

SECTION 3. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRANSFORMATIONS

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-360-6-13>

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ МЕДИЧНОЇ ОСВИТИ

Разумна А., Гиря М.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти і науки в Україні визначається тим, що підготовка висококваліфікованих фахівців та здійснення наукової діяльності неможливі без дотримання всіма учасниками освітнього процесу принципів академічної доброчесності. Академічну доброчесність можна розглядати на *об'єктивному* (менеджмент освіти) та *суб'єктивному* (розвиток особистості) рівнях. На об'єктивному рівні вона виступає етико-правовою основою організації та контролю діяльності закладів освіти та науки. Це «нормалізує» освітньо-наукову діяльність закладів, однак ще не гарантує становлення академічної доброчесності як особистісної якості в структурі суб'єкта цього процесу¹.

На суб'єктивному рівні академічна доброчесність являє собою соціально та професійно значущу якість суб'єкта освітнього процесу (здобувача освіти, освітнього менеджера, викладача, науковця), що органічно поєднує відповідні особливості аксіологічного, афективного, когнітивного та поведінкового компонентів його особистості. У статті 42 Закону України «Про освіту»², що розкриває зміст академічної доброчесності, акцент зроблено саме на її об'єктивному феноменологічному рівні, трактується поняття, розглядаються основні види її порушення, порядок встановлення цих порушень та міра відповідальності учасників освітнього процесу за їх допущення. Разом з цим, ряд дослідників впровадження принципів та організації діяльності на засадах академічної доброчесності та запобігання їх порушення у «щоденних практиках українських

¹ Абатуров О. Є., Нікуліна А. О. Академічна доброчесність – основна інституційна цінність. Академічна доброчесність: виклики сучасності : збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 28.01–08.02. 2019). Варшава, 2019. С. 117–123.

² Про вищу освіту: Закон України № 1556-18, редакція від 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/lovs/show/1556-18/page>.

закладів вищої освіти» зазначають, що об'єктивне санкціонування порушників в заданих в нормативних актах не діє з гарантованою ефективністю. При цьому звертається увага на «обмежені можливості систематичного застосування жорстких санкцій до порушників» у відношенні становлення у суб'єктів академічної діяльності власної внутрішньої позиції, що внутрішньо обумовлює дотримання відповідних принципів академічної доброчесності та необхідність «приділяти більше уваги позитивним способам поширення цінностей доброчесності, і менше – санкціям»³.

В сучасних дослідженнях академічної доброчесності (недоброчесності) як комплексного предмету науково-практичного пошуку з'ясовуються різноманітні його сторони – етичні, управлінські, правові, технологічні, економічні, феноменологічні, культуральні, навчально-методичні та інші⁴.

З позиції етики розробляються морально обґрунтовані етичні принципи та правила академічної діяльності, що закладаються у відповідні етичні кодекси, вивчається їх ефективність як морально-етичного регулятора. В теорії та практиці управління освітніми та науковими закладами академічна доброчесність стала вагомим процедурним критерієм якості навчально-професійної та наукової діяльності⁵.

Правові дослідження академічної доброчесності спрямовані на вивчення її «правового статусу», способів правового супроводу її реалізації, окреслення юридичних профілактичних та санкційних механізмів, що спряють запобіганню порушень академічної доброчесності. На технологічному рівні досліджуються як логіко-лінгвістичні та інструментально-цифрові можливості здійснення порушень академічної доброчесності, так і технічні можливості виявлення таких порушень. Економічні дослідження спрямовані на вивчення економічних інструментів та показників впровадження принципів академічної доброчесності в організацію діяльності освітнього (наукового) закладу, дозволяють визначати економічну

³ Щодо забезпечення академічної доброчесності у закладах вищої освіти: Лист МОН від 24.10.2017. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-10-26/8150/565.pdf>.

⁴ Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Міжнарод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики». за заг. ред. Т.В.Фінікова, А.Є.Артюхова. Київ, 2016. 234 с.

⁵ Гиря М. П., Заблуда А. О. Досвід впровадження принципів академічної доброчесності серед стейкхолдерів у вищому міжнародному медичному закладі. Безпечне освітнє середовище як основа створення ефективної системи безперервної освіти : матеріали II Всеукр. студ. наук.-практ. конф. Чернівецького медичного фахового коледжу (12 травня 2022 р.). Чернівці, 2022. С. 156–159.

вартість шкоди та збитків від академічної недоброчесності (репутаційні, рекламаційні та інші збитки), вартість запровадження заходів профілактики та боротьби з академічною недоброчесністю. Педагогічні, соціально-психологічні та соціологічні, культурологічні науки досліджують феноменологію порушень доброчесності – визначають змістовні особливості, частоту, види академічної недоброчесності, що здійснюються суб'єктами, які належать до різних вікових, гендерних груп та категорій. На психологічному рівні досліджуються суб'єктивні аспекти дотримання та порушення принципів і правил академічної доброчесності та їх порушень⁶.

Не зважаючи на те, що дослідження академічної доброчесності (недоброчесності) в сучасній науці висвітлюють широкий спектр її сторін⁷, психологічні чинники формування, становлення та розвитку академічної доброчесності (недоброчесності) як суб'єктивної характеристики особистості учасника освітнього процесу залишається ще не до кінця вивченими.

Предметом нашого дослідження є психологічні чинники становлення академічної доброчесності у здобувачів освіти. Психологічні чинники визначають суб'єктивну обумовленість академічної доброчесності (недоброчесності). В широкому сенсі психологічні чинники визначаються як внутрішні ментальні умови для формування академічної доброчесності як особистісної властивості⁸.

Сучасні дослідження академічної доброчесності як особистісної характеристики концентрують свою увагу на визначеному феномені як інтегральній властивості особистості⁹, як характеристики, що пов'язана з окремими сторонами та структурними компонентами

⁶ Гребенюк Т. В. Академічна доброчесність : навч. посіб. для студ. 1-го курсу всіх спеціальностей медич. та фармацевтичних ф-тів. Запоріжжя : ЗДМУ, 2021. 108 с.

⁷ Недогібенко Євгенія. Академічна доброчесність: складові елементи. Теорія і практика інтелектуальної власності. № 6. 2017. С. 13–21.

⁸ Разумна А.Г. Академічна доброчесність в структурі професійної ідентичності майбутнього фахівця сфери охорони здоров'я. Академічна доброчесність: виклики сучасності : збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітан (Республіка Польща, Варшава, 25.01 – 05.03.2021). м. Варшава, 2021. С. 85–90.

⁹ Осадченко І. І. Загальні аспекти сутності поняття «академічна доброчесність». *Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 21–22 травня 2020 р.). Умань: Візаві, 2020. 154 с

особистості – мотивації¹⁰, особистісної зрілості¹¹, професійної ідентичності¹², її компонентного складу.

Поведінка людини суб'єктивно зумовлюється як сталими особистісними характеристиками, так і певними ситуативними чинниками. В нашому дослідженні академічної доброчесності як ментальної характеристики ми вивчали особливості особистісних структур, що детермінують становлення доброчесності (недоброчесності) як характеристики особистості. Ми не оминули і ситуативно-психологічний чинник, що впливає на становлення поведінкової складової особистості і коригує стан особистісної готовності до академічної діяльності на засадах доброчесності.

Особистісні структури досліджуються на підставі аналізу та синтезу теоретичних підходів з результатами проведених науково-практичних спостережень, психологічних опитувань, аналізів причин порушення норм та принципів академічної поведінки учасників освітнього процесу, рефлексії мотивів, причин та станів, які спонукали освітян обирати ту чи іншу позицію у вирішенні різних академічних завдань.

Ми вважали необхідним розкрити внутрішні особистісні механізми, що детермінують формування доброчесної та недоброчесної особистості в контексті освітньої діяльності. Об'єктом нашого дослідження є освітяни, здобувачі, професорсько-викладацький склад, управлінські структури закладів медичної освіти. Виклад матеріалу являє собою авторське бачення психологічних чинників академічної доброчесності.

¹⁰ Гетьман, К. В. Академічна мотивація як чинник академічної доброчесності здобувачів вищої освіти. Наука та освіта в дослідженнях молодих учених : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молод. Учених (Харків, 13 трав. 2021 р.). Харків, 2021. С. 121–123.

¹¹ Сивогракова З. А. Доброчесність як характеристика психологічної зрілості особистості. Дотримання принципів академічної доброчесності учасниками освітнього процесу : тези наук.-метод. конф. кафедр ун-ту (27–28 листопада 2019 року). Харків : УкрДУЗТ, 2019. С. 84–85.

¹² Разумна А.Г. Академічна доброчесність в структурі професійної ідентичності майбутнього фахівця сфери охорони здоров'я. Академічна доброчесність: виклики сучасності : збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 25.01 – 05.03.2021). м. Варшава, 2021. С. 85–90.

1. Сформованість гармонійної компонентної структури особистості як чинник академічної доброчесності: аналіз психологічних механізмів

Задля забезпечення глибини дослідження зазначені чинники становлення академічної доброчесності ми диференціювали у відповідності до їх особистісно-структурної приналежності. Для цього ми визначили *чотири структурно-особистісних компоненти*, які, з одного боку, впливають на становлення академічної доброчесності як цілісної психологічної властивості особливості, а з іншого боку – самі зазнають відповідних змін і набувають певної «специфікації». Зважаючи на це, ми зосередили увагу на *аксіологічному, афективно-потребнісному, когнітивному та поведінковому* компонентах особистості як чинниках становлення та формування академічної доброчесності здобувачів як суб'єктів освітнього процесу. При цьому аксіологічний і афективно-потребнісний компоненти визначають спрямованість особистості в структурі її діяльності, обумовлюють вектор та особливості мотивації дотримання або недотримання принципів академічної доброчесності, а когнітивний та поведінковий компоненти обумовлюють спосіб та характер реалізації цих принципів в життєвій практиці, когнітивний чинник при цьому окреслює «теоретичну» обумовленість (внутрішню картину діяльності), а поведінковий – «практичну» (спосіб практичної реалізації) та закріплює відповідний поведінковий патерн у життєвому досвіді.

Аксіологічний компонент визначає диспозиційне ставлення особистості до академічної доброчесності, її базові переконання щодо значущості відповідних цінностей доброчесності для суспільства, справи, окремої особистості; *афективно-потребнісний компонент* визначає ситуативне афективне ставлення до феномену академічної доброчесності відповідно до актуалізації певних життєвих потреб особистості; *когнітивний компонент* визначає знання про актуальну доброчесність та її порушення, про етико-правові та технологічні умови її реалізації; *поведінковий компонент* визначає патерни поведінкового досвіду реалізовувати певні поведінкові сценарії у відношенні до академічної доброчесності, зусиль щодо її дотримання, обмежень порушення, реагувань на прояви її порушення в власній та комунікативній практиці.

На підставі вивчення психологічних чинників академічної доброчесності (недоброчесності) та синтезу їх у певну модель ми визначили *концептуальні блоки чинників академічної доброчесності*.

На рівні спрямованості особистості:

– Диспозиційне ставлення до доброчесності як морально-духовного підґрунтя особистості («доброчесність» як термінальна цінність); «бути доброчесним» як інструментальна цінність) і відповідного ставлення до академічної доброчесності як її підвиду.

Домінанта моральної свідомості.

– Диспозиційне ставлення до академічної доброчесності як правової норми в сфері академічної діяльності. При цьому може бути загальне ставлення до права як до важливого інструменту соціальної регуляції в суспільстві («право – термінальна цінність, а академічна доброчесність як спосіб реалізації права в сфері академічної діяльності – інструментальна цінність). *Домінанта правової свідомості.*

– Диспозиційне ставлення до формально-професійного та освітнього статусу (термінальна цінність – «соціальна статусність» і інструментальна цінність – мати формально-статусне визнання), який маркує місце в ієрархічній системі соціальних стосунків. *Домінанта усвідомлення статусно-ієрархічної організації суспільства.*

– Диспозиційне ставлення до професії як специфічної діяльності (термінальна цінність – «своя професія»), професіоналізму (інструментальна цінність – «бути професіоналом») як соціально-очікуваної характеристики. *Домінанта професійної свідомості.*

– Диспозиційне ставлення до навчально-професійної діяльності як моделі розвитку професіоналізму та набуття соціально-формального статусу («саморозвиток і самовдосконалення» як термінальна цінність і «бути людиною, що цілеспрямовано вдосконалюється та розвивається» як інструментальна цінність). *Домінанта свідомості людини, що розвивається.*

– Диспозиційне ставлення до комунікативних умов в процесі навчально-професійної та професійної діяльності (термінальна цінність «спілкування» та інструментальна цінність – «бути комунікабельним»). *Домінанта комунікативної спрямованості.*

– Диспозиційне ставлення до рівня суб'єктивного комфорту та задоволення матеріально-споживацьких потреб («комфорт» як термінальна цінність та «вміння створювати собі комфорт» – інструментальна цінність). *Гедоністична домінанта.*

Дотримання принципів академічної доброчесності щодо визначених диспозицій усвідомлюється як конкретний засіб їх реалізації. Це обумовлює мотивацію здійснення діяльності в межах академічної доброчесності (недоброчесності).

Так, якщо доброчесність виступає як цінність, то бути академічно-доброчесним інтерпретується як засіб моральної самоідентифікації. При цьому на когнітивному рівні така позиція актуалізується як переконання, що може набувати різних життєвих контекстів. Наприклад, моральна основа ціннісного ставлення до академічної доброчесності може мати «сакральний» або «пасіонарний» рівень суб'єктивного сенсу: «сакральний сенс» академічної доброчесності інтерпретується суб'єктом, що керується такою ціннісною диспозицією (детермінантною) в особистісних рішеннях, за змістом визначається як відповідність настановам чогось «високого» (Бога), а «пасіонарний сенс» суб'єктивно інтерпретується як відповідність продуктивно-гуманного сенсу людського життя.

Якщо на цьому рівні не сформувалась морально спрямована цінність, то можливим стане суб'єктивне допущення аморальних установок щодо академічної діяльності і сформуватись відповідна «антицінність». Наприклад, закріплюється термінальна цінність (антицінність щодо сакральної або пасіонарної спрямованості) «цинізму як споживацтва», і на її підставі формується похідна інструментальна цінність (антицінність щодо моральних самообмежень у виборі засобів життєдіяльності) як необмежений спосіб реалізації життєвої практики – інструментальна цінність (антицінність) застосування необмежених певними морально-етичними або правовими нормами способів (в тому числі й самодозвіл на шахрайсько-маніпулятивні дії). Тоді академічна недоброчесність не буде зустрічати внутрішній супротив при обранні способу дій, відсутність морально-правового ціннісного ставлення буде запобіжником для виникнення почуття провини та сорому, бо буде відповідати цинічному ставленню до світу.

Диспозиційне ставлення до академічної доброчесності як форми права може обумовлювати устремління відповідати правовій нормі, виконувати у відповідності до неї свою навчально-професійну діяльність. Разом з цим, якщо людина орієнтується на правові санкції, що передбачені за порушення принципів та правил доброчесності при виконанні академічної діяльності, то основна спрямованість особистості зосереджується на уникання заслужених покарань за недоброчесність і побоювання наслідків. При цьому академічна доброчесність обумовлюється небажанням відповідати нормативним правовим стандартам, а зумовлена страхом покарання. Зважимо на те, що у випадку певного ситуаційного послаблення зовнішнього соціального контролю за дотриманням правових норм, така людина може усвідомлюючи зовнішньо слабкість контролю і

перейти до більш цинічних підстав для опори при прийнятті рішень щодо нормативних умов здійснення академічної діяльності, скористатись певними «вигодами» академічної недоброчесності.

Диспозиційне ставлення до академічної доброчесності, що пов'язане із формальним статусом особистості, може визначати загальну орієнтованість на формальні показники академічної діяльності, що знижують ціннісний статус якісних та суттєвих характеристик самої діяльності. Так, формально орієнтований виконавець академічної діяльності не буде вважати неможливим використати способи академічної недоброчесності задля отримання формального результату. Здобувач освіти, що формально орієнтований, метою своїх занять має «здати», а не «опанувати». Якщо академічний контроль з боку організаторів освітнього процесу буде формально орієнтованим, а не орієнтованим на якісно-змістовні критерії, то це може створити умову для отримання змістовно і процедурно невідповідних, але формально «внормованих» результатів освітнього процесу. Однак, якщо організація освітнього процесу побудована таким чином, що формальні ознаки його результативності будуть відповідати та гарантувати змістовну компетентісну якість, то формальна орієнтованість на отримання певних сертифікатів та інших показників освіченості буде слугувати додатковим стимулом для підвищення свого професійного рівня. Отже, відсутність внутрішнього змістовного спрямування в освітньому процесі може привести до його редукції в бік формальних результатів, що являє собою невідповідність визнаним цілям, а значить, і прямого самодозволу на використання способів академічної недоброчесності.

Ставлення до професіоналізму та особистісного розвитку як до цінності визначає бажання бути професіоналом, мати високий рівень компетентності за сучасними стандартами. Це призводить до бажання здобувача освіти перевірити себе за критерієм професіоналізму, усвідомити той рівень розвитку, на який він перейшов за допомогою академічної діяльності. Отже, в загальному сенсі – орієнтація на професіоналізм спонукає до дотримання професійної доброчесності. Однак можуть бути випадки академічної діяльності, в яких здобувач освіти не знаходить причинно-наслідкових зв'язків між опануванням певного курсу та формуванням професійно-необхідних якостей, які є для нього цінними. Відбувається селективне ставлення до опанування навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом. Це призводить до того, що в силу суб'єктивних рефлексивних причин

здобувач не бачить необхідності в повноцінному опануванні певної навчальної дисципліни і це призводить до «дозволу самому собі» на запровадження прийомів академічної недоброчесності в освітньому процесі, що на його думку не вплине на суттєвий результат академічної діяльності. Іншою підставою для надання собі суб'єктивного дозволу на застосування академічної недоброчесності є те, що здобувач може оцінювати сам зміст матеріалу, який необхідно за програмою опанувати, як невідповідний його вимогам – або «занадто застарілий», або «надскладний», або такий, що «не відповідає обраному фаховому профілю», або «затеоретизований» тощо. Така суб'єктивна оцінка навчального матеріалу через призму проекції її змісту у здатність до розв'язання професійних завдань та становлення професіоналізму може знизити необхідність актуалізації цінності змістовного опанування навчальної дисципліни (що виходить із орієнтації на професіоналізм діяльності) і переключити актуалізацію сенсу спрямованості академічної діяльності на її зв'язок із формалізованим освітнім результатом. Орієнтація на формальний навчальний результат відповідає особистісній цінності формального статусу і внутрішньо дозволяє бути академічно не до кінця «доброчесним» у формально спрямованих навчальних діях.

Диспозиційна цінність соціальної взаємодії та комунікативних умов академічної діяльності може спрацьовувати як чинник інтроєкції групових цінностей на індивідуально психологічний рівень, що свідчить про високий рівень конформізму як особистісної характеристики. Це може спонукати до дотримання академічної доброчесності, коли в умовах комунікації створена атмосфера спрямованості на професіоналізм, моральність тощо. Це відбувається, коли в групі сформувався соціонормативні ціннісні орієнтації. Однак, коли в групі домінують формально спрямовані або цинічні ціннісні установки, вони відображаються на комунікації, яка заохочує членів групи до практики застосування прийомів академічної недоброчесності, і здобувач освіти може бути змушений використовувати способи академічної недоброчесності, що буде пов'язуватись ним із сенсом цинічно-приспосувальної спрямованості, яка уможлиблює зняття суб'єктивних обмежень на самодозвіл щодо застосування прийомів академічної недоброчесності. В своїх ціннісних установках щодо академічної діяльності здобувач може спиратись на загально групову позицію знецінення академічної доброчесності. Це спонукає особу до закріплення цінностей, які поділяє група, а саме: формального

освітнього результату і знеціненням змістовного, що актуалізує становлення термінальної цінності цинічних способів досягнення власних корисних цілей. Детермінація ставлення до академічної доброчесності через комунікативну цінність як проекція групової ціннісної орієнтації в залежності від соціально-академічної спрямованості групи та її академічної та загальної культури може спонукати як до становлення академічної доброчесності, так і становлення академічної недоброчесності здобувача освіти.

Детермінанта ціннісного ставлення до гедоністичного комфорту при здійсненні академічної діяльності може спонукати до актуалізації методів, що знижують необхідність академічних зусиль при набутті освітньо-професійних компетенцій. Формами порушення академічної доброчесності можуть стати орієнтовані на незаконні комерційні способи виконання академічних завдань. При цьому можуть сприйматись як допустимі такі форми академічної недоброчесності як хабарництво, плагіат, фальсифікація та інші. Якщо така установка набуває меркантильної форми, то орієнтація на матеріальний зиск стає принципом вирішення академічних завдань, а також способом використання академічних завдань як інструмента задоволення меркантильних інтересів. Якщо орієнтація на матеріальну винагороду (меркантильна) супроводжується і поєднується із домінантою високого професіоналізму та дотримання правових норм, то здобувач освіти не буде допускати в своїй практиці академічної недоброчесності, оскільки вбачатиме можливість забезпечувати реалізацію цінності у достатньому рівні комфорту за рахунок високої ефективності власної діяльності та здійсненні високо оплачуваних видів професійної діяльності.

Отже, кожна із визначених диспозицій може обумовлювати як дотримання академічної доброчесності, так і орієнтацію на аморальні способи досягнення академічних результатів через ментальний самодозвіл на академічну недоброчесність. Аксиологічний компонент академічної доброчесності-недоброчесної задає сталу детермінацію спрямованості та обмежень, що викликані переживанням відповідного ставлення як цінності.

Забезпечення психологічного супроводу здобувачів освіти щодо становлення їх академічної доброчесності на рівні особистісних диспозиційних цінностей потребує створення психолого-педагогічних умов для їхньої рефлексії власних життєвих установок, встановлюючи сенсові зв'язки між різними особистісними цінностями та обраними способами поведінки.

Афективно-потребнісний компонент теж входить до психологічних чинників актуалізації академічної доброчесності-недоброчесності через актуалізацію певних потреб і відповідних почуттів при оцінці життєвої ситуації, пов'язаної із академічною діяльністю. Це ситуативний рівень психологічної регуляції, що визначає ставлення до можливості запровадити як наполегливе дотримання академічної доброчесності, так і певне зниження моральної планки до можливості застосувати способи академічної недоброчесності. Такий спосіб прийняття рішень носить реактивний, імпульсивний характер, зумовлений афектом. Наприклад, афективне стресове напруження при виконанні складних академічних завдань може призвести до зниження вольового контролю виконання завдання через виснаження і спонукати до застосування недоброчесних прийомів академічної діяльності. І навпаки, при досягненні значних успіхів виконання академічних завдань, що впливає на самооцінку та підвищення самоповаги особистості, особа переживає позитивні ситуативні емоції азарту та задоволення, що закріплює обрану доброчесну позицію та відповідну особистісну домінанту. Афективне підкріплення поведінки або афективно-стресова відмова від певних моделей академічної поведінки стають ситуативним чинником прийняття рішення щодо застосування прийомів виконання академічних завдань, що або відповідають межах академічної доброчесності, або порушують її і дозволяють запровадити прийоми академічної недоброчесності. В основі афективного ставлення – потреби особистості. Чим гостріше потреба, тим інтенсивніша емоція, що оцінює ситуативну можливість її задоволення або фрустрації.

Диференціюючи класи потреб і відповідних емоцій, що в цьому контексті обумовлюють ситуативне ставлення та готовність здійснювати або припинити певну академічну діяльність, визначимо найбільш важливі їх параметри. Якщо ситуація фруструє потребу, то людина переживає негативні емоції, якщо ситуація створює обставини для її задоволення, то це обумовлює афективні переживання позитивної валентності. При цьому обидва класи емоцій за валентністю – як позитивні, так і негативні – можуть викликати як активацію, так і гальмування певних видів діяльності. Наприклад, незадоволеність (негативна валентність) власною академічною успішністю є показником фрустрованої потреби в компетентності та самоповазі, і може викликати як реакцію стеничного характеру (злість на себе і підвищення зосередженості зусиль на досягненні результату), а може призвести до зниження

активності, редукції контролю, реакції астенічного спрямування (відмови від дії) або зміни способів виконання завдань на неякісні, або спонукатиме до їх виконання у інший, може ненормативний спосіб.

Аналогічні за характером реакції можуть бути викликані ситуацією поступового задоволення потреби в компетентності та самоповазі. Це може виявитись у стенічних реакціях азарту та душевного підйому, а може визначатись реакцією самозаспокоєння, зниженням контролю, що призводить до зниження вимог до своєї діяльності, пильності, зокрема, до мимовільного недотримання вимог до академічної діяльності і припущення помилок роботи з навчальним або науковим матеріалом, а при перевірці результату може вказувати на дії, які підпадають під визначення академічної недоброчесності, наприклад, плагіату. Важливим при цьому є характер ставлення до академічної доброчесності, який в результаті афективно закріплюється у спонукальній емоційній пам'яті особистості.

Отже, ставлення до академічної доброчесності або недоброчесності визначається суб'єктом академічної діяльності на аксіологічному (диспозиційному) рівні як сенс «суб'єктивного імперативу – треба або не треба» задля того, щоб відповідати тим уявленням про цінності, що визначають її екзистенціальні критерії оцінки самої себе. Ставлення до академічної доброчесності або недоброчесності на афективно-потребнісному рівні визначається ситуативно, до певної міри спонтанно за мало усвідомленим принципом «хочу-не хочу», що вносить певні корективи у застосуванні конкретного способу академічної діяльності відносно дотримання або порушення етичних норм доброчесності. Диспозиційна регуляція діяльності передбачає здійснення вольового контролю за виконанням діяльності, а афективна – відбувається відносно спонтанно без вольового контролю через актуалізацію відповідних емоційних імпульсів та реакцій. Зазначимо, що чим вище зрілість особистості, тим більш значущим стає диспозиційна регуляція, яка за допомогою вольового самоконтролю знімає вплив емоційних імпульсів і дозволяє дотримуватись обраної стратегії. При несформованості особистісних позицій щодо академічної доброчесності, саморегуляція діяльності буде відбуватись на менш усвідомленому спонтанному афективному рівні.

Разом з цим, для психологічного забезпечення академічної діяльності з врахуванням афективного процесу важливо суб'єкту діяльності формувати певні характеристики емоційного інтелекту,

які дозволили б йому керувати власними емоційними станами і дозволяли б формувати навичку самоконтролю емоцій під час її здійснення.

Третім компонентом в структурі особистості, що суб'єктивно детермінує становлення академічної доброчесності як індивідуально-психологічної характеристики, є *когнітивний компонент*. Він визначається суб'єктивним інтелектуальним обумовленням академічної доброчесності та містить різні за способом здійснення інтелектуальні складові – від фіксованих когнітивних знань-установок до рефлексивних способів визначення власного ставлення у прийнятті рішень. Це когніції, дослідницькі та роз'яснювальні логіки, алгоритми дій, способи рефлексії тощо, що визначають сформованість академічної доброчесності в термінах *обізнаності* (як сукупності знань) та *компетентності* (як сукупності відповідних навичок), які створюють певний світогляд щодо етичної рамки академічних дій та карту суб'єктивних настанов реалізації в практиці принципів академічної доброчесності, самоконтролю за власними академічними діями, застосування академічних матеріалів та способів їх легітимного використання, способів протидії недоброчесних методів тощо. Когнітивна складова окреслює систему знань, яка визначається в межах розв'язання когнітивного завдання «що це?», а також системи опанованих та сформованих дій, в межах розв'язання когнітивного завдання «як це зробити?».

За змістом когнітивний компонент визначає розв'язання 4-типів завдань:

Перший тип завдань: ціннісна рефлексія.

Аналіз соціальної цінності академічної доброчесності, усвідомлення її обґрунтування, визначення співвідношення соціальних і власних цінностей щодо академічної доброчесності. Когнітивний аналіз, обґрунтування та формулювання суджень, які співвідносяться з обраними диспозиційними цінностями та формулюють сутність, сенс та природу ціннісного статусу, що закладено на аксіологічному особистісному рівні. Результатом такої ціннісної рефлексії буде формування усвідомлених цінностей на підставі когнітивного аналізу.

Другий тип завдань: афективна рефлексія.

Когнітивне обґрунтування способів контролю за афективною регуляцією власної діяльності. Це рівень формування складової емоційного інтелекту, що дозволяє розуміти свої емоційні реакції виходити на рефлексивний контроль власних емоційних станів та процесів.

Третій тип завдань: створення когнітивних моделей реалізації принципів академічної доброчесності в різних контекстах життєвої практики.

Когнітивне обґрунтування змісту та способу дотримання академічної доброчесності, що закладені в керівних інструкціях: етична, правова, методична, економічна, екологічна, комунікативні та інші сторони феномену доброчесності-недоброчесності.

Четвертий тип завдань: ресурсна рефлексія.

Аналіз власних ментально-інструментальних ресурсів щодо реалізації принципів реалізації академічної доброчесності в життєвій практиці власної освітньої діяльності.

Когнітивне рефлексивне обґрунтування способів власних дій з дотримання принципів академічної доброчесності та здійснення супротиву та боротьби із ними.

Когнітивний компонент академічної доброчесності з позиції *об'єктивних знань* визначає такі аспекти змісту знань про академічну доброчесність:

- *нормативно-правові аспекти* академічної доброчесності, передбачені санкції норм академічної доброчесності;
- види та способи застосування *прийомів академічної недоброчесності*;
- способи та *алгоритми викриття* академічної недоброчесності;
- характеристики *технічних засобів*, що дозволяють обходити викриття недоброчесності;
- технічні засоби, що дозволяють *встановити* запроваджені методи академічної недоброчесності;
- негативна роль академічної недоброчесності для системи освіти та науки, а також для морального розвитку та професійного становлення майбутнього фахівця.

В багатьох методичних рекомендаціях щодо інформаційного забезпечення впровадження принципів та прийомів академічної доброчесності в освітньо-наукову практику саме розробка когнітивного супроводу у вигляді етичного кодексу, методичних рекомендацій користувачеві тощо видається ключовим суб'єктивним чинником.

Аналізуючи зміст рекомендацій, можна виділити умовно дві групи в залежності від специфічної спрямованості на уникання академічної недоброчесності:

- 1) *специфічні настанови*, що безпосередньо обумовлюють нормативність через заходи попередження та боротьби із академічною недоброчесністю;

2) *неспецифічні нормативні* настанови, які акцентують увагу на методичній та технологічній правильності виконання академічних дій за певними стандартами, що, як наслідок, забезпечують академічну добродетель за характеристикою вжитих способів та отриманих результатів академічної діяльності.

Специфічні щодо академічної добродетелі нормативні та методичні матеріали:

- етико-правові настанови щодо академічної добродетелі;
- вимоги до освітнього закладу з позиції забезпечення якості освітнього процесу на підставах реалізації принципу академічної добродетелі;
- види академічної недобродетелі;
- логіко-лінгвістичні та електронно-технічні засоби, що використовують академічно недобродетельні суб'єкти освітнього процесу;
- технічні засоби та прийоми викриття академічної недобродетелі.

Четвертий компонент особистісної структури щодо академічної добродетелі визначається в практичній сфері – *поведінковий*.

За природою це психологічні суб'єктивні утворення, що актуалізують запровадження певних способів поведінки в життєвій практиці. Це патерни поведінки, які складаються як закріплення за допомогою відповідної практики. Патерни поведінки фіксуються і входять до інтегральної характеристики готовності до діяльності.

Патерни поведінки актуалізуються в реальній життєдіяльності людини зазвичай у несвідомий спосіб в результаті закріплення вдалих і відкидання невдалих спроб у спонтанних життєвих ситуаціях. Включення нових дій у реальну життєву практику відбувається з різним рівнем усвідомлення способу та сутності самих дій. Розуміння певного нормативного алгоритму виконання дії ще не гарантує формування відповідних нормативних патернів поведінки. Навіть формування певних вмінь, що здійснюються під контролем зовнішньої орієнтовної основи діяльності, ще не забезпечує становлення відповідних форм поведінки в життєвій практиці. Для цього повинна спрацювати ціла низка психологічних умов:

1. *Ціннісне ставлення* до відповідної дії (відношення її до актуальних суб'єктивних цінностей). Наприклад, особа буде краще формувати патерн нормативної академічної поведінки у ситуації, коли така поведінка відповідає диспозиційній установці на моральну нормативність як маркер особистості, яку намагається розвинути в собі людина; у випадку, коли нормативна форма академічної

поведінки викликана цінністю комунікації із значимими особами (комунікативна цінність), не може бути гарантованим закріплення цієї форми поведінки у середовищі інших людей, які не ставляться до цієї особи з такою ж зацікавленістю та повагою, як значима людина. Вони можуть нести певну небезпеку та бути носіями зовсім іншого ставлення і патерн поведінки може не сформуватись через недовіру у зазначеній ситуації.

2. Встановлення зв'язку зазначеної дії із певними життєвими *потребами та емоційними переживаннями*. Так, якщо нормативна поведінка, що має закріпитись у відповідному патерні супроводжується неприсмними переживаннями, то останні можуть зруйнувати поведінковий патерн через такий негативний супровід. Наприклад, нездатність виконати академічне завдання в нормативний спосіб, що викликане його складністю та несформованістю пропедевтичних передумов діяльності (завдання не попадає у «зону найближчого розвитку», а пов'язане із зоною віддаленого розвитку), то переживання власної нездатності та некомпетентності впливає дуже негативно на психоемоційний супровід такої дії і дає поштовх на зредукований спосіб його виконання або провокує знецінення того аксіологічного чинника, що спонукав до відповідної дії. Непосильне завдання, незадоволення потреби в самоповазі та компетентності, що може визначатись у відповідному емоційному переживанні, спотворює формування адекватних патернів поведінки.

3. Усвідомлення *когнітивної моделі*, що визначає сутність та алгоритм дій, які входять до складу поведінкового патерну. Когнітивне обумовлення виконання дії визначається взаємодією зовнішньої (візуальної) та внутрішньої (суб'єктивно чуттєвої) орієнтовної основи. Так, наприклад, виконання творчого академічного завдання передбачає опору на певний академічно легітимний навчальний матеріал, обов'язковість посилань у разі текстового використання як прямий спосіб цитування, так і у логічному цитуванні лише ідей, певних підходів тощо. Якщо у виконавця цього завдання не сформований рефлексивний аналіз власної позиції, якої він починає дотримуватись на предмет його запозичення у певних авторів, то він може механічно висловити цю позицію в роботі, що фактично порушує авторське право і є різновидом плагіату. Якщо він має нормативну особистісну цінність академічної доброчесності, намагається відповідати їй як особистість, переживає позитивні емоції від творчого процесу і власної здатності до його результативного здійснення, то проблема

плагіату, що виникає за таких умов, лежить у когнітивній площині, незасвоєнні правил використання джерел інформації. Засвоєння правил та відпрацювання певного алгоритму як орієнтовної основи зазначеної діяльності стане тим інструментом, який на поведінковому рівні буде сприяти становленню нормативних патернів реалізації принципів академічної доброчесності.

Отже, наявність ціннісного ставлення, позитивного афективного ставлення, когнітивного розуміння ще не гарантують сформованості відповідних патернів поведінки щодо дотримання академічної доброчесності суб'єктами освітнього процесу. Лише у комплексі у відповідній життєвій ситуації починають формуватися реальні патерни відповідної поведінки.

Зважаючи на багатокomпонентну та контекстну природу освітньої діяльності щодо відповідності вимогам морально-етичних принципів академічної доброчесності зазначимо, що закріплення відповідних патернів поведінки в реальній академічній практиці визначається, крім того, типами контекстних ситуацій, в межах яких важливою є готовність до реалізації відповідної нормативної діяльності. З цією метою ми визначили види особистих практик залежно від їх основного контексту.

Для систематизації поведінкових патернів ми використали такі типи контекстів, в умовах яких вони можуть бути здійсненими:

- *нормативний – хибний* контекст змісту самої академічної дії;
- *активний – реактивний* контекст актуалізації поведінкового патерну;

– *нормативність – ненормативність* оточуючого середовища.

Нормативний контекст академічної дії визначається дотриманням правил та нормативних алгоритмів виконання академічної дії. Це *безпечний* з точки зору *нормативного середовища* контекст виконання. Це *небезпечний* з точки зору *ненормативного середовища* контекст виконання.

В залежності від особистого ставлення до академічної доброчесності як цінності особа може обрати нормативну та ненормативну поведінку зважаючи не тільки на нормативність академічної поведінки, а й у відповідності до кваліфікації зазначеної ситуації нею самою. Так, якщо нормативна за формальними ознаками академічна ситуація може бути інтерпретована нею як така, що не спрямована на вирішення базової освітньої мети – сприяння формуванню професійної кваліфікації, а навчальна дисципліна визначається як така, що змістовно не пов'язана із його професійно орієнтованим сенсом, то вона може намагатись порушити патерн

нормативної поведінки, використати прийоми недоброчесної академічної діяльності.

Хибний контекст академічної дії визначається порушенням правил та нормативних алгоритмів виконання академічних дій. Це *небезпечний* з точки зору *нормативного середовища* контекст, але може бути досить *безпечним* у ситуації *ненормативного середовища*, яке відрізняється толерантним та прийнятним ставленням до запровадження способів порушення принципів академічної доброчесності.

Нормативна установка на діяльність під впливом загального хибного контексту може викликати внутрішній протест. Отже, емоційний стан, ціннісні орієнтації такої особи будуть спонукати до виправлення такої ситуації, але це може поставити під загрозу задоволення інших потреб та реалізацію інших особистих цінностей. Сама ситуація диктує три варіанти поведінки. Перший варіант – не чинити зовнішній опір і виконати дії у недоброчесний, але безпечний спосіб; другий варіант – припинити виконання дії у хибний спосіб і виконати його у правомірний спосіб, не звертаючи уваги на ініціаторів хибного способу; третій варіант – активно протестувати проти застосування таких способів академічної діяльності як безпосередньо самому, так і через повідомлення органів громадського контролю за дотриманням академічної доброчесності в умовах роботи.

Зважаючи на ситуативні контексти реалізації принципів академічної доброчесності ми визначили окремі варіанти можливих ситуацій, що обумовлюють дієвість поведінкових патернів доброчесності.

Психологічна робота над становленням патернів нормативної поведінки передбачає рефлексію власного досвіду. Окремими змістовими об'єктами такої рефлексії є:

- досвід нормативної поведінки;
- досвід хибної поведінки;
- досвід переживання певних санкції за хибну поведінку;
- досвід ухиляння від санкцій, досвід емоційного переживання хибної поведінки та зиску від неї;
- досвід емоційного переживання суб'єктивної протидії власній хибній поведінці та моральний зиск від неї;
- досвід толерантного ставлення до хибної поведінки інших;
- досвід протидії хибній поведінки інших;
- досвід конформної участі у хибній поведінці.

Зазначені компоненти досвіду, що закріплюють відповідні патерни поведінки, передбачають наявність певних ситуації його розгортання.

Ми розробили модель ситуативних чинників, що визначає обрання певної форми поведінки через зміну параметрів ситуації – об'єктивної можливості для скоєння недоброчесної поведінки та системи відповідного об'єктивного контролю за проявами академічної недоброчесності.

2. Ситуативні чинники доброчесної академічної поведінки здобувачів освіти. Абстрактна модель

Обрання учасниками освітнього процесу певного варіанту поведінки щодо дотримання або недотримання принципів академічної доброчесності залежить не тільки від сталих *характеристик особистості* – аксіологічних, когнітивних, афективних та поведінкових, що обумовлюють певні стійкі схильності до певної академічної поведінки, а й від ситуативних обставин, які впливають на прийняття рішення в певний момент в конкретних умовах конкретної ситуації. Велике значення при цьому мають певні значущі параметри ситуації, що можуть бути вирішальними для прийняття конкретних рішень.

Зважаючи на роль ситуативного аспекту у виборі типу академічної поведінки за критерієм «нормальності–хибності» («доброчесності–недоброчесності») ми розробили модель ситуацій прийняття рішення про застосування або незастосування недоброчесних способів поведінки при здійсненні академічної діяльності.

Для створення цієї моделі нами були обрані важливі, мінімальні за кількістю та градієнтом параметри ситуації, що дозволяють моделювати певні типи ситуацій, що передують доброчесній або недоброчесній поведінці, і особливості умов для прийняття учасником освітнього процесу певного варіанту рішення.

Параметр «*можливості*», що закладений у модель, є – еквівалентом об'єктивних можливостей використання хибних, не повністю відповідних до академічних правил та стандартів, способів академічної діяльності та поведінки, які можуть створюватись в академічному процесі в силу різних об'єктивних та суб'єктивних причин.

Параметр «*контроль*», що запроваджений у моделі, є еквівалентом об'єктивного контролю за здійсненням хибної академічної поведінки. Параметр «*рішення*» відображає обраний

варіант типу поведінки – нормального (доброчесного) або хибного (недоброчесного). Крім зазначених параметрів модель містить певну якісну метафоричну оцінку обраного способу діяльності в даній ситуації – «тип».

На запропонованій моделі визначаються такі варіанти параметрів (градієнти). Параметр «можливості» має 3 градієнти (варіанти): градієнт «0» еквівалентний ситуації, що не дає жодної можливості схибити; градієнт «1» відповідає ситуації, коли створені умови для можливості запровадити хибну форму поведінки, при чому, зробити цей вибір за відсутності будь-якого примусу, виключно за бажанням, градієнт «2» еквівалентний ситуації примусу до певної хибної поведінки, що майже не залишає шансів протидії цьому.

За параметром «контроль» визначені 3 наступні градієнти. Градієнт: «0» окреслює ситуацію, де контроль за дотриманням доброчесності відсутній (без контролю), градієнт «0,5» окреслює ситуацію, в якій є ймовірність як наявності, так і відсутності контролю, градієнт «1» означає переконливий стан обов'язкового контролю відповідності етико-академічним вимогам.

За параметром «рішення» визначається 4 градієнти: градієнт 1 відповідає обранню нормальної поведінки з дотриманням всіх нормативних вимог, градієнт 0 відповідає обранню хибної, недоброчесної поведінки, градієнт 0! визначає особливо хибну форму недоброчесної поведінки – створює «привабливі» умови для застосування хибних дій (градієнт умов, які така поведінка породжує для інших – 1); і найгірший градієнт рішення – обрання недоброчесної поведінки – 0!! Така поведінка визначається тим, що вона змушує інших діяти у хибний спосіб (градієнт формуючих можливостей 2).

Розглянемо варіанти моделей обрання доброчесної академічної поведінки (табл. 1). та недоброчесної поведінки (табл. 2).

Таблиця 1

Модель обрання доброчесної поведінки

Поведінка	1	1	1	1	1
Можливості	0	1	1	1	2
Контроль	0	1	0,5	0	0
Тип	Без вибору	Без дурнів	Боягуз	Сліпкий	Герой

Обрання доброчесної поведінки має наступні варіанти:

1. Доброчесна поведінка *«без вибору»*, оскільки створені такі умови, коли неможливий інший спосіб академічної діяльності. Контроль тут непотрібний, оскільки відсутня ймовірність порушень.

Головна ситуативна умова – унеможливлення іншого способу виконання, ніж нормативний. При таких способах організації академічного процесу всі здобувачі «змушені» бути «доброчесними» не зважаючи на їхні індивідуальні особливості.

2. Доброчесна поведінка *«без дурнів»*, оскільки створені такі умови контролю, що дозволяють санкціонувати будь які форми недоброчесної поведінки. Доброчесність є варіантом майже змушеної поведінки, бо недоброчесна поведінка не дає можливість вирішити до кінця жодної академічної ситуації.

3. Доброчесна поведінка *«боягуз»*, оскільки обрання такої поведінки викликане ймовірністю попасти у ситуацію контролю, де буде викрито таку поведінку (хоча залишається шанс і не бути викритим).

4. Доброчесна поведінка *«стійкий»*, оскільки обрання такої поведінки супроводжується відсутністю можливості викриття хибного вибору через відсутність відповідного контролю. Це власне і є якісним рівнем справжньої доброчесності, побудованій на внутрішньому виборі.

5. Доброчесна поведінка *«герой»*, оскільки обрана в ситуації тиску і примусу до недоброчесності. Це поведінка не тільки за власним переконанням, а й така, що активно протидіє умовам недоброчесності в ситуації тиску.

Таблиця 2

Модель обрання недоброчесної поведінки

Поведінка	0	0	0	0	0!	0!!
Можливості	1	1	1	1!	1	1
Контроль	1	0,5	0	0	0	0
Тип	дурень	Сміливий	Слабкий	Жертва	Спокусник	Гвалтівник

Обрання недоброчесної поведінки має наступні варіанти:

1. Недоброчесна поведінка *«дурень»* визначається тим, що є наявність привабливих сторін, які створені ситуацією, існує імперативна неминуха реакція через контроль та санкції.

2. Недоброчесна поведінка «*сміливий*» визначається тим, що обранець ризикує бути викритим, бо існує ймовірність перевірки. Разом з цим, існує і шанс не бути викритим, що і спонукає до такого вибору.

3. Недоброчесна поведінка «*слабкий*» викликана наявністю привабливих умов і повною відсутністю контролю. Така поведінка визначається повним комфортом у запровадженні недоброчесних способів.

4. Недоброчесна поведінка «жертва». Така поведінка викликана ситуацією примусу і, до певної міри, її суб'єкт не несе повної відповідальності за такий вибір.

5. Недоброчесна поведінка «*спокусник*» визначається тим, що її суб'єкт сам ініціює і створює привабливі умови для хибної поведінки інших. Це суб'єкт, який особистісно спрямований на недоброчесну поведінку.

6. Недоброчесна поведінка «гвалтівник» визначається тим, що її суб'єкт змушує інших до недоброчесної поведінки. Такий вибір робить людина із схильністю до насильства, має проблеми із розвитком негативної структури особистості.

ВИСНОВКИ

Вивчення академічної доброчесності як індивідуально-психологічного феномену з певними особистісними характеристиками та ситуативними патернами дозволяє глибше усвідомити психологічну природу досліджуваного феномену.

Аналіз формування, розвитку та збалансованості психологічної структури особистості – аксіологічної, афективно-потребнісної, когнітивної, поведінкової – відповідає формуванню інтегрованої властивості, що визначає стійке ставлення та готовність до певного типу академічної поведінки на рівні усвідомленого і впевненого рішення. Прогноз поведінки особистості із сформованими зрілими структурами відрізняється достатнім рівнем стабільності, що свідчить про становлення у такої особистості інтегрованої особистісної властивості – доброчесності (або недоброчесності).

Кожен з особистісних компонентів відіграє свою незамінну роль у конфігурації інтегральної властивості. Стан кожного з компонентів (аксіологічного, афективно-потребнісного, поведінкового та когнітивного) створює певну конфігурацію результуючої властивості. Невідповідність і незрілість певних компонентів може не давати можливості в повній мірі відповідати сформованості доброчесності як особистісній характеристики, яка детермінує

власну активу форму академічної поведінки. Наприклад, орієнтація певних заходів лише на когнітивну складову – обізнаність, без роботи над аксіологічним компонентом, створенням відповідних афективних переживань та формування досвіду поведінки майже зводить нанівець очікування доброчесної поведінки в ситуаціях зниження об'єктивного контролю.

Для напрацювання певних патернів поведінки на підставах принципів доброчесності важливо створювати можливості усвідомлювати, переживати, оцінювати та діяти в певних типах ситуацій, що зустрічаються у академічній практиці. Не тільки актуальна практика безпосередньої академічної діяльності та методичних і освітньоуправлінських умов її здійснення дає можливість для формування доброчесності, не тільки об'єктивний контроль за академічним процесом та прозорість академічних дій є запорукою створення атмосфери академічної доброчесності, а й робота щодо формування особистісних характеристик та певного досвіду на моделях різних академічних ситуаціях дозволяють формувати доброчесність як характеристику особистості майбутнього професіонала.

АНОТАЦІЯ

Стаття розкриває авторське бачення психологічних чинників академічної доброчесності як індивідуально-психологічної характеристики здобувача освіти. Визначаються особливості академічної доброчесності як психологічної характеристики. На підставах синтезу та рефлексії теоретичних концепцій, рефлексії практики спостережень, опитувань, застосування діагностичних засобів, що залишилися за межами цієї статті, авторами запропоновано диференціювати чотири важливих особистісних компоненти, що з одного боку викривають особистісну структуру самої академічної доброчесності, а з іншого боку виступають певним стабілізатором академічної доброчесності як цілісної інтегральної властивості особистості. Запропонований опис певних процесів, що відбуваються в кожній із структур – аксіологічній, афективно-потребнісній, когнітивній та поведінковій. Показано, що певні протиріччя в розвитку особистісних структур можуть робити нестабільним формування інтегральної характеристики. Відсутність підкріплення диспозиційного ціннісного ставлення та когнітивного усвідомлення на рівні та формування патернів поведінки можуть залишити таку особистість без практичного втілення в життя доброчесності як способу здійснення академічної діяльності.

Задля аналізу впливу стійкості установки на добродесну поведінку автори пропонують модель об'єктивної ситуації з параметрами «можливості» та «контролю» за формами хибної академічної поведінки.

Ключові слова: Академічна добродесність. Психологічні чинники академічної добродесності. Психічна структура особистості як чинник академічної добродесності. Аксиологічний, афективний, когнітивний, поведінковий компоненти академічної добродесності. Ситуативні чинники академічної добродесності, академічної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абатуров О. Є., Нікуліна А. О. Академічна добродесність – основна інституційна цінність. Академічна добродесність: виклики сучасності : збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 28.01–08.02. 2019). Варшава, 2019. С. 117–123.

2. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики». за заг. ред. Т.В.Фінікова, А.Є. Артюхова. Київ, 2016. 234 с.

3. Гетьман, К. В. Академічна мотивація як чинник академічної добродесності здобувачів вищої освіти. Наука та освіта в дослідженнях молодих учених : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молод. Учених (Харків, 13 трав. 2021 р.). Харків, 2021. С. 121–123.

4. Гиря М. П., Заблуда А. О. Досвід впровадження принципів академічної добродесності серед стейкхолдерів у вищому міжнародному медичному закладі. Безпечне освітнє середовище як основа створення ефективної системи безперервної освіти : матеріали II Всеукр. студ. наук.-практ. конф. Чернівецького медичного фахового коледжу (12 травня 2022 р.). Чернівці, 2022. С. 156–159.

5. Гребенюк Т. В. Академічна добродесність : навч. посіб. для студ. 1-го курсу всіх спеціальностей медич. та фармацевтичних ф-тів. Запоріжжя : ЗДМУ, 2021. 108 с.

6. Недогібченко Євгенія. Академічна добродесність: складові елементи. Теорія і практика інтелектуальної власності. № 6. 2017. С. 13–21.

7. Осадченко І. І. Загальні аспекти сутності поняття «академічна добродесність». Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти : матеріали

IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 21–22 травня 2020 р.). Умань : Візаві, 2020. 154 с.

8. Про вищу освіту: Закон України № 1556-18, редакція від 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/lovs/show/1556-18/page>.

9. Разумна А.Г. Академічна доброчесність в структурі професійної ідентичності майбутнього фахівця сфери охорони здоров'я. Академічна доброчесність: виклики сучасності : збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 25.01–05.03.2021). м. Варшава, 2021. С. 85–90.

10. Сивогракова З. А. Доброчесність як характеристика психологічної зрілості особистості. Дотримання принципів академічної доброчесності учасниками освітнього процесу : тези наук.-метод. конф. кафедр ун-ту (27–28 листопада 2019 року). Харків: УкрДУЗТ, 2019. С. 84–85.

11. Щодо забезпечення академічної доброчесності у закладах вищої освіти: Лист МОН від 24.10.2017. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-10-26/8150/565.pdf>.

Information about the authors:

Razumna Alla,

Candidate of pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fundamental General Scientific Disciplines, practical psychologist,
PIHE Kharkiv International Medical University,
66, Heroiiv Pratsi str., a. 284, Kharkiv, 61121, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5724-3279

Hyria Maryna,

Candidate of Technical Sciences, Head of the Department of Internal Quality Assurance in Education and Department of Educational and Methodological Activities,
PIHE Kharkiv International Medical University,
38, Molochna str., Kharkiv, 61001, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6737-9604