

PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 378.147:174.7

Журенко М. А.*Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка*
<https://orcid.org/0009-0002-2126-6775>**Бурчак Л. В.***Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка*
<https://orcid.org/0009-0001-6141-4384>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.23658086>**ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНО ДОБРОЧЕСНОЇ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ****Zhurenko M. A.***Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*
<https://orcid.org/0009-0002-2126-6775>**Burchak L. V.***Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*
<https://orcid.org/0009-0001-6141-4384>**FEEDBACK AS A PEDAGOGICAL MECHANISM FOR DEVELOPING ACADEMIC INTEGRITY BEHAVIOUR AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS****Анотація.**

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переходу від переважно контрольного реагування на порушення академічної доброчесності до педагогічних практик, спрямованих на формування здатності здобувачів освіти самостійно дотримуватися її принципів у навчальній діяльності. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні зворотного зв'язку як педагогічного механізму формування академічно доброчесної поведінки здобувачів вищої освіти, визначенні логіки його функціонування та умов результативного застосування. Використано методи теоретичного аналізу, порівняння, систематизації й узагальнення наукових підходів, а також теоретичного моделювання. На основі проведеного дослідження уточнено сутність доброчесно орієнтованого зворотного зв'язку та встановлено, що його педагогічний ефект визначається не фактом повідомлення здобувачеві про помилку, а використанням отриманої інформації для коригування способу академічної дії. Обґрунтовано механізм, що охоплює нормативне орієнтування, виявлення невідповідності, педагогічну інтерпретацію проблеми, коригувальну дію, самооцінювання та перенесення сформованого способу поведінки на наступне академічне завдання. Визначено умови його результативної реалізації: зрозумілість і попередню визначеність критеріїв, своєчасність, конкретність та інтерпретованість зворотного зв'язку, можливість практичного використання отриманих рекомендацій, діалогічність, а також розмежування навчальної помилки та свідомого порушення. Зроблено висновок, що критерієм результативності такого зворотного зв'язку є не виправлення окремої роботи, а зростання здатності здобувача освіти самостійно приймати академічно доброчесні рішення в нових навчальних ситуаціях.

Abstract.

The relevance of the study is determined by the need to shift from predominantly control-based responses to academic integrity violations towards pedagogical practices aimed at developing students' ability to independently follow academic integrity principles in their learning activities. The purpose of the article is to theoretically substantiate feedback as a pedagogical mechanism for developing academic integrity behaviour among higher education students, to determine the logic of its functioning and the conditions for its effective use. The study employed theoretical analysis, comparison, systematisation and generalisation of scholarly approaches, as well as theoretical modelling. The study clarifies the essence of integrity-oriented feedback and establishes that its pedagogical effect is determined not by the mere communication of an error to a student, but by the use of the information received to adjust the student's way of acting in an academic context. A mechanism comprising normative orientation, identification of a discrepancy, pedagogical interpretation of the problem, corrective action, self-assessment, and transfer of the developed mode of behaviour to a subsequent academic task is substantiated. The conditions for its effective implementation are defined as clarity and prior specification of criteria, timeliness, specificity and interpretability of feedback, the possibility of practically applying the recommendations received, dialogic interaction, and differentiation between a learning error and a deliberate violation. It is concluded that the effectiveness of such feedback should be assessed not by the correction of an individual assignment but by the student's growing ability to independently make decisions consistent with academic integrity principles in new learning situations.

Ключові слова: академічна доброчесність, зворотний зв'язок, здобувачі вищої освіти, академічно доброчесна поведінка, формувальне оцінювання, академічне письмо, освітній процес, фахова підготовка.

Key words: academic integrity, feedback, higher education students, academic integrity behaviour, formative assessment, academic writing, educational process, professional preparation.

Постановка проблеми. Трансформація вищої освіти в умовах цифровізації та поширення штучного інтелекту ставить перед закладами вищої освіти нові виклики щодо збереження академічної доброчесності. Формальний контроль і заходи за порушення часто виявляються малоефективними, тому на перший план виходить пошук внутрішніх, розвивальних педагогічних інструментів. У цьому контексті якісний та системний зворотний зв'язок (фідбек) перетворюється в інструмент оцінювання на дієвий педагогічний механізм. Він не лише допомагає студентам усвідомити власні прогалини, а й формує культуру довіри, відповідальності та свідомого дотримання академічних стандартів в освітньому процесі.

Академічна доброчесність є не лише нормативною вимогою до учасників освітнього процесу, а й характеристикою способу здійснення навчальної та наукової діяльності. Її дотримання передбачає здатність здобувача самостійно створювати академічний продукт, коректно працювати з джерелами, розмежовувати власні та запозичені ідеї, відповідально використовувати цифрові технології та усвідомлювати наслідки прийнятих академічних рішень. Саме тому формування доброчесної поведінки не може обмежуватися ознайомленням із кодексами, перевіркою текстів або застосуванням санкцій після виявлення порушення [2; 3; 5].

Педагогічна проблема виникає в ситуаціях, коли здобувач знає про існування вимог академічної доброчесності, однак не здатний правильно реалізувати їх у конкретній діяльності. Причиною можуть бути недостатньо сформовані навички академічного письма, некоректне парафразування, нерозуміння меж допустимого запозичення, труднощі з оформленням цитат і посилань або невизначеність щодо допустимих способів застосування інструментів штучного інтелекту [1; 2; 4].

За таких обставин сам факт фіксації порушення не усуває причини академічно некоректної дії. Навіть докладне повідомлення про недоліки роботи може залишитися педагогічно малорезультативним, якщо здобувач не розуміє, *чому* певна дія є проблемною, *як* її слід змінити та *яким чином* використати отримане пояснення в наступному завданні. Звідси постає дослідницьке питання: *за яких умов зворотний зв'язок перестає бути лише способом повідомлення про результат і стає педагогічним механізмом формування академічно доброчесної поведінки?*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські дослідження академічної доброчесності акцентують на її системному характері та необхідності поєднання нормативних, організаційних і педагогічних засобів її забезпечення [3; 5]. У сучасних працях, присвячених міжнародним механізмам упровадження політик академічної доброчесності та використання штучного інтелекту,

наголошено на необхідності чітких правил, прозорості вимог і поєднання регулятивних рішень з освітньою підтримкою учасників академічної спільноти [2]. Значущість навчальної складової підтверджується й дослідженнями академічного письма: О. Борідко розглядає його формування як засіб протидії академічній недоброчесності [1], а І. Насмінчук та Л. Громик систематизують практики коректної роботи з академічним текстом і джерелами [4].

Для теоретичного пояснення ролі зворотного зв'язку важливим є підхід Д. Боуда та Е. Моллой. Науковці розмежовують традиційну модель, у якій викладач передає студенту інформацію про якість виконаної роботи, і модель, орієнтовану на активне використання цієї інформації самим здобувачем для регулювання подальшої діяльності [6]. У такому розумінні зворотний зв'язок не завершується коментарем викладача: він реалізується лише тоді, коли отримана інформація спричиняє наступну дію.

У контексті академічної доброчесності М. Девіс та Дж. Керрол показали, що формувальні консультації на основі звітів текстового зіставлення покращують розуміння студентами правил цитування, парафразування та роботи з джерелами [7]. Г. МакЛеннан обґрунтовує значення коригувального зворотного зв'язку для формування умінь уникнення плагіату [8]. В. Рольф підтверджує потенціал формувального використання Turnitin – системи виявлення текстових збігів – для вдосконалення академічного письма, водночас зауважуючи, що сам інструмент не гарантує зменшення випадків плагіату [10]. Е. Морріс серед важливих чинників забезпечення академічної доброчесності виокремлює вдосконалення оцінювання, чіткість вимог і професійний розвиток викладачів [9].

Порівняння зазначених підходів дає підстави констатувати наявність недостатньо опрацьованого аспекту проблеми: у дослідженнях обґрунтовано значення формувального та коригувального зворотного зв'язку, однак недостатньо конкретизовано, яка послідовність педагогічних і пізнавальних дій забезпечує його перетворення на механізм формування академічно доброчесної поведінки та за якими результатами можна оцінювати ефективність такого впливу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зворотний зв'язок як педагогічний механізм формування академічно доброчесної поведінки здобувачів вищої освіти, визначити логіку його функціонування, умови реалізації та критерій результативності.

Для досягнення мети використано методи теоретичного аналізу наукових праць із проблем академічної доброчесності, академічного письма та зворотного зв'язку у вищій освіті; порівняння кон-

трольного й формувального підходів до його використання; систематизації та узагальнення виявлених педагогічних закономірностей; теоретичного моделювання механізму доброчесно орієнтованого зворотного зв'язку.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Вихідним положенням нашого аналізу є те, що зворотний зв'язок сам по собі не тотожний педагогічному впливу. Коментар, оцінка, звіт системи перевірки текстів на запозичення або вказівка на порушення лише надають інформацію. Щоб ця інформація стала фактором навчання, вона має бути осмислена здобувачем, співвіднесена з критеріями належної академічної діяльності та використана для зміни подальшого способу дії. Така логіка відповідає концепції Д. Боуда та Е. Моллой, у якій принципове значення має не сам факт надання зворотного зв'язку, а те, як студент використовує отриману інформацію для вдосконалення подальшої діяльності [6].

Це положення дозволяє уточнити сам предмет дослідження. *Під академічно доброчесною поведінкою здобувача вищої освіти в межах цієї статті розуміємо сукупність усвідомлених академічних дій і рішень, що відповідають установленим принципам і правилам доброчесності та реалізуються під час створення академічних текстів, використання джерел, виконання навчальних завдань, оцінювання результатів і застосування цифрових технологій.*

Відповідно, педагогічне завдання полягає не лише в тому, щоб здобувач знав правило, а й у тому, щоб він був здатний правильно застосувати його в конкретній академічній ситуації. Саме тому важливого значення набуває зворотний зв'язок, який допомагає здобувачеві співвіднести власні дії з установленими вимогами, усвідомити допущені помилки та визначити способи їх виправлення. Наприклад, знання про необхідність цитування джерела ще не гарантує вміння визначити, коли доцільно використовувати пряму цитату, коли – парафразування, якою мірою має бути трансформовано вихідний текст та як чітко відмежувати власне твердження від запозиченої ідеї.

Результати М. Девіс та Дж. Керрол підтверджують, що навчальний ефект виникає тоді, коли звіт текстового зіставлення стає основою для обговорення конкретного академічного тексту, а не використовується лише як засіб контролю [7]. Подібного висновку дозволяє дійти дослідження Г. МакЛеннан, де коригувальний зворотний зв'язок розглядається як засіб формування практичних умінь, необхідних для уникнення плагіату [8].

На цій підставі пропонуємо поняття доброчесно орієнтованого зворотного зв'язку, під яким розуміємо цілеспрямовану педагогічну взаємодію, що забезпечує встановлення здобувачем невідповідності між власною академічною дією та вимогами доброчесності, осмислення причини цієї невідповідності, коригування способу дії й перенесення сформованого досвіду на наступні самостійні завдання.

Принциповим у цьому визначенні є *перенесення*. Якщо студент виправив цитування лише тому, що викладач указав конкретне місце й фактично запропонував готове рішення, ми можемо констатувати корекцію тексту, але ще не формування доброчесної поведінки. Про педагогічний результат доцільно говорити тоді, коли в аналогічній новій ситуації здобувач здатний самостійно розпізнати проблему та обрати нормативно коректний спосіб дії.

Отже, теоретичний аналіз дає підстави розглядати механізм доброчесно орієнтованого зворотного зв'язку як послідовність шести взаємопов'язаних ланок:

нормативне орієнтування → виявлення невідповідності → педагогічна інтерпретація → коригувальна дія → самооцінювання результату → перенесення сформованого способу дії.

Нормативне орієнтування передую виконанню завдання й забезпечує зрозумілість критеріїв. Здобувач має заздалегідь знати, які форми використання джерел прийнятні, що вважається самостійним виконанням, які цифрові засоби дозволені та за яких умов необхідно декларувати використання генеративного ШІ [2].

Виявлення невідповідності полягає у встановленні розриву між вимогою та фактично виконаною дією. Джерелом інформації може бути викладацький коментар, взаємооцінювання, самооцінювання або звіт системи текстового зіставлення. Водночас сам відсоток збігів не є педагогічним поясненням і не визначає автоматично характер порушення.

Педагогічна інтерпретація є центральною ланкою запропонованого механізму. Вона передбачає встановлення не тільки того, що виконано неправильно, а й чому це сталося. Зовнішньо подібні фрагменти можуть бути наслідком різних причин: незнання правил, недостатньої навички парафразування, технічної помилки в оформленні, невміння інтегрувати джерело у власну аргументацію або свідомого приховування запозичення. Від цього залежить і педагогічна реакція.

Коригувальна дія передбачає, що зворотний зв'язок має містити інформацію, яку здобувач може безпосередньо використати для вдосконалення власної роботи. Замість загального формулювання «порушено принципи академічної доброчесності» доцільно надати конкретний орієнтир для самостійного виправлення: перевірити першоджерело, переформулювати фрагмент, додати необхідне посилення, чітко розмежувати власну та запозичену позицію, пояснити спосіб використання штучного інтелекту тощо.

Самооцінювання результату передбачає повторне співвіднесення доопрацьованої роботи з установленими критеріями. На цьому етапі здобувач переходить від пасивного сприйняття коментаря викладача до самостійного оцінювання власної академічної діяльності. Такий підхід узгоджується з концепцією стійкого зворотного зв'язку Д. Боуда та Е. Моллой, відповідно до якої важливим є не лише отримання інформації про результат,

а й здатність використовувати її для подальшого вдосконалення діяльності [6].

Перенесення сформованого способу дії завершує механізм і водночас започатковує наступний цикл. Нова академічна ситуація виконує діагностичну функцію, оскільки дає змогу визначити, чи був попередній зворотний зв'язок лише засобом виправлення конкретного тексту, чи став підґрунтям для формування більш самостійного й відповідального способу академічної поведінки.

Таким чином, із проведеного аналізу випливає принциповий науковий висновок: *зворотний зв'язок може бути визнаний механізмом формування академічно доброчесної поведінки лише за умови наявності поведінкового перенесення – використання здобувачем засвоєного способу доброчесної дії в наступній академічній ситуації без безпосередньої вказівки викладача.*

Цей висновок дає підстави по-іншому визначити й критерій результативності зворотного

зв'язку. Таким критерієм не може бути лише зменшення відсотка текстових збігів у доопрацьованій роботі. Дослідження В. Рольф демонструє, що формувальне використання Turnitin позитивно сприймається студентами й може сприяти вдосконаленню академічного письма, однак саме по собі не гарантує зменшення випадків плагіату [10]. Отже, технічне виправлення конкретної роботи слід розглядати лише як проміжний результат. Більш значущим показником є здатність здобувача в новому академічному завданні самостійно дотримуватися правил коректного цитування, належно парафразувати використані джерела, прозоро декларувати залучення зовнішніх ресурсів і аргументовано обґрунтовувати власні академічні рішення. Запропоновану логіку реалізації механізму доброчесно орієнтованого зворотного зв'язку узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1.

Логіка реалізації механізму доброчесно орієнтованого зворотного зв'язку

Ланка механізму	Педагогічна дія	Дія здобувача	Очікуваний результат
Нормативне орієнтування	роз'яснює критерії виконання завдання та межі допустимих дій	співвідносить вимоги із завданням	розуміння нормативного способу дії
Виявлення невідповідності	указує на проблемну дію або створює умови для її самовиявлення	ідентифікує розрив між результатом і критерієм	усвідомлення проблеми
Педагогічна інтерпретація	конкретизує характер і можливу причину помилки	аналізує причину власного рішення	осмислення джерела труднощів
Коригувальна дія	задає орієнтир для виправлення без підміни самостійної роботи	самостійно змінює спосіб дії	набуття доброчесного способу виконання
Самооцінювання	пропонує критерії повторної перевірки	оцінює внесені зміни	розвиток самоконтролю
Перенесення	створює нову аналогічну академічну ситуацію	застосовує спосіб дії без прямої підказки	закріплення академічно доброчесної поведінки

Зі структури механізму впливають і педагогічні умови його результативності.

По-перше, необхідними є *зрозумілість і попередня визначеність критеріїв*. До початку виконання завдання здобувач має чітко розуміти вимоги до самостійності роботи, використання джерел, допустимого рівня сторонньої допомоги та застосування цифрових інструментів. Невизначені або суперечливі вимоги ускладнюють свідоме співвіднесення власних академічних дій з установленими нормами.

По-друге, *своєчасність зворотного зв'язку*: між отриманням коментаря та можливістю використати його для доопрацювання чи виконання наступного завдання не повинно виникати надто тривалого часового розриву, оскільки це знижує його практичну значущість для здобувача.

По-третє, *конкретність та інтерпретованість зворотного зв'язку*. Загальні зауваження на кшталт «неправильне цитування» або «перевірте плагіат» містять недостатньо інформації для

усвідомлення причини помилки та зміни способу діяльності.

По-четверте, необхідною є *можливість практичного використання отриманих рекомендацій*. Якщо роботу вже остаточно оцінено і здобувач не має змоги ані доопрацювати її, ані застосувати отримані поради в наступному близькому за структурою завданні, педагогічний потенціал зворотного зв'язку суттєво знижується.

По-п'яте, *діалогічність результативного зворотного зв'язку*. Особливо це важливо в ситуаціях, коли академічна доброчесність залежить від конкретного контексту: допустимого рівня сторонньої допомоги, характеру колективної роботи, використання штучного інтелекту, редакторських сервісів або інших цифрових інструментів [2].

По-шосте, *необхідність розмежування навчальної помилки та свідомого порушення*. Формувальна педагогічна реакція не може підмінювати інституційне реагування на навмисну фальсифікацію, приховування авторства або система-

тичну недоброчесну поведінку [3; 9]. Водночас автоматичне трактування кожної технічної чи письмової помилки як свідомої недоброчесності позбавляє освітній процес можливості формувати відповідні академічні вміння.

Таким чином, проведене теоретичне дослідження дозволяє уточнити місце зворотного зв'язку в системі підтримки академічної доброчесності. Він не замінює нормативних політик, навчання академічного письма чи процедур реагування на порушення. Його специфічна педагогічна функція полягає в тому, щоб *перетворити інформацію про виявлену невідповідність на досвід прийняття академічно доброчесного рішення*, а через повторне застосування цього досвіду – на стійкіший спосіб академічно доброчесної поведінки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що педагогічний потенціал зворотного зв'язку у формуванні академічно доброчесної поведінки визначається не самим фактом виявлення помилки, а здатністю отриманої інформації спричинити осмислене коригування академічної дії.

Запропоновано поняття доброчесно орієнтованого зворотного зв'язку та обґрунтовано механізм його реалізації, що охоплює нормативне орієнтування, виявлення невідповідності, педагогічну інтерпретацію, коригувальну дію, самооцінювання та перенесення сформованого способу дії на наступну академічну ситуацію. Критерієм результативності такого механізму доцільно вважати не лише виправлення конкретної роботи, а здатність здобувача самостійно застосовувати сформований спосіб академічно доброчесної дії в нових завданнях.

Визначено педагогічні умови його результативної реалізації: зрозумілість і попередню визначеність критеріїв, своєчасність, конкретність та інтерпретованість зворотного зв'язку, можливість практичного використання отриманих рекомендацій, діалогічність, а також розмежування навчальної помилки та свідомого порушення. Їх поєднання створює передумови для поступового переходу від зовнішнього контролю до саморегуляції академічно доброчесної поведінки.

Оскільки результати дослідження мають теоретичний характер, запропонований механізм потребує емпіричної перевірки. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з його апробацією під час виконання письмових академічних завдань та

порівнянням результативності різних форматів зворотного зв'язку.

Список літератури.

1. Борідко О. Формування навичок академічного письма як засіб протидії академічній недоброчесності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2025. № 1 (34). С. 113–118. DOI: 10.33842/22195203-2025-34-135-113-118.
2. Журенко М. А., Гричаник Н. І. Політики академічної доброчесності та використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти: міжнародні механізми впровадження. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2026. № 4 (56). С. 1102–1116. DOI: 10.52058/2786-5274-2026-4(56)-1102-1116.
3. Куліш А. М., Дуліба Є. В., Миргород-Карпова В. В., Аврамова О. Є. «Академічна доброчесність» в Україні: місце в освітньому процесі та законодавче регулювання. *Наукові записки. Серія: Право*. 2022. Вип. 12. С. 258–265. DOI: 10.36550/2522-9230-2022-12-258-265.
4. Насмінчук І., Громик Л. Академічне письмо та доброчесність : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ЗВО «ПДУ», 2024. 256 с.
5. Фініков Т. В., Артюхов А. Є. (ред.). Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Київ : Таксон, 2016. 234 с.
6. Boud D., Molloy E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013. Vol. 38, No. 6. P. 698–712. DOI: 10.1080/02602938.2012.691462.
7. Davis M., Carroll J. Formative feedback within plagiarism education: Is there a role for text-matching software? *International Journal for Educational Integrity*. 2009. Vol. 5, No. 2. P. 58–70. DOI: 10.21913/IJEI.v5i2.614.
8. MacLennan H. Student perceptions of plagiarism avoidance competencies: An action research case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2018. Vol. 18, No. 1. P. 58–74. DOI: 10.14434/josotl.v18i1.22350.
9. Morris E. J. Academic integrity matters: five considerations for addressing contract cheating. *International Journal for Educational Integrity*. 2018. Vol. 14. Article 15. DOI: 10.1007/s40979-018-0038-5.
10. Rolfe V. Can Turnitin be used to provide instant formative feedback? *British Journal of Educational Technology*. 2011. Vol. 42, No. 4. P. 701–710. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2010.01091.x.