

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ»
Факультет соціальних наук і соціальних технологій
Кафедра соціології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр

з теми

ПРЕДИКТОРИ ПРИЙНЯТТЯ АКАДЕМІЧНОЇ
НЕДОБРОЧЕСНОСТІ В СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ НА ПРИКЛАДІ
СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІОЛОГІЯ» В НАУКМА

Виконав студент 4 р.н.:

Кротевич Євген Валентинович

Науковий керівник:

Канд. філ. наук, доктор філософії, доцент кафедри соціології

Мальцева Катерина Сергіївна

Рецензент: Пугачова_О._Г._

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою: « »

Секретар ДЕК:

« » 2020 р.

Київ – 2020

Зміст

ВСТУП.....	4
1. ТЕОРЕТИЧНА ПЕРСПЕКТИВА ПРИЙНЯТТЯ СУСПІЛЬНИХ НОРМ, РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ГРУПИ ТА КОГНІТИВНЕ ФРІРАЙДЕРСТВО	9
1.1. Генерація нормативних рамок взаємодії.....	10
1.1.1. Класики соціології про суспільні норми.....	12
1.1.2. Роль мови у втіленні суспільних норм в повсякденності.	15
1.1.3. Агент-структурна перспектива проявів академічної недоброчесності.	17
1.1.4 Взаємодія суспільних норм, мови та агентності: перспектива класиків соціології.	18
1.2. Академічна недоброчесність, когнітивний фрірайдинг та незадоволення	19
1.2.1. Академічна доброчесність у НаУКМА.	19
1.2.2. Політологічна модель застосування практик академічної недоброчесності.....	22
1.3. Нормативна перспектива причин порушення принципів академічної доброчесності.....	24
1.3.1. Соціальні норми у студентському середовищі.....	24
1.3.2. Ціннісний вимір суспільних норм у соціальних групах.....	28
1.4. Висновки з опрацювання теоретичних та емпіричних публікацій.....	30
2. ВНУТРІШНЬОГРУПОВА ЛЕГІТИМАЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІОЛОГІЯ» В НАУКМА: МЕТОДОЛОГІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ	32
2.1. Дослідницькі поняття: концептуалізація та операціоналізація	32
2.2. Етапи дослідження та інструмент	37

2.3. Результати проведення розвідувального етапу дослідження	39
2.4. Характеристика вибірки кількісницького етапу дослідження.....	41
2.5. Збір даних	41
2.6. Тестування дослідницьких гіпотез.....	42
2.6.1. Предиктори бажання вдатися до академічної недоброчесності.....	43
2.6.2. Групові аспекти застосування академічної недоброчесності.	47
2.6.3. Вплив згуртованості на дотримання норм академічної доброчесності та інші знахідки.	50
2.6.4. Додаткові знахідки.	53
2.7. Результати тестування дослідницьких гіпотез та емпіричні знахідки	54
3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕДИКТОРІВ ПРИЙНЯТТЯ АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ В СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ПОКРАЩЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	58
3.1. Висновки з дослідження предикторів прийняття академічної недоброчесності в студентських групах.....	58
3.2. Обговорення результатів дослідження.....	61
Джерела:	64
Додаток А. Анкета дослідження (якісницька частина).....	69
Додаток Б. Анкета дослідження (кількісницька частина)	70
Додаток В. Таблиці для перевірки дослідницьких гіпотез	74
Додаток Г. Розподіл застосування академічної недоброчесності на курсах «А» та «Б»	78

ВСТУП

Нещодавно Комітетом етики Національного агентства забезпечення якості вищої освіти в дисертаціях українських публічних осіб та науковців, котрі займають високі адміністративні посади, було встановлено факт наявності плагіату (Еспресо ТВ, 2020). У дослідженні А. Арчера (2018) зазначається, що люди охочіше у своїй поведінці наслідують ті ціннісні орієнтації та поведінкові моделі, котрими вони захоплюються чи надихаються. Порухення публічними особами встановлених норм, у відповідності до вище згаданого дослідження, дає можливість говорити про поширеність академічної недоброчесності в українській академічній спільноті як серед студентства, так і серед тих, хто має наукові ступені. Публічні особи в такому випадку є одним із можливих джерел натхнення досягнення висот для студентства, однак якщо поведінка таких осіб є неправомірною, то студентство також може наслідувати їхньому прикладові. Отже, *актуальність* дослідження прийняття академічної недоброчесності на рівні студентської навчальної групи полягає у необхідності виявити чинники прийняття таких практик в групі, що у свою чергу дасть змогу сформулювати стратегії попередження проявів академічної недоброчесності як під час навчального процесу, так і в професійній академічній спільноті.

Проблема дослідження полягає у тому, що в дослідженнях академічної недоброчесності серед студентства звертається увага на інституційні чинники академічної недоброчесності та практики, орієнтовані на запобігання її проявів, тоді як груповий аспект студентської групи залишається поза увагою. Досліджуючи студентську перспективу науковці звертають увагу на практики недоброчесності, якими послуговуються студенти (Peters, 2018), а також на залучення третіх сторін з метою шахраювання (англ. – cheating) (Morris, 2018). З інституційної перспективи дослідники у своїх публікаціях розглядають питання кодексів честі (англ. – honor codes) університетів, як засобів нормативного регулювання, та на політики звітування студентів про випадки академічної недоброчесності серед своїх колег (McCabe, 1993; McCabe, Klebe Trevino, Butterfield, 2001). З іншого боку, дослідження серед студентів акцентувало увагу

на особистісних ставленнях студентів, котрі вдавалися до недоброчесних практик, до принципів академічної доброчесності та їх сприйняття загальноприйнятних суспільних норм (Jordan, 2001).

Метою цього дослідження є виявлення предикторів прийняття академічної недоброчесності в студентських групах. Виявлення цих чинників дозволить подивитися на мікрорівневі процеси прийняття несхвалюваних практик у групі, котрі суперечать загальноприйнятим нормам широкої академічної спільноти. Для досягнення поставленої мети було проведено аналіз теоретичних та емпіричних матеріалів з наукових робіт, котрі концентрувалися навколо тематики суспільних норм та їх функціонування у студентському середовищі. В ході аналізу наукових публікацій думки та ідеї, запозичені у авторів цих публікацій доповнювалися роздумами та ілюстраціями функціонування тієї чи іншої властивості суспільних норм у студентському середовищі. З теоретико-методологічної точки зору, центральною для цього дослідження є ідея Т. Курана (1997), котра пояснює наявність групового консенсусу стосовно певної проблеми явищем когнітивного фрірайдерства, внаслідок якого відбувається фальсифікація індивідом власних вподобань (англ. – preference falsification) у публічному дискурсі. Також для дослідження було запозичено емпіричний інструмент вимірювання згуртованості групи (Moreira, Montanari, & Pilatti, 2016) та частково запозичено інструмент Центру оцінювання якості освіти НаУКМА для вимірювання задоволеності студентства навчальним курсом.

Методологічне вирішення поставленої мети передбачає проведення польового етапу у двох ітераціях, де на першій, розвідувальній (якісницькій), проводиться опитування методом фрілістінгу для обрання навчальних курсів, котрі респонденти оцінюватимуть під час другої ітерації для перевірки дослідницьких гіпотез (див. нижче). Друга ітерація, кількісницька, польового етапу полягає в проведенні онлайн-опитування серед студентства спеціальності «Соціологія» методом анкетування та подальшою перевіркою дослідницьких гіпотез, а також побудовою регресійної моделі на основі отриманих від респондентів відповідей. Очікується, що отримана регресійна модель дозволить

виявити чинники схвалення чи несхвалення академічної недоброчесності на рівні навчальної групи серед студентства.

У відповідності до мети *об'єктом* дослідження вважаються студенти бакалаврської програми спеціальності «Соціологія» НаУКМА, а *предметом* – предиктори прийняття академічної недоброчесності всередині студентської навчальної групи. Таке визначення предмету та об'єкту цього дослідження підібране у відповідності до підходу, який пропонується у монографії «Методи опитування» за авторством В. І. Паніотто (2017, с.39), де об'єктом виступає певна соціальна система (студентство спеціальності «Соціологія» в НаУКМА), що не знаходиться в залежності від дослідника, а предмет – один із аспектів об'єкту, котрий вивчається в ході дослідження (предиктори прийняття академічної недоброчесності).

Для досягнення мети, поставленої у цьому дослідженні було визначено наступний перелік дослідницьких *завдань*:

- 1) Виявити та систематизувати основні теоретичні та емпіричні публікації стосовно появи та функціонування суспільних норм в студентському середовищі;
- 2) На основі проаналізованої емпіричної літератури виявити основні чинники прийняття академічної недоброчесності в студентських групах та оптимізувати дослідницьку модель Т. Курана (1997) у відповідності до вимог поточного дослідження;
- 3) Сконструувати дослідницький інструмент, релевантний до вимог поточного дослідження та об'єкту дослідження, для кількісного та якісного етапів дослідження;
- 4) За допомогою методу фрілістінгу виявити академічні курси, що будуть оцінюватися студентами спеціальності «Соціологія»;
- 5) З отриманого емпіричного матеріалу виявити та описати ставлення студентства спеціальності до зазначених у відповідях академічних курсів;

- 6) За допомогою кількісного дослідницького інструменту виявити та описати групові та індивідуальні чинники прийняття академічної недоброчесності;
- 7) На базі отриманих результатів тестування дослідницьких гіпотез пояснити виявлені зв'язки та роль групових чинників академічної недоброчесності.

В ході дослідження будуть тестуватися дослідницькі гіпотези, сформульовані в результаті аналізу корпусу літератури на тему дослідження функціонування соціальних норм в соціальних групах, викладеного у наступному розділі. Основною дослідницькою гіпотезою є H_1 , яка має на меті пояснити залежність академічної недоброчесності від контексту її застосування та задоволеності слухач_ок курсу.

H_1 : Бажання вдатися до академічної недоброчесності залежить від задоволеності навчальним курсом.

Гіпотези H_2 та H_3 спираються на виявлені іншими дослідниками взаємозв'язки між конформною поведінкою та узгодженими в соціальній групі нормами.

H_2 : Наявність групового консенсусу стосовно прийнятності академічної недоброчесності сприятиме бажанню вдатися до неї.

H_3 : Існує зв'язок між приналежністю до групового консенсусу та дотриманням норм академічної доброчесності в контексті навчальних курсів.

У свою чергу, гіпотези H_4 і H_5 звертають увагу на індивідуальну орієнтацію студент_ки на власну соціальну групу.

H_4 : Існує зв'язок між мірою групової ідентичності та приналежністю до групового консенсусу стосовно прийнятності практик академічної недоброчесності.

H_5 : Згуртованість групи позитивно впливає на дотримання норм академічної доброчесності.

Таким чином вибудовується логічний ланцюжок, де академічна недоброчесність є наслідком контекстуальної задоволеності групи. Вона, група,

створює базу для формування консенсусу на груповому рівні стосовно прийнятності чи неприйнятності практик академічної доброчесності, на який зрештою орієнтується окремий індивід.

Внеском, котре робить це дослідження, є висвітлення групового аспекту у питанні прийняття академічної доброчесності всередині студентської групи, а також розгляді впливу соціальних механізмів на схвалення чи несхвалення групою та окремими її членами застосування практик академічної доброчесності. У свою чергу це дозволить доповнити існуючий обсяг знання про соціальні впливи академічної доброчесності. Очікується, що вивчення соціальних впливів на прийняття та прояви академічної доброчесності дозволить сформувати такі стратегії адаптації студентства до академічного середовища, котрі запобігатимуть не тільки безпосереднім проявам академічної доброчесності. Також, ці стратегії дозволять забезпечити можливість формування в групі уявлень, котрі сприятимуть розвиткові цінностей доброчесності на індивідуальному та груповому рівнях. Це допоможе уникнути масових проявів академічної доброчесності, що зокрема актуально в умовах віддаленого навчання, коли контроль доброчесності виконання завдань виявляється проблематичним завданням.

1. ТЕОРЕТИЧНА ПЕРСПЕКТИВА ПРИЙНЯТТЯ СУСПІЛЬНИХ НОРМ, РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ГРУПИ ТА КОГНІТИВНЕ ФІРАЙДЕРСТВО

Більшість досліджень академічної недоброчесності концентрувалися на питаннях вивчення засобів усунення академічної недоброчесності та на намаганнях описати студент_ок, що до неї вдаються (Jordan, 2001). Серед них до першої категорії відносяться дослідження стосовно політик університетів з запобігання явища академічної недоброчесності завдяки кодексам честі членів академічної спільноти. Емпіричне дослідження порівняння рейтингів академічної недоброчесності між факультетами продемонструвало, що університети з застосованими кодексами честі мають менше випадків недоброчесних дій серед студентства (McCabe, 1993). Інше дослідження за авторством МакКейб, Тревіно та Баттерфілда (2001) продемонструвало, що заохочення студентства повідомляти про випадки недоброчесності серед своїх колег є також дієвою політикою у боротьбі з недоброчесністю, оскільки таким чином студент_ки мають ризик бути виявленими за нечесними діями не лише з боку викладачів чи адміністрації університету, але й з боку своїх колег. Ці дослідження переважно користувалися методами ANOVA, оскільки методологічний акцент ставився на розрізненні між університетами, що мають такі кодекси та тими, що їх не мають, або ж між доброчесними та недоброчесними студентами (McCabe, 1993; McCabe, Klebe Trevino, Butterfield, 2001).

Інша, друга, категорія досліджень концентрується на портретах недоброчесних студентів, які за А. Джорданом (2001) виявилися малозмістовними, оскільки вони не змогли виявити однозначного зв'язку між соціально-демографічними характеристиками та схильністю до недоброчесності. Також, Джордан (2001) у своєму дослідженні явища недоброчесності згадує про сприйняті норми всередині студентських груп (perceived peer norms), проте методологічно дослідження впливу однолітків на

недобро́чесність виявлялась не через оціночні судження, а завдяки уявленню про поширеність недобро́чесності серед студентства.

У інтерв'ю з Трейсі Бретаг, редакторкою Міжнародного Журналу з Питань Академічної Добро́чесності (англ. – International Journal for Academic Integrity), М. Пітерс (2019) також зачіпав питання боротьби з академічною добро́чесністю та причини виникнення недобро́чесності. У відповідь респондентка згадала про інституційні форми боротьби з порушенням академічної недобро́чесності та особистісні причини окремих студент_ок застосування таких практик (Peters, 2019). Отже, можна вважати, що більшість досліджень академічної недобро́чесності акцентуються на організаційних політиках та намаганнях віднайти портрет недобро́чесних студент_ок, та використовує методи порівняння між добро́чесними та недобро́чесними студент_ками (McCabe, 1993; McCabe, Klebe Trevino, Butterfield, 2001; Jordan, 2001; Peters; 2019).

На відміну від вище згаданих досліджень, це дослідження пропонує альтернативний підхід та концентрується на детальному розгляді зв'язку між нормами студентської навчальної групи та індивідуальному застосуванні недобро́чесних практик, охоплюючи вузьку частину більш масштабної проблематики академічної недобро́чесності. Зважаючи на це, за теоретичну основу буде взято нормативний підхід до вивчення механізмів прийняття академічної недобро́чесності в групах, яка розкривається у подальших частинах.

1.1. Генерація нормативних рамок взаємодії

Метою цього дослідження є виявити предиктори прийняття академічної недобро́чесності в студентських групах. Для досягнення поставленої мети необхідно вивчити попередній пласт знань на тематику суспільних норм, які містить в собі соціологія. Точкою відліку для цього дослідження обрано роботи з напрямку соціального конструктивізму. Соціальний конструктивізм, як парадигма, пропонує поглянути на соціальну реальність у її повсякденному аспекті, адже саме у повсякденності соціальні практики набувають найбільш

вираженого характеру зі своїми передумовами та наслідками. Окрім того, будь-які соціальні практики мають ймовірність трансформуватися у норми, про що детальніше буде розкрито нижче.

Проте, перед тим, як перейти до аналізу знахідок попередніх науковців, необхідно дати визначення ключовим поняттям дослідження. Наразі такими поняттями є «соціальні практики» та «соціальні норми». Соціальними нормами є звичаєві правила поведінки, що координують взаємодію індивідів один з одним (Peyton Young, 2007). Натомість, соціальні практики Реквіц характеризує наступним чином:

Практика є соціальною, оскільки вона є «типом» поведінки та розуміння, що проявляється у різних місцях дії та у різних часових точках, та виконується завдяки тілу або розуму (Reckwitz, 2002).

Ця характеристика дозволяє описати соціальні практики як контекстуально залежні репертуари поведінки, якими індивіди користуються для досягнення певної мети. Так само Реквіц розглядає залучення не лише фізичного тіла для взаємодії з фізичними об'єктами та оточуючим середовищем, але й інтелекту – соціальні практики у його розумінні постають як рутинізовані шляхи розуміння світу, бажання отримання чи досягнення чогось або ж знання як правильно виконати певну дію (Reckwitz, 2002). Отже, академічна недоброчесність в ході цього дослідження розглядатиметься як соціальна практика.

Варто зазначити, що соціальним практикам присвячена велика кількість наукових публікацій та теоретичних концепцій, що досліджують різні аспекти цього явища. Однак, в межах цього дослідження важливо було продемонструвати саме соціальний аспект взаємодії, а також фізичну та інтелектуальну залученість індивіда або ж групи індивідів до певного процесу, тоді як більшість досліджень на цю тему орієнтуються на конструювання соціальної реальності через практики, як от теорія перформативності гендеру за авторством Джудіт Батлер (Reckwitz, 2002). Соціальні норми, як демонструє надане вище визначення, є правилами поведінки, що визначають порядок

соціальної взаємодії, тобто порядок застосування різних соціальних практик. Саме ця риса соціальних норм стає в центральну позицію цього дослідження, оскільки легітимність певної норми визначає схвалення чи заборону застосування певної практики.

Отже, можливо припустити наявність трансформації соціальної практики у соціальну норму – визначення практики X як найбільш ефективної, з адаптивної точки зору, у певних заданих умовах. Такі процеси були описані представниками феноменологічної школи, чиї напрацювання були обрані точкою відліку теоретичного вивчення зазначеного процесу. Окрім того, необхідно буде звернути увагу на проблематику агента та структури, оскільки риса контекстуальної залежності практики дає чітке посилення на структуру (контекст) взаємодії.

1.1.1. Класики соціології про суспільні норми. Опис процесу створення, відтворення та дії соціальних норм за працями класиків соціології є важливим елементом цього дослідження, оскільки він дає уявлення про контекст дії соціальних механізмів, котрі описуються в частині огляду емпіричних публікацій. Розуміння цього контексту також дозволяє краще осягнути тези, котрі відправними точками у розгляді більш новітніх емпіричних публікацій. Такі теоретики феноменології як А. Шюц, П. Бергер та Т. Лукман, а також Г. Гарфінкель, вивчали питання соціальної взаємодії на рівні повсякденності. Вони зачіпали проблеми інтерсуб'єктивності, соціальності знання, розподілу соціальних ролей та контекстуальної обумовленості взаємодії.

Концепція інтерсуб'єктивності полягає у тому, що індивіди з різними біографічними ситуаціями будуть поділяти спільне для всіх учасників взаємодії розуміння конкретної ситуації. Варто зазначити, що біографічну ситуацію Шюц концептуалізує як визначену самим індивідом фізичну та соціокультурну ситуацію, в якій знаходиться індивід (Шюц, 1998). Наявність спільного розуміння індивідами однієї ситуації уможливорює таку модель застосування поведінкових алгоритмів під час соціальної взаємодії, котра буде найбільш релевантною та ефективною. У контексті вивчення соціальних норм такий

засновок дає одне із можливих пояснень координуючого характеру соціальних норм – вони є завчасно засвоєними у процесі соціалізації. Як зазначав Шюц, весь світ повсякденності від початку є інтерсуб'єктивним:

Він [світ] є інтерсуб'єктивним, оскільки ми живемо серед інших людей, нас пов'язує спільність турбот, праці, взаєморозуміння. Він – є світом культури, оскільки від самого початку повсякденність постає перед нами як смисловий універсум, сукупність значень, які ми маємо інтерпретувати для того, щоб віднайти опору в цьому світі, прийти з ним до згоди. Однак ця сукупність значень – і в цьому полягає відмінність царства культури від царства природи – з'явилась і продовжує формуватися в людських діях: наших власних та інших людей, сучасників та попередників. (Шюц, 1988)

Ця цитата дозволяє підтвердити попередню тезу про необхідність інтерналізації певних значень і зробити наступний крок, стверджуючи, що соціальні норми постають в результаті діяльності самого суспільства, в якому такий індивід проходить етап соціалізації. Отже, індивіду необхідно не лише знати про існування певної норми, але й правильно засвоїти інтерпретацію цієї норми для успішної взаємодії з іншими людьми в суспільстві.

Таким чином Шюц у своєму описі структури повсякденного мислення дає посилення на існування соціальної структури, яка повсякчас репродукується під час соціальної взаємодії, та є наперед визначеною через процес інтерналізації релевантних у суспільстві значень. Однак, процес формування цієї системи значень та обмежень залишається поза фокусом уваги.

Щоб описати процес формування соціальних норм, варто звернутися до роботи П. Бергера та Т. Лукмана, які є послідовниками А. Шюца. У «Трактаті з соціології знання» (Бергер, Лукман, 1995) автори для опису процесу нормотворення використовують гіпотетичну ситуацію з трикутником стосунків, що складається з гетеросексуального чоловіка, бісексуальної жінки та лесбійки. На базі відмінних сексуальних вподобань всередині групи виникає проблемна ситуація – пропорції часових витрат на продуктивну працю та на шлюбні стосунки у даній групі різняться, котра вирішується завдяки створенню

соціального інституту релігії та нових норм, котрі цим інститутом супроводжуються (Бергер, Лукман, 1995). Процес створення соціального інституту, за словами авторів монографії, проходить декілька етапів: виникнення проблематичної ситуації, утворення нової регулятивної структури, прийняття нової структури групою, подальша об'єктивація структури для майбутніх поколінь. Остання ітерація визначається як процес, завдяки якому екстерналізовані продукти людської діяльності набувають характеру об'єктивності (Бергер, Лукман, 1995). Оскільки соціальні інститути та норми є тісно пов'язаними між собою, то можливо припустити справедливність цього шляху і для норм, як таких.

Описаний процес розглядає макроскопічну перспективу на соціальні норми, на що вказує включення змінної подальших поколінь у рівняння. Однак, існують норми, які можуть бути релевантними лише для певної соціальної групи чи категорії населення. Наприклад, студенти не мають можливості передавати інформацію про норми університету наступним поколінням у буквальному розумінні даного явища. Натомість, у такому випадку доцільніше буде вказати на процес передавання знання та досвіду перебування в межах певної організації менш досвідченим її членам. Об'єктивація норми в такому випадку може відбуватися не через ієрархічні взаємовідносини, а завдяки взаємній довірі. Крім того, саме це знання за своїм характером має менший строк релевантності, оскільки трансформації в межах організації протікають швидше, ніж трансформації в масштабі суспільства.

Однак, усе вище вказане демонструє іще один важливий аспект – інформація про життєздатні у конкретному оточенні поведінкові моделі є соціальною за своїм характером. Шюц (1988) зазначив два аспекти знання про світ: воно є соціальним (інформація отримується не через безпосередній досвід, а від соціального оточення індивіда і через канал мови цього оточення) та соціально розподіленим (кожен індивід має більше або менше компетенції у тих сферах знання, що є релевантними для його унікальної біографічної ситуації). Зі свого боку, Бергер та Лукман розширюють цю перспективу і додають уточнення:

у реальності повсякдення важливим є саме практичний аспект знання (how to) (Бергер, Лукман, 1995). До того ж, це знання має бути правильно кодифікованим, тобто має відбутися переклад важливих для певної спільноти категорій з мови індивіда-новачка на загальнодоступну мову цієї спільноти (Бергер, Лукман, 1995). У сукупності ці процеси створюють сприятливі умови для формування відповідних соціальних норм, однак залишається необхідність розглянути процес комунікування цих норм, про що йтиметься далі.

1.1.2. Роль мови у втіленні суспільних норм в повсякденності. Вище згадані науковці у своїх працях брали до уваги мовний аспект соціальності знання, досліджуючи соціальну реальність. У їхніх дослідженнях фігурували тези про можливості мови, як інструменту, формувати та об'єктивувати різноманітні категорії соціальної реальності (Бергер, Лукман, 1995), що у розрізі суспільних норм дає можливість лінгвістичного маркування меж конформних та девіантних дій індивіда у конкретному суспільстві, не вдаючись при цьому до фізичного втілення цих меж або ж кордонів. Схожі тези можна знайти у концепції міфів, яку в праці «Людина розумна» описав Ю. Н. Харарі (2019). Пояснюючи переваги виду *Homo Sapiens* над іншими представниками світу тварин, автор вказує на можливість людей завдяки розвинутій мові формувати у своїх групах уявлення про неіснуючі у об'єктивному (фізичному) світі речі та явища. Колективне конструювання таких уявлень дозволяє, за словами автора, уможлиблювати взаємодію та співпрацю багатьох сотень та тисяч індивідів, що керуватимуться спільними для усіх членів спільноти міфами, а отже й нормами (Харарі, 2019).

Подальший розвиток ідей стосовно можливості конструювання спільних міфів можна віднайти у можливості типізації різноманітного персонального досвіду завдяки мові, про що було описано вище у праці П. Бергера та Т. Лукмана (1995). Таким чином, можливість інструменту забезпечити наявність у групі уявлення про спільне походження отримує практичне втілення у конструюванні спільності на основі повсякденного досвіду кожного індивіда у цій групі. Ілюстративним прикладом може слугувати випадок, коли громадянин

А та громадянка Б визнають свою приналежність до громади містечка, де вони проживають, що спонукає їх перейматися проблемами міста. У свою чергу, це сприяє їхньому залученню до заходів з озеленення рекреаційних зон означеного містечка. Можливість типізувати досвід дозволяє громадянинові А та громадянці Б передавати у межах своїх соціальних мереж інформацію про такі заходи, а також типізувати участь у житті міста, як частину концепту «свідомих громадян», який є конформною моделлю поведінки.

У ситуаціях повсякденності комунікація між індивідами та членами груп відбувається у спрощеній формі – люди не вдаються до деталізованих описів пережитого досвіду чи скрупульозних тлумачень термінів або ж виразів, що використовуються у цій повсякденній мові. Цей феномен описав Г. Гарфінкель (1967), називаючи індексичними вирази, залежні від суспільно-історичного, географічного та інших контекстів ситуації комунікації, у широкому розумінні цього поняття. Дослідник описував індексичні вирази як інструмент для спрощення повсякденної взаємодії, однак він зауважував, що вони є шкідливими для вивчення певного дискурсу та для наукової діяльності (Гарфінкель, 1967). Властивість контекстуальної залежності мови, згадана раніше, відсилає до контекстуальної залежності суспільних норм. В даному випадку йдеться не про селективний дозвіл чи заборону чинити певним способом залежно від ситуації, але про доречність застосування тієї чи іншої норми у різних суспільствах та контекстах. Яскравою ілюстрацією є традиції вітання між людьми при зустрічі, що різняться у різних країнах та суспільствах (Fitzgerald, 2020). Натомість, універсальних суспільних норм, що зустрічаються в усіх культурах та функціонують однаково, зустрічається дуже мало. Найпоширенішою соціальною нормою є заборона на сексуальні або ж шлюбні стосунки між кровними родичами (Miller, 1948).

Такий факт відсутності універсальних культурних норм можна пояснити різноманіттям мов, якими послуговуються різні суспільства. Гіпотеза Сапіра-Ворфа походить з напрямку лінгвістичного релятивізму та вказує на зв'язок між мовою, якою послуговується певна спільнота, та способом осмислення

навколишнього світу індивідами, які належать до цієї конкретної спільноти (Lusy, 2015). По-іншому цю гіпотезу можна переформулювати таким чином: індивіди здатні інструменталізувати мову своєї спільноти таким чином, аби вона могла досягнути оточуючу їх реальність і, зрештою, впливати на спосіб, яким ця спільнота буде осмислювати своє середовище у подальшому.

1.1.3. Агент-структурна перспектива проявів академічної недоброчесності. Тепер, коли було означено можливість конструювання та застосування соціальних норм завдяки мові, якою послуговується спільнота, варто перейти до розгляду дилеми «агент-структура», оскільки суспільні норми є частиною соціальних інститутів, які врегульовують взаємодію індивідів в межах конкретного домену, наприклад у сім'ї, політиці, економіці тощо.

Якщо перевести цю дилему у актуальну для цього дослідження тематику академічної доброчесності та легітимації академічної недоброчесності у студентському середовищі, то варто звернути увагу на декілька моментів. По-перше, в даному випадку студенти університету позиціонуються в ролі агентів, тоді як структура буде втілюватися у зовнішніх до студентів обставинах – внутрішні університетські правила, положення, соціальні норми та інші механізми регулювання соціальної взаємодії в межах конкретної інституції. По-друге, дилема «агент-структура» у даному випадку розглядається саме з позиції агентів. Отже, принципи академічної доброчесності є базовими для стабільного розвитку наукової думки та пошуків нового знання, проте в деяких умовах ймовірність їх порушення зростає. Наприклад, якщо в суспільстві домінує політика креденціалізму або ж коли всередині студентської навчальної групи проявляється жорстка конкуренція за остаточні оцінки. В такому випадку дії агентів можна добре зрозуміти, наклавши модель, розроблену Р. Мертоном. Отже, у своїй праці Мертон визначає чотири механізми особистого пристосування індивіда до структурних умов – конформність, інновація, ритуалізм, втеча та повстання (Мертон, 2006). Серед усіх зазначених моделей ситуацію звернення студентства до академічної недоброчесності найкраще описує механізм інновації, оскільки культурно схвалювана мета досягається

інституційно забороненими практиками (Мертон, 2006). Однак, окрім соціальних та юридичних механізмів контролю, структура може застосовувати досить різноманітні підходи у цій «боротьбі озброєнь». Так, університет, як інституція, має значно більші ресурси, що дозволяє йому втілювати контроль за доброчесністю студентства і в архітектурних рішеннях завдяки принципам паноптизму, забезпечуючи викладачеві або ж екзаменатору можливість спостереження за діями студентів практично з будь-якої точки у приміщенні (Фуко, 1999).

1.1.4 Взаємодія суспільних норм, мови та агентності: перспектива класиків соціології. У попередніх частинах було розглянуто процеси формування та вкорінення норм, втілення норм у соціальну реальність завдяки мові та описано взаємодію студентства та університету через перспективу дилеми «агент-структура». Онтогенез соціальної норми передбачає наявність певної кількості семантичних кодів, що знаходять своє відображення у мові, яка використовується у повсякденній реальності. Згодом, під час появи нових членів спільноти ця соціальна реальність буде репродукуватися у процесі їх соціалізації або ж під час обміну інформацією під час безпосередньої комунікації між індивідами всередині цієї спільноти.

Якщо взяти описані процеси та механізми в обгортку контексту, що досліджується в цій роботі, то можна говорити про колективне напрацювання та прийняття норм в соціальній групі, яке супроводжується використанням спеціальної лексики та відтворенням цих норм на рівні рутинних практик. Якщо ж з'являється ситуація суперечності норм організації з випрацьованими в групі нормами, то це спричинятиме дискомфорт. Наприклад, цінність креденціалізму в широкому суспільстві може провокувати студентів порушувати стандарти академічної доброчесності, що спровокує в студентській групі конфліктну ситуацію між нормами доброчесності університету та бажанням отримати якомога вищі оцінки. Зрештою, пошук шляхів для подолання такого дискомфорту і мотивуватиме спільноту шукати нові засоби задоволення своїх потреб, які можуть засуджуватися або ж схвалюватися всередині суспільства,

частиною якого є така спільнота. Саме такій ситуації прийняття соціально несхвалюваних практик академічної недоброчесності всередині студентських груп присвячується це дослідження та огляд емпіричних наукових публікацій та знахідок у Частинах 1.2 та 1.3.

1.2. Академічна недоброчесність, когнітивний фрірайдинг та незадоволення

Поставлене для вирішення у цій частині завдання полягає у доповненні вже наявних теоретичних засновків та накладанні їх на реальність соціальної групи, яка буде досліджуватися. У цій частині будуть додані емпіричні свідчення стосовно нормативної складової повсякденності студентства, які дозволять краще зрозуміти механізми, завдяки яким регулюється повсякденна взаємодія у студентських групах та їх взаємодія із зовнішнім до цих груп середовищем. Зокрема, у наведених нижче свідченнях з дослідницьких публікацій акцент робиться на функціонуванні різноманітних типів суспільних норм, котрі як функціонують всередині соціальної групи, так і здійснюють вплив на цю групу ззовні. Крім того, зосередження на дослідженнях, присвячених саме студентам допоможе краще зрозуміти процеси функціонування групових суспільних норм об'єкту цього дослідження, а також сконструювати більш валідний інструмент проведення дослідження.

1.2.1. Академічна доброчесність у НаУКМА. Задля забезпечення вищої якості дослідження явище академічної доброчесності розглядається саме в контексті досліджуваного середовища – НаУКМА та студентства університету. Від березня 2018 року в середовище Києво-Могилянської академії було введено в дію нормативний документ – Положення про академічну доброчесність здобувачів освіти у НаУКМА (далі – Положення), котре на інституційному рівні мало врегулювати норми академічної доброчесності. Для введення в дію норми, описаної в документі було організовано процес збору підписів серед студентства. Ставлячи свій підпис у списку, студент або студентка автоматично надавали

згоду на дотримання нових правил академічної доброчесності. Натомість, нові студенти та студентки мають скласти присягу, в якій дають обіцянку дотримуватися правил академічної доброчесності (Положення про академічну доброчесність здобувачів освіти у НаУКМА, 2018).

Положення дає наступне визначення академічної доброчесності:

Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень (Положення про академічну доброчесність здобувачів освіти у НаУКМА, 2018).

Наведене визначення, до того ж, дає можливість говорити про це явище, як про інституційний факт. Консенсус спільноти та наявність соціальних інститутів-регуляторів уможливають успішне існування соціальної норми як інституційного факту, що є частиною соціальної організації (Searle, 1995). Тобто, при розгляді академічної доброчесності та її порушень можна сказати, що вони існують завдяки наявному консенсусу спільноти науковців та наявності соціальних інституцій, що це явище регулюють. Так само, ці явища мають виражений перформативний характер, оскільки слідування цим інституціолізованим правилам втілюється у життя завдяки таким практикам, як оформлення посилань у текстах чи ж намагання непомітно для інших підглянути у підручник в пошуках відповіді на питання під час тестувань. До того ж, це явище є уможливленим лише завдяки наявності мови, оскільки мова є одним з конститутивних елементів інституційних фактів (Searle, 1995). Варто зазначити, що процитований тут дослідник не зачіпав у своїх публікаціях тематики академічної недоброчесності, проте його напрацювання використовуються для підкреслення перформативного характеру дотримання чи недотримання цих норм і дає змогу краще зрозуміти суть явища академічної недоброчесності.

Відповідно, визначити академічну недоброчесність можна як діяльність, спрямовану на порушення етичних принципів та визначених законом правил з

метою фальсифікації даних про навчальні або академічні досягнення. До цього спектру практик, згідно з Положенням (2018) входять академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман та хабарництво. Проте у контексті цього дослідження будуть розглядатися лише списування та академічний плагіат, оскільки ці форми є найбільш поширеними серед студентів у зв'язку зі специфікою їхньої залученості до навчального процесу.

Плагіат, відповідно до Положення (2018), визначається як оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення автора. Списування, натомість, у Положенні описується як виконання письмових робіт із залученням зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання, зокрема під час оцінювання результатів навчання; до списування прирівнюється використання під час поточного чи підсумкового контролю або атестації здобувачів освіти з будь-якою метою приладів, що можуть слугувати для збереження, відтворення, прийому або передачі інформації (окрім випадків, коли використання таких приладів дозволено умовами проходження контролю чи атестації) (Положення про академічну доброчесність здобувачів освіти у НаУКМА, 2018).

Як зазначалося вище, досліджуване явище має перформативний та інституційний елементи, але для доповнення цієї комбінації варто звернути увагу на соціальний аспект цього явища. Для цього варто звернутися до моделі розгляду соціальної взаємодії, котра має назву «спільна дія» (англ. – joint commitment) (Gilbert, 2013). Суть цього явища полягає у тому, що певна дія залучає волю (англ. – will) двох або більше осіб, яка в результаті трансформує взаємодію двох окремих індивідів у взаємодію соціальної групи, котра працює над досягненням поставленої мети як неподільна соціальна одиниця. Як це описує Гілберт (2013), якщо двоє людей йдуть на прогулянку, то між ними виникає певний договір, котрий містить в собі узгоджений план дій та готовність обох учасників процесу робити спільний рівноцінний внесок у справу, до котрої

ці люди залучаються. На колективному рівні цей елемент спільного зобов'язання є важливою складовою колективного уявлення (англ. – collective belief) про певний об'єкт. Як наслідок, колективне уявлення є нормативними рамками взаємодії, до котрої діючі сторони можуть залучатися завдяки спільній дії.

В контексті дослідження академічної недоброчесності, прийняття цього явища має вміщувати в собі два важливих елементи: колективне уявлення про нормативність/ненормативність цього явища та спільну дію або ж вираження готовності до участі в цій діяльності. Таким чином уявлення про норму трансформуватиметься в дію, що узгоджується з цими уявленнями.

Застосована модель дає змогу створити передумови для розстановки важливих акцентів дослідження. Такими акцентами в даному випадку є груповий консенсус стосовно певного явища та соціальний контекст досліджуваної групи. У наступному підрозділі буде описано основну для цього дослідження аналітичну модель, котра також спирається на контекст групового консенсусу.

1.2.2. Політологічна модель застосування практик академічної недоброчесності. Метою цього дослідження є виявити предиктори прийняття академічної недоброчесності в студентських групах. Для досягнення поставленої мети була використана аналітична модель, яку описав у своїй праці «Private Truths, Public Lies. The Social Consequences of Preference Falsification» політолог Тімур Куран (1997). Ця модель визначена базовою для дослідження, оскільки таким чином окрім нормативного аспекту всередині групи розглядається зовнішній до групи контекст її існування. Сенс цієї моделі полягає у тому, що когнітивне фрірайдерство спричинює фальсифікацію вподобань індивідом у публічному дискурсі, внаслідок чого відбуваються зсуви у громадській думці. Таким чином Куран пояснює непередбачуваність політичних революцій, оскільки методологічно дуже важко виявити фальсифікацію уподобань, яка відбувається за умови помітного зростання кількості опонентів політичного режиму.

Когнітивне фрірайдерство проявляється у моментах, коли індивідові необхідно знайти спосіб зменшення когнітивного навантаження під час аналізу певної ситуації за необхідності вироблення власного ставлення до якогось

явища. Таким чином індивід замість звернення до сильного знання (англ. – *hard knowledge*), тобто пошуку фактів, науково підтверджених тверджень та перевірки інформації, переходить у зону слабого знання (англ. – *soft knowledge*) – неперевіреної інформації. В результаті індивід потрапляє у ситуацію, коли його власна думка або ставлення до певного явища базуються лише на слабкому знанні, що має походження від соціального конформізму (Kuran, 1997).

Куран (1997) зазначає, що такі механізми уможливлюються через соціальну взаємодію, внаслідок чого індивідові стає легше пристати на позицію більшості та уникнути обтяжливого процесу дослідження та пошуку аргументів на користь тієї чи іншої позиції. Саме тому, чим частіше індивід з певною позицією зустрічатиме прихильників протилежної, тим ймовірніше, що він/вона стане на бік своїх колишніх опонентів. За Кураном (1997), саме таке прийняття ідеї більшості в публічному дискурсі призводить до непередбачуваності політичних революцій, оскільки зміна політичного дискурсу в суспільстві загалом може стати наслідком поступового збільшення прихильників опозиції, котрі формують свою думку стосовно того чи іншого явища на основі інформації, отриманої від свого безпосереднього оточення, та небажанні додатково навантажувати себе пошуком спростування чи підтвердження цієї інформації. Якщо ж таким чином опозиція буде поширювати незадоволення стосовно існуючого політичного режиму, то в такому випадку і загальне незадоволення суспільства існуючим політичним режимом зростатиме (Kuran, 1997).

Отже, якщо перенести вище описану теорію на це дослідження, то можна сформулювати таку модель, де політичним режимом буде навчальний курс, а задоволення чи незадоволення курсом буде поширюватися серед усієї навчальної групи, внаслідок чого може сформуватися лояльність до режиму (дотримання всіх стандартів навчального процесу) чи антагонізм, і порушення існуючих норм задля отримання недоступних благ у формі позитивних оцінок.

1.3. Нормативна перспектива причин порушення принципів академічної доброчесності

Акцент у цьому дослідженні робиться на нормативній перспективі соціальної групи, котра порушує встановлені, зовнішні до цієї групи, нормативні обмеження. В перспективі цього дослідження до уваги береться саме організаційний вимір впливу цінностей, оскільки у фокусі перебуває ситуація неузгодження між нормами організації та нормами групи, що перебуває під контролем іншої організації – університету. До того ж, на поведінкові моделі та практики, котрі можуть бути дозволеними або забороненими у формі ухвалені соціальної норми, що їх застосовує індивід, впливають також ціннісні орієнтації індивіда, про що розповідається у останньому підрозділі цієї частини.

1.3.1. Соціальні норми у студентському середовищі. У попередніх частинах вивчення теоретичного аспекту досліджуваної проблематики акцент був поставлений на генерації суспільних норм та механізмах їх функціонування, а також втіленні у суспільному житті через комунікацію. Також було коротко описано явище застосування практик академічної недоброчесності зі структурної парадигми. Перш ніж переходити до опису соціальних норм у розрізі функціонування групи всередині організації, варто розширити теоретичну рамку цього дослідження та сконцентруватися саме на явищі соціальних норм *per se*, а саме на їх функціонуванні у повсякденності. Такий підхід дозволить прослідкувати «життєвий цикл» суспільних норм від їх генерації (див. вище) до їх дієвої стадії життя, коли вони активно задають індивідам поведінкові обмеження у суспільстві.

Як зазначалося у частині 1.1.3, індивіди можуть вдаватися до різноманітних практик, враховуючи як існування нормативних обмежень, так і культурно схвалюваних цілей та життєвих зразків. Інакше кажучи, на дії індивіда можуть впливати як суспільні норми, так і його власні бажання та цілі. Дослідження з застосуванням статистичного аналізу продемонструвало, що

модель впливу норм та бажань на дії має високий пояснювальний потенціал, оскільки норми не лише опосередковано впливають на дії, але й встановлюють обмеження для постановки бажань індивіда (Tan, Ong, 2019). На базі своїх даних автори цього дослідження підтвердили гіпотезу, яка припускає, що люди вбачають у соціальних нормах поведінкові обмеження, котрі поширюються (shared) серед інших індивідів (агентів) всередині групи (Tan, Ong, 2019).

На відміну від вже знайомого соціального контексту, в новітніх для себе ситуаціях індивідам властиво покладатися на власні спостереження за іншими, більш культурно компетентними, членами групи. Цей механізм описали Р. Чалдіні та М. Трост (1998), застосувавши до суспільних норм класифікацію, яка категоризувала їх на дескриптивні, забороняючі (injunctive) та суб'єктивні норми у залежності від цілі, яку ставить перед собою індивід. З огляду на ключове для цього дослідження явище порушення прийнятої в конкретній організації норми варто розглянути забороняючий тип суспільних норм. Особливістю даної категорії суспільних норм є визначення меж прийняттого та неприйняттого для конкретної соціальної групи, а також визначення алгоритмів обов'язкових дій у певних випадках (Cialdini, Trost, 1998). Якщо говорити про норму академічної доброчесності, то вона належить саме до такого типу норм, оскільки студенти (соціальна група з власною культурою) можуть визначати цю практику прийнятною загалом або ж лише в конкретних випадках, тоді як всередині самого університету за її використання передбачається покарання.

Консенсус, як згадувалося раніше, є одним із елементів для успішного функціонування суспільних норм. Емпіричне дослідження процесу зміни соціальних норм продемонструвало, що певні норми охочіше приймаються суспільством, діють більш ефективно у випадку узгодження цих норм з загальними культурно-специфічними уявленнями цього суспільства, а також якщо ці норми були прийняті в результаті консенсусного рішення (Bucciari, Mercier, 2014). Ця знахідка узгоджується з моделлю спільної дії, описаною в частині 1.2.1., де зазначається про необхідність узгодження уявлень про певне явище для уможливлення взаємодії. На ґрунті цього твердження про дотримання

норм та їх узгодженості з позицією більшості можна побудувати гіпотезу, котра постулюватиме про зв'язок між консенсусом та дотриманням існуючих соціальних норм.

Особливістю дескриптивного типу соціальних норм є відсутність суспільних санкцій за їх недотримання (Cialdini, Trost, 1998), вони є рекомендаційними за своїм характером, але наслідки їх порушення не будуть для порушників відчутними. Як зазначають Р. Чалдіні та М. Трост (1998), для цих типів норм природнім станом є гармонійне співіснування. Однак, якщо виникає ситуація конфлікту дескриптивних та забороняючих норм, то це призводить до необхідності обирати між дотриманням дескриптивних норм від широкого суспільства і відтворенням соціально схвалюваної моделі поведінки, або ж дотриманням забороняючих норм та отриманням схвалення всередині конкретної соціальної групи, що було продемонстровано в емпіричному дослідженні (Lapinski, Rimal, 2005). У цьому ж дослідженні М. К. Лапінські та Р. Н. Рімал (2005) продемонстрували, що на ефективність впливу норм на індивіда впливає його сприйняття себе, як частини певної групи, тобто наявність групової ідентичності.

Вплив наявності референтної групи на нормативні установки індивіда також продемонстрували інші емпіричні дослідження. Наприклад, у експерименті із підслуханою розмовою стосовно сексуального життя та подальшим анонімним анкетуванням було доведено, що молоді люди схильні вказувати більш або менш правдиві дані стосовно свого приватного життя у залежності від міри консервативності поглядів, висловлених учасниками підслуханої розмови (Fisher, 2009). Інше дослідження продемонструвало наявність суперечності між уявленнями студентів стосовно властивих цій соціальній категорії норм та дійсною кількістю випадків вживання студентами алкоголю, наркотичних засобів та сексуальних контактів. У дійсності студенти рідше вдавалися до означених практик, проте домінування уявлення серед студентів про значну частоту випадків такої поведінки впливало на сприйняті (perceived) норми студентів та їх поведінку відповідно (Martens et al., 2008).

Однак, не завжди для ефективного нормативного тиску (norm enforcement) необхідна наявність сильної ідентифікації індивіда з певною групою. Наприклад, у дослідженні Шульц та інших (2007) стосовно споживання електроенергії у певних районах міста жителі отримували інформацію про споживання у всьому районі. Ймовірно, небажане зростання споживання електроенергії серед тих домогосподарств, які отримували звіти лише з дескриптивними нормативними повідомленнями відбулося саме через слабку ідентифікацію жителів з ширшою спільнотою цього району (Schultz et al., 2007). Натомість, рівень споживання домогосподарств знижувався або ж залишався стабільно низьким, якщо дослідники додавали до цих звітів інформацію із зобов'язуючими нормами – тип норм, що заохочує до певної поведінки, гарантуючи певні нагороди або санкції (Cialdini, Trost, 1998), – у формі оцінки дій жителів домогосподарств.

Завдяки цим дослідженням з'являється можливість прослідкувати важливу закономірність, оскільки вони демонструють залежність дотримання суспільних норм від стосунків між індивідами всередині суспільної групи. Якщо ця група буде досить сильно згуртована і індивіди у ній залежатимуть одне від одного, то зростатиме ймовірність сильнішого санкціонування за порушення цих норм і навпаки (Horne, 2014). Отже, згуртованість групи може мати позитивний вплив на дотримання норм цієї групи серед її членів.

На цьому етапі огляду емпіричних та теоретичних публікацій варто іще раз звернутися до процес онтогенезу суспільних норм, проте на відміну від частини 1.1, де акцент робиться на когнітивних особливостях цього процесу, тут додається перспектива соціальних механізмів. По-перше, у своїй поведінці індивіди орієнтуються не лише на свої власні інтереси, але й на реакцію інших та потенційні наслідки (Horne, 2001). У цьому ж дослідженні К. Хорн (2001) демонструє модель утворення суспільних норм, що включає у себе процеси обговорення нової норми, розподілу благ та санкцій у відповідності до певної моделі поведінки та можливості контролю групи за поведінкою індивіда. У свою чергу норма втілюється у життя через зміст норми (поведінку), поширення норми на групу чи її певні сектори, а також через нормативний тиск (Horne,

2001). По-друге, необхідність створення таких регуляторних механізмів суспільної взаємодії є необхідністю для співіснування людей. Як зазначалося раніше, деякі з цих норм можуть утворюватися спонтанно, а інші – шляхом обговорення та консенсусних рішень (Jasso, 2001).

Отже, у перспективі дослідження прийняття студентами практик академічної недоброчесності можна зробити декілька висновків. Студентська група не є ізольованою від зовнішнього світу через інтеграцію в середовище університету, хоча в такому випадку ці люди змінюють свою роль та отримують нову ідентичність. Не зважаючи на наявні формальні (положення) та неформальні (етичні, ціннісні та інші уявлення) нормативні рамки, група має можливість виробити для себе ефективну модель співіснування у цьому середовищі. Однак результат цього рішення та подальше дотримання таких механізмів залежить від низки факторів, серед яких одними з основних є згуртованість групи, бажання індивіда ідентифікувати себе з цією групою та можливість групи застосовувати санкції за девіантну поведінку.

У підсумку, відібрані до розгляду публікації іще раз підтверджують та надають емпіричні підтвердження для того, щоб вважати соціальні норми конкретної групи важливим чинником при дослідженні її взаємодії з зовнішнім середовищем. Ці дослідження також показали, що різні типи соціальних норм та їх дотримання вимагають існування консенсусу в групі, а також згуртованості та наявності групової ідентичності у індивідів, що до цієї групи належать. За наявності цих трьох умов, ймовірно, дотримання узгоджених в групі норм буде проявлятися більшою мірою, аніж в розрізнених групах, де ці елементи відсутні.

1.3.2. Ціннісний вимір суспільних норм у соціальних групах. З іншого боку, у організаційних студіях цінності розглядаються як контекстуально-залежні сутності, котрі можуть впливати на поведінку як частина адаптивного механізму людини. Однак наразі емпіричні дослідження не можуть продемонструвати чітку кореляцію між цінностями та робочим оточенням індивіда, хоча й спостерігається закономірність між поведінкою на робочому місці та його цінностями (Fischer, 2019). Інша публікація з теорії практик (theory

of practice) свідчить, що цінності втілюються та зумовлюються практиками, а також дають можливість досягнути, яким чином практика може відчуватися або оцінюватися (Welch, 2016).

Натомість, для цього дослідження варто передовсім звернути увагу на соціальний аспект у питанні зв'язку між цінностями та поведінкою. У робочому контексті існує складний взаємозв'язок між цінностями окремого індивіда, цінностями організації, цінностями менеджерів організації та власне поведінкою індивіда (Arieli, Sagiv, & Roccas, 2019). Ця теза відсилає до спільності нормативних регулювань, якими послуговуються індивіди на різних рівнях ієрархічної структури цієї спільноти для ефективного функціонування цього суспільства. Зрештою, для зміни певних цінностей та норм у організаціях необхідно запустити процес обговорення та формування коаліції навколо нових концепцій. Одне з досліджень продемонструвало, що для ефективного ініціювання змін необхідно, аби принаймні 30% від групи були прихильниками інновацій (Centola, Becker, Brackbill, Baronchelli, 2018).

З цього короткого огляду стосовно впливу ціннісних орієнтацій на поведінкові процеси зрозуміло, що у випадку розгляду організацій важливо дивитися не лише на суму оцінок орієнтацій усіх її членів, але й перевірити узгодженість спільних орієнтацій групи з задекларованими цінностями організації як такої. У випадку виявлення неузгодженості варто перевірити, чи існує всередині складу працівників або інших залучених осіб запит на альтернативні форми організації цінностей цієї спільноти. З іншого боку, при умові неможливості задоволення такого запиту на інституційному рівні група може свідомо вдатися до задоволення свого запиту на неформальному рівні, як от наприклад узгодження прийнятності або неприйнятності академічної недоброчесності, про що йшлося трохи раніше.

1.4. Висновки з опрацювання теоретичних та емпіричних публікацій

Отже, за результатами опрацювання корпусу публікацій, як теоретичних, так і емпіричних, було виведено п'ять дослідницьких гіпотез, що лягають в основу емпіричної частини цього дослідження.

H₁: Бажання вдатися до академічної недоброчесності залежить від задоволеності навчальним курсом;

H₂: Наявність групового консенсусу стосовно прийнятності академічної недоброчесності сприятиме бажанню вдатися до неї;

H₃: Існує зв'язок між приналежністю до групового консенсусу та дотриманням норм академічної доброчесності в контексті навчальних курсів;

H₄: Існує зв'язок між мірою групової ідентичності та приналежністю до групового консенсусу стосовно прийнятності практик академічної недоброчесності;

H₅: Згуртованість групи позитивно впливає на дотримання норм академічної доброчесності.

З теоретичної точки зору механізми формування консенсусу уможлиблюються через існування певних нормативних установок. Ці нормативні установки комунікуються всередині суспільства або ж соціальної групи завдяки мові, якою послуговується суспільство. Відповідно, лінгвістичні маркери дають уявлення про моделі конформної та девіантної поведінки. Наступною ітерацією втілення суспільних норм в повсякденність суспільства є власне поведінкові практики, якими послуговуються індивіди для життя в цьому суспільстві. Цей процес відбувається завдяки ефективній комунікації та наявності у суспільстві консенсусу стосовно релевантності діючих суспільних норм.

Також, додатковим чинником прийняття академічної недоброчесності є домінуюча у дискурсі цієї групи думка стосовно цього явища. Ця позиція забезпечується завдяки механізмам когнітивного фрірайдерства, що дозволяє індивідам ставати на бік більшості задля забезпечення власного комфорту у

групі. На практиці ця конформність може проявлятися у пасивному ігноруванні порушень групою прийнятної поведінки, або ж активним користуванням осудними практиками. Варто зазначити, що при цьому особиста думка індивіда стосовно правильності або неправильності порушення суспільних норм може відрізнятися від тієї, яку він/вона буде підтримувати, знаходячись в оточенні своєї групи. Також, варто звернути увагу як на важливість самоідентифікації індивіда з групою та її згуртованість, котрі можуть бути пов'язані з механізмом прийняття або ж неприйняття існуючих в групі соціальних норм.

Потенційно, комбінація дослідження соціальних чинників та індивідуальних поведінкових особливостей дозволить пояснити явище прийняття академічної недоброчесності в студентських групах. В контексті обраного дослідницького поля це явище розглядається у вимірах академічного плагіату та списування.

2. ВНУТРІШНЬОГРУПОВА ЛЕГІТИМАЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІОЛОГІЯ» В НАУКМА: МЕТОДОЛОГІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Дослідницькі поняття: концептуалізація та операціоналізація

Сконструйовані на основі проаналізованих теоретико-методологічних публікацій дослідницькі гіпотези містять в собі низку дослідницьких понять, котрі необхідно операціоналізувати з метою їх подальшої інтеграції у дослідницький інструмент. Такими поняттями є: *бажання вдатися до академічної недоброчесності, задоволеність навчальним курсом, груповий консенсус стосовно академічної недоброчесності, переконання респондент_ки стосовно академічної недоброчесності, наявність групової ідентичності, згуртованість студентської групи*. Побудова цього блоку методологічної частини розрахована таким чином, щоб кожне з дослідницьких понять було виокремлено в блок, у якому воно буде концептуалізоване та операціоналізоване відповідно по потреб цього дослідження.

1) **Бажання вдатися до академічної недоброчесності.** У змістовний аспект цієї змінної вкладається ймовірна інтенція студент_ки під час прослуховування академічного навчального курсу вдатися до однієї з практик, котрі підпадають під визначення академічної недоброчесності («*Чи було у Вас бажання вдатися до практик академічної недоброчесності під час прослуховування курсу "А/Б"?»*»). Такими практиками у цьому дослідженні вважається списування та плагіат (див. Частина 1.3.1). Для впевненості у відсутності багатозначності інтерпретацій понять, що використовуються, у вступній частині до опитнику будуть наведені визначення обох практик порушення академічної доброчесності. Аналогічна операція виконана у відношенні до поняття «академічна доброчесність», яким послуговується адміністрація НаУКМА у робочому процесі.

Безпосередньо у інструменті дослідження ця змінна викладається у формі одинадцятибальної шкали з крайніми значеннями 0 та 10, де «0» позначатиме відсутність такого бажання у контексті конкретного навчального курсу, а «10» – сильне бажання з боку респондент_ок.

Надалі у тексті усі змінні послуговуватимуться псевдометричними шкалами, окрім тих, де буде позначене використання іншого типу шкал. Вибір псевдометричних шкал зумовлений обранням методу множинної регресії для пояснення чинників внутрішньогрупової легітимації академічної недоброчесності.

2) Задоволеність навчальним курсом. Ця змінна повинна у змістовному сенсі відображати певний рівень задоволеності респондент_ок навчальним курсом. В інструменті змінна представлена у формі конструкту, що складається з таких елементів:

- доступність матеріалу (*«На вашу думку, наскільки доступно викладався матеріал на курсі "А/Б"?»*) — властивість матеріалу, що вивчається на курсі, котра проявляється у можливості слухача осягнути засвоєний матеріал та пояснити його іншим людям за потреби;
- задоволеність комунікацією між викладачем та студентством під час проведення навчального курсу (*«Наскільки Ви були задоволені комунікацією між студентством та викладачем на курсі "А/Б"?»*) — комунікація з боку викладача була достатньо частою та чіткою для отримання студент_ками необхідної інформації для успішного проходження навчального курсу;
- задоволеність якістю викладання (*«Наскільки Ви задоволені якістю викладання курсу "А/Б"?»*) — оцінка студент_ками якості викладання під час семінарських та лекційних занять.

Усі вище перераховані змінні, котрі входять до конструкту, були запозичені з опитнику за авторством Центру оцінювання якості освіти НаУКМА (2020) та адаптовані до поточного дослідження. Згаданий опитник (Центр оцінювання якості освіти НаУКМА, 2020) включає в себе 21 запитання, однак в

це дослідження було включено лише три вище згадані змінні, оскільки вони дають змогу охопити задоволеність курсом, не вдаючись до деталізованого опису тих чи інших аспектів курсу.

У сукупності ці змінні дадуть змогу сконструювати змінну задоволеності студентства конкретною навчальною дисципліною на основі складання середніх значень по оцінках кожного з параметрів, що входять до конструкту.

Навчальні курси, котрі оцінювалися респондент_ками були відібрані у результаті проведення розвідувальної частини дослідження у формі фрілістінгу (див. Частина 2.2).

3) Груповий консенсус стосовно академічної недоброчесності. Ця змінна трактується, як наявність у студентській групі спільної думки стосовно явища академічної недоброчесності. В дослідницькому інструменті ця змінна виражається в серії питань, що мають на меті виявити ставлення респондента до явища академічної недоброчесності серед студентства. Методологічно наявність консенсусу буде встановлюватися завдяки обрахуванню меж консенсусу завдяки описовим статистикам середнього значення по змінній та стандартному відхиленню. Таким чином встановлюється диференціація відповідей, а відповідно і міра консенсусу. Вимірювання консенсусу за принципом середнє значення $\pm$ ст. відхилення дозволяє перевірити міру розходження думок респондентів стосовно певного питання, а отже зі зростанням значення відхилення буде зменшуватися і консенсус (Руднев, Магун, 2011). Отже, якщо ці межі покриватимуть більшу частину шкали, то таким чином буде встановлено відсутність групового консенсусу стосовно певного питання.

4) Переконавання респондент_ки стосовно академічної недоброчесності. Думка респондент_ки стосовно явища академічної недоброчесності. Цей блок змінних має на меті виміряти загальне ставлення до явища академічної недоброчесності. До складових цього блоку відносяться такі змінні:

- *Виправдання академічної недоброчесності («На Вашу думку, наскільки виправданим з боку ваших одногрупників/одногрупниць може бути*

застосування практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "А/Б"?») — вказування на гіпотетичну правомірність використання кимось із групи академічної недоброчесності у контексті прослуховування конкретного навчального курсу;

- Застосування практик академічної недоброчесності (*«Пригадайте, будь ласка, чи вдавалися Ви до практик академічної недоброчесності під час прослуховування курсу "А/Б"?»*) — ретроспективна змінна, що вказує на використання респондент_кою практик академічної недоброчесності у контексті прослуховування конкретного навчального курсу. У даному випадку буде застосована номінальна змінна зі значеннями «1» та «0», де опція «1» позначатиме використання таких практик, а «0» — відсутність використання означених практик на навчальному курсі;
- Оцінка академічної недоброчесності (*«Вкажіть, будь ласка, як би Ви оцінили дії когось з Ваших одногрупників/одногруниць, якби дізналися, що вони вдаються до практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "А"?»*) — гіпотетична ситуація, в якій респондент_ка має визначитися зі своїми діями у випадку виявлення академічної недоброчесності серед своїх колег. У даному випадку буде застосована порядкова шестибальна шкала, котра вказуватиме на рівень схвалення виявлених дій респондент_кою.

5) **Групова ідентичність.** Очікується, що ця змінна дасть можливість виявити у респондентів групову ідентичність власної навчальної групи. У своїй праці «Суспільно-політичні рухи» І. Гомза (2018) наводить таке визначення групової ідентичності:

Колективна ідентичність – це сукупність спільних орієнтацій, ставлень, тлумачень, настроїв, переконань і життєвих зразків, посилені спільним досвідом соціальної дії.

Відповідно до цього визначення можна вважати, що такий вид ідентичності у індивіда проявляється шляхом наявності спільного досвіду та

спільного світогляду серед індивідів у групі. Таким чином, у інструменті дослідження наявності групової ідентичності постулюватиметься як конструкт трьох змінних:

- визнання приналежності до групи (*«Чи Ви визнаєте свою приналежність до Вашої навчальної групи?»*);
- уявлення про наявні спільні погляди (*«Чи є у Вас та інших людей з Вашої групи спільні життєві погляди?»*);
- наявність спільного досвіду, що виражається у частоті зайняття певними активностями переважно поза навчальним процесом (*«Як часто Ви проводите час з кимось з Вашої навчальної групи в час, вільний від навчання?»*).

6) **Згуртованість студентської групи.** Послугуючись напрацюваннями інших дослідників, згуртованість в цьому дослідженні визначається, як динамічний процес, який відображає намір групи триматися разом та залишатися у єдності, переслідуючи свої інструментальні цілі, пов'язані з виконанням завдання та/або задоволенням емоційних потреб членів цієї групи (Carron et al., 1985). Згуртованість соціальної групи у цьому дослідженні вимірюється завдяки спеціальному інструментові Multidimensional Sport Cohesion Instrument, який був адаптований для вивчення згуртованості команд у академічному та бізнесовому середовищах (Moreira, Montanari, & Pilatti, 2016). Інструмент вимірює чотири виміри згуртованості: якість роботи команди, привабливість групи, спільність цілі та поціновувані ролі у команді. Оскільки це дослідження не акцентується на вимірюванні ефективності командної роботи групи, то до уваги буде взятий лише один вимір – привабливість групи. Означений вимір включає в себе сім змінних, до списку яких входять:

- відчуття визнання групою;
- оцінка почуття гордості за приналежність до групи (*«Наскільки Ви відчуваєте гордість за приналежність до цієї групи?»*);
- бажання продовжувати бути частиною групи (*«Наскільки Ви бажаєте продовжити бути частиною цієї команди?»*);

- почуття значущості для групи;
- оцінка респондентом належності до цієї конкретної групи;
- цінність належності до групи («Як сильно Ви цінуєте для себе бути частиною цієї групи?»);
- задоволеність дружніми стосунками, створеними в межах групи.

Кожна з цих змінних також оцінюється на одинадцятибальній псевдометричній шкалі, а після отриманих даних ці змінні факторизуються та утворюють означений вимір згуртованості групи (Moreira, Montanari, & Pilatti, 2016).

Вибір цього виміру згуртованості групи зумовлений акцентом цього дослідження саме на аспекті приналежності конкретного індивіда до групи, а не на якості чи ефективності виконання групою конкретних задач в процесі групової роботи. Очікується, що таке вимірювання згуртованості групи респондентів дозволить продемонструвати зв'язки між наявністю групового консенсусу та згуртованістю, а також вплив згуртованості на власні судження респондентів стосовно проблематики застосування практик академічної доброчесності.

2.2. Етапи дослідження та інструмент

Як зазначалося у попередніх частинах, дизайн цього дослідження передбачає проходження двох етапів на моменті виходу у поле – якісний (розвідувальний) та кількісний. Перший етап полягає у зборі якісних даних методом фрілістінгу, а другий етап – у зборі кількісних даних шляхом анкетування з подальшим аналізом отриманих даних та побудовою регресійної моделі з поясненням чинників внутрішньогрупової легітимації академічної доброчесності.

Змінні, включені до анкети кількісницького етапу були детально описані у Частині 2.1. Натомість, розвідувальний етап дослідження у цій частині описується гайд, за яким проводиться цей етап дослідження. Основною метою

цього етапу є відбір двох кардинально відмінних, на думку респондент_ок, навчальних курсів, які вони будуть порівнювати між собою на етапі анкетування, що необхідно для перевірки H_1 , у якій йдеться про контекстуальну залежність бажання вдатися до академічної недоброчесності. Важливо, аби ці два курси могли бути порівнювані двома студентськими навчальними групи, з чого випливає дві вимоги – студентські групи мають бути з суміжних років навчання, а навчальні курси мають бути вибрані з актуальної навчальної програми; таким чином спектр вибору припадає на дисципліни для студентства першого року навчання.

Метод опитування шляхом фрілістінгу передбачає надання респондентові кількох питань, відповіді на які він представляє у письмовому вигляді, перелічуючи серію характеристик певного явища заданою кількістю слів через кому. За потреби, дослідник має можливість повернутися до респондента та попросити детальніше розкрити зміст, вкладений у ту чи іншу характеристику певного об'єкта. На виході дослідник отримує якісницького типу дані, однак це дозволяє оптимізувати витрату дослідницьких ресурсів на досягнення завдання, альтернативний спосіб досягнення якого полягає у проведенні серії глибоких інтерв'ю. Отже, в гайд опитника якісницького етапу буде включено два питання, формулювання котрих наведено нижче:

- Будь ласка, пригадайте два навчальні курси з Вашого першого року навчання, які на Вашу думку кардинально відрізняються одне від одного та запишіть їх нижче.
- Будь ласка, перелічіть через кому кілька характеристик кожного зі згаданих Вами курсів. Ви можете навести до 12 різних характеристик.

Кількість респондентів для цього етапу лежить в межах 15 осіб, однак опитування буде проводитися до того моменту, доки інформація з відповідей респондентів не почне повторюватися. Основу вибірки для розвідувального етапу становило студентство першого року навчання. Зі списку студентства, взятого з САЗ НаУКМА щоразу випадковим чином відбиралися студент_ки, після чого вони отримували повідомлення у месенджері *Telegram* з проханням

взяти участь в опитуванні. Після кожної отриманої відповіді процедура з випадковим відбором повторювалася до моменту, поки інформація у відповідях не почала повторюватися.

2.3. Результати проведення розвідувального етапу дослідження

На цьому етапі участь у опитуванні взяли 11 студентів та студенток першого року навчання, котрі були відібрані для участі шляхом випадкового відбору. Для цього було застосовано список студентства першого року навчання та генератор випадкових чисел. Усі респодент_ки давали відповідь на онлайн-опитування, котре складалося з двох питань, перелічених в Частині 2.2. Всього респодент_ки перелічили 11 унікальних навчальних дисциплін, котрі входять у актуальну навчальну програму спеціальності «Соціологія». З міркувань дослідницької етики усі дисципліни отримали унікальний буквенний код, аби забезпечити конфіденційність респондент_ок.

Таблиця 2.4.1. Кількість згадувань унікальних курсів в розвідувальному етапі дослідження

Будь ласка, пригадайте два навчальні курси з Вашого першого року навчання, які на Вашу думку кардинально відрізняються одне від одного та запишіть їх нижче.	Кількість згадувань
А	6
Б	3
В	2
Г	2
Ґ	2
Д	2
Е	2
Є	1
Ж	1
З	1
И	1
Разом	23

Дані, представлені в Таблиці 2.4.1. відображають кількість згадувань кожного унікального навчального курсу. З таблиці також зрозуміло, що найбільшу кількість згадувань отримали навчальні курси «А» та «Б» – вони були відмічені шість та три рази відповідно, тоді як решта курсів згадувалися не більше двох разів.

Якщо звернутися до характеристик зазначених курсів, то курс «А» описується як цікавий, конкретний, структурований, зі зрозумілим для респондент_ок оцінюванням та бажаний. Натомість, курс «Б» у згадках респондентів виглядає повністю протилежним до курсу «А» – його описують як нецікавий, легкий та не дуже потрібний. Детальні з характеристиками обох курсів можна ознайомитися у Таблиці 2.4.2.

Таблиця 2.4.2. Цитати-характеристики курсів «А» та «Б»

Навчальний курс	Характеристики
А	<i>Цікавий, чітко окреслений, зрозуміле оцінювання</i>
	<i>Чіткий виклад інформації, наявність конкретного посібника для підготовки, чітка і зрозуміла система оцінювання</i>
	<i>Справедливість та об'єктивність оцінювання, структурованість поданої літератури за пріоритетністю, чіткість та лаконічність під час семінарів, регулярність в оцінюванні знань, відсутність обговорень та дебатів на заняттях, сухість викладу матеріалу, короткі прикладні есе, письмовий іспит(вимоги знати)</i>
	<i>Критичне мислення, дискусія</i>
	<i>Чіткий, цікавий, бажаний, доступний</i>
	<i>Структурованість, відповідальність один перед одним, інформативність, обов'язковість</i>
Б	<i>Просто слухаєш, не складно отримати оцінку, небагато часу на підготовку до семінару</i>
	<i>Легкий, не дуже цікавий</i>
	<i>Не цікавий, абсолютно не зрозуміле оцінювання, не дуже потрібний</i>

Отже, завданням цього етапу дослідження було на основі якісницьких даних, отриманих з відповідей респондент_ок, виявити два відмінні навчальні курси, котрі будуть включені до кількисницького етапу дослідження. За результатами отриманих відповідей такими навчальними курсами були обрані курси «А» та «Б». У подальших етапах дослідження ці дані використовуються для перевірки дослідницьких гіпотез, сконструйованих за результатами опрацювання низки академічних публікацій та монографій.

2.4. Характеристика вибірки кількісного етапу дослідження

Для конструювання вибірки дослідження необхідно врахувати вимоги, які є ключовими для формування вибірки. Ці вимоги були виведені з дослідницьких гіпотез. Ключовими для конструювання вибірки є H_1 та H_5 , які сформульовані наступним чином:

H_1 : Бажання вдатися до академічної недоброчесності залежить від задоволеності навчальним курсом.

H_5 : Згуртованість групи позитивно впливає на дотримання норм академічної доброчесності.

Окрім того, під час аналізу даних передбачається використання методів множинної лінійної регресії та факторного аналізу, що також накладає певні обмеження стосовно кількості респондентів. Це спричинене тим, що обидва методи є досить чутливими до варіацій у кількості кейсів (респондентів), через що можуть демонструвати відмінні результати на сукупностях різного розміру.

Як зазначалося раніше, перевірка H_1 вимагає, щоб студентські групи, на яких проводиться дослідження були з суміжних років навчання, а до уваги братимуться навчальні курси, які викладаються на першому році навчання. Натомість, перевірка H_5 вимагає попереднього вимірювання згуртованості групи, що передбачає охоплення усієї студентської навчальної групи під час проведення опитування. Отже, для проведення цього опитування необхідно залучити студентські навчальні групи першого та другого років навчання та провести суцільне опитування цих груп, що у підсумку дає 114 респондент_ок.

2.5. Збір даних

Для другого, кількісного, етапу дослідження було відібрано дві студентські навчальні групи спеціальності «Соціологія» першого та другого року навчання відповідно. Опитування проводилося на суцільній вибірці шляхом онлайн анкетування за допомогою Google Forms та Telegram. Усі респондент_ки

отримували спершу особисте повідомлення в месенджері Telegram з проханням про участь в опитуванні, а після згоди отримували посилання на відповідну форму. Після завершення проходження анкети респондент_ки повідомляли про заповнений опитник, що дозволяло організувати моніторинг учасників та учасниць опитування. Загалом, до опитування планувалося залучити 114 респондент_ок, однак частина з них відмовилися від участі. Як наслідок, рейтинг відповідей склав 91,2%, тобто 104 респондент_ки. Усі зібрані дані акумулювалися в таблиці на платформі Google Sheets, після чого були експортовані до масиву даних SPSS для подальшої обробки та тестування дослідницьких гіпотез.

В дослідницький інструмент входило 27 змінних (див. Частина 2.2.), котрі були переформульовані у питання анкети, а для запозиченого інструменту вимірювання згуртованості групи питання були перекладені з англомовного варіанту за авторством Мореїра, Монтанарі та Пілатті (2016). В ході аналізу даних до існуючого набору змінних було додано ще 8 змінних, котрі були результатами факторизації вже існуючих дослідницьких змінних, чи новоствореними конструктами. Таким чином сумарна кількість змінних, котрі брали участь в аналізі даних становить 35 змінних. Більшість з цих змінних мають псевдометричні шкали вимірювання, що робить їх оптимальними для використання регресійних методів та факторного аналізу (von Eye & Schuster, 1998; Fabinger & Wegener, 2012).

2.6. Тестування дослідницьких гіпотез

Наведені у Частині 1.3.2 дослідницькі гіпотези можна умовно розбити на три тематичні блоки. До першого блоку входять гіпотези H_1 та H_2 , котрі мають на меті пояснити бажання вдаватися до академічної недоброчесності. Другий блок включає в себе H_3 та H_4 , котрі зосереджуються на застосуванні академічної недоброчесності, а третій блок включає H_5 , котра має на меті продемонструвати

вплив чиннику групи на дії окремого індивіда. Відповідно, звіт про отримані в результаті аналізу дані буде побудований також з трьох окремих частин.

2.6.1. Предиктори бажання вдатися до академічної недоброчесності.

Виходячи з гіпотез, наведених нижче, бажання вдатися до недоброчесності залежить від задоволеності навчальним курсом та наявності групового консенсусу стосовно прийнятності недоброчесності.

H₁: Бажання вдатися до академічної недоброчесності залежить від задоволеності навчальним курсом

H₂: Наявність групового консенсусу стосовно прийнятності академічної недоброчесності сприятиме бажанню вдатися до неї

Задоволеність навчальним курсом визначалась як конструкт на основі середнього по трьох змінних – задоволеність доступністю матеріалу, задоволеність комунікацією між викладачем та студентством під час проведення навчального курсу, а також задоволеність якістю викладання. Консенсус у групі, натомість, не був присутній безпосередньо у інструменті, однак для його вимірювання було застосовано дві змінні – консенсус стосовно виправданості застосування практики недоброчесності та консенсус стосовно оцінки дій інших студентів, котрі гіпотетично вдавалися до недоброчесності. Вимірювався консенсус таким чином: спершу визначалися межі консенсусу за принципом «Mean (v) ± SD» (див. Частина 2.2), після чого відповіді усіх респондент_ок кодувалися як належні до меж цього консенсусу або ні. В результаті було отримано бінарну змінну зі значеннями «0» та «1», котра й використовувалася для тестування дослідницьких гіпотез. В таблиці 2.6.1.1. наведено описові статистики, розбиті по роках навчання, по всіх чотирьох змінних, котрі стосувалися поглядів респондент_ок стосовно практик академічної недоброчесності, а у таблиці 2.6.1.2 наведено межі консенсусу.

Для першого року навчання питання виправданості застосування недоброчесності має консенсус для курсів «А» та «Б», однак у випадку другого розкид значень є надто великим для встановлення консенсусу. Для другого року навчання консенсус є лише стосовно виправданості таких практик на курсі «А».

Таблиця 2.6.1.1. Описові статистики для обрахунку меж консенсусу в студентських групах

Статистики					
Рік навчання	Запитання/ Описові статистики	Вкажіть, будь ласка, як би Ви оцінили дії когось з Ваших одногрупників/одногрупниць, якби дізналися, що вони вдаються до практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "Б"?	Вкажіть, будь ласка, як би Ви оцінили дії когось з Ваших одногрупників/одногрупниць, якби дізналися, що вони вдаються до практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "А"?	На Вашу думку, наскільки виправданим з боку ваших одногрупників/одногрупниць може бути застосування практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "А"?	На Вашу думку, наскільки виправданим з боку ваших одногрупників/одногрупниць може бути застосування практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "Б"?
1	Середнє значення	3,24	2,93	3,68	5,56
	Стандартне відхилення	1,09	1,32	2,82	2,65
2	Середнє значення	3,24	2,62	3,33	6,47
	Стандартне відхилення	0,71	0,81	2,38	2,97

Таблиця 2.6.1.2. Межі консенсусу у групах по питанням ставлення до практик недоброчесності¹

Статистики					
Рік навчання	Запитання/ Межі консенсусу	Вкажіть, будь ласка, як би Ви оцінили дії когось з Ваших одногрупників/одногрупниць, якби дізналися, що вони вдаються до практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "Б"?	Вкажіть, будь ласка, як би Ви оцінили дії когось з Ваших одногрупників/одногрупниць, якби дізналися, що вони вдаються до практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "А"?	На Вашу думку, наскільки виправданим з боку ваших одногрупників/одногрупниць може бути застосування практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "А"?	На Вашу думку, наскільки виправданим з боку ваших одногрупників/одногрупниць може бути застосування практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "Б"?
1	Межі консенсусу	[2;4]	[2;4]	[0;6]	[2;8]
2	Межі консенсусу	[3]	[2;4]	[1;6]	[4;9]

Варто зазначити, що всі дослідницькі гіпотези тестуються для обох навчальних курсів, котрі згадувалися в дослідницькому інструменті. Аналогічно, змінні задоволеності курсом та змінні консенсусу щодо прийнятності

¹ Заліті кольором клітинки позначають ті питання, в яких у групі є консенсус стосовно означених питань -

недоборочесності були створені окремо для обох курсів. Отже, регресійні моделі будуть будуватися також окремо для кожного навчального курсу.

Як видно з таблиць В.2.6.1.1. та В.2.6.1.2. побудована регресійна модель має 14% поясненої дисперсії, однак не всі регресійні коефіцієнти є статистично значущими. Змінна *consensus_aC*, котра відповідає за приналежність респондентів до консенсусу стосовно оцінки дій своїх одногрупників та одногрупниць має значення $\text{Sig.}=0,09$, що є більшим за рівень допустимої значущості у 5%. Натомість, таблиці 2.6.1.3. та 2.6.1.4. демонструють скориговану регресійну модель.

Таблиця 2.6.1.3. Підсумок скоригованої регресійної моделі бажання вдатися до академічної недоборочесності курсу «А»

Підсумок моделі				
Модель	R	R Square	Скоригований R Square	Ст. похибка вимірювання
1	0,336	0,113	0,096	2,347

Ця модель має дещо менший відсоток поясненої дисперсії ($R^2 = 11,3\%$), однак він залишається в межах середньої сили пояснення. Регресійні коефіцієнти (див. Таблиця 2.6.1.4.) тепер мають статистично значущі значення, що дозволяє зробити певні змістовні висновки.

Таблиця 2.6.1.4. Регресійні коефіцієнти скоригованої моделі бажання вдатися до академічної недоборочесності курсу «А»

Коефіцієнти						
Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Константа)	7,81	2,04		3,83	0,00
	<i>consensus_aJ</i>	-1,90	0,64	-0,28	-2,97	0,00
	<i>satisfied_a</i>	-0,49	0,22	-0,21	-2,27	0,03
Залежна змінна: Чи було у Вас бажання вдатися до практик академічної недоборочесності під час прослуховування курсу "А"?						

Для курсу «А» гіпотеза H_1 повністю підтверджується, на що вказує регресійний коефіцієнт відповідної змінної. Варто звернути увагу, що цей

коефіцієнт має від'ємне значення, що вказує на зниження бажання вдатися до практик академічної недоброчесності при зростанні задоволеності курсом. Натомість, гіпотеза H_2 підтверджується частково, оскільки одна зі змінних, що входили до консенсусу була виключена з регресійної моделі. Змінна консенсусу стосовно виправданості застосування практик академічної недоброчесності також має тенденцію знижувати бажання вдатися до недоброчесності. Це спричинене тим, що межі консенсусу змінної виправданості застосування недоброчесності лежать в межах $[0;6]$ для студентства першого року навчання та $[1;6]$ для студентства другого року навчання, де 0 вважається екстремальною точкою невиправданості таких практик.

Для курсу «Б», натомість, побудована регресійна модель демонструє низьку якість пояснення – $R^2 = 6\%$, що є низьким рівнем пояснення (див. *Таблиця В.2.6.1.3.*). Також, більшість регресійних коефіцієнтів рівняння для цього курсу є статистично незначущими (див. *Таблиця В.2.6.1.4.*). З таблиць 2.6.1.5. та 2.6.1.6., котрі демонструють скориговані регресійні моделі для передбачення бажання вдатися до академічної недоброчесності вказують на спростування обох дослідницьких гіпотез, оскільки доданий предиктор також виявляється статистично незначущим.

Таблиця 2.6.1.5. Підсумок скоригованої регресійної моделі бажання вдатися до академічної недоброчесності курсу «Б»

Підсумок моделі				
Модель	R	R Square	Скоригований R Square	Ст. похибка вимірювання
1	0,18	0,03	0,02	3,21

Таблиця 2.6.1.6. Регресійні коефіцієнти скоригованої моделі бажання вдатися до академічної недоброчесності курсу «Б»

Коефіцієнти						
Модель		Нестандартизовані к.		Стандартизовані к.	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Константа)	6,05	0,70		8,63	0,00
	consensus_bC	-1,45	0,78	-0,18	-1,84	0,07
Залежна змінна: Чи було у Вас бажання вдатися до практик академічної недоброчесності під час прослуховування курсу "Б"?						

Нездатність моделі пояснити бажання вдаватися до недоброчесності на курсі «Б» можна пояснити, поглянувши на консенсусні межі питань про

прийнятність академічної недоброочесності в контексті курсу «Б». Отже, змінна виправданості недоброочесності має межі [2;8] для студентства першого року навчання та [4;9] для студентства другого року навчання, що покриває більшу частину шкали та вказує на відсутність консенсусу в обох групах стосовно цього питання на курсі «Б». Аналогічно, питання про оцінку дій інших студент_ок (порядкова шкала від 1 до 6) має консенсусні межі [2;4] для студентства першого року навчання та [3] для студентства другого року навчання. Наявність консенсусної точки серед студентства другого року спершу дала змогу цьому предикторові впливати на модель (див. *Таблиця В.2.6.1.4.*), однак після включення інших предикторів з моделі він також перестає функціонувати та стає статистично незначущим. Також, змінна оцінки дій своїх колег не працює якісним предиктором для курсу «А», оскільки студентство першого та другого років навчання відповіли на нього таким чином, що межі консенсусу в обох випадках лежать в проміжку [2;4], що також покриває більшу частину шкали і вказує на відсутність чіткого консенсусу в групах стосовно цього питання.

2.6.2. Групові аспекти застосування академічної недоброочесності.

Гіпотеза H_3 стверджує про існування зв'язку між належністю до групового консенсусу та дотриманням норм академічної доброочесності. Для її перевірки застосовано критерії χ^2 та Crammer's V, оскільки усі долучені змінні мають номінальну шкалу вимірювання. Критерій χ^2 покликаний вказати на наявність статистично значущої відмінності між двома групами – тими, хто дотримувався принципів доброочесності та тими, хто їх не дотримувався, а критерій Crammer's V зможе продемонструвати міру зв'язку між означеними змінними.

В результаті перевірки гіпотези було виявлено декілька закономірностей. В таблицях 2.6.2.1 та 2.6.2.2. зображено результати тестування гіпотези для змінних, що визначають застосування практик недоброочесності на курсі «А» та приналежності респондент_ок до консенсусу у групі стосовно виправданості практик недоброочесності в контексті прослуховування цього курсу. Як видно з цих таблиць, між цими двома змінними є статистично значущий зв'язок на середньому рівні (Crammer's V = 0,34) при значущості в 0, що підтверджує цю

гіпотезу для наведених двох змінних. Варто зазначити, що в цьому випадку в обох досліджуваних групах був консенсус стосовно цього питання.

Таблиця 2.6.2.1. Результати тестування χ^2 для змінних cheating_a та consensus_aJ

Хі-квадрат тест		
cheating_a by consensus_aJ	Значення	Асимптотична значущість (2-стороння)
Pearson Chi-Square	12,214	0,00

Таблиця 2.6.2.2. Міра зв'язку для Cramer's V змінних cheating_a та consensus_aJ

Симетричні міри			
cheating_a by consensus_aJ		Значення	Приблизна значущість
	Cramer's V	0,34	0,00

Аналогічна ситуація простежується зі зв'язком змінних застосування академічної недоброчесності та консенсусу стосовно виправданості застосування таких практик в контексті прослуховування курсу «Б». Для цього курсу зв'язок між двома змінними становить 0,2 (Sig. = 0,04), що наближається до середньої сили зв'язку, а критерій χ^2 демонструє значущі відмінності (Sig. = 0,04) між тими, чиї відповіді входили в межі консенсусу та тими, чиї відповіді потрапили поза ці межі (див. Таблиця 2.6.2.3. та Таблиця 2.6.2.4).

Таблиця 2.6.2.3. Результати тестування χ^2 для змінних cheating_b та consensus_bJ

Хі-квадрат тест		
cheating_b by consensus_bJ	Значення	Асимптотична значущість (2-стороння)
Pearson Chi-Square	4,23	0,04

Таблиця 2.6.2.4. Міра зв'язку для Cramer's V змінних cheating_b та consensus_bJ

Симетричні міри			
cheating_b by consensus_bJ		Значення	Приблизна значущість
	Cramer's V	0,20	0,04

Натомість, для змінних, котрі стосуються оцінки дій інших студент_ок, ця гіпотеза не підтверджується, а значення критеріїв Crammer's V та χ^2 виявляються статистично незначущими (див. Таблиця В.2.6.2.1. – В.2.6.2.4) Ймовірно, це пов'язано з тим, що стосовно цих питань консенсус серед респондентів відсутній, оскільки межі консенсусу покривають більшу частину шкал (див. Таблиця 2.6.1.2.).

Гіпотеза H_4 , котра припускає наявність зв'язку між мірою групової ідентичності та приналежністю до консенсусу використовує конструкт вимірювання балу групової ідентичності. Цей конструкт побудований на основі середнього значення змінних визнання приналежності до групи, уявлення про наявні спільні погляди та наявності спільного досвіду. Обидві досліджувані групи мають досить високі середні показники заміру балу групової ідентичності. Для студентства першого року цей бал має середнє значення 6,36, а для студентства другого року навчання – 6,34.

Оскільки конструкт є метричною змінною, а решта змінних – номінальні, то для перевірки цієї гіпотези було застосовано критерій Eta. З таблиці 2.6.2.5. видно, що зазначені у ній змінні, окрім змінної consensus_aC, значення кореляції, котрі наближаються до високих. Ці зв'язки свідчать про те, що наявність вираженої групової ідентичності може впливати на консенсус стосовно різноманітних явищ, а також дозволяють підтвердити гіпотезу H_4 .

Таблиця 2.6.2.5. Міри зв'язку приналежності до консенсусу та міри групової ідентичності

	Змінна	Значення
Eta	consensus_aJ	0,486
	consensus_aC	0,345
	consensus_bJ	0,489
	consensus_bC	0,466

Виявлені зв'язки говорять про наявність середньої сили позитивного зв'язку між мірою групової ідентичності та консенсусом стосовно застосування академічної недоброчесності. Це свідчить про те, що ідентичність відіграє свою роль у формуванні групового консенсусу. Також, зв'язки між дотримання норм

добročесності та мірою ідентичності вказує на узгодження дій студентства з консенсусом в групі.

2.6.3. Вплив згуртованості на дотримання норм академічної доброчесності та інші знахідки. Для тестування гіпотези H_5 необхідно було виміряти згуртованість групи. Для цього було застосовано запозичений дослідницький інструмент, описаний в Частині 2.1. На отриманих даних було проведено конфірмаційний факторний аналіз, котрий продемонстрував задовільну якість обраного інструменту – КМО-тест продемонстрував статистично значуще значення 0,78. У Таблиці 2.6.3.1. наведено значення факторних навантажень змінних, застосованих у дослідницькому інструменті. Вони також демонструють досить високі значення кореляції.

Таблиця 2.6.3.1. Значення факторних навантажень змінних для вимірювання згуртованості

Матриця компонентів	
	Компонент
	1
Наскільки Ви відчуваєте, що Вас визнають членом/членкинею цієї групи?	0,76
Наскільки Ви відчуваєте гордість за приналежність до цієї групи?	0,84
Наскільки Ви бажаєте продовжити бути частиною цієї команди?	0,79
Чи Ви відчуваєте себе значущим/значущою для Вашої навчальної групи?	0,76
Як би Ви оцінили для себе належність до цієї групи порівняно з іншими колективами, в яких Ви перебували раніше?	0,68
Як сильно Ви цінуєте для себе бути частиною цієї групи?	0,81
Наскільки Ви задоволені дружніми стосунками (friendships), створеними з людьми з цієї групи?	0,64

Для тестування гіпотези було обрано модель логістичної регресії, оскільки залежна змінна звертає увагу на сам факт застосування практик академічної доброчесності та є бінарною номінальною змінною. Отже, за результатами початкового тестування було виявлено модель, котра пояснює 55% відсотків дисперсії, однак більшість предикторів регресії виявилася статистично незначущими (див. *Таблиця 2.6.3.2.*, *Таблиця 2.6.3.3.*).

Таблиця 2.6.3.2. Підсумок логістичної регресійної моделі передбачення дотримання норм академічної доброчесності на курсі «А»

Підсумок моделі			
Крок	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	31,80	0,25	0,55

Таблиця 2.6.3.3. Регресійні коефіцієнти логістичної моделі передбачення дотримання норм академічної доброчесності на курсі «А»

Змінні у рівнянні							
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Крок 1	satisfied_a	-0,50	0,40	1,59	1,00	0,21	0,60
	cheatwish_a	0,37	0,18	4,39	1,00	0,04	1,45
	Cohession_factor	-0,20	0,85	0,05	1,00	0,82	0,82
	Identity_score	-0,11	0,37	0,09	1,00	0,76	0,89
	consensus_aJ	2,43	1,06	5,24	1,00	0,02	11,35
	consensus_aC	-40,90	45903,58	0,00	1,00	1,00	0,00
	classmcheat_a			0,02	3,00	1,00	
	classmcheat_a(1)	-22,74	40193,00	0,00	1,00	1,00	0,00
	classmcheat_a(2)	-22,88	40193,00	0,00	1,00	1,00	0,00
	classmcheat_a(4)	1,37	25728,74	0,00	1,00	1,00	3,92
	Константа	61,82	83388,08	0,00	1,00	1,00	7034958771975590000000000000

Як можна помітити з наведених вище таблиць, така модель не здатна точно передбачати ймовірності настання події для курсу «А», отож її не можна вважати якісною. Подальші пошуки у побудові такої моделі для курсу «А» продемонстрували, що найсильнішим предиктором для дотримання/недотримання норм академічної доброчесності є власне бажання вдатися до практик академічної недоброчесності. В Таблицях 2.6.3.4 та 2.6.3.5. наведено підсумки скоригованої регресійної моделі для тестування H_5 .

Таблиця 2.6.3.4. Підсумок скоригованої логістичної регресійної моделі передбачення дотримання норм академічної доброчесності на курсі «А»

Підсумок моделі			
Крок	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	42,73	0,16	0,37

Таблиця 2.6.3.5. Регресійні коефіцієнти скоригованої логістичної моделі передбачення дотримання норм академічної доброчесності на курсі «А»

Змінні у рівнянні							
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Крок	cheatwish_a	0,50	0,13	14,66	1,00	0,00	1,65
1	Константа	-4,00	0,71	32,00	1,00	0,00	0,02

Скоригована регресійна модель має 37% поясненої дисперсії та статистично значущий предиктор, що дає змогу стверджувати про якісну модель. Аналогічна ситуація спостерігається з передбаченням використання практик недоброчесності у навчальному курсі «Б» (див. Таблиці B.2.6.3.1 та B.2.6.3.2.). Особисте бажання вдатися до академічної недоброчесності переважає усі інші чинники, а побудована модель здатна пояснити 68,2% дисперсії. До того ж, у передбаченні використання практик недоброчесності до курсу «Б» також бере участь змінна віку респондента, котра позитивно впливає на шанс використання недоброчесності зі зростанням показника віку у вибірці. У підсумку, такі результати не підтверджують запропоновану дослідницьку гіпотезу, оскільки

чинник згуртованості витісняється чинниками особистого бажання вдатися до академічної недоброчесності (курси «А» та «Б») та віку (курс «Б»).

2.6.4. Додаткові знахідки. В усіх вище приведених аналітичних моделях серед предикторів майже були відсутні змінні соціально-демографічного блоку. Це пояснюється тим, що в ході перевірок на кореляційні зв'язки між змінними соціально-демографічного блоку (вік, стать, рік навчання) та залежними змінними не було знайдено статистично значущих зв'язків або ж вони не мали статистично значущого впливу у регресійних моделях, окрім як передбачення застосування академічної недоброчесності для курсу «Б». У таблицях В.2.6.4.1. – В.2.6.4.2. відображено рівні статистичного зв'язку та їх значущості між статтю та застосуванням академічної недоброчесності – залежною змінною для регресійних моделей тестування гіпотез H_1 та H_2 .

Для перевірки зв'язків між бажанням вдатися до академічної недоброчесності та статтю було використано регресійні рівняння, оскільки таким чином можна прослідкувати лінійну залежність між означеними змінними, а отже і опосередковано вказати на наявність зв'язку. Як видно з таблиць В.2.6.4.3. – В.2.6.4.4., стать респондентів не має значущого впливу на означені змінні.

Змінна навчального року показала статистично значущий зв'язок з бажанням вдатися до академічної недоброчесності зі значенням $R = 0,22$ при $\text{Sig.} = 0,021$. У регресійному рівнянні передбачення бажання вдатися до академічної недоброчесності на курсі «А», при взаємодії зі змінними консенсусу стосовно виправданості застосування практик академічної недоброчесності на курсі «А» та задоволеністю курсом «А», змінна року навчання показувала статистично значущий зв'язок, однак константа регресійного рівняння в такому випадку набувала статистично незначущого значення. Натомість, під час перевірки статистичного зв'язку між змінною року навчання та бажанням вдатися до академічної недоброчесності на курсі «Б» було виявлено, що $R = 0,11$ при $\text{Sig.} = 0,25$, що є підставою не включати цю змінну у модель лінійної регресії в контексті курсу «Б». Аналогічно, статистично незначущими були виявлені

зв'язки між віком респондентів та змінними бажання вдатися до академічної недоброочесності на курсах «А» та «Б» відповідно.

Для перевірки впливу змінних віку та року навчання на безпосередньо застосування академічної недоброочесності на курсі «А» було застосовано логістичну регресію, до рівняння якої було включено обидві з вище зазначених змінних. За результатами застосування такої моделі (див. Таблиця 2.6.4.1.) було виявлено, що для курсу «А» рік навчання та вік респондент_ок не мають статистично значущого впливу на застосування практик академічної недоброочесності.

Таблиця 2.6.4.1. Регресійні коефіцієнти логістичної моделі передбачення дотримання норм академічної доброочесності на курсі «А» зі змінними віку та року навчання

		Змінні у рівнянні					
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Крок 1	Рік навчання	1,32	0,93	1,98	1,00	0,16	3,73
	Вік	-0,26	0,57	0,21	1,00	0,65	0,77
	Константа	0,38	9,59	0,00	1,00	0,97	1,46

2.7. Результати тестування дослідницьких гіпотез та емпіричні знахідки

Отже, в наслідок тестування дослідницьких гіпотез було виявлено, що дотримання або недотримання правил академічної недоброочесності опосередковано залежить від прийняття чи неприйняття позиції групи стосовно тих чи інших норм в університетському середовищі. Залежність є опосередкованою, оскільки найсильніший вплив на факт дотримання цих норм впливає особисте бажання скористатися недоброочесними практиками. На рис. 2.7.1. зображено графік порохованих шансів використання практик академічної недоброочесності у залежності від бажання вдаватися до цих практик. Натомість, на це бажання мають істотний вплив задоволеність навчальним курсом та прийняття позиції групи, тобто приналежність до групового консенсусу. Відтак,

якщо людина задоволена курсом і належить до консенсусу, то вона не буде застосовувати практики недоброчесності, і навпаки.

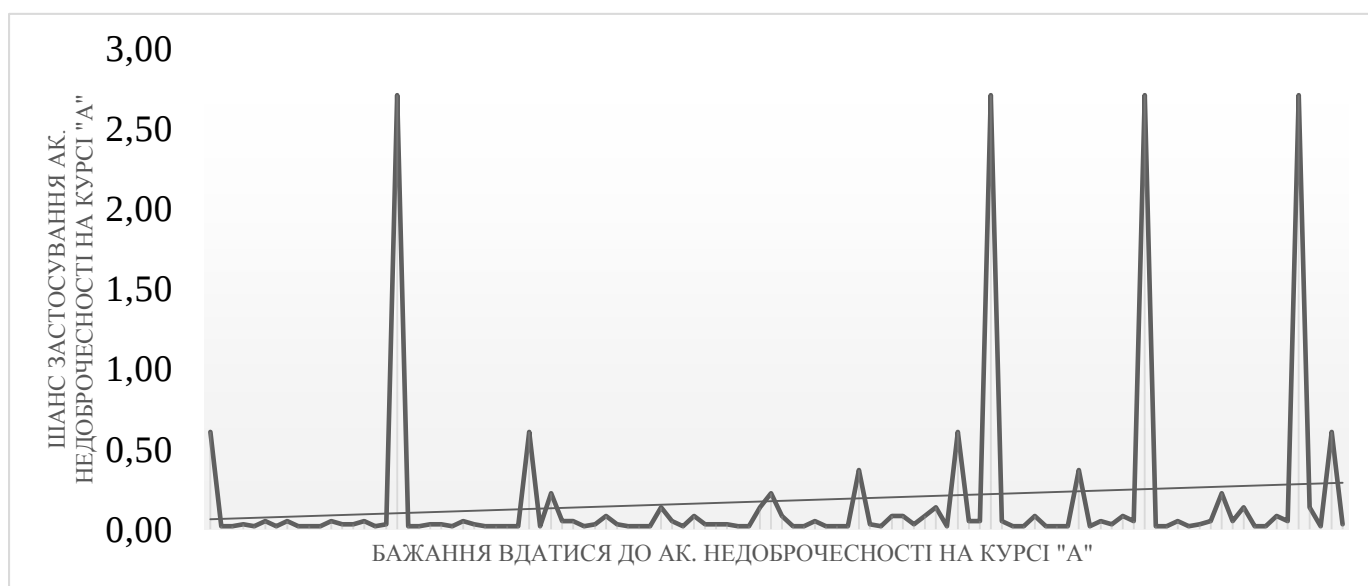


Рисунок 2.7.1. *Графік шансів застосування практик академічної недоброчесності для курсу "А"*

Також, тестування гіпотез дало змогу виявити зв'язки між приналежністю до групового консенсусу зі згуртованістю групи та мірою групової ідентичності, однак в регресійних рівняннях ці змінні не дали значущого внеску у поясненні явища застосування академічної недоброчесності або ж до виправданості застосування академічної доброчесності, що перевірялося поза межами тестування дослідницьких гіпотез. Однак, виявлені зв'язки дають натяк на ймовірний вплив цих змінних. Також, було виявлено зв'язки між приналежністю до консенсусу та власне застосуванням практик академічної недоброчесності. Сильніші зв'язки були виявлені у тих взаємодіях змінних, стосовно яких у групі спостерігався консенсус – у тих питаннях, де межі консенсусу покривали лише певну частину шкали. Однак, ці межі також дають підтвердити базову гіпотезу цього дослідження, що дотримання стандартів доброчесності залежить від контексту, на що вказує відсутність консенсусу у питаннях стосовно курсу «Б», для котрого більшість гіпотез були спростовані. Натомість, у питаннях,

присвячених курсові «А» такий консенсус був і гіпотези для цього курсу тією чи іншою мірою підтверджувалися.

Таким чином, серед дослідницьких гіпотез для курсу «А» було підтверджено H_1 та частково H_2 і H_3 , тоді як для курсу «Б» усі згадані гіпотези не підтверджувалися, окрім H_3 , що підтвердилася частково. Гіпотеза H_5 була спростована, оскільки предиктор згуртованості групи був витіснений предикторами особистого бажання вдатися до академічної недоброчесності. Повністю було підтверджено лише гіпотезу №4. Варто також звернути увагу, що використаний дослідницький інструмент з вимірювання згуртованості групи в даному дослідженні не спрацював, хоча й продемонстрував якість застосованої моделі для досліджуваних груп. Ймовірно, це пояснюється виокремленням лише одного з аспектів згуртованості, тоді як решта були відкинуті з огляду на потреби дослідження. Ці твердження дозволяють говорити про те, що студент_ки дійсно орієнтуються на груповий консенсус стосовно прийнятності академічної недоброчесності в контексті обраного курсу, однак ця модель працює переважно для курсу «А», тоді як частина з чинників виявилися незастосовними до пояснення явища академічної недоброчесності в контексті курсу «Б».

Використані соціально-демографічні змінні в аналізі переважно не продемонстрували статистично значущого зв'язку зі змінними чи на впливу на залежні змінні у регресійних моделях. Змінна року навчання продемонструвала статистично значущий зв'язок із бажанням вдатися академічної недоброчесності на курсі «А», але не мала ефекту в регресійних моделях. Змінна віку, натомість, отримала вплив на застосування академічної недоброчесності в контексті курсу «Б», проте не продемонструвала такого ефекту при передбаченні застосування академічної недоброчесності на курсі «А». Змінна статі не виявила статистично значущих зв'язків із залежними змінними з моделей, а також не продемонструвала статистично значущого зв'язку з залежними змінними. Такі результати дають підстави припустити, що на прийняття застосування практик академічної недоброчесності має вплив вік респондентів. Ймовірно, це пов'язано з більшим досвідом більш старших респондент_ок в академічному

середовищі, що може бути чинником більшої готовності до нечесних дій під час навчального процесу. Однак, цей параметр спрацював лише при тестуванні гіпотез для навчального курсу «Б», що також підтверджує неоднозначність результатів попередніх досліджень, описаних на початку Розділу 1.

Якщо повернутися до логічного ланцюжка, зазначеного у вступній частині цього дослідження, то за емпіричними результатами цього дослідження можна вказати, що академічна недоброчесність є наслідком особистого бажання вдатися до недоброчесності. Водночас, особисте бажання вдатися до недоброчесності залежить від позиції у чи поза консенсусом в навчальній групі стосовно виправданості застосування таких практик та задоволеності навчальним курсом. Виявлені кореляційні зв'язки додають до цього пояснення, що міра групової ідентичності має зв'язок з приналежністю до консенсусу та власне застосуванням практик академічної недоброчесності, а отже може мати місце орієнтація індивіда на свою групу як джерело для формування поведінкових моделей. Також, виявлені впливи соціально-демографічних параметрів підтверджують тезу А. Джордана (2001) про неоднозначність результатів тестування їх впливу на застосування академічної недоброчесності.

Однак, незважаючи на такі результати можна вважати, що мети цього дослідження було досягнуто, оскільки в контексті курсу «А» група мала опосередкований вплив на застосування академічної доброчесності та прямий вплив на бажання вдаватися до практик академічної недоброчесності. Також, виявлений зв'язок між мірою групової ідентичності та приналежністю до консенсусу дає змогу говорити про потенціал цих змінних у поясненні академічної недоброчесності, однак застосований дослідницький інструмент потребує вдосконалення для більш детального пояснення цих зв'язків.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕДИКТОРІВ ПРИЙНЯТТЯ АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ В СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ПОКРАЩЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Висновки з дослідження предикторів прийняття академічної недоброчесності в студентських групах

Метою цього дослідження було виявлення предикторів прийняття академічної недоброчесності в студентських групах. Для її досягнення поставлено низку дослідницьких завдань, першим з котрих були відбір та систематизація корпусу теоретичних та емпіричних публікацій для опису механізмів функціонування суспільних норм в студентському середовищі. Результатом виконання цього завдання є опис механізмів виникнення, утвердження та функціонування суспільних норм, котрий ґрунтується на аналізі теоретичних напрацювань класичних монографій дослідників-соціологів. Суспільні норми, за цими напрацюваннями, є результатом групового конвенційного договору, котрий поділяють усі члени певної спільноти, застосовуючи для укорінення цих норм механізми мовної комунікації.

Другим дослідницьким завданням було виявлення основних чинників прийняття академічної недоброчесності та оптимізація дослідницької моделі Т. Курана (1997). В даному випадку до увагу брався фокус функціонування соціальних норм всередині групи, опис яких ґрунтувався на аналізі емпіричних знахідок з досліджень студентської молоді. Результатом цього завдання став набір дослідницьких гіпотез, котрі описували три основні складові процесу прийняття академічної недоброчесності в групі. Цими складовими є груповий консенсус стосовно певної норми, наявність групової ідентичності та згуртованість групи для формування конформної поведінки. Для доповнення цього списку було додано ще дві складові на основі моделі Т. Курана (1997), котрі являють собою контекст та задоволеність групи умовами, що склалися. Ця модель відображена в гіпотезі H_1 .

Дослідницьке завдання №3 полягало у розробці дослідницького інструменту для розвідувального, якісницького, та основного, кількісницького, етапів дослідження. У Частинах 2.1. та 2.2. розділу 2 були наведені питання для розвідувального етапу та детально описані застосовані дослідницькі змінні для основного етапу. Сукупно, у дослідженні взяли участь 115 (11 для першого етапу та 104 для другого) респондент_ок з числа студентства першого та другого років навчання спеціальності «Соціологія», чії відповіді становили основу емпіричного аналізу сформованих у теоретичному блоці дослідницьких гіпотез. На першому етапі респондент_ки відбиралися випадковим чином зі списку, тоді як на другому етапі передбачалося проведення суцільного опитування. На якісницький етап було виділено два відкриті питання, тоді як для кількісного етапу анкета нараховувала 27 питань (25 питань закритого типу та 2 питання відкритого типу у соціально-демографічному блоці).

Завдання 4 та 5 мали на меті виявлення навчальних курсів та опису ставлення студентства спеціальності до навчальних курсів. За результатами цього етапу, описаними у Частині 2.3., було відібрано два навчальні курси – «А» та «Б» та наведено їх характеристики з цитат студентства. Відповіді респондент_ок дають змогу встановити факт відмінного сприйняття студентством цих двох курсів. Серед одинадцяти унікальних курсів, курс «А», респондент_ки згадували найчастіше (6 згадувань) та характеризували позитивно, відмічаючи його цікавість, структурованість та доступність. Курс «Б», натомість, згадували вдвічі рідше та характеризували негативно, посиляючись на нецікавість та незрозумілість системи оцінювання. Таким чином припускається, що ці два курси являють собою два відмінних середовища, в умовах яких діятимуть відмінні установки в групі.

Результатом виконання завдання №6 є опис результатів тестування дослідницьких гіпотез з використанням методів простої лінійної та логістичної регресії, конфірматорного факторного аналізу та аналізу кореляцій. За результатами цього етапу дослідження було встановлено, що для курсу «А» повністю були підтверджені гіпотези H_1 , H_4 , частково підтверджені гіпотези H_2

та H_3 , а також спростовано гіпотезу H_5 . Для курсу «Б» гіпотези H_1 , H_2 та H_5 були спростовані, частково підтверджена гіпотеза H_3 , та повністю підтверджена гіпотеза H_4 .

Метою останнього дослідницького завдання було надати інтерпретацію результатам, отриманим в ході тестування дослідницьких гіпотез. Отже, було виявлено залежність між застосуванням академічної недоброчесності² та особистим бажанням вдатися до недоброчесності, на котре впливає приналежність чи неприналежність стосовно групового консенсусу. Також, були виявлені зв'язки між мірою групової ідентичності та приналежністю до групового консенсусу. Ці закономірності були описані у частині 2.7, висновках до емпіричного етапу дослідження.

У підсумку це дослідження дає змогу стверджувати, що академічна недоброчесність є контекстуально-залежним явищем. Контекстом в даному випадку є навчальні курси, а задоволеність студентської групи впливає на консенсус стосовно прийнятності чи неприйнятності застосування недоброчесності на цьому конкретному курсі. Згода чи незгода окремого індивіда з цим консенсусом та задоволеність навчальним курсом мають вплив на індивідуальне бажання вдатися до недоброчесності, котре в свою чергу сприяють безпосередньому застосуванню недоброчесності. Групова ідентичність має позитивний зв'язок із належністю до консенсусу, а отже індивіди з високим балом враженості групової ідентичності скоріше за все будуть погоджуватися з думкою групи та відтворювати конформну модель поведінки. Тобто, предикторами прийняття академічної недоброчесності в студентських групах є консенсус групи стосовно прийнятності таких практик, її задоволеність навчальним курсом, а також індивідуальне бажання людини вдатися до недоброчесності.

² Див. розподіл застосування практик академічної недоброчесності у додатку Г.

3.2. Обговорення результатів дослідження

В результаті дослідження явища прийняття академічної недоброчесності в студентських групах було виявлено низку факторів, котрі мають вплив на цей процес. Для цього було опрацьовано низку наукових публікацій та монографій, а також проведене двоетапне дослідження методом фрілістингу для першого етапу та методом онлайн-анкетування для другого.

Перший дослідницький етап передбачав проведення опитування з метою виявлення навчальних курсів, котрі мали лягти в основу кількісної емпіричної частини дослідження. На цьому етапі випадково відібрані респонденти першого року навчання мали навести пари навчальних курсів з актуальної навчальної програми та охарактеризувати їх. На основі цих даних було відібрано два найбільш згадувані курси, котрі були порівняні між собою (див. Таблиця 2.4.1.) та взяті в якості контексту застосування академічної недоброчесності в кількісному опитуванні, на базі результатів котрого відбувалося тестування попередньо сформованих дослідницьких гіпотез.

Дослідницькі гіпотези спиралися на літературу з тематики соціальних норм та їх функціонування в університетському чи студентському середовищі. Передбачалося, що таким чином підібрана література дасть змогу сформулювати відповідний інструмент та уявлення про об'єкт дослідження та його середовище. У цій частині дослідження, присвячені огляду та аналізу відібраних публікацій основний акцент був поставлений на описі функціонування тих чи інших соціальних процесів чи механізмів, що дозволяло як водночас охопити більш широкий контекст дослідження суспільних норм, так і сформулювати гіпотези для їх емпіричної перевірки.

Основними знахідками цього дослідження були виявлення контекстуальної залежності прийняття та застосування академічної недоброчесності. Останнє явище знаходилося під впливом особистого бажання вдаватися до академічної недоброчесності, котре в свою чергу залежало від задоволеності навчальним курсом та належності до групового консенсусу

стосовно виправданості застосування таких практик. Додатково було знайдено відсутність консенсусу в групі стосовно загальної оцінки такого явища як академічна недоброчесність в контексті обох досліджуваних навчальних курсів. Також, серед інших знахідок було виявлено зв'язки між мірою групової ідентичності та належністю до консенсусу стосовно питань, присвячених ставленню до академічної недоброчесності.

Однак, в емпіричній частині було приділено недостатньо уваги явищу групового консенсусу та аспекту згуртованості, котрі інтуїтивно мали б мати значущий вплив на досліджуване явище. Проте результати тестування дослідницьких гіпотез такого впливу не продемонстрували, але натомість були виявлені статистично значущі зв'язки між цими змінними.

Недостатність приділеної уваги явищу групового консенсусу дала дещо обмежений простір для інтерпретації отриманих даних та не сприяла більш глибокому аналізу впливу цього чинника на прийняття академічної недоброчесності в обох досліджуваних групах. Не зважаючи на це, було виявлено, що найсильнішим предиктором застосування практик академічної недоброчесності є особисте бажання застосування таких практик, на котре впливають в свою чергу різноманітні групові чинники та задоволеність навчальним курсом. Однак, обраний підхід дав виявити закономірності, дослідження яких потребує подальшого розвитку та покращення.

Отже, для покращення та розвитку цього дослідження необхідно врахувати декілька аспектів, серед яких є звуження фокусу аналізу наукових публікацій до більш конкретних явищ, доповнення літературного корпусу блоками стосовно дослідження групового консенсусу та особистої мотивації студентства вдаватися до академічної недоброчесності, а на методологічному рівні покращити дослідницький інструмент вимірювання згуртованості групи та групового консенсусу. Очікується, що таким чином регресійні моделі будуть покращені у своїй пояснювальній силі та дадуть змогу більш деталізовано проінтерпретувати вияви впливу групових чинників на прийняття академічної недоброчесності. Також, у дослідженні значущого зв'язку чи впливу не продемонстрували

соціально-демографічні змінні, отже збільшення їх кількості може потенційно допомогти виявити цікаві закономірності.

Наостанок варто зазначити, що кінцевої мети дослідження було досягнуто і вивчено деякі з предикторів прийняття академічної недоброчесності не зважаючи на вище наведені обмеження цього дослідження. Наведені рекомендації стосовно його покращення покликані ці обмеження усунути, однак уже виявлені тренди дозволяють говорити про важливість включення групового чиннику до вивчення застосування практик академічної недоброчесності у навчальному процесі.

Джерела:

- Бергер П., Лукман Т. (1995). *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Москва: Academia-Центр.
- Гарфинкель, Г. (1967). Что такое этнометология? В Корбут, А. (пер.), *Социологическое обозрение*, 3(4), 3–25.
- Гомза, І. (2018). *Суспільно-політичні рухи: навчальний посібник*. Київ: НаУКМА.
- Еспресо ТВ. (2020, травень 12). У "Голосі" розповіли, як позбавити Портнова наукового ступеню за плагіат. Режим доступу: https://espresso.tv/news/2020/05/12/u_quotgolosiquot_rozpovily_yak_pozbavyty_portnova_naukovogo_stupenyu_za_plagiat
- Мертон, Р. (2006). *Социальная теория и социальная структура*. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ.
- Паніотто В., Харченко Н. (2017). *Методи опитування. Підручник*. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська Академія».
- Положення про академічну доброчесність здобувачів освіти у НаУКМА. (2018). Режим доступу: https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/doc_view/577-polozhennia-pro-akademichnu-dobrochesnist-zdobuvachiv-osvity-u-naukma
- Руднев, М., Магун, В. Ценностный консенсус и факторы ценностной дифференциации населения России и других европейских стран. *Вестник общественного мнения*, 4(110), 81 – 96. Режим доступу: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/10/10/1251354892/Pages%20from%20vom4-8.pdf>
- Фуко, М. (1999). *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. Москва: Ad Marginem.
- Харарі, Ю. Н. (2019). *Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього*. Харків: Клуб сімейного дозвілля. ISBN: 978-617-12-1531-3.
- Центр оцінювання якості освіти НаУКМА. (2020). Опитування щодо якості освіти в НаУКМА. Режим доступу: <https://qa.ukma.edu.ua>

- Шюц А. (1998). Структура повседневного мышления. *Социологические исследования*, 2. Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000918/st000.shtml>.
- Archer, A. (2018). Admiration and motivation. *Emotion Review*, 11 (2), 140-150. DOI: 10.1177/1754073918787235.
- Arieli, S., Sagiv, L., & Roccas, S. (2019). Values at Work: The Impact of Personal Values in Organisations. *Applied Psychology: An International Review*, 0 (0), 1–46. DOI: 10.1111/apps.12181
- Bicchieri, C., & Mercier, H. (2014) Norms and Beliefs: How Change Occurs. In: Xenitidou M., Edmonds B. (Eds.) *The Complexity of Social Norms*. Computational Social Sciences. Springer, Cham.
- Carron, A. V., Widmeyer, N. W., & Brawley, L. R. (1985). The development of instrument to assess cohesion in sport teams: the group environment questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 244-267. DOI: <http://dx.doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>.
- Centola, D., Becker, J., Brackbill, D., & Baronchelli, A. (2018). Experimental evidence for tipping points in social convention. *Science*, 360 (6393), 1116–1119. DOI: 10.1126/science.aas8827
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 151–192). McGraw-Hill.
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory factor analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, R. (2019). What Is the Practical Utility of Value Research for Organisational Practitioners in a Global Context? *Applied Psychology: An International Review*, 0 (0), 1–8. DOI: 10.1111/apps.12190
- Fisher, T. D. (2009). The impact of socially conveyed norms on the reporting of sexual behavior and attitudes by men and women. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 567–572. DOI: 10.1016/j.jesp.2009.02.007

- Fitzgerald, S. (2020). 6 ways people around the world say hello—without touching. *National Geographic*. Retrieved from: <https://www.nationalgeographic.com/travel/2020/03/ways-people-around-world-say-hello-without-touching-coronavirus/>
- Gilbert, M. (2013). *Joint Commitment. How We Make the Social World*. NY: Oxford University Press.
- Horne C. (2014) The Relational Foundation of Norm Enforcement. In: Xenitidou M., Edmonds B. (Eds) *The Complexity of Social Norms*. Computational Social Sciences. Springer, Cham.
- Horne, C. (2001). Sociological perspectives on the emergence of norms. In Hechter M. & Opp K. (Eds.), *Social Norms* (pp. 3–34). Russell Sage Foundation. Retrieved March 12, 2020, from www.jstor.org/stable/10.7758/9781610442800.16
- Jasso, G. (2001). Rule Finding About Rule Making: Comparison Processes And The Making Of Rules. In Hechter M. & Opp K. (Eds.), *Social Norms* (pp. 348–393). Russell Sage Foundation. Retrieved March 12, 2020, from www.jstor.org/stable/10.7758/9781610442800.16
- Jordan, A. E. (2001). College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233-247. DOI: 10.1207/S15327019EB1103_3
- Kuran, T. (1997). *Private truths, public lies: the social consequences of preference falsification*. Harvard University Press.
- Lapinski, M. K. & Rimal, R. N. (2005). An Explication of Social Norms. *Communication Theory*, 15(2), 127–147. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2005.tb00329.x
- Lucy, J. A. (2015). Sapir-Whorf Hypothesis. In: Wright, J. D. (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 903–906). Elsevier.
- Martens, P. M., Page, J. C., Mowry, E. S., Damann, K. M., Taylor, K. K. & Cimini, M. D. (2008). Differences Between Actual and Perceived Student Norms: An Examination of Alcohol Use, Drug Use, and Sexual Behavior. In Korgen, K. O.

- (Eds.) *Contemporary readings in sociology* (pp. 14–17). Pine Forge Press. ISBN: 9781412944731
- McCabe, D. L. (1993). Faculty Responses To Academic Dishonesty: The Influence Of Student Honor Codes. *Research in Higher Education*, 34(5), 647–658.
- McCabe, D. L., Klebe Trevino, L., & Butterfield, K. D. (2001). Dishonesty in Academic Environments. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 29-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.2001.11778863>
- Michael A. Peters (2019) Academic integrity: An interview with Tracey Bretag. *Educational Philosophy and Theory*, 51(8), 751–756. DOI: 10.1080/00131857.2018.1506726
- Miller, B. D. (1948). *Cultural anthropology*, 5th ed. Pearson Education, Inc. ISBN-13: 9780205683291
- Moreira, S.M., Montanari, R.L., & Pilatti, L.A. (2016). Team cohesion : adaptation of the US research tool “Multidimensional Sport Cohesion Instrument” for the business and sporting context in Brazil. *Gest. Prod., São Carlos*, 23(4), p. 662-675, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-530X961-16>
- Morris, E. J. (2018). Academic integrity matters: five considerations for addressing contract cheating. *International Journal for Educational Integrity*, 14(15), 1–12.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263
- Schultz, P. W., Nolan, J. M., Cialdini, R. B., Goldstein, N. J., & Griskevicius, V. (2007). The Constructive, Destructive, and Reconstructive Power of Social Norms. *Psychological Science*, 18(5), 429–434.
- Searle, J. R. (1995). *The Construction of Social Reality*. NY: Free Press.
- Tan, Z.-X., & Ong, D. C. (2019). Bayesian Inference of Social Norms as Shared Constraints on Behavior. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/333418645_Bayesian_Inference_of_Social_Norms_as_Shared_Constraints_on_Behavior
- von Eye, A., & Schuster, C. (1998). *Regression Analysis for Social Sciences*. Academic Press. ISBN: 0-12-724955-9

- Welch, D. (2017). Behaviour Change and Theories of Practice: Contributions, Limitations and Developments. *Social Business*, 7 (3-4), pp. 241–26. DOI: 10.1332/policypress/9781447317555.003.0012
- Young, H. P. (2007). Social Norms, 307. ISSN 1471-0498.

Додаток А. Анкета дослідження (якісницька частина)

1. Будь ласка, пригадайте два навчальні курси з Вашого першого року навчання, які на Вашу думку кардинально відрізняються одне від одного та запишіть їх нижче.

2. Будь ласка, перелічіть через кому кілька характеристик кожного зі згаданих Вами курсів. Ви можете навести до 12 різних характеристик.

Додаток Б. Анкета дослідження (кількісницька частина)

Опитування про навчальні дисципліни та академічну доброчесність

Привіт! Я хочу дослідити феномен академічної недоброчесності в межах нашої з вами спеціальності. В межах цього опитування я прошу Вас розповісти мені про навчальні курси, які ви пройшли або проходите наразі та поговорити з Вами про академічну доброчесність. Не хвилюйтеся, це опитування цілком конфіденційне, усі зібрані дані будуть представлені лише в узагальненому вигляді, отож ніхто не зможе вас ідентифікувати за вашими відповідями, а назви навчальних курсів, про які йтиметься мова будуть закодовані.

В ході опитування ви стикнетеся з поняттями "практики академічної недоброчесності". Під цими поняттями розуміється списування та плагіат.

Списування - виконання письмових робіт із залученням зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання, зокрема під час оцінювання результатів навчання; до списування прирівнюється використання під час поточного чи підсумкового контролю або атестації здобувачів освіти з будь-якою метою приладів, що можуть слугувати для збереження, відтворення, прийому або передачі інформації (окрім випадків, коли використання таких приладів дозволено умовами проходження контролю чи атестації).

Плагіат - оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення автора.

Блок 1. Ваша думка стосовно курсу "А"

1.1) На вашу думку, наскільки доступно викладався матеріал на курсі "А"?

Зовсім не доступно 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком доступно

1.2) Наскільки Ви були задоволені комунікацією між студентством та викладачем на курсі "А"?

Зовсім не задоволений/задоволена 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком задоволений/задоволена

1.3) Наскільки Ви задоволені якістю викладання курсу "А"?

Зовсім не задоволений/задоволена 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком задоволений/задоволена

1.4) Чи було у Вас бажання вдатися до практик академічної недоборочесності під час прослуховування курсу "А"?

Не було бажання 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Було сильне бажання

1.5) На Вашу думку, наскільки виправданим з боку ваших одногрупників/одногрупниць може бути застосування практик академічної недоборочесності в контексті прослуховування курсу "А"?

Цілком не виправдано 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком виправдано

1.6) Вкажіть, будь ласка, як би Ви оцінили дії когось з Ваших одногрупників/одногруниць, якби дізналися, що вони вдаються до практик академічної недоборочесності в контексті прослуховування курсу "А"?

1. Дуже негативно
2. Негативно
3. Як негативно, так і позитивно
4. Позитивно
5. Дуже позитивно
6. Важко відповісти

1.7) Пригадайте, будь ласка, чи вдавалися Ви до практик академічної недоборочесності під час прослуховування курсу "А"?

1. Так
2. Ні

Блок 2. Ваша думка стосовно курсу "Б"

2.1) На вашу думку, наскільки доступно викладався матеріал на курсі "Б"?

Зовсім не доступно 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком доступно

2.2) Наскільки Ви були задоволені комунікацією між студентством та викладачем на курсі "Б"?

Зовсім не задоволений/задоволена 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком задоволений/задоволена

2.3) Наскільки Ви задоволені якістю викладання курсу "Б"?

Зовсім не задоволений/задоволена 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком задоволений/задоволена

2.4) Чи було у Вас бажання вдатися до практик академічної недоброчесності під час прослуховування курсу "А"?

Не було бажання 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Було сильне бажання

2.5) На Вашу думку, наскільки виправданим з боку ваших одногрупників/одногрупниць може бути застосування практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "А"?

Цілком не виправдано 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком виправдано

2.6) Вкажіть, будь ласка, як би Ви оцінили дії когось з Ваших одногрупників/одногрупниць, якби дізналися, що вони вдаються до практик академічної недоброчесності в контексті прослуховування курсу "А"?

1. Дуже негативно
2. Негативно
3. Як негативно, так і позитивно
4. Позитивно
5. Дуже позитивно
6. Важко відповісти

2.7) Пригадайте, будь ласка, чи вдавалися Ви до практик академічної недоброчесності під час прослуховування курсу "А"?

1. Так
2. Ні

Блок 3. Про Вас та Вашу навчальну групу.

В цьому, останньому, розділі ми поговоримо з Вами про Вашу навчальну групу та Ваші почуття стосовно неї, а також зачепимо декілька питань стосовно Вас особисто.

3.1) Чи Ви визнаєте свою приналежність до Вашої навчальної групи?

Не визнаю 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Визнаю

3.2) Чи є у Вас та інших людей з Вашої групи спільні життєві погляди?

Я повністю не поділяю свої життєві погляди з поглядами інших 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Я повністю поділяю свої життєві погляди з поглядами інших

3.3) Як часто Ви проводите час з кимось з Вашої навчальної групи в час, вільний від навчання?

Дуже рідко 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Дуже часто

3.4) Наскільки Ви відчуваєте, що Вас визнають членом/членкинею цієї групи?

Зовсім не визнають 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Повністю визнають

3.5) Наскільки Ви відчуваєте гордість за приналежність до цієї групи?

Зовсім не відчуваю 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком відчуваю

3.6) Наскільки Ви бажаєте продовжити бути частиною цієї команди?

Зовсім не бажаю 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Сильно бажаю

3.7) Чи Ви відчуваєте себе значущим/значущою для Вашої навчальної групи?

Я відчуваю себе незначущо для групи 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Я відчуваю себе дуже значущо для групи

3.8) Як би Ви оцінили для себе належність до цієї групи порівняно з іншими колективами, в яких Ви перебували раніше?

Цілком негативно 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком позитивно

3.9) Як сильно Ви цінуєте для себе бути частиною цієї групи?

Зовсім не ціную 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Дуже ціную

3.10) Наскільки Ви задоволені дружніми стосунками (friendships), створеними з людьми з цієї групи?

Дуже не задоволений/задоволена 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Цілком задоволений/задоволена

3.11) Ваша стать:

1. Чоловіча
2. Жіноча
3. Інше:

3.12) Скільки Вам виповнилося повних років?

3.13) Ваш рік навчання?

Дякую за Ваш час та участь в опитуванні!

Додаток В. Таблиці для перевірки дослідницьких гіпотез

Таблиця В.2.6.1.1. Підсумок регресійної моделі бажання вдатися до академічної недоброчесності для курсу «А»

Підсумок моделі				
Модель	R	R Square	Скоригований R Square	Ст. похибка вимірювання
1	0,37	0,14	0,11	2,32

Таблиця В.2.6.1.2. Регресійні коефіцієнти для моделі бажання вдатися до академічної недоброчесності для курсу «А»

Коефіцієнти						
Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Константа)	6,39	2,18		2,93	0,00
	consensus_aJ	-1,91	0,63	-0,28	-3,01	0,00
	consensus_aC	1,24	0,72	0,16	1,73	0,09
	satisfied_a	-0,45	0,22	-0,20	-2,11	0,04
Залежна змінна: Чи було у Вас бажання вдатися до практик академічної недоброчесності під час прослуховування курсу "А"?						

Таблиця В.2.6.1.3. Підсумок регресійної моделі бажання вдатися до академічної недоброчесності для курсу «Б»

Підсумок моделі				
Модель	R	R Square	Скоригований R Square	Ст. похибка вимірювання
1	0,24	0,06	0,03	3,20

Таблиця В.2.6.1.4. Регресійні коефіцієнти для моделі бажання вдатися до академічної недоброчесності для курсу «Б»

Коефіцієнти						
Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Константа)	6,92	1,48		4,67	0,00
	satisfied_b	-0,17	0,17	-0,10	-1,02	0,31
	consensus_bJ	0,78	0,71	0,11	1,10	0,28
	consensus_bC	-1,68	0,81	-0,21	-2,08	0,04
Залежна змінна: Чи було у Вас бажання вдатися до практик академічної недоброчесності під час прослуховування курсу "Б"?						

Таблиця В.2.6.2.1. Результати тестування χ^2 для змінних cheating_a та consensus_aC

Хі-квадрат тест		
	Значення	Асимптотична значущість (2-стороння)
cheating_a by consensus_aC		
Pearson Chi-Square	1,29	0,26

Таблиця В.2.6.2.2. Міра зв'язку для Cramer's V змінних cheating_a та consensus_aC

Симетричні міри			
	Значення		Приблизна значущість
cheating_a by consensus_aC			
	Cramer's V	0,11	0,26

Таблиця В.2.6.2.3. Результати тестування χ^2 для змінних cheating_b та consensus_bC

Хі-квадрат тест		
	Значення	Асимптотична значущість (2-стороння)
cheating_b by consensus_bC		
Pearson Chi-Square	0,20	0,65

Таблиця В.2.6.2.2. Міра зв'язку для Cramer's V змінних cheating_a та consensus_aC

Симетричні міри			
cheating_a by consensus_aC		Значення	Приблизна значущість
	Cramer's V	0,04	0,65

Таблиця В.2.6.3.1. Підсумок логістичної регресійної моделі передбачення дотримання норм академічної доброчесності на курсі «Б»

Підсумок моделі			
Крок	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	61,53	0,49	0,68

Таблиця В.2.6.3.2. Регресійні коефіцієнти логістичної моделі передбачення дотримання норм академічної доброчесності на курсі «Б»

Змінні у рівнянні							
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Крок 1	Вік	1,36	0,49	7,86	1,00	0,01	3,92
	cheatwish_b	0,84	0,17	24,75	1,00	0,00	2,32
	Константа	-27,20	9,11	8,91	1,00	0,00	0,00

Таблиця В.2.6.4.1. Рівень зв'язку між змінною застосування ак. недоброчесності на курсі «А» та статтю

Симетричні міри			
		Значення	Приблизна значущість
Номінальна на номінальну	Phi	-0,19	0,06
	Cramer's V	0,19	0,06

Таблиця В.2.6.4.2. Рівень зв'язку між змінною застосування ак. недоброчесності на курсі «Б» та статтю

Симетричні міри			
		Значення	Приблизна значущість
Номінальна на номінальну	Phi	0,01	0,94
	Cramer's V	0,01	0,94

Таблиця В.2.6.4.3. Регресійні коефіцієнти для моделі бажання вдатися до академічної недоброочесності для курсу «Б» (з врахуванням статі)

Коефіцієнти						
Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Константа)	5,20	2,22		2,34	0,02
	consensus_bJ	-0,78	0,71	-0,11	-1,09	0,28
	consensus_bC	1,69	0,82	0,21	2,06	0,04
	satisfied_b	-0,17	0,17	-0,10	-1,01	0,31
	Ваша стаття	-0,05	0,80	-0,01	-0,06	0,96

Залежна змінна: Чи було у Вас бажання вдатися до практик академічної недоборочесності під час прослуховування курсу "Б"?

Додаток Г. Розподіл застосування академічної недоброчесності на курсах «А» та «Б»

Таблиця Г.3.1.1. Відсотковий розподіл застосування академічної недоброчесності на курсах «А» та Б»

Курс	Застосування академічної недоброчесності	Відсоток
"А"	Ні	91,3
	Так	8,7
"Б"	Ні	32,7
	Так	67,3