

В.Є. МОМОТ, доктор економічних наук, професор, проректор Дніпропетровського університету економіки та права

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ, доктор педагогічних наук, професор, проректор Дніпропетровського університету економіки та права

С.П. КОЖУШКО, кандидат філологічних наук, доцент Дніпропетровського університету економіки та права

В.А. ЖЕВАГА, магістр психології (Школа іноземних мов)

## МЕТОДОЛОГІЯ СУМІСНОГО ВИКОРИСТАННЯ CASE-STUDY ТА АНГЛОМОВНОГО ЗАНУРЕННЯ У ВИКЛАДАННІ ЕКОНОМІЧНИХ ТА МЕНЕДЖЕРСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Активні методи навчання, такі як: вивчення конкретних ситуацій (*case-study*), групові проекти, рольові ігри, індивідуальні або групові презентації в аудиторії надобувають усе більшої популярності у бізнес-менеджмент-освіті. Згідно із сучасними даними [1], ці методи навчання посідають перші місця в рейтингу ефективності, як на думку студентів, так і викладачів.

У вітчизняній практиці активні методи навчання у викладанні економічних дисциплін та дисциплін менеджментського циклу, насамперед конкретного ситуаційного аналізу, впроваджуються вже досить давно, про що свідчить велика кількість публікацій, присвячених цьому питанню [2]. У більшості випадків існуюча методична література містить лише інформаційний матеріал, призначений для ситуаційного аналізу, а також постановку задач та варіанти їх трактування викладачем. Разом з тим науково-методичні вказівки щодо підвищення ефективності вивчення конкретної ситуації в аудиторії й презентації результатів у групі розробляються вкрай рідко. У зарубіжній науковій літературі [3], навпаки, велику увагу зосереджено на методичних рекомендаціях стосовно впровадження активних методів.

Проте, ні у вітчизняній, ні в зарубіжній літературі поки не приділено належної уваги використанню в процесі

організації аудиторної роботи даних тестування студентів щодо виявлення психологічного профілю. До невирішених питань належить обґрунтування можливості використання даних про психологічний профіль для активізації уваги студентів, збільшення пасивної та активної реакції, прискорення самоорганізації студентської групи, найбільш повного вивільнення синергії об'єднання студентів у формальні підрозділи. При цьому не викликає сумнівів той факт, що гнучке використання інформації про психологічний профіль студентів дозволяє значно прискорити впровадження сучасних активних методів навчання (насамперед ситуаційного аналізу та рольових ігор), підвищити інтенсивність аудиторної роботи з дисциплін менеджментського циклу у групах.

Авторам не відомі роботи, де сумісно розглядаються питання іншомовного занурення та методики проведення *case-study*. Але цілком очевидно, що застосування елементів іншомовного занурення при організації вивчення конкретних ситуацій веде до значного підвищення результативності цього провідного активного методу навчання за рахунок збільшення концентрації уваги студентів і підвищення пасивної та активної реакції на матеріал, що подається викладачем.

Таким чином, актуальність проблеми визначає необхідність детальних дос-

ліджень ефектів сумісного використання *case-study* та іншомовного занурення при викладанні економічних та менеджерських дисциплін як засобу впливу на підвищення якості бізнес-менеджмент-освіти.

Для реалізації цього новітнього наукового напрямку вивчалася поведінка групи, де використовувалися кейс-методи без іншомовного занурення, без втручання викладача до процесу розподілу ролей та без використання даних психологічного тестування як інформаційної бази для такого розподілу. Ця група стала контрольною. Потім були проведені дослідження ефективності впровадження активних методів викладання з використанням даних щодо психологічного профілю у групах, де розподіл ролей відбувався автономно, без втручання викладача, а також у групах, де викладач, користуючись даними психологічного тестування, безпосередньо впливав на розподіл ролей. Усі ці експериментальні випадки супроводжувалися порівнянням поведінки груп студентів, що вивчали конкретні ситуації, у випадку організації навчання англійською мовою за методикою англomовного занурення [4]. Відповідні дані потім порівнювалися за допомогою методів статистичного аналізу.

Група, де розподіл ролей відбувався стихійно, регулювалася викладачем лише стосовно дотримання ліміту часу на обговорення конкретної проблеми (підготовка сценарію рольової гри) та ліміту часу на презентації. Крім цих регулюючих функцій, роль викладача зводилася до відповідей на питання й процесу проведення обговорення.

У групах, де розподіл ролей відбувався автономно, студентам після тестування видавалися характеристики відповідних психологічних типів. Після цього їм пропонувалося самостійно розподілити ролі в групі, що бере участь в аналізі конкретної ситуації або в рольовій грі, таким чином, щоб усі достоїнства кожного з психологічних типів, виявлених у певній групі, були використані з максимальною ефективністю. Така процедура, включно з психологічним тестуванням й розшифровкою результатів, тривала приблизно дві академічних години, тобто

одне заняття. У деяких випадках студентам пропонувався готовий набір ролей, які мали розподілятися у групі. У протилежному випадку студенти повинні були сформувати такий набір самостійно, а потім захистити його перед викладачем й аудиторією, а також пояснити відпрацьований підхід до розподілу ролей, спираючись на отримані відомості про психологічний профіль.

Робота в групах, де розподіл ролей відбувався під безпосереднім керівництвом викладача, також велася відповідно до двох варіантів. У першому випадку, коли переважна більшість студентів не проходила психологічного тестування або не мала у своєму розпорядженні достовірних даних про таке тестування розподіл ролей здійснювався «наосліп». Викладач самостійно обробляв дані опитувальних листів і, ґрунтуючись на власному розумінні, розподіляв ролі між представниками різних психологічних типів. У цьому випадку ні власне психологічні типи, ні відповідні характеристики не повідомлялися студентам до закінчення циклу занять за активною формою навчання. У другому варіанті, коли студенти були інформовані про дані попередніх тестувань, крім ролей, призначених викладачем, їм роздавалися докладні характеристики типів, а також рекомендації, як найкраще використовувати ті або інші психологічні особливості конкретних типів у конкретних ролях. В обох варіантах ця процедура також тривала дві академічні години, але ці години були поділені на два заняття, щоб викладач мав час на обробку результатів тесту й розподіл ролей.

Після проведення цих експериментів у всіх випадках проводилися обговорення кейсів методом занурення під спостереженням з боку групи професійних психологів з розрахунку один спостерігач на п'ять студентів. Використовувався другий тип занурення, що полягає у «повномасштабному» викладанні матеріалу кейса та проведенні обговорення англійською мовою [4]. Висновки про підвищення ефективності засвоєння практичних навичок під час *case-study* робили за збільшенням пасивної та активної реакції студентів, а також за зміною

якісного розподілу рівня реакції студентів відносно розподілу психологічних типів.

Психологічний тип студентів визначався за допомогою відомого опитувальника Маєйрса-Бріггса, причому у випадку, коли студенти вже проходили тестування за цим методом, їм надавалася можливість порівняти старі дані з новими.

Про ефективність впровадження активних методів викладання судили за декількома показниками, що характеризують роботу студента в аудиторії. До них належать:

– відсоток залучення членів групи до обговорення проблеми або «сценарію» *case-study*;

– відсоток участі членів групи у фінальній презентації результатів аналізу конкретної ситуації або проведенні рольової гри на матеріалах *case-study*;

– «якість» вирішення або глибина розкриття проблеми, що складає сутність *case-study* (враховувалися як абсолютні результати останнього заняття, проведеного на основі відповідної методики, так і кількість занять, що були потрібні окремій групі для досягнення задовільної якості);

– витрати часу, використаного на обговорення конкретної ситуації та презентацію результатів (включно з дискусіями).

Відсоток активності студентів на обговоренні замірявся прямим спостереженням, а відсоток участі в презентації фіксувався безпосередньо, оскільки на підставі цих даних уточнювався поточний рейтинг студентів і проставлялася атестація.

Під «якістю» вирішення проблеми мається на увазі не тільки ступінь наближення рішення, запропонованого студентами, до реального вирішення проблеми, а й ступінь охоплення всіх аспектів проблеми (включаючи часовий аспект) під час розгляду ситуації та презентації результатів. Витрати часу на обговорення й презентацію замірялися тільки в тому випадку, коли студентам не встановлювався жорсткий ліміт часу. При визначенні порівняльної ефективності варіантів втілення активних форм навчання збільшення витрат часу у випадку використання методики занурення були виключені з розрахунку.

Під час досліджень був використаний досвід роботи з 46 студентськими групами Дніпропетровського національного університету і Дніпропетровського університету економіки та права за період з 1995 по 2007 рр. З них 14 груп – це студенти IV–V курсів, 31 група – II та одна група I курсу навчання. Сумарна кількість студентів, що навчалися у цих групах, становить 963 осіб. З огляду на той факт, що для підвищення ефективності використання активних методів навчання та створення атмосфери змагання стандартна студентська група поділялася на підгрупи по 5–7 учасників, фактично вивчалася поведінка близько 150 міні-груп, що, безумовно, підвищує репрезентативність результатів досліджень. Застосування методів англomовного занурення під час організації *case-study* відбувалося протягом 2007–2008 рр. Усього цей метод був застосований у 6 академічних групах різних спеціальностей за галузями знань «Економіка та підприємництво» й «Менеджмент та адміністрування», причому метод був використаний як у групах, де формування рольової структури відбувалося стихійно, так і у групах, де рольова структура вибудовувалася під керівництвом викладача.

За період проведення досліджень кількість груп, де формування рольової структури відбувалося стихійно, становила 12, тобто кожного навчального року одна навчальна група обиралася як контрольна. Кількість груп, де проводилося психологічне тестування, але ролі розподілялися автономно, – 18 (по дев'ять на кожний варіант). Відповідно, кількість груп, де ролі розподілялися авторитарно, дорівнює 16 (по шість на кожний варіант). Деяке превалювання груп з автономним формуванням рольової структури пов'язане з тим, що кількість студентів, які проходили психологічне тестування, все ще досить обмежена.

Стихійний розподіл ролей, що склався у контрольній студентській групі, має таку конфігурацію:

– аналітики – готують проблему для вирішення та пропонують можливі варіанти;

– експерти – здійснюють критичний аналіз будь-яких кроків, що мусить зробити підприємство;

– спікери – захищають готове рішення в умовах невизначеності (незнання аргументів протилежної сторони та можливих альтернативних рішень);

– розробники рішень (*decision-makers*) – обирають остаточний варіант підготовленого рішення.

Упродовж роботи ролі могли змінюватися, а дискусія, що обов'язково завершувала розгляд конкретної ситуації, дозволяла практично всім студентам під час окремого заняття спробувати себе майже в усіх ролях. Використання методу англomовного занурення не впливає на розподіл ролей, але слід зауважити, що у зв'язку з обмеженими комунікативними можливостями студентів не всі вони мали змогу гнучко змінювати ролі під час проведення заняття.

Практичний досвід організації та проведення *case-study* дозволяє запропонувати таку характеристику ролей.

**Студенти-аналітики.** Це найбільш поширена роль, тому що аналітичну роботу виконує практично кожен студент групи. Як вже зазначалося, для цього потрібно сформувати підгрупи (по п'ять-сім учасників), у межах яких будуть розроблятися майбутні рішення. На початковому етапі аналітичної роботи не має суворих критеріїв до передбачуваних проєктів рішень. Студенту досить сказати: «Я так вважаю!», щоб його пропозиція була включена до кола обговорюваних рішень. Єдине правило, яке вводиться на цьому рівні, – це правило більшості, коли у першу чергу будуть розглядатися пропозиції, що набрали найбільшу кількість прихильників у «групі аналітиків».

**Студенти-експерти.** Ця роль для «обраних». Кожна робоча група виділяє два-три студенти, які будуть визначати правильність прийняття рішень. За методологічну основу для виключення неефективних рішень студентам пропонується використовувати метод SWOT-аналізу [5], який дозволяє зважити всі внутрішні та зовнішні фактори, що впливають на організацію під час виникнення проблеми, а також найближчі й відда-

лені наслідки втілення прийнятого рішення.

**Спікери та розробники рішень (*decision-makers*).** Найбільш почесна роль, коли одна особа від кожної групи «удостоюється честі» захистити прийняте групою рішення. Формально, власне ця особа обирає остаточне рішення. Представники інших груп слухають спікера і розробника рішень, у довільному порядку можуть брати на себе роль експертів, якщо мають аргументи, які, на їхню думку, зводять нанівець переваги рішень, що були запропоновані.

Очевидно, що рольова структура, яка стихійно складається у групах, дуже близька до відтворення системи формальних кроків щодо прийняття рішень. Різниця лише полягає в тому, що відсутній етап збору інформації та діагностики проблеми (цей етап за умов обмеженості часу та матеріальних ресурсів бере на себе викладач). Цікаво також, що, користуючись конкретною інформацією про реальні проблеми, можна навіть втілити останній етап прийняття рішення – зворотний зв'язок. Якщо дозволяє бюджет часу, викладач може повідомити студентів про реальні результати втілення рішень, щоб на завершальній стадії ділової гри групи аналітиків та експертів провели коригування курсу. Зрозуміло, це можливо лише у разі, коли будь-якій з груп вдалося знайти правильне рішення, яке збігається з реальним перебігом подій. Більш докладно стихійна рольова структура в групах, де впроваджувалися активні методи навчання, розглядається в [6]. Зокрема, це:

- незалежність суджень;
- урахування максимальної кількості можливих варіантів;
- жорстке обмеження різноманітності варіантів при остаточному аналізі альтернатив.

Одним з найбільш цікавих фактів, пов'язаних з роботою груп, де розподіл ролей проходив стихійно, є самовідтворення описаної рольової структури. Незалежно від конкретних вказівок викладача в обговоренні брали участь практично всі студенти (якщо, звичайно, їх зацікавив фактичний матеріал), інфор-

мацію обробляли два-три представники групи, а остаточне рішення приймав один, найактивніший учасник обговорення, який і був спікером. На перший погляд, відсутність жорсткості в управлінні запровадженням активних методів навчання можна вважати одним з основних принципів роботи зі студентами.

Причина самоорганізації студентської групи для вирішення конкретних проблем у сфері бізнесу та практичного менеджменту полягає у тому, що при впровадженні цієї форми управління економічними процесами, можна досить точно змоделювати найсуттєвіші умови прийняття рішень у практичних умовах.

Якщо викладачеві вдалося ефективно відтворити ці умови при роботі студентської групи за схемою *case-study*, то застосування директивного формування рольової структури та використання відомостей про психологічний профіль учасників груп у певному сенсі є зайвим.

Необхідність забезпечення незалежності суджень призводить до того, що навіть невеликий колектив розпадається на дві-три підгрупи, тоді як прагнення врахувати максимальну кількість варіантів рішення спричинює обмеження чисельності цих груп, оскільки студенти, які утворюють групу, є потенційними носіями різноманітних рішень. Таким чином, у замкнутій студентській групі прагнення до незалежності суджень обумовлює відокремлення міні-команд для роботи над рішеннями, а обмежена «пропускна здатність» таких груп при аналізі варіантів призводить до звуження їх складу. Як правило, у студентській аудиторії такі міні-групи утворюються навколо формальних чи неформальних лідерів, які дуже часто виконують роль експертів.

Слід зазначити, що у студентській аудиторії лідери не завжди стають експертами. Іноді це місце займають члени групи, які мають деякий авторитет у сфері, до якої належить поточний *case-study*. Крім того, завдяки втручання викладача, який у межах регламенту повинен дати висловитися носіям окремої думки (якщо такі є), міні-група буде застрахована від диктату лідерів.

Підхід, коли викладач тільки ініціює самоорганізаційні процеси у студентській групі, залежить від викладацької майстерності, тобто піддається суттєвому впливу суб'єктивного фактора. Зважаючи на реальну швидкість самоорганізації, наявний якісний склад викладачів ВНЗ та обмеження бюджету часу на проведення практичних занять з використанням активних методів навчання, слід рекомендувати якнайбільше використовувати інформацію про психологічні профілі студентів та звести до мінімуму безпосереднє втручання у формування рольової структури.

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що найбільш раціональним і ефективним є застосування активних методів навчання, використання директивної методики формування рольової структури групи (табл. 1). Усереднені дані про вплив різних форм організаційного та інформаційного втручання в процес впровадження активних методів навчання наведено у табл. 1. Активність студентів при обговоренні та презентації рішень вимірюється за абсолютною шкалою, а якість рішень і витрати часу на їх розробку – за відносною (як базові прийнято дані про стихійний розподіл ролей). Тест вибірок за методом Стьюдента дозволяє зробити висновок про статистичну значущу різницю між результатами, що

Таблиця 1

**Порівняльна ефективність варіантів впровадження активних форм навчання, %**

Розподіл	Кількість залучених до обговорення	Кількість учасників у фінальній презентації	«Якість» вирішення проблеми	Витрати часу на обговорення
Стихійний	67,3 (58,4)	26,3	100,0	100,0
Автономний I	72,6 (65,8)	43,7	116,3	86,9
Автономний II	83,4 (79,5)	41,4	115,9	87,2
Директивний I	70,2 (63,7)	36,8	98,6	81,6
Директивний II	76,5 (71,6)	38,5	104,7	85,8

відповідають різним підходам до організації рольової структури групи.

Застосування англomовного занурення призводить до помітного прискорення самоорганізаційних процесів. Це позначається передусім на тому, що розподіл ролей при обговоренні матеріалів кейса у міні-групах відбувається на 5-10% скоріше, ніж при проведенні заняття рідною мовою. Якість рішення в такому випадку не змінюється, але певною мірою знижується відсоток залучених до обговорення (в підсумковій таблиці ці данні подано у дужках). Це пояснюється нерівним володінням англійською мовою в межах міні-груп. Можна висловити гіпотезу, що таке зниження буде подолане в міру розповсюдження методики занурення на інші навчальні дисципліни циклу підготовки фахівців. Слід зауважити, що зазначене зниження є меншим для других варіантів автономного та директивного розподілу ролей, але з врахуванням обмеженості експериментального матеріалу ця тенденція потребує додаткового дослідження.

У випадку безпосереднього втручання викладача у формування рольової структури застосування методу англomовного занурення призводить до перерозподілу показників активної та пасивної реакції під час сприйняття матеріалу кейса. Зазвичай лідери групи, що, як зазначено вище, стихійно виконують ролі спікерів та розробників рішень, виявляють найменшу пасивну реакцію під час викладення матеріалів кейса та найбільшу – під час обговорення, майже незалежно від власного психологічного типу. При застосуванні англomовного занурення рівень пасивної реакції міні-групи вирівнювався та наближався до значення, відповідного найбільшому значенню, яке отримали студенти-аналітики.

Таким чином, на основі аналізу можливостей підвищення ефективності використання активних методів навчання у викладанні дисциплін менеджерського циклу на основі англomовного занурення необхідно зробити такі висновки:

– самоорганізація у групах, що працюють за схемою *case-study* або рольових ігор (2-3 заняття), відбувається незалежно від втручання викладача. Таке ста-

новище пов'язане з особливостями організації роботи з вирішення конкретних практичних проблем і високим ступенем формалізації кроків щодо прийняття рішення. Тобто запровадження стандартної послідовності кроків безпосередньо веде до стихійного формування досить стійкої рольової структури групи, що базується на лідерстві;

– впровадження психологічного тестування в процесі формування рольової структури групи незалежно від втручання викладача приводить до певного прискорення розподілу ролей, але основний ефект урахування психологічних типів при формуванні рольової структури групи полягає в істотному підвищенні якості рішень, підготовлених у групі;

– застосування методики англomовного занурення призводить до помітного підвищення рівня активності студентів під час обговорення та презентації результатів, а також до поживавлення дискусії в процесі презентації, незважаючи на певне збільшення загального часу обговорення проблеми;

– психологічні профілі активності групи, тобто розподіл показників активної та пасивної реакції під час сприйняття матеріалу кейса і обговорення проєктів рішення змінюються таким чином, що майже нівелюється тенденція до зменшення пасивної уваги лідерів груп під час слухання інформації викладача щодо матеріалів кейса;

– виявилось, що найбільш ефективним, тобто таким, що забезпечує оптимальне співвідношення кількісних характеристик, якості підготовки та презентації рішення, є автономний метод розподілу ролей на основі готового набору пропозиції, що пропонується викладачем.

#### Список використаної літератури

1. Брінклі А. Мистецтво бути викладачем / А. Брінклі, Б. Десантіс, М. Флемм та ін. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. – 144 с.
2. [www.management.com.ua](http://www.management.com.ua)
3. Arnborg I., Bjerke B. Methodology of creating business knowledge. – London: Sage, 1996. – 548 p.

4. Момот В.Є. Методика англомовного «занурення» як ефективний засіб підвищення якості навчання / В.Є. Момот, О.Б. Тарнопольський // Матеріали міжнародної науково-методичної конференції «Сучасні освітні технології у вищій школі». – К.: Київський національний торговельно-економічний університет, 2007. – С. 220–221.

5. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 702 с.

6. Бойцун Н.С. Методологія втілення та використання case-study у викладанні дисциплін економічного та менеджерського циклу / Н.С. Бойцун, В.Є. Момот // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. праць / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. У 2 Ч. – Х.: НТУ «ХПІ». – 2002. – Ч. 2. – С. 320–323.