

Світлана Подпльота\*  
Ukraine

## Форми та методи морального виховання у тьюторських практиках Англії

### Анотація

У статті наголошено на тому, що з кожним роком в Англії моральний розвиток особистості отримує все більше уваги, а кількість програм морального виховання в коледжах та університетах постійно зростає. Доведено, що зміст програм підготовки тьюторів направлений на навчання моралі, прищеплення цінностей, а також на використання різних педагогічних підходів та методів. Програми професійного розвитку тьюторів сприяють їх етичному та моральному розвитку, навчають критично обмірковувати різні питання морального та етичного змісту. Встановлено, що належне виховання тьюторами студентів допомагає збагатити їх знання, мораль, цінності та етику. Мораль і цінності тьютор розвиває через безліч методів, таких як бесіда, написання есе, рольова гра, дебати, дискусії, проекти, інтерв'ю, мозковий штурм; використання ресурсних матеріалів за допомогою віршів, історій, пісень, фотографій, плакатів і гасел. Ці методи ефективно допомагають тьюторам навчати студентів критично оцінювати важливі питання, враховуючи мораль, цінності та етику. У статті описані форми та методи, які використовує тьютор, особливо впливають на розвиток цінностей, моральності та етики, сприяють підвищенню мотивації студентів та пропагуванню загальнолюдських цінностей. Завдяки обговоренню і читанню, дослідженню і письму поступово, тиждень за тижнем, семестр за семестром, рік за роком, англійські студенти в кінці навчання навчаються думати самостійно і, що найважливіше, – чинити за законами моралі. У статті

визначено, що тьютори володіють власним «стилем» виховання, який частково пов'язаний з їхнім власним досвідом, ставленням до життя, а також індивідуальними якостями. Доведено, що студенти на тьюторіалі знаходяться у середовищі, що сприяє їх всебічному, гармонійному розвитку та допомагає досягти успіху. Тьюторська підтримка призводить до того, щоб підопічні були впевненими у своїй здатності до успішного прогресу, визначенні пріоритетів, подоланні конфліктів, встановленні реалістичних особистих цілей; могли звертатися по допомогу, розв'язувати проблеми, розвивати свою моральну культуру. Повага та любов до підопічних показують рівень розвитку моральної свідомості тьютора. Ця любов проявляється у довірі, повазі, вимогливості, справедливості, шляхетності та доброті. Обґрунтовано, що для формування власного іміджу та встановлення довірливих стосунків з підопічними тьютор ретельно готується до тьюторіалів; демонструє свою повагу, щирість, емпатію, зацікавленість та контактність; є доброзичливим, відкритим, завжди у гарному настрої; проникає в духовний світ підопічного, враховує його цінності та уподобання; пропонує і просить допомоги, прислухається до порад; спостерігає за підопічними; визначає те, що вражає їх і захоплює.

**Ключові слова:** тьютор, тьюторант, тьюторіал, моральне виховання, форми, методи, тьюторські практики

\* Світлана Подпльота, доктор філософії в галузі педагогіки, старший викладач кафедри іноземних мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5184-9907>, e-mail: [spodpleta@gmail.com](mailto:spodpleta@gmail.com).

## Summary

### Forms and Methods of Moral Education in Tutoring Practices in England

The article emphasizes that every year in England the moral development of the individual receives more and more attention, and the number of programs of moral education in colleges and universities is constantly growing. It is proved that the content of tutor training programs is aimed at teaching morals, instilling values, as well as the use of various pedagogical approaches and methods. Tutoring professional development programs promote their ethical and moral development, teach them to think critically about various issues of moral and ethical content. It has been established that proper education of students by tutors helps to enrich their knowledge, morals, values and ethics. The tutor develops morals and values through many methods, such as conversation, essay writing, role play, debate, discussion, projects, interviews, brainstorming; use of resource materials through poems, stories, songs, photographs, posters and slogans. These techniques effectively help tutors teach students to critically evaluate important issues, taking into account morals, values and ethics. The article describes the forms and methods used by tutors, especially affect the development of values, morals and ethics, help to motivate students and promote universal values. Through discussion and reading, research and writing gradually, week after week, semester after semester, year after year, English students learn to think independently and, most importantly, to act according to the laws of morality. The article states that tutors have their own "style" of upbringing, which is partly related to their own experience, attitude to life, as well as individual qualities. It has been proven that students in the tutorial are in an environment that promotes their comprehensive, harmonious development and helps them succeed. Tutor support leads to the fact that the tutees are confident in their ability to make successful progress, set priorities, overcome conflicts, set realistic personal goals; ask for help, solve problems, develop their moral culture. Respect and love for the tutees show the level of development of the tutor's moral consciousness. This love is manifested in trust, respect, exactingness, justice, nobility and kindness. It is substantiated that in order to form one's own image and establish a trusting relationship with the tutees, a tutor carefully prepares for the tutorials; demonstrates his or her respect, sincerity, empathy, interest and contact; is friendly, always in a good mood; penetrates into the spiritual world of the tutee, takes into account his or her values and preferences; offers and asks for help, listens to advice; determines what impresses and fascinates them.

**Keywords:** tutor, tutees, tutorial, moral education, forms, methods, tutoring practices

## 1. Вступ

Концепція тьюторських практик в Англії визнає успішність взаємодії учасників освітнього процесу й сприяє формуванню моральних цінностей у підопічних. А відтак тьютор має досягнути духовні, моральні, культурні цінності, відстоювати їх у своєму житті та професійній діяльності. Це вможливить розуміння кожного студента, обрання спільно з ним індивідуальної траєкторії руху. Позиція тьютора відіграє важливу роль у становленні нового освітнього простору, який визначає стійку позитивну мотивацію до самоосвіти й самовиховання студентів.

Для реалізації концепції тьюторських практик необхідно розглянути організацію процесу виховання студентів, варіативність у виборі форм і методів виховання для забезпечення продуктивності й результативності системи морального виховання студентів Англії. Поєднання підходів, методів і технологій морального виховання студентів, що включають чітко регламентований набір дій суб'єктів, організаційних норм, процедур вироблення, прийняття й реалізації педагогічних впливів, спрямованих на впорядкування, систематизацію колективної діяльності учасників педагогічного взаємодії, орієнтують тьюторів на визначення критеріїв якості організованого ними виховного процесу, вимір педагогічної діяльності шляхом переходу практики навчання й виховання на особистісно орієнтоване спрямування. Загалом тьюторські програми, що провадяться в різних установах, передбачають п'ять етапів: виявлення та набір тьюторів; розподіл студентів між тьюторами; навчання тьюторів; реалізація тьюторської програми; моніторинг та оцінка програми (Ferreira, 2013).

Під час зустрічі тьютора з підопічними відбувається формування їхніх особистих цінностей відповідно до моральних цінностей суспільства. Тьютор упорядковує проблемні ціннісні смисли майбутніх фахівців, збагачує й наповнює їх свідомість ціннісними значеннями, активно осмислює, трансформує, добирає цінності культури й майбутньої професії, пропонує їх вихованцям, впливаючи тим самим на світогляд, моральну позицію та ціннісні орієнтації студентів. Взаємодія тьютора й студентів пов'язана також із вихо-

ванням почуття обов'язку та відповідальності останніх за глибоке оволодіння спеціальними професійно важливими знаннями, з формуванням творчого, ціннісного ставлення до громадської діяльності та вибудовування міцної моральної позиції.

У процесі організації тьютором зустрічей особливо важливим є пробудження емоційного відгуку студентів, що є досяжним у разі проведення зустрічей на високому рівні, коли вплив змісту посилюється суб'єктивністю, активністю самих студентів, а також різноманітністю, нешаблонністю форм і методів виховної роботи. Тож тьютор ретельно добирає інструментарій для морального виховання студентської молоді. При організації ціннісної взаємодії найважливіше значення має використання тьютором таких методів, як етичні бесіди, переконання, роз'яснення, позитивний приклад, програвання ролей і виховних ситуацій, розгляд протилежної позиції, інтерпретації різних поглядів, вправління у моральній поведінці, заохочення, написання есе тощо. При цьому форми взаємодії тьютора та тьюторантів можуть бути найрізноманітнішими: від традиційних тьюторіалів до різних тренінгів, дискусій, круглих столів, ділових і рольових ігор, творчих звітів, екскурсій, експедицій тощо.

## **2. Тьюторіали як основна форма роботи тьютора з тьюторантами**

Тьюторіали внесені в індивідуальний розклад студента, їх проводять і в межах навчального закладу, і поза ним. Тьютори прагнуть відійти на тьюторіалах від традиційних методів морального виховання, котрі нерідко відповідають характеристиці С. Симона й Г. Кіршенбаума – як «моралізаторські промивання мізків» (Sydney & Kirschbaum, 1973). Натомість тьютор уникає нав'язування студентам цінностей, які має він сам або суспільство в цілому, ніколи прямо не доводить студентам, у що вірити або які цінності важливі, що правильно, а що ні. Студентам пропонують замислитися над питаннями, які стосуються їхніх симпатій та антипатій, ставлення до певних ситуацій тощо. Отож, тьютор одночасно є вихователем, моральною моделлю й моральним наставником.

Тьюторіали зосереджуються на певному аспекті навчальної дисципліни і є важливою частиною навчання, яке студенти отримують у більшості англійських закладів вищої освіти. Ці тьюторіали зазвичай проводяться щотижня впродовж кожного семестру навчання зі студентами різних курсів і можуть мати різні форми. На одних тьюторіалах обговорюють певну тему, яку студенти мають опрацювати заздалегідь, на інших – окремий студент або підгрупа в межах тьюторіалу можуть зробити коротку презентацію, за якою відбудеться детальне обговорення. Дискусія зазвичай зосереджується на обговоренні теорій та вирішенні різноманітних питань, які виникають через конкретні проблеми. Зокрема, на першому курсі студенти на тьюторіалах можуть одержати консультації щодо написання есе, складання екзаменів та виконання інших навчальних завдань. Тьютори також можуть слугувати форумом, де окремі студенти здатні порушити питання щодо труднощів, з якими вони зіштовхнулися в процесі навчання (Anderson, 1997).

Дуже мало є безпосередніх і остаточних даних про сам тьюторіал (Ashwin, 2005), щодо чого Р. Бек зауважує: «Наше захоплення Оксфордським тьюторіалом ґрунтується лише на вірі... не на твердих доказах» (Beck, 2007). Важливим джерелом інформації в цьому аспекті є праця співробітника та викладача коледжу Сент-Джонса У. Мура «Тьюторська система та її майбутнє» (Moore, 1968), видрукована в 1968 р., де описано, що тьюторіал – це щотижнева зустріч студента з тьютором, яка не замінює інших методів, таких як лекція або семінар. В основному тьюторіал полягає в підготовці щотижневого есе, яке подається усно, заслуховується тьютором і обговорюється. Весь процес – читання, обговорення, домовленості на наступний тиждень – триває ледь понад годину. Особливістю такого методу є неформальність, вільний обмін думками. Тьюторіал закінчується, коли наступний студент стукає у двері наставника, або коли сам студент прямує на лекцію чи наставник на зустріч, або ж коли одна із сторін відчуває втрату інтересу.

Не всі тьюторіали саме такі, як зазначено вище. Як і в інших живих формах освіти, норма не є правилом. Тут можливі нескінченні варіації, зумовлені обставинами: можуть бути присутні два або

навіть три студенти; зайнятий тьютор може попросити студента коротко викласти два-три основні моменти есе, вплітаючи їх в єдине обговорення; обидві сторони можуть відмовитися відігравати традиційні ролі (приміром, студент може не підготувати есе, посилаючись на невдачу, кризу, хворобу тощо). До того ж однієї години може бути недостатньо для жвавого або ж складного обговорення, тому деякі тьютори залишають дві й більше годин для зустрічей, або навпаки, через 50 хвилин прощаються зі студентами, які нудьгували. Така різноманітність, як твердить Е. Сміт, «... є невід'ємною частиною системи оксфордського тьюторства і, як наслідок, є його найбільшою силою і, можливо, його великою слабкістю». Дослідниця кваліфікує тьюторіали як приватні заходи, якість яких залежить від досвіду тьютора та відмінностей у здібностях або бажаннях студента. «Жодні два тьюторіали не мають бути однаковими, і жоден наставник не має намагатися зробити це так», – висновується вона (Smith, 2001). Оскільки тьюторіали є настільки індивідуальними, неможливо точно сказати, як їх проводити.

Оксфордські тьютори є надзвичайно винахідливими і впродовж багатьох років формували різні способи роботи із студентами. Багато тьюторіалів проводяться навіть не в приміщеннях коледжу. Як слушно зауважує С. Шейл, «Думати про тьюторіал лише як про одну годину для навчання значило б пропустити багато з того, як працює тьюторська система і що означає освіта в Оксфорді» (Shale, 2000). Головна мета тьюторіалів, як наголошує Р. Бек, досліджуючи тьюторство в Оксфорді (Beck, 2007), полягає в розвитку здатності студентів мислити, працювати самостійно, розвивати скептичну орієнтацію, набувати розумової гнучкості, демонструвати творчість і уяву, вчитися аргументації та формувати адекватну самооцінку. Дискусійні тьюторіали сприяли унікальності Оксфордської освіти завдяки використанню діалогу, аргументації та незалежної думки, викликаної інтерактивною взаємодією між студентом і тьютором (Trigwell & Ashwin, 2003).

Важливою особливістю тьюторіалу є те, що це місце, де студент не може «сховатися», адже є студенти, схильні уникати уваги та оцінки, сподіваючись, що їх не викличуть. Викладачі, природно,

вважають за краще поспілкуватися з тими, хто хоче говорити з ними, і можуть обійти увагою деяких студентів. Натомість на тьюторіалах, де один або два студенти, уникнути уваги тьютора неможливо. Як наслідок, – наголошує С. Вутон, – тьюторіали «... допомагають студентам досліджувати свої прагнення, планувати свій індивідуальний досвід навчання, розмірковувати про власний прогрес, визначати перешкоди для навчання та досліджувати потенційні сфери для підтримки». Дослідниця пише, що ефективне тьюторство «... займається покращенням, збереженням досягнень та успішним прогресом», визнаючи водночас, що неякісне тьюторство може завдати шкоди потенціалу студентів на шляху до успіху, а в деяких випадках їх упевненості та загальної самооцінці» (Wootton, 2013).

### 3. Бесіда, як один із головних методів тьюторіалу

Тьютори застосовують на тьюторіалах різноманітні форми та методи для впливу на моральне сприйняття, вдосконалення й уточнення чутливості до основних рис моральної ситуації. З погляду практичної реалізації виокремлюють індивідуальні та групові форми взаємодії. У групових формах роботи найбільш ефективними методами є тренінги та групові дискусії. Проте класичною формою тьюторства як педагогічної моделі є індивідуальна робота, та метод індивідуальної бесіди. Найбільш змістовні й застосовувані методи словесно-емоційного впливу: етична бесіда, есе, наративи, мозковий штурм, рольові ігри та ін.

Запорукою якісного тьюторингу є позитивний діалог, як це доводить С. Вуттон у книзі «Тьюторство для XXI століття»: «В основі гарного тьюторства лежить уміння вести ефективний діалог, щоб сформулювати спільні правила взаємодії, створити позитивну атмосферу та продемонструвати бажання демократично брати участь. Це дає змогу чесно й відкрито розмірковувати над прагненнями, мотивацією та прогресом студентів» (Wootton, 2013). Дослідниця сформулювала «золоті правила» позитивного діалогу: ставити питання замість давати інструкції, дозволити студентові розмірковувати, досліджувати та реалізовувати власні рішення, де це можливо; обирати

стиль взаємодії, щоб адаптуватися до різних ситуацій; дозволяти підопічним планувати та оцінювати власну роботу; дозволити студентам встановити винагороду, яка спрацює; дозволити студентам розмірковувати над своєю поведінкою та визначати, що працює, а що ні, та як це впливає на майбутні дії; дозволити студентам визначити для себе прогрес, якого вони досягли та почуваються добре; дозволити студентам стати самостійними, вивчаючи власні стратегії вирішення проблем.

Тьюторська бесіда відрізняється від неформальної бесіди, презентації чи зворотного зв'язку: вона зосереджена на глибокому розумінні й виступає фундаментальним фактором міцних відносин, творчих звершень та розумних рішень. У тьюторській бесіді ніхто не може дати єдино правильну відповідь; учасники слухають, щоб зрозуміти, а не спростовувати; запитання ставлять, щоб отримати інформацію або спровокувати роздуми; увагу приділяють навчання за допомогою бесіди, а не конкретному результату (Wootton, 2013). Тьюторська бесіда потребує неабиякої майстерності, адже не секрет, що вчені, як правило, більш кваліфіковані у виступах, ніж у слуханні. Існує природна тенденція: в розмові спершу слухати, встановлювати зв'язки з власним досвідом, а потім виносити власні думки, почуття й досвід на обговорення. Активне слухання передбачає пильну увагу до того, про що говориться, щоб розпізнавати відповіді, думки й почуття, а потім відкладати їх у бік, щоб звернути увагу на того, хто говорить: «Слухати підопічних набагато складніше, ніж говорити», – переконані С. Віллер та Я. Біртл (Wheeler & Birtle, 1993).

#### **4. Використання сократівського методу розпитування на тьюторіалах**

Існує переконання, що Оксфордське тьюторство подібне до сократівського методу навчання й виховання – на честь грецького філософа Сократа (469 р. до н. е. – 399 р. до н. е.). Метод Сократа є засобом оцінювання переконань при вивченні суперечностей між їхніми наслідками. Іншими словами, це навчання розрізняти різні ідеї та перспективи незалежно від того, наскільки вони кидають виклик власним переконанням. Кінцева

мета філософського методу Сократа завжди моральна – зробити так, щоб учасники усвідомили свої помилки, зрозуміли, що є добро і щастя. Метою такого діалогу є досягнення справжнього консенсусу щодо відповіді на загальне питання. Відправною точкою аналізу є приклад з реального життя. Саме так тьютор, як доводить А. Райан, впливає на підопічного через питання. Метод розпитування знижує функцію тьютора в безпосередньому виховному процесі й підвищує роль студента в його власному становленні. Студент навчається мислити за допомогою спроб вибратися з «павутини питань». Іншими словами, функція розпитування – виділити ті частини аргументу, які непослідовні або незрозумілі. Тьютор проводить підопічного крізь ритуал самокритики, руйнуючи його аргументи, аж доки студент не усвідомить свою помилку, не відчує її емоційно. Звичайно, не всі тьютори настільки досвідчені або обирають цей метод як головну стратегію (Rayan, 2001).

На тьюторіалі метод Сократа використовується передусім як діалог про цінності, принципи й віру. Тьютор, ставлячи провокативні питання, не надає ніякої інформації. Використання сократівського методу розпитування на тьюторіалах згадує й Р. Фокс. Вона пише про свого першого тьютора, який використав сократівські діалоги, де Сократ «... веде свого молодого учня непрямими питаннями до тих пір, поки його збентеження й протиріччя не стають очевидними». І далі: «Сократ зосереджувався на одному учневі, вів його індивідуально стежкою, яка показувала його помилки» (Lane Fox, 2001). Тьюторські питання, як переконує С. Шейл, спрямовані на вивчення ідей та переконань студентів, адже вища освіта – це «... процес опитування багатьох ідей і переконань, які інакше сприймаються для обмірковування. Так створюються нові знання» (Shale, 2001). Отож, «павутина питань» є почесним принципом тьюторських практик і покликана довести студентам, що їх переконання потребують змін.

Діалогічна структура тьюторських практик сприяє здатності студентів взаємозалежно мислити, а тому значний обсяг часу на тьюторіалі присвячується обміну думками з однолітками, можливості вчитися у тьютора. Здібності студентів вчитися та співпрацювати з іншими вдосконалю-

ються впродовж навчального курсу, з огляду на що Г. Вільямс із коледжу Св. Петра твердив, що тьюторіал – це насамперед обговорення власної роботи студента, його функція – «... викриття людей, які можуть вижити й пристосуватися до швидких змін, здатні спрямувати свої розумові сили на нові фронти, коли ті з'являться» (Wheeler & Birtle, 1993). Обговорення на тьюторіалі, – припускає Р. Бек, – забезпечує інтенсивний розмовний контекст швидкого інтелектуального обміну для навчання «психологічної гнучкості». Студенти репрезентують свої погляди, активно реагують на наполегливі та швидкі питання тьютора, формулюють альтернативний зворотний зв'язок, захищаючи свої ідеї або усвідомлюючи їх провальність і необхідність почати все спочатку (Beck, 2010).

Процеси, що відбуваються на тьюторіалах, пов'язані з розвитком у студентів метакогнітивних здібностей, які відповідають за контроль мислення та знаходження пояснень під час обмірковування шляхів виховання. Це скептичний метод, який використовував спочатку методи критики, теорію аналізу й порівняння. У книзі «Тьюторська система і її майбутнє» (Moore, 1968) В. Мур твердив, що мета тьюторіалу – не передавати інформацію студенту, а спонукати його активно продумувати шляхи оцінювання інформації та встановлювати зв'язки між різними її елементами. Метапізнання тягне за собою мистецтво планування, моніторингу й оцінювання процесу щодо цілей виховання. А такі прийоми, як саморозпитивання й самооцінювання, вважаються необхідними для розвитку здатності студентів застосовувати роздум на більш високому рівні та саморегулювати процес морального виховання. На думку В. Мура, коли студенти думають самостійно, у них змінюються цілі навчання.

Отож тьюторіал – це насамперед обговорення власної роботи студента. Функція тьюторіалу – виховання людей, які вміють виживати й адаптуватися до швидких змін, а також прилаштовувати свої розумові здібності до нових змін. Основна мета тьюторіалу – навчити студентів «якісного мислення». Як сказав філософ Т. Кун, «Щоб бути грамотним, потрібно знати слова, а також брати участь у дискурсі, а це означає знати, які тексти важливі, як їх читати та інтерпретувати

і як їх застосовувати у розмові та дії» (Buzzelli & Johnston, 2001).

## 5. Особливості групової форми тьюторських практик морального виховання

Групова форма тьюторських практик має на меті допомогти студенту розвивати інтелектуальну незалежність і зрілість шляхом взаємодії з однолітками, коли переглядові підлягає не тільки контекст, в якому більш досвідчений учений бачить свою проблему, а й різні контексти, в яких кілька рівних бачать ту саму проблему. Для досягнення чітких уявлень, об'єктивних суджень, критичного мислення та автономії тьютор має встановити клімат, в якому всі учасники зможуть слухати й говорити, а також заохотити студентів до спонтанного вираження своїх думок. Такий погляд на студентоорієнтовані дискусійні групи, де тьютор створює клімат, в якому розуміння може бути уточнено й поглиблено, відповідає ширшому розвитку сучасного освітнього мислення. Прихильник університетських групових тьюторіалів Ч. Андерсон визнає, що «... вони створюють арену, де може відбуватися «активне» навчання й виховання та де можна розвивати критичне мислення й комунікативні навички», та наголошує, що дискусійні групи можуть заохочувати студентів до самостійного мислення й набуття впевненості у власних здібностях (Anderson, 1997).

Студенти загалом добре реагують на тематичні дослідження. Приміром, моральні цінності можуть бути введені через історичні приклади як цінний інструмент для викладання (Allchin, 1999). Проте складним завданням для підопічних виявляється визначити факти справи, основні етичні дилеми та зрозуміти різні погляди. На тьюторіалах студенти знайомляться з етичними проблемами навколо будь-якої реальної ситуації. І в цьому контексті тьютор, розуміючи багатоаспектність зв'язків між наукою й цінностями, ефективно використовує суперечливі соціально-наукові дослідження для стимулювання критичного мислення та морально-етичного розвитку. Кожна соціально-наукова проблема може

створити середовище для залучення студентів до дискусій та роздумів, які позитивно впливають на їхній пізнавальний та моральний розвиток.

Останнім часом тьюторами все активніше застосовуються тренінги. Тренінг орієнтований на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку конкретних компетентностей, формування конструктивної поведінки. Освоєння необхідних умінь і навичок під час тренінгу передбачає не тільки їх запам'ятовування, а й безпосереднє використання на практиці відразу ж у ході тренінгової роботи.

Для передачі знань про цінності та чесноти тьютори у своїх практиках традиційно використовують наративи. З цього приводу В. Кілпатрик зауважував: «Якщо ми можемо погодитися з тим, що моральність тісно пов'язана з баченням, то ми можемо зрозуміти, чому історії настільки важливі для нашого морального розвитку, і тому нехтування ними є серйозною помилкою. Це пояснюється тим, що історії є одним з головних способів передачі бачення (бачення, своєю чергою, може бути визначене як розповідь про те, як відбуваються речі, або як працює світ). Так само, як бачення й моральність тісно пов'язані між собою, так само історія й моральність... Питання не в тому, чи потрібно моральний принцип підсолюджувати цукром історії, а чи мають сенс моральні принципи поза людським контекстом історії» (Kilpatrick, 1992). На думку В. Кілпатрика, багато педагогів і психологів визнали силу нарративів, що впливають на моральну поведінку. Сам учений перевіряв теорію про те, що наративи впливають на поведінку по-іншому, ніж моральні міркування або будь-яка моральна абстракція. Він зауважив, що його студенти по-різному реагують на дилеми, коли їх подано як роз'яснення цінностей або як драматичну історію.

Розповідання нарративів є невід'ємною частиною людського життя, адже люди зазвичай розглядають і розуміють своє життя як розповідь. Більшість людей хочуть бути героями й захоплюються героїчними вчинками – це ще один привід твердити, що люди хочуть, аби їхнє життя розгорталось як історія. Оскільки будь-яка гарна історія має сюжет, вони хотіли б, щоб їхнє життя йшло за сюжетом. Наративи впливають не тільки на моральні, а й на художньо-естетичні по-

чуття. Сам Аристотель вважав, що наслідування є чудовим інструментом для морального навчання, і що розуміння краси, яке є естетичним явищем, є невід'ємним для того, щоб стати доброю моральною людиною.

На переконання Д. Бревера, тьютор має виконувати роль «провокатора» й «відповідача» на розуміння та спостереження студента щодо текстових матеріалів, які розглядаються під час зустрічі (Brewer, 1992). Замість того, щоб читати лекції для студентів з попередньо встановленої теми, тьюторіал базується на тріадній зустрічі тьютора, студента та тексту. Ця «свята тріада» є найважливішим «інгредієнтом» у тьюторських практиках. Замість того, щоб студенти чекали на пояснення теми, тьютор залучає їх до критичної оцінки та пошуку відповідей на розглянуті текстові теми. У той час, як лекції спричиняють пасивність студентів та домінування викладача, тьюторіал підходить для активності студентів та реагування на тьютора.

## **6. Використання есе для розвитку критичного мислення студентів**

Підготовка та участь у тьюторіалах дає можливість і вимагає від студентів покращувати навички видобування інформації. Тьютор використовує есе для того, щоб спонукати підопічного до роздумів, набуття навичок критичного мислення. Зокрема, Г. Мейр-Хартинг вважає есе вправою для самосвідомості, адже «... занурюючись у письмо, ми бачимо віддзеркалення самого себе» (Mayr-Harting, 2006). Написання есе на тьюторіалах дає можливість розкрити метакогнітивні перспективи перед студентами, допомагає тьютору відстежити хід їх мислення. Письмо є унікальним способом досягнення здатності мислити самостійно. Після написання есе студент приносить його на тьюторіал (він має обмежитися п'ятьма тезами, щоб не читати есе дослівно). Тьютори не завжди читають роботи студентів заздалегідь і можуть використовувати за основу для побудови бесіди тільки усне подання роботи студентом, тому важливо, що «... від студента так само, як і від тьютора, має бути почуте те, що має бути сказано» (Palfreyman, 2001).

Усна презентація есе – це первинна частина інтелектуального спілкування, що дає змогу студенту соціалізуватися та інтегруватися в соціумі. Коли студенти озвучують есе, вони виступають у ролі викладача, читаючи лекції з рукописного тексту. Усвідомлюючи, що їх буде слухати більш досвідчена людина, вони самі мають бути обізнаними з теми, готовими захищати висунуті ними припущення й докази. Відіграючи роль викладача, студенти самі вчаться мислити. І студенти, і тьютори погоджуються, що їм корисно навчати один одного. Коли студент бере на себе роль тьютора, встановлюються відносини на основі рівності, оскільки принаймні на деякий час студенти функціонують і як тьютори, і як підопічні. Вони навчають разом. Студент набуває ролі тьютора шляхом використання характерних мовленнєвих актів викладача: транслявання знань, запитування та надання зворотного зв'язку. На підтримку усної презентації есе висловлюється, приміром, Д. Олсон: «Лист має складні комунікативні риси, такі як підвищена інтонація, обсяг, якість голосу й іронічний тон. Такі просодичні риси комунікативного наміру, як серйозність, щирість і зацікавленість, ледве представлені в рукописному тексті» (Olson, 1994). Коли ж студенти представляють свої власні есе усно, деякі з цих проблем зникають. Серйозність пояснень студента, щирість, зацікавленість в їх аргументації більш видимі в письмовому есе, комбінованому з усною презентацією. Засумнівавшись в озвучених ідеях, тьютор може поставити більше питань, щоб розвіяти сумніви щодо достовірності есе. Студент може також сам усвідомити рівень своєї власної аргументації.

Зворотний зв'язок допомагає тьюторам з'ясувати, що вони роблять і як. Домігшись його, тьютори мають можливість змінити підходи, щоб стати ефективнішими комунікаторами. Для того, щоб бути корисним, зворотний зв'язок має включати й позитивні, і негативні спостереження. Приміром, С. Вуттон вважає, що слід зосередитись на поведінці, а не на людині; на діях, а не на особистостях; на використанні прислівників, які стосуються дій, а не прикметників, які стосуються якостей; на спостереженні, а не на розумінні; на фактах, а не на власних припущеннях; на описі, а не на судженнях; на конкретиці, а не

на узагальненні; на обміні ідеями та інформацією, а не на порадах (Williams, 2007).

Під час написання есе студент отримує доступ до найглибших рівнів знань (Beck, 2010), – наголошує Р. Бек. Інтелектуальну вагомість цього процесу підкреслює й Дж. Вільямс: написання есе та обговорення проблем є, можливо, найкращою допомогою для мислення – припускає дослідник, – оскільки «... вони вимагають від нас синтезувати та аналізувати джерела та докази, інтерпретувати тексти та пояснювати явища, а також розуміти їх для себе та інших» (Wheeler & Birtle, 1993). Студенти використовують своє письмо ще й для того, щоб збагнути власні знання, адже вони не зрозуміють «... свої думки, поки не побачать, що написали» (Rayan, 2001), – додає А. Райан, спираючись на ідеї М. Манена: «Письмо навчає нас того, що ми знаємо та яким чином ми дізнаємося про те, що знаємо. Коли ми беремо на себе зобов'язання на папері, ми бачимо віддзеркаленими себе в цьому тексті. Тепер текст протистоїть нам... писати – це здійснювати самосвідомість» (Manen, 1990). А оскільки написання «... створює уявлення про думки, які є більш точними та надійними, ніж усні дискурси, такі як поняття, докази та аргументи», – підмічає Д. Олсон, – то «... це дає змогу цим формам стати самосвідомим об'єктом подальшого відображення, аналізу та проектування» (Moore, 1968). Зрозуміло, що ці автори розглядають написання есе як метакогнітивну здатність, практика якої сприяє підвищенню саморозуміння власного мислення. Через можливість переглянути й переписати письмо надає студентам багаторазові метакогнітивні перспективи, визначає прогрес мислення і, як наслідок, полегшує розвиток уміння студента в мисленні для себе. Подібно до того, як есе дає змогу тьюторові оцінювати мислення студента, воно також дає змогу студенту досягти метакогнітивного усвідомлення своєї власної думки в процесі її розвитку.

Скептичну спрямованість тьюторіалу підкреслював Р. Бек, зважаючи на те, що в цьому режимі студенти підходять до всіх знань, запропонованих іншими чи ними самими, скептично (Beck, 2010). Скептик, як відомо, – це той, хто призупиняє судження про те, чи знання є можливим у конкретному випадку. Ця властивість скептицизму



визначає деякі критичні атрибути, що стосуються тьюторських практик: виникнення сумнівів є стійкою ознакою; сумніви стосуються переконань, які інакше не підтверджені; сумніви стосуються теорій, доказів і методів обґрунтування, за допомогою яких переконання виправдовуються. Скептицизм виник у золотому віці грецької філософії у відповідь на догматизм, такий як стоїцизм і епікурейство. Стародавні скептики називали своїх супротивників «догматиками», що свідчить про ірраціональну твердість думки, відмову від неупередженого погляду на докази. За скептичного бачення студентське есе є претензією на знання, щодо якого тьютор та тьюторанти мають виражати своє скептичне ставлення. У контексті тьюторіалу есе студента, оскільки воно вимагає знань, піднімає перспективу догми. Висловлюючи сумніви щодо чужих або власних ідей, тьютор усвідомлює, що скептична орієнтація передбачає тенденцію до більш глибокої філософської рефлексії щодо основ і логіки ідей. І проте студенти, які набувають навичок самооцінки, є гарними кандидатами для отримання скептичної орієнтації.

Ступінь і непередбачуваність зворотного зв'язку на тьюторіалах, безумовно, є однією з його відмінних педагогічних особливостей, на чому наголошує Р. Маш: «Тьюторіали мають надавати чудові можливості для зворотного зв'язку, що є позитивним (якщо бути щирим), а частота зворотного зв'язку має допомогти процесу, коли студенти вирішують питання, і відчуттю, що за умови докладання необхідних зусиль вони можуть досягти успіху» (Mash, 2001). Дослідник підкреслює зв'язок тьюторіалу з лекціями: «На гарному тьюторіалі, після того, як студенти відвідали лекції, опрацювали ретельно матеріал і писали свої есе, існують два шляхи: «дозаправка» вправами... і відповідь викладача на есе. Останній складається з оцінок, що стосуються необхідності більш глибокого вивчення, зв'язку з іншими темами, а також продовження дослідження» (Mash, 2001). Якщо на одному тьюторіалі присутні декілька тьюторантів, кожен із них також має можливість навчати один одного. Студенти навчаються краще, коли виступають з позиції викладачів, беручи на себе відповідальність за викладання, – наполягає П. Проберт: «Тьюторіал

дає можливість поставити свої індивідуальні запитання, бути оскарженим запитаннями партнера й активно вступати в дискусію... Немає нічого кращого для потвердження, що ви дійсно розумієте матеріал, як намагання пояснити його комусь іншому!» (Probert, 2001).

Прагнучи з'ясувати ставлення студентів і тьюторів до ролі есе, Д. Сабрі (Sabri, 2007) переконалася, що й ті, й інші найчастіше зводять її до поліпшення здатності студентів аргументувати власні думки. Вони визначили гарне есе в загальних рисах як стисле, точне, з критично оціненими аргументами та власними думками, що демонструють незалежність розуму. Студенти кажуть: «Тьютори вчать нас сперечатися абсолютно з усім». Отже, мета тьюторських дій – покращити навички аргументації студента в певній галузі знань, тренувати самозаглиблення та вміння добирати переконливі аргументи. Аргументація виникає, коли під час спілкування постає питання з двома протилежними поглядами на нього та, відповідно, виникають дві протилежні комунікативні ролі: прихильник, що підтримує твердження, і супротивник, що сумнівається в ньому, спростовує його. Дискусії, що виникають у ході аргументації, Е. Барнфілд вважає «... важливим способом розвитку чутливості до моралі та розуміння моральних принципів, які студенти можуть вивести за межі університету до їхнього повсякденного життя та для майбутньої кар'єри» (Barnfield, 2017). Відтак, є вагомим підстави вважати написання есе позитивним фактором у системі морального виховання студентів коледжів та університетів Англії.

## 7. Висновки

Отже, англійське тьюторство відповідає кожній вимозі метакогнітивної освіти, мета якої – навчити студентів думати не лише незалежно, а й самоусвідомлено. Різнобічна діяльність, виняткові обсяги читання й письма, апробація ролі вчителя, активна участь у критичних обговореннях, які містять самозаглиблення, самоаналіз, самокорекцію, гнучкість розуму, – все це сприяє тренуванню самоусвідомлення. Завдяки читанню й дослідженню, письму, обговоренню та виправленням, переформулюванню аргументів тощо

обережно й поступово, тиждень за тижнем, семестр за семестром, рік за роком більшість англійських студентів врешті-решт навчаються думати самостійно і, що найважливіше, – жити за законами моралі.

У тьюторських практиках морального виховання студентів наявні свої форми й методи роботи. Форми тьюторського супроводу можна розподілити на індивідуальні та групові. На індивідуальних тьюторіалах використовується метод індивідуальної тьюторської консультації або бесіди, а на групових – метод групової тьюторської бесіди, наратив, написання есе, тренінг. Деякі форми можуть бути й індивідуальними, і груповими, як, наприклад, тьюторіал, котрий передбачає активне індивідуальне або групове навчання, спрямоване на розвиток розумових, комунікативних та рефлексивних здібностей студентів. Це відкрите навчальне заняття із застосуванням методів інтерактивного й інтенсивного навчання, спрямоване на набуття досвіду використання модельних і нестандартних ситуацій у побудові індивідуальних освітніх програм. Під час організації тьюторіалу тьютори мають враховувати такі особливості: тема, цілі та форма заняття повинні бути чітко визначені й доведені до відома тьюторантів заздалегідь, щоб вони могли самостійно організувати свою підготовку, написати есе, продумати виступ. Якщо тьюторіал проводиться у формі рольової або ділової гри, вважають за доцільне обговорити й розподілити ролі з членами групи, щоб по можливості надати кожному ту роль або ту частину роботи, яка йому не тільки найбільш цікава, а й відповідає його індивідуальним інтелектуальним і психологічним особливостям. Вибір конкретних форм і методів тьюторської роботи є чітко індивідуальним вибором тьютора і залежить як від вікових та особистісних особливостей тьюторанта, так і від особистісних і професійних уподобань самого тьютора.

## Література

- Allchin D. (1999) Values in science: An educational perspective. *Science & Education*, №8 (1), P. 1–12. doi:10.1023/A:1008600230536
- Anderson C. (1997) Enabling and shaping understanding through tutorials. *The experience of learning*. № 2. P. 184–197.
- Ashwin P. (2005) Variation in students' experiences of the «Oxford Tutorial». *Higher Education*, № 50. P. 631–644.
- Barnfield Anne M. C. (2017) «Did I do Good?»: The Teaching and Learning of Ethics. *Collected Essays on Learning and Teaching*. № 10. P. 197–202.
- Beck R. J. (2007) The Oxford tutorial system: A learning theory. *Oxford Magazine*. Eighth week. *Trinity Term*. P. 13–17.
- Beck R. (2010) The independent thinker: Assessing student outcomes in tutorial education, 32 p.
- Beck R. (2007) The Pedagogy of the Oxford Tutorial. *Tutorial Education: History, Pedagogy, and Evolution: conference*, Lawrence University, Appleton, WI, March 31 – April 1. URL: <http://www.leejones.tk/teaching/beck.doc> (Retrieved: 13.01.2021).
- Brewer D. (1992) *The Tutor: A Portrait*. San Diego: Harcourt Brace, Harvest, P. 41–67.
- Buzzelli C., Johnston B. (2001) Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*. № 17. P. 873–884.
- Ferreira M. (2013) Tutorial Teaching: A New Paradigm for the Development of Competencies. *Educational, Cultural and Psychological Studies*. P. 205–219.
- Kilpatrick W. (1992) Why Johnny can't tell right from wrong. New York: Simon & Schuster, 368 p.
- Lane Fox R. (2001) Tutorials in Greats and History: The Socratic Method. *The Oxford Tutorial*. Oxford: Blackwell's, P. 53–61.
- Manen M. (1990) Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. Albany, N.Y.: State University of N. Y. 220 p.
- Mash R. (2001) Tutorial teaching in economics. *The Oxford tutorial*. Oxford: Blackwell's, P. 87–92.
- Mayr-Harting H. (2006) *The Oxford Tutorial*. Appleton, Wisconsin: Lawrence University.
- Moore W.G. (1968) *The tutorial system and its future*. Oxford: Pergamon, 68 p.
- Olson D. R. (1994) *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press, 318 p.
- Palfreyman D. (2001) *The Oxford Tutorial: Sacred Cow or Pedagogical Gem?* Oxford: Blackwell's, P. 1–28.
- Probert P. (2001) Engineering the tutorial experience. *The Oxford Tutorial*. Oxford: Blackwell's. P. 62–71.
- Rayan D. (2001) Perfection in politics and philosophy. *The Oxford Tutorial*. Oxford: Blackwell's. P. 78–86.
- Sabri D. (2007) Students' experiences of the formative assessment of essays in history and archaeology at Oxford. Oxford: Learning Institute, 34 p.
- Shale S. (2000) *Understanding the Learning Process: Tutorial Teaching in the Context of Research into Learning in Higher Education*. Oxford: Institute for the Advancement of University of Learning.
- Shale, S. (2001) *The Oxford tutorial in the context of theory on student learning: «Knowledge is a wild*

- thing, and must be hunted before it is tamed». The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's, P. 93–100.
- Smith E. (2001) English: A shared enterprise *The Oxford Tutorial*. Oxford: Blackwell's, P. 105–109.
- Sydney S., Kirschenbaum H. (1973) Readings in Values Clarification. Minneapolis: Winston Press, 383 p.
- Trigwell K., Ashwin P. (2003) Undergraduate Students' Experience of Learning at the University of Oxford. Oxford: Institute for the Advancement of University Learning, University of Oxford, 73 p.
- Wheeler S., Birtle J. (1993) Society for Research into Higher Education: A Handbook for Personal Tutors. London (England): Open University Press, 189 p.
- Williams G. (2007) Socrates in Stellenbosch and Tutorials in Oxford. Tutorial Education: History, Pedagogy, and Evolution conference, Lawrence University, Appleton, WI, March 31 – April 1.
- Wootton S. (2013) Personal tutoring for the 21st century. Barnsley: The Further Education Tutorial Network, 64 p.
- Kilpatrick W. (1992) Why Johnny can't tell right from wrong. New York: Simon & Schuster, 368 p.
- Lane Fox R. (2001) Tutorials in Greats and History: The Socratic Method. *The Oxford Tutorial*. Oxford: Blackwell's, P. 53–61.
- Manen M. (1990) Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. Albany, N.Y.: State University of N. Y. 220 p.
- Mash R. (2001) Tutorial teaching in economics. *The Oxford tutorial*. Oxford: Blackwell's, P. 87–92.
- Mayr-Harting H. (2006) The Oxford Tutorial. Appleton, Wisconsin: Lawrence University.
- Moore W.G. (1968) The tutorial system and its future. Oxford: Pergamon, 68 p.
- Olson D.R. (1994) The World on Paper. Cambridge: Cambridge University Press, 318 p.
- Palfreyman D. (2001) The Oxford Tutorial: Sacred Cow or Pedagogical Gem? Oxford: Blackwell's, P. 1–28.
- Probert P. (2001) Engineering the tutorial experience. *The Oxford Tutorial*. Oxford: Blackwell's. P. 62–71.
- Rayan D. (2001) Perfection in politics and philosophy. *The Oxford Tutorial*. Oxford: Blackwell's. P. 78–86.
- Sabri D. (2007) Students' experiences of the formative assessment of essays in history and archaeology at Oxford. Oxford: Learning Institute, 34 p.
- Shale S. (2000) Understanding the Learning Process: Tutorial Teaching in the Context of Research into Learning in Higher Education. Oxford: Institute for the Advancement of University of Learning.
- Shale, S. (2001) The Oxford tutorial in the context of theory on student learning: «Knowledge is a wild thing, and must be hunted before it is tamed». The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's, P. 93–100.
- Smith E. (2001) English: A shared enterprise *The Oxford Tutorial*. Oxford: Blackwell's, P. 105–109.
- Sydney S., Kirschenbaum H. (1973) Readings in Values Clarification. Minneapolis: Winston Press, 383 p.
- Trigwell K., Ashwin P. (2003) Undergraduate Students' Experience of Learning at the University of Oxford. Oxford: Institute for the Advancement of University Learning, University of Oxford, 73 p.
- Wheeler S., Birtle J. (1993) Society for Research into Higher Education: A Handbook for Personal Tutors. London (England): Open University Press, 189 p.
- Williams G. (2007) Socrates in Stellenbosch and Tutorials in Oxford. Tutorial Education: History, Pedagogy, and Evolution conference, Lawrence University, Appleton, WI, March 31 – April 1.
- Wootton S. (2013) Personal tutoring for the 21st century. Barnsley: The Further Education Tutorial Network, 64 p.

## References

- Allchin D. (1999) Values in science: An educational perspective. *Science & Education*, №8 (1), P. 1–12. doi:10.1023/A:1008600230536
- Anderson C. (1997) Enabling and shaping understanding through tutorials. *The experience of learning*. № 2. P. 184–197.
- Ashwin P. (2005) Variation in students' experiences of the «Oxford Tutorial». *Higher Education*, № 50. P. 631–644.
- Barnfield Anne M. C. (2017) «Did I do Good?»: The Teaching and Learning of Ethics. *Collected Essays on Learning and Teaching*. № 10. P. 197–202.
- Beck R. J. (2007) The Oxford tutorial system: A learning theory. *Oxford Magazine*. Eighth week. Trinity Term. P. 13–17.
- Beck R. (2010) The independent thinker: Assessing student outcomes in tutorial education, 32 p.
- Beck R. (2007) The Pedagogy of the Oxford Tutorial. *Tutorial Education: History, Pedagogy, and Evolution*: conference, Lawrence University, Appleton, WI, March 31 – April 1. URL: <http://www.leejones.tk/teaching/beck.doc> (Retrieved: 13.01.2021).
- Brewer D. (1992) The Tutor: A Portrait. San Diego: Harcourt Brace, Harvest, P. 41–67.
- Buzzelli C., Johnston B. (2001) Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*. № 17. P. 873–884.
- Ferreira M. (2013) Tutorial Teaching: A New Paradigm for the Development of Competencies. *Educational, Cultural and Psychological Studies*. P. 205–219.