

УДК: 33; 378
JEL: A22; A23; M1

НУЖНЫ ЛИ СОВРЕМЕННЫМ СТУДЕНТАМ ТРАДИЦИОННЫЕ БИЗНЕС-КЕЙСЫ?

И. В. Гладких, А. Л. Замулин, С. А. Старов

Санкт-Петербургский государственный университет,
Российская Федерация, 199034, Университетская наб., 7–9

Для цитирования: Гладких И. В., Замулин А. Л., Старов С. А. 2019. Нужны ли современным студентам традиционные бизнес-кейсы? *Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент* 18 (2): 288–314. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2019.206>

В статье рассматривается проблема использования традиционных бизнес-кейсов в современных условиях информационного общества и нового поколения студентов и слушателей. Раскрыты понятия традиционного кейс-метода (traditional case studies) и традиционного кейса (traditional case), характеристики которого связываются с фундаментальными свойствами кейса, формирующими устоявшийся алгоритм их создания и работы с ними, а не с внедрением информационных, мультимедийных и иных технологий. Проанализированы ключевые направления критики традиционных кейсов, обусловленные преимущественно продвижением подходов, основанных на использовании так называемых живых кейсов (live case). Представлены результаты полевого зондирующего исследования отношения современных студентов и слушателей программы EMBA Высшей школы менеджмента СПбГУ к традиционным учебным кейсам. Проанализированы представления современных студентов о хорошем и неудачном кейсе. Выполнен качественный анализ факторов успеха в работе с традиционным кейсом, включая ситуации вовлеченности в процесс, требования к навыкам преподавателя и участников обсуждения кейса в учебной группе, анализа ситуации удовлетворенности от работы с ним. Выявлены особенности восприятия кейс-метода в различных аудиториях программ бизнес-обучения. Показаны ожидания от применения кейс-метода в учебном процессе со стороны студентов и слушателей. Признано обоснованным выдвижение предположения о том, что традиционные кейсы полностью сохраняют свою актуальность при одновременном существенном возрастании требований со стороны обучающихся к их качеству.

Ключевые слова: кейс-метод, бизнес-кейс, традиционный кейс, живой кейс, ограничения кейс-метода.

ВВЕДЕНИЕ

Кейс-метод (case method), или метод (изучения) кейсов (case study), в преподавании, несмотря на свою популярность, всегда рассматривается с точки зрения не только безусловных достижений, но и возможных ограничений его применения. При оценке места кейс-метода в бизнес-образовании в целом преобладает естественное для научного и сугубо прагматического подхода стремление найти для каждого метода достижения цели свое пространство применения. Однако сегодня организация процесса обучения и контингент обучающихся очень изменились. Для некоторых преподавателей актуален вопрос об уместности традиционного кейса в современной аудитории. Возможно ли в реалиях информационного общества опираться на традиционные подходы кейс-метода в образовании? Природа этих сомнений различна, но так или иначе сводится к ключевой проблеме эффективности применения кейс-метода, т.е. возможности достижения целей обучения с наименьшими затратами, в том числе затратами на создание кейсов.

Заметная часть дискуссии об актуальности традиционного кейса связана с изучением отношения к кейсам самих студентов. Цель статьи — проанализировать отношение современных студентов и слушателей к традиционным кейсам. Для ее достижения выделяются фундаментальные характеристики кейса, формирующие традиционный алгоритм их создания и использования (traditional case studies) и лежащие в основе того, что называют традиционным кейсом (traditional case). Затем анализируются ключевые направления критики традиционных кейсов, связанные преимущественно с продвижением подходов, основанных на использовании так называемых живых кейсов (live cases). Одновременно с этим рассматриваются направления развития традиционной концепции кейс-метода.

Основная часть статьи посвящена описанию и анализу результатов полевого зондирующего исследования отношения современных студентов и слушателей программы ЕМВА Высшей школы менеджмента СПбГУ к использованию традиционных учебных кейсов. Анализ результатов исследования позволил сформулировать предположения о готовности современных студентов принять формат традиционного кейса, их представлений о хорошем (качественном) и неудачном кейсе. Особое внимание уделяется анализу факторов успеха в работе с традиционным кейсом и построению концептуальной модели удовлетворенности обучающихся от работы с ним.

ПОНЯТИЕ ТРАДИЦИОННОГО КЕЙСА

Современное бизнес-образование невозможно представить без использования кейс-метода. Кейс-метод настолько многообразен, гибок и адаптивен, что позволяет внедрять его элементы в самые различные модели образовательного процесса и образовательные технологии. Ядро любого бизнес-кейса формирует реальная ситуация (случай), сложившаяся в практике бизнеса. Если сосредото-

чить на этом свое внимание, то нетрудно заметить, что пространство использования кейсов постоянно расширяется, выходя за границы неигровых имитационных методов, к которым и принадлежит анализ конкретных ситуаций. Ситуацию можно заранее проанализировать, а затем включить в обычную лекцию. Используя описание ситуации, можно войти в пространство неимитационных активных методов обучения, таких как проблемная лекция, дискуссия, самостоятельная работа. Возможно формирование библиотеки кейсов, содержащих готовый анализ ситуаций как примеров оригинальных решений и удачного опыта, который уже сам по себе интересен. Более того, кейс как описание ситуации может выйти за рамки образовательного процесса. Он полезен при выдвижении научных гипотез, решении задач развития компании, отбора персонала, как инструмент внутреннего маркетинга и поиска текущего управленческого решения.

Абстрагироваться от всего, что непосредственно не связано с образовательным процессом, помогает понятие «учебный кейс» (teaching case). При этом видов и форматов учебных кейсов существует довольно много. Аналитический кейс (analytic case), развивающий навыки анализа ситуации, не менее традиционен, чем кейсы, разработанные с целью развития навыков принятия решений (decision case), хотя именно с последними ассоциируются представления о кейс-методе как об одном из имитационных методов активного обучения в бизнес-образовании. Определение кейса, которое можно найти на сайте The Case Centre (наиболее влиятельной некоммерческой организации, в глобальном масштабе занимающейся продвижением кейс-метода), основано именно на этих представлениях: «Кейсы описывают реальные бизнес-ситуации. Обычно главный герой в кейсе сталкивается с непростым вызовом или решением. Участники занятия обсуждают возможные решения и анализируют плюсы и минусы различных подходов к проблеме»¹. Еще несколько лет тому назад определение кейса на страницах этого сайта включало существенно больше признаков, которые сохраняются в многочисленных публикациях.

Среди ключевых характеристик учебного кейса в его традиционной интерпретации можно выделить следующие условия, важные для нашего анализа:

- ◆ отображение реальной ситуации из практики бизнеса;
- ◆ понятность ситуации автору кейса. Реальность ситуации означает, что она не только имела место, но и отображается с полным пониманием происшедшего. Автор пишет о том, в чем он разобрался (на основании полевых или кабинетных исследований), ничего не домысливая;
- ◆ подготовленность материала для решения педагогических задач. Учебные кейсы создаются в системе бизнес-образования с конкретными учебными целями. Автор должен четко осознавать, для чего кейс написан, как он будет использован, в какие сроки, в какой обстановке и на какой результат при этом можно рассчитывать. Требуется методически структурировать

¹ The Case Centre (<https://www.thecasecentre.org/educators/casemethod/introduction/whatis>).

изложение материала, продумать его подачу. Если материал и запутан, то это сделано преднамеренно, с определенной целью;

- ♦ ориентированность на вовлечение студентов в развитие событий, наличие вызова для читателя, приглашение к действию, неопределенность и многовариантность (неочевидность) результата анализа. Кейс, в котором показаны и всесторонне проанализированы все готовые решения, не связан непосредственно с тем активным анализом конкретных ситуаций, который формирует содержание кейс-метода;
- ♦ отображение контекста (люди, события, факторы влияния);
- ♦ завершенность работы над материалами кейса перед их публикацией (если предполагается, что те, кто будет использовать кейс, не являются их авторами). Достижение завершенности продукта невозможно без апробации кейса в аудитории.

Несоблюдение любого из этих условий разрушает концепцию традиционного учебного кейса. Вместе с тем переложение материала в формат видеокейса, использование цифровых технологий никоим образом не затрагивает базовую концепцию кейс-метода.

ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА: ТРАДИЦИОННЫЕ И ЖИВЫЕ КЕЙСЫ

Нельзя сказать, что критика традиционных кейсов носит массовый характер. В большинстве зарубежных публикаций скрупулезно анализируются многочисленные приемы создания и использования кейсов в различных форматах и для разных аудиторий. Отношение к кейсам вполне прагматично: это далеко не единственный инструмент в арсенале методов обучения, но в определенных ситуациях для решения определенных задач весьма полезный.

Использование активных методов и прежде всего кейс-метода по-прежнему рассматривается как наиболее эффективный путь обучения студентов и слушателей бизнес-школ [Booth, 2000; Noblitt, Vance, DePoy Smith, 2010; Watson, Sutton, 2012; Yadav, Lundeberg, De Schryver, 2007]. Кейс-метод позволяет обучающимся приобрести навыки анализа и структурирования информации, способность диагностировать и анализировать проблему, умение четко формулировать и высказывать свою позицию [Jennings, 1997; Healy, McCutcheon, 2010; Ickis, Woodside, Ogliastris, 2014; Ungaretti et al., 2015; Sanders-Smith, Smith-Bonahue, Soutullo, 2016], общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать информацию [Flynn, Klein, 2001; Rees, Porter, 2002; Noblitt, Vance, DePoy Smith, 2010; Watson, Sutton, 2012], интегрировать теорию с практикой и принятием решений [Burgoyne, Mumford, 2001; Corner et al., 2006; Prince, Felder, 2006; Raelin, 2008; Farashahi, Tajeddin, 2018]. Особо акцентируется роль кейсов в формировании поведенческой гибкости, способностей менеджера к системному видению на основании учета многих факторов

внешней среды в сложном и быстро меняющемся окружении. Полифункциональность мышления [Kanungo, Misra, 1992], синергетическое мышление [Henry, 2001; Naquin, Holton, 2006] признаются значимыми компонентами и основой стратегической компетентности современных менеджеров, развивать которые и помогает применение кейс-метода в бизнес-образовании.

Ограничения в использовании кейс-метода всегда учитывались как его противниками, так и сторонниками [Chen, Shang, Harris, 2006; Flyvbjerg, 2006; Shugan, 2006; Perez-Bennett, Davidsen, Lopez, 2014; EduTech..., 2017]. Далеко не все педагогические задачи, связанные с развитием умений и исследовательских навыков студентов, удобно решать с помощью традиционных кейсов [Yin, 2009; Murphy, 2014; Henry, Foss, 2015; Afsouran et al., 2018], что, однако, никак не умаляет их преимуществ. Важно подчеркнуть, что совершенствование кейс-метода, от процесса создания до применения, не равнозначно его отрицанию.

Активная критика традиционной концепции кейс-метода связана в первую очередь с обсуждением вопроса о так называемых живых кейсах (live cases)². Одна из первых статей, посвященных данной теме, имела характерное название «Аргументы в пользу использования живых кейсов: смещение парадигмы в маркетинговом образовании» [Kennedy, Lawton, Walker, 2001].

Новая концепция, основанная на живых кейсах, противопоставляется традиционным подходам. Различие между традиционными и живыми кейсами заключается в том, что последние фокусируются на поиске и возможном решении существующей проблемы реальной компании в режиме реального времени [Raelin, 2008]. При этом первичная информация для разработки живого кейса (помимо вторичной информации, собираемой студентами из внешних источников для решения проблемы) предоставляется в той или иной форме контактными лицами компании, сотрудничающими со студентами и преподавателями-кураторами по реализации данного кейс-проекта. Таким образом, идея живого кейса состоит в том, что студенты занимаются не анализом заранее подготовленных материалов кейса, предварительно выбранного для обсуждения в учебной группе, а самостоятельно собирают информацию для создания и анализа будущего кейса, отправляясь в компанию и фокусируя внимание на поиске и решении реальной бизнес-проблемы. Тем самым массив данных для анализа в кейсе и структурирование обсуждаемой проблемы формируются путем общения студентов с представителями кейс-фирмы (case firm) (под контролем преподавателя-куратора).

² Чаще в зарубежных исследованиях используется понятие “live case study” (изучение конкретного живого кейса), что исключает, в частности, его смешение с понятием товарного мира — созданием персональных чехлов (live cases) для смартфонов. Необходимо отметить, что говорить о процессе работы с кейсами, используя англоязычный термин “live case study”, т. е. об определенном методе обучения, в данном случае более корректно, так как выделить живой кейс в отличие от традиционного можно лишь условно. Он не материализуется как уже существующий учебный материал. Живой кейс — это развивающаяся в реальном контексте ситуация бизнеса, которая лежит в основе построения учебного процесса. Но при этом само понятие живого кейса используется.

При таком подходе концепция традиционного кейса действительно модифицируется, так как анализируемая ситуация не выделяется из контекста, находится в процессе развития, заранее никем не изучена и направления работы с ней не оговорены.

Применение живых кейсов означает практический подход к обучению [Elam, Spotts, 2004; Raelin, 2008; Roth, Smith, 2009; Evans, 2016], так как обучающиеся решают реальные бизнес-задачи и делятся друг с другом своим опытом, обсуждая проблемы в учебных группах. Кроме того, работа с живыми кейсами связывает студентов с бизнес-сообществом, позволяет им «окунуться» в бизнес-среду. Знакомство с деловой культурой и практикой бизнеса служит целям обучения, поскольку студенты приобретают знания не на основе переработки вторичной информации, а с учетом опыта, полученного в результате взаимодействия с реальным бизнесом.

По мнению сторонников живых кейсов, данный формат преодолевает недостатки традиционных подходов [Perez-Bennett, Davidsen, Lopez, 2014], к которым обычно относят следующие.

- ◆ Традиционные кейсы обращены в прошлое. Жизнь быстро меняется, а кейсы пишутся долго. Живой кейс по определению актуален. При этом не ясно, насколько ситуация в конкретной компании отражает новейшие тенденции развития бизнеса и является показательной для других компаний. Предполагается, что преподаватель так или иначе должен следить за тем, чтобы студент не оказался вовлечен в обсуждение неактуальных проблем.
- ◆ Традиционный кейс плохо учит диагностировать проблемы и не всегда развивает навык получения недостающей информации. Авторы кейса обычно сами стараются вывести студента на некоторую проблему, даже если они ограничиваются только описанием ее симптомов. В компании же студенты должны проделать весь путь самостоятельно. Но сколько времени будет потрачено на работу с живым кейсом и где гарантия того, что проблема действительно будет диагностирована правильно и самостоятельно? Как исключить давление менеджмента компании на студента? При написании кейсов часто проводятся развернутые полевые исследования, чтобы отобразить ситуацию без искажений. Готовность студентов к проведению такого исследования должна учитываться заранее.
- ◆ Фокусировка традиционного кейса на конкретный учебный курс или программу при ограниченности времени не в полной мере развивает умение решать сложные проблемы в условиях реального бизнеса. В рамках одной из дискуссий, в которой принимал участие один из авторов этой статьи, речь шла о том, что жизнь сложнее любого кейса, и с этим трудно спорить, но в данном случае придется вновь возвращаться к формированию системы целей и задач конкретной образовательной программы. Попытка преодолеть указанный недостаток традиционного кейса приводит к простому логическому выводу: всех нас учит сама жизнь. Можно предложить

слушателям посетить любую организацию, самим найти конкретный вызов и подумать над его решением. Преподаватель устраняется при этом от роли инструктора и лишь оценивает результаты. Взрослые слушатели могут даже не уходить с работы, а провести в кейсовом формате обсуждение актуальных вызовов.

- ♦ Традиционный кейс плохо обучает внедрению принятых решений. Проблемы внедрения любого решения могут составить содержание кейса. В этой связи необходимо либо доводить обсуждение любого кейса, связанного с принятием решений, до этапа внедрения и составлять на эту тему отдельные кейсы, либо исходить из того, что подобная проблематика должна рассматриваться непосредственно в организации.
- ♦ Трудоемкость процесса создания кейса. Преподавателям часто не хватает ни времени, ни сил, ни компетенций для создания новых кейсов. Плохо делать не хочется, а хорошо не получается. Отсюда соблазн найти решение, которое и пользу метода сохраняет, и позволяет экономить силы. В этом случае возможно привлечение студентов к созданию кейсов, перенесение кейса в аудиторию с приглашением руководителей компании, которые сами представят ситуацию, приглашение со стороны бизнеса на уже подготовленную площадку для поиска решений и т. п. Однако нужно понимать, что практическая реализация подобных подходов, направленных на экономию ресурсов, далеко не всегда снижает трудоемкость и ускоряет процесс, не говоря уже о рисках не получить то, что для преподавателя важно.

Попытка преодолеть одни ограничения неизбежно порождает другие. Работу с живыми кейсами, в отличие от традиционных, нельзя «поставить на поток». Эффективность расходования учебного времени при этом может значительно снизиться, а результат такой работы не всегда контролируем и предсказуем. Взрослые слушатели могут задать вопросы: чем вы нам помогли в процессе этой работы; чем это отличается от приобретения опыта в процессе каждодневной деятельности?

В целом работа с живым кейсом имеет много общего с другими неимитационными методами активного обучения — стажировками, работой над проектом в рамках подготовки ВКР и т. п. Реальное погружение в организацию необходимо подготовить, деятельность в ней должна быть нацелена на достижение результатов, как и любая часть образовательного процесса.

На практике методы обучения дополняют друг друга, поэтому и серьезных дискуссий о вырождении традиционного кейс-метода сегодня практически не ведется. Как представляется, интерес к живым кейсам в значительной степени вызван слабым присутствием на учебных программах формата обучения, связанного с работой над проектами непосредственно в компаниях. Если в бизнес-школе много кейсов, а контактов с бизнесом мало, то рано или поздно это проявит себя. Восполнение данного пробела снижает остроту претензий к традиционным кейсам.

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ КЕЙСОВ

Сохранение формата традиционных кейсов не означает, что в современных условиях практики работы с ними остаются прежними, не корректируются и не модернизируются. Одно из магистральных направлений изучения возможностей использования традиционного кейс-метода связано с анализом изменений образовательной среды и с особенностями нового поколения студентов.

Информационный бум, развитие мультимедийных технологий и ряд других факторов меняют самих студентов, обладающих навыками быстрого получения информации, живущих в условиях высокого темпа жизни, формирующих запрос на видеоматериалы. Интернет, социальные сети, СМС заставляют современных людей обмениваться короткими сообщениями, их мышление становится поверхностным, фрагментарным, нецелостным. Информация в восприятии клипового сознания — это поток не связанных между собой, быстро сменяющихся друг друга образов, которые подаются независимо от контекста. У студентов снижается способность к анализу информации, концентрации внимания и познавательному движению вглубь проблемы, выделению главных деталей. Формат текстового традиционного кейса в большей степени ориентирован на понятийное (словесно-логическое) мышление [Старицына, 2018], в то время как клиповое мышление лучше воспринимает мгновенные яркие образы, изображения, короткие видеоролики.

Однако определенная адаптация традиционного формата кейсов к современной аудитории не означает отказа от базовых принципов кейс-метода в обучении. Авторам кейсов приходится делать поправки на трудности работы с длинными кейсами: более выпукло и заметно для восприятия подавать ключевую информацию, сокращать текст, перенося часть информации в онлайн (добавляя гиперссылки), готовить видеоматериалы и осуществлять иные адаптационные действия. При этом идея кейса как заранее подготовленного учебного материала сохраняется.

Некоторое представление об актуальных проблемах кейс-метода дает повестка специальных встреч, которые с 2015 г. проводит The Case Centre для представителей бизнес-школ, сформировавших собственные коллекции кейсов и продолжающих работать над их развитием, — Annual Case Collection Managers Networking day³.

Повестка встреч в 2015 г. включала как традиционные вопросы (стимулирование к написанию новых кейсов, созданию методических рекомендаций по работе с кейсами, разработка инструкции для начинающих авторов), так и обсуждение вызовов нового времени (совместимость кейса и онлайн-обучения, дистанционное воспроизведение социального взаимодействия при обсуждении кейсов, оправданность затрат и общая целесообразность развития мультимедийных кейсов).

³ Из России в этих встречах принимает участие ВШМ СПбГУ.

В 2016 г. рассматривались в основном проблемы влияния ИТ-технологий на создание кейсов и обучение с их помощью. В 2017 г. одной из ключевых называлась проблема повышения качества кейсов, что воспринимается как вполне оправданная постановка вопроса. Дело не в «умирании» кейса, а в неготовности современного студента отвлекаться на некачественный продукт. В 2018 г. было продолжено рассмотрение вопросов разработки кейсов для онлайн-среды (дистанционных форматов обучения), где мало места для взаимодействия по сравнению с традиционной обстановкой в аудитории. Кроме того, ставились вопросы действительной востребованности мультимедийных кейсов. Наряду с этим обсуждалось преподавание с использованием кейсов, которые не являются кейсами в традиционном смысле слова (*non-case case teaching*), включая живые кейсы. При этом проблема внутреннего обучения преподавателей созданию кейсов подтвердила свою актуальность. В 2019 г. вновь велась речь о поощрении разработки качественных методических указаний по работе с кейсами и их распространению, а также общей проблеме глобальной популяризации всего того ценного, что создается в бизнес-школах.

В 2019 г. было положено начало новому проекту — *World Case Teaching Day*, в рамках которого развивается международный обмен мнениями о современных проблемах работы с кейсами. При этом, безусловно, важно не пытаться выносить суждения за студентов и слушателей.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ К ТРАДИЦИОННЫМ УЧЕБНЫМ КЕЙСАМ

Существует ли неприятие студентами форм работы с применением традиционных кейсов? Что они готовы использовать, а что их не устраивает? Насколько обоснованы полемические утверждения некоторых авторов о том, что время традиционного кейса проходит? Очевидный способ ответить на эти вопросы — изучить мнение самих студентов. С этой целью в 2016–2017 гг. нами было проведено зондирующее полевое исследование среди студентов и слушателей Высшей школы менеджмента СПбГУ. Анкета включала 20 вопросов, 5 из которых носили открытый характер. Вопросы на тему общего отношения к традиционным кейсам были сформулированы таким образом, чтобы выявить субъективное восприятие студентов и слушателей. Закрытые вопросы предлагали респондентам высказать свою точку зрения на полярные оценочные суждения (табл. 1).

На вопросы анкеты ответили 104 респондента (слушатели программы EMBA, студенты программ бакалавриата и магистратуры), которые уже имеют опыт работы с традиционными кейсами самого разного формата, а также с живыми кейсами, видеокейсами, деловыми играми, работали над проектами, проходили стажировки в зарубежных бизнес-школах, участвовали в групповых дискуссиях. Всего в обработку было принято 94 полностью заполненных анкеты. На вопросы

анкеты ответили 47 студентов (22 студента программы бакалавриата и 25 студентов магистерской программы) и 47 слушателей программы ЕМВА.

Согласно результатам исследования, 54,55 % респондентов признали, что традиционные кейсы, с которыми они сталкивались на разных курсах в процессе обучения, чаще всего представлялись ими «очень интересными» и «интересными», 45,45 % согласились с тем, что «по-всякому бывало», но ни один студент не назвал традиционные кейсы «неинтересными» и «совсем неинтересными». Оценки «интересные», «чаще всего интересные» — это отражение субъективного восприятия, но оно и предопределяет индивидуальное отношение.

Кроме того, 68,83 % опрошенных согласились с формулировкой «Кейсы помогают мне вырабатывать практические навыки в рамках осваиваемой темы», что подтверждает возможность решения одной из ключевых педагогических задач.

Таблица 1. Отношение респондентов к традиционным кейсам, % опрошенных

Вопрос	Ответ		
	«Совершенно не согласен» и «Скорее не согласен, чем согласен»	«Трудно сказать»	«Полностью согласен» и «Скорее согласен, чем не согласен»
Кейсы помогают мне лучше понять теоретический материал	3,85	3,85	92,31
Кейсы помогают мне развивать навык поиска оригинальных решений	8,97	15,38	75,64
Мне вообще не интересны кейсы, которые предлагают нам преподаватели: сегодня я сам могу найти любой пример из жизни в Интернете или из собственного опыта	80,52	15,58	3,90
С видеокейсом работать гораздо интереснее, чем с текстовым кейсом	20,78	35,06	44,16
Если в кейсе описана ситуация, которая была давно, мне не интересно работать с таким кейсом	41,56	19,48	38,96

Как видно из табл. 1, 92,31 % респондентов согласны с тем, что кейсы помогают лучше понять теоретический материал. Аналогичная ситуация складывается с признанием роли кейсов в развитии навыков поиска оригинальных решений. При этом более 80 % респондентов не согласны с радикальной постановкой вопроса «Мне вообще не интересны кейсы, которые предлагают нам преподаватели: сегодня я сам могу найти любой пример из жизни в Интернете или извлечь его из собственного опыта». Это касается всех категорий студентов. Использование видеокейсов приветствуют более 44 % респондентов, однако остальные не могут однозначно ответить на этот вопрос. Вероятно, они, будучи заинтересованной

стороной, оценивают не сам по себе любимый или нелюбимый формат обучения, а готовы дать ответ о своих предпочтениях только с учетом качества самого кейса. Например, плохой видеокейс будет оцениваться студентами хуже хорошего традиционного кейса.

Обоснованность гипотезы о том, что современным заинтересованным студентам присущ здоровый прагматизм, найдет подтверждение и в контент-анализе открытых вопросов. Если традиционный кейс хорошо составлен и грамотно используется, то никакого неприятия работы с ним не возникнет.

Необходимо отметить, что устаревание кейса (в смысле давности представленных событий), вероятно, также не является абсолютным. С утверждением «Если в кейсе описана ситуация, которая встречалась давно, мне не интересно работать с таким кейсом» согласились только 3% респондентов. Еще 35,96% респондентов указали, что «скорее согласны, чем не согласны» с этим. Более 60% опрошенных констатировали, что обсуждение кейс-историй о старых событиях их не особенно смущает.

Ответы студентов бакалавриата и магистратуры, а также слушателей программы EMBA подтверждают их готовность работать с качественными традиционными кейсами.

Факторы успеха в работе с традиционными кейсами: контент-анализ открытых вопросов. В рамках проведенного зондирующего исследования было задано пять открытых вопросов, направленных на раскрытие содержания факторов, приводящих к удовлетворенности работы над кейсом.

1. Представления о «хороших» кейсах: *«Скажите (поясните), с какими кейсами Вам больше всего не нравится работать на занятиях».*
2. Ситуации вовлеченности в процесс работы над кейсом: *«Вспомните конкретную ситуацию, когда Вы были максимально вовлечены в обсуждение кейса. Вспомнили? Теперь ответьте: какие факторы вызвали такую ситуацию?»*
3. Требования к навыкам преподавателя: *«Какими навыками должен обладать преподаватель, чтобы работа с кейсом была максимально продуктивной?»*
4. Требования к навыкам участников обсуждения кейса в учебной группе: *«Представьте, что кейс обсуждается в учебной группе. Какие навыки должны быть у члена учебной группы, чтобы дискуссия по кейсу была максимально продуктивной?»*
5. Общая ситуация удовлетворенности от работы с кейсом: *«Вспомните ситуацию, когда Вы получили удовлетворение от работы с кейсом. Вспомнили? Теперь ответьте: почему в тот раз все так хорошо получалось?»*

При формировании данного блока открытых вопросов авторы исходили из того, что уровень удовлетворенности студентов и слушателей от применения кейс-метода в образовательном процессе, т.е. степень реализации их ожиданий от использования этого метода, зависит в первую очередь от группы взаимосвязанных факторов (рисунок).

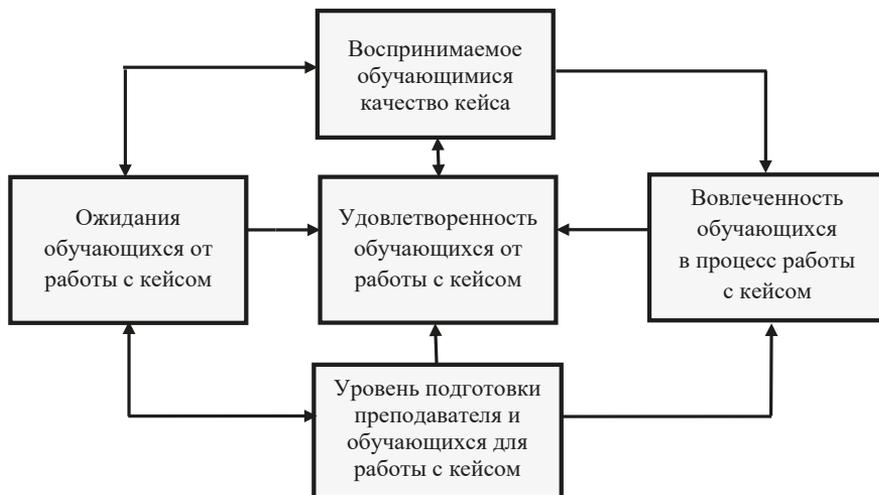


Рисунок. Факторы, влияющие на удовлетворенность обучающихся от работы с кейсом

Отметим, что степень удовлетворенности от использования кейс-метода в учебном процессе зависит и от уровня подготовки участников обсуждения кейса.

Анализ ответов показал, что, помимо сходства, имеются определенные различия, связанные с особенностями восприятия применения кейс-метода в различных аудиториях программ бизнес-образования (у студентов программ бакалавриата, магистратуры и слушателей программы ЕМВА). Выделенные категории обучающихся имеют свои ожидания от этого метода, связанные с содержанием кейсов, требованиями к навыкам и компетенциям преподавателей, решению задач программы курса, что в конечном счете отражается на степени удовлетворенности от использования традиционных кейсов.

Ожидания от применения кейс-метода в учебном процессе. Ожидания студентов от использования кейс-метода во многом зависят от воспринимаемого качества кейса: наличие в нем интриги (проблемы); вариативность решения ключевой проблемы; связь с реализацией учебных целей.

Для выявления возможного благоприятного отношения студентов к работе с традиционными кейсами в первую очередь были заданы вопросы, связанные с представлениями о «хорошем» кейсе. Первый из них содержал противопоставление: «Определите, с какими кейсами Вам больше всего не нравится работать на занятиях».

Контент-анализ ответов позволил выделить шесть характеристик кейса, которые вызывают неприятие респондентов:

- 1) непонятность целей работы;
- 2) плохое качество кейса;

- 3) размытость концепции;
- 4) перегруженность излишней информацией;
- 5) узкие рамки задания;
- 6) отсутствие реалистичности.

Раскроем более подробно характеристики традиционного кейса, которые, по мнению респондентов, не способствуют его восприятию как эффективного способа изучения бизнес-дисциплин и оказывают влияние на удовлетворенность обучающихся от работы с кейсом.

Непонятность целей работы с кейсом — один из ключевых факторов неприятия. Студенты и слушатели отмечали, что они не готовы воспринимать кейсы, в которых «плохо понятен смысл кейса, его основные задачи», «размыта цель», когда «толком непонятно, чего от нас хотят» и т. п.

Плохое качество кейса имеет многообразные формы проявления. Респонденты подчеркивали, что «не хотят работать со скучными кейсами», в которых все очевидно, однозначно просматривается только один «правильный» вариант решения, с постановкой вопросов, не релевантных изучаемой теме курса.

Размытость концепции кейса характеризуется перегрузкой текста общей теорией вместо раскрытия новых аспектов, отсутствием необходимости поиска решения, очевидностью ответов на поставленные вопросы.

Информационная перегруженность кейса вызвала неожиданно много замечаний, отражающих нежелание работать с кейсами. Респонденты считают плохим качеством кейсов, которые содержат много ненужной информации, являются «громоздкими, перегруженными лишними деталями», «где много слов и мало смысла», очень объемные, длинные. В этих замечаниях уже более заметно просматривается неготовность нового поколения студентов к кропотливой работе с кейсами, содержащими большой массив информации, которую необходимо четко структурировать. При этом сам по себе размер кейса их смущает в гораздо меньшей степени. На вопрос «С кейсами какого формата Вы предпочитаете работать?» только слушатели программы ЕМВА высказались в пользу кейсов небольшого формата, которые можно быстро освоить и сразу начать обсуждать (71,4%). У студентов бакалавриата и магистратуры мнения разделились поровну — 42,9% выступили за мини-кейсы и столько же отметили, что у них нет предпочтений, все одинаково интересно.

Узкие рамки характера задания в понимании студентов и слушателей также не должны выходить за границы традиционного формата работы с кейсами. По мнению респондентов, неприемлемы кейсы, смысл которых заключается в том, чтобы просто выделить какие-то «фрагменты из текста», где «требуется угадать, а не предложить свое решение», а также содержащие так «много расчетов, что они начинают быть похожими на задачи».

Отсутствие реалистичности. Респонденты категорически отказываются работать с кейсами, основанными на случаях, которые воспринимаются как вы-

мышленные, нереальные, представляющие абстрактную ситуацию, оторванную от жизни. Они плохо воспринимают кейсы, имеющие слишком много допущений, устаревшие не в плане времени описываемых событий, а утратившие свою актуальность при отражении современных тенденций.

Таким образом, можно предположить, что позитивно воспринимаемый обучающимися традиционный кейс должен обладать следующими характеристиками:

- ◆ предлагать четко сформулированные цели и задачи;
- ◆ быть релевантным решению теоретических задач курса;
- ◆ иметь целостную концепцию;
- ◆ предлагать сбалансированное количество информации;
- ◆ быть приближенным к решению реальных практических задач.

Вовлеченность в процесс работы над кейсом. Эффективность кейс-метода определяет степень достижения целей обучения с точки зрения приобретения новых знаний, коммуникативных навыков, понимания ключевых концепций и развития управленческих компетенций [Alao, Guthrie, 1999; Skinner, Belmont, 1993; Rueda, Benitez, Braojos, 2017]. Достижение названных целей во многом определяется уровнем вовлеченности обучающихся в групповую работу над кейсом, активностью их сотрудничества в решении управленческих проблем, содержащихся в кейсе [Arbaugh, Benbunan-Fich, 2007; Brodie, Juric, Hollebeek, 2013; Li, Berens, de Maertelaere, 2013; Bayona, Castaneda, 2017]. В свою очередь, на степень вовлеченности в процесс работы над кейсом влияют уровень воспринимаемого качества самого кейса и степень подготовленности для работы с ним преподавателя. Вовлеченные студенты активнее сотрудничают и приобретают новые знания и коммуникативные навыки, что в конечном счете повышает уровень их удовлетворенности от применения кейс-метода в процессе обучения [Kim, Pederson, Baldwin, 2012].

Второй открытый вопрос был ориентирован на то, чтобы выявить факторы вовлеченности студентов и слушателей в процесс работы над кейсом (табл. 2).

Общим для большинства респондентов (из двух опрошенных групп) явилось то, что отношение к применению традиционного кейс-метода в практике преподавания бизнес-дисциплин *зависит от вовлеченности* обучающихся в процесс изучения и обсуждения кейса. При этом они полагают, что надуманность и нереалистичность кейсовой ситуации снижает мотивацию к обучению: *«Предлагайте в рамках предметов кейсы по реальным компаниям, в сотрудничестве с ними, чтобы можно было пригласить на разбор представителей компаний с возможностью услышать обратную связь от них».*

Кроме того, вовлеченность, по мнению респондентов, зависит от включенности преподавателя в процесс работы с кейсом и его подготовленности. Это требует от него умения организовать дискуссию, деликатно направлять ее, терпеливо задавать наводящие вопросы, бросать вызов группе и вести студентов к заверша-

Таблица 2. Вовлеченность в процесс работы над кейсом

Вопрос	Рубрики ответов	Ответы респондентов	
		Слушатели ЕМВА	Студенты программ бакалавриата и магистратуры
Вспомните конкретную ситуацию, когда Вы были максимально вовлечены в обсуждение кейса. Вспомнили? Теперь ответьте: Какие факторы вызвали такую ситуацию?	Актуальность кейса	<ul style="list-style-type: none"> – «Интересный кейс, жизненно» – «Отвечает моим настроениям и важности курса для меня» – «Проецирование ситуации кейса на реальную жизнь/ бизнес» – «Близость темы к отрасли, где я работаю» – «Корреспондирует с собственным опытом» 	<ul style="list-style-type: none"> – «Новое для меня» – «Интерес к теме» – «Когда обсуждение и результат могут представлять в последующем (в работе) практическую ценность» – «Связано с тем, что ситуация была близка к реальным проблемам, с которыми сталкиваешься на работе»
	Содержание и интрига кейса	<ul style="list-style-type: none"> – «Текст кейса» – «Интересно» – «Интересный кейс, жизненно» 	<ul style="list-style-type: none"> – «Текст кейса» – «Интересно» – «Интересный кейс, жизненно»
	Работа в команде	<ul style="list-style-type: none"> – «Коллективная работа» – «От состава группы, от вовлеченности участников» – «Не более трех человек» – «От вовлеченности участников» 	<ul style="list-style-type: none"> – «Четкое распределение ролей членов группы» – «Ответственность за свою роль»
	Время на подготовку	<ul style="list-style-type: none"> – «Достаточно времени» 	<ul style="list-style-type: none"> – «Было дано время» – «Была вовлечена вся группа, было интересно»
	Включенность преподавателя в процесс работы с кейсом	<ul style="list-style-type: none"> – «Творческий подход, преподаватель предоставляет достаточно свободы для поиска решения» – «Чтобы преподаватель не отвлекался» 	<ul style="list-style-type: none"> – «Участие преподавателя» – «Зависит от харизмы преподавателя, умения удержать аудиторию» – «Связано и с ситуацией, и с преподавателем» – «Преподаватель знал все, в том числе малоизвестные или неизвестные детали кейса» – «Стиль подачи материала преподавателем (в целом по курсу) – «Четкое распределение ролей членов группы»

ющей фазе принятия решений. Акцент обучения, таким образом, переносится с овладения готовым знанием на его выработку, на сотворчество обучающегося и преподавателя [Schlee, Van Duzer, 2007].

В ответах респондентов отмечается необходимость создания благоприятной атмосферы для обсуждения кейса в группе: *«Командный дух и состав команды»; «Комфортная команда, в которой решается кейс»; «Все открыты к диалогу, нет доминирования какого-то отдельного члена команды»*. Один из респондентов заметил, что вовлеченность в обсуждение кейса зависит от времени на подготовку презентации по кейсу. Метод кейсов дает уникальную возможность изучать сложные и значимые вопросы в обстановке тренинга, а не реальной жизни с ее угрозами и неприятными последствиями, которые могут возникнуть в случае неправильного решения. Однако временные рамки не всегда позволяют группе выработать практические рекомендации, что может вылиться в общее чувство неудовлетворенности. Не менее важна, как оказалось, обратная связь: *«Осознание, что обязательно получишь фидбек к своему решению. Особенно если к разбору кейса приглашается реальный сотрудник компании, которой касается проблематика кейса»*.

Вместе с тем респонденты каждой из групп заявили и о своих отличительных особенностях восприятия. Большинство слушателей программы EMBA считают, что отношение к применению традиционного кейс-метода *зависит преимущественно от связи кейса с практикой реального бизнеса*. В свою очередь, для основной части опрошенных из группы студентов бакалавриата и магистратуры вовлеченность в работу обусловлена *интересным содержанием и вызовом кейса*. При этом для них желательно, чтобы ситуация, описанная в кейсе, была актуальной, дающей возможность собрать для анализа свежую, необходимую для решения проблем информацию.

Требования к навыкам преподавателя. Удовлетворенность обучающихся от работы с кейсом зависит от степени подготовленности преподавателя для применения кейс-метода. Следует учитывать, что деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две фазы, от которых зависит эффективность последнего.

Первая фаза, осуществляемая вне аудитории, — сложная творческая работа по созданию/выбору кейса, составлению вопросов для его обсуждения, поиску методического обеспечения. Вторая фаза — оперативная педагогическая работа в аудитории: напутствие студентов, формирование малых групп, организация обсуждения, поддержание делового настроения, оценка вклада студентов в анализ кейсовой ситуации [Lei, Zhao, Luo, 2016; Ray, 2018].

Третий открытый вопрос исследования был направлен на выявление требований к навыкам преподавателя для успешного применения кейс-метода (табл. 3).

Итак, респонденты обеих групп в целом склонны оценивать эффективность использования кейс-метода прежде всего в зависимости от компетентности преподавателя — профессиональной (экспертной), коммуникативной, педагогической.

Таблица 3. Требования к навыкам преподавателя

Вопрос	Рубрики ответов	Ответы респондентов	
		Слушатели ЕМВА	Студенты программы бакалавриата и магистратуры
<p>Какими навыками должен обладать преподаватель, чтобы работа с кейсом была максимально продуктивной?</p>	<p>Профессиональная компетентность</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Иметь опыт» - «Должен быть профессионалом» - «Иметь личный опыт консультирования или работать в реальном бизнесе» - «Должен быть компетентным» 	<ul style="list-style-type: none"> - «Компетентность в данном вопросе» - «Иметь хороший опыт и умение заечь аудиторию» - «Практический опыт и/или креатив» - «Любить свою работу, иметь практический опыт»
	<p>Коммуникативная компетентность</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Способность поддерживать дискуссию, умение "продать" кейс» - «Уметь работать интерактивно, способно реагировать на изменяющуюся ситуацию» - «Слушать» - «Уметь очаровывать» - «Координировать действие команд» - «Уметь работать интерактивно» - «Четкая речь» 	<ul style="list-style-type: none"> - «Обладать навыками модератора дискуссии и логично излагать мысли» - «Отличное знание материала, навыки общения с коллективом, эффективная обратная связь» - «Заводить» толпу (оркестрировать)» - «Организаторские способности» - «Иметь лидерские качества, но не доминировать» - «Заинтересовывать, управлять обсуждением»
<p>Педагогическая компетентность</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Уметь вовлечь в тематику» - «Способность реагировать на изменяющуюся ситуацию» - «Уметь четко объяснить суть кейса» - «Понимать, о чем кейс, уметь заинтересовать» - «Приводить другие примеры аналогичных ситуаций» - «Вести участников к поиску результата» - «Организовывать структуру работы над текстом (время, процедуру)» - «Координировать действие команд» 	<ul style="list-style-type: none"> - «Иметь хороший опыт и умение заечь аудиторию» - «Знать тему, понимать интересы учащихся в группе» - «Уверенно владеть материалом, самому не сомневаться в предмете обсуждения» - «Иметь большой опыт решения кейсов» - «Продуктивность использования кейса — это изменение поведения студента в будущем» - «Уметь даже в минусах увидеть плюсы (по результатам обсуждения)» - «Быть хорошим преподавателем, заинтересовывать, управлять обсуждением» - «Аналитические суждения, знание предмета, беспристрастность, профессионализм» 	

Профессиональная компетентность, как полагает большинство респондентов, заключается в том, что преподаватель должен «*быть экспертом*», «*компетентным*», «*иметь личный опыт консультирования или работать в реальном бизнесе*».

Коммуникативная компетентность преподавателя при применении кейс-технологии предусматривает, что он должен выполнять роль фасилитатора (facilitator), помогать процессу группового обсуждения, направлять этот процесс в нужное русло. При этом преподаватель способствует формированию культуры проведения дискуссии, подчеркивая необходимость прислушиваться к чужому мнению и корректно аргументировать свою точку зрения («*заинтересовывать, управлять обсуждением*»). Преподаватель должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса («*заводить толпу*»/«*оркестрировать*»), воспитывать культуру обмена мнениями, свободную от агрессивной напористости.

Педагогическая компетентность преподавателя проявляется в том, что он помогает студентам рассуждать, спорить, а не навязывает свое мнение. Студенты должны понимать с самого начала, что риск принятия решений лежит на них, а преподаватель только поясняет последствия принятия необдуманных решений.

При этом для слушателей программы EMBA в приоритете оценок к требованиям навыков преподавателя лидирует позиция «*опыт и компетенция*». Преподаватель, по мнению слушателей, должен «*быть профессионалом в своем предмете, иметь лидерские качества*», «*обладать аналитическими навыками, знанием предмета, беспристрастностью, профессионализмом*», «*иметь надлежащий практический опыт*».

У студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся навыкам работы с кейсами, преобладают другие требования к преподавателям, использующим кейс-метод в рамках своей профессиональной деятельности. Респонденты ожидают от преподавателя прежде всего «*умения взглянуть на проблему с другой точки зрения, принять другую точку зрения*» (10 ответов этого типа). Как ни странно, такое требование к работе преподавателя, как «*опыт и компетенция*», которое выше всего оценивалось слушателями программы EMBA, не указал ни один из респондентов данной группы, что имеет некоторые объяснения. Значимость критического мышления обуславливается тем, что оценка по «*паттерну*» и определенным «*строгим теоретическим шаблонам*», которым следуют студенты, часто приводит к непродуктивным решениям поставленных в кейсе задач, рутинному подходу к реализации кейс-метода.

Таким образом, для студентов программ бакалавриата и магистратуры успешно работающий с кейсами преподаватель должен обладать главным образом навыками критического мышления, т. е. способностью взглянуть на ситуацию с учетом множества точек зрения, понять и принять другую позицию. В данном случае критическое мышление означает не негативность суждений или критику, а разумное рассмотрение многих подходов с целью предложить обоснованные аргументы и решения по теме кейса.

Требования к навыкам участников обсуждения кейса в учебной группе.

Степень удовлетворенности от использования кейс-метода во многом определяется уровнем подготовки студента или слушателя. Четвертый вопрос исследования касался выявления требований к навыкам участников для эффективного обсуждения кейса в учебных группах (табл. 4).

По мнению большинства респондентов в группах EMBA и студентов бакалавриата и магистратуры, успешная реализация традиционного кейс-метода во многом зависит от навыков командной работы в группах. Использование кейсов требует подготовленности студентов и слушателей, наличия у них навыков самостоятельной работы («знание командной работы»; «навыки командной работы»). Неподготовленность, низкая мотивация могут приводить к поверхностному обсуждению.

Отмечается необходимость обладания аналитическими навыками, выражающимися в способности классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать и представлять ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их («обладание аналитическими навыками, спокойствие, конструктив»; «четко понимать условия кейса»; «умение обосновать свою позицию»).

Не менее востребованным оказалось обладание коммуникативными навыками: умением вести дискуссию, убеждать окружающих, в том числе оппонентов, использовать наглядный материал и другие медиасредства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, составлять краткий и убедительный отчет. Респонденты обеих групп полагают, что для обеспечения максимальной продуктивности дискуссии члены группы должны иметь желание и навыки работы в команде, коммуникативные навыки и умение правильно работать с информацией.

Наибольшие различия между группами наблюдаются при оценке навыка «способность генерировать идеи». Так, среди респондентов программ бакалавриата и магистратуры этому фактору придали значимость 19,2% опрошенных, а в группе EMBA на него никто не обратил внимания (возможно, ее члены *a priori* рассматривают данный навык как неотъемлемый и обязательный).

Ситуации удовлетворенности от работы с кейсом. Удовлетворенность от работы с кейсом во многом определяется тем, в какой степени были реализованы ожидания студентов с точки зрения достижения целей курса, приобретения знаний, понимания ключевых понятий изучаемой дисциплины и развития управленческих навыков [Alavi, Yoo, Vogel, 1997; Arbaugh, Benbunan-Fich, 2006; Kim, Pederson, Baldwin, 2012; Rueda, Benitez, Braojos, 2017]. Это во многом зависит от умелой работы преподавателя, хорошего дизайна курса и выбора соответствующего метода обучения [Chiu, Chiu, Chang, 2007].

Пятый вопрос пилотного исследования касался выяснения факторов, благоприятно влияющих на удовлетворенность студентов и слушателей от работы с кейсом (табл. 5).

Таблица 4. Требования к навыкам участников обсуждения кейса в учебной группе

		Ответы респондентов	
Вопрос	Рубрики ответов	Слушатели ЕМВА	Студенты программ бакалавриата и магистратуры
Представьте, что кейс обсуждается в группе. Какие навыки должны быть у члена учебной группы, чтобы дискуссия по кейсу была максимально продуктивной?	Навыки командной работы	<ul style="list-style-type: none"> - «Знание командной работы» - «Навык командой работы» - «Умение работать в команде» - «Действуй как часть команды» - «Не доминируй, прислушивайся к остальным» - «Доброжелательность» - «Выслушивать всех членов группы, фиксировать результаты общения» 	<ul style="list-style-type: none"> - «Базовые навыки в тематике кейса» - «Коммуникабельность, желание (commitment) всех участников группы работать» - «Оперативность принятия решений по результатам анализа» - «Назначение модератора» - «Умение организовать группу»
	Аналитические навыки	<ul style="list-style-type: none"> - «Умение структурировать информацию» - «Умение выражать свои мысли» - «Умение давать ценные советы» 	<ul style="list-style-type: none"> - «Аналитические навыки, спокойствие, конструктив» - «Четко понимать условия кейса» - «Умение обосновать свою позицию» - «Знание предмета» - «Знания и опыт по теме кейса» - «Обобщение полученной от коллег информации» - «Широкий взгляд на вещи» - «Оперативность принятия решений по результатам анализа» - «Уметь кратко и четко излагать свою мысль»
	Коммуникативные навыки	<ul style="list-style-type: none"> - «Умение выслушивать всех членов группы, фиксирование результатов общения» - «Умение слушать и слышать» - «Умение говорить и слушать» - «Активное слушание» - «Экспрессивность» - «Коммуникативные, ну и вообще — быть в предмете» 	<ul style="list-style-type: none"> - «Умение слушать других» - «Умение организовать группу» - «Умение активно слушать и давать обратную связь» - «Доверие и открытость» - «Сдержанность, влияние и убеждение» - «Уметь кратко и четко излагать свою мысль»

Таблица 5. Ситуации удовлетворенности от работы с кейсом

		Ответы респондентов	
Вопрос	Рубрики ответов	Слушатели ЕМВА	Студенты программ бакалавриата и магистратуры
Вспомните ситуацию, когда Вы получили удовлетворение от работы с кейсом. Вспомнили? Теперь ответьте: почему в тот раз все так хорошо получилось?	Актуальность кейса — кейс связан с реальной ситуацией	<ul style="list-style-type: none"> - «Легко накладывается на мою практику, имеется личный опыт» - «Близость темы кейса» 	<ul style="list-style-type: none"> - «Подходит к настоящему опыту» - «Понятная ситуация из кейса, жизненность, а не надуманность проблем» - «Когда на практике встречаешься с аналогичной ситуацией и, работая над кейсом, понимаешь актуальность выработанного решения» - «От четкости условий кейса, от актуальности вопроса»
		<ul style="list-style-type: none"> - «Соответствует существующей практике бизнеса» - «Личная заинтересованность в предмете, теме» - «Хорошо погрузились в кейс, он соответствовал ожиданиям» 	<ul style="list-style-type: none"> - «Хороший состав группы» - «Вовлеченность участников, юмор» - «Интересный — необычный кейс с «ролями»» - «Оттого что я понял ситуацию» - «Преподаватель совместно с нами искал решение, был вовлечен в процесс, не стоял в стороне» - «Кейсы не напоминают игрища с известным заранее сценарием и финалом» - «Увлеченность курсом в целом: мое понимание, как я могу применять полученные знания» - «Малые группы, четкие условия» - «От актуальности вопроса» - «Хороший настрой группы, умение вовлечь группу со стороны преподавателя, доказательная база позиции, желание вовлеченных участников слушать друг друга, нацеленность на результат»
Кейс выполняет учебные цели	<ul style="list-style-type: none"> - «Четко поставлена задача, кейс соответствует учебной задаче» - «Кейс попал в тему» - «Это тот кейс, который мне показывает наглядно пробел в моих знаниях» - «Личная заинтересованность в предмете, теме» 	<ul style="list-style-type: none"> - «Кейсы очень четкие и практически применимые» - «Так как можно было непосредственно в сегодняшней работе применить решение кейса или в жизненной ситуации» - «От четкости условий кейса» - «От актуальности вопроса, интересное продуктивное обсуждение, корректное решение кейса, доказательная база позиции, желание вовлеченных участников слушать друг друга» - «Нацеленность на результат» - «Преподаватель знал все, в том числе малоизвестные или неизвестные детали кейса» 	

Все респонденты в своих ответах отметили факторы, влияющие на позитивное восприятие работы с кейсами. В первую очередь большинство опрошенных обратили внимание на значимость позиции «актуальность и утилитарность кейса». Результатом обучения с помощью этого метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности (*«понимаешь актуальность выработанного решения, когда на практике встречаешься с аналогичной ситуацией»*). Разбирая кейс, студенты и слушатели получают готовое решение, которое можно применить в аналогичных ситуациях. Чем больше число проанализированных кейсов в «багаже» студента, тем выше вероятность использования им готовых схем решений на практике, что формирует умение разрешать более серьезные проблемы. Содержание кейса должно отражать учебные цели (*«должна быть четко поставлена задача»*), *«кейс соответствует учебной задаче»*). Для того чтобы кейс действительно смог увлечь обучающихся, необходимо наличие четкой сюжетной линии, он должен быть интересным и содержать интригу. Респонденты отмечают, что удовлетворенность от работы с кейсом во многом зависит от профессиональной, коммуникативной и педагогической компетентности преподавателя, его вовлеченности в обсуждение кейса (*«преподаватель совместно с нами искал решение, был вовлечен в процесс, не стоял в стороне»*).

Слушатели программы ЕМВА особую значимость придают фактору вовлеченности в работу с кейсом, который складывается, по их мнению, из таких элементов, как *«слаженность работы членов команды в обсуждении кейса»*, *«вовлеченность преподавателя в процесс работы с кейсом»*. В то же время преобладающая часть респондентов программ бакалавриата и магистратуры ориентируется в своих предпочтениях на то, чтобы кейс был реалистичным, а решение кейсовой проблемы предполагало применение полученных теоретических знаний.

По результатам проведенного зондирующего исследования авторами выдвинуто два предположения.

Предположение 1. Применение традиционных кейсов в преподавании бизнес-дисциплин сохраняет свою актуальность.

Предположение 2. Современные студенты/слушатели плохо воспринимают не формат традиционного кейса как таковой, а его низкое качество и не готовы мириться с неудовлетворительной работой преподавателя.

Подтвердить эти предположения позволят будущие исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной вывод, полученный при анализе ответов студентов бакалавриата и магистратуры, а также слушателей программы ЕМВА, заключается в том, что нельзя вести речь об однозначном отрицании (неприятии) традиционных кейсов. Есть все основания полагать, что главные педагогические задачи, решаемые с помощью традиционных кейсов, признаются студентами и слушателями.

Опрос подтвердил обоснованность выдвижения предположения о том, что применение традиционных кейсов в преподавании бизнес-дисциплин сохраняет свою актуальность. Вместе с тем представляется, что требования к качеству кейсов в настоящее время резко возросли. То, что еще в недавнем прошлом считалось новой технологией, новым подходом на фоне ограниченного доступа к информации, сегодня воспринимается как само собой разумеющийся элемент учебного процесса, который если заявляется как часть курса, то должен соответствовать всем необходимым требованиям. Эффективность работы с кейсом зависит прежде всего от его качественных характеристик и уровня мастерства преподавателя.

Исследование позволило сформулировать ключевые требования к качеству кейсов, согласно представлениям обучающихся. Студентам должна быть ясна учебная цель — для чего изучается кейс. Они должны четко понимать, что именно они могут вынести из анализа кейса, насколько повышается их компетентность. Необходима интрига, кейс должен быть интересен. Достаточное, сбалансированное количество информации должно позволить решить реальную, бросающую вызов проблему кейса. Избалованный современный читатель воспринимает кейс как законченный продукт, созданный с определенной целью, польза от работы с которым очевидна.

Для всех слушателей и студентов важно, чтобы преподаватель *«был в теме»*, досконально изучил подробности описываемой ситуации, мог квалифицированно ответить на любой вопрос аудитории. Можно обоснованно предположить, что *«информационный перегруз»* современных студентов не отрицает использование традиционных кейсов, а обнажает все методические и педагогические просчеты. Именно поэтому заинтересованные стороны все больше внимания обращают на глубину проработки кейсов, мотивацию преподавателей на написание качественных методических рекомендаций, обучение преподавателей, а также на обоснованность затрат на доработку кейсов.

Живые кейсы и иные форматы обучения, построенные на непосредственном погружении в практику реального бизнеса, не заменяют традиционные кейсы, а дополняют их. Невозможно выстроить образовательный процесс в отрыве от практики бизнеса исключительно на исторических материалах. Но и надежды на то, что существует простой способ сэкономить ресурсы и решить все проблемы, замещающие традиционные кейсы форматами, которые освобождают преподавателя от необходимости заниматься подготовкой современных кейсов, создаваемых из расчета использовать потенциал традиционных подходов, воспринимаются как излишне радикальные; тем более если в качестве аргумента называется мнимая неготовность современного студента к работе с *«устаревшим форматом»*.

Дискуссия, которая затрагивает роль традиционного кейса в бизнес-образовании, имеет и другие актуальные аспекты. Однако не стоит впадать в крайности при построении прогнозов о дальнейшей судьбе данного метода обучения. Проведенное исследование показывает, что качество традиционных кейсов и грамот-

ное их использование позволяют им оставаться востребованными в аудитории студентов бакалавриата, магистратуры и слушателей программ ЕМВА.

Литература на русском языке

- Старицына О. А. 2018. Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? *Азимут научных исследований: педагогика и психология* 7 (2 (23)): 270–274.
- EduTech: информационно-аналитический бюллетень КУ Сбербанка. 2017. *Корпоративный университет Сбербанка* 2 (5). Февраль.

References in Latin Alphabet

- Afsouran N., Charkhabi M., Siadat S., Hoveida R., Oreyzi H., Thornton G. 2018. Case-method teaching: Advantages and disadvantages in organizational training. *Journal of Management Development* 37 (9/10): 711–720.
- Alao S., Guthrie J. T. 1999. Predicting conceptual understanding with cognitive and motivational variables. *Journal of Educational Research* 92 (4): 243–253.
- Alavi M., Yoo Y., Vogel D. 1997. Using information technology to add value to management education. *Academy of Management Journal* 40 (6): 1310–1333.
- Arbaugh J. B., Benbunan-Fich R. 2006. An investigation of epistemological and social dimensions of teaching in online learning environments. *The Academy of Management Learning and Education* 5 (4): 435–447.
- Arbaugh J. B., Benbunan-Fich R. 2007. The importance of participant interaction in online environments. *Decision Support Systems* 43 (3): 853–865.
- Bayona J., Castaneda D. 2017. Influence of personality and motivation on case method teaching. *The International Journal of Management Education* 15 (3): 409–428.
- Burgoyne J., Mumford A. 2001. *Learning from the Case Method: A Report to the European Case Clearing House*. Lancaster, UK: European Case Clearing House.
- Brodie A., Juric B., Hollebeek L. 2013. Consumer engagement in a virtual brand community: An exploratory analysis. *Journal of Business Research* 66 (1): 105–114.
- Booth C. 2000. The use of the case method in large and diverse undergraduate business programmes: Problems and issues. *International Journal of Management Education* 1 (1): 62–75.
- Chen C. C., Shang R. A., Harris A. 2006. The efficacy of case method teaching in an online asynchronous learning environment. *International Journal of Distance Education Technologies* 4 (2): 72–86.
- Chiu C. M., Chiu C. S., Chang H. 2007. Examining the integrated influence of fairness and quality on learners' satisfaction and web-based learning continuance intention. *Info Systems Journal* 17 (1): 271–287.
- Corner P. D., Bowden S., Clark D., Collins E., Gibb J., Kearins K. 2006. Grounded learning from a strategy case competition. *Journal of Management Education* 30 (3): 431–454.
- Elam E., Spotts H. 2004. Achieving marketing curriculum integration: A live case study approach. *Journal of Marketing Education* 26 (1): 50–65.
- Evans C. 2016. Re-thinking case-based assessments in business management education. *International Journal of Management Education* 14 (2): 161–166.
- Ickis J., Woodside A., Ogliastri E. 2014. Management-learning case writing, discussion, and impacts. *Theory, Methods, and Practice, Management Decision* 52 (9): 1549–1856.
- Farashahi M., Tajeddin M. 2018. Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *International Journal of Management Education* 16 (1): 131–142.

- Flynn A. E., Klein J. D. 2001. The influence of discussion groups in a case-based learning environment. *ETR&D* **49** (3): 71–86.
- Flyvbjerg B. 2006. Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry* **12** (2): 219–245.
- Jennings D. 1997. Researching and writing strategic management cases: A systems view. *Management Decision* **35** (2): 100–105.
- Healy M., McCutcheon M. 2010. Teaching with case studies: An empirical investigation of accounting lecturers' experiences. *Accounting Education: An International Journal* **19** (6): 555–567.
- Henry C., Foss L. 2015. Case sensitive? A review of the literature on the use of case method in entrepreneurship research. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* **21** (3): 389–409.
- Henry J. 2001. *Creativity and Perception in Management*. London: Sage Publications.
- Kanungo R., Misra S. 1992. Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations* **45** (12): 1311–1331.
- Kennedy E., Lawton L., Walker E. 2001. The case for using live cases: Shifting the paradigm in marketing education. *Journal of Marketing Education* **23** (2): 145–151.
- Kim H. J., Pederson S., Baldwin M. 2012. Improving user satisfaction via a case-enhanced e-learning environment. *Education + Training* **54** (2/3): 204–218.
- Lei Y., Zhao Y., Luo Y. 2016. Understanding and implementation of case teaching method. *Cross-Cultural Communication* **12** (5): 45–49.
- Li T., Berens G., de Maertelaere M. 2013. Corporate Twitter channels: The impact of engagement and informedness on corporate reputation. *International Journal of Electronic Commerce* **18** (2): 97–126.
- Murphy M. 2014. What are the benefits and drawbacks of case study research? URL: <http://socialtheoryapplied.com/2014/05/24/benefits-drawbacks-case-study-research/> (accessed: 20.03.2015).
- Naquin Sh., Holton E. 2006. Leadership and managerial competency models: A simple process and resulting model. *Advances in Developing Human Resources* **8** (2): 144–165.
- Noblitt L., Vance D. E., DePoy Smith M. L. 2010. A comparison of case study and traditional teaching methods for improvement of oral communication and critical-thinking skills. *Journal of College Science Teaching* **39** (5): 26–32.
- Perez-Bennett A., Davidsen P., Lopez L. 2014. Supercharging case-based learning via simulators: Achieving double-loop learning with case-sims. *Management Decision* **52** (9): 1801–1832.
- Prince M. J., Felder R. M. 2006. Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons and research bases. *Journal of Engineering Education* **95** (2): 123–138.
- Raelin J. A. 2008. *Work-Based Learning: Bridging Knowledge and Action in the Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ray M. 2018. Teaching economics using 'Cases' — Going beyond the 'Chalk-And Talk' method. *International Review of Economics Education* **27** (C): 1–9.
- Rees W. D., Porter C. 2002. The use of case studies in management training & development: Part 1. *Industrial & Commercial Training* **34** (1): 5–8.
- Roth K., Smith C. 2009. Live case analysis: Pedagogical problems and prospects in management education. *American Journal of Business Education* **2** (9): 59–66.
- Rueda L., Benitez J., Braojos J. 2017. From traditional education technologies to student satisfaction in management education: A theory of the role of social media applications. *Information & Management* **54**: 1059–1071.
- Sanders-Smith S., Smith-Bonahue T., Soutullo O. 2016. Practicing teachers' responses to case method of instruction in an online graduate course. *Teaching and Teacher Education* **54** (1): 1–11.
- Schlee R, Van Duzer J. 2007. An examination of alternative approaches to the treatment of confidential information in live case projects. *Marketing Education Review* **17** (2): 71–82.

- Shugan S. M. 2006. Editorial: save research — abandon the case method of teaching. *Marketing Science* 25 (2): 109–115.
- Skinner E. A., Belmont M. J. 1993. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across school year. *Journal of Educational Psychology* 85: 571–581.
- Ungaretti T., Thompson K., Miller A., Peterson T. 2015. Problem-based learning: Lessons from medical education and challenges for management education. *Academy of Management Learning and Education* 14 (2): 173–186.
- Watson S., Sutton J. M. 2012. An examination of the effectiveness of case method teaching online: Does the technology matter? *Journal of Management Education* 36 (6): 802–821.
- Yadav A., Lundeborg M., De Schryver M. 2007. Teaching science with case studies: A national survey of faculty perceptions of the benefits and challenges of using cases. *Journal of College Science Teaching* 37 (1): 34–38.
- Yin R. K. 2009. *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.

The List of References in Cyrillic Transliterated into Latin Alphabet

- Staritsyna O. A. 2018. Klipovoe myshlenie vs obrazovanie. Kto vinovat i chto delat'? [Mosaic thinking vs education. Who is to blame and what to do?] *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* 7 (2 (23)): 270–274.
- EduTech: informatsionno-analiticheskii biulleten' KU Sberbanka [EduTech: Sberbank Corporate University information-analytical bulletin]. 2017. *Korporativnyi universitet Sberbanka* 2 (5). Fevral'.

Статья поступила в редакцию 16 апреля 2019 г.

Статья рекомендована в печать 25 мая 2019 г.

Контактная информация

Гладких Игорь Валентинович — канд. экон. наук, доц.; gladkikh@gsom.spbpu.ru

Замулин Андрей Леонидович — канд. психол. наук; zamulin@gsom.spbpu.ru

Старов Сергей Александрович — д-р экон. наук; starov@gsom.spbpu.ru

DO MODERN STUDENTS NEED TRADITIONAL BUSINESS CASES?

I. V. Gladkikh, A. L. Zamulin, S. A. Starov

St. Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

For citation: Gladkikh I. V., Zamulin A. L., Starov S. A. 2019. Do modern students need traditional business cases? *Vestnik of Saint Petersburg University. Management* 18 (2): 288–314. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2019.206>

The paper discusses possibilities and problems of using traditional business cases under modern conditions of the information society and a new generation of students. The authors revealed the concepts of the traditional case method and the traditional case, defined the specifics of the algorithm for their development and application to the teaching process. The key directions of the critique of traditional cases are investigated based on their comparative analysis with such a type of cases as 'live' cases. The authors presented an analysis of the results of field explanatory research identifying the attitude of bachelor's, master's and EMBA programs students of the Graduate School of Management, St. Petersburg University to the use of traditional teaching cases in the

learning process. A number of propositions were formulated concerning the readiness of students to approve the format of a traditional case, their ideas about cases of 'good' and 'bad' quality. The factors contributing to the successful application of traditional cases to the educational process were studied. They include: 1) involvement in the case study process; 2) requirements for skills development of both teachers and case study participants who were part of the study group; 3) the analysis of satisfaction with the case method. Propositions were formulated regarding the characteristics of perception of the traditional case method by bachelor's, master's and EMBA programs students, and their expectations from the use of the case method in the educational process were revealed. The authors recognized the reasonable formulation of the propositions that the traditional case fully retains its relevance and its further use makes for a significant increase in the requirements of students for the quality of the cases.

Keywords: case study, business case, traditional case, live case, case studies limitations.

Received: April 16, 2019

Accepted: May 25, 2019

Contact information

Igor V. Gladkikh — PhD, Associate Professor; gladkikh@gsom.pu.ru

Andrey L. Zamulin — PhD; zamulin@gsom.pu.ru

Sergey A. Starov — Dr. Sci. in Economics; starov@gsom.pu.ru