

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА  
ННІ «АКАДЕМІЯ ВЧИТЕЛЬСТВА»  
КАФЕДРА ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ОСВІТНІХ  
ТРАНСФОРМАЦІЙ ТА ЛІДЕРСТВА

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

«Формування академічної доброчесності при  
використанні цифрових технологій у закладах вищої освіти»

Студента 2-го курсу групи ПМ-61  
другого (магістерського)  
рівня вищої освіти  
освітньо-професійної програми  
«Педагогіка вищої освіти»  
за спеціальністю 011 – ОСВІТНІ,  
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ  
Гліб ЛОГІНОВ

Керівник: Ярослава ШВЕДОВА  
Кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри інноваційної педагогіки,  
освітніх трансформацій і лідерства

м. Харків – 2025 рік

## Зміст

<b>ВСТУП</b>	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b>	11
1.1. Академічна доброчесність як науково-педагогічна категорія	11
1.2. Нормативно-правове забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті України та міжнародному освітньому просторі	17
1.3. Цифровізація вищої освіти: можливості й ризики для академічної доброчесності	23
1.4. Психолого-педагогічні умови формування академічної доброчесності в цифровому освітньому середовищі ЗВО	28
Висновки до розділу 1	36
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ</b>	39
2.1. Мета та завдання емпіричного дослідження	39
2.2. Організація дослідження та характеристика вибірки	41
2.3. Аналіз результатів за анкетною «Виявлення поширеності випадків академічної нечесності у закладі вищої освіти»	44
2.4. Результати опитувальника «Розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату»	51
2.5. Результати дослідження за опитувальником «Обізнаність з видами порушень академічної доброчесності»	55
2.6. Рекомендації щодо формування рівня академічної доброчесності при використанні цифрових технологій	58
Висновки до розділу 2	62
<b>ВИСНОВКИ</b>	66
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	69
<b>ДОДАТКИ</b>	74

**Анотація.** Дослідження присвячене проблемі формування академічної доброчесності здобувачів вищої освіти в умовах інтенсивного використання цифрових технологій у закладах вищої освіти. У роботі уточнено зміст поняття «академічна доброчесність» як ціннісно-нормативної, культурної та компетентнісної характеристики освітнього процесу, проаналізовано нормативно-правові засади забезпечення академічної доброчесності в Україні та міжнародному освітньому просторі, окреслено можливості й ризики цифровізації (онлайн-навчання, LMS, антиплагіатні системи, генеративний ШІ тощо) для доброчесної поведінки здобувачів. Емпіричне дослідження, проведене серед студентів 2-го та 4-го курсів, дозволило виявити рівень сформованості ціннісних орієнтацій, знань та реальних практик дотримання / порушення академічної доброчесності в цифровому освітньому середовищі, а також взаємозв'язки між розумінням сутності доброчесності, обізнаністю з видами порушень і особистим досвідом академічної нечесності. На основі теоретичного аналізу та емпіричних результатів розроблено й обґрунтовано комплекс психолого-педагогічних рекомендацій щодо формування академічної доброчесності здобувачів вищої освіти при використанні цифрових технологій, який може бути інтегрований у освітні програми, електронні курси та внутрішні політики ЗВО. Практичне значення роботи полягає у можливості використання її результатів адміністрацією університетів, викладачами та менеджерами освітніх програм для посилення внутрішніх систем забезпечення якості освіти та розбудови культури академічної доброчесності в умовах цифрової трансформації.

**Ключові слова:** академічна доброчесність, цифрові технології, цифрове освітнє середовище, генеративний штучний інтелект, плагіат, заклад вищої освіти.

**Abstract.** The master's thesis addresses the formation of academic integrity among higher education students under conditions of intensive use of digital technologies in universities. The study clarifies the concept of "academic integrity" as a value-based, normative, cultural and competence-related characteristic of the educational process; analyses the legal and regulatory framework for academic integrity in Ukraine and in the international higher education area; and outlines the opportunities and risks posed by digitalisation (online learning, learning management systems, plagiarism-detection tools, generative AI, etc.) for students' honest academic behaviour. An empirical study conducted among second- and fourth-year students revealed the level of development of value orientations, knowledge and actual practices of compliance with or violation of academic integrity in the digital learning environment, as well as the relationships between students' understanding of academic integrity, their awareness of types of violations and their personal experience of academic misconduct. Based on the theoretical analysis and empirical findings, the thesis develops and substantiates a set of psychological and pedagogical recommendations for fostering academic integrity when using digital technologies in higher education institutions; this set can be integrated into study programmes, e-courses and institutional policies. The practical significance of the research lies in the possibility of using its results by university administrators, teaching staff and programme managers to strengthen internal quality assurance systems and to build a sustainable culture of academic integrity in the context of digital transformation.

**Keywords:** *academic integrity, digital technologies, digital learning environment, generative artificial intelligence, plagiarism, higher education institution.*

## ВСТУП

Цифрова трансформація вищої освіти радикально змінює способи організації навчального процесу, комунікації між викладачами та здобувачами, форм контролю знань і наукової взаємодії. Онлайн-курси, системи управління навчанням (LMS), електронні бібліотеки, сервіси спільної роботи з текстами, засоби автоматизованої перевірки – усе це формує нове цифрове освітнє середовище університету. Паралельно стрімко зростає вплив штучного інтелекту, зокрема генеративних мовних моделей, які здатні продукувати тексти, коди, візуальні матеріали, що ускладнює розмежування між самостійною й «асистованою» діяльністю студента. Ситуація створює безпрецедентні можливості для інтенсифікації навчання, але водночас загострює ризики порушень академічної доброчесності – від плагіату й фабрикації даних до високотехнологічних форм списування.

У міжнародному та вітчизняному дискурсі академічна доброчесність розглядається як комплекс етичних принципів і правил, що забезпечують довіру до результатів навчання та наукових досягнень. В українському законодавстві вперше системно зафіксовано визначення академічної доброчесності у Законі України «Про освіту», де її розуміють як сукупність етичних принципів та встановлених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової діяльності для забезпечення довіри до результатів навчання й наукових (творчих) досягнень (ст. 42). Дослідники наголошують, що академічна доброчесність має не лише нормативно-правовий, а й ціннісний вимір: вона пов'язана з формуванням нової академічної культури, заснованої на чесності, довірі, справедливості, повазі, відповідальності й сміливості відстоювати етичні стандарти в освіті та науці.

Разом із тим останні роки демонструють парадоксальну тенденцію: попри розбудову законодавчої та інституційної бази, фактичний рівень дотримання академічної доброчесності у вищій школі залишається проблемним. Огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень свідчить про зростання частки студентів,

які систематично використовують списування, неправомірні запозичення, купівлю готових робіт, що особливо проявилось на тлі цифровізації та масового переходу до онлайн-навчання. Систематичний огляд літератури, проведений М. Sozon з колегами, показує, що поширеність шпаргалок, плагіату, використання заборонених цифрових ресурсів і некоректного застосування штучного інтелекту є глобальною проблемою для університетів, а технологічні чинники (легкий доступ до онлайн-ресурсів, спеціальних сайтів і ботів, а нині й генеративних ШІ-моделей) значно посилюють ці ризики.

Окремого виміру проблематика набуває у зв'язку з поширенням генеративного ШІ. Сучасні огляди наголошують на «подвійному ефекті» таких технологій: з одного боку, вони дозволяють персоналізувати навчання, підтримувати академічне письмо, розвивати критичне мислення; з іншого – створюють можливості для «високотехнологічного» порушення академічної доброчесності, зокрема через автоматизоване написання робіт, складність верифікації авторства й обмеженість традиційних антиплагіатних інструментів. У цьому контексті стає очевидною недостатність суто заборонних чи каральних підходів. Натомість актуалізується проблема саме формування академічної доброчесності як стійкої ціннісно-поведінкової установки здобувача вищої освіти в умовах цифрового освітнього середовища.

Аналіз українських досліджень засвідчує, що вітчизняна науково-освітня спільнота за останнє десятиліття пройшла шлях від сприйняття академічної доброчесності як «нового» чи навіть «міфічного» поняття до розуміння її як ключового інструмента забезпечення якості вищої освіти, репутації університетів і довіри до результатів досліджень. Вказується, що ефективне впровадження принципів академічної доброчесності пов'язане з державною політикою, нормативним регулюванням, інституційними стратегіями університетів, а також із формуванням відповідної культури серед викладачів і студентів.

Однак, попри наявність типових положень, рекомендацій і кодексів честі, в багатьох закладах вищої освіти ці документи залишаються переважно

декларативними й не «перекладаються» на щоденну практику викладання та навчання, зокрема в цифрових середовищах.

Цифрові технології в освітньому процесі ЗВО нині переважно використовуються як інструменти організації навчання (електронні журнали, платформи управління курсами, системи відеоконференцій) та контролю (системи антиплагіату, онлайн-тестування). Значно менше досліджено й описано, як ці ж технології можуть слугувати засобом цілеспрямованого формування академічної доброчесності – наприклад, через інтеграцію модулів з академічного письма в LMS, використання цифрових симуляцій етичних дилем, рефлексивні онлайн-щоденники, формувальне оцінювання, розвиток цифрової та інформаційної грамотності студентів. Саме недостатня розробленість психолого-педагогічних засад формування академічної доброчесності в умовах інтенсивного використання цифрових технологій у вищій школі та суперечність між нормативною регламентацією і реальними освітніми практиками зумовлюють актуальність обраної теми дослідження.

**Мета** магістерського дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні сформованості ціннісних орієнтацій, знань та реальних практик дотримання / порушення академічної доброчесності в цифровому освітньому середовищі.

**Об’єкт дослідження** – академічна доброчесність здобувачів вищої освіти.

**Предмет дослідження** – процес формування академічної доброчесності здобувачів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Для досягнення мети передбачається розв’язати такі основні **завдання**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз підходів до розуміння академічної доброчесності здобувачів вищої освіти та уточнити її структуру й зміст у контексті цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти.

2. Проаналізувати нормативно-правові, інституційні та цифрові засади забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті України та міжнародному освітньому просторі, окреслити основні можливості й ризики

використання цифрових технологій (онлайн-навчання, LMS, антиплагіатні системи, генеративний ШІ тощо) для підтримки та порушення академічної доброчесності.

3. Емпірично дослідити рівень сформованості ціннісних орієнтацій, знань та практик академічної доброчесності у здобувачів вищої освіти 2-го та 4-го курсів в умовах цифровізації навчального процесу, виявити особливості проявів академічної нечесності в цифровому освітньому середовищі.

4. Виявити взаємозв'язки між розумінням сутності академічної доброчесності, обізнаністю з видами її порушень та реальним досвідом академічної нечесності здобувачів вищої освіти при використанні цифрових технологій.

5. На основі теоретичного аналізу та емпіричних результатів обґрунтувати та розробити комплекс психолого-педагогічних рекомендацій щодо формування академічної доброчесності здобувачів вищої освіти при використанні цифрових технологій у закладі вищої освіти.

**Методологічну** основу дослідження становлять положення про ціннісно-орієнтаційний характер академічної доброчесності, компетентнісний та аксіологічний підходи до вищої освіти, а також ідеї про інтеграцію цифрових технологій як інструменту розвитку автономії й відповідальності здобувачів. Загальнонауковими методами будуть аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел, контент-аналіз нормативно-правових документів і внутрішніх положень ЗВО щодо забезпечення академічної доброчесності. Емпіричний блок включає анкетування, опитування, напівструктуровані інтерв'ю зі здобувачами та викладачами, а також кількісну й якісну обробку даних (описова статистика, порівняльний аналіз, кореляційний аналіз тощо).

**Наукова новизна** очікуваних результатів полягає в тому, що:

– уточнено зміст поняття «формування академічної доброчесності здобувачів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі» з урахуванням

викликів генеративного штучного інтелекту та нових форм академічних порушень;

– конкретизовано структурну модель академічної доброчесності здобувача вищої освіти (ціннісний, когнітивний, операційно-поведінковий, рефлексивний компоненти) у зв'язку з практиками використання цифрових технологій;

– розроблено рекомендації щодо формування академічної доброчесності з використанням цифрових інструментів, що інтегрується в освітній процес ЗВО;

– виявлено комплекс педагогічних умов, які забезпечують ефективність цієї програми (особливості навчального середовища, взаємодії «викладач–студент», інституційної політики університету тощо).

**Теоретичне значення** дослідження вбачається в поглибленні розуміння академічної доброчесності як інтегральної характеристики професійного становлення майбутнього фахівця, уточненні понятійно-категоріального апарату (зокрема категорій «академічна доброчесність», «академічна культура», «цифрове освітнє середовище», «етичне використання цифрових технологій», «генеративний штучний інтелект у навчанні»), а також у розширенні уявлень про взаємозв'язок між цифровізацією вищої освіти та етичними практиками студентів.

**Практичне значення** дослідження полягає в можливості використання розробленої програми та методичних рекомендацій у діяльності закладів вищої освіти: при проектуванні дисциплін і модулів з академічного письма й академічної доброчесності, розробці внутрішніх політик і процедур забезпечення доброчесності, створенні й удосконаленні електронних курсів, тренінгів, інформаційних кампаній для студентів та викладачів. Отримані результати можуть бути використані адміністрацією університетів, викладачами, менеджерами освітніх програм при модернізації системи внутрішнього забезпечення якості освіти та формуванні цілісної культури академічної доброчесності в умовах цифрової трансформації.

Структурно магістерська робота складається зі вступу, двох розділів (теоретико-методологічного, емпіричного та формувального), висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків.

## **РОЗДІЛ.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

### **1.1. Академічна доброчесність як науково-педагогічна категорія**

Поняття академічної доброчесності історично пов'язане з розвитком університетської етики та становленням професійної спільноти дослідників і викладачів. У класичних європейських та північноамериканських університетах ще у ХІХ–ХХ ст. формуються традиції «honor code», які передбачали неформалізовані норми чесності, поваги до авторства, відповідальності за результати навчання та дослідження (McCabe, Butterfield, & Treviño, 2012). Масифікація вищої освіти, комерціалізація освітніх послуг і ускладнення наукової комунікації у другій половині ХХ ст. призвели до того, що питання академічної доброчесності почали виокремлюватися в окремий напрям наукових досліджень – academic integrity studies (Altbach & Peterson, 2017; Bretag, 2018).

Важливу роль у концептуалізації поняття відіграв Міжнародний центр академічної доброчесності (International Center for Academic Integrity, ICAI), створений у 1992 році. На основі багаторічних емпіричних досліджень цей центр запропонував підхід до академічної доброчесності як до «зобов'язання, навіть у складних обставинах, дотримуватися фундаментальних цінностей – чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності та сміливості» (International Center for Academic Integrity, 2014, p. 13). Ця інтерпретація поступово стала «золотим стандартом» для університетських політик у різних країнах світу.

В українському освітньо-науковому просторі термін «академічна доброчесність» активно входить у дискурс після 2014 року й нормативно закріплюється із прийняттям Закону України «Про освіту» (2017), де академічна доброчесність визначається як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього

процесу з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових досягнень (Law of Ukraine “On Education”, 2017, art. 42).

Подальший розвиток поняття пов'язаний із діяльністю Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке у своїх рекомендаціях для ЗВО розглядає академічну доброчесність як ключовий елемент внутрішніх систем забезпечення якості (National Agency for Higher Education Quality Assurance, 2020, 2021).

Сучасні українські дослідники підкреслюють, що академічна доброчесність для України є не лише «модним» терміном, а й інструментом подолання спадщини академічної корупції, псевдонауки та формалізації освітнього процесу (Колесніков, 2019; Курбатов, 2017; Уманець, 2024).

Зокрема, А. Колесніков (2019) показує, що недотримання норм академічної доброчесності створює соціальні загрози – руйнує довіру до дипломів, знижує економічну безпеку ЗВО та стимулює поширення псевдонаукових практик. І. Костікова та А. Дорожко (2021) на емпіричному матеріалі демонструють, що значна частина студентів не сприймає плагіат як шахрайство, що актуалізує завдання системного формування культури доброчесності у процесі підготовки магістрів (Костікова та Дорожко, 2021).

У міждисциплінарному полі досліджень академічної доброчесності можна виокремити кілька провідних теоретичних підходів, кожен з яких акцентує різні виміри феномену.

З позицій етики академічна доброчесність розглядається як сукупність базових цінностей освітньої та наукової спільноти. У концепції ICAI це, насамперед, чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність і сміливість (International Center for Academic Integrity, 2014).

Дотримання цих цінностей трактується як умова можливості самої академічної спільноти: без них наукові результати стають підозрливими, а освітні досягнення – формальними (Fishman, 2014). Такий підхід підкреслює внутрішню, моральну мотивацію суб'єкта діяти чесно, навіть коли зовнішній контроль є мінімальним.

Правовий підхід акцентує увагу на формалізованих нормах і процедурах, що регулюють академічну діяльність. Академічна доброчесність у цьому ракурсі постає як система норм, закріплених у законах, підзаконних актах та локальних документах ЗВО: кодексах честі, положеннях про запобігання плагіату, процедурах розгляду академічних порушень тощо (Bashkir, 2021; Колесніков, 2019).

У межах цього підходу наголос робиться на чітких визначеннях видів порушень (плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, «контрактне навчання» тощо) та на прозорості санкцій.

Культурологічний вимір дозволяє розглядати академічну доброчесність як характеристику академічної культури університету загалом. Дослідники відзначають, що формальні кодекси не гарантують доброчесної поведінки, якщо «прихований навчальний план» – неформальні норми й очікування у студентських та викладацьких спільнотах – толерують списування, купівлю робіт або «позірні» дослідження (Eaton, 2020; Djurylo, 2019).

У такому розумінні академічна доброчесність є наслідком колективної практики: того, що вважається «нормальним» чи «неприпустимим» у конкретному університеті.

У компетентнісній парадигмі академічна доброчесність трактується як інтегральна характеристика готовності студента до відповідальної професійної діяльності. Вона включає знання про норми й процедури (когнітивний компонент), ціннісні орієнтації (аксіологічний компонент), реальні практики виконання завдань без порушень (поведінковий компонент) та рефлексію щодо власних академічних рішень (Liuta, 2025).

У цьому сенсі академічна доброчесність стає одним з індикаторів якості підготовки фахівця і пов'язується з формуванням професійної етики.

Синтез зазначених підходів дозволяє розглядати академічну доброчесність як ціннісно-нормативну, культурну та компетентнісну характеристику освітнього процесу, що має одночасно індивідуальний (рівень студента /

викладача) та інституційний (рівень університету, системи вищої освіти) виміри.

У сучасних дослідженнях поступово утверджується бачення академічної доброчесності як багатокомпонентного утворення, що включає ціннісний, когнітивний, поведінковий і рефлексивний компоненти (Bretag, 2019; Liuta, 2025).

Ціннісний компонент відображає систему переконань студента щодо важливості чесності, поваги до інтелектуальної власності, відповідальності за результати навчання. Саме на цьому рівні формуються ставлення до плагіату, готовність протистояти тиску групи, нетерпимість до «легітимізації» недоброчесних практик. Дослідження показують, що там, де студенти вважають списування «нормою», рівень порушень істотно вищий, ніж у групах із чіткою ціннісною орієнтацією на чесність (McCabe et al., 2012; Костікова та Дорожко, 2021).

Когнітивний компонент стосується знань про те, що таке академічна доброчесність, які існують види порушень, як правильно оформлювати посилання, користуватися цифровими ресурсами, системами антиплагіату, штучним інтелектом тощо (Newton, 2018). Як наголошують Костікова та Дорожко (2021), нерозуміння базових термінів (плагіат, самоплагіат, академічний плагіат, коректне цитування) суттєво підвищує ризик ненавмисних порушень.

Поведінковий (операційний) компонент описує реальні практики виконання навчальних завдань: самостійність під час контрольних заходів, відмова від купівлі робіт, коректне використання джерел, дотримання правил групових проєктів тощо. Саме на цьому рівні стає очевидною різниця між декларованими цінностями та фактичними діями студентів (Trunus, 2020).

Рефлексивний компонент пов'язаний зі здатністю студента оцінювати власні академічні рішення, усвідомлювати етичні дилеми (наприклад, «допомогти другу списати» чи відмовити), аналізувати наслідки потенційних порушень для себе, групи, університету й суспільства. Розвиток цього

компонента потребує спеціально організованих педагогічних практик – обговорення кейсів, симуляцій, рефлексивних щоденників, роботи з етичними дилемами (Eaton, 2020).

Такий структурний підхід важливий для побудови емпіричного дослідження: він дозволяє операціоналізувати академічну доброчесність як сукупність вимірюваних параметрів і надалі пов'язати їх із використанням цифрових технологій у навчанні.

На нормативному рівні до порушень академічної доброчесності зазвичай відносять плагіат, самоплагіат, фабрикацію й фальсифікацію результатів досліджень, списування, використання заборонених допоміжних матеріалів, «контрактне навчання» (замовлення виконання робіт третіми особами), а також маніпуляції з оцінюванням (Law of Ukraine “On Education”, 2017; National Agency for Higher Education Quality Assurance, 2020).

У цифрову добу до цього переліку додаються й специфічні форми цифрової академічної недоброчесності: використання сайтів із готовими роботами, підміна особи під час онлайн-екзаменів, неетичне використання генеративних ШІ-інструментів для автоматизованого створення есе або дослідницьких текстів без належного декларування (Brickhill et al., 2024; Eaton, 2025; Bretag, 2016).

Наслідки порушень мають щонайменше три рівні. На індивідуальному рівні студент втрачає можливість реально опанувати компетентності, підміняючи навчання формальним отриманням результату (оцінки, диплому). Це веде до «розриву» між заявленою кваліфікацією та реальними вміннями. На інституційному рівні масовість порушень підриває довіру до університету, знижує цінність дипломів, створює репутаційні ризики та може мати фінансові наслідки (наприклад, у вигляді невдалих акредитацій, зниження позицій в рейтингах) (Колесніков, 2019; Liuta, 2025).

На суспільному рівні академічна недоброчесність формує «культуру обману», де професійні рішення ухвалюють фахівці без реальної підготовки,

що потенційно загрожує якості послуг у різних сферах – від освіти до медицини чи державного управління (Kurbatov, 2017; Eaton, 2021).

Спираючись на концепцію ICAI (International Center for Academic Integrity, 2014) та сучасні українські дослідження (Liuta, 2025; Слободянюк, 2019), можна виокремити базові принципи академічної доброчесності:

- чесність – правдивість у навчанні, викладанні та дослідженні;
- довіра – упевненість у тому, що члени академічної спільноти діють відповідально й передбачувано;
- справедливість – прозорі й послідовні процедури оцінювання, рівні умови для здобувачів;
- повага – визнання інтелектуальної власності та гідності інших;
- відповідальність – готовність приймати наслідки власних академічних рішень;
- сміливість – здатність діяти відповідно до цих цінностей навіть за умов тиску або спокуси порушити правила (International Center for Academic Integrity, 2014).

Функції академічної доброчесності можна узагальнити у кількох ключових напрямках:

- ціннісно-регулятивна функція – забезпечення моральних орієнтирів і правил поведінки у навчанні та дослідженні;
- якісно-забезпечувальна функція – підтримка достовірності результатів навчання та наукових висновків, що лежать в основі системи внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості;
- виховна функція – формування в здобувачів відповідальності, автономності, здатності до етичного вибору;
- репутаційна функція – підтримка довіри до університету, його дипломів та наукового продукту на національному й міжнародному рівнях (Bashkir, 2021; Liuta, 2025).

Таким чином, академічна доброчесність постає як системоутворююча характеристика вищої освіти, що поєднує ціннісні орієнтири, нормативні

вимоги та реальні практики академічної спільноти. У наступних підрозділах розділу 1 це поняття буде розглянуто в контексті нормативно-правового забезпечення та викликів цифровізації, що безпосередньо пов'язано з темою магістерської роботи про формування доброчесності при використанні цифрових технологій.

## **1.2. Нормативно-правове забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті України та міжнародному освітньому просторі**

Становлення сучасних підходів до академічної доброчесності тісно пов'язане з глобальними процесами інтернаціоналізації вищої освіти та науки. На міжнародному рівні йдеться не лише про окремі етичні кодекси, а про цілісні нормативні рамки, які задають «правила гри» для університетів, дослідників і здобувачів вищої освіти.

Одним із концептуальних джерел тут виступає діяльність International Center for Academic Integrity. У «The Fundamental Values of Academic Integrity» академічна доброчесність визначається як зобов'язання, навіть у складних обставинах, дотримуватися шести базових цінностей – чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності та сміливості (International Center for Academic Integrity, 2014). Цей документ не є законом у формальному розумінні, однак фактично виконує роль «етичного стандарту», на який орієнтуються університети по всьому світу, розробляючи власні кодекси честі та політики доброчесності.

У європейському освітньому просторі проблематика академічної доброчесності інтегрована насамперед у рамку забезпечення якості. «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)» підкреслюють, що внутрішні системи забезпечення якості у ЗВО мають гарантувати чесність і прозорість оцінювання, достовірність результатів навчання та наукових досліджень, а також чіткі процедури реагування на порушення (ENQA, 2015). Академічна доброчесність тут розглядається як

структурний елемент якості: без неї всі інші компоненти – результати навчання, рейтинги, акредитація – втрачають зміст.

Важливо, що на рівні глобальної наукової спільноти питання доброчесності виходить за межі лише освітнього процесу й охоплює етику досліджень. Рекомендація ЮНЕСКО щодо науки та наукових дослідників (UNESCO, 2017) прямо говорить про «інтелектуальну цілісність», відповідальність за достовірність даних, недопустимість фальсифікацій і маніпуляцій, а також про обов'язок держав створювати нормативні й інституційні умови для етичного здійснення наукової діяльності.

Аналогічно «Singapore Statement on Research Integrity» формулює принципи чесності, відповідальності, професіоналізму й опікунства (stewardship) у дослідженнях і закликає університети та уряди розробляти власні кодекси, спираючись на ці глобальні орієнтири (Singapore Statement, 2010).

У такому контексті українська система вищої освіти не існує ізольовано: інтеграція в Європейський простір вищої освіти (ЕНЕА) та участь у Болонському процесі означають фактичне прийняття ESG, етичних підходів ЮНЕСКО та глобальних стандартів дослідницької доброчесності як «базового фону», на якому формуються національні закони й інституційні політики.

На рівні України ключовим кроком стало нормативне закріплення самого поняття «академічна доброчесність». Закон України «Про освіту» 2017 року вперше чітко визначає академічну доброчесність як сукупність етичних принципів і встановлених законом правил, якими мають керуватися всі учасники освітнього процесу, а також фіксує основні види порушень – академічний плагіат, самоплагіат, фабрикацію, фальсифікацію, списування, хабарництво, необ'єктивне оцінювання тощо (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 42). По суті, йдеться про перехід від «моральної риторики» до юридично зобов'язуючих норм: недоброчесні практики більше не можуть бути виправдані як «традиція» чи «звичайна практика».

Закон України «Про вищу освіту» конкретизує обов'язок закладів вищої освіти розробляти й упроваджувати власні системи забезпечення якості, у складі яких – механізми підтримки академічної доброчесності й реагування на порушення (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Це означає, що відповідальність за реалізацію принципів доброчесності покладається не лише на окремого студента чи викладача, а й на інституцію, її органи управління, систему внутрішнього контролю.

Подальший розвиток нормативного поля відбувається через підзаконні акти й рекомендації Міністерства освіти і науки України. У низці листів і методичних рекомендацій – зокрема від 2018 та 2020 років – МОН акцентує на необхідності створення внутрішніх політик з попередження академічного плагіату, упровадження систем перевірки текстових збігів, розроблення прозорих процедур розгляду випадків порушень (Міністерство освіти і науки України, 2018, 2020). У цих документах підкреслюється, що забезпечення доброчесності неможливе лише «репресивними» заходами; потрібна роз'яснювальна робота, навчання здобувачів навичок академічного письма, коректної роботи з джерелами, критичного мислення.

Особливе місце в українському контексті посідає діяльність Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО). У своїх рекомендаціях щодо розбудови внутрішніх систем якості Агентство прямо проголошує дотримання академічної доброчесності одним із ключових критеріїв акредитації освітніх програм (National Agency for Higher Education Quality Assurance, 2020). НАЗЯВО розробляє рекомендації для ЗВО щодо створення університетських систем забезпечення доброчесності, де окреслюються вимоги до нормативної бази, інформаційної роботи, структурних підрозділів і процедур контролю (Башкір, 2021).

У цьому сенсі українське законодавство за останнє десятиліття пройшло шлях від майже повної відсутності терміна «академічна доброчесність» до досить розгалуженої нормативної системи, яка задає чіткі дефініції, перелік порушень, рамки відповідальності та базові вимоги до політик ЗВО. Однак сам

факт існування цих норм ще не гарантує їхньої ефективної реалізації, що особливо виразно проявляється в умовах стрімкої цифровізації освіти.

Як показують сучасні дослідження, ключовим рівнем реалізації нормативних вимог у сфері академічної доброчесності є конкретний заклад вищої освіти з його організаційною культурою, управлінськими практиками та цифровою інфраструктурою (Bretag, 2019; Eaton, 2020). Формально переважна більшість українських університетів уже мають кодекси честі, положення про академічну доброчесність, регламент перевірки текстових робіт на збіги, локальні інструкції щодо дотримання авторського права. Проте емпіричні опитування свідчать, що значна частина студентів і навіть викладачів поверхово знайомі з цими документами або не сприймають їх як інструменти щоденної практики (Тринус, 2020; Zawacki-Richter et al., 2019).

О. Башкір (2021), аналізуючи досвід упровадження принципів академічної доброчесності в українських ЗВО, показує, що ефективні інституційні системи мають щонайменше п'ять взаємопов'язаних компонентів: нормативну базу; інформаційно-просвітницькі заходи; структурні одиниці та уповноважених осіб; інструменти реалізації (зокрема цифрові системи антиплагіату, модулі в LMS) та механізми контролю й зворотного зв'язку (Башкір, 2021). Там, де система обмежується лише першим компонентом – прийняттям кодексу або положення – ризик «паперової доброчесності» залишається надзвичайно високим.

Особливої ваги інституційний рівень набуває в контексті цифрових технологій. Саме університет визначає, які платформи використовуються для дистанційного навчання та контролю знань, як інтегруються системи антиплагіату, якою мірою дозволяється чи забороняється використання генеративного штучного інтелекту, як саме фіксуються порушення в онлайн-середовищі. Університетські політики щодо використання цифрових технологій дедалі частіше включають окремі розділи про етичне застосування штучного інтелекту, заборону автоматизованого генератора текстів без належного

позначення цього факту та вимогу до викладачів чітко прописувати правила використання ШІ-інструментів у силабусах дисциплін (Eaton, 2020).

Таким чином, інституційний рівень є своєрідною «зоною перекладу» між абстрактними законодавчими нормами й конкретними педагогічними практиками. Саме тут вирішується, чи залишиться академічна доброчесність набором декларацій, чи стане реальною характеристикою повсякденної взаємодії в університеті – особливо у цифровому освітньому середовищі.

Попри значний прогрес у нормативному закріпленні принципів академічної доброчесності, досвід останніх років показує низку глибинних суперечностей, які безпосередньо стосуються теми використання цифрових технологій у вищій освіті.

По-перше, спостерігається стійкий розрив між формалізованими нормами та реальною практикою. У законодавстві й університетських документах чітко прописані види порушень, проте практики «масового списування» на тестах, купівля курсових і кваліфікаційних робіт, формальне ставлення до антиплагіат-перевірки залишаються поширеними (Тринус, 2020; Bashkir, 2021; Newton, 2018).

У цифровому форматі цей розрив лише посилюється: дистанційні іспити періоду COVID-19 продемонстрували, що за відсутності продуманого дизайну завдань і чітких правил використання ресурсів онлайн-контроль може провокувати зростання недоброчесних практик.

По-друге, чинна нормативна база не встигає за темпом розвитку цифрових технологій та генеративного ШІ. Закони й офіційні рекомендації фокусуються переважно на класичних формах плагіату й списування, тоді як використання мовних моделей для написання есе, рефератів чи навіть магістерських досліджень часто перебуває в «сірій зоні». Дискусії у світовій літературі показують: університети поки що лише напрацьовують підходи до того, як фіксувати факт використання ШІ, коли це допустимо як інструмент підтримки навчання, а коли – як заміщення академічної праці студента (Brickhill et al., 2024). Українське законодавство поки що не дає прямих відповідей на ці

питання, обмежуючись загальними формулюваннями щодо плагіату та фальсифікації.

По-третє, відсутня достатня уніфікація процедур реагування на порушення у різних ЗВО. Хоча Закон України «Про освіту» передбачає можливість застосування санкцій – від повторного проходження курсу до позбавлення ступеня, – конкретні алгоритми розгляду випадків порушень, склад і повноваження комісій, критерії «умисності» або «необережності» дій здобувачів суттєво відрізняються між університетами (Trynus, 2020; Kryvolarchuk, 2024). Це створює ризики нерівного ставлення та підриває довіру до системи в цілому.

По-четверте, доказова база порушень у цифровому середовищі залишається проблемною. На практиці складно однозначно встановити, чи була робота написана студентом самостійно, чи з опорою на «essay mills» або генеративний ШІ; програмні детектори мають обмежену точність і можуть давати як хибно-позитивні, так і хибно-негативні результати. Це вимагає розроблення збалансованих процедур, які поєднують технічні інструменти, експертну оцінку викладача та гарантовані права студента на апеляцію.

У підсумку можна говорити про те, що існуюче нормативно-правове поле задає важливі рамки, однак не вирішує повністю завдання формування академічної доброчесності в умовах цифрової трансформації вищої освіти. Воно радше окреслює «поле напруги», в якому мають бути знайдені нові психолого-педагогічні та організаційні рішення.

Проведений аналіз дає підстави розглядати нормативно-правове забезпечення академічної доброчесності як багаторівневу систему, що поєднує глобальні етичні та якісні стандарти (ICAI, ESG, документи ЮНЕСКО, Singapore Statement), національне законодавство України та інституційні політики окремих ЗВО. Усі ці рівні містять чіткі вимоги щодо неприпустимості плагіату, фальсифікації, списування, підкреслюють відповідальність університетів за розроблення внутрішніх систем забезпечення якості та

доброчесності, а також визнають важливість інформаційно-просвітницької роботи зі здобувачами й викладачами (Eaton, 2020).

Водночас нормативні рамки за своєю природою є радше «необхідною, але недостатньою» умовою формування академічної доброчесності. Вони встановлюють мінімальні стандарти поведінки та можливі санкції за їх порушення, але не гарантують внутрішнього прийняття цих стандартів студентами й викладачами, не формують автоматично ціннісних орієнтацій і навичок етичної роботи з інформацією, особливо в цифровому середовищі. Саме тому сучасні дослідження наголошують на переході від «культури контролю» до «культури довіри й відповідальності», де юридичні норми підкріплюються цілеспрямованими педагогічними стратегіями, цифровими інструментами підтримки доброчесної поведінки та розвитком рефлексивних компетентностей здобувачів (Bretag, 2019; Стасюк, 2025).

### **1.3. Цифровізація вищої освіти: можливості й ризики для академічної доброчесності**

Цифровізація вищої освіти сьогодні розглядається не лише як технічне оновлення інфраструктури, а як глибинна трансформація способів навчання, викладання та оцінювання. У сучасних дослідженнях цифрове освітнє середовище описують як комплекс взаємопов'язаних платформ, сервісів і практик, які забезпечують доступ до навчального контенту, комунікацію, спільну діяльність і супровід освітніх траєкторій студентів (Eaton, 2024; Liuta, 2025).

До структури такого середовища зазвичай відносять системи управління навчанням (LMS) – Moodle, Canvas, Google Classroom, Microsoft Teams тощо; сервіси відеоконференцій (Zoom, Google Meet, MS Teams); інституційні електронні бібліотеки й репозитарії; хмарні сервіси для спільної роботи з документами; засоби автоматизованого оцінювання та навчальної аналітики. Саме в цьому багаторівневому цифровому просторі студент виконує завдання,

завантажує роботи, проходить тести, бере участь в онлайн-дискусіях, тобто реалізує значну частину своєї академічної активності.

Цифрове середовище суттєво змінює конфігурацію академічної взаємодії. З одного боку, воно забезпечує гнучкість, розширює доступ до ресурсів, створює умови для індивідуалізації навчання й самостійної роботи. З іншого – послаблює традиційні механізми контролю, пов'язані з фізичною присутністю в аудиторії, і відкриває нові можливості для прихованих порушень академічної доброчесності (Sozon et al., 2024; Nalyvaiko, 2022).

Дослідники наголошують, що цифровізація не є ні «добром», ні «зломом» сама по собі; вона радше змінює баланс можливостей і ризиків та вимагає перегляду традиційних уявлень про доброчесність, оцінювання й автономію здобувача (Eaton, 2022, 2024). Саме тому аналіз цифрових технологій крізь призму академічної доброчесності потребує одночасного врахування їхнього потенціалу підтримки доброчесної поведінки і тих загроз, які вони породжують.

Частина наукових праць справедливо підкреслює, що цифрові технології можуть бути не лише джерелом ризиків, а й потужним ресурсом підсилення академічної доброчесності на рівні як окремого курсу, так і університету в цілому (Liuta, 2025; Hololobova, 2025; Zawacki-Richter et al., 2019).

По-перше, цифрові інструменти відіграють ключову роль у виявленні та запобіганні плагіату. Системи зіставлення текстів (*text-matching software*) дають змогу автоматизовано порівнювати студентські роботи з великими корпусами відкритих і комерційних баз даних, виявляючи невказані запозичення, підозрілі збіги чи повторне використання власних робіт студентів (*self-plagiarism*). Дослідження показують, що за умови педагогічно виваженого використання такі системи можуть виконувати не лише каральну, а й навчальну функцію: студенти отримують можливість бачити рівень текстових збігів до остаточної здачі роботи й коригувати оформлення посилань, структуру цитування тощо (Eaton, 2022).

По-друге, розвиток цифрових платформ створює підґрунтя для формувального оцінювання та прозорості навчального процесу. LMS дозволяють фіксувати динаміку виконання завдань, активність студента в дискусіях, проходження тестів, своєчасність завантаження робіт. Аналітика навчальних даних (learning analytics) дає змогу виявляти типові помилки, прогалини, а також «аномальну» навчальну поведінку, пов'язану з потенційними порушеннями (Gamage et al., 2020).

Прозорі критерії оцінювання, оприлюднені в електронних курсах, зменшують ризики суб'єктивності та необ'єктивного оцінювання, що також є складовою академічної доброчесності.

По-третє, цифрове середовище відкриває можливості для цілеспрямованого формування навичок академічного письма та інформаційної грамотності. Онлайн-курси, інтерактивні модулі, електронні тренажери з оформлення посилань, роботи з базами даних і бібліографічними менеджерами (Zotero, Mendeley тощо) можуть систематично інтегруватися в навчальні плани. Це дозволяє перейти від ідеї «карати за плагіат» до стратегії «навчати діяти коректно», що відповідає компетентнісній логіці академічної доброчесності (Alieksieieva, 2024).

По-четверте, у науковому дискурсі все частіше наголошується на потенціалі генеративного штучного інтелекту як дидактичного інструмента – за умови чітко окреслених правил. Генеративні моделі можуть використовуватися для тренування критичного мислення (наприклад, порівняння власного тексту з ШІ-згенерованим), аналізу помилок, роботи з чернетками, симуляції етичних дилем, підготовки кейсів для обговорення (Bittle & El-Gayar, 2025; Balalle et al., 2025).

У такому підході акцент зміщується з «заборони ШІ» до формування в студентів здатності використовувати його етично й усвідомлено.

Таким чином, цифрові технології можуть стати елементом педагогічного дизайну, що підтримує прозорість, відповідальність і рефлексивність у навчальному процесі, – за умови, що вони вписані в цілісну стратегію

формування академічної доброчесності, а не функціонують як ізольовані технічні засоби контролю.

Поряд із вказаними можливостями цифрове середовище породжує низку специфічних ризиків для академічної доброчесності. При цьому йдеться не лише про «оцифрування» класичних форм порушень (списування, плагіат), а про якісно нові сценарії недоброчесної поведінки.

Однією з найбільш обговорюваних проблем є контрактне шахрайство (contract cheating) – замовлення студентом виконання роботи сторонніми особами чи сервісами. Поширення онлайн-платформ, які пропонують «допомогу з домашніми завданнями», «індивідуальне написання есе» або «супровід під час іспиту», суттєво ускладнило виявлення таких практик, оскільки формально текст може бути оригінальним і не містити збігів у системах антиплагіату (Lancaster & Cotarlan, 2021; Gamage, 2023; Gamage et al., 2020).

Дослідження періоду пандемії COVID-19 показали різке зростання звернень студентів до подібних платформ на тлі масового переходу до онлайн-оцінювання (Erguvan, 2021; Montenegro-Rueda et al., 2021).

Другий блок ризиків пов'язаний із масовим переходом до дистанційних та онлайн-екзаменів (Montenegro-Rueda et al., 2021). Огляд досліджень, проведений Р. Newton (2024), демонструє, що значна частина студентів відкрито визнає використання заборонених матеріалів під час онлайн-тестів, спільне розв'язання завдань у месенджерах, використання сторонніх пристроїв і вікон браузера (Newton, 2024).

Статті Gamage et al. (2020, 2023) наголошують, що дизайн онлайн-оцінювання часто не враховує специфіку цифрового середовища: завдання залишаються орієнтованими на відтворення інформації, що стимулює пошук «швидких рішень» замість осмисленого виконання.

Третя група загроз пов'язана з генеративним штучним інтелектом. Систематичні огляди останніх років показують, що можливості LLM-моделей радикально змінюють ландшафт академічних порушень: студент може за лічені

хвилини отримати формально «оригінальний» текст курсової чи есе, який не фіксується стандартними інструментами антиплагіату, а детектори ШІ мають обмежену точність і породжують етичні дилеми (Bittle & El-Gayar, 2025; Matjola et al., 2025; Balalle et al., 2025).

Досвід університетів засвідчує: за відсутності чітких правил використання ШІ студенти опиняються у «сірій» зоні, не розуміючи, де межа між допустимою підтримкою й академічним шахрайством.

Четвертий блок стосується «культури копіювання» в інтернеті. Для покоління, яке звикло до вільного обігу контенту, лайків, репостів і реміксів, відмінність між «поділитися» й «привласнити» не завжди є очевидною. Це посилює толерантність до плагіату як до «незначного» порушення, особливо коли мова йде про часткове копіювання тексту з відкритих онлайн-джерел (Sozon et al., 2024).

Таким чином, цифрові технології не лише створюють нові технічні можливості для недоброчесних практик, а й впливають на ціннісні орієнтації та уявлення студентів про «нормальність» певних дій. Це потребує переосмислення підходів до формування академічної доброчесності з урахуванням реальних сценаріїв цифрової поведінки.

Узагальнюючи теоретичні й емпіричні дані (Bilen & Matros, 2020), можна говорити про амбівалентний – «подвійний» – ефект цифрових технологій для академічної доброчесності. З одного боку, вони:

- підсилюють прозорість і відстежуваність навчальної діяльності (цифрові сліди, аналітика, архів завдань);
- надають інструменти для вчасного виявлення плагіату та інших порушень;
- підтримують розвиток компетентностей академічного письма, інформаційної та цифрової грамотності;
- створюють умови для гнучкого, студентоцентричного навчання, що зменшує мотиваційні чинники недоброчесної поведінки (перевантаження, відчуття несправедливості тощо).

З іншого боку, ті самі технології:

- полегшують доступ до комерційних сервісів виконання завдань, «фабрик» курсових і дипломних робіт;
- ускладнюють надійний контроль у дистанційних формах оцінювання;
- дозволяють маскувати недоброчесну поведінку під формально коректні, «оригінальні» тексти (особливо в контексті генеративного ШІ);
- сприяють формуванню «культури швидких рішень», коли зміст навчання підмінюється фрагментарним копіюванням, автоматизованою генерацією та поверхневим засвоєнням матеріалу (Eaton, 2022; Sozon et al., 2024; Bittle & El-Gayar, 2025).

З позицій цієї магістерської роботи принциповим є те, що цифрові технології не можна розглядати лише як «зовнішній фактор ризику», який необхідно максимально обмежити. Навпаки, вони стають невід’ємною складовою сучасного освітнього середовища й можуть бути конструктивно інтегровані в процес формування академічної доброчесності як ціннісно-поведінкової характеристики здобувача вищої освіти.

Отже, центральним методологічним завданням постає не лише опис ризиків, а й пошук психолого-педагогічних умов, за яких цифрове освітнє середовище працює як простір розвитку відповідальності, рефлексії та етичної автономії студента. Саме до аналізу таких умов – на рівні цінностей, мотивації, педагогічного дизайну курсів, стилю взаємодії «викладач–студент» і інституційних політик – звертається наступний підрозділ, що логічно завершує теоретичний блок дослідження та створює основу для емпіричної частини магістерської роботи.

#### **1.4. Психолого-педагогічні умови формування академічної доброчесності в цифровому освітньому середовищі ЗВО**

У вітчизняній педагогіці психолого-педагогічні умови традиційно розуміють як цілісну систему факторів навчального середовища, організації взаємодії та внутрішніх станів здобувача освіти, які цілеспрямовано

створюються для забезпечення розвитку особистості (знань, цінностей, установок, способів дії). Застосовуючи це поняття до проблематики академічної доброчесності в цифровому просторі, доцільно говорити не лише про «заборони» та санкції, а про такі параметри освітнього середовища, які сприяють внутрішньому прийняттю норм доброчесності, розвитку відповідальності й саморегуляції студента.

Таким чином, психолого-педагогічні умови формування академічної доброчесності можна попередньо визначити як сукупність продуманих організаційних, ціннісних, мотиваційних і дидактичних чинників цифрового освітнього середовища, які забезпечують становлення у здобувачів стійких установок на чесну академічну поведінку та здатності реалізовувати їх у реальних навчальних ситуаціях. У фокус потрапляють, зокрема:

- характер мотивації навчання (внутрішня чи переважно зовнішня);
- рівень опанування норм і цінностей академічної культури;
- розвиненість механізмів саморегуляції й моральної рефлексії;
- особливості педагогічного дизайну онлайн-курсів і оцінювання;
- стиль взаємодії викладача зі студентами;
- інституційні й цифрові засоби підтримки доброчесності.

Сучасні дослідження підкреслюють: там, де університети обмежуються суто нормативною регламентацією (кодекси, положення, санкції), без створення відповідних психолого-педагогічних умов, академічна недоброчесність зберігається на високому рівні, особливо в цифрових форматах навчання (Eaton, 2023; Liuta, 2025). Тому ключовим завданням стає конструювання саме такого навчального середовища, у якому студентам вигідно, можливо й психологічно комфортно діяти доброчесно.

Одним із базових теоретичних підходів, що дозволяє описати мотиваційні умови доброчесної поведінки, є теорія самовизначення (Self-Determination Theory, SDT) Раяна та Десі. Вона виходить з того, що якість мотивації (внутрішня, автономна vs. зовнішня, контрольована) залежить від задоволення

трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та пов'язаності (Ryan & Deci, 2017; Bureau et al., 2021).

У контексті академічної доброчесності це означає:

- коли студенти відчують автономію – можливість робити реальний вибір (теми, форм завдань, шляхів виконання),
- коли відчують компетентність – розуміють вимоги, володіють необхідними навичками, отримують підтримувальний зворотний зв'язок,
- коли переживають пов'язаність – досвід партнерських стосунків із викладачем і групою, довіру та повагу, –
- вони значно частіше обирають доброчесну поведінку й відмовляються від шахрайства, навіть коли ризик бути впійманим невисокий (Patall & Leach, 2015; Eshet et al., 2024).

Нові емпіричні дослідження, зокрема в онлайн-та дистанційних форматах, підтверджують, що структура мотивації є одним із найсильніших предикторів академічної недоброчесності: студенти з переважно зовнішньо зумовленою мотивацією (орієнтація на оцінку, уникнення покарання, тиск батьків) частіше вдаються до плагіату, списування чи використання несанкціонованих цифрових сервісів (Eshet et al., 2024; Carbonel et al., 2025).

Для цифрового середовища це має прямі педагогічні наслідки:

- курс, спроектований як «збір завдань» під жорсткий контроль, із мінімальною свободою вибору й відсутністю змістовного зворотного зв'язку, підсилює відчуття примусу та провокує пошук «обхідних шляхів»;
- натомість курс, де студент бачить сенс у завданнях, розуміє критерії успіху, має простір для власних рішень, формує внутрішню готовність докладати зусиль чесно.

Дослідження *Integrity and Motivation in Remote Assessment* (Carbonel et al., 2025) демонструє, що дизайни дистанційної атестації, які підтримують автономію та компетентність (можливість обирати формати відповідей, наявність підготовчих завдань, прозорі критерії), підвищують як мотивацію, так і готовність дотримуватися правил доброчесності.

Отже, важливою психолого-педагогічною умовою формування академічної доброчесності є мотиваційно насичене, студентоцентричне цифрове навчальне середовище, де академічна чесність не зводиться до «формального обов'язку», а постає як внутрішньо прийнята норма професійного й особистісного розвитку.

Іншим теоретичним підґрунтям опису психолого-педагогічних умов є соціально-когнітивний підхід А. Бандури. У межах цієї традиції академічна поведінка розглядається як результат взаємодії особистісних факторів (установок, очікувань, самооцінки ефективності), поведінкових патернів і характеристик середовища. Важливими поняттями тут є самоефективність, саморегуляція та моральна дезангажованість (Bandura, 1991; 1997).

Дослідження показують, що студенти, які відчувають низьку навчальну самоефективність («я все одно не впораюся», «я не здатен написати гарний текст»), частіше схильні до академічного шахрайства, особливо в умовах високого тиску й дефіциту часу (Farnese et al., 2011; Fida et al., 2018).

Механізм моральної дезангажованості дає можливість раціоналізувати власні порушення («усі так роблять», «система несправедлива», «це не справжня наука»), знижуючи почуття провини й внутрішнього конфлікту (Bandura, 1991; Marat, 2015).

У цифровому середовищі простір для таких раціоналізацій розширюється. Анонімність, відсутність безпосереднього візуального контакту з викладачем, множинність «сірих зон» (наприклад, використання генеративного ШІ без чітко прописаних правил) полегшують дезангажування (Moysa et al., 2024):

- переадресація відповідальності («винна система онлайн-оцінювання», «завдання неадаптовані до дистанційного формату»);
- мінімізація шкоди («це лише тест, це не вплине на реальне життя»);
- деформація мови («підказка», «підстрахуватися» замість «списати» або «замовити роботу»).

Емпіричні дані підтверджують, що високий рівень моральної дезангажованості є потужним предиктором академічного шахрайства, тоді як

розвинена регуляторна самоефективність (віра у власну здатність дотримуватися етичних стандартів у складних умовах) пов'язана з нижчим рівнем порушень (Fida et al., 2018; Köfünelyi, 2022).

Отже, ще однією ключовою психолого-педагогічною умовою є створення таких навчальних ситуацій і форм рефлексії, які: підвищують самоефективність студентів (через поетапні завдання, підтримку, моделювання успішної доброчесної поведінки); знижують простір для моральної дезангажованості (через обговорення етичних дилем, аналіз реальних кейсів, прозорість правил); формують саморегуляцію – здатність планувати роботу, відстежувати власні дії, брати відповідальність за наслідки.

Одні з найпереконливіших доказів на користь педагогічно орієнтованого підходу до академічної доброчесності демонструють дослідження, присвячені дизайну завдань і оцінювання. У роботах Т. Брітег та колег (Bretag et al., 2011, 2014) показано, що формальна наявність політик доброчесності є недостатньою: вирішальне значення мають конкретні практики – типи завдань, рівень їхньої складності, індивідуалізація, можливість для творчості й критичного мислення, а також підтримка з боку викладача.

У цифровому середовищі до педагогічних умов, які знижують ймовірність порушень і водночас сприяють формуванню доброчесності, належать:

- автентичні завдання, пов'язані з реальними професійними чи особистісно значущими ситуаціями, які важко «делегувати» стороннім сервісам (проекти, кейс-аналіз, рефлексивні журнали);
- варіативність і персоналізація – створення різних варіантів завдань, індивідуальних наборів запитань, адаптивних тестів, що зменшує привабливість механічного списування;
- поетапність виконання (draft–feedback–final), що ускладнює використання готових текстів і стимулює власну роботу студента;
- чіткі, оприлюднені критерії оцінювання в LMS, які не лише декларують вимоги до доброчесності, а й пояснюють, як саме вона «перекладається» в оцінювання.

Дослідження L. McNeill (2022), присвячене зміні «сердець і умів» у сфері академічної доброчесності, демонструє: коли заняття й оцінювання спеціально проєктуються з орієнтацією на залученість, рефлексію, партнерство й довіру, рівень порушень знижується, навіть якщо формальні санкції залишаються незмінними (McNeill, 2022).

Для дистанційної атестації Н. Carbonel та колеги (2025) пропонують поєднувати:

спекулятивні методи (сценарії майбутнього, відкриті запитання, що вимагають власної позиції),

гнучкі формати оцінювання (усні захисти онлайн, мікропроєкти, есе з рефлексією щодо використаних джерел та цифрових інструментів) як засіб одночасно підвищити мотивацію та ускладнити недоброчесні стратегії.

Отже, важлива психолого-педагогічна умова – переорієнтація цифрового навчання з «контрольного» на розвивальний, рефлексивний формат, у якому завдання й оцінювання сконструйовані так, щоб стимули до чесної поведінки були сильнішими за спокусу швидких недоброчесних рішень.

Формування академічної доброчесності не може бути суто «курсвою» чи «кафедральною» справою – воно спирається на ширший контекст інституційної культури університету. У Comprehensive Academic Integrity (CAI) Framework С. Ітон (Eaton, 2023) наголошується на взаємодії восьми елементів: повсякденна етика, інституційна етика, етичне лідерство, професійні стандарти, політики, процеси, освіта й підтримка, а також дослідження та інновації в цій сфері.

Для цифрового середовища важливими стають щонайменше три блоки інституційних умов:

1. Чітка, послідовна й доступна комунікація вимог до доброчесності в усіх цифрових каналах – від сайтів і LMS до силабусів дисциплін і повідомлень у групах. Українські дослідження показують, що популяризація академічної доброчесності через онлайн-лекції, вебінари, інтерактивні курси, візуальні матеріали (інфографіка, відео) підвищує обізнаність студентів та сприяє

формуванню більш відповідального ставлення до цифрових практик (Сурніна-Далекорей, 2024; Kucher, 2024).

2. Системна просвітницька робота, спрямована не на «залякування», а на розвиток компетентностей – навичок академічного письма, інформаційної та цифрової грамотності, етичного використання генеративного ШІ (Moya et al., 2024). На це вказують як міжнародні огляди (Sbaffi et al., 2022; Eaton, 2023), так і українські публікації, де підкреслюється, що ключовим завданням стає «навчити не порушувати» завдяки сформованим умінням, а не лише «кара за факт порушення».

3. Етичне й прозоре регулювання використання штучного інтелекту. Сучасні дискусії наголошують, що університетам доцільно не стільки забороняти ШІ, скільки розробляти правила відповідального застосування: чітко прописувати, у яких видах завдань використання ШІ допустиме (як інструмент пошуку ідей, прикладів, мовної підтримки), а в яких – недопустиме (автоматизоване написання кваліфікаційних робіт); вимагати від студентів декларувати використання ШІ в текстах; навчати критично оцінювати згенерований контент (Eaton, 2023; Teremetskyi et al., 2024).

У такій перспективі інституційна культура доброчесності в цифрову епоху постає як поєднання цінностей, політик і повсякденних практик, де цифрові інструменти стають засобами не лише контролю, а й освіти, підтримки та діалогу.

Підсумовуючи викладене, можна запропонувати узагальнену модель психолого-педагогічних умов формування академічної доброчесності при використанні цифрових технологій у закладах вищої освіти. Вона включає кілька взаємопов'язаних блоків:

- ✓ Мотиваційно-ціннісний блок
  - підтримка автономної, внутрішньо вмотивованої участі в навчанні (SDT);
  - формування уявлень про академічну доброчесність як про ядро професійної ідентичності, а не зовнішню «вимогу системи».

✓ Когнітивно-регулятивний блок

- розвиток навчальної та регуляторної самоефективності;
- зниження моральної дезангажованості через рефлексію, обговорення етичних кейсів, аналіз наслідків порушень;
- формування навичок саморегуляції в умовах цифрового перевантаження (планування, розподіл часу, відповідальне використання ІТ-ресурсів).

✓ Дидактико-технологічний блок

- педагогічний дизайн цифрових курсів і оцінювання (автентичні, поетапні, персоналізовані завдання; прозорі критерії; використання аналітики навчальних даних);
- інтеграція цифрових інструментів підтримки доброчесності (системи виявлення текстових збігів, модулі з академічного письма тощо) в логіку навчання, а не лише в санкційні процедури.

✓ Інституційно-культурний блок

- цілісна політика академічної доброчесності, узгоджена з цифровою стратегією ЗВО;
- системна комунікація та просвітництво щодо доброчесності й етичного використання ІІТ;
- лідерство та особистісний приклад викладачів і адміністрації в дотриманні доброчесних стандартів.

У межах цієї магістерської роботи саме вказані умови розглядатимуться як теоретичні орієнтири для аналізу реальних практик українських університетів та для розроблення рекомендацій щодо формування академічної доброчесності студентів у цифровому середовищі. Подальший (емпіричний) розділ буде спрямований на виявлення того, які з цих умов уже частково реалізовані, які залишаються «слабкими ланками» та яким є потенціал цифрових технологій для їх посилення.

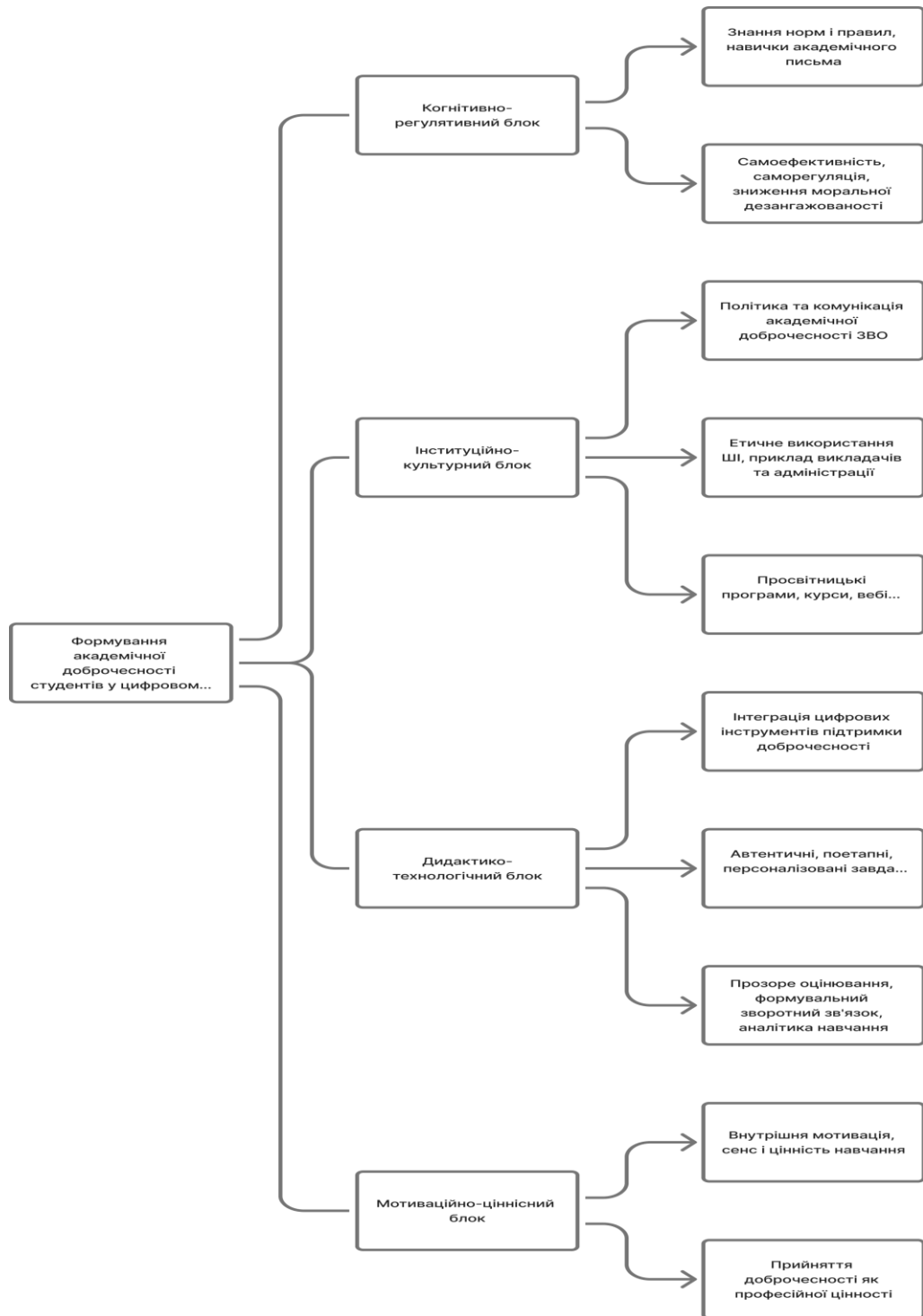


Рис.1.1. Узагальнена модель психолого-педагогічних умов формування академічної доброчесності студентів у цифровому освітньому середовищі ЗВО

## Висновки до розділу 1

Проведений теоретико-методологічний аналіз дає змогу трактувати академічну доброчесність як комплексне й багатовимірне явище, що поєднує етичні засади, нормативні регуляції, усталені культурні практики університету та індивідуальні компетентності здобувачів освіти. У межах сучасної науки все

більш очевидно, що доброчесність не обмежується заборонаю плагіату чи формальним ухваленням кодексів честі. Вона виступає системною детермінантою організації освітнього процесу, є основою довіри до результатів навчання та наукових досліджень і визначає якість університетського середовища.

У ході аналізу з'ясовано, що поняття «академічна доброчесність» формується на стику етичних, правових, культурологічних та компетентнісних підходів. Її внутрішня структура охоплює ціннісний компонент (переконання та ставлення до чесності й відповідальності), когнітивний (поінформованість про норми та правила академічної взаємодії), поведінковий (вміння реалізовувати навчальні завдання відповідно до етичних вимог) та рефлексивний (здатність усвідомлювати й оцінювати власні академічні рішення). Саме багатовимірність дозволяє розглядати академічну доброчесність як предмет подальших емпіричних досліджень, зокрема в умовах зростаючої цифровізації.

Встановлено, що нормативно-правові засади доброчесності мають багаторівневу природу: поєднують міжнародні стандарти, національне законодавство та внутрішні регламенти закладів вищої освіти. Хоча вони створюють важливі рамкові умови, їх наявність сама по собі не забезпечує сформованості доброчесної поведінки студентів. Це особливо помітно в умовах цифрового середовища, де виникають нові етичні ризики та виклики.

У розділі визначено, що цифрове освітнє середовище є амбівалентним чинником. Цифрові платформи, електронне оцінювання та аналітичні інструменти потенційно посилюють прозорість, формують культуру уважної роботи з джерелами та підвищують рівень інформаційної грамотності. Водночас цифровізація відкриває нові можливості для порушень – від списування до контрактного шахрайства та зловживання інструментами штучного інтелекту. Таким чином, цифрові технології можуть як підтримувати, так і підірвати академічну доброчесність, залежно від того, у які педагогічні та організаційні моделі вони інтегровані.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних чинників вказує, що добродесна поведінка студентів у цифровому середовищі значною мірою визначається їхньою мотивацією, самоефективністю, рівнем саморегуляції та моральної відповідальності. Факторами ризику виступають низька впевненість у власних навчальних можливостях, залежність від зовнішнього контролю та схильність до моральних виправдань порушень. Навпаки, підтримка автономії, розвитку компетентності та значущих міжособистісних зв'язків у навчанні сприяє внутрішньому прийняттю принципів добродесності.

Показано, що педагогічний дизайн онлайн-курсів має вирішальне значення для формування добродесності: автентичні й професійно зорієнтовані завдання, поетапність оцінювання, відкриті критерії, інструменти підтримки, а не лише контролю, створюють такі умови, за яких добродесна поведінка стає для студента оптимальною та посиленою стратегією навчання.

Узагальнено модель психолого-педагогічних умов формування академічної добродесності в умовах цифровізації. Вона включає чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-регулятивний, дидактико-технологічний та інституційно-культурний. Їхня синергія, а не ізольовані заходи чи технічні обмеження, визначає реальний рівень добродесності в університетському середовищі. Саме комплексна взаємодія цих чинників дозволяє забезпечити сталу культуру чесності, відповідальності та академічної етики у цифрову епоху.

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

### **2.1. Мета та завдання емпіричного дослідження**

Теоретичний аналіз проблеми формування академічної доброчесності в умовах цифровізації вищої освіти, здійснений у першому розділі, показав, що поєднання традиційних вимог до наукового та навчального письма з масовим використанням цифрових технологій (LMS-платформи, електронні бібліотеки, сервіси перевірки на текстові запозичення, генеративний штучний інтелект тощо) створює як нові можливості, так і додаткові ризики для дотримання академічних норм. Виявлено, що студенти одночасно перебувають у полі дії приписів університетської політики академічної доброчесності та у «культурі швидкого контенту», де спокуса спростити навчальні завдання за рахунок недоброчесних практик є досить високою. Теоретичні моделі, розглянуті у попередньому розділі, дозволяють описати структуру академічної доброчесності (ціннісний, когнітивний, поведінковий, рефлексивно-регулятивний компоненти).

У зв'язку з цим другий розділ кваліфікаційної роботи присвячено емпіричному дослідженню стану сформованості академічної доброчесності в цифровому освітньому середовищі університету. Дослідження проводилося на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна на факультеті психології зі здобувачами вищої освіти денної форми навчання другого та четвертого курсів. Вибір саме цього контингенту зумовлений тим, що майбутні психологи, з одного боку, активно залучені до науково-дослідницької та проєктної діяльності (курсіві, кваліфікаційні роботи, емпіричні дослідження), а з іншого – мають виступати носіями етичних стандартів у професійному середовищі, зокрема й у питаннях академічної доброчесності.

Емпіричний етап спрямовано на фіксацію не стільки формального знання нормативних документів, скільки реального розуміння сутності академічної доброчесності та плагіату, а також здатності розпізнавати різні види порушень у типових навчальних і цифрових ситуаціях. Для діагностики реальної поширеності практик академічної нечесності та суб'єктивної толерантності до них було використано анкету «Виявлення поширеності випадків академічної нечесності у закладі вищої освіти» (Сопова, 2020; Додаток А). Анкета спрямована на виявлення, з одного боку, особистого досвіду здобувачів у вчиненні недоброчесних дій, а з іншого – сприйняття ними «нормальності» та поширеності таких практик у студентському середовищі.

Також було розроблено два опитувальники: «Розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату» та «Обізнаність з видами порушень академічної доброчесності». На основі відповідей респондентів розраховувалися інтегральні індекси: Індекс розуміння академічної доброчесності та плагіату (ІРАД) і Індекс обізнаності з порушеннями академічної доброчесності (ІОПАД), що дало змогу кількісно оцінити рівень сформованості відповідних когнітивних компонентів академічної доброчесності.

Метою емпіричного дослідження є діагностика стану сформованості академічної доброчесності здобувачів вищої освіти в умовах використання цифрових технологій у закладі вищої освіти та порівняння показників студентів різних курсів (2 та 4) за рівнем розуміння базових понять академічної доброчесності й обізнаності з видами її порушень.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі завдання емпіричного дослідження:

1. Описати організаційно-методичні засади емпіричного дослідження академічної доброчесності здобувачів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (база дослідження, характеристика вибірки, етичні умови, інструментарій).

2. Оцінити рівень розуміння здобувачами вищої освіти базових положень академічної доброчесності та академічного плагіату, зокрема у контексті використання цифрових ресурсів і генеративного штучного інтелекту, на основі показників Індексу розуміння академічної доброчесності та плагіату.

3. Визначити рівень обізнаності студентів з видами порушень академічної доброчесності (плагіат, самоплагіат, списування, фабрикація і фальсифікація даних, корупційні практики, недоброчесне використання цифрових технологій тощо) за допомогою Індексу обізнаності з порушеннями академічної доброчесності.

4. Порівняти показники академічної доброчесності здобувачів 2 та 4 курсів, виявити спільні та відмінні риси в структурі їхнього розуміння й розпізнавання порушень, а також пов'язати ці особливості з навчальним досвідом, насамперед участю у написанні курсових і кваліфікаційних робіт.

5. Сформулювати практичні рекомендації щодо підвищення рівня академічної доброчесності при використанні цифрових технологій у закладах вищої освіти, спираючись на результати емпіричного аналізу та теоретичну модель, розроблену у першому розділі роботи.

Реалізація поставлених завдань дозволить не лише описати поточний стан сформованості академічної доброчесності у вибраних групах студентів, а й виявити ті аспекти цифрового освітнього середовища, які потребують цілеспрямованих психолого-педагогічних інтервенцій для підвищення рівня доброчесності в закладах вищої освіти.

## **2.2. Організація дослідження та характеристика вибірки**

Емпіричне дослідження було організовано та проведено на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, на факультеті психології серед здобувачів вищої освіти денної форми навчання. Вибір саме цього освітнього середовища є методологічно обґрунтованим, оскільки факультет психології активно впроваджує цифрові технології в навчальний процес (системи дистанційного навчання, електронні курси, онлайн-тестування,

використання систем антиплагіату, цифрових бібліотек), а також приділяє підвищену увагу питанням академічної доброчесності в рамках навчальних дисциплін та написання курсових і кваліфікаційних робіт.

За своїм типом дослідження має констатувально-порівняльний характер із елементами кореляційного аналізу. Основним завданням емпіричного етапу було не втручання в освітній процес, а фіксація реального стану розуміння студентами сутності академічної доброчесності, академічного плагіату та їхніх видів, а також порівняння цих показників у здобувачів різних курсів навчання.

До участі у дослідженні було залучено дві групи студентів, які навчаються за освітніми програмами факультету психології: група I – здобувачі 2 курсу денної форми навчання, загальна кількість респондентів – 28 осіб; група II – здобувачі 4 курсу денної форми навчання, загальна кількість респондентів – 29 осіб.

Формування вибірки здійснювалося за принципом цільової (цілеспрямованої) вибірки на базі наявних академічних груп. До дослідження включалися студенти, які:

- навчаються на факультеті психології за денною формою;
- на момент опитування були присутні на заняттях та дали інформовану згоду на участь;
- заповнили опитувальники повністю.

Анкетні дані респондентів, у яких були наявні пропуски відповідей чи очевидні формальні заповнення (усі варіанти «1» або «5» підряд без огляду змісту), до подальшого аналізу не залучалися. У результаті очистки даних остаточною чисельністю вибірки склала 57 осіб (28 – 2 курс, 29 – 4 курс), що забезпечує достатній рівень репрезентативності для описової статистики та порівняльного аналізу в межах магістерського дослідження.

Вікові характеристики вибірки відповідають нормам юнацького віку, типовим для студентів бакалаврату: здебільшого це особи віком від приблизно 18 до 22 років. Статевий склад вибірки відображає загальну тенденцію фемінізації психологічної освіти: переважна більшість респондентів – особи

жіночої статі, проте у кожній групі були представлені й студенти чоловічої статі. Це дозволяє розглядати отримані результати як такі, що відображають реальну структуру контингенту факультету, не вдаючись до штучного вирівнювання параметрів вибірки.

Важливою особливістю організації дослідження є те, що обидві групи студентів перебувають у різних «точках освітньої траєкторії». Здобувачі 2 курсу мають обмежений досвід написання великих письмових робіт (курскових), формального ознайомлення з системами антиплагіату та вимогами до оформлення наукового тексту; натомість вони активніше стикаються з поточними завданнями (есе, реферати, онлайн-тести), де спокуса використання цифрових ресурсів без повного розуміння норм доброчесності є доволі високою. Здобувачі 4 курсу, навпаки, зазвичай уже мають досвід написання курсових і кваліфікаційної роботи, неодноразово працювали з системами перевірки на текстові запозичення, більше взаємодіяли з науковим керівником щодо правил академічного письма. Це дає підстави очікувати загалом вищі показники розуміння й обізнаності в питаннях академічної доброчесності у студентів випускного курсу, але без різкого «розриву» з молодшими курсами.

Опитування проводилося в умовах навчального процесу (дистанційно): заповнення опитувальників здійснювалося централізовано під час практичних або лекційних занять за попередньою домовленістю з викладачами. Студенти отримували стандартизовану інструкцію, у якій підкреслювалося, що: участь є добровільною; відповіді є анонімними та не впливають на поточну чи підсумкову успішність; дані будуть використані лише в узагальненому вигляді для наукових цілей у межах магістерської роботи.

Таке організаційне рішення дозволило мінімізувати дослідницьку тривожність та соціально бажані відповіді, а також забезпечити більш природний характер відповідей респондентів. Окрім того, проведення дослідження в єдиному тимчасовому інтервалі для обох груп дало змогу уникнути впливу додаткових зовнішніх чинників (наприклад, змін навчального навантаження, періоду сесії, форс-мажорних обставин тощо).

У наступному підпункті буде детально представлено інструментарій дослідження – одна анкета та два авторські опитувальники, що дозволяють виміряти рівень розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату, а також обізнаність здобувачів вищої освіти із видами порушень академічної доброчесності в умовах використання цифрових технологій.

### **2.3. Аналіз результатів за анкетною «Виявлення поширеності випадків академічної нечесності у закладі вищої освіти»**

Для діагностики реальної поширеності практик академічної нечесності та суб'єктивної толерантності до них було використано анкету «Виявлення поширеності випадків академічної нечесності у закладі вищої освіти». Анкета спрямована на виявлення, з одного боку, особистого досвіду здобувачів у вчиненні недоброчесних дій, а з іншого – сприйняття ними «нормальності» та поширеності таких практик у студентському середовищі.

Анкета складається з семи запитань, які умовно можна об'єднати у три блоки:

Блок 1. Особистий досвід академічної нечесності.

Респондентам пропонується обрати один або кілька варіантів відповіді на запитання «Чи доводилось Вам у цьому навчальному році...», серед яких перелічені типові форми академічної нечесності.

Для подальшого аналізу кожен варіант кодувався як дихотомічний показник (0 – не обрано, 1 – обрано). Окремо розраховувався індекс залученості до академічної нечесності, який дорівнював сумі всіх обраних «недоброчесних» позицій (від 0 до 7).

Блок 2. Ставлення до недоброчесних практик включає два запитання анкети, які спрямовані на оцінку толерантності/нетерпимості до поширених форм порушень.

Відповіді дозволяють оцінити нормативні уявлення студентів про припустимість чи неприпустимість тих чи інших практик.

Блок 3. Сприйняття поширеності недоброчесності та корупційних проявів. Останні чотири запитання виявляють установки щодо «нормальності» академічної нечесності у конкретному освітньому середовищі.

Дана анкета дозволяє виявити наскільки студенти реально залучені до академічної нечесності й як вони сприймають її поширеність у своєму університеті.

Нижче подано узагальнені результати для здобувачів 2 курсу (n = 28) та 4 курсу (n = 29).

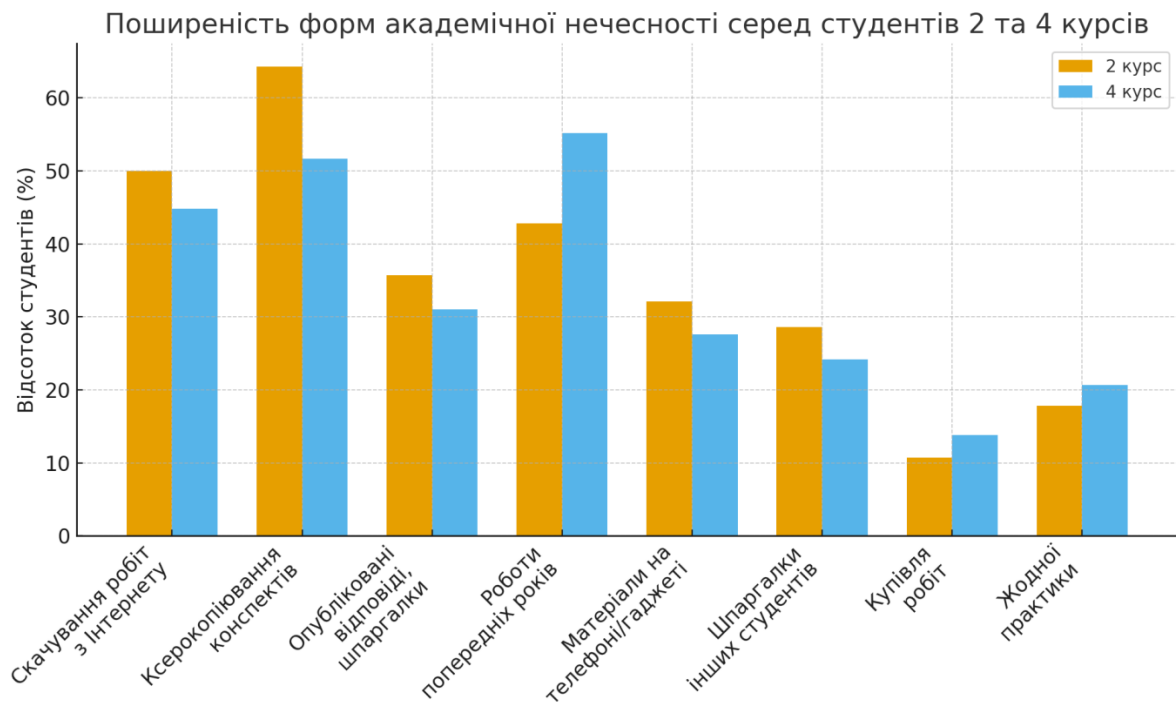
Отримані результати по блоку 1 Особистий досвід академічної нечесності представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

### Поширеність особистого досвіду академічної нечесності

Вид практики	2 курс, (n = 28)	%	4 курс, (n = 29)	%
Скачували з Інтернету реферати, есе, курсові роботи	14	50,00	13	44,83
Ксерокопіювали конспекти або лекції інших студентів	18	64,29	15	51,72
Користувалися опублікованими відповідями, шпаргалками	10	35,71	9	31,03
Користувалися роботами студентів попередніх років	12	42,86	16	55,17
Користувалися на іспитах матеріалами, завантаженими на телефон/гаджет	9	32,14	8	27,59
Користувалися на іспитах шпаргалками інших студентів	8	28,57	7	24,14
Купляли готові роботи чи платили за виконання рефератів, курсових, дипломних	3	10,71	4	13,79
Нічого з переліченого не робили	5	17,86	6	20,69

Аналіз відповідей показав, що частина студентів обох курсів має досвід участі у різних формах академічної нечесності, при цьому більшість респондентів обирали декілька варіантів одночасно.



*Рис. 2.1. Поширеність форм академічної нечесності серед студентів 2 та 4 курсів*

Графік демонструє (рис. 2.1), що в обох групах переважають «м'якші» форми академічної нечесності (ксерокопіювання конспектів, використання попередніх робіт, списування з шпаргалок), у той час як пряме замовлення робіт має нижчу, але небадьужу поширеність (близько 10–14 %). Водночас звертає на себе увагу, що лише приблизно п'ята частина студентів декларує повну відсутність досвіду недоброчесних практик упродовж навчального року.

По блоку 2 Ставлення до недоброчесних практик проаналізуємо відповіді по першому питанню: ставлення до користування шпаргалками під час навчання (табл. 2.2).

Результати свідчать про те, що толерантність до шпаргалок частіше проявляється у студентів 2 курсу (сукупно 42,86 % обрали варіанти «загалом можливо» чи «цілком можливо»), тоді як серед студентів 4 курсу таких – 27,59 %. Водночас і в старшій групі значна частка студентів залишається амбівалентною або нейтральною.

Таблиця 2.2

### Ставлення до користування шпаргалками

Відповідь	2 курс, (n = 28)	%	4 курс, (n = 29)	%
Загалом можливо	8	28,57	6	20,69
Цілком можливо	4	14,29	2	6,90
Неприпустимо	9	32,14	11	37,93
Цілком неприпустимо	5	17,86	8	27,59
Утримаюсь від відповіді	2	7,14	2	6,90

За даними графіка (рис. 2.2), толерантність до шпаргалок вираженіша серед студентів 2 курсу: майже половина респондентів оцінює їх як «загалом можливі» або «цілком можливі» у навчальному процесі. На 4 курсі частка таких відповідей зменшується, натомість зростає частка позицій «неприпустимо» і «цілком неприпустимо».

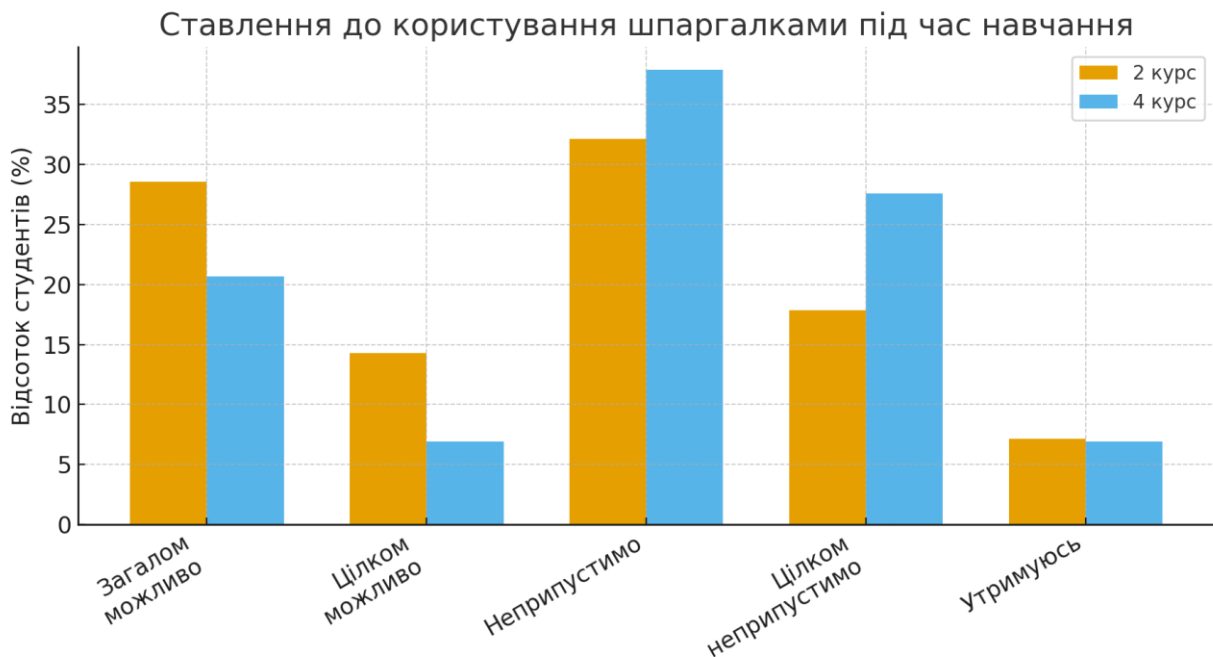


Рис. 2.2. Ставлення до користування шпаргалками

Це дозволяє припустити, що зі зростанням навчального та дослідницького досвіду зміцнюються установки на формальну чесність під час контрольних заходів. Однак повна нетерпимість до шпаргалок все ж не домінує, що свідчить про збереження «подвійних стандартів»: студенти загалом знають про

нормативну заборону, але частина з них сприймає шпаргалки як відносно прийнятну «опцію».

З питання Ставлення до захисту курсової/дипломної, написаної іншою людиною були отримані наступні результати (табл 2.3).

Таблиця 2.3

### Ставлення до захисту чужих курсових/дипломних робіт

Відповідь	2 курс, (n = 28)	%	4 курс, (n = 29)	%
Загалом можливо	2	7,14	1	3,45
Цілком можливо	1	3,57	0	0,00
Неприпустимо	10	35,71	9	31,03
Цілком неприпустимо	14	50,00	18	62,07
Утримаюсь від відповіді	1	3,57	1	3,45

Абсолютна більшість студентів групи I і групи II оцінює захист чужої курсової/дипломної як неприпустимий або цілком неприпустимий. У групі 4 курсу суворі позиції виражені дещо виразніше (понад 93 % загалом проти 85,71 % у 2 курсу), що узгоджується з їхнім більшим досвідом написання власних кваліфікаційних робіт.



Рис. 2.3. Ставлення до захисту чужих курсових/дипломних робіт

На графіку видно (рис 2.3), що на 4 курсі частка відповідей «цілком неприпустимо» є вищою, ніж на 2 курсі, а варіант «цілком можливо» практично відсутній. Це означає, що щодо грубих форм академічної нечесності (контрактні роботи, повна підміна авторства) студенти орієнтуються на досить жорсткі етичні стандарти, особливо на етапі підготовки до випуску. Водночас поодинокі відповіді типу «загалом можливо» свідчать про наявність невеликої групи студентів із більш толерантними або прагматичними установками.

До блоку 3 Сприйняття поширеності академічної нечесності та корупції входить чотири питання. Отримані результати наведені в таблиці 2.4 та на рисунку 2.4

Таблиця 2.4

**Сприйняття поширеності академічної нечесності та корупційних проявів**

Питання	Відповідь	2 курс, (n = 28)	%	4 курс, (n = 29)	%
Скачування робіт з Інтернету – розповсюджена практика у моєму ЗВО	Так	19	67,86	20	68,97
	Ні	9	32,14	9	31,03
Більшість іспитів у моєму ЗВО можна скласти за допомогою списування	Так	15	53,57	13	44,83
	Ні	13	46,43	16	55,17
Багато моїх одногрупників хоча б один раз купляли роботу, написану на замовлення	Так	8	28,57	9	31,03
	Ні	20	71,43	20	68,97
Деякі викладачі мого ЗВО можуть поставити позитивну оцінку за винагороду або подарунок	Так	5	17,86	6	20,69
	Ні	23	82,14	23	79,31

Результати свідчать про суб'єктивне бачення студентами масштабів академічної нечесності. Більшість респондентів обох курсів вважає скачування робіт з Інтернету розповсюдженою практикою, а близько половини погоджуються з тим, що більшість іспитів можна скласти за допомогою списування (штучний інтелект).

Приблизно третина студентів вказує на поширеність купівлі робіт одногрупниками, що корелює з власним (хоч і менш частим) досвідом замовлення робіт. Оцінка корупційних ризиків щодо викладачів загалом є нижчою: переважна більшість респондентів не підтверджує такої практики, але приблизно кожен п'ятий припускає можливість отримання позитивної оцінки за винагороду чи подарунок.

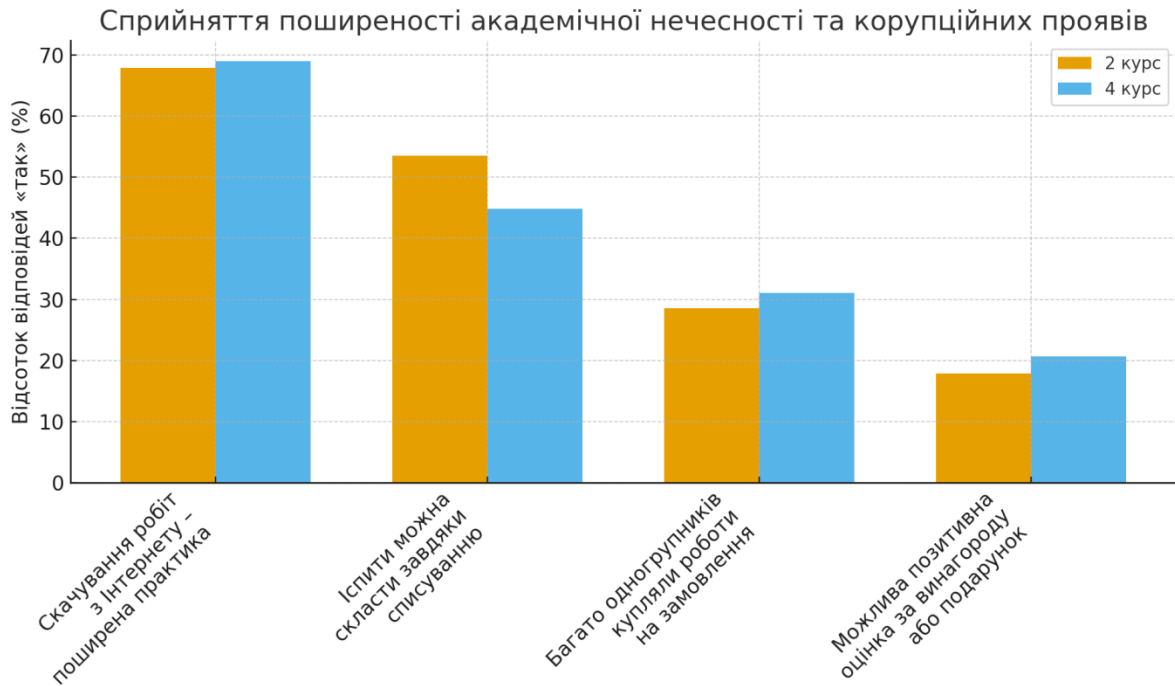


Рис. 2.4. Сприйняття поширеності нечесності та корупційних ризиків

У сукупності це свідчить, що студенти сприймають академічну нечесність як елемент реального освітнього контексту (особливо щодо скачування робіт та списування), при цьому грубі порушення (корупція, контрактні роботи) засуджуються більшістю, але не сприймаються як абсолютно неможливі.

Анкетування показало, що академічна нечесність є реально присутньою практикою в обох групах студентів. Найпоширеніші – так звані «м'які» форми: ксерокопіювання конспектів, використання робіт попередніх років, скачування рефератів та есе з Інтернету. Помітна, хоча й менша, частка респондентів зізнається у списуванні з шпаргалок та використанні матеріалів на гаджетах під

час іспитів. Купівля робіт або оплата за їх виконання трапляється рідше, але її наявність фіксується в обох групах.

Ставлення до грубих порушень є загалом досить категоричним: переважна більшість студентів 2 і 4 курсів вважає захист курсової чи дипломної, написаної іншою людиною, неприпустимим. Водночас до шпаргалок ставлення значно м'якше, особливо у студентів 2 курсу, де більша частка респондентів допускає їх використання.

Студенти обох курсів сприймають скачування робіт з Інтернету та списування як поширені явища. Приблизно третина вважає, що багато одногрупників хоча б раз купували роботи на замовлення. Оцінка корупційних ризиків (можливість отримати оцінку за винагороду чи подарунок) загалом невисока, але приблизно одна п'ята респондентів припускає існування подібної практики.

У цілому результати анкети демонструють розрив між декларованими цінностями доброчесності та реальною поведінкою: студенти засуджують грубі порушення й водночас досить толерантно ставляться до «повсякденних» недоброчесних практик, особливо в цифровому форматі навчання.

#### **2.4. Результати опитувальника «Розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату»**

Опитувальник «Розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату» спрямований на оцінку рівня обізнаності здобувачів вищої освіти щодо змісту академічної доброчесності та сутності академічного плагіату в умовах використання цифрових технологій.

Анкета містить 12 тверджень, що оцінюються за шкалою Лайкерта від 1 до 5 балів (від «цілком не згоден(на)» до «цілком згоден(на)»). Твердження охоплюють: розуміння широкого змісту академічної доброчесності (цінності, етичні принципи, відповідальність); уявлення про академічний плагіат і самоплагіат; правила коректного цитування та посилення на джерела;

ставлення до використання цифрових ресурсів і генеративного штучного інтелекту в навчальних роботах.

Частина тверджень є прямими, частина – зворотними (потребують реверсування балів), що дозволяє виявити як коректні знання, так і типові хибні уявлення. На основі сумарного бала розраховується Індекс розуміння академічної доброчесності та плагіату, за яким виділяються низький, середній і високий рівні розуміння. Це дає змогу порівнювати різні групи студентів (за курсами) та виявляти «зони ризику» у їхніх знаннях про академічну доброчесність.

Отримані результати (табл. 2.5) свідчать, що в обох досліджуваних групах домінує середній рівень розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату, проте структура розподілу рівнів у студентів 2 та 4 курсів має низку суттєвих відмінностей.

Таблиця 2.5

**Результати щодо рівнів розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату у студентів 2 та 4 курсів**

<b>Рівень</b>	<b>2 курс, (n = 28)</b>	<b>%</b>	<b>4 курс, (n = 29)</b>	<b>%</b>
Низький рівень	6	21,43	3	10,34
Середній рівень	16	57,14	13	44,83
Високий рівень	6	21,43	13	44,83

У групі І (студенти 2 курсу) понад половину респондентів (57,14 %) демонструють середній рівень індексу розуміння академічної доброчесності та плагіату: ці студенти загалом орієнтуються в базових поняттях академічної доброчесності, розуміють необхідність цитування, відрізняють плагіат від коректного використання джерел, але часто мають нечіткі уявлення про «пограничні» ситуації (перефразування без посилання, самоплагіат, використання текстів, згенерованих штучним інтелектом). Водночас у цій групі зафіксовано 21,43 % студентів із низьким рівнем, що свідчить про фрагментарне або поверхневе розуміння змісту академічної доброчесності, а

також приблизно таку саму частку (21,43 %) респондентів із високим рівнем індексу розуміння академічної доброчесності та плагіату, які демонструють розгорнуті й внутрішньо послідовні уявлення щодо вимог доброчесності.

У групі II (студенти 4 курсу) структура розподілу є більш «просунутою»: частка студентів із низьким рівнем індексу розуміння академічної доброчесності та плагіату зменшується до 10,34 %, тоді як сумарна частка респондентів із середнім і високим рівнем становить майже 90 %. Особливо показово, що високий рівень Індексу розуміння академічної доброчесності та плагіату мають 44,83 % студентів 4 курсу, тобто майже половина вибірки. Це означає, що значна частина здобувачів випускного курсу не лише володіє формальними знаннями про академічну доброчесність, а й досить точно розрізняє академічний плагіат, самоплагіат, коректне цитування, етичні межі використання цифрових ресурсів та штучного інтелекту.

Порівняння середніх значень індексу розуміння академічної доброчесності та плагіату у двох групах підтверджує цю тенденцію: у студентів 2 курсу середній показник становить 41,57 бала (із 60 можливих), що відповідає середньому рівню розуміння; у студентів 4 курсу – 45,24 бала, що наближається до межі між середнім і високим рівнями.

Різниця між групами не є різко полярною, що узгоджується з припущенням про поступове, а не стрибкоподібне зростання обізнаності з академічною доброчесністю впродовж навчання. Вона, однак, є концептуально важливою: старші курси мають більше досвіду написання курсових і кваліфікаційної роботи, частіше стикаються з вимогами щодо антиплагіатної перевірки та академічного письма, що сприяє поглибленню їхнього розуміння норм доброчесності.

Звертає на себе увагу, що і в молодшій, і в старшій групі зберігається небайдужа частка студентів із низьким рівнем індексу розуміння академічної доброчесності та плагіату (особливо на 2 курсі). Це свідчить про наявність «зони ризику», де недостатня обізнаність про сутність академічної доброчесності може поєднуватися з толерантним ставленням до недоброчесних

практик, зафіксованих за анкетною «Виявлення поширеності випадків академічної нечесності у закладі вищої освіти» (шпаргалки, скачування робіт, використання чужих напрацювань). Отже, навіть за наявності формальних політик академічної доброчесності, частина студентів потребує цілеспрямованої просвітницької роботи щодо правил коректного використання джерел і етичних аспектів застосування цифрових технологій у навчанні.

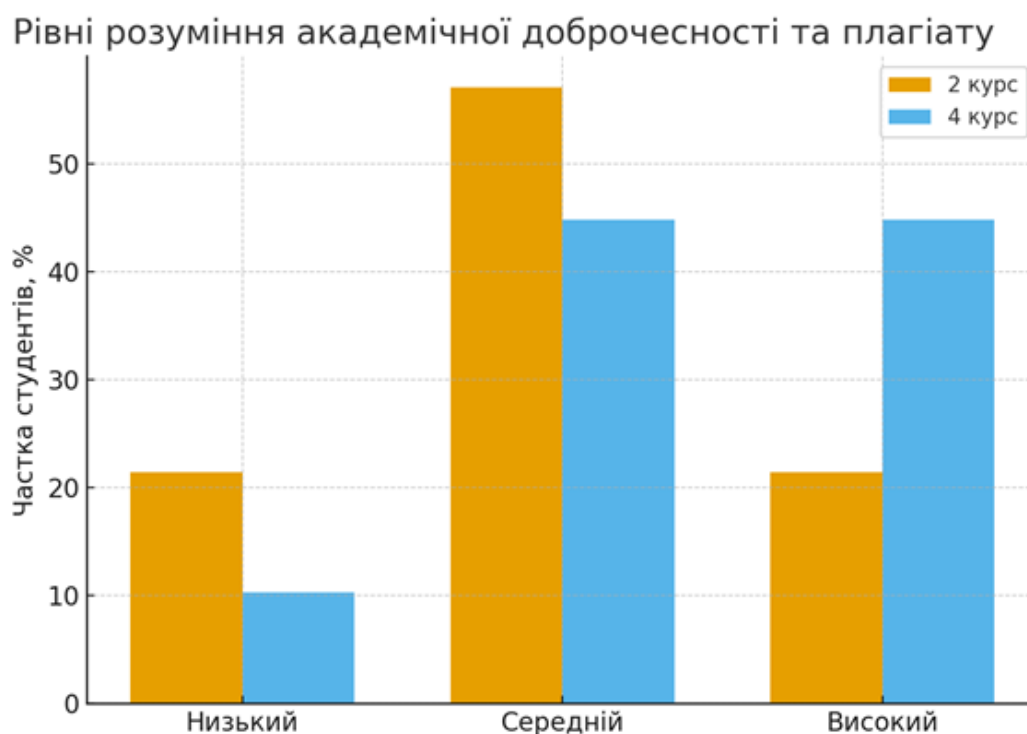


Рис. 2.5. Рівні розуміння академічної доброчесності та плагіату у студентів 2 та 4 курсів

У цілому результати опитувальника «Розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату» (рис. 2.5) підтверджують, що цифровізація освітнього середовища сама по собі не гарантує високого рівня академічної доброчесності: її формування залишається завданням системної роботи університету, що має включати й курси/модулі з академічного письма, і прозору комунікацію правил, і підтримку рефлексії студентів щодо власних навчальних практик починаючи з першого року навчання.

## **2.5. Результати дослідження за опитувальником «Обізнаність з видами порушень академічної доброчесності»**

Опитувальник «Обізнаність з видами порушень академічної доброчесності» спрямований на оцінку того, наскільки студенти вміють розпізнавати конкретні порушення (плагіат, самоплагіат, списування, фабрикація/фальсифікація даних, корупційні прояви, недоброчесне використання цифрових технологій та штучного інтелекту).

Опитувальник складається з 10 ситуаційних тверджень, кожне з яких описує типову навчальну ситуацію; студент оцінює ступінь згоди з тим, що в ній відбувається певний вид порушення. Частина тверджень сформульована коректно (прямі), частина – навмисно некоректно (зворотні), що дозволяє виявити хибні уявлення. На основі сумарного бала розраховується індекс обізнаності з порушеннями академічної доброчесності, за яким виділяються низький, середній і високий рівні обізнаності.

Результати опитувальника «Обізнаність з видами порушень академічної доброчесності» (табл. 2.6, рис. 2.6) показують, що студенти в цілому достатньо добре орієнтуються в тому, які дії є порушеннями, але ця обізнаність є нерівномірною та відрізняється між 2 та 4 курсами.

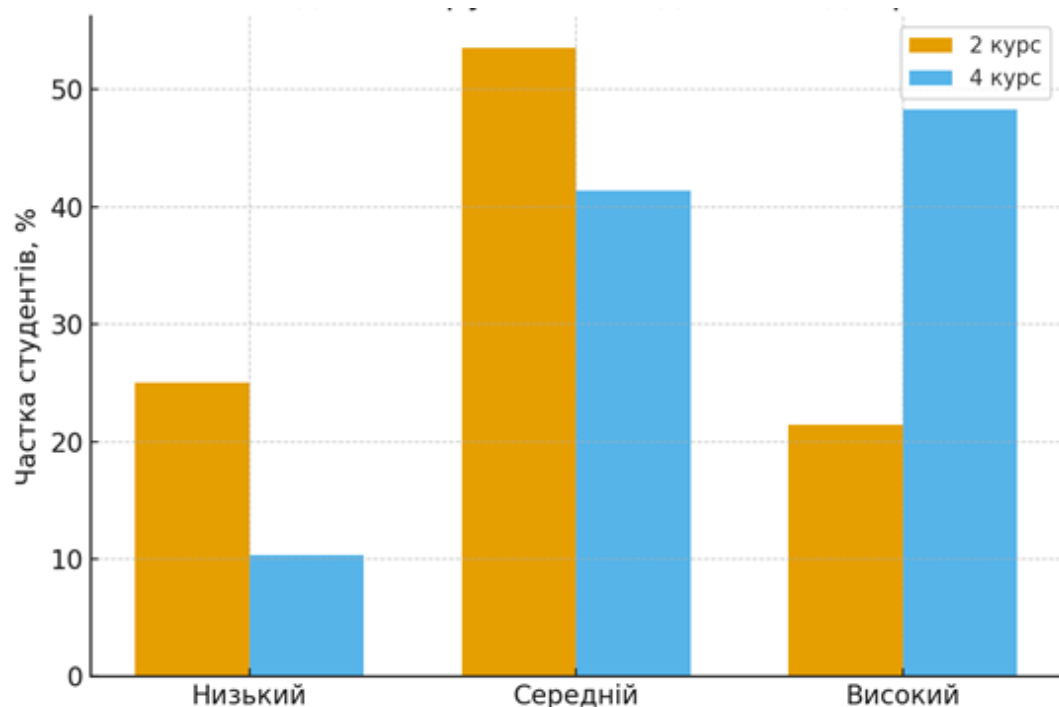
Таблиця 2.6

### **Результати рівнів обізнаності з видами порушень академічної доброчесності у студентів 2 та 4 курсів**

<b>Рівень</b>	<b>2 курс, (n = 28)</b>	<b>%</b>	<b>4 курс, (n = 29)</b>	<b>%</b>
Низький рівень	7	25,00	3	10,34
Середній рівень	15	53,57	12	41,38
Високий рівень	6	21,43	14	48,28

У групі I (студенти 2 курсу) переважає середній рівень індексу обізнаності з порушеннями академічної доброчесності (53,57 %). Це означає, що більшість студентів правильно класифікує «очевидні» порушення (прямий плагіат, фабрикація даних, купівля робіт, корупційні практики), але частіше

помиляється в «пограничних» ситуаціях: наприклад, не завжди однозначно відносить до порушень використання чужих робіт попередніх років, певні форми списування в онлайн-форматі, недеклароване використання генеративного штучного інтелекту. Чверть респондентів (25 %) 2 курсу має низький рівень індексу обізнаності з порушеннями академічної доброчесності, що свідчить про недостатнє розуміння типології порушень і підвищує ризик того, що частина недоброчесних дій не усвідомлюється як проблема. Лише 21,43 % другокурсників демонструють високий рівень обізнаності, послідовно й правильно розпізнаючи майже всі типи порушень в описаних ситуаціях.



*Рис. 2.6. Рівні обізнаності з видами порушень академічної доброчесності у студентів 2 та 4 курсів*

Ситуація у групі II (студенти 4 курсу) є помітно кращою. Частка студентів із низьким рівнем індексу обізнаності з порушеннями академічної доброчесності зменшується до 10,34 %, а майже половина респондентів (48,28 %) демонструють високий рівень обізнаності з видами порушень академічної доброчесності. Це свідчить про те, що випускники бакалаврату значно точніше розпізнають як класичні форми порушень (плагіат, списування, купівля робіт), так і специфічні порушення, пов'язані з цифровими

технологіями (фабрикація даних, недоброчесне використання ШІ, маніпуляції з онлайн-іспитами тощо). Середній рівень індексу обізнаності з порушеннями академічної доброчесності у цій групі становить 41,96 бала з 50 можливих, що відповідає достатньо високій обізнаності.

Порівняння середніх показників індексу обізнаності з порушеннями академічної доброчесності підтверджує цю тенденцію: у студентів 2 курсу середній індекс – 37,82 бала, що знаходиться в діапазоні середнього рівня; у студентів 4 курсу – 41,96 бала, що тяжіє до високого рівня обізнаності.

Це дозволяє зробити висновок, що з досвідом навчання, участю в написанні курсових і кваліфікаційних робіт, взаємодією із системами антиплагіату та вимогами до академічного письма, студенти стають значно чутливішими до різних форм порушень і точніше їх ідентифікують.

Разом із тим, навіть у групі 4 курсу понад 40 % студентів залишаються на середньому рівні індексу обізнаності з порушеннями академічної доброчесності, а наявність близько 10 % респондентів із низьким рівнем свідчить про збереження «сліпих зон» у розумінні окремих видів академічної нечесності. Це може означати, що певні практики (наприклад, використання чужих робіт попередніх років, «м'які» форми списування в онлайн-форматі, повторне використання власних текстів) сприймаються як менш проблемні або «звичні» й не завжди чітко пов'язуються в свідомості студентів із порушенням академічної доброчесності.

Якщо зіставити ці результати з даними за анкетною «Виявлення поширеності випадків академічної нечесності у закладі вищої освіти», простежується важлива закономірність: обізнаність із видами порушень не завжди конвертується у відмову від недоброчесних практик. Частина студентів, які демонструють середній і навіть високий рівень індексу обізнаності з порушеннями академічної доброчесності, одночасно повідомляє про власний досвід використання шпаргалок, скачування робіт з Інтернету чи користування напрацюваннями попередніх років. Це свідчить про наявність ціннісно-поведінкової розбіжності: студенти в теорії знають, «що таке добре і що таке

погано», але в реальному освітньому контексті іноді обирають стратегії, які суперечать задекларованим нормам.

Таким чином, результати за опитувальником «Обізнаність з видами порушень академічної доброчесності» підтверджують, що формування академічної доброчесності не може обмежуватися лише інформуванням про види порушень. Необхідні психолого-педагогічні заходи, спрямовані на перетворення знань про доброчесність на внутрішні переконання та стійкі поведінкові стратегії, зокрема в цифровому освітньому середовищі. Це завдання буде конкретизоване у наступному параграфі кваліфікаційної роботи в контексті розробки рекомендацій щодо формування академічної доброчесності.

## **2.6. Рекомендації щодо формування рівня академічної доброчесності при використанні цифрових технологій**

Отримані результати емпіричного дослідження засвідчили суперечливу ситуацію: з одного боку, більшість здобувачів вищої освіти демонструють середній і достатньо високий рівень розуміння сутності академічної доброчесності та обізнаності з видами її порушень; з іншого – значна частина студентів визнає власний досвід участі у «м'яких» формах академічної нечесності (списування, використання робіт попередніх років, скачування матеріалів з Інтернету), а також сприймає такі практики як поширені у своєму освітньому середовищі. Це свідчить про наявність розриву між когнітивним рівнем (знання про доброчесність) та поведінковим рівнем (реальні навчальні практики), який посилюється під впливом цифровізації освітнього процесу.

У зв'язку з цим рекомендації щодо формування академічної доброчесності в умовах використання цифрових технологій мають бути спрямовані не лише на інформування студентів про зміст відповідних норм, а й на зміну логіки організації освітнього процесу, переосмислення ролі цифрових інструментів, розвиток рефлексії та особистої відповідальності здобувачів. Нижче подано комплекс рекомендацій, адресованих університету, викладачам та самим студентам.

По-перше, доцільним є переорієнтування підходів до контролю академічної доброчесності від переважно «каральної» моделі до навчально-розвивальної. Системи антиплагіату, що використовуються в закладі вищої освіти, мають сприйматися не лише як фільтр перед захистом курсових чи кваліфікаційних робіт, а як інструмент формування навичок академічного письма. Для цього важливо надавати студентам можливість проходити кілька чернеткових перевірок із подальшим розбором звіту разом із викладачем: обговорювати не тільки відсоток збігів, а й характер запозичень, типові помилки в цитуванні, перефразуванні, побудові тексту. Окремі заняття або фрагменти занять доцільно присвячувати аналізу реальних (анонімізованих) прикладів порушень – плагіату, самоплагіату, некоректного використання текстів, згенерованих штучним інтелектом. Такий підхід сприяє зняттю абстрактності поняття «порушення» та формує у студентів більш чітке розуміння того, як виглядає академічна нечесність у конкретних текстах і ситуаціях.

По-друге, важливо системно розвивати цифрову грамотність студентів і викладачів, зокрема у сфері використання генеративного штучного інтелекту та онлайн-ресурсів. Університету доцільно розробити прозору політику використання ШІ в навчальних роботах, де чітко окреслено, що дозволено (наприклад, допомога в пошуку ідей, структуризації тексту), а що є неприпустимим (повна підміна авторства, подання згенерованого тексту без осмисленої переробки, без зазначення факту використання ШІ). Ці правила мають бути інтегровані в робочі програми дисциплін та силлабуси й обговорюватися зі студентами на початку семестру.

Корисною практикою може стати введення до курсових і кваліфікаційних робіт короткого розділу чи додатку, де студент описує, які саме цифрові інструменти застосовував, для яких завдань (добір джерел, оформлення бібліографії, обробка даних тощо) та як при цьому забезпечував дотримання академічної доброчесності. Це сприяє легітимації використання цифрових

технологій за умов прозорості та рефлексії, а також формує у здобувачів усвідомлену відповідальність за власні способи роботи з інформацією.

По-третє, результати анкети щодо поширеності академічної нечесності продемонстрували, що значною мірою порушення пов'язані з особливостями конструювання завдань. У цьому контексті виникає потреба в їх перепроєктуванні таким чином, щоб мінімізувати можливості для механічного копіювання, списування або замовлення робіт. Доречним є перехід від універсальних, легко «гуглованих» тем («написати реферат про...») до контекстуалізованих і персоналізованих завдань, пов'язаних із конкретними кейсами, ситуаціями професійного чи життєвого досвіду студентів, аналізом двох-трьох заданих джерел, рефлексією власної практики. У поєднанні з поетапною організацією великих письмових робіт (від вибору теми й складання плану до проміжних презентацій результатів і фінального тексту) це дозволяє викладачеві супроводжувати процес створення роботи, а не лише оцінювати кінцевий продукт, і тим самим суттєво зменшує ризик підміни авторства.

Не менш важливим є поєднання письмових форм контролю з усною презентацією результатів. Короткий захист курсової чи проектної роботи, де студент має пояснити логіку дослідження, вибір джерел, основні висновки й труднощі, що виникали, допомагає виявити, наскільки він справді володіє матеріалом і чи відповідає текст його реальним знанням. Такий формат не лише виконує контрольну функцію, а й підсилює навчальний аспект, заохочуючи студентів до більш глибокого опрацювання теми.

По-четверте, окремого акценту потребує робота з так званими «м'якими» порушеннями, які значна частина студентів схильна нормалізувати (користування конспектами інших, роботами попередніх років, взаємодія у чатах під час онлайн-тестів тощо). Доцільно не лише вводити формальні заборони, а й обговорювати зі здобувачами допустимі й недопустимі форми використання таких ресурсів. Наприклад, роботи попередніх років можуть розглядатися як додаткове джерело ідей або матеріал для критичного аналізу (що зроблено вдало, які є недоліки, як можна покращити структуру), але не як

шаблон для прямого копіювання. У випадку онлайн-оцінювання доцільно разом із групою розробити короткий «етичний кодекс цифрового тестування», де фіксуються правила взаємодії (що можна робити до початку тесту, а що є проявом академічної недоброчесності під час його проходження).

По-п'яте, важливим напрямом є інтеграція питань академічної доброчесності в цифрове освітнє середовище університету. Кожен навчальний курс, що реалізується через LMS, може містити обов'язковий розділ, присвячений принципам доброчесності в межах цієї дисципліни: короткий опис ключових правил, приклади допустимого й недопустимого використання джерел та ШІ-інструментів, посилання на університетські документи й ресурси підтримки (методичні матеріали з цитування, онлайн-путівник бібліотеки тощо). На початку семестру доцільно пропонувати студентам короткі діагностичні онлайн-тести з академічної доброчесності з автоматичним наданням правильних відповідей та пояснень. Це дає змогу вирівняти базові знання в групі й окреслити очікувані стандарти поведінки вже на старті навчання.

По-шосте, підвищення рівня академічної доброчесності неможливе без розвитку рефлексії та особистої відповідальності здобувачів вищої освіти. У завдання, пов'язані з виконанням великих письмових робіт, можна інтегрувати короткі рефлексивні запитання: що було найскладнішим у дотриманні доброчесності; у які моменти виникала спокуса скористатися «легкими» рішеннями; яким чином студент їх долав тощо. Такі рефлексивні блоки не виконують каральної функції, але стимулюють внутрішній аналіз власних стратегій і сприяють перетворенню зовнішніх вимог на внутрішні переконання. Перспективним напрямом є також підтримка студентських ініціатив (створення інфографік, коротких відео, обговорення кейсів), у межах яких студенти самі виступають носіями та амбасадорами культури доброчесності.

Нарешті, ключовою умовою реалізації запропонованих рекомендацій є підготовка викладачів до роботи з новими викликами, пов'язаними з цифровізацією. Необхідно забезпечити методичну підтримку й підвищення

кваліфікації педагогів щодо інтерпретації звітів антиплагіату, виявлення й обговорення випадків можливого використання ШІ у студентських роботах, конструювання завдань, стійких до списування й замовних текстів, а також вироблення єдиних, прозорих алгоритмів реагування на виявлені порушення. Від узгодженості й послідовності дій викладачів та адміністрації університету значною мірою залежить те, чи сприйматимуть студенти академічну доброчесність як випадковий набір формальних вимог, чи як реальний ціннісний стандарт, що визначає культуру навчання й дослідження в цифрову епоху.

Таким чином, запропоновані рекомендації спрямовані на те, щоб цифрові технології в університеті стали не інструментом обходу вимог академічної доброчесності, а ресурсом її посилення – через прозорість, рефлексію, переосмислення завдань і партнерську взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

## **Висновки до розділу 2**

У другому розділі магістерської роботи було здійснено емпіричне дослідження стану сформованості академічної доброчесності здобувачів вищої освіти в умовах використання цифрових технологій. Дослідження проводилося на базі факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна із залученням здобувачів денної форми навчання 2-го (28 осіб) та 4-го курсів (29 осіб). Використання комплексу анкет і опитувальників дозволило охопити як ціннісно-поведінкові прояви, так і когнітивний рівень розуміння академічної доброчесності в цифровому освітньому середовищі.

По-перше, результати анкети Д. О. Сопової засвідчили, що академічна нечесність є реально поширеною практикою серед здобувачів обох курсів. Найбільш розповсюдженими виявилися так звані «м'які» форми порушень: скачування рефератів та есе з Інтернету, використання конспектів і робіт попередніх років, певні форми списування та застосування цифрових пристроїв на іспитах. Окремі респонденти зізналися у досвіді купівлі робіт або оплаті за їх

виконання, хоча такі практики є менш масовими. Водночас більшість студентів на рівні декларованих уявлень осуджує грубі порушення (захист чужих курсових та дипломних робіт, систематичне використання шпаргалок як «норми»), що вказує на суперечність між реальними діями та офіційно прийнятими цінностями.

По-друге, за результатами опитувальника «Розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату» встановлено, що і студенти 2-го, і 4-го курсів переважно демонструють середній та достатньо високий рівні розуміння сутності академічної доброчесності. У більшості респондентів є базові знання про те, що таке плагіат, чому необхідні посилання на джерела, чим відрізняються доброчесні та недоброчесні практики в письмових роботах. Водночас частина здобувачів (особливо серед студентів 2-го курсу) має низький рівень обізнаності, що вказує на фрагментарне, поверхневе розуміння норм і правил, а також на ризик ненавмисних порушень (некоректне перефразування, невміння оформити цитату, відсутність усвідомлення самоплагіату). Порівняльний аналіз показав, що студенти 4-го курсу мають вищі середні значення індексу розуміння та більшу частку респондентів із високим рівнем ІРАД, що можна пов'язати з досвідом виконання курсових і кваліфікаційних робіт, частішими зіткненнями з антиплагіатними перевітками та вимогами академічного письма.

По-третє, за опитувальником «Обізнаність з видами порушень академічної доброчесності» виявлено, що здобувачі загалом досить добре ідентифікують основні форми академічних порушень, зокрема плагіат, самоплагіат, списування, фабрикацію й фальсифікацію результатів, купівлю робіт, корупційні прояви. При цьому у студентів 4-го курсу частка респондентів із високим рівнем обізнаності (ІОПАД) є майже вдвічі більшою, ніж у студентів 2-го курсу, а частка з низьким рівнем – істотно меншою. Водночас в обох групах наявна помітна частина студентів із середнім рівнем обізнаності, що свідчить про нечітке розрізнення «класичних» порушень і «сірих зон», пов'язаних із цифровими технологіями (використання робіт попередніх років,

спільне виконання онлайн-завдань, недеклароване застосування генеративного ШІ).

По-четверте, інтеграція результатів трьох інструментів дозволила виявити структурну суперечність: за наявності досить високого рівня декларативних знань про академічну доброчесність і загалом негативного ставлення до грубих порушень, у повсякденній практиці значна частина студентів допускає й частково нормалізує «м'які» форми недоброчесності. Це підтверджує існування розриву між когнітивним (знання, обізнаність) і поведінковим (реальні дії) компонентами академічної доброчесності. Особливо виразно цей розрив проявляється в цифровому форматі навчання, де розмитість кордонів між «допустимою допомогою» та «шахрайством» (зокрема при використанні Інтернет-ресурсів та ШІ) створює додаткові можливості для моральної дезангажованості.

По-п'яте, порівняння 2-го та 4-го курсів показало тенденцію до поступового зростання рівня академічної доброчесності в міру просування за освітньою програмою: у старших студентів вищі показники розуміння академічної доброчесності, краща обізнаність із видами порушень і більш категоричне ставлення до грубих форм нечесності. Водночас ці відмінності не є радикальними: навіть серед студентів 4-го курсу зберігається певна частка респондентів із низьким рівнем за окремими індексами та досить толерантним ставленням до повсякденних недоброчесних практик. Це свідчить, що ефект «самопливу» (спонтанного дозрівання доброчесності під впливом лише досвіду навчання) є недостатнім, а формування академічної доброчесності потребує спеціально організованих психолого-педагогічних заходів.

По-шосте, результати другого розділу підтвердили, що цифрові технології у навчальному процесі виконують подвійну роль. З одного боку, вони спрощують доступ до інформаційних ресурсів, електронних бібліотек, систем антиплагіату, інструментів навчальної аналітики, що створює потенціал для підтримки академічної доброчесності. З іншого боку, цифрове середовище значно розширює можливості для академічної нечесності (контрактне

шахрайство, використання генеративного ШІ, онлайн-списування, неконтрольований обмін відповідями), причому значна частина цих практик може не сприйматися студентами як серйозне порушення. Саме в цьому контексті особливої ваги набувають розроблені в підпункті 2.8 рекомендації, спрямовані на переорієнтацію університетської політики й педагогічного дизайну цифрових курсів з «карального» контролю на формувальну, навчально-розвивальну підтримку добросесної поведінки.

У цілому результати емпіричного дослідження, представлені в другому розділі, дозволили:

- діагностувати реальний стан сформованості академічної добросесності у здобувачів 2-го та 4-го курсів у цифровому освітньому середовищі;
- виявити специфіку поєднання знань про академічну добросесність із поширеністю повсякденних недобросесних практик;
- окреслити ключові зони ризику (недостатня обізнаність частини студентів, толерантність до «м'яких» порушень, невизначеність щодо використання цифрових технологій і генеративного ШІ).

## ВИСНОВКИ

На основі аналізу сучасних наукових підходів, міжнародних документів та українського нормативно-правового поля було уточнено зміст поняття «академічна доброчесність здобувачів вищої освіти» у контексті цифрового освітнього середовища. Доведено, що академічна доброчесність є не лише набором формально закріплених правил (заборона плагіату, списування тощо), а багатовимірним феноменом, який включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний, поведінковий та рефлексивно-регулятивний компоненти. Уточнено структуру академічної доброчесності здобувача вищої освіти та окреслено критерії її сформованості, пов'язані з рівнем поінформованості, стійкістю етичних орієнтацій, стабільністю доброчесної навчальної поведінки та здатністю до осмисленого вибору стратегій у ситуаціях морального вибору.

Проведений аналіз дав змогу охарактеризувати подвійний – ресурсний і ризиковий – потенціал цифрових технологій (онлайн-навчання, LMS, електронні бібліотеки, антиплагіатні системи, генеративні сервіси штучного інтелекту тощо) стосовно академічної доброчесності. Показано, що цифрове середовище створює додаткові можливості для відкритості, прозорості, індивідуалізації навчання, підтримки академічного письма та підвищення відповідальності здобувачів за результати своєї роботи. Водночас саме цифрові технології полегшують доступ до «готових рішень» (скачування робіт, купівля текстів, використання ШІ для підміни авторства, онлайн-списування), що суттєво підсилює ризики академічної нечесності. Зроблено висновок, що вплив цифрових технологій не є однозначно позитивним чи негативним – він залежить від того, як саме ці інструменти інтегровані в дидактичний дизайн курсів, інституційну політику ЗВО та культуру взаємодії «викладач – студент».

Емпіричне дослідження на вибірці здобувачів 2-го та 4-го курсів факультету психології дозволило виявити реальний стан сформованості ціннісних орієнтацій, знань і практик академічної доброчесності в умовах цифровізації навчального процесу. За результатами авторських опитувальників та анкети поширеності випадків академічної нечесності встановлено, що

більшість студентів демонструє середній і достатньо високий рівень розуміння сутності академічної доброчесності та обізнаності з видами її порушень. При цьому студенти 4-го курсу мають загалом вищі показники, ніж здобувачі 2-го курсу, що пов'язано з більшим досвідом виконання курсових і кваліфікаційних робіт та частішими контактами з антиплагіатними системами. Разом із тим було виявлено значну поширеність «м'яких» форм недоброчесності (ксерокопіювання конспектів, використання робіт попередніх років, скачування рефератів та есе, списування в онлайн-форматі) та певну толерантність до них, особливо в молодших курсів. Це засвідчило наявність розриву між задекларованими знаннями про доброчесність і реальною поведінкою студентів у цифровому освітньому середовищі.

Аналіз взаємозв'язків між індексом розуміння академічної доброчесності, індексом обізнаності з видами порушень і показниками реального досвіду академічної нечесності показав, що високий рівень знань і обізнаності не гарантує автоматичного дотримання доброчесних практик. Частина студентів із середнім і навіть високим рівнем розуміння сутності доброчесності та типології її порушень одночасно повідомляє про власний досвід використання шпаргалок, скачування робіт з Інтернету, користування напрацюваннями попередніх років. Це свідчить про наявність зміщення між когнітивним та поведінковим компонентами академічної доброчесності, а також про вплив середовищних чинників (нормалізація «повсякденних» порушень, груповий тиск, відчуття «безкарності» в онлайн-форматі). Виявлені взаємозв'язки підтверджують, що формування академічної доброчесності потребує не лише інформування, а й цілеспрямованого розвитку рефлексії, внутрішньої мотивації та навичок морального саморегулювання.

На основі теоретичних узагальнень та емпіричних результатів було обґрунтовано й розроблено комплекс психолого-педагогічних рекомендацій щодо підвищення рівня академічної доброчесності здобувачів вищої освіти при використанні цифрових технологій. Рекомендації спрямовані на:

- переорієнтацію антиплагіатних систем із суто контрольного інструменту на засіб навчання академічного письма;
- формування прозорих правил використання генеративного штучного інтелекту та інших цифрових ресурсів;
- перепроєктування навчальних завдань у бік контекстуалізації, персоналізації й поетапності виконання, що зменшує можливості для підміни авторства;
- інтеграцію блоків академічної доброчесності в цифрову інфраструктуру університету (LMS, онлайн-тести, інформаційні модулі);
- розвиток рефлексії й особистої відповідальності студентів за власні навчальні стратегії;
- методичну підтримку викладачів, узгодження підходів до виявлення й подолання порушень.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що мета магістерської роботи досягнута, а всі поставлені завдання виконано. Теоретична частина дозволила уточнити сутність і структуру академічної доброчесності в умовах цифровізації, емпірична – описати реальний стан знань, ціннісних орієнтацій і практик здобувачів вищої освіти та виявити суперечності між ними, а розроблені рекомендації окреслили практичні кроки, які можуть бути реалізовані в закладах вищої освіти для формування стійкої культури академічної доброчесності в цифровому освітньому середовищі. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та апробація цілісних формувальних програм з академічної доброчесності з урахуванням специфіки різних спеціальностей та рівнів вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209.
- Barbaranelli, C., Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., Ghezzi, V., Paciello, M., & Long, P. (2018). Machiavellian ways to academic cheating: A mediational and interactional model. *Frontiers in Psychology*, 9, 3708.
- Bilen, E., & Matros, A. (2020). Online cheating amid COVID-19. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 182, 196–211. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.004>
- Bilyk, V., Shpileva, V., & Kozynets, A. (2024). Academic honesty and its importance in higher education: Impact of innovative technologies. *Ukrainian Journal of Applied Economics and Technology*, 12(3), 10–15. <https://doi.org/10.36887/2415-8453-2024-3-1>
- Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information*, 16(4), 296. <https://doi.org/10.3390/info16040296>
- Bretag, T. (2018). Academic integrity. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.147>
- Bretag, T. (2019). Challenges in addressing plagiarism in education. *HERDSA Review of Higher Education*, 6, 5–35.
- Bretag, T. (Ed.). (2016). *Handbook of academic integrity*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8>
- Eaton, S. E. (2020). *Learning about academic integrity through experiential learning* (ERIC Document No. ED605263). ERIC.
- Eaton, S. E. (2020). *Plagiarism in higher education: Tackling tough topics in academic integrity*. ABC-CLIO.
- Eaton, S. E., & Christensen Hughes, J. (Eds.). (2022). *Academic integrity in Canada: An enduring and essential challenge*. Springer

Eaton, S. E., Curtis, G. J., Stoesz, B. M., Clare, J., Rundle, K., & Seeland, J. (Eds.). (2022). *Contract cheating in higher education: Global perspectives on theory, practice, and policy*. Palgrave Macmillan.

ENQA, EUA, EURASHE, & EQAR. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)* (Rev. ed.). European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Eshet, Y. (2023). The plagiarism pandemic: Inspection of academic dishonesty during the COVID-19 outbreak using originality software. *Education and Information Technologies*, 28, 3279–3299. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11967-3>

Eshet, Y. (2025). Examining the dynamics of plagiarism: A comparative analysis before, during, and after the COVID-19 pandemic. *International Journal for Educational Integrity*, 21, 3. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00178-z>

Fida, R., Tramontano, C., Paciello, M., Ghezzi, V., & Barbaranelli, C. (2018). Understanding the interplay among regulatory self-efficacy, moral disengagement, and academic cheating behaviour during vocational education: A three-wave study. *Journal of Business Ethics*, 153(3), 725–740. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3373-6>

Gamage, K. A. A., de Silva, E. K., & Gunawardhana, N. (2020). Online delivery and assessment during COVID-19: Safeguarding academic integrity. *Education Sciences*, 10(11), 301. <https://doi.org/10.3390/educsci10110301>

International Center for Academic Integrity. (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3rd ed.). ICAI.

Jantos, A. (2024, March 4–6). *Online vs. face-to-face exams: Deterrence theory explaining cheating behaviour in summative written exams* [Conference presentation]. 18th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain. <https://doi.org/10.21125/inted.2024.1739>

Law of Ukraine “On Education” No. 2145-VIII (2017). (2017, September 5). Верховна Рада України.

Law of Ukraine “On Higher Education” No. 1556-VII (2014). (2014, July 1). Верховна Рада України.

McNeill, L. (2022). Changing “hearts” and minds: Pedagogical and institutional practices to foster academic integrity. In S. E. Eaton & J. Christensen Hughes (Eds.), *Academic integrity in Canada* (pp. 487–503). Springer.

Montenegro-Rueda, M., Luque-de la Rosa, A., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L., & Fernández-Cerero, J. (2021). Assessment in higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Sustainability*, 13(19), 10509. <https://doi.org/10.3390/su131910509>

Moya, B. A., Eaton, S. E., Pethrick, H., Hayden, A. K., Brennan, R., Wiens, J., & McDermott, B. (2024). Academic integrity and artificial intelligence in higher education (HE) contexts: A rapid scoping review. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, 7(3), 1–19. <https://doi.org/10.55016/ojs/cpai.v7i3>

Nalyvaiko, O., Zhernovnykova, O. A., Nalyvaiko, N. A., & Molotok, V. (2022). Academic integrity in conditions of forced distance learning. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 13, 89–103. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.137>

Newton, P. M. (2018). How common is commercial contract cheating in higher education and is it increasing? A systematic review. *Frontiers in Education*, 3, 1–18. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00067>

Singapore Statement on Research Integrity. (2010). 2nd World Conference on Research Integrity.

Sozon, M., Alkharabsheh, O. H. M., Fong, P. W., & Chuan, S. B. (2024). Cheating and plagiarism in higher education institutions (HEIs): A literature review. *F1000Research*, 13, 788. <https://doi.org/10.12688/f1000research.147140.2>

Tulin, K. (2024). Academic integrity in the digital age: Challenges and assurance strategies. *Педагогіка*, 1(19), 168–178. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.19.12>

UNESCO. (2017). *Recommendation on science and scientific researchers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Yavich, R., & Davidovitch, N. (2024). Plagiarism among higher education students. *Education Sciences*, 14(8), 908. <https://doi.org/10.3390/educsci14080908>

Yovav, E. (2025). AI-based digital cheating at university, and the case for new ethical pedagogies. *Journal of Academic Ethics*, 23, 2069–2086. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09642-y>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Zhang, X., Li, Y., & Chen, L. (2025). Navigating the digital learning landscape: Insights into ethical dilemmas and academic misconduct among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 29. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00516-2>

Zhu, H., & Wang, J. (2025). Chat or cheat? Academic dishonesty, risk perceptions, and ChatGPT usage in higher education students. *Social Psychology of Education*, 28, 113. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10080-2>

Алексеєва, С. В. (2024). Research methodology and academic integrity: Challenges in digitalization. *Витоки педагогічної майстерності*, 34, 5–8.

Артюхов, А., Віхляєв, М., & Волк, Ю. (упор.). (2016). *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету*. Таксон.

Башкір, О. І. (2021). Implementation of the principles of academic integrity in higher education institutions of Ukraine. *Educological Discourse*, 2, 77–90. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.6>

Башкір, О. І. (2022). *Академічна доброчесність та інтелектуальна власність: Конспект лекцій*. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Верховна Рада України. (2017). *Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII*.

Наливайко, О. (2021). Модель проєктної діяльності здобувачів освіти в цифровому просторі на прикладі дисциплін педагогічного циклу. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 10, 1–14. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1014>

Сопова, Д. (2020). *Академічна чесність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців в університетах Європейського Союзу* [Doctoral dissertation, Київський університет імені Бориса Грінченка]. Borys Grinchenko Kyiv University Repository. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33180/1/%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20%D0%A1%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%94.%D0%9E..pdf>

Теремецький, В. І., & ін. (2024). Академічна доброчесність і штучний інтелект: подолання викликів у освітньо-науковій діяльності України та зарубіжних держав. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*, 85(2), 45–51. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.2.45>

Тринус, О. (2020). Academic integrity: Challenges of modernity. *UNESCO Chair Journal on Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1, 70–72.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета «Виявлення поширеності випадків академічної нечесності у закладі вищої освіти» (Сопова Д. О.)

1. Оберіть один або декілька варіантів відповіді: «Чи доводилось Вам в цьому навчальному році...»

- а) скачувати з Інтернету реферати, твори, есе, курсові роботи;
- б) ксерокопіювати конспекти або лекції інших студентів;
- в) користуватися опублікованими відповідями на екзаменаційні білети, шпаргалками;
- г) користуватися творами, есе, домашніми завданнями, самостійними опрацюваннями, індивідуальними науково-дослідними завданнями виконаними студентами Вашого навчального закладу в попередні роки;
- д) користуватися на іспитах матеріалами з предмету, завантаженими на мобільний телефон або інший гаджет;
- е) користуватися на іспитах шпаргалками інших студентів;
- є) купляти готові роботи чи платити за виконання рефератів, курсових, дипломних робіт;
- ж) нічого з вище перерахованого не доводилось робити в цьому навчальному році.

2. Оберіть один або декілька варіантів відповіді: «В якій мірі можливо чи неприпустимо користуватися шпаргалками під час навчання в коледжі або університеті?»

- а) загалом можливо;
- б) цілком можливо;
- в) неприпустимо;
- г) цілком неприпустимо;
- д) утримаюсь від відповіді.

3. Оберіть один або декілька варіантів відповіді: «В якій мірі можливо чи неприпустимо захистити написану іншою людиною курсову чи дипломну роботу?»

- а) загалом можливо;
- б) цілком можливо;
- в) неприпустимо;
- г) цілком неприпустимо;
- д) утримаюсь від відповіді.

4. Оберіть один варіант відповіді: «Скачування робіт з Інтернету – розповсюджена практика у моєму коледжі».

- а) так;
- б) ні.

5. Оберіть один варіант відповіді: «Більшість іспитів у моєму вищому навчальному закладі можна скласти за допомогою списування».

- а) так;
- б) ні.

6. Оберіть один варіант відповіді: «Багато моїх одногрупників хоча б один раз купляли роботу, написану на замовлення».

а) так;

б) ні.

7. Оберіть один варіант відповіді: «Деякі викладачі мого навчального закладу можуть поставити позитивну оцінку за винагороду або подарунок».

а) так;

б) ні.

## **ОПИТУВАЛЬНИК 1. «Розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату»**

### **Мета:**

Оцінити рівень розуміння здобувачами вищої освіти сутності академічної доброчесності та академічного плагіату, ознак коректного/некоректного використання джерел та цифрових технологій.

### **Інструкція для здобувачів**

Нижче подано твердження, що стосуються академічної доброчесності, академічного плагіату та використання цифрових технологій у навчанні. Для кожного твердження оберіть варіант відповіді від 1 до 5, де

- 1 – Цілком не згоден(на)
- 2 – Скоріше не згоден(на)
- 3 – Важко відповісти / частково згоден(на), частково ні
- 4 – Скоріше згоден(на)
- 5 – Цілком згоден(на)

Важливо відповідати чесно, без «правильних» відповідей – нас цікавить саме ваша думка та уявлення.

### **Перелік тверджень (варіант для анкети)**

(У дужках – ключ: пряме = чим вищий бал, тим краще розуміння; зворотне = відповідь потрібно реверсувати при підрахунку)

1. Академічна доброчесність – це лише заборона плагіату. (зворотне)
2. Академічна доброчесність охоплює чесність, відповідальність, повагу до інтелектуальної власності та справедливість в оцінюванні. (пряме)
3. Якщо я зміню формулювання чужого тексту своїми словами, то можу не вказувати джерело. (зворотне)
4. Навіть під час перефразування чужих ідей я маю вказувати автора та джерело. (пряме)
5. Використання власної попередньої роботи (реферату, есе) на іншій дисципліні без посилання є прикладом самоплагіату. (пряме)
6. Самоплагіат – це не проблема, адже я використовую «свій» текст. (зворотне)
7. Копіювання тексту, згенерованого штучним інтелектом (наприклад, ChatGPT), без змін і без зазначення цього факту, можна вважати академічним плагіатом. (пряме)
8. Загальновідомі факти (наприклад, історичні дати, базові наукові закони) можна використовувати без посилання на джерело. (пряме)
9. Коректне цитування передбачає використання лапок, точного формулювання цитати та посилання на джерело. (пряме)
10. Якщо джерело вказане у списку літератури, то в тексті роботи посилання можна не робити. (зворотне)
11. Академічна доброчесність стосується не лише написання курсових і дипломних робіт, а й повсякденної навчальної діяльності (тести, есе, проекти). (пряме)

12. Використання цифрових технологій (онлайн-бібліотек, систем антиплагіату, менеджерів бібліографії) допомагає дотримуватися академічної доброчесності. (пряме)

**Схема підрахунку балів**

Кожне твердження оцінюється від 1 до 5 балів.

Для прямих тверджень:

1 = низьке розуміння / незгода з коректним твердженням

5 = високе розуміння

Для зворотних тверджень (1, 3, 6, 10): необхідно зробити реверсування:

новий\_бал = 6 – вибраний\_бал

Напр., якщо респондент поставив 5 («цілком згоден» із неправильним твердженням), у підрахунку це буде 1 бал.

**Підсумковий бал:**

Мінімум: 12 (якщо всі відповіді = 1 з урахуванням реверсу)

Максимум: 60 (12 тверджень × 5 балів)

**Рівні:**

12–28 балів – низький рівень розуміння

29–44 балів – середній

45–60 балів – високий рівень розуміння академічної доброчесності та академічного плагіату.

## Додаток В

**ОПИТУВАЛЬНИК 2. «Обізнаність з видами порушень академічної доброчесності»****Мета:**

Оцінити, наскільки здобувачі вищої освіти правильно розпізнають **типи порушень академічної доброчесності** у конкретних ситуаціях, особливо в цифровому освітньому середовищі.

**Інструкція для здобувачів:**

Далі наведені твердження, у яких описано різні навчальні ситуації. Для кожного твердження оцініть, наскільки ви **згодні**, що в цій ситуації дійсно відбувається порушення академічної доброчесності саме зазначеного типу. Оберіть відповідь від 1 до 5, де

- 1 – Цілком не згоден(на)
- 2 – Скоріше не згоден(на)
- 3 – Важко відповісти / частково згоден(на), частково ні
- 4 – Скоріше згоден(на)
- 5 – Цілком згоден(на)

**Перелік тверджень**

(У дужках – ключ: пряме = твердження сформульоване коректно; зворотне = навмисно некоректне, для перевірки знань.)

1. Повне копіювання розділів чужої курсової роботи з незначними правками та подання її як власної є прикладом академічного плагіату. (пряме)
2. Повторне використання власного раніше написаного реферату на іншій дисципліні без посилання на нього не вважається порушенням академічної доброчесності. (зворотне – насправді це самоплагіат)
3. Обговорення варіантів відповідей у груповому чаті під час онлайн-іспиту є прикладом недоброчесного виконання контрольних робіт / списування. (пряме)
4. Вигадування (фабрикація) результатів опитування, якого студент фактично не проводив, є порушенням академічної доброчесності. (пряме)
5. Пропозиція викладачеві подарунка або грошової винагороди в обмін на вищу оцінку є корупційним проявом у сфері академічної доброчесності. (пряме)
6. Користування ChatGPT (або іншим ШІ) для генерації тексту курсової роботи й подання його без змін та без зазначення факту використання ШІ не пов'язане з академічною доброчесністю. (зворотне – це порушення)
7. У звіті з лабораторної роботи використання «готових» результатів попередніх груп як власних експериментальних даних є прикладом фальсифікації даних. (пряме)
8. Якщо студент поспілкувався з одногрупником про тему роботи, але текст і висновки написав самостійно, це є прикладом порушення академічної доброчесності. (зворотне – це НЕ порушення)

9. Під час аудиторного іспиту використання прихованих підказок (шпаргалок, записів у телефоні) належить до недоброчесного виконання контрольних/іспитових завдань. (пряме)

10. Використання загальнодоступних шаблонів оформлення (наприклад, зразок титульної сторінки з сайту факультету) без посилання на автора є академічним плагіатом. (зворотне – це технічний ресурс, не плагіат змісту)

#### **Схема підрахунку балів**

Кожне твердження оцінюється від 1 до 5.

Для прямих тверджень (1, 3, 4, 5, 7, 9):

1 = респондент не визнає це порушенням (низька обізнаність),

5 = повністю визнає (висока обізнаність).

Для зворотних тверджень (2, 6, 8, 10): треба зробити реверс:

новий\_бал = 6 – вибраний\_бал.

#### **Підсумковий бал:**

Мінімум: 10

Максимум: 50

#### **Рівні:**

10–24 балів – низька обізнаність з видами порушень академічної доброчесності;

25–39 балів – середня;

40–50 балів – висока обізнаність.