дотику й розбіжності; 3) визначити специфіку концептуалізації метакомпетентності в контексті професійної підготовки майбутніх психологів.

Методи дослідження. Дослідження здійснено на основі теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення зарубіжних і вітчизняних наукових джерел з проблеми метакомпетентності. Застосовано порівняльний аналіз для зіставлення дефініцій, запропонованих різними авторами, та для зіставлення педагогічного й психологічного підходів до трактування досліджуваного поняття.

Результати. На основі ретроспективного аналізу та узагальнення наукових джерел було систематизовано основні етапи становлення наукових уявлень про поняття «метакомпетентність» (рис. 1). Запропонована нами періодизація має умовний характер, оскільки наукові ідеї розвивалися не ізольовано, а перетиналися й доповнювали одна одну. Виокремлення зазначених етапів дає змогу простежити концептуальні зміни в розумінні того, що саме становить метарівень професійної компетентності.

І етап – «Передконцептуальний» (70-ті рр. – початок 80-х рр. XX ст.): характеризується, з одного боку, відсутністю метакомпетентності як самостійно оформленого наукового конструкту, а з іншого – появою концептуальних ідей, що створили підґрунтя для її подальшого осмислення.

Зокрема, першою теоретичною лінією стала концепція метапізнання Дж. Флавелла, який у своїй праці «Метапізнання та когнітивний моніторинг: новий напрям когнітивно-розвивальних досліджень» (1979 р.) розглядає метакогнітивне знання як знання людини про себе та інших як суб'єктів пізнання, когнітивні завдання, стратегії та особливості їх взаємодії, а також порушує проблему моніторингу власної пізнавальної діяльності. У своєму дослідженні автор зробив перехід від питання про те, *як людина здійснює пізнавальну діяльність,* до осмислення того, *як людина усвідомлює перебіг пізнавальної діяльності і може здійснювати відповідний контроль* (Flavell, 1979).

Інша теоретична лінія цього етапу представлена працями К. Аргіріс і Д. Шьон. У своїй монографії «Організаційне навчання: погляд із позицій теорії дії» (1978 р.) дослідники розмежували:

1) одноконтурне навчання (*single-loop learning*), яке передбачає коригування дій у межах заданих норм, цілей і припущень; та 2) двоконтурне навчання (*double-loop learning*), що пов'язане з можливістю критичного перегляду самих засад, на яких ґрунтується діяльність (Argyris & Schön, 1978). Ключова відмінність двоконтурного навчання полягає в тому, що воно передбачає не лише вдосконалення наявного способу дії, а й можливість переосмислення та перебудови самих засад, на яких він ґрунтується.



Рисунок 1. Етапи становлення наукових уявлень про метакомпетентність
Примітка. *Розроблено автором за результатами теоретичного аналізу наукових джерел.*

Зауважимо, що принципово важливою для подальшого становлення уявлень про метакомпетентність стала ідея про здатність людини робити власні пізнавальні процеси, припущення та способи діяльності предметом усвідомлення і цілеспрямованої регуляції. Водночас метапізнання та двоконтурне навчання не можна ототожнювати з метакомпетентністю. У межах нашого дослідження вони розглядаються як теоретичні передумови її подальшої концептуалізації, оскільки вперше виразно актуалізують метарівень – здатність особистості виходити за межі безпосереднього виконання діяльності та спрямовувати усвідомлення й регуляцію на власні пізнавальні процеси і способи дії.

II етап – «Компетентнісно-управлінський» (80-ті рр. XX ст.). Для цього періоду є характерним активне поширення компетентнісного підходу в дослідженнях професійної та управлінської діяльності, а також поступове розширення уявлень про сутність професійної компетентності. Вагомий внесок у цей процес здійснили Р. Бояциз (1982) та Дж. Буржойне (1989), які у своїх наукових працях розглядали компетентність не як формальну кваліфікацію фахівця або сукупність засвоєних ним знань, умінь та навичок, а як процес, тісно пов'язаний із реальною ефективністю людини у професійній діяльності. Особливого значення для подальшого становлення поняття «метакомпетентності» набули дослідження Дж. Буржойне, який звернув увагу на обмеженість підходу, заснованого на виокремленні переліків окремих компетентностей, та порушив питання їх інтеграції в цілісну професійну діяльність, а також вперше почав використовувати термін «метакомпетентність» (*meta-competence*) для позначення здібностей вищого порядку, пов'язаних із навчанням, адаптацією, передбаченням та створенням нового в професійній діяльності (Burgoyne, 1989).

Ключовою зміною цього етапу стає поступовий перехід від традиційного компетентнісного підходу *(«Якими компетентностями повинен володіти фахівець?»*) до поступового виокремлення метарівня професійної компетентності *(«Завдяки яким здібностям фахівець може інтегрувати вже сформовані компетентності, розвивати їх, адаптувати до змін професійного середовища та виходити за межі усталеного способу діяльності?»*). На нашу думку, така зміна дослідницького

ракурсу створює безпосередні передумови для подальшого концептуального оформлення метакомпетентності як самостійного наукового поняття.

III етап – «Термінологічно-концептуальний» (90-ті рр. XX ст.). У межах цього періоду відбувається поступове концептуальне оформлення поняття «метакомпетентність» та більш чітке визначення його змісту й співвідношення з професійною компетентністю. Американська дослідниця Р. Браун у своїй статті «Метакомпетентність: підхід до переосмислення дискусії про компетентність» (1993 р.) виводить метакомпетентність у ширшу наукову дискусію та розглядає її в контексті критичного переосмислення традиційного компетентнісного підходу, акцентуючи увагу на окресленні відмінностей між поняттями «компетентність» та «метакомпетентність». Якщо перша пов'язується передусім зі здатністю ефективно виконувати певну діяльність, то метакомпетентність, у розумінні авторки, характеризує можливість особистості виходити за межі вже сформованого способу професійної дії – навчатися на власному досвіді, адаптувати його до нових особистісних та професійних умов, передбачати зміни у вимогах діяльності та формувати нові способи розв'язання професійних завдань (Brown, 1993). Вважаємо, що головним здобутком термінологічно-концептуального етапу стало поступове утвердження уявлення про метакомпетентність не як про вищий ступінь сформованості окремої компетентності фахівця, а як про якісно інший рівень організації та регуляції професійного досвіду, що забезпечує можливість його розвитку і трансформації відповідно до нових вимог діяльності.

IV етап – «Структурно-інтегративний» (друга половина 90-х рр. XX ст. – 2000-ті рр.): полягає у визначенні місця та функціонального значення метакомпетентності у цілісній структурі професійної компетентності. Важливу роль у цьому процесі відіграла холістична модель, запропонована Г. Чітман та Г. Чіверс, які інтегрували в єдине ціле різні підходи до розуміння професійної компетентності, запропонували її багатокомпонентне бачення та надали метакомпетентності особливого статусу щодо інших компонентів професійності (Cheetham & Chivers, 1996). Подальшого розвитку інтегративний підхід набуває у праці «Що таке компетентність?» (2005 р.) Ф. Ле Дайст і Дж. Вінтертон, в якій автори, порівнюючи американську, британську, французьку та німецьку традиції, змогли обґрунтувати обмеженість одновимірних моделей компетентності й необхідність переходу до її холістичного розуміння, що поєднує когнітивний, функціональний та соціальний виміри. Особливе місце у запропонованій моделі відводиться метакомпетентності, яка розглядається як така, що сприяє формуванню інших компетентностей (Delamare Le Deist & Winterton, 2005). Таким чином, на цьому етапі метакомпетентність постає вже не лише як окрема здібність вищого порядку, а набуває значення інтегративного утворення, функціональне призначення якого пов'язується із забезпеченням взаємозв'язку, узгодженого використання, актуалізації та подальшого розвитку різних компонентів професійної компетентності.

V етап – «Сучасний міждисциплінарний етап» (2010-ті рр. – дотепер): полягає у розширенні змістового поля метакомпетентності та поступовому виході цього поняття за межі початкового управлінського контексту. У сучасних дослідженнях (Б. Бреннер, Т.Д. Вейд, Дж. Воллер, Л. Зенк, Д. Кемпбелл, І. Штоклер та ін.) воно дедалі більше пов'язується зі здатністю особистості навчатися впродовж життя (*life-long learning*), адаптуватися до невизначеності, переносити сформований досвід у нові умови, перебудовувати способи діяльності та продуктивно діяти в складному й мінливому професійному середовищі.

Зокрема, Л. Зенк, А. Посітс, Б. Бреннер та інші дослідники акцентують увагу на недостатності суто дисциплінарних знань для розв'язання складних проблем реального світу та розглядають метакомпетентності як такі, що виходять за межі предметно-специфічних компетентностей і створюють передумови для ефективного функціонування в умовах складності та невизначеності. Автори пропонують інтегративну модель метакомпетентності, яка включає в себе: 1) постійне розширення власних компетентностей (*iterative learning)*; 2) здатність діяти за неочікуваного розвитку подій (*resilient improvisation)*; 3) спроможність ефективно функціонувати в мінливому середовищі (*dynamic viability)*; 4) готовність спільно створювати нові рішення (*sustainable innovation)* (Zenk et al., 2024). З цього випливає важлива для нашого дослідження ідея неперервного оновлення компетентнісного ресурсу особистості, відповідно до якої сформовані знання та способи дії не лише відтворюються, а й розширюються, переосмислюються та застосовуються в нових контекстах залежно від вимог ситуації.

У порівнянні з попереднім, структурно-інтегративним етапом, сучасний науковий дискурс характеризується подальшою зміною акцентів: від здатності інтегрувати й узгоджувати вже сформовані компетентності – до здатності постійно переглядати їх достатність, систематично оновлювати, переносити в нові професійні контексти та адаптувати відповідно до змін професійного

середовища. Відповідно метакомпетентність набуває динамічного характеру й зводиться не лише до організації наявного компетентнісного ресурсу особистості, а й із забезпеченням його безперервного розвитку. Така зміна дослідницького ракурсу, на нашу думку, зумовлює міждисциплінарність сучасного етапу, оскільки проблематика метакомпетентності дедалі тісніше починає перетинатися з питаннями навчання впродовж життя, професійного розвитку, рефлексії, адаптації та діяльності особистості в умовах невизначеності.

Суголосною із вищезазначеним є думка Дж. Лінаса (2023) щодо динамічної природи компетентності: «Компетентність ніколи не є статичною, вона постійно змінюється, тому нам необхідно розвивати глибший рівень розуміння того, як застосовувати, реалізовувати та розвивати власну компетентність». У цьому контексті принципового значення набуває вже не лише наявність у фахівця певного комплексу компетентностей, а його здатність осмислювати власний професійний ресурс і визначати необхідність його зміни відповідно до нових вимог діяльності.

Отже, принциповою особливістю сучасного міждисциплінарного етапу є перехід від розуміння метакомпетентності як засобу інтеграції сформованих компетентностей до її осмислення як здатності особистості усвідомлено управляти власним компетентнісним потенціалом – оцінювати його відповідність конкретній ситуації, визначати межі наявних можливостей, інтегрувати, переносити й перебудовувати професійний досвід та визначати напрями його подальшого розвитку й оновлення.

Проведений ретроспективний аналіз засвідчив, що поступове розширення змісту поняття «метакомпетентність» супроводжувалося формуванням різних наукових підходів до його теоретичного осмислення, зокрема в педагогічному та психологічному дискурсах, оскільки перший демонструє місце метакомпетентності у структурі професійної підготовки фахівця та його подальшому професійному розвитку, а другий пояснює сукупність внутрішніх механізмів особистості, завдяки яким вона може усвідомлювати свій професійний досвід, регулювати його та змінювати.

Так, у *педагогічній площині* «метакомпетентність» розглядається у контексті професійної підготовки особистості та тих результатів, які мають забезпечувати її готовність до виконання професійних завдань та подальшого розвитку в професії. Вихідним для такого розуміння є особливе місце метакомпетентності в системі професійної компетентності. Зокрема, Г. Чітем і Г. Чіверс у своїй холістичній моделі під метакомпетентністю розуміють наскрізний складник, що має особливий статус по відношенню до когнітивної, функціональної, особистісної та етичної компетентностей фахівця, та відповідає за формування й розвиток здібностей особистості задля підтримки та всебічного розвитку професійності (Cheetham & Chivers, 1996). На думку Ф. Ле Дейст і Дж. Вінтертона, метакомпетентність являє собою своєрідну «надбудову» над сформованими професійними компетентностями фахівця, тобто «надкомпетентність», функціональне призначення якої полягає в забезпеченні можливості узгоджувати, інтегрувати та розвивати наявний компетентнісний ресурс, набувати інші види компетентностей, а не лише виконувати певну професійну дію (Le Deist & Winterton, 2005, с. 30-31).

Зауважимо, що в педагогіці вищої школи така позиція суттєво розширює розуміння результату професійної підготовки майбутнього фахівця, оскільки доповнює традиційну логіки побудови освітнього процесу «метарівнем». Тобто відбувається спрямування освітнього процесу не на формування сукупності визначених знань, умінь та навичок, способів діяльності, а актуалізацію питання про здатність здобувача освіти усвідомлено використовувати вже сформовані компетентності, встановлювати між ними взаємозв’язки, актуалізувати їх у різних професійних ситуаціях та надалі самостійно їх вдосконалювати відповідно до вимог професійної діяльності.

У цьому контексті заслуговує на увагу запропонована модель медичної освіти Р. Хардена, Дж. Крозбі, М. Девіса та М. Фрідмана, в якій результати професійної підготовки студентів-медиків розглядаються на трьох взаємопов’язаних рівнях: 1) «Що фахівець здатен робити» («*doing the right thing»*); 2) «Яким чином він здійснює професійну діяльність» («*doing the thing right»*); 3) «Яким професіоналом він стає» («*the right person doing it»*) (Harden et al., 1999, с. 546). Наведена модель виводить результат професійної підготовки за межі безпосереднього оволодіння певними професійними діями та включає в себе способи їх реалізації й становлення особистості самого професіонала.

Аналогічна логіка простежується й у вітчизняному педагогічному дискурсі. Зокрема, О. Кух та А. Кух (2019, с. 32) пов’язують метакомпетентність зі «здатністю формувати нові навички і компетенції», а також «здатність долати невпевненість, настанови і критику» (Кух & Кух, 2019, с. 32). Водночас автори представляють її як ієрархічне системне утворення, що охоплює рівні

результату, мети, організації діяльності, професійних вимог та основних задач (Кух & Кух, 2019). Спільним знаменником для всіх вищенаведених підходів є розуміння метакомпетентності як структурно зумовленого, педагогічно керованого утворення, що спрямоване на забезпечення як інтеграції та актуалізації наявного компетентнісного ресурсу, так і здатності особистості формувати й розвивати в собі нові компетентності відповідно до майбутніх професійних вимог, зміст яких неможливо повністю передбачити заздалегідь.

Розглядаючи феномен метакомпетентності у *психологічній площині*, можна говорити про іншу логіку його осмислення: фокус уваги зміщується з положення метакомпетентності у структурі професійної компетентності на низку внутрішніх процесів особистості, завдяки яким вона здатна усвідомлено контролювати та регулювати власні дії. Водночас варто підкреслити, що переважна кількість фундаментальних психологічних концепцій, релевантних для пояснення досліджуваного явища, не оперує безпосередньо терміном «метакомпетентність». Їх значення полягає у розкритті сукупності психологічних механізмів, через які можна пояснити особливості функціонування метакомпетентності на рівні суб'єкта професійної діяльності.

Одним із таких механізмів можна назвати концепцію «метакогнітивної регуляції», запропоновану Дж. Флавеллом (1979) та розвинену у моделі Т.О. Нельсона і Л. Наренса (1990). На думку науковців, когнітивну діяльність особистості доцільно розглядати крізь призму взаємодії двох рівнів – безпосереднього виконання (*object-level*) та метарівня (*meta-level*), між якими відбувається постійний інформаційний обмін за допомогою процесу моніторингу й контролю. При цьому моніторинг спрямований на забезпечення надходження інформації про стан виконуваної діяльності на метарівень, у той час, як контроль передбачає здійснення зворотного впливу метарівня на подальший перебіг такої діяльності (Nelson & Narens, 1990, с. 136-137). Зауважимо, що для осмислення метакомпетентності на перший план виходить можливість виходу особистості на метарівень стосовно власної діяльності, коли предметом усвідомлення стає не лише конкретне професійне завдання, але й власний спосіб його виконання завдяки достатньому рівню знань, доцільності обраних стратегій та технік тощо.

У подальшому розширення такого бачення пов'язується з урахуванням афективної складової метакогнітивної регуляції. Грецька дослідниця А. Ефклідес зазначає, що метакогнітивний досвід включає в себе як судження особистості про особливості перебігу пізнавальної діяльності, так і суб'єктивні переживання труднощів, упевненості в собі та відчуття успішності її виконання. Завдяки афективному характеру такого досвіду забезпечується його одночасний зв'язок з когнітивною та афективною регуляцією поведінки (Efklides, 2009, с. 79). У контексті нашого дослідження така думка має важливе значення для осмислення професійної діяльності психолога як фахівця сфери «людина-людина», адже здатність оцінювати власну готовність до професійної дії не можна зводити виключно до аналізу наявних знань, умінь та навичок, натомість передбачає чітке усвідомлення власного психоемоційного стану та можливість його впливу (конструктивного або деструктивного) на перебіг та результат професійної діяльності.

Іншим психологічним механізмом є саморегуляція. На думку американського психолога Б. Циммермана (2000), саморегуляція – це не стала особистісна характеристика, а «цілісна система контекстно зумовлених циклічних процесів», що охоплюють три взаємопов'язані фази: 1) фазу передбачення і планування (*forethought*); 2) фазу виконання та вольового контролю (*performance or volitional control*); і 3) фазу саморефлексії (*self-reflection*) (Zimmerman, 2000, с. 18-19). Вважаємо, що для концептуалізації метакомпетентності зазначена циклічність має принципову значущість, оскільки особистість не просто використовує свій вже сформований професійний ресурс, а й здатна планувати його актуалізацію у відповідності до вимог професійної ситуації, відстежувати ефективність власних дій, оцінювати вже отриманий результат та, враховуючи рефлексивне осмислення такого досвіду, може коригувати свою професійну діяльність у перспективі.

Заслуговує на увагу дослідження А. Ло Престі (2009), присвячене психології кар'єри, в якому відзначається безпосередній зв'язок метакомпетентності з психологічною складовою професійного розвитку особистості. Так, авторка розглядає розвиток кар'єрних метакомпетентностей і навичок як один зі способів підтримки самоуправління професійною кар'єрою в умовах, коли традиційні лінійні моделі професійного розвитку поступово починають не відповідати реальності мінливого й непередбачуваного ринку праці (Lo Presti, 2009). З цього випливає, що з'являється ще один суттєвий аспект у психологічній площині метакомпетентності, а саме суб'єктна позицією особистості щодо власного професійного розвитку, коли фахівець не лише реагує на зміни зовнішніх вимог, а сам виконує роль активного суб'єкта управління власною професійною траєкторією.

Таким чином, у психологічному дискурсі метакомпетентність можна розглядати через сукупність взаємопов'язаних між собою процесів, а саме: 1) усвідомлення власної діяльності; 2) здійснення метакогнітивного моніторингу; 3) рефлексію; 4) саморегуляцію; 5) оцінювання власного психоемоційного стану; та 6) суб'єктне управління професійним розвитком. Більше того, у психологічному вимірі метакомпетентність являє собою не лише характеристику професійної компетентності особистості, але й здатність суб'єкта усвідомлювати стан та межі власного компетентнісного ресурсу, регулювати його актуалізацію відповідно до вимог конкретної професійної ситуації, рефлексувати та проводити самоаналіз результатів власної діяльності та на основі цього ініціювати його подальшу перебудову й розвиток.

Відтак, вищенаведене зіставлення педагогічної та психологічної площин осмислення метакомпетентності свідчить про те, що вони розкривають абсолютно різні, але взаємопов'язані та взаємодоповнювані сторони одного феномену, створюючи теоретичні передумови для концептуалізації метакомпетентності майбутнього психолога.

Варто зауважити, що для професійної підготовки майбутніх психологів означений взаємозв'язок відіграє важливу роль. На практиці професійна діяльність психолога характеризується значною різноманітністю ситуацій взаємодії «психолог-клієнт», різними переживаннями емоцій та станів, має особливості встановлення контакту та перебування в терапевтичному полі тощо, що, своєю чергою, унеможливлює дотримання фахівцем чітких алгоритмів у прийнятті професійних рішень та вимагає необхідності співвідносити вже наявні теоретичні знання і засвоєні способи психологічної допомоги з унікальністю кожного конкретного клієнтського випадка. Відповідно для психолога є недостатнім лише володіння певним набором професійних компетентностей, адже фахівець допомагаючої професії повинен бути здатен належним чином оцінювати межі власної підготовленості, визначати доцільність та доречність застосування того чи іншого професійного (діагностичного, корекційного, інтервенційного тощо) інструментарію, відстежувати власні когнітивні й психоемоційні реакції і стани, перебудовувати професійні дії відповідно до змін конкретної психологічної ситуації та/або впливу різних чинників, а також своєчасно визначати необхідність у подальшому навчанні або зверненні до професійної підтримки супервізора.

Більше того, специфічною рисою професії психолога, на нашу думку, також є те, що особистість фахівця певним чином сама по собі стає засобом професійної діяльності та професійного впливу на клієнта. У зв'язку з цим предметом метарегуляції виступають не лише сформовані у психолога знання, уміння, навички та способи професійної дії, але й власні емоційні реакції та стан, особистісні ресурси та професійні межі у взаємодії з клієнтом. Все це дозволяє розглядати метакомпетентність майбутнього психолога в двох аспектах одночасно: з одного боку, як метарівень по відношенню до системи професійних компетентностей фахівця, а з іншого боку – як здатність усвідомлено регулювати власні особистісно-професійні ресурси.

Отже, на основі результатів ретроспективного та порівняльного аналізу наукових джерел літератури, під поняттям *«метакомпетентність майбутнього психолога»* пропонуємо розуміти інтегративне особистісно-професійне утворення вищого порядку, що забезпечує здатність майбутнього фахівця усвідомлювати, інтегрувати, регулювати, переносити та розвивати сукупність сформованих професійних компетентностей та власний особистісно-професійний ресурс у відповідності до змісту конкретної професійної ситуації, мінливих умов та вимог професійної діяльності.

Дискусія. Отримані результати теоретичного дослідження дають підстави стверджувати, що проблема концептуалізації метакомпетентності в системі професійної підготовки майбутніх психологів актуалізує передусім питання про те, що саме слід розглядати як результат такої підготовки за умов, коли здійснення професійної діяльності не зводиться повністю до відтворення наперед заданих алгоритмів і способів дії фахівця. Зазначена обставина зумовлена специфікою психологічної практики як такої, сутність якої полягає в постійній необхідності взаємодії фахівця з унікальністю клієнта – його індивідуально-психологічними особливостями, актуальними станами та поведінковими проявами, – а також у широкій варіативності професійних ситуацій, необхідності ухвалення рішень в умовах дефіциту інформації та одночасній включеності особистості самого психолога в процес професійної взаємодії. У даному контексті постає дискусійне питання щодо правомірності розгляду професійної підготовки майбутнього психолога як остаточного орієнтира формування нормативно визначеного комплексу загальних і спеціальних компетентностей, оскільки майбутня професійна діяльність передбачатиме від фахівця здатність окреслювати межі застосування набутих компетентностей, а також самостійно змінювати, адаптувати та «переналаштовувати» власні способи професійної дії відповідно до вимог конкретної ситуації. Вважаємо, що така постановка

проблеми дає змогу розглядати метакомпетентність як один із перспективних орієнтирів професійної підготовки, який не передбачає підміну сформованих компетентностей, а забезпечує актуалізацію здатності майбутнього психолога усвідомлено працювати з власним професійним ресурсом.

Наступним дискусійним питанням, на нашу думку, є особливості співвідношення професійного та особистісного компонентів у структурі метакомпетентності у майбутнього психолога. На відміну від інших професій, в практичній роботі психолога важливу роль відіграють особистісні реакції на ситуацію клієнта, власні емоції та почуття, тілесні прояви, професійні (етичні) обмеження та здатність фахівця до рефлексії та самоаналізу – все це є невід'ємними елементами процесу взаємодії з клієнтом. Відповідно вважаємо, що процес формування метакомпетентності у майбутнього психолога не можна обмежувати розвитком здатності управляти лише системою професійних знань, умінь та алгоритму дій. Важливого значення тут має й безпосередня готовність майбутнього фахівця виявляти та розпізнавати межі власної професійної спроможності, тобто чітко вміти відповідати на запитання: *«Чи зможу я допомогти клієнту в цій ситуації?», «Чи знаю я, що робити далі?», «Чи маю я достатньо інструментів, щоб надати якісну психологічну допомогу?», «Чи потрібна мені супервізійна допомога?»*. Крім того, готовність майбутнього фахівця передбачає також і вміння критично осмислювати свої власні реакції та стани, своєчасно визначати потребу в необхідності підвищення своєї кваліфікації та проходженні додаткового навчання, отриманні допомоги супервізора та іншої професійної підтримки. У цьому контексті метакомпетентність відіграє важливу роль не тільки для професійної ефективності, але й для формування відповідальної професійної позиції майбутнього психолога.

Окремим напрямом подальшої наукової дискусії є проблема можливості цілеспрямованого формування метакомпетентності на етапі професійної підготовки психолога. У тому випадку, якщо традиційне засвоєння знань і способів професійної діяльності саме по собі не може гарантувати здатності майбутнього фахівця усвідомлювати межі їх застосування, переносити набутий досвід у нові професійні ситуації й контексти, а також своєчасно перебудовувати власну діяльність у відповідності до нових умов та обставин, тоді виникає необхідність пошуку або створення таких освітніх умов і технологій, які б забезпечили можливості для виходу здобувача освіти на метарівень у власному професійному становленні. Вважаємо цей напрямок перспективним для проведення подальших розвідок структури метакомпетентності майбутнього психолога, механізмів її формування та розвитку, а також застосування педагогічних засобів цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки.

Висновки. Узагальнення результатів проведеного теоретичного дослідження метакомпетентності у психолого-педагогічному дискурсі, дає підстави сформулювати такі основні висновки:

1. На основі проведеного ретроспективного аналізу наукових джерел встановлено, що поняття метакомпетентності пройшло складний шлях концептуального становлення: від теоретичних ідей щодо здатності особистості усвідомлювати й регулювати власні пізнавальні процеси та способи діяльності – через розвиток компетентнісного підходу та виокремлення здібностей вищого порядку, що забезпечують вихід за межі сформованого професійного репертуару, – до визначення інтегративної функції метакомпетентності в цілісній системі професійних компетентностей та її сучасного розуміння у зв'язку з неперервним розвитком компетентнісного потенціалу, перенесенням набутого досвіду в нові контексти, адаптацією до невизначеності й здатністю ефективно діяти у складних та мінливих умовах.

2. Порівняльний аналіз педагогічного та психологічного дискурсів засвідчив відмінність і водночас взаємодоповнюваність підходів у розумінні сутності метакомпетентності. У педагогічній площині метакомпетентність постає як утворення вищого порядку щодо системи професійних компетентностей та орієнтир професійної підготовки, що забезпечує здатність майбутнього фахівця інтегрувати, актуалізувати, переносити й надалі самостійно розвивати сформований компетентнісний ресурс (місце, функціональне призначення та можливості формування метакомпетентності). Психологічна ж площина розкриває внутрішні механізми реалізації такої здатності через метакогнітивний моніторинг і контроль, рефлексію, саморегуляцію, усвідомлення власних психоемоційних станів та суб'єктне управління професійним розвитком (внутрішні механізми функціонування метакомпетентності на рівні суб'єкта професійної діяльності).

3. Встановлено, що специфіка метакомпетентності майбутнього психолога зумовлена особливостями самої професійної діяльності фахівця системи «людина-людина», яка характеризується варіативністю ситуацій взаємодії, неможливістю їх повної алгоритмізації та безпосередньою включеністю особистості фахівця у процес психологічної допомоги. Це дає підстави

концептуалізувати метакомпетентність майбутнього психолога у двох взаємопов'язаних аспектах: по-перше, як метарівень щодо системи сформованих професійних компетентностей; по-друге, як здатність усвідомлено регулювати власний особистісно-професійний ресурс.

Відповідно *«метакомпетентність майбутнього психолога»* визначено як інтегративне особистісно-професійне утворення вищого порядку, що забезпечує здатність майбутнього фахівця усвідомлювати, інтегрувати, регулювати, переносити та розвивати сукупність сформованих професійних компетентностей і власний особистісно-професійний ресурс відповідно до змісту конкретної професійної ситуації, мінливих умов та вимог професійної діяльності**.**

4. Отримані результати дають підстави розглядати формування метакомпетентності як перспективний напрям удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів, орієнтований не лише на опанування нормативно визначених компетентностей, а й на розвиток здатності здобувача вищої освіти усвідомлювати межі власної професійної спроможності, критично осмислювати й перебудовувати способи професійної дії та визначати потребу в подальшому професійному розвитку.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у визначенні структурних компонентів метакомпетентності майбутнього психолога, критеріїв та показників її сформованості, а також обґрунтуванні педагогічних умов і технологій її цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ковальова, А. П. (2026). Метакомпетентність майбутнього психолога як інтегративний феномен особистісно-професійного становлення у XXI столітті. У А. М. Кокарєва, А. П. Ковальова та ін. (Ред.), *ПОЛІТ. Сучасні проблеми науки. Людина, здоров'я та суспільство: Тези доповідей XXVI Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених* (с. 512–522). Національний університет «Київський авіаційний інститут».

Кух, А. М., & Кух, О. М. (2019). Цифрова компетентність: на шляху до метакомпетентності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 25*, 30–33. https://doi.org/10.32626/2307-4507.2019-25.30-33

Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII. (2014, 1 липня). *Відомості Верховної Ради України, 37–38*, ст. 2004. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 564. (2019a, 24 квітня). Міністерство освіти і науки України. https://surl.li/rlvpbe

Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 565. (2019b, 24 квітня). Міністерство освіти і науки України. https://surl.li/zhmvvd

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Aveline, M. (2005). The person of the therapist. *Psychotherapy research : journal of the Society for Psychotherapy Research, 15*(3), 155–164. https://doi.org/10.1080/10503300500090902

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.

Brown, R. B. (1993). Meta-competence: A recipe for reframing the competence debate. *Personnel Review, 22*(6), 25–36. https://doi.org/10.1108/EUM0000000000814

Burgoyne, J. (1989). Creating the managerial portfolio: Building on competency approaches to management development. *Management Education and Development, 20*(1), 56–61. https://doi.org/10.1177/135050768902000109

Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training, 20*(5), 20–30. https://doi.org/10.1108/03090599610119692

Corbella, S., Casari, L. M., & Prado-Abril, J. (2024). La Persona del Terapeuta: Conceptualización, Estilo Personal e Investigación. *Revista de Psicoterapia, 35*(127), 5-16. https://doi.org/10.5944/rdp.v35i127.39763

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema, 21*(1), 76–82.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906

Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H., & Friedman, M. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 5-From competency to meta-competency: a model for the specification of learning outcomes. *Medical teacher, 21*(6), 546–552. https://doi.org/10.1080/01421599978951

Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, *8*(1), 27–46. https://doi.org/10.1080/1367886042000338227

Lo Presti, A. (2009). Snakes and ladders: Stressing the role of meta-competencies for post-modern careers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 9*, 125–134. https://doi.org/10.1007/s10775-009-9157-0

Lynas, G. (2023, August 22). *Meta-competence: Three thoughts about knowing how to approach our know-how*. Medium.

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–173). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, *21*(2), 95–103. https://doi.org/10.1037/h0045357

Zenk L., Pausits A., Brenner B., Campbell D.F.J., Behrens D.A., Stöckler E.M., Oppl S., Steiner G. Meta-competences in complex environments: An interdisciplinary perspective. *Thinking Skills and Creativity.* 2024, Vol. 53. Art.101515. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101515

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

REFERENCES

Kovalova, A. P. (2026). Metakompetentnist maibutnoho psykholoha yak intehratyvnyi fenomen osobystisno-profesiinoho stanovlennia u XXI stolitti [Metacompetence of the future psychologist as an integrative phenomenon of personal and professional development in the 21st century]. In A. M. Kokarieva, A. P. Kovalova, et al. (Eds.), *POLIT. Suchasni problemy nauky. Liudyna, zdorovia ta suspilstvo: Tezy dopovidei XXVI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity i molodykh uchenykh* [POLIT. Contemporary problems of science. Human, health and society: Proceedings of the XXVI International scientific and practical conference of higher education students and young scientists] (pp. 512–522). Natsionalnyi universytet “Kyivskyi aviatsiinyi instytut” [in Ukrainian].

Kukh, A. M., & Kukh, O. M. (2019). Tsyfrova kompetentnist: Na shliakhu do metakompetentnosti [Digital competence: On the way to metacompetence]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia pedahohichna* [Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University. Pedagogical Series], *25*, 30–33. https://doi.org/10.32626/2307-4507.2019-25.30-33 [in Ukrainian].

Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine No. 1556-VII]. (2014, July 1). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 37–38*, Art. 2004. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 053 “Psykholohiia” dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 564 [On approval of the higher education standard for specialty 053 “Psychology” for the second (master’s) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 564]. (2019a, April 24). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. https://surl.li/rlvpbe [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 053 “Psykholohiia” dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 565 [On approval of the higher education standard for specialty 053 “Psychology” for the first (bachelor’s) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 565]. (2019b, April 24). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. https://surl.li/zhmvvd [in Ukrainian].

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley [in English].

Aveline, M. (2005). The person of the therapist. *Psychotherapy research : journal of the Society for Psychotherapy Research*, *15*(3), 155–164. https://doi.org/10.1080/10503300500090902

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons [in English].

Brown, R. B. (1993). Meta-competence: A recipe for reframing the competence debate. *Personnel Review*, *22*(6), 25–36. https://doi.org/10.1108/EUM0000000000814 [in English].

Burgoyne, J. (1989). Creating the managerial portfolio: Building on competency approaches to management development. *Management Education and Development*, *20*(1), 56–61. https://doi.org/10.1177/135050768902000109 [in English].

Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, *20*(5), 20–30. https://doi.org/10.1108/03090599610119692

Corbella, S., Casari, L. M., & Prado-Abril, J. (2024). La Persona del Terapeuta: Conceptualización, Estilo Personal e Investigación. *Revista de Psicoterapia*, *35*(127), 5-16. https://doi.org/10.5944/rdp.v35i127.39763 [in English].

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, *21*(1), 76–82 [in English].

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906 [in English].

Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H., & Friedman, M. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 5-From competency to meta-competency: a model for the specification of learning outcomes. *Medical teacher*, *21*(6), 546–552. https://doi.org/10.1080/01421599978951 [in English].

Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, *8*(1), 27–46. https://doi.org/10.1080/1367886042000338227 [in English].

Lo Presti, A. (2009). Snakes and ladders: Stressing the role of meta-competencies for post-modern careers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *9*, 125–134. https://doi.org/10.1007/s10775-009-9157-0 [in English].

Lynas, G. (2023, August 22). *Meta-competence: Three thoughts about knowing how to approach our know-how*. Medium [in English].

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–173). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5 [in English].

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, *21*(2), 95–103. https://doi.org/10.1037/h0045357 [in English].

Zenk L., Pausits A., Brenner B., Campbell D.F.J., Behrens D.A., Stöckler E.M., Oppl S., Steiner G. Meta-competences in complex environments: An interdisciplinary perspective. *Thinking Skills and Creativity*. 2024, Vol. 53. Art.101515. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101515 [in English].

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7 [in English].

Anzhelika KOKARIEVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of Health Sciences, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0000-0002-6025-4235*

Anastasiia KOVALOVA
PhD student at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, specialty A1 "Educational Sciences", National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0000-8867-0356*

METACOMPETENCE IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE: THE GENESIS OF THE CONCEPT AND ITS CONCEPTUALIZATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract

The article *examines the genesis of the concept of "metacompetence" within psychological and pedagogical discourse and the specific features of its conceptualization in the professional training of future psychologists.*

The aim of the study *is to examine the genesis of the concept of "metacompetence", systematize contemporary approaches to its understanding within psychological and pedagogical discourse, and identify the specific features of its conceptualization in the professional training of future psychologists.*

Methods. *The study employed theoretical and retrospective analysis, systematization, generalization, and comparative analysis of international and Ukrainian scholarly sources.*

Results. *The genesis of scholarly understandings of metacompetence was systematized, and five stages of its development were identified: pre-conceptual, competence-and-management, terminological-conceptual, structural-integrative, and contemporary interdisciplinary. The complementary nature of pedagogical and psychological approaches was established: the former reveals the place, functional purpose, and possibilities for the formation of metacompetence, while the latter explains the internal mechanisms underlying its functioning. The specific features of the metacompetence of future psychologists were substantiated in two interrelated aspects: as a meta-level in relation to the system of professional competences and as the ability to regulate one's own personal and professional resources.*

Conclusions. *The metacompetence of a future psychologist is defined as an integrative personal and professional higher-order construct that enables a future specialist to consciously manage, integrate, regulate, transfer, and develop acquired professional competences and personal and professional resources in accordance with a specific professional situation and the changing demands of professional activity.*

Keywords: *metacompetence, metacompetence of a future psychologist, professional competence, professional training of future psychologists, psychological and pedagogical discourse, personal and professional resources.*

Дата першого надходження статті до видання: 29.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 377.091.3-056.262

Ігор КОШАРНИЙ
аспірант технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0003-4978-0490*

ІНКЛЮЗИВНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЗДОБУВАЧІВ ІЗ ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Резюме

У статті обґрунтовано організаційні, методичні й технологічні засади забезпечення доступності професійної освіти для здобувачів із глибокими порушеннями зору. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю гарантувати рівний доступ до професійного самовизначення, навчання та працевлаштування в умовах воєнних і повоєнних трансформацій українського суспільства.

Мета дослідження *полягає у визначенні комплексу умов, за яких професійна підготовка здобувачів із глибокими порушеннями зору стає доступною, практико орієнтованою та пов'язаною з реальними потребами ринку праці.*

Використано ***дослідницькі методи*** *аналізу нормативних і науково-методичних джерел, порівняння, систематизації та теоретичного узагальнення.*

Процедура дослідження *відбувалася у чотири етапи: уточнено зміст доступності професійної освіти; визначено й класифіковано освітні, інформаційні, цифрові, просторові та соціальні бар'єри; зіставлено підходи до професійної орієнтації, адаптації змісту, оцінювання, практичної підготовки й підтримки працевлаштування; узагальнено результати у комплексній моделі інституційного забезпечення.*

Результати дослідження *дозволили встановити, що доступне освітнє середовище актуалізує ранню професійну орієнтацію, індивідуалізацію способів навчання без зниження професійних вимог, використання шрифту Брайля, аудіоматеріалів, тактильної графіки, програм екранного доступу та інших асистивних засобів, безбар'єрну просторову організацію, психолого-педагогічний супровід і системну співпрацю з роботодавцями. Обґрунтовано доцільність створення ресурсних центрів, що координуватимуть методичну підтримку, аудит доступності, професійне*