

УДК 378.091.39(082)  
ББК 74.58я43  
М54

*Серия основана в 2003 году*

Редакционная коллегия:

*Н. Д. Корчалова (отв. ред.), Д. И. Губаревич, И. Е. Осипчик*

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Е. С. Слепович*;  
кандидат педагогических наук, доцент *В. В. Чечет*

**Метод case-study** : сб. науч.-метод. статей. Вып. 8 / редкол. :  
М54 Н. Д. Корчалова (отв. ред.), Д. И. Губаревич, И. Е. Осипчик; под  
общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2011. – 155 с. – (Со-  
временные технологии университетского образования).  
ISBN 978-985-518-457-8.

В сборнике содержатся статьи белорусских и зарубежных авторов, посвященные описанию одного из востребованных методов обучения в высшей школе – case-study, а также рефлексии педагогического опыта его применения. Включена библиотека кейсов, предназначенная для обучения специалистов педагогического и гуманитарного профилей.

Адресуется преподавателям высшей школы, методистам, работникам системы повышения квалификации и специалистам в области высшего образования, аспирантам, магистрантам и студентам университета.

**УДК 378.091.39(082)**  
**ББК 74.58я43**

**ISBN 978-985-518-457-8**

© БГУ, 2011

*Ч. Мейерс, Т. Джонс*

## **СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ: CASE-STUDY В АКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ<sup>1</sup>**

**(Реферат)**

Кейс-метод и активное обучение – как рука и перчатка – очень подходят друг другу. Успешный кейс-метод включает много черт, характерных для активного обучения: взаимодействие студент/преподаватель, сотрудничество, решение проблем, рефлексию и обширную дискуссию. В рамках кейс-метода студенты формируют навыки взаимодействия в группе, реагируют на идеи и вклад однокурсников, получают карьерный и жизненный опыт. Другой ценностью метода является его потенциал для включения студентов в дискуссию, требующую более высокого уровня умозаключений (анализ ситуаций, выработка суждений и оценка решений). Для преподавателей кейс-метод является стимулирующей основой для руководства обучением и взаимодействием студентов.

Мы обычно идентифицируем кейс-метод с тем методом, который впервые был опробован в Гарвардской школе бизнеса, и оправдываем себя, хотя сама идея доказала свою пригодность для многих академических дисциплин (Christensen and Hansen, 1987). В наиболее знакомой форме кейс-метод является изложением действительных событий, которые сводят вместе студентов и преподавателей в целях проведения исследования, обсуждения и принятия решения по реальной проблемной ситуации. Кейс-метод обычно подразумевает использование письменных материалов, которые требуют анализа и «обеспечивают содержание для богатой дискуссии» (Hansen, 1987).

Кейс-метод разработан таким образом, что студенты, рассматривая ситуацию, могут отождествить себя с ее действующими лицами. Другими словами, студенты могут представлять самих себя частью кейс-метода, поскольку метод предлагает «измерение реализма, которого так часто недостает в структурированной образовательной среде» (Fisher, 1978). На базовом уровне кейс-метод ставит проблему, которую необходимо разрешить (или вопрос, на который необходимо найти ответ). Лучшие из кейсов ставят «дилемму, запутанную проблему», которая, как надеется преподаватель, «спровоцирует диаметрально разные реакции и предложения к действию

---

<sup>1</sup> *Meyers, C., Jones, T. Promoting active Learning. Strategies for the college classroom. 1993. P. 103–119.*

со стороны студентов» (Myers and Weeks, 1974). Студенты должны найти решение конкретной проблемы, понимая, что ни одно из решений не будет абсолютно верным. Даже в научных или технических дисциплинах, где верные ответы должны быть рано или поздно обнаружены, в ходе обсуждения рассматриваются разные варианты.

Как образовательная стратегия кейс-метод привлекает значительное внимание со стороны авторов книг по педагогике и исследователей. Действительно, литература изобилует публикациями и примерами. Чтобы обобщить эту информацию давайте начнем с конкретного примера из нашего преподавательского опыта. Простой рассказ о действительных событиях должен дать достаточно информации и описаний для последующего обдумывания и использования.

Лота Шоу (Leota Shaw), работающая студентка в возрасте пятидесяти с небольшим лет, поставила своего преподавателя истории дипломатии Томаса Джонса (Thomas Jones's) перед довольно сложной проблемой. Шоу посещала занятия исключительно ради удовольствия, много читала о современных вопросах иностранной политики. Она с энтузиазмом включилась и в процесс обсуждения в аудитории, и в работу малых групп. Однако ее участие в двух первых исторических симуляциях вызвало беспокойство как со стороны ее сокурсников, так и со стороны преподавателя. Шоу постоянно игнорировала предложенную ей роль. Например, спустя десять минут после начала первой симуляции, вместо того чтобы играть роль консультанта по внешней политике в администрации Кеннеди, она сказала: «Профессор Джонс, на 44-й странице заданного текста я прочитала, что Кеннеди в этом вопросе во всем полагался на советы своего брата, министра юстиции». Для прояснения своей позиции Шоу начала громко читать текст. Джонс вежливо напомнил ей о необходимости оставаться во время симуляции в рамках предложенной роли. Однако через пять минут она начала цитировать фразу из другого текста, что вновь отрицательно повлияло на настроение и цели упражнения. Несмотря на повторное объяснение правил участия в симуляциях, Шоу вновь высказала ряд мнений во время очередного симуляционного упражнения. Хотя комментарии имели смысл с точки зрения исторического анализа, ее поведение отрицательно повлияло на ход симуляции. Джонс заметил враждебность со стороны других членов группы, а также их обмен красноречивыми взглядами. Ранее Джонс планировал использовать симуляции в течение всего курса, но действия Шоу стали препятствием для осуществления его планов и для той образовательной среды, которую он пытался создать.

На этом этапе читатели могут спросить о том, что сделал Джонс для разрешения этой педагогической дилеммы. Некоторые могут задуматься

о своем решении или о том, что они делали ранее в подобной ситуации. Еще кто-то может поразмышлять о том, какая дополнительная информация необходима для лучшего понимания условий и принципов, связанных с этим эпизодом. Именно эти вопросы и реакции и стремится поставить перед слушателями кейс-метод. Если бы мы имели возможность собраться на семинар для обсуждения этого случая, то с удовольствием бы рассмотрели, обсудили и выдвинули решения для этой реальной проблемы. Она вызывает у нас интерес и желание найти ответ.

Возможно, этот краткий пример позволит увидеть возможности для использования кейс-метода в вашем курсе. Как стратегия активного обучения кейс-метод может быть адаптирован для любой академической дисциплины. В нашем университете кейс-метод используют на нескольких курсах: например, журналисты обдумывают, как женщина-редактор может работать с «однополым» языком. На занятиях по работе медицинских сестер в геронтологии студенты пытаются определить, как успокоить и примирить двух пожилых сестер из одного отделения дома престарелых. Студенты-менеджеры обсуждают этику «делового предпочтения» в работе со счетами за рубежом, а студенты на вводных курсах следят за историческим рассказом о последствиях крупного прорыва в медицине, пытаясь затем выяснить, что же послужило отправной точкой для их исследований. Для лучшего понимания письменного описания кейс-метода некоторые из этих курсов включают ролевые игры и оживленные дискуссии.

Как далее будет видно, метод может быть использован для преподавания самых разных предметов. Преподаватели различных дисциплин модифицировали оригинальный Гарвардский метод, внося в него свои дополнения. В то же время определенные фундаментальные вопросы продолжают определять использование кейс-метода. Давайте рассмотрим эти фундаментальные положения и заодно исследуем несколько наиболее удачных модификаций этого метода.

**Что происходит во время кейс-метода?** В ходе обычного кейс-метода студенты следуют по хорошо выверенной тропе: 1) получают информацию о конкретном случае и самостоятельно его изучают; 2) участвуют в групповом обсуждении, которому иногда предшествует обсуждение идей в малых группах; 3) обдумывают кейс, дискуссию, возможные способы решения, свои действия и ценности. Например, на семинаре по маркетингу можно получить материалы, в которых рассказывается о проблемах торгового представителя, возникших из-за чрезмерных требований к рекламированию товара. Семинар начался с напоминания о требованиях к рекламированию, существующих между торговым представителем и

рекламным отделом. Открытая дилемма может вращаться вокруг сложного этического и юридического решения, которое должен был принять торговый представитель. После обсуждения в малых группах студенты должны были с помощью преподавателя провести анализ дилеммы и обсудить решения. В конце занятия они совместно, суммировав разные точки зрения и возможные варианты решений, размышляли о том, как подошли к данному кейсу и как индивидуумы, и как большая группа. К следующему занятию можно предложить обучающимся записать свои наблюдения по конкретным моментам, которые всплыли на поверхность в ходе обсуждения кейса.

Обучение с помощью кейс-метода может оказаться довольно сложной задачей. В большинстве случаев во время поиска решений лидеры дискуссий должны оставаться в стороне, давая возможность студентам самостоятельно выполнить эту задачу. В то же время преподаватели определяют рамки подбором материалов по кейс-методу и активизацией (а иногда судейством) действий во время крайне важных этапов обсуждения. Кроме того, преподаватели должны создать неформальную и объективную атмосферу, которая бы не препятствовала студентам обмениваться мнениями в целях открытого и объективного принятия решения (Fisher, 1978).

Хотя кейс-метод обычно основывается на письменных материалах, некоторые преподаватели заметили, что драматизация учебной ситуации через устный отчет, информацию по СМИ или интерактивную компьютерную программу может дать полный или частичный материал для запуска дискуссии. Это может означать отход от традиции через создание фиктивных, хотя и реалистичных, сообщений и правдоподобных ситуаций. Поскольку конечной целью является вовлечение студентов в обучение, то имеет смысл использования случаев, основанных на гипотетическом материале или на классической мировой литературе. В конце концов, такие вариации успешны уже потому, что они позволяют студентам идентифицировать себя с ситуациями и героями, вносить вклад в дискуссию и генерировать решения. Эксперты по кейс-методу Джон Боер и Марти Лински (John Boehrer и Marty Linsky) считают: «Большое разнообразие материалов, реальных или только воображаемых, может служить средством оказания помощи студентам в проектировании себя в конкретную практическую ситуацию и в вовлечении их в продуктивное обсуждение вопросов» (Boehrer and Linsky, 1990).

Прежде чем вскочить в победную колесницу, именуемую кейс-метод, нам необходимо запомнить, что по некоторым предметам знания студентов могут быть слишком ограниченными, что не позволит им справиться с заданием. Например, новички в консультировании, возможно, не будут готовы к кейс-методу о жестоком обращении с детьми, а студенты вводно-

го курса ботаники не справятся с кейс-методом, затрагивающим сложные вопросы генной инженерии. Эти студенты нуждаются в базовых терминах, концепциях, теоретическом обосновании и техниках. Успешный опыт кейс-метода вырастает из цельного и фундаментального понимания предмета. В ином случае кейс-метод потерпит неудачу и, скорее всего, выльется в удручающе-бессмысленную «говорильню». Когда студенты готовы к участию в кейс-методе, им стоит предложить ряд простых сценариев. Постепенно, как мудро советует МакКичи, сложность, детальность и комплексность историй для исследования должны возрастать (McKeachie, 1986). Создание успешного кейса требует размышлений о том, как материал будет соответствовать уровню знаний студентов и тому предмету, который мы преподаем. Когда мы делаем все верно, хорошо сконструированный кейс-метод обеспечивает лучший вид активного обучения и достаточное вознаграждение как для студентов, так и для преподавателей.

*Подсказка для преподавателя: инновационные источники для кейс-метода.* Поиск подходящего интересного материала для кейс-метода в неписанных источниках не так сложен, как может показаться на первый взгляд. Специализированные новостные программы, документальные фильмы, кино и театральные постановки затрагивают множество экономических, политических, моральных и психологических вопросов, которые могут стать основой для кейс-метода или стимулирующим дополнением для письменных материалов. Эрл Болик (Earl Bolick), преподаватель из нашего университета, предлагает еще один источник материалов для кейс-метода – это наши студенты. В частности, наши взрослые студенты уже успели приобрести самый разнообразный опыт: своей карьеры, культурного окружения, работы волонтером, организации жизни общества и личной жизни. Этот опыт может стать великолепным материалом для обсуждения.

**Цель кейс-метода.** Аспекты эффективного кейс-метода «накидывают сеть» даже на самых неохотных, побуждая их включиться в обсуждение и решение проблем со своими однокурсниками. Обучающиеся понимают, что именно они являются движущей силой процесса, что для успеха всего дела им необходимо сотрудничать. Преподаватель выбирает историю, руководит деятельностью и изредка вносит необходимые дополнения к обсуждению, а студенты должны сами формировать происходящее в аудитории, обмениваясь идеями и участь друг у друга.

В таких областях, как коммерция, консультирование и образование, вклад кейс-метода в развитие навыков, связанных с выбранной профессией, несомненен. Успешный кейс-метод часто является кратким опытом ученичества. Например, в кейс-методе Гарвардской школы бизнеса сту-

денты будут изучать и применять теории и техники, которые им пригодятся в реальном мире бизнеса. На безопасной дистанции, где ни один из них не потеряет ни гроша из бюджета финансового директора, студенты получают представление о жизни в Корпорации Acme Widgets, опыт обнаружения фактов и цифр, работы с кадрами, принятия решений, обращения к этике, принятия фактора риска в решении проблем.

Кейс-метод, заставляя студентов тесно работать с конкретной информацией (терминами, концепциями и теориями), обеспечивает большую вероятность ее запоминания. Уровень запоминания становится еще выше вследствие интегрирования концепций и техник в более реалистичной и живой манере, чем это возможно в лекциях и учебниках. Как Вам кажется, в каких условиях на занятиях по статистике студенты скорее запомнят информацию: слушая лекцию по статистической вероятности или участвуя в кейс-методе об игроке в блэкджек в Лас-Вегасе, который пытался поймать удачу? Мы делаем ставку на кейс-метод.

Выбрать и подготовить кейс-метод нужно задолго до начала обучения. Количество опубликованных кейсов по большинству предметов ограничено, за исключением таких профессиональных областей, как менеджмент или закон. Те из нас, кто создает кейсы для гуманитарных или социальных наук, могут столкнуться с необходимостью самостоятельно создавать и основной материал, и дополнительные инструкции. Написание кейса не является такой сложной задачей, как это кажется поначалу.

Выбранный или разработанный метод должен соответствовать нашим общим образовательным задачам, а также способностям студентов. Впечатление о пригодности кейса для нашей аудитории может оказаться верным, однако материал следует тщательно проверить. Случаи, адаптированные из опубликованных коллекций, должны быть предварительно протестированы на соответствие конкретным педагогическим задачам.

Предварительное прочтение нескольких опубликованных историй поможет нам сконструировать либо свою собственную полномасштабную историю, либо краткий сценарий.

Выбор или написание кейс-метода опирается на несколько техник или правил. Вот несколько важных правил, которые следует учитывать:

1. Пересказ события (так, как это сделал бы репортер). Студенты должны получить полную информацию о том, что произошло. При разработке истории преподаватель должен избегать предубеждений, а также высказывания суждений, которые могут привести студентов к предопределенной резолюции (Myers and Weeks, 1974). Как говаривал Сержант Джо Фридей (Joe Friday): «Я хочу только фактов, просто дайте мне их».

2. История ставит студентов на место главного героя: она захватывает внимание студентов реалистичной и неотразимой ситуацией так, как и

ситуация с Лотой Шоу, возможно, подействовала на наших читателей. Суть в том, чтобы студенты «перестали говорить о «случае» и сами включились в ситуацию» («The Case Method», 1969).

3. Истории не должны засыпать студентов горами информации и деталей: продолжительность истории должна соответствовать отпущенному временному ресурсу, а сложность случая – уровню знаний и опыта, которого достигли студенты.

Эксперты кейс-метода обобщили значительный объем информации и советов об эффективных техниках написания кейсов. И снова с несколькими отличными руководствами и публикациями лидирует Гарвардская школа бизнеса. Мы предлагаем прочитать для начала книгу Роланда Христенсена и Абби Дж. Хансена «Преподавание и кейс-метод» (Christensen and Hansen, 1987).

**Использование кейс-метода.** Вопрос «как?» в кейс-методе следует сразу за определением его основной цели, которая направлена на вовлечение студентов в активное обсуждение (в основном между собой), базирующееся на изученных ими материалах. Роль преподавателя в том, чтобы помочь этому обсуждению через подготовку аудитории, создание открытой среды, прощупывание мнения студентов, арбитраж классной динамики и предвидение того, как студенты приступят к анализу (Myers and Weeks, 1974). Абби Дж. Хансен предполагает, что «непосредственной задачей» лидеров дискуссии является «выбор участниками позиций и их защита». «Более отдаленной задачей» будет рассмотрение «максимально возможного количества вопросов как центральных, так и второстепенных, базирующихся на сведениях из источника, и отправление участников по домам с головами, все еще занятыми их решением» (Christensen, Hansen, Moore, 1987).

Очевидно, что преподаватель должен хорошо подготовиться к работе в аудитории. Процесс подготовки можно разделить на несколько важных этапов:

1. Детальное исследование выбранного случая. При использовании кейс-метода мы должны готовиться особенно тщательно, помня о нашей роли – лидера дискуссии, а также о тех путях, которые могут быть избраны студентами при работе с заданием. Мы должны предвидеть не только то, как именно они будут его выполнять, но и возможные реакции, трудности в процессе работы. Каковы основные проблемы и вопросы? Где студенты могут уйти в сторону, запутаться? Когда может возникнуть необходимость ввода дополнительных сведений или данных, потерянных при обобщении информации?

2. Структурирование аудиторного пространства для максимально успешной интеракции. Для кейс-метода подходит размещение столов бук-



вой U, когда все члены группы могут без труда видеть друг друга и обмениваться мнениями. Некоторые преподаватели предпочитают использовать столы, которые ограничивают число участников до пяти человек для стимулирования групповой дискуссии. По возможности, каждая группа должна иметь свою доску для записей и маркеры. С их помощью группа сможет подготовить схему своего случая и прикрепить ее на стене для презентации или сравнения. Для достижения наилучших результатов в рамках кейс-метода важно учитывать размер аудитории, а также количественный состав студентов: если участников будет слишком много, то перед преподавателем могут возникнуть трудности в организации образовательного процесса, осмысленного для каждого участника.

3. Повторение основ формулирования вопросов и мониторинга дискуссии. Как подтвердит любой наблюдатель первоклассной дискуссии, постановка вопросов, стимулирующих мышление и взаимодействие студентов, требует некоторых навыков. Кроме того, поддержание дискуссии на высоком уровне требует некоторой практики и самодисциплины преподавателя. Мы не ведем игру с ответами верно/неверно и не пытаемся манипулировать нашими студентами, чтобы привести их к узкому кругу верных ответов. Вопросы должны быть открытыми, как и сам кейс-метод. Очевидно, что вопросы приходят в самых разных видах и формах, а наша работа – видеть, что мы используем их для стимулирования, для руководства и поддержания процесса обсуждения. К. Роланд Кристенсен (C. Roland Christensen), эксперт в использовании кейс-метода, подчеркивает: «Вы должны создать типологию вопросов – вопросы вызова, гипотетические вопросы и так далее и определить те этапы, когда лучше работает каждый из этих видов вопросов» (Maas, 1991). Далее мы приводим ряд примеров разных типов вопросов, смоделированных на основе подходов лидирующих преподавателей кейс-метода (Jacobson, 1984; Christensen, Garvin, Sweet, 1991; Christensen, Hansen, 1987; Boehrer, Linsky, 1990; Fisher, 1987).

- Начало дискуссии: «Перед какой дилеммой ставит нас эта история?», «Как бы Вы интерпретировали действия мистера X?», «Почему, по Вашему мнению, «Корпорация Green Grass» подала документы о финансовой несостоятельности?», «Не могли бы Вы объяснить мне роль мистера Brown в этой истории?».

- Исследовательские вопросы и вопросы вызова: «Можете ли Вы сказать, что стало результатом этих действий?», «Как вышло, что после встречи все еще больше запуталось?», «Действительно ли президент поверил этому утверждению?», «О чем свидетельствовали данные статистических отчетов?».

- Соединяющие вопросы: «Есть ли связь между решением мистера Y и теорией решения проблем из Вашего учебника?», «Подходит ли опыт

общения Reynold's с Madelaine к данному случаю?», «Какая проблема из рассматриваемого случая имеет отношение к Вашей профессии?».

- Предсказывающие и гипотетические вопросы: «Какие кандидатуры, по Вашему мнению, мистер Farnsworth должен внести в итоговый список?», «Если бы консультант оказалась на месте своего начальника, как бы она действовала в этой ситуации?», «Представьте себе, что основной ценностью данного общества является конкуренция – как это повлияло бы на жизнь деревни?».

- Аналитические и оценивающие вопросы: «Какие из действий государственного секретаря в развитии политики Юго-Восточной Азии оказались наиболее важными?», «Какие данные из истории доказывают, что у мистера N был выбор?», «Можете ли Вы ранжировать проекты по степени их эстетической ценности?».

- Итоговые вопросы: «Каковы основные моменты истории, которую мы только что обсудили?», «Можете ли Вы обобщить решения, которые приняли инженеры при определении начального уровня запасов?», «Какая из рассмотренных нами теорий общения была использована мистером Doublespeak?».

Конечно, то, как были разработаны вопросы и невербальные послания, которые были направлены преподавателем студентам, имеет большое значение для успешного обсуждения. Хотя вопросы вызова и могут помочь в ключевых моментах, но прерывание ими обсуждения не приведет к положительным результатам. Вопрос «Где Вы нашли такую мысль?», сказанный «кислым» тоном, неблагоприятно скажется на атмосфере в группе. Однако тот же вопрос, следующий за «поддерживающим утверждением, произнесенный в расслабленной позе спокойным и дружественным тоном» (Christensen, Hansen, Moore, 1987), создаст среду, способствующую успешному обсуждению случая.

Итак, во многих case-study приходится исследовать приложенные вопросы до начала работы в аудитории. Суть не в том, чтобы сократить обсуждение, предоставив вопросы для изучения, которые приведут студентов к единой точке зрения. Вопросы должны привлекать внимание к важным поступкам героев и фактам, не предопределяя результаты обсуждения. Они могли бы предлагать очень свободное предписание о дальнейшем развитии дискуссии. Мы говорим «могли бы», потому что жесткий сценарий нарушит цель открытого case-study и превратит все занятие в поиск ответа на вопрос: «Кто даст ответ, который ждет преподаватель?»

**В аудитории.** После перехода к обсуждению предложенного случая ключевыми словами для преподавателя будут следующие: *оказание помощи, слушание, мониторинг*. Что касается *оказания помощи* для обеспе-

чения активного участия и обучения в процессе обсуждения, то преподаватели, регулярно использующие case-study в своей работе, советуют использовать несколько техник. Среди них наиболее важными являются: предварительное обсуждение исследовательских вопросов, малые группы по изучению конкретных аспектов случая, проигрывания ролей главных героев. Эти техники заставляют студентов думать и подготавливают их к тому, что будет происходить во время обсуждения проблемного случая. Чем больше мы сможем сделать, чтобы помочь нашим студентам идентифицировать себя с предложенной ситуацией и ее главными действующими лицами, тем более активным будет их участие. Мы можем предложить им рассмотреть аналогичные ситуации из личного опыта и создать ситуации, в которых они принимали бы на себя роли главных героев.

Слушание – это тот навык, который все эксперты по case-study считают средством обучения. Плохие слушатели, будь то студенты или преподаватели, не смогут эффективно работать вместе и вести обсуждение на высоком уровне. Хорошие вопросы со стороны преподавателя зависят от верного понимания им высказываний студентов. Как часто мы выделяем отдельную часть ответа студента на вопрос просто для того, чтобы вывести из него свой частный образовательный смысл? Делая так, мы отмахиваемся от новой точки зрения и можем лишиться будущих вкладов в работу со стороны этого студента. Более внимательное слушание может также известить нас о фрустрации студентов, предупредить об их понимании идеи в рамках собственного опыта. Бдительность, может быть, является лучшей гарантией того, что мы не забудем нашу первую обязанность как лидера дискуссии – направлять вопросами, а не учить с высоты своего положения.

Мониторинг в обсуждении проблемного случая связан не только с постановкой вопросов. Он включает создание спокойной атмосферы, в которой все идеи будут поддержаны, и любой участник получит возможность внести свой вклад в общую деятельность. И снова эксперты предлагают множество подходов, некоторые из них достаточно очевидны, но, тем не менее, часто забываются.

- Это потребует некоторого времени и усилий, но обеспечит отличные дивиденды во время обсуждения. Изучите своих студентов как личности, учтите их сильные и слабые стороны, их уровень подготовки, то, как они реагируют на вопросы, как они взаимодействуют с другими студентами, сферы их опыта, а также их личностные особенности, которые так или иначе могут повлиять на работу в аудитории. Как можно быстрее запомните имена студентов! Первым шагом к этому может быть использование карточек, которые студенты установят перед собой.

- Знание того, когда подвести черту, при угасании обсуждения или при переходе его на смежные вопросы, крайне важно. Мы не хотим заблокировать естественное течение обсуждения или демонстрировать чрезмерный контроль, заставляя наших студентов идти по узкой тропе ради достижения конкретных целей. Им необходимо иметь возможность исследовать вопросы по своей инициативе при наличии достаточного пространства для спонтанных усилий. В то же время, когда становится очевидно, что энтузиазм сбивает их с пути, нам необходимо задать те вопросы, которые смогут вернуть их к главной теме.

- Включение всех студентов в дискуссию может быть интересным вызовом. Некоторые стратегии генерирования обсуждения включают верную постановку вопросов (как, например, постановка простого вопроса перед робким студентом), предоставление студентам возможности «разогреться» в малых группах, выделение людей для участия в ролевых играх, использование групповых подходов и признание всех достойных вкладов без оценивания их точности, сложности или манеры преподнесения. Что касается последнего, то работа с вкладами некоторых студентов в процесс обсуждения может потребовать от преподавателя мудрости и терпения.

- Мы не обязаны постоянно быть бесстрастными хореографами, управляющими обсуждением проблемного случая. В зависимости от предмета и наших целей в кейс-методе мы можем помочь ходу дела, поделившись своей точкой зрения со студентами. Таким образом, некто, использующий данный метод в обсуждении этики или имеющий опыт работы в промышленности, может предложить важный личный взгляд на проблему.

*Подсказка для преподавателя: предварительные отчеты по case-study.*

И снова Эрл Болик, профессор менеджмента, дает мудрый совет. Он предлагает каждому студенту подготовить отчет об основных вопросах, проблемах и связях предложенного кейс-метода до прихода в аудиторию. Во время группового обсуждения, с которого начинается занятие, студенты сравнивают свои отчеты и пытаются прийти к согласию. В результате они учатся друг у друга и приступают к формальному обсуждению с более широкими перспективами.

Наконец, несколько слов о завершении case-study. Как и в симуляциях, завершение case-study суммированием и разбором ошибок является важным инструментом обучения. В каждый case-study мы можем включить письменный сценарий, который бы содержал описание того, как ключевые герои разрешили проблему в действительном или гипотетическом случае.

Так, например, в случае с Лотой Шоу мы можем предоставить второй письменный рассказ о том, как Джонс работал и с этой студенткой, и с поставленной ею проблемой. Эта добавочная информация дает возможность для дополнительного анализа и обсуждения, равно как и шанс для подведения итогов работы группы. Тут нам необходимо следить за собой – не вмешиваться в подведение итогов, а предоставить слово студентам. Опытные преподаватели предупреждают о том, что наше авторитарное мнение на этом этапе может привести к обратной вспышке. Некоторые студенты могут спросить: «Зачем мне нужно тратить столько сил?» Другие могут прекратить участвовать в обсуждении «и просто ждать, когда преподаватель, наконец, скажет им верный ответ в конце занятий, либо попытаются предугадать его подход» (Rich, 1969). Без сомнения, самые яркие учащиеся заявят, что case-study следует оставаться открытым и не демонстрировать единственно правильный ответ. А наше чрезмерное упорство в собственном официальном мнении компрометирует этот принцип. В то же время наше мнение об обсуждении будет легитимно в качестве обобщающего материала. На этом этапе мы можем включать комментарии, намеки, связи, обобщения, рекомендации и обзоры так, чтобы не принудить студентов двигаться к заранее определенному нами выводу.

*Подсказка для преподавателя: преподавание технических дисциплин кейс-методом.* Несмотря на многочисленные преимущества кейс-метода, Bruce Greenwald считает, что обучение техническим дисциплинам имеет свои «определенные сложности». «Ожидания» и «опасения» студентов в вопросе об усвоении важной информации на занятиях по химии, например, может привести к возникновению негативного отношения к case-study, который стимулирует исключительно свободное обсуждение. Использование case-study в технической сфере требует высокоструктурированного подхода, и сложность заключается в использовании. В конце любого кейс-метода студентам необходимо время и для обсуждения ошибок, и для рефлексии, вследствие чего они смогли бы вывести обобщения усвоенного материала и о возможностях использования знаний. Например, студенты на занятиях по консультированию могут подумать о том, как они использовали межличностные теории и навыки в ходе кейс-метода. Конечно, мы бы хотели включить в процесс обсуждения ошибок вопросы об оценивании стратегии кейс-метода и наших собственных методов обучения, что помогло бы нам улучшить свою работу.

Кристенсен убеждает преподавателей, использующих case-study в своей деятельности, после занятий «суммировать и записать все положи-

тельные и отрицательные моменты обсуждения в аудитории. Какие вопросы были раскрыты, а какие проигнорированы? Какие ключевые вопросы были раскрыты только частично? Что важно для следующих занятий?» Кристенсен также предлагает разработать преподавательский дневник для оценивания себя и своих курсов, чтобы в следующий раз выполнить работу на более высоком уровне. Этот совет пригодится для любой стратегии обучения.

**Модель обучения: оценивание участия в case-study.** Преподаватели, впервые использующие case-study, ставят оправданный вопрос о способах оценивания своих студентов. Упражнения, любые тесты и письменные работы дают нам надежное основание для выставления отметки. В случае же кейс-метода работа студентов оценивается исходя из работы с информацией, вопросами, проблемами и дилеммами. Однако если преподаватель желает оценить участие студентов в ежедневном обсуждении точно и справедливо, то как ему этого добиться? Некоторые преподаватели возвращаются в свой кабинет на каждой перемене, чтобы обозначить плюсы и минусы проделанной работы, а также сделать некоторые комментарии относительно подготовки студентов, их навыков и поведения как членов обсуждения. Для сравнения восприятия преподаватели могут попросить студентов самим оценить свой индивидуальный вклад.

Профессор Хэнк Ткачук (Hank Tkachuk) разработал форму оценивания участия студентов в case-study, которая может быть адаптирована и к другим ситуациям. Она дает общие критерии для каждого уровня достижений, так что студенты знают ожидания Ткачука при оценивании их подготовки, анализа и вкладов. Как показывает схема, он поддерживает участие студентов в этом процессе, предлагая им выставить себе оценку по каждому упражнению.

**Заключительные мысли.** Эффективные кейс-методы требуют анализа, обсуждения, рефлексии, а иногда и дальнейших исследований. Они заставляют студентов задуматься о своих действиях в данной ситуации, оценить их результаты и следствия. Поскольку подготовка и использование case-study требуют от преподавателей серьезных усилий, то, вероятно, большинство из нас не будут строить весь свой курс вокруг этой стратегии активного обучения, однако включение даже единственного кейс-метода в семестр значительно усовершенствует наши навыки преподавания и предоставит студентам возможность совместного обсуждения.

## Форма оценивания кейс-метода

Студент: \_\_\_\_\_

Дата / Название кейс-метода / Оценка студента / Оценка преподавателя /  
Комментарии \_\_\_\_\_

Оценивание кейс-метода (оценки преподавателя основаны на следующих критериях):

4.0 (А) Постоянное и уместное участие в обсуждении; работа с использованием соответствующих данных и теорий; поддержка участия других членов группы; грамотное «управление» обсуждением; отсутствие фактических ошибок; выстраивание своего вклада с учетом высказываний других участников; выработка интегрирующих утверждений.

3.0 (В) Нет ошибок в фактах или теории; эпизодическое использование теории для объяснения случая; предложение новой информации; предложение решений, не подкрепленных полным объяснением с использованием теории; регулярное участие в обсуждении.

2.0 (С) Эпизодическое участие в обсуждении; предложение новой информации; использование теории, но с ошибками и не совсем определено; высказывание замечаний, не связанных с главным предметом, или повтор ранее предложенных замечаний.

1.0 (D) Присутствие на занятии с минимальным участием в кейс-методе; серьезные ошибки в использовании теории, предложение информативных комментариев с фактическими ошибками; нарушение правил поведения и обсуждения.

0.0 (F) Отсутствие на занятиях без уважительной причины.

*Пер. с англ. Т. В. Кибак*