УДК 159.947.5:378.091.212
DOI https://doi.org/10.32782/2709-3093/2026.5/22

Кульматицький А.В.
https://orcid.org/0000-0003-3486-1143
Державне некомерційне товариство «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького»

Климків Р.І.
https://orcid.org/0000-0002-1747-6844
Комунальний заклад вищої освіти Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»

Червоношапка М.О.
https://orcid.org/0000-0001-9180-6402
Комунальний заклад вищої освіти Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»

АКАДЕМІЧНА БЕЗПОРАДНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ТА НАПРЯМИ ПОДОЛАННЯ

У статті теоретично обґрунтовано академічну безпорадність як психологічний феномен, що формується внаслідок повторюваного досвіду суб'єктивно неконтрольованих навчальних труднощів і виявляється у зниженні очікування результативності власних дій. Мета дослідження – уточнити сутність академічної безпорадності здобувачів вищої освіти, систематизувати психологічні механізми її формування, побудувати структурно-функціональну модель та визначити напрями попередження і подолання. Використано методи теоретичного аналізу, порівняння, систематизації, узагальнення та концептуального моделювання. На основі інтеграції теорії навченої безпорадності, атрибутивного підходу, соціально-когнітивної теорії самоефективності, теорії самодетермінації та концепції саморегульованого навчання академічну безпорадність визначено як набутий, відносно стійкий і контекстно зумовлений патерн когнітивних оцінок, негативних емоцій, мотиваційного згасання, поведінкового уникнення та дефіциту саморегуляції. Обґрунтовано структурно-функціональну модель, що охоплює когнітивно-атрибутивний, мотиваційно-регулятивний, емоційний, поведінковий і метакогнітивний компоненти; центральною ланкою визначено суб'єктивну оцінку контролю. Показано циклічний механізм розвитку феномена: невдача або перевантаження посилюють оцінку неконтрольованості, несприятливі атрибуції, зниження самоефективності, тривогу й уникнення, що скорочує ефективні дії та підвищує ризик повторної невдачі. Визначено критерії відмежування безпорадності від прокрастинації, академічного вигорання, тимчасового зниження мотивації та об'єктивної неготовності. Запропоновано багаторівневі напрями подолання: відновлення зв'язку «дія – результат», атрибутивне перенавчання, досвід поступового успіху, розвиток саморегуляції, процесно орієнтований зворотний зв'язок, підтримку автономії та зменшення непередбачуваності освітнього середовища. Наукова новизна полягає в інтеграції зазначених механізмів у єдину модель із розмежуванням реальної та суб'єктивної неконтрольованості. Практичне значення моделі полягає в можливості її використання для раннього розпізнавання ризику й планування адресної підтримки здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *академічна безпорадність, самоефективність, атрибутивний стиль, суб'єктивній контроль, саморегульоване навчання, освітнє середовище.*

© Кульматицький А.В., Климків Р.І., Червоношапка М.О., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Постановка проблеми. Сучасне навчання у закладі вищої освіти вимагає значного обсягу самостійної роботи, тривалої концентрації на цілях, самоконтролю та здатності змінювати стратегію після невдачі. Тому академічне функціонування визначається не лише знаннями й здібностями, а й тим, як здобувач оцінює власну компетентність, керованість ситуації та залежність результату від докладених зусиль. Якщо зв'язок між дією і наслідком систематично не усвідомлюється, локальні труднощі можуть переходити у стійкіший патерн пасивності, уникнення та передчасної відмови від спроб. Проблема особливо актуальна за освітньої невизначеності, тривалого стресу й накопичення академічних труднощів. Водночас академічну безпорадність нерідко змішують із прокрастинацією, амотивацією, вигоранням і низькою успішністю, що ускладнює вибір адекватної підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями авторів [5] показано, що безпорадність університетських студентів пов'язана як з індивідуальними уявленнями про власні можливості, так і з навчальним контекстом, у якому здобувач не бачить передбачуваного шляху поліпшення результату. Автори С. Гейз, Д. Дусе та Р. П. Беді, аналізуючи досвід студентів, які подолали навчену безпорадність, виокремили значення автономії, підтримувальних взаємодій, конкретних досяжних цілей, корисного зворотного зв'язку та відновлення відчуття контролю [6]. Атрибутивна реформуляція концепції пояснює стійкість безпорадності характером причинних пояснень невдачі [7], а сучасне переосмислення теорії підкреслює захисну роль попереднього досвіду контролю [8].

Для розуміння феномена важливі також дослідження самоефективності, самодетермінації та саморегульованого навчання. Самоефективність визначає очікування особистості щодо спроможності організувати й виконати дії, необхідні для конкретного результату [9], і позитивно пов'язана з академічною залученістю та результативністю [10]. Українські автори показують значення соціального порівняння у структурі самоефективності [1], взаємозв'язок когнітивних і метакогнітивних стратегій [2] та відмінності здобувачів із різним рівнем метакогнітивної активності [3]. Водночас дані про резильєнтність і навчальну мотивацію не дають підстав розглядати стійкість як універсальний пояснювальний чинник [4]. Невирішеною залишається потреба в моделі, яка поєднує реальну та суб'єктивну керованість ситуації з когнітивними, мотиваційними, емоційними, поведінковими й метакогнітивними механізмами безпорадності.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати академічну безпорадність здобувачів вищої освіти, систематизувати психологічні механізми її формування, побудувати структурно-функціональну модель та визначити багаторівневі напрями попередження і подолання. Застосовано теоретичний аналіз, порівняння, систематизацію, узагальнення та концептуальне моделювання за логікою «умови академічної ситуації – суб'єктивна оцінка контролю – психологічні механізми – прояви – наслідки – напрями втручання».

Виклад основного матеріалу. У класичній моделі навченої безпорадності визначальним є досвід неконтрольованості – відсутності залежності між реакцією суб'єкта та подією [7]. Значущим є не лише фактичний зв'язок між дією і наслідком, а його когнітивна репрезентація: повторювані невдалі спроби формують очікування, що майбутній результат також не залежатиме від активності. Тому ініціатива може знижуватися навіть після зміни умов і появи реальної можливості впливу. Попередній досвід контролю, навпаки, полегшує розпізнавання дієвих способів реагування [8].

Академічну безпорадність пропонуємо визначати як набутий, відносно стійкий і контекстно зумовлений патерн когнітивних оцінок, негативних емоцій, мотиваційного згасання, поведінкового уникнення та дефіциту саморегуляції, що формується внаслідок повторюваного досвіду суб'єктивно неконтрольованих академічних труднощів і виявляється у зниженні очікування результативності власних дій навіть за наявності реальної можливості впливати на навчальний результат. Визначення акцентує на набутості феномена, центральній ролі оцінки контролю та збереженні пасивності після появи доступного способу дії.

Необхідно розмежовувати реальну і суб'єктивну неконтрольованість. Якщо критерії оцінювання суперечливі, вимоги непередбачувано змінюються або здобувач не має необхідних ресурсів і базових знань, слабка активність може бути реалістичною реакцією на середовище. Психологічна безпорадність виявляється тоді, коли очікування неконтрольованості переноситься на ситуації, у яких дієві способи вже доступні. Тому первинний аналіз має починатися з перевірки реальної керованості ситуації, доступності ресурсів і зрозумілості критеріїв успіху.

Психологічні механізми формування. Когнітивно-атрибутивний механізм пояснює, чому однакова невдача не в усіх спричиняє стійку безпорадність. Внутрішні, стабільні та глобальні пояснення невдачі погіршують очікування майбутнього

успіху й сприяють генералізації негативних висновків [7]. Особливо несприятливим є пояснення невдачі стійким браком здібностей, а успіху – випадком або легкістю завдання. Це пов'язано із самоефективністю – переконанням людини у здатності організувати й виконати дії, необхідні для досягнення конкретного результату [9]. Повторювані невдачі скорочують кількість спроб і досвіду майстерності, тому низьке очікування успіху саме підтримує недостатню активність і нову невдачу.

Мотиваційно-регулятивний механізм пов'язаний із якістю мотивації та задоволенням потреб в автономії, компетентності й пов'язаності [11]. Метааналітичні дані засвідчують зв'язок автономної мотивації з адаптивними академічними результатами, наполегливістю та благополуччям, тоді як амотивація асоціюється з несприятливими наслідками [12]. За безпорадності здобувач може усвідомлювати цінність освіти, але не очікувати, що зусилля змінять результат. Непередбачувані вимоги, надмірний зовнішній контроль і негативне соціальне порівняння додатково послаблюють відчуття компетентності та автономії.

Метакогнітивний механізм охоплює порушення постановки цілей, планування, вибору стратегії, моніторингу розуміння, контролю зусиль, звернення по допомогу та рефлексії результату – ключових процесів саморегульованого навчання [13]. За безпорадності помилка сприймається як доказ неспроможності, а не як інформація про стратегію. Вітчизняні дослідження підтверджують значення взаємозв'язку когнітивних і метакогнітивних стратегій [2] та рівня метакогнітивної активності [3]. Емоційно-поведінковий механізм виявляється у тривозі, соромі, фрустрації, скороченні наполегливості, відкладанні, формальному виконанні мінімуму, уникненні оцінювання й допомоги. Такі дії тимчасово зменшують дискомфорт, але позбавляють здобувача коригувального зворотного зв'язку та нового досвіду успіху.

Контекст підтримки модифікує зазначені механізми. Дисбаланс між навчальними зусиллями та отриманим результатом може знижувати залученість, а навчена безпорадність частково опосередковує цей зв'язок; соціальна підтримка послаблює негативний вплив дисбалансу [14]. Отже, безпорадність не можна пояснювати лише особистісними особливостями: важливо враховувати передбачуваність вимог, доступність допомоги та реальну можливість коригувати результат.

Структурно-функціональна модель. Узагальнення дає підстави описати циклічний механізм: академічна складність, невдача або перевантаження → оцінка ситуації як неконтрольованої → несприятливі атрибуції → зниження самоефективності й автономної мотивації → негативні емоції → уникнення та скорочення ефективних дій → дефіцит практики й зворотного зв'язку → повторне погіршення результату. Центральною ланкою є суб'єктивна оцінка контролю. Модель охоплює когнітивно-атрибутивний, мотиваційно-регулятивний, емоційний, поведінковий і метакогнітивний компоненти. Їх розмежування має практичне значення, оскільки однакова зовнішня пасивність може підтримуватися різними механізмами, а втручання доцільно спрямовувати на провідну ланку циклу.

Межі поняття та напрями подолання. Прокрастинація передбачає добровільне відкладання запланованої дії попри очікувані негативні наслідки; за безпорадності відкладання підтримується насамперед переконанням у марності дії. Академічне вигорання охоплює виснаження, цинічне дистанціювання та відчуття неефективності й негативно пов'язане з академічними досягненнями [15], однак безпорадність можлива без вираженого виснаження, а виснаження – без переконання у неконтрольованості результату. Короткочасне зниження інтересу або низький результат через брак базових знань також не є безпорадністю, якщо після надання ресурсів і зрозумілого способу дії активність відновлюється.

Подолання безпорадності має бути спрямоване насамперед на відновлення зв'язку «дія – результат». Доцільно розкладати завдання на посильні етапи з чіткими критеріями, організовувати повторну спробу після конкретної корекції, фіксувати індивідуальний прогрес і створювати градуйовані ситуації успіху [6]. Атрибутивне перенавчання передбачає перехід від глобального висновку про нездатність до конкретного й змінюваного пояснення – неефективної стратегії, браку практики або потреби в консультації. Процесно орієнтований зворотний зв'язок має показувати, що виконано правильно, яка прогалина знижує результат і яка наступна дія допоможе її виправити.

Другий напрям становить розвиток саморегуляції: постановка операціоналізованих цілей, короткі робочі цикли, вибір стратегії відповідно до типу завдання, самоперевірка, аналіз помилок і своєчасне звернення по допомогу. За високої тривоги або сорому важливі розпізнавання емоцій, нормалізація помилки як складової навчання та поступове наближення до ситуації оцінювання. На міжособистісному й інституційному рівнях

потрібні підтримка автономії, доступність консультацій, поважна комунікація, узгоджені правила оцінювання, завчасно відомі критерії та стабільні канали комунікації [11]. Індивідуальна психологічна робота матиме обмежений ефект, якщо реальні джерела неконтрольованості освітнього середовища не усунуті.

Наукова новизна та практичне значення. Новизна полягає в інтеграції атрибутивного, соціально-когнітивного, мотиваційного, емоційного та метакогнітивного підходів у структурно-функціональну модель, де суб'єктивна оцінка контролю є центральною ланкою. Модель розмежовує реальну й суб'єктивну неконтрольованість та визначає точки втручання на індивідуальному, міжособистісному й інституційному рівнях. Практично її можна застосовувати для раннього розпізнавання ризику, вибору адресної підтримки та проєктування профілактичних програм у закладах вищої освіти.

Висновки. Академічна безпорадність здобувачів вищої освіти є набутим, відносно стійким і контекстно зумовленим психологічним патерном, у якому досвід суб'єктивно неконтрольованих труднощів поєднується з несприятливими атрибуціями, зниженням самоефективності й автономної мотивації, негативними емоціями, уникненням та дефіцитом саморегуляції. Центральним механізмом є втрата очікування, що власна цілеспрямована дія здатна змінити академічний результат. Запропонована модель охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів і описує цикл від оцінки неконтрольованості до скорочення ефективних дій та повторного погіршення результату. Подолання безпорадності має поєднувати відновлення зв'язку «дія – результат», атрибутивне перенавчання, досвід поступового успіху, процесно орієнтований зворотний зв'язок, розвиток саморегульованого навчання, роботу з емоціями та усунення реальних джерел непередбачуваності освітнього середовища. Перспективами подальших досліджень є операціоналізація моделі, психометрична перевірка відповідного інструментарію для українських здобувачів вищої освіти та оцінювання ефективності профілактичних програм. Теоретичний характер роботи обмежує можливість визначення емпіричної ваги окремих компонентів і їх причинної послідовності.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки рукопису використовувався ChatGPT (OpenAI) як допоміжний інструмент для пошуку потенційно релевантних наукових джерел та мовно-стилістичного редагування. Відбір і перевірку джерел, теоретичний аналіз, інтерпретацію наукових положень, формулювання авторської позиції та висновків здійснювали автори. Автори несуть повну відповідальність за зміст рукопису, достовірність використання джерел і дотримання принципів академічної доброчесності.

Список літератури:

1. Завацька Н., Омелянюк С., Лукашов О., Петренко М. Соціальне порівняння в організації структури самоефективності здобувачів вищої освіти. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2024. № 12. С. 290–310. DOI: https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-13

2. Нечипорук М. В., Романюк В. О. Когнітивні та метакогнітивні стратегії освоєння інформації як основа саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія».* 2025. № 18. С. 135–143. DOI: https://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-135-143

3. Ватан Ю. П. Психологічні особливості здобувачів вищої освіти з різним рівнем метакогнітивної активності. *Габітус*. 2022. Вип. 44. С. 58–62. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.9

4. Бєляєва Н. Є. Мотивація до навчання у здобувачів вищої освіти з різним рівнем резильєнтності. *Габітус*. 2025. Вип. 74. С. 144–148. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.26

5. Ziegler A., Bedenlier S., Gläser-Zikuda M., Kopp B., Händel M. Helplessness among university students: An empirical study based on a modified framework of implicit personality theories. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11, No. 10. Article 630. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci11100630

6. Hayes S., Doucet D., Bedi R. P. University students who overcame learned helplessness: What helped or hindered? *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy.* 2021. Vol. 55, No. 3. P. 334–362. DOI: https://doi.org/10.47634/cjcp.v55i3.69678

7. Abramson L. Y., Seligman M. E. P., Teasdale J. D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*. 1978. Vol. 87, No. 1. P. 49–74. DOI: https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49

8. Maier S. F., Seligman M. E. P. Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*. 2016. Vol. 123, No. 4. P. 349–367. DOI: https://doi.org/10.1037/rev0000033

9. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84, No. 2. P. 191–215. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

10. Meng Q., Zhang Q. The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, No. 7. Article 5767. DOI: https://doi.org/10.3390/su15075767

11. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Article 101860. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

12. Howard J. L., Bureau J., Guay F., Chong J. X. Y., Ryan R. M. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science. 2021*. Vol. 16, No. 6. P. 1300–1323. DOI: https://doi.org/10.1177/1745691620966789

13. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice.* 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

14. Liu S., Wang Y., He W., Chen Y., Wang Q. The effect of students' effort–reward imbalance on learning engagement: The mediating role of learned helplessness and the moderating role of social support. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1329664. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1329664

15. Madigan D. J., Curran T. Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33, No. 2. P. 387–405. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1

Kulmatytskyi A.V., Klymkiv R.I., Chervonoshapka M.O. ACADEMIC HELPLESSNESS AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS: PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF FORMATION AND APPROACHES TO OVERCOMING IT

The article provides a theoretical substantiation of academic helplessness as a psychological phenomenon that develops through repeated experiences of subjectively uncontrollable learning difficulties and is manifested in reduced expectations that one's own actions can influence academic outcomes. The purpose of the study is to clarify the nature of academic helplessness among higher education students, systematize the psychological mechanisms of its formation, construct a structural-functional model, and identify directions for prevention and overcoming. The methods included theoretical analysis, comparison, systematization, generalization, and conceptual modelling. By integrating learned helplessness theory, the attributional approach, social-cognitive self-efficacy theory, self-determination theory, and the concept of self-regulated learning, academic helplessness is defined as an acquired, relatively stable, context-dependent pattern of cognitive appraisals, negative emotions, motivational decline, behavioural avoidance, and self-regulation deficits. A structural-functional model comprising cognitive-attributional, motivational-regulatory, emotional, behavioural, and metacognitive components is substantiated, with perceived control identified as its central link. The cyclical mechanism is described as follows: failure or overload strengthens appraisals of uncontrollability, maladaptive attributions, reduced self-efficacy, anxiety, and avoidance; these processes decrease effective action and increase the risk of repeated failure. Criteria are proposed for distinguishing academic helplessness from procrastination, academic burnout, temporary motivational decline, and objective lack of readiness. Multilevel approaches to overcoming the phenomenon include restoring the action–outcome contingency, attributional retraining, graduated mastery experiences, development of self-regulation, process-focused feedback, autonomy support, and reducing unpredictability in the educational environment. The scientific novelty lies in integrating these mechanisms into a unified structural-functional model that distinguishes actual from perceived uncontrollability. The practical value of the model lies in its potential use for early risk recognition and planning targeted psychological and educational support in higher education.

Keywords: *academic helplessness, self-efficacy, attributional style, perceived control, self-regulated learning, educational environment.*

Дата першого надходження статті до видання: 17.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.10.2026