

# Звіт подібності

## метадані

Заголовок

**Костенко Р. С. ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВЗАЄМОДІЯТИ УСНО НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ**

Автор

Науковий керівник / Експерт

**Римма Глаголенко****Кіндей Леся Григорівна**

підрозділ

**кафедра дошкільної та початкової освіти**

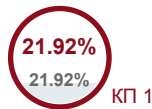
## Тривога

У цьому розділі ви знайдете інформацію щодо текстових спотворень. Ці спотворення в тексті можуть говорити про МОЖЛИВІ маніпуляції в тексті. Спотворення в тексті можуть мати навмисний характер, але частіше характер технічних помилок при конвертації документа та його збереженні, тому ми рекомендуємо вам підходити до аналізу цього модуля відповідально. У разі виникнення запитань, просимо звертатися до нашої служби підтримки.

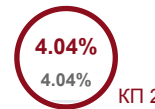
Заміна букв	↔	0
Інтервали	A→	0
Мікропробіли	:	74
Білі знаки	␣	0
Парафрази (SmartMarks)	↔	123

## Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.

**25**

Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2

**5229**

Кількість слів

**41603**

Кількість символів

## Подібності за списком джерел

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Колір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

### 10 найдовших фраз

Колір тексту

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів 6/9/2023 Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Факультет педагогіки, психології та мистецтв)	39 0.75 %
2	Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів 6/9/2023 Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Факультет педагогіки, психології та мистецтв)	33 0.63 %

3	Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів 6/9/2023 Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Факультет педагогіки, психології та мистецтв)	30 0.57 %
4	Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів 6/9/2023 Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Факультет педагогіки, психології та мистецтв)	28 0.54 %
5	<a href="http://ptu15.org/wp-content/uploads/2014/05/Galyas_A.M..pdf">http://ptu15.org/wp-content/uploads/2014/05/Galyas_A.M..pdf</a>	28 0.54 %
6	Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів 6/9/2023 Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Факультет педагогіки, психології та мистецтв)	27 0.52 %
7	Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів 6/9/2023 Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Факультет педагогіки, психології та мистецтв)	26 0.50 %
8	Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів 6/9/2023 Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Факультет педагогіки, психології та мистецтв)	22 0.42 %
9	Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів 6/9/2023 Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Факультет педагогіки, психології та мистецтв)	22 0.42 %
10	<a href="http://nmc-ptu.zp.ua/wp-content/uploads/2015/04/03_Osina-N.A.-Kejs-metod-yak-sposib-formuvannya-zhyttjevyh-kompetentnostej-uchniv2018.pdf">http://nmc-ptu.zp.ua/wp-content/uploads/2015/04/03_Osina-N.A.-Kejs-metod-yak-sposib-formuvannya-zhyttjevyh-kompetentnostej-uchniv2018.pdf</a>	21 0.40 %

### з домашньої бази даних (15.76 %)



ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	Storytelling як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів 6/9/2023 Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Факультет педагогіки, психології та мистецтв)	824 (63) 15.76 %

### з програми обміну базами даних (0.21 %)



ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	tnpu/Diplomni/Diplomni_2013/13d692/Бойко Марія Володимирівна/дипломна.doc 8/22/2017 V. Hnatyuk Ternopil National Pedagogic University (TNPU) students work	11 (1) 0.21 %

### з Інтернету (5.95 %)



ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	ДЖЕРЕЛО URL	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	<a href="http://ptu15.org/wp-content/uploads/2014/05/Galyas_A.M..pdf">http://ptu15.org/wp-content/uploads/2014/05/Galyas_A.M..pdf</a>	114 (6) 2.18 %
2	<a href="http://nmc-ptu.zp.ua/wp-content/uploads/2015/04/03_Osina-N.A.-Kejs-metod-yak-sposib-formuvannya-zhyttjevyh-kompetentnostej-uchniv2018.pdf">http://nmc-ptu.zp.ua/wp-content/uploads/2015/04/03_Osina-N.A.-Kejs-metod-yak-sposib-formuvannya-zhyttjevyh-kompetentnostej-uchniv2018.pdf</a>	60 (5) 1.15 %
3	<a href="https://naurok.com.ua/keys-tehnologi-ta-vikoristannya-na-urokahteorietichnogo-navchannya-320265.html">https://naurok.com.ua/keys-tehnologi-ta-vikoristannya-na-urokahteorietichnogo-navchannya-320265.html</a>	41 (2) 0.78 %

4	<a href="http://psycholing-journal.com/index.php/journal/issue/download/20/7-2011-pdf">http://psycholing-journal.com/index.php/journal/issue/download/20/7-2011-pdf</a>	30 (4) 0.57 %
5	<a href="https://naurok.com.ua/innovaciyna-dijalnist-kerivnika-gurtka-291237.html">https://naurok.com.ua/innovaciyna-dijalnist-kerivnika-gurtka-291237.html</a>	28 (2) 0.54 %
6	<a href="https://nuschool.com.ua/lessons/mova/communicative/4.html">https://nuschool.com.ua/lessons/mova/communicative/4.html</a>	19 (1) 0.36 %
7	<a href="http://nmc-pto.zp.ua/wp-content/uploads/2015/04/Kejs-metod-yak-sposib-formuvannya-zhyttjeyvh-kompetentnostej-uchniv-Osina-N.A..pdf">http://nmc-pto.zp.ua/wp-content/uploads/2015/04/Kejs-metod-yak-sposib-formuvannya-zhyttjeyvh-kompetentnostej-uchniv-Osina-N.A..pdf</a>	14 (1) 0.27 %
8	<a href="http://www.school4.eduikit.kiev.ua/Files/downloads/%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD.%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3.%201-2%20%D0%BA%D0%BB%202020.docx">http://www.school4.eduikit.kiev.ua/Files/downloads/%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD.%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3.%201-2%20%D0%BA%D0%BB%202020.docx</a>	5 (1) 0.10 %

## Список прийнятих фрагментів (немає прийнятих фрагментів)

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР    ЗМІСТ    КІЛЬКІСТЬ ОДНАКОВИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)

2

Формування вмінь взаємодіяти усно **на уроках української мови засобами кейс-технології**

Костенко Руслана Сергіївна - **студентка групи ПО\_23мз, спеціальність 013 Початкова освіта, освітньо-професійна програма Початкова освіта, форма навчання - заочна**

**Керівник - Кіндей Леся Григорівна, кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти**

**РОЗДІЛ 10 НАУКОВО- МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВИТИ З УПРОВАДЖЕННЯМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ**

Хвиль

1.1 Зміст і значення поняття «мовленнева діяльність» та його функції в реалізації завдань змістової лінії «Взаємодіємо усно»

На сучасному етапі розвитку українського суспільства залучення здобувачів початкової освіти до активної участі в мовленнєвому спілкуванні є одним з основних напрямів формування особистісних якостей зрілої особистості. Наразі рекомендовано зосередитися на практичній спрямованості здобуття знань системи української мови. Процес навчання й виховання передбачає залучення учнів початкових класів до активної мовленнєвої діяльності, тому що виховання гармонійно розвинутої особистості можливе передовсім за умови оволодіння рідною мовою та розвиненим мовленням на всіх рівнях мовної системи.

У чинних Типових освітніх програмах, які забезпечують реалізацію завдань Концепції Нової української школи, **відповідно до мети й завдань курсу початкової мовно-літературної підготовки передбачено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища».**

Окреслені змістові лінії можливо реалізувати в процесі засвоєння навчальних дисциплін «**Українська мова та Читання**» або інтегрованого курсу цих навчальних дисциплін.

У сучасній початковій школі організацію освітньо-виховного процесу спрямовано на розвиток творчих здібностей школяра та формування в учнів здатності до самоосвіти й самовдосконалення. Пріоритетом загальної початкової освіти є розвиток особистості з урахуванням вироблення вмінь виконувати універсальні навчальні дії (пізнавальні, регулятивні, особистісні та комунікативні).

**У процесі вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з'ясовано, що** нині в науці укладено кілька підходів до тлумачення поняття «мовленнева діяльність». Саме тому «мовленнева діяльність» має низку визначень, часто не однозначних, чим пояснюється актуальність дослідження цього питання.

За трактуванням у «Філософському енциклопедичному словнику», мовленнева діяльність заявлена як «активна форма комунікації, опосередкована мовними структурами»; «діяльність, що реалізується в завершеній дії (за наявності конкретної мотивації, не відображеної в інших видах діяльності), або через мовленнєві дії, представлені як частина немовленнєвої діяльності» [111, с. 189].

Як уже зазначалося, у сучасному науковому обігу сформульовано кілька підходів до інтерпретації мовленнєвої діяльності. На наш погляд, найбільш доречними є такі: психолінгвістичний (ІЗимня, ОЛеонтьєв); психологічний (ЛВиготський, ОЛеонтьєв та ін.); мовознавстичий (ЛЩерба).

За твердженням ІЗимньої, мовленнєву діяльність потрібно розглядати як «цілеспрямований, активний, умотивований і осмислений процес **передачі або сприйняття сформованих і створених засобами думок** для задоволення комунікативно-пізнавальних потреб особистості» [31, С 28-29].

Учені-психолінгвісти ЛВиготський та ОЛеонтьєв упевнені, **що мовленнєва діяльність є закономірним поєднанням двох психічних процесів: спілкування та узагальнення.** Завдяки вивченню **специфіки мовленнєвої діяльності** ОЛеонтьєв з'ясував, що цей вид людської діяльності є своєрідним за організаційною формою та змістом, а тому особливим чином виділяється **з-поміж інших видів діяльності індивіда.** Дослідник **не рекомендує порівнювати мовленнєву діяльність** із працею чи грою, оскільки мовленнєва діяльність у вигляді окремих мовленнєвих актів і дій є частиною будь-якої ігрової, навчальної, пізнавальної чи професійної діяльності [52]. З огляду на це можна стверджувати, що **мовленнєва діяльність є одним із засобів, невідділених від немовленнєвої діяльності, процесу формування та сприймання мовлення (мови), який виявляється в інших видах діяльності особистості.** На цій підставі вчений описує такі особливості мовленнєвої діяльності:

Предметність діяльності

Цільова зорієнтованість

Наявність мотиву

Ієрархічна структура

Поетапна організація

Предметність діяльності пояснюється тим, що мовленнєва діяльність, за О. Леонтьєвим, передбачає «індивідуальну взаємодію із середовищем» [54, с. 8]. Інакше кажучи, у мовленнєвій діяльності відбувається «від'єднання **від кола внутрішніх психічних процесів – у бік об'єктивного предметного світу, який** долучається до цього кола, **що не замикається»** [54, с. 10].

Цільова зорієнтованість полягає в тому, що в кожному процесі мовленнєвої діяльності планується завершення і при кожній дії ставиться проміжна мета, досягнення якої індивід **планує заздалегідь**.

**Наявність мотиву мовленнєвої діяльності характеризується тим, що** запланований для реалізації процес будь-якої діяльності виправдано одразу кількома **мотивами. Ієрархічна («вертикальна») структура мовленнєвої діяльності демонструє системну організацію** окремих структурних елементів – від найпростіших до найскладніших.

Поетапна («горизонтальна») організація мовленнєвої діяльності пояснюється тим, що її структура відображає цілеспрямований, мотивований і змістовний процес передачі думок, спрямований на **реалізацію комунікативно-пізнавальних потреб особистості під час спілкування** [52].

**Такої самої позиції дотримується також** Л. Віготський [12], наголошуючи, **що мовленнєва діяльність може бути частиною іншої діяльності, ширшої за своїми властивостями, зокрема суспільно-виробничої** та пізнавальної. Поза тим існує також самостійна діяльність з чітко вираженим предметним мотивом і метою, яка окреслюється в кількох послідовно організованих етапах:

**Внутрішнє програмування висловлення Планування висловлення Реалізація висловлення Контроль висловлення**

При вивченні **структурної організації мовленнєвої діяльності** І. Зимня [31, с. 57] формулює такі три етапи:

1. упроваджувальний;
2. аналітико-синтетичний;
3. мотиваційно-заохочувальний.

Під час аналізу специфіки організації структури мовленнєвої діяльності з'ясовано, що для нормального функціонування системи мовленнєвої діяльності потрібно забезпечити перебіг усіх етапів, кожен з яких можна вважати мовленнєвою вправою.

На думку І. Зимньої, спонукальна та мотиваційно-заохочувальний етап відображає **свідомість, потреби, інтереси, амбіції та емоції особистості. Безсумнівно, мотивація є рушійною силою мислення, оскільки** мотивація є домінуючою характеристикою будь-якої діяльності. **У структурі мовленнєвої діяльності обов'язковим елементом є мотив.** На переконання ученої, **мотив виникає під час мовленнєвої діяльності і є її рушійною силою,** закоріненою в мовних ресурсах, зокрема орфографії, лексиці та граматиці. **Мотивація належить до внутрішньої структури мовленнєвої діяльності, визначає та спрямовує її перебіг** [31, с. 57].

За умовами другого етапу забезпечується побудова й **оформлення думок найдоцільнішими мовними засобами. На цьому етапі** планують, програмують та внутрішньомовно впорядковують мовленнєву діяльність. Він базується на динамічній системі чітко визначених дій. **Дія є фундаментальним компонентом діяльності, яка починається з мотиву, усвідомлюється й дає результат, тобто мовленнєва діяльність складається із циклів дій і продуктивно реалізується на** третьому етапі: етапі впровадження.

Як бачимо, парадигму мовленнєвої діяльності науковці описують саме так, **тому важливо враховувати, що не** всі процеси говоріння, читання, письма, аудіювання подібні за зовнішніми ознаками до виду відповідної мовленнєвої діяльності говоріння, читання, письма, слухання.

У викладених вище поглядах науковців уже вказувалося, **що процес формування мовленнєвої діяльності забезпечується на другому етапі – аналітико-синтетичному.** Саме в цей час система мови поєднується з мовленням. **Мовний матеріал (закодовані знаки мовної системи) – це** мовленнєвий ресурс, який використовує ці знаки для конструювання та формулювання думок у процесі мовленнєвої діяльності [31, с. 58].

Дослідниця Н. Савінова [89] підтримує поетапну організацію мовленнєвої діяльності та пропонує чотири етапи у структурі мовленнєвої діяльності:

Орієнтування Планування Виконання Контроль

У результаті дослідження етапів мовленнєвої діяльності, запропонованих різними вченими, можна сказати, що **ці погляди не суперечать один одному.** Спільні риси **змісту організації мовленнєвої діяльності** здобувачів початкової освіти віку очевидні, але є незначні відмінності в їх трактуванні.

За твердженням Л. Калмикової, ефективній організації мовленнєвої діяльності сприяє низка принципів, обґрунтованих положеннями педагогіки та психології, згідно з якими важливо розглядати мовлення молодших школярів у **єдності з особистістю дитини розуміти, що** вона є закономірною частиною особистісного зростання дитини [36, с. 55] (див. табл. 1.1).

#### Таблиця 1.1

Принципи організації мовленнєвої діяльності (за Л. Калмиковою)

**Принципи**      **Характеристика**

**Принцип особистісного розвитку дитини**      Дозволяє дитині через мовні знаки окреслити умови для самореалізації, активувати в собі особистісні характеристики.

**Принцип забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії**      Представляє ставлення до особистості дитини як до суб'єкта й носія мовленнєвої діяльності, що має визначені **права й обов'язки. Мовленнєво-комунікативний принцип**      Передбачає можливість формулювати **висловлення в** заохочувальній, **інформативній, емоційній, фактичній функціях.** **Принцип комунікації**      Надає **можливість під час формування мовлення** орієнтуватися **на дитину її особистісні цінності і мотивацію як активного суб'єкта комунікації**

**Принцип взаємодоповнювального розвитку мови і мовлення**      Передбачає створення умов для вироблення в дитини навичок спілкування, мовних одиниць як синтезу їх значення і форми відносно до функціонально-семантичних різновидів мовлення.

**Діяльнісний принцип**      Дозволяє об'єднати в єдиний процес говоріння й навчання, зовні різні види діяльності.

**Принцип поступовості (градації)**      **забезпечує регулювання поступального нарощення, поступового посилення вимог до засвоєння мовлення й пришвидшення темпів розвитку.**

**Принцип конформності**      **Передбачає засвоєння соціальних мовних норм і цінностей, усталених мовних звичок.**

Принцип комплементарності Пояснює необхідність цілісного уявлення про розвиток умінь і навичок використання лексичних і граматичних одиниць **мовлення в їх єдності та** взаємозалежності.

**Принцип опори на мовні моделі** Передбачає засвоєння і застосування **мовленнєвих стереотипів, усталених мовних формул у часто повторюваних мовленнєвих ситуаціях**

Лінгвістичний і соціокультурний принцип Описує підхід до оволодіння мовою на лінгвістичному та соціокультурному рівнях, оскільки це стосується культурної спадщини.

На думку лінгвіста Л.Щерби, мовленнєва діяльність поєднує процеси мовлення та усвідомлення, тому є одним із компонентів **мовленнєвих явищ, одночасно з мовною системою** (словники та **граматиками мов**) і **мовним матеріалом** (поєднання всього сказаного та зрозумілого). У цьому контексті **мовленнєву діяльність можна розглядати з огляду на поняття «види мовленнєвої діяльності» (говоріння, аудіювання, читання та письмо).** **Мовленнєву діяльність дослідник уважає складним мовленнєвим механізмом особистості або, за його словами, «психофізіологічною організацією мовлення особистості» [120, с. 25].** Підсумовуючи, мовознавець запропонував таку **концепцію: Мовна діяльність Мовний матеріал Мовна система** (процеси говоріння й усвідомлення) (сукупність усього сказаного) (словники й граматики мов)

Оскільки **мовленнєва діяльність пов'язана з усіма компонентами свідомості,** то в науковій розвідці К.Савіної виокремлено її функції, які відображаються в будь-якому процесі взаємодії [88, с. 91], з яких, на нашу думку, найважливішими є: інформативна, емоційна та спонукальна. За інформаційною функцією **мовленнєва діяльність передбачає переважно обмін повідомленнями (інформацією, думками, рішеннями, намірами, станами),** завдяки чому мовець може висловлювати свої погляди стосовно розуміння інших, обмінюватися думками та забезпечувати взаєморозуміння за допомогою мови. **Обмін інформацією, тобто структуру мовленнєвої комунікації, можна продемонструвати так: мовець кодує свої думки мовними знаками, а співрозмовник, отримавши певну інформацію, представлену комбінацією знаків-символів, декодує цю думку,** тобто у процесі спілкування відбувається шифрування та дешифрування інформації. Емоційна функція означає, що мова не тільки відображає інформацію, викладену для конкретної ситуації, але й розкриває **особистість мовця: певні риси особистості (упевненість чи невпевненість у собі), вольові якості (стриманість, саморегуляція), особистісні інтереси.** Насамперед виразність мовлення може бути досягнута за рахунок додаткових немовленнєвих елементів: жестів і міміки, інтонації та логічного наголосу, тембру, ритму, пауз. Також емоційна виразність мовлення забезпечується добром слів, що відповідають емоційному тону. Зрозуміло, що лексичні одиниці, як і їхня семантика, **мають підтекстове емоційне забарвлення. Спонукальна функція виявляється в тому, що за допомогою мовлення, його змісту та виразності мовець впливає на співрозмовника, тобто може просити, вимагати, радити, наказувати, обіцяти, повчати тощо. Ефективність впливу мови на співрозмовника залежить від майстерності в добірї лексичних одиниць, інтонації, підтвердження слів дією; вольовими характеристиками мовця; його авторитет [88, с. 91].**

На думку О.Савченко, **реалізація функцій мовленнєвої діяльності у взаємодії** потребує розвитку в здобувачів початкової освіти вмінь зосереджено сприймати навчально-пізнавальну **інформацію, загалом чи вибірково відтворювати пропонувані для засвоєння матеріал з елементами логічного опрацювання; запитувати, відповідати, міркувати. У застосуванні цих умінь виявляється безпосередній взаємозв'язок мислення й мовлення школяра з усіма** складниками ключової навички вміння навчатися [90, с. 75].

Спостерігаючи за мовленнєвою діяльністю молодших школярів, В.Карасик зміг назвати п'ять важливих компонентів організації мовленнєвої діяльності:

1. лінгвістичні навички, які є природною умовою навчання організації усного спілкування (**психічні та соматичні властивості особистості**);
2. **потреба в спілкуванні, тобто адресантність, доступність, орієнтація на умови комунікації, учасників спілкування, мовну групу, носіїв культури;**
3. **комунікативна компетентність,** тобто здатність спілкуватися в різних аспектах для оптимального досягнення цілей;
4. мовна свідомість, як є активним словесним відображенням довкілля у внутрішньому світі;
5. мовленнєва поведінка, яка поєднує усвідомлену та неусвідомлену систему певних дій, у яких розкривається особистість та спосіб життя індивіда [39, с. 8-9];

Лінгвістичні навички Потреба в спілкуванні

Мовна свідомість Комунікативна компетентність

Мовленнєва поведінка

Дослідження аспектів організації мовленнєвої діяльності, запропонованих В.Карасиком, вважаємо доречним назвати також механізми (нейрофізіологічні, психологічні, обробки інформації, розвитку світогляду, пам'яті, сприйняття, мислення тощо), спрямовані на створення умов для ведення цієї діяльності [123, с. 74].

На думку О.Яшенкової, одним із найважливіших **процесів мовленнєвої діяльності є породження (продукування) мовлення, що дослідниця описує як складний, цілеспрямований, інтерактивний та ситуативно зумовлений процес побудови** висловлювання на основі мовленнєвих можливостей людини, комунікативної компетентності. Поетапна структура творення мовленнєвої ситуації охоплює наступні послідовно з'єднані компоненти: мотив, намір, внутрішнє програмування та реалізація. Вихідним пунктом для побудови висловлювання є мовленнєва ситуація: обставини, які спонукають мовця до виконання мовленнєвої дії [123, с. 75].

Теоретичні положення, які запропонувала О.Яшенкова, на нашу думку, є важливими, оскільки мовленнєва ситуація власне і становить мотив висловлювання. Учена підкреслює, що мотив відображається в інтенції: комунікативному намірі реципієнта. Побудова висловлювання є завершальним етапом, змістове і граматичне структурування виступу набуває вагомості. На цьому етапі важливо відібрати необхідні словесні одиниці та встановити їх у необхідному порядку за граматичними ознаками [123, с. 75].

Важливо розвивати навички усного мовлення, необхідні для правильного представлення сформованого висловлювання. Зокрема, у дослідженні О.Леонтьєва «**Основи психолінгвістики**» **вказується, що оволодіння мовленнєвими навичками передбачає правильний вибір стилю мовлення, підпорядкування форм мовленнєвого вираження комунікативним завданням, використання найбільш ефективних вербальних і невербальних засобів** спілкування. вибір для досягнення комунікативної мети за існуючих обставин» [52, с. 222].

Під час дослідження праці Є.Пасова «Основи методики навчання іноземних мов» установлено такі характеристики навичок усного мовлення: це цілеспрямовані, продуктивні, самостійні та динамічні навички, у яких спостерігається **інтегрованість та ієрархічність [76, с. 42-43]. У роботі вченого вперше проаналізовано можливості кожного виду мовленнєвої діяльності. Мовленнєві навички слід поділити на частково**



**мовленнєві навички** (правильна вимова, правопис, лексичні, граматичні), загальномовленнєві навички (аудіювання та розуміння, говоріння, читання, письмо), комунікативні навички (уміння виконувати мовленнєві дії для реалізації комунікативних завдань) [82, с. 12]. Описані вміння виявляються у видах мовленнєвої діяльності, серед яких кваліфікуються чотири такі види: уміння говорити - усно висловлювати свої думки, уміння писати - висловлювати свої думки письмово, уміння слухати - сприймати мовлення в його звуковому вияві, уміння читати - розуміти мовлення в його графічній формі [41, с. 208].

Важливо зауважити, що всі навички мовлення нерозривно пов'язані не лише в природному спілкуванні, а й у процесі оволодіння системою української мови. Розвиток однієї навички сприяє формуванню іншої, але кожна навичка передбачає формування специфічних мовних навичок, які пояснюються природою цієї навички: дві з них продуктивні, дві рецептивні, дві відображають повсякденне життя, а інші відображають письмове мовлення. У процесі засвоєння системи української мови розвиток одного виду мовленнєвої діяльності сприяє формуванню іншого. Тим не менш, потреба в спеціальному і цілеспрямованому навчанні кожної ланки лінгвістичного механізму залишається важливою. Те, як розвиваються окремі навички та пов'язані з ними мовні навички, завжди визначається їх функцією в природному спілкуванні. Зокрема, функція продуктивних мовленнєвих навичок полягає в здатності школяра висловлювати свої думки та реалізовувати свої мовні наміри в усній чи письмовій формі за допомогою комп'ютеризованих лінгвістичних засобів. Функція рецептивних умінь - створити учневі необхідні умови для сприйняття й розуміння тексту, витягнути з нього важливу інформацію для вирішення ситуації спілкування. Крім того, необхідно враховувати, що кількість мовних ресурсів у сконструйованих текстах залежить від реципієнта дискурсу [31, с. 108].

Державний стандарт початкової освіти чітко визначає результати навчання учнів: готовність слухати співрозмовника та вести діалог; прагнення визнати можливість існування різних позицій стосовно теми спілкування і право кожного мати власну думку; висловлювати свою думку, аргументувати власну позицію та давати оцінку подіям.

Розглядаючи основні види мовленнєвих умінь і навичок у методиці навчання мови [66], науковці виділяють чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. За особливостями мовленнєвого спілкування КЗелінська-Любченко [30, с. 17] поділяє мовленнєву діяльність на види, які уможливають усне та письмове спілкування. До видів мовленнєвої діяльності, що забезпечують усне спілкування, належать аудіювання та говоріння. На думку дослідниці, читання і письмо є більш складними формами організації мовленнєвої діяльності і тому, безперечно, потребують спеціального, цілеспрямованого навчання.

У своїй роботі ми поділяємо позицію КЗелінської-Любченко в тому сенсі, що види мовленнєвої діяльності слід поділяти на рецептивні та продуктивні залежно від спрямованості спілкування на сприйняття чи передачу інформації. Рецептивними формами мовленнєвої діяльності вважаються аудіювання та читання; продуктивними - усне та письмове мовлення:

Читання - візуальне сприйняття та розуміння письмових або друканих текстів

Аудіювання - сприйняття усного мовлення та його усвідомлення

Говоріння - висловлення думок лексемами в усній формі, тобто усне вираження думки; розрізняють два види усного мовлення - діалог і монолог

Письмо - письмове висловлення думок графічними знаками

Вище також було доведено, що види мовленнєвої діяльності об'єднані у дві групи залежно від особливостей психічних процесів, що є фундаментальними для побудови та сприйняття текстів.

**Види мовленнєвої діяльності**

**Продуктивні**    **Рецептивні**

**Говоріння**    **Письмо**    **Слухання**    **Говоріння**

Запропонована схема доводить, що головна відмінність двох груп мовленнєвої діяльності полягає в специфіці розумових дій, які передбачаються під час роботи з текстом, мовленнєвим висловлюванням.

Аудіювання, говоріння, читання і письмо складають основу організації процесу мовленнєвого спілкування. Рівень сформованості таких умінь в індивіда визначає успішність та ефективність організованої мовленнєвої ситуації. Низький рівень розвитку описаних видів мовленнєвої діяльності перешкоджає організації успішного навчання молодших школярів.

На думку ЄПасова, мовленнєва діяльність гарантує ефективність реалізації комунікативних завдань спілкування [76, с. 44].

З урахуванням специфічних ознак організації мовної комунікації та засобів передачі інформації розроблено спеціальну модель цієї діяльності, у якій ОГойхман пропонує виділити такі компоненти [17, с. 52]:

1. Відправник інформації (або адресант) - це індивід, який розмовляє чи пише.

2. Реципієнт інформації (або отримувач) - це індивід, який читає чи слухає.

3. Повідомлення - текст в усній або письмовій формі - є невід'ємною частиною моделі, тому що немає мовленнєвого спілкування без обміну інформацією.

Кожну окрему мовленнєву дію під час мовленнєвого спілкування називають комунікативним актом, загальна схема якого представлена в логічному ланцюжку: Відправник інформації - Повідомлення - Одержувач інформації

Підбиваючи підсумок, на підставі наведених вище аргументів та поглядів відомих дослідників у галузі мовленнєвої діяльності зазначимо, що тлумачення поняття мовленнєвої діяльності, сформульоване ОЛеонтьєвим, є найбільш прийнятним для нашої роботи. Дійсно, мовленнєва діяльність - це активний і цілеспрямований процес творення і сприйняття висловлювань, який здійснюється в процесі взаємодії людей у різних мовленнєвих ситуаціях з використанням мовних засобів.

Мовленнєва діяльність є основним засобом міжособистісного спілкування, завдяки якому учні початкових класів накопичують суспільно-історичний досвід. Безсумнівно, мовленнєва діяльність є основним засобом міжособистісного спілкування, за допомогою якого учні початкової школи набувають суспільно-історичного досвіду. Крім того, мовленнєва діяльність є важливим засобом пізнання навколишнього світу, необхідною умовою пізнавальної діяльності будь-якого індивіда.

1.2 Кейс-технологія: історія виникнення та суть поняття

Із-поміж новітніх освітніх технологій та інтерактивних методів навчання почав по-особливому вирізнятися в системі початкової освіти кейс-метод. За тлумаченням багатьох учених, кейс-метод (англ. Case method, case method, case study, кейс-стаді, метод конкретних ситуацій, ситуаційний метод аналізу) - освітня техніка, у якій передбачено застосування об'єктивних економічних, комерційних або соціальних ситуацій. Для досягнення ефективності впровадження здобувачам освіти потрібно виконати детальний аналіз ситуації, окреслити зміст суті проблеми, спрогнозувати пріоритетні способи й шляхи її розв'язання, із запропонованого обрати оптимальний варіант. Організація діяльності ґрунтується

передовсім на реальних фактичних компонентах чи об'єктивних ситуаціях.

Значущість кейс-методу полягає в тому, що в його змісті не тільки віддзеркалено практичне завдання, а й об'єднано для його реалізації належний обсяг знань, передбачено навчальну, аналітичну та освітню діяльність. Така організація роботи, безперечно, забезпечує досягнення значного рівня ефективності методу в процесі виконання мети сучасної освітньої системи.

У процесі вивчення історичних аспектів розвитку інтерактивних освітніх методів з'ясовано, що ситуаційний метод навчання, або кейс-метод, насправді має витoki із Гарвардської школи права. Зокрема, в 1870 р. Христофор Колумб Ленгделл для опрацювання першоджерел судових справ, апеляційних та інших правничих документів удосконалив сократівський метод і запровадив його у практичні курси навчання. Учням пропонували завдання й заохочували розглянути різні варіанти їх розв'язання. Таку експериментальну діяльність поступово почали впроваджувати також на інших юридичних факультетах.

У Гарвардській бізнес-школі, яку засновано в 1908 р., фахівці працювали над розвитком методів активного навчання. У змісті першої освітньої програми «Master of Business Administration» (MBA) було передбачено обов'язкове вивчення навчального курсу - метод ситуаційного аналізу «Мистецтво ведення бізнесу» (1912). На заняття із слухачами запрошували власників бізнес-структур для презентації й обговорення актуальних проблем практичного спрямування. Студенти впродовж визначеного для цього часу на підставі виконаних аналітичних досліджень мали підготувати звіт, у якому подавали варіант розв'язання проблемної ситуації й формулювали практичні рекомендації для досягнення ефективності пропонованої роботи. У присутності власників бізнесу навчальна група обговорювала різні шляхи розв'язання проблеми.

З огляду на здобутий практичний досвід у юридичній справі та бізнесі колишній банкір Дін Донем у 1919 р. запропонував педагогам удосконалити підхід до викладання «збирання справ» й роботи з ними. На початку ХХ ст. (1921) опубліковано перший посібник для розроблення рольових вправ. Через деякий час, у 1925 р., перші добірки ситуацій було викладено в Harvard University Reports [1, 2 ярова-10].

На сьогодні класичними школами кейсів вважають Гарвардську (американську) і Манчестерську (європейська), у яких осучаснюють підходи до використання наборів кейсів, розширюють переліки пропонованих для кейсів ситуацій. Фахівці першої школи сформулювали таку мету методу - сформувати вміння знаходити правильне рішення. Представники другої школи зорієнтовані на розв'язання багатovarіантних задач.

Американські кейси більші: у них інформацію викладено на 20-25 сторінках тексту і 8-10 сторінках ілюстрацій). Європейські кейси мають у 1,5-2 рази менший обсяг. За ініціативи двадцяти двох закладів вищої освіти в 1973 р. засновано Case Clearing House у Великій Британії та Ірландії. Ця школа є лідером у збиранні й поширенні кейсів. З 1991 р. її перейменовано на European Case Clearing House (ECCN).

ECCN - це некомерційна організація, яка співпрацює з установами в різних країнах світу, що надають і використовують тематичні дослідження.

Нині ця структура охоплює близько 340 організацій, з-поміж яких The Harvard Business School Publishing, Institute for Management Development (IMB) в Лозанні, Швейцарія, INSEAD у Фонтенбло, Франція, IESE в Барселоні, Іспанія, Лондонську школу бізнесу в Британії, а також Школу менеджменту в Кренфільді. У згаданих установах зібрано власну колекцію кейсів, право на поширення яких належать ESSN 4 [ЯРОВА-10].

У середині ХХ ст. у кейс-методу навчання почали з'являтися нові послідовники. Його почали використовувати в Західній Європі. Із-поміж передових бізнес-шкіл Європи, які активну викладають і розробляють новітні кейси слід згадати такі заклади: INSEAD, LBS, NES, LSE, ESADE.

На початку 2000-х рр. у практиці країн світу під час викладання природничих та інженерних дисциплін кейси стали досить популярними (зокрема, в часописі Journal Of Chemical Education постійно публікують методичні матеріали такого змісту). Також спостерігається активне впровадження кейс-технології під час у викладанні різних спеціальних дисциплін - технологічних, економічних, медичних та інших. З упровадженням Концепції Нової української школи фундаментальні принципи цієї технології стрімко залучають до освітньо-виховного процесу в галузі початкової освіти.

Також зазначимо, що в сучасних освітніх умовах кейс-метод є досить популярним і, безперечно, ефективним способом навчання розв'язувати задачі. Близько 90% освітнього часу Harvard Business School виокремлює для аналізу конкретних кейсів, тим самим зберігаючи пріоритет методу кейс-стаді. В інтенсивному навчанні застосовують відеоблогання, комп'ютери та програмне забезпечення. З-поміж зарубіжних науковців детально досліджували особливості впровадження кейс-методу в освітньо-виховний процес Е. Монтера, М. Лейдер, Дж. Ерскін, М. Норфі.

Популярність та ефективність методу в сучасних освітніх системах представлено такими даними: у західних університетах орієнтовно 35-40% навчального часу передбачено для аналітичної роботи з типовими ситуаціями. Наприклад, у бізнес-школі Чиказького університету робота з кейсами охоплює 25% часу, а в бізнес-школі Колумбійського університету - близько 30%, а у відомому підготовкою висококваліфікованих фахівців Уортоні - 40%. Гарвард вважають лідером за обсягом навчального часу, відведеного для роботи з цим методом. Упродовж навчання студент опрацює близько 700 кейсів. В Україні кейс-метод вперше запроваджено у 1992 р. Фахівці Школи державного управління імені Дж. Кеннеді Гарвардського університету Національної академії державного управління під головуванням України.

Практичний досвід упровадження з кейс-технології в освітній процес української школи методами ми запозичуємо із Заходу. Популяризують переваги застосування цього методу в нашій країні менеджери, які здобули освіту за кордоном, а також студенти, які стажувалися за обміном. Із 90-х рр. нашого століття українські науковці активно використовують здобутий зарубіжними вченими досвід у галузі застосування методу кейс-стаді в технологічній освіті.

Зокрема безпосередньо вивчають умови застосування кейс-технології фахівці Українського центру інновацій та розвитку, з-поміж яких Ю. Сурмін, А. Сидоренко, В. Фурда. Наприклад, під редакцією Ю. Сурміна у 2002 р. було опубліковано фундаментальну працю «Ситуаційний аналіз, або метод кейсу: анатомія». Сьогодні впровадження методу ситуаційного аналізу в освітньо-виховний процес перебуває на етапі осмислення та впровадження методик, запропонованих зарубіжними науковцями. Новизна та особливості використання кейс-стаді потребують ґрунтовного вивчення й детального аналізу оскільки він є різновидом інтерактивної форми навчання. Важливо адаптувати цей до особливостей його використання в навчанні українських фахівців.

Опис ситуацій, спрямованих на стимулювання творчо-критичної діяльності учнів, може бути різним залежно від освітньої мети їх упровадження в освітньо-виховний процес. Пріоритетним завданням навчання за кейс-методом є підготовка фахівця, який зможе належно здійснити аналіз ситуації, тобто з'ясувати суть проблеми, з'ясувати причини їх виникнення, запропонувати можливі варіанти розв'язання проблеми й мати здатність обрати найоптимальніший з них, упроваджувати в дію та керувати процесом пошуку розв'язання.

Кейс-технологію застосовують як форму навчання для активізації освітньо-виховного процесу, зорієнтованого на розв'язання таких завдань:

1. вироблення навичок та методів аналізу рольових ситуацій;
2. формування навичок, потрібних для збирання додаткової інформації, важливої для тлумачення вихідної ситуації;
3. розвиток навичок застосовувати теоретичні знання для аналізу проблем практичного спрямування в ситуації невизначеності та чітко висловлювати свою позицію усно чи письмово;
4. вироблення вміння приймати рішення стосовно розроблення послідовності дій для досягнення остаточного позитивного результату;
5. розвиток уміння критично й конструктивно оцінювати позиції інших і приймати самостійні рішення в процесі організації групових дискусій;

6. оволодіння вмінням налагоджувати зворотний зв'язок і отримувати досвід на підставі своїх і чужих помилок [4 Ярова].

У назві технології використано латинське поняття «case», що позначає нестандартну і складну для розв'язання ситуацію. У 1950-х рр. кейс-метод на Заході вважали одним з найефективніших методів бізнес-коучингу. З огляду на це виникла потреба адаптації цієї технології до інших галузей наукового пізнання.

В українській науці цю технологію називають метод кейсів або ситуаційний метод, тобто метод, який передбачає здобуття потрібного фахового досвіду в конкретних ситуаціях. Кейс-метод найчастіше упроваджують під час вироблення професійних компетентностей в економіці та бізнесі. Застосування кейс-методу доречне в педагогіці, медицині, юриспруденції, математиці, культурології та політології. Для нашого дослідження важливо, що він також може бути прийнятним педагогічної діяльності.

Кейс-метод - навчальний метод, який передбачає застосування реальних економічних, соціальних і комерційних ситуацій для організації навчання студентів. Учасники освітньо-виховного процесу мають дослідити ситуацію, усвідомити сутність проблеми, віднайти можливі шляхи розв'язання та обрати оптимальний. Для розгляду пропонують ситуації, які ґрунтуються на реальних і фактичних елементах або наближені до реальної ситуації.

За змістом технологія передбачає опис конкретних ситуацій або кейсів (від англійського «case» - випадок). Передовсім бажано, щоб наданий на аналіз кейс відображав реальну ситуацію. По-друге, опис повинен містити проблему або прями чи опосередковані труднощі, протиріччя, приховані завдання, які повинен вирішити дослідник. По-третє, необхідно оволодіти попереднім набором теоретичних знань, щоб мати можливість використовувати їх на практиці для розв'язання конкретної задачі або комплексу задач. Під час опрацювання кейсу часто з'являється необхідність надати додаткову інформацію самим учасникам у процесі аналізу ситуації. Унаслідок цього студенти формують власні висновки, пропонують розв'язання проблемної ситуації, а часто й численні та неоднозначні рішення. Основними поняттями, які використовуються в кейс-технології, є поняття «ситуація» і «аналіз», а також похідне від них - «ситуаційний аналіз». Під терміном «ситуація» можна розуміти умову, подію, дію, переломний момент у прийнятті рішення, сукупність певних взаємопов'язаних фактів, які містять протиріччя, потребу в оцінці або шляхи досягнення нового рівня для досягнення. Ситуацію бажано подавати в динаміці змін (було-є-буде). Проте об'єктивні чи суб'єктивні причини (сукупність факторів) впливають на ситуацію в її невизначеності. Виходячи з цього, на основі аналізу необхідно знаходити адекватні ситуаційні рішення, якщо вони пов'язані з управлінським рішенням у бізнесі (в курсах економіки). Якщо є правова ситуація, прийняти правильне правове рішення після аналізу злочину та всіх прямих чи непрямих даних і обставин. Завдання цього методу полягає в максимальному залученні кожного учня до самостійної роботи з розв'язання задачі чи задачі.

Така технологія сприяє розвитку самостійності мислення учнів, уміння слухати та зважати на альтернативну позицію, обґрунтовано висловлювати свою думку. Цей метод дозволяє студентам показати та розвинути аналітичні та оцінювальні навички, здобути досвід командної роботи, приймати найбільш оптимальне розв'язання проблеми. Найважливіше те, що такий підхід виходить за межі освітнього простору, досягає сфери професійного вирішення проблем у цій галузі знань, формує інтерес і мотивацію профілю. Тут педагогічні знання та навчальний процес у цілому, як і зі справжніми інноваційними технологіями, є не самоціллю, а інструментом компетентного виховання учня. Кейс-технологія досить проблематична для вчителя. Перш за все, це вимагає від вас не лише глибокого знання зовнішніх аспектів кейсу під час його використання на уроці, але й глибокого занурення в певну філософію мислення та дії. Тут центральне місце буде займати процес розвитку навичок використання, а потім розробка кейсів аналізу проблем передовсім педагогом, а потім учнями.

Кейс-метод не потрібно вважати універсальним. Ефективність методу полягає в тому, що його легко поєднати з іншими раціональними методами навчання. Безсумнівно, ним не варто замінювати класичні методи навчання, а пропонувати в комплексі з ними, тобто кейс-метод дозволяє поповнити перелік ефективних методичних прийомів.

Таблиця 1.2.

Метод кейсів як інтеграція методів Метод, інтегрований у кейс Роль у методі кейс  
Моделювання, структурування, декомпозиція Побудова моделі об'єкта, зв'язку між елементами, факторами, ситуацією  
Системний аналіз Представлення системи та аналіз запропонованої ситуації Уявний експеримент Спосіб здобуття знань про ситуацію  
через її мисленнєве перетворення Методи опису Створення опису ситуації Проблемний метод Виклад проблеми, на якій ґрунтується пропонується ситуація

Метод класифікації Створення упорядкованих груп властивостей, аспектів, складників ситуацій Ігрові методи Подання варіантів поведінки учасників ситуації «Мозкова атака» та інші аналогічні методи Отримати та зрозуміти дані, визначити проблему, мету, критерії, запропонувати гіпотези, визначити джерела ресурсів

Дискусія Обмін думками стосовно проблеми і шляхів її розв'язання

Кейс-метод має перевагу порівняно з іншими активними методами навчання в тому, що його можна вважати універсальним. Він може бути базовим для основи всього освітнього процесу, дозволяючи розробляти не лише окремі заняття, але й освітні блоки, курси і цілі програми.

У кожному кейсі пропонують комплексний набір матеріалів, підготовлених з огляду на виробничі ситуації, які дозволяють студентам виробити вміння самостійно будувати алгоритми розв'язання виробничих завдань.

Належно розроблений навчальний кейс характеризується низкою специфічних ознак:

1) Проблемність. Ситуація, яку розглянуто в кейсі, має містити проблему, тобто пов'язуватися з розв'язанням поставленого завдання, зумовленого багатьма факторами, мати особистісне значення для героя оповідання та не мати однозначного розв'язання, яке легко знайти без аналізу. Саме розуміння змісту двозначності і відсутність прямолінійного розв'язання актуалізують тему, провокують нові запитання щодо даної ситуації та спонукають до поглибленого пошуку фактів і доказів.

2) Імпліцитність. У більшості випадків текст справи, на перший погляд, не містить формулювання проблеми, опису причин і факторів ситуації, мотивації, інтересів і душевного стану суб'єктів. Майстерно укладений кейс дозволяє школярам самостійно вивчити ситуацію та сформулювати відповідні висновки, з огляду на виклад фактів і опис певних подій та їх наслідків. Імпліцитність тексту створює основу для комплексного аналізу, наближаючи роботу над кейсом до розуміння та розв'язання реальних освітніх завдань.

3) Незавершеність. Кейс-ситуація повинна допускати також подальший розвиток, якість і результат якого може залежати від запропонованих учнями рішень. Незавершеність файлу підживлює оптимізм тих, хто над ним працює, переконання, що ще щось можна запропонувати чи виправити. Кейсовий текст має бути відкритим, сприяючи діалогу, у якому студент має останнє слово.

4) Надмірність інформації. Якісний навчальний чемадан міститим багато непотрібного: факти, події, загальну інформацію, цифри тощо. Вони можуть знадобитися для пошуку відповіді та аргументації на одне із запитань, а може, й зовсім не потрібні. Однак ця «додаткова» інформація має велике значення для кейс-методу. Відокремлення суттєвого від несуттєвого, корисного від зайвого є дуже важливою.



аналітичною навичкою, від якої залежить процес і результат прийняття рішень. Велика кількість інформації, що міститься в прикладі, допомагає виробляти та розвивати цю навичку.

5 **Персоналізація.** Головні гравці в цій справі - люди. Наявність реальних (або реалістичних) персонажів зі складними рисами характеру, які здійснюють, прагнуть і переживають неоднозначні і суперечливі вчинки, конче необхідна для правильної виховної справи. Це формує первинну емоційну включеність учнів у ситуацію, сприяє їх самоідентифікації з героєм, залучає та активізує їхній соціальний досвід та інтелект. Це дозволяє сприймати події справи не як абстрактну статистичну інформацію, а як особистий досвід, певну життєву ситуацію, до якої вони причетні. З огляду на мце кейс-аналіз стає більш універсальним, підвищується можливість зміни ставлення до оцінки та бажання студента діяти.

6 **Нейтральність.** За стилем і значенням автор ситуації не має проявляти себе. В історії ситуації потрібно зберігати нейтральність оцінки. Об'єктивність подання матеріалів і фактів дає змогу школярам самостійно сформулювати свою неспотворену думку, яку потім важливо перевірити та аргументувати.

7 **Типовість.** Пропонована в кейсі ситуація, проблема і розв'язання мають бути характерними для реальної практики. Цінність освітнього кейсу як засобу навчання в першу чергу визначається його здатністю узагальнювати і переносити зроблені на матеріалі висновки на клас однотипних ситуацій і предметів. У відповіднення результатів роботи з кейсом з іншими реальними ситуаціями формує в учнів потрібні асоціативні зв'язки, формує ставлення і тим самим завершує цикл формування індивідуальних знань.

На жаль, не всі ситуації можуть містити повний набір цих символів.

Структура кейсів. Єдиної, універсальної та обов'язкової структури освітніх кейсів не існує. Кожен кейс має свої специфічні риси, логічну будову та порядок групування матеріалу. Однак у класичних випадках можна дотримуватися певної серії компонентів з навчальним змістом.