

М.Н. Макарова

Академическая этика за рубежом и в России: как предотвратить студенческие нарушения в вузах?



**Ижевск
2021**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Кафедра социологии

М. Н. Макарова

Академическая этика за рубежом
и в России: как предотвратить
студенческие нарушения в вузах?

Монография



Ижевск
2021

УДК 316.33:378:17

ББК 60.561.9

М152

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом УдГУ

Макарова М. Н.

М152 Академическая этика за рубежом и в России: как предотвратить студенческие нарушения в вузах? Монография. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2021. – 256 с.

ISBN 978-5-4312-0920-8

Целью монографии является выявление основных факторов студенческих нарушений и способов их предотвращения в современных зарубежных и российских вузах. Работа содержит итоги теоретического изучения опыта формирования и внедрения инструментов академической этики в университетах по всему миру, а также эмпирические данные, собранные автором в четырех странах – США, Латвии, Польше и России. Монография включает описание лучших зарубежных и российских практик, рекомендации администрациям вузов и преподавателям по предотвращению академических нарушений студентов: списывания, плагиата, использования шпаргалок и др. Монография адресована исследователям в таких областях, как социология образования, педагогика, психология, академическая этика, а также студентам, аспирантам, преподавателям, руководителям и специалистам сферы высшего образования, представителям администраций вузов.

УДК 316.33:378:17

ББК 60.561.9

© М. Н. Макарова, 2021

© ФГБОУ ВО «Удмуртский

государственный университет», 2021

ISBN 978-5-4312-0920-8

Оглавление

Введение.....	6
Глава 1. Факторы академических нарушений: обзор исследований	11
1.1. Академические нарушения: краткая характеристика.....	11
1.2. Индивидуальные факторы.....	14
1.3. Мотивационные факторы	17
1.4. Контекстуальные факторы	22
Глава 2. Сравнительный анализ факторов академических нарушений студентов США, Польши, Латвии и России	27
2.1. Сравнительные исследования студенческих нарушений и академической этики.....	27
2.2. Методология исследования	30
2.3. Опрос студентов: сравнительное исследование факторов и способов предотвращения академических нарушений.....	36
Глава 3. Система академической добросовестности как ведущий фактор развития академической этики в современных университетах	49
3.1. Общее понимание системы академической добросовестности	49
3.2. Система академической добросовестности в США (на примере университета Южной Дакоты)	63
3.3. Система академической добросовестности в Латвии (на примере Латвийского университета)	71
3.4. Система академической этики в Польше (на примере университета Кардинала Стефана Вышинского в Варшаве).....	78
3.5. Регулирование академических нарушений в российском высшем образовании и в Удмуртском государственном университете	85
3.6. Система академической добросовестности как фактор предотвращения академических нарушений.....	91

Глава 4. Роль этических представлений в системе факторов академических нарушений	103
4.1. Обзор методик исследования этических представлений	103
4.2. Исследование роли моральных факторов и их взаимосвязи с другими факторами академических нарушений	108
Глава 5. Академические нарушения и формы их предотвращения: взгляд преподавателей	119
5.1. Контроль преподавателей как фактор академического поведения студентов: краткий обзор исследований	120
5.2. Методология исследования	123
5.3. Преподавательские нарративы в определении нарушений	125
5.4. Стратегии формирования добросовестных практик студентов	137
5.5. Принципы академической этики как способы легитимизации академической добросовестности	142
5.5.1. Этика как основа профессионализма и стремления к высоким результатам	143
5.5.2. Этика как область доверия, академической свободы и честности	147
5.6. Выводы и гипотезы для дальнейшего исследования роли преподавателей в обеспечении академической добросовестности	150
Глава 6. Институты внутреннего урегулирования споров в западных университетах	156
6.1. Общая характеристика и формы институтов внутреннего урегулирования споров в современном высшем образовании	156
6.2. Способы разрешения споров в университетах Польши, Латвии и США	160
Глава 7. Способы формирования академической добросовестности у студентов	170
7.1. Обзор практических руководств и рекомендаций по академической этике	170
7.2. Рекомендации по способам борьбы с плагиатом	172

7.3. Ценностно-нормативные основания формирования академической добросовестности студентов	178
7.4. Основные педагогические инструменты для предотвращения нарушений и формирования культуры академической добросовестности: выводы для российских вузов.....	181
Заключение	190
Литература	195
Приложение 1	215
Приложение 2	227
Приложение 3	231
Приложение 4	237
Приложение 5	240
Приложение 6. Анкеты для исследований	244

Введение

Проблемы академической этики актуализируются в системе высшего образования в связи с разнообразием форм академических нарушений студентов исследователей, что негативно сказывается на качестве образования и ставит под сомнение достоверность научных данных. Нарушения студентов на экзаменах, при тестировании, плагиат, фальсификация исследовательских данных и другие формы нарушений распространены по всему миру и представляют угрозу качеству образования, научных исследований и репутации университетов. Формирование этических ценностей и принципов честного академического поведения у студентов в процессе обучения является важным условием для их дальнейшей эффективной и добросовестной профессиональной деятельности, что подтверждается целым рядом научных исследований (Guerrero-Dib, Portales, Heredia-Escorza 2020; Как студенческое списывание влияет на поведение на рабочем месте 2021).

Нарушения в академической среде вызваны множеством факторов, однако наиболее важным из них является наличие институциональных условий для их предотвращения в университете, нормативных документов, этических кодексов и специальных органов для урегулирования ситуаций нарушений. Однако само по себе создание этих условий не будет действенным без формирования культуры академической честности и добросовестности в академическом сообществе, культивирования ценностей негативного отношения к списыванию, плагиату, фальсификациям и иным видам недобросовестного поведения.

Исследования академической этики носят междисциплинарный характер и требуют усилий представителей различных областей научного знания: этики, права, психологии, социологии, педагогики, культурологии и др. Практики формирования добросовестных практик в вузовской среде требует усилий специалистов в области управления образованием, воспитательной работы в вузах, разработки программ по работе с молодежью, развития студенческих организаций и др.

В настоящее время одним из условий попадания вузов в международные рейтинги является внимание к этическим стандартам (Арефьев 2014, с. 20), что является особенно важным для российских университетов, нацеленных на повышение репутации на национальном и мировом уровнях. Системы академической добросовестности, кодексы и иные

способы этического регулирования становятся все более важным фактором, влияющим на имидж вуза и качество высшего образования.

В российских вузах сформирована определенная нормативно-правовая база для формирования академической добросовестности, многие университеты имеют кодексы этики и институциональную основу для предотвращения плагиата. В то же время, многие этические принципы еще не являются приоритетами образовательной политики, особенно в региональных вузах, один из которых и являлся объектом эмпирического исследования.

Настоящий труд содержит итоги исследований, проведенных автором в течение пяти лет по теоретическому изучению опыта формирования и развития академической этики университетов по всему миру, а также эмпирические данные, собранные автором в четырех странах – США, Латвии, Польше и Российской Федерации. В рамках этих исследований были использованы следующие методы: социологические опросы студентов, полуструктурированные интервью с преподавателями и представителями администраций вузов, анализ законодательных актов, уставов вузов, этических кодексов университетов и других нормативных документов. Все эти методы дополняли друг друга, что позволило использовать методику смешивания методов (*mix-method approach*), когда в ходе анализа интервью и документов была разработана новая переменная, позволяющая судить об уровне развития систем академической добросовестности в конкретной стране. Важно, что анализируемые страны демонстрируют разные уровни развития академической этики, вследствие чего их опыт и те трудности, которые они испытывали или испытывают в процессе институционализации систем академической добросовестности, могут быть полезными для российских вузов, разрабатывающих и внедряющих системы этического регулирования и трансформирующих свою академическую культуру. Опыт разных стран показал, что запретительные и контролирующие методы не работают без создания атмосферы диалога и вовлеченности всех участников образовательного процесса. Об этом также говорит наличие в некоторых зарубежных вузах институтов урегулирования споров – университетского омбудсмана, третейского суда, этических комиссий и др.

В первой главе выявляются факторы академических нарушений в рамках междисциплинарных российских и зарубежных исследований. Анализируются виды академических нарушений в образовательной среде современных университетов: нарушения на экзаменах, плагиат, фаль-

сификация данных и др. На основе опыта исследований российских и зарубежных ученых рассматриваются основные факторы академических нарушений: индивидуальные, мотивационные и контекстуальные. В результате была сформирована методика последующего сравнительного анализа, сфокусированного на двух наиболее распространенных типах нарушений студентов: нарушения во время теста или экзамена, а также в процессе написания работ (плагиат в его различных формах).

Во второй главе представлен первый этап сравнительного анализа факторов академических нарушений студентов США, Польши, Латвии и России на основе результатов опроса студентов этих стран. Показана методология исследования, основные переменные для анализа и методика последующего анализа данных, основанного на сочетании различных методов: опроса, интервью и анализа документов. Далее представлен сравнительный анализ результатов опроса студентов университетов четырех стран, в рамках которого показана значимость различных типов факторов академических нарушений в каждой стране.

В третьей главе дается понимание системы академической добросовестности и ее составляющих в университетах по всему миру. Рассмотрена сущность этических кодексов университетов и требования к ним, а также основные виды этических кодексов согласно различным исследованиям. На основе теории Т. Бертрам Галлант рассмотрены стадии институционализации этических кодексов, которые в дальнейшем будут использованы для анализа систем академической добросовестности в исследуемых странах. Далее, системы академической добросовестности в каждой стране, этические кодексы (на примере исследованных вузов) анализируются в соответствии с избранной методологией. Одновременно описываются основные законодательные акты стран в сфере высшего образования, особенности академической культуры вузов, позволяющие понять не только содержание этических кодексов и институтов академической этики, но и специфику их адаптации и внедрения в конкретных социальных и образовательных условиях. В заключении главы проведен сравнительный анализ систем академической добросовестности в исследуемых странах и университетах. Результаты этого анализа позволили создать новую переменную, которая позволила оценить влияние уровня развития системы академической добросовестности на распространенность академических нарушений и взаимодействие этого показателя с другими выявленными факторами.

Предыдущий анализ показал, что этические представления личности могут также быть фактором академических нарушений. Поэтому в четвертой главе предпринят анализ взаимосвязи этого фактора с другими факторами и с распространенностью академических нарушений. Были использованы уже наработанные методики исследования этических представлений и академической мотивации для исследования академических нарушений студентов экономических и социальных направлений.

Пятая глава книги посвящена функционированию институтов внутреннего урегулирования споров в современном высшем образовании. Наиболее распространенная форма медиации в системе высшего образования – позиция академического омбудсмана, которая направлена на урегулирование конфликтных и спорных ситуаций во взаимоотношениях субъектов академического сообщества: преподавателей, студентов, представителей администраций вузов. Раздел построен на основе интервью с омбудсменами университетов США и Польши, а также представителем университетского трибунала (третейского суда) Латвийского университета. Рассмотрены основные принципы институтов внутреннего урегулирования споров, примеры рассмотренных случаев и роль подобных институтов для развития академической добросовестности и культуры этического взаимодействия в университетской среде. Затрагиваются также основные проблемы деятельности подобных институтов на современном этапе.

В шестой главе рассмотрены результаты полуформализованных интервью с преподавателями в четырех исследуемых странах. Показаны специфические и общие проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели при работе с нарушениями студентов: их мнение о распространенности нарушений, их реакции на нарушения, а также опыт обращения к существующим в вузах институтам академической добросовестности в процессе разрешения ситуаций взаимодействия со студентами-нарушителями. Выявлены основные преподавательские нарративы с отсылками к особенностям академической культуры в каждой стране, а также основные оппозиции, отражающие противоречивую роль преподавателя в борьбе с нарушениями. Также глава содержит наиболее общие принципы академической этики, сформированные на основе качественного анализа проведенных интервью.

Седьмая глава включает рассмотрение способов формирования академической добросовестности у студентов. На основе анализа зарубежного и отечественного опыта формирования институтов академиче-

ской добросовестности и этики представлены лучшие практики создания подобных институтов в университетах. Представлены педагогические инструменты по работе со студентами в области предотвращения нарушений, а также методы избегания плагиата в работах студентов. В заключении анализируются принципы и ценностно-нормативные основания формирования академической добросовестности у студентов, даются рекомендации для формирования институтов академической этики в российских вузах.

Глава 1. Факторы академических нарушений: обзор исследований

1.1. Академические нарушения: краткая характеристика

Вопросы предотвращения академических нарушений и этика в системе высшего образования в последнее время также все чаще обсуждается на глобальном уровне в связи с многообразием нарушений законов и этических принципов субъектами образовательного процесса: студентами, преподавателями, администраторами. Усиление акцентов на подотчетности высшего образования, вопросах его качества связано не только с его диверсификацией и массовизацией, в связи с которыми происходит неуклонный рост университетов и колледжей по всему миру, но и учатившимися случаями коррупции и неподобающего поведения, подрывающими многовековые основы «Гумбольтовского университета» с его принципами автономии и высокими идеалами научного и академического знания. Проникновение бизнеса и государства в систему высшего образования является как фактором, так и следствием усилившегося этического дискурса в отношении вузов.

В последнее время в зарубежной научной литературе актуализируются многообразные формы академических нарушений, обычно называемых жульничеством (“cheating”) и мошенничеством (“fraud”). Первое (“cheating”) обычно используется для описания поведения студентов, второе (“fraud”) рассматривается более широко, но чаще все же предполагает нарушения должностных лиц, преподавателей и студентов. Такие формы, как шпаргалки, использование несанкционированных источников информации во время теста или экзамена, существовали во все времена. Они подвергались и подвергаются различного рода наказаниям, хотя иногда и поощряются в вузовской среде как вполне допустимые и даже иногда необходимые.

Мы будем использовать понятие «академические нарушения» в основном применительно к нарушениям студентов. В широком смысле, под академическими нарушениями понимается, как правило, действия, нарушающие принятые нормы экзамена, конкурсного отбора или выполнения задания; поведение, которое дает субъекту несправедливо заслуженное преимущество над другими, или действие, ослабляющее правдивость и качество выполнения заданий или иных академических обя-

занностей (Eckstein 2003, p. 14). Также существует и более широкое понимание академических нарушений или «академической нечестности» (“academic dishonesty”) как действие, нарушающее установленные правила в образовании, особенно во время экзаменов и написания работ (Pavela 2007, p. 98). Таким образом, можно выделить несколько аспектов понятия «академические нарушения»:

- это поведение, не согласованное с формальными или этическими нормами (иногда, например, в случае фальсификации данных или плагиата это может быть уголовным преступлением);

- это поведение, направленное на получение несправедливого преимущества перед другими в процессе обучения, то есть наиболее легкий, по мнению студентов, но нелегальный способ решения проблем, связанных с необходимостью выполнения ими учебного плана.

Поэтому, считает Кизек (Cizek 1999, p. 4), подобные нарушения подрывают фундаментальные основания справедливого распределения награды в процессе обучения, в результате чего теряет смысл выполнение заданий на экзамене и проверки студенческих знаний.

Выделяют множество видов академических нарушений – например, Г. Павела рассматривает такие, как жульничество, подделка, плагиат, саботаж (Pavela 1997), другие исследователи добавляют к этой классификации также введение в заблуждение (ложь в оправдание отсутствия на проверках знаний), невнесение личного вклада в задание, представляемое на оценку как коллективный проект (Whitley, Keith-Spiegel 2002; Лиги, Трасберг 2014).

В нашем исследовании мы будем делать акцент на двух наиболее распространенных типах нарушений (в особенности в количественном исследовании): нарушение в процессе теста или экзамена, которые чаще всего используются в аудитории, а также нарушения в процессе написания работ, куда в первую очередь относится плагиат в его различных формах.

К первым чаще всего относят списывание (копирование) у другого студента, с книги или других материалов, использование электронных устройств (телефонов, планшетов и т.д.), шпаргалки (самостоятельно созданные материалы как вспомогательные средства при выполнении работы), нелегальное получение экзаменационных тестовых материалов, экзаменационных и контрольных заданий, неразрешенное сотрудничество студентов в ходе выполнения заданий, проектов и т.д.

Также в ходе исследования будут затрагиваться и другие виды нарушений, в частности, связанные не только с учебным процессом, но и с

нарушениями этики научных исследований: покупка – продажа готовых работ, фальсификация данных, которые в настоящее время являются объектом тщательного изучения, однако регулирование этих процессов, включая и студенческие нарушения, до сих пор представляет огромную проблему во всем мире.

Барнхарт (Barnhart 1988, p. 801) приводит этимологию слова «плагиат» с латинского *plagium* (воровать, похищать). Термин «плагиат» обычно используется для обозначения присвоения материалов или идей, созданных другими авторами, включая «заимствования, без указания на источник, чужих текстов, научных результатов, гипотез и интерпретаций» (Park 2003, p. 474). Т. С. Савочкина и И. В. Нератова определяют студенческий плагиат как «нарушение академических норм и правил, связанных с использованием чужой интеллектуальной собственности в качестве своей, а также отказ от самостоятельной, творческой деятельности в учебном процессе» (Савочкина, Нератова 2009).

Авторы выделяют также различные виды плагиата, используемого студентами (см., например, Park 2003, p. 474).

1. Присвоение материала из чужого источника и использование (демонстрация) его как собственного, в том числе покупка работы; копирование целой работы без указания на источник; сдача чужой студенческой работы под своим именем. Мы будем называть эту разновидность «полный плагиат».

2. Копирование частей, разделов материала, данных без использования цитирования и указания на источник (частичный плагиат).

3. Самоплагиат – повторное использование собственной работы, написанной ранее.

4. В отдельную группу можно выделить плагиат с иноязычных источников, когда чужая работа (или ее часть) просто переводится на язык обучения и выдается за собственную без указания на источник.

Т. С. Савочкина и И. В. Нератова (2009) разделяют плагиат на два вида: 1) дословное изложение чужого текста; 2) парафраз – передача текста своими словами, пересказ. Также плагиат может быть непреднамеренным, что означает неосознанное выражение уже высказанной другим человеком идеи, присвоение ее себе.

Исследователи отмечают, что выделение форм плагиата, а также его идентификация – дело нелегкое. В течение многих лет идет разработка компьютерных программ, написание учебников и инструкций по избеганию плагиата (о чем будет рассказано в соответствующем разделе), однако вопросы по его идентификации возникают не только у сту-

дентов и преподавателей, но и у опытных исследователей. Ройг (2001) отмечает, что большинство студентов трудно справляются с различием между парафразом, кратким изложением, которые являются частью написания научной работы) и плагиатом.

Международные и российские исследования показывают широкую распространенность различных форм жульничества и нарушений среди студентов. (например, Brown et al. 2010; Jones 2011; Smyth and Davis 2004; Grimes 2004). Более 60 лет назад, в 1941 году, Дрейк отмечал в своих отчетах, что около 23% студентов США прибегают к тем или иным формам обмана на экзаменах. Согласно опросам, проведенным уже в последние десятилетия, от 70 до 90% американских студентов используют различные способы академического обмана, в частности, таким, как плагиат, пронос запрещенных материалов на тест или экзамен, покупка работ и т.д. (Bolin, p. 106). Российские исследования также показывают разброс от 40 до 90% жульничества в процессе учебы (Безсмертная 2016; Липатов и др. 2015 и т.д.) Скорее всего, в действительности, мы можем говорить о практически стопроцентном использовании различных форм неподобающего поведения студентами в процессе учебы в нашей стране. Они становятся «частью студенческой субкультуры» (Eckstein 2003, p. 27). «Шпаргалки и списывание... расцениваются современными российскими студентами как обычное явление, т.е. являются общепринятой нормой их информационной этики» (Еременко 2008).

Развитие Интернета и современных девайсов усилило не только распространенность различных форм академического обмана, подлога и мошенничества, но и их многообразие и изощренность. Продажа экзаменационных и тестовых заданий через интернет, их публикация, незаконные сайты, предлагающие услуги по продаже, написанию и редактированию выпускных работ и иных форм академических заданий, широко распространены во всем мире (Underwood and Szabo 2003). По сути, академическая нечестность с использованием электронных устройств становится глобальной проблемой, которая подрывает доверие к системе высшего образования в целом (Keresztury, Cser 2013).

1.2. Индивидуальные факторы

Исследователи выявляют целый ряд факторов, влияющих на распространение неэтичного и преступного поведения в сфере образования, коррупции и академического обмана. Мы разделили все факторы на три

большие группы – индивидуальные, мотивационные и контекстуальные. Рассмотрим каждую группу в отдельности.

Первую группу составили *индивидуальные факторы*, обусловленные социальным статусом студентов. Чаще всего используются такие показатели, как пол, год (курс) обучения, специальность (направление) обучения, тип образовательного учреждения, академическая успеваемость.

Пол. Большинство исследований показывают, что студенты мужского пола нарушают чаще, чем девушки. (McCabe & Treviño 1993; Cizek 1999; Brown and Emmett 2001). Эту тенденцию обычно объясняют тем, что женщинам более свойственно следовать правилам и опасаться негативных последствий нарушений. Тем не менее, эти различия могут сглаживаться во время учебы, поскольку девушки также могут жульничать, чтобы конкурировать со своими ровесниками мужского пола, а также все больше женщин вовлекаются в традиционно мужские профессии: бизнес, технические специальности (McCabe 2001, p. 41). Поэтому ряд исследований показал также некоторые преимущества девушек перед юношами в нечестном поведении. (Burns et al. 1998). Джеймс Атанасу (Athanasou 2003) проанализировал множество опросов студентов и пришел к выводу, что различие между мужчинами и женщинами в этом отношении не являются существенными. В целом, эта переменная рассматривается как неоднозначно связанная с нарушениями, поэтому ученые не всегда склонны рассматривать ее как фактор, связанный со склонностями к нечестным поступкам, связанным с обучением (De Bruin and Rudnick 2007; Kibler 1993). Тем не менее, исследователи продолжают интересоваться гендерными аспектами нечестного поведения, хотя и признают, что этот параметр всегда должен учитываться наряду с другими факторами, в частности, тенденциями развития высшего образования на том или ином этапе или в определенной стране.

Возраст (курс). Примерно такая же ситуация с возрастом и курсом студентов. Например, в исследовании Брауна студенты старших курсов были менее склонны к нарушениям, нежели их младшие коллеги (Brown 2002; Magnus et al. 2002). Другие авторы пришли к противоположному выводу: младшие студенты менее склонны к обману (Josien, Broderick 2013), объясняя это тем, что студенты младших курсов еще не оказались вовлеченными в нечестное поведение, которое является нормой для более старших студентов. Также согласно Элиасу (Elias 2009), младшие «традиционные» студенты (до 25 лет) оказываются чаще вовлечены в нечестные практики, нежели старшие, «нетрадиционные» студенты

(от 25 лет), Вей с коллегами показали, что бакалавры более склонны к нарушениям, чем магистры, поскольку они «в большей степени, чем магистры, заботятся о своей успеваемости, оценках и рейтингах» (Wei, Chesnut, Barnard-Brak and Schmidt 2014, p. 296). Как мы видим, этот фактор также связан с уровнем академической этики в вузе и с другими сопутствующими факторами. Также, как утверждает Кизек (Cizek 1999, p. 13), мы не можем с достаточной уверенностью утверждать, что с возрастом уровень вовлеченности в нарушения уменьшается, поскольку студенты старших курсов «не столько меньше нарушают, сколько реже признаются в этом». То же самое отчасти можно сказать и относительно женщин, которые реже склонны афишировать свое нечестное поведение.

Тип образовательного учреждения и специальность. Браун и Эммет считают, что студенты больших государственных вузов списывают чаще, чем студенты небольших частных университетов и колледжей. (Brown, Emmett 2001, p. 531). Маккейб и Тревино пришли к выводу, что студенты профессионально ориентированных, прикладных специальностей более склонны к нарушениям нежели студенты фундаментальных, интеллектуальных направлений (McCabe and Trevino 1996). Ими и другими исследователями также было выявлено, что студенты, обучающиеся на инженерных и естественных специальностях, также более склонны к нечестному поведению, нежели гуманитарии. Исследователи объясняют это лабораторными условиями обучения, где имеется соблазн нечестного использования имеющегося оборудования и материалов. Подобная же проблема с обучением медсестер и фармацевтов (Newstead et al. 1996). Безусловно, различия в сфере обучения достаточно относительно и обусловлены социокультурными и национальными особенностями, поэтому могут варьироваться в разных странах и даже регионах одной страны.

Академическая успеваемость. Множество исследований, проведенных в разное время и в различных странах, показывают, что успеваемость студентов является важным показателем, связанным с их склонностью к академическим нарушениям. Студенты с худшей успеваемостью более склонны к жульничеству (Cizek 1999, Burrus, McGoldrick and Schuhmann 2007; Tang and Zuo 1997). Этот фактор, пожалуй, единственный из индивидуальных факторов, очевидность которого не вызывает сомнений. Более прилежные студенты склонны следовать правилам и избегать рискованных ситуаций. Однако сама по себе прилежность в обучении не может быть препятствием нечестного поведения, как и негативные оценки не могут способствовать ему. В то же время успеваемость не относится непо-

средственно к социально-демографическим или иным объективным статусным характеристикам студентам, а обусловлен их собственными способностями, желанием и волей к обучению. Поэтому этот фактор можно считать гибридным и переходным к другим видам факторов.

Занятость (работа) студентов. Этот показатель является дискуссионным: ряд авторов приходят к выводу, что работающие студенты более склонны к нарушениям по сравнению с неработающими (Stern et al. 1995; Carr et al. 1996), главным образом, в связи с нехваткой времени на обучение. Другие авторы считают, что студенты более старшего возраста, обучающиеся заочно, являются более честными в своем поведении и установках (Whitley 1998; Hsiao 2014), поскольку относятся чаще к более старшим, «нетрадиционным студентам» и более осознанно и серьезно относятся к своему обучению.

Также исследователи выделяют ряд других факторов, например, отмечается, что иностранные студенты более склонны к нарушениям вследствие различных социокультурных особенностей и недостаточной адаптированности к языку и нормам обучения (Wideman, Maureen 2008; Fass-Holmes, Barry 2017). Религиозные факторы также рассматриваются в качестве возможных предикторов нечестного студенческого поведения: религиозные студенты чаще демонстрируют более этичное поведение, чем те, которые отрицали свою приверженность той или иной конфессии (Deshpande et al. 2012).

1.3. Мотивационные факторы

Вторая группа факторов, связанных с нарушениями, может быть классифицирована как *мотивационные факторы*. Они обусловлены определенными социально-психологическими установками, ценностными ориентациями студентов и их мотивацией к обучению. Некоторые исследователи отмечают, что определенные личностные характеристики, такие, как низкий самоконтроль, лень, безответственность по отношению к обучению, тенденция к конформизму и подверженность внешнему давлению может обуславливать вовлечение в различные формы нечестного поведения в процессе учебы (Bolin 2004, p.106). Используя теории девиантного поведения, Болин показал, что низкий самоконтроль может косвенно повлиять на лояльное отношение студентов к академической нечестности.

Наиболее известны теории типов мотиваций и целевых ориентаций, при помощи которых представители социально-психологических

направлений пытались объяснить склонность к академической нечестности. Концепции целевых ориентаций делают акцент на целях, которые студенты ставят себе в процессе выполнения учебных заданий. Например, Эрик Андерман выделяет две группы студентов в зависимости от их образовательных целей: студенты, которые ориентированы на достижение цели мастерства, концентрируются в большей степени на получении новых знаний, приобретении и развитии навыков, которые приводят к личностному и профессиональному развитию. Те же, кто ориентирован на результат, стремятся продемонстрировать свои навыки и знания, получить от других желаемую оценку своих компетенций или избежать негативных оценок. В эмпирических исследованиях ориентацию на результат обычно связывают с поверхностным отношением к обучению. «Цель мастерства предполагает, что студент глубоко изучает материал в процессе учебы, а результативная цель направлена прежде всего на демонстрацию компетенций» (Anderman, Koenka 2017, p. 97). Исследования показывают, что студенты, ориентированные на мастерство, менее склонны к нечестному поведению (Anderman 2006; David 2015).

Другой способ измерения мотивации (концепция самодетерминации) связан с разделением на внутреннюю и внешнюю ориентацию. Внутренняя ориентация предполагает направленность студентов на получение знаний и навыков, внешняя же, в первую очередь, на получение верительных грамот, сдачу зачетов и экзаменов, получение определенной оценки (Lang 2013; Anderman 2006). Можно также сказать, что внешняя мотивация предполагает рассмотрение образования как инструментальной цели (получение диплома, а не знаний). Иногда внутреннюю мотивацию также понимают, как неразрывно связанную непосредственно с обучением, желанием учиться и получать новые знания, внешнюю же – непосредственно с внешними эффектами обучения, не имеющими непосредственного отношения к образованию как к процессу получения знаний. Впоследствии сюда добавился еще и страх наказания (автономная и контролируемая мотивация) (Vansteenkiste et al. 2006).

Различие между результативной целью и внешней мотивацией Андерман объясняет следующим образом: первая означает, что студенты заботятся о своей компетенции относительно других (сравнение с другими, желание быть лучше других), во втором же случае их больше заботит формальная оценка их достижений. Тем не менее, часто в своих трудах он проводит параллели между этими двумя парами мотиваций. Студенты, приходящие в аудиторию с «подлинным желанием понять»

описываются в его работах как ориентированные на «внутренние цели», и наоборот, студенты, больше нацеленные на внешние показатели своей работы, показаны как ориентированные на результативную цель (Anderman, Koenka 2017). Особенность внешней мотивации также состоит в том, что она связана с желанием сдать экзамен любой ценой «чтобы заслужить награду или избежать наказания» (Lang 2013, p. 45–46). Студенты с внутренней мотивацией обычно нарушают меньше, нежели студенты с внешней мотивацией в связи с их самостоятельностью и присутствием им внутренним интересом к получению новых знаний» (Anderman et al. 2006, p. 92–93). В то же время ориентированность на результат и внешняя мотивация связаны со значимостью оценок для студентов. В последнее время конкуренция между студентами возрастает, а оценки и рейтинги приобретают все большую значимость не только в процессе учебы, но и для построения карьеры. Однако оценка этого фактора не может быть однозначной. С одной стороны, стремление к высоким результатам может заставить студентов пренебрегать существующими правилами (Wedge 2012, p. 7), а с другой – с прилежностью осваивать новые знания и материал (McCabe et al. 2006).

В теориях самодетерминации также ключевой переменной является уверенность в себе. «Уверенность в себе – свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей. Основой для формирования такого рода оценок служит достаточный поведенческий репертуар, позитивный опыт решения социальных задач и успешного достижения собственных целей (удовлетворения потребностей)» (Ромек 1996, с. 132). О. П. Никитина считает, что уверенность в себе для студента «имеет большое значение, так как от данного свойства личности зависит формирование всех ее сторон и эмоциональной сферы человека, развитие способностей, обучаемости, готовности воспринимать и усваивать информацию (Никитина 2015, с. 136). Некоторые западные исследователи подтверждают наличие негативной взаимосвязи уверенности студентов в собственных силах и их склонности к нарушениям (David 2015). С этой характеристикой связана также концепция самооффективности, которую психологи также связывают со склонностью к нарушениям студентов. Самооффективность Бандура определяет как способность оценивать свои способности и выстраивать соответствующую линию поведения для достижения необходимых результатов (Bandura 1986). Однако оценка этих

возможностей не всегда бывает адекватной, поскольку может основываться на убеждениях других, восприятии чужих успехов или эмоциональным возбуждением. Студенты с высокой самооэффективностью реже воспринимают требования как угрозу, а чаще как вызов, и поэтому они стараются добиться успеха прежде всего за счет своих собственных усилий и способностей (Wedge 2012, p. 3–4).

Также на мотивацию студентов оказывают влияние их ценностные ориентации. Одной из них является приверженность идеям индивидуализма – коллективизма. Как известно, система современного образования формирует как коллективистские ценности (работа в группах, воспитание сплоченности и умения сотрудничать), так и индивидуалистские установки (конкурентная образовательная среда, индивидуализация обучения и т.д.). Возникает вопрос, какая модель формирования ценностей студентов в большей или меньшей степени способствует академическим нарушениям. Многие исследователи констатируют «формирование в российском студенчестве западной ментальности, основанной на ценностях потребительского индивидуализма» (Латова, Латов 2007). Подобные тенденции не всегда позитивно оцениваются исследователями как основание для развития деструктивных и асоциальных практик среди студентов. В то же время, исследования показывают противоречивые результаты. Например, в исследовании Смита студенты-маркетологи, показывавшие высокий уровень коллективизма, показали меньшую склонность к этическому поведению (Smith 2009). Подобные результаты были также получены Элиасом (Elias 2015). Однако другие исследования показали прямо противоположные результаты: коллективисты оказались честнее, нежели индивидуалисты (Yoo and Donthu 2002).

Ценности коллективизма могут быть основанием для давления сверстников в случае высокой распространенности нарушений, однако высокая степень восприятия академической этики студентами может, наоборот, способствовать вовлечению в нее коллективистски ориентированных студентов. Это подтверждается также многочисленными исследованиями, проведенными в американских вузах, согласно которым студенты, являющиеся членами определенных студенческих организаций и союзов, чаще оказываются вовлеченными в нечестные практики (Cizek 1999). Эти студенты более часто вовлекаются в коллективные техники жульничества – списывание, обмен тестами, нелегальная взаимопомощь и т.д. (Baird 1980, p. 519).

Индивидуализм также может «работать» неоднозначно: с одной стороны, способствовать достижениям и желанию превосходства над

другими (ориентация на результат), а с другой – заставлять нарушать правила с целью победить в конкуренции. Согласно концепции Хофштеде (Hofstede et al. 2010), ценности индивидуализма и коллективизма имеют социокультурную природу и могут быть более адекватно оценены в кросс-культурных исследованиях. Например, сравнительный анализ американских и арабских студентов-экономистов показал, что арабские студенты, в основном разделяющие ценности коллективизма, более склонны к нарушениям, чем американские, в основном ориентированные на индивидуализм, причем обучение в арабском вузе строится по американской модели и предусматривает систему академической добросовестности, аналогичную американской (Williams et al. 2014).

Также из персональных качеств важными являются моральные качества личности, ее представления о хорошем и плохом. Еще в 60-е годы исследование 5000 американских студентов показало, что студенты, нацеленные на карьерные стратегии и повышение своего социального статуса более вовлечены в различные формы нарушений, чем те, которые рассматривали университет как основу интеллектуального и морального развития (Bowers 1964). Более современные исследования показывают, что студенты, оценивающие академические нарушения как противоречащие нормам этики и морали, а также считающие, что именно моральный фактор не позволяет им жульничать, показали меньшую склонность к нарушениям (Simkin and McLeod 2010). Хардинг с коллегами использовали теорию планируемого поведения для анализа нарушений. Они пришли к выводу, что «решение совершить нечестный поступок является моральным, поскольку оно требует от студентов рассматривать жульничество как нарушение существующей политики, а также кодексов и норм» (Harding et al. 2007, p. 257). Они утверждают, что нарушение является результатом рационального выбора с осознанным контролем индивида. Их исследование показало, что люди с пониженным чувством ответственности более склонны к нарушениям. В то же время, необходимо учитывать, что представления о хорошем и плохом существенно зависят от социальной среды, поэтому моральность как фактор нарушений должен быть рассмотрен в целом комплексе факторов. «Университет с шаткой моралью» Э. Шилза является продуктом множества трансформаций, с которыми сталкивается образование и общество в течение последних десятилетий.

Необходимо также отметить роль ситуационных факторов и техник нейтрализации как важных мотивационных факторов нечестного

академического поведения. Установки нейтрализации (рационализации) включают различные способы оправдания нарушений, «снимающие ответственность или нейтрализующие чувство вины как результат мошенничества» (Whitley 1998, p. 245). Ситуационно определяемые установки также связаны с нейтрализацией и предусматривают веру студентов в возможность нечестного поведения в определенных ситуациях. (Diekhoff et al. 1996; LaBeff et al. 1990). Целый ряд исследований показывает, что студенты склонны к нейтрализации своих нарушений, и это качество позитивно коррелирует со склонностью к неэтичному поведению (Diekhoff et al. 1996; Vandehey et al. 2007). Например, студентам свойственно оправдывать свое поведение большим объемом заданий, загруженностью, излишней требовательностью преподавателей и т.д. Установки нейтрализации также важны для различного рода сравнительных исследований, чтобы измерить студенческую толерантность к нарушениям, степенью их приемлемости в определенных ситуациях.

1.4. Контекстуальные факторы

Третья группа факторов определяется как *контекстуальные факторы*. Они включают формальные и неформальные способы регулирования академического поведения. Они обусловлены социальной средой обучения, которая проявляет себя на разных уровнях. Можно выделить социетальный и институциональный уровни контекстуальных факторов. Социетальная среда включает глобальные, национальные и культурные условия, которые могут оказать влияние на поведение студентов. Например, растущая конкуренция среди молодежи как в мире, так и в конкретной стране или регионе заставляет студентов использовать различные способы повышения своего образовательного и компетентностного уровня. Социально-экономическая ситуация обуславливает необходимость работать во время учебы и одновременно выполнять требования учебного плана. Развитие технологий, доступность информации в глобальном информационном пространстве, как уже было сказано, также неоднозначно влияет на учебное поведение студентов: развитие дистанционных форм обучения с одной стороны, способствует доступности образования, а с другой – создает новые проблемы контроля получаемых знаний; публичность информации предоставляет студентам доступ к научным данным и образовательным ресурсам, но в то же время требует новых форм регулирования авторских прав.

Современные вузы как никогда испытывают влияние всех сторон социальной жизни. Эдвард Шилз, описывая глобальные изменения в системе высшего образования, выявил ряд черт, определяющих облик современного университета: «массовый университет», «сервисный университет», «политический университет», «бюрократический университет», «финансово-зависимый (стесненный) университет», «публичный университет», «дезагрегированный университет», «университет с шаткой моралью» (Shills 1984). Все эти не нуждающиеся в комментариях характеристики определяют влияние глобальных тенденций на современные университеты, а также имеют свои особенности в каждой стране и даже в специфическом регионе. Они демонстрируют растущее давление на университет со стороны общества, государства, экономики и других социальных институтов. Множество академических и научных практик в настоящее время, по мысли Шилза, осуществляется вне университета, и, наряду с преимуществами, создает определенные трудности. Связанные с внутренней регуляцией и возможностями академических нарушений. Экштейн также отметил, что растущее давление на студентов, связанное с достижениями, отбором, увеличением значимости экзаменов и дипломов являются важнейшими причинами академических нарушений на современном этапе (Eckstein 2003, p. 14).

Социокультурные факторы включают этические и культурные традиции макро- и микросреды, в частности, представления об этическом и неэтичном поведении различаются в культурах разных народов. В западном обществе продукт интеллектуального труда понимается как «собственность». Используя чужие идеи, мы должны указывать их принадлежность. Поэтому процесс обучения студентов, особенно иностранных, связан с процессом инкультурации (Wideman 2008). Гросс указывает также на различие между традиционными и постмодернистскими ценностями, влияющими на восприятие академических нарушений: «В то время как традиционные ценности акцентированы на правах частной собственности, требующих указания авторства, постмодернистские ценности направлены на восприятие некой опубликованной информации, особенно в интернете, как общественной собственности, не требующей указания авторства» (Gross 2011, p. 436). Другая проблема связана с различием отношения к правилам и нормам в разных странах и культурах, в результате чего внедрение этических кодексов может представлять определенные трудности в тех или иных социальных и культурных условиях.

Об этом будет сказано позже, в разделе, посвященном сравнительным исследованиям академических нарушений.

Наиболее значимыми факторами, на наш взгляд, имеют институциональные контекстуальные факторы, включающую политику академической добросовестности (*integrity policy*) в вузах. Безусловна, эта политика имеет формальный (нормы, этические кодексы, инструкции) и неформальный (существующие неписанные практики предотвращения, контроля нарушений и наказаний за них) уровни, которые выходят за рамки конкретного университета и могут быть связаны с законодательством и социокультурными особенностями, принятыми в той или иной стране. Итак, к этим факторам относятся в первую очередь правила и процедуры, существующие в вузах для предотвращения и борьбы с различного рода нарушениями, которые прописаны в этических кодексах (*honor codes*), уставах университетах и иных инструктивных документах. Сюда необходимо отнести и различные системы контроля, выявления и предотвращения плагиата. О существующем состоянии этих нормативных систем за рубежом и в России мы будем также более подробно говорить в соответствующих разделах нашей работы. Также сюда относятся преподавательские практики контроля нарушений. Большинство исследователей согласны с тем, что контроль преподавателей, его наличие и степень, являются наиболее существенным фактором жульничества студентов (McCabe et al. 2012; Lang 2013; Wei et al. 2014; Bertram Gallant 2008 и т.д.). Недостаточное внимание преподавателей к нечестным практикам списывания на экзамене, использования шпаргалок и устройств, по мнению большинства опрошенных студентов и преподавателей во многих странах, играет существенную роль в распространенности этих форм поведения. Студенты могут быть честными у одного преподавателя и нечестными у другого. Это касается не только контроля в аудитории, но и контроля плагиата преподавателями. Несмотря на наличие в университете определенной системы предотвращения нарушений, преподаватели могут не всегда следовать ей, в особенности если система находится на стадии внедрения либо недостаточно соответствует существующим социальным или образовательным условиям. Внимание преподавателей к нечестному поведению студентов, использование определенных контролирующих и педагогических инструментов для предотвращения жульничества является важнейшим контекстуальным фактором нарушений студентов. Он также показывает, как конкретный преподаватель внедряет существующие этические кодексы в своей обу-

чающей практике. Как пишут Спир и Миллер, «преподаватели находятся на главной линии фронта в борьбе за академическую честность» (Spear and Miller 2012, p. 205). В своем исследовании они показали, что студенты, получающие от преподавателей инструкции, направленные на предотвращение нарушений, в меньшей степени были вовлечены в мошеннические практики, чем студенты контрольной группы, не получавшие подобных инструкций.

Этические кодексы, системы академической добросовестности и контроль преподавателей представляют собой факторы, которые обеспечивают вероятность наказания за нарушения и являются наиболее существенными для объяснения нечестного поведения в вузе (Simkin and McLeod 2010). Однако эта вероятность не может быть высокой, если не существует соответствующего восприятия норм, и их признания всеми субъектами образовательного процесса. К сожалению, даже в университетах с давними традициями действия этических кодексов нарушения студентов являются существенной проблемой.

Почему же это происходит? Маккейб (McCabe et al. 2001) отмечает, что взаимосвязь между этическими кодексами и нарушениями изучается в рамках трех основных тем:

- а) внедрение этических кодов и правил поведения;
- б) представления преподавателей о системах академической добросовестности;
- в) влияние этических кодексов на студентов.

Исследования показали, что в условиях действия этических кодексов уровень нарушений ниже: в университетах, имеющих формальные этические кодексы, студенты нарушают существенно реже, чем в тех, где такие кодексы отсутствуют (McCabe and Treviño 1993; Bowers 1964;). Однако, этический кодекс сам по себе не может гарантировать честное академическое поведение, поскольку, как пишет Маккейб, он не должен быть только «витриной» (McCabe et al. 2001: 224). Неформальные институциональные факторы предполагают скрытый нормативный фон, который может производить некоторые формы нарушений. Власть его так сильна, что Каллахан даже назвал современную академическую культуру «культурой жульничества» (“cheating culture”) (Callahan 2004, p. 8). Укорененность нарушений в сознании и поведении, пренебрежение академическими обязанностями специфически проявляется на разных уровнях – страны, университета, факультета, а также на уровне отношений между студентами и преподавателями, взаимодействующими в аудитории. Как

отметили Маккейб и Тревино, «контекстуальные влияния на нарушения обусловлены степенью укорененности в культуру поведения; уровнем поддержки этой культуры, созданием атмосферы доверия, конкурентной среды; вероятностью наказания; существованием четких правил в отношении неприемлемого поведения; контролем преподавателей; влиянием сверстников; вероятностью быть пойманным или замеченным; а также размером аудитории» (McCabe and Treviño said 2001, p. 226). Другими словами, система академической добросовестности включает в себя не только этические кодексы и формальные правила, но и всю социальную среду взаимодействия студентов, преподавателей и административного персонала вузов.

Особо следует сказать о давлении социальной среды, поведения других студентов на вероятность нарушений. Согласно исследованиям, студенты чаще нарушают, если они сталкивались с подобным поведением своих коллег, или в тех случаях, когда считают нечестное поведение широко распространенным (Genereaux and McLeod 1995). «Все делают это», – вот главный аргумент большинства тех, кто допускает нечестное поведение. Студенты, как правило, не склонны пресекать нарушения своих сверстников и сигнализировать о них, особенно в условиях тотального обмана и всеобщего прития нарушений. Маккейб отмечает, что восприятие поведения сверстников является наиболее существенным контекстуальным фактором, восходящим к концепции социального научения, которая может быть применима также к нарушениям студентов. Это не только связано с подражанием студентов своим коллегам, но и «с созданием особой нормативной среды, продуцирующей нарушения» (McCabe and Trevino 1993, p.530).

Таким образом, контекстуальные факторы играют ведущую роль по отношению ко всем остальным факторам, поскольку предполагают различные уровни регулирования нечестного поведения. Социальный контекст может создавать формальный и неформальный нормативный фон, который действует независимо от индивидуальных характеристик студентов. Согласно исследованиям, контекстуальные факторы играют гораздо более существенную роль в объяснении нарушений, нежели индивидуальные (McCabe et al. 2001, p. 222–223).

Глава 2. Сравнительный анализ факторов академических нарушений студентов США, Польши, Латвии и России

2.1. Сравнительные исследования студенческих нарушений и академической этики

Существует множество исследований, посвященных сравнительному анализу академических нарушений в разных странах. Все они показывают существенные различия в частоте нарушений и в восприятии их студентами. Чаще всего подобные исследования основаны на допущении, что эти различия в большей степени обусловлены социокультурной спецификой. Эта специфика может проявляться как в рамках поликультурной среды в рамках одного вуза, так и в рамках межстрановых сопоставлений. Большинство исследований показывает, что американским студентам свойственна более честная культура учебного поведения, чем, например, в Китае (Rawlinson and Lupton, 2007; Rawwas et al. 2004), в Японии (Diekhoff et al. 1999), в России (Magnus et al. 2002). Однако есть и такие, в которых американские студенты нарушают чаще, чем английские (Salter, Guffey, and McMillan 2001) и австралийские (Davis et al. 1994).

Подобные различия могут быть обусловлены существующими этическими и культурными традициями, представлениями людей об этическом и неэтичном поведении и т.д. В случае академической этики исследователи отмечают трудности внедрения этических кодексов в различных странах, обусловленные социокультурной спецификой (Wei et al. 2014, p. 288). В то же время не следует забывать, что эти трудности могут быть вызваны образовательной нормативной средой (формальной и неформальной), присущей конкретной стране и конкретному вузу, а также другими контекстуальными факторами, о которых мы говорили в предыдущем разделе. Поэтому говорить только об особенностях традиций и культуры как основном факторе различий не совсем корректно. Внедрение этических кодексов, правил поведения, является сложным и длительным процессом, требующих усилий множества агентов. Трисия Бертрам Галлант (Bertram Gallant 2008) считает, что основным условием успешного внедрения является «институциональная когерентность, то есть взаимопонимание участников о необходимости этой политики и чет-

кие связи между формальными правилами и реальной практикой. Конечно, в реальной жизни этого добиться достаточно сложно, однако наличие политической воли руководства и осознания необходимости следования нормам студентов и преподавателей вуза должны стоять во главе угла процесса внедрения. О трудностях, позитивных и негативных аспектах этого процесса в разных странах мы будем говорить в последующих разделах нашей книги. В настоящем разделе следует отметить комплексный характер факторов, влияющих на эффективность политики предотвращения академических нарушений, действующих в различных странах, что еще раз говорит о необходимости сравнительных исследований академической этики.

Ряд исследований подтверждают эту комплексность. В частности, международная группа европейских ученых разработала «Модель зрелости академической честности» – (Academic Integrity Maturity Model – AIMM), которая включала такие показатели, как прозрачность систем академической добросовестности и менеджмента качества; наличие справедливой и эффективной политики пресечения плагиата и академических нарушений, предусматривающей санкции за нарушения; использование программного обеспечения для контроля плагиата; превентивные стратегии и меры; коммуникации о политике и процедурах; знание и понимание академической честности, обучение студентов и преподавателей основам академической этики; исследования и инновации в этой сфере (Foltýnek and Surovec 2015). На основе опроса студентов и преподавателей стран-участниц Европейского Союза они построили рейтинг стран, на первой строчке которого оказалась Великобритания, а на последней – Болгария. Авторы также пришли к выводу, этот индекс позитивно коррелирует с Индексом восприятия коррупции, долей внутреннего валового продукта на душу населения, расходами государства на образование и негативно коррелирует с уровнем безработицы и объемом «утечки мозгов» в другие страны. Им удалось показать, что развитие академической этики в вузах позитивно сказывается на всех остальных сферах общества, в частности, на экономике и качестве жизни, а также в свою очередь, государства с высоким уровнем экономики уделяют больше внимания вопросам научной и академической честности, что обеспечивает высокое качество исследований, обучения и репутацию той или иной стране на международных рынках труда и образования (Glendinning 2013).

Взаимосвязь нечестного академического поведения с коррупцией очевидна, поскольку мошенничество, обман для получения определен-

ной личной являются одним из видов коррупции, поэтому одно из объяснений трудностей внедрения этических кодексов, как и антикоррупционных норм, следует искать в теории «коллективного действия», которая основывается на допущении, что все акторы максимизируют свой собственный интерес. Это значит, что при определенных условиях все они могут быть нечестны, поскольку подобное поведение является нормальным и ожидаемым для данной среды. Подобная ситуация хорошо описана Мирдалом: «Если все вокруг коррумпированы, почему я не должен поступать так же?» (Myrdal 1968, p. 409).

Никто не хочет быть изгоем, «белой вороной» в таком обществе. Расма Карклинкс в работе «Система заставляет меня делать это» пишет о том, что, несмотря на усиление антикоррупционных мер в посткоммунистических странах, их реализация не привела к реальному усилению подотчетности, в силу нехватки политической воли, вследствие чего усилилась тенденция к формированию неформальных сетей, развитию патримониализма, клиентизма, nepотизма и тому подобных практик (Karklins 2005, p. 16–17). Бо Ротштейн считает, что ситуация с коррупцией в странах, где ее уровень носит системный характер, не может быть представлена в терминах формальной рациональности, поскольку правила игры не всегда с точностью понимаются и исполняются акторами. На самом деле они ориентируются на «реальный жизненный контекст», то есть на ожидаемые наиболее вероятные формы поведения других акторов (Rothstein 2011, p. 236). По мысли Ротштейна, антикоррупционная риторика в подобной ситуации превращается в тавтологию, поскольку нет никаких сомнений, что в странах с развитыми демократическими институтами уровень коррупции гораздо ниже, чем в странах с элементами авторитаризма, то есть с так называемой «институциональной инерцией» или «path-dependency» – зависимостью от предшествующего пути развития. Поэтому в странах с глубоко укоренившимися привычками обманывать, не доверять власти, не уважать существующие правила и закон большинство антикоррупционных мер становятся неэффективными, поскольку привычки обманывать, брать взятки, не сообщать о нарушениях и т.д. глубоко укоренены в социальном поведении людей. Аналогично обстоят дела и с формированием и внедрением этических кодексов университетов, системы эффективной политики предотвращения академических нарушений. Поэтому при сравнительных исследованиях необходимо иметь в виду множество контекстуальных факторов, как социокультурных, так и образовательных. В то же время нельзя списывать со счета индивидуальные и мотивационные факторы, которые по-разному могут

действовать в каждой стране и культуре. Это можно проиллюстрировать исследованием американских и австралийских студентов (Davis et al. 1994), в котором более высокий уровень нарушений среди американских студентов авторы объяснили тем, что американские студенты имели более высокую нацеленность на получение высоких оценок, чем австралийцы, для которых ценность знаний была более важной.

Использование сравнительного анализа академических нарушений студентов позволит не только выявить целый комплекс их факторов, но и определить основные практики и формы их предотвращения, способы дальнейшего развития систем академической добросовестности в различных странах, и оценить их эффективность.

2.2. Методология исследования

Дизайн нашего исследования основан на трех основных методологических подходах:

1. Подход, основанный на выделении трех групп факторов академических нарушений: индивидуальных, мотивационных и контекстуальных, рассмотренных в первом разделе нашей работы.

Для исследования были выбраны следующие факторы (таблица 1).

2. Концепция институционализации систем академической добросовестности, разработанная Т. Бертрам Галлант (Bertram Gallant 2008), позволяющая оценить уровень внедрения этих систем и состояние академической этики в университете. В рамках этой концепции выделяются следующие уровни (стадии внедрения):

- а) признание и готовность к внедрению;
- б) генерация системы;
- в) внедрение системы;
- г) институционализация.

О каждой из этих стадий будет сказано в соответствующем разделе, посвященном характеристике систем академической добросовестности в исследуемых странах и университетах.

3. Кросс-культурный подход, позволяющий более комплексно исследовать факторы академических нарушений, с учетом социокультурных и образовательных факторов, а также особенностей нормативной среды, образовательных и культурных характеристик каждой страны и конкретных университетов, которые обладают специфическими формами, процедурами и практиками реагирования на нарушения.

Таблица 1

Группы факторов академических нарушений,
выявляемые в процессе анализа

Группа факторов	Показатели	Методы измерения
Индивидуальные	Пол, курс, группа специальностей обучения (гуманитарные, социальные, естественнонаучные), успеваемость, занятость	Анкетный опрос
Мотивационные	Внутренняя – внешняя мотивация, установки нейтрализации (оценка возможности нарушений, способы оправдания нарушений), важность оценок, индивидуализм коллективизм	Анкетный опрос
Контекстуальные	Контроль преподавателей, уровень развития (внедрения) систем академической добросовестности	Анкетный опрос, анализ документов, интервью с преподавателями и администраторами

Были поставлены следующие исследовательские вопросы.

1. Какие индивидуальные, мотивационные и контекстуальные факторы наиболее значимы для объяснения студенческих нарушений и имеются ли различия между странами в характере и степени подобного воздействия?

2. Как преподаватели и администраторы оценивают системы академической добросовестности, и каковы реакции на различные виды нарушений в этих системах?

3. Каковы основные характеристики систем академической добросовестности в изучаемых странах? Влияет ли уровень развития этих систем на частоту нарушений?

4. Какие меры предлагаются студентами для предотвращения нарушений? Отличаются ли они в исследуемых университетах разных стран?

В последующем более глубоком анализе качественного исследования (интервью) мы рассмотрим также дополнительные вопросы, касающиеся специфической роли преподавателей в предотвращении нарушений.

Исследованию подверглись по одному университету в каждой стране – Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия), Университет Вышинского (Варшава, Польша), Университет Южной Дакоты (Брукингс, США) и Латвийский университет (Рига, Латвия) в течение 2016–2017 гг. В каждом университете исследование проводилось по одинаковой схеме: опрос студентов Россия, анализ документов (правовая база, касающаяся высшего образования, внутренние документы университетов, направленные на регулирование академических нарушений, кодексы этики, инструкции, учебные пособия и т.д.), интервью с представителями администраций вузов (13 интервью) и преподавателями (52 интервью) в 4 странах. Сочетание этих методов позволило не только выявить факторы нарушений, но и особенности восприятия нарушений и способов их регулирования разными субъектами образовательного процесса, а также диагностировать уровень, особенности и внедрения систем предотвращения нарушений в каждом исследуемом вузе.

Опрос.

Студенты-бакалавры 1–4 курсов были выбраны по квотной выборке в соответствии с соотношением обучающихся студентов на курсе (Россия – 481 студент, Польша – 467 студентов, США – 571 студент, Латвия – 817 студентов).

Для измерения частоты нарушений использовалось 5 вопросов о конкретных видах нарушений, каждый из которых включал 5 балльную шкалу (1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – всегда). Первые пять вопросов касались нарушений во время тестов или экзаменов.

1. Шпаргалки,
2. Списывание с книги,
3. Списывание у другого студента,
4. Запрещенное копирование тестов, контрольных материалов,
5. Использование электронных устройств.

Еще два вопроса касались плагиата.

6. Полный плагиат (присвоение чужой работы целиком без указания на источник),
7. Частичный плагиат (присвоение отдельных частей чужой работы без ссылки на источник).

Для количественного анализа результатов опросов и выявления факторов, влияющих на нарушения, были использованы две комплексные зависимые переменные: «нарушения на экзамене» и «плагиат». Первая была получена путем суммирования 5 переменных и составила в итоге значение от 5 до 25 (5 – никогда не использовали ни одного вида на-

рушений, 25 всегда используют все виды нарушений на экзамене). Вторая («плагиат») была преобразована путем суммирования переменных «полный плагиат» и «частичный плагиат» и получила значение от 2 до 10 (2 – никогда не использовали ни один вид плагиата, 10 всегда используют оба вида плагиата). Переменная «частичный плагиат» впоследствии была преобразована в бинарную (1 – используется, 0 – не используется), так как именно эта форма плагиата является наиболее распространенной среди студентов и именно она была использована как зависимая переменная для выявления факторов плагиата студентов.

Для оценки индивидуальных качеств в качестве независимых переменных были взяты следующие:

- пол (0 – женский, 1 – мужской);
- год (курс) обучения (1–4);
- занятость (0 – не работает, 1 – работает);
- группа специальностей (1 – гуманитарные, 2 – социальные, 3 – естественнонаучные)

• успеваемость (была взята в той балльной системе, которая используется в стране (Россия и Польша от 2 до 5, Латвия от 4 до 10, Америка от 0 до 4).

Эти факторы стали независимыми переменными в первой модели (M1), в которой зависимые переменные были представлены комплексной переменной «нарушения на экзамене», и бинарной переменной «плагиат». Соответственно для каждой зависимой переменной был проведен регрессионный анализ, в случае нарушений на экзамене была использована линейная регрессия, в случае плагиата – бинарная логистическая регрессия.

Для оценки мотивационных факторов в качестве независимых переменных были взяты следующие:

• внешняя – внутренняя мотивация (0 – внутренняя мотивация: знания важнее, чем диплом, 1 – внешняя мотивация: диплом важнее, чем знания);

• индивидуализм – коллективизм (0 – индивидуализм: конкуренция, самостоятельность как наиболее важные ценности обучения, 1 – коллективизм: сотрудничество, взаимопомощь являются приоритетными в обучении);

• установки нейтрализации (0 – можно учиться, не прибегая к нарушениям; 1 – невозможно не прибегать к нарушениям в процессе обучения);

• важность оценок (0 – оценки важны; 1 – оценки не важны).

Из контекстуальных факторов в первичном количественном анализе использовалась только переменная «низкий контроль преподавателей» (0 – все преподаватели контролируют нарушения на экзамене / плагиат; 1 – не все либо никто не контролирует нарушения). Вопрос о контроле преподавателей были заданы отдельно для нарушений на экзамене (в целом) и для плагиата, то есть получились по сути две переменные.

Мотивационные и контекстуальный фактор составили вторую модель для регрессионного анализа (M2), где также для нарушений на экзамене была использована линейная регрессия, в случае плагиата – бинарная логистическая регрессия.

Впоследствии была получена еще и комплексная переменная – «уровень развития системы академической добросовестности», которая была оценена для каждой страны, то есть каждой стране был присвоен определенный уровень развития этой системы в соответствии с концепцией Т. Бертрам Галлант. Это стало возможным по итогам качественного анализа результатов интервью с преподавателями и администраторами (всего 65 интервью по всем странам). Тогда стало возможным измерение роли этого важнейшего контекстуального фактора и оценка его влияния на частоту нарушений. Оценить уровень внедрения систем академической добросовестности (integrity systems) достаточно сложно, поскольку, как уже было сказано, формальные нормы и инструкции далеко не всегда сигнализируют о реальной практике регулирования нарушений (McCabe et al. 2001). Качественный анализ дает возможность изучения неформальных практик, процедур и восприятия систем регулирования в каждом вузе различными субъектами образовательного процесса.

В ходе исследования была использована методика смешивания методов (mix-method analysis), которая позволил интегрировать переменную для количественного анализа на основе качественных данных. Существует целый ряд возможных форм комбинирования методов. В нашем случае был использован принцип «последовательных вкладов» (sequential contributions), позволяющий обеспечивать преемственность между данными, полученных в результате применения количественных и качественных методов: результаты одного метода послужили данными для использования другого метода (QUAN – QUAL – QUAN) (Morgan 2013). В частности, некоторые результаты количественных опросов были использованы для формирования и корректировки гайдов интервью, а результаты анализа документов и интервью (качественное исследование) помогли сформировать интегральную переменную «уровень развития

системы академической добросовестности», которая также впоследствии была использована для проведения регрессионного анализа как дополнительная независимая переменная в модели M2. Новая переменная «Система академической добросовестности» (Integrity system) была создана для оценки уровня внедрения систем регулирования нарушений в университетах четырех стран в соответствии с методологией Т. Бертрам Галлант и была ранжирована следующим образом: 1 – признание и готовность к внедрению; 2 – генерация системы; 3 – внедрение системы; 3 – институционализация.

Почему было использовано только две модели, а не три? Мы посчитали, что, во-первых, не так много контекстуальных факторов имелось в нашем распоряжении для количественного анализа. Вначале это был всего один фактор – контроль преподавателей. Использование новой переменной носило экспериментальный характер и нуждается в дальнейшем изучении. Кроме того, взаимосвязь контекстуальных и мотивационных факторов не вызывает сомнений – мотивация студентов, их ценности (например, индивидуализм – коллективизм) напрямую зависят от социальной среды, в которой они живут, взаимодействуют и обучаются.

Что касается других контекстуальных факторов, то они также были частично проверены в нашем исследовании. Например, давление сверстников было учтено в вопросах о причинах нарушений, которые мы задавали студентам. В ответах на эти вопросы можно проследить и варианты нейтрализации студентами своего нечестного поведения. Кроме того, и качественный анализ позволил глубже определить природу и роль определенных факторов.

В опроснике для студентов также имелись вопросы о методах предотвращения нарушений. Эти вопросы представляют интерес также для оценки систем академической добросовестности в разных странах, так и для сопоставления ответов студентов и преподавателей при определении необходимых мер регулирования нечестного поведения.

Также необходимо учесть тот факт, что выводы будут делаться не относительно целой страны, а лишь об одном университете в этой стране, что нужно учитывать при анализе результатов исследования. Это особенно касается количественного исследования, где мы постоянно будем говорить о стране, нежели об университете, просто ради упрощения анализа данных. Но в качественном анализе эти уровни будут разделены: мы будем рассматривать особенности нарушений и реагирования на них

в конкретном университете, а также нормативную базу конкретной страны и других университетов этой страны, с целью адекватной оценки систем академической добросовестности. Однако и при изучении данных количественного анализа необходимо учитывать тот факт, что эти данные были получены на базе лишь одного университета.

2.3. Опрос студентов: сравнительное исследование факторов и способов предотвращения академических нарушений

Вначале рассмотрим частоту различных видов нарушений для каждой страны. Сразу оговоримся еще раз, что наши результаты не могут быть распространены на всю страну, а в данном случае на конкретный университет. Как следует из таблицы 2, наиболее популярными способами нарушений на экзамене в Польше является использование электронных устройств во время экзаменов, в Латвии – шпаргалки, в США – списывание у других студентов, в России – запрещенное копирование тестов и заданий. В целом в России наиболее острая ситуация с нарушениями на экзамене: все формы достаточно популярны, что заставляет задуматься о недостатке либо отсутствии регулирования в этой сфере. Особенно печален тот факт, что именно запрещенное копирование заданий, то есть наиболее криминальный способ нарушений является самым распространенным способом нарушений. Относительно плагиата таких существенных различий не наблюдается, но имеется явное преимущество Латвии по сравнению с другими странами. Для США же, напротив, характерен самый низкий уровень нарушений во время тестов и экзаменов.

Чтобы рассмотреть эти различия, рассмотрим роли различных факторов нечестного поведения студентов. Эти факторы были разделены на две группы для создания регрессионных моделей. Первая модель (M1) включает индивидуальные характеристики студентов, такие, как пол, курс обучения, то есть те, которые не существенно зависят от образовательных условий. Вторая группа (M2) включает мотивационные и контекстуальный фактор, которые в существенной степени обусловлены существующими в образовательной системе условиями регулирования различными формами нарушений. Также все страны были объединены в общую базу данных для проверки действия тех или иных факторов.

Таблица 2

Средние значения частоты различных видов нарушений
(стандартные отклонения)

Формы нарушений (1 = никогда, 5 = всегда)	Среднее значение (Стандартное отклонение)			
	Латвия	Польша	США	Россия
Шпаргалки	2,34 (0.93)	1,88 (0.93)	1,45 (1.02)	2,91(1.14)
Запрещенное копирование тестов и заданий	1,53 (0.76)	1,46 (0.80)	1,19 (0.59)	3,30 (1.75)
Списывание у другого студента	1,91 (0.84)	2,21 (0.98)	1,52 (0,81)	3,14 (1.34)
Списывание с книги	1,47 (0.71)	1,61 (0.75)	1,20 (0.61)	3,13 (1.47)
Использование электронных устройств	2,28 (1.05)	2,36 (1.09)	1,38 (0.81)	3,00 (1.26)
Полный плагиат	1,05 (0.26)	1,36 (0.72)	1,50 (0.78)	1,18 (0.51)
Частичный плагиат	1,37 (0.66)	1,91 (0.92)	1,72 (0.85)	1,85 (0.93)
Комбинированная переменная «нарушения на экзамене» (5 – 25)	9,53 (3.14)	9,52 (3.04)	6,73 (2.94)	15,4 (5.82)
Комбинированная переменная «Плагиат» (2-10)	2,42 (0.78)	3,26 (1.40)	3,22 (1.44)	3,02 (1.20)

Как мы видим, значимость индивидуальных факторов невысока (таблица 3). Из всех индивидуальных факторов успеваемость играет самую важную роль, что является предсказуемым по результатам различных исследований. Практически во всех странах этот показатель негативно связан с нарушениями на экзамене и демонстрирует ту или иную значимость, и показывает высокую значимость в общем объеме данных, то есть чем выше успеваемость, тем меньше склонность к нарушениям на экзамене. Курс и занятость демонстрируют позитивную связь с нарушениями только в общем массиве данных: чем выше курс, тем больше склонность к нарушениям; работающие студенты более склонны к нарушениям. Однако по отдельным странам мы не можем говорить о столь жесткой связи.

Таблица 3

Факторы нарушений на экзамене (линейная регрессия)*

	Латвия	Польша	США	Россия	В целом
Индивидуальные факторы (M1)					
Пол	-0,126	-0,074	0,146	0,168	0,164
Курс	0,189	0,653	0,260	0,186*	0,461***
Занятость	0,115	0,688*	0,255	-0,003	0,375***
Специальность	0,090	0,083	-0,127	-0,147	-0,011
Успеваемость	-0,294*	-0,753**	0,533	-0,376**	-0,593***
Мотивационные и контекстуальные факторы (M2)					
Коллективизм / индивидуализм	0,934***	0,398	0,638***	-0,990	0,852***
Внешняя / внутренняя мотивация	1,321***	0,934**	0,845*	1,303***	0,899***
Неважность / важность оценок	-0,096	-0,208	3,546**	-0,101	0,557**
Контроль преподавателей	- 1,031***	-0,890**	-0,103*	-0,713***	-0,905***
Установки нейтрализации	1,724***	1,029***	0,435	0,779***	1,499***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Что касается мотивационных и контекстуальных факторов, то здесь наблюдается более сильная связь с нарушениями, в частности, установки нейтрализации наиболее сильно влияют на частоту нарушений. В данном случае, исходя из особенностей инструментария, мы можем также сказать, что отношение студентов к нарушениям, их толерантность по отношению к ним (признание возможности нарушений в целом и при определенных условиях) существенно влияет на частоту нарушений. Этот фактор косвенно обусловлен образовательной средой, которая определяет формальное и неформальное регулирование поведения студентов во время экзаменационных испытаний. Следующий важный фактор – контроль преподавателей, который является единственным контекстуальным фактором, измеряемым на данной стадии исследования. Он показал значимость во всех странах, что позволяет указать на значимость

контроля преподавателей во время тестов или экзаменов. Из мотивационных факторов важным предиктором является внешняя мотивация, то есть предпочтение учиться ради диплома вместо потребности получения знаний. Студенты, считающие, что они учатся ради получения диплома, более склонны к нарушениям нежели те, кто отметил, что учится ради получения знаний. Коллективизм – индивидуализм как фактор нарушений играет важную роль в общем массиве данных, однако значим только для Латвии и США, что говорит о противоречивом характере этой характеристики, которая нуждается в дополнительном рассмотрении. Тем не менее мы видим, что коллективистские установки в общем массиве данных могут влиять на склонность к нарушениям. Важность оценок имеет еще меньшую значимость, поскольку в определенных условиях вызывает специфическую мотивацию – либо в получении результата любой ценой (если оценки в той или иной образовательной системе являются фактором, определяющим будущую мобильность, либо как показатель ответственного отношения к обучению, вне зависимости от внешней среды. В общем массиве данных мы видим, что пренебрежительное отношение к оценкам связано с большей частотой нарушений. Подобная связь характерна только для американских студентов, для которых значимость оценок более существенна, чем для студентов из других стран.

Ситуация с плагиатом (таблица 4) подобна ситуации с нарушениями на экзамене, поскольку индивидуальные факторы здесь также не играют существенной роли. Тем не менее, мужчины показали большую склонность к плагиату в Латвии и США, а успеваемость сыграла наибольшую негативную роль в России. В целом по общему массиву данных мы можем говорить о некоторой значимости пола, занятости и успеваемости в объяснении плагиата (мужчины, работающие и слабо успевающие студенты в большей степени склонны к плагиату, чем женщины, неработающие и показывающие более высокие академические результаты). Что касается мотивационных факторов, то они играют более существенную роль, в особенности нейтрализация (студенты, оправдывающие плагиат в существующих образовательных условиях, более склонны к нему). Также важны внешняя мотивация и коллективизм как предикторы плагиата. И конечно же, такой важный контекстуальный фактор как контроль плагиата преподавателями, также играет существенную роль.

Таблица 4

Факторы плагиата (бинарная логистическая регрессия)*

	Латвия	Польша	США	Россия	В целом
Индивидуальные факторы (M1)					
Пол	0,635**	0,028	0,405**	0,207	0,349**
Курс	-0,103	0,168	0,048	0,101	-0,055
Занятость	-0,010	0,212	0,016	0,569*	0,483***
Специальность	-0,009	0,444**	0,232	0,036	0,073
Успеваемость	0,343	0,167**	0,333	-0,418**	-0,527***
Мотивационные и контекстуальные факторы (M2)					
Коллективизм	0,628**	0,174	-0,375	0,764*	0,570**
Неважность / важность оценок	1,201	0,985	0,756	2,662	0,270
Внешняя / внутренняя мотивация	0,682**	0,053	-0,173	0,633	0,641***
Контроль преподавателей	-1,014***	-0,653**	-0,784*	-0,942***	-0,620***
Установки нейтрализации	0,749**	1,193***	0,933*	0,890***	1,173***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Учитывая различие во влиянии мотивационных и контекстуальных факторов, следует представить данные обо всех характеристиках, которые мы замерили по разным странам (таблица 5).

Таблица 5

Средние значения (стандартные отклонения)
мотивационных и контекстуальных показателей

	Латвия	Польша	США	Россия	В целом
Мотивационные и контекстуальные факторы					
Коллективизм	0,76(0,42)	0,89(0,31)	0,53(0,49)	0,72(0,45)	0,71(0,45)
Внешняя мотивация	0,12(0,33)	0,39(0,49)	0,34(0,47)	0,23(0,42)	0,23(0,42)

Окончание таблицы 5

Неважность оценок	0,41(0,48)	0,35(0,47)	0,03(0,18)	0,27(0,44)	0,27(0,44)
Отсутствие, недостаток контроля преподавателей на экзамене	0,36(0,48)	0,41(0,48)	0,56(0,49)	0,56(0,49)	0,56(0,49)
Отсутствие, недостаток контроля плагиата преподавателями	0,61(0,48)	0,73(0,47)	0,35(0,47)	0,58(0,49)	0,52(0,49)
Нейтрализация нарушений на экзамене (возможно нарушать всегда либо в определенных случаях)	0,37(0,48)	0,45(0,49)	0,26(0,43)	0,53(0,49)	0,41(0,49)
Нейтрализация плагиата (плагиат допустим всегда либо в определенных случаях)	0,17(0,37)	0,46(0,49)	0,31(0,46)	0,59(0,49)	0,36(0,47)

Средние значения мотивационных характеристик имеют существенные различия в изучаемых странах. Так, значения коллективизма достаточно высоки в Польше, Латвии и России. Все эти страны являются постсоветскими, и наследие коллективистских ценностей дает о себе знать, как в образовании, так и в обществе в целом. В США индивидуализм и коллективизм разделились почти поровну. Также американские студенты выделяются по показателю важности оценок. Для большинства опрошенных американских студентов оценки являются важным фактором, так как они могут определить не только дальнейшее обучение (например, поступление в магистратуру или докторантуру), но и будущую карьерную стратегию, так как некоторые работодатели в США обращают внимание на успеваемость студентов в университете. Также оценки определяют возможность получения различного рода стипендий и поступления в наиболее престижные университеты и колледжи. Также необходимо отметить наименьшую толерантность американских

студентов по отношению к нарушениям на экзамене, а латвийских – по отношению к плагиату, что также подтверждается низкой частотой подобного рода нарушений в этих странах. В России же, напротив, мы наблюдаем наивысший уровень нейтрализации нарушений обоих видов, то есть российским студентам свойственно оправдывать и считать возможным такого рода поведение в существующих образовательных условиях. Согласно теории нейтрализации, студентам свойственно преуменьшать свою ответственность за нарушения и объяснять нечестное поведение внешними факторами. Студентам были заданы два вопроса на эту тему: первый касался индивидуальных причин нарушений: нехватка времени, занятость студентов, трудность подготовки, лень, большое количество материала и т.п. Второй вопрос был направлен на определение студентами социальных и институциональных факторов нарушений, связанных с поведением сверстников, недостаточностью наказаний и недостаточным вниманием преподавателей к нарушениям студентов. Они также позволяют оценить существующие в различных университетах системы академической добросовестности и другие контекстуальные факторы.

В большинстве случаев студенты объясняют свое нечестное поведение необходимостью получения высокой оценки, сдачи экзамена или большим объемом материала для подготовки в качестве индивидуальных причин нарушений (таблица 6). Это связано с существующими образовательными условиями, которые окружают студентов и отчасти способствуют их нарушениям (Tianlan et al. 2014). Желанием получить более высокую оценку чаще объясняют свое поведение американские и российские студенты, не провалиться на экзамене – польские и американские студенты. Латвийские студенты в существенно большей степени жалуются на недостаток времени из-за работы. Интересно, что собственную ответственность за нарушения (лень) чаще всего признают американские студенты. Это можно объяснить как социокультурными причинами (высокий уровень ответственности и индивидуализма), так и образовательными: студенты чаще всего обучаются вдали от дома и им приходится чаще принимать самостоятельные, «взрослые» решения. Следует также отметить высокий уровень давления сверстников как важнейший контекстуальный фактор нарушений, признаваемый многими исследователями, о чем мы писали в первом разделе нашей работы.

Таблица 6

Основные причины нарушений на экзамене с точки зрения студентов

Причины нарушений	Латвия	Польша	США	Россия
Индивидуальные причины нарушений (процент от общего количества ответов)				
Чтобы получить более высокую оценку	60,6	42,3	70,1	73,2
Чтобы не провалиться на экзамене	63,3	80,7	79,9	67,6
Слишком много материалов для подготовки	55,1	22,9	24,0	52,7
Экзамены и тесты очень сложные	7,7	9,9	30,8	16,8
Не хватает времени на учебу из-за работы	38,3	13,2	16,5	14,7
Из-за лени	36,0	11,4	55,9	27,4
Институциональные и социальные причины (процент от общего количества ответов)				
Большинство студентов делают это	59,5	41,7	45,4	74,7
Недостаточное наказание за нарушения	11,3	20,6	12,9	13,2
Недостаточный контроль преподавателей	29,3	37,6	35,0	12,2

Что касается плагиата (таблица 7), то студенты указывают на то, что собственноручно выполненная работа может быть слабой и не соответствовать предъявляемым требованиям. Они так же, как и в случае нарушений на экзаменах, стремятся получить более высокую оценку, а также склонны демонстрировать недостаток собственных идей и знаний для выполнения работы. Желание получить высокую оценку более свойственно американским студентам, польские студенты жалуются на сложность самостоятельного выполнения работы, а латвийские – на нехватку собственных идей. В целом, индивидуальные причины плагиата, отмеченные студентами, указывают на недостаток у студентов необходимых компетенций для написания учебных и научных работ. Наиболее

важной социальной причиной студенты также считают пример сверстников. Как в случае нарушений на экзамене, так и плагиата, наибольшую долю подобных ответов демонстрируют российские студенты. Но и в других странах этот уровень высок, что может говорить о ведущей роли этого контекстуального фактора, формирующего своего рода «культуру жульничества» (McCabe et al. 2006; Owunwanne et al. 2010).

Таблица 7

Основные причины плагиата с точки зрения студентов
(Процент от общего количества ответов)

Причины нарушений	Латвия	Польша	США	Россия
Индивидуальные причины (процент от общего количества ответов)				
Чтобы получить более высокую оценку	31,6	22,2	55,0	44,7
Писать самому очень сложно	29,6	70,7	20,5	32,9
Собственноручно выполненная работа будет слишком слабой	39,9	68,3	60,4	55,1
Не хватает идей для самостоятельного выполнения работы	52,6	41,6	23,1	48,1
Недостаточно четкое задание либо нехватка информации	34,4	41,6	22,2	29,4
Не хватает времени на учебу из-за работы	31,8	18,5	11,9	14,4
Из-за лени	39,5	30,0	60,8	23,5
Институциональные и социальные причины (процент от общего количества ответов)				
Большинство студентов делают это	33,5	31,5	43,3	59,4
Недостаточное наказание за плагиат	12,2	17,9	13,0	12,3
Недостаточный контроль преподавателей	29,6	26,9	18,2	12,9
Неэффективная система контроля плагиата	24,6	23,7	18,2	15,2

Что студенты из разных стран думают по поводу способов предотвращения нарушений? Наше исследование показало, что наиболее эффек-

тивным методом борьбы с нарушениями на экзамене и плагиата студенты считают усиление контроля со стороны преподавателей и администрации (таблицы 8–9). Это наиболее комплексный метод, предполагающий как контроль в аудитории, так и институциональную систему предотвращения нарушений. Этот подход, по мнению студентов, может быть более эффективным, чем «пунитивные факторы» (Vandehey at al. 2007), однако последние нем не менее остаются актуальными для студентов как способы борьбы с нарушениями. Интересно, что в России использование электронных тестов признан студентами как наиболее эффективный способ борьбы с нарушениями, возможно, в связи с тем, что этот метод еще не является столь распространенным в нашей стране в связи с недостаточной развитостью электронного и дистанционного обучения, особенно в региональных университетах. Например, в США, где дистанционное образование является одним из лучших в мире, а метод электронного контроля знаний является обычной практикой, этот вариант ответа выбрали наименьшее количество студентов. Что касается плагиата, то наряду с контролирующими методами студенты предлагают усилить педагогический компонент – преподавание курсов по совершенствованию научно-исследовательских навыков и правильному академическому письму. Эти навыки представляют наибольшие трудности для студентов, и их недостаток является одной из важнейших причин плагиата. Особенно это актуально для российских студентов, где подобные курсы практически не ведутся.

Таблица 8

Способы предотвращения академических нарушений на экзамене по мнению студентов (процент от общего количества ответов)

Способы	Латвия	Польша	США	Россия
Использование электронных тестов	41,0	36,0	28,0	52,3
Ужесточение наказаний за нарушения	30,8	47,6	49,0	24,2
Усиление контроля со стороны преподавателей и администрации	55,0	62,2	73,6	36,9
Использование электронных форм контроля (например, камеры)	18,5	17,3	22,6	10,8
Внедрение этических кодексов	22,2	28,4	23,1	25,0
Организация системы информирования о нарушениях, горячих линий	6,5	13,5	9,6	7,4

Собственные варианты ответов студентов сходны в разных странах и могут быть поделены поделить на две группы. Первая группа (и их существенно больше) указывает на то, что делать ничего не нужно, что не существует адекватных методов борьбы с нарушениями. В качестве причин подобных «предложений» можно указать высказывания некоторых студентов:

- «ничего не нужно»;
- «выхода нет»;
- «ленивый всегда найдет выход»;
- «кто не рискует, тот неудачник»;
- «никак, шпаргалки будут всегда».

Подобные ответы показывают, что практики нарушений так глубоко укоренились в студенческой среде, что многие студенты не только считают борьбу с ними бесполезной, но и указывают на то, что без нарушений студенту не выжить.

Таблица 9

Способы предотвращения плагиата по мнению студентов
(процент от общего количества ответов)

Способы	Латвия	Польша	США	Россия
Ужесточение наказаний за плагиат	28,8	50,9	46,1	28,3
Усиление контроля со стороны преподавателей и администрации	48,0	59,8	45,5	39,7
Внедрение этических кодексов	15,9	31,2	18,2	18,5
Организация системы информирования о нарушениях, горячих линий	8,7	15,2	11,7	7,9
Включение в учебный план специальных курсов по научно-исследовательской работе и академическому письму	48,5	41,0	45,7	57,4
Совершенствование системы электронного контроля плагиата	49,7	28,7	62,0	27,3

Другая группа включает ответы тех студентов, которые считают, что нужно менять подходы к преподаванию, формам заданий, методам взаимодействия студента и преподавателя, организации образовательной деятельности. Студенты считают, что необходимо понятнее и доступнее доносить материал:

- *«лучше и доступнее преподавать»;*
- *«студент не списывает, если понял материала, а не зубрил его»;*
- *«студенты нарушают из-за того, что просто не понимают предмет»;*

Также необходимо обеспечивать студентов всем необходимым материалом, используя электронные образовательные технологии:

- *«облегчить подготовку студентам, выкладывая лекции на электронные образовательные платформы».*

Преподавателям необходимо наладить доверительные отношения со студентами, основанные на принципах партнерства, а не запугивания или подавления.

- *«не угрожать студентам тем, что они не сдадут предмет, давать достаточно информации для экзамена»;*
- *«меньше теоретических вопросов для тупого заучивания».*

Также важна, по мнению студентов, накопительная система подачи и оценивания знаний, которая, как показывает опыт, успешно защищает от нарушений и облегчает освоение материала.

- *«распределять нагрузку, а не давать всё сразу».*

Таким образом, первая стадия нашего исследования показала, что наиболее распространенными формами академических нарушений на экзамене, по признанию студентов, являются шпаргалки, списывание и использование электронных устройств. С использованием различных форм нарушений во время тестов и экзаменов наиболее плачевная ситуация наблюдается в России. Частичный плагиат используется чаще, чем полный; наименьшую частоту использования плагиата показывают латвийские студенты.

Мотивационные и контекстуальные факторы имеют большую значимость в объяснении студенческих нарушений, нежели индивидуальные, в особенности те, которые основаны на социально-демографических характеристиках студентов. Эти результаты подтверждают выводы некоторых исследований о том, что различие в ответах о нарушениях представителей различных социальных групп (мужчин и женщин, студентов разных курсов и т.д.) могут зависеть от специфических социальных

и психологических характеристик (Anderman 2006). Тем не менее, такие факторы, как занятость студентов и их успеваемость оказывают определенное влияние на частоту нарушений. Однако эти факторы более тесно связаны с поведенческими характеристиками студентов и также должны быть изучены в связи с соответствующими социальными и образовательными условиями.

Среди мотивационных факторов преобладают установки нейтрализации. Это означает, что студенты, оправдывающие нарушения в имеющихся образовательных условиях, более склонны к нечестному поведению в процессе учебы. Также стремление к получению знаний, а не просто формальных результатов обучения (внутренняя мотивация) также способствует снижению нарушений. Коллективистские установки более способствуют нарушениям, но, как мы увидели, этот показатель существенно варьируется в разных странах и также должен быть проанализирован в условиях конкретной образовательной и социокультурной среды. То же самое можно сказать и о важности оценок (Whitley 1998).

Значимость контроля преподавателей как важнейшего контекстуального фактора очень высока и нуждается в дополнительном изучении и анализе. Можно предположить, что, судя по ответам студентов, академическая культура и поведение сверстников играют не меньшую роль в объяснении нарушений. Контекстуальные показатели по своей совокупности образуют систему академической добросовестности, которая предполагает как формальный, так и неформальный, социокультурный способы регулирования. Таким образом, изучение этих систем в различных странах позволит оценить их влияние на частоту нарушений, а также исследовать эффективность и формы внедрения формальных регуляторов и их функционирование в реальной образовательной практике.

Следует также отметить, что в случае плагиата меньшее количество рассмотренных факторов имеют устойчивую значимость, нежели в случае нарушения на экзаменах. Наиболее устойчивое влияние на плагиат оказали нейтрализация и контроль преподавателей. Это значит, что для регулирования плагиата необходимы комплексные подходы, в частности, основанные на педагогических факторах, что опять же говорит о необходимости более детального изучения систем академической добросовестности.

Анализу этих систем и их роли и специфики в разных странах мы и посвятим следующий раздел нашей книги.

Глава 3. Система академической добросовестности как ведущий фактор развития академической этики в современных университетах

3.1. Общее понимание системы академической добросовестности

В предыдущих разделах работы мы постоянно упоминали о системе академической добросовестности, и теперь настал момент поговорить о ней поподробнее.

Система академической добросовестности (САД) – не самый удачный вариант перевода английского academic Integrity system (дословно – система академической честности). Однако, на наш взгляд, этот вариант наиболее ярко отражает комплексный характер подобных систем в университетах, как инструмента регулирования поведения субъектов в академической среде приобрела свою актуальность с середины прошлого века, когда возросли значимость научно-исследовательской деятельности в развитии экономики, с одной стороны, и количество студентов вузов – с другой. В этих условиях повысилось количество научных и академических нарушений, в результате чего встал вопрос о необходимости регулирования нечестных форм поведения как среди ученых, так и среди студентов. Лидером в этой отрасли являются США (Bertram Gallant 2008). Американские исследователи отмечают целый ряд факторов, которые способствовали росту нарушений. Мы уже упоминали о различных социальных и культурных факторах, способствующих развитию нарушений на глобальном уровне, отмеченных Э. Шилзом (Shills 1984). Д. Каллахан выделяет ряд факторов, способствующих повышению числа нарушений на различных уровнях в американских университетах (Callahan 2004). Это, например, возрастающая «власть денег», коммерциализация различных аспектов социальной жизни, в том числе и высшего образования. Рыночные принципы регулирования ослабили государственный контроль и способствовало развитию различных форм нарушений. К этому следует добавить рост конкуренции и давления на студентов и исследователей ради получения выдающихся научных и академических результатов. В этих условиях «соблазны нарушений усиливались, в то время как рост защиты от них был существенно слабее в течение двух десятилетий» (Callahan 2004, p. 23).

В качестве другой важнейшей причины Каллахан указывает утрату доверия общества к официальным институтам – правительству, СМИ, религиозным организациям, юристам и другим профессионалам. Недоверие, как правило, является катализатором различного рода нарушений. Следствием этого является формирование укорененности обмана и различного рода нарушений: «Множество людей обманывают, поскольку все обманывают, и лишь малое количество людей оказываются пойманными за обман» (Callahan 2004, p.179). «Эффект обмана» состоит в том, что чем больше людей обманывает, тем в большей степени это становится рутинной практикой и стилем жизни.

Растущая стоимость образовательных результатов становится факторов все большего давления на молодых людей как со стороны общественных требований, так и со стороны собственных родителей. Важным фактором развития систем академической добросовестности в американских университетах было множество скандалов, которые начиная с 50-х годов сотрясали образовательное сообщество в США.

Авторы указывают на необходимость комплексного подхода к пресечению нарушений в образовании. Создание «честной академической культуры» (Callahan 2004, p. 231) не исчерпывается лишь принятием академических кодексов и формальными установлениями. Исследование Маккейба показало, что студенты колледжей, где принят этический кодекс, показали существенно меньшую вовлеченность в различные формы академических нарушений, таких, например, как плагиат, копирование тестов на экзаменах, помощь другим и принятие помощи во время теста, запрещенное сотрудничество во время выполнения заданий. Гораздо сложнее ситуация выглядит в отношении преподавательского состава. Преподаватели колледжей и университетов с этическим кодексом в большей степени склонны осуждать академические нарушения, нежели их коллеги, где подобный кодекс отсутствовал, однако и те, и другие неохотно сигнализируют о подобных случаях, и предпочитают справляться с подозрительными случаями самостоятельно (McCabe et al. 1999). Также исследование показало, что, по мнению студентов, преподаватели не склонны строго относиться к нечестному поведению студентов и наказывать их за него. Е. Бертрам Галлант указывает на существующие в течение нескольких десятилетий проблемы внедрения различных форм борьбы с нарушениями, однако успешность этого процесса до сих пор оставляет желать лучшего (Bertram Gallant and Drinan 2008, p. 27).

Дать определение САД достаточно сложно. Чаще всего к ее пониманию применяется холистический подход, который мы будем использовать в своей работе. Внедрение правил и этических норм в университете позволяют избежать непонимания и несправедливого наказания, а также защитить различных субъектов, вовлеченных в нарушения. «Холистический подход требует разъяснения выполнения инструкций, регулирующих институциональные меры, и эти меры соответствуют тем целям, которые мы достигаем посредством обучения» (Löfström and Kupila 2013, p. 232).

Он предполагает два основных аспекта академической этики в университетах. Первый включает *систему этических принципов и ценностей*, которая предполагает четкое понимание генеральных принципов этического поведения в академической среде. С. Картер (Carter 1996) определяет честность как уверенность и способность действовать в соответствии со своими убеждениями, включающую три основных шага: различение, действие и подчинение. Первый шаг предполагает четкое различение того, что хорошо, а что плохо, второй – действие в соответствии с этими различиями, а третий – умение сказать открыто о том, что то ты действуешь в соответствии с этими принципами. Это значит, что принципы должны быть четко поняты и определены всеми участниками процесса не просто как абстрактные догмы, а как конкретное руководство к действию. В этом и состоит холистический подход к этике – все принципы должны быть неразрывно связаны с реальными практиками и процедурами. Также этот подход включает принцип академической свободы и автономии, и в то же время ответственность университетов за защиту всех субъектов от нарушения их академических прав (Bertram Gallant 2008).

Каллахан указывает на необходимость нового социального контракта, согласно которому «каждый, кто соблюдает правила, выигрывает» (Callahan 2004, p. 233). Этот контракт должен предоставить возможность каждому участвовать в формировании правил, которые должны быть ясными и понятными всем. Т. Торкилдсен считает, что основным условием формирования эффективной системы регулирования нарушений является вовлеченность (engagement) различных агентов в процессы ее создания и внедрения (Thorkildsen 2007). Она выделяет два типа вовлеченности: моральную и академическую вовлеченность. Моральная вовлеченность предполагает вопросы регулирования этического поведения и реакцию на межличностное взаимодействие в академической

среде. Академическая вовлеченность предполагает рассмотрение студентами способов получения академических достижений в определенных образовательных условиях.

Международный центр академической честности определяет систему академической добросовестности как приверженность шести фундаментальным ценностям: честность, доверие, справедливость, уважение, ответственность и решительность (ICAI 2013).

В академических кодексах университетов или других нормативных документах, связанных с академической этикой и регулированием нарушений этот аспект предполагает, во-первых, декларирование основных принципов академической честности, разделяемые организацией, а также определение этического поведения, и основных форм отклонений от него. Очень важно, чтобы все эти определения были ясно поняты всеми участниками учебного и научного процесса, с целью избегания недопонимания и конфликтных ситуаций в ходе решения проблем и процедурных действий в конкретных случаях нарушений.

Также этические принципы должны учитывать субъектов, поведение и ценности которых они регулируют. Основными этическими принципами для исследователя является свобода проведения исследований (Hamilton 2002); для преподавателя – свободная реализация обучения студентов и защита их академических свобод (Schurt 1982). Преподаватели и исследователи также являются представителями определенного профессионального сообщества и работников конкретной организации, поэтому кодексы их поведения включают элементы организационных и профессиональных кодексов этики и других регулирующих документов. Студенческие кодексы этики должны включать принципы честного поведения студентов, а также четкие определения форм нечестного поведения, которые определяются как противоречащие нормам академической этики и равного доступа к знаниям.

Любой кодекс этики должен включать, в частности, такие концептуальные элементы, как (Schurt 1982):

1. *Контролируемость, возможность верификации.* В частности, исследователь должен детально обосновать методы своего исследования, свою квалификацию, подтверждающую возможности применения этих методов; преподаватель – подтвердить свою компетенцию для реализации образовательных целей и свои инструменты для защиты прав студентов. Также и студенты должны быть контролируемы в своих действиях со стороны преподавателей и администрации. То есть любая система регулирования должна иметь ясные и четкие принципы контроля эффек-

тивности. Для этого в кодексах и инструкциях должны быть прописаны четкие определения нарушений, способов их идентификации и факторы их несоответствия должному типу поведения.

2. *Служение обществу.* Ученые, преподаватели не являются непосредственными производителями материальных благ, необходимых для развития экономики, однако современный университет не только обеспечивает экономику профессиональными кадрами, но и осуществляет исследовательскую деятельность, необходимую для экономического, социального и культурного развития общества и решения различного рода социальных проблем, а также обеспечивает необходимые местному сообществу социальные услуги. Кроме того, университет способствует обеспечению прав и академических свобод своих сотрудников и студентов.

3. *Избегание конфликта интересов.* Кодексы предполагают регулирование личных интересов участников образовательного процесса в соответствии с соблюдением общественных интересов равного доступа к общественным благам. Это связано с давлением предприятий и организаций на исследовательские институты ради получения специфических результатов или выбора определенных тем исследований, обеспечения равного отношения преподавателей к студентам различного социального происхождения и т.д.

4. *Эффективность обучения.* Этот принцип актуален прежде всего в отношении регулирования поведения студентов и преподавателей. В отношении преподавателей он означает, что он должен обеспечивать получение студентами необходимых компетенций студентами, стимулирование их мотивации к обучению. Сюда же можно отнести справедливую оценку их знаний, основанную на их способностях и реальном вкладе в выполнение требований. Для студентов этот принцип означает развитие их моральной ответственности и вклада в обеспечении моральной атмосферы в студенческом сообществе.

Этические кодексы имеют определенные различия в зависимости от специализации, субъекта и организации, однако вышеуказанные принципы можно считать универсальными. В то же самое время, их общий и универсальный характер должен быть подкреплен конкретными инструкциями и процедурными элементами, отвечающими на наиболее важные вопросы: что представляет собой нарушение? Каким образом необходимо действовать различным агентам в случае нарушений? Каковы могут быть последствия нарушений в каждом конкретном случае?

Например, наиболее распространенными компонентами этических кодексов являются (Whitley and Keith-Spiegel 2001):

1) утверждения о факторах необходимости этической политики в университете: принципы, непосредственно связанные с миссией университета, его приверженность ценностям, о которых мы говорили выше;

2) осуждение нечестного поведения, объяснение издержек, которые несет университет и каждый его представитель в случае нарушений;

3) объяснение сущности запрещенных форм поведения, его видов, особенностей и т.д.;

4) определение ответственности различных субъектов в случае совершения нарушений; студентов, преподавателей, административных органов и т.д. (для описания их особенностей иногда существуют специальные положения о деятельности тех или иных подразделений, должностные инструкции ответственных за вопросы академической добросовестности на факультетах и т.д.)

5) описание необходимых процедур в зависимости от вида нарушений, а также необходимых документов, которые должны заполнить участники нарушения или предоставить для заседаний комиссии);

6) формы наказаний в зависимости от вида и повторяемости нарушений.

Все эти компоненты не должны противоречить национальному и региональному законодательству и нормативным документам университета.

Однако сама система академической добросовестности не исчерпывается академическим кодексом, поскольку этика – неоднозначный и чувствительный аспект нашей жизни, регулировать который достаточно сложно. Чтобы быть эффективной, она должна учитывать множество других вопросов, например: насколько строги должны быть наказания? Можно ли простить студента за первый проступок? Можно ли наказывать студента, если он недостаточно осведомлен о принципах этики? и т.д.

На эти вопросы отвечает второй аспект академической этики и систем академической добросовестности, связанный непосредственно с *регулированием нарушений в конкретной образовательной среде* и в отношении конкретного объекта регулирования. В нашем случае это студенты, и поэтому мы сосредоточимся прежде всего на тех аспектах систем академической этики, которые касаются именно студенческих нарушений и их регулирования. Мы рассмотрим несколько подходов к анализу кодексов академической этики и систем академической добросовестности в студенческой среде: две стратегии предотвращения нарушений, два вида академических кодексов и стадии институционализации систем академической добросовестности.

На основании изучения систем академической добросовестности различных университетов, Т. Бертрам Галлант выделила две стратегии предотвращения студенческих нарушений – стратегия соблюдения правил и стратегия добросовестности (Bertram Gallant 2008, p. 34–39). Первая стратегия – соблюдения правил – предполагает кодексы поведения студентов, предполагающие совокупность норма, которым студенты должны соответствовать, а также определенную политику обращения с нарушениями – процедуры (например, заседания дисциплинарных комиссий) и санкции (например, занижение оценки или отчисление из университета). Эта система возникла в конце 80-х – начале 90-х годов в американских университетах в связи с множеством скандалов и негативных последствий неэтичного поведения студентов и необходимостью регулирования студенческого поведения (Michaels and Miethe 1989). Выделяются три основных черты этой стратегии. Первая состоит в том, что академическое поведение студентов понимается в первую очередь как дисциплинарная проблема, а не проблема обучения или воспитания. Вторая черта состоит в том, что управление поведением студентов находится в ведении специальных процессуальных органов (по аналогии с судебными органами) или другими органами, связанными со студенческими делами. Третья особенность этой стратегии состоит в том, что ее основной целью является регулирование и контроль поведения студентов в соответствии с институциональными нормами. Бертрам Галлант отмечает, что такая стратегия наиболее характерна для больших университетов со значительной исследовательской направленностью. Студенческие нарушения (имеются в виду рассматриваемые нами нарушения на экзаменах и плагиат) обычно рассматриваются в кампусах аналогично с такими «неакадемическими» нарушениями, как пьянство, нарушения общественного порядка и студенческих протестных акций. Для этого существуют специальные отделы регулирования студенческого поведения. Об одном из таких отделов мы будем говорить позже, подробно рассматривая пример американского университета.

Вторая стратегия – «стратегия добросовестности» – предполагает, что вузы несут ответственность за моральные принципы студентов. Студенческие нарушения рассматриваются как результат недостаточного морального развития и воспитания студентов, их недостаточного понимания неприемлемости нарушений. В этом случае академическая этика принимает вид действующих этических кодексов, которые формируют благоприятную образовательную и воспитательную среду, исключая

щую возможность нарушений и благоприятствующую формирование ценностей честности и ответственного отношения к обучению. Эта стратегия предполагает не столько систему правил и санкций, сколько обучающих и воспитательных методик, являющихся «частью образовательного процесса» (Bertram Gallant 2008, p. 38). Эта стратегия отделяет академические и неакадемические нарушения и отводит студенту важную роль в освоении и обсуждении академических принципов в процессе получения знаний. Стратегия предполагает совершенствование академической этики путем обучения студентов, разъяснения им основных принципов правильного поведения, обсуждение основных этических дилемм и, в конечном итоге, создания «культуры честности» в академическом сообществе.

Обе стратегии основательно дискутируются среди исследователей и представителей сферы образования. Как и в любой политике по предотвращению нарушений, формирование академической этической культуры предполагает два подхода – «пунитивный» и «педагогический».

«Пунитивный» подход, как известно, основан на контроле и наказаниях за нарушения. Наряду с традиционными формами контроля, включающие уже названные формы превенций и санкций, исследователи разрабатывают инновационные способы пресечения нарушений в студенческой и преподавательской среде. Однако, что наказания за нарушения, особенно этического характера, конфликта интересов, по мнению исследователей, нуждается в осторожном и вдумчивом применении, во избежание «создания атмосферы страха и стресса, заводящей в тупик дискуссию об академических нарушениях» (McCabe et al. 1999, p. 231). Поэтому формы контроля и наказаний за нарушения должны подвергаться обсуждению с участием всех субъектов образовательного процесса, участия студентов и преподавателей в комиссиях по этике и иных формах, предполагающих принятие совместных решений о каждом конкретном случае.

«Педагогический» подход предполагает множество механизмов формирования культуры поведения, свободной от коррупции и академических нарушений. В условиях, где коррупция и практики нарушений являются повсеместными и укорененными в академическом взаимодействии, политика наказаний и контроля может не только представляться как чуждая и формальная, но и вызвать обратный эффект. Повышение уровня прозрачности, создание атмосферы доверия, осведомленности о правилах, взаимной ответственности является условием эффективного внедрения нормативных установлений, кодексов и санкций.

О важности и в то же время неоднозначности в использовании наказаний говорит известный эксперимент, проведенный британскими исследователями и подробно описанный в книге Джеймса Ланга (Lang 2013, р. 206–209). Трем группам девятилетних детей было дано учебное задание в аудитории, выполнение которого записывалось на скрытую камеру с целью наблюдения за нарушениями в каждой группе. К первой группе была приставлена женщина-инструктор, которая тщательно наблюдала за детьми. Вторая группа выполняла задания без какого-либо наблюдателя. Ребятам из третьей группы было сказано, что за ними будет следить невидимый сказочный персонаж – Принцесса Элис. Также детей и этой группы до и после эксперимента спросили, верят ли они в реальное существование Принцессы Элис. Мнения разделились, после чего эксперимент был начат. В результате эксперимента получилось, что больше всего нарушений было допущено теми детьми, кто выполнял задания без наблюдателя, а также у тех, кто не верил в существование Принцессы Элис и считал, что в аудитории они были одни. Наименьшее число нарушений было получено в группе с наблюдателем, но что особенно поразило исследователей, что такое же небольшое число нарушений позволили себе те дети, которые верили в присутствие Принцессы Элис или сомневались в этом.

Исследование приводит к достаточно противоречивым выводам. С одной стороны, наказания и контроль являются необходимыми условиями борьбы с нарушениями, особенно на начальном этапе. С другой, как пишет Ланг, исследования не показывают однозначной и строгой зависимости интенсивности наказаний и более низкого уровня нарушений. Напомним, что в эксперименте равные показатели нарушений были отмечены у детей, подвергавшихся контролю, и тех, кто был уверен, что контроль существует. На наш взгляд, именно уверенность в том, что система предотвращения нарушений, этические нормы и процедуры являются реальными, всеми разделяемыми практиками, более важны, чем сами наказания за нарушения, которые должны быть лишь частью системы академической добросовестности. Эта система должна предусматривать как пунитивные, так и педагогические, разъяснительные методы, обязательную коммуникацию и вклад всех участников процесса внедрения.

Второй подход к формированию системы академической этики основан на концепции традиционных и модифицированных этических кодексов, предложенной Маккейбом и его коллегами (McCabe et al. 2002,

р. 362–364). Это разделение касается в наибольшей степени американских вузов, однако те или иные черты тех и других могут встречаться и в европейских и российских вузах. Также необходимо отметить, что под «кодексом» в данном случае понимается вся система предотвращения и регулирования нарушений. Традиционный кодекс, как правило, возлагает ответственность за нарушения на студентов в большей степени, чем на преподавателей и администрацию вузов. В рамках этого кодекса студенты придерживаются четких формальных правил, например, обязаны давать клятву следования кодексу или подписывать специальный документ о том, что работа написана самостоятельно. Также кодекс обязательно включает пункт о необходимости сигнализировать о нарушениях. Также существуют органы, напоминающие судебные, для разбирательства конкретных случаев нарушений, специальные курсы по освоению кодекса, по прохождению которых студенты обязаны сдать определенный тест. Как результат, они могут быть освобождены от жесткого контроля на экзамене. Этот тип кодекса основан на создании «морального сообщества», которое объединяет всех представителей университета, поэтому, считает Маккейб, такие кодексы более характерны для небольших или средних университетов, интегрированных с кампусом, то есть в тех, где студенты проживают на территории университета.

В последние годы, пишет Маккейб, множество частных и государственных вузов стали внедрять модифицированные кодексы. В чем их особенность? Во-первых, университеты ясно дают понять студентам, что академическая добросовестность, честность является приоритетными ценностями обучения. Во-вторых, студенты принимают активное участие в работе контролирующих органов, а также в обсуждениях кодекса и распространении информации о нем среди своих коллег. Таким образом, ответственность распределяется между студентами, преподавателями и администраторами. Санкции за нарушения здесь являются более гибкими, например, первый случай нарушения может ограничиться внушением или посещением специальных курсов. Также большое внимание в последнее время уделяется различным образовательно-консультационным институтам внутри университета, которые помогают студентам лучше адаптироваться к нормативной среде, включая этическую культуру.

В исследовании Маккейба университеты с традиционным кодексом этики показали наименьший уровень нарушений, университеты с модифицированным кодексом – средний, а университеты, не имеющие никакого этического регулирования – наивысший уровень вовлеченности студентов в нечестные практики (McCabe et al. 2002, p. 372). Также исследо-

вание выявило наибольший дефицит информации об этическом регулировании у студентов вузов с модифицированным кодексом, а также наивысшую значимость влияния сверстников на нарушения в этих вузах. Все это говорит о недостаточном внимании к разъяснительной работе среди студентов, а также о других пробелах в системах академической добросовестности. Также исследование показало, что по ряду параметров университеты, не имеющие регулирования, показали лучшие результаты. Все это говорит о сложностях контроля студенческих коммуникаций, их субкультуры, необходимости более внимательно относиться к так называемому «моральному климату» в студенческих коллективах. Исследования Маккейба показывают, что даже в университетах с установившимися этическими традициями и системами академической добросовестности реальные практики нарушений не всегда поддаются контролю, в результате чего теряется связь между формальными нормами и реальными практиками. Такая ситуация во многом обусловлена неодинаковым, а иногда даже противоречивым пониманием необходимости этих норм различными субъектами – студентами, преподавателями, администраторами, или отсутствием взаимосвязанности компонентов системы академической добросовестности: этическими принципами, заложенными в ее основу, и нормативными элементами, процедурами, регулирующими поведение.

Т. Бертрам Галлант в своей концепции институционализации систем академической добросовестности выявила важнейшее условие успешного внедрения этих систем – институциональную когерентность. Чтобы понять, что она из себя представляет, необходимо более подробно рассмотреть эту модель (Bertram Gallant, Drinan 2008, p. 31–35). В ее основании лежит институциональная теория, которая изучает мобилизацию организации для внедрения изменений и инноваций. Эти изменения затрагивают все стороны социальной жизни, не ограничиваясь внутриорганизационной средой (в нашем случае – средой университета) и предполагают прохождение четырех стадий, каждая из которых является определенным этапом внедрения систем добросовестности в вузах.

Первая стадия: осознание необходимости изменений и готовность к внедрению. На этой стадии в результате понимания издержек и негативных последствий академических нарушений возникает потребность в изменениях, которые осознаются как необходимые и неотвратимые. Это осознание и призыв к изменениям не обязательно должны исходить от университетского руководства. Инициаторами изменений могут быть в том числе преподаватели и студенты. Признание необходимости изме-

нений может быть результатом исследований, опросов, сбора информации, а также больших скандалов, связанных с нарушениями, которые могут негативно сказываться на репутации вуза. Кроме того, к решению об изменениях могут приводить частые жалобы студентов на нарушения сверстников, а преподавателей – на сложности в привлечении к ответственности студентов и неповоротливость администрации вуза в решении этих вопросов. Эта стадия может быть связана с необходимостью усовершенствовать уже имеющиеся нормы и процедуры, которые либо не исполняются должным образом, либо не всегда связаны в единую систему.

Вторая стадия: создание ответов на вызовы. Имеется в виду, что формирование системы является ответом на вызовы, которые формируются в рамках первой стадии, когда изменения начинают рассматриваться как назревшие и неизбежные. На этой стадии начинается глубинное исследование этих проблем. Например, международный центр академической добросовестности предлагает вузам различные инструменты диагностики проблем академических нарушений. Также руководство вузов проводит обсуждения этой проблемы на различных уровнях, чтобы выяснить масштаб проблемы и необходимые организационные изменения. После этого администрация принимает решения об изменениях: формируются кодексы, назначаются специальные органы (например, дисциплинарные комиссии, этические комитеты, отделы контроля поведения студентов и т.д.), процедуры для разрешения сложных ситуаций и т.д. Также в ходе дискуссий и исследований формируются основные понятия, идентифицирующие различные формы нарушений и ценности честного академического поведения. Они закладываются в различные руководства, инструкции и пособия для студентов и преподавателей, разъясняющие основные понятия и процедуры по борьбе с нарушениями. Процесс этот долгий, особенно если изначально ставятся задачи эффективного внедрения системы. Кодексы этики должны соответствовать культуре организации, поэтому их создание должно быть основано на глубоком понимании ценностей, разделяемых ее членами. Поэтому на этом этапе система тестируется, определяется ее эффективность и проводится корректировка.

Третья стадия: внедрение системы. Эта стадия предполагает реализацию системы на практике, выраженную в реальных процедурах исполнения принятых норм. Например, преподаватели могут не всегда отчитываться о нарушениях, а администрация неохотно реагировать на сообщения о них. Соппротивление изменениям является нормальным

процессом в любой организации, поэтому на этой стадии важно отслеживание причин сопротивления и нежелания соблюдать кодексы. Для этого необходимо создать налаженную систему коммуникаций, постоянных обсуждений эффективности принимаемых норм. Также разрабатывается система регулярного обучения студентов и преподавателей основам этического поведения и способам избегания нарушений. На этой стадии важно, чтобы все субъекты были заинтересованы в том, чтобы создать условия для недопустимости нарушений не только потому, что они могут привести к жестким санкциям, но и потому, что сама их возможность воспринимается всеми агентами как достойная всеобщего осуждения. К сожалению, отмечает Бертрам Галлант, многие вузы в настоящее время не заинтересованы в эффективном внедрении систем академической добросовестности, поскольку заняты зарабатыванием денег или получением определенных формальных результатов (гонкой за рейтингами, грантами и т.д.). То же самое можно сказать о студентах и преподавателях. Как результат, зачастую имеет место формальное исполнение этических кодексов, пренебрежение правилами, отсутствие согласованности между различными уровнями и т.д.

Четвертая стадия: институционализация. Система академической добросовестности считается институционализированной, если исполнение кодексов и правил становится нормой, рутинной практикой, признаваемой всеми участниками учебного процесса. П. Бурдые определяет подобные практики как «докса», то есть некая форма верования, которая прочно укоренена в сознании и поведении субъектов (Бурдые 1996). На этой стадии все субъекты не только осознают общественную полезность системы, но и получают личную выгоду от ее внедрения. Это значит, что действительно работающая система приносит пользу не только вузу в целом, но и каждому его участнику. Она создает моральную академическую культуру, систему ценностей и практик, которые одобряются и правильно понимаются всеми участниками учебного процесса.

Институционализация системы академической добросовестности связана с множеством трудностей и проблем, а выделенные Бертрам Галлант стадии являются всего лишь идеальным типом, поскольку в реальной практике границы между ними размыты. Кроме того, движение от одной стадии к другой сопровождается взлетами и падениями, движением вперед и последующим возвращением к предыдущей стадии. Этот процесс считается нормальным способом адаптации к любым изменениям и определяется посредством «метафоры маятника» (Bertram Gallant,

Drinan, 2008: 34–35). Нарушения, как правило, глубоко укоренены в сознании студентов, передаются от поколения к поколению. Преподаватели часто также признают неизбежность нарушений и трудность их искоренения. Поэтому формирование системы их предотвращения и создание моральной академической среды – дело не одного десятилетия. Основными препятствиями на пути успешного внедрения системы авторы считают недопонимание различных компонентов системы студентами и преподавателями, а также отсутствие или недостаток поддержки институционализации со стороны администрации вузов (Bertram Gallant and Drinan, 2006). Поэтому для успешного внедрения норм необходимо создание «этической инфраструктуры» (Tauginienè 2016), поддерживающих органов и субъектов внутри университета, которые не только будут контролировать и наказывать, но и разъяснять и обучать.

Нормы должны соответствовать миссии университета, подробно прописывать действия студентов и преподавателей в случае обнаружения нарушений (Whitley and Keith-Spiegel 2001). Таким образом, институциональная когерентность может быть понята в нескольких основных аспектах, отражающих холистический подход к пониманию академической добросовестности.

- включение как обучающей, так и исследовательской среды в политику академической этики;
- вовлеченность различных субъектов (администраторов, исследователей, преподавателей и студентов) в формирование, обсуждение и внедрение системы академической добросовестности;
- формирование «этической инфраструктуры», включающей как нормативные документы, так и специфические органы внутри университета для их реализации;
- взаимосвязь основных ценностей, норм и процедур, заложенных в кодексах этики и иных нормативных документах.
- необходимость постоянного мониторинга академической этики и информационно-образовательной работы с различными субъектами, а также информирования о нарушениях.

Этот список может быть продолжен и конкретизирован на базе уже существующего опыта университетов, о чем пойдет речь в последующих разделах, в которых мы пытаемся оценить вышеуказанные компоненты институциональной когерентности в четырех исследуемых странах на примере четырех университетов. По результатам оценки мы попытаемся ответить на следующие исследовательские вопросы:

1. Каково состояние нормативной базы в стране в отношении академической этики? Как в нормативной базе конкретного университета отражаются вопросы академической этики?

2. Каковы основные органы, поддерживающие систему академической этики в университете?

3. Каковы основные процедуры по работе с нарушениями?

4. Как преподаватели и администраторы воспринимают и оценивают существующую систему академической добросовестности в университете?

5. К какой стадии институционализации может быть отнесена система академической добросовестности в стране (университете)?

Также необходимо отметить, что в процессе анализа мы будем обращаться к примерам не только исследуемого университета в той или иной стране, чтобы проиллюстрировать примерами определенные тенденции, продемонстрировать позитивные и негативные практики предотвращения академических нарушений.

3.2. Система академической добросовестности в США (на примере университета Южной Дакоты)

США являются лидером в регулировании этических принципов в исследовании и образовании. В частности, вопросами этики проведения исследований человека занимается Национальная комиссия по защите людей-объектов биомедицинских и поведенческих исследований. В 1979 году комиссия выпустила так называемый отчет Бельмонта (The Belmont Report 1979), в котором оговариваются основные риски и дилеммы, связанные с исследованиями человека, а также способы их избегания. В 1974 году появился закон о защите прав людей, которые участвуют в исследованиях. Нормативные документы регулируют автономию субъекта в принятии решения об участии в исследовании, право на получение полной и исчерпывающей информации о целях исследования и т.д. Любое исследование требует получения разрешения специального надзорного совета (Institutional Review Board), имеющегося в каждом университете. Особенно внимательно совет рассматривает вопросы, связанные с наиболее чувствительными слоями населения – дети, беременные женщины, люди, находящиеся в заключении, лица с зависимостью и т.д.

В 70-е годы также обострилась проблема индустрии научных работ, а одновременно с ней прогремели и многочисленные скандалы, свя-

занные с нарушениями студентов (Bertram Gallant 2008, p. 22–23). В эти годы происходит отделение систем академической этики студентов от регулирования поведения преподавателей и исследователей. В университетах появляются специальные органы, регулирующие студенческие нарушения. Как правило, кодексы этики, а также иные правила и процедуры формируются Советами правления штатов на основании федерального законодательства, а впоследствии каждый университет вносит соответствующие коррективы.

Кодекс студенческого поведения Университета Южной Дакоты касается не только изучаемых нами нарушений, но и других проступков студентов – криминальных правонарушений, пьянства и др. Мы остановимся на кодексе студенческого поведения, в отношении предотвращения нарушений на экзаменах и плагиата (Приложение 1). Это качество говорит о компонентах традиционного кодекса (McCabe et al. 2002). В то же время, кодекс студенческой этики отделен от кодекса научной этики, который существует самостоятельно, имеет свою политику научной этики, а также специальный орган, регулирующий вопросы контроля этики научных исследований. Как видно из кодекса, университет уделяет большое внимание различным формам студенческих нарушений. Кодекс содержит детальные правила регулирования поведения студентов, четкие определения различных форм нарушений, процедуры их выявления, санкции, а также определяет ответственность различных субъектов и органов относительно проведения этих процедур. Преподаватель обязан заявить о нарушении в специальную службу, занимающуюся студенческим поведением, а также сообщить руководству факультета и кафедры, после чего начинается процедура идентификации нарушения, в которой важная роль принадлежит самому студенту. Две основных процедуры определяют официальное расследование и признание нарушения: неформальное и формальное урегулирование (слушания). В случае первого или незначительного нарушения, а также если студент согласен с тем, что нарушение имело место и с предлагаемым преподавателем наказанием, дело обходится неформальным урегулированием, в результате чего подписывается специальная форма-соглашение между преподавателем и студентом. Этот документ, тем не менее, хранится в личном деле студента до окончания его обучения. Чаще всего изучаемые нами академические нарушения подпадают под неформальное урегулирование. Так, в форме указываются такие виды нарушений, как:

- использование неразрешенной помощи или материалов, включая источники, не разрешенные преподавателем к использованию;
- запрещенное поведение, установленное в силлабусе (методическом руководстве) по курсу;
- фальсификация или искажение данных или результатов лабораторных экспериментов;
- использование опубликованной или опубликованной работы другого лица без ссылки на источник;
- использование материалов, созданных другим лицом или организацией, оказывающими услуги по выполнению курсовых работ или других академических материалов;
- запрещенное приобретение тестов или других академических материалов, принадлежащих преподавателю или другому официальному лицу в университете.
- предоставление ложной или искаженной информации преподавателю или другому официальному лицу в университете.
- вовлечение в иное поведение, которое рассматривается как академическое нарушение.

В качестве наказаний в форме неформального регулирования называются в основном академические санкции:

- беседа и передача задания;
- передача задания с понижением оценки;
- отрицательная (0 баллов) оценка за задание;
- понижение оценки за курс;
- отстранение с курса;
- отрицательная оценка за курс.

Результаты неформального урегулирования согласовываются с руководителем отдела по вопросам поведения студентов, и он выносит окончательное решение, было ли наказание, назначенное преподавателем, справедливым.

В случае, если студент не согласен с оценкой или решением преподавателя, а также в случае более серьезных нарушений, проводится процедура формального урегулирования: назначается специальная комиссия и проводятся слушания. Как показывает описание процедуры слушаний, представленное в выдержках из кодекса поведения студентов (Приложение 1), слушания напоминают судебное заседание, где имеется главный «судья» (глава комиссии – представитель или руководитель службы по вопросам поведения студентов), заявитель (преподаватель), ответчик (студент, по-

дозреваемый в нарушении), а также, при необходимости, свидетели. Каждая сторона предоставляет необходимые документальные доказательства. Наказания за более серьезные нарушения могут быть жесткими, вплоть до отчисления студента из университета. Также материалы заседания могут быть использованы в дальнейшем для вынесения судебных решений.

Университет Южной Дакоты является «резидентским», то есть около 90% студентов проживают в кампусе. Отдел по вопросам студенческого поведения в его современном виде был создан в начале 90-х. О том, что система реально работает, можно судить по тому, что ежегодно рассматриваются около 150 случаев нарушений студентов. Преподаватели понимают выгоды от наличия кодекса и объясняют студентом опасность и печальные последствия нечестного академического поведения. Эти аспекты должны быть прописаны в силлабусе (методическом руководстве) по каждому курсу (Course Syllabus Policy 2:3 2013).

Несмотря на детально прописанные правила и хорошо отработанную процедуру, часто встречаются трудности идентификации нарушений на экзамене или плагиата, вызванные особенностями изучаемой дисциплины, недостаточным взаимопониманием студента и преподавателя, нечеткими инструкциями к заданию, поисками доказательств и т.д. Именно поэтому администрация настаивает на том, чтобы преподаватели давали ясные указания студентам, проясняли их как в письменном, так и устном виде.

В разных дисциплинах свои стандарты. Иногда это очевидно, и я спрашиваю их [преподавателей]: какие стандарты? Что правильно, а что нет? И я спрашиваю их: какие стандарты практикуются в Вашей дисциплине? Иногда заимствования сразу бросаются в глаза, а иногда это очень трудно. Поэтому это двусторонний процесс... Я всегда требую предоставить источник, из которого студент заимствовал информацию. И после этого я говорю [преподавателю]: хорошо, дайте мне силлабус, Ваши стандарты и инструкции к заданию. Могут ли они, например, писать работу совместно с кем-то? Могут ли они привлекать какие-то источники?... Иногда это оказывается проблемой для преподавателя (специалист по вопросам поведения студентов).

Необходимость четких инструкций снижает риск неправильного понимания заданий студентами и возможность их нарушений. Например, преподаватель должен четко оговорить, могут ли студенты работать в команде, и если да, то каким образом измеряется вклад каждого студента в командную работу.

В начале обучения студенты подписывают клятву верности принципам этики и кодекса поведения студента, обязуются не жульничать, не прибегать к плагиату и другим нарушениям. Однако руководство университета и преподаватели понимают, что формальные нормы должны быть хорошо поняты и осознаны студентом. Поэтому одной из форм наказания для студентов в случае незначительного нарушения является так называемый «Документ о принятии решения» (Decision making paper) – небольшое эссе о своем нарушении, и о том, как они оценивают собственное решение совершить нарушение. В этом эссе необходимо описать свои действия во время инцидента, что заставило его поступить таким образом. Студенту предлагается также подумать о том, как его поступок мог повлиять на других, и как он будет поступать в подобных случаях в будущем.

Обязательное документирование нарушения является относительно недавним нововведением в университете. До 2012 года незначительные проступки студентов решались с преподавателем без участия административных органов. Однако многочисленные конфликтные ситуации, связанные с недовольством оценками и другими решениями преподавателей, а также в целом повышение значимости этой проблемы для университета заставило руководство сделать процедуру выявления нарушений и принятия решения о санкциях более формальной, с привлечением третейских судей. С тех пор количество зарегистрированных нарушений увеличилось, но это показывает прежде всего повышение внимания администрации и преподавателей к нарушениям студентов. Несмотря на то, что преподаватели в целом поддерживают подобную политику и говорят о ее удобстве при рассмотрении случаев нарушений, тем не менее, часть преподавателей все же предпочитает решать вопросы один на один со студентом. Другая же часть, напротив, предпочитает никак не обсуждать со студентом случаи нарушения и сразу идти в администрацию. Работа с преподавательским составом, а не только со студентами, является первостепенной задачей органов, занимающихся вопросами студенческого поведения. С преподавателями проводятся специальные тренинги по подготовке syllabus, политики академической добросовестности и процедурам университета.

Академический кодекс и вся политика университета по предотвращению нарушения прошла в университете долгий путь своего развития и до сих пор претерпевает изменения. Внедряются все новые способы контроля студентов во время экзаменов, включая дистанционные формы тестирования, когда преподаватель не может лично проконтроли-

ровать поведение студентов. Например, студенты сдают онлайн тесты в аудитории с помощью специального браузера (Lockdown Browser), блокирующего открытие других интернет-страниц во время сдачи теста. Другой инструмент (Lockdown monitor) отслеживает движения студентов во время экзаменов. Его использование требует подключения веб-камеры: как только студент поворачивается или двигается в сторону во время теста, программа сигнализирует об этом преподавателю. Также программа распознает лица студентов и сравнивает их с фотографией из личного дела, чтобы пресечь сдачу экзамена другим лицом. Также электронная система обучения университета предлагает различные инструменты для составления онлайн-тестов, рандомизации ответов. Специалисты информационного отдела и центра тестирования обучают преподавателей, как нужно правильно составлять тесты и задания в этой системе, чтобы избежать возможности списывания.

Механизмы контроля и предотвращения плагиата также достаточно разнообразны; они включают не только контрольные, но и педагогические инструменты. В университете имеется электронная система контроля и распознавания плагиата – Turnitin, которой пользуется большинство англоязычных университетов и колледжей. Несмотря на то, что ее использование не является общеобязательным, для преподавателей проводятся регулярные тренинги по ее применению для проверки работ студентов. И главное, эта программа встроена в электронную систему обучения университета, так что каждый преподаватель может самостоятельно проверить работу на плагиат. Если преподаватель выявляет плагиат в работе студента, это не дает ему основание сразу его наказывать. В частности, студенты первых курсов должны пройти обязательные консультации в специальном центре при университетской библиотеке. Студенты, в работах которых встречается плагиат, могут быть отправлены туда повторно. Это целиком и полностью педагогический инструмент, позволяющий студентам освоить навыки академического письма, в любое время получить консультацию по своей работе. Специалисты центра учат студентов правильному использованию источников, статистических данных, грамотному научному цитированию и т.д.

В нашем центре мы придерживаемся мягкой позиции, поскольку студенты приходят к нам с ожиданиями конфиденциальности, и в то же время мы хотим поддерживать принцип академической добросовестности. Студенческие работы часто содержат элементы плагиата, но мы не хотим сразу пугать студен-

тов, заставлять их защищаться, чувствовать угрозу с нашей стороны. Плагиат очень сложный термин, и обучить как избежать его, очень сложно. Поэтому наша цель – помочь студентам... это в каком-то смысле обучающий центр. Когда студенты приходят к нам со своей работой, мы проверяем грамматику, говорим о стратегии написания.

Иногда они боятся спросить о чем-либо... или если что-то происходит, они впадают в стресс, первокурсники, особенно на занятиях по английскому им приходится делать то, чего они раньше никогда не делали, получать совершенно иной опыт, и прочее... Я думаю, что мы должны быть, особенно в начале семестра, мы стремимся быть более мягкими со студентами (директор центра академического письма).

Другой важный педагогический инструмент – это занятия по английскому языку. На первом курсе студент обязан пройти вводный курс английского, по прохождении которого он пишет курсовую работу и обязан освоить все требования, которые предъявляются к студенческим работам. Преподаватели английского обучают их этому, для этой цели существуют также специальные пособия. Особенно большие трудности испытывают в этом отношении иностранные студенты, которые должны освоить английский язык на таком уровне, чтобы писать научные тексты. Поэтому требования в рамках этого курса являются очень высокими, но и поддержка студентов осуществляется на всех уровнях: преподавателей, администраторов, специальных центров адаптации и студенческих организаций и ассоциаций.

Необходимо также сказать и об американской системе оценивания студентов. Оценки, как мы выявили, играют огромную роль для американских студентов. Опрошенные преподаватели и администраторы указывали на то, что студенты борются за высокие оценки и рейтинги, чтобы получить стипендию, хорошую работу, продолжить обучение в престижном университете. Этот фактор также, по мнению экспертов, позитивно влияет на отношение студентов к своему обучению и способствуют более честному поведению студентов. В то же время, как показывают исследования, этот фактор может сыграть и обратную роль, что требует дальнейшего изучения. Мы вернемся к этому вопросу в ходе качественного анализа интервью с преподавателями.

Таким образом, система академической добросовестности в Университете Южной Дакоты имеет комплексный характер: она сочетает в

себе как методы жесткого формального контроля, так и педагогические и адаптационные механизмы. Подобные системы в различных формах имеются и в других американских университетах: «Путь к кодексу этики предполагает годы подготовки и тяжелого труда в большинстве кампусов» (McCabe & Treviño 2001). Несмотря на множество проблем, связанных, например, с большим количеством иностранных студентов и преподавателей, развитием дистанционных форм обучения, которые безусловно увеличивают риски нарушений среди студентов, система постоянно обновляется, ищутся пути ее совершенствования, которые обсуждаются со всеми участниками образовательного процесса. Поэтому в системе академической добросовестности исследуемого американского университета мы находим черты как традиционного, так и модифицированного кодексов, а также стратегии соблюдения правил и стратегии честности (Bertram Gallant 2008).

В соответствии с моделью Бертрам Галлант мы можем отметить, что система академической добросовестности исследуемого американского университета обладает явными характеристиками *стадии институционализации*. Все субъекты образовательного процесса в основном осознают необходимость системы, следуют ее правилам и понимают ее выгоды (Таблица 10). Безусловно, имеются определенные отклонения от идеала, но они во многом вызваны специфической ролью преподавателей в этой системе (о чем мы будем говорить в соответствующем разделе), а также иными факторами. Тем не менее, система хорошо внедрена и воспроизводится в процессе обучения и адаптации студентов. Резидентский статус университета обуславливает комплексную политику в отношении поведения студентов, которая уже более 20 лет существует отдельно от других регулирующих институтов университета.

Таблица 10

Характеристики стадии внедрения и условия для ее формирования
в Университете Южной Дакоты

Характеристики стадии внедрения	Условия в университете
Система академической добросовестности интегрирована в организационные процессы и структуры	Наличие долговременно существующих этических кодексов и детально прописанных процедур, специальных органов, регулирующих студенческое поведение

Этические регуляторы существуют как стабильная норма, которая обуславливает преподавательское и исследовательское поведение и объединяет академическое сообщество	Преподаватели регулярно используют существующие процедуры рассмотрения случаев студенческого поведения, контроля нарушений в ходе экзаменов и плагиата, система воспроизводится на общеуниверситетском уровне в работе специальных обучающих центров и курсов
---	---

Политика добросовестности является действующим и необходимым компонентом образовательного процесса, укорененным в академических коммуникациях и образовательных практиках. Особенно эффективна эта политика в отношении нарушений на экзаменах, где преобладают контролирующие механизмы, что проявляется в ответах американских студентов, показавших самые низкие показатели нарушений по сравнению с другими странами. В отношении же плагиата этого сказать нельзя. Как уже было сказано, для американских вузов, где обучается большое количество иностранных студентов, плагиат является серьезной проблемой. Несмотря на наличие жестких наказаний за плагиат, администрация и преподаватели стремятся решить эту проблему в большей степени педагогическими методами. Об этом писал Маккейб, говоря о том, что в модифицированных кодексах, направленных в большей степени на коммуникативные методы, нежели на восприятие студентами серьезности наказания за нарушения, уровень нарушений значительно выше (McCabe et al. 2002, p. 375). Однако, учитывая множество других факторов распространения плагиата среди студентов, которые, безусловно, имеют свою специфику для каждой страны и для конкретного университета, этот феномен требует дополнительных исследований и дискуссий. Мы поговорим об этом также в разделе, посвященном стратегиям преподавателей в предотвращении нарушений.

3.3. Система академической добросовестности в Латвии (на примере Латвийского университета)

Большинство современных законодательных актов, существующих в Латвии относительно академической этики, достаточно молоды и были

приняты в период с 2008 по 2013 годы, когда начался процесс адаптации Европейского законодательства к условиям латвийских вузов. Многочисленные системы академических обменов, научных исследований среди европейских стран потребовали новых подходов к академической и исследовательской добросовестности и формирования национальных и локальных нормативных актов. В настоящее время в этом направлении наиболее активны два европейских института. Первый – Платформа этики, прозрачности и добросовестности в образовании при Совете Европы (Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED) of the Council of Europe). В апреле 2013 года в Хельсинки была принята декларация, которая была поддержана пятьюдесятью странами, которые договорились о совместной работе в сфере качества образования, исследовательской и академической этики. В декларации указывается, что Платформа будет уделять внимание:

- позитивным кодексам поведения для специалистов, занятых в сфере образования и научных исследований, как дополнение к законодательству по борьбе с коррупцией и мошенничеством;
- укреплению потенциала всех участников образовательного процесса;
- поддержке структур, учреждений по аккредитации и контролю качества;
- обмену лучшим опытом, касающимся справедливости и прозрачности;
- развитию культуры демократии и участия в процессах на основе прозрачности, справедливости и равенства.

Также декларация ставит задачей укрепления образовательного законодательства стран-участниц и изучить возможность рамочных инструментов по этическим принципам добросовестного поведения в сфере образования (Смит, Гамильтон 2017, с. 11). Одним из подобных инструментов стал проект Европейского Союза «Сравнение политики академической добросовестности в высшем образовании в странах ЕС» (IPRNEAE), направленный на мониторинг состояния академической этики в вузах стран ЕС. В рамках этого проекта было проведено сравнительное исследование методом опроса студентов, преподавателей и администраторов (Glendinning 2013). Основные цели исследования были направлены в основном на знание и понимание системы предотвращения плагиата в вузах. Согласно этому исследованию, Латвия получила всего лишь 19 позицию из 27 стран. Все участники исследования показали хо-

рошие знания о системе академической добросовестности и способах предотвращения плагиата, отметили наличие обучающих курсов и тренингов, связанных с этой проблематикой и с повышением академической грамотности студентов, наличие программного обеспечения по предотвращению плагиата (Glendinning 2013, p. 24). В качестве слабостей были названы такие аспекты, как недостаточная распространенность системы предотвращения плагиата на момент исследования, а также отсутствие исследований академической этики в латвийских вузах.

Система академической добросовестности в Латвийском университете базируется на следующих законодательных актах:

- Закон об интеллектуальной собственности;
- Закон о высших учебных заведениях;
- Кодекс этики Латвийского университета;
- Правила регулирования академической добросовестности Латвийского университета (см. выдержки в Приложении 2).

В августе 2010 года Кабинет министров Латвии одобрил План действий по реформированию высшего образования. В частности, план включает развитие кодексов этики и внутреннего регулирования, систем по предотвращению плагиата в латвийских вузах, создание единого национального репозитория (базы данных) для хранения студенческих работ, магистерских и докторских диссертаций.

Эта работа началась в Латвийском университете еще в 2008 году, когда появился первый кодекс этики и был создан комитет по этике. Следует отметить, что как кодекс этики, так и правила регулирования академической добросовестности содержат способы регулирования поведения для различных субъектов образовательного процесса: преподавателей, студентов и исследователей, хотя в документах и имеются соответствующие разделы. Особое внимание к необходимости предотвращения студенческих нарушений и формирования специальных нормативных актов относительно академической этики было вызвано целым рядом серьезных случаев жульничества.

Закрылась полицейская академия, и всех студентов направили сюда на юридический факультет. Они все сдавали одну и ту же работу, писали просто как под диктовку. Тогда мы объявили устный экзамен. Две трети не пришли, а одна треть просто не могла ничего ответить. У нас просто не было такого опыта. И что они сделали, они в суд пошли, у нас было где-то десять исков... Вот тогда мы начали задумываться, что что-то больше должно быть (сотрудник юридической службы).

Для расследования нечестного поведения студентов декан обычно назначает свою комиссию, в которой также принимают участие представители студенческого совета. Окончательное решение принимается ректором университета на основании решения декана факультета. Инициатором процедуры выступает преподаватель, обратившийся в администрацию с жалобой на поведение студента. По результатам взаимодействия со студентом в присутствии декана подписывается соглашение и назначаются санкции. В целом процедура аналогична ситуации в американском университете, однако чаще всего преподаватели предпочитают не доводить дело до руководства и решать все вместе со студентом. Однако в наиболее серьезных случаях без формальной процедуры не обойтись. Таким образом, основная ответственность за принятие решений относительно санкций за нарушение студентом ложится на преподавателей и деканаты факультетов. Важно, что любое решение должно согласовываться со студенческим советом и юридической службой университета. Однако процедура формирования комиссии по вопросам нарушений студентов, а также роль комитета по этике в университете остаются не ясными и не прописаны в кодексах этики, особенно в ситуации несогласия студентов с вынесенным решением.

Этический комитет проводит заседания несколько раз в год, однако за все существование комиссии было лишь несколько случаев, посвященных изучаемым нами нарушениям. Чаще всего это нарушение прав преподавателей или студентов, жалобы на несправедливую оценку и т.д. случаи плагиата чаще всего доходят до формального урегулирования, если заимствована работа целиком или если это магистерская или докторская диссертация. Комитет обычно собирается относительно наиболее сложных и спорных случаев, не связанных с академическими нарушениями студентов, к тому же он является коллегиальным и рекомендующим органом.

Мы хотим равняться на западные университеты, и в основном все западные университеты имеют такие комитеты. Я бы сказала, что разница между нашим комитетом и, допустим, такими комитетами в Америке, что у нас нет таких полномочий. Мы можем просто высказать там какое-то недовольство, за какое-то определенное поведение, сказать, да, они плохо вели себя, но мы не можем никого уволить с работы, отчислить студента и т.д. (Председатель этического комитета).

Другим важным институтом, рассматривающим спорные вопросы нарушения прав субъектов образовательного процесса, является Третей-

ский суд, который имеется во всех университетах страны. О его деятельности будет более подробно рассказано в разделе о посреднических (медиативных) институтах в западных университетах.

Наиболее значимое достижение университетов Латвии – это создание национального репозитория студенческих работ и электронной системы контроля плагиата, созданных по инициативе Латвийского университета. Начало этой работе было положено в 2008 году, когда были выявлены серьезные случаи плагиата. Тогда преподаватели и сотрудники университета задумались, как можно повысить качество студенческих работ. Все начиналось с библиотеки факультета социальных наук, которая начала проверять работы студентов и формировать базу данных.

Постепенно это накапливалось, распространялось на другие факультеты, вузы. И накапливался спрос, что надо это сделать по всей стране. Было и много скептиков, все говорили: «Да, идея хорошая, давайте делайте, но... вряд ли другие вузы будут заинтересованы сделать какую-то общую базу данных, другие будут смотреть, что мы делаем, мы будем смотреть что другие делают», по-моему, это очень знакомое явление, что каждый хочет свое белье стирать дома, да... и всякие варианты тут думали, но это было невозможно сделать, если мы не создадим общую базу данных... Мы не хотели тягивать в это какие-то структуры из министерства, хотели сами сделать и вот, по-моему, где-то в 2012–13 году решили идти путем малейшего сопротивления, нашли еще три других вуза которые были готовы, были заинтересованы, сделать какой-то пилот проект, и организовали так, что поскольку у Университета Латвии есть хорошая база серверов, сделали на его базе общий репозиторий (создатель и координатор репозитория).

В настоящее время в репозитории хранится уже 40000 работ из 13 вузов Латвии. Программное обеспечение WCopyfind¹ встроено в электронную образовательную систему вуза, благодаря которой каждая работа проверяется автоматически. Каждый преподаватель имеет пароль от системы и может проверить любую работу студента. Создание подобной системы является хорошим примером инициативы снизу для повышения качества обучения. В то же время проблеме плагиата уделяется огромное внимание со стороны руководства Евросоюза и национальных прави-

¹ <http://plagiarism.bloomfieldmedia.com/wordpress/software/wcopyfind/>

тельств. Проверка на плагиат студенческих работ является требованием для международной аккредитации любого европейского вуза. Поскольку система существует давно, все преподаватели и студенты ориентируются на использование ее инструментов для избегания плагиата. Также преподавание курсов по интеллектуальной собственности и академическому письму являются неотъемлемой частью учебного процесса на всех факультетах.

Если раскрывается плагиат, если это реферат, то предупреждают. Но начиная с курсовой работы это уже немножко посложнее. Всегда, конечно, первый ответственный – это преподаватель – руководитель, который знает, как проходили консультации и т.д. Сейчас уже студенты начиная с реферата знают, и я не помню, чтобы в последние годы были случаи плагиата. И тогда преподаватель заявляет и решается вопрос о недопуске к защите. Мы обычно такие случаи выявляем до защиты (заведующая кафедрой, социальные науки).

Завершая анализ системы академической добросовестности в Латвийском университете, следует отметить, что наряду с требованиями ЕС и национальным законодательством, стимулами для ее создания в университете являлись локальные инициативы, базировавшиеся на участии случаев нарушений и необходимости повысить качество обучения. Это возможно обусловлено также тем, что требования ЕС не содержат столь жестких указаний и единой политики в отношении студенческой добросовестности, а лишь общие принципы, которые каждая страна и каждый университет должен адаптировать в соответствии со своими образовательными условиями. Требования ЕС в наибольшей степени сосредоточено на принципах научной этики и унификации этических кодексов научной деятельности для европейских стран (The European Code of Conduct for Research Integrity 2017), а также на предотвращении плагиата. Главное, что принятия внешних вызовов шло одновременно с внутренними запросами и требованиями.

Студенческие нарушения представлены в документах и политике университета, большинство участников образовательного процесса признают их работоспособность и эффективность, в особенности относительно плагиата, который стал частью академической культуры студентов. Об этом говорят и результаты опроса студентов. Администрация вуза целенаправленно осуществляет деятельность по развитию институтов контроля студенческих нарушений и процедур идентификации и рас-

следования случаев и стимулирует преподавателей и студентов к выполнению предписаний и пониманию ценностей академической честности. В настоящее время говорить об удовлетворительной взаимосвязи нормативных требований и реальных практик пока рано, поскольку преподаватели все-таки недостаточно склонны заявлять о случаях нарушений, а также недостаточно четко прописаны процедуры их расследования и санкций за них в академических нормативных документах. Как правило, через формальные процедуры проходит лишь самые сложные и серьезные случаи. В то же время преподаватели озабочены нечестным поведением студентов и прилагают все усилия к его пресечению. Следует отметить, что в университете отсутствует единая политика по отношению к читаемым курсам по академическому письму и другим вопросам академической добросовестности.

Таким образом, мы можем отнести уровень внедрения системы как «Стадия ответственного внедрения» (Bertram Gallant, Drinan, 2008: 31–35). Основные нормативные акты проработаны, но нуждаются в доработке в соответствии с конкретными случаями и практиками (таблица 11).

Таблица 11

Характеристики «Стадии ответственного внедрения» и условия для ее формирования в Латвии и в исследуемом университете

Характеристики «Стадии ответственного внедрения»	Условия формирования
Существующие стандарты и действующие процедуры с целью понимания всеми субъектами необходимости внедрения системы и ее ключевой роли в предотвращении нарушений	Внедрение этического кодекса, правил регуляции академической добросовестности, системы контроля плагиата
Изменения в организационных структурах, процедурах	Комитет по этике, процедуры по рассмотрению нарушений в деканатах, участие студенческого совета
Выгода для организации от внедрения системы академической добросовестности	Аккредитация университета требует наличие системы контроля плагиата
Недостаточная реакция на нарушения, низкая вероятность наказания	Низкий уровень обращений преподавателей о нарушениях студентов

Мы можем говорить, что относительно системы контроля плагиата система существует как рутинная практика, однако в случае обнаруже-

ния нарушений преподаватели склонны реагировать более мягко, чем этого требует этический кодекс. Это говорит об ожидаемом сопротивлении системы, которое требует дальнейших дискуссий и более тесного сотрудничества администрации и преподавателей в процессе внедрения системы с целью развития «институциональных взаимосвязей».

3.4. Система академической этики в Польше (на примере университета Кардинала Стефана Вышинского в Варшаве)

В польском научном и образовательном сообществе все чаще обсуждается проблема упорядоченности борьбы с нечестным поведением студентов и различного рода нарушениями, прежде всего, с плагиатом. Последние десять лет в польских вузах формируется система качества обучения, которая предполагает систему контрольных и нормативных мер, например, формирование этических кодексов, заявление студентов, контроль плагиата. Закон о высшем образовании от 27 ноября 2005 года и Распоряжение Министра науки и высшего образования от 6 декабря 2006 года включают разделы о дисциплинарной ответственности студентов и преподавателей, виды наказаний за нарушения, определяют порядок деятельности дисциплинарных комиссий и ответственных за дисциплину на всех факультетах (Prawo o szkolnictwie wyższym 2005). Один из таких представителей в Варшавском университете указал, что, несмотря на небольшое количество дел, рассматриваемых комиссией, связанных с плагиатом или другими формами нарушений, наличие комиссии дисциплинирует студентов, удерживая от нечестного поведения. Аналогичная ситуация и в исследованном нами университете Кардинала Стефана Вышинского в Варшаве. Многие вопросы, связанные с плагиатом и другими нарушениями, не доходят до комиссий, так как решаются на уровне деканатов или даже между преподавателем (научным руководителем) и студентом. Только самые сложные случаи или случаи повторных нарушений направляются в дисциплинарную комиссию, и, как правило, заканчиваются исключением из университета (подделка документов, плагиат аспирантов). Вместе с тем, интервью с преподавателями, администраторами, представителями дисциплинарных комиссий разных вузов и направлений обучения показали, что эта система показала себя как достаточно эффективная, однако нуждается в адаптации к конкретным условиям.

Этический кодекс университета является наиболее общимментом, который определяет принципы академической этики студента

(см. Приложение 3). В Уставе университета Кардинала Стефана Вышинского в Варшаве подробно описывается деятельность дисциплинарной комиссии. Комиссия является общеуниверситетским органом, избираемым сенатом вуза, и состоит из 10 человек, включая студентов. На каждом факультете существует специальный дисциплинарный представитель, который обычно сигнализирует о нарушении и расследует его, принимает решение о необходимости рассмотрения дела комиссией, собирает документальные материалы для заседания. Комиссия собирается 4-5 раз в год и выносит следующие наказания:

- 1) устное предупреждение;
- 2) выговор;
- 3) выговор с предупреждением;
- 4) приостановление определенных прав студента на срок до одного года;
- 5) отчисление из университета.

Кроме того, в университете существует собственный коллегиальный (товарищеский) суд студентов (Приложение 3), который может рассматривать незначительные проступки, например, оскорбление, ненадлежащее поведение на занятиях. Опыт показывает, что заседания этого суда проводятся 2-3 раза в год. В его состав входят 5 членов. Коллегиальный суд может вынести следующие санкции:

- 1) устное предупреждение;
- 2) выговор;
- 3) выговор с предупреждением.

Можно сделать вывод, что использование официальных каналов для рассмотрения нарушений не является широко распространенной практикой в польском вузе. Также и другие вузы, по словам экспертов, редко прибегают к подобным процедурам.

Преподаватели неохотно пользуются этой системой и предпочитают не доводить до комиссии случаи нарушения студентов:

Это долго, и часто у нас нет достаточных доказательств, также нет четкого объяснения, что делать в ситуации нарушения. Мы часто обсуждаем этот вопрос, но не всегда имеются четкие правила... (преподаватель, социальные науки).

Вопрос о работе программ, направленных на обнаружение плагиата, является более сложным, так как законодательство об обязательной проверке дипломных работ вступило в силу совсем недавно. Что касается плагиата в студенческих работах, то в Польше, как и во многих стра-

нах, приняты и принимаются законы, требующие от администрации учебных заведений, преподавателей и студентов регулярно проверять студенческие выпускные квалификационные работы посредством специальных компьютерных программ, направленных на выявление плагиата (Ochrona praw autorskich w pracach dyplomowych 2014). С 2016 года вузы обязаны проверять выпускные работы студентов всех уровней на плагиат, а также создавать репозитории для хранения работ студентов. Эти пункты являются обязательными при оценке качества обучения. Развитие национального репозитория в настоящее время является актуальной задачей. Создания базы студенческих работ представляет, по мнению экспертов, существенные сложности, в частности, возникают такие проблемы, как соблюдения авторских прав, доступа различных студентов к базам работ. Также в законе указывается, что в базе должны храниться работы, начиная с 2009 года, когда они еще не проходили проверку на плагиат, что ставит под вопрос качество этих работ и т.д. Однако все эти вопросы являются нормальными для данного этапа, к тому же они вызывают массу дискуссий и обеспечивают интеграцию академического сообщества вокруг общей проблемы, как это было в Латвии, которая начала решать ее еще с 2008 года. Тем не менее, сейчас в Польском репозитории (Ogólnopolskie Repozytorium Pisemnych Prac Dyplomowych) уже содержится около полмиллиона работ. Сейчас проверка на плагиат студенческих выпускных работ является одним из параметров как внутреннего аудита, так и внешней аккредитации.

Наиболее известными программами для контроля плагиата в Польше являются Plagiat.pl и OSA (otwarty system antyplagiatowy)². Последняя является разработкой сотрудников университета Кардинала Стефана Вышинского и уже работает в целом ряде других университетов Польши. Тем не менее, работа по стимулированию использования программы среди преподавателей университета находится еще на начальном этапе. Плагиат является широко обсуждаемой проблемой не только в вузах, но и во всем польском обществе. Поэтому важным способом формирования честного студенческого поведения во время написания научных работ являются специальные семинары, направленные на подготовку к дипломным работам. В соответствии с этим статья 111 Закона о высшем образовании указывает на обязанность преподавателей обучать и воспитывать студентов, и контролировать выполнение студентами раз-

² <http://osaweb.pl/>

личного рода курсовых, семестровых и дипломных работ ответственно и методично. Семинары проходят в польских вузах начиная с 1 курса и составляют в среднем от 40 до 60 часов за семестр в зависимости от курса, уровня (бакалавриат или магистратура) или направления обучения. Такие семинары предполагают групповое взаимодействие с руководителем в процессе написания работ. По данным экспертных оценок, в 2013 году в большей части (73%) обследованных вузов в Польше численность группы студентов на подобных семинарах не превышало 15 человек. Такие занятия позволяют с одной стороны, дать студентам информацию о правилах написания научных работ, о нормативной базе, этических принципах научно-исследовательской деятельности, а с другой – контролировать работы студентов поэтапно, обсуждать с ними материал, исправлять ошибки и т.д. Все это, по оценкам опрошенных экспертов и преподавателей, существенно повышает качество работ и снижает возможность использования плагиата в них.

Мы работаем совместно над дипломом, шаг, за шагом, я никогда не принимаю всю работу (преподаватель, педагогические науки).

Также эта система предполагает проведение специальных занятий по интеллектуальной собственности, обучению навыком написания научного текста и т.д. Приобретает популярность также разработка специальных учебников для студентов, которые помогают им избежать плагиата и иных нарушений. Университет Кардинала Стефана Вышинского был одним из первых вузов в Польше, разработавших подобный учебник (Praktyczny przewodnik antyplagiatowy 2016).

Кроме того, проблема плагиата часто связана со слишком большим количеством студентов в расчете на одного научного руководителя дипломных работ. В связи с этим, в нормативных документах университета появился такой пункт, чтобы на каждом факультете установить лимит по количеству студентов. Эта проблема отчасти снизилась в последние годы в связи с общим снижением числа студентов в вузах. Университет стимулирует студентов и преподавателей к поэтапному приему и проверке работ. В этой связи на факультетах введены разные системы, например, перепроверка работ, или также проверка работ, которые были сданы с опозданием.

Формирование системы обеспечения качества образования, направленной на предотвращение нарушений, должна, по мнению экспертов, быть направлена не только на студентов, но и на всю академическую среду. Ежегодно выявляются случаи плагиата в докторских диссертациях

и работах на соискание хабилитации. Наряду с разнообразными контролирующими органами, которые должны бороться с нарушениями в научной сфере, например, Центральная комиссия степеней и званий, Государственная аккредитационная комиссия, в рамках самого академического сообщества формируются институты, направленные на экспертизу и контроль в отношении плагиата и иных форм нарушений в науке, например, комиссия по этике в науке при Польской Академии наук, а также деятельность ученого и журналиста Марек Вронского, направленная на вскрытие случаев плагиата в научных работах, которого СМИ называют «охотником за плагиатом» (Wroński 2016). Марек Вронский – ученый-нейрохирург, проходивший стажировку в США в конце 90-х годов, где и познакомился с американской системой научной этики. В 2001 году он основал ежемесячный научно-информационный журнал «Академический форум» (Forum Akademickie), в котором он начал публиковать собственные расследования о случаях плагиата и научных фальсификаций, которые он обнаруживал в публикациях и диссертациях польских научных работников и высокопоставленных лиц. В его «архиве» имеются даже священники. Кроме публикационной деятельности, Марек Вронский также добивается лишения нарушителей ученых степеней, званий и должностей.

По словам Вронского, иногда руководители университетов стараются замять дело о случаях использования плагиата, чтобы сохранить свою репутацию или в угоду некой важной персоне. В его статьях описано немало случаев, когда властными органами или руководством вузов чинились препятствия к восстановлению справедливости. Его мнение по поводу состояния системы научной добросовестности в Польше не отличается оптимизмом:

Проблема связана с обществом, так как у нас есть коррупционные университеты. У нас есть закон, но никому до него нет дела. Сейчас, чтобы лишить человека степени, можно ходить в суд в течение трех лет, и суд скажет: о, в этом письме ничего не понятно, и требуется все начинать сначала, поэтому очень трудно лишить кого-то степени за плагиат (Марек Вронский, ученый, журналист).

Также в 2010 году вышла книга Йозефа Вечорека «Этика и патология польского академического сообщества», в которой представлены различные случаи неэтичного поведения научных работников разных лет, последствия этих случаев и рекомендации по развитию академической этики в Польше (Wieczorek 2010).

Под эгидой Польской академии наук группа экспертов сформировала ряд кодексов, направленных на этическое регулирование научной деятельности, в частности Кодекс этики научного работника, а также сборник принципов «Хорошие манеры в науке». Так, в разделе 2.1 последнего содержится следующее высказывание: «Научный работник должен следовать принятым на международном уровне и конкретизируемым в государственном праве положениям закона, в том числе касающихся авторского права. Использование опубликованных научных работ возможно только при условии указания источника и четкого разграничения своих и чужих достижений. Дословное присвоение фотографий, рисунков, диаграмм, таблиц требует предварительного согласия автора или издателя. Таких заимствований следует избегать, если они недостаточно мотивированы научными потребностями. Приведение цитат из чужих научных работ допустимо только в пределах определенных потребностью подробного и сжатого осведомления о чужом авторстве» (Dobre obyczaje w nauce 2015). Также важнейшими компонентами системы формирования честных образовательных и научных практик являются этические кодексы вузов, в которых содержатся основные принципы честного поведения «академического этоса». В некоторых вузах студенты дают специальные клятвы соблюдать кодексы и вести себя честно³. В большинстве кодексов указывается, что самой важной ценностью ученого является поиск истины. Именно эта ценность должна лежать в основе любого научного исследования, считают эксперты:

Поиск истины – это звучит может быть очень пафосно... это успокоение собственного любопытства. То есть если просто ответить... если этот поиск является двигателем, мотивом его [ученого] поступков, то какое-либо мошенничество, подделка, измышление или плагиат становятся бессмысленными (Сотрудник ПАН).

Иногда руководители университетов стараются замять дело о случаях использования плагиата, чтобы сохранить свою репутацию или в угоду некой важной персоне. В статьях Марека Вронского описано немало случаев, когда властными органами или руководством вузов чинились препятствия к восстановлению справедливости при использовании плагиата.

Проблема связана с обществом, так как у нас есть циюнные университеты. У нас есть закон, но никому до него нет

³ Примеры наиболее удачных кодексов: Kapias, Polok 2007: 137, а также на портале <https://nfaetyka.wordpress.com/>

дела. Сейчас, чтобы лишить человека степени, можно ходить в суд в течение трех лет, и суд скажет: о, в этом письме ничего не понятно, и требуется все начинать сначала, поэтому очень трудно лишить кого-то степени за плагиат (Марек Вронский, ученый, журналист).

Как мы видим, система предотвращения нарушений в Польше достаточно молода, однако имеются формальные и неформальные механизмы ее развития: сформировано законодательство, локальные нормы, процедуры и институты; в научной и академической среде активно обсуждается проблема необходимости развития академической добросовестности. Эти дискуссии выражаются, в частности, в различных научных исследованиях академической этики и академических нарушений. Исследуются, в частности, проблемы нарушений академической этики среди школьников и студентов (Gromkowska-Melosik 2007; Zenderowski 2016), общие вопросы академической этики и добросовестности в меняющихся социально-экономических условиях (Kapias, Polok 2007; Wójcicka 2007); проблемы формирования профессиональной этики и этики бизнеса (Polok 2011 и т.д.). Показателем актуальности вопросов академической этики являются также различные конференции и семинары, посвященные роли этики в развитии качества образования (Dobre obyczaje w kształceniu akademickim 2004). На портале «Этика и патология польского академического сообщества» (<https://nfaetyka.wordpress.com/>) представлены расследования нарушений, а также лучшие практики борьбы с ними, примеры академических кодексов университетов, актуальные обсуждения и материалы.

Таким образом, дискуссионный характер норм академической этики связан с трансформирующимся характером социальной действительности, в которой эти нормы реализуются и внедряются. В этой связи основной задачей академического сообщества эксперты видят необходимость приближения академических кодексов к реальности, с одной стороны, и сохранение базовых моральных принципов, с другой.

Таким образом, исходя из проведенного анализа, система академической добросовестности в Польше наиболее близка к стадии «создание ответов», которая связана, во-первых, с созданием норм, процедур и политик в отношении академических нарушений; во-вторых – с активным обсуждением этой проблемы в вузах (таблица 12). Третий аспект – это формирование понятийного аппарата, являющегося результатом исследовательской и дискуссионной деятельности и реализующегося в различных учебных пособиях и руководствах для студентов. Исследование показало, что эта работа сейчас активно проводится в Польше.

Можно сказать, что созданные правила и институты нуждаются в последующей адаптации, поскольку многие субъекты пока еще недостаточно осведомлены об их существовании. Система нуждается в длительной информационной и социокультурной адаптации, корректировке и опыте по регулированию и предотвращению нарушений. В то же время, необходимость ее внедрения в той или иной форме понимается всеми участниками научного и академического сообщества, а нравственные принципы, которые заложены в традициях польского общества и разработаны применительно к высшему образованию К. Твардовским в работе «О достоинстве университета», являются одним из важных социокультурных факторов успешности этого процесса.

Таблица 12

Характеристики стадии «Создания ответов» и условия ее внедрения
в Польше и в исследуемом университете

Характеристики стадии «Создание ответов»	Условия в стране и в университете
Глубинное исследование проблем академической этики, дискуссии в научном и академическом сообществе	Проводятся исследования, семинары, конференции
Формирование законодательства этических кодексов, институтов, процедур	Формирование университетских кодексов этики, дисциплинарных комиссий, процедур, санкций, систем контроля плагиата и т.д.
Формирование понятийного аппарата академической этики	Создание учебных пособий, руководств для студентов

3.5. Регулирование академических нарушений в российском высшем образовании и в Удмуртском государственном университете

В последние десятилетия разговоры о необходимости этического регулирования в сфере высшего образования, защите от плагиата и других нарушений все чаще стали звучать в российском академическом сообществе. Многочисленные случаи коррупции и нарушений в вузах, скандалы в СМИ, интернете о случаях плагиата среди научных сотрудников, преподавателей вузов, а также высокопоставленных лиц становятся основанием

для формирования и развития способов регулирования и профилактики подобных нарушений как среди научных работников, так и среди студентов.

Обсуждение этических принципов российского высшего образования ведется уже не одно десятилетие. Эти проблемы обсуждаются в следующих аспектах:

- в рамках этико-философского анализа моральных принципов деятельности современных университетов, исследования академического и научного этоса (Апресян 2009; Варава 2008; Кичерова 2013; Савина 2011; Севостьянова 2010; Тутуз 2013);

- в рамках анализа факторов и способов предотвращения студенческих нарушений в российских вузах (Борисова, Полищук, Суворов 2013; Анашкина 2014; Безмертная 2016; Макарова 2016; Голунов 2010; Евстратова 2014; Куимова 2017; Липатов, Смирнов, Наимзада, Северинов 2015; Малошенок 2016; Рощина 2017);

- в рамках анализа международного опыта изучения академических нарушений и этического регулирования (Вахрушев, Макарова 2014; Герцен 2013; Шмелева 2015; Яковлев 2018).

Основными законодательными и нормативными актами, направленными на регулирование академических нарушений и на установление этических норм в российских вузах, являются:

- Гражданский кодекс Российской Федерации, часть четвертая «Интеллектуальные права и средства индивидуализации».

- Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.06.2015 № 636 «Об утверждении порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры»;

- нормативные документы вузов – этические кодексы, уставы, положения и другие нормативные акты, регулирующие поведение работников и студентов вузов, качество обучения и т.д.

В Статье 43 Федерального закона об образовании указано, что обучающиеся обязуются исполнять как основное федеральное законодательство, так и нормативные акты учебных заведений. Однако ни в тех, ни в других досконально не прописаны виды академических нарушений. В этой статье появляется лишь понятие «дисциплинарный проступок», которое может быть интерпретировано достаточно широко.

Ситуация с принятием этических кодексов в вузах сейчас выглядит неопределенно, однако многие вузы России принимают их в качестве нормативных документов. Чаще всего этические кодексы университетов включают общие принципы поведения, декларации и этические ценности, принятые в университете. Далее, большинство этических кодексов российских университетов написаны для всех субъектов: преподавателей, сотрудников и студентов и не содержат отдельных разделов для каждой группы⁴. В редких случаях мы имеем дело с отдельно сформулированными этическими кодексами студента⁵.

Основные правила и нормы и санкции за нарушения студентов, а также процедуры их выявления прописываются в Уставе или других нормативных документах, связанных с правилами поведения студентов в университете. Мы уже отчасти наблюдали подобное построение студенческих нормативных документов в латвийском и польском вузах, и такой является более распространенным в европейских вузах. Однако очень часто мы наблюдаем ситуацию, в которой этические нарушения, называемые часто в российской практике «дисциплинарными» никак не конкретизируются, не разделяются на виды, не говоря уже о санкциях за конкретные виды нарушений. Подобную ситуацию мы можем рассмотреть на примере изучаемого нами Удмуртского университета. Положение о переводе, отчислении и восстановлении обучающихся по программам высшего образования гласит, что студент может быть отчислен из вуза за совершение дисциплинарного проступка. Что из себя представляет дисциплинарный проступок студента, каковы его виды, в Положении не указано. Подобным образом ситуация обстоит и в большинстве других вузов.

Некоторые российские университеты создают свои кодексы по-западному (скорее американскому) образцу и включают туда также правила поведения студентов, виды нарушений, санкции и процедуры, как это делает, например, Европейский университет в Санкт-Петербурге. В Кодексе академической добросовестности слушателя и аспиранта

⁴ Декларация о ценностях и корпоративной этике поведения сотрудников, обучающихся и выпускников Томского политехнического университета http://portal.tpu.ru/files/desktop_staff/ethics.pdf

⁵ Этический кодекс студента Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. <https://www.rea.ru/ru/org/branches/kursk/Pages/kodeks-studenta.aspx>

ЕУСПб⁶ указываются такие санкции за нарушения, как предупреждение; снижение оценки за представленную работу или сдаваемый экзамен вплоть до неудовлетворительной; назначение дополнительной письменной работы или дополнительной сдачи экзамена; снижение оценки за курс вплоть до неудовлетворительной; снятие со стипендии на срок от 1 месяца до 1 года; отказ в поддержке ЕУСПб при обращении за помощью к сторонним организациям (заявки на гранты, на публикации, на участие в конференциях, летних школах и т.п.) на срок до 1 года; исключение из университета сроком на 1 год; исключение из университета без права восстановления. Также указывается состав комиссии, виды санкций и процедура их назначения – в общем, кодекс сильно напоминает уже рассмотренные нами зарубежные аналоги.

Однако даже в тех вузах, где в нормативных актах имеются подробные обозначения всех видов нарушений, санкций и процедур, вряд ли возможно говорить о том, что они прочно укоренены в академическую культуру вуза, более того, в большинстве вузов вообще мало кто знает о существовании этических кодексов. К сожалению, это вызвано целым рядом причин. Во-первых, спецификой нормативной и законотворческой деятельности в России, когда основные законы и правила спускаются «сверху» и редко согласовываются и обсуждаются с сообществом. Люди привыкают к такому положению дел и редко пытаются участвовать в обсуждении законов, норм, правил. Это касается и академической деятельности. Лишь небольшая доля академического сообщества, и еще меньшая доля студенчества, принимают участие в общественной жизни вуза, интересуются изменениями в законодательстве об образовании, внутренних вузовских нормативах, если только это не касается их личных интересов (материальной заинтересованности, угрозы карьере и т.д.). Поэтому этические кодексы, формируемые пусть даже при участии какой-то части сотрудников, мало кого интересуют, если не проводится дальнейшая работа по их продвижению и внедрению.

Академические нарушения (имеются в виду изучаемые нами виды нарушений на экзамене и плагиат) практически отсутствуют в нормативной системе вуза, не говоря уже о процедурах, связанных с их предотвращением и контролем. Система «Антиплагиат.Вуз» работает в университете с 2016 года и используется в основном для проверки выпускных

⁶ Кодекс академической добросовестности слушателя и аспиранта ЕУСПб <https://eu.spb.ru/component/lexicontent/650-for-students/3759-the-code-of-academic-integrity>

работ, хотя преподаватели начинают активно использовать ее и для проверки всех студенческих заданий, отмечая, что ее использование заставило студентов и преподавателей всерьез заняться этой проблемой. В то же время среди преподавателей нет однозначного мнения по поводу этой системы, многие ей не доверяют, утверждая, что систему можно легко «обмануть» и отмечая явные недоработки в этой системе:

С плагиатом все сложнее. Плагиат обходится. Обходится очень легко. Вам это скажет любой человек, который хоть раз сталкивался с антиплагиатом. Самый надежный антиплагиат – это на мой взгляд, если брать Гугл, Яндекс, например. Сейчас появляются работы раньше, чем их вносят в эту базу антиплагиат. В прошлом году мы сталкивались с такой работой, преподаватель говорит: Я знаю, что этот человек не может так написать сам. Я предложил зайти в Гугл. Набираем абзац там небольшой где-то с середины работы, и находим эту работу фактически, а там просто начинаем смотреть, и тут он вспоминает, что он недавно ее читал. Почему антиплагиат-то не находит это дело? Для работ часто используются сайты однодневки, которые не успевают попасть в систему (преподаватель истории).

По сути, вся ответственность за контроль нарушений и принятие решений по поводу санкций за них возлагается на преподавателей. Как правило, если нарушения на экзамене не столь серьезны, преподаватели стараются дать второй шанс студенту, и только в очень серьезных случаях дело доходит до администрации. В случае плагиата студент не может быть допущен до защиты при наличии высокой доли заимствований в работе. Тем не менее преподаватели отмечают недостаточное внимание к этой проблеме со стороны администрации вуза в связи с необходимостью «сохранения контингента» студентов.

Раньше был выход на комиссию так называемый. А сейчас этого практически нет. У нас же сейчас невозможно отчислить студента. Все знают, какие это причины и как они называются. У нас ведь много примеров было, когда курс начинался с двадцати пяти человек, а заканчивался только пятнадцатью, а сейчас главное – сохранить студентов (преподаватель педагогики, сотрудник научного центра).

Администрация институтов неохотно отчисляет студентов даже при наличии большого числа задолженностей, в результате студент может ликвидировать задолженности и в течение следующего семестра.

Отсутствие педагогических механизмов и обучающих курсов по предотвращению плагиата приводит к тому, что эта проблема отмечается преподавателями как наиболее серьезная. Администрация возлагает всю ответственность за контроль на преподавателей, но последние выражают свое недовольство организацией этого процесса, поскольку не всегда имеют возможность уделить достаточное внимание студенческим работам. Это вызвано большим объемом бумажной работы, которая в последние годы все увеличивается, а эффективность от ее выполнения, по мнению преподавателей, все больше снижается, более того, написание всевозможных программ и планов подчас отнимает время от реальной работы со студентами и методической деятельности преподавателей.

Недостаточное внимание к вопросам академической этики и созданию комплексной системы предотвращения нарушений вызвано постоянным реформированием российского высшего образования, выраженном в частых и не всегда обоснованных изменениях образовательных стандартов, появлением все новых нормативов, иногда противоречащих друг другу. Эти сотрясающие российскую образовательную систему трансформации приводят к формальному отношению к нормам, которые начинают восприниматься как не имеющие смысла. В ситуации постоянных стрессовых изменений и в то же время необходимости сохранять контингент студентов как условия «выживания» вузов у администрации просто «не доходят руки» до того, чтобы всерьез заняться вопросами академической этики и другими вопросами повышения качества обучения. Более того, в свете сложившейся ситуации принятие серьезных мер по предотвращению нарушений может быть скорее навредить вузам, чем помочь им. Отсутствие «управленческой воли» администрации к реальной борьбе с академическими нарушениями усугубляется традицией «прохладного» отношения вузовского сообщества ко всем нормативным предписаниям, характеризующего не только образование, но и все российское общество с низким уровнем гражданского участия и слабым уровнем развития демократических механизмов принятия законов и норм деятельности.

Мне кажется, вот если завтра выйдет закон, что всем вузам нужно принять академический кодекс этики, все тут же его примут и тут же с успехом забудут о нем (преподаватель социологии).

Таким образом, ситуация в Удмуртском университете мало чем отличается от многих других российских вузов, особенно региональных, вынужденных приспособляться к постоянным изменениям и выживать

в условиях сокращения числа студентов. Формальное отношение к существующим нормам и правилам не способствует успешному внедрению даже принятых норм, например, связанных с контролем плагиата. Это позволяет нам оценить систему академической добросовестности как находящуюся на первой стадии своего развития: осознание необходимости изменений и готовность к внедрению. На этой стадии в результате понижения издержек и негативных последствий академических нарушений возникает потребность в изменениях, которые осознаются как необходимые и неотвратимые. Это осознание чаще исходит пока в наибольшей степени от преподавателей, на которых в ситуации отсутствия четких нормативов и процедур ложится вся ответственность за предотвращение нарушений и которые вследствие этого чувствуют себя незащищенными в определенных сложных ситуациях.

3.6. Система академической добросовестности как фактор предотвращения академических нарушений

На основании предыдущего анализа систем академической добросовестности мы можем сделать определенные выводы об уровне развития и типе внедрения этих систем в каждом из исследованных университетов. Несмотря на существование более или менее развитых нормативных предписаний, кодексов и обучающих механизмов, направленных на предотвращение нарушений, последние все же имеют место. Создание эффективной системы академической добросовестности, по мнению исследователей, связано с труднопреодолимыми сложностями внедрения в повседневную академическую практику. В нашем исследовании мы попытались определить, влияет ли уровень развития этой системы на частоту нарушений студентов, отмеченную в их ответах в ходе опроса. Для качественного анализа были исследованы как формальные аспекты регулирования нарушений (законы, кодексы, инструкции и процедуры), так и неформальные особенности принятия этих норм, их внедрения в повседневную образовательную практику. В представленном разделе мы подведем некоторые итоги этого анализа и затем рассмотрим, может ли уровень развития системы предотвращения нарушений влиять на их распространенность.

В США мы можем наблюдать наиболее развитую систему регулирования нарушений студентов на экзаменах и плагиата. Формы нарушений и санкции за проступки детально прописаны, как и процедуры

гулирования различных спорных случаев. Преподаватели регулярно прибегают к официальным практикам и взаимодействуют как с руководством факультетов, так и со специальным отделом по студенческому поведению, используют установленные процедуры. Они признают, что формальные правила существенно облегчают их взаимодействие со студентами. Развитая система дистанционного обучения предусматривает многообразные формы электронного контроля как нарушений на экзамене, так и система предотвращения плагиата. Университет также развивает педагогические методы предотвращения нарушений, в особенности плагиата. Система академической добросовестности является укорененной в учебный процесс и делает прозрачным взаимодействие всех его субъектов. Это позволило нам оценить уровень развития системы согласно классификации, предложенной Т. Бертрам-Галлант как «институционализация» (четвертая стадия).

Латвийский университет имеет существенно менее длительную историю развития системы предотвращения нарушений студентов, однако даже за десятилетний период существования удалось добиться определенных успехов, в особенности в деле предотвращения и контроля плагиата. Создание национального репозитория стало эффективным механизмом, встроенным в учебный процесс, которым пользуется каждый преподаватель и который позволил существенно снизить уровень этого вида нарушений в последние годы. Нарушения на экзаменах также детально прописаны в документах и кодексах, однако они все же пока не стали рутинной процедурой, а преподаватели в большинстве своем предпочитают традиционно разбираться со студентами самостоятельно. Тем не менее, наличие специальных органов и ответственных субъектов, а также поддержка их политики со стороны преподавателей позволяет говорить о позитивных тенденциях в развитии системы академической добросовестности Латвийского университета. Кроме того, следует отметить, что, несмотря на требования европейских институтов, система была «выстрадана» работниками вуза в ответ на существующие проблемы, и активно обсуждается внутри университетского сообщества в плане внедрения и использования, что также внушает оптимизм. Эти характеристики позволяют оценить уровень ее развития как «ответственное внедрение» (третья стадия).

В польском университете ведется активная работа по внедрению существующих механизмов контроля нарушений. Сформированы этические кодексы, работают дисциплинарные комиссии, развивается система

предотвращения плагиата. В то же время, преподаватели редко заявляют о нарушениях студентов, и процедура не всегда является понятной всем участникам учебного процесса, а созданные институты еще не обладают достаточным опытом разрешения вопросов студенческих нарушений. Тем не менее, руководство вуза заинтересовано в развитии этой системы как основы повышения качества обучения и репутации университета. Академическая этика становится также объектом научных изысканий и дискуссий. Эти характеристики демонстрируют возможность оценки уровня системы академической добросовестности в польском университете как «Создание ответов» (вторая стадия). Для этой стадии характерны реакции на вызовы и активный процесс формирования и внедрения системы. Этот процесс, как правило, сопровождается множеством трудностей и ошибок, что является совершенно нормальным для этой стадии. Главное – это имеющаяся заинтересованность всех участников относительно важности происходящих изменений и совместный поиск оптимальных решений.

В российском университете в настоящее время отсутствуют четкие нормативы в отношении определения форм рассматриваемых нарушений, их профилактике и предотвращению. В результате вся тяжесть контроля и профилактики нарушений ложится на преподавателей, так же, как и ответственность принятия решений о судьбе студента. А в отсутствии четких норм и правил преподаватели часто оказываются в сложной ситуации как во взаимодействии со студентом, так и с администрацией, которая нацелена в негласном сохранении контингента студентов. Это порождает определенное сопротивление вузов принятию строгих нормативов и жестких санкций в отношении академических нарушений и в то же время приводит к понижению качества образования и снижению ответственности принятых норм и правил. Большинство норм в высшем образовании «спускается» от Министерства образования и науки и часто выполняется формально. Это частично относится к пожалуй, единственной норме в отношении академической этики: обязанности вузов контролировать студенческие выпускные работы на плагиат и создавать внутренние базы данных этих работ, которая в целом положительно оценивается в академическом сообществе как мера, дисциплинирующая студентов и преподавателей, хотя и не лишенная недостатков, особенно в плане внедрения. Тем не менее, оптимизм вызывает уже сам факт активного обсуждения этой инновации. Это позволяет нам оценить систему академической добросовестности как находящуюся на первой стадии: осозна-

ние необходимости изменений и готовность к внедрению. Однако говорить о полной готовности не только к внедрению, но и даже к созданию и обсуждению норм пока наблюдается в основном в аспекте предотвращения плагиата.

Полученные результаты качественного анализа систем академической добросовестности представлены в таблице 13.

Таблица 13

Компоненты систем академической добросовестности в исследованных университетах (по результатам качественного исследования)

Компоненты систем академической добросовестности	Университет Южной Дакоты	Латвийский университет	Университет Стефана Вышинского (Польша)	Удмуртский государственный университет
Формальные компоненты				
Законодательство	Политика студенческого поведения (на уровне штата), с 1969 года.	Закон об интеллектуальной собственности, Закон об институтах высшего образования (2013)	Закон о высшем образовании (2014)	Закон об образовании (2012), приказ Минобрнауки (2015)
Университетские нормативы, этические кодексы	Кодекс студенческого поведения, детальное описание процедур и санкций	Кодекс академической добросовестности	Некоторые правила в Уставе университета	-
Специальные курсы для студентов по академической этике	Центр поддержки академического письма при библиотеке университета (Writing center), занятия по обучению английскому языку	Курсы по интеллектуальной собственности для первокурсников	Курсы по интеллектуальной собственности, занятия по подготовке выпускных работ	-

Продолжение таблицы 13

Электронные системы предотвращения плагиата	Система WCopyfind и национальная база студенческих работ	Система Turnitin, соединенная с системой электронного (D2L)	Системы Antiplagiat.pl OSA Национальная база данных студенческих работ	Antiplagiat.ru Локальные базы данных университетов (в процессе формирования)
Специальные офисы, отделы в университете по регулированию нарушений, ответственные за принятие решений	Офис студенческого поведения. Декан по студенческому поведению	Этическая комиссия, деканы факультетов, заведующие кафедрами	Дисциплинарные комиссии, созданные из представителей каждого факультета	Декан, заведующий кафедрой
Учебники, руководства для студентов	Руководство по политикам и процедурам, syllabus	-	Специальное руководство по предотвращению плагиата	-
Неформальное (практическое) внедрение и принятие				
Использование системы	Преподаватели и администраторы сотрудничают с институтами, ответственными за поведение студентов и в целом используют систему в своей практической деятельности	Преподаватели регулярно используют систему контроля плагиата, но чаще предпочитают самостоятельно решать вопросы нарушений на экзаменах	Преподаватели используют систему предотвращения плагиата в основном для выпускных работ, предпочитают самостоятельно решать вопросы нарушений на экзаменах.	Преподаватели используют систему предотвращения плагиата в основном для выпускных работ, предпочитают самостоятельно решать вопросы нарушений на экзаменах.
Отношение к системе преподавателей	Поддержка системы и признание ее положительного эффекта	Поддержка системы предотвращения плагиата, признание определенных трудностей в случае нарушений на экзамене	Обсуждение системы предотвращения нарушений в преподавательском сообществе	Понимание необходимости использования системы

Окончание таблицы 13

Уровень развития системы (в соответствии с классификацией Бертрам Галлант)	«Институционализация» (4)	«Внедрение системы» (3)	«Формирование ответов на вызовы» (2)	«Осознание необходимости изменений и готовность к внедрению» (1)
--	---------------------------	-------------------------	--------------------------------------	--

Установление определенных взаимосвязей уровня внедрения систем академической добросовестности исследуемых университетов с частотой студенческих нарушений стало возможным в процессе дальнейшего количественного анализа. Для этих целей была создана новая переменная «Система академической добросовестности» с позициями (стадиями развития) от 1 до 4 («1» – минимальный уровень развития в России, «2» – Польша, «3» – Латвия, «4» – максимальный уровень развития в США). Предварительный корреляционный анализ связи этой переменной с переменными «Нарушения на экзамене» и «Плагият» показал значимую негативную взаимосвязь: $r = -0,133$ ($p < 0,01$) с нарушениями на экзамене; $r = -0,143$ ($p < 0,01$) с плагиатом. Затем мы использовали переменную «Система академической добросовестности» в качестве одной из независимых переменных для проведения множественного иерархического линейного (в случае нарушений на экзамене) и бинарного логистического (в случае плагиата) регрессионного анализа. Переменные «Нарушения на экзамене» и «Плагият» в этом анализе так же, как и в предыдущих случаях, были зависимыми переменными. Множественная иерархическая регрессия была использована для анализа общей базы данных по всем четырем странам. Результаты анализа представлены в таблицах 14 и 15. Для этого были созданы четыре модели: первая модель (М1) включала в качестве независимых переменных индивидуальные факторы, показавшие в предыдущем анализе наибольшую значимость: «Курс» и «Академическая успеваемость» в случае нарушений на экзамене и успеваемость в случае плагиата. Вторая модель (М2) включала мотивационные факторы («Коллективизм» и «Внешняя мотивация»). Третья модель (М3) включала контекстуальные факторы («Установки нейтрализации» и «Недостаточный контроль преподавателей»). Четвертая модель (М4) включила уровень развития систем академичес-

кой добросовестности («Система академической добросовестности»). В ходе иерархического регрессионного анализа независимые переменные из каждой модели последовательно добавлялись к предыдущим и на каждом уровне рассчитывались коэффициенты регрессии и выявлялась их значимость.

Таблица 14

Результаты иерархического линейного регрессионного анализа факторов нарушений на экзамене (В, β для каждого фактора; R^2 , F для каждой модели)*

Факторы	M1	M2	M3	M4
Курс	0,424*** 0,131***	0,375*** 0,116	0,327*** 0,330***	0,150* 0,047*
Академическая успеваемость	0,099*** 0,103***	0,171*** 0,177***	0,151*** 0,156***	0,225*** 0,223***
Коллективизм		1,129*** 0,142***	0,930*** 0,117***	0,768*** 0,097***
Внешняя мотивация		1,383*** 0,182***	1,196*** 0,158***	1,184*** 0,156***
Недостаточный контроль преподавателей			0,692*** 0,107***	0,813*** 0,125***
Установки нейтрализации			1,489*** 0,226***	1,416*** 0,215***
Система академической добросовестности				-1,109*** -0,212***
R^2	0,025***	0,075***	0,133***	0,166***
F	18,451	28,807	36,389	40,491

Зависимая переменная: «Нарушения на экзамене»

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Таблица 15

Результаты иерархического бинарного логистического регрессионного анализа факторов плагиата (B, ExpB, 95% C.I. for Exp (B) для каждого фактора; Cox and Snell R², Тесты Хосмера и Лемешева, and – 2 Log правдоподобие для каждой модели)

Факторы	M1	M2	M3	M4
Академическая успеваемость	-0,659*** 0,517*** (0,434- 0,617)	-0,516*** 0,597*** (0,496- 0,718)	-0,448*** 0,639*** (0,527- 0,776)	-0,373*** 0,688*** (0,564- 0,841)
Коллективизм		0,482** 1,620** (1,211- 2,168)	0,387* 0,1473* (1,089- 1,992)	0,319* 1,376* (1,015- 1,867)
Внешняя мотивация		0,682*** 1,979*** (1,516- 2,582)	0,557*** 1,746*** (1,321- 2,308)	0,530*** 1,700 (1,283- 2,252)
Недостаточный контроль преподавателей			0,563*** 1,756*** (1,385- 2,227)	0,589*** 1,802*** (1,419- 2,290)
Установки нейтрализации			1,196*** 3,307 (2,545- 4,297)	1,148*** 3,151*** (2,419- 2,290)
Система академической добросовестности				-0,327** 0,721** (0,589- 0,882)
R ² (Cox and Snell)	0,040***	0,065***	0,133***	0,139***
Тесты Хосмера и Лемешева	$\chi^2 = 3,511$ p = 0,061	$\chi^2 = 5,237$ p = 0,388	$\chi^2 = 7,332$ p = 0,395	$\chi^2 = 10,567$ p = 0,227
-2 Log правдоподобие	1775,477	1739,469	1636,576	1626,421

Зависимая переменная: «Плагиат».

*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001.

Построение иерархической логистической регрессии позволило повысить качество модели: значение ошибки – 2 Log Правдоподобие снизилось со значения 1775,5 до 1626,4. Значение R^2 (Cox and Snell) для финальной модели составило 0,139 с уровнем значимости 0,000. Согласно полученным данным переменные «Академическая успеваемость» и «Система академической добросовестности» имеют обратную зависимость с целевой переменной «Плагиат», т.е. при увеличении значений переменных «Академическая успеваемость» и «Система академической добросовестности», вероятность возникновения плагиата понижается. Обратная ситуация повышения вероятности возникновения плагиата наблюдается для переменных: «Коллективизм», «Внешняя мотивация», «Недостаточный контроль преподавателей», «Установки нейтрализации».

Как показало наше исследование, уровень развития системы академической добросовестности также является важным предиктором нарушений на экзамене и плагиата. Эта переменная является одним из наиболее важных контекстуальных факторов студенческих нарушений, связанным с образовательными условиями и политикой в отношении академической этики в стране в целом и в образовательном учреждении, в частности.

Таким образом, наш анализ подтвердил неустойчивую объяснительную способность индивидуальных факторов. В частности, успеваемость в общей базе данных обнаруживает положительную связь с нарушениями на экзамене и отрицательную с плагиатом, что требует дополнительных исследований и в то же время показывает неоднозначность этого фактора в объяснении нарушений. Коллективизм как мотивационный фактор значимо позитивно связан с нарушениями на экзаменах, однако не значим в случае плагиата, что вполне объяснимо тем, что плагиат является результатом индивидуального, а не коллективного выполнения работы. Вместе с тем, нарушения на экзаменах часто носят групповой характер и зависят от поведения сверстников.

Среди контекстуальных факторов повышается значимость фактора отсутствия преподавательского контроля, особенно в случае плагиата. В то же время, уровень развития системы академической добросовестности более значим в случае нарушений на экзаменах, нежели плагиата. Возможно, это связано с тем, что между странами не имеется существенных различий в использовании плагиата, а также можно предположить важность преподавательского контроля плагиата. Как показали наши наблюдения, значимо не столько наличие электронной системы контроля плагиата, сколько обращение преподавателей к ней и внимательность к сту-

денческим работам, а также другие педагогические приемы, включая развитие навыков академического письма.

Анализ показал, что система академической добросовестности, контроль преподавателей и установки нейтрализации являются наиболее важными факторами академических нарушений. В совокупности эти факторы демонстрируют роль «внешне присваиваемых предубеждений», обосновывающих нечестное поведение (Bertram Gallant and Drinan 2006). Индивидуальные факторы нарушений, в особенности, связанные с социально-демографическими характеристиками и социальным статусом, играют минимальную роль в объяснении нарушений; даже академическая успеваемость является значимым фактором не во всех странах. Эти результаты подтверждают выводы многих исследователей о том, что ответы представителей различных социальных групп (например, мужчин и женщин) могут зависеть от их специфических социальных и психологических характеристик (Anderman 2006).

Исследование также показало неоднозначную роль мотивационных факторов, таких, например, как коллективизм. Коллективизм в образовательной среде может спровоцировать «деструктивное сотрудничество», но в то же время, конкуренция также может быть причиной нарушений в виде необходимости получения высоких оценок (Whitley 1998). Коллективизм также связан с влиянием поведения сверстников как одного из основных контекстуальных факторов нарушений. Установки нейтрализации показывают низкую ответственность студентов за свое поведение в процессе обучения. В то же время, они показывают оценку студентами эффективности системы внедрения академической добросовестности и институциональных условий предотвращения нарушений (Pulvers & Diekhoff 1999). Поэтому мы включили переменную «Установки нейтрализации» в контекстуальные факторы в нашем заключительном анализе (M3). Результаты регрессионного анализа показали, что этот фактор проявляет себя лучше именно в этой модели. Поэтому мы можем сказать, что мотивационные факторы обусловлены контекстуальными факторами, такими, как образовательная среда и поведение сверстников. Эти факторы также напрямую взаимосвязаны с системой академической добросовестности: с одной стороны, благоприятные мотивационные характеристики студентов позитивно влияют на внедрение системы, с другой – хорошо внедренная и общепринятая система правил и норм способствует лучшей мотивации студентов. Все компоненты системы (этические кодексы, учебники, специальные институты, педагогические инструменты и т.д.)

способствуют формированию «культуры честности». В то же время, изменения культуры и ценностей требует времени и усилий со стороны различных субъектов: начиная с «управленческой воли» администраторов, и заканчивая взаимопониманием студентов и преподавателей относительно существующей политики.

Результаты нашего исследования также показали значимость преподавательского контроля как важнейшего фактора нарушений студентов. Внедрение системы академической добросовестности позволяет избежать недопонимания, несправедливого наказания, обеспечивает защиту прав обеих сторон в случае нарушения. «Холистический подход требует введение способов действия, основанных на правилах, и эти способы действия в точности демонстрируют, чего мы хотим добиться посредством обучения» (Löfström, & Kupila 2013, p. 232). Этот подход подразумевает принципы академической свободы и автономии, и в то же время, ответственности университетов по защите прав студентов и преподавателей (Bertram Gallant 2008). В то же время, преподаватели во всех университетах имеют тенденцию самостоятельно разбираться со случаями нарушений и часто игнорируют официальные процедуры, что подтверждается также данными других исследований (McCabe et al 2012, p. 133). Стратегии преподавателей по предотвращению нарушений существуют в относительной самостоятельности от системы академической добросовестности, что может как помешать, так и помочь внедрению системы. Эти стратегии будут рассмотрены нами в следующем разделе.

Как мы видим, факторы нарушений студентов многочисленны и по-разному проявляются в каждой стране. В то же время, факторы, обусловленные социальной и институциональной средой относительно универсальны и работают во всех обследованных университетах. Система академической добросовестности и уровень ее развития имеет существенное воздействие на поведение студентов и их отношение к нарушениям. Взаимодействие количественных и качественных методов позволило нам определить факторы студенческих нарушений: количественные методы позволили показать, что мотивационные и контекстуальные факторы показывают наибольшую связь с частотой нарушений. Качественный анализ был использован для оценки уровня развития системы академической добросовестности в конкретных странах. На финальной стадии мы вновь прибегли к количественному анализу, чтобы оценить значимость нашего нового индикатора, характеризующего уровень развития систем академической добросовестности, как фактора академических нарушений.

Анализ показал ограниченность стадийной модели оценки качества этих систем в кросс-культурной перспективе. Модель, предложенная Бертрам Галлант, хорошо подходит для сравнения американских систем добросовестности, но для сравнения университетов в различных странах с различными социальными, культурными и образовательными условиями, необходимо учитывать также другие индикаторы. Некоторые из них были предложены в настоящем исследовании; в то же время они также нуждаются в дальнейшем обсуждении. Например, было бы интересно посмотреть, как университеты в постсоветских странах формируют формальные правила для предотвращения нарушений. В частности, в Польше и в Латвии подобные изменения происходят в процессе дискуссий внутри академического сообщества. В России они чаще производятся сверху, а потому их эффективность ставится под вопрос.

Также важно отметить, что полученные результаты относятся к институциональной среде конкретного вуза и не могут быть распространены на страну в целом. В то же время, при анализе систем академической добросовестности были использованы национальные законы и нормы, а также данные других университетов в той или иной стране. В России, например, имеется существенная разница в институциональной среде центральных и региональных вузов; в Латвии некоторые вузы используют международные системы контроля плагиата в связи с английским языком обучения. Тем не менее, национальное законодательство и культурные традиции существенно влияют на внедрение систем академической добросовестности. Поэтому кросс-культурный анализ может быть полезным для исследования факторов академических нарушений и способов их предотвращения в различных странах и университетах.

Глава 4. Роль этических представлений в системе факторов академических нарушений

4.1. Обзор методик исследования этических представлений

На сегодняшний день остается значимым вопрос изучения определенных свойств личности и моральных качеств в их взаимосвязи с различными типами нарушений норм, в том числе. Этические представления преимущественно изучаются методом анкетирования, однако, в последнее время довольно часто используются и различные социально-психологические методики, которые дают возможность получить наиболее достоверные результаты.

Классический метод «Интервью моральных суждений» (Moral Judgment Interview) был впервые использован А. Колби и Л. Колбергом, в котором респонденту предлагается вынести свои оценки различным этическим дилеммам и дать свою характеристику различным моральным ценностям (Colby & Kohlberg 1987). На основе этого подхода были разработаны такие индексы, как «индекс моральной зрелости» – MMS (Moral Maturity Score) и «индекс зрелости психологических защит» – DMS (Defense Maturity Score). Наряду с этим разработан «Тест решающего довода» – DIT (Defining Issues Test) Дж.Р. Реста. В этом тесте используются моральные дилеммы (Rest 1979), однако отсутствуют возможности оценить моральные суждения.

Другая методика оценки моральной зрелости представлена в концепции Хогана и его «Опросе моральных ценностей», SEA (Survey of Ethical Attitudes). Этот метод основан на «этике совести», которая утверждает (Hogan 1970), что личность воспринимает нечто как правильное, вне зависимости от установленных норм и соглашений. Субъект, получивший высокий балл на этой шкале, разделяет так называемую «этику ответственности»; противоположная точка зрения базируется на наличии общих этических норм и принципах, разделяемых всеми членами социума.

Также довольно известен метод защитных механизмов А. Бандуры, объединенные термином «распад». Каждый из этих механизмов представлен четырьмя дескрипторами и вместе они составили 32 вопроса. Примеры конструкторов: «выгодное сравнение», при котором собственный проступок представляется ничтожным (оскорбление не так страшно, это

же не побои); «диффузия ответственности» – перенос вины на группу (ребенок не виноват в том, что сделала вся группа) и т.д. (Bandura 1986).

Более современные исследования пытаются решить вопросы исследования морального сознания при помощи оценки поступков или примеров из реальной жизни.

Например, в работах А. Снайдера и К. Дунлап, посвященных решению проблемы (моральности действия) в работе предлагалось оценить некие гипотетические поступки (100 поступков) (Хвостов 2016). В опроснике было примерно равное количество плохих и хороших поступков. Наиболее неприемлемыми оказались преступления против жизни (убийство, заражение смертельной болезнью) и сексуальные преступления (изнасилование, соблазнение невинной девушки). Для интерпретации данных использовалось понятие «моральное осознание», идентифицирующее «моральность» определенной ситуации и возможность ее оценивания по определенным правилам.

Рассмотрим основные виды моральных факторов академических нарушений, отмеченных в научной литературе. Одним из таких факторов является индивидуальная моральная философия. Феномен академического жульничества часто рассматривается как кража, форма нарушений прав собственности или мошенничество. Однако их сущность также носит этический характер. Это особенно важно при подготовке к профессиональной деятельности, поскольку получение знаний честным путем становится основой будущего профессионализма студентов. Многие исследователи, изучая процессы принятия решений студентами, отмечают необходимость изучения индивидуальной моральной философии как фактора принятия этических решений в академической среде (Chudzicka-Czupala 2014).

Теория индивидуальной моральной философии основана на понимании индивидами моральных проблем и суждений по поводу поведения других людей, их ответственности за свои поступки. Моральные принципы также определяют суждения о своих поступках, объясняют отношения к собственному поведению и поведению других, объясняют реакцию людей на собственные ошибки и этические нарушения, а также объясняют сопротивление попаданию в ситуации, связанные с моральным выбором. Измерение этих принципов представлено в работах Д. Форсайта (Forsyth 1992). В рамках этой теории представляется возможным определить индивида как способного к этико-философским суждениям, которые формируются в ходе социализации, в рамках которой «этиче-

ские представления формируются в результате жизненного опыта в решении различных этических проблем» (Федоров, Бадиев 2018, с. 495).

Д. Форсайт выявил два основных направления принятия этических решений, которые в настоящее время являются определяющими в исследованиях моральных суждений и морального поведения индивидов: идеализм и релятивизм. Согласно этой концепции индивид может быть отнесен к одной из четырех групп этических позиций по степени выраженности релятивизма и идеализма. Релятивизм определяется как установка индивида на то, что твердых моральных принципов не существует. При оценке других люди с высоким уровнем релятивизма большее значение придают обстоятельствам, а не нарушенным моральным законам. Индивиды с низким уровнем релятивизма (универсализм), напротив, убеждены в существовании абсолютных, незыблемых нравственных норм, этических заповедей, моральных императивов. Идеализм определяется как степень убежденности индивида в том, что «правильные» действия всегда приводят к желаемым последствиям. Индивиды с высоким уровнем идеализма выносят моральные суждения, основываясь на последствиях действий. Морально то, что приносит благо, аморально то, что приносит вред. «Идеалисты верят в то, что «правильные» поступки приносят благо для всех. Индивиды с низким уровнем идеализма (прагматизм) убеждены в том, что любой поступок приносит как пользу, так и вред и любое действие сопряжено с сопутствующим ущербом. Таким образом, вынесение морального суждения о поступке на основе его последствий невозможно, поскольку человек, совершая тот или иной выбор, выбирает «из двух зол» (Федоров, Бадиев 2018, с. 492).

Моральный идеализм и моральный релятивизм являются наиболее значимыми философскими направлениями, принимающимися во внимание при исследовании моральных решений. Согласно Форсайту, идеалисты верят в существование универсальных стандартов морального поведения, в то время как релятивисты менее склонны идентифицировать этические нарушения в различных ситуациях и отвергать универсальные моральные принципы. Эти факторы могут влиять на студенческие нарушения путем признания или непризнания универсальных принципов поведения. Например, идеалисты считают, что списывание неприемлемо ни в коем случае, а релятивисты могут оправдывать его в контексте определенных ситуаций (Chudzicka-Czupala 2014).

Исследователи пришли к выводу, что моральные установки и личностная моральная философия одновременно влияют на моральный выбор

в контексте студенческих нарушений. Например, некоторые исследователи рекомендуют воспитывать у студентов идеалистские взгляды и препятствовать формированию релятивистских ценностей (Sierra, Human 2019).

Наиболее распространенным способом оценки мотивационных факторов является разделение на внутреннюю и внешнюю мотивацию. В предыдущем разделе мы использовали упрощенную методику оценки внутренней и внешней мотивации (учеба ради диплома или ради получения знаний), однако в этом исследовании мы решили обратиться к более детализированной форме оценки представленных типов мотивации. Внутренняя мотивация реализуется в ориентации на развитие способностей, получение знаний и навыков (Шмелева 2015). «При внутренней мотивации выполнение деятельности сопровождается переживаниями потока, радостной увлеченности самим процессом деятельности, энтузиазма, удовольствия» (Гордеева, Сычев, Осин 2014, с. 99). Внешней мотивацией является деятельность, которая осуществляется не ради собственного содержания. Получение образования в таком случае представляется студенту инструментом для достижения других целей, не связанных с обучением, например, в получении диплома о высшем образовании, высоких оценок или высокооплачиваемая работа. Как показывают исследования, вероятность нарушения правил меньше теми, кто больше мотивирован к учебе, к получению знаний и навыков, поскольку они более нетерпимы к нарушению правил, в отличие от тех, для кого главным является получение диплома и высоких оценок (Борисова 2014).

Для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов была разработана «Шкала академической мотивации» (ШАМ) (Гордеева, Сычев 2014). Она составлена в соответствии с опросником академической мотивации (AMS-C) Р. Валлеранда с коллегами. Испытуемым предлагается по 5-балльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос «Почему вы в настоящее время ходите на занятия в университет?». Преодоление изначального противопоставления внутренней и внешней мотивации и выделение качественно разных типов внешней мотивации предложено в рамках теории самодетерминации. В этой теории утверждается, что внешняя мотивация деятельности является неоднородным образованием, в котором можно выделить четыре типа регуляции – экстернальную, интроецированную, идентифицированную и интегрированную, характеризующиеся разной степенью фрустрации потребности в автономии (максимальная ее фрустрация имеет место при экстернальной регуляции). При этом под потребностью в ав-

тономии авторы теории понимают стремление быть активным субъектом, источником собственной деятельности, управлять своим поведением. Как показали исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации на материале разных видов деятельности, в отличие от внешней идентифицированной, интегрированной и внутренней мотивации (т.н. автономных форм регуляции), внешняя интроецированная и экстернальная мотивация (контролируемые формы регуляции) связаны с менее продуктивными реакциями на трудности, меньшими достижениями в деятельности, сравнительно низким психологическим благополучием, а также тенденцией преждевременно бросать школу.

Представления о содержании и структуре достиженческой мотивации, а также конкретно учебной деятельности разрабатывалось в работах Т. О. Гордеевой. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности состоят из мотивов, релевантных содержанию учебной деятельности или внешних по отношению к ней, соответственно, направленных на удовлетворение или преодоление фрустрации других потребностей, не связанных напрямую с выполняемой деятельностью. Внутренняя учебная мотивация представляет собой относительно гомогенное образование и задается мотивами, в основе которых лежит стремление к удовлетворению потребностей человека в познании, достижении и саморазвитии. Внешние мотивы задаются разного рода внешними по отношению к учебному процессу потребностями личности, наиболее характерными из которых являются потребности в уважении, автономии и принятии.

Опросник по оценке шкалы академической мотивации представлен в Приложении 6 (Анкета 2). Познавательная мотивация (вопросы 1, 5, 9, 13) направлена на диагностику стремления узнать новое, понять изучаемый предмет, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания. Шкала мотивации достижения (вопросы 2, 6, 10, 14) измеряет стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач. Шкала интроецированной мотивации (вопросы 3, 7, 11, 15) измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Шкала экстернальной мотивации (вопросы 4, 13, 12, 16) оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом «потребность в автономии максимально фрустрируется» (Гордеева, Сычев 2014, с. 99).

Другой фактор, способный повлиять на академические нарушения студентов – влияние сверстников. В России учащиеся спокойно относятся к людям, прибегающим к академическим нарушениям. Более того, они порицают тех, кто доносит и жалуется об этом преподавателям и другим сотрудникам вузов и положительно реагируют на списывание и другие виды нарушений. По мнению исследователей, это связано с превалированием коллективистских ценностей у российских студентов (Соболевская 2015). Взаимосвязь коллективизма и склонностей к нарушениям также была показана в нашем исследовании, представленном в предыдущем разделе.

Таким образом, исследования подтверждают, что этические и мотивационные факторы демонстрируют значимую взаимосвязь с академическим нарушениями студентов.

4.2. Исследование роли моральных факторов и их взаимосвязи с другими факторами академических нарушений

Исследования показывают роль различного рода факторов в объяснении академических нарушений. Так, неоднозначна роль индивидуальных факторов, связанных с социально-демографическим статусом студентов, такими как пол, курс, тип образовательного учреждения и т.д. Большинство авторов сходятся во мнении о том, что эти факторы являются относительными. Только успеваемость в большинстве исследователей отмечается как фактор, устойчиво влияющий на частоту нарушений (Рощина 2017).

Другой вид факторов – мотивационные факторы: они показывают, как студенты с разным типом мотивации склонны к нарушениям. Показано, например, что внешняя мотивация (стремление к формальным результатам, а не к знаниям) более способствует нарушениям, чем внутренняя мотивация (стремление к знаниям) (Малошонок 2016).

Третий вид факторов – этические факторы – редко являются предметом исследований. Тем не менее, некоторые авторы в своих исследованиях приходят к выводу, что студенты, склонные к идеализму, менее склонны к нарушениям, более негативно оценивают последствия нарушений и воспринимают их как неприемлемые. Студенты-релятивисты, напротив, чаще нарушают и оправдывают нарушения, как служащие личной или коллективной пользе. Они считают, что нарушения могут быть оправданы в определенных ситуациях (Sierra and Hyman 2006).

Контекстуальные факторы рассматриваются исследователями как формальные и неформальные способы регулирования академического поведения. Они обусловлены социальной средой обучения, которая проявляет себя на разных уровнях. Одним из них является давление сверстников (McCabe, Butterfield and Treviño 2012). Исследования показывают, что конформизм и склонность к внешнему влиянию может быть предиктором нарушений. Контроль преподавателей и институциональная среда вуза (например, наличие действующих этических кодексов) являются наиболее важными контекстуальными факторами нарушений.

В мае 2020 года было проведено исследование среди студентов Удмуртского государственного университета с целью выявления факторов академических нарушений. В качестве основных задач исследования были взяты следующие: выявление частоты академических нарушений; определение значимости моральных, индивидуальных, мотивационных и контекстуальных факторов академических нарушений; апробация методики исследования факторов академических нарушений с целью выявления взаимосвязи моральных факторов с другими факторами. Для исследования были взяты студенты социальных и экономических направлений. Объяснением этого может служить то, что согласно исследованиям (Grimes 2004; Deshpande, Joseph, and Berry 2012), эти направления наиболее склонны к академическим нарушениям. В то же время, по мнению преподавателей, социальные направления более склонны к нарушениям, чем студенты экономических направлений, что было необходимо проверить в ходе работы.

Для исследования были выбраны следующие факторы академических нарушений:

- индивидуальные факторы (пол, направление, занятость, успеваемость);
- этические факторы (идеализм, релятивизм)
- мотивационные факторы (внутренняя, внешняя мотивация, познавательная мотивация, мотивация достижения);
- контекстуальные факторы (контроль преподавателей, влияние сверстников).

Гипотезы, поставленные в ходе исследования, были основаны на предыдущих исследованиях и выглядели следующим образом:

1. Студенты социальных направлений более склонны к нарушениям, нежели студенты экономических направлений.
2. Индивидуальные факторы будут иметь минимальную значимость влияния на академические нарушения, за исключением успеваемости.
3. Среди моральных факторов релятивисты возможно более склонны к академическим нарушениям, чем идеалисты.

4. Среди мотивационных факторов внешняя мотивация будет больше способствовать академическим нарушениям, а остальные факторы (внутренняя мотивация, мотивация достижения и познавательная мотивация), наоборот, способствовать их снижению.

5. Контекстуальные факторы будут наиболее значимо позитивно взаимосвязаны с академическими нарушениями, в частности контроль преподавателей (чем выше контроль, тем меньше нарушений) и влияние сверстников (чем больше влияние сверстников, тем больше нарушений).

В качестве методических инструментов для проведения были использованы:

Для оценки индивидуальных факторов были использованы следующие шкалы:

- 1) пол (0- женский, 1 – мужской).
- 2) направление (социальные – 1, экономические – 0).
- 3) занятость (работают – 1, не работают – 0)
- 4) успеваемость (от 3 до 5)

Для оценки моральных факторов использовалась шкала оценки моральных суждений, которая была представлена Д. Форсайтом и адаптированная на русском языке А. А. Федоровым и И. В. Бадиным, состоящая из 16 суждений (сокращенный вариант), каждый из которых должен быть оценен по шкале Лайкерта от 1 до 5, где 1 – совсем не соответствует, 2 – скорее не соответствует, 3 – нечто среднее, 4 – скорее соответствует, 5 – вполне соответствует. На основании этой шкалы были сформированы две переменные – идеализм и релятивизм.

Для оценки мотивационных факторов была использована шкала академической мотивации (сокращенный вариант), включающий 16 суждений, каждый из которых должен быть оценен по шкале Лайкерта от 1 до 5, где 1 – совсем не соответствует, 2 – скорее не соответствует, 3 – нечто среднее, 4 – скорее соответствует, 5 – вполне соответствует. (Vallerand et al 1992; Гордеева, Сычев, Осин 2014).

Для оценки такого фактора, как влияние сверстников, была использована шкала влияния сверстников (Peer Pressure Scale) (Santor, Messervey, and Kusumaker 2000), состоящая из 8 суждений, каждый из которых должен оцениваться по шкале Лайкерта от 1 до 5, где 1 – совсем не соответствует, 2 – скорее не соответствует, 3 – нечто среднее, 4 – скорее соответствует, 5 – вполне соответствует. Впоследствии была создана переменная «Влияние сверстников». Также были использованы специально разработанные шкалы, определяющие частоту нарушений на экзамене и плагиата, а также контроль преподавателей (Makarova 2019).

Всего был опрошен 171 студент. 36% опрошенных студентов составили представители экономических направлений, остальные – социальных направлений. Далее рассмотрим средние значения по основным измеряемым показателям (Таблица 16). Наиболее распространенными видами нарушений являются шпаргалки и использование электронных устройств во время тестов, зачетов и экзаменов.

Среди мотивационных показателей у студентов существенно преобладает познавательная мотивация, что означает преобладание стремления студентов «узнать новое, понять изучаемый предмет, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания» (Гордеева Т. О., Сычев, Осин 2014, с. 100). Экстернальная мотивация наблюдается у студентов в наименьшей степени. Из моральных представлений идеализм преобладает над релятивизмом, что говорит о том, что большинство студентов верят в наличие универсальных моральных принципов вне зависимости от социальной среды или ситуации. Влияние сверстников находится на среднем уровне.

Чтобы оценить взаимосвязь между исследуемыми факторами, проведем корреляционный анализ при помощи коэффициента корреляции Спирмена.

Мотивация. Познавательная мотивация устойчиво взаимосвязана с мотивацией достижения и интроецированной мотивацией, успеваемостью и негативно – с влиянием сверстников. То же самое можно сказать о мотивации достижения. Это говорит о том, что студенты, ориентированные на получение знаний и получают удовольствие от этого процесса, лучше учатся и менее подвержены влиянию со стороны сверстников. Напротив, студенты с экстернальной мотивацией более склонны к влиянию сверстников. Влияние сверстников, в свою очередь, негативно связано с успеваемостью, что говорит о том, что более конформные студенты хуже учатся.

Таблица 16

Средние значения измеряемых показателей

Показатели	Минимум (по шкале)	Максимум (по шкале)	Среднее	Стандартное отклонение
Познавательная мотивация	4	20	15,0488	3,13853
Мотивация достижения	4	20	13,4268	3,39263

Окончание таблицы 16

Интроецированная мотивация	4	20	12,9939	3,9249
Экстернальная мотивация	4	20	10,4451	2,74757
Влияние сверстников	8	32	16,6626	5,0738
Идеализм	10	50	38,3313	5,58775
Релятивизм	10	50	33,9264	6,21484
Шпаргалки, записи	1	5	3,14	0,939
Запрещенное копирование тестов, контрольных заданий	1	5	1,91	1,099
Списывание у других	1	5	2,64	0,956
Списывание с книги	1	5	2,45	1,146
Использование электронных устройств	1	5	3,16	1,129
Нарушения на экзамене (интегрированная переменная)	5	25	13,3129	3,94487
Полный плагиат	1	5	1,26	0,59
Частичный плагиат	1	5	2,05	0,97
Плагиат (интегрированная переменная)	2	10	3,2945	1,26165
Контроль на экзамене	1	3	2,2638	0,4558
Контроль плагиата	1	3	2	0,66667

Этические позиции. Идеализм позитивно коррелирует с познавательной мотивацией, а идеализм – с экстернальной мотивацией. Это может говорить о том, что студенты, признающие наличие универсальных норм более ориентированы на получение знаний, а релятивисты – напротив – на получение формальных результатов обучения и более подвержены влиянию социума. Тем не менее, этические позиции не показали устойчивые связи с давлением сверстников.

Нарушения на экзамене и плагиат. Эти две переменные устойчиво связаны между собой, что означает, что студенты, нарушающие на экзамене, часто склонны и к плагиату тоже. Плагиат демонстрирует устойчивую отрицательную взаимосвязь с идеализмом, контролем на экза-

мене и контролем плагиата. Нарушения на экзамене отрицательно взаимосвязаны с контролем преподавателей и с успеваемостью.

Таким образом, как показало исследование,

- устойчивые негативные взаимосвязи нарушений имеются с таким индивидуальным фактором, как успеваемость;
- имеется тенденция к тому, что идеалистические установки могут способствовать добросовестному поведению студентов, а релятивистские – наоборот;
- контроль преподавателей является ведущим контекстуальным фактором, способствующим снижению нарушений.

Низкая устойчивость взаимосвязей между факторами может быть объяснена малой выборкой, при которой корреляционный анализ не всегда работает. Поэтому мы прибегли к методу сравнения средних, который при малых выборках может продемонстрировать определенные тенденции.

Рассмотрим связь видов нарушений с различными факторами. Для этого мы сначала создали бинарную переменную для каждого вида нарушений (0 – «никогда», «редко»; 1 – «иногда», «часто», «всегда»). Для каждой переменной проведем сравнение средних значений исследуемых факторов (Таблица 17).

Анализ показывает, что познавательная мотивация и мотивация достижения негативно взаимосвязаны практически со всеми видами нарушений, в отличие от интроецированной и экстернальной мотивации, которые для разных типов нарушений показывают неоднозначные результаты, что говорит о неустойчивости этих факторов. То же самое можно сказать об идеализме и релятивизме. Например, в случае шпаргалок и списывания с книги они показывают одинаково положительные результаты (в то же время, в случае релятивизма разница средних значительно больше); в случае запрещенного копирования, списывания у других, использования электронных девайсов идеализм негативно взаимосвязан с нарушениями (идеалисты реже нарушают), а релятивизм – позитивно (релятивисты чаще нарушают). Это говорит о необходимости дальнейшего исследования влияния этических и мотивационных факторов на больших репрезентативных выборках.

Таблица 17

Взаимосвязь факторов с различными видами нарушений
(сравнение средних)

Вид нарушений	Факторы	t Критерий Стьюдента)	Значимость	Разница средних
Шпаргалки	Познавательная мотивация	–1,562	0,12	–0,87965
	Мотивация достижения	–2,622	0,01	–1,57717
	Интроецированная мотивация	0,162	0,871	0,11435
	Экстернальная мотивация	1,528	0,129	0,7533
	Идеализм	0,083	0,934	0,08417
	Релятивизм	0,754	0,452	0,84666
	Контроль на экзамене	–0,468	0,641	–0,03858
	Давление сверстников	2,689	0,008	2,47327
	Пол (мужчины)	–0,64	0,523	–0,04718
	Направление (социальное)	0,52	0,604	0,04578
	Успеваемость	–3,096	0,002	–0,31527
	Занятость	–0,377	0,707	–0,03039
Запрещенное копирование тестов	Познавательная мотивация	–0,662	0,509	–0,35274
	Мотивация достижения	–2,243	0,026	–1,27646
	Интроецированная мотивация	0,311	0,756	0,20655
	Экстернальная мотивация	2,173	0,031	1,00071
	Идеализм	–0,746	0,457	–0,70867
	Релятивизм	1,445	0,151	1,51982
	Контроль на экзамене	–2,732	0,007	–0,20743
	Давление сверстников	2,655	0,009	2,24655
	Пол (мужчины)	–1,013	0,313	–0,07009
	Направление (социальное)	–1,04	0,3	–0,08602
	Успеваемость	–1,482	0,14	–0,14513
	Занятость	0,572	0,568	0,04336

Продолжение таблицы 17

Списывание у других	Познавательная мотивация	–1,779	0,077	–0,87079
	Мотивация достижения	–2,796	0,006	–1,46113
	Интроецированная мотивация	0,432	0,667	0,26541
	Экстернальная мотивация	2,72	0,007	1,15093
	Идеализм	–0,07	0,944	–0,06149
	Релятивизм	1,617	0,108	1,57288
	Контроль на экзамене	–0,855	0,394	–0,06134
	Давление сверстников	0,931	0,353	0,74324
	Пол (мужчины)	0,168	0,867	0,01078
	Направление (социальное)	–1,343	0,181	–0,10264
	Успеваемость	–4,533	0	–0,38992
	Занятость	2,504	0,013	0,17264
Списывание с книги	Познавательная мотивация	–0,3	0,765	–0,14755
	Мотивация достижения	–0,332	0,74	–0,17675
	Интроецированная мотивация	–0,201	0,841	–0,12316
	Экстернальная мотивация	0,557	0,579	0,23969
	Идеализм	0,443	0,658	0,38859
	Релятивизм	0,303	0,763	0,29539
	Контроль на экзамене	–0,217	0,829	–0,01551
	Давление сверстников	0,328	0,743	0,26182
	Пол (мужчины)	–0,808	0,42	–0,05164
	Направление (социальное)	0,061	0,951	0,00467
	Успеваемость	–2,95	0,004	–0,26137
	Занятость	0,655	0,513	0,04577
Использование электр. девайсов	Познавательная мотивация	–1,522	0,13	–0,83804
	Мотивация достижения	–1,26	0,209	–0,75286
	Интроецированная мотивация	–1,013	0,313	–0,69672

Продолжение таблицы 17

	Экстернальная мотивация	0,611	0,542	0,29622
	Идеализм	–1,215	0,226	–1,19614
	Релятивизм	1,475	0,142	1,61134
	Контроль на экзамене	–1,71	0,089	–0,13675
	Давление сверстников	0,491	0,624	0,4406
	Пол (мужчины)	0,077	0,939	0,00554
	Направление (социальное)	–0,991	0,323	–0,08518
	Успеваемость	–2,404	0,017	–0,24198
	Занятость	0,743	0,459	0,05844
Полный плагиат	Познавательная мотивация	–1,567	0,119	–1,46578
	Мотивация достижения	–2,225	0,027	–2,2362
	Интроецированная мотивация	1,668	0,097	1,93929
	Экстернальная мотивация	1,919	0,057	1,56567
	Идеализм	–1,073	0,285	–1,79691
	Релятивизм	0,476	0,635	0,88907
	Контроль плагиата	–0,899	0,37	–0,17991
	Давление сверстников	1,366	0,174	2,0734
	Пол (мужчины)	1,851	0,066	0,22461
	Направление (социальное)	–1,506	0,134	–0,21909
	Успеваемость	0,203	0,84	0,03532
	Занятость	–0,834	0,406	–0,11148
Частичный плагиат	Познавательная мотивация	–1,769	0,079	–0,90788
	Мотивация достижения	–2,607	0,01	–1,43291
	Интроецированная мотивация	–1,274	0,204	–0,81776
	Экстернальная мотивация	0,173	0,863	0,0786
	Идеализм	–1,558	0,121	–1,42957
	Релятивизм	–0,288	0,774	–0,29589
	Контроль плагиата	–2,777	0,006	–0,29923

Окончание таблицы 17

Давление сверстников	1,234	0,219	1,03087
Пол (мужчины)	–0,275	0,784	–0,01852
Направление (социальное)	–0,914	0,362	–0,07343
Успеваемость	–0,807	0,421	–0,0771
Занятость	0,326	0,745	0,02403

Контроль преподавателей и успеваемость являются наиболее устойчиво негативно связанными с нарушениями. Студенты, чаще использующие все виды нарушений, показывают более низкий балл по успеваемости и отмечают более низкий уровень контроля преподавателей.

Занятость студентов в основном позитивно связана с нарушениями: во всех видах нарушений, кроме полного плагиата, мы видим позитивную взаимосвязь между этими факторами (работающие студенты чаще нарушают).

По большинству видов нарушений социальные направления нарушают реже, чем экономические. Однако этот индивидуальный фактор не устойчив и нуждается в дополнительной проверке. То же самое касается и пола: женщины чаще используют шпаргалки, запрещенное копирование тестов, списывают с книги, используют частичный плагиат, в остальных случаях чаще нарушают мужчины.

В качестве выводов рассмотрим, подтвердились ли поставленные гипотезы.

1. Первая гипотеза, о том, что студенты социальных направлений более склонны к нарушениям, нежели студенты экономических направлений, не подтвердилась. Скорее наоборот, они нарушают меньше студентов-экономистов, хотя значимость этого различия не подтвердилась.

2. Вторая гипотеза о том, что индивидуальные факторы будут иметь минимальную значимость влияния на академические нарушения, за исключением успеваемости, подтвердилась, так как только успеваемость демонстрирует негативную значимую взаимосвязь с нарушениями – чем выше успеваемость, тем ниже вероятность нарушений.

3. Третья гипотеза о том, что релятивисты более склонны к академическим нарушениям, чем идеалисты, подтвердилась не для всех видов нарушений: значимой она является только для плагиата, что говорит о необходимости дальнейшего исследования роли этических факторов.

4. Четвертая гипотеза о том, что внешняя мотивация будет больше способствовать академическим нарушениям, а остальные факторы (внутренняя мотивация, мотивация достижения и познавательная мотивация), наоборот, способствовать их снижению, подтвердилась также частично. Лишь мотивация достижения и познавательная мотивация показывают относительно устойчивую негативную связь с нарушениями.

5. Пятая гипотеза о ведущей роли контекстуальных факторов в объяснении нарушений, также в целом подтвердилась. Наиболее важный контекстуальный фактор – контроль преподавателей. Давление сверстников также негативно влияет на частоту нарушений, в особенности на экзамене. Однако этот фактор также нуждается в дополнительном изучении.

Таким образом, исследование роли этических факторов по сравнению с другими факторами показало, что эти факторы демонстрируют устойчивую негативную связь с успеваемостью (релятивисты учатся хуже, чем идеалисты) и позитивную связь с влиянием сверстников. Это значит, что идеалисты менее склонны к воздействию социума, то есть менее конформны. Также исследование показало, что этические факторы выявили определенную взаимосвязь с академическими нарушениями: так, идеализм негативно взаимосвязан с нарушениями (идеалисты реже нарушают), а релятивизм – позитивно (релятивисты чаще нарушают). Это говорит о необходимости дальнейшего исследования влияния этических и мотивационных факторов на больших репрезентативных выборках.

Глава 5. Академические нарушения и формы их предотвращения: взгляд преподавателей

Действия преподавателей для предотвращения различного рода нарушений студентов – списывания, использования шпаргалок, плагиата и прочих несанкционированных действий в процессе обучения – являются ключевыми инструментами академической этики. В вузах существует множество правил и норм относительно предотвращения нарушений, специальных институтов, регулирующих поведение студентов: этические кодексы и другие нормативные акты, специальные органы, регулирующие студенческое поведение, однако преподаватели находятся «на линии фронта» и являются первичными субъектами, ответственными за принятие решений о тех наказаниях, которые должен понести студент за свое ненадлежащее поведение. Большинство исследователей согласны с тем, что контроль преподавателей, его наличие и степень, являются наиболее существенным фактором жульничества студентов (McCabe et al. 2012; Lang 2013; Wei et al. 2014; Bertram Gallant 2008 и др.)

Недостаточное внимание преподавателей к нечестным практикам списывания на экзамене, использования шпаргалок и устройств, по мнению большинства опрошенных студентов и преподавателей во многих странах, играет существенную роль в распространенности этих форм поведения. Студенты могут быть честными у одного преподавателя и нечестными у другого. Это касается не только контроля в аудитории, но и контроля плагиата преподавателями. Несмотря на наличие в университете определенной системы предотвращения нарушений, преподаватели могут не всегда следовать ей, в особенности если система находится на стадии внедрения либо недостаточно соответствует существующим социальным или образовательным условиям. Внимание преподавателей к нечестному поведению студентов, использование определенных контролирующих и педагогических инструментов для предотвращения жульничества является важнейшим контекстуальным фактором нарушений студентов. Он также показывает, как конкретный преподаватель внедряет существующие этические кодексы в своей обучающей практике. Как пишут Спир и Миллер, «преподаватели находятся на главной линии фронта в борьбе за академическую честность» (Spear and Miller 2012, p. 205). В своем исследовании они показали, что студенты, получающие

от преподавателей инструкции, направленные на предотвращение нарушений, в меньшей степени были вовлечены в мошеннические практики, чем студенты контрольной группы, не получавшие подобных инструкций.

Исследование преподавательских стратегий предотвращения нарушений необходимо для понимания роли преподавателя как основного агента, контролирующего учебную деятельность студентов. Эта роль является неоднозначной, поскольку существует множество факторов, влияющий на принятие решение преподавателя в случае студенческих нарушений. Например, слишком жесткое решение преподавателя может спровоцировать неблагоприятную социально-психологическую атмосферу в аудитории, а также конфликтную ситуацию, способную оказать негативное влияние на весь образовательный процесс. Кроме того, решительные меры преподавателя в отношении нарушителей могут негативно сказаться на студенческих оценках преподавательской деятельности либо испортить отношения преподавателей с администрацией, заинтересованной в сохранении контингента студентов. Однако каждый преподаватель старается изобрести свои собственные методы, которые основаны как на применении наказаний, так и на определенных педагогических технологиях.

Исходя из представленных проблем, основной целью данного раздела является выявление стратегий преподавателей в отношении нарушений студентов, а также определения их понимания принципов академической этики в высшем образовании.

5.1. Контроль преподавателей как фактор академического поведения студентов: краткий обзор исследований

Ведущая роль преподавателей в предотвращении и контроле нарушений отмечается многими исследователями (Bertram Gallant 2008; McCabe et al. 2001; Lang 2013). Именно преподаватели обеспечивают действие таких факторов, как «институциональная среда» или «среда классной комнаты», которые являются важнейшими факторами, влияющими на частоту студенческих нарушений (Pulvers and Diekhoff 1999). Контроль преподавателей обычно относят к контекстуальным (McCabe et al. 2001) или ситуационным факторам (Whitley 1998), обуславливающим студенческие нарушения или их отсутствие. По данным исследований, студенты часто заявляют о том, что нарушают в связи с безразличием преподавателей и низкой вероятностью быть пойманными (McCabe &

Trevino, 1996). При этом авторы указывают, что именно ситуация в классной комнате, определяемая действиями преподавателей, определяют склонность студентов к нарушениям, что обуславливает их более важную роль по отношению к моральным или мотивационным факторам (Bruggerman & Hart 1996).

Студенты в своих ответах признают, что те, кто добросовестно относятся к учебе, в случае безнаказанности нарушений оказываются в невыгодном положении, и, как результат, создается впечатление, что жульничество является социально приемлемым (McCabe and Trevino 1993). Также отмечается, что игнорирование нарушений преподавателями приводит к понижению общественного доверия к образованию (Keith-Spiegel et al. 1998). При этом отмечается отсутствие значимых различий между странами в кросс-культурных исследованиях. Так, опрос студентов в четырех странах (Австралия, Ирландия, Китай и США) показал много общих черт, в частности, признание ведущей роли преподавательского контроля как фактора, препятствующего нарушениям. Студенты во всех исследуемых странах отметили необходимость ужесточения наказаний за нарушения (Bernardi et al. 2008). Подобные результаты были выявлены и в нашем исследовании, что говорит об универсальности проблемы и распространенности студенческих нарушений в разных странах, а также ведущей роли преподавателей в их предотвращении.

Большинство исследований стратегий преподавателей сосредоточены вокруг контролирующих механизмов, например, таких, как использование различных видов заданий для разных студентов, их регулярное обновление или различные формы контроля студентов во время экзамена: рассаживание, запрещение пользоваться дополнительным материалом, внимательное наблюдение за студентами и т.д. (McMurtry 2001). Исследователи отмечают, что различные виды стратегий преподавателей могут различным образом повлиять на частоту нарушений, например, запугивание или апелляция к моральным нормам. Исследователи показали, что студенты становятся более восприимчивыми к нарушениям других, если получают регулярные инструкции преподавателей в отношении честного поведения на занятиях (Akeley Spear and Neville Miller 2012). В исследованиях отмечается, что именно преподаватели создают атмосферу в классной комнате, которая может способствовать или препятствовать нарушениям, посредством определенных педагогических технологий. Ланг отмечает необходимость развития педагогических методов, которые стимулировали бы у студентов внутреннюю мотивацию и желание осваивать

знания (Lang, 2013). Педагогическая и предметная компетентность преподавателей отмечается студентами как один из главных факторов, способных предотвратить нечестное поведение (Murdock at al. 2004). В отношении плагиата также подчеркивается необходимость сочетания обучающих методик и контролирующих механизмов (McInnis and Devlin 2002).

Тем не менее, роль преподавателей как основных субъектов формирования «образовательной среды классной комнаты» остается неоднозначной. Например, в нашем исследовании студенты оправдывали свое нечестное поведение, кроме всего прочего, трудностью заданий, которые задают преподаватели. Однако исследование Маккиббана (2013), напротив, показывает, что трудность заданий, даваемых преподавателем, показывает негативную взаимосвязь со склонностью студентов к академическим нарушениям. Авторы делают вывод о неоднозначности оценивания роли преподавателей и технологий, применяемых ими в учебном процессе как факторов, способствующих или препятствующих академическим нарушениям студентов, что говорит о необходимости более глубинного исследования этой проблемы.

Ряд исследователей показали взаимосвязь удовлетворенности студентами работой преподавателя, а также уважения к нему с частотой нарушений (Sterns 2001). Студенты, отвечавшие, что преподаватель им нравится и отметившие большее уважение к нему, показали меньшую долю нарушений, чем те, кто в меньшей степени удовлетворен работой преподавателя и уважает его. Также было выявлено, что студенты, показавшие большую толерантность к нарушениям, чаще отмечали, что преподаватель плохо учит, ставит несправедливые оценки, задает слишком много материала (Harding et al. 2007). Нарушители чаще склонны отвечать, что преподаватель не обращает на них внимание, не организован и дает неясные инструкции, или студенты не имеют достаточной возможности общаться с ним (Pulvers and Dieckoff 1999). В работе Маккейб и Тревино (McCabe et al. 1993) была выявлена значимая зависимость между академическими нарушениями и пониманием студентами и преподавателями институциональной политики в отношении академической добросовестности.

Как мы видим, большинство исследований роли преподавателей проводилось посредством выявления мнений студентов. Гораздо меньшая доля исследований посвящена выявлению взглядов преподавателей. В частности, исследуются причины, по которым преподаватели не уделяют должного внимания студенческим нарушениям, например, такие, как недостаточность доказательств, высокая учебная нагрузка, нежела-

ние испытывать стресс или провоцировать конфликтную ситуацию (Keith-Spiegel et al., 1998, p. 215). Также в качестве важного фактора невнимания преподавателей к нарушениям отмечается отсутствие или недостаток поддержки со стороны администрации (Diekhoff et al., 1996). Некоторые преподаватели боятся негативных последствий санкций, выраженных, например, в том, что студенты могут дать плохую оценку преподавателю по окончании курса, которая может негативно отразиться на их последующей карьере (Keith-Spiegel et al. 1998). Такая практика оценивания студентами преподавателей очень распространена в западных университетах, и в случае отрицательного результата может привести даже к расторжению контракта с преподавателем.

Также изучаются точки зрения преподавателей на те санкции, которые являются наиболее оптимальными. Примечательно, что в исследовании Дженни Уилкинсон преподаватели склонны привлекать администрацию к процедуре наказания студентов значительно чаще в случае повторного нарушения (70% ответивших), нежели в случае первого нарушения (10%) (Wilkinson 2009, p. 103). Среди санкций, используемых хорватскими преподавателями, наиболее распространены академические – отрицательная оценка за курс, работу или экзамен, выговор (Štambuk et al. 2015). То есть привлечение внешних институтов (администрации, дисциплинарных комиссий, служб по делам студентов и т.д.) не является для преподавателей распространенной реакцией на нарушения.

Вместе с тем, стоит отметить недостаточность исследования установок преподавателей относительно факторов академических нарушений, а также их представлений о существующих в вузах системах академической добросовестности и эффективности этих систем, их видении собственной роли в предотвращении академических нарушений.

5.2. Методология исследования

В ходе исследования были проведены полуструктурированные интервью с преподавателями исследуемых вузов в четырех странах (52 интервью в вузах Латвии, США, Польши и России). Для анализа интервью был использован метод восхождения к теории (Glaser and Strauss 1967; Charmaz 2006). До анализа мы не имели никаких предварительных теорий или моделей для объяснения ответов преподавателей и начали открытое кодирование, а затем проводили сравнительный анализ выделенных категорий. Первоначально нами были поставлены следующие наи-

более общие исследовательские вопросы: Как преподавателями оценивается серьезность проблемы академических нарушений? Каковы основные формы реакций преподавателей на различные виды нарушений студентов? Как преподаватели определяют факторы нарушений студентов? Какие приемы, методы, инструменты используют преподаватели для контроля и предотвращения нарушений? Как преподаватели оценивают основные принципы академической этики? Каковы различия между странами в ответах преподавателей?

Первоначально анализ интервью осуществлялся отдельно по каждой стране, но впоследствии выяснилось, что различия между ответами преподавателей различных стран минимальны, что уже само по себе является важным выводом и позволило поставить первоначальную гипотезу: профессиональное сообщество преподавателей, при всех национальных особенностях и институциональных факторах, влияющих на их деятельность, представляет собой относительно универсальную группу, использующую общие практики и стратегии для предотвращения нарушений. Практики «классной комнаты», выраженные в педагогических технологиях и способных взаимодействия «преподаватель – студент» являются относительно универсальными для этой профессиональной общности. В то же время это говорит о том, что проблемы, которые испытывают преподаватели в ходе взаимодействия со студентами по поводу нарушений не всегда зависят от институциональных условий и политики в отношении академической добросовестности, или данные системы, какими бы развитыми они ни были, не решают тех проблем, с которыми сталкиваются преподаватели.

Это позволило сгруппировать данные не по странам, а по тем общим исследовательским вопросам, которые были выделены в начале исследования. Далее, в ходе исследования были косвенно выявлены определенные отношения преподавателей с существующей в вузе системой академической добросовестности. Поэтому основные отличия между ответами преподавателями разных стран были обусловлены этими отношениями, а также некоторыми социокультурными особенностями, о которых будет сказано ниже.

На последней стадии анализа имеющиеся стратегии поведения, технологии, использованные преподавателями, а также выделенные ими принципы академической этики были сгруппированы в определенные модели. Те или иные из них вписались в имеющиеся концепции и подходы, предложенные исследователями при анализе роли преподавательских технологий в предотвращении нарушений.

Следует также отметить, что большинство исследований преподавателей, связанных с академической этикой, являются в основном количественными. Между тем, качественная методология позволяет выявить определенные недекларируемые, скрытые практики и установки преподавателей в отношении этой достаточно сензитивной темы. Также в ходе интервью появляется возможность выявить проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в ходе взаимодействия со студентами и администрацией при урегулировании академических нарушений. Важным достоинством качественного интервью является то, что мы можем получить информацию в отсутствие предварительных данных, например, о принципах академической этики, при этом преподаватели могут выступать также в некотором смысле в качестве экспертов по этой теме, так как постоянно сталкиваются с решением определенного рода этических проблем и дилемм. В ходе интервью также выявляются проблемы идентичности этой профессиональной группы как создателей атмосферы в классной комнате, с одной стороны, и как субъекта университетского академического сообщества, с другой, в отношении восприятия студенческих нарушений. Также важным оказалось то, что в ходе интервью появилась возможность выявления и группировки разнообразных педагогических технологий, которыми пользуются преподаватели для профилактики нарушений на экзамене и плагиата.

Неоднозначность оценки роли преподавателей проявляется в том, что преподавательские стратегии часто носят ситуационный характер, то есть могут быть оценены только применительно к конкретным образовательным условиям в классной комнате. Кроме того, этические проблемы не всегда имеют одно однозначное решение и также требуют индивидуального подхода. Поэтому многие стратегии выявляются в ходе разбора конкретных случаев и примеров, поэтому дизайн интервью предполагал также использование нарративных инструментов. Не каждый преподаватель в ходе интервью был готов обсуждать примеры, так же, как и дискутировать о наиболее общих и абстрактных принципах академической этики, однако в целом нам удалось выявить некоторые модели поведения и ценностей преподавателей в отношении нарушений.

5.3. Преподавательские нарративы в определении нарушений

В ходе нашего анализа мы выявили два основных нарратива, используемые как реакции на вопросы о нарушениях студентов.

Первый нарратив, как правило, отражает признание наличия нарушений преподавателями. «Студенты нарушают...». Этот нарратив имеет два способа развития. Первый можно определить, как «рационализация нарушений», поскольку он помогает понять факторы и причины нарушений: «Студенты нарушают, потому что...». Второй путь развития этого нарратива заключается в способах борьбы с нарушениями, которые используют преподаватели: «Студенты нарушают, и тогда я...»

Второй нарратив предполагает отрицание нарушений и объяснение этого факта определенными причинами: «На моих занятиях студенты не нарушают, потому что...». Оба нарратива и различные способы их развития помогают понять роли преподавателя в классной комнате как субъекта предотвращения нарушений, а также выявить те инструменты, которые используют преподаватели.

Рассмотрим первый нарратив, который можно назвать «рационализация нарушений»:

Информанты отмечают, что нарушения на экзаменах широко распространены среди студентов. Многие из них отмечают, что шпаргалки и традиционное списывание постепенно уходят в прошлое, уступая место современным формам жульничества, в частности, использованию электронных устройств: телефонов и планшетов. С этими формами, говорят они, сейчас очень трудно бороться, поскольку простой запрет использования этих устройств не всегда дает необходимый эффект.

Практически все опрошенные указали на ведущую роль преподавателя в предотвращении нарушений.

Что касается шпаргалок, это бывает, на экзамене студенты пользуются, особенно если преподаватель невнимательно смотрит, или отсутствует (США, преподаватель филологии).

Это зависит от преподавателя, от последствий... (Латвия, преподаватель статистики)

Стратегии преподавателей отчасти зависят от системы академической добросовестности, существующей в вузе. Там, где система находится на высоком уровне, преподаватели стараются решать проблемы формальными средствами. Например, в американском вузе существует развитая система, позволяющая преподавателю избежать личных разбирательств со студентами, используя существующие институты и нормы для определения санкций: подписание соглашения (резолуции), слушания и т.д. Безусловно, в подобных случаях преподаватель должен заручиться определенными доказательствами.

Перед тем, как встретиться со студентами, я иду к декану или руководителю департамента, пишу заявление... В этом случае они уже будут знать, что студенты нарушили и будут иметь определенные доказательства. Затем я встречаюсь со студентами и пытаюсь разобраться в причинах нарушений, разъяснить им характер нарушений. Если это групповое нарушение, я стараюсь назначить встречу сразу со всей группой нарушивших студентов (США, преподаватель педагогики).

Преподаватели также прибегают к формальным процедурам в наиболее серьезных случаях или в ситуации, когда студент не признает факт нарушений.

У меня был один случай, когда студентка продолжала списывать в моем присутствии. Я сделал ей замечание, выгнал ее из аудитории. Она отказывалась признать списывание, совершенно отказывалась, и я взял ее работу и ее ответ, который она списала у соседа. Она категорически отрицала это, и тогда ей пришлось пройти через всю процедуру, после которой я дал ей возможность пересдать экзамен (США, преподаватель социальной работы).

Однако, независимо от уровня развития систем академической добросовестности, в случае нарушений в аудитории преподаватели предпочитают разбираться со студентом «на месте», или «лицом к лицу», не прибегая к формальным процедурам. То же самое можно сказать и о плагиате. Безусловно, программы контроля плагиата, с разной степенью внедрения в разных странах, существенно облегчают жизнь преподавателям. Во всех обследованных университетах законодательно закреплена обязательная проверка выпускных студенческих работ на плагиат. Проверка остальных работ опциональна, однако преподаватели стараются контролировать студентов, чтобы скорректировать их дальнейшую работу. Преподаватели отмечают, что эти программы позволяют с легкостью обнаружить доказательства нарушений, в отличие, например, от списывания на экзаменах или тестах. Многие преподаватели, особенно в России и в Польше, где проверка на плагиат еще не имеет столь долгую историю, как, например, в США и в Латвии, «по старинке» используют поисковые системы. Тем не менее, прибегать к формальным процедурам преподаватели предпочитают редко и в наиболее серьезных случаях. Например, преподаватели упоминали о случаях с магистрами и с аспирантами, когда им пришлось прибегнуть к официальным заявлениям о плагиате студентов.

Это случается очень редко, однако это может произойти и с аспирантами. Четыре года назад я получила на проверку семестровую работу аспирантки, в которой плагиат был очевиден. Она даже не удосужилась убрать подзаголовки того текста, который использовала. Она была отчислена, к сожалению, хотя и это был последний год ее обучения (Польша, преподаватель экономики).

Развитие электронных платформ и других форм контроля студентов развивается, но в то же время приводит к развитию более изощренных форм нарушений, и наоборот. Например, российские преподаватели часто говорят о том, что Антиплагиат очень легко «обойти», «обмануть». Преподаватели из Латвии и Польши часто упоминали так называемый «трансляционный плагиат», когда переводятся источники из других языков, или автоплагиат, когда студенты используют свои собственные предыдущие работы. Такие случаи выявить сложнее, однако средства контроля усвершенствуются и чаще всего позволяют распознать подобные случаи. Однако, так или иначе, роль преподавателя, его опыта и способов взаимодействия со студентами остаются ведущими. Наиболее сложным для контроля способом нарушений является покупка работ (whost writing, paper mills). Некоторые преподаватели регистрируются на подобных сайтах, чтобы «вычислить нерадивых студентов», но такие случаи единичны. Чаще всего единственный инструмент – это работа со студентом в течение всего периода написания работы.

Преподаватели определяют ряд факторов, определяющих нарушения. Начнем с контекстуальных факторов, обусловленных социальной средой, как на социетальном (общество в целом), так и на институциональном уровне (система образования). Именно эти факторы, по мнению преподавателей, играют ведущую роль в объяснении студенческих нарушений.

Первый, который назывался преподавателями во всех странах – недостаточная осведомленность студентов о правилах академической этики. Школьное образование, по их мнению, не уделяет достаточного внимания профилактике нарушений, в особенности плагиату. Многие студенты, поступив в университет, не имеют представления об интеллектуальной собственности, считая, что все, что опубликовано в интернете, принадлежит всем.

В лицеях, гимназиях, там учителя не обращают на это внимания. Моя дочь там учится, списывание они контролируют, а

плагиат и с интернета - нет. И потом студент приходит в университет, и не видит в этом ничего плохого (Польша, преподаватель права).

Не все студенты знают... сейчас у нас хороший доступ к интернету, много можно взять, и не все знают, что, если используешь что-то с интернета, нужно ссылаться на источник. Не все знают, думают, что если это есть в интернете, то все могут это использовать (Польша, преподаватель математики).

Не менее важный фактор – растущее давление на студентов в связи с конкуренцией в сфере образования, погоня за высокими оценками, рейтингами, обеспечивающими поступление на другие уровни обучения, получение стипендий, а также дальнейшее успешное трудоустройство. Эту причину также чаще называли американские преподаватели. Нагрузка на студентов в американских вузах очень высока, и на фоне высокого давления и конкуренции они порой прибегают к разным нечестным практикам.

Это зависит от студента. Я думаю, многие [нарушают], потому что чувствуют давление из-за необходимости получать высокие оценки, и они очень загружены, многие работают. Многие из них просто не хотят учиться, они недостаточно добросовестны... Но большинство из них, я думаю, просто находятся под давлением, когда я должен учиться хорошо, я должен получить стипендию, я должен поступить на программу... Поэтому им нужны высокие оценки. У них есть профессиональные, финансовые, личные цели, а также очень часто это давление исходит от родителей, которые платят за их обучение (США, преподаватель социальной работы).

...И я считаю, что это проблема американской системы, когда студенты гонятся за высокими оценками, они реально не озабочены изучением материала. Они просто хотят пройти курс, и я думаю, студенты не понимают, что если ты получишь В или С, то это не разрушит твою жизнь, главное, то что ты получишь – это знания. У меня бывает несколько студентов, около двух в год, которые говорят мне: «Я круглый отличник, и мне очень нужно получить А за этот курс, Вы должны поставить мне А». Это тоже нечестное поведение, попытка манипулировать преподавателем, они также говорят о своих родителях... (США, преподаватель религии).

Стремление к высоким оценкам как фактор академических нарушений в американских университетах не раз становилось предметом научных дискуссий: «Давление оценок – важнейшая ситуационная переменная, способствующая академическим нарушениям» (Pulvers and Diekhoff 1999, p. 489). Д. Каллахан говорит об ориентации к получению высоких оценок вместо любознательности и стремления к знаниям, как тенденции, связанной с высокой конкуренцией, которая начинается со школы и усиливается в колледжах и вузах «с повышением образовательных издержек» (Callahan 2004, p. 201).

Другой фактор, который так же, как и предыдущий, замечен «на входе» в вуз – это социокультурный фактор. Это касается иностранных студентов, которые также могут не иметь достаточных представлений о правилах и нормах, принятых в вузе обучения. На это особенно обращали внимание преподаватели американского вуза, где обучается множество иностранных студентов.

Немалая роль в распространенности и даже укорененности обмана, по мнению преподавателей, принадлежит ценностному наследию советского периода как в России, так и в странах Восточной Европы – Польше и Латвии. В условиях тотального «дефицита» обойти, обмануть закон считалось нормальным. Более того, и постсоветские годы не способствовали формированию «законопослушного» мировоззрения у граждан, в результате чего большинство законов и норм существовали только на бумаге. В условиях постоянной трансформации российского образования многие нормы, кодексы воспринимаются как очередное формальное предписание, не обязательное к выполнению.

Поляки ничего плохого не видят в том, чтобы утащить с работы ручку, копировать свои личные материалы на работе... и я не вижу радикальных перемен. В польском обществе допускаются такие мелкие проступки... такое поведение, обкрадывание... не знаю... общественной собственности (Польша, преподаватель права).

В польских и латвийских университетах внедрение систем академической добросовестности происходит очень постепенно, в процессе постоянных дискуссий в академическом сообществе. В России эти процессы идут еще медленнее, поскольку российское образование, особенно в регионах, сейчас более заинтересовано проблемами выживания в условиях постоянного реформирования и сокращения финансирования, чем реализации принципов академической добросовестности в вузах. Поэтому

му вопросами этики в основном заинтересованы лишь преподаватели, которые напрямую сталкиваются с нарушениями студентов в аудитории, однако часто они оказываются предоставлены самим себе и несут основную ответственность за принятие решений относительно студенческих нарушений.

У нас в вузах каждые несколько лет меняются стандарты, нормы, нагрузка... За всеми не уследишь. Принимают каждый год новые указы, уставы. Никто за этим уже не следит, и студенты, и преподаватели. Необходимо общее понимание того, что нужно делать, когда студенты жульничают... А так... Пока кто во что горазд... (Россия, преподаватель социологии).

Существующая в настоящий момент в обществе система ценностей, по мнению преподавателей, также не всегда способствует честным практикам в образовании. В частности, подчинение суровым требованиям рынка и измерение общественной полезности создаваемого университетами продукта наличием стабильного спроса, рассмотрение университетов, создающих ноу-хау, как поставщиков некоего товара, которому приходится бороться за место на переполненных полках супермаркетов, – товара, теряющегося среди прочих, качество которых проверяется объемами продаж» (Bauman 2007). Таким образом, модель перформативного статуса университетов («корпоративный», «рыночно-ориентированный» и т.д.) включает университет в комплекс социально-экономических и политических отношений и предполагает его рассмотрение сквозь призму многочисленных институтов. Ценность образования становится инструментальной вследствие «технологизации знаний»: университетское знание вынуждено быть все более прикладным и продуктивным, а также зависимым от финансирования («pressure for funding») (Bertram Gallant 2008, p. 25). Эти процессы могут привести к фальсификации данных и другим формам академического мошенничества в мире, а также оказать влияние на культуру студенческого поведения. Тенденции коммерциализации, рыночной конкуренции внедрялись в вузовскую среду в течение прошлого века, порождая феномен так называемого «сервисного университета» и, в конечном итоге, «привели к необходимости создания кодексов и регуляторов поведения и этических регуляторов» (Bertram Gallant 2008, p. 26).

Это давление на науку с целью производить продукты, создавать предприятия. Факультет физики очень маленький, а инженерный – очень большой, прикладные технологии проникают

повсюду. В науке растет число фальсификаций, поскольку некоторые делают то, что может разрушить карьеры многих людей (США, преподаватель физики).

В то же время конкурентная среда сама по себе является полезной для искоренения нарушений. В условиях конкуренции как вузы, так и все академическое сообщество вынуждено соблюдать этические правила, иначе последствия могут быть разрушительными. Это касается и стран постсоветского мира, к пониманию этого постепенно приходят и в России. Преподаватели отмечают, что общество в целом, и академическое сообщество, в частности, становится все менее терпимым к академическим нарушениям, что постепенно должно привести к тому, что этические кодексы перестанут быть просто «витриной» и превратятся в действующие регуляторы поведения и частью академической культуры.

Сейчас у людей больше знаний об этике, и нечестное поведение в обществе становится все менее позволительным. Можно сказать, что люди становятся честнее в силу конкуренции. Тот, кто обманывает, тот в конкуренции оказывается не в лучшей позиции. Это касается и студентов. От честности зависит и качество образования. Не просто люди стали честнее, а скорее на них влияет давление конкуренции и качества образования (Польша, преподаватель философии).

Количество студентов также является фактором нарушений. Однако влияние этого фактора неоднозначно. С одной стороны, большое количество студентов в группе затрудняет контроль во время написания письменных работ. Такая же ситуация наблюдается в случае, если под руководством преподавателя находится большое количество студентов-дипломников. Эти вопросы регулируются в вузах путем назначения преподавателя-ассистента или нормативного ограничения количества подопечных студентов. С другой стороны, во всех обследуемых вузах в той или иной степени наблюдается снижение числа студентов, но эта тенденция наиболее существенна в странах Восточной Европы и в России. Политика вузов в отношении «сохранения контингента» приводит к тому, что преподаватели вынуждены более мягко относиться к ним под давлением администрации. Эта проблема особенно актуальна в России, где преподаватель часто находится «между двух огней» – необходимостью сохранять контингент студентов и поддерживать качество обучения в ситуации, когда нормы академической этики практически не институционализированы. Студентам разрешается много раз пересдавать экзамены, а отчисляют их лишь в исключительных случаях:

Политика на сохранение студентов, «подушевое» финансирование заставляет нас принимать долги до бесконечности... У нас до сих пор сидят студенты, у которых с зимней сессии по три, по четыре долга. Я вспоминаю прекрасно, когда были комиссии, не было никаких поблажек, а сейчас это все делается формально (Россия, преподаватель ОБЖ).

Подобная ситуация приводит к снижению мотивации учащихся, что, в свою очередь, по мнению преподавателей, также способствует нарушениям. Ценность высшего образования снижается, что приводит к недобросовестному отношению студентов к обучению. Снижение курса при поступлении приводит к понижению «входных» требований при поступлении в вуз:

Раньше было лучше, потому что, если у тебя стоит пара троек, у тебя нет шансов поступить. Уже на дальних подступах к вузу начинался отбор. И если человек прошел, у него была внутренняя гордость, что он это сделал. А если ты прошел... как говорится, шел мимо и по объявлению нашел и поступил, то как ты тогда заставишь студентов уважать. У них наоборот... у очень многих, у них внутреннее ощущение, что мы им задолжали. Мы такие молодцы поступили, и все нам должны (Россия, преподаватель инженерных дисциплин).

Мотивационные факторы оказывают влияние на склонность к нарушениям в том числе и вне зависимости от социальных и институциональных условий. Одни студенты приходят за знаниями, другие – «за корочкой». Внешняя мотивация может, по мнению преподавателей, способствовать склонности к нарушениям.

Ему надо получить диплом. Можно ведь по-разному получить диплом, можно просто просидеть, а можно получить знания (Россия, преподаватель физики).

Распространение нарушений преподаватели связывают также с общим понижением уровня морали и культуры в социуме в целом, и среди студентов, в частности.

Чаще всего обман не является спланированным действием. Это просто ситуативно. Они читают экзаменационные вопросы и думают: «Я не знаю, может быть он знает». И это не такая большая проблема. Большая проблема – это когда кто-то реально планирует, обдумывает, как это сделать, избежать, обмануть программу, это проблема ценностей, морали (Польша, преподаватель статистики).

Академические нарушения в этой связи ставятся в один ряд с другими видами неподобающего поведения, такими как грубость, неуважительное отношение, пьянство и т.д. Все эти проблемы, с одной стороны, связываются с общим снижением культурного и морального уровня, но с другой – с массовизацией высшего образования, которое перестает быть «храмом науки» и местом воспроизводства элиты.

Раздражает мат конечно. Там у себя в общезжитии они могут конечно... Должно быть ощущение, что вот как только ты зашел в университетский корпус, то должно все меняться. Гордость должна быть. А у нас у половины этой гордости возникнуть не может из-за того, что они... ну вот без боя почти сюда приходят (Россия, преподаватель ОБЖ).

Другой фактор, также связанный с социально-нравственными аспектами – это, по мнению преподавателей, низкий уровень ответственности студентов за свое поведение. Юный возраст, неуверенность в себе и отсутствие социальных навыков также способствует развитию нечестных форм поведения, особенно под влиянием сверстников.

Нехватка уверенности в себе является одной из причин нарушений. Нарушить – просто, а сложнее самому пройти все испытания. И если им удастся что-то сделать обманным путем и избежать наказания, они могут и дальше продолжать это делать, это входит в привычку... (США, преподаватель философии).

Индивидуальные факторы, то есть социальные характеристики студентов, по мнению преподавателей, не оказывают существенного влияния на склонность к нарушениям. Многие говорили о том, что именно первокурсники часто нарушают в связи с незнанием правил академической этики. С другой стороны, говорилось и о недобросовестности «взрослых» студентов, обучающихся на программах заочного или дистанционного обучения, мотивация которых чаще ограничена получением диплома о вузовском образовании. Студенты социальных наук, по мнению ряда преподавателей, чаще нарушают, чем естественники или гуманитарии, так как при написании их работ имеется больше соблазнов заимствований, а иногда их бывает трудно избежать в связи с большим количеством источников. Большинство согласны также в том, что нарушают, как правило, наименее успевающие студенты. Однако в целом, преподаватели затруднились с описанием социального портрета студента-нарушителя.

Этот портрет получился, скорее, ценностно-мотивационный, нежели социальный: низкая мотивация к учебе, низкие моральные ориентиры

на фоне трансформации ценности высшего образования, политики «сохранения контингента студентов», недостаточно развитой или внедренной нормативной базы в отношении академической этики (особенно в университетах восточной Европы и России), а также высокой конкуренции за образовательные результаты (особенно в американских вузах). В отношении плагиата часто причиной бывает отсутствие у студентов навыков академического письма, умение пользоваться литературой и т.д.

Другой нарратив, который часто встречается у преподавателей: «Мои студенты не нарушают, потому что...» Этот нарратив можно назвать «отрицание нарушений», и он подводит к описанию технологий их предотвращения. Рассмотрим, какие педагогические технологии позволяют преподавателям утверждать, что в их аудиториях нарушения отсутствуют. Что касается нарушений в аудиториях, то преподаватели считают, что проведение устного экзамена может полностью предотвратить нарушения. Личная беседа со студентом, совместное обсуждение вопросов способствует выявлению реальных знаний студентов, даже если студент предварительно воспользовался теми или иными источниками. Кстати, ряд преподавателей разрешает студентом пользоваться на экзамене любыми справочными материалами (open book exam).

Вы можете пользоваться всем, но, если вы приносите какие-то книги и материалы, вы должны действительно учить материал, иначе вам не хватит времени во время экзамена, чтобы все изучить, найти нужный материал. Я также говорю: приносите свои записи. Один лист бумаги. Если вы возьмете небольшой информационный материал, давайте. Это ваш выбор (США, преподаватель физики).

О полезности написания «шпаргалок», записей в краткой форме для структурирования материала говорили многие преподаватели. Такая форма позволяет структурировать материал не только на листе бумаги, но и в голове.

Я говорю им, что каждый может приготовить собственную шпаргалку. Когда они делают ее, они готовятся к экзамену, учат (Польша, преподаватель статистики).

Метод контроля знаний, основанный на «майевтическом» принципе беседы учителя и ученика, по мнению многих преподавателей, достаточно эффективен для лучшего усвоения материала и предотвращения различных форм нарушений, включая плагиат:

В течение года мы встречаемся с дипломниками на специальных семинарах, обсуждаем их темы, работы, дискутируем по поводу методологии и методов (Польша, преподаватель истории).

Для меня важны правильные ответы, но еще более важно, каким они их получают... Как они решают эту проблему, и как находят лучший способ для ее решения... (США, преподаватель естественных наук).

Семинары для дипломников, проводимые на последнем году обучения, являются обязательными во всех вузах Польши, что, по мнению преподавателей, сводит к минимуму использование плагиата. Также эффективна и непрерывная работа со студентом в течение семестра, его постоянное стимулирование к планомерной работе.

В течение семестра они должны сдавать мне различные работы, список источников, эссе, и тогда мне становится ясно, что они работают самостоятельно и делают свою оригинальную работу (США, преподаватель истории).

Технологии практического освоения материала на основе исследования индивидуальных случаев (case study), выполнения собственных прикладных или исследовательских проектов, а не на простом воспроизведении изученного материала, являются, по мнению преподавателей, наиболее эффективной технологией, которая делает просто невозможным применение нечестных практик студентами.

Это зависит от экзамена, обычно мы даем дифференцированные задания, например, сегодня у меня был семестровый зачет, и я подготовила индивидуальные кейсы для студентов, а также рефлексивные эссе на определенные темы. Мы также даем множество индивидуальных презентаций. Мы стараемся распределить задания на весь семестр, так что каждый месяц студенты выполняют какую-нибудь работу (Латвия, преподаватель политических наук).

В случае письменных экзаменов и тестов, которые все же более распространены в вузах, наиболее эффективным средством является ограничение времени на ответы заданий. Это особенно актуально в случае онлайн-тестов, поскольку в этом случае трудно контролировать поведение студентов.

На онлайн-экзамене я даю 60 минут на 100 вопросов, поэтому сжульничать невозможно. Только несколько студентов получают высокие оценки на моем экзамене. Другая технология –

экспресс-викторина в аудитории. На госэкзамене обязательно присутствует университетский независимый наблюдатель (США, преподаватель истории).

Все преподаватели уверены, что сама по себе процедура приема экзаменов не способна предотвратить нарушения. Если говорить о роли преподавателя в предотвращении нарушений, то наиболее эффективным способом является планомерная работа со студентами в течение семестра, ориентация на практическое освоение знаний и умений, а не простое заучивание материала, а также мотивация студентов к самостоятельному приобретению знаний и добросовестному академическому поведению.

5.4. Стратегии формирования добросовестных практик студентов

Вне зависимости от частоты нарушений, преподаватели используют множество методов, позволяющих предотвратить нечестные практики студентов. Некоторые из них мы рассмотрели в предыдущем разделе. В этом разделе мы попытаемся структурировать эти технологии, выявить наиболее общие подходы и принципы, транслируемые преподавателями, и показать их взаимосвязь с системами академической добросовестности, существующими в вузах.

Мы попытаемся ответить на вопросы: какие стратегии используют преподаватели, чтобы стимулировать добросовестное поведение у студентов? Какие принципы, по их мнению, должны лежать в основе современной академической этики?

Первый подход, используемый преподавателями в их воздействии на студентов, является апелляция к нормам, правилам и кодексам, существующим в университете, в законодательстве, а также к общим этическим принципам. В случае наличия комплексной политики в сфере академической добросовестности, как на уровне государственного законодательства, так и отдельного вуза, преподавателю легче объяснить студентам формы должного академического поведения и санкции за их нарушения. В американских вузах, в частности, подобная политика закрепляется в силлабусе – учебной программе для студентов. С основными положениями этой программы каждый студент должен быть ознакомлен еще до начала курса. В разделе, посвященном академической добросовестности, даются ссылки на законодательство и нормы университета, объясняются основные термины относительно нарушений студентов, а также санкции за недобросовестное поведение. Американ-

ские преподаватели также отмечали, что стараются акцентировать внимание студентов на этих пунктах. Считается, что, выбирая данный курс, студент соглашается со всеми условиями, прописанными в syllabusе.

В начале каждого семестра я разъясняю студентам положения syllabуса о том, что их ожидает в случае нечестного поведения, говорю им, что я очень строго отношусь к этому, и я предупреждаю их, что если они будут пойманы на нарушении, им придется пройти через весь формальный процесс... Я даю им примеры прошлых ситуаций, конечно, не называя имена студентов, чем заканчивались эти ситуации, и объясняю, какие у нас есть инструменты, чтобы контролировать их поведение (США, преподаватель педагогики).

Наличие четкой вузовской политики относительно академической добросовестности обеспечивает преподавателям поддержку в случае нарушений и делает их контроль более эффективным, чем в случае отсутствия подобной политики или ее недостаточно ясного и комплексного характера, что подтверждено результатами исследований. Например, Волп (Volpe 2008), показал, что наличие у преподавателя активной позиции относительно академической добросовестности, основанной на поддержке администрации вуза, существенно снижает вероятность нарушений у студентов.

Стратегия поведения, основанная на контроле и разъяснении норм и санкций, восходит к «стратегии следования правилам» (“rule compliance strategy”) (Gallant 2008, p. 34–39), которую Трисия Бертрам-Галлант рассматривала как характерную скорее для университетов, нежели для политики отдельных представителей академического сообщества. Однако в данном случае мы можем использовать ее для характеристики некоторых моделей поведения преподавателей, борющихся со студенческими нарушениями. Апелляция к нормам хорошо работает, когда существуют четкие нормы и правила. Безусловно, в американских вузах апелляция к существующим формальным нормам и правилам играет большую роль в работе со студентами. В Латвии и в Польше эти институты постепенно формируются, по крайней мере, случаи нарушений все чаще являются предметом открытого обсуждения, что также, по данным исследований, является важным шагом на пути внедрения этических кодексов (Gallant 2008).

Преподаватели также считают важным выработку у студентов понимание профессиональных норм и общеэтических принципов, а также используют политику «запугивания», апелляции к страху и стыду студен-

тов вследствие выявления нарушений. Вероятность быть пойманными, по данным исследований, уменьшает статистику нарушений, и поведение преподавателя в случае нарушений дает студентам первый «сигнал», позволяющим или предотвращающим их недобросовестные практики.

Я стараюсь объяснить студентам, что необходимо понимать и хорошо знать, то, что ты делаешь. Использование чужой работы – это непрофессионально, потому что ты крадешь тем самым чужие идеи (США, преподаватель филологии).

И конечно, мое первое предупреждение – показать им, что жульничество абсолютно запрещено, и что я обязательно поймаю того, кто жульничает. Это не просто удаление с экзамена, но я буду прибегать к другим дисциплинарным методам. Поэтому я не думаю, что они на это отважатся, поскольку цена за них очень высока (Польша, преподаватель экономики).

Нарушение академических норм приравнивается многими преподавателями к преступлению:

На мой взгляд, это преступление. Это одно и то же: я краду твой труд или я краду зеркало от твоей машины – это аналогичное преступление. И это должно очень строго регулироваться как нарушение прав интеллектуальной собственности (Латвия, преподаватель политических наук).

Рассмотрение академического сообщества наравне с другими компонентами и институтами общества в целом является характерной особенностью «стратегии следования правилам». Согласно ему, поведение в академической среде должно регулироваться в соответствии с общими правилами, принятыми в социуме (Gallant 2008, 35). Этот подход основан на необходимости общепринятых норм и следования им как вузами, так и их отдельными представителями. Образование не только является подготовкой студентов к их профессиональной и социальной жизни, с их нормами и правилами, но и само должно подчиняться принятым в сообществе нормам и в этом плане ничем не отличается от других социальных институтов.

Жесткая политика апелляции к нормам и законам является необходимым, но, по мнению многих исследователей, не всегда эффективным способом предотвращения нарушений. Преподаватели в ходе нашего интервью чаще говорили о педагогических инструментах, основанных на обучении правильному академическому поведению, воспитании у студента этических ценностей и мотивации к обучению без нарушений.

Самый простой путь – это просто сказать им, что они не должны это делать. Но когда я говорю со студентами, я спрашиваю их, чем они интересуются, какая основная социальная проблема для них, и они начинают искать, это момент, когда они начинают что-то самостоятельно исследовать и создавать. Поэтому, я думаю, студенты не жульничают на моих занятиях. Конечно, я должна говорить им, что это плохо, что это воровство... Мы работаем совместно над дипломом, шаг, за шагом, я никогда не принимаю всю работу (Польша, преподаватель социальных наук).

Многие преподаватели отмечают, что школа не учит студентов самостоятельно выражать свои мысли. Это связано с обилием тестовых заданий в школьной образовательной системе и недостаточно развитыми творческими навыками выпускников школ. Поэтому задача преподавателя вуза – обучить их выражать научным языком свои мысли с правильным использованием источников. То же самое касается поведения студентов на экзамене. Важно таким образом построить занятие или сформулировать задания, чтобы у студентов не возникло желания сжульничать.

Наличие в вузах специальных курсов по академическому письму, центров академического письма, специальных учебников также способствует избеганию плагиата в студенческих работах и помогает преподавателям в их педагогической деятельности.

Другой фактор – это контакт между студентом и преподавателем во время занятий и умение заинтересовать студентов, мотивировать их к получению знаний.

Если нет контакта между студентами и преподавателем... если преподаватели проводят занятия только потому что должны, не интересно, то тогда студенты будут жульничать... Если же их лекции интересны и есть контакт между студентом и преподавателем, тогда студенты запоминают прямо на самих занятиях. Думаю, что тогда у них и нет необходимости обманывать (Польша, преподаватель биологии).

Важным условием формирования «культуры честности» в вузе исследователи считают выстраивание отношений студента и преподавателя на основе «демонстрации любви к дисциплине» в аудитории и вне ее, вследствие чего у студентов «повышаются способности к обучению, которые могут снизить необходимость жульничать» (Bluestein 2015: 184). Ланг отмечал, что преподаватель должен стимулировать внутреннюю мотивацию в процессе преподавания (Lang, 2013).

Подобная стратегия стоит на противоположном полюсе по отношению к «стратегии следования правилам» и названа Бертрам Галлант «стратегией добросовестности» (Integrity strategy). Эта стратегия поддерживает педагогические подходы к формированию добросовестного поведения студентов. В его основе лежит принцип воспитания и развития личности в процессе обучения, начиная с младшей школы и заканчивая высшим образованием. Дисциплинарные методы также важны, но они не рассматриваются как первоочередные способы воздействия. Воспитательные и дисциплинарные методы рассматриваются как «часть образовательного процесса» (Gallant 2008, p. 38). Большинство преподавателей рассматривают именно этот подход в качестве основного метода воздействия на студентов.

Мы не можем просто дать список вещей, которые нельзя делать. Это обычно не очень эффективно. Что гораздо более эффективно, так это следование преподавателями принципам, которые они считают ценными, и подают студентам хороший пример. То, что наиболее важно, это отношения наставник – подопечный. Студенты вовлекаются в эти отношения, и они видят их ценность (США, преподаватель физики).

...Студент приходит в университет и не видит в этом ничего плохого. Поэтому важно сначала учить, а уж потом наказывать (Польша, преподаватель истории).

Согласно этому подходу, академическая среда понимается как особая культура, которая должна формироваться у студентов в процессе обучения, основанная на принципах академической свободы и университетской автономии, и в то же время ответственности университетов за защиту прав субъектов образовательного процесса. Поэтому политика в отношении академической добросовестности формируется и обсуждается при участии всех представителей академического сообщества, включая преподавателей и студентов. Высокие моральные принципы должны лежать в основе всего университетского этоса и культивироваться в течение всего периода обучения.

Честность – это первое для меня, честный подход – это азбука или аксиома. Я сын советского офицера, а офицерская честь восходит еще к чести дворянской, и я считаю, что потерять честь – это катастрофа. Это я хочу донести до своих студентов (Латвия, преподаватель математики).

Таким образом, в основе педагогических инструментов преподавателей лежат две стратегии, условно определяющие системы практик, призванных сформировать у студентов честное академическое поведение. Несмотря на то, что они основаны на двух противоположных подходах к воспитанию, одна не исключает другую, поскольку наличие четких и однозначно понимаемых всеми норм является условием успешного педагогического процесса. Все преподаватели отмечают необходимость наличия в вузе работающей системы академической добросовестности, включающей как нормы, санкции, специальные органы и процедуры для поддержания дисциплины студентов. Эта система помогает преподавателям развивать педагогические и воспитательные инструменты для реализации этических принципов студенческого поведения. При отсутствии и недостаточном уровне развития этой системы преподаватели оказываются в уязвимом положении в обосновании легитимности принципов университетской этики. Недостаточная поддержка администрации вуза, а иногда даже игнорирование недобросовестных практик студентов не только снижает качество обучения, но и подрывает репутацию не только преподавателя или вуза, но и высшего образования в целом. Поэтому формирование этической системы должно носить комплексный характер и должно начинаться с базового образовательного законодательства и заканчивая правилами взаимодействия преподавателя и студента, а также включать как нормативное регулирование, так и методы педагогического воздействия.

5.5. Принципы академической этики как способы легитимизации академической добросовестности

Для наиболее успешного регулирования академическая этика нуждается в своем обосновании с точки зрения наиболее общих морально-философских принципов. В процессе нашего исследования всем интервьюируемым представителям академического сообщества (преподавателям и представителям администрации) было предложено задуматься о том, какие принципы, по их мнению, должны лежать в основе академической этики. В процессе исследования были важны не только их личные представления и мнения, но и способы легитимизации этических принципов, то есть каким образом они обосновывают студентам необходимость честного академического поведения. В процессе анализа были выявлены две наиболее общие группы принципов, лежащих в основе

обоснования академической этики. Однако прежде чем мы приступим к анализу этих групп, следует отметить две противоположные тенденции, которые были отмечены в ходе анализа ответов опрошенных.

Первая тенденция может быть охарактеризована как **тенденция к генерализации** в плане определения субъектов (агентов) применения принципов академической этики: несмотря на то, что исследование в целом было посвящено поведению студентов, как правило, формулируемые принципы, по мнению опрошенных, должны быть применимы для всех представителей академического сообщества. Вторую тенденцию можно назвать **тенденцией специализации**, и она касается сферы применения университетских этических принципов. Она заключается в том, что опрошенные, признавая, что в основе академической этики находятся наиболее общие этические принципы, такие, как, например, взаимоуважение, честность, добросовестность и ответственность, они в то же время должны быть применимы к конкретной сфере (академической или профессиональной) и регулировать поведение субъектов применительно к этим сферам, то есть, академическая этика рассматривается как разновидность прикладной этики.

Выделение двух основных групп принципов обусловливается следующими двумя основными посылками или допущениями.

1. Поскольку высшее образование является подготовкой к профессиональной деятельности, академические нормы этики содержат аспекты профессионально-этического регулирования (профессионально-этическая модель).

2. Академическая среда представляет собой особую область, которая вырабатывает специфические ценности, характерные для университетского сообщества, отличная от других возможных сфер применения этических норм (академическая модель).

Рассмотрим две группы этических принципов, которые были выделены в ходе нашего исследования.

5.5.1. Этика как основа профессионализма и стремления к высоким результатам

Академическая этика может быть рассмотрена как часть профессиональной этики, поскольку образование является подготовкой студентов к их будущей карьере. Эта тенденция в общем виде проявляется в понятии «профессионализм», который является показателем высокого

качества любой деятельности, способности к получению высоких результатов, как в учебной, так и в трудовой деятельности. Университет должен обеспечивать высокие стандарты качества с целью формирования успешной будущей профессиональной карьеры у студентов. Для реализации этой цели каждый представитель академического сообщества должен быть профессионалом; преподаватель, исследователь, студент, администратор и т.д. Следует рассмотреть несколько концептов в рамках этой модели, названного нами **«профессионально-этическим»**.

Первая модель может быть названа **«производственной»**. Она основана на том, что университет является сферой производства знаний и специалистов, готовых применить полученные знания и умения на практике. Профессионально подготовленные студенты являются продуктом университета, за который он несет ответственность (Rosser 2006). Эта модель основана на так называемой «продуктивной» или «технологической» модели университета, понимаемого по типу производственного предприятия. От университета требуют получения определенной продукции – знаний, научных разработок, даже товаров, учитывая создание научно-производственных предприятий при вузах, и, конечно, студентов, вооруженных знаниями и навыками, необходимыми для их будущей полноценной профессиональной карьеры (Reus 2006). Отчасти этому соответствует так называемая «компетентностная модель» (Raven 1984) университета, согласно которой компетенции являются своеобразным продуктом образовательной «индустрии» как способность применения полученных знаний на практике.

Этические нормы выступают одним из важнейших составляющих профессионализма, которому должны следовать все субъекты, ответственные за качество «продуктов» активности университетов.

К сожалению, есть случаи нарушения профессиональной этики среди преподавателей. Личный пример, это самое главное. Я всегда говорю студентам, что Вы наш продукт, и мы ответственные за то, чтобы наш продукт был качественный. И вообще-то результат хороший (Латвия, преподаватель социальных наук).

Преподаватели объясняют студентам необходимость соблюдения этических норм, так как в их будущей профессиональной деятельности они должны будут руководствоваться аналогичными принципами.

Честно говоря, это Ваша карьера, и это [нечестное поведение] может привести к негативным последствиям в Вашей будущей карьере. Не все могут быть идеальными, но мы должны

устанавливать стандарты... Как Вы будете работать? (США, преподаватель социальной работы).

Другой концепт в рамках профессионально-этической модели может быть основана на принципах **протестантской этики**: она предполагает идею о добросовестном и усердном труде как основе протестантской этики. Подобный концепт также возвращает академическую этику в лоно профессиональной этики, но здесь основной ценностью выступает самоотверженность и готовность к самопожертвованию для достижения успеха (Raluca 2018). С точки зрения университетской этики, усердная, самоотверженная работа над академическими заданиями противопоставляется жульничеству как наиболее простому способу достижения целей. Особенно ярко эта модель проявилась в интервью американских преподавателей, поскольку конкурентная среда в американских университетах значительно более существенна, нежели в других обследованных нами университетах, которые относятся к постсоветскому миру. Кроме того, как исследователями, так и респондентами отмечается важная роль протестантских этических принципов, основанных на самоотверженном труде как основе достижения успеха в образовательной и трудовой деятельности. (Townsend & Thompson 2013).

Я бы хотел отметить на особую роль индивидуума в американском обществе. Эта мечта... если ты хорошо работаешь, ты будешь вознагражден. Так что я думаю, что это создает агрессивную конкуренцию, потому вся среда стимулирует к конкуренции. И это начинается очень в раннем возрасте, от старшего школьника и раньше... (США, преподаватель социальных наук).

Необходимо быть уверенным, что студенты в своих ответах дают свои собственные мысли, что они основаны на их собственной работе, усердной работе, а не просто заимствуют чьи-то работы, чьи-то идеи... и моя итоговая оценка базируется на их понимании материала, их способности критически оценивать и синтезировать информацию. Если они жульничают, используют плагиат, то они не смогут сделать этого... (США, преподаватель английского языка).

Пытайтесь делать что-то лучше и рассчитывать только на собственные силы. Будьте честными... Вы всегда должны стараться изо всех сил (Латвия, преподаватель статистики).

Третий концепт предполагает рассмотрение академической этики как **разновидности социального контракта**. Теория социального кон-

тракта восходит к концепциям Томаса Гоббса, Джона Локка и Иммануила Канта и относится к так называемым «нормативным» концепциям в этике. Она базируется на ведущей роли моральных норм, регулирующих поведение взаимодействующих субъектов, которые заключают соглашение о безусловном следовании этим нормам, при этом каждая из сторон получает как ограничения, так и выгоды от соблюдения моральных принципов. Концепция социального контракта используется, в частности в бизнес-этике для объяснения отношений взаимной ответственности субъектов бизнеса (Van Oosterhout et al. 2006). Этическое поведение в академической среде предполагает следование этическим нормам и кодексам всеми участниками образовательного процесса и признание их взаимной ответственности. Преподаватель и студент вступают в отношения этического контракта с первого дня учебного курса.

Я считаю, что мы со студентами ответственны друг перед другом. Сначала они меня могут оценивать, как ответственно я отношусь к своим лекциям. А потом, во время экзамена я оцениваю их и говорю им, что теперь они должны постараться (Польша, преподаватель социологии).

Это как бизнес... Например, Вы хотите обновить свою кухню, и чем больше Вы вложите в это, тем лучше будет Ваша кухня. То же самое и в образовании – чем больше Вы вкладываете усилий, тем лучше оценки Вы будете получать (США, преподаватель физики).

Для наиболее эффективного соблюдения контракта отношения взаимной ответственности должны быть прописаны в определенных документах, одним из которых, является, например, syllabus, в котором оговариваются права и обязанности как студента, так и преподавателя. Согласно этой теории, нормативные требования должны быть однозначно понимаемы всеми субъектами.

Syllabus – это контракт, все, что Вы видите в syllabuse, это закон. Если я делаю ошибку, студент вправе сказать, что, например, этого нет в моем syllabuse... поэтому преподаватели стараются делать syllabuses как можно более детальными (США, преподаватель информатики).

Понимание академической этики как формы социального контракта также может быть представлено в рамках профессионально-этической модели, поскольку контрактные отношения являются основой профессиональных взаимоотношений и бизнес-контактов. В качестве контр-

агентов соглашения могут выступать не только студенты и преподаватели, но и другие представители академического сообщества, а также университеты, их отдельные подразделения или образовательная система в целом. Проблема этического регулирования как в образовании, так и в профессиональной сфере состоит в том, что многие вопросы нуждаются в индивидуальном решении и не всегда вписываются в существующие нормы. Поэтому во многих вузах действуют этические комиссии, а наиболее сложные случаи обсуждаются на специальных слушаниях.

Завершая анализ профессионально-этической модели академической этики, следует дать общую характеристику вышеизложенным моделям. Концепция, представляющая академическую этику как часть профессиональной этики, предполагает наличие четких стандартов, определяющих поведение и взаимодействие представителей академической среды, а также выполнение этих стандартов на высоком качественном уровне. В то же время, следование нормам и кодексам поведения не является единственным условием этического поведения; по сути, оно ассоциируется с добросовестным и качественным выполнением всех своих обязанностей – учебы или работы, что составляет основу профессионализма как такового. Образовательная деятельность не рассматривается отдельно от мира работы и выполнения профессиональных обязательств. Усердная, самоотверженная работа лежит в основе академической добросовестности и противопоставляется нарушениям как непрофессиональному и простому способу достижения целей.

5.5.2. Этика как область доверия, академической свободы и честности

Академическая свобода и открытость делает высшее образование уникальным институтом создания и пополнения знаний. В основе университетской этики должно лежать взаимное уважение представителей академического сообщества, их партнерское общение и доверие.

Первое, что делает университетское образование честным – это знание. Университет обеспечивает свободный доступ к имеющимся знаниям и инструментам для создания нового знания. Открытость и доступность знания предполагает его ответственное использование. Эта концепция подчеркивает исследовательскую функцию университета и право всех его субъектов на свободный поиск истины. Ответственность и честность является необходимым условием научно-исследовательского процесса.

Самое главное: что из себя представляет миссия университета? На мой взгляд, крайне простое – накопление новых знаний и умений и передача по всему миру. В этом смысле, я считаю, было бы неправильным выпуск журналов, чтение которых требует денег, научные журналы должны быть открытые, общедоступные, поскольку знание должно быть свободным и открытым, это первое, но второе оно должно быть истинным, и чтобы оно было истинным, оно должно быть честным (Латвия, преподаватель информатики).

Э. Шилз отмечает, что особенности трансляции знания в университете состоят не просто в обеспечении его применимости на практике. Главной миссией университетского преподавания он видит в передаче и освоении знаний, то есть раскрытии студентам не только того, что представляет собой данный феномен, но и тех способов, которые позволяют узнать о нем больше (Shils 1978).

Второе условие честного поиска истины – взаимное уважение, доверие и партнерство. Преподаватели часто говорят о необходимости такого выстраивания педагогического процесса, которое бы позволяло осваивать знания на основе совместной творческой работы, основанной на взаимном доверии. Как указывается в Бухарестской декларации ООН, «взаимное доверие всех без исключения членов академического сообщества – неперенная особенность рабочей обстановки, способствующей свободному обмену идеями, а также творчеству и личному развитию»⁷.

Я стараюсь, чтобы по ту сторону кафедры были мои собеседники. Прежде всего должна быть совместная работа. Я отношусь к ним как к партнерам в моей работе, когда они начинают рассуждать сами, у них нет задачи списывать, они начинают думать. Самое главное вывести их на диалог, на взаимную работу (Латвия, преподаватель филологии).

Студенты очень креативны, они имеют много возможностей, и открытость для них очень важна, чтобы избежать плагиата и других нарушений (Польша, преподаватель социальных наук).

По мнению многих преподавателей, создание атмосферы взаимного доверия, уважительного отношения мотивирует студентов на само-

⁷ Бухарестская декларация о международном сотрудничестве в борьбе с терроризмом, коррупцией и транснациональной организованной преступностью. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/bucharest_decl.shtml

стоятельную творческую работу, в результате чего желание сжульничать не может возникнуть. Творческая доверительная атмосфера, по мнению преподавателей, должна создаваться не только в аудитории, но и во всей университетской среде.

Мои коллеги дружелюбны... Я руководитель программы, и я считаю, что очень важно помогать студентам решать их проблемы, а не отправлять их к кому-то другому. И студенты ценят это, и я считаю, что это нормально, относиться к ним с уважением... воспринимать их как равных, быть вежливыми. Если у них проблемы, они приходят ко мне, и я чувствую себя ответственной за них (Латвия, преподаватель немецкого языка).

Принципы свободы, уважения и взаимной ответственности являются общезначимыми, однако, считают преподаватели, применительно к университету они имеют особый «сакральный» смысл, связанный с ответственным созданием и использованием знаний. Воспитание студентов, основанное на этих принципах, создает у них мотивацию к познавательной и исследовательской деятельности, свободной от нечестных практик.

Они знают с самого начала, я говорю, что шпаргалки используют лишь те, у кого не достоинства. Они прекрасно знают, что это означает (Латвия, преподаватель философии).

Вместе с тем, некоторые преподаватели отмечают размывание традиционных этических ценностей университета в связи с его массовизацией и повышением доступности высшего образования, и, как следствия, снижения его ценности для студентов. Как уже было сказано, снижение требований к студентам затрудняет применение наказаний за неподобающее поведение, что снижает работоспособность этических кодексов. Понижение социального статуса вузовского преподавателя в обществе негативно сказывается на его способности культивировать у студентов моральные ценности и формировать продуктивную мотивацию к обучению. Также преподаватели жалуются на обилие требований со стороны администрации вуза, которые не всегда способствуют, а иногда даже препятствуют моральному воспитанию студентов.

Сейчас нет возможности студентов отчислить, нельзя их заставлять, перегружать. Могут в чем угодно прийти, сидеть на окнах.... У нас же этого не было. В голове было. Почему так происходит? Это же все взаимосвязано... Если преподавателя считают: кто он такой? Да какой-то пришел тут, он не ценится... в обществе не ценится, раз. Что ценится в обществе – деньги, он

получает деньги – нет, что он может дать, которое никому не нужно? Ему надо получить диплом. Можно ведь по-разному получить диплом, можно просто просидеть, а можно получить знания (Россия, преподаватель физики).

Сейчас мы находимся под давлением системы, и нам трудно быть такими гибкими, как мы бы хотели. Мы проводим много времени над подготовкой документов, и остается мало времени на студентов, чтобы с ними общаться... Я люблю работать на семинарах со студентами, потому что там я могу быть гибкой. И там мы можем делать много вещей, и я знаю, мы можем делать их во время занятий, то есть необходимо формировать комфортную среду между преподавателями и студентами, и менять условия обучения. Как это сделать, я не знаю. (Польша, преподаватель социальных наук).

Два рассмотренных нами подхода отражают разнообразие функций и тенденции развития современного высшего образования. Одной из подобных тенденций является поиск баланса между университетом как агентом социально-экономических отношений, выполняющим функции профессионализации и участвующим в процессах научно-технического развития, и университетом как автономным субъектом научного поиска и личностного развития, основанном на автономии и свободном приращении новых знаний. Этические принципы, транслируемые преподавателями, показывают, что академическая этика находится в поиске моделей, которые, с одной стороны, требуют установления жестких стандартов как требований меняющегося социума, а с другой – способов сохранения и культивирования традиций академической свободы.

5.6. Выводы и гипотезы для дальнейшего исследования роли преподавателей в обеспечении академической добросовестности

Анализ представлений преподавателей о студенческих нарушениях и способах их предотвращения выявил ряд противоречивых аспектов, которые не только демонстрируют неоднозначное воздействие различных факторов нарушений, но и некоторые сложности в процессе формирования и институционализации этических кодексов и систем академической добросовестности.

Выявленные оппозиции не должны использоваться для прямого разграничения или противопоставления преподавательских представле-

ний или выделения определенных групп респондентов. Это обусловливается тем, что элементы представленных тенденций иногда встречались в ответах одних и тех же преподавателей. В то же время, их выявление позволяет определить те дискуссионные моменты, которые демонстрируют роли преподавателей в реализации систем академической добросовестности и принципов университетской этики. Нарратив «рационализации нарушений» предполагает признание преподавателями широкого распространения нарушений среди студентов и необходимости развития контрольных инструментов.

Также в рамках этого нарратива актуализируются факторы, препятствующие, по мнению преподавателей, развитию академической честности в вузе, где они работают, и в высшем образовании в целом. Среди этих факторов нами также были отмечены противоречивые аспекты, которые несколько по-разному проявляются в различных социальных и институциональных условиях. Противоречивым образом на распространение нарушений влияет количество студентов и конкуренция между ними. Уменьшение числа студентов чаще отмечается в постсоветских странах, что приводит к снижению конкуренции и более мягкому отношению к ним со стороны администрации и преподавателей.

Конкуренция как фактор, влияющий на соблюдение этических норм, также действует неоднозначно. С одной стороны, она способствует повышению требований к студентам и их лучшим достижениям, а с другой – усиливает давление на студентов, и в свою очередь, может привести к недобросовестным практикам в их погоне за высокими результатами. Подобная ситуация отмечалась многими американскими преподавателями как фактор «давления оценок». В странах постсоветского мира тенденция усиления нормативных требований к вузам со стороны государства иногда сочетается с падением числа студентов и вынужденным снижением требований к ним. Это особенно касается небольших региональных вузов, которые, например, в России существенно проигрывают ведущим вузам и вынуждены снижать требования. Также в России ситуация усугубляется тем, что в отсутствие единых государственных требований в сфере академической этики вузы неохотно идут на ужесточение наказаний за нарушения. В последнее время ситуация с контролем плагиата несколько изменяется к лучшему, однако еще рано говорить о формировании комплексной политики в этой сфере.

Подход, основанный на контроле и дисциплине как основе академической этики требует наличия четких и однозначно понимаемых норм,

а также адекватных наказаний за нарушения. Этот подход определяет формальные правила и нормы, специальные контролирующие органы, процедуры и санкции как основные инструменты для предотвращения нарушений в вузе. Преподаватели, делающие акцент на роли дисциплинарных механизмов, реализуют «стратегию следования правилам», предложенную Т. Бертрам Галлант. Также эта стратегия близка к пониманию академической этики как компонента профессиональной этики и понимаемая как следование определенным стандартам и усердное, самоотверженное выполнение работы.

Нарратив «отрицание нарушений» сам по себе не является полным отрицанием таковых в буквальном смысле, однако преподаватели, склонные к подобному дискурсу, говорят если не о полном отсутствии нарушений, то о возможности их полного искоренения благодаря педагогическим инструментам и поддержанию морального климата не только в общении со студентами, но и в университетской среде как таковой. Они делают акцент на использовании педагогических методов, при которых формируются особые отношения со студентами, ориентированные на партнерство и практическое освоение действительности. Подобного рода ориентация близка к стратегии добросовестности, выделенной Т. Бертрам Галлант. Эта стратегия также отсылает к уникальности академической среды, ее самодостаточности и автономности. Поэтому формирование академических кодексов и норм поведения должно учитывать принципы академической свободы и взаимное доверие участников образовательного процесса, но в то же время их взаимную ответственность, так же, как и ответственность перед социумом.

Представленные оппозиции также в некотором смысле можно связать с концепцией традиционного и модифицированного кодексов (McCabe et al. 2002). Однако последняя была направлена на оценку системы академической добросовестности в целом. Роль преподавателей в предотвращении нарушений не сводится к функции простого «проводника» этих систем или иных этических кодексов и нормативов. Две взаимосвязанные концепции, представленные в нашем исследовании установок преподавателей, отражают комплексную сущность академической этической инфраструктуры, определяемой как «формальные и неформальные системы, каждая из которых включает коммуникации, контроль, санкции, а также климат, который поддерживает эти системы» (Tenbrunsel et al. 2003, p. 287). Особая роль преподавателей как относительно автономных агентов формирования этических установок студен-

тов заключается в том, что им приходится сочетать в своей деятельности как контролирующие, так и обучающие механизмы воздействия на студентов. Исследование показало, что существующие в вузе системы академической добросовестности не всегда сопутствуют поддержке подобного воздействия. Поэтому очень важно учитывать мнения преподавателей при разработке и оценки эффективности этических кодексов. То, что преподаватели редко прибегают к формальным процедурам, может свидетельствовать о противоречии формальных процедур и педагогических механизмов, которые они используют, и нуждается в дополнительном исследовании.

На основе проведенного исследования выявилась необходимость количественной оценки преподавателями эффективности существующей в вузе системы предотвращения нарушений. В качестве зависимых переменных можно взять уровень удовлетворенности существующей в вузе системой предотвращения нарушений, а также оцениваемую преподавателями частоту нарушений студентов. В качестве независимых переменных необходимо взять показатели, разработанные на основе стратегий, выявленных в настоящем качественном исследовании и представленных в таблице 18.

Таблица 18

Оппозиции установок преподавателей в отношении
академической добросовестности

Нарративы определения нарушений	<p>Нарратив «рационализация нарушений»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Признание широкой распространенности нарушений • Признание того, что контроль преподавателей является ведущим фактором предотвращения нарушений 	<p>Нарратив «отрицание нарушений»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Признание невысокой распространенности нарушений или их полного отсутствия • Признание того, что нарушения можно искоренить академическими методами
Инструменты предотвращения нарушений	Инструменты контроля нарушений, (использование средств идентификации плагиата, контроля	Педагогические (академические) инструменты (например, устные экзамены, планомерная рабо-

	поведения на экзамене и т.д.), институционализация этических кодексов, специальных органов и процедур и т.д.	та в течение семестра, обучающие семинары, установление диалога со студентами и т.д.)
Стратегии формирования добросовестных практик студентов	Стратегия следования правилам (необходимость использования формальных процедур)	Стратегия добросовестности (необходимость использования педагогических методов и создания
Модели легитимизации принципов академической этики	Профессионально-этическая модель (понимание академической этики как части профессиональной этики, основанной на следовании высоким стандартам)	Академическая модель (понимание академической этики как особой культуры университета, основанной на принципах академической свободы и доверии)

На данном этапе, как результат проведенного исследования, можно в самом общем виде сформулировать следующие предварительные гипотезы возможного будущего исследования:

Гипотеза 1. Вне зависимости от социальных и институциональных условий, преподаватели предпочитают неформальные процедуры формальным, предпочитая разбираться непосредственно со студентами, а к формальным процедурам прибегают лишь в крайнем случае. Они более высоко ценят педагогические инструменты предотвращения нарушений, чем апелляцию к формальным правилам и дисциплинарным процедурам.

Гипотеза 2. В условиях более высокой удовлетворенности системой академической добросовестности преподаватели будут чаще склонны к использованию формальных процедур и стратегий следования правилам, а также демонстрировать большую удовлетворенность взаимодействием с администрацией при обращении с нарушениями. В случае недостаточно развитых и институционализированных механизмов борьбы с нарушениями в вузе преподаватели будут чаще руководствоваться общеморальными принципами и апелляции к академической автономии.

Гипотеза 3. Можно предположить положительную взаимосвязь таких переменных, как предпочтение преподавателями формальных норм и

дисциплинарных процедур неформальным способам решения проблем студенческих нарушений и склонности к профессионально-этической модели легитимизации академической добросовестности преподавателями.

Следует отметить, что две представленные оппозиции сами по себе не могут быть оценены с точки зрения их эффективности в предотвращении нарушений. Однако в данном случае мы можем оценить, каким образом существующие системы способствуют более эффективной работе преподавателей с точки зрения предотвращения нарушений, а также выявить используемые ими способы легитимизации этих систем. Институционализация академической этики должна осуществляться с учетом всех механизмов, посредством которых она будет внедряться. Важнейшим из этих механизмов является педагогическая деятельность, которая должна не препятствовать, а способствовать развитию академической добросовестности в вузах.

Глава 6. Институты внутреннего урегулирования споров в западных университетах

6.1. Общая характеристика и формы институтов внутреннего урегулирования споров в современном высшем образовании

Многообразие проблем, конфликтных ситуаций в современных университетах часто требует включения независимой, третьей оценки и профессиональной медиации. Для этой цели в университетах начали появляться механизмы внутреннего урегулирования споров (ВУС). Создание подобных институтов было продиктовано тем, что часто подобные споры решаются в суде, что требует больших издержек различного плана, а также связано с тем, что подобный способ разрешения конфликтных ситуаций не всегда приводит к желаемым результатам в силу различных причин: сложностей в интерпретации норм, неравномерного использования властных ресурсов и т.д. ВУС помогает решить эти вопросы внутри организации «быстрее, дешевле и более справедливо, нежели процедуры рассмотрения жалоб или судебных разбирательств» (Nuts and Bolts: Establishing and Operating a College or University Ombuds Office 1995). Также подобный механизм помогает решить вопросы, связанные с этическими проблемами, отсутствием взаимопонимания субъектов образовательного процесса, которые не всегда могут быть разрешены формальными методами, но могут нанести ущерб как внутреннему климату вуза, так и его внешней репутации.

Чаще всего институты ВУС существуют в двух формах: института академического омбудсмана или третейского суда. Первый наиболее популярен и менее формален, чем второй. Также институт омбудсмана чаще подвергается различного рода исследованиям, а также существуют международные и национальные ассоциации университетских омбудсменов. Среди них наиболее известны, в частности, Международная ассоциация омбудсменов университетов и колледжей University and College Ombuds Association (UCOA) как часть Международной организации омбудсменов (International Ombudsman Association (IOA))⁸ Европейская сеть омбудсменов в высшем образовании (ENOHE the European Network of Ombudsmen in Higher Education).⁹

⁸ <http://www.ombudsassociation.org/About-Us.aspx>

⁹ <http://www.enohe.net/>

Исследователи считают, что существование института академического омбудсмана берет свое начало в Северной Америке и в Европе в 60-е годы. В США и Канаде они отвечали за разрешение конфликтных ситуаций в кампусах. В Швеции этот институт появился на базе студенческих союзов и организаций социального обеспечения. Также в эти годы омбудсмены появляются в Норвегии и Новой Зеландии. Однако наибольшую популярность он получает в 80-е годы (Conway 2013). В это же время и крупные коммерческие организации начали внедрять его для разрешения внутренних споров и конфликтов. Сейчас наиболее крупные университеты мира имеют позицию или офис омбудсмана. Омбудсмен (ombudsman, ombudsperson) – это нейтральный беспристрастный специалист, в ответственность которого входит конфиденциальная и неформальная помощь в разрешении конфликтов и проблем внутри университета. Согласно определению Канадской ассоциации университетских омбудсменов, «омбудсмен предоставляет доступные и независимые механизмы в отношении споров и жалоб с уважением и конструктивностью. Посредством обеспечения информацией, образовательной деятельности, вмешательства с целью решения проблем, исследований и рекомендаций, офис омбудсмана способствует справедливому рассмотрению обращений, помогает в разрешении конфликта до его эскалации и предоставляет обратную связь для превентивного развития политик, процедур и практик в кампусе» (ACCUO's Ombuds Toolkit 2014:3).

Существует несколько вариантов организации института омбудсмана. Например, существует классическая «скандинавская», или парламентская модель омбудсмана, являющегося «внешней независимой инстанцией» (Behrens 2017:17), которая дает независимую помощь субъекту в ситуации, когда другие институты не смогли решить его проблему. Она названа «скандинавской», поскольку первый омбудсмен появился в Шведском парламенте в начале 19 века. Во многих странах, например в Швеции или Австралии, офисы омбудсмана закреплены за территориальными органами власти или органами управления образованием. Также существует «американская» или организационная модель, которая берет начало в американских коммерческих компаниях (Bondy, Doyle 2015). В этой модели омбудсмен является сотрудником организации, к которому работники вуза и студенты приходят со своими проблемами. То есть университеты могут привлечь омбудсмана со стороны (как внешнего консультанта), так и нанять постоянного сотрудника. В обоих случаях независимость и беспристрастность являются главными условиями для оказания помощи.

В позиции омбудсмена главным является то, что он не обладает полномочиями принятия решений. Ховард Гадлин, бывший омбудсмен Массачусетского университета, отмечал: «Пожалуй, единственным впечатляющим уроком для меня в этой работе стало то, что отсутствие власти – это преимущество. Омбудсмен не может принуждать, указывать, командовать или требовать от кого-то что-либо сделать... Но это отсутствие прямой власти дает нам определенное влияние, в определенных случаях большее чем тем, кто у власти. Отсутствие власти также повышает наши способности к сотрудничеству» (Gadlin 1988). Френсис Бауэр, омбудсмен университета Западного Онтарио, писал следующее: «Мой особый статус как личности с наименьшей властью (женщина из неакадемической среды) сочетается с моей ролью, не имеющей власти. Я могу расследовать и давать рекомендации, но мои рекомендации не имеют обязательного характера. Я не являюсь субъектом действия, не принимаю ничью сторону, я всего лишь высказываю свои соображения. Мои соображения могут быть отвергнуты, если я не смогу убедить субъектов в их полезности и целесообразности» (Bauer 2004, p. 62).

Следующим важным аспектом деятельности омбудсмена является то, что он работает с индивидуальными случаями: жалобами студентов, преподавателей, сотрудников университета, рассматривает сложности взаимоотношений с точки зрения правовых и этических норм, а также привлекает психологические приемы медиации и эмоционального погружения в проблемы клиентов. С точки зрения нашего привычного опыта, его работа сочетает в себе функции юрисконсульта, правозащитника, социального работника, психолога и третейского судьи. Несмотря на такое разнообразие функций, имеются определенные требования к его деятельности. Они основываются на следующих 4 принципах (Nuts and Bolts: Establishing and Operating a College or University Ombuds Office 1995):

1. Конфиденциальность: омбудсмен придерживается приватности в идентификации субъектов и в содержании их общения. С разрешения визитера, омбудсмен может обратиться к определенным лицам или службам в университете для оказания ему помощи или дополнительной консультации по решению проблемы. Представители офиса омбудсмена не дают показаний в рамках формальных процедур и слушаний. Исключения могут быть только в тех случаях, когда речь идет о серьезном вреде, нанесенном субъекту и о необходимости обращения в формальные структуры (полиция, суд и т.д.).

2. Неформальный характер: каждый представитель университетского сообщества имеет право добровольно консультироваться с представителями офиса омбудсмана. Этот институт не имеет прав принятия решений от имени университета и не ведет никаких официальных учетных записей. Исключение составляют отчеты омбудсмана, в котором фиксируются наиболее общие статистические материалы о типах рассмотренных случаев.

3. Нейтральность и беспристрастность: омбудсмен не имеет личной заинтересованности и не получает личных выгод от исхода споров. Омбудсмен также избегает ситуаций, могущих привести к конфликту интересов, пытается обеспечить справедливый процесс рассмотрения споров, но не защищает лиц на основании их принадлежности или статуса.

4. Независимость: омбудсмен подчиняется наивысшему управленческому институту в организации (как правила ректору или сенату вуза) и существует независимо от традиционной субординации должностей в вузе. Взаимодействия омбудсмана с руководящей инстанцией касаются только административных и финансовых вопросов. Омбудсмен обладает большой свободой действия в своих полномочиях.

Все эти аспекты представляют в реальности много трудностей и проблем. Например, в своих отчетах омбудсмен не должен указывать конкретных имен, однако сотрудники могут догадаться о том, кто участвовал в споре, что может быть поводом для новых конфликтов. Также трудно поддерживать независимость будучи сотрудником университета, ежедневно встречаясь со своими посетителями в буфете или на публичных мероприятиях (Gadlin 1988). Кроме того, если омбудсмен является по совместительству преподавателем или научным сотрудником, то может возникнуть конфликт интересов.

Сфера деятельности омбудсменов в разных странах также различается. Например, в Швеции и в некоторых американских университетах имеется позиция студенческого омбудсмана, а в Дании омбудсмен имеет дело только с персоналом (Behrens 2017). Однако чаще всего эта позиция является универсальной, направленной на взаимодействие со всеми представителями университетского сообщества. Направления деятельности омбудсмана также довольно широки: они осуществляют функции медиации, консультирования, вмешательства, а также образовательные и просветительские функции (проведение тренингов и семинаров, информирование о способах решения проблем и хороших практиках поведения взаимодействия в университете). Омбудсмен сотруд-

ничает с самыми различными службами университета: отделом по работе с персоналом, студенческим сектором. Также омбудсмен может решать вопросы, связанные с нарушением этических норм и академической недобросовестностью.

6.2. Способы разрешения споров в университетах Польши, Латвии и США

В рамках нашего исследования были проведены интервью с университетскими омбудсменами в университетах Польши (Варшавский университет и Университет им. Николая Коперника в Торуни), а также в университете Южной Дакоты (США) Америки и руководителем арбитражного суда Латвийского университета. В Варшавском университете институт академического омбудсмена установлен в 2011 году, а в университете Николая Коперника в Торуни – в 2013. На сайте университетского омбудсмена Варшавского университета представлены подробные ежегодные отчеты. Следует также отметить, что позиции омбудсмена в Варшавском университете и университете Южной Дакоты занимают женщины.

Основными обязанностями академического омбудсмена являются предоставление информации об основных правах субъектов образовательного процесса, взаимодействие с административными органами университета с целью обсуждения применения нормативных актов, помощь в разрешении конфликтных ситуаций, участие в реализации проектов по развитию методов разрешения конфликтов и медиации как внутри, так и вне университета, разработка рекомендаций по урегулированию конфликтов и совершенствованию нормативной базы университета. Аналогичные обязанности и у омбудсмена университета Николая Коперника в Торуни. Однако главная из них, по мнению информантов – разрешение внутренних конфликтов и споров.

С самого начала институт омбудсмена основывался на американской модели, однако создание подобной системы в Варшавском университете требовало выработки собственных подходов ввиду существенных различий в системах образования и культуре.

Все начиналось с нуля... я знала, как это работает в Штатах, но это настолько другая культура, и мы должны были думать о нашем собственном способе действия. И главной идеей было то, что омбудсмен должен иметь дело с конфликтными си-

туациями между работниками, студентами и... всеми представителями академического сообщества (омбудсмен Варшавского университета).

На начальном этапе деятельности институт омбудсмена в Варшавском университете обнажил множество проблем, связанных с некорректным пониманием нормативных документов, их несовершенством, а также трудностями их внедрения.

У меня также были проблемы с нормативными предписаниями, иногда они не ясны, иногда просто не существовало этих предписаний для чего-то, иногда трудно найти определенные предписания (омбудсмен Варшавского университета).

Очень много разных нормативных требований, они часто изменяются, что даже юристом трудно уследить за всеми изменениями, и очень часто работники о них просто не знают (омбудсмен университета Николая Коперника в Торуні).

Несмотря на то, что в американских университетах позиция омбудсмена не является новой, для университета Южной Дакоты эта позиция существует всего три года. Более того, на момент нашего интервью омбудсмен имела опыт работы в университете менее года. Она также регулярно сталкивается с проблемами изменения в законодательстве и необходимостью прояснения тех или иных аспектов для студентов и сотрудников университета:

Некоторые ситуации связаны с законодательством, и в этих случаях у нас нет другой возможности, кроме как объяснить людям, что это федеральный закон, который мы должны применять в нашем вузе. Сейчас готовятся законодательные изменения, которые поведут за собой множество перемен в структуре вуза, в зарплате... и люди обеспокоены этим, но часто мы ничего не можем сделать, это закон, который мы должны выполнять (омбудсмен университета Южной Дакоты).

Эти и другие проблемы могут быть источниками споров, которые пытаются разрешить омбудсмены, и все они признают, что это очень трудная задача. Фактически, они берут на себя то, что другие подразделения университета не могут решить. Больше всего запросов поступает от студентов. Рассмотрим статистику полученных заявлений от субъектов разного уровня на примере Варшавского университета (Таблица 18).

Таблица 18

Количество случаев, рассматриваемых омбудсменом, по заявлению различных представителей академического сообщества¹⁰

Представители академического сообщества	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Студенты	65	65	59	63	55	79
Аспиранты	7		4	8	6	4
Административные работники	10	11	13	29	16	24
Преподаватели	23	12	34	16	24	35
Технический персонал				2	4	3
Другие	4	7	4	4	10	1
Технический персонал				2	4	3
Выпускники		8	1			
Подразделения университета	3	5	5	4		
Другие	4	7	4	4	10	1
Всего ¹¹	107	107	113	126	115	146

Общее количество случаев с каждым годом немного увеличивается, но, как утверждает омбудсмен, они становятся все более сложными. Это связано еще и с тем, что увеличивается количество обращений со стороны работников различного уровня, а именно эти случаи являются наиболее серьезными. Студенческие обращения, по мнению всех омбудсменов, в целом менее сложны для разрешения. У студентов и аспирантов возникают конфликты с преподавателями по поводу несправедливого оценивания, выполнения и защиты выпускных работ с администрацией по поводу финансовых расчетов, несправедливого отчисления, продолжения обучения после перерывов различного рода, проблем проживания в общежитии

¹⁰ Источник: <http://ombudsman.uw.edu.pl/sposob-dzialania/dokumenty/>

¹¹ Общее количество случаев, представленные в отчетах, как правило, меньше суммы по видам субъектов, так как некоторые случаи были связаны с обращениями нескольких субъектов.

и т.д. В последнее время участились случаи дискриминации (mobbing) по гендерному, национальному или расовому признаку, особенно с увеличением числа иностранных студентов. Эти случаи признаются польскими омбудсменами наиболее трудными для разрешения, так как являются новыми и требующими внимательного отношения с учетом международного законодательства. Иностранные студенты также испытывают сложности, связанные с культурными различиями и проблемами адаптации к новым социальным и образовательным условиям. Сотрудники и преподаватели университета также не всегда оказываются готовыми работать с иностранными студентами, что может быть причиной определенных конфликтных ситуаций и недопонимания.

Проблемы сотрудников касаются в основном несправедливой оплаты труда, бюджетных ассигнований на различные цели, например, на проведение исследований. Другая проблема – кадровые изменения: перестановки, сокращения в связи с финансовыми ограничениями, что является особенно болезненным для работников, особенно тех, кто работал в университете многие годы. Американский омбудсмен указывает на проблемы, связанные с аттестацией работников и несправедливой, по их мнению, оценкой их работы со стороны руководства. В подобных случаях омбудсмен рекомендует наиболее оптимальные решения в соответствии с нормативными документами и квалификационными характеристиками работников.

Тогда моей обязанностью является организовать встречу в комфортной атмосфере за круглым столом, выяснить ситуацию, примирить стороны, и иногда бывает очень трудно предсказать эффект принятых решений... Я являюсь юристом по профессии, и стараюсь всегда быть на стороне закона (омбудсмен университета Николая Коперника в Торунь).

Также возникают проблемы отношений в трудовых коллективах, например, споров между начальником и подчиненным об обязанностях в рамках выполнения научно-исследовательского проекта, качества их выполнения. В подобных случаях омбудсмен не всегда может разрешить проблему до конца в связи с нормативными ограничениями. В подобных случаях его задачей является поиск наиболее подходящих решений для клиента в рамках существующих норм и правил. Не менее важным является поэтому создание комфортной психологической обстановки, снижение уровня тревожности и эмоционального напряжения, что часто является неотъемлемым компонентом конфликтных ситуаций. Иногда ом-

будсмен сталкивается с трудностью и даже невозможностью изменения культуры организации, задаваемой устаревшими ценностями руководства, и препятствующими развитию инноваций. В подобных случаях методы решения проблем могут иметь долгосрочный характер, в виде рекомендаций ректору по стимулированию инноваций и т.д. В то же самое время, подобные ситуации связаны с более фундаментальными нравственными дилеммами, вызванными необходимостью уважительно-го и осторожного отношения к традиционным ценностям и опыту заслуженных работников.

Я пытаюсь помочь, но иногда я не могу ничего существенно изменить. Например, проблема с директором института и молодым преподавателем, который хочет сделать институт более современным, и подвергается притеснениям. В этом случае я могу помочь только тем, чтобы, например, оказать поддержку молодому профессору в проведении его исследования, но я не могу изменить этот институт, вот в чем проблема (омбудсмен Варшавского университета).

Поэтому наряду с правовыми знаниями омбудсмену необходимы психологические компетенции, в частности, знания и умения в области медиации, способности в сфере разрешения конфликтных ситуаций. Умение общаться с людьми, организовать диалог между конфликтующими сторонами, достигать договоренностей является наиважнейшими компетенциями омбудсмена в академической среде.

Необходимо решить проблему рационально, и поэтому сначала нужно отделить существующую проблему от эмоций, и поэтому один из моих методов – снижение уровня эмоциональности. Иногда это просто фрустрация от неумения ориентироваться во множестве нормативов... Я также смотрю на причину эскалации проблемы, конфликтных отношений среди работников. И тогда проблему необходимо решить в самом начале, чем быстрее, тем лучше (омбудсмен университета Николая Коперника в Торуню).

Для омбудсмена важно быть открытым и честным в общении с собеседниками, то есть на первый план выходят его личностные качества, связанные с эмпатией, гибкостью и умением действовать в непредсказуемой ситуации, поскольку каждый из случаев специфичен, и связан с решением жизненно важных вопросов, что требует большой ответственности.

Это не только определенное образование, это фактически способность выслушать человека и разговаривать с ним. И понять,

в чем состоит проблема. Я думаю, что самая важная вещь – это быть честным с людьми. Что-то ты можешь исправить, что-то ты можешь изменить, но мы не должны притворяться, что мы можем решить проблему. Я считаю, что люди ценят честность больше, чем совершенство. Иногда люди просто начинают чувствовать себя лучше, когда я слушаю их и понимаю, что они говорят, поэтому иногда делая такие незначительные вещи, мы можем изменить ситуацию (омбудсмен университета Южной Дакоты).

Все омбудсмены говорили о трех необходимых составляющих: независимость, конфиденциальность и неформальный характер их деятельности. Омбудсмен подчиняется непосредственно ректору, то есть не подотчетен никаким другим подразделениям университета. Поэтому даже ректор не может указывать омбудсмену, что ему следует делать, кроме тех или иных административных предписаний, однако в целом работа омбудсмена остается конфиденциальной. Он не имеет право распространять информацию без письменного разрешения лица, обратившегося к нему для решения проблемы. Интересно, что омбудсмен не имеет под рукой определенных готовых инструментов, поскольку его деятельность сопряжена с разрешением уникальных проблем, требующих индивидуальных решений. Это тяжелая и нервная работа, но в то же время интересная, каждый раз связанная с новыми вызовами.

У меня нет конкретных процедур, люди приходят ко мне добровольно, и я могу обратиться в различные органы, и я делаю это, но я не обязана это делать, поэтому все это очень гибко. Я просто пытаюсь найти решение для конкретного случая, неформально, поэтому я не обязана документировать свою работу, я просто должна искать решение (омбудсмен Варшавского университета).

Нужно понять, что омбудсмен – это позиция нейтральная, не принимающая ничьей стороны, а прежде всего, это он приходит с позитивным настроем, и позитивным посланием, такова моя миссия и моя цель (омбудсмен университета Николая Коперника в Торуни).

В своей работе омбудсмены сотрудничают с различными подразделениями университета: кадровыми службами, отделами по работе со студентами, подразделениями по международной деятельности, центрами предотвращения дискриминации, дисциплинарными комиссиями и т.д. В обоих польских университетах имеются специальные центры

по разрешению конфликтов при юридических факультетах. Также омбудсмены сотрудничают друг с другом как внутри страны, так и в рамках международных сетей и союзов академических омбудсменов (European Network for Ombuds in Higher Education)¹². Они периодически проводят различные семинары и конференции на различных уровнях, чтобы делиться опытом решения проблем, а также распространять информацию об альтернативных способах мирного разрешения споров среди студентов и сотрудников университета. Для этих целей, например, омбудсмен университета имени Николая Коперника в Торуни привлекает волонтеров среди студентов для помощи в своей работе. Конечно, это работа не связана напрямую с разрешением конфликтов, однако волонтеры, например, обеспечивают работу сайта омбудсмента и поддерживают страницы омбудсмента в социальных сетях и участвуют в организации семинаров, конференций и других мероприятий, проводимых при участии омбудсмента.

Следует отметить также наиболее важные проблемы в работе омбудсменов. Главная из них состоит в том, что решение проблемы иногда может быть связано с необходимостью системных изменений в нормативных предписаниях, которые, как правило, требуют времени и неоднократной «проверки» несовершенства законодательных актов. Иногда не один, а множество инцидентов могут привести к желаемому результату, поскольку подобные изменения нуждаются в большом количестве согласований и консультаций. Однако каждый конкретный случай, рассматриваемый омбудсменом, может привести к необходимости подобных изменений, если он связан с несовершенством существующей системы. А это значит, что институт омбудсмента является действующим инструментом верификации эффективности существующих законодательных актов. Еще более важно, что коммуникация между омбудсменами на национальном, и, что важно, на международном уровне, может способствовать усовершенствованию законодательства в высшем образовании на основе реальных запросов субъектов академического сообщества.

Иногда это как пазл, люди жалуются на что-то, и через пару месяцев я узнаю о том, что может помочь им... И тогда мы можем помочь в решении проблемы. Много вещей требуют времени, чтобы усовершенствовать работу того или иного органа, улучшить отношения (омбудсмен университета Южной Дакоты).

¹² European Network for Ombuds in Higher Education. <http://www.enohe.net>.

Хотел бы отметить, что омбудсмен временами должен быть таким Дон Кихотом, который борется с ветряными мельницами, понимать, что иногда кроме тебя, эту работу никто не сделает. Основы моей деятельности – независимость, свобода (омбудсмен университета Николая Коперника в Торунь).

Другая проблема – это сложность в обеспечении конфиденциальности, особенно если проблема является специфической и требует участия других субъектов. В этом случае требуется согласие обратившегося лица. В своих отчетах омбудсмен не упоминает конкретных личностей, однако в некоторых особо серьезных случаях он вынужден обращаться к руководству факультетов, институтов или в специальные органы, особенно если это касается наиболее серьезных нарушений.

Третья проблема также связана с разрешением этических дилемм. Очень часто омбудсмену приходится сталкиваться с моральными вопросами при рассмотрении жалоб. И здесь возникает проблема, связанная с его неформальным статусом. С одной стороны, неформальность как принцип работы омбудсмена требует вовлечения в решение моральных вопросов. С другой – омбудсмен пытается решить их, в основном используя формальные предписания и нормативы, а наиболее сложные этические вопросы он не всегда в состоянии решить, поскольку он не всегда (в силу своей молодости или иных причин) может взять на себя ответственность за решение серьезных моральных дилемм. Это ставит вопрос о дальнейшем развитии компетенций омбудсмена. Степень его ответственности состоит лишь в предоставлении рекомендаций и стимулированию самостоятельного решения проблем.

Этика, нравственность в той дискуссии, которую я предлагаю, важна в дальнейшем плане, а не в краткосрочной перспективе разрешения дилемм. Может быть, люди не воспринимают омбудсмена как институт, который должен искать ответы на эти вопросы, и между нами говоря, я не до конца уверен, так как не являюсь авторитетом моральным или этическим, и не могу самостоятельно формулировать моральные правила, могу лишь сослаться на кодекс этики, и сравнить существующую ситуацию с определенными положениями кодекса. Некоторые из них кажутся очевидными, но... как я сказал, я не чувствую себя достойным оценивать работников или студентов с этой точки зрения (омбудсмен университета Николая Коперника в Торунь).

Таким образом, работа омбудсмена содержит в себе множество вызовов, однако ее полезность признается всеми участниками образоват-

тельного процесса. Важно, что решение конфликтных ситуаций внутри университета способствует поддержанию открытой и комфортной атмосферы и позволяет определить проблему в самом начале ее появления, пока она не вышла за пределы вуза и не стала предметом судебных разбирательств, что может навести тень на репутацию вуза в целом. С другой стороны, позиция омбудсмена также является проявлением принципов академических свобод университетов, традиционно выступающих гарантом высоких стандартов поведения и защищающих права своих субъектов.

Подобную роль играет и арбитражный суд Латвийского университета. Наличие подобных судов является требованием закона о высшем образовании Латвии для каждого вуза. Этот институт существует уже 10 лет и так же, как и институт омбудсмена, решает проблемы внутреннего урегулирования споров, но в отличие от него, является формальным органом, действующим по модели суда. В основном он решает проблемы взаимодействия различных субъектов академического сообщества.

Каждый желающий сотрудник или студент может подать жалобу на несправедливые действия администрации. Чаще всего жалобы в суд подают студенты. На действия преподавателей студенты обычно жалуются на факультетах, однако если решение, принятое деканом, их не устраивает, они могут обжаловать его в третейском суде. Арбитражный суд существует как независимый орган уже в течение 10 лет и подчиняется только сенату университета, который сам является выборным органом, то есть по сути действует от имени академического сообщества. Суд может также рассматривать дела против ректора. Количество дел в суде невелико, оно варьируется от 2-3 до 10 дел в течение года. Однако каждому заседанию предшествует большая подготовительная работа по сбору документов, поиску необходимой информации. Состав арбитража избирается Сенатом на 4 года, куда входят и представители студенческого совета. Представители администрации не могут входить в его состав (Приложение 5). Иногда суд рассматривает дела о студенческих нарушениях. Студенты подают в суд, если считают решение администрации несправедливым, а суд решает, правильное ли решение принято администрацией.

Мы одобряем или не одобряем решения или действия администрации – декана, ректора, проректора. Если истец согласен, все хорошо, но мы последняя инстанция перед тем как истец имеет право уже подать в суд. Мы стараемся не замечать, но решить конфликт уже в университете... последняя контрольная полоса (судья Академического арбитража).

Таким образом, академический арбитражный суд как институт внутреннего урегулирования имеет много общего с институтом омбудсмена, однако в отличие от него является формальным органом. Подобные структуры существуют во многих западных вузах, например, в Йельском университете академический трибунал работает с 1969 года.

Институты внутреннего урегулирования позволяют сохранить автономию университета, который является сложным социальным институтом, адаптирующим нормы международного и национального законодательства для наиболее оптимального и качественного функционирования системы высшего образования. Все представители этих институтов указывают на неизбежность конфликтных ситуаций в университетской среде. Подобные институты позволяют сделать нормы понятными и прозрачными для всех субъектов и избежать недопонимания между ними в плане их применения. Они также способны выявить несовершенства нормативной системы и сигнализировать о них руководству вуза и другим ответственным органам. Другим важным достоинством подобных систем является обеспечение возможности решения проблем на уровне университета без привлечения внешних контролирующих органов, что является формой защиты не только репутации вуза, но и всех представителей академического сообщества от внешних санкций и иных форм преследования за нарушения. Они показывают, что нарушения не всегда являются сознательными акциями, а иногда просто результатом недопонимания между людьми или неправильного толкования тех или иных норм. Поэтому на начальном этапе они могут быть урегулированы внутри организации. Безусловно, подобные институты сталкиваются со множеством проблем, особенно на постсоветском пространстве, поэтому их внедрение требует более детального изучения и оценки эффективности всеми субъектами образовательного процесса.

Глава 7. Способы формирования академической добросовестности у студентов

7.1. Обзор практических руководств и рекомендаций по академической этике

В данной главе мы попытаемся сделать краткий обзор некоторых существующих в мировой университетской практике руководств и методических рекомендаций по развитию академической добросовестности в вузах. В главе 3 нами были рассмотрены некоторые примеры академических этических кодексов и других нормативных документов вузов. Здесь мы рассмотрим пособия для студентов, преподавателей и работников образования, которые помогают им лучше адаптировать эти кодексы к образовательной практике. Именно они должны способствовать развитию культуры добросовестности в вузе, повысить мотивацию студентов к обучению, повысить их осведомленность о существующих нормах, развить педагогические инструменты для внедрения этих норм и т.д.

Руководства и методические рекомендации по академической добросовестности создаются отдельными авторами применительно к системе образования определенной страны, международными организациями, национальными образовательными организациями и отдельными вузами. Мы будем рассматривать те руководства, которые касаются этики поведения студентов, хотя некоторые из них объединяют в себе указания как для академической, так и для научно-исследовательской этики.

Примерами пособий, созданных международными организациями, могут служить:

1. «Общие рекомендации по академической добросовестности, созданный Европейской сетью академической добросовестности» – ENAI (Fundamental Values of Academic Integrity: http://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2018/11/Guidelines_final.pdf).

2. Фундаментальные ценности академической добросовестности Международного центра академической добросовестности – ICAI (General Guidelines for Academic Integrity: <https://academicintegrity.org/fundamental-values/>).

3. Пособие для преподавателей, ведущих курсы по этике, подготовленное Управлением ООН по наркотикам и преступности – UNODC

Teaching Guide for lecturers using the E4J University Modules on Integrity & Ethics: https://www.unodc.org/documents/e4j/E4J_Integrity_Ethics_TG_FINAL_20181001.pdf).

Примерами национальных руководств и авторских разработок применительно к национальной системе образования, являются:

1. Поддерживая академическую добросовестность: подходы и ресурсы для высшего образования Академии высшего образования Великобритании – HEA (Supporting academic integrity: Approaches and resources for higher education https://www.heacademy.ac.uk/system/files/supportingacademicintegrity_v2_0.pdf).

2. Рекомендации для работников высшего образования «Академическая недобросовестность», написанное известными специалистами в области академической этики Бернардом Уитли и Патрисией Кейт-Шпигель (Whitley, Bernard E. Jr. and Patricia Keith-Spiegel. (2002). Academic Dishonesty: An Educator's Guide. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum).

3. Инструкция по академической добросовестности Агентства по качеству и стандартам в третичном образовании при Правительстве Австралии – TEQSA (Guidance Note: Academic Integrity <https://www.teqsa.gov.au/latest-news/publications/guidance-note-academic-integrity>).

В качестве примеров пособий и методических рекомендаций для конкретных вузов можно привести следующие:

1. «Добросовестность в академической работе: руководство для студентов и преподавателей» Китайского университета Гонконга (Honesty in Academic Work: A Guide for Students and Teachers <https://www.cuhk.edu.hk/policy/academic honesty/index.htm>).

2. Пособие по предотвращению плагиата для студентов Университета Стефана Вышинского в Варшаве (Praktyczny przewodnik antyplagiatowy https://usosweb.uksw.edu.pl/instrukcje/Praktyczny_przewodnik_antyplagiatowy_NKohtamaki.pdf).

3. Инструкция по академической добросовестности Питтсбургского университета (Guidelines on Academic Integrity https://www.provost.pitt.edu/sites/default/files/academic_integrity_guidelines.pdf).

Степень детализации и способы подачи материала варьируются в руководствах различного рода, однако, они, как правило, содержат следующие компоненты:

- основные ценности и принципы академической этики,
- ссылки на международные, национальные или вузовские нормативные документы;

- разъяснение основных терминов;
- инструкции для преподавателей и студентов по основным правилам и процедурам;
- практические рекомендации, кейсы и примеры позитивных практик и нарушений для обучения.

Мы кратко рассмотрим первые три аспекта, поскольку они часто повторяют некоторые элементы этических кодексов, обсуждаемые нами в Главе 3, и более подробно остановимся на том, какие практические рекомендации даются преподавателям и студентам, а также какие методы используются для развития академической добросовестности студентов.

7.2. Рекомендации по способам борьбы с плагиатом

Рассмотрим наиболее общие принципы борьбы с плагиатом, рекомендуемые в различных методических рекомендациях зарубежных вузов. Начнем с указаний, которые предназначены в основном для студентов, которые в то же время могут быть полезны так же и для преподавателей. В первую очередь, они касаются идентификации видов плагиата как использования чужой работы без указания на источник:

- прямой плагиат – использование чужого текста по методу «копировать – вставить» без указания на источник;
- парафраз оригинальной работы или ее части без указания на источник;
- цитирование без указания на источник
- компилирование текста без указания на источник и т.д.

Также выделяются наиболее сложные случаи плагиата (скрытый плагиат), на которые следует обратить особое внимание студентов (Praktyczny przewodnik antyplagiatowy 2016):

- скрытый плагиат, выраженный в том, что даже с использованием перефразирования или цитирования даются ссылки не на все источники, используемые в тексте;
- перевод источника «слово в слово» с другого языка без указания ссылки на него;
- заимствование чужих идей, данных или научных результатов без указания авторства этих идей.

В то же время, многие пособия обращают внимание на необходимость формирования умений студентов правильно делать обзор литературы и перефразирование текста (Roig 1997; Landau 2002). Многие авто-

ры указывают на то, что педагогические инструменты борьбы с плагиатом должны включать обучение навыкам академического письма (Elander et al. 2010). Поэтому рекомендации для преподавателей, как правило, включают как инструкции для преподавателей, так и для студентов с целью формирования компетенций академического письма.

Иногда студенты применяют использование множества цитат с указанием на источник, но без авторского текста, что также может быть признаком недостаточно добросовестной работы с источниками. Студенты должны научиться правильно перефразировать текст, не просто переставляя слова в тексте или использования синонимов (даже если имеется ссылка на источник), а посредством краткого изложения основных мыслей, представленных в источнике. Как правило, исследованием определенной проблемы занимается не один, а несколько авторов, поэтому одним из наиболее часто используемых жанров исследовательских работ студентов является обзор литературы. Поэтому студентам важно научиться делать обзор, используя минимальное количество текста с максимальным количеством источников. Поэтому, одним наиболее эффективных упражнений для студентов по тренировке академического письма может являться так называемый «плотный обзор литературы», который представляет собой, например, подготовку обзора литературы по определенной тематике из 20 источников объемом не более 500 слов (Landau 2002). Количество источников и объем текста может варьироваться в зависимости от типа работы, уровня и направления подготовки.

В качестве наиболее общих требований к преподавателям по предотвращению плагиата студентов, можно выделить следующие:

- обсуждение со студентами определения, видов и конкретных случаев плагиата со студентами;
- давать студентам задания на понимание и текстов и их краткое резюме с указанием источников;
- давать студентам примеры правильного и неправильного перефразирования текста, а также примеры обзора литературы с правильными и неправильными ссылками на источники;
- обучать студентов правилам цитирования и создания ссылок применительно к изучаемой дисциплине и к требованиям, предъявляемым к исследовательским работам в рамках соответствующей специальности;
- стимулировать исследовательскую деятельность студентов, в том числе путем участия в научных конференциях и других видах деятельно-

сти, связанных с научными публикациями, обучая их при этом правильному написанию работ в соответствии с требованиями;

- в процессе работы преподаватель может попросить студента предоставлять черновики и рабочие варианты своих трудов, методики расчетов, источники, а также иные документы, задействованные в ходе исследования, чтобы убедиться, что исследовательская работа проведена студентом самостоятельно;

- проверять на плагиат работы студентов даже на ранних этапах их написания, чтобы студент сразу видел, какие ошибки он делает, используя чужие источники (Whitley and Keith-Spiegel 2002:81).

Рассмотрим рекомендации студентам, предлагаемые Алексом Монсоком (Monseaux 2015, p. 738–739) и попытаемся оценить их релевантность для обучения российских студентов. Перед тем, как использовать источник (книгу, статью, другой материал или данные) для собственного анализа или обзора литературы, студенту предлагается ответить на следующие вопросы, чтобы оценить ее релевантность для использования в работе (Таблица 19):

Таблица 19

Вопросы для оценки релевантности источника

Характеристика статьи	Вопросы, комментарии	Рекомендации по использованию
Тип источника данных	Данный источник является первичным или вторичным источником данных? Если источник вторичный, указана ли в нем ссылка на первичный источник? Под первичными источниками имеются в виду данные, собранные самими авторами работы или организацией, на сайте которого имеются материалы (например, статистические данные Росстата). Под вторичными источниками данных имеются в виду данные или результаты, полученные кем-то другим.	Как первичные, так и вторичные источники могут быть использованы студентом; однако рекомендуется все же отдавать предпочтение первичным источникам. Вторичному источнику следует доверять, если в нем указана ссылка на первичные данные. Если первичный источник недоступен, то рекомендуется использовать ссылку « <i>Cит. по:</i> » (<i>цитируется по</i>)

Продолжение таблицы 19

Место и вид публикации	Где опубликован материал? Это изданная монография? Это статья в рецензируемом научном журнале? Интернет-сайт? Средство массовой информации и т.д.	Наиболее предпочтительными для использования являются книги, изданные официально признанными издательствами или статьи в рецензируемых научных журналах. Многие журналы и книги находятся в открытом доступе в Интернете, однако для их использования необходимо, например, наличие адреса DOI. Любое использование интернет-источников должно быть также оговорено во внутренних документах выпускающей кафедры или факультета применительно к направлению обучения, а также соответствовать требованиям цитирования Интернет-источников.
Авторы публикации	Указан ли автор публикации? Это один или несколько авторов? Это организация или агентство (в случае отсутствия указания авторства)?	В случае отсутствия автора публикации также необходимо уточнить их происхождение. Например, в некоторых сборниках научных трудов указываются редакторы или составители. Однако некоторые интернет-материалы, не содержащие авторства, если они не принадлежат официальному источнику (например, организации), нуждаются в проверке и не рекомендуются к использованию в научных целях.
Цель публикации	Какова цель публикации?	Необходимо убедиться, что публикация предназначена для целей научного исследования или образования. Однако и некоторые информационные, рекламные и иные материалы могут быть использованы в научных работах в зависимости от специфики направления обучения.

Предметная область	Какова предметная область, тематика публикации? Является ли она узкодисциплинарной или междисциплинарной? Соответствует ли она предмету выполняемой студентом работы?	Требования к соответствию предметной области также зависят от направления, специальности или тематики выполняемой работы. Иногда студент может использовать работы из смежных дисциплин или имеющие междисциплинарный характер.
--------------------	--	---

Также могут быть заданы иные вопросы в зависимости от предметной области исследования и типа выполняемой работы (эссе, реферат, курсовая работа, тезисы и т.д.). Преподаватель может разработать свой собственный методический материал для руководства студентом при написании работы. Детализация основных положений и включение конкретных примеров должно повысить эффективность подобных инструкций. С каждым годом преподаватель может совершенствоваться и дополнять инструкции более развернутыми комментариями и примерами. В этом случае студенту впоследствии будет легче идентифицировать источники с точки зрения их релевантности для использования в научно-исследовательской работе. Тем не менее, следует помнить, что в случае сомнения или неуверенности студенту необходимо рекомендовать обратиться к преподавателю или научному руководителю.

Также для студента важно дать четкие инструкции по написанию обзора литературы. Это особенно важно на первых этапах работы с текстами, поэтому преподавателю также стоит создать некий универсальный образец, которым студенты будут руководствоваться в процессе анализа.

Монсокс предлагает следующие основные пункты для проведения обзора литературы:

- Выходные данные работы: автор, название, время и место публикации.

- Тема, цель, задачи публикации.

- Основные идеи автора и взаимосвязь между ними.

- Краткое изложение выводов автора.

Для выполнения подобного резюме студенту рекомендуется использовать свои собственные слова и выражения, уделяя внимание грамотности, а также ограничить текст объемом не более 150–200 слов. Затем студенту предлагается оценить, для каких положений (разделов) собственной работы будет использоваться этот источник.

Итоговый этап использования источника является его интеграция в научную работу студента. На этом этапе необходимо предоставить инструкции по цитированию источника, формированию ссылки, перефразировании или резюмировании его для иллюстрации собственных мыслей. Кроме того, студент должен научиться также высказывать собственную позицию о вкладе источника в развитие той темы, которая исследуется в работе. Также важно попросить студента объяснить, почему он решил использовать определенную цитату или парафраз источника, почему тот или иной способ интеграции источника был выбран в данном контексте.

Такие упражнения или их отдельные элементы могут использоваться как в рамках написания курсовых работ, рефератов, так и в качестве регулярных заданий студентам в рамках различных курсов, имеющих дело с анализом источников, написанием эссе и т.д. Отдельные их этапы могут обсуждаться на семинарах и могут выполняться не только дома, но и в аудитории, в процессе выполнения контрольных и лабораторных работ. Подобные задания повышают компетентность студентов при работе с источниками и снижают вероятность плагиата (Monseaux 2015, p. 740).

Также преподавателям рекомендуется сохранять черновики прошлых работ студентов, чтобы избежать самоплагиата. Многие вузы, в том числе российские, формируют базы данных для хранения выпускных работ студентов, однако не все базы данных содержат иные формы работ, поэтому преподавателю рекомендуется создавать собственные базы данных с целью сравнения текущих работ с предыдущими. Следует также регулярно менять тематику предлагаемых студентам работ. Не следует принимать работы, сданные в последнюю минуту: преподаватель должен видеть работу на всех этапах ее выполнения. Необходимо также устанавливать четкие требования к оформлению работы (форматированию, библиографии, ссылок и т.д.) и не принимать работы, не соответствующие этим требованиям. Необходимый элемент выполнения работы, особенно если это курсовая или выпускная работа – это регулярные консультации, в ходе которых преподаватель контролирует понимание студентом материала, а также имеет возможность лично указать на недостатки работы и ответить на вопросы (Whitley and Keith-Spiegel 2002, p. 92).

Наиболее известной англоязычной системой контроля плагиата является Turnitin (<https://www.turnitin.com>), которая используется большинством университетов в англоязычных странах. В главе 3 мы рассказывали о других системах контроля плагиата, применяемых исследованными

нами университетами. В России чаще используется система Антиплагиат.Вуз, представляющая собой расширенную версию проекта www.antiplagiat.ru, предназначенная для использования в вузах.

Вне зависимости от наличия и форм внедрения этических кодексов и политики университета в отношении развития академической добросовестности, преподаватель должен создавать свой собственный этический кодекс и не только стимулировать выполнения его студентами, но и самому следовать ему, тем самым показывая студентам пример добросовестного поведения как в академической, так и в исследовательской деятельности.

7.3. Ценностно-нормативные основания формирования академической добросовестности студентов

В понятие академической добросовестности обычно включают шесть фундаментальных принципов: честность, доверие, справедливость, уважение, ответственность и мужество. (International Centre for Academic Integrity, 2014)¹³. Честность предполагает, что все академическое сообщество должно демонстрировать, что любая фальсификация данных, обман, мошенничество, жульничество и любое нечестное поведение являются неприемлемыми. «Честность в преподавании, оценке успехов студентов, исследованиях, карьерном продвижении и иных начинаниях, связанных с присвоением степеней, должна основываться на законных, прозрачных, справедливых, предсказуемых, последовательных и объективных критериях» (Бухарестская декларация 2005).

Доверие обеспечивает возможность сотрудничества и обмена информацией в академической среде, например, преподаватель дает ясные задания студентам на основе полученных ими знаний, а студенты выполняют их ответственно и продуманно.

Справедливость требует от академического сообщества устанавливать ясные и прозрачные стандарты, обеспечивая равные возможности для взаимодействия и взаимной оценки агентов. Например, цели курса и стандарты его оценки должны быть хорошо известны и доступны студентам.

Уважительное отношение между представителями академического сообщества, несмотря на их различие в мнениях и интересах, должно

¹³ International Center for Academic Integrity (2014), Fundamental Values Project <https://academicintegrity.org/fundamental-values/>.

обеспечить отсутствие предвзятости в передаче знаний и умений. Ответственность предполагает однозначное понимание, принятие стандартов, и их соблюдение всеми субъектами, включенными в академические процессы, а также противодействие безответственному поведению других. Например, преподаватели должны вести, а студенты посещать занятия в соответствии с расписанием, также преподаватели должны быть доступны для посещения студентов, обе стороны должны должным образом готовиться к занятиям и т.д.

Представители академического сообщества также должны иметь мужество в том, чтобы приводить ценности честного академического поведения в действия, передавать их своим коллегам и содействовать их исполнению всеми представителями академического сообщества. Как указано в Бухарестской декларации, «этические нормы должны пропагандироваться не только на словах. Нужно добиться уважения к ним и реализовать их на практике во всех аспектах работы университетов – не только в преподавании и исследовании, но и во внутреннем управлении и в отношениях со сторонними участниками» (Бухарестская декларация 2005).

Действительно, наиболее трудной задачей для всех агентов является приведение в действие этих наиболее общих принципов. Задача различного рода методических руководств и рекомендаций – помочь всем участникам образовательного процесса превратить абстрактные принципы в конкретные и прозрачные нормы, а нормы – в действия, которые должны им соответствовать в реальных образовательных условиях. Первым условием на этом пути является наличие в образовательном учреждении политики в отношении академической добросовестности. В противном случае универсальные принципы академической этики, разработанные в различных декларациях, остаются абстрактными и малоэффективными. Поэтому во всех руководствах также указывается, что университеты должны иметь четкую политику, обеспечивающую добросовестное поведение всех его представителей, и также пропагандировать и культивировать ее во всех своих подразделениях (International Centre for Academic Integrity, 2014).

Наиболее «продвинутые» формы руководств не просто являются сборником декларируемых ценностей и норм, принятых на разных уровнях. Они также содержат обоснование, в том числе и научное, необходимости следования этим ценностям и нормам. В частности, во всемирно известном труде Уитли и Кейт-Шпигель мы можем найти результаты исследований, показывающих как виды студенческих нарушений, так и

факторы их распространения (Whitley and Keith-Spiegel 2002). Демонстрируются разные точки зрения, связанные с тенденциями развития современного университета, а также особенностями меняющейся социальной среды. Например, одной из важных причин нарушений является разное их понимание студентами и преподавателями: студенты склонны более снисходительно и мягко относиться к серьезности этических нарушений, чем преподаватели. Кроме того, студенты также могут по-разному понимать те или иные аспекты академических норм. Авторы пособия пишут о необходимости постоянных консультаций между студентами, преподавателями и администрацией с целью усовершенствования нормативных предписаний, их однозначного понимания и правильного внедрения в образовательную практику.

Вовлеченность всех агентов в формирование и внедрение политики академической добросовестности как базовый принцип академической этики также отмечается специалистами Академии высшего образования Великобритании. В частности, указывается, что вновь поступающие студенты обладают различным социальным, культурным и образовательным опытом, который определяет их различие в способности к восприятию материала, академическому письму и другим академическим компетенциям, что требует внимательного отношения преподавателей и администраторов к развитию этих компетенций (Supporting Academic Integrity 2010, p. 8). Поэтому функционирование этических кодексов требует индивидуального подхода и учета социального и культурного разнообразия, поэтому не терпит принятия единоличных решений и требует постоянного обсуждения со всеми представителями академического сообщества.

Таким образом, современные руководства по формированию и внедрению принципов академической добросовестности нацелены не просто на декларирование ценностных оснований академической этики, но и на их активное внедрение в образовательную практику. В этой связи, в их содержание входит как детальное описание нормативных документов и процедур, так и инструкций по их применению преподавателями и студентами. Поскольку ранее мы уже описывали нормативные основания кодексов академической этики, в последующих разделах мы коснемся тех аспектов пособий, которые направлены непосредственно на преподавателей и студентов с целью развития их педагогических и академических компетенций в направлении повышения академической добросовестности.

Можно выделить определенные социокультурные различия как факторы распространения этого вида академических нарушений. Как ре-

зультат, формируется несколько групп ценностей, содержащих предпосылки к более терпимому отношению к плагиату (Cultural Differences in Plagiarism 2017).

1. «Коллективизм». В культурах с развитыми коллективистскими ценностями, например, в странах Восточной Азии, таких, как Южная Корея, Япония или Китай, многие идеи, распространяемые в социуме, воспринимаются не как индивидуальные, а скорее, как часть универсального знания. Поэтому студенты могут не понимать важность цитирования и ссылок на источники в собственных работах, поскольку они воспринимают индивидуальных авторов как часть общества в целом. В результате ссылки на источники могут создать дискомфорт для этих студентов.

2. «Уважение к учителю». Другая группа ценностей, которые также приписываются странам Восточной Азии, связана с конфуцианскими принципами уважения учителя или того, кто передает свои знания. Большинству восточноазиатских студентов не рекомендуется создавать оригинальные работы в академической среде, а вместо этого им рекомендуется повторять идеи «мастеров» в этих предметных областях как знак уважения к ним. Поэтому студенты оказываются не готовыми создавать свой оригинальный труд со ссылками на конкретных авторов, используемых для его создания.

3. «Банковское образование». Третий ценностный аспект представляет собой наиболее обобщенную группу ценностных установок, которая характеризует так называемую «банковскую модель образования», придуманную известным бразильским педагогом Паолом Фрейре. Эта модель широко распространена в разных культурах и характеризует такие отношения «учитель – ученик», которые носят фундаментально-повествовательный характер. В соответствии с этим типом отношений ученики превращаются в «хранилище», которое заполняет учитель. Чем больше удалось «забить» в хранилище, тем выше качество обучения. Однако при этом способе передачи знаний, основанном на простом запоминании фактов, у студентов снижается способность к критическому анализу освоенных источников.

7.4. Основные педагогические инструменты для предотвращения нарушений и формирования культуры академической добросовестности: выводы для российских вузов

Первое, о чем должны заботиться педагоги в самом начале их общения со студентами в рамках учебного курса – это разъяснение их прав

и обязанностей в соответствии с университетской политикой и учебной программой преподаваемого курса. Важно, чтобы эти два компонента не противоречили друг другу (Whitley and Keith-Spiegel 2002:58). Педагогические инструменты для развития академической добросовестности в основном предназначены для трех основных целей:

1. Воспитание у студентов ценностей честности, добросовестности, культуры поведения в академической среде.
2. Обучение основным нормативно-правовым аспектам академической добросовестности, этическим кодексам и процедурам.
3. Обучение навыкам академического письма с целью предотвращения плагиата.

С целью педагогического формирования этических ценностей студентов и «этоса академической добросовестности», по мысли Уитли и Кейт-Шпигель, следует формировать «ценностно-ориентированный учебный план», центральной частью которого должно быть «принятие этических решений» или «этическое мышление», которое означает предварительную оценку любых действий или решений с точки зрения этических ценностей (Whitley and Keith-Spiegel 2002, p. 151). В качестве основных способов достижения этой цели предлагается, например, включение курсов по этике в учебный план либо включение этических семинаров и модулей в курсы, непосредственно с этикой не связанные.

Наиболее развернутой формой педагогического воздействия являются специальные учебные курсы и модули. Они различаются по своей целевой направленности. Например, курс «Добросовестность и этика», подготовленный Управлением ООН по наркотикам и преступности (UNODC)¹⁴ предполагает возможности формирования у студентов как универсальных этических принципов, так и ценностей различных сфер жизнедеятельности. Этот курс был разработан в рамках инициативы «Образование для справедливости» и направлен на развитие этических познаний студентов и способности их применения в их повседневной жизни и профессиональной деятельности. Для повышения его эффективности, разработчики попытались связать теорию с практикой, с целью развития критического мышления, а также использовать активные и интерактивные технологии и групповую работу. Модули в рамках курса носят мультидисциплинарный характер и могут быть интегрированы с другими курсами, не связанными с этикой. Эти модули также предлага-

¹⁴University Module Series: Integrity and Ethics.
<https://www.unodc.org/e4j/en/tertiary/integrity-ethics.html>

гают различные активные методы освоения этических компетенций, например, дискуссии, мозговые штурмы, эссе, ролевые игры и т.д. Эти методы, по мнению разработчиков, будут способствовать эффективному восприятию этических ценностей у студентов. Студенты также выполняют различные упражнения. Например, в рамках модуля «Этика и общество» они должны распознать этические аспекты в новостных материалах, обсуждают видео, предлагающие определенные этические дилеммы и т.д. Представляет интерес, например, такое задание, входящее в модуль «Публичная добросовестность и этика»:

После короткого мозгового штурма наиболее важных ценностей студентам раздаются карточки и каждому предлагается написать на карточке одну ценность, которая является самой важной ценностью в их жизни. Далее студентам предлагается ситуация, что они присутствуют на торжественном приеме по поводу открытия новой программы и должны представиться другим студентам, ссылаясь на ценность, указанную в их карточке. Их карта – это их визитная карточка. Они должны идти к другим и представлять себя, объясняя свою руководящую ценность. После коротких взаимных представлений они должны идти к другим студентам, чтобы установить новые контакты.¹⁵

Активные методы предлагаются многими авторами для повышения эффективности этического образования. Предлагается проведение этических воркшопов, обсуждение кейсов, приглашение на занятия специалистов, например, в сфере профессиональной этики. Некоторые авторы считают, что подобные занятия могут способствовать изменению этических представлений студентов (Sietga and Human 2008).

Важнейший механизм формирования «культуры добросовестности» у студентов – четкое разъяснение преподавателями основных целей обучения. Студенты, которые не понимают, для чего предназначен конкретный курс или задание, более склонны к нарушениям (Whitley and Keith-Spiegel 2002:59). Очень важно показать студентам, какую роль играет тот или иной курс в учебном плане, и какие навыки, необходимые для их будущей жизни и профессии, он формирует. Непонимание студентами целей курса снижает их мотивацию к обучению и, соответственно, может привести к жульничеству.

Также важно давать студентам детальные и четкие инструкции относительно обучения, дисциплинарные предписания в соответствии с

¹⁵ Exercises <https://www.unodc.org/e4j/en/integrity-ethics/module-13/exercises/index.html>

нормативными документами университета и указания относительно правил освоения курса. Преподаватель должен быть уверен, что студенты адекватно поняли нормативные требования к выполнению заданий. Он должен давать возможность студентам задавать вопросы, как письменно, так и устно. Необходимо четкое понимание студентов того, что можно, а чего нельзя делать в ходе обучения.

В этом отношении наиболее важной проблемой, которая лишь отчасти затрагивалась в нашей работе, является групповая работа студентов. В процессе групповой работы может возникнуть ситуация, когда вклад, вносимый студентами в совместную работу, не является равным. Многие студенты не имеют опыта сотрудничества в групповой работе. При этом также возникает проблема «отсутствия различия между конструктивным сотрудничеством и сговором». (Supporting academic integrity 2010, p. 11). Поэтому преподаватель должен давать четкие инструкции, когда сотрудничество позволительно, а когда нет, а также правила коллективной работы и критерии оценивания студентов. Все инструкции должны быть четко прописаны в учебной программе, однако не менее важно, чтобы преподаватель убедился, что студенты усвоили их. Преподавателю необходимо разъяснять их как в аудитории, так и на индивидуальных консультациях.

Также преподавателю следует идентифицировать студентов, наиболее подверженных риску нарушений. Безусловно, у каждого преподавателя имеются собственные методы распознавания подобных студентов. Однако, как показывают многие исследования, это, как правило, плохо посещающие и слабо успевающие студенты. Уитли (1998), в частности, указывает на то, что это также плохо обучаемые студенты, студенты, склонные к прокрастинации, к повышенной тревожности (например, сильно волнующиеся перед тестом или экзаменом) и т.д. Очень важно правильно разъяснить студентам, что понимается под разными видами нарушений, почему они таковыми являются и какие наказания за них предполагаются. В пособиях предлагаются различные способы объяснений нарушений, а также специальные кейсы для дискуссий.

Наибольшее внимание среди всех видов нарушений, заслуживающих не только дисциплинарных мер, но и обучающих механизмов, является плагиат. Работа со студентами в направлении предотвращения плагиата предполагает два основополагающих компонента – нормативный и педагогический. Нормативный компонент включает основные законы, правила и инструкции относительно плагиата, а также способы контроля

плагиата, в частности, электронные системы и программы. Педагогический компонент основывается на обучении студентов академическому письму с акцентом на способах избегания плагиата. Во многих университетах, включая российские, имеются специальные курсы по академическому письму и центры академического письма. К сожалению, в российских вузах это пока не стало повсеместной практикой (Смирнова 2015). Одним из первых в нашей стране подобный центр был создан в НИУ «Вышая школа экономики» в 2011 году (Бакин 2013). Центр организует как коллективную, так и индивидуальную работу с сотрудниками в двух направлениях: обучение письму и подготовка научных публикаций на русском и иностранном языке¹⁶. Спецификой центров академического письма в нашей стране является то, что они в основном предназначены для сотрудников и аспирантов университета с целью повышения их публикационной активности, в особенности в международных базах данных, включая публикации на английском языке. Между тем, в большинстве зарубежных вузов подобные центры имеют универсальный характер и даже более нацелены на студентов с целью обучения их способностям создания научного текста. Однако в российских вузах в последнее активно развиваются курсы академического письма для студентов и создаются соответствующие пособия (Короткина 2015, Базылев 2015).

Как уже говорилось, плагиат является наиболее сложной проблемой, особенно на первых порах обучения студентов, которые не только не владеют навыками академического письма, но и часто не имеют представления о том, что такое плагиат, и как необходимо пользоваться чужими текстами в процессе написания собственной работы. Чаще всего школьное образование не дает таких навыков.

Все вышеперечисленные модели определенным образом характеризуют и российское образование. Российские преподаватели предпочитают использовать традиционные формы обучения, среди которых лекции играют ведущую роль. Российские студенты испытывают существенные трудности с использованием источников, особенно взятых из Интернета, с трудом отличают научную статью от статьи из Википедии или с сайта-хранилища студенческих рефератов. Кроме того, и сами преподаватели в своих лекциях не всегда ссылаются на источники используемых данных. Российские студенты часто стесняются высказывать собственные мысли, боясь, что они будут высказаны недостаточно вер-

¹⁶ Центр академического письма НИУ ВШЭ <https://academics.hse.ru/awc/>

но. Поэтому плагиат среди студентов российских вузов является достаточно распространенным явлением и нуждается не только в контроле, но и в педагогическом воздействии. В то же время, следует понимать, что социокультурные и иные факторы (например, индивидуальные, мотивационные и т.д.) являются вторичными по отношению к контекстуальным факторам, на первом месте из которых является политика в отношении академических нарушений на уровне национального законодательства и университетов и их функционирование в образовательной практике.

Как уже было сказано, в российском высшем образовании на данный момент создана определенная нормативно-правовая база для развития академической этики. Многие вузы разрабатывают этические кодексы, создают институты этического регулирования академического поведения (этические комиссии, комитеты и др.), однако их анализ показывает, что эти инструменты еще недостаточно внедрены в актуальную академическую практику (Еременко 2019, с. 86).

Новые вызовы для дальнейшего внедрения систем академической добросовестности обусловлены рядом факторов. Первый из них – необходимость включения российских вузов в ведущие мировые рейтинги. Отсутствие инструментов регулирования нарушений в академической и научной среде негативно сказывается на репутации университетов, поэтому их разработка и внедрение становится одной из актуальных задач развития российского высшего образования.

Второй вызов связан с трудностями, с которыми пришлось столкнуться мировым вузам в связи с пандемией коронавируса. В условиях дистанционного обучения формируется новая этика взаимоотношений субъектов образовательного процесса, усложняются механизмы контроля нарушений и использования педагогических инструментов их предотвращения. В то же время, этот нелегкий период стимулировал развитие новых технологий обучения, использования онлайн-ресурсов образовательной деятельности в вузах. Недостаток опыта российских вузов в использовании онлайн-ресурсов обучения и предотвращения академических нарушений требует разработки программ, позволяющих контролировать поведение студентов на экзаменах, плагиат и другие виды нарушений, характер которых меняется в условиях онлайн обучения. Это требует также развития нормативно-правовой базы, которая стимулировала бы вузы не только разрабатывать этические кодексы и регулирующие институты, но и внедрять их в реальную образовательную практику. В этих условиях повышается важность не только контролирующих, но и

поддерживающих механизмов, обеспечивающих успешную адаптацию к новым образовательным условиям.

Третий вызов связан с принятием Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», согласно которому существенно повышается роль воспитательной деятельности в образовательном процессе. Воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения»¹⁷. Механизмы включения этических принципов в воспитательную работу со студентами достаточно разнообразны. Формирование принципов академической этики в рамках учебного процесса может осуществляться в процессе освоения универсальных компетенций, заложенных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Например, в рамках реализации компетенции УК-1 бакалавриата («способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач») необходимо обучение студентов работе с информационными ресурсами, библиотечными системами, специализированными сайтами, использованию правил цитирования и оформлению ссылок на литературу, научного обзора и др. Все это позволит минимизировать плагиат уже на ранних стадиях обучения.

В рамках реализации компетенции УК-2 («способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений») необходимо знакомить студентов с международными, национальными и вузовскими нормативными документами в области этического регулирования и разъяснять механизм действия существующих институтов. Осуществление этих процессов возможно как в рамках общих курсов («Этика», «Правоведение» и др.), так и посредством внедрения в учебный процесс специализированных курсов и модулей, таких, как «Академическая этика», «Основы академического письма» и др. Развитие этических представлений студентов возможно и при освоении компетенции УК-11 («способен формировать нетерпимое от-

¹⁷ Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/

ношение к коррупционному поведению»)), поскольку нарушение этических норм признается одним из факторов коррупционного поведения.

Воспитательная деятельность в вузе применительно к академической этике должна осуществляться не только в учебном процессе, но и во внеучебных мероприятиях, а также в деятельности студенческого самоуправления. Студенты, как и все участники образовательного процесса должны вовлекаться в разработку и обсуждение этических кодексов, входить в состав этических комиссий. Также на этапе внедрения систем академической добросовестности необходимо проводить регулярные тренинги и семинары для студентов и преподавателей по ее применению в реальной образовательной практике. Все это требует разработки нормативного и методического сопровождения.

Проблема российских вузов состоит в том, что на предыдущих этапах развития системы высшего образования в них отсутствовали этические регуляторы. Несмотря на то, что борьба всегда велась преподавателями и представителями администрации, нормы академической этики не были актуализированы ни в законодательстве, ни в регулятивных документах вузов, ни в процедурах. Этические нарушения трактовались в терминах «нарушений дисциплины», которые понимались довольно широко и неоднозначно, что создавало трудности как преподавателям и студентам, так и администраторам. Кроме того, проблема идентификации и контроля плагиата также актуализировалась относительно недавно. Создание этических кодексов и систем академической добросовестности в нашей стране осуществляется практически с нуля, поэтому трудности, связанные с адаптацией опыта зарубежных университетов, неизбежны, в особенности с учетом социокультурных особенностей отношения к регулированию среди населения нашей страны. Многие нормы и инструкции в российских организациях существуют лишь на формальном уровне, используются в качестве «витрины» или для отчетности перед вышестоящими структурами. Поэтому необходимо использовать опыт и практики их внедрения не только в странах с устоявшимися системами академической добросовестности, как, например, США, но и в странах Восточной Европы, характеризующиеся близким наследием и схожими ценностными системами.

Проведенный в настоящей работе анализ позволяет сопоставить не только практики нарушений и способы борьбы с ними, но и показывает взаимосвязь этих параметров с законодательными, образовательными и социокультурными условиями в конкретных странах. Анализ показы-

вает, что установление этических норм должно происходить при вовлечении всех участников академического сообщества, сталкивающихся с проблемами и пытающихся их разрешить посредством формирования системы академической добросовестности. В настоящее время в российском высшем образовании сформирована потребность в формировании подобных систем, которые должны носить комплексный, а не фрагментарный характер. Среди представителей научного и академического сообщества российских вузов ведутся дискуссии, которые важно услышать и выстроить правильный диалог для создания «работающих» этических кодексов. При этом необходима сильная «управленческая воля» руководства вузов и понимание того, что внедрение этических кодексов – длительный и сложный процесс, включающий не только дисциплину и контроль, но и педагогические инструменты обучения и воспитания.

Заключение

Академические нарушения в вузах распространены во всем мире и являются серьезным препятствием для развития качественного образования и репутации современных университетов. В нашем исследовании был сделан акцент на двух наиболее распространенных типах студенческих нарушений в академической среде современных вузов: нарушения в процессе теста или экзамена, которые чаще всего используются в аудитории, и нарушения в процессе написания работ, куда в первую очередь относится плагиат в его различных формах. К первым чаще всего относят списывание (копирование) у другого студента, с книги или других материалов, использование электронных устройств (телефонов, планшетов и т.д.), шпаргалки (самостоятельно созданные материалы как вспомогательные средства при выполнении работы), нелегальное получение экзаменационных тестовых материалов, экзаменационных и контрольных заданий, неразрешенное сотрудничество студентов в ходе выполнения заданий, проектов и т.д. Для сравнительного исследования были проанализированы три вида факторов: индивидуальные, связанные с социальным статусом и индивидуальными особенностями студентов (пол, курс, тип вуза, специальность, успеваемость, трудовая занятость и др.; мотивационные, обусловленные социально-психологическими установками, ценностными ориентациями студентов и их мотивацией к обучению (индивидуализм – внутренняя и внешняя мотивация, коллективизм, установки нейтрализации) и контекстуальные факторы, связанные с регулированием академического поведения, в частности, с политикой академической добросовестности и этическими кодексами вузов, с влиянием социокультурной среды вуза на поведение студентов.

На основе разработанного методологического подхода было проведено сравнительное исследование, в котором использован подход смешивания методов – опроса студентов университетов четырех стран (США, Латвии, Польши и России), полуформализованные интервью с преподавателями и представителями администрации вузов, анализа документов (законодательства, этических кодексов, других локальных нормативов, составляющих систему академической добросовестности в той или иной стране и в конкретном университете). Этот метод позволил интегрировать переменную для последующего количественного анализа

на основе качественных данных — уровень институционализации системы академической добросовестности.

Мотивационные и контекстуальные факторы имеют большую значимость в объяснении студенческих нарушений, нежели индивидуальные, в особенности те, которые основаны на социально-демографических характеристиках студентов. Среди мотивационных факторов преобладают установки нейтрализации, что означает, что студенты, оправдывающие нарушения в имеющихся образовательных условиях, более склонны к нечестному поведению в процессе учебы. Стремление к получению знаний, а не просто формальных результатов обучения (внутренняя мотивация) также способствует снижению нарушений. Коллективистские установки более тесно связаны с нарушениями, но этот показатель существенно варьируется в разных странах и также должен быть проанализирован в условиях конкретной образовательной и социокультурной среды. То же самое можно сказать и о важности оценок.

На основе глубокого анализа систем академической добросовестности в исследуемых странах и вузах были выявлены уровни институционализации систем академической добросовестности для каждой страны с использованием методологии Т. Бертрам-Галлант: «институционализация» (США), «внедрение системы» (Латвия), «формирование ответов на вызовы» (Польша) и «осознание необходимости изменений и готовность к внедрению» (Россия). На основе проведенного регрессионного анализа показано, что система академической добросовестности, контроль преподавателей и установки нейтрализации являются наиболее важными факторами академических нарушений: студенты склонны снимать с себя ответственность за нарушения и чаще прибегают к ним в условиях слабого контроля преподавателей; чем выше уровень институционализации политики академической добросовестности, тем ниже уровень академических нарушений. Индивидуальные факторы нарушений играют минимальную роль в объяснении нарушений; даже академическая успеваемость является значимым фактором не во всех странах.

В дополнительном исследовании, проведенном в Удмуртском государственном университете, была исследована взаимосвязь индивидуальных, моральных, мотивационных и контекстуальных факторов с академическими нарушениями. Были использованы как методики, использованные в международном исследовании, так и специальные методики, оценивающие этические представления и академическую мотивацию студентов. Как показало исследование, устойчивые негативные взаимосвязи нарушений

имеются с таким индивидуальным фактором, как успеваемость; также имеется тенденция к тому, что идеалистические установки могут способствовать добросовестному поведению студентов, а релятивистские – наоборот; мотивация достижения и познавательная мотивация показывают относительно устойчивую негативную связь с нарушениями; контроль преподавателей является ведущим контекстуальным фактором, способствующим снижению нарушений.

Внимание преподавателей к нечестному поведению студентов, использование определенных контролирующих и педагогических инструментов для предотвращения жульничества является важнейшим инструментом развития академической добросовестности. В ходе исследования были проведены полуструктурированные интервью с преподавателями в четырех странах (52 интервью в вузах Латвии, США, Польши и России). При анализе стратегий предотвращения нарушений преподавателями выявлена некоторая общность мнений о факторах нарушений и способах борьбы с ними. Преподавателями отмечаются такие факторы, как недостаточная осведомленность студентов о правилах академической этики, растущее давление на студентов и конкуренция в сфере образования, социокультурные факторы и др. Формы взаимодействия преподавателей со студентами балансируют между «стратегией следования правилам» и «стратегией добросовестности», поскольку наличие четких и однозначно понимаемых всеми норм является условием успешного педагогического процесса. Несмотря на специфический уровень развития систем академической добросовестности в различных университетах, следует отметить наличие некоторой автономии преподавателей в предотвращении академических нарушений и создание ими собственных инструментов для этих целей. Все преподаватели отмечают необходимость наличия в вузе работающей системы академической добросовестности, включающей как нормы, санкции, так специальные органы и процедуры для поддержания дисциплины студентов. Эта система помогает преподавателям развивать педагогические и воспитательные инструменты для реализации этических принципов студенческого поведения. При недостаточном уровне развития этой системы преподаватели оказываются в уязвимом положении: отсутствие поддержки администрации вуза, а иногда даже игнорирование ею недобросовестных практик студентов дискредитирует роль педагога и образовательного процесса в целом.

На основе интервью с преподавателями и представителями администрации был выявлен ряд принципов академической этики, которым

должны следовать современные университеты, по мнению представителей академического сообщества: этика как основа профессионализма и стремления к высоким результатам; этика как область доверия, академической свободы и честности. В рамках анализа двух ведущих преподавательских нарративов – «рационализации нарушений» и «отрицания нарушений» были выявлены оппозиции, отражающие как противоречивость внедрения систем академической добросовестности, так и неоднозначность роли преподавателей в предотвращении нарушений. Это, в частности, оппозиция контролирующих и педагогических механизмов, профессионально-этической и академической моделей университетской этики. Исследование также позволило сформулировать ряд гипотез для будущих исследований, одной из которых является следующая: в условиях действующей системы академической добросовестности преподаватели чаще следуют формальным процедурам при обращении с нарушениями. В то же время исследование показало, что преподаватели предпочитают педагогические инструменты контролирующим и считают их более эффективными.

Одним из важных способов предотвращения неэтичного поведения в образовательной среде является создание эффективных институтов медиации для разрешения спорных вопросов во внутривузовских взаимодействиях на основании принципов беспристрастности, конфиденциальности, независимости. Такими институтами являются университетский омбудсмен (США, Польша) и третейский суд (Латвия). Кроме того, проведен анализ действия институтов урегулирования споров и в других мировых университетах. На основе интервью с омбудсменами университетов США и Польше, представителями третейского суда Латвийского университета показаны основные функции этих институтов и проблемы, с которыми они сталкиваются. Подобные институты позволяют сделать нормы понятными и прозрачными для всех субъектов и избежать недопонимания между ними в плане их применения, способны выявить несовершенства нормативной системы и сигнализировать о них руководству, обеспечить защиту представителей академического сообщества от внешних санкций и иных форм преследования за нарушения.

Мировое научное и академическое сообщество разработало множество руководств и методических рекомендаций для вузов, студентов и преподавателей по формированию систем академической добросовестности, этических кодексов, стимулированию в вузах честного академического поведения, основанного на шести фундаментальных принципах:

честность, доверие, справедливость, уважение, ответственность и мужество. В процессе внедрения этих систем необходимо развивать педагогические инструменты для развития академической добросовестности, включающие воспитание у студентов ценностей честности, добросовестности; обучение основным нормативно-правовым аспектам академической этики, этическим кодексам и процедурам; обучение навыкам академического письма с целью предотвращения плагиата. Использование всех этих инструментов применительно к российскому высшему образованию должно учитывать необходимость создания комплексной системы академической добросовестности на основе не только международного опыта, но и образовательных, социальных и культурных условий российской действительности.

Литература

1. Анашкина Е. В. (2014). Проблема нарушения академических норм при компьютерном контроле знаний в высших учебных заведениях / Е. В. Анашкина, Е. Ф. Валяева // Education sciences and psychology. № 6. С. 27–37. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22813305> (Дата обращения 31.10.2020).

2. Апресян Р. Г. (2009). Об этическом кодифицировании университетской жизни. Условия возможности // Этический кодекс университета. Ведомости. Вып. 34 / Под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. – Тюмень: НИИ ПЭ. С. 69–85.

3. Апресян Р. Г. Добросовестность и успех (2016). // Ведомости прикладной этики. № 9. С. 66–78. Режим доступа: <http://docplayer.ru/49295685-R-g-apresyan-dobrosovestnost-i-uspeh.html> (Дата обращения 20.03.2021).

4. Арефьев П. А. (2014). Международные рейтинги высших учебных заведений: история и современность // Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / Под ред. Ф. Э. Шереги и А. Л. Арефьева / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований. С. 15–65.

5. Базылев В. Н. (2015). Академическое «письмо»: метод. аспект. М.: Изд-во Современ. гуманитар. ун-та. 275 с.

6. Бакин Е. В. (2013). Центр академического письма: опыт создания // Высшее образование в России. № 8–9. С. 112–116.

7. Безсмертная Е. Р. (2016). Академическое мошенничество в университетах: можно ли ему противодействовать? / Е. Р. Безсмертная // Журнал «Дискуссия». № 11(74). 9 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/akademicheskoe-moshennichestvo-v-universitetah-mozhno-li-emu-protivodeystvovat> (Дата обращения 31.10.2020).

8. Борисова Е. И., Полищук, Л. И., Суворов, А. Д. (2013). Академическая этика и мотивация студентов: история двух вузов [Электронный ресурс]: препринт WP10/2013/03 / Е. И. Борисова, Л. И. Полищук, А. Д. Суворов; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Электрон. текст. дан. (1 МБ). – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, – (Серия WP10 «Научные доклады Института институциональных исследований»). – 43 с.

9. Борисова Е. И. (2014). Соблюдать или нарушать: внутренние мотивы академической этики // Журнал Новой экономической ассоциации.

№ 2(22). С. 41–73. Режим доступа: <http://journal.econorus.org/pdf/NEA-22.pdf> (Дата обращения 31.10.2020).

10. Бурдые П. (1996). Университетская докса и творчество: против схоластических делений. Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. М.: Socio-Logos, С. 8–31.

11. Варава В. В. (2008). Этика и образование. Проблемы и перспективы воспитания в высшей школе. Вестник ВГУ. Серия «Проблемы высшего образования. № 1. С. 47–53.

12. Вахрушев Р. В., Макарова М. Н. (2014). Коррупция в высшем образовании и академическая этика / Р. В. Вахрушев, М. Н. Макарова // Высшее образование в России. № 12. С. 55–63. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/korrupsiya-v-vysshem-obrazovanii-i-akademicheskaya-etika> (Дата обращения 31.01.2021).

13. Виноградова Т. В. (2017). Исследовательская недобросовестность: теневая сторона науки // Научоведческие исследования. Институт научной информации по общественным наукам РАН. С. 61–91.

14. Герцен С. М. (2013). Меры предотвращения академического мошенничества (из опыта зарубежных вузов) / С. М. Герцен // Интернет-журнал «Научоведение». № 4. 11 с. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/28pvn413.pdf> (Дата обращения 31.10.2020).

15. Голунов, С.В. (2010). Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом / С. В. Голунов // Вопросы образования. № 3. С. 243–257. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/studencheskiy-plagiat-kak-vyzov-sisteme-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-i-za-rubezhom> (Дата обращения 31.10.2020).

16. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. (2014). Опросник «Шкала академической мотивации», Психологический журнал. Том 35, № 4. С. 96–107.

17. Евстратова, С. В. (2014). Модели восприятия академического мошенничества студентами. М. Режим доступа: https://studwood.ru/597462/sotsiologiya/determinanty_akademicheskogo_moshennichestva (Дата обращения 31.10.2020).

18. Еременко Т. В. Информационная этика современного российского студенчества. URL: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2008/disk/75.pdf> (Дата обращения 13.08.2017).

19. Еременко Т. В. (2019). Этическое регулирование работы студентов с информацией: сравнительный анализ практики вузов России и

США. Научные и технические библиотеки. (11): 75–92. <https://doi.org/10.33186/1027-3689-2019-11-75-92> (Дата обращения 11.12.2020).

20. Ефимова Г. З. (2013). Анализ основных стратегий борьбы с проявлениями недобросовестности в науке и образовании / Г. З. Ефимова // СИСП. № 2 (22). 29 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnyh-strategiy-borby-s-proyavleniyami-nedobrosovestnosti-v-nauke-i-obrazovanii> (Дата обращения 31.10.2020).

21. Иванова А. А. (2011). Проблема студенческого плагиата / А. А. Иванова // Преступления против интеллектуальной собственности: Материалы Международной научно-практической конференции (Нижний Новгород, 19–20 мая 2011 года). Нижний Новгород: НИУ ВШЭ. С. 212–219.

22. Итоги конференции «Обнаружение заимствований – 2017» // Университетская книга. 2018. № 1. С. 52–53.

23. Как студенческое списывание влияет на поведение на рабочем месте. Сайт ВШЭ. 11.02.2021. URL: <https://www.hse.ru/news/science/442764771.html?fbclid=IwAR20xbntkewh71IfnozPD0RfMB3Zj1VPKеHSSStHyQTjw4ZZXpNov0r-dog> (Дата обращения 13.03.2021).

24. Кичерова М.Н. (2013). Информационное общество и проблема академической недобросовестности / М. З. Ефимова, М. Н. Кичерова // Интернет-журнал «Науковедение». № 4. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/01pvn413.pdf> (Дата обращения 31.10.2020).

25. Кичерова М. Н. (2013). Плагиат в студенческих работах: анализ сущности проблемы / М. Н. Кичерова, Д. Н. Кыров, П. Н. Смыкова, С. А. Пилипушко // Интернет-журнал «Науковедение». № 3. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/83pvn413.pdf> (Дата обращения 31.10.2020).

26. Кичерова, М. Н. (2013). Этнос науки в информационном обществе / М. Н. Кичерова // Интернет-журнал «Науковедение». № 4. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/51pvn413.pdf> (Дата обращения 31.10.2020).

27. Кобышева Л. И. (2013). Влияние социальной активности на нравственное самоопределение студентов / Л. И. Кобышева // Интернет-журнал «Науковедение». № 3. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/73pvn413.pdf> (Дата обращения 12.10.2020).

28. Короткина И. Б. (2016). Академическое письмо: процесс, продукт и практика: учебное пособие для вузов / И. Б. Короткина. – Москва: Издательство Юрайт. 295 с.

29. Кодекс академической добросовестности слушателя и аспиранта ЕУСПб. Санкт-Петербург. 2017. Режим доступа: <https://eu.spb.ru/students/the-code-of-academic-integrity> (Дата обращения 31.10.2020).

30. Кодекс академической честности Костанайского государственного университета имени А. Байтурысова. Казахстан. 2017. Режим доступа: http://ksu.edu.kz/images/kodeks_akademicheskoy_chestnosti_2017_g.pdf (Дата обращения 30.03.2021).

31. Кодекс корпоративной этики УдГУ. Ижевск. 2018. 9 с. Режим доступа: <http://udsu.ru/documents/show/osnovnye-dokumenty> (Дата обращения 31.10.2020).

32. Куимова Н. Н. (2017). Личностные особенности студентов, склонных к списыванию в учебной деятельности / Н. Н. Куимова, С. М. Мокерова // Нижегородский психологический альманах. № 1. С. 71–80. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30675834> (Дата обращения 4.11.2020).

33. Латова Н. В., Латов Ю. В. (2007). Особенности «вестернизации» ментальности студенчества модернизирующихся стран // Социс. № 11. С. 90–98.

34. Лиги М., Трасберг К. (2014). Причины недобросовестности в учебе и представления студентов о правилах поведения. Качественное исследование по материалам интервью. Вопросы образования. № 4. С. 184–208.

35. Липатов В. А., Смирнов Н. В., Наимзада Д. М. З., Северинов Д. А. (2015). К проблеме использования шпаргалок: результаты анонимного анкетирования / В. А. Липатов, Н. В. Смирнов, Д. М. З. Наимзада, Д. А. Северинов // Научно-практический журнал «Синергия». № 2(2). С. 27–32. Режим доступа: <http://veri.ru/upload/iblock/f7c/f7c668382341b7b9c73bfbcb4c6658d.PDF> (Дата обращения 31.10.2020).

36. Макарова М. Н. (2016). Факторы академических нарушений в студенческой среде // Социология образования. № 3. С. 91–107.

37. Малошонок, Н. Г. (2016). Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // Вопросы образования. № 1. С. 35–60.

38. Никитина О. П. Особенности формирования уверенности в себе студентов // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 136–138.

39. Олсон М. (1995). Логика коллективных действий. Общественные блага и теория групп. Пер. с англ. М.: ФЭИ, 174 с. Режим доступа:

http://www.studmed.ru/view/olson-m-logika-kollektivnyh-deystviy-obshchestvennye-bлага-i-teoriya-grupp_9be6de052b2.html (Дата обращения 31.10.2020).

40. Положение о применении дисциплинарных взысканий за нарушения академических норм в написании письменных учебных работ. М. 2013. Режим доступа: http://mfei.ru/i/documents/polozeniya/polozhenie_26.pdf (Дата обращения 21.03.2021).

41. Положение об обеспечении самостоятельности выполнения письменных работ в СПбГУЭФ на основе системы «Антиплагиат». Санкт-Петербург. 2010. Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/151/83216.php> (Дата обращения 22.05.2021).

42. Положение об обеспечении самостоятельности выполнения письменных работ в ВСЭИ на основе системы «Антиплагиат». Киров: ВСЭИ, 2014. Режим доступа: <http://www.vsei.ru/downloads/vsei/uuvr/p-antip.pdf> (Дата обращения 31.10.2020).

43. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – https://psy-journals.ru/exp/2012/n4/57361_full.shtml [Исследование взаимосвязи типа личностной ориентации и уровня развития морального сознания – Экспериментальная психология – 2012. Том. 5. № 4].

44. Порядок применения дисциплинарных взысканий при нарушениях академических норм в написании письменных учебных работ в НИУ ВШЭ. М. 2012. Режим доступа: <https://www.hse.ru/ba/stat/disziplin> (Дата обращения 14.11.2020).

45. Правила внутреннего распорядка УдГУ. Ижевск. 2009. 17 с. Режим доступа: http://v4.udsu.ru/official/doc_life_udsu (Дата обращения 31.10.2020).

46. Ромек В. Г. (1996). Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестн. Вып. 1. Ч. 2. Ростов н/Д: Изд-во РГУ. С. 132–138.

47. Рощина Я. А. (2017). Борьба со списыванием в студенческой среде: важно ли следить за студентами во время письменных работ / Я. А. Рощина // Вестник Московского университета. Серия 6: экономика. № 2. С. 107–127.

48. Савина О. В. (2011). Академическая этика: общие принципы и прикладные аспекты: автореф. дис. ...канд. филос. наук. М. 26 с. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/v/366485/d?#?page=2> (Дата обращения 31.10.2020).

49. Савицки С. (2015). Факторы, влияющие на студентов, занимающихся списыванием / С.Савицки // Университетское управление: практика и анализ. № 1. С. 84–93.

50. Савочкина Т. С., Нератова И. В. (2009). Студенческий плагиат в высшем профессиональном образовании // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. № 6. С. 90–104.

51. Севостьянова Е. О. Этические понятия – общечеловеческие ценности личности / Е. О. Севостьянова // Современные исследования социальных проблем. 2010. № 1. С. 73–76.

52. Смирнова Н.В. (2015). Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. № 6. С. 58–64.

53. Смит, Ву Ян, Гамильтон, Том (2017). ETINED Платформа Совета Европы по этике, прозрачности и честности в образовании. Страсбург: издательство Совета Европы.

54. Соболевская О. В. (2015). Отношение к списыванию в вузах определяет его масштабы // Научно-образовательный портал IQ. URL: <https://iq.hse.ru/news/177664796.html> (Дата обращения 11.09.2019).

55. Тугуз Ф.К. (2013). Этический кодекс университета как ресурс социализации студентов / Ф.К. Тугуз, С.А. Ляушева // Вестник Адыгейского государственного университета. № 4. 9 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/eticheskiy-kodeks-universiteta-kak-resurs-sotsializatsii-studentov> (Дата обращения 6.12.2020).

56. Федоров А.А., Бадиев И. В. (2018). Валидизация русскоязычной версии опросника этических позиций. Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 15. № 3. С. 491–509.

57. Хвостов А. (2016). Диагностика морального сознания в зарубежных исследованиях // Развитие личности. № С. 113–138.

58. Шмелева Е. Д. (2015). Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований / Е. Д. Шмелева // Экономическая социология. Т. 16. № 2. С. 55–73.

59. Этический кодекс студента ГОУ высшего профессионального образования «Волгоградский государственный университет» (2007) // Вестник Волгоградского государственного университета. № 10.

60. Этический кодекс студентов НОУ «СГБА». Тольятти. Режим доступа: <http://academ063.ru/srednee-professionalnoe-obrazovanie/eticheskiy-kodeks-studentov> (Дата обращения 21.12.2020).

61. Яковлев В. Ф. (2018). Наказание студентов за академическое мошенничество, опыт зарубежных университетов / В.Ф. Яковлев // Журнал «NOVAINFO.RU». № 78-1. Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/14655> (Дата обращения 31.10.2020).

62. Яковлев В.Ф. Противодействие академической нечестности студентов на экзаменах / В. Ф. Яковлев // Журнал «NOVAINFO.RU». 2016. № 41(2). С. 158–165.

63. ACCUO's Ombuds Toolkit (2014) Setting-up and operating an Ombuds office in a Canadian postsecondary institution, op.cit., 2014. <http://accuo.ca/resources/toolbox/> (Дата обращения 16.11.2020).

64. Akeley Spear, J. and Neville Miller, A. (2012). The effects of instructor fear appeals and moral appeals on cheating-related attitudes and behavior of university students. *Ethics and Behavior*, 22(3), 196–207.

65. Anderman, E. M. (2006). *Psychology of academic cheating* / edited by Eric M. Anderman, Tamera B. Murdock. Amsterdam; Boston: Elsevier Academic Press.

66. Anderman, E. M. 2006. The effects of personal, classroom, and school goal structures on academic cheating. *Psychology of academic cheating* / edited by Eric M. Anderman, Tamera B. Murdock. Amsterdam; Boston : Elsevier Academic Press.

67. Anderman, Eric M; Koenka, Alison C (2017) The Relation Between Academic Motivation and Cheating. *Theory Into Practice*, 56:2, pp. 95–102.

68. Antion, D. L. & Michael, W. B. (1983). Short-term predictive validity of demographic, affective, personal, and cognitive variables in relation to two criterion measures of cheating behaviors. *Educational and Psychological Measurement* 43 (2), pp. 467–483.

69. Antion, David L. and Michael, William. B. 1983. "Short-term predictive validity of demographic, affective, personal, and cognitive variables in relation to two criterion measures of cheating behaviors." *Educational and Psychological Measurement* 43(2) : p. 467–483.

70. Athanasou, James A. (2002) Male and female differences in self-report cheating. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Permission is granted to distribute this article for Volume 8, Number 5, May, p. 1–12.

71. Baird, John S. Jr. (1980) Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*. Volume 17, issue 4, pp. 515–522.

72. Bandura, Albert (1986). The explanatory and perspective scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol 4, № 3, pp. 359–573.

73. Barnhart, R. K. (Ed.) (1988) Chambers Dictionary of Etymology (Edinburgh, Chambers).
74. Bauer, F. (2004) The Practice of One Ombudsman. *Negotiation Journal*, Volume 16(1) – Oct 16, 2004, p. 59–79.
75. Bauman Z. (2007). *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*, Lodz University Press, Lodz.
76. Behrens, R. (2017) Being an ombudsman in higher education. A comparative study. ENOHE (the European Network of Ombudsmen in Higher Education) <http://www.enohe.net/wp-content/uploads/2017/06/Being-an-ombudsman.pdf> (Дата обращения 31.01.2021).
77. Bernardi, A. R., Ania V. Baca, A., Landers, K. S., and Witek B. M. (2008). Methods of cheating and deterrents to classroom cheating: an International Study. *Ethics and Behavior*, 18(4), 373–391.
78. Bertram Gallant, T. & Drinan, P. (2006). Organizational Theory and Student Cheating: Explanation, Responses, and Strategies. *The Journal of Higher Education*, 77 (5), 839–860.
79. Bertram Gallant, T. (2008). Academic Integrity in the Twenty-First Century: A Teaching and Learning Imperative. *ASHE Higher Education Report*. 33(5), 34–39.
80. Bertram Gallant, T., & Drinan, P. (2006a). Institutionalizing academic integrity: Administrator perceptions and institutional actions. *NASPA Journal*, 44(1), 61–81.
81. Bertram Gallant, T., Drinan, P. (2008). Toward a Model of Academic Integrity Institutionalization: Informing Practice in Postsecondary Education *Canadian Journal of Higher Education*. Volume 38, № 2, p. 25–43.
82. Bluestein, S. A. (2015). Connecting student-faculty interaction to academic dishonesty. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(2), 179–191.
83. Bolin, A. U. (2004). Self-Control, Perceived Opportunity, and Attitudes as Predictors of Academic Dishonesty. *The Journal of Psychology* 138(2), 101–114.
84. Bolin, Aaron U. 2004. “Self-Control, Perceived Opportunity, and Attitudes as Predictors of Academic Dishonesty” *The Journal of Psychology* 138(2):101–114.
85. Bondy V., Doyle, M. (2015) “Manning” the ombuds barricades. *Ombuds Research: Studying the work of Ombuds men and women and complaint handlers*, 9 June 2015, <https://ombudsresearch.org.uk/2015/06/09/manningthe-ombuds-barricades/>.

86. Bowers, W. J. (1964). Student dishonesty and its control in college. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
87. Brown, B. S., Emmett, D. Explaining variations in the level of academic dishonesty in studies of college students: Some new evidence. *College Student Journal*, 2001. 35(4). P. 529–539.
88. Brown, B. S., Weible, Rick J., & Olmosk, K. E. (2010). Business school deans on student academic dishonesty: a survey. *College Student Journal* 44(2), 299–308.
89. Brown, Bob. S., and Emmett, Dennis. 2001. “Explaining variations in the level of academic dishonesty in studies of college students: some new evidence”. *College Student Journal* 35(4): 529–539.
90. Brown, D. L. (2002). Cheating Must Be Okay – Everybody Does It! *Nurse Educator*. 27(1), 6–8.
91. Bruggeman, E. L., & Hart, K. J. (1996). Cheating, lying, and moral reasoning by religious and secular high school students. *The Journal of Educational Research*, 89, 340–344.
92. Burns, S.R., Davis, S.F., Hoshino, J. & Miller, R.L. (1998). Academic dishonesty: A delineation of cross-cultural patterns. *College Student Journal*, 32, 590–596.
93. Burrus, Robert T., McGoldrick, Kim Marie, and Schuhmann, Peter W. 2007. “Self-Reports of Student Cheating: Does a Definition of Cheating Matter?” *The Journal of Economic Education* 48(1): 3–16.
94. Callahan, D. (2004) *The cheating culture: why more American are doing wrong to get ahead*. Harcourt, Inc.
95. Carr, R. V., Wright, J. D., Brody C. J. (1996) Effects of High School Work Experience a Decade Later: Evidence from the National Longitudinal Survey. *Sociology of Education*. Vol. 69, № 1 (Jan.), pp. 66–81.
96. Carter, Stephen L. (1996) *Integrity*. BasicBooks.
97. Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
98. Chudzicka-Czupala A. Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland *Polish Journal of Applied Psychology* 2014, vol. 12 (1), p. 75–98
99. Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
100. Colby A., Kohlberg L. (1987). *The measurement of moral judgment: V. 1. Theoretical foundations and research validation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

101. Conway, M. (2013) Canadian and US Ombuds: What Are We Doing and Why Are We Doing It? The Journal of the California Caucus of College and University Ombuds. <http://calcaucus.com/5/post/2013/11/canadian-and-usombuds-what-are-we-doing-and-why-are-we-doing-it.html>.

102. Course Syllabus Policy 2:3 (2013) SDBOR Policy 4:41; Academic Affairs Guidelines I:J. <http://www.sdbor.edu/policy/4-Personnel/documents/4-41.pdf> (Дата обращения 14.03.2020).

103. Cultural Differences in Plagiarism (2017). Turnitin blog. <https://www.turnitin.com/blog/cultural-differences-in-plagiarism> (Дата обращения 24.03.2020).

104. David, Laura Teodora (2015). Academic cheating in college students: relations among personal values, self-esteem and mastery Procedia – Social and Behavioral Sciences 187. 88 – 92

105. Davis, S. F., Noble, L. M., Zak, E. N., & Dreyer, K. K. (1994). A comparison of cheating and learning/grade orientation in American and Australian college students. *College Student Journal*, 28, 353–356.

106. De Bruin, G. P. & Rudnick, H. (2007). Examining the cheats: The role of conscientiousness and excitement seeking in academic dishonesty. *South African Journal of Psychology* 37(1), 153–164.

107. De Bruin, GP, and H Rudnick. "Examining the cheats: The role of conscientiousness and excitement seeking in academic dishonesty." *South African Journal Of Psychology* 37(1): 153–164.

108. Deshpande, S. P., J. Joseph, and K. Berry, 2012, Ethical Misconduct of Business Students: Some New Evidence. *American Journal of Business Education*, 5, 719–726.

109. Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., Clark, R. E., Williams, L. E., Francis, B., and Haines, V. J. (1996). College cheating: Ten years later. *Research in Higher Education* 37, 487–502.

110. Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., Shinohara, K., & Yasukawa, H. (1999). College cheating in Japan and the United States. *Research in Higher Education*, 40, 343–353.

111. *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim* (2004). Pod redakcją Kazimierza Kłoca i Ewy Chmieleckiej Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 20–21 maja 2004 roku w Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Warszawa.

112. *Dobre obyczaje w nauce* (2015). Zbiór zasad i wytycznych http://ichf.edu.pl/Dobre_obyczaje_w_nauce.pdf

113. Eckstein, M. A. (2003). Combating academic fraud towards the culture of integrity. Paris: IIEP. UNESCO.
114. Elías R. Z. (2015) The Effect of Personality Characteristics on Business Students' Perceptions of Cheating. *Journal of Learning in Higher Education*. Volume 11, issue 1, pp. 11–16.
115. Elias, R. Z. (2009). The impact of anti-intellectualism attitudes and academic self-efficacy on business students' perceptions of cheating. *Journal of Business Ethics* 86(2), 199–209.
116. Fass-Holmes, Barry (2017) International Students Reported for Academic Integrity Violations: Demographics, Retention, and Graduation. *Journal of International Students*. Volume 7, Issue 3, pp. 644–669
117. Foltýnek, T., & Surovec, M. (2015). Promoting Academic Integrity Helps National Economy. Conference Proceedings. 1. vyd. Brno: MENDELU Publishing Centre: 121–133.
118. Forsyth, D. R. (1992). Judging the morality of business practices: The influence of personal moral philosophies. *Journal of Business Ethics*. № 11. P. 461–470.
119. Gadlin, H. (1988) Reflections on the role of the Ombudsman. California Caucus of College & University Ombudsmen. <http://ombuds.uci.edu/files/2014/09/UCI-Ombudsman-The-Journal-1988.pdf> (Дата обращения 31.10.2020).
120. Genereaux, R. L., and McLeod, B. A. (1995). Circumstances Surrounding Cheating: A Questionnaire Study of College Students. *Research in Higher Education*, 36(6), 687–698.
121. Gerdeman, R. D. Academic Dishonesty and the Community College // ERIC Digest. 2000. 7 p. Режим доступа: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447840.pdf> (Дата обращения 7.09.2020).
122. Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.
123. Glendinning, I. (2013). Comparison of policies for Academic Integrity in Higher Education across the European Union. IPPHEAE Project Consortium. Retrieved September, 8, 2016 (<http://plagiarism.cz/ippheae/files/D2-3-00%20EU%20IPPHEAE%20CU%20Survey%20EU-wide%20report.pdf>) Accessed 25.12.2017.
124. Grimes P.W. (2004). Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes. *Journal of Business Ethics* 49, 273–290.

125. Gromkowska-Melosik, A. (2007). Sciągi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Gdańsk, Pedagogika GWP.
126. Gross, E. R. (2011). Clashing Values: Contemporary Views About Cheating And Plagiarism Compared To Traditional Beliefs And Practices. *Education* 132(2): 435–440.
127. Gross, Emma R. 2011. “Clashing Values: Contemporary Views About Cheating And Plagiarism Compared To Traditional Beliefs And Practices.” *Education* 132(2): 435–440.
128. Guerrero-Dib, J.G., Portales, L. & Heredia-Escorza, Y. (2020) Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. *Int J Educ Integr* 16, 2.
129. Hamilton, Neil W. (2002). Academic Ethics: Problems and Materials on Professional Conduct and Shared Governance. ACE / Praeger Series on Higher Education.
130. Harding, T. S., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., & Carpenter, D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in humanities and engineering undergraduates. *Ethics and Behavior*, 17(4), 255–279.
131. Hofstede, G., Hofstede, G. J., and Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
132. Hogan, R. A dimension of moral judgment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1970, 35, 205–212.
133. Hsiao, Chun-Hua. (2014). Impact of ethical and affective variables on cheating: comparison of undergraduate students with and without jobs. *Higher Education*, Volume 69 (1) – Apr 17, pp. 55–77.
134. International Center for Academic Integrity (ICAI). (2013). *Fundamental Values of Academic Integrity* (2nd ed.) http://www.academicintegrity.org/icaei/assets/Revised_FV_2014.pdf. (Дата обращения 31.10.2020).
135. IOA Standards of Practice, International Ombudsman Association. (2009). http://www.ombudsassociation.org/IOA_Main/media/SiteFiles/IOA_Standards_of_Practice_Oct09.pdf (Дата обращения 21.02.2021).
136. Jones, D. L. R. (2011). Academic Dishonesty: Are More Students Cheating? *Business Communication Quarterly* 74 (2), 141–150.
137. Josien, L., Broderick, B. (2013) Cheating in Higher Education: The Case of Multi-Methods Cheaters.
138. Kapias, M., Grzegorz Polok, G. (2007). *Osoba – cnota – wartość: wybrane zagadnienia z etyki nauczyciela akademickiego*. Wyd. 1, Wyd. 2, Wydaw. AE, Katowice.

139. Karklins, R. (2005). *The system made me do it: corruption in post-communist societies*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
140. Keith-Spiegel, P., Tabachnick, B. G., Whitley, B. E., Jr., & Washburn, J. (1998). Why professors ignore cheating: Opinions of a national sample of psychology instructors. *Ethics & Behavior*, 8(3), 215–227.
141. Keith-Spiegel, P., Wittig, A. F., Perkins, D. V., Balogh, D. W., & Whitley, B. E., Jr. (1993). *The ethics of teaching: A casebook*. Muncie, IN: Ball State University Press.
142. Keresztury, Balázs, Cser, László. (2013) New cheating methods in the electronic teaching era. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 93 1516–1520.
143. Kibler, W. L. (1993). Academic Dishonesty: A Student Development Dilemma. *NASPA Journal* 30(4), 252–67.
144. LaBeff, E. E. Clark, R. E. Haines, V. J. & Diekhoff, G. M. (1990) Situational Ethics and College Student Cheating. *Sociological Inquiry*. 60(2), 190–198.
145. Landau, J. A. (2002). Methods for Helping Students Avoid Plagiarism. *Teaching of Psychology*. Vol. 29, № 2, pp. 112–5.
146. Lang, J. M. (2013). *Cheating Lessons: Learning from Academic Dishonesty*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
147. Löfström, E. & Kupila, P. (2013) The Instructional Challenges of Student Plagiarism. *Journal of Academic Ethics* 11, 231–242
148. Magnus, J. R., Polterovich, V. M., Danilov, D. L., & Savvateev, A. V. (2002). Tolerance of cheating: An analysis across countries. *Journal of Economic Education*, 33, 125–135.
149. Makarova, M. Factors of Academic Misconduct in a Cross-Cultural Perspective and the Role of Integrity Systems. *Journal of Academic Ethics*. March. 2019. Volume 17, issue 1, pp. 51–71.
150. McCabe D.L. & Trevino L.K. (1996). What we know about cheating in college. *Change*. 28(1); 28–33.
151. McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education* 68(5), 520–538.
152. McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: prevalence, causes and proposed action. *The Academy of Management Learning and Education*, 5(3), 294–306.

153. McCabe, D. L., Butterfield, K. D., and Treviño L. K. (2012). *Cheating in College: Why Students Do It and What Educators Can Do about It*. Johns. Baltimore, Maryland: Hopkins University Press.
154. McCabe, D. L., Treviño, L. K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior* 11(3), 219–232.
155. McCabe, D.L., Treviño, L.K., & Butterfield, K.D. (1999). Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *The Journal of Higher Education*, 70(2). P. 211–234.
156. McCabe, Donald L. Trevino, Linda Klebe and Butterfield, Kenneth D. (2002). Honor Codes and Other Contextual Influences on Academic Integrity: A Replication and Extension to Modified Honor Code Settings. *Research in Higher Education*, vol. 43, № 3, June. pp. 357–378.
157. McCabe, Donald L., and Linda K. Trevino (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education* 68(5): 520–538.
158. McInnis, J. R., & Devlin, M. (2002). Minimising plagiarism. Assessing learning in Australian universities. Ideas, strategies and resources for quality in student assessment. Melbourne, Australia: Centre for the Study for Higher Education.
159. McKibban, A. R. 2013. Students' perceptions of teacher effectiveness and academic misconduct: an inquiry into the multivariate nature of a complex phenomenon. *Ethics and Behavior*. 23(5), 378–395.
160. McMurtry, K. (2001). E-cheating: Combating a 21st-century challenge. *T. H. E Journal Online*. <http://www.thejournal.com/magazine/vault/A3724.cfm>.
161. Michaels, James W.; Miethe, Terance D. (1989). Applying Theories of Deviance to Academic Cheating. *Social Science Quarterly*. Vol. 70, № 4, p. 870–885.
162. Miller, W. L., Grødeland, Å. B. & Koshechkina, T. Y. (2001). *A Culture of Corruption? Coping with Government in Post-Communist Europe*, Budapest & New York: Central European University Press.
163. Morgan D. 2013. *Integrating qualitative and quantitative methods: A Pragmatic approach*. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
164. Murdock T. B. & Anderman Eric M. (2006) Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty, *Educational Psychologist*, 41:3, 129–145.

165. Murdock, T. B., Miller, A., & Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgments of the acceptability and likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96, 765–777.

166. Newstead S.E. et al. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*. 88(2); p. 229–41

167. Nuts and Bolts: Establishing and Operating a College or University Ombuds Office (1995). University and College Ombuds Association (UCOA) Handbook. https://www.ombudsassociation.org/IOA_Main/media/SiteFiles/NutsandBolts102308.pdf.

168. Ochrona praw autorskich w pracach dyplomowych (2014). Informacja o wynikach kontroli. Najwyższa Izba Kontroli. Warszawa. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,7598,vp,9530.pdf> (Дата обращения 31.10.2020).

169. Park, Chris (2003). In Other (People's) Words: plagiarism by university students-literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 28, № 5, October. p. 471–488.

170. Pavela, G. (1997). Applying the power of association on campus: A model code of academic integrity. *Journal of College and University Law* 24(1), 97–118.

171. Polok, G. (2007) Wykłady z etyki gospodarczej elementem kształtowania postaw przedsiębiorczych studentów Akademii Ekonomicznej w Katowicach – raport z badań własnych [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowia-ka, M. Dąbrowskiego, B. Majewskiego, FP i AKP, Warszawa, s. 108–113.

172. Polok, G. (2011) Rola wyższej szkoły ekonomicznej w propagowaniu wiedzy o społecznej odpowiedzialności biznesu, „*Studia Ekonomiczne*” № 64, s. 185–205.

173. Praktyczny przewodnik antyplagiatowy. (2016) UKSW http://www.wfch.uksw.edu.pl/sites/default/files/dokumenty/Praktyczny_przewodnik_antyplagiatowy_NKohtamaki.pdf (Дата обращения 31.10.2020).

174. Prawo o szkolnictwie wyższym (2005). Dz.U. Nr 164 poz. 1365. Rozd. 4,6.; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 6 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowego trybu postępowania wyjaśniającego i dyscyplinarnego wobec studentów <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2006/s/236/1707> (Дата обращения 31.10.2020).

175. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. poz. 1198), 1.10. 2014.

176. Pulvers, K., & Diekhoff, G. (1999). The relationship between academic dishonesty and college classroom environment. *Research in Higher Education*, 40, 487–498.
177. Raluca, R. (2018). The Protestant Work Ethic and Attitudes Towards Work/ Scientific Bulletin. Vol. XXIII, № 2(46) 2018, pp.112–117.
178. Raven J. (1984). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Toronto: University of Toronto. 260 p.
179. Rawlinson, D. R., & Lupton, R. A. (2007). Cross-national attitudes and perceptions concerning software piracy: A comparative study of students from the United States and China. *Journal of Education for Business*, 83(2), 87–93.
180. Rawwas, M. Y. A., Al-Khatib, J. A., & Vitell, S. J. (2004). Academic dishonesty: A cross-cultural comparison of U.S. and Chinese marketing students. *Journal of Marketing Education*, 26(1), 89–100.
181. Rest J. R. (1979). *Development of Judging Moral Issues*. Minneapolis.
182. Roig, M. (2001) Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors, *Ethics and Behaviour*, 11, pp. 307–324.
183. Rosser, V. J. (2006). On Becoming a Productive University: Strategies for Reducing Costs and Increasing Quality In Higher Education, *Quality Assurance in Education*. Vol. 14, № 3, pp. 289–290.
184. Rothstein, B. (2010). Anti-corruption: the indirect ‘big-bang’ approach. Review of International Economics, 18(2), 228–250.
185. Salter, S. B., Guffey, D. M., & McMillan, J. J. (2001). Truth, consequences and culture: A comparative examination of cheating and attitudes about cheating among U.S. and U.K. students. *Journal of Business Ethics*, 31, 37–50.
186. Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumaker, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 163–182.
187. Schurr, George M. Toward a Code of Ethics for Academics (1982). *The Journal of Higher Education*. Vol. 53, № 3, Ethics and the Academic Profession (May–Jun., pp. 318–334
188. Shils, E. (1978) *The Academic Ethos*. The American Scholar. Vol. 47, № 2 (Spring 1978), pp. 165–190.

189. Shils, E. A. (1984). *The academic ethic*. Chicago: University of Chicago Press.
190. Sierra, J. J., Hyman, R. M. (2006). *Academic Cheating: An Ethics Perspective and Solutions*. Business Outlook. October, 2006. https://www.academia.edu/7865195/Academic_cheating_An_ethics_perspective_and_solutions (Дата обращения 12. 09.2020).
191. Simkin, M. G., and McLeod, A. (2010). Why do College Students Cheat? *Journal of Business Ethics*, 94, 441–453.
192. Smith, B. (2009). Ethical Ideology and Cultural Orientation: Understanding the Individualized Ethical Inclinations of Marketing Students. *American Journal of Business Education*, 2(8), 27–36.
193. Smyth, M. L., & James R. D. (2004). Perceptions of Dishonesty among Two-Year College Students: Academic versus Business Situations. *Journal of Business Ethics* 51(1), 62–73.
194. Spear, J., A. & Miller, N. (2012). The Effects of Instructor Fear Appeals and Moral Appeals on Cheating-Related Attitudes and Behavior of University Students. *Ethics & Behavior* 22(3), 196–207.
195. Štambuk, M., Maričić, M., and Hanzec, I. (2015). Cheating is Unacceptable, but... Teachers' Perceptions of and Reactions to Students' Cheating at Schools and Universities. *Croatian Journal of Education*, 17 (4): 259–288.
196. Stern, David, Neal Finkelstein, James R. Stone, John Latting, and Carolyn Dornsife (1995) *School to Work: Research on Programs in the United States*. London and Washington, D.C.: Taylor & Francis / Falmer Press.
197. Sterns, S. A. (2001). The Student-Instructor Relationship Effect on Academic Integrity. *Ethics & Behavior*, 11 (3), 275–285.
198. Supporting academic integrity: Approaches and resources for higher education. (2010). The Higher Education Academy JISC Academic Integrity Service. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/supportingacademicintegrity_v2_0.pdf (Дата обращения 31.10.2020).
199. Tangs, S., & Zuo, J. (1997). Profile of College Examination Cheaters. *College Student Journal*, 31 (September), pp. 340–346.
200. Tauginienė, L. (2016). Embedding Academic Integrity in Public Universities. *Journal of Academic Ethics*. Volume 14 (4), p. 327–344.
201. Tenbrunsel, A. E., Smith-Crowe, K., Umphress, E. E. (2003). Building houses on rocks: the role of the ethical infrastructure in organizations. *Social Justice Research*, 16(3): 285–307.

202. Townsend, S. S. M., & Thompson, L. (2013). Implications of the Protestant work ethic for cooperative and mixed-motive teams. *Organizational Psychology Review*, 4(1), 4–26.

203. The Belmont Report (1979). Office of the Secretary Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research. The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/read-the-belmont-report/index.html> (Дата обращения 31.10.2020).

204. The European Code of Conduct for Research Integrity (2017). Revised Edition. Berlin: ALLEA – All European Academies.

205. Thorkildsen, T. A., Golant, C. J., & Richeson, L. D. (2007). Reaping what we saw: cheating as a mechanism of moral engagement. In E. M. Anderman & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of academic cheating* (pp. 171–202).

206. Trautner, M. N., & Borland, E. (2013). Using the Sociological Imagination to Teach about Academic Integrity. *Teaching Sociology*. Vol. 41(4), 377–388.

207. Twardowski, K. (1930) O dostojęństwie uniwersytetu. Poznań: Uniwersytet Poznański.

208. Underwood, J., & Szabo, A. (2003). Academic offenses and e-learning: Individual propensities in cheating. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 467–477.

209. Van Oosterhout, J., Heugens, P. M. A. R., & Kaptein, M. (2006). The internal morality of contracting: Advancing the contractualist endeavor in business ethics. *Academy of Management Review*, 31(3), p. 521–539.

210. Vandehey, M. A., Diekhoff, G. M., & LaBeff, E. E. (2007). College Cheating: A Twenty-Year Follow-Up and the Addition of an Honor Code. *Journal of College Student Development*; Jul/Aug; 48, 4; Social Science Premium Collection, 468–480.

211. Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist* 41(1), 19–31.

212. Vansteenkiste, Maarten, Lens, Willy, and Edward L. Deci, 2006. “Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation.” *Educational Psychologist* 41(1): 19–31.

213. Volpe, R., Davidson, L., & Bell, M.C. (2008). Faculty attitudes and behaviors concerning student cheating. *College Student Journal*, 42(1), 164–175.

214. Wedge, Christopher Adam (2012). The Roles of Self-Efficacy and Self-Deception in Cheating on Unproctored Internet Testing. Theses, Dissertations, and Other Capstone Projects.

215. Wei, T., Chesnut, S., Barnard-Brak, L., & Schmidt, M. (2014). University Students' Perceptions of Academic Cheating: Triangulating Quantitative and Qualitative Findings. *Journal Of Academic Ethics* 12(4), 287–298.

216. Wei, Tianlan, Steven Chesnut, Lucy Barnard-Brak, and Marcelo Schmidt. 2014. "University Students' Perceptions of Academic Cheating: Triangulating Quantitative and Qualitative Findings." *Journal Of Academic Ethics* 12(4): 287–298.

217. Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235–274.

218. Whitley, B. E. Jr, Nelson, A. B., & Jones, C.J. (1999). Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. *Sex Roles*; Nov; 41 (9/10), 657–680.

219. Whitley, Jr., B. E., & Keith-Spiegel, P. (2001). Academic integrity as an institutional issue. *Ethics & Behavior*, 11, 325–342.

220. Wideman, Maureen A. (2008). Academic Dishonesty in Postsecondary Education: A literature review. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*. Volume 2, issue 1, pp. 1–12.

221. Wieczorek, J. (2010). *Etyka i patologie polskiego środowiska akademickiego*. Krakow: Niezależne Forum Akademickie.

222. Wilkinson J. (2009). Staff and Student Perceptions of Plagiarism and Cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98–105.

223. Williams, Steve; Tanner, Margaret; Beard, Jim; Chacko, Jacob (2014). Academic Misconduct among Business Students: A Comparison of the US and UAE. *Journal of Academic Ethics*. Volume 12(1) – Jan 17, pp. 65–73.

224. Wójcicka M. (2007) Wartości akademickie i rynek. Na styku rynku i wartości uprawomocnionych w instytucji akademickiej [w:] *Wiedza i Mądrość w edukacji akademickiej*, red. A. Sowińska, Wyd. Zapol, Szczecin, s. 41–56.

225. Wroński M. (2016). Plagiat doktoratu sprzed 15 lat // *Forum Akademickie*. № 6. <https://forumakademickie.pl/fa/2016/06/plagiat-doktoratu-sprzed-15-lat/> (Дата обращения 31.10.2020).

226. Yoo, B., and Donthu, N. (2002). The Effects of Marketing Education and Individual Cultural Values on Marketing Ethics of Students. *Journal of Marketing Education*, 24, 92–103.

227. Zenderowski, R. (2016) Plagiat. Istota – rodzaje – skutki (w odniesieniu do prac pisemnych na studiach wyższych).Instytut Politologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Warszawa 2008, s. 3.www.zenderowski.republika.pl/plagiat.pdf, 15. 03. 2016) (Дата обращения 31.10.2020).

Приложение 1

**Выдержки из кодекса поведения студентов
университета Южной Дакоты (США)
Университет Южной Дакоты
Руководство по политике и процедурам
Кодекс поведения студентов 2:4 (выдержки)**

Источник: <https://www.sdbor.edu/policy/Documents/3-4.pdf>

1. Общие положения.

Университет обязан развигать политику и процедуры, направленные на защиту свободы учить и учиться в атмосфере чести, справедливости и равенства. Академическая добросовестность воплощает в себе этические принципы ответственного поведения в отношении себя и других людей. Функции добросовестности и чести являются формами «социального контракта», в котором индивиды имеют обязанность следовать правилам и нормам вуза, а также обеспечивать подобное поведение сверстников. Студенты (бакалавры и магистры) должны поддерживать высокие стандарты академического поведения; если они нарушаются, университет имеет четкую и решительную позицию в отношении академических нарушений.

Данная политика и связанные с ней процедуры основываются на политике Совета правления Южной Дакоты и устанавливает стандарты и протоколы в отношении, во-первых, действий преподавателей в отношении нарушений студентов, и, во-вторых, каким образом студенты могут обжаловать оценку или академическое решение, если они считают, что оценка или решение были несправедливы.

2. Определения.

а. Академические нарушения определяются, но не ограничиваются:

1). Жульничество включает, но не ограничивается:

И. использование запрещенной помощи или наличие запрещенных материалов во время проверочных опросов, тестов экзаменов или выполнения иных заданий, включая копирование чужих ответов и позволение другому копировать чужие ответы;

II. использованием источников, запрещенных преподавателем во время выполнения тестов, экзаменов или других заданий;

III. запрещенным приобретением тестов или других учебных материалов, принадлежащих преподавателю или сотруднику университета;

IV. вовлечением в любое запрещенное преподавателем в его программе курса действие;

V. фальсификацией или искажением данных или результатов лабораторных исследований; вовлечением в иное поведение, которое здравомыслящим человеком рассматривается как жульничество.

2) Плагиат определяется, но не ограничивается:

I. использованием, посредством парафраза или прямого цитирования, чужой опубликованной или неопубликованной работы (слов, идей или аргументов) без ссылки на источник, принятой для соответствующей дисциплины;

II. использованием материалов, созданных другим лицом или организацией, оказывающими услуги по выполнению курсовых работ или других академических материалов без предварительного разрешения преподавателя.

III. вовлечением в иное поведение, которое здравомыслящим человеком рассматривается как плагиат.

3) Фабрикация: сознательная и запрещенная фальсификация или вымышленная информация в академической деятельности.

4) Содействие академическим нарушениям: сознательная помощь или попытка помощи другому лицу в осуществлении академических нарушений.

5) Неразрешенные заявления или действия от имени университета.

6) Другие формы нарушений, связанные с академическими достижениями, результатами исследований и диссертационными работами, письменными или устными экзаменами, а также другими видами образовательной деятельности, а также нарушениями, связанными с нарушениями законодательства штата.

b. Обжалование нарушений: процедура требования формальных изменений официальных академических решений. Регулируется процедурами политики университета (3:1) и политикой Совета правления Южной Дакоты (3:4).

c. Студенты: все лица, которые проходят бакалаврские, магистратские или специализированные курсы в Университете, очно или заочно, вне зависимости от наличия или отсутствия получаемых кредитов.

3. Политика

а. Академические нарушения

I. Данная политика и ее процедуры регулируют академические нарушения и жалобы студентов.

II. Преподаватели должны информировать студентов в начале курса о целях, требованиях и видах деятельности и способах контроля знаний по курсу. Преподаватель должен определить содержание курса, виды занятий, правила посещения, процедуры оценивания, а также предоставить эту информацию студентам в письменной форме в начале семестра. Далее, преподаватель должен заострить внимание студентов на вопросах академических нарушений, ответить на возможные вопросы студентов, а также дать студентам представление об академических нарушениях и способах их предотвращения. Эти позиции должны быть представлены в силлабусе (методическом пособии) по курсу.

III. Оценивание студентов включает определение уровня профессиональных знаний, полученных в ходе освоения курса с помощью различных инструментов, связанных с темой курса и знаний студентов, а также опыт представления этих методов и знаний лицам, которые могут быть незнакомы с ними. Студенческая деятельность может оцениваться исключительно на академической основе, а не на мнениях или действиях по вопросам, не связанным с академическими стандартами. Студенты свободны иметь свое собственное суждение в отношении данных или взглядов, предлагаемых в учебном процессе, а также выражать свое собственное мнение, но в то же время они несут ответственность за освоение содержания курса обучения, за который они зачислены. Необходимо проявлять уважение к стандартам, принятым в университете, в ходе академических дискуссий и в процессе обучения дисциплине. Не заслуживают уважения действия, которые не отражают принятых академических стандартов, особенно если мотив таких действий не связан с академическими вопросами.

IV. Академические нарушения считаются случившимися, если преподаватель имеет существенные доказательства, что студент жульничал, использовал плагиат или сфабриковал данные в своей работе, либо содействовал другим в подобного рода поведении.

б. Академические апелляции.

I. Данная политика также регулирует жалобы студентов, связанные с их неудовлетворенностью полученными оценками; в то же время студенты могут обращаться к стандартам и процедурам, представленным в

данной политике, чтобы опротестовать другие академические решения, опираясь на факты, доказывающие их участие в выполнении учебных программ, за исключением решений, принятых с использованием процедур кодекса поведения студентов. Процессы подачи и рассмотрения апелляций могут осуществляться в отношении итоговых оценок за курс или других действий с аналогичным исходом (например, оценок за ответ или задание).

II. Академические апелляции могут касаться: академических решений, связанных с административными ошибками или неверного истолкования факта; академических решений, существенно отступающих от принятых в университете стандартов дисциплины; обстоятельств, предполагающих решения, основанные на предвзятом и произвольном рассмотрении мнений студентов или поведении, не связанном с академическими стандартами, защищающими статус студентов в соответствии с законодательством, или других рассмотрений, противоречащих принципам академической справедливости и добросовестности.

4. Процедуры.

а. Заявления об академических нарушениях.

I. Заявления об академических нарушениях должны быть поданы преподавателем специалисту по вопросам поведения студентов. По требованию преподавателя специалист предоставляет информацию о том, был ли студент ранее замечен в совершении академических нарушений. Преподаватель может потребовать эту информацию на любом этапе неформального урегулирования процесса. В частности, преподаватель должен сделать следующие действия в процессе заявления об академическом нарушении:

1. Тщательно задокументировать все коммуникации, действия, материалы и доказательства нарушения;

2. Проанализировать и сохранить материал (например, экзаменационные, курсовые работы, отчеты, задания и т.д.) и другие данные, с целью обеспечить достаточные доказательства обвинения в академическом нарушении;

3. Проинформировать заведующего кафедрой или декана.

б. Неформальное урегулирование.

I. Преподаватель должен встретиться со студентом, чтобы обсудить заявление и осуществить неформальное урегулирование. Каждая сторона по желанию может пригласить на встречу консультанта. Преподаватель также может потребовать участия специалиста по вопросам по-

ведения студентов. Во время встречи преподаватель должен сделать следующее:

1. Проинформировать студента о совершенном нарушении без определения ответственности;

2. Дать студенту возможность ответить на заявление о нарушении.

II. Неформальное урегулирование достигается, когда:

1. Студент и преподаватель согласны с тем, что нарушение имело место;

2. Студент признает нарушение, согласен с его академическими последствиями и подписывает Форму неформального урегулирования академического нарушения, фиксирующую его согласие. Подписывая форму, студент отказывается от права на апелляцию по поводу факта нарушения и академических последствий нарушения.

III. Если неформальное урегулирование достигнуто, преподаватель должен проинформировать специалиста по вопросам поведения студентов о результате.

1. Если неформальное урегулирование включает признание студентом факта нарушения, преподаватель должен подписать Форму неформального урегулирования академического нарушения, чтобы зафиксировать согласие студента.

2. Если студент признает свою ответственность за совершение нарушения, дело закрывается, работа оценивается и регистрируется как нормальная.

IV. Если неформальное урегулирование не достигнуто, преподаватель должен проинформировать специалиста по вопросам поведения студентов, что заявление о нарушении не было урегулировано посредством данной политики и нуждается в рассмотрении посредством Кодекса студенческого поведения (политика Совета правления Южной Дакоты, 3:4).

c. Формальное урегулирование

- I. Когда процесс о студенческом нарушении завершен, преподаватель получает копии документов о неформальном урегулировании и о нарушении.

- II. Если документация содержит обоснование факта нарушения, преподаватель может наложить академические санкции за нарушение.

Кодекс поведения студентов 3:1 (выдержки)

d. Формальное урегулирование

- I. Если ситуация с нарушением не была разрешена в ходе неформального урегулирования, все неразрешенные вопросы разрешаются посредством слушаний.

II. Процесс формирования комиссии по слушаниям происходит следующим образом:

1. Специалист по вопросам студенческого поведения назначается главой комиссии, этот сотрудник должен обладать исключительной прерогативой в отношении вопросов, обсуждаемых на заседании:

Способ 1: только специалист по вопросам студенческого поведения или

Способ 2: специалист по вопросам студенческого поведения и любой сотрудник университета или независимый привлеченный по контракту сотрудник, назначенный специалистом по вопросам студенческого поведения для определения наличия нарушения студентом кода студенческого поведения и рекомендации наложения определенных санкций.

2. Для рассмотрения апелляций относительно нарушения комиссия должна включать как минимум одного преподавателя или администратора, назначенного руководителем в форме, описанной выше в Способе 2.

3. Заявитель и ответчик должны быть проинформированы о составе комиссии. Обе стороны могут предоставить в письменном виде требование (с привлечением сопутствующей информации) о том, что (I) комиссия может включать дополнительных членов (Способ 2) и/или (II) член комиссии должен быть заменен в связи с имеющимся конфликтом интересов. Эти требования должны быть поданы не позднее чем через 24 часа после получения стороной информации о составе комиссии. Главный специалист по вопросам студенческого поведения (Вице-президент по студенческим вопросам) принимает окончательное решение относительно этих требований и обеспечивает информирование обеих сторон о своем решении.

III. Слушания должны проводиться комиссией в соответствии со следующей процедурой:

1. Слушания должны проводиться конфиденциально. Свидетели могут быть приглашены только для предоставления информации.

2. Глава комиссии имеет исключительную прерогативу и право вынести окончательное решение по следующим вопросам:

a. Соответствует ли поведение индивида правилам поведения слушаний или требует удаления индивида в случае такого несоответствия;

b. Насколько документальная информация, материалы и заключения соответствуют делу и могут быть приняты к рассмотрению комиссией;

с. Все вопросы, касающиеся интерпретации процесса студенческого поведения;

d. Необходимость проведения отдельных или совместных слушаний в случае, если имеется более чем один ответчик.

IV. Ни заявитель, ни ответчик не обязаны присутствовать на процедуре слушаний, и это не повлияет на решение о нарушении ответчиком кодекса студенческого поведения.

V. Ответчик не обязан предоставлять информацию, материалы, документы или свидетельские показания, а также отвечать на любые вопросы по поводу нарушения.

VI. Если ответчик или заявитель хотят предоставить определенные материалы, документы или свидетельства в процессе слушаний, эти материалы или документы, а списки свидетелей должны быть предоставлены Главе комиссии в соответствии со сроками и порядком рассмотрения (...)

2. Для всех случаев все материалы и документы, а также список свидетелей должны быть представлены как минимум за 24 часа до слушаний.

3. Глава комиссии должен предварительно предоставить другой стороне и членам комиссии копии всех материалов, документов и списка свидетелей. The Chair will promptly provide the other party and the Student Conduct Panel members a copy of any materials, documents, and witness lists submitted.

VII. Заявитель и ответчик имеют право получить консультацию эксперта по их выбору. Как правило, на одного студента приходится не более двух консультантов. Консультант ограничен в общении со студентом непосредственно, а также не допускается общаться с кем-либо другим или участвовать напрямую в слушаниях.

VIII. Специалист по вопросам студенческого поведения должен фиксировать слушания на аудионоситель.

IX. Слушания должны быть проведены в следующем порядке:

1. Глава комиссии просит каждого представить себя и свою роль в слушаниях (например, заявитель, ответчик, член комиссии и т.д.).

2. Руководитель комиссии напоминает ответчику о следующем:

- a. О материалах, полученных комиссией перед слушанием;
- b. О праве возможности присутствия консультанта на слушаниях;
- c. О праве отказа свидетельствовать против себя;
- d. В случае отказа свидетельства против себя лицо не будет иметь

отношения к вопросу о нарушении ответчиком кодекса студенческого поведения.

е. О заявленном поведении, которое может быть нарушением кодекса поведения студентов.

ф. О разделе (разделах) кодекса поведения студентов, которые были нарушены.

3. Глава комиссии предоставляет заявителю возможность участвовать в слушаниях. Если заявитель согласен участвовать, то

а. Глава комиссии предоставляет заявителю возможность предоставить любые фактические данные, которые не были предварительно поданы. Заявитель может выбрать, действовать ли ему таким образом, либо отказаться предоставлять информацию, материалы, документы или предоставить свидетелей.

б. Глава комиссии просит заявителя предоставить свидетелей, кто может также принять участие в слушаниях и отвечать на вопросы.

с. Комиссия может задавать вопросы свидетелям.

д. Глава комиссии просит ответчика задать вопросы свидетелям. Ответчик предоставляет вопросы главе комиссии в письменном виде.

е. Глава комиссии просит свидетеля ответить на вопросы ответчика, которые он считает релевантными.

ф. Глава комиссии просит заявителя предоставить следующего свидетеля пока не выступят все свидетели из предоставленного списка.

4. Глава комиссии обеспечивает ответчику возможность участия в заседании. Если ответчик согласен участвовать, то

а. Глава комиссии предоставляет ответчику возможность предоставить дополнительные фактические данные, которые не были предварительно поданы. Ответчик может выбрать, действовать ли ему таким образом, либо отказаться предоставлять информацию, материалы, документы или предоставить свидетелей.

б. Глава комиссии просит ответчика предоставить свидетелей, кто может также принять участие в слушаниях и отвечать на вопросы.

с. Комиссия может задавать вопросы свидетелям.

д. Глава комиссии просит заявителя задать вопросы свидетелям. Заявитель предоставляет вопросы главе комиссии в письменном виде.

е. Глава комиссии просит свидетеля ответить на вопросы заявителя, которые он считает релевантными.

ф. Глава комиссии просит ответчика предоставить следующего свидетеля пока не выступят все свидетели из предоставленного списка.

X. Комиссия может спросить заявителя и/или ответчика, согласны ли они ответить на вопросы. Комиссия задает вопросы одной или обеим сторонам, согласным ответить на вопросы.

XI. Комиссия удаляется на совещание, чтобы обсудить ситуацию и вынести рекомендации; это совещание не должно записываться на аудионосители.

XII. Комиссия должны проанализировать все предоставленные материалы и информацию и проголосовать большинством голосов, виновен ли ответчик в нарушении кодекса студенческого поведения.

XIII. Комиссия должна подготовить письменное заключение для обоснования своих выводов, которое должно содержать:

1. Краткие заявления по фактологическим выводам;
2. Краткое объяснение, являются ли фактологические выводы основаниями для заключения о нарушении или его отсутствии, и почему
3. Если нарушение обнаружено, рекомендации относительно санкций и другие сопутствующие обоснования.

XIV. Комиссия должна предоставить главе свои выводы и рекомендации, после чего он принимает окончательное решение, принять или отвергнуть выводы комиссии, а также может дать собственные рекомендации.

1. Если выводы и заключения комиссии опровергаются, руководитель должен предоставить свои выводы, заключения и, если нарушение подтверждается, санкции, соответствующие этому нарушению. Также Глава комиссии должен предоставить объяснение своего решения.

2. Глава комиссии должен определить даты введения санкций, а также апелляции относительно вынесенного решения в порядке реализации права. В то же время, определенные временные ограничительные меры остаются в силе или должны быть установлены, пока санкции не вступят в силу.

XV. Заключение главы комиссии должно быть предоставлено ответчику. В случае наличия заявления о нарушении заключение также предоставляется преподавателю.

XVI. Аудиозапись слушаний является собственностью университета и должна храниться специалистом по вопросам студенческого поведения. Никто другой не может фиксировать слушания.

1. Аудиозапись и ее содержание конфиденциальны и могут быть использоваться только в случае апелляций.

2. В случае апелляций ответчику дается доступ к аудиозаписи с целью подготовки к апелляции. Время и место доступа определяется главой комиссии.

3. Университет не может поменять форму хранения аудиозаписей, за исключением требований законодательства.

е. Санкции

I. Индивидуальные санкции

1. В каждом случае нарушений кода поведения студентов, определенном Главой комиссии, Глава устанавливает соответствующие санкции. (...)

II. На ответчика могут быть наложены следующие санкции за нарушения кодекса поведения студентов. Может быть наложено более одной санкции за одно нарушение. Вступление санкций в силу может быть отложено или приостановлено по предписанию специалиста по вопросам студенческого поведения.

1. Предупреждение – заявление ответчику, содержащее информацию о том, что ответчик нарушил кодекс студенческого поведения, который может включать письменный выговор, отсылаемый студенту и содержащий дополнительные нарушения кодекса поведения в течение года, предшествующего нарушению, которые могут привести к более серьезным санкциям.

2. Испытательный срок – установленный период времени, включающий возможность более серьезных санкций в случае последующих нарушений ответчика в период испытательного срока.

3. Приостановка проживания в общежитии – отстранение ответчика от возможности пользования услугами проживания на период, после которого ответчик может вернуться. Условия возвращения могут быть специально оговорены.

4. Отстранение от проживания в общежитии – полный запрет ответчику на пользование услугами проживания в студенческом общежитии. Санкции отстранения от проживания могут иметь форму приостановки проживания до завершения апелляционного процесса.

5. Приостановка обучения – отстранение ответчика от обучения в университете на определенный период времени, после которого ответчик может вернуться. Условия возвращения могут быть специально оговорены. Ответчик, отстраненный от обучения в университете в соответствии с системой Совета правления Южной Дакоты, не может быть зачислен

в любой другой университет, находящийся под действием этой системы до конца периода отстранения.

6. Отчисление – запрет ответчику обучаться в университете. Ответчик, отстраненный от обучения в университете в соответствии с системой Совета правления Южной Дакоты, не может быть зачислен в любой другой университет, находящийся под действием этой системы. Санкции отчисления могут иметь форму приостановки обучения до завершения апелляционного процесса.

Дополнительные санкции (могут быть использованы в дополнение к вышеуказанным санкциям):

1. Утрата привилегий – отказ от определенных привилегий на оговоренный срок. Привилегии участия в деятельности университета, доступ к услугам университета могут быть осуществлены посредством прохождения образовательной программы за счет студента.

2. Штрафы – денежные платежи, связанные с определенными санкциями. Студенты могут быть обязаны платить за образовательную программу, исследование наркотической зависимости, незаконченные санкции, а также, если необходимо, за формальные слушания, за возмещение расходов университета за проживание, если студенту вменяется ответственность за нарушение кодекса поведения студентов.

3. Возмещение ущерба – компенсация за утрату, ущерб, или травму. Это может принять форму соответствующих услуг, финансового или материального возмещения.

4. Образовательная деятельность – выполнение заданий, написания эссе, участие в семинарах и иная образовательная деятельность.

5. Лишение степени – университет может лишить студента исковой степени, полученной до процесса применения санкций за нарушение.

6. Аннулирование зачисления в университет и/или степени – университет может аннулировать зачисление или полученную в нем степень за нарушение стандартов приема в университет и получения степени, а также других серьезных нарушений, совершенных ответчиком до завершения обучения.

IV. Примененные санкции не фиксируются в личном деле студента, однако фиксируются в записях, касающихся поведения студента. Эти записи включают санкции, кроме отстранения или отчисления, лишения зачисления или степени, должны храниться 7 лет после выявления нару-

шения. Записи о поведении ответчика, содержащие вышеуказанные санкции за нарушения, должны храниться постоянно. Если от ответчика требуется возмещение ущерба, университет оставляет за собой права раскрыть всю информацию о поведении студента, которая необходима для вынесения решения в суде. Эта информация должна храниться, как минимум, пока не будет получено все необходимое возмещение.

Приложение 2

**Правила регулирования академической
добросовестности Латвийского университета
(одобрены решением Сената университета № 287,
25 февраля 2013) (выдержки)**

Источник: https://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/eng/general-information/documents/regulations/Regulations_for_Academic_Integrity_at_the_University_of_Latvia.pdf

1. Общие положения

1.1. Термины, использованные в Правилах:

1.1.1. Цитирование – использование фрагмента из текста другого автора с указанием ссылки на автора и его работу, четко отделенное от своего собственного текста (с помощью кавычек или форматирования).

1.1.2. Академический персонал – лица, обладающие квалификацией, позволяющей осуществлять учебный процесс;

1.1.3. Запрещенная помощь – источник информации или метод получения информации, которая не разрешена преподавателем к использованию на экзамене;

1.1.4. Использование запрещенной помощи – использование или попытка использовать 1.1.3.

1.1.5. Списывание – запрещенное копирование работы другого студента целиком или ее части и представление ее как своей.

1.1.6. Парафраз – изложение понятий, мнений или идей другими словами с сохранением их смысла, которое составляет дословное или почти дословное копирование соответствующего источника;

1.1.7. Самоплагиат – тип плагиата, повторное использование собственной работы или ее фрагмента в оригинальной работе.

1.1.8. Плагиат – использование опубликованной или неопубликованной работы другого автора (включая слова и выражения) без указания ссылки на источник.

1.1.9. Фабрикация – фальсификация или вымышленная информация о результатах исследовательской деятельности с целью публикации как оригинального исследования.

1.2. Правила академической добросовестности Латвийского университета (в дальнейшем – Правила) имеют целью укрепить культуру академической добросовестности Латвийского университета (в дальнейшем ЛУ).

1.3. Данные Правила объясняют академическую добросовестность и стандарты поведения, список наиболее часто встречающихся нарушений в академической среде и ответственность преподавателей и администрации в предотвращении нарушений.

1.4. Академическая добросовестность – поведение, демонстрирующее непредвзятость, ответственность, взаимное уважение и доверие; оно направлено против обмана и мошенничества и придерживается принципов качества и престижа образования и науки в Латвии.

1.5. Деятельность, не связанная с обучением в ЛУ, не освобождает студентов от выполнения их академических обязанностей. Также деятельность, не связанная с работой в ЛУ, не должна освобождать сотрудников университета от выполнения их трудовых обязанностей.

1.6. Содержание или саботаж работы персонала UL (повреждение или подделка результатов, полученных на экзаменах или экспериментах с намерением обмануть или повредить экспериментальное оборудование, книги в библиотеке, подменить академические и другие ресурсы (включая программное обеспечение, электронные ресурсы), причинение ущерба, блокировка доступ к ним или обман, блокировка доступа к информации или преднамеренное предоставление ложной или вводящей в заблуждение информации) запрещается.

1.7. Следующее поведение считается нарушением принципов академической добросовестности в исследовании:

1.7.1. Изготовление или фальсификация данных, экспериментальных процедур или результатов;

1.7.2. Ссылка на несуществующие работы, данные или исследования;

1.7.3. Выборочная интерпретацию результатов исследований для подтверждения гипотезы, предложенной в исследовании или предоставления только такой информации, которая заслуживает доверие к проведенным исследованиям и способствует подтверждению исследований в научном сообществе;

1.7.4. Неспособность защитить анонимность и конфиденциальность предметов исследования;

1.7.5. Неспособность должным образом использовать источники, базы данных, опубликованные и неопубликованные исследования;

1.7.6. Плагиат или самоплагиат;

1.7.7. Присвоение чужого авторского изобретения и подача заявки на патент или удаление изобретений, разработанных в процессе работы и под эгидой ЛУ;

1.8. Персонал ЛУ информирует о нарушениях академической добросовестности руководителя соответствующих структурных подразделений, проректора или ректора.

1. Принципы академической добросовестности должны соблюдаться в любых отношениях, в которых задействован персонал ЛУ. Персонал ЛУ воздерживается от распространения неверной информации о других членах персонала ЛУ.

1.10. Сотрудники ЛУ обязаны сотрудничать с руководителем структурного подразделения, ректором ЛУ, проректором или другими членами персонала ЛУ, если сообщается о нарушении академической целостности.

1.11. Лица, виновные в нарушении настоящего Положения, несут ответственность в соответствии с настоящими Правилами и другими нормативными актами Латвийской Республики и ЛУ.

2. Студенческая академическая добросовестность.

2.1. Студенты должны следовать принципам академической добросовестности. Следующее поведение считается нарушением академической целостности:

2.1.1. Предоставление преимуществ материального или любого другого характера для выполнения или отказа от некоторых видов деятельности в академических интересах учащегося или любого другого лица;

2.1.2. Использование несанкционированных вспомогательных средств в процессе исследований или плагиата;

2.1.3. Участие в нарушении академической добросовестности, в том числе раскрытие результатов индивидуальной работы другим лицам или представление результатов коллективной работы как своей собственной, при условии, что она была определена как коллективная работа, представление себя другим учащимся на экзамене, фальсификация подписи другого ученика в листе посещаемости или других документах и т.д.;

2.1.4. Предоставление ложной информации о себе и своей работе;

2.1.5. Несанкционированное получение экзаменационных вопросов или экзаменационных заданий;

2.1.6. Вмешательство в работу академического персонала или студентов;

2.1.7. Другие преднамеренные действия, которые препятствуют или мешают процессу исследований и академической деятельности в ЛУ.

2.2. Если студент нарушает Правила, представитель академического персонала ЛУ может сделать критическое замечание или подать жалобу, в которой нарушение Правил согласовывается с деканом соответствующего факультета;

2.2.1. Снизить оценку за задание или экзамен;

2.2.2. Попросить студента пересдать экзамен (написать работу по другой теме или выполнить другое задание)

2.2.3. Не допускать учащегося к итоговому экзамену – потребовать, чтобы студент полностью или частично повторил курс;

2.2.4. Аннулировать оценку за курс, если нарушение было обнаружено до регистрации на следующий семестр;

2.2.5. Рекомендовать декану факультета сообщить администрации ЛУ о выпуске предупредительного письма или отчислить студента;

2.3. На основании доклада академического персонала ЛУ о нарушении настоящих Правил в дополнение к другим последствиям, упомянутым в других нормативных актах ЛУ, декан соответствующего факультета может принять следующие меры:

2.3.1. Аннулировать оценку за курс, если нарушение было обнаружено до конца семестра;

2.3.2. Рекомендовать администрации ЛУ выдать предупреждение студенту или отчислить студента.

2.4. Нарушения академической добросовестности регистрируются в личном деле студента.

2.5. В тех случаях, когда было установлено, что студент совершил нарушение академической добросовестности, а именно: использовал не-санкционированные пособия или совершил плагиат, студент должен быть отстранен от экзамена с соответствующей записью в зачетной книжке, а администрация ЛУ по совету преподавателя или декана факультета принимает решение о дисциплинарном взыскании.

2.6. Студент имеет право объяснить обстоятельства нарушения и попытаться оправдать поведение в порядке, установленном ЛУ.

2.7. Студент может обжаловать решение о нарушении настоящих Правил в порядке, предусмотренном нормативными актами ЛУ.

Приложение 3
**Кодекс этики студента Университета Кардинала
Стефана Вышинского в Варшаве**
Одобрено Парламентом совета студентов
1 апреля 2014 года

Источник: http://ksztalcenie.uksw.edu.pl/sites/default/files/Kodeks_Etyki_Studenta.pdf

Продвижение и выполнение Кодекса этики студента является обязанностью каждого студента и вытекает из осведомленности студента о важности следования моральным принципам и этическим нормам, с целью достижения наивысших академических стандартов для формирования гражданского общества.

§ 1. Принципы Кодекса этики студента (далее Кодекс) Университета Кардинала Стефана Вышинского в Варшаве (далее Университет) следуют из общепринятых моральных и этических норм.

§ 2. Студент обязан знать и выполнять Закон о высшем образовании, Устав Университета, Правила обучения в Университете и данный Кодекс.

§ 3. Студент обязан вести себя в соответствии со своими обязанностями.

§ 4. Студент не должен принимать участие в действиях, унижающих его достоинство или достоинство других лиц, так же, как и предпринимать действия, которые могут принести вред его доброму имени или имени Университета.

§ 5. Студент должен заботиться о добром имени Университета также по окончании обучения.

§ 6. Студент должен относиться с уважением к другим студентам и сотрудникам Университета.

§ 7. Студент должен поддерживать других студентов в науке, помогать в обеспечении условий академической жизни, а также в познании и выполнении правил, принятых в Университете.

§ 8. Студент должен руководствоваться в своих поступках честностью и приличием, а во взаимодействии с другими придерживаться принципов хорошего поведения и манер.

§ 9. Студент должен руководствоваться уважением, доброжелательностью, солидарностью, лояльностью и готовностью сотрудничать в отношениях с другими студентами.

§ 10. Студент должен пресекать всяческие проявления зла, агрессии, социальной патологии и нечестного поведения.

§ 11. Запрещенным поведением считается:

- несамостоятельное выполнение дипломных работ;
- использование неразрешенной помощи во время экзаменов;
- фальсификация документов;
- фальсификация записей в зачетной книжке или карточки академических достижений;
- нарушение процесса занятий;
- списывание у другого студента;
- дискриминация других студентов;
- порча собственности Университета;
- стремление к поиску ненадлежащего материального обеспечения.

§ 12. Студент должен адекватным образом реагировать на все проявления неэтичного поведения других студентов.

§ 13. Студент обязан информировать руководство университета о нарушениях правовых норм на территории вуза.

§ 14. Студент должен участвовать в важных для академического сообщества событиях и мероприятиях.

§ 15. За нарушение этических норм, а в особенности за поведение, нарушающее нормы права, студент несет дисциплинарную ответственность, обозначенную в соответствующих нормативах.

Выдержки из Устава Университета Кардинала Стефана Вышинского

Источник: <http://ksztalcenie.uksw.edu.pl/content/statut-uksw>

Раздел 4

Дисциплинарная ответственность студентов и аспирантов

§ 220. Общие принципы, касающиеся дисциплинарной ответственности студентов и аспирантов

1. Студент и аспирант подлежат дисциплинарной ответственности за нарушение правил, действующих в Университете и за поступки, унижающие достоинство студента или аспиранта.

2. Студент и аспирант может быть привлечен к дисциплинарной ответственности, дисциплинарной комиссией дисциплинарного или судом коллегиального студенческого самоуправления, называемым далее «коллегиальным судом».

3. За то же деяние студент не может быть наказан одновременно дисциплинарной комиссией или судом коллегиального студенческого самоуправления.

4. Принципы работы коллегиального суда определяют соответствующие правила органов самоуправления студентов и аспирантов.

§ 221. Дисциплинарные взыскания

1. Дисциплинарные наказания:

- 1) устное предупреждение;
- 2) выговор;
- 3) выговор с предупреждением;
- 4) приостановление в определенных правах студента на срок до одного года;
- 5) отчисление из Университета.

2. Коллегиальный суд, не может вершить наказания, указанные в ч. 1 п. 4 и 5.

§ 222

Дисциплинарная комиссия

1. По вопросам взысканий студентов имеют право принимать решения следующие инстанции:

- 1) в первой инстанции: дисциплинарная комиссия студентов;
- 2) второй инстанции: апелляционной дисциплинарный комитет студентов.

2. По вопросам взысканий аспирантов имеют право принимать решения следующие инстанции:

- 1) в первой инстанции: дисциплинарный комитет аспирантов;
- 2) второй инстанции: апелляционной дисциплинарный комитет аспирантов.

3. Срок полномочий комиссии, о которых идет речь в п. 1 и 2, продолжают четыре года.

Срок полномочий комиссии начинается не позднее, чем через 60 дней со дня начала срока полномочий ректора.

4. Дисциплинарные комиссии являются независимыми в своих заключениях.

5. Дисциплинарные комитеты решают самостоятельно все фактические и правовые вопросы и не связанные с урегулированием других исполнительных органов, кроме законного приговора решения суда.

§ 223

Состав и выбор дисциплинарной комиссии взысканий

1. В состав комиссии взысканий для студентов и аспирантов первой инстанции и апелляционной инстанции входят представители преподавателей и, соответственно, студентов или аспирантов. Комитеты первой инстанции и комиссии по апелляциям должны быть не менее чем 10 человек в каждой.

2. Дисциплинарные комитеты для студентов, и для аспирантов выбирает сенат.

3. Сенат избирает членов комиссии по дисциплинарным нарушениям первой инстанции и комиссии из числа:

1) кандидатов из группы ученых, представленные советами факультетов, по одному для каждой комиссии;

2) кандидатов из группы ученых, представленные советами подразделений, о которых говорится в § 17–19, по одному с каждой единицы.

3) (отменен)

3А. Органы самоуправления студентов и аспирантов выбирают по 5 представителей от каждого самоуправления в каждой комиссии, в соответствии с их уставами.

4. Председателя и его заместителя, комиссии, о которых идет речь в п. 1, выбирает сенат из числа членов комиссии, являющихся преподавателями.

5. К обязанностям председателей дисциплинарных относятся, в частности, определение составов группы, председателей эти составы, протоколы и сроки судебных разбирательств.

6. В заседании комиссии взысканий для студентов и аспирантов может принимать участие представитель команды юристов.

§ 224

Составы арбитража

1. В состав арбитража по вопросам взысканий студентов или аспирантов первой инстанции входят:

1) председатель состава арбитража, являющийся преподавателем;

2) один преподаватель;

3) один студент или аспирант.

2. В состав арбитража по вопросам взысканий студентов или аспирантов апелляционной инстанции входят:

- 1) председатель состава арбитража, являющийся преподавателем;
- 2) два преподавателей;
- 3) два студента или аспиранта.

§ 225

Передача дела в коллегиальный суд (менее важные дела).

1. Ректор может по собственной инициативе или по предложению органа самоуправления студентов или аспирантов, передать дело в суд товарищества, а не передать ее дисциплинарному представителю.

2. За преступление меньшей тяжести ректор может, минуя дисциплинарные комиссии, направить студента или аспиранта в коллегиальный суд.

§ 226

Дисциплинарный представитель

1. Ректор назначает не позднее 30 дней с даты вступления функций и на срок своего пребывания по крайней мере четырех дисциплинарных представителей по делам студентов и двух представителей взысканий по делам аспирантов.

2. Дисциплинарным представителем по делам студентов или аспирантов может быть только преподаватель Университета.

3. Задачей дисциплинарного представителя является честной и законной широко применимым и внутренним законодательством Университета является проведение разбирательств, расследований и разбирательств по делам о дисциплинарных нарушениях на основе принципов и в порядке, определенном законодательством о высшем образовании.

4. Дисциплинарный представитель выполняет функцию обвинения перед комиссией и связан поручениями ректора.

§ 227

Общие правила поведения в отношении дисциплинарных нарушений студентов и аспирантов

1. Дисциплинарный представитель возбуждает производство по делу о дисциплинарных нарушениях по приказу ректора или, в случаях, предусмотренных законом о высшем образовании, министерства.

2. Производство по делу включает в себя фазу расследования и стадию дисциплинарного производства.

3. Расследование ведется по подозрению в совершении дисциплинарного проступка.

Дисциплинарный представитель комиссии запускает расследование немедленно. Расследование заканчивается прекращением разбирательства, подачи заявления в дисциплинарную комиссию о наказании конкретного лица или о передаче дела в коллегиальный суд.

4. Дисциплинарная комиссия назначает заседание по заявлению дисциплинарного представителя, после проведения им расследования.

Дисциплинарное производство не возбуждается по истечении шести месяцев со дня принятия сообщения ректора о совершении правонарушителя наложение наказания или по истечении трех лет со дня его совершения, если только этот поступок не является преступлением. Производство осуществляется дисциплинарной комиссией. Обращение о нарушении теряет силу по истечении года с окончания Университета студентом, если претензия касается совершения плагиата. Решение дисциплинарной комиссии вступает в силу сразу после слушания.

5. Наказанный комиссией первой инстанции имеет право обратиться с апелляцией в течение 14 дней с даты вручения постановления. Для окончательного решения можно подать жалобу в административный суд.

6. Возобновление производства по делу осуществляется на условиях, указанных в Законе о высшем образовании.

7. Дисциплинарное взыскание подвергаются отмене по истечении трех лет с вступления в силу постановления о наказании. Комиссия, которая заявила наказание взыскание может, по просьбе репрессированные, вынести решение об отмене наказания. Заявление может быть подано не раньше, чем через год с вступления в силу постановления о наказании.

8. В случае аспирантов организация процедуры разбирательства коллегиальным судом определяется правилами самоуправления аспирантов.

Приложение 4
Распоряжение № 30
Ректора Варшавского университета
от 16 августа 2011 года¹⁸
«О формировании института омбудсмена
в Варшавском университете»

§ 1

Приказываю установить в Варшавском университете (далее «Университет») должность академического омбудсмена (далее «Омбудсмен»).

§ 2

Омбудсмен продвигает высокие этические стандарты в отношении разрешения конфликтов и споров, помогает отдельным лицам – работникам, аспирантам и студентам университета, а также отдельным подразделениям в разрешении споров и конфликтов, а также разрабатывает рекомендации ректору по усовершенствованию деятельности вуза.

§ 3

Омбудсмен назначается ректором на срок 4 года.

§ 4

Омбудсмен имеет право предпринимать действия

- 1) по обращению заинтересованного члена академического сообщества;
- 2) по заявлению органов совета студентов или аспирантов;
- 3) по указанию ректора;
- 4) по заявлению подразделения университета;
- 5) по собственной инициативе

§ 5

1. Омбудсмен руководствуется в своей деятельности принципами доверия, беспристрастности и нейтральности.

2. Омбудсмен независим от других организационных подразделений университета.

¹⁸ Zarządzenie Nr 30 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 16 sierpnia 2011 r. w sprawie powołania na Uniwersytecie Warszawskim Rzecznika Akademickiego <http://ombudsman.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2017/10/Zarz%C4%85dzenie-o-powo%C5%82aniu-Rzecznika-Akademickiego-ds.-studenckich-i-pracowniczych.pdf>

§ 6

Омбудсмен в своей деятельности руководствуется этическими стандартами, определенными Международной ассоциацией омбудсменов.

§ 7

Обязанности омбудсмена:

1) предоставление заинтересованным лицам необходимой информации, связанной с нормативными предписаниями в университете;

2) обращение и/или контакт с административными органами университета с целью получения информации или разрешение конкретной проблемы;

3) помощь сторонам в разрешении конфликта, основанная на выявлении сути проблемы и выборе определенных способов ее решения, основанных на независимом разрешении споров;

4) рекомендации по медиации и обеспечение контакта заинтересованных лиц с Центром разрешения споров и конфликтов при факультете права и администрации;

5) пропаганда альтернативных методов разрешения споров в академическом сообществе;

6) предоставление ректору информации и рекомендаций, связанных с системными изменениями и формами деятельности вуза.

§ 8

Омбудсмен осуществляет действия, определенные в § 7, посредством:

1) разговора или консультации с заинтересованными лицами;

2) предоставления документальной информации;

3) проявления инициативы в отношении идентификации и контакта со всеми лицами, вовлеченными в конфликт посредством организации индивидуальных и совместных встреч.

4) объяснения сторонам сущности медиации и других альтернативных методов разрешения конфликтов;

5) сотрудничества с Центром, о котором шла речь в § 7 п. 4, а также дисциплинарными комиссиями и антидискриминационной ректорской комиссией.

6) помощи и участия в организации тренингов и конференций, направленных на развитие альтернативных методов разрешения конфликтов;

7) распространения информации о деятельности омбудсмена в подразделениях университета, а также сотрудничества с ними с целью повышения эффективности разрешения конфликтов;

8) сотрудничества с другими омбудсменами в стране и за рубежом.

§ 10

Если случай, с которыми сталкивается омбудсмен, находится вне его компетенции, омбудсмен должен порекомендовать заинтересованному лицу институт или орган, занимающийся соответствующей деятельностью, для решения его проблемы.

§ 11

Омбудсмен должен предоставлять отчеты о своей деятельности ректору до 31 декабря каждого года.

§ 12

Распоряжение вступает в силу с момента подписания.

Ректор Варшавского университета.

Приложение 5
Латвийский университет
Академический арбитражный суд
Сенат Латвийского университета от 28 мая 2008 г.

Поправки: 26.04.2013.

1. Общие положения

1.1. Положения определяют состав Арбитражного суда и порядок, в котором Арбитражный суд рассматривает дела.

1.2. Академический арбитраж состоит из четырех членов академического персонала, на выборной основе, и одного студенческого представителя. Он не может включать работников, занимающих административные должности. Представители Академического арбитражного суда избираются на четырехлетний срок. Представитель студентов в Академическом арбитражном суде избирается органом студенческого самоуправления. Из состава Академический арбитражный суд избирает своего председателя и секретаря.

1.3. При решении вопросов Академический арбитражный суд руководствуется законами Латвийской Республики, решениями Устава Латвийского университета, Конституционной ассамблеи и Сената и другими нормативными актами. Процедура рассмотрения дел в Академическом арбитражном суде регулируется настоящим Уставом. Процедурные вопросы, не урегулированные настоящими Правилами, решаются самим Арбитражным судом. Академический арбитражный суд может отказать в рассмотрении имущественных споров, если они находятся в компетенции судебных органов.

1.4. Арбитры должны быть независимыми и беспристрастными в выполнении своих обязанностей. Любое вмешательство в работу Академического арбитражного суда и влияние арбитров не допускается. Члены Академического арбитражного суда несут ответственность за деятельность Сената Латвийского университета. Он имеет исключительное право решать вопрос об ответственности арбитров и досрочном расторжении. По инициативе работодателя арбитры могут быть освобождены от работы только с согласия Сената.

1.5. Академический арбитраж рассматривается коллегиальным органом в составе не менее трех арбитров. Арбитры назначаются Председателем Арбитражного суда для рассмотрения конкретного дела по вы-

бору сторон. Арбитр не может участвовать в слушании, если он прямо или косвенно заинтересован в результате или если есть другие обстоятельства, которые вызывают сомнения в его беспристрастности. Если арбитр не ушел в отставку, лицо, участвующее в деле, может подать на него мотивированное отклонение.

1.6. Случаи в Арбитражном суде рассматриваются открыто. После обоснованного решения арбитражного суда дело может быть рассмотрено на закрытом заседании.

Случаи рассматриваются не позднее, чем через месяц после получения заявления, за исключением периода с 1 июля по 31 августа.

1.7. Слушания в Академическом арбитраже проводятся на официальном языке.

1.8. Академический арбитраж Латвийского университета проводит свои сессии в Малом зале – (Рига, бульвар Раина 19), но при необходимости на факультетах или в других подразделениях. Академический арбитражный суд предоставляет необходимую материально-техническую поддержку, и все расходы, связанные с разбирательством, покрываются Латвийским университетом.

1.9. Уставные регламенты Латвийского университета и поправки к нему утверждаются Конституционным собранием.

(В формулировке решения № 5 от 28 мая 2008 года Сената Латвийского университета);

(В редакции решения № 7 Сената Латвийского университета от 26.04.2013 г.)

2. Порядок рассмотрения дел в Арбитражном суде

2.1. Академический арбитражный суд рассматривает дела по заявлению физических лиц. В заявке должны быть указаны:

- 1) стороны в споре;
- 2) субъект спора и обстоятельства, обосновывающие иск;
- 3) доказательства, подтверждающие указанные обстоятельства;
- 4) требование;
- 5) желаемый срок для разрешения спора;
- 6) предложение для арбитров;
- 7) список документов, прилагаемых к заявке.

Случаи Арбитражного трибунала могут быть переданы руководящим органам Университета.

2.2. Лица, участвующие в деле, имеет право: знакомиться с документами суда, чтобы принять участие в судебном разбирательстве, да-

вать показания давать устные и письменные объяснения по изменению претензии основы и с учетом увеличения или уменьшения заявленной суммы или отменить требование признать полностью или частично против стороны, предъявляющей претензии. Стороны могут прекратить дело с помощью дружественного урегулирования.

2.3. Академический арбитражный суд должен всесторонне, полностью и объективно определить истинные обстоятельства дела. С этой целью Академический арбитражный суд может потребовать все необходимые документы или получить доступ к необходимым документам от университетских учреждений и должностных лиц, вызвать любого сотрудника университета на сессию, с тем чтобы предоставить ему разъяснения по делу. Если особые обстоятельства требуют особых обстоятельств, Академический арбитражный суд может приглашать экспертов из Латвийского университета и других учреждений и организаций.

2.4. Время и место проведения Академического арбитражного суда должны быть сообщены в письменной форме лицам, участвующим в деле, не позднее, чем за 5 дней до собрания. Если стороны отказываются получать и подписывать уведомление о заседании Арбитражного суда или не появляться на собрании без обоснованных причин, Академический арбитражный суд может рассмотреть дело по существу без участия этой стороны.

2.5. Процедура рассмотрения дела на заседании Академического арбитражного суда определяется самим Арбитражным судом. Он должен гарантировать права лиц, участвующих в этом деле, права, предоставленные в настоящих Правилах, и должен направлять дело, чтобы разъяснить правду, исключая все, что не относится к рассматриваемому делу. На каждом заседании Академического арбитражного суда должен быть составлен протокол. Если какая-либо из сторон по делу имеет возражения против действий Академического арбитражного суда, они регистрируются в протоколе слушания.

2.6. Академический арбитражный суд может принять мотивированное решение об отказе в принятии заявления для лица и рассмотрении дела, если решение конкретного спора не будет передано в Академический арбитражный суд.

(В редакции решения № 7 Сената от 26.04.2013 г.)

3. Решение академического арбитражного суда и его исполнение

3.1. Принимая решение о существовании дела, Академический арбитражный суд принимает решение большинством голосов. Решение долж-

но быть подписано всеми арбитрами. Арбитр, оставшийся в меньшинстве, имеет право выразить свои мысли в письменной форме, которые прилагаются к делу. В решении должно быть указано:

- 1) время и место судебного решения;
- 2) состав Арбитражного суда;
- 3) всех участников спора;
- 4) предмет и сущность спора;
- 5) доказательства;
- 6) основания и выводы решения академического арбитражного суда;
- 7) решение Академического арбитражного суда и порядок обжалования решения.

3.2. (Исключено решением № 7 Сената Латвийского университета от 26.04.2013 г.).

3.3. Академическое арбитражное решение является окончательным и не подлежит обжалованию, для академических арбитражных решений по оспариваемым университетом административного акта или действия, которые могут быть обжалованы в Административный трибунал Административно-процессуального закона, за исключением.

3.4. Решение вступившего в законную силу арбитражного трибунала, стороны и администрация должны добровольно соблюдать условия, установленные Академическим арбитражным судом. Если крайний срок не указан, решение должно быть выполнено немедленно. Решения Арбитражного трибунала, не выполненные в течение срока, исполняются по указанию ректора Латвийского университета.

3.5. Академический арбитражный суд после исполнения решения депонируется в архивах Латвийского университета.

Приложение 6

Анкеты для исследований

АНКЕТА 1

Добрый день! Центр социальных исследований проводит социологическое исследование «Проблемы академической этики» и предлагает Вам принять в нем участие. Заполните, пожалуйста, строки открытых вопросов. Номера удовлетворяющих Вас ответов обведите в кружок.

1. Приходилось ли Вам использовать следующие формы поведения на экзамене, контрольной или тесте?

№	Форма поведения	Всегда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
1	Шпаргалки, записи					
2	Запрещенное копирование тестов, контрольных заданий					
3	Списывание у других					
4	Списывание с книги					
5	Использование электронных устройств (телефона, планшета)					

2. Контролируют и преподаватели студентов во время тестов, контрольных или экзаменов?

- 01. Да, все преподаватели
- 02. Да, но не все
- 03. Нет

3. Как Вы считаете, почему студенты прибегают к нарушениям на экзамене или зачете (выберите не более трех ответов)?

- 01. Чтобы получить хорошую отметку
- 02. Чтобы не провалиться на экзамене

- 03. Слишком много материала для подготовки
- 04. Экзамены, тесты слишком трудные
- 05. Не хватает времени из-за работы
- 06. Из-за лени
- 07. Другое _____

4. Как Вы считаете, какой фактор наиболее существенно влияет на нарушения студентов? (Один ответ)

- 01. Большинство студентов делает это
- 02. Недостаточный контроль преподавателей
- 03. Недостаточное наказание за нарушения

5. Как Вы считаете, возможно ли сдавать зачеты или экзамены, не прибегая к шпаргалкам и иным подобным формам поведения?

- 01. Да
- 02. Возможно, но не всегда
- 03. Нет

6. Каким образом можно избежать подобных форм поведения студентов (выберите не более 3 вариантов ответов)?

- 01. Использование электронных тестов
- 02. Усиление наказания за нарушения
- 03. Усиление контроля со стороны преподавателей и администрации
- 04. Использование электронных форм контроля (камер, заглушек)
- 05. Принятие этического кодекса студентов
- 06. Организация системы информирования о нарушениях, горячих

линий

- 07. Ваш вариант _____

7. Приходилось ли Вам использовать чужую работу целиком и выдавать ее за свою?

- 01. Всегда
- 02. Часто
- 03. Иногда
- 04. Редко
- 05. Никогда

8. Приходилось ли Вам использовать часть чужой работы и включать ее в свою без указания на источник?

- 01. Всегда
- 02. Часто
- 03. Иногда

- 04. Редко
- 05. Никогда

9. Проверяют ли преподаватели работы студентов на плагиат?

- 01. Да, все преподаватели
- 02. Да, но не все
- 03. Нет

10. Как Вы считаете, почему студенты прибегают к плагиату (выберите не более трех ответов)?

- 01. Чтобы получить хорошую отметку
- 02. Бояться, что собственноручно написанная работа будет слишком слабой

- 03. Не хватает собственных идей
- 04. Писать самому слишком трудно
- 05. Не хватает времени из-за работы
- 06. Недостаточно четкое задание либо нехватка информации
- 07. Из-за лени
- 08. Другое _____

11. Как Вы считаете, какой фактор наиболее существенно влияет на плагиат студентов? (Один ответ)

- 01. Большинство студентов делает это
- 02. Недостаточный контроль преподавателей
- 03. Недостаточное наказание за плагиат
- 04. Неэффективная система электронного контроля плагиата

12. Как Вы считаете, возможно ли писать работы, не прибегая к плагиату?

- 01. Да
- 02. Возможно, но не всегда
- 03. Нет

13. Каким образом можно избежать плагиата студентов (выберите не более 3 вариантов ответов)?

- 01. Усиление наказания за плагиат
- 02. Усиление контроля со стороны преподавателей
- 03. Совершенствование системы электронного контроля плагиата
- 04. Включение в учебный план специальных курсов по научно-исследовательской работе
- 05. Принятие этического кодекса студентов
- 06. Публичное информирование о плагиате, горячие линии
- 07. Ваш вариант _____

14. Оцените по 5-балльной шкале степень Вашего соответствия следующим принципам (1 – минимум, 5 – максимум соответствия)

01. Выполняя задание, я стараюсь усовершенствовать свои знания и умения 1 2 3 4 5

02. Для меня важно быть лучше других 1 2 3 4 5

03. Я всегда уверен(а) в своих силах и возможностях 1 2 3 4 5

15. Что для Вас наиболее важно в процессе учебы (выберите один вариант)?

01. Конкуренция, самостоятельность

02. Сотрудничество, взаимопомощь

16. Что для Вас наиболее важно в Вашем обучении (выберите один вариант)?

01. Для меня главное – получить знания

02. Знания не так важны, главное – диплом.

17. Придаете ли Вы значение получаемым оценкам (выберите один вариант)?

01. Да, оценки для меня очень важны

02. Нет, я не придаю значения получаемым оценкам

Теперь несколько вопросов о Вас лично

18. Ваш пол?

01. Мужской

02. Женский

19. Ваш институт? _____

Ваше направление подготовки / специальность _____

20. Ваш курс? _____

21. На какой форме обучения Вы учитесь?

01. Бюджетная форма

02. Платная форма

03. Обучаюсь за счет предприятия (организации)

22. В Вашей зачетке преобладают оценки:

01. «отлично»

02. «хорошо»

03. «удовлетворительно»

23. Бывают ли у Вас задолженности во время сдачи сессии?

01. Нет, я всегда сдаю сессию вовремя

02. Иногда бывают задолженности

03. Задолженности бывают часто

24. Работаете ли Вы?

01. Да

02. Нет

Благодарим за участие!

АНКЕТА 2

Добрый день! Центр социальных исследований УдГУ проводит социологическое исследование «Отношение студентов к обучению и академическая этика» и предлагает Вам принять в нем участие. Заполните, пожалуйста, строки открытых вопросов. Номера удовлетворяющих Вас ответов обведите в кружок.

1. Вам предлагается заполнить опросник академической мотивации

Инструкция. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажите ответ, который наилучшим образом соответствует тому, что Вы думаете о причинах Вашей вовлеченности в деятельность.

Отвечайте, используя следующие варианты ответа:

1 – совсем не соответствует

2 – скорее не соответствует

3 – нечто среднее

4 – скорее соответствует

5 – вполне соответствует

Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в университет?

1. Мне интересно учиться.	1	2	3	4	5
2. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.	1	2	3	4	5
3. Потому что мне стыдно плохо учиться.	1	2	3	4	5
4. У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается.	1	2	3	4	5
5. Мне нравится учиться, потому что это интересно.	1	2	3	4	5
6. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.	1	2	3	4	5
7. Потому что совесть заставляет меня учиться.	1	2	3	4	5
8. Чтобы избежать проблем с деканатом и сессией.	1	2	3	4	5
9. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.	1	2	3	4	5

Окончание таблицы

10. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.	1	2	3	4	5
11. Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.	1	2	3	4	5
12. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.	1	2	3	4	5
13. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.	1	2	3	4	5
14. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).	1	2	3	4	5
15. Потому что, поступив в университет, я должен посещать занятия и учиться.	1	2	3	4	5
16. Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.	1	2	3	4	5

2. Несколько вопросов о Вашем отношении с другими. Ответьте, используя следующие варианты ответа:

- 1 – совсем не соответствует
- 2 – скорее не соответствует
- 3 – нечто среднее
- 4 – скорее соответствует
- 5 – вполне соответствует

1. Мои друзья могут повлиять на любые мои действия	1	2	3	4	5
2. Я очень легко поддаюсь давлению других	1	2	3	4	5
3. Если мои одноклассники просят меня о чем-то, мне трудно сказать нет	1	2	3	4	5
4. Я все время нарушаю правила, если другие вынуждают меня к этому	1	2	3	4	5
5. Я все время совершаю глупые поступки под влиянием других людей	1	2	3	4	5
6. Меня часто вынуждают делать вещи, которые я обычно не делаю	1	2	3	4	5

Окончание таблицы

7. Я прогуливал занятия, потому что другие тоже прогуливали	1	2	3	4	5
8. Если мои друзья выпивают, то мне тоже трудно отказаться	1	2	3	4	5

3. А сейчас, пожалуйста, ответьте еще на 20 вопросов, чтобы оценить Ваши этические предпочтения.

Инструкция. Ниже приведен список общих утверждений. Каждое из них отражает широко распространенное мнение, и нет правильных или неправильных ответов. Возможно, вы не согласитесь с одними пунктами и согласитесь с другими. Нас интересует то, насколько вы согласны или не согласны с утверждениями подобного рода.

Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Затем отметьте степень своего согласия или несогласия, опираясь на следующую шкалу:

- 1 – полностью не согласен;
- 2 – не согласен;
- 3 – ни то, ни другое;
- 4 – согласен;
- 5 – полностью согласен

1. Человек должен убедиться, что его действия не нанесут вреда другому человеку, пусть даже небольшого	1	2	3	4	5
2. Нельзя допускать, чтобы другому человеку грозила опасность, независимо от того, насколько незначительной она может быть.	1	2	3	4	5
3. Существование потенциального вреда для других людей всегда безнравственно, независимо от того, какие выгоды это сулит.	1	2	3	4	5
4. Никто и никогда не должен наносить другому психологический или физический вред.	1	2	3	4	5
5. Человек должен воздерживаться от поступка, который может каким-либо образом угрожать достоинству и благополучию другого человека.	1	2	3	4	5

Продолжение таблицы

6. Если поступок может навредить невинному человеку, его не следует совершать.	1	2	3	4	5
7. Решать, совершать поступок или не совершать, сопоставляя его позитивные и негативные последствия, безнравственно.	1	2	3	4	5
8. Достоинство и благополучие людей должны быть главной заботой в любом обществе.	1	2	3	4	5
9. Никогда нет необходимости жертвовать благополучием других.	1	2	3	4	5
10. Нравственными поступками являются те, которые точно соответствуют идеалам самого совершенного поступка.	1	2	3	4	5
11. Нет таких этических принципов, которые настолько важны, что должны быть частью любого этического кодекса.	1	2	3	4	5
12. То, что является этичным, меняется в зависимости от общества и ситуации.	1	2	3	4	5
13. Моральные нормы нужно воспринимать так, словно они являются индивидуальными: что один человек считает нравственным, другой человек может считать безнравственным.	1	2	3	4	5
14. Разные системы моральных принципов нельзя сравнивать по степени их правильности.	1	2	3	4	5
15. На вопросы о том, что этично для всех людей, никогда не найдут ответов, так как то, что нравственно и безнравственно, зависит от конкретного человека.	1	2	3	4	5
16. Моральные нормы – это просто личные правила, которые указывают, как должен вести себя человек, и их нельзя применять для оценки других.	1	2	3	4	5
17. Этические суждения в межличностных отношениях настолько сложны, что людям нужно разрешить формулировать их собственные индивидуальные кодексы.	1	2	3	4	5

Окончание таблицы

18. Жесткая этическая позиция, которая запрещает определенные виды поступков, препятствует достижению лучших отношений между людьми и их приспособлению друг к другу.	1	2	3	4	5
19. Нельзя сформулировать ни одно правило касательно лжи: то, допустима или не допустима ложь, целиком зависит от ситуации.	1	2	3	4	5
20. Считать ложь безнравственной или нравственной, зависит от обстоятельств, связанных с поступками.	1	2	3	4	5

Поговорим о проблемах университетской этики.**4. Приходилось ли Вам использовать следующие формы поведения на экзамене, контрольной или тесте?**

№	Форма поведения	Никогда	Редко	Иногда	Часто	Всегда
1	Шпаргалки, записи	1	2	3	4	5
2	Запрещенное копирование тестов, контрольных заданий	1	2	3	4	5
3	Списывание у других	1	2	3	4	5
4	Списывание с книги	1	2	3	4	5
5	Использование электронных устройств (телефона, планшета)	1	2	3	4	5

5. Контролируют ли преподаватели студентов во время тестов, контрольных или экзаменов?

- 01. Да, все преподаватели
- 02. Да, но не все
- 03. Нет

6. Приходилось ли Вам использовать чужую работу целиком и выдавать ее за свою?

- 01. Никогда
- 02. Редко
- 03. Иногда
- 04. Часто
- 05. Всегда

7. Приходилось ли Вам использовать часть чужой работы и включать ее в свою без указания на источник?

- 01. Никогда
- 02. Редко
- 03. Иногда
- 04. Часто
- 05. Всегда

8. Проверяют ли преподаватели работы студентов на плагиат?

- 01. Да, все преподаватели
- 02. Да, но не все
- 03. Нет

Теперь несколько вопросов о Вас лично

9. Ваш пол?

- 01. Мужской
- 02. Женский

10. Ваш институт? _____

Ваше направление подготовки / специальность _____

11. Ваш курс? _____

12. На какой форме обучения Вы учитесь?

- 01. Бюджетная форма
- 02. Платная форма
- 03. Обучаюсь за счет предприятия (организации)

13. В Вашей зачетке преобладают оценки:

- 01. «отлично»
- 02. «хорошо»
- 03. «удовлетворительно»

14. Бывают ли у Вас задолженности во время сдачи сессии?

- 01. Нет, я всегда сдаю сессию вовремя

02. Иногда бывают задолженности

03. Задолженности бывают часто

17. Работаете ли Вы?

01. Да

02. Нет

Благодарим за участие!

Научное издание

Макарова Марина Николаевна

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЭТИКА ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ:
КАК ПРЕДОТВРАТИТЬ СТУДЕНЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ
В ВУЗАХ?**

Монография

Авторская редакция

Отпечатано с оригинал-макета заказчика

Подписано в печать 31.08.2021. Формат 60х84¹/₁₆

Усл. печ. л. 14,88. Усл. изд. л. 12,99.

Тираж 500 экз. Заказ № 1631.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4, каб. 207.
Тел./факс: (3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра
«Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.
Тел. 68-57-18