

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С. З. Гжицького**

Кафедра філософії та педагогіки

ВАСЮК ЯРОСЛАВ ВІКТОРОВИЧ

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО У ПРОЦЕСІ
МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

Кваліфікаційна робота

Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

Науковий керівник:

доцент кафедри філософії та педагогіки,

кандидат педагогічних наук, доцент Корнят В.С.

Львів – 2025

Зміст

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА ЯК КАТЕГОРІЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА	7
1.1 Аналіз сутності та принципів педагогічної етики.....	7
1.2 Нормативно-правові засади педагогічної етики у закладах вищої освіти України та Європейського Союзу: порівняльний аналіз.....	15
1.3. Роль магістерської освіти у професіоналізації	29
РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО- ЕТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У СИСТЕМІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ОСВІТИ.....	36
2.1. Система базових професійно-етичних категорій у підготовці магістрів..	36
2.2. Професійно-етичні категорії у діяльності магістра: добро і зло, совість, відповідальність, справедливість та гідність	41
2.3. Академічна доброчесність та штучний інтелект: етичні виклики сучасності	56
РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО	63
3.1. Організація та методика дослідження	63
3.2. Аналіз результатів дослідження.....	64
3.3. Інтерпретація результатів та практичні рекомендації	68
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах трансформації вищої освіти України, інтеграції національної освітньої системи у європейський простір, питання професійної етики викладачів набувають особливого значення. Магістерський рівень освіти, як найвища сходинка підготовки фахівців з високим рівнем компетентності, вимагає не лише досконалого володіння професійними знаннями та навичками, а й сформованої етичної свідомості, здатності приймати морально виважені рішення у складних ситуаціях професійної діяльності.

Входження України до Європейського простору вищої освіти у 2005 році та ратифікація основних принципів Болонського процесу актуалізували питання академічної доброчесності, етичних стандартів викладацької діяльності, прозорості та відповідальності в освіті. Закон України “Про вищу освіту” (2014) законодавчо закріпив принципи академічної доброчесності як обов’язкові норми для всіх учасників освітнього процесу, що підвищило вимоги до етичної підготовки майбутніх викладачів.

Професійна етика викладача магістратури має особливу специфіку, оскільки магістр є не просто здобувачем вищої освіти, а майбутнім викладачем, науковцем, керівником, який сам транслюватиме етичні цінності наступним поколінням. Формування етичної компетентності магістрів є стратегічним завданням системи вищої освіти, адже саме від етичної зрілості майбутніх викладачів залежить моральний клімат у академічному середовищі, довіра суспільства до освіти та науки.

Попри значну кількість досліджень з педагогічної етики (І. Зязюн, Г. Васянович, В. Кремень, В. Огнев’юк, С. Гончаренко, О. Смолінська, В. Корнят та інші), проблема професійно-етичної підготовки саме магістрів залишається недостатньо розробленою. Більшість праць присвячені загальним питанням педагогічної етики або етичній підготовці бакалаврів, тоді як

специфіка магістерського рівня, де поєднуються роль студента та майбутнього викладача, вимагає окремого дослідження. Особливо актуальним є питання змісту та структури базових професійно-етичних категорій (добро, совість, відповідальність, справедливість, гідність) у контексті магістерської освіти, їх практичного застосування у викладацькій та науковій діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна етика викладача вищої школи.

Предмет дослідження – система професійно-етичних категорій у підготовці магістрів педагогічних спеціальностей.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та розкриття змісту системи професійно-етичних категорій у підготовці магістрів, аналіз їх ролі у формуванні етичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

1. Проаналізувати сутність, принципи та функції педагогічної етики як основи професіоналізму викладача вищої школи.

2. Розкрити теоретико-методологічний зміст базових професійно-етичних категорій (добро, совість, відповідальність, справедливість, гідність) у системі магістерської освіти.

3. Дослідити специфіку реалізації професійно-етичних норм у викладацькій та науковій діяльності магістра.

4. Провести емпіричне дослідження рівня сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх викладачів ЗВО та розробити практичні рекомендації щодо її вдосконалення.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження:

– теоретичні методи: аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення наукових підходів до розуміння професійної етики викладача; порівняльний аналіз різних концепцій етичної підготовки фахівців; класифікація професійно-етичних категорій; теоретичне моделювання системи

етичної компетентності магістра; – емпіричні методи: анкетування студентів магістратури для виявлення рівня сформованості професійно-етичної компетентності, розуміння базових етичних категорій та проблем академічної доброчесності; аналіз результатів анкетування з метою визначення проблемних зон етичної підготовки майбутніх викладачів.

Наукова новизна одержаних результатів. Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що було уточнено понятійний апарат професійної етики викладача в контексті магістерської освіти та конкретизовано зміст базових професійно-етичних категорій (добро, совість, відповідальність, справедливість, гідність) стосовно специфіки викладацької та наукової діяльності магістра, систематизовано професійно-етичні категорії у цілісну систему підготовки майбутніх викладачів вищої школи та розкрито їх взаємозв'язок з принципами академічної доброчесності та розкрито нові етичні виклики, пов'язані з використанням технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, обґрунтовано шляхи формування культури відповідального використання ШІ у науковій та викладацькій діяльності.

Практичне значення одержаних результатів Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що матеріали дослідження можуть бути використані: – при проектуванні магістерських освітніх програм педагогічного спрямування з включенням спеціалізованих модулів з професійної етики; – при розробці навчально-методичного забезпечення курсів з педагогічної етики та академічної доброчесності для майбутніх викладачів вищої школи; – при створенні інституційних кодексів академічної доброчесності та етичних стандартів діяльності науково-педагогічних працівників у закладах вищої освіти; – в організації системи підвищення кваліфікації викладачів щодо питань професійної етики та академічної доброчесності; – у практичній діяльності викладачів та адміністрації закладів вищої освіти при вирішенні етичних дилем та конфліктних ситуацій.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (80 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 83 сторінки, з них 80 сторінок основного тексту. Робота містить 7 таблиць, 1 рисунок та 1 додаток.

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА ЯК КАТЕГОРІЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

ВИКЛАДАЧА

1.1 Аналіз сутності та принципів педагогічної етики

Педагогічна етика – це галузь професійної етики, що досліджує специфіку моральних вимог до педагогічної діяльності, розкриває природу моральних відносин у сфері освіти та розробляє систему етичних норм і правил поведінки вчителя/викладача [13]. На відміну від загальної етики, яка вивчає мораль суспільства в цілому, педагогічна етика акцентує увагу на ціннісно-нормативному регулюванні одного з найбільш соціально значущих видів праці – формування особистості.

Багато науковців (І. Зязюн, В. Кузь, А. Мороз) визначають педагогічну етику як двоєдине явище: науку (про сутність, структуру та функції моралі в освіті) і практичну філософію (сукупність норм і правил, якими керується педагог у своїй повсякденній діяльності) [21]. Г. Васянович розглядає педагогічну етику як цілісну систему, що включає моральні норми, принципи та цінності, які регулюють професійне спілкування [4].

Федорович А. наголошує, що етика є змістовою основою моральної компетентності педагога, без якої неможливе ефективне виконання професійного обов'язку [39].

Ключові категорії педагогічної етики включають [30]:

Педагогічний обов'язок як усвідомлення необхідності виконання моральних вимог професії, що виходить за межі суто службових інструкцій. Педагогічну відповідальність як готовність педагога відповідати за якість освітнього процесу, результати виховання та за власні дії перед учнями, суспільством та державою. Це поняття особливо вагоме у вищій освіті, де ціна помилки може вплинути на кар'єру майбутнього фахівця.

Педагогічну честь та гідність як відображення суспільної цінності професії та повага до себе як до її носія, що передбачає високі моральні стандарти поведінки.

Визначення цих та інших ключових термінів ґрунтується на фундаментальних працях, зокрема наявні в Українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка [6].

Педагогічна етика виконує низку важливих функцій, які забезпечують моральну якість освітнього процесу:

Таблиця 1.1.

Ключові функції професійної етики педагога [джерело]

Функція	Призначення / Ключова дія	Результат / Фокус
Світоглядна (Ціннісна)	Формування ієрархії моральних цінностей.	Дитина/студент як найвища цінність; внутрішня етична установка.
Регулятивна	Встановлення жорстких і гнучких норм та правил поведінки.	Регулювання взаємин між усіма учасниками освітньої системи (викладач–студент, колега, адміністрація).
Орієнтовна (Прогностична)	Надання етичного "компасу" для прийняття рішень.	Допомога у вирішенні складних морально-педагогічних дилем (наприклад, між справедливістю та милосердям).
Виховна	Трансляція моральних цінностей через	Формування моралі вихованців;

	особистий приклад.	етично бездоганна поведінка педагога.
--	--------------------	---------------------------------------

Структура педагогічної етики охоплює три взаємопов'язані рівні [41]:

Моральна свідомість, моральні відносини та моральна практика (поведінка) є основними компонентами педагогічної етики. Моральна свідомість — це сукупність знань про етичні норми, професійний ідеал, почуття обов'язку, педагогічний такт та професійну совість. Натомість, моральні відносини являють собою систему взаємодій, що виникають у процесі освітньої діяльності та регулюються встановленими етичними нормами, такими як етика академічної доброчесності чи етика наукового керівництва. Зрештою, моральна практика (поведінка) — це реальність, у якій педагог реалізує свої етичні установки та цінності, і яка підлягає оцінці з боку суспільства та колективу.

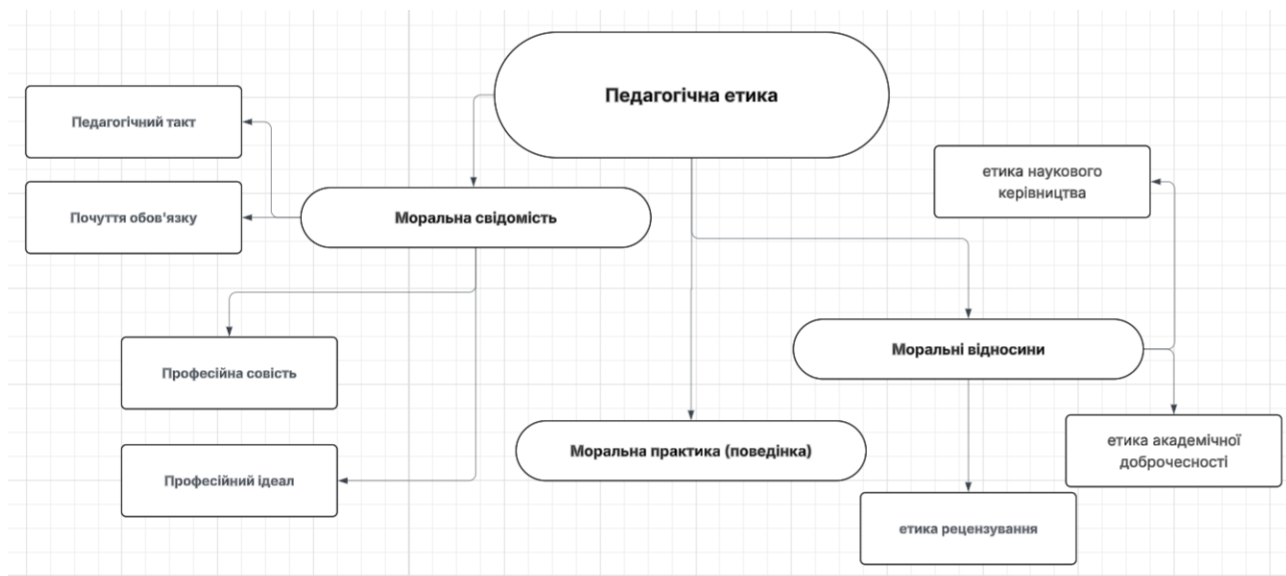


Рис.1.1. Структура педагогічної етики

А. Малафік детально розглядає моральну відповідальність педагога у системі професійних відносин [24].

Принципи є основоположними правилами, що визначають сутність моральних вимог до педагога та відображають морально-правові основи

взаємодії у сфері освіти [19, 36]. Вони слугують етичним фундаментом професійної діяльності, особливо важливим у вищій школі.

Одним із наріжних каменів є принцип гуманізму та педагогічного оптимізму [15]. Він вимагає від педагога бачити в кожній особистості потенціал для розвитку та позитивні якості, що передбачає непохитну віру в сили учня чи студента, категоричну відмову від принизливих оцінок та орієнтацію на особистісно-орієнтований підхід. У вищій освіті особливого значення набуває принцип академічної свободи та відповідальності [10]. Свобода педагога (у виборі методів викладання, наукових досліджень, подачі матеріалу) повинна нерозривно супроводжуватися відповідальністю за наукову достовірність, повагу до прав інтелектуальної власності та об'єктивність оцінювання.

Для забезпечення довіри та чесності необхідний принцип справедливості та неупередженості (об'єктивність) [34], який вимагає єдиного підходу до всіх студентів, незалежно від їхнього соціального статусу, матеріального становища чи особистих симпатій; педагог має виступати як безсторонній суддя у процесі оцінювання та при вирішенні конфліктів. Принцип педагогічного такту [8] виступає як міра професійної поведінки, що охоплює вміння зберігати почуття міри, делікатність, витримку та самоконтроль у найскладніших ситуаціях, постійно знаходячи золоту середину між вимогливістю і повагою, між критикою та заохоченням. Етичний кодекс також містить принцип дотримання професійної таємниці [2], що передбачає обов'язок зберігати конфіденційність інформації особистого характеру про студентів чи їхні сім'ї, отриманої в ході професійної діяльності. Розголошення такої інформації можливе лише у випадках, прямо передбачених законом (наприклад, загроза життю). Нарешті, принцип корпоративності та етичної солідарності вимагає від педагогів поважати своїх колег, критикувати їхню роботу лише конструктивно та виключно у професійному середовищі, а також уникати будь-яких дій, що можуть підірвати авторитет освітнього закладу чи професії в цілому.

Таким чином, педагогічна етика є не просто набором правил, а фундаментом професійної культури, що інтегрує моральні цінності та практичні вимоги. Вона забезпечує високий рівень довіри до освітнього процесу, що є критично важливим для формування професійної свідомості майбутніх фахівців на магістерському рівні.

Витоки педагогічної етики сягають античності, де питання чеснот вихователя та морального ідеалу вихованця були центральними. Платон та Аристотель вже тоді наголошували на необхідності формування у громадян етичної свідомості та громадянських чеснот, де вчитель виступав моральним взірцем [3, 23].

У середньовічній Європі педагогічна етика розвивалася в руслі християнської моралі та схоластичної філософії. Фома Аквінський (1225–1274) у своїх творах обґрунтовував необхідність поєднання віри та розуму в освітньому процесі, наголошуючи на тому, що вчитель має бути провідником не лише до знань, але й до моральної досконалості через наслідування євангельських чеснот. Франциско Суарес (1548–1617), продовжуючи схоластичну традицію, розвивав ідею про відповідальність педагога перед Богом і суспільством, підкреслюючи, що виховання має формувати чесноти справедливості, благорозумності та помірності. Цей період заклав підвалини розуміння педагогічної діяльності як морального служіння та духовного покликання[1; 70].

У період Відродження та Нового часу етичні вимоги до педагога набувають більшої практичної спрямованості. Видатний чеський педагог Ян Амос Коменський (1592–1670) у своїх працях не лише заклав основи дидактики, але й підкреслював, що освіта має бути морально-етичною за своєю суттю. Він наголошував на любові до учнів, терпінні та високому моральному авторитеті вчителя [19].

Німецький філософ Іммануїл Кант (1724–1804) своєю концепцією категоричного імперативу (універсального морального закону) надав

філософське підґрунтя для професійної відповідальності. Кантівська ідея обов'язку та безумовного морального закону стала основою для розуміння педагогічного обов'язку як виконання моральних норм незалежно від особистої вигоди [15].

Український філософ і педагог Григорій Сковорода (1722–1794) розробив концепцію "сродної праці" – діяльності, що відповідає природним схильностям людини, де педагогічна діяльність розглядається як покликання, а не просто професія. Його етичні погляди про щастя через самопізнання та служіння іншим становлять важливу основу української педагогічної традиції [35].

Розвиток педагогічної етики в Україні має глибокі історичні корені. Київська Русь відома своїми освітніми традиціями, де при монастирях діяли школи, а вчителі розглядалися як носії не лише знань, але й моральних цінностей. «Повчання» Володимира Мономаха (1117) є одним з перших педагогічних трактатів, що поєднує моральні настанови з практичними порадами [28].

Києво-Могилянська академія (заснована 1632 року) стала осередком не лише освіти, але й формування педагогічної етики. Вчителі академії мали дотримуватися суворих моральних стандартів, бути взірцем для студентів не лише у знаннях, але й у поведінці. Статути академії містили детальні вимоги до моральної поведінки професорів та студентів [20].

У ХХ столітті величезний внесок у розвиток педагогічної етики зробив Василь Сухомлинський (1918–1970), директор Павлівської середньої школи. Його концепція «школи радості», педагогіки серця та гуманістичного виховання стала класикою світової педагогіки. Сухомлинський наголошував: «Серце віддаю дітям» – це не просто назва книги, а життєвий принцип педагога, який ставить емоційний зв'язок з учнями в центр освітнього процесу [37].

Сучасний етап розвитку педагогічної етики в Україні пов'язаний з процесами демократизації освіти після здобуття незалежності (1991). Закон

України «Про освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014) закріпили принципи академічної свободи, доброчесності та етичної відповідальності як основоположні для функціонування системи освіти [12].

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити кілька провідних підходів до розуміння педагогічної етики, що сформувалися в різних наукових школах та культурних традиціях. Порівняння цих підходів дає можливість глибше зрозуміти багатогранність феномену педагогічної етики.

Західноєвропейський підхід характеризується акцентом на формалізованих етичних кодексах та процедурах. Університети Великої Британії, Німеччини та Франції мають детально розроблені етичні кодекси, що регулюють поведінку викладачів [60]. Ключовими принципами є індивідуалізм, раціональність та контрактний характер відносин між викладачем та студентом.

Північноамериканський підхід поєднує формальні етичні стандарти з культурою академічної доброчесності. У США та Канаді великий акцент робиться на запобіганні плагіату, конфлікту інтересів та дотриманні прав студентів [55]. Етичні комітети університетів мають широкі повноваження з розслідування порушень.

Український підхід (київська та львівська наукові школи) інтегрує елементи радянської педагогічної традиції (акцент на вихованні, колективізмі) з європейськими стандартами. Особливістю є велика увага до емоційно-ціннісного компоненту, педагогічного такту та особистісно-орієнтованого підходу [14]. Українські дослідники (І. Зязюн, Г. Васянович, В. Ортинський) розробили концепцію "педагогіки добра", де етика розглядається не як набір правил, а як внутрішня позиція педагога.

Азійський підхід (Китай, Японія, Корея) базується на конфуціанській традиції, де вчитель є моральним авторитетом і взірцем для наслідування. Відносини між викладачем та студентом мають ієрархічний, але глибоко особистісний характер. Повага до вчителя є одним з найвищих моральних обов'язків [47].

Порівняльний аналіз показує, що всі підходи визнають важливість етики в педагогічній діяльності, але акцентують різні її аспекти. Західна модель орієнтована на процедури та права, українська – на цінності та особистість, азійська – на традиції та авторитет. Глобалізація освіти вимагає пошуку балансу між цими підходами, зберігаючи національну специфіку та адаптуючи кращі світові практики.

Педагогічна практика часто ставить викладача перед складними етичними дилемами – ситуаціями, де необхідно вибирати між двома чи більше моральними цінностями або принципами, кожен з яких є важливим, але вони вступають у конфлікт один з одним.

Дилема об'єктивності та емпатії. Викладач повинен бути об'єктивним у оцінюванні, але водночас виявляти розуміння до особистих обставин студента. Наприклад, студент через сімейні обставини не може вчасно здати роботу. Строге дотримання дедлайну буде об'єктивним, але нечуйним; надання відстрочки може створити прецедент несправедливості до інших. Розв'язання цієї дилеми вимагає від викладача знаходження балансу між формальними правилами та гуманністю.

Дилема професійної таємниці та публічного інтересу. Викладач зобов'язаний зберігати конфіденційність персональної інформації про студентів, але що робити, якщо ця інформація стосується потенційної загрози? Наприклад, студент у довірливій розмові повідомляє про наміри, що можуть зашкодити йому або іншим. Викладач стоїть перед вибором: порушити довіру і повідомити відповідні органи, чи зберегти професійну таємницю і ризикувати негативними наслідками.

Дилема академічної свободи та інституційної лояльності. Викладач має право на академічну свободу у викладі матеріалу та власні наукові позиції, але одночасно є представником навчального закладу. Що робити, коли особиста позиція викладача суперечить офіційній позиції університету або суспільним очікуванням? Наприклад, викладач критикує політику університету щодо

комерціалізації освіти. Його академічна свобода дозволяє це, але чи не підриває це авторитет закладу? [63].

Дилема подвійних відносин. Викладач може опинитися у ситуації, коли йому доводиться взаємодіяти зі студентом у двох різних ролях – як педагог і як, наприклад, науковий керівник, колега по проєкту, або навіть у неформальному контексті. Це створює ризик конфлікту інтересів та нерівних можливостей для інших студентів. Особливо гостро ця проблема постає при керівництві магістерськими та аспірантськими роботами, коли між керівником та здобувачем формуються довготривалі тісні робочі відносини.

Дилема колегіальної лояльності та професійної критики. Викладач може помітити неетичну поведінку або професійну некомпетентність колеги. Етика вимагає підтримки колег та збереження корпоративної єдності, але водночас професійна відповідальність вимагає втручання для захисту інтересів студентів та якості освіти. Замовчування проблеми означає співучасть, але публічна критика може зруйнувати колегіальні відносини [29].

В підсумку можемо стверджувати, що розв'язання етичних дилем вимагає від викладача не лише знання етичних принципів, але й розвиненої моральної рефлексії, здатності аналізувати ситуацію з різних точок зору, передбачати наслідки своїх дій та приймати відповідальні рішення. Саме тому формування професійно-етичної компетентності є ключовим завданням магістерської підготовки майбутніх викладачів.

1.2 Нормативно-правові засади педагогічної етики у закладах вищої освіти України та Європейського Союзу: порівняльний аналіз

Етичні норми педагогічної діяльності у закладах вищої освіти України регулюються цілою системою нормативно-правових документів різного рівня – від міжнародних стандартів до внутрішніх регламентів конкретних

університетів. Аналіз цих документів дозволяє зрозуміти інституційний контекст, у якому формується професійно-етична компетентність викладача.

Україна як член міжнародної освітньої спільноти орієнтується на загальноприйняті міжнародні стандарти етики в освіті. Фундаментальним документом є Рекомендація ЮНЕСКО щодо науки та наукових працівників (2017), яка встановлює етичні принципи дослідницької та викладацької діяльності, включаючи чесність, відповідальність, повагу до людської гідності та академічну свободу [74].

У рамках Болонського процесу, до якого Україна приєдналася у 2005 році, особлива увага приділяється академічній доброчесності як основі довіри до вищої освіти. Європейська асоціація університетів (EUA) розробила стандарти якості, які включають етичні аспекти викладацької діяльності [80].

Важливе значення має діяльність Європейської мережі академічної доброчесності (ENAI), створеної у 2013 році. ENAI розробила Етичні настанови для закладів вищої освіти (2025), які визначають стандарти етичної поведінки всіх учасників освітнього процесу – студентів, викладачів, адміністраторів [57]. Ці настанови підкреслюють важливість превентивного підходу до етичних порушень через освіту та формування культури доброчесності.

Правову основу етичної діяльності викладачів ЗВО в Україні становлять два ключові закони. Закон України «Про освіту» (2017) вперше на законодавчому рівні закріпив поняття академічної доброчесності, визначивши її як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності» [12].

Стаття 42 цього закону встановлює конкретні складові академічної доброчесності для педагогічних працівників, зокрема: посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела

використаної інформації та власну педагогічну діяльність; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти; об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Закон України «Про вищу освіту» (2014, з подальшими змінами) розвиває ці положення стосовно вищої школи. Стаття 58 встановлює, що науково-педагогічні працівники зобов'язані «дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у закладах вищої освіти» [10]. Цей закон також гарантує академічну свободу викладачів, але водночас підкреслює, що ця свобода нерозривно пов'язана з відповідальністю.

Важливим нормативним документом є Наказ МОН України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових роботах» від 15.08.2018 № 912. Цей документ встановлює процедури перевірки наукових робіт на плагіат та визначає відповідальність за порушення академічної доброчесності [27].

У 2021 році Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) затвердило Кодекс академічної доброчесності, який детально регламентує етичні стандарти для всіх учасників освітнього процесу. Цей документ стає обов'язковим орієнтиром для розробки етичних кодексів університетів [38].

На рівні конкретних закладів вищої освіти етичні норми конкретизуються у внутрішніх етичних кодексах. Аналіз етичних кодексів провідних українських університетів виявляє як спільні риси, так і специфічні підходи.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка у своєму Кодексі академічної доброчесності (чинна редакція) визначає академічну доброчесність як «систему ціннісних орієнтирів, яка забезпечує взаємну довіру, взаємоповагу, чесність, відповідальність та справедливість» [17]. Кодекс детально регламентує відповідальність викладачів за об'єктивність оцінювання, заборону дискримінації, конфіденційність персональних даних студентів.

Національний університет «Києво-Могилянська Академія» має Положення про академічну доброчесність, яке особливу увагу приділяє етиці наукового керівництва та відповідальності викладачів за якість освітніх послуг [32]. Цікавою особливістю є встановлення процедури анонімного звернення студентів зі скаргами на неетичну поведінку викладачів.

Львівський національний університет імені Івана Франка у своєму Кодексі корпоративної етики акцентує на академічній доброчесності як елементі корпоративної культури університету [7]. Кодекс передбачає створення атмосфери нульової толерантності до плагіату та інших форм академічного шахрайства.

Порівняльний аналіз етичних кодексів українських університетів показує низку спільних характеристик: всі кодекси базуються на принципах чесності, відповідальності, справедливості та поваги; встановлюють конкретні обов'язки викладачів щодо об'єктивного оцінювання, недопущення дискримінації, дотримання конфіденційності; передбачають механізми розгляду скарг на неетичну поведінку.

Водночас існують і відмінності у підходах: деякі університети роблять акцент на репресивних механізмах (санкціях за порушення), інші – на превентивних (просвітницька робота, тренінги з етики). Різняться також ступінь деталізації: від загальних принципів до детальних процедурних інструкцій [25].

Нормативно-правова база передбачає систему механізмів контролю за дотриманням етичних норм та відповідальності за їх порушення. На загальнонаціональному рівні контроль здійснює Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, яке має повноваження перевіряти дотримання академічної доброчесності під час акредитації освітніх програм.

Процедура розгляду скарг зазвичай включає: подання письмової скарги; попередню перевірку обґрунтованості; збір доказів; заслуховування всіх сторін; прийняття рішення етичною комісією; можливість оскарження. Важливою

гарантією є конфіденційність розгляду та захист заявника від можливих переслідувань.

Відповідальність викладачів за порушення етичних норм може включати: попередження; публічне вибачення; позбавлення права на участь у конкурсах, грантах; зниження кваліфікаційної категорії; у крайніх випадках – звільнення. Конкретні санкції залежать від тяжкості порушення та визначаються етичною комісією університету на основі внутрішніх регламентів [46].

Однак, як показують дослідження, найефективнішим механізмом забезпечення етичної поведінки є не санкції, а формування культури доброчесності через освіту, тренінги, обмін кращими практиками. Саме тому магістерські програми підготовки викладачів повинні включати спеціальні курси з педагогічної етики та академічної доброчесності.

Незважаючи на розвинену нормативно-правову базу, практична реалізація етичних стандартів у закладах вищої освіти України стикається з низкою викликів. По-перше, існує розрив між формальним прийняттям етичних кодексів та їх реальним впровадженням. Багато університетів мають етичні кодекси «для галочки», які не працюють на практиці.

По-друге, недостатньо розвинена культура звернення зі скаргами: студенти та молоді викладачі бояться негативних наслідків у разі повідомлення про неетичну поведінку колег чи керівництва. Це створює атмосферу безкарності для порушників.

По-третє, етичні комісії часто не мають достатніх повноважень або незалежності для об'єктивного розгляду справ, особливо коли йдеться про порушення з боку керівництва університетів. Потрібне зміцнення інституційної автономії етичних органів.

По-четверте, бракує систематичної підготовки викладачів з питань етики. Більшість науково-педагогічних працівників не проходили спеціального навчання з педагогічної етики, академічної доброчесності, вирішення етичних

дилем. Це призводить до того, що порушення етики часто відбуваються не зі злого наміру, а через незнання чи нерозуміння етичних стандартів.

Перспективними напрямами удосконалення нормативно-правового забезпечення педагогічної етики є: обов'язкове включення модулів з етики у програми підготовки та підвищення кваліфікації викладачів; створення незалежних омбудсменів з академічної доброчесності; розробка єдиних національних стандартів етичних кодексів ЗВО; запровадження сертифікації викладачів з питань академічної доброчесності; створення загальнонаціонального реєстру порушень академічної доброчесності.

Європейська інтеграція України, зокрема у сфері вищої освіти, актуалізує питання співвідношення українських та європейських стандартів педагогічної етики. У контексті Болонського процесу та прагнення України до членства в Європейському Союзі важливим є аналіз нормативно-правових засад етичної діяльності викладачів у країнах ЄС, виявлення кращих практик та можливостей їх адаптації до українських реалій. Цей аналіз дозволить визначити вектори розвитку системи забезпечення етичних стандартів у вітчизняній вищій освіті.

На рівні Європейського Союзу питання етики у вищій освіті регулюються низкою документів, які встановлюють загальні принципи, хоча конкретна імплементація залишається прерогативою національних систем. Ключовим документом є Європейська хартія дослідників та Кодекс поведінки при прийомі на роботу дослідників (The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers, 2005), прийнятий Європейською Комісією [53]. Хоча цей документ первинно спрямований на дослідників, його принципи поширюються і на викладацьку діяльність у університетах.

Хартія встановлює чотири групи зобов'язань: етичні принципи (дотримання наукової чесності, відповідальність перед суспільством); професійна відповідальність (якість дослідження та викладання, дисемінація результатів); контрактні зобов'язання (дотримання умов фінансування,

авторських прав); відносини з керівниками та колегами (повага, співробітництво, розв'язання конфліктів) [51].

Важливим регуляторним документом є Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG), останнє оновлення яких відбулося у 2015 році. ESG включають вимоги до етики взаємодії викладачів та студентів, об'єктивності оцінювання, академічної доброчесності [69].

Європейська мережа академічної доброчесності (European Network for Academic Integrity, ENAI), створена у 2013 році, об'єднує університети та організації з 40 країн Європи. ENAI розробила Етичні настанови для закладів вищої освіти (2025), які визначають мінімальні стандарти етичної поведінки для всіх учасників освітнього процесу [57]. Ці настанови рекомендують університетам мати етичні кодекси, незалежні етичні комісії, процедури розгляду скарг, програми навчання з академічної доброчесності.

Директива ЄС про захист персональних даних (General Data Protection Regulation, GDPR, 2018) має безпосередній вплив на етику викладацької діяльності, встановлюючи суворі правила роботи з особистими даними студентів, включаючи оцінки, медичну інформацію, соціальне становище [65].

Німеччина має децентралізовану систему вищої освіти, де кожна федеральна земля має власне законодавство. Проте існують загальнонаціональні принципи, закріплені у Рамковому законі про вищу освіту (Hochschulrahmengesetz). Німецька Рада з науки (Wissenschaftsrat) розробила Рекомендації щодо забезпечення якості в наукових дослідженнях (2015), які встановлюють етичні стандарти для науковців та викладачів [79]. Характерною особливістю є акцент на принципі Habilitation – системі професійного зростання, яка включає етичну експертизу кандидатів.

Німецькі університети широко використовують інститут омбудсменів (Ombudspersonen) – незалежних посередників, до яких можна звернутися з

етичними питаннями та конфліктами. Омбудсмен не має каральних функцій, а виступає як медіатор та консультант [58].

Франція має централізовану систему освіти з сильним державним регулюванням. Етичні стандарти для викладачів закріплені у Кодексі освіти (Code de l'éducation) та регламентуються Міністерством вищої освіти та науки. У 2017 році створено Вищу раду з оцінювання досліджень та вищої освіти (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, HCERES), яка контролює дотримання етичних стандартів при акредитації університетів [44].

Французькі університети мають Дисциплінарні ради (Conseil de discipline), які розглядають випадки порушення етики як студентами, так і викладачами. Характерною особливістю є акцент на принципі laïcité (світськості), який вимагає від викладачів релігійної нейтральності у професійній діяльності.

Великобританія (хоча формально вийшла з ЄС у 2020 році, але залишається важливим орієнтиром для європейської освіти) має розвинену систему саморегулювання університетів. Агенція забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA) встановлює стандарти якості, які включають етичні аспекти. UK Research Integrity Office (UKRIO) розробила всеохоплюючий Кодекс практики наукової доброчесності (Code of Practice for Research), що застосовується і до викладацької діяльності [73].

Британські університети мають високорозвинені системи навчання викладачів, включаючи обов'язкову програму Postgraduate Certificate in Higher Education (PGCHE), яка включає модулі з педагогічної етики. Higher Education Academy (тепер частина Advance HE) встановила Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning, що визначає етичні компетентності викладачів [63].

Польща як найближчий сусід України та країна, що пройшла шлях трансформації від соціалістичної до європейської системи освіти, представляє особливий інтерес. Закон про вищу освіту та науку (Ustawa o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018) встановлює вимоги до академічної доброчесності та етичної поведінки викладачів. Польська комісія з акредитації (Polska Komisja Akredytacyjna, РКА) контролює дотримання етичних стандартів при акредитації програм [68].

Польські університети активно впроваджують етичні кодекси, створюють комісії з етики, проводять тренінги для викладачів. Характерною особливістю є акцент на академічній солідарності та колективній відповідальності за якість освіти.

Аналіз етичних кодексів провідних європейських університетів дозволяє виявити спільні риси та особливості підходів до регулювання етики викладацької діяльності.

Болонський університет (Італія), найстаріший університет Європи (заснований 1088 року), має Кодекс етики та поведінки (Codice Etico e di Comportamento), який встановлює принципи чесності, об'єктивності, поваги до різноманітності, відповідальності перед суспільством [75]. Кодекс деталізує обов'язки викладачів щодо якості викладання, об'єктивності оцінювання, поваги до студентів, дотримання конфіденційності.

Оксфорд (Великобританія) має Політику академічної доброчесності (Policy on Academic Integrity), яка встановлює стандарти для викладачів та дослідників [72]. Особливістю є детальна регламентація процедур розгляду звинувачень у плагіаті, фабрикації даних, конфлікті інтересів. Оксфорд також має розвинену систему менторства молодих викладачів, де досвідчені колеги передають не лише професійні навички, але й етичні стандарти.

Сорбонна (Франція) як об'єднання Паризьких університетів дотримується загальних принципів Хартії університетів Франції (Charte des universités). Акцент робиться на принципах республіканських цінностей (свобода, рівність,

братерство) у застосуванні до академічного середовища. Викладачі зобов'язані сприяти соціальній мобільності через освіту та протидіяти будь-яким формам дискримінації [49].

Університет Гейделберга (Німеччина) має детальний Кодекс належної наукової практики (Kodex zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis), який включає етичні стандарти викладання. Характерною особливістю є акцент на принципі академічної самоврядності (akademische Selbstverwaltung), згідно з яким академічна спільнота сама визначає та контролює етичні стандарти [78].

Варшавський університет (Польща) розробив Кодекс етики працівника Варшавського університету (Kodeks Etyki Pracownika Uniwersytetu Warszawskiego), який детально регламентує етичні аспекти викладання, наукового керівництва, взаємодії з колегами та студентами. Кодекс передбачає створення Комісії з етики, яка має широкі повноваження з розслідування порушень [76].

Систематизація проаналізованого матеріалу дозволяє виявити спільні риси та відмінності у нормативно-правовому забезпеченні педагогічної етики в ЄС та Україні. Порівняння здійснюється за ключовими параметрами: правова основа, інституційні механізми, контроль та санкції, підготовка викладачів, культурний контекст.

Таблиця 1.2

Порівняльний аналіз систем забезпечення педагогічної етики

Параметр	Європейський Союз	Україна
Правова основа	Європейська хартія дослідників (2005), ESG (2015), національні закони про вищу освіту, університетські статuti	Закон "Про освіту" (2017), Закон "Про вищу освіту" (2014), Кодекс академічної доброчесності НАЗЯВО (2021)
Інституційні механізми	Етичні комісії, омбудсмени, спеціалізовані відділи академічної	Етичні комісії (часто формальні), поступове створення підрозділів академічної

Параметр	Європейський Союз	Україна
	доброчесності, менторські програми	доброчесності
Незалежність контролю	Висока: омбудсмени та етичні комісії захищені від адміністративного впливу	Середня: етичні комісії часто підпорядковані ректорату
Підготовка викладачів	Обов'язкові програми (PGCNE у Великобританії, Habilitation у Німеччині), включають етичну підготовку	Відсутня систематична підготовка, окремі курси у магістерських програмах
Культура звернення	Висока: студенти активно відстоюють свої права, анонімні канали звернення	Низька: страх негативних наслідків, перевага неформального розв'язання
Санкції за порушення	Чітко визначені, послідовно застосовуються, публічний реєстр порушень	Визначені законодавчо, але застосування непослідовне, атмосфера безкарності
Технологічне забезпечення	Широке використання систем антиплагіату (Turnitin, Urkund), онлайн-курси з етики	Поступове впровадження систем антиплагіату, обмежений доступ через вартість
Прозорість та звітність	Річні публічні звіти з академічної доброчесності, статистика порушень	Обмежена прозорість, статистика часто не оприлюднюється

Як видно з таблиці, Україна має розвинену нормативно-правову базу, що відповідає європейським стандартам. Основні відмінності стосуються не змісту норм, а їх практичної реалізації та культурного контексту.

Системи забезпечення академічної доброчесності в Україні та країнах Європейського Союзу мають низку спільних рис, що засвідчують інтеграцію нашої освіти у європейський освітній простір. Як в Україні, так і в державах ЄС академічна доброчесність визнається основою довіри до системи вищої освіти. На інституційному рівні діють етичні кодекси університетів, створюються етичні комісії для розгляду порушень, забезпечується баланс між академічною свободою та відповідальністю. Значну увагу приділено превентивним заходам — формуванню етичної культури через навчальні курси та просвітницькі програми. В обох системах передбачено механізми захисту прав студентів, можливість подачі скарг, а також використання цифрових технологій для виявлення плагіату, що сприяє підвищенню прозорості освітнього процесу.

Разом із тим існують суттєві відмінності, пов'язані з рівнем розвитку інституційних та культурних механізмів етичного контролю. У країнах ЄС, зокрема у Великій Британії та Німеччині, етичні кодекси мають значно детальніший характер, регламентуючи конкретні процедури розв'язання конфліктів і стандарти поведінки, тоді як в Україні вони часто обмежуються загальними принципами. Європейські етичні комісії та омбудсмени користуються високим рівнем незалежності, тоді як в українських університетах такі органи зазвичай підпорядковані адміністрації, що впливає на їхню об'єктивність. Відмінності спостерігаються і в системі підготовки викладачів: у Великій Британії етична освіта є обов'язковою складовою сертифікації викладачів (PGCHE), у Німеччині — елементом тривалої наукової підготовки (Habilitation), тоді як в Україні такі курси лише поступово впроваджуються. Крім того, у країнах ЄС сформована культура звернення зі скаргами та відстоювання прав, що контрастує з українською практикою, де страх негативних наслідків часто перешкоджає заявам про порушення [42]. Європейські університети також мають кращі фінансові ресурси для впровадження політик доброчесності — оплачувані посади омбудсменів,

регулярні тренінги, спеціальні програми перевірки плагіату, тоді як українські заклади освіти нерідко стикаються з ресурсними обмеженнями.

Досвід країн ЄС демонструє низку успішних практик, які можуть бути адаптовані до українського контексту з урахуванням національної специфіки.

Інститут омбудсменів (німецька модель) може бути впроваджений в українських університетах як незалежний механізм медіації етичних конфліктів. На відміну від етичних комісій, які розглядають формальні скарги, омбудсмен надає конфіденційні консультації, допомагає знайти компромісні рішення, запобігає ескалації конфліктів. Це особливо важливо у культурному контексті України, де пряма конфронтація часто сприймається негативно.

Обов'язкова сертифікація викладачів з педагогічної етики (британська модель PGCE) може стати вимогою для новопризначених викладачів. Програма тривалістю 120-180 годин (4-6 кредитів ECTS) включатиме модулі: основи педагогічної етики, академічна доброчесність, етичні дилеми та їх розв'язання, культурна чутливість та інклюзія, етика оцінювання, робота з плагіатом.

Менторські програми (німецька модель) для молодих викладачів, де досвідчені колеги не лише передають методичні навички, але й формують етичну культуру через особистий приклад. Менторство на період 1-2 роки з регулярними зустрічами, обговоренням етичних кейсів, зворотним зв'язком про викладацьку практику.

Річні звіти з академічної доброчесності (британська практика), які публічно оприлюднюють статистику порушень, заходи реагування, тренди, рекомендації. Прозорість створює суспільний контроль та стимулює університети до активних дій.

Спеціалізовані підрозділи академічної доброчесності (модель провідних британських університетів), які координують всю роботу з етики: розробка кодексів, навчання викладачів та студентів, перевірка робіт, розслідування

порушень, аналітика та рекомендації. Такий підрозділ може бути створений на базі бібліотеки або навчально-методичного відділу.

Міжуніверситетські етичні мережі (польський досвід) для обміну кращими практиками, спільних тренінгів, розробки стандартів. Створення Всеукраїнської асоціації з академічної доброчесності могло б об'єднати зусилля університетів.

Онлайн-курси з етики для масового навчання викладачів за принципом MOOC (Massive Open Online Courses). Такі курси, розроблені провідними університетами, можуть безкоштовно поширюватися через національну освітню платформу [64].

Впровадження європейських практик академічної доброчесності в Україні стикається з низкою викликів, які необхідно враховувати для їх успішної адаптації. Одним із головних чинників є культурні відмінності: європейська модель ґрунтується на індивідуалізмі, прямій комунікації та формалізованих процедурах, тоді як українська освітня культура має більш колективістський характер, надає перевагу особистим відносинам і неформальному розв'язанню конфліктів. Тому пряме перенесення європейських механізмів може викликати опір у середовищі викладачів і студентів, якщо не буде адаптоване до національної специфіки. Необхідно зберегти значення міжособистісних взаємин при одночасному зміцненні формальних етичних процедур. Додатковим бар'єром виступають фінансові обмеження: створення посад омбудсменів, закупівля програмного забезпечення для перевірки плагіату, фінансування тренінгів потребують суттєвих ресурсів, яких українські університети часто не мають. У таких умовах доцільним є поетапне впровадження реформ та пріоритизація ключових напрямів. Серед викликів також варто відзначити опір змінам — частина викладачів, особливо старшого покоління, сприймає посилення етичного контролю як загрозу академічній свободі або прояв недовіри. Цей бар'єр можна подолати через

просвітницьку діяльність, що пояснює: етичні стандарти покликані не обмежувати, а захищати академічну свободу.

Вагомою проблемою залишається дефіцит кваліфікованих кадрів у сфері академічної доброчесності – в Україні поки що небагато фахівців, які мають досвід розроблення та впровадження етичних політик на інституційному рівні. Для подолання цього дефіциту необхідно організувати стажування в європейських університетах, розширювати участь українських викладачів у програмах ENAI (European Network for Academic Integrity). Окрему складність становлять правові колізії, зокрема різниця між нормами українського законодавства та вимогами GDPR щодо захисту персональних даних. Це потребує гармонізації нормативно-правової бази. Ще одним бар'єром є відсутність глибоко вкорінених традицій університетського самоврядування: тоді як у Європі воно є фундаментом етичної автономії, українські університети лише нещодавно отримали автономію і продовжують формувати культуру внутрішньої відповідальності.

Таким чином, етичні системи в Україні мають розвиватися не лише як адміністративний контроль, а як форма колективної участі академічної спільноти. Попри ці виклики, інтеграція європейських стандартів залишається стратегічно необхідною умовою модернізації української вищої освіти. Цей процес має бути поступовим і адаптивним, з урахуванням культурного та інституційного контексту, а його успіх залежить від підготовки нового покоління викладачів, які набувають систематичних знань із педагогічної етики вже на етапі магістерської підготовки.

1.3. Роль магістерської освіти у професіоналізації

Магістерська освіта (другий рівень вищої освіти) якісно відрізняється від бакалаврату, оскільки вона спрямована не стільки на надання базових знань, скільки на поглиблену спеціалізацію, науково-дослідну діяльність та

формування професійної зрілості фахівця [21]. У контексті професіоналізації магістратура виконує низку ключових функцій.

Перш за все, це поглиблення компетенцій: студент переходить від вивчення широкого кола дисциплін до сфокусованого аналізу конкретної галузі знань, що вимагає вищого рівня критичного мислення та самостійності. По-друге, відбувається формування дослідницької культури: центральним елементом є науково-дослідна робота (магістерська дипломна робота), яка вимагає засвоєння методології, збору та аналізу даних, і це безпосередньо пов'язано з етикою наукових досліджень [18]. По-третє, магістратура забезпечує підвищення відповідальності [13]. На цьому рівні фахівець готується до керівних посад, викладацької діяльності або самостійної професійної практики, що автоматично підвищує його моральну відповідальність перед суспільством та професійною спільнотою.

Таким чином, магістратура є етапом, на якому професійна етика перетворюється з теоретичних знань на практичну життєву позицію, інтегровану в професійну діяльність.

У сучасному освітньому просторі, орієнтованому на компетентнісний підхід, професійна етика перестає бути лише "додатковою" дисципліною і стає ключовою інтегративною компетентністю магістрів.

Європейські освітні стандарти та українські професійні стандарти вимагають, щоб магістр був не лише висококваліфікованим, але й морально надійним фахівцем.

Роль етики як компетенції [41, 10]:

Таблиця 1.3

Роль етики як професійної компетенції[41]

Роль Компетенції	Сфера застосування	Ключовий результат
Навчальна	Академічна діяльність, наукова робота (магістратура).	Засвоєння правил академічної добросесності

		(уникнення плагіату); успішний захист роботи.
Практична	Майбутня професійна діяльність.	Здатність ідентифікувати та вирішувати етичні дилеми (наприклад, ухвалення фінансових рішень, взаємодія з клієнтами/пацієнтами).
Соціальна	Взаємодія фахівця із суспільством та спільнотою.	Формування корпоративної етики; відповідальне ставлення до соціальних наслідків своєї професійної діяльності.

Магістерська робота є своєрідним полігоном для формування професійної етики. Етичний розвиток магістранта відбувається саме через процес дослідження[33]. Кожен етап науково-дослідної діяльності ставить перед магістрантом специфічний етичний виклик:

Етичні вимоги до магістерської роботи пронизують увесь процес дослідження, починаючи від вибору теми і закінчуючи оприлюдненням результатів. На початковому етапі йдеться про етику вибору теми та об'єкта дослідження. Тут ключовим є усвідомлення відповідальності за суспільну значущість обраної теми. Етична зрілість магістранта вимагає відмови від спроб маніпуляції результатами або вибору завідомо кон'юнктурних напрямків, що не мають справжньої наукової цінності. Далі слідує етика огляду літератури та цитування, яка безпосередньо формує академічну чесність. На цьому етапі критично важливо демонструвати повагу до інтелектуальної власності та суворо дотримуватися правил цитування, щоб повністю уникнути плагіату. Це

не просто технічна вимога, а вираз визнання внеску попередників у науку. Найбільш чутливим є етап етичного збору та обробки даних, де необхідне суворе дотримання об'єктивності. Основний етичний виклик полягає у забороні на фальсифікацію (вигадкування) або фабрикацію (підтасовування) результатів. Крім того, обов'язковим є дотримання етики взаємодії з респондентами, включаючи забезпечення їхньої конфіденційності та отримання інформованої згоди. Завершальний етап — етика оприлюднення результатів — вимагає від магістранта наукової відповідальності за достовірність отриманих висновків. Дослідник повинен демонструвати готовність до конструктивної критики та дотримуватися етики авторства, коректно вказуючи внесок усіх осіб, причетних до дослідження.

Таблиця 1.4

Етичні етапи магістерського дослідження.

Етап Дослідження	Ключовий Етичний Фокус	Головна Етична Вимога / Заборона
I. Вибір Теми	Суспільна значущість та наукова цінність.	Відмова від маніпуляції результатами чи кон'юнктурних напрямків.
II. Огляд Літератури	Повага до інтелектуальної власності.	Суворе дотримання правил цитування та уникнення плагіату.
III. Збір та Обробка Даних	Об'єктивність та конфіденційність	Заборона на фальсифікацію/фабрикацію даних; інформована згода респондентів.
IV. Оприлюднення Результатів	Наукова відповідальність та чесне авторство.	Достовірність висновків; коректне вказання внеску всіх причетних осіб.

Таким чином, магістерська освіта виступає інтегруючим фактором, який забезпечує перехід від абстрактних моральних принципів до чітко визначених професійно-етичних стандартів, необхідних для самостійної та відповідальної роботи висококваліфікованого фахівця.

Формування етичних цінностей у магістрантів вимагає використання специфічних методів, які стимулюють не лише засвоєння норм, але й розвиток моральної рефлексії, критичного мислення та здатності до самостійного етичного вибору [14]. Ефективні методи перетворюють етику з декларативної дисципліни на інструмент професійної діяльності.

Ключові методи формування етичних цінностей [30] включають Кейс-метод (Метод ситуаційного аналізу). Він передбачає розбір реальних або гіпотетичних професійно-етичних дилем (кейсів), де магістранти аналізують ситуації конфлікту інтересів, порушення академічної доброчесності або складних рішень у майбутній професії. Мета цього методу — навчити їх знаходити оптимальне рішення, обґрунтоване етичними принципами. Цей підхід доповнює Метод Діалогу та Дискусії, який стимулює вільний обмін думками щодо цінностей та норм. Замість авторитарної передачі інформації використовується сократівський діалог, де викладач виступає модератором, а не єдиним джерелом істини, що сприяє формуванню моральної автономії студента. Для поглиблення самоаналізу застосовується Метод Моральної Рефлексії (Самоаналізу), який реалізується через написання есе, щоденників самоспостереження або захист моральних портфоліо, змушуючи магістранта осмислити власні цінності, їхній вплив на майбутню професійну діяльність та визначити шляхи морального самовдосконалення. На практиці закріплення навичок відбувається за допомогою Тренінгових методів, що включають імітаційні ігри та рольові ситуації, які моделюють реальні етичні виклики (наприклад, проведення конфіденційної бесіди або ухвалення рішення в умовах тиску), допомагаючи закріпити навички етичної поведінки та педагогічного такту. Важливу роль також відіграє Метод Прикладу та Авторитету [26], що

використовує особистий досвід викладачів, приклади видатних фахівців у галузі, а також аналіз порушень етики (антиприклад) для демонстрації соціальних наслідків морального вибору. Організаційні форми – це способи інституціоналізації етичного навчання, які забезпечують системність та безперервність процесу формування етичної культури протягом усього терміну навчання в магістратурі [22].

Магістерська освіта якісно відрізняється від бакалаврату, оскільки вона спрямована не стільки на надання базових знань, скільки на поглиблену спеціалізацію, науково-дослідну діяльність та формування професійної зрілості фахівця [21]. У контексті професіоналізації магістратура виконує низку ключових функцій. По-перше, відбувається Поглиблення Компетенцій: студент переходить від вивчення широкого кола дисциплін до сфокусованого аналізу конкретної галузі знань, що вимагає вищого рівня критичного мислення та самостійності. По-друге, відбувається Формування Дослідницької Культури: центральним елементом є науково-дослідна робота (магістерська дипломна робота), яка вимагає засвоєння методології, збору та аналізу даних, і це безпосередньо пов'язано з етикою наукових досліджень [18]. По-третє, магістратура забезпечує Підвищення Відповідальності [14]. На цьому рівні фахівець готується до керівних посад, викладацької діяльності або самостійної професійної практики, що автоматично підвищує його моральну відповідальність перед суспільством та професійною спільнотою. Нарешті, важливу роль відіграють етичні комісії та Органи Саморегулювання [33]. Функціонування Комісій з питань академічної доброчесності та студентських Рад із честі є формою практичного втілення етичних норм. Участь магістрантів у цих органах перетворює їх із пасивних спостерігачів на активних творців етичного середовища.

Таким чином, формування етичних цінностей на магістерському рівні — це комплексний, системний процес, який поєднує методи активного навчання (кейси, діалог) з інституційними формами (кодекси, наукове керівництво), що

гарантує інтеграцію моральних принципів у професійну ідентичність майбутнього фахівця.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ У СИСТЕМІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ОСВІТИ

2.1. Система базових професійно-етичних категорій у підготовці магістрів

Професійно-етичні категорії становлять понятійний каркас моральної свідомості фахівця, визначають систему координат для прийняття рішень у складних ситуаціях професійної діяльності. На відміну від загальнофілософських категорій етики, професійно-етичні категорії мають прикладний характер і конкретизуються відповідно до специфіки галузі діяльності. У системі магістерської освіти ці категорії набувають особливого значення, оскільки магістр є не просто виконавцем, а фахівцем, здатним до критичного аналізу, наукової рефлексії та прийняття самостійних рішень у ситуаціях моральної невизначеності.

Дослідження системи професійно-етичних категорій у вітчизняній науці розвивали О. Анісімов, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, які наголошували на необхідності інтеграції етичного виміру в систему професійної підготовки [4]. Західна традиція, представлена працями Е. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Парсонса, Р. Мертона, розглядала професійну етику як механізм соціальної регуляції, що забезпечує довіру суспільства до професійних груп [5]. Сучасні дослідження Р. Барнета, Дж. Найта, М. Уокера розвивають концепцію професійної етики як невід'ємної складової професійного становлення фахівця вищої кваліфікації [43].

Базові професійно-етичні категорії у системі магістерської освіти можна класифікувати за кількома критеріями. За функціональним призначенням виділяють: ціннісно-орієнтувальні категорії (добро, зло, справедливість, гідність), регулятивні категорії (совість, обов'язок, відповідальність), оціночні категорії (честь, чесність, гідність) та мотиваційні категорії (покликання,

самореалізація, служіння). За рівнем узагальнення розрізняють загальноетичні категорії (добро, зло, справедливість), професійні категорії (професійний обов'язок, професійна честь, корпоративна етика) та спеціалізовані категорії конкретної галузі (академічна доброчесність, наукова етика, педагогічний такт).

За сферою застосування можна виділити категорії, що регулюють відносини зі студентами (повага, справедливість, турбота, відповідальність), категорії наукової діяльності (чесність, об'єктивність, коректність цитування, визнання авторства), категорії міжколегіальних відносин (співпраця, лояльність, взаємоповага, конструктивна критика) та категорії суспільної відповідальності (служіння, внесок у розвиток суспільства, захист академічних цінностей).

Таблиця 2.1.

Класифікація базових професійно-етичних категорій у магістерській освіті

Категорія	Сутність у професійному контексті	Специфіка для магістра	Критерії оцінки
Добро	Морально позитивна спрямованість професійної діяльності на благо особистості, суспільства, науки	Добро реалізується через якість наукового дослідження, чесне наставництво, інноваційний внесок у галузь	Відсутність шкоди, користь для розвитку науки та освіти, дотримання етичних стандартів
Совість	Внутрішній моральний регулятор, що	Здатність до критичної рефлексії власних	Щирість, послідовність, здатність

Категорія	Сутність у професійному контексті	Специфіка для магістра	Критерії оцінки
	забезпечує самоконтроль професійної поведінки	дій, чесність у наукових публікаціях, відповідальність за учнів	визнавати помилки
Відповідальність	Готовність відповідати за наслідки своїх професійних дій та рішень	Відповідальність перед науковою спільнотою, студентами, суспільством, майбутніми поколіннями	Прогнозування наслідків, готовність виправляти помилки, підзвітність
Справедливість	Об'єктивне, неупереджене ставлення до всіх учасників освітнього/наукового процесу	Справедливе оцінювання, рівний доступ до ресурсів, чесна конкуренція, визнання авторства	Об'єктивність, прозорість критеріїв, рівність можливостей
Гідність	Усвідомлення власної моральної та професійної цінності, повага до себе та інших	Збереження професійної репутації, захист академічної свободи, повага до	Самоповага, утримання від приниження, захист прав

Категорія	Сутність у професійному контексті	Специфіка для магістра	Критерії оцінки
		прав студентів	

Взаємозв'язок професійно-етичних категорій має системний характер. Добро як найзагальніша категорія визначає ціннісну спрямованість професійної діяльності. Совість виступає внутрішнім механізмом реалізації добра, здійснюючи моральний самоконтроль. Відповідальність є формою об'єктивації совісті – це перетворення внутрішніх моральних вимог на реальну готовність відповідати перед іншими. Справедливість конкретизує добро у відносинах між людьми, встановлюючи критерії морально виправданого розподілу благ, обов'язків, визнання. Гідність інтегрує всі інші категорії, виступаючи як усвідомлення особистістю власної моральної цінності та права на повагу [77].

Специфіка магістерського рівня освіти полягає в тому, що етичні категорії набувають подвійного виміру. З одного боку, магістр як суб'єкт навчальної та наукової діяльності сам керується цими категоріями у власній поведінці. З іншого боку, як майбутній викладач, науковець, керівник, магістр має транслювати ці категорії своїм учням, студентам, підлеглим, формуючи їхню етичну свідомість. Ця подвійність вимагає від магістра не просто знання про етичні категорії, а глибокого особистісного засвоєння, інтеріоризації етичних норм [39].

Історично система професійно-етичних категорій формувалася поступово. Античність заклала філософські основи розуміння добра, справедливості, добродітності через праці Сократа, Платона, Арістотеля, стоїків [31]. Середньовіччя додало категорії обов'язку, покликання, служіння, пов'язавши професійну діяльність з релігійним світоглядом. Епоха Просвітництва актуалізувала категорії свободи, автономії, відповідальності, розглядаючи професіонала як морально незалежного суб'єкта. Сучасний етап

характеризується диференціацією професійно-етичних категорій відповідно до специфіки різних галузей, появою нових категорій (академічна доброчесність, інформаційна етика, біоетика, етика штучного інтелекту) та інтернаціоналізацією етичних стандартів [63].

У контексті магістерської освіти професійно-етичні категорії виконують низку важливих функцій: пізнавальну (розуміння моральної природи професійної діяльності), регулятивну (спрямування поведінки відповідно до етичних норм), оціночну (моральна оцінка власних та чужих дій), виховну (формування етичної особистості фахівця), комунікативну (створення спільної моральної мови професійного співтовариства), інтегративну (об'єднання професійної спільноти на основі спільних цінностей), прогностичну (передбачення етичних наслідків професійних рішень).

Розвиток професійно-етичної свідомості магістра передбачає послідовне проходження кількох стадій за моделлю Л. Колберга, адаптованою до професійного контексту. На початковому рівні (доконвенційний) магістрант знає про існування професійно-етичних норм, але сприймає їх як зовнішні вимоги, дотримується їх переважно з страху покарання або заради винагороди. На рівні конвенційної моралі відбувається усвідомлення значущості етичних категорій для професійної ефективності та особистісної самореалізації, етичні норми дотримуються заради схвалення професійної спільноти та підтримання групової солідарності. На постконвенційному рівні етичні принципи стають особистісно значущими цінностями, що визначають професійну поведінку незалежно від зовнішнього тиску. Нарешті, на рівні етичної інтеграції етичні категорії стають органічною частиною професійної ідентичності магістра, проявляючись спонтанно у всіх аспектах діяльності [66].

Для магістерської освіти принципово важливою є здатність до критичної рефлексії щодо професійно-етичних категорій. Це означає не сліпе прийняття будь-яких норм, а вміння аналізувати їх обґрунтованість, виявляти можливі суперечності між різними етичними принципами, знаходити власну

аргументовану позицію у складних моральних дилемах. Така рефлексивність є ознакою зрілої етичної свідомості, необхідної для магістерського рівня підготовки. Розвиток рефлексивності передбачає регулярну практику етичного аналізу професійних ситуацій, обговорення моральних дилем у колі колег, ведення рефлексивного журналу, участь у етичних комітетах та дискусіях.

Отже, сучасні виклики глобалізації, цифровізації, інтернаціоналізації освіти ставлять нові вимоги до розуміння професійно-етичних категорій. Виникають питання про етику використання штучного інтелекту в науці та освіті, про межі допустимості цифрового нагляду за студентами, про етичні аспекти міжнародної академічної мобільності, про баланс між національними та універсальними етичними стандартами. Це вимагає від магістрів не просто знання традиційних етичних норм, а здатності творчо застосовувати фундаментальні етичні принципи до нових викликів сучасності. Особливої актуальності набуває етична компетентність у цифровому середовищі, що включає розуміння етичних аспектів використання даних, конфіденційності, інтелектуальної власності у цифрову епоху.

2.2. Професійно-етичні категорії у діяльності магістра: добро і зло, совість, відповідальність, справедливість та гідність

Категорії добра і зла є фундаментальними для будь-якої етичної системи, однак у професійному контексті вони набувають специфічного змісту. Якщо у загальній етиці добро розглядається як універсальна цінність, то у професійній етиці воно конкретизується через специфічні вимоги до фахівця, через якість виконання професійних обов'язків, через служіння цілям професійної спільноти та суспільства [16].

Професійне добро у діяльності магістра має багатовимірний характер. По-перше, це добро як компетентність – досконале володіння професійними знаннями, вміннями, навичками, здатність ефективно вирішувати професійні

завдання. Некомпетентність фахівця, навіть за наявності добрих намірів, завжди є злом, оскільки призводить до шкідливих наслідків [13]. По-друге, це добро як служіння – спрямованість діяльності на благо інших людей, науки, суспільства, а не на власну користь чи прибуток. По-третє, це добро як чесність – дотримання етичних норм професії, відмова від обману, маніпуляцій, зловживання довірою. По-четверте, це добро як відповідальність – готовність відповідати за наслідки своїх професійних рішень та дій.

У науковій діяльності добром є чесність дослідження – достовірність отриманих даних, коректність інтерпретації результатів, визнання обмежень дослідження, відмова від фальсифікації чи приховування невігідних фактів. Добром є дотримання авторських прав, коректне цитування джерел, визнання внеску колег у спільні дослідження. Добром є відкритість до критики, готовність переглядати свої висновки під впливом нових даних або переконливих аргументів [39].

Професійне зло у діяльності магістра проявляється у різних формах. Найнебезпечнішим є зло як некомпетентність, коли фахівець не володіє необхідними знаннями та навичками, але продовжує працювати, завдаючи шкоди студентам, науці, суспільству. Це зло особливо підступне, оскільки часто не усвідомлюється самою некомпетентною людиною – вона щиро вважає, що робить добро [3].

Зло як недоброчесність охоплює всі форми академічної нечесності: плагіат (повний або частковий), фабрикацію даних (вигадування результатів, які насправді не отримані), фальсифікацію (маніпулювання даними для отримання бажаного результату), привласнення чужих ідей, купівлю-продаж наукових робіт. Ці практики не лише порушують права інших дослідників, а й підривають довіру до наукового знання загалом, перетворюючи науку на імітацію [6].

Зло як несправедливість проявляється в упередженому ставленні до студентів на основі їхньої статі, національності, релігії, матеріального

становища, зовнішності, особистих симпатій чи антипатій. Це може виявлятися у завищених або занижених оцінках, нерівному розподілі можливостей (наприклад, надання рекомендацій, залучення до проєктів), створенні психологічного дискомфорту для певних категорій студентів. Несправедливість у освіті особливо шкідлива, оскільки може назавжди позбавити людину віри в меритократію та чесну конкуренцію.

У реальній професійній практиці магістри часто стикаються з етичними дилемами, коли різні критерії суперечать один одному. Наприклад, викладач може стати перед вибором: поставити незадовільну оцінку студенту, який цього заслуговує (справедливість), чи дати ще один шанс, враховуючи складні життєві обставини студента (милосердя). Науковий керівник може зіткнутися з дилемою: опублікувати своє ім'я як співавтора в роботі, до якої вніс суттєвий внесок (справедливість), чи відмовитися від співавторства, щоб не створювати враження, що магістрант не може публікуватися самостійно (підтримка молодого дослідника).

Совість є одним з найскладніших феноменів моральної свідомості, що виконує функцію внутрішнього регулятора поведінки особистості. На відміну від зовнішніх форм контролю (законів, правил, санкцій), совість діє зсередини, навіть коли зовнішній контроль відсутній [15]. Для професійної діяльності магістра, яка часто здійснюється в умовах автономії та відсутності безпосереднього нагляду, совість набуває особливого значення як головний гарант етичної поведінки.

Конфлікти совісті у професійній діяльності магістра виникають у кількох типових ситуаціях. Конфлікт між особистими інтересами та професійним обов'язком виникає, коли виконання обов'язку вимагає жертвувати власними інтересами, часом, комфортом. Наприклад, совість вимагає ретельно перевірити всі роботи студентів, хоча це потребує багато часу, який хотілося б витратити інакше. Конфлікт між лояльністю до колег та етичними нормами виникає, коли

магістр стає свідком неетичної поведінки колеги і має обирати між збереженням добрих стосунків та необхідністю протидіяти порушенню.

Конфлікт між різними етичними цінностями виникає, коли дотримання одного принципу вимагає порушення іншого. Наприклад, принцип справедливості вимагає поставити незадовільну оцінку студенту, але принцип милосердя підказує врахувати його складні життєві обставини. Совість у таких ситуаціях не дає однозначної відповіді, а лише сигналізує про моральну проблематичність будь-якого вибору. Конфлікт між професійними нормами та вимогами адміністрації виникає, коли керівництво вимагає дій, що суперечать етичним стандартам професії (наприклад, завищити оцінки певним студентам, підписати роботу, яка не відповідає вимогам). Совість у такій ситуації може вимагати професійної непокори, що загрожує кар'єрним ускладненням.

Моральна рефлексія – регулярний самоаналіз власних мотивів, дій, рішень з точки зору етичних норм. Це може бути ведення етичного щоденника, де магістр описує моральні дилеми, з якими стикається, аналізує свої рішення, оцінює їх наслідки. Це може бути обговорення складних етичних ситуацій з колегами, наставником, де отримуєш зворотний зв'язок та різні перспективи на проблему [39].

Деформації професійної совісті є реальною загрозою для будь-якого фахівця. Придушення совісті виникає, коли людина систематично діє всупереч її вимогам, виправдовуючи себе різними причинами (“всі так роблять”, “інакше неможливо”, “це не моя відповідальність”). Поступово совість слабшає, стає менш чутливою, а в крайніх випадках може повністю замовкнути [40]. Гіперсовісність – протилежна деформація, коли совість стає надмірно чутливою, викликає почуття провини навіть там, де об'єктивно немає порушення. Така людина постійно переживає, сумнівається у правильності своїх дій, відчуває тривогу. Це може призводити до вигорання, депресії, відмови від професії.

Совість є незамінним регулятором професійної поведінки саме тому, що вона діє в ситуаціях, де зовнішній контроль неможливий або недоцільний. У науковому дослідженні ніхто не може постійно контролювати чесність дослідника – лише його совість стоїть між ним та спокусою сфальсифікувати дані. У відносинах зі студентами ніхто не бачить всіх нюансів спілкування – лише совість не дозволяє зловживати владою, принижувати, маніпулювати. У прийнятті професійних рішень часто немає однозначно правильної відповіді – і тоді совість є єдиним надійним орієнтиром у складній моральній навігації.

Відповідальність є ключовою категорією професійної етики, що відображає готовність особи усвідомлювати наслідки своїх рішень та дій, відповідати за них перед собою, професійною спільнотою та суспільством [6]. Для магістерського рівня освіти категорія відповідальності набуває особливого значення, оскільки магістр готується до ролей, що передбачають значну автономію та вплив на інших людей: викладача, наукового керівника, дослідника, організатора освітнього процесу.

Таблиця 2.3.

Види та рівні професійної відповідальності магістра

Вид відповідальності	Перед ким	Об'єкт відповідальності	Санкції за порушення
Моральна	Совість, професійний ідеал	Дотримання етичних норм професії	Муки совісті, втрата самоповаги
Професійна (корпоративна)	Професійна спільнота	Підтримка стандартів якості та етики	Осуд колег, виключення з професійної спільноти
Юридична	Держава, закон	Дотримання	Штрафи, позбавлення

Вид відповідальності	Перед ким	Об'єкт відповідальності	Санкції за порушення
		законодавства у професійній діяльності	ліцензії, кримінальна відповідальність
Адміністративна	Виконання службових обов'язків	Виконання службових обов'язків	Догани, позбавлення премій, звільнення
Цивільна	Потерпілі від дій фахівця	Відшкодування завданої шкоди	Відшкодування збитків, публічні вибачення
Академічна	Студенти, наукова спільнота	Якість освіти та наукових результатів	Відкликання публікацій, позбавлення наукових ступенів

Ключові сфери відповідальності магістра охоплюють різні аспекти професійної діяльності. У викладацькій діяльності магістр несе відповідальність за якість викладання (актуальність, достовірність, глибина матеріалу), за розвиток студентів (не лише передача знань, а й формування навичок мислення, самостійності), за об'єктивність оцінювання (справедливість, прозорість критеріїв, відсутність дискримінації), за психологічний клімат (безпечне освітнє середовище, повага до студентів) [24].

У науковій діяльності магістр відповідає за достовірність наукових результатів (чесність у збиранні та аналізі даних, відмова від фабрикації), за дотримання авторських прав (коректне цитування, визнання внеску колег), за етичність методів дослідження (отримання інформованої згоди учасників,

конфіденційність даних, мінімізація ризиків), за раціональне використання ресурсів (ефективне використання грантів, обладнання, часу) [39].

Академічна доброчесність як специфічна форма відповідальності у вищій освіті заслуговує на окрему увагу. Вона охоплює кілька ключових принципів [10]. Чесність – правдивість у представленні результатів дослідження, відмова від обману, маніпуляцій, викривлення даних. Довіра – створення атмосфери, де можлива відкрита наукова дискусія, де немає потреби приховувати помилки чи невдачі. Справедливість – об’єктивне оцінювання, рівні можливості для всіх, відсутність дискримінації та фаворитизму. Повага – визнання гідності всіх учасників освітнього процесу, толерантність до різних точок зору, захист інтелектуальної власності. Відповідальність – готовність відповідати за якість своєї роботи, за наслідки своїх рішень, за розвиток студентів.

Порушення академічної доброчесності мають різні форми та рівні серйозності. Плагіат (повний або частковий, навмисний або ненавмисний) є найпоширенішим порушенням, що підриває довіру до наукових результатів. Фабрикація та фальсифікація даних – це найсерйозніші порушення, що можуть призвести до відкликання публікацій, позбавлення наукових ступенів, репутаційних втрат для всієї наукової установи. Множинна публікація (самоплагіат) – публікація одного й того ж дослідження у різних виданнях без відповідних посилань – хоча і менш серйозне порушення, але також неприйнятне [4].

Формування відповідальності у магістрантів є одним з ключових завдань магістерських програм. Це вимагає комплексного підходу. Інформування про норми та стандарти – забезпечення того, щоб магістранти знали про етичні норми професії, про вимоги академічної доброчесності, про можливі наслідки порушень. Це може здійснюватися через спеціальні курси з професійної етики, через включення етичних модулів у фахові дисципліни, через ознайомлення з етичними кодексами професійних асоціацій [13].

Розвиток навичок етичного аналізу передбачає навчання магістрантів розпізнавати етичні дилеми, аналізувати їх з різних точок зору, приймати обґрунтовані рішення у складних моральних ситуаціях. Це може здійснюватися через аналіз кейсів, рольові ігри, дискусії щодо складних етичних питань. Створення відповідального середовища означає, що викладачі самі мають демонструвати високу відповідальність, бути взірцями етичної поведінки. Магістранти вчаться відповідальності не стільки з лекцій, скільки з досвіду взаємодії з відповідальними наставниками. Механізми підзвітності включають чіткі процедури виявлення та розгляду порушень етичних норм, справедливі санкції, можливість оскарження несправедливих рішень. Важливо, щоб ці механізми були відомі всім учасникам освітнього процесу та послідовно застосовувалися.

Баланс між відповідальністю та автономією є важливим питанням для магістерського рівня освіти. З одного боку, магістр має достатню автономію у прийнятті професійних рішень, у виборі методів роботи, у визначенні пріоритетів. З іншого боку, ця автономія передбачає високу відповідальність – чим більша свобода, тим більша відповідальність за її використання. Проблема виникає, коли автономія трактується як відсутність будь-яких обмежень, як право робити що завгодно без огляду на наслідки. Натомість справжня професійна автономія – це свобода, обмежена етичними нормами, відповідальністю перед іншими, усвідомленням наслідків своїх рішень [5].

Справедливість є однією з найдавніших та найважливіших категорій етики, що регулює відносини між людьми у суспільстві. У професійній діяльності магістра справедливість набуває особливого значення, оскільки він постійно приймає рішення, що впливають на долю інших людей: оцінює студентів, розподіляє ресурси, надає рекомендації, визначає, чиї ідеї заслуговують на визнання [3].

Принципи справедливості у магістерській освіті можна конкретизувати таким чином. Принцип рівності передбачає, що всі студенти мають рівні права

та можливості незалежно від статі, віку, національності, релігії, матеріального становища, зовнішності. Це означає однаковий доступ до освітніх ресурсів, рівні вимоги та критерії оцінювання, відсутність дискримінації за будь-якими ознаками [11].

Принцип прозорості вимагає, щоб критерії оцінювання, правила розподілу ресурсів, процедури прийняття рішень були відомі всім заздалегідь та застосовувалися послідовно. Коли критерії невідомі або постійно змінюються, неможливо забезпечити справедливість. Принцип можливості оскарження передбачає, що студенти мають право оскаржити несправедливі, на їхню думку, рішення, і має існувати чітка процедура розгляду таких скарг незалежною інстанцією [6].

Справедливе оцінювання є одним з найважливіших та найскладніших аспектів діяльності магістра-викладача. Воно передбачає дотримання кількох ключових вимог. Об'єктивність означає, що оцінка має відображати реальний рівень знань, умінь, навичок студента, а не особисте ставлення викладача до нього. Це вимагає використання чітких, вимірюваних критеріїв, уникнення "ефекту ореолу" (коли загальне враження від студента впливає на оцінку конкретної роботи), свідомої компенсації власних упереджень [13].

Типові порушення справедливості у професійній діяльності магістра включають кілька форм. Упередженість може проявлятися як гендерна дискримінація (систематичне завищення або заниження оцінок представникам певної статі), расова чи етнічна дискримінація, дискримінація за віком (упереджене ставлення до старших або молодших студентів), за зовнішністю (ефект привабливості), за соціальним статусом (кращі оцінки студентам з впливових родин).

Маніпулювання оцінками може включати завищення оцінок за хабарі, послуги, особисті стосунки, або заниження оцінок як форму помсти, тиску, залякування. Ігнорування індивідуальних обставин – це протилежна крайність, коли справедливість трактується як абсолютна однаковість, без урахування

особливих обставин. Справжня справедливість іноді вимагає різного ставлення до людей у різних ситуаціях (наприклад, студент з інвалідністю потребує адаптованих завдань; студент, який пережив травму, може потребувати перенесення терміну здачі роботи) [24].

Кейс 1: Дилема справедливості та милосердя: Магістрант подає курсову роботу з запізненням на тиждень. Правила чітко вказують, що за кожен день запізнення знімається 10% від оцінки. Студент пояснює запізнення серйозною хворобою близької людини, надає підтверджуючі документи. З одного боку, справедливість вимагає застосувати правила однаково до всіх. З іншого боку, обставини були поза контролем студента. Як має вчинити викладач?

Можливі підходи: - Строга справедливість: застосувати правило без винятків, щоб не створювати прецедент. - Контекстуальна справедливість: врахувати обставини, дозволити здати без штрафу, але вимагати документального підтвердження. - Баланс: зменшити штраф (наприклад, -5% замість -10% за день), визнаючи і правило, і обставини.

Цей кейс ілюструє, що справедливість не завжди означає абсолютну рівність. Іноді справедливість вимагає врахування контексту та індивідуальних обставин.

Культура справедливості у академічному середовищі формується через кілька механізмів. Прозорі критерії та процедури – чітке формулювання та оприлюднення всіх критеріїв оцінювання, правил розподілу ресурсів, процедур прийняття рішень. Колегіальність – залучення кількох викладачів до оцінювання важливих робіт (магістерських, дисертацій), використання комісій для прийняття важливих рішень. Це зменшує вплив особистих упереджень одного викладача. Зворотний зв'язок – надання студентам детального пояснення оцінок, можливості обговорити незрозумілі моменти. Процедури оскарження – чітка, доступна процедура оскарження оцінок та інших рішень, незалежна інстанція для розгляду скарг, справедливий та своєчасний розгляд. Етичне лідерство – демонстрація справедливості у власній поведінці

викладачами та адміністрацією, нетерпимість до проявів несправедливості, підтримка тих, хто відстоює справедливість [4].

Гідність особистості є фундаментальною цінністю, що визнається всіма провідними етичними системами та міжнародними документами з прав людини [9]. У професійному контексті гідність має два виміри: гідність самого фахівця (професійна гідність, честь) та повага до гідності тих, з ким він взаємодіє (студентів, колег, учасників досліджень).

Повага до гідності студентів є обов'язковою етичною нормою для магістра-викладача. Вона передбачає кілька основних вимог. Визнання автономії студента означає повагу до його права на власну думку, на вибір, на помилку. Викладач не має нав'язувати свої погляди, маніпулювати, тиснути авторитетом. Він має створювати умови для самостійного мислення та прийняття рішень студентом. Захист від приниження передбачає категоричну відмову від будь-яких форм психологічного насильства: публічного висміювання, образливих коментарів, сарказму, що принижує, ігнорування, бойкоту [4].

Конфіденційність вимагає поваги до приватного життя студента, нерозголошення особистої інформації, делікатності у ситуаціях, що стосуються чутливих тем. Рівне ставлення означає, що всі студенти мають право на однакову повагу незалежно від їхніх академічних успіхів, соціального статусу, зовнішності. Слабкий студент має таке ж право на повагу, як і відмінник. Підтримка розвитку передбачає віру в потенціал кожного студента, надання можливостей для зростання, конструктивний зворотний зв'язок, який критикує роботу, а не особистість [39].

Конфлікти, пов'язані з гідністю, можуть виникати у різних ситуаціях професійної діяльності магістра. Приниження студента може відбуватися через публічну критику, що акцентує на особистих недоліках, а не на аспектах роботи; через образливі коментарі щодо інтелектуальних здібностей ("ви нездатні це зрозуміти"); через сарказм та іронію, що принижують; через

ігнорування студента, відмову відповідати на запитання, створення враження, що його присутність небажана [24].

Кейс 2: Конфлікт професійної гідності: Магістр-викладач виявляє в роботі студента серйозні помилки у розумінні базових концепцій. Студент наполягає, що викладач помиляється, посилаючись на інтернет-джерела сумнівної якості. Викладач відчуває, що його професійна компетентність піддається сумніву. Як зберегти власну гідність, не принизивши при цьому студента?

Конструктивний підхід: - Не сприймати сумнів студента як особисту образу, а як можливість для діалогу - Спокійно пояснити, чому певні джерела не є авторитетними - Надати посилання на наукові джерела, що підтверджують позицію викладача - Визнати право студента на власну думку, але наголосити на необхідності спиратися на доказові джерела - Якщо виявиться, що викладач справді помилявся – мужньо визнати це, що лише підвищить його авторитет

Професійно-етичні категорії, розглянуті у попередніх підрозділах, не функціонують ізольовано одна від одної. У реальній професійній практиці магістра вони утворюють цілісну систему, де кожна категорія доповнює та підсилює інші, створюючи комплексну основу для етичної поведінки. Інтеграція цих категорій у професійну практику є ключовою ознакою зрілої етичної компетентності фахівця [13].

Модель етичної компетентності магістра можна представити як багаторівневу структуру, що включає кілька взаємопов'язаних компонентів. На базовому рівні розташовується когнітивний компонент – знання про етичні категорії, норми професійної етики, здатність розпізнавати моральні аспекти професійних ситуацій, розуміння взаємозв'язку між різними етичними принципами. Цей компонент забезпечує інтелектуальну основу етичної поведінки, але сам по собі є недостатнім [4].

Етичні дилеми у професійній практиці магістра виникають, коли різні етичні принципи або цінності суперечать одна одній, і будь-яке рішення

передбачає порушення одного з них. Розв'язання таких дилем вимагає не просто знання етичних норм, а практичної мудрості, здатності враховувати контекст, передбачати наслідки різних варіантів дій. Типові етичні дилеми включають конфлікт між чесністю та лояльністю (викладач виявляє, що його колега підробляє оцінки студентам; повідомити про це означає порушити колегіальну солідарність, мовчати – бути співучасником обману).

Конфлікт між справедливістю та милосердям виникає, коли суворе дотримання правил призведе до нещасливих наслідків для конкретної людини (студент заслуговує на незадовільну оцінку за правилами, але це призведе до його відрахування, що матиме трагічні наслідки для його сім'ї). Конфлікт між особистими інтересами та професійним обов'язком проявляється, коли виконання обов'язку вимагає жертвувати власними інтересами, часом, комфортом (ретельна перевірка всіх робіт займе весь вихідний, який хотілося б провести з родиною). Конфлікт між різними зобов'язаннями виникає, коли неможливо виконати всі взяті на себе зобов'язання одночасно (магістр обіцяв допомогти кільком студентам, але фізично не встигає всім; кому віддати пріоритет?) [24].

Конфлікт між професійними нормами та вимогами організації виникає, коли керівництво вимагає дій, що суперечать професійній етиці (завищити оцінки певним студентам, підписати неякісну роботу, приховати порушення). Конфлікт між короткостроковими та довгостроковими наслідками проявляється, коли те, що здається добром зараз, може мати негативні віддалені наслідки (надмірна м'якість до студента може допомогти йому зараз, але не підготує до вимог реального життя).

Таблиця 2.3.

Стратегії розв'язання етичних дилем у професійній практиці магістра

Стратегія	Сутність	Переваги	Обмеження
Консеквенці	Вибір дії з	Практичність,	Важко передбачити

Стратегія	Сутність	Переваги	Обмеження
алістська	найкращими наслідками	орієнтація на результат	всі наслідки; може виправдати аморальні засоби
Деонтологіч на	Дія відповідно до добродетностей	Принциповість, послідовність	Ригідність, може призводити до нещасливих результатів
Арететична	Держава, закон	Гнучкість, контекстуальність	Суб'єктивність, залежність від особистих якостей
Балансуван ня	Коли можливо частково задовольнити обидві сторони дилеми	Реалістичність, прагматизм	Ризик половинчастих рішень
Консультат ивна	Обговорення з колегами, експертами	Колективна мудрість, зменшення помилок	Потребує часу, можливість перекладання відповідальності
Прецедентн а	Орієнтація на усталену практику	Передбачуваність, справедливість	Може закріплювати застарілі підходи

Формування етичної ідентичності магістра є тривалим процесом, що включає кілька стадій. На стадії зовнішньої регуляції людина дотримується етичних норм з страху покарання або заради схвалення. Її моральна поведінка залежить від зовнішнього контролю. Ця стадія характерна для початківців у

професії. На стадії інтеріоризації відбувається поступове перетворення зовнішніх норм на внутрішні переконання. Людина починає дотримуватися норм не з примусу, а бо вважає їх правильними. Виникає внутрішній конфлікт між бажаннями та моральними вимогами.

На стадії автономної моралі етичні принципи стають органічною частиною особистості. Людина не просто слідує нормам, а критично їх осмислює, може обґрунтувати свою етичну позицію, готова відстоювати її навіть всупереч зовнішньому тиску. Вона здатна самостійно приймати етично обґрунтовані рішення у нових, нестандартних ситуаціях. Нарешті, на стадії етичного лідерства людина не лише сама живе відповідно до високих етичних стандартів, а й надихає інших, формує етичну культуру у професійному середовищі, виступає взірцем для наслідування.

Практичні рекомендації щодо розвитку етичної компетентності магістрів включають кілька напрямів. На індивідуальному рівні корисним є ведення етичного журналу, де магістр регулярно описує моральні дилеми, з якими стикається, аналізує свої рішення, оцінює їх наслідки, формулює висновки для майбутнього. Це сприяє розвитку рефлексії та усвідомленості етичного виміру професійної діяльності [13].

Подолання цих бар'єрів вимагає комплексного підходу: освіти (системне навчання професійній етиці), практики (створення можливостей для реального досвіду етичних рішень), підтримки (менторство, етичні консультації), організаційних змін (формування етичної культури установи), особистісного зростання (розвиток моральної мужності, стійкості). Інтеграція професійно-етичних категорій у практику магістра є не одноразовою подією, а безперервним процесом, що триває протягом усієї професійної кар'єри. Це вимагає постійної уваги, рефлексії, самовдосконалення. Але саме ця інтеграція робить фахівця справжнім професіоналом, а не просто носієм знань та навичок.

2.3. Академічна доброчесність та штучний інтелект: етичні виклики сучасності

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ), зокрема великих мовних моделей та генеративних систем, створює принципово нові виклики для академічної доброчесності у магістерській освіті. Якщо традиційні форми порушень (плагіат, фабрикація даних, неправомірне співавторство) достатньо добре вивчені та регламентовані, то етичні питання використання ШІ у навчанні та дослідженнях залишаються предметом активних дискусій у міжнародній академічній спільноті [54].

Технології ШІ, такі як ChatGPT, Claude, GPT-4, Gemini та інші, здатні генерувати тексти академічної якості, аналізувати дані, створювати код, формулювати гіпотези, що радикально змінює ландшафт академічної роботи. З одного боку, ці інструменти відкривають нові можливості для навчання, дослідження, креативності. З іншого боку, вони створюють ризики для академічної чесності, автентичності освітнього досвіду, розвитку критичного мислення студентів.

Центральною етичною дилемою є питання про межі допустимого використання ШІ у навчальній та дослідницькій роботі магістрантів. Повна заборона використання ШІ видається нереалістичною і навіть контрпродуктивною, оскільки ці технології стали частиною професійного інструментарію багатьох галузей. Водночас безконтрольне використання ШІ для виконання завдань, призначених для розвитку компетентностей студента, суперечить основним цілям освіти [48].

Проблема автентичності навчання виникає, коли студент подає як власну роботу текст, згенерований ШІ, без суттєвого інтелектуального внеску з його боку. У такому випадку не відбувається реального навчання -- студент не розвиває навички критичного мислення, аналізу, синтезу, письма, які мали б формуватися через виконання завдання. Оцінювання такої роботи стає фікцією, оскільки оцінюється не компетентність студента, а можливості ШІ.

Однак межа між допустимим використанням ШІ як інструменту підтримки та неприйнятним делегуванням інтелектуальної роботи машині не завжди очевидна. Чи є порушенням використання ШІ для перевірки граматики та стилю тексту, написаного студентом? Для генерації ідей, які потім критично аналізуються та розвиваються студентом? Для пояснення складних концепцій? Для написання коду за чітко сформульованим алгоритмом студента? Ці питання не мають однозначних відповідей і вимагають контекстуального підходу.

Питання прозорості використання ШІ є наступною важливою етичною проблемою. Навіть якщо використання ШІ є допустимим у певному контексті, чи має студент розкривати факт та обсяг такого використання? Більшість сучасних рекомендацій схиляються до необхідності прозорості -- студенти мають повідомляти, які саме ШІ-інструменти вони використовували і для яких цілей [52].

Аргументи на користь прозорості включають: чесність як фундаментальну академічну цінність; можливість для викладачів коригувати завдання, якщо вони виявляються «вразливими» до ШІ; розвиток культури відповідального використання технологій; справедливість щодо студентів, які не використовують ШІ. Однак прозорість створює свої виклики: як саме має виглядати "декларація використання ШІ"? Чи достатньо загального зазначення, чи потрібна детальна специфікація? Як перевірити достовірність такої декларації?

Проблема нерівності доступу до ШІ-технологій створює нові форми академічної несправедливості. Найпотужніші ШІ-інструменти є платними, що надає переваги студентам з вищим соціально-економічним статусом. Крім того, ефективне використання ШІ вимагає певного рівня цифрової грамотності, досвіду формулювання промтів, критичної оцінки результатів -- навичок, які також нерівномірно розподілені серед студентів [50].

Якщо одні студенти мають доступ до передових ШІ-інструментів та вміють їх ефективно використовувати, а інші -- ні, це створює нерівні умови, що суперечить принципу справедливості. Магістерські програми мають враховувати цей аспект, можливо, забезпечуючи рівний доступ до базових ШІ-інструментів або розробляючи завдання, де перевага від використання ШІ є мінімальною.

Етична відповідальність за використання ШІ включає кілька аспектів. По-перше, це відповідальність за достовірність інформації, згенерованої ШІ. Великі мовні моделі можуть продукувати переконливі, але фактично неточні тексти («галюцинації»). Студент, який використовує ШІ, несе відповідальність за перевірку фактів, критичну оцінку отриманої інформації, недопущення поширення дезінформації [45].

По-друге, це відповідальність за дотримання авторських прав і конфіденційності. ШІ-системи навчалися на величезних масивах даних, які можуть включати захищені авторським правом матеріали. Хоча юридичний статус контенту, згенерованого ШІ, ще не є повністю визначеним, етична відповідальність вимагає обережності у використанні такого контенту, особливо в публікаціях.

По-третє, це відповідальність за екологічний вплив. Навчання та використання великих мовних моделей потребує значних обчислювальних ресурсів і споживання енергії, що має екологічні наслідки. Хоча індивідуальний внесок окремого студента є мінімальним, усвідомлення цього аспекту є частиною етичної грамотності.

Замість бінарного підходу «дозволити/заборонити», провідні університети світу розробляють нюансовані політики використання ШІ, що враховують контекст, цілі навчання, специфіку дисциплін [67]. Ці політики зазвичай включають кілька рівнів дозволу.

Рівень 1: Повна заборона використання ШІ. Застосовується для завдань, де критично важливим є розвиток певних навичок через самостійну роботу

(наприклад, навчання академічному письму на початкових етапах, розвиток навичок кодування, формування базових аналітичних компетентностей). У таких випадках використання ШІ розглядається як порушення академічної доброчесності, аналогічне плагіату.

Рівень 2: Обмежене використання з обов'язковою прозорістю. Студенти можуть використовувати ШІ для певних допоміжних цілей (генерація ідей, перевірка граматики, пошук джерел), але мають чітко зазначати, що і як було використано. Викладач оцінює не лише кінцевий продукт, а й процес роботи, включаючи критичне осмислення результатів, згенерованих ШІ.

Рівень 3: Активне використання ШІ як навчального інструменту. Студенти заохочуються до використання ШІ, але з акцентом на розвиток навичок ефективної взаємодії з ШІ, критичної оцінки результатів, інтеграції ШІ-згенерованого контенту з власним аналізом. Завдання спеціально розробляються так, щоб вимагати не просто використання ШІ, а критичного осмислення його можливостей і обмежень.

Ключовими елементами етичного використання ШІ у магістерській освіті є: чітка комунікація очікувань -- викладачі мають експліцитно пояснювати для кожного завдання, яке використання ШІ є допустимим, яке -- ні, і чому; розвиток критичного мислення щодо ШІ -- навчання студентів розпізнавати обмеження ШІ, перевіряти факти, оцінювати якість згенерованого контенту; акцент на процесі, а не лише на продукті -- оцінювання не лише кінцевого результату, а й процесу мислення, рефлексії, прийняття рішень студента [56].

Переосмислення форм оцінювання стає необхідним в епоху ШІ. Традиційні письмові завдання, які легко можуть бути виконані ШІ, втрачають свою оціночну валідність. Натомість набувають значення: усні іспити та презентації (де студент має продемонструвати розуміння в реальному часі), рефлексивні завдання (де студент аналізує власний процес навчання, включаючи взаємодію з ШІ), проєктні роботи з акцентом на процес (з веденням журналу роботи, проміжними консультаціями), завдання, що вимагають

застосування знань до унікального контексту (де ШІ не матиме готових відповідей).

Формування культури академічної чесності в епоху ШІ вимагає не лише правил, а й виховання етичних цінностей. Студенти мають розуміти, що академічна доброчесність -- це не просто уникнення покарання, а фундаментальна цінність наукової спільноти, що забезпечує довіру до знань, справедливість оцінювання, реальний розвиток компетентностей [50].

Важливо створювати середовище, де студенти не бояться відкрито обговорювати етичні дилеми використання ШІ, де заохочується чесність і прозорість, де помилки розглядаються як можливість для навчання. Викладачі мають моделювати етичне використання ШІ у власній роботі, демонструючи, як критично оцінювати ШІ-згенерований контент, як інтегрувати ШІ в дослідницький процес з дотриманням етичних стандартів.

Розвиток ШІ-технологій продовжуватиметься, створюючи нові етичні виклики для академічної спільноти. Вже зараз очевидно, що традиційне розуміння авторства, оригінальності, інтелектуального внеску потребує переосмислення. Якщо студент формулює складний промт, критично аналізує результати ШІ, інтегрує їх з власними ідеями, редагує та адаптує -- чи є він автором кінцевого тексту? Більшість експертів схиляються до позитивної відповіді, але з застереженням про необхідність прозорості [62].

Зміщення акценту з продукту на процес може бути ключовим напрямом адаптації освіти до реальності ШІ. Якщо раніше академічне письмо розглядалося переважно як демонстрація кінцевого результату, то тепер важливішим стає процес мислення, аналізу, синтезу, рефлексії. Завдання мають бути переорієнтовані на розвиток навичок, які ШІ не може замінити: критичне мислення, креативність, етична рефлексія, здатність працювати з невизначеністю, міжособистісні навички.

Розвиток нових компетентностей стає необхідним для магістрів в епоху ШІ. Це включає: AI-грамотність -- розуміння можливостей і обмежень ШІ,

принципів його роботи, етичних питань; промт-інженерію -- вміння ефективно формулювати запити до ШІ для отримання якісних результатів; критичну оцінку ШІ-контенту – здатність розпізнавати помилки, упередження, «галюцинації» ШІ; етичне прийняття рішень -- здатність визначати, коли і як використання ШІ є етично прийнятним [59].

Коллективна відповідальність академічної спільноти полягає у формуванні спільного розуміння етичних норм використання ШІ. Це не може бути зроблено окремими викладачами чи університетами – потрібен діалог на рівні дисциплін, професійних асоціацій, міжнародної академічної спільноти. Важливо виробити консенсус щодо базових принципів, залишаючи простір для контекстуальної адаптації.

Необхідність постійного оновлення політик є наслідком швидкого розвитку технологій. Те, що вважалося неможливим рік тому, може стати реальністю сьогодні. Політики використання ШІ не можуть бути статичними -- вони мають регулярно переглядатися з урахуванням технологічних змін, накопиченого досвіду, досліджень впливу ШІ на навчання.

Парадоксально, але епоха ШІ може посилити, а не послабити значення академічної доброчесності. Коли технічне виконання завдань стає легшим завдяки ШІ, етична позиція особи – її чесність, відповідальність, прагнення до справжнього навчання – стає ще більш важливою. Саме ці якості відрізнятимуть справжніх професіоналів від тих, хто просто вміє користуватися інструментами.

Виховання етичної свідомості щодо ШІ має стати інтегральною частиною магістерських програм. Студенти мають не лише вивчати технічні аспекти ШІ, а й глибоко осмислювати етичні питання: Як використання ШІ впливає на моє навчання? Чи розвиваю я справжні компетентності, чи лише імітую їх? Яка моя відповідальність за використання ШІ-технологій? Як ШІ змінює природу інтелектуальної праці? Що означає бути автентичним дослідником в епоху ШІ?

Ці питання не мають простих відповідей, але саме здатність ставити їх, критично осмислювати, знаходити власну етичну позицію є ознакою етичної зрілості магістра. Академічна доброчесність в епоху ШІ – це не лише дотримання правил, а усвідомлений етичний вибір, що базується на розумінні цінностей науки, освіти, інтелектуальної чесності.

Роль викладачів у формуванні етичної культури використання ШІ є критичною. Викладачі мають: бути інформованими про можливості та обмеження сучасних ШІ-технологій; розробляти завдання, що залишаються валідними в умовах доступності ШІ; відкрито обговорювати зі студентами етичні питання використання ШІ; моделювати етичне використання ШІ у власній роботі; створювати атмосферу довіри, де студенти не бояться зізнатися у використанні ШІ або у етичних сумнівах.

Інституційна підтримка етичного використання ШІ включає: розробку чітких політик використання ШІ на рівні університету/програми; навчання викладачів роботі з ШІ та етичним питанням; забезпечення рівного доступу студентів до базових ШІ-інструментів; створення етичних комітетів або робочих груп з питань ШІ та академічної доброчесності; регулярний перегляд та оновлення політик з урахуванням технологічних змін [71].

Таким чином, епоха штучного інтелекту не скасовує академічну доброчесність, а трансформує її розуміння та практики реалізації. Етичні принципи чесності, відповідальності, справедливості, поваги до інтелектуальної власності залишаються актуальними, але їх застосування до нових технологічних реалій вимагає критичного переосмислення. Магістри як майбутні лідери у своїх професійних галузях мають бути не лише компетентними користувачами ШІ-технологій, а й етично зрілими професіоналами, здатними приймати відповідальні рішення щодо використання цих потужних інструментів.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

3.1. Організація та методика дослідження

Емпіричне дослідження рівня сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх викладачів ЗВО проводилося з метою виявлення особливостей розуміння студентами магістратури етичних аспектів педагогічної діяльності, рівня обізнаності з принципами академічної доброчесності та оцінки потреби у спеціалізованій етичній підготовці.

Дослідження охопило студентів магістратури педагогічних спеціальностей ЛНУВМБ імені С. З. Гжицького. Вибірка не є чисельною обмеженою, проте вона дозволяє виявити її основні тенденції та ті аспекти у формуванні професійно-етичної компетентності майбутніх педагогів, які потребують покращення.

Основним методом збору даних обрано анкетування, що дозволило забезпечити анонімність респондентів та отримати відверті відповіді щодо складних етичних питань. Анкета (див. Додаток А) включала 10 питань, серед яких:

- одне відкрите питання для виявлення розуміння поняття «етична компетентність викладача»;
- одне дихотомічне питання щодо знайомства з Кодексом академічної доброчесності ЗВО;

- сім питань із використанням п'ятибальної шкали Лікерта для оцінки різних аспектів етичної компетентності[61];
- одне питання множинного вибору для визначення пріоритетних етичних принципів.

Анкета охоплювала кілька ключових напрямів дослідження: когнітивний компонент (розуміння етичних понять та принципів), мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення значущості етики у професійній діяльності), діяльнісний компонент (готовність приймати етичні рішення), а також актуальні виклики сучасності – використання штучного інтелекту та його вплив на академічну доброчесність.

Проведення дослідження відбувалося в онлайн-форматі за допомогою Google Forms, що забезпечило зручність заповнення анкет та автоматичну систематизацію отриманих даних. Респонденти отримували посилання на анкету та заповнювали її у зручний для них час, що сприяло вищій якості відповідей.

3.2. Аналіз результатів дослідження

Аналіз результатів анкетування дозволяє виявити ключові тенденції у формуванні професійно-етичної компетентності майбутніх викладачів ЗВО. Розглянемо детально отримані дані за кожним з напрямів дослідження.

Розуміння поняття «етична компетентність викладача». Аналіз відповідей на відкрите питання про розуміння етичної компетентності викладача виявив значну варіативність у тлумаченні цього поняття. Серед відповідей можна виділити кілька підходів:

Найбільш ґрунтовне визначення продемонструвало розуміння етичної компетентності як «здатності та готовності свідомо обґрунтовувати свої професійні дії системою моральних цінностей, приймати на їх основі виважені рішення та нести за них відповідальність перед студентами, колегами і

суспільством». Таке тлумачення охоплює всі три основні компоненти компетентності: когнітивний (знання та розуміння), мотиваційно-ціннісний (система цінностей) та діяльнісний (готовність діяти та відповідальність).

Інші респонденти акцентували увагу на окремих аспектах: поведінковому («вміння поводитися відповідно у різних ситуаціях»), особистісному («здатність до моральної поведінки»), ціннісному («засади, які мають закладати основу виховання та спрямовуватись на важливі цінності»). Один респондент звузив поняття до «якості викладання», що свідчить про неповне розуміння етичного виміру педагогічної діяльності. Один респондент взагалі не надав відповіді на це питання.

Така розбіжність у визначеннях вказує на необхідність формування єдиного концептуального розуміння професійно-етичної компетентності у процесі магістерської підготовки.

Знайомство з Кодексом академічної доброчесності. Результати показали, що 83,3% респондентів (5 осіб) знайомі з Кодексом академічної доброчесності свого ЗВО, тоді як 16,7% (1 особа) не знайомі з цим документом. Такі показники є позитивними, оскільки свідчать про високу обізнаність студентів магістратури з основоположними документами, що регулюють етичні норми в академічному середовищі.

Водночас, наявність респондента, не знайомого з Кодексом, вказує на прогалини в інформаційно-освітній роботі закладу та необхідність систематичної роботи щодо ознайомлення всіх студентів з нормами академічної доброчесності з перших днів навчання.

Впевненість у здатності приймати морально виважені рішення. Середній показник впевненості склав 3,67 бала при медіані 4 бали. Більшість респондентів (66,7%) оцінили свою впевненість на 4 бали, що свідчить про помірно високий рівень самооцінки у цьому аспекті. По 16,7% респондентів обрали крайні оцінки – 1 та 5 балів відповідно.

Відносно високе стандартне відхилення (1,37) вказує на значну варіативність у самооцінці респондентів. Це може пояснюватися різним рівнем рефлексивності, життєвим досвідом та індивідуальними особливостями особистості. Наявність респондента з мінімальною оцінкою (1 бал) сигналізує про необхідність розвитку впевненості у прийнятті етичних рішень через практико-орієнтовані форми навчання.

Вплив етичної культури викладача на мотивацію студентів. Середнє значення становить 3,83 бала, що є одним з найвищих показників серед усіх питань анкети. Половина респондентів (50%) оцінили цей вплив на 4 бали, третина (33,3%) – на максимальний бал 5, і лише 16,7% – на мінімальний 1 бал.

Такі результати підтверджують усвідомлення майбутніми викладачами важливості власної етичної культури для формування навчальної мотивації студентів. Це узгоджується з теоретичними положеннями про те, що викладач є моральним зразком для студентів, а його етична поведінка безпосередньо впливає на освітнє середовище та ставлення студентів до навчання.

Пріоритетні етичні принципи. Найчастіше респонденти обирали принцип відповідальності (50% відповідей) та доброти (33,3%). По одній відповіді отримали принципи справедливості (16,7%). Жоден респондент не обрав совість, гідність чи академічну доброчесність як пріоритетний принцип, хоча ці варіанти були наявні в анкеті.

Домінування принципу відповідальності є позитивним показником, оскільки відповідальність є базовою етичною категорією у професійній діяльності педагога. Вибір доброти як другого за значущістю принципу відображає гуманістичну спрямованість майбутніх викладачів. Водночас, відсутність вибору академічної доброчесності як пріоритету викликає занепокоєння, особливо в контексті сучасних викликів академічній спільноті.

Використання штучного інтелекту в навчальних цілях. Середній показник частоти використання ШІ становить 2,67 бала, що вказує на помірний рівень залучення цих технологій. Розподіл відповідей є рівномірним: по 33,3%

респондентів обрали 2 та 3 бали, по 16,7% – 1 та 5 балів. Жоден респондент не обрав 4 бали.

Такі результати відображають неоднозначне ставлення до використання ШІ серед майбутніх викладачів. Частина респондентів активно використовує ці інструменти, інші – обмежено або взагалі не користуються. Це може пояснюватися різними факторами: технічною грамотністю, доступністю інструментів, усвідомленням етичних ризиків або особистими переконаннями щодо використання ШІ в освіті.

Сприйняття загрози ШІ для академічної доброчесності. Це питання виявило найбільшу розбіжність у поглядах респондентів (стандартне відхилення 1,63). Розподіл відповідей є майже рівномірним по всій шкалі: по 16,7% обрали кожен оцінку від 1 до 4 балів, і 33,3% – максимальний бал 5. Середнє значення становить 3,33 бала.

Така поляризація думок свідчить про відсутність єдиного розуміння ризиків, пов'язаних з використанням ШІ в академічному середовищі. Третина респондентів вважає ШІ значною загрозою для академічної доброчесності, тоді як інші оцінюють цю загрозу як незначну або помірну. Це підкреслює необхідність дискусій та освітніх заходів щодо етичного використання технологій штучного інтелекту у вищій освіті.

Оцінка рівня академічної доброчесності інших студентів. Середня оцінка становить 3,83 бала при медіані 4 бали. Більшість оцінок зосереджена у верхній частині шкали: по 33,3% респондентів обрали 4 та 5 балів. По 16,7% обрали 2 та 3 бали. Жоден респондент не оцінив рівень академічної доброчесності колег на мінімальний бал.

Відносно високі оцінки свідчать про позитивне сприйняття респондентами рівня академічної доброчесності у студентському середовищі. Це може відображати як реальний стан речей, так і схильність до позитивного оцінювання колег. Відсутність мінімальних оцінок може також вказувати на

небажання критично оцінювати інших або насправді помірно високий рівень дотримання академічних норм у досліджуваній групі.

Потенційний вплив курсу з етики на академічну доброчесність та професійну практику. Обидва питання щодо впливу спеціалізованого курсу з етики отримали ідентичні результати: середнє значення 3,33 бала, медіана 3,5 бала, стандартне відхилення 1,37. Розподіл відповідей також співпадає: по 16,7% обрали 1 та 5 балів, по 33,3% – 3 та 4 бали.

Помірні оцінки (медіана 3,5) вказують на певний скептицизм респондентів щодо ефективності формального курсу з етики. Це може пояснюватися кількома факторами: сумнівами у можливості «навчити етиці» через традиційні форми навчання, недооцінкою значущості спеціалізованої етичної підготовки, або переконанням, що етичні цінності формуються переважно життєвим досвідом, а не академічними курсами.

Водночас, дві третини респондентів оцінили потенційний вплив курсу на 3-4 бали, що свідчить про визнання певної користі від такої підготовки. Третина респондентів демонструє полярні позиції – від повного скептицизму (1 бал) до високих очікувань (5 балів).

Отже, результати анкетування виявили неоднорідність у розумінні професійно-етичної компетентності майбутніми викладачами ЗВО та поляризацію поглядів щодо впливу штучного інтелекту на академічну доброчесність. Позитивними тенденціями є висока обізнаність респондентів з кодексом академічної доброчесності та усвідомлення впливу етичної культури викладача на мотивацію студентів, проте викликає занепокоєння відсутність вибору академічної доброчесності як пріоритетного етичного принципу та помірний скептицизм щодо ефективності спеціалізованих курсів з етики.

3.3. Інтерпретація результатів та практичні рекомендації

Узагальнений аналіз результатів дослідження дозволяє сформулювати ключові висновки та практичні рекомендації щодо формування професійно-етичної компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

Дослідження виявило відсутність єдиного концептуального розуміння професійно-етичної компетентності серед студентів магістратури. Респонденти демонструють фрагментарне уявлення про це поняття, акцентуючи увагу на окремих його аспектах. Це вказує на необхідність введення у навчальний процес спеціального модуля, присвяченого теоретичним основам професійної етики викладача, де було б сформоване цілісне розуміння етичної компетентності як інтегративної якості особистості педагога.

Високий рівень обізнаності з Кодексом академічної доброчесності (83,3%) є позитивним показником, проте необхідно забезпечити стовідсоткове охоплення всіх студентів. Рекомендується включити обов'язкове ознайомлення з цим документом до адаптаційних заходів на початку навчання у магістратурі, а також організувати щорічні тематичні семінари з питань академічної доброчесності. Значна варіативність у рівні впевненості респондентів щодо прийняття морально виважених рішень (стандартне відхилення 1,37) свідчить про необхідність індивідуалізованого підходу у формуванні цього аспекту професійно-етичної компетентності. Доцільним є впровадження практико-орієнтованих форм навчання: аналізу кейсів, етичних дилем, рольових ігор та симуляцій професійних ситуацій, які б дозволили студентам відпрацьовувати навички етичного вибору у безпечному освітньому середовищі. Усвідомлення респондентами впливу етичної культури викладача на мотивацію студентів (середній бал 3,83) є важливою основою для формування професійно-етичної компетентності. Цей аспект має бути посилений через демонстрацію конкретних прикладів впливу етичної поведінки викладача на освітній процес, залучення до навчання викладачів-практиків, які можуть поділитися власним досвідом етичної взаємодії зі студентами. Домінування принципу відповідальності серед пріоритетних етичних цінностей (50% респондентів) є

позитивною тенденцією. Проте відсутність вибору академічної доброчесності як пріоритету викликає занепокоєння і вимагає посиленої уваги до цього аспекту в освітньому процесі. Рекомендується інтегрувати питання академічної доброчесності в усі навчальні дисципліни магістерської програми, а не розглядати їх ізольовано.

Актуальною проблемою є відсутність єдиного розуміння етичних аспектів використання штучного інтелекту в освіті. Розбіжності у оцінці загроз ШІ для академічної доброчесності (стандартне відхилення 1,63) свідчать про необхідність спеціальних освітніх заходів з цієї теми. Доцільним є розробка окремого модуля «Етика використання ШІ в освіті», де б обговорювалися як можливості, так і ризики цих технологій, формувалися навички етичного та відповідального використання ШІ в педагогічній практиці. Помірна оцінка потенційного впливу курсу з етики (середній бал 3,33) вказує на необхідність переосмислення форм і методів етичної освіти майбутніх викладачів. Традиційний підхід, орієнтований на засвоєння теоретичних знань, виявляється недостатньо ефективним. Курс з прикладної етики для викладачів має бути побудований на принципах активного навчання, включати інтерактивні форми роботи, передбачати аналіз реальних професійних ситуацій, рефлексію власного етичного досвіду студентів. Відносно високі оцінки рівня академічної доброчесності колег (середній бал 3,83) можуть свідчити як про позитивний стан справ, так і про недостатню критичність респондентів. Важливо розвивати у майбутніх викладачів здатність до критичного аналізу етичних аспектів академічної діяльності, формувати нетерпимість до порушень академічної доброчесності не лише у власній діяльності, а й у поведінці колег та студентів.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що формування професійно-етичної компетентності майбутніх викладачів ЗВО потребує системного підходу, який би поєднував теоретичну підготовку з практичними тренінгами, індивідуальну роботу з груповими формами навчання, традиційні методи з інноваційними освітніми технологіями.

Особлива увага має приділятися актуальним викликам сучасності – етичному використанню цифрових технологій, протидії академічному шахрайству, формуванню культури академічної доброчесності.

Обмеженість вибірки не дозволяє екстраполювати отримані результати на всю генеральну сукупність студентів магістратури педагогічних спеціальностей. Проте виявлені тенденції можуть бути використані як основа для подальших досліджень з більшою вибіркою, а сформульовані рекомендації – для вдосконалення змісту магістерських програм підготовки викладачів вищої школи.

Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити ключові особливості формування професійно-етичної компетентності майбутніх викладачів ЗВО. Результати дослідження підтверджують актуальність проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх викладачів та необхідність її системного вирішення на рівні магістерських програм підготовки педагогічних кадрів для вищої школи.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено комплексне дослідження проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки. Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження дозволяють сформулювати низку висновків, що розкривають сутність, зміст і специфіку професійно-етичної підготовки педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Педагогічна етика виступає категорією професіоналізму викладача вищої школи, що інтегрує моральну свідомість, моральні відносини та моральну практику в єдину систему. Порівняльний аналіз нормативно-правових засад педагогічної етики у закладах вищої освіти України та Європейського Союзу засвідчив значний прогрес України у створенні правової бази академічної доброчесності. Водночас виявлено суттєві відмінності у практичній реалізації цих норм: європейські університети мають розвиненішу систему інституційного забезпечення етики (омбудсмени, незалежні етичні комісії, обов'язкова етична підготовка викладачів), тоді як в Україні ці механізми перебувають на стадії формування.

Магістерська освіта відіграє ключову роль у професіоналізації майбутніх викладачів, забезпечуючи перехід від засвоєння базових знань до формування зрілої професійно-етичної компетентності. На цьому рівні відбувається трансформація етичних знань у практичну життєву позицію через науково-дослідну діяльність, що ставить перед магістрантами конкретні етичні виклики на кожному етапі: від вибору теми дослідження до оприлюднення результатів.

Розкрито специфіку реалізації професійно-етичних категорій у діяльності магістра як майбутнього викладача. Добро у професійному контексті набуває багатовимірного характеру: як компетентність (досконале володіння фахом), як служіння (спрямованість на благо інших), як чесність (дотримання етичних норм) та як відповідальність (готовність відповідати за наслідки). Совість

виступає незамінним регулятором в умовах автономії професійної діяльності, забезпечуючи етичну поведінку навіть за відсутності зовнішнього контролю. Відповідальність проявляється на кількох рівнях: перед собою (моральна), перед науковою спільнотою (професійна), перед студентами (педагогічна) та перед суспільством (соціальна). Справедливість конкретизується у об'єктивності оцінювання, рівності можливостей та визнанні авторства. Гідність інтегрує всі категорії через збереження професійної репутації та захист академічних прав.

Особливу актуальність набула проблема академічної доброчесності в умовах поширення технологій штучного інтелекту. Аналіз показав, що ШІ створює нові етичні виклики для освіти: розмивання меж авторства, спрощення можливостей академічного шахрайства, загроза дегуманізації освітнього процесу. Водночас, ШІ відкриває і нові можливості: персоналізація навчання, виявлення плагіату, аналіз великих масивів наукових даних. Етична відповідь на ці виклики полягає не у забороні технологій, а у формуванні культури відповідального використання ШІ, де чітко розмежовуються допустиме застосування (як інструмент для пошуку інформації, перевірки граматики, генерації ідей) та неприйнятне (повна заміна власної інтелектуальної праці, приховування факту використання ШІ, маніпулювання даними).

Результати емпіричного дослідження виявили неоднорідність у розумінні студентами магістратури поняття «професійно-етична компетентність викладача» та актуалізували потребу в цілеспрямованій роботі з формування цілісного концептуального бачення цього феномену. Встановлено, що більшість респондентів (83,3%) знайомі з Кодексом академічної доброчесності, демонструють помірно високий рівень впевненості у здатності приймати етичні рішення (середній бал 3,67) та усвідомлюють значущість етичної культури викладача для мотивації студентів (середній бал 3,83). Водночас виявлено проблемні зони: академічна доброчесність не увійшла до пріоритетних етичних принципів жодного респондента, спостерігається значна розбіжність у оцінці

загроз ШІ для академічної доброчесності, а також певний скептицизм щодо ефективності традиційних форм етичної освіти.

На основі теоретичного аналізу та емпіричних даних сформульовано систему практичних рекомендацій щодо вдосконалення формування професійно-етичної компетентності майбутніх викладачів ЗВО. Ключовими напрямками є: введення обов'язкового модуля з професійної етики в усі магістерські програми педагогічного спрямування; впровадження практико-орієнтованих форм навчання (аналіз кейсів, етичних дилем, рольові ігри); створення інституційних механізмів підтримки академічної доброчесності (омбудсмени, етичні комісії, менторські програми); індивідуалізований підхід з урахуванням різного рівня сформованості етичної компетентності студентів.

Результати дослідження мають як теоретичне, так і практичне значення. У теоретичному плані уточнено поняттєвий апарат професійної етики викладача, систематизовано базові етичні категорії у контексті магістерської освіти, розкрито специфіку їх реалізації в умовах сучасних викликів цифровізації та інтернаціоналізації освіти. У практичному плані розроблені рекомендації можуть бути використані при проектуванні магістерських освітніх програм, створенні навчальних курсів з професійної етики, розробці кодексів академічної доброчесності, організації системи етичної підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аквінський Т. Сума теології. Київ : Український Католицький Університет, 2010. 624 с.
2. Апанасенко Л. В. Етичні норми та принципи в педагогічній діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 147. С. 10–13.
3. Аристотель. Нікомахова етика / пер. з давньогр. ; ред. О. Кислюк. Київ : Основи, 2002. 384 с.
4. Васянович Г. А. Педагогічна етика: теорія і практика. Київ : Освіта України, 2012. 350 с.
5. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму / пер з нім. О. Погорілий. Київ : Основи, 1994. 273 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ. : Либідь, 1997. 376 с.
7. Гриневич Л. М. Академічна доброчесність: виклики та можливості. Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 1. С. 7–12.
8. Гриньова В. М. Професійний такт як складова педагогічної майстерності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія: Педагогіка*. 2014. Вип. 45. С. 31–36.
9. Загальна декларація прав людини ООН від 10.12.1948. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text
10. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
11. Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» від 06.09.2012 № 5207-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text>
12. Закон України "Про освіту" від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

- 13.Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-популярне видання. К. : МАУП, 2000. 312 с.
- 14.Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 608 с.
- 15.Кант І. Критика практичного розуму. К. : Основи, 2004. 416 с.
- 16.Кант І. Основи метафізики моралі. Київ: Юніверс, 2000. 142 с.
- 17.Кодекс академічної доброчесності Київського національного університету імені Тараса Шевченка. URL: <https://knu.ua/pdfs/official/must-published/Ethical-code-of-the-university-community.pdf>
- 18.Ковальчук В. О. Етика наукових досліджень: вимоги до магістерських робіт. К. : Видавничий дім «Слово», 2020. 160 с.
- 19.Коменський Я. А. Велика дидактика. Київ. : Радянська школа, 1955. 420 с.
- 20.Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Грамота, 2011. 520 с.
- 21.Кузь В. Г. Педагогічна етика як основа професійної культури вчителя. Педагогіка і психологія. 2004. № 1. С. 14–21.
- 22.Луговий В. І. Вища освіта України: проблеми та перспективи розвитку. Київ. : Знання, 2011. 250 с.
- 23.Макінтайр А. Після чесноти / пер. з англ. І. Синявського. Київ : Дух і Літера, 2015. 384 с.
- 24.Малафік А. С. Моральна відповідальність педагога у системі професійних відносин. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. № 1. С. 138–144.
- 25.Мелікова К. В. Вплив академічної доброчесності на якість учіння студентів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2021. № 1(13). С. 45–51. URL: <https://pedvisnyk.knu.ua/article/view/123456>
- 26.Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки: навч. посібник / За заг. ред. О. Г. Мороза. К.: НПУ, 2006. 208 с.

- 27.Наказ МОН України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових роботах» від 15.08.2018 № 912. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/akredytatsiya/instrukt-list/1-11-8681-vid-15082018-rekomendatsii-shchodo-zapobigannya-akademichnomu-plagiatu.pdf>
- 28.Огієнко І. Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу. Київ : Абрис, 1991. 272 с.
- 29.Олійник І. В. Філософські та специфічні принципи в контексті сучасної освітньої парадигми. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 2016, № 1(11). С. 51-55.
- 30.Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
- 31.Платон. Держава / пер. з давньогр. Д. Коваль. К.: Основи, 2000. 355 с.
- 32.Положення про академічну доброчесність Національного університету "Києво-Могилянська Академія". URL: https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/vakansii/cat_view/1-dokumenty-naukma/12-normatyvna-baza-naukma/6-systema-zabezpechennia-iakosti-osvitnoi-diialnosti-ta-iakosti-vyshchoi-osvity/71-normatyvni-dokumenty?start=5
- 33.Садовий М. І., Трибуцька Л. В. Академічна доброчесність в системі вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70. № 2. С. 13–24.
- 34.Семиченко В. А. Розвиток етичної компетентності майбутнього педагога. К. : МАУП, 2006. 216 с.
- 35.Сковорода Г. С. Твори : у 2 т. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 1. 512 с.
- 36.Сухомлинський В. О. Про виховання. Київ. : Радянська школа, 1975. 380 с.
- 37.Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори у 5-ти томах. К. : Радянська школа, 1976. Т. 3. С. 5–280.
38. Кодекс академічної доброчесності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО). Київ, 2021. 45 с. URL:

<https://naqa.gov.ua/%d0%b0%d0%ba%d0%b0%d0%b4%d0%b5%d0%bc%d1%96%d1%87%d0%bd%d0%b0-%d0%b4%d0%be%d0%b1%d1%80%d0%be%d1%87%d0%b5%d1%81%d0%bd%d1%96%d1%81%d1%82%d1%8c/>

39. Федорович А. Етика педагога як змістова основа його моральної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74. Т. 1. С. 149–153.
40. Фромм Е. Мистецтво любити. Київ : Укрвидав, 2017. 208 с.
41. Шабатура Л. І. Етична складова професійної культури майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2018. Вип. 1 (42). С. 261–264.
42. Artyukhov A., Artyukhova N. Academic Integrity as a Strategic Priority for Ukraine's Higher Education. *European Journal of Higher Education*. 2021. Vol. 11(1). P. 45–61. URL: https://www.researchgate.net/publication/368203139_Academic_integrity_in_Ukrainian_higher_education_values_skills_actions
43. Barnett R. *The Idea of Higher Education*. Buckingham : Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1990. 244 p.
44. Batechko N., Durdas A. Academic Integrity in the Context of European Practices: The Experience of France. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2019. Issue 3 (60). P. 88–94. URL: https://www.researchgate.net/publication/338708841_ACADEMIC_INTEGRITY_IN_THE_CONTEXT_OF_EUROPEAN_PRACTICES_THE_EXPERIENCE_OF_FRANCE
45. Borji A. A Categorical Archive of ChatGPT Failures. arXiv preprint. 2023. URL: <https://arxiv.org/abs/2302.03494>
46. Bretag T. (Ed.). *Handbook of Academic Integrity*. Singapore : Springer, 2016. 1100 p. URL:

https://www.researchgate.net/publication/305546796_Handbook_of_Academic_Integrity

47. Cai Y., Fomina M. N. Philosophy of Culture on the Philosophy of Modern Education in China. *Concept: Philosophy, Religion, Culture*, 2023, Vol. 7, No. 3, P. 26–38. URL
https://www.researchgate.net/publication/374425261_Philosophy_of_Culture_on_the_Philosophy_of_Modern_Education_in_China
48. Chan C. K. Y. A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20(38). P. 1–25. URL:
https://www.researchgate.net/publication/372188902_A_comprehensive_AI_policy_education_framework_for_university_teaching_and_learning
49. Charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie. URL
<https://www.eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%202008%20fr.pdf>
50. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20(22). P. 1–22. URL:
https://www.researchgate.net/publication/370224159_Artificial_intelligence_in_higher_education_the_state_of_the_field
51. Delamont S., Atkinson P. *Successful Research Careers: A Practical Guide*. Maidenhead : Open University Press, 2004. 178 p.
52. Ethics of AI in Education: Towards a Community Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2021. Vol. 32. P. 504-526. URL:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-021-00239-1>
53. European Charter for Researchers and Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. Brussels : European Commission, 2005. 26 p. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2005/251/oj/eng>

54. European Network for Academic Integrity (ENAI) Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education. 2023. URL: <https://edintegrity.biomedcentral.com/articles/10.1007/s40979-023-00133-4>
55. Fishman T. The Fundamental Values of Academic Integrity. 3rd ed. International Center for Academic Integrity, 2014. 38 p. URL: <https://academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sp/fundamental>
56. Fyfe P. How to Cheat on Your Final Paper: Assigning AI for Student Writing. AI & Society. 2023. Vol. 38. P. 1395–1405. URL: <https://www.depts.ttu.edu/tlpdc/AssigningAIForStudentWriting2021.pdf>
57. Glendinning I., Çelik Ö., Subramaniam S., Henek-Dlabolová D., Zehir Topkaya E., Aksoy Pekacar K., Trevisiol O., Razi S. Guidelines on Developing Effective Academic Integrity Policies: A Comprehensive Guide for Higher Education Institutions. FAITH Project / European Network for Academic Integrity (ENAI), 2025. URL: <https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2025/02/Guidelines-on-Developing-Effective-Academic-Integrity-Policies.pdf>
58. How does ombuds system work? URL: <https://www.uni-goettingen.de/en/695589.html>
59. Kasneci E. et al. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103, Article 102274 URL: https://www.researchgate.net/publication/367541637_ChatGPT_for_Good_On_Opportunities_and_Challenges_of_Large_Language_Models_for_Education
60. Kráľová E. Pedagogical Ethics at the University. Educational Alternatives, 2018. (Volume 16). P. 55–68. URL: https://www.academia.edu/126372437/Pedagogical_Ethics_at_the_University
61. Likert R. A Technique for the Measurement of Attitudes. Archives of Psychology (No. 140). New York : Science Press, 1932. P. 1–55. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=534541>

- 62.Lo C. K. What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, Article 410 URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=4080544>
- 63.Macfarlane B. *Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor*. London : Routledge, 2012. 190 p.
- 64.Newton P. Academic integrity: a quantitative study of confidence and understanding in students at the start of their higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2016. Vol. 41, No. 3. P. 482–497.
- 65.Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament. General Data Protection Regulation (GDPR). *Official Journal of the European Union*, 2016. L 119. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/eng>
- 66.Rest J. R. *Moral Development: Advances in Research and Theory*. Praeger, 1986. 240 p.
- 67.Russell S., Norvig P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 4th Edition. Pearson, 2020. 1136 p.
- 68.Seryczyńska B. Academic Integrity in Poland: A Culturally Sensitive Code of Ethics Proposal. *Qeios*, 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/375359519_Academic_Integrity_in_Poland_A_Culturally_Sensitive_Code_of_Ethics_Proposal
- 69.Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels : European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015. 32 p.
- 70.Suárez Francisco. *Metaphysical Disputation I: On the Nature of First Philosophy or Metaphysics*. Transl. Shane Duarte. Washington, D.C.: The Catholic University of America Press, 2021.
- 71.Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. Vol. 6. URL:

https://www.researchgate.net/publication/369378950_ChatGPT_in_higher_education_Considerations_for_academic_integrity_and_student_learning

- 72.The University of Oxford. Policy on Academic Integrity. URL: <https://hr.admin.ox.ac.uk/sitefiles/air-code-2025-clean.pdf>
- 73.UK Research Integrity Office. Code of Practice for Research. London, 2009. 24 p. URL: <https://ukrio.org/wp-content/uploads/UKRIO-Code-of-Practice-for-Research.pdf>
- 74.UNESCO. Recommendation on Science and Scientific Researchers. Paris : UNESCO, 2017. 35 p. URL: <https://www.unesco.org/en/recommendation-science>
- 75.University of Bologna. Code of Ethics and Conduct. URL: <https://www.unibo.it/en/university/statute-standards-strategies-and-reports/code-of-ethics-and-conduct>
- 76.University of Warsaw. Code of Ethics. Warszawa, 2018. 18 p. URL: <https://centrum.tdb.uw.edu.pl/ethical-standards-and-procedures/>
- 77.Walker M., McLean M. Professional Education, Capabilities and the Public Good: The role of universities in promoting human development. London : Routledge, 2013. 224 p.
- 78.Weingart P., Taubert N. The Future of Scholarly Publishing. Bielefeld : Transcript Verlag, 2017. 224 p.
- 79.Wissenschaftsrat. Empfehlungen zu wissenschaftlicher Integrität : Positionspapier (Drs. 4609-15). Köln : Wissenschaftsrat, April 2015. 55 S. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4609-15.html>
- 80.Zgaga P. Higher Education and Citizenship: The Full Range of the European Dimension. European Journal of Education. 2017. Vol. 52(3). P. 342–357. URL: https://www.researchgate.net/publication/240794604_Higher_Education_and_Citizenship_'the_Full_Range_of_Purposes'

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета «ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ»

Дорогі друзі!

Запрошуємо вас взяти участь в анкетуванні, яке стосується вивчення проблеми етичної компетентності педагогів. Опитування проводиться анонімно, в рамках магістерського дослідження. Результати будуть подані в узагальненому вигляді і сприятимуть розвитку етичної компетентності педагогів. Нижче Вам пропонується низка запитань. На деякі з них вам треба написати власну думку, в окремих – обрати варіанти відповідей, а в окремих оцінити подію, ситуацію тощо від 1 до 5, де 1 – найнижчий показник, а 5 – найвищий. Тут немає правильних чи неправильних відповідей.

Нам важлива ваша думка.

1. Як ви розумієте поняття «Етична компетентність викладача»

2. Чи знайомі Ви з Кодексом академічної доброчесності вашого ЗВО?

Так

Ні

3. Наскільки Ви впевнені у своїй здатності приймати морально виважені рішення у професійних ситуаціях?

1 2 3 4 5

4. Наскільки рівень етичної культури викладача на мотивацію студентів?

1 2 3 4 5

5. Які етичні принципи є для Вас найважливішими у професійній діяльності?

- Доброта
- Совість
- Відповідальність
- Справедливість
- Гідність
- Академічна доброчесність

6. Наскільки часто ви користуєтесь ШІ(в навчальних цілях)?

1 2 3 4 5

7. Наскільки, на вашу думку, велику загрозу становить ШІ для академічної доброчесності у ЗВО?

1 2 3 4 5

8. Оцініть рівень академічної доброчесності інших студентів під час навчання

1 2 3 4 5

9. Наскільки б, на вашу думку, наявність курсу з етики(прикладної етики для викладачів?) покращила б рівень академічної доброчесності в ЗВО?

1 2 3 4 5

10. Наскільки б, на вашу думку, наявність курсу з етики(прикладної етики для викладачів?) допомогла майбутнім педагогам в рамках професійної практики?

1 2 3 4 5

Дякуємо за участь!