

ГОУ ДПО «Иркутский государственный институт  
усовершенствования врачей»

*М.Г. Голубчикова*

# **Кейс – технологии в обучении врачей и провизоров**

**Учебное пособие**

Иркутск 2007

УДК 378 147  
ББК 74.580.202.52  
Г 62

**Голубчикова М.Г.**

**Г 62** Кейс-технологии в обучении врачей и провизоров: Учебное пособие. – Иркутск: РИО ИГИУВа, 2007. - 84 с.

*Учебное пособие предназначено врачам-преподавателям, работающим в системе дополнительного профессионального образования медицинских кадров и стремящимся к организации учебного процесса на идеях продуктивности и творчества. В работе представлен вариант реализации теоретических положений в образовательной практике, показаны пути применения различных кейс-технологий с позиций целостности и системности: от разработки кейсов до проведения занятий с их применением.*

*Пособие может быть интересно как педагогам, работающим со взрослой аудиторией, так и преподавателям, обучающим студентов, а также всем, кто хочет творчески выстраивать собственную индивидуальную педагогическую траекторию.*

Рецензенты: **В.В. Шпрах**, д-р мед. наук, профессор,  
проректор по учебной работе ИГИУВа  
**А.С. Косогова**, д-р пед. наук, профессор,  
зав. кафедрой педагогики высшей школы ИГПУ

Рекомендовано методическим советом ГОУ ДПО «ИГИУВ» в качестве учебного пособия для преподавателей

© М.Г. Голубчикова, 2007  
© ГОУ ДПО ИГИУВ, 2007

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
<b>Глава 1. Кейс-технология: откуда она «пошла» и куда она «идет»?</b>	8
§1. Понятие «кейс-технологии» и их значение	8
§2. Кейс: что это такое и каким он может быть	11
§3. Характеристика ситуаций и задач, используемых в кейсе	20
<b>Глава 2. Процесс написания кейса</b>	27
§1. Структура кейса	27
§2. Этапы работы над кейсом	32
§3. Требования к кейсам	36
<b>Глава 3. Технологии проведения занятий с использованием кейсов</b>	40
§1. Общие подходы к организации работы с кейсом	40
§2. Традиционный анализ конкретных ситуаций (АКС)	44
§3. Другие методы работы с ситуациями в учебном процессе	51
§4. Рекомендации преподавателям	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
ПРИЛОЖЕНИЯ	69
ЛИТЕРАТУРА	83

*Хорошие указания приносят  
не меньшую пользу, чем хорошие примеры.  
Сенека-младший*

## **ВВЕДЕНИЕ**

Инновационные процессы последних лет не обошли стороной ни одной ступени российского образования. Мощным катализатором данных процессов, безусловно, явилось присоединение России к Болонскому соглашению с 2003 году. Положения Болонской Декларации, направленные на создание к 2010 году согласованного единого общеевропейского пространства высшего образования, проецируются и на систему последипломной подготовки специалистов, на работу учреждений повышения квалификации, являющихся неотъемлемой частью непрерывного образования. В первую очередь это относится к положению названной декларации, связанному с *обеспечением качества образования*, необходимостью развития общих критериев по обеспечению качественной подготовки и переподготовки кадров.

Бурное развитие медицинской науки, из года в год возрастающий объем научно-технической информации, значительные успехи практического здравоохранения, все более широкое оснащение лечебно-профилактических учреждений сложной современной аппаратурой и оборудованием требуют дальнейшего совершенствования системы подготовки врачебных кадров. «Новое время ставит более грандиозные задачи перед преподавателями учебного заведения. Сегодняшнее поколение обучающихся выросло перед экранами компьютеров, держа в руках мобильные телефоны с возможностью выхода в Интернет. Оно уже не доверяет преподавателям, способным черпать информацию только из позавчерашних книг и не владеющих информацией о сегодняшнем положении дел в науке, технологиях и реальном секторе экономики. Качество подготовки специалистов, которое мы беспрерывно критикуем, изменится тогда, когда знания будут даваться с привязкой к реальности, а учебный процесс станет креативным и увлекательным, что без современных технологий невозможно....

В новой же образовательной среде преподаватель должен стать своего рода гидом, выступая связующим звеном между «информационным полем» и обучающимся» [1]. Все это определяет новые функции врача-преподавателя, заставляет его по-другому выстраивать свою педагогическую траекторию. В новых условиях развития высшей школы, подготовки профессионально грамотных и

высоко образованных специалистов, вместо пассивного потребления информации, прежде всего, необходим ее поиск, процесс формирования у обучающихся знаний, умений использовать имеющийся информационный потенциал. Кроме того, обучающиеся, с которыми приходится работать врачам-педагогам, очень часто достаточно хорошо подготовлены, обладают высоким уровнем информационной компетентности и могут сами найти необходимые материалы. Это также говорит о необходимости изменения функции педагога. А следовательно, актуальным становится вопрос о построении и реализации для врача-преподавателя не только его *врачебной, педагогической, но и образовательной траектории*.

Продвижение личности по траектории своего непрерывного образования, имеет характер спирали, где каждый виток представляет собой цикл, начинающийся осознанной некомпетентностью и заканчивающийся осознанной компетентностью (рис. 1).



Рис. 1. Индивидуальная траектория непрерывного образования (ИТНО)

Этап осознания собственной некомпетентности заканчивается постижением личностных смыслов в овладении теми или иными знаниями, умениями, навыками. Далее следует этап целеполагания и проектирования индивидуальной образовательной траектории. После чего наступает время активных действий по реализации намеченных планов, в процессе чего формируется неосознанная компетентность. В конце цикла должен присутствовать этап рефлексии, заканчивающийся осознанием формируемых компетентностей.

Если на данном этапе происходит вновь осознание некомпетентностей, следует вернуться к предыдущим этапам, определить причину неудачи и скорректировать траекторию в нужном направлении. При этом завершение цикла, осознание собственной компетентности, которая проверяется в соответствующей деятельности, должно сопровождаться ощущением успеха, чувством удовлетворенности от проделанной работы и ее результатов. В итоге это будет способствовать самоактуализации личности профессионала, то есть раскрытию его внутреннего потенциала, что, в свою очередь, будет мощным стимулом к следующему витку спиралевидной траектории непрерывного образования.

На сегодняшний день, для врача-преподавателя осознание его некомпетентности происходит преимущественно в области педагогического знания. Это имеет объективную причину, так как для данной деятельности его никто целенаправленно не готовил. Поэтому освоение педагогической траектории, в отличие от медицинской, у врачей, занимающихся преподавательской деятельностью, идет параллельно с их образовательной траекторией. «Умение преподавателя учить обучаясь является не только важнейшей характеристикой субъекта медицинской профессиональной деятельности, но и универсальной способностью к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действий в новых клинико-диагностических и терапевтических динамически развивающихся ситуациях» [9]

Современные требования к преподавателю включают в себя владение технологиями, активизирующими самих обучающихся, изменение позиции педагога, умение разнообразить образовательный процесс. В арсенале обучающего должно быть как можно больше вариантов проведения занятий, способствующих повышению интереса аудитории к изучаемому материалу, а также повышению качества подготовки и переподготовки кадров.

Одной из технологий активного обучения является кейс-технология, а точнее, группа кейс-технологий, поскольку на сегодня существует множество вариантов использования данного способа активизации процесса обучения. Для врачей-преподавателей кейс-технологии представляют особый интерес, так как спектр методик обучения взрослых все-таки ограничен, а учитывая медицинскую специфику, он еще более сужается. Кейсы же, как вариант ситуационных задач, всегда использовались в медицинской дидактике. Среди наиболее часто встречающихся возражений о целесообразности использования различных обучающих технологий в медицинском образовании можно выделить тезис о том, что нигде более, как у постели больного можно определить – обладает ли врач требуемыми знаниями, умениями и навыками. Однако далеко не всегда и не каждый случай можно рассмотреть непосредственно «на больном». В то время как кейс с необходимым случаем в любой момент может быть использован. Поэтому, не умаляя важности метода клинических разборов, ниже предлагается технология, которая может сослужить врачам-педагогам неплохую службу.

Таким образом, задача данного пособия систематизировать информацию о кейс-технологиях, предложить алгоритмизированные варианты использования различных кейсов в учебном процессе, тем самым, мы надеемся, пособие окажет реальную помощь врачам-преподавателям в организации продуктивного образовательного процесса со слушателями.

При подготовке данной работы использовались материалы разных авторов, поэтому она является в большей степени компиляцией информации из различных источников. Однако, учитывая неоднозначность толкования кейс-технологий, в работе представлена попытка систематизировать имеющуюся информацию по данному вопросу и упорядочить ее в авторской логике.

Пособие структурно состоит из трех частей. Первая часть раскрывает понятия «кейс» и «кейс-технологии»; вторая часть посвящена процессу написания кейса, третья – рекомендациям по его использованию. В приложении представлены примеры различных кейсов медицинской направленности.

# Глава 1. Кейс-технология: откуда она «пошла» и куда она «идет»?

*Все, что мы знаем о реальности,  
исходит из опыта и завершается им  
А. Эйнштейн*

## **§1. Понятие «кейс-технологии» и их значение**

Под **кейс-технологией** понимается такой способ обучения, при котором обучающиеся рассматривают одну или несколько конкретных ситуаций или задач с целью усвоения теоретической информации и овладения навыками профессиональной деятельности.

В настоящий момент варианты применения кейс-технологии стали настолько разнообразны, что есть смысл говорить не об одной технологии, а о группе разнообразных способов обучения, в основе которых лежит кейс, или конкретная ситуация.

Кейс-технологии первоначально наиболее широко использовались в обучении экономике и бизнес наукам за рубежом. Этот метод зародился в Гарвардской школе бизнеса в начале 20-го века. В 1920 г. после издания сборника кейсов, был осуществлен перевод всей системы обучения менеджменту в Гарвардской школе на методику CASE STUDY (обучение на основе реальных ситуаций). Кейс-технологии в последнее время нашли широкое распространение в медицине, юриспруденции, математике, культурологии и политологии. В России CASE-технологии изначально были больше известны разработчикам информационных систем и баз данных, чем педагогам и методистам. На сегодня данные технологии получают распространение в различных областях профессионального обучения. В связи с чем, появилась необходимость определиться с пониманием используемых терминов и договориться об однозначности в принадлежности тех или иных методов к кейс-технологиям.

Как следует из анализа литературы, к кейс-технологиям, активизирующим учебный процесс, большинство авторов относят следующие:

- *анализ конкретных ситуаций (АКС), включающий метод ситуационного анализа и метод ситуационных упражнений (СУ);*
- *метод кейсов;*

- метод «инцидента»;
- метод разбора деловой корреспонденции;
- игровое проектирование;
- метод ситуационно-ролевых игр;
- метод дискуссии.

Из всех перечисленных вариантов последние три являются в большей степени интеграцией кейс-технологии в другие методы, где кейс играет роль средства для организации активного взаимодействия в условиях деловой игры, дискуссии или проектного обучения. Необходимо отметить, что, как показывает практика, наибольший эффект достигается именно при сочетании методов. Само по себе деление процесса обучения на отдельные приемы, методы, технологии является не всегда четким, поскольку большинство данных компонентов обучения являются включенными друг в друга.

Таким образом, и кейс-технологии можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие методы. В нее входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, которые выполняют в кейс-технологиях свои функции (таблица 1).

Значение кейс-технологий определяется тем результатом, который они способны обеспечить при грамотном использовании. Конечный результат, в свою очередь, должен быть представлен в целях и задачах использования того или иного варианта кейс-технологий.

Основными **целями** использования данных методов являются:

- максимальная активизация каждого обучающегося, вовлечение его в процесс анализа ситуации и принятия решения;
- способствование эффективному применению теоретических знаний в профессиональной деятельности;
- развитие навыков анализа и критического мышления;
- представление примеров принимаемых решений;
- представление примеров последствий принимаемых решений;
- демонстрация различных позиций и точек зрения;
- формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

**Интеграция кейс-технологий с другими методами**

Метод, интегрированный, в кейс-технологии	Функции метода в кейс-технологиях
Моделирование	Построение модели ситуации
Системный анализ	Системное представление и анализ ситуации
Мысленный эксперимент	Способ получения знания о ситуации посредством ее мысленного преобразования
Методы описания	Создание описания ситуации
Проблемный метод	Представление проблемы, лежащей в основе ситуации
Метод классификации	Создание упорядоченных перечней, свойств, сторон, составляющих ситуацию
Игровые методы	Представление вариантов поведения героев ситуации
«Мозговая атака»	Генерирование идей относительно ситуации
Дискуссия	Обмен взглядами по поводу проблемы и путей ее решения

В процессе использования кейс-технологий достигаются также **дополнительные эффекты**, а именно обучаемые:

- получают коммуникативные навыки: точного выражения мыслей, слушания, аргументированного высказывания, контраргументации;
- развивают презентационные умения, навыки представления информации;
- убеждаются в том, что в большинстве реальных ситуаций не бывает только одного и непременно правильного решения и что наличие знаний, приобретенных в вузе, не является панацеей для принятия решений, снимающих все проблемы;
- вырабатывают уверенность в себе и в своих силах;

- формируют навыки рационального поведения в условиях неполной информации, что является характерным для большинства практических ситуаций;
- формируют интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать с партнерами и принимать коллективные решения;
- осуществляют самооценку и на ее основе самокоррекцию индивидуального стиля общения;
- учатся учиться, самостоятельно отыскивая необходимую информацию для решения ситуационной проблемы, осваивая алгоритмы принятия решений;
- изменяют мотивацию обучения: слушатели лучше посещают такого рода занятия, проявляют активность, включенность в деятельность и повышенный интерес к ней.

Педагогический потенциал кейс-технологий гораздо больше, чем у традиционных методов обучения. Преподаватель и обучающийся здесь постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, «сталкиваются» друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их моральными нормами.

## **§2. Кейс: что это такое и каким он может быть**

В переводе с английского слово «case» означает случай, а также ящик, футляр.

В различных источниках можно обнаружить следующие определения понятия «кейс».

**Кейс** - это описание реальной ситуации.

**Кейс** - это "кусочек" реальной жизни.

**Кейс** - это события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, "сподвигнуть" обучающихся к обсуждению и анализу ситуации, и принятию решения.

**Кейс** - это "моментальный снимок реальности", "фотография действительности".

Чаще всего, кейс ассоциируется с понятием «ситуация». При этом под **ситуацией** в самом общем виде понимается сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение.

Под **конкретной ситуацией** понимается реальное событие, происшедшее под влиянием некоторых факторов (событий), частично известных и частично неизвестных, на примере которых

формируется коллективный познавательный процесс анализа и принятия решения обучающимися.

Кейс - не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Грамотно изготовленный кейс провоцирует дискуссию, привязывая обучающихся к реальным фактам, позволяет промоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике. Кроме того, кейсы развивают аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки, вырабатывают умения анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать управленческие решения.

Такое обучение развивает, зачастую бессознательно, понимание и способность мыслить на языке основных проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся в профессиональной сфере деятельности. И если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у обучающихся вырабатывается устойчивый навык решения практических проблем.

Кейс представляет собой результат деятельности преподавателя. Как интеллектуальный продукт он имеет свои источники. Тезис о том, что жизнь является источником кейсов вряд ли у кого вызывает сомнение. Заслуживает обсуждения лишь то, в какой степени она предопределяет содержание и форму кейса.

#### **Виды кейсов по основным источникам**

Общественная жизнь во всем своём многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса.

Другим источником выступает образование. Оно определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в кейс-метод другие методы обучения и воспитания.

Наука – это третий источник кейса, как отражательного комплекса. Она задает две ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множество других научных методов, которые интегрированы в кейс и процесс его анализа.

Данный подход может быть положен в основу классификации кейсов по степени воздействия их основных источников. Здесь можно выделить *практические кейсы*, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; *обучающие кейсы*, основной задачей которых выступает обучение; *научно-исследовательские кейсы*, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Основная задача **практического кейса** заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути

дела этот кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главный его смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Хотя каждый кейс несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна. Поэтому **обучающий кейс** отражает жизнь не один к одному.

Во-первых, он отражает типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности.

Во-вторых, в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс мало дает для понимания конкретного фрагмента общества. Однако он обязательно формирует подход к такому фрагменту. Он позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Подобное же свойственно и для **научно-исследовательского кейса**. Его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Такой кейс трудно применять в обычном обучении. Наиболее целесообразно его использование при обучении ординаторов и интернов. Обучающая функция его сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели. Поэтому применять его лучше всего не как метод общеобразовательного обучения, а как метод повышения квалификации, т.е. как метод переподготовки профессионалов. Доминирование исследовательской функции в нём позволяет довольно эффективно использовать его в научно-исследовательской деятельности.

Выделенные выше источники кейса следует называть базовыми, или первичными, поскольку они определяют наиболее значимые факторы воздействия на кейсы. Вместе с тем можно

выделить и вторичные источники формирования кейсов, которые носят производный характер от базовых источников.

### **Виды кейсов по дополнительным источникам**

1. **Литературные кейсы** составляются на основе художественной и публицистической литературы, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейса. Эффективное использование фрагментов из художественной литературы и публицистики, которые благодаря таланту их авторов могут не только украсить кейс, но и сделать его интересным, динамичным, хорошо усваиваемым. Фрагменты из публицистики, включение в кейс оперативной информации из СМИ значительно актуализирует кейс, повышает к нему интерес со стороны слушателей.

2. **Кейсы на основе местного материала.** Вывод очевиден: критическая масса кейсов, которые используются в программах и курсах, может базироваться на местном материале. Обучающиеся чувствуют себя увереннее, если они хорошо знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в кейсах, им значительно тяжелее обсуждать американскую среду, поведение и мотивы американских или других иностранных специалистов. Преподаватель тоже чувствует себя увереннее, дирижируя обсуждением кейса, который базируется на местном материале, поскольку он лучше знает и область, и само предприятие.

3. **Кейсы с использованием статистических материалов,** которые придают им научность и строгость, сведения о состоянии рынка, социально-экономические характеристики предприятия, цифры о динамике заболеваний и т.п. При этом данные материалы могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, а могут выступать в качестве материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации. При использовании статистических материалов обучающемуся необходимо осмыслить эти материалы, ответив на несколько вопросов: «Какую роль играют эти материалы в характеристике ситуации?», «Что в самих материалах непосредственно характеризует ситуацию?», «Как рассчитываются или выделяются эти характеристики?» и т.д. Статистические материалы размещают либо в самом тексте кейса, либо в приложении.

4. **Кейсы на основе анализа научных материалов** (статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме). Если произведения публицистики и художественной

литературы придают эмоциональную насыщенность и предметную осязаемость кейсу, то произведения науки придают ему большую строгость и корректность. Хорошая научная статья обычно характеризуется углубленным пониманием какого-либо вопроса, а научная монография дает системную, всестороннюю характеристику предмета исследования. Что касается научного отчета, то его особенностью является актуальность и новизна материала. Эти продукты науки далеко не всегда описывают и объясняют ситуацию. Поэтому они нуждаются в специальном осмыслении в аспекте ситуации. Наиболее интересные научные публикации могут выполнять в кейс-методе две функции: первая заключается в том, что научные публикации и их фрагменты могут выступить составляющими кейсов посредством включения их в ткань, а вторая - в том, что они могут быть включены в список литературы, необходимой для понимания кейса.

**5. Кейсы, составленные с использованием ресурсов Интернета.** Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью.

Все источники информации для кейсов представляют собой продукты человеческой деятельности. В кейсе можно в ряде случаев использовать и ложные представления и заблуждения, которые создают препятствия при продвижении обучающихся к истине. Однако ложь недопустима в базовом знании кейса. И самое главное в том, что ложные представления и заблуждения обязательно должны быть разоблачены в процессе анализа кейса.

Такой подход требует проверки на истинность всех материалов и источников кейса. Вот почему кейсологи тщательно проверяют и перепроверяют информационную базу кейса, стараются добиваться максимального соответствия ситуации кейса ситуации реальной жизни. Это позволяет с большой уверенностью добиться достоверности кейса.

Кейсы, основанные на фактах из реальной жизни, некоторые авторы, называют **«полевые»**, они также и не отрицают существование кейсов, основанных на вымысле разработчиков и называют их **«кресельные»**. Главное здесь, на наш взгляд, чтобы вымышленные факты отражали реальную картину возможного развертывания ситуации, соответствовали действительной расстановке вещей.

Кейсы можно использовать на разных этапах процесса обучения. В связи с этим, существуют разные виды кейсов **по их месту в изучении цикла:**

1 *Вводный кейс* (дает осведомленность о наличии

проблемы, ситуации, явления; границы рассматриваемого предмета);

2 *Предоставление информации*, знаний по какой-либо теме, проблеме (в зависимости от предмета может быть более или менее детализированным);

3 *Стратегический кейс* (развивает умения анализировать среду в условиях неопределенности и решать проблемы с преобладанием комплексных, недетерминированных факторов);

4 *Исследовательский кейс* (схож с групповым или индивидуальным проектом; анализируется определенная ситуация, проблема, результаты анализа представляются в форме изложения);

5 *Кейс с целью развития определенных навыков* (закрепляет, тренирует использование изученных инструментов и навыков на примере реальных деловых ситуаций; в зависимости от характера навыков - технические, аналитические и т.п. - может быть более или менее детализированным, объемным).

Каждый конкретный кейс обладает несколькими из приведенных выше признаков, сочетание которых зависит от области обучения, целевой аудитории, опыта разработчика и т.п. Кроме того, «классическим» кейсом обычно считается комплексный, стратегический (по нашей классификации), который содержит в себе различные элементы «низшего порядка» (например, кейс - практическую задачу, иллюстрацию и т.п.).

По размеру кейсы могут быть самые разные: от нескольких абзацев до нескольких десятков страниц. В этом плане различают кейсы **«американские»** (длинные) и **«западно-европейские»** (короткие). Наиболее оптимальными для работы с аудиторией считаются кейсы от двух-трех до десяти страниц. К примеру, кейсы, используемые во вводных курсах или на первых занятиях новых учебных циклов, должны быть простыми и короткими. Кейс-материал, написанный для заключительных занятий цикла, как правило, осложнен большим объемом информации, часть которой, для затруднения решения означенной проблемы, намеренно избыточна. Кейс, разработанный для проведения деловой игры, также будет существенно отличаться, как по объему, так и по содержанию, от кейса, предназначенного для оттачивания аналитических навыков обучающихся.

Кейсы могут быть разными по характеру предлагаемых заданий. В одних кейсах, в зарубежной практике их часто называют «кейсы

предприятия», дается характеристика предприятия и обучающемуся предлагается проанализировать ситуацию, для чего он должен ответить на ряд поставленных в задании вопросов. Здесь может и не ставиться задача принятия решения. Слушатель анализирует имеющуюся информацию и подтверждает свои теоретические знания.

Гораздо интереснее «кейс-ситуации», которые построены по-другому. В данном случае обучающегося ставят перед фактом – есть ситуация, есть ее симптомы – и все. Причина проблемы прямо не обозначена, он должен выявить ее сам. При этом «кейс-ситуации» могут быть разного плана. В одних могут быть приведены отдельные направляющие вопросы, в других – нет, т.е. указываются лишь симптомы, однако и в том и другом случае обучающийся должен сам проанализировать ситуацию (симптомы), выявить возможные причины ее возникновения, т.е. поставить диагноз, найти варианты решений, которых может быть несколько, и выбрать оптимальный из них. Причем выбор должен быть обоснован, все должно быть просчитано, в том числе, возможные последствия, и выявлены возможные препятствия.

И чем напряженнее, даже драматичнее ситуация, представленная в кейсе, чем большей срочности принятия решения она требует, тем интереснее кейс.

Схема работы над таким кейсом представлена на рисунке 1.

Из этих шести элементов в учебном процессе чаще всего используются только первые четыре, но и они помогают обучающемуся приобрести определенный практический опыт.

Можно провести определенную аналогию между кейсовым методом обучения и медициной. Что можно считать ситуацией в медицине? Симптомы заболевания. Но, как известно, одни и те же симптомы в целом ряде случаев свойственны совершенно разным заболеваниям. Поэтому врач должен проанализировать симптомы (ситуацию), выявить возможные причины их появления и установить конкретную. После этого он с учетом состояния здоровья больного анализирует разные варианты решения проблемы, т.е. разные варианты лечения, выбирает оптимальный, назначает лечение и во время лечения осуществляет контроль за состоянием здоровья больного. Поэтому, совершенно естественно, что кейсы издавна использовались при обучении медиков. Хотя название это и не использовалось.

Все представленные варианты, безусловно, можно использовать при составлении кейсов для обучения медиков, не ограничиваясь только ситуационными задачами, которые, наверное,

докторам привычнее. Кроме того, можно выделить несколько чисто медицинских подходов к разновидностям кейсов. На необходимость и возможность составления таких кейсов указывает практика подготовки студентов в медицинских вузах.

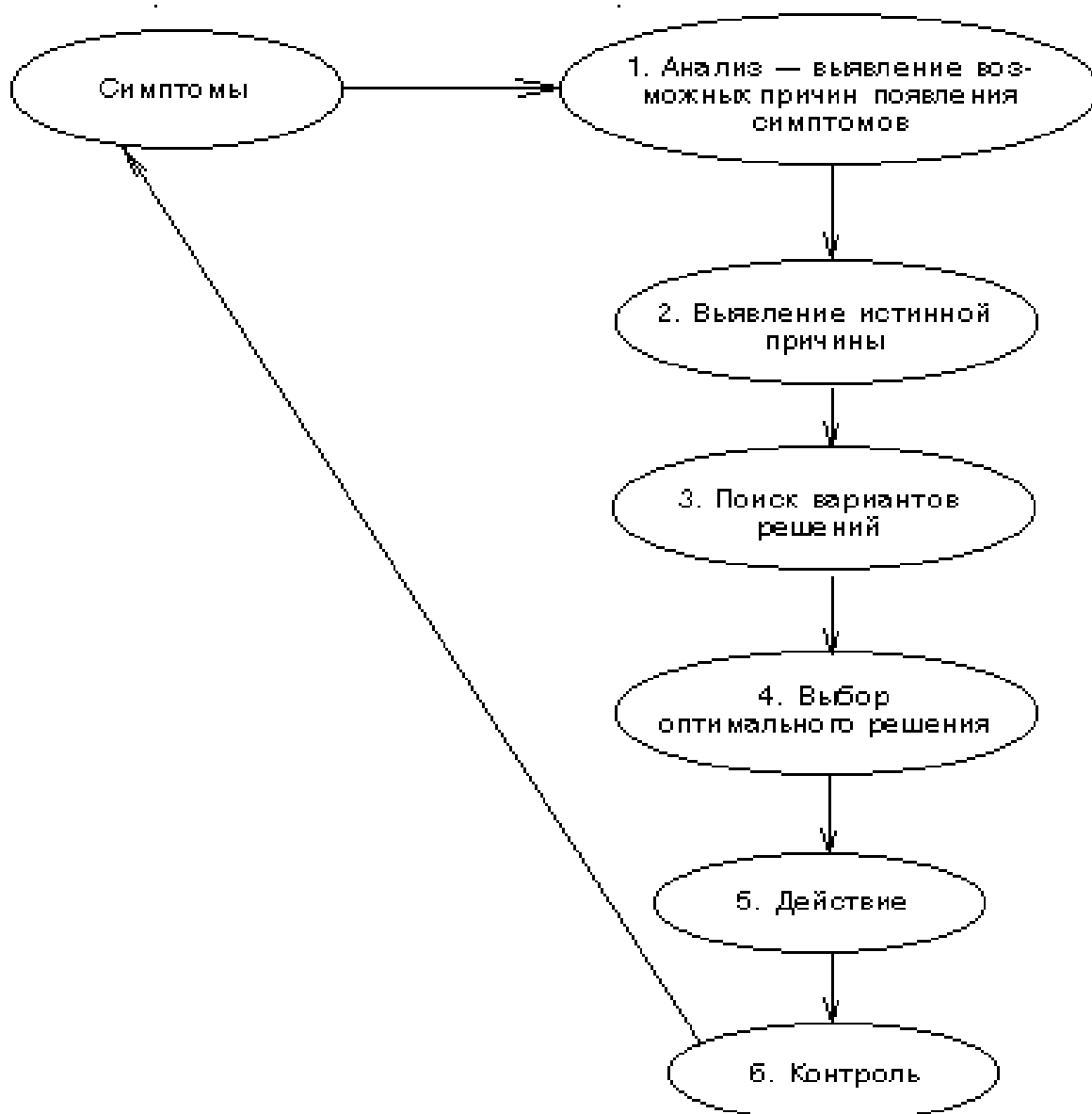


Рис. 2. Этапы анализа ситуации

### Кейсы с медицинской тематикой

**Диагностический** помогает преподавателю научить слушателей оценивать труднодиагностируемую или редко встречающуюся в практике врача патологию. В ходе решения таких кейсов преподаватель анализирует со слушателями врачебные ошибки (диагностические и лечебные), обсуждает перспективы

новых параклинических и специальных исследований и целесообразность консультаций со смежными специалистами.

**Терапевтический кейс** тесно связан с диагностическим, но также предполагает новые цели обучения: апробацию нескольких схем лечения разбираемого в кейсе больного или принятия решения о ведущей монотерапии, хирургическом лечении и т.п.; оценку побочных действий лекарств и их коррекцию; контроль эффективности лечения в динамике; разработку эмпирических и предсказуемых подходов в лечении; определение перспектив и ограничений в отношении терапевтических возможностей.

Диагностические кейсы могут быть *монотематическими и политематическими*.

**Монотематические кейсы** предусматривают диагностику состояния больных в пределах одной нозологической формы заболевания. Они направлены на формирование четкого представления о том, что одно и то же заболевание может протекать по-разному вследствие различий и общности симптомов и признаков болезни.

**Политематические кейсы** дают представления о заболеваниях, различных по природе, но объединенных общим ведущим синдромом. В практике врача такая клиническая ситуация далеко не редка. И здесь требуется правильное и своевременное решение, которое не всегда можно найти у постели больного. Обсуждение кейса позволяет, прежде всего, перечислить те формы заболеваний, в основе которых лежит данный ведущий синдром. Затем следует поэтапно исключить патологические состояния, которые не имеют аналогов в системе уже известных диагностических алгоритмов, выработать дополнительные методы исследования и т.д. [9].

В общеклинической врачебной практике такое деление ситуаций на типы является в какой-то мере условным, но применительно к учебным занятиям оно полезно, ибо помогает предварительно разработать правильную стратегию поведения в той или иной ситуации.

Очень большие возможности для составления кейсов дают ситуации этического характера, возникающие при общении с пациентами. В связи с этим можно выделить еще одну группу кейсов – **этические кейсы**. Их так же, как и диагностические и терапевтические ситуации, можно использовать при обучении врачей разных специальностей.

### **§3. Характеристика ситуаций и задач, используемых в кейсе**

Поскольку в основе кейса всегда представлена ситуация, то есть смысл рассмотреть, какие возможные типы ситуаций можно использовать при написании кейса [6].

С позиций **аналитической трудности** обычно выделяют три группы ситуаций:

1. с описанием проблем и уже принятых решений;
2. с описанием проблем и необходимостью высказать варианты их решения;
3. с описанием ситуации, необходимостью выделить проблемы и найти их возможные решения.

**По характеру освещения ситуации** можно выделить: *ситуации – иллюстрации, ситуации-оценки и ситуации-упражнения.*

**Ситуация-иллюстрация** включает в себе пример из профессиональной практики (как позитивный, так и негативный) и способ решения возникшей ситуации. В чистом виде такого рода ситуации встречаются крайне редко, поскольку приводимый факт, как правило, может быть оценен с какой-либо точки зрения. Ситуации-иллюстрации есть смысл использовать во время лекции для освещения практической стороны изучаемого вопроса.

**Ситуация-оценка** представляет собой описание ситуации и возможное решение в готовом виде: требуется только оценить, насколько оно правомерно и эффективно.

**Ситуация-упражнение** состоит в том, что конкретный эпизод профессиональной деятельности препарирован так, чтобы его решение требовало каких-либо стандартных действий.

По **степени обобщенности** ситуации бывают *конкретные* и *базовые*.

**Конкретные ситуации** возникают во всех сферах формального и неформального общения, они имеют свои особенности и условия функционирования, отражают отдельные моменты врачебной и организационной деятельности. Две конкретные ситуации могут быть идентичными, подобными и полезными с точки зрения возможности заимствования решений.

**Базовой ситуацией** называется обобщенное описание совокупности подобных конкретных ситуаций, которые можно отнести к одному классу.

По **степени новизны** и применяемым для их решения методам анализа ситуации можно разделить *на известные* (для их

разрешения имеются конкретные образцы; в этом случае метод разрешения ситуации стандартный); *неизвестные* (*новые, случайные*; такие ситуации не встречались в практической деятельности и их нельзя сравнить с каким-либо образцом даже с помощью определенной модификации; следовательно, необходимо найти новый, нетривиальный метод решения), *стандартные* (*подобные*; в этом случае их необходимо сравнить с другими подобными ситуациями; подобные ситуации не всегда аналогичны, но в то же время могут иметь единую основу, которую можно видоизменять, приближая ее к рассматриваемой ситуации).

Различают также ситуации **проблемные и тривиальные**, что зависит от **частоты встречаемости** и степени сложности поиска их решений. Тривиальные конкретные ситуации вызывают трудности лишь у начинающих руководителей, решение их может быть уже проверенным на практике, т. е. традиционным. Проблемные ситуации требуют многостороннего анализа и, следовательно, могут иметь не одно, а несколько решений.

По **степени определенности и способу решения ситуации** могут быть *детерминированные и вероятностные, структуризованные и неструктуризованные, формализованные и неформализованные*.

**Отраслевые и межотраслевые ситуации** различаются по отраслевому признаку.

Ситуации можно классифицировать и **по иерархическому уровню управления**, т. е. в зависимости от того, на каком уровне управления принимается решение.

В зависимости от композиционного построения ситуации могут быть **одностадийные, двустадийные, многостадийные**.

По **специализации и широте охвата вопросов** различаются ситуации **узконаправленные** (технологические, экономические, оперативные, правовые, психологические, педагогические и т. д.) и **комплексные** (организационно-управленческие, социально-психологические, административно-хозяйственные).

Различают ситуации и по **длительности действия** — **долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные**.

Ситуации можно разделить и в зависимости **от характера материала**, на котором они построены.

Условно можно выделить **«положительные»** ситуации, построенные на эффективном управленческом опыте, **«нейтральные»** ситуации, от которых работа в организации не меняется, и **«отрицательные»** ситуации, в основе которых лежат управленческие ошибки, психологические промахи, низкий уровень

компетентности руководителя или специалистов, несчастные случаи, негативные конфликты разрушительной силы и другие нежелательные явления, которых необходимо избегать менеджерам, извлекая уроки и демонстрируя превентивный стиль управления.

В таблице 2 представлены дополнительные типы ситуаций, классифицированные по различным признакам.

Вместе с тем нельзя не заметить, что вычленить ту или иную ситуацию в чистом виде практически невозможно. В каждой из них могут присутствовать и некоторые элементы ситуаций других типов.

Таблица 2

### Классификация конкретных ситуаций

Классификационный признак	Виды ситуаций
1	2
Место возникновения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• внутрифирменная</li> <li>• внутриорганизационная</li> <li>• организационная</li> <li>• отраслевая</li> <li>• межотраслевая</li> <li>• региональная</li> <li>• государственная</li> </ul>
Широта охвата материалов дисциплин учебного плана	<ul style="list-style-type: none"> <li>• внутритематическая</li> <li>• тематическая</li> <li>• предметная</li> <li>• полипредметная</li> </ul>
Назначение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учебная</li> <li>• исследовательская</li> <li>• универсальная</li> <li>• техническая</li> </ul>
Уровень творческой активности обучаемых	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ситуация-иллюстрация</li> <li>• ситуация-упражнение</li> <li>• ситуация-оценка</li> <li>• ситуация-проблема</li> <li>• ситуация-инсценировка</li> </ul>
Широта охвата материалов по описываемому объекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ситуация по «решению»</li> <li>• «микрооценочная» ситуация</li> <li>• «историческая» ситуация</li> </ul>

1	2
Метод написания	<ul style="list-style-type: none"> <li>• библиотечная</li> <li>• «публичная»</li> <li>• «кабинетная»</li> <li>• «классическая» (гарвардская)</li> </ul>
Степень детерминированности описания ситуаций и способ решения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формализованная</li> <li>• неформализованная</li> </ul>
Уровень управления	Ситуации, в которых решение принимает главный врач, его заместители, специалисты;
Широта охвата вопросов, задач	<ul style="list-style-type: none"> <li>• простейшие задачи, содержащие один вопрос, одну задачу;</li> <li>• комплексные задачи, в которых решение главной задачи обусловлено решением других задач</li> </ul>
Композиционное построение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• одностадийные</li> <li>• двустадийные</li> <li>• многостадийные</li> </ul>

Вид применяемых в учебном процессе ситуаций в зависимости от перечисленных классификационных признаков в каждом конкретном случае будет зависеть от специфики изучаемого курса, контингента обучаемых, поставленной учебной и развивающей цели, учебного времени и опыта обучаемых.

Разновидностью кейсов, а точнее, их предшественниками можно считать **ситуационные задачи**.

Особенность ситуационной задачи заключается в том, что в отдельных случаях ее оптимальное решение у преподавателя уже имеется. Обучаемому остается найти его и обосновать, показать, каким образом он его нашел и как его можно реализовать; или обучаемый должен проанализировать готовый вариант решения (ответа), предложенный автором-разработчиком ситуационной задачи.

Ситуационная задача отличается от конкретной ситуации:

- более четкой постановкой вопроса, как с качественной, так и с количественной точек зрения;

- необходимостью со стороны обучаемых выполнения расчетов — экономических, математических, технических и др.;
- представлением результата решения только в виде количественных показателей, графиков, формул, графически изображенных структур.

Вместе с тем большинство задач, как известно, не имеют готового решения, в некоторых случаях наоборот, могут иметь несколько вариантов решений, и при этом все правомерные или одно, но многоаспектное решение. К таким задачам относятся следующие:

**Задача с неопределенностью исходных сведений.** Чтобы решить такую задачу, обучаемый должен вначале определить условия ситуации и необходимую информацию, без которых решение вообще невозможно.

**Задача с неопределенностью в постановке вопроса.** Главным затруднением здесь является нечеткость формулировки самой задачи: неясно, что нужно искать и анализировать. При решении такого рода задач обучаемый должен научиться прогнозировать не только преимущества предложенных вариантов, но и цену, которую за них придется заплатить.

**Задача с избыточными или ненужными для решения исходными данными.** При работе над такими задачами обучаемый учится отбирать лишь те сведения, которые необходимы для решения.

**Задача с противоречивыми (частично неверными) сведениями в условии.** Здесь проблема заключается в том, насколько обучаемые должны доверять имеющимся сведениям (например, когда они поступают из разных источников или от разных людей одновременно). Решая задачу, обучаемый должен учесть лишь ту информацию, которая не противоречит цели решения.

**Задача, допускающая лишь вероятностные решения,** основанные на предвидении дальнейшего развития событий.

**Задача с ограниченным временем решения.** Она полезна для развития у обучаемых способностей быстро находить нестандартное решение специфических ситуаций, связанных с несчастными случаями, угрозой жизни больного, авариями, безопасностью труда, остановками оборудования и т. п.

**Задача, требующая решения об использовании работника** в не свойственной ему должности или области деятельности, например при замене заболевшего коллеги.

**Задача на обнаружение ошибки в решении.** Например, при назначении препаратов назначили неправильную дозировку. Требуется найти допущенную ошибку и исправить положение.

**Задача на закрепление или повторение пройденного материала,** например для усвоения основных сведений об изученном инновационном опыте работы.

**Проблемная задача,** которая требует выявить существующие проблемы, обнаружить в них противоречие и найти оптимальные пути их разрешения. Такого рода задачи носят, как правило, межпредметный характер, а их решение связано с мобилизацией и поиском знаний из самых разных областей.

В процессе решения всех этих задач перед обучаемыми ставятся дополнительные вопросы, которые позволяют выявить специфические признаки проблемы, ее истоки, причинно-следственные связи и свойства, развивают способность рассматривать проблему с разных сторон и точек зрения и в разных аспектах.

Приведенная выше классификация отражает характеристику задач, однако вполне применима и к полновесным кейсам. Все зависит от фантазии разработчика.

**Ситуационная задача медицинского содержания может быть составлена в виде кейса, если выполняется какое-либо из следующих условий:**

- *она охватывает несколько типичных случаев;*
- *отражает достаточно сложную проблему, требующую дополнительных данных;*
- *рассматривает проблему в динамике с постепенным представлением дополнительных данных;*
- *связана с вопросами организации работы людей, какого-либо подразделения;*
- *направлена на развитие коммуникативных умений сотрудников организации, решение этических проблем при взаимодействии врача и пациента.*

В дополнение к сказанному необходимо упомянуть о сравнительно недавно появившейся и еще не получившей широкого распространения тенденции. Вместо того, чтобы наводнять текст кейса огромным количеством ненужной, запугивающей слушателей информации, напротив, удаляют полезную информацию, что само по себе не менее осложняет работу над кейс-материалом, но одновременно заставляют более продуктивно мыслить, задумываясь над тем, анализ каких имеющихся данных позволит воссоздать недостающее звено информационной цепи. Безусловно,

эта концепция не беспочвенна, и ее появление сегодня не случайно. Поскольку специалисты на практике часто сталкиваются с проблемой нехватки информации, а отнюдь не ее избытка.

Следовательно, несмотря на общепринятое мнение о том, что кейс-материал должен быть достаточно объемным для того, чтобы как можно детальнее описать поставленную проблему, автор должен в каждом конкретном случае, в зависимости от задач, решаемых с помощью этого кейс-материала, определить, какие данные необходимо включить в текст кейса, а какие можно, а в некоторых случаях даже необходимо, исключить. Только автор может определить оптимальный объем своего труда, помня, что практика кейс-метода показала чрезвычайно невысокую отдачу от работы с кейс-материалом, превышающим пятнадцатистраничный объем.

## **Глава 2. Процесс написания кейса**

*Наградой за доброе дело служит его свершение  
Сенека*

### **§1. Структура кейса**

Каждому преподавателю, использующему кейс-технологии, рано или поздно приходится искать ответ на вопрос: «продолжать использовать на занятиях кейсы, написанные другими, или попытаться самому написать кейс?». Сегодня этот далеко не праздный вопрос задают себе многие российские преподаватели.

Как показывает практика, жизнь кейса коротка. В среднем кейс - материал можно активно использовать 2 - 3 года. Более того, в последние годы скорость старения кейсов имеет устойчивую тенденцию к росту. Этот процесс, происходящий независимо от воли и желания преподавателя, не может не вызвать беспокойства. В качестве комментария необходимо отметить: безусловно, существуют так называемые классические кейсы, которые проходят проверку временем уже в течение 20 - 30 лет и по-прежнему вызывают интерес у обучающихся. Без сомнения это "золотой фонд" кейс - метода, но, к сожалению, классические кейсы - это небольшие по объему и очень простые ситуации, которые можно использовать исключительно в начале курса. В то время как кейс-технология требует постоянного усложнения рассматриваемых ситуаций. Более того, современность и актуальность ситуаций, описанных в кейсе, - не единственное условие его успеха в аудитории. Практика показала, что слушатели отдают предпочтение кейсам, написанным на основе реальных ситуаций, как правило, первые симптомы старения или неактуальности кейс - материала - отсутствие интереса обучающихся к рассматриваемой проблеме.

Все вышесказанное свидетельствует об актуальности и важности разработки технологии написания кейсов.

В современной практике написания кейсов, кстати, чрезвычайно часто используется термин "составление кейсов", что не совсем точно отражает суть процесса, пестрит огромным разнообразием способов, техник, технологий, методов, приемов. Однако до сих пор никому не удалось категорично заявить: «Этот способ, эта техника или этот подход лучший!». И это вполне объяснимо. Сделать такое заявление просто невозможно, поскольку и подобное и любое аналогичное утверждение было бы безосновательно. Не случайно среди огромного количества материалов, посвященных кейс -

методу, практически полностью отсутствуют фундаментальные работы, освещающие технологию написания кейсов. Существующие же работы подчас крайне противоречивы и вероятно отражают субъективные проблемы их авторов, связанных с работой над кейс-материалом.

В связи с этим, ниже мы приведем несколько вариантов структуры кейса, которые, на наш взгляд, удачно можно использовать при составлении кейса медицинского содержания.

Профессионалы кейс-метода, написавшие не один кейс, утверждают, что каждый кейс-материал должен иметь индивидуальную, свойственную только ему структуру или, если быть точными, систему структур. Грамотно составленный кейс должен характеризоваться четко выраженными временной, сюжетной и разъяснительной структурами [5].

**Временная структура кейса.** Любая ситуация, описанная в кейсе, происходит во временной системе координат. Поэтому обучающиеся, работающие с кейс-материалом, должны четко представлять: в какой временной последовательности происходят события, изложенные в кейсе. Обычно кейс-материал составляется в строгом соответствии с временной структурой. Однако в последние годы все чаще встречаются кейсы, в которых временная последовательность изложения материала разбита на несколько временных отрезков, что позволяет включать в канву изложения ситуации комментарии, размышления, мнения, цитаты и прочие необходимые материалы. Тем не менее, это не должно отразиться на последовательности изложения событий, и временная структура должна по-прежнему оставаться четкой и понятной обучающимся.

**Сюжетная структура кейса.** Чтобы кейс-материал действительно смог увлечь студента, необходимо наличие четкой сюжетной линии. На 10-15 листах бумаги должна разыгаться драма, способная приковать к себе внимание. Опытный автор не случайно уделяет сюжетной структуре особое внимание. Чем ярче будет представлена проблема, поставленная в кейсе, тем больший интерес она вызовет. Столкновение идей или людей — лучшая гарантия успеха кейса.

**Разъяснительная структура кейса.** Изложенная в кейсе ситуация должна быть понятна читателю до мельчайших подробностей. Необходимо помнить, что восприятие материала автором кейса и читателем не одинаково. Поэтому чрезвычайно полезно периодически смотреть на свое творение глазами будущего читателя и, как результат этого процесса, — возможно, более

подробно осветить те моменты, которые с авторской точки зрения не требуют дополнительного разъяснения.

Опытный автор кейсов отличается от новичка прежде всего тем, что умело переплетает временную, сюжетную и разъяснительную структуры с целью создания шедевра особого жанра — жанра учебных кейсов.

В работах, которые являются результатом проведения семинаров в рамках программы Tacis Европейского Союза предлагается следующая **структура для методической записки** по кейсу:

1. *Краткий обзор кейса.* 5-10 строк по содержанию кейса.
  2. *Цели.* Чему учит кейс, что должен уметь обучающийся после работы с кейсом.
  3. *Учебный план.* Место кейса в учебном плане (указывается курс, цикл, тема и место кейса в них).
  4. *Вопросы для обсуждения.* Предлагаются детальные вопросы для обсуждения в аудитории.
  5. *Анализ ситуации.* Дается полная характеристика (контекст) ситуации, позволяющая ответить на вышеуказанные вопросы.
  6. *План работы с классной доской, слайдами и техническими средствами.*
  7. *Аннотация.* Краткие комментарии к опыту по использованию данного кейса в учебном процессе.
  8. Рекомендуемая литература.
- Пример кейса, написанного с использованием приведенной выше структуры, представлен в приложении.

При составлении кейса (профессиональной задачи) можно также опираться на следующую **примерную структуру**, предложенную авторами компетентностного подхода [3]:

1. *Обобщенная формулировка задачи* – описание имеющегося в практике противоречия, трудностей, постановка вопроса
2. *Ключевое задание*, в котором обозначен «продукт» решения задачи (Что требуется представить как результат решения)
3. *Контекст решения задачи* – имеющиеся условия (характеристика людей, ресурсов, конкретной ситуации и т.д.)
4. *Задания, которые приведут к решению* (к «продукту»). Они могут быть приведены в полном составе, неполном, не приведены вообще.

5. Можно слушателям предложить самим выявить *контекст предложенной задачи в реальной жизни* и решить задачу с учетом этого контекста.

*Контекст (условие)* задачи может включать следующую информацию.

1. *Исходные данные о ситуации* (Где возникла задача? Что за люди, являющиеся источниками задачи? В чём затруднение, что не устраивает, что за ситуация сложилась? и т.п.)

2. *Характеристику имеющихся ресурсов для решения задачи* (кадровых, материально-технических, финансовых, научно-методических, временных, информационных, психологических, организационно-управленческих)

3. *Указание на теоретическую базу решения задачи* (она либо указывается, либо её необходимо выбрать самому обучающемуся)

4. При этом в условие задачи включается только та информация, от содержания которой зависит вариант решения задачи.

В полном руководстве по кейс-технологиям Санкт-Петербургских авторов представлен вариант оформления кейса в виде **паспорта**, в который они предлагают включать следующие пункты [6]:

1. *Наименование учебной дисциплины.*

2. *Название темы учебной дисциплины.*

3. *Цель ситуационного занятия.*

4. *Краткая характеристика приобретаемых знаний и умений.*

5. *Материалы ситуации* (текст может быть представлен в виде: кейса, кейс-стади, инцидента, сценария для «разыгрывания» ситуации в ролях (инсценировки)).

6. *Вопросы для обсуждения.*

*Материалы ситуации* должны содержать следующие разделы:

- Введение в ситуацию.
- Описание ситуации.
- Постановка задачи.
- Определение статуса или профессиональной роли тех или того, кто принимает решение по материалам ситуации.
- Список литературы (в случае, если ситуации заимствованы из опубликованных источников).

Во введении к кейсу отражается значение рассматриваемой проблемы, основные направления ее решения. Оно должно подчеркнуть актуальность и типичность подобных случаев в профессиональной практике. Описание ситуации дается в виде исходной информации, представленной текстом, дополненным

таблицами, схемами, рисунками, графиками и др., иллюстрирующими развитие ситуации и соответствующие ей условия деятельности организации. Постановка задачи содержит основные вопросы (задачи, проблемы), которые обучаемые должны решить в процессе разбора и анализа кейса, исходя из поставленной цели их применения. Для определения статуса или профессиональной роли лица, принимающего решение по КС или СЗ, в материалах ситуации необходимо указать слушателям от «имени» какого руководителя они анализируют проблему и принимают управленческое решение.

В указанном выше источнике представлены также более простые варианты кейсов, в которых отражаются следующие составляющие:

1. *Что нужно знать для анализа ситуации по этой теме (данный пункт не всегда обязателен).*
2. *Ситуация.*
3. *Задание.*
4. *Возможное решение ситуации.*
5. *Возможное развитие ситуации.*

В этой связи необходимо упомянуть еще одну не менее важную проблему. Ранее уже неоднократно отмечалось, что кейс — это не просто фрагмент реальной жизни, не просто фотоснимок реальной ситуации. **Кейс — это авторская работа**, а соответственно из множества реально произошедших в определенный момент времени событий, автор выбирает те, которые, по его мнению, наиболее значимы и соответствуют замыслу кейса. Образно говоря, кейс — это мозаика, составленная из элементов реальности, выбранных автором. И основная проблема, возникающая в этой связи, — не высказывая свои собственные суждения и свое отношение к описываемой ситуации, как можно более объективно передать реальность. Именно с этой целью в кейс-материале приводятся мнения и суждения как можно большего числа реальных участников описываемых событий.

**Варианты представления условия задачи и продукта ее решения**

*Условие* может быть представлено в виде:

- письменного текста в определенном жанре;
- системы знаков (условных обозначений);
- таблицы, диаграммы, графика, рисунка, схемы;
- мультимедийной презентации;

- звуковой информации;
- видеоинформации;
- сочетания перечисленных форм представления.

В основе «продукта» решения задачи может быть: информация, действия, операции, отношения, суждения и оценки, форма поведения (в том числе эмоционально-волевого, этического, психологического).

«Продукт» может быть представлен, например, в виде текста (программы, выступления, проспекта книги, конспекта занятия, презентации, афиши, рекламы, листовки, методических рекомендаций, проекта, методической разработки и т.д.), а также текста описания (стратегии поведения, способа действия, операций, технологий и др.).

*Перечень заданий*, совокупность которых позволяет получить «продукт», в котором представлено решение может строиться по-разному в зависимости от группы и вида поставленной перед педагогом профессиональной задачи. Задания будут строиться в соответствии

## **§2. Этапы работы над кейсом**

Решив написать собственный кейс, возникает вопрос, с чего начать и как построить данный процесс? В качестве помощи можно предложить следующую логику работы, представленную на основе анализа практики работы над кейсами.

### *1. Формирование дидактических целей.*

Этот этап включает определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация; формирование целей и задач; выявление «зоны ответственности» за знания, умения и навыки обучающихся.

### *2. Предписание.*

Результатом данной ступени должна стать разработка идеи будущего кейса и добиться расположения организаций и контактных лиц (больных, докторов и т.д.). Самое трудное - поиск ситуации, на основе которой можно написать хороший кейс, а значит и организации или истории болезни, на материале которой он будет написан. Авторы наиболее удачных кейсов утверждают: если перед началом работы не определена идея будущего кейса, риск напрасно потратить время чрезвычайно велик. Безусловно, в процессе работы над материалом идея может претерпеть некую

трансформацию, но это вполне допустимо. Все же начинать работу над кейсом без наброска его основной идеи, значит, заведомо обрекать себя на неудачу.

### *3. Сбор информации.*

Практики утверждают, что наиболее важная информация для будущего кейса собирается при первом контакте с персоналом организации или отдельными участниками. В процессе сбора информации и, особенно, при последующей её обработке необходимо помнить следующее:

1. В ходе интервью сотрудники организаций имеют склонность к приукрашиванию истинного положения дел.

2. Информация, полученная не из первоисточника, а передаваемая из «уст в уста», должна подвергаться особо тщательной проверке в силу вероятности её многократного искажения.

3. Любая полученная информация сразу должна подвергаться проверке, в противном случае трудно определить, на каком этапе произошло искажение информации.

### *4. Набросок.*

Основная идея данного этапа процесса работы над материалом будущего кейса - полный отказ от редактирования первого варианта текста. Если даже в процессе работы над наброском не можете найти нужное слово, - оставьте пустое место; если не можете сделать выбор между синонимами, - напишите оба, а позже вы к этому вернетесь. Приступая к составлению кейса, необходимо особое внимание уделить решению трех основных вопросов:

1. Каково содержание будущего кейса?

2. В какой форме должна быть представлена информация в будущем кейсе?

3. Какова структура будущего кейса? Начинать необходимо с поиска ответа на первый вопрос.

При определении содержания будущего кейса предстоит решить, во-первых, какую информацию должен содержать кейс-материал. Во-вторых, на чем необходимо акцентировать внимание, а что исключить из текста кейса. В-третьих, каков должен быть объем будущего кейса. В-четвертых, чем необходимо начать и чем закончить изложение кейс - материала.

Следовательно, несмотря на общепринятое мнение о том, то кейс - материал должен быть достаточно объемным для того, чтобы как можно детальнее описать поставленную проблему, автор должен в каждом конкретном случае, в зависимости от задач, решаемых с помощью этого кейс - материала, определить, какие

данные необходимо включить в текст кейса, а какие можно, а в некоторых случаях даже необходимо, исключить.

#### *5. Редактирование.*

Не стоит проводить редактирование всего текста сразу. Вместо этого необходимо проанализировать основные ключевые моменты кейса с тем, чтобы решить, что можно оставить без изменения, что необходимо доработать, а что и вовсе убрать. Для облегчения работы над этим этапом можно ответить на следующие вопросы: "Удачно ли представлена информация в кейсе?", "В соответствующем ли стиле написан кейс?", "Убедительна ли структура кейса?", "Соответствует ли содержание текста основной идее кейса?". Только после этого необходимо приступить к окончательному редактированию текста кейса.

Так же следует учесть то, что кейс должен соответствовать одной из выбранных структур.

*6. Проверка кейса на практике,* его применение при проведении учебных занятий, а также его публикация с целью распространения в преподавательском сообществе; в том случае, если информация содержит данные по конкретному образовательному учреждению, необходимо получить разрешение на публикацию.

#### *7. Подготовка методических рекомендаций.*

На данном этапе подготавливаются методические рекомендации по использованию кейс, разработка заданий для слушателей и возможных вопросов для ведения дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых действий учащихся и преподавателя в момент обсуждения кейса.

На этом процесс работы над кейс-материалом заканчивается и начинается новый процесс - процесс жизни кейса в аудитории: робкие первые шаги, становление, зрелость и уже затем - старение кейса.

Так же можно предложить некоторые советы, учет которых поможет успешной подготовке кейс - материала.

1. Разделяйте во времени процесс обдумывания идей и реализации их на бумаге. Ясное мышление и доступное изложение взаимосвязаны, но не тождественны. Излагайте свои мысли доступно для читателя, а не просто записывайте, их в той последовательности, в которой они к вам приходят.

2. Никогда не приступайте к написанию полного текста будущего кейса, не сделав предварительный набросок. Приведите в порядок свои идеи и мысли перед тем, как начнете излагать их в предложениях и параграфах.

3. Разделяйте процессы работы над наброском и редактирования. Работая над наброском, дайте волю своей фантазии. Не думайте о деталях, к их уточнению можно вернуться позже.

4. В кейс включайте только достоверные факты и события.

5. Выбирайте только понятные слова и правильную терминологию. При выборе слов следует помнить разницу между трактовкой слова в словаре и теми ассоциациями, которые оно вызывает. Некоторые слова несут негативные ассоциации, другие - позитивные, третьи - нейтральные.

6. Будьте точны в выборе слов. Автор кейса должен быть чрезвычайно точен в выборе слов с тем, чтобы читателю не пришлось что-либо додумывать самому. Как можно чаще используйте имена собственные, даты и количественные показатели.

7. Избегайте слишком сложного профессионального жаргона. Безусловно, специальные термины позволяют точно и ясно выразить мысли, не прибегая к излишним объяснениям. Вместе с тем необходимо помнить простую истину: сверхзадача любого автора - упростить сложную фразу, а не усложнить простую. Поэтому используйте общепризнанные научные термины, но избегайте жаргонизмов.

8. Формируйте четкие параграфы. Правильно образованные параграфы помогают читателю проследить за ходом развития важных мыслей, создавая стройность и ясность изложения материала.

9. При переходе к новой идее или проблеме создавайте новый параграф. Параграфы служат четкому обрамлению идеи. Начиная новый параграф, автор дает понять читателю, что завершил разработку одной идеи или аспекта рассматриваемой проблемы, и переходит к другой.

10. Первое предложение любого параграфа должно нести основную смысловую нагрузку, то есть быть ключевым, что позволяет, пробежав глазами лишь первые предложения параграфов, за считанные минуты вникнуть в суть проблемы, изложенной в кейсе.

11. Соединяйте мысли, высказываемые в рамках параграфа, связующими словами и фразами. Использование связующих слов и фраз, обеспечивая логичность изложения, указывает читателю на взаимосвязь между предложениями или частями сложного предложения. При корректном использовании представленных в таблице связующих слов даже начинающий автор сможет

сделать содержание текста будущего кейса более ясным и понятным, что, несомненно, облегчит работу с ним в аудитории.

### **§3. Требования к кейсам**

Хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания
- иметь соответствующий уровень трудности
- иллюстрировать несколько аспектов реальной жизни
- не устаревать слишком быстро
- иметь национальную окраску
- иллюстрировать типичные ситуации
- развивать аналитическое мышление
- провоцировать дискуссию

М. Гильбертон утверждает, что объективность изложения кейс-материала — основное требование, позволяющее сохранить его подлинность. В частности, М. Гильбертон рекомендует:

1. Использовать как можно больше цитат из документов и интервью.

2. В кейсе, по возможности, давать ссылки на источник информации.

3. В процессе составления кейса воздерживаться от любых проявлений предубеждения или симпатии.

4. Использовать как можно больше фактических данных: цифр, дат, имен, названий.

5. При описании ситуации строго соблюдать хронологическую последовательность событий.

В кейсе рассматривается конкретная ситуация. В описание ситуации включаются основные случаи, факты, принимаемые решения, имевшие место в течение времени. Причем, ситуация может отражать как комплексную проблему так и какую-либо частную задачу.

Как правило, информация не представляет полное описание (биографию) процесса или события, а скорее носит ориентирующий характер. Поэтому, для построения логичной модели, необходимой при принятии обоснованного решения, допускается дополнять кейс данными, которые, по мнению участников, могли иметь место в действительности. Таким образом, обучающийся не только фиксирует рассматриваемый случай, но и вникает в него до такой степени, что может прогнозировать и демонстрировать то, что пропущено в кейсе.

Специалист в области кейс-метода П.Лоуренсон делает следующие обобщения к вопросу о содержании кейс-материала.

1. В кейсе желательно описывать одно или несколько событий, взятых из реальной практики.

2. В кейсе обязательно приводится необходимая информация об организации в целом и людях, работающих в ней.

3. Кейс-материал должен содержать высказывания сотрудников организации (специалистов в данной области) относительно рассматриваемой проблемы.

4. Текст кейса не должен быть перегружен биографическими данными сотрудников организации.

Проблема выбора стиля изложения, как правило, возникает у начинающих авторов. Они довольно долго решают, какой стиль выбрать: официальный, академический или использовать разговорную речь. В этой связи необходимо заметить.

Во-первых, текст кейса должен быть написан хорошим русским языком, с соблюдением всех правил грамматики, синтаксиса и пунктуации. В случае опубликования кейса, с материалом непременно должен поработать профессиональный редактор.

Во-вторых, крайне необходимо, в целях избежания двусмысленности толкования и затрудненного понимания сути изложенной ситуации, тщательно подбирать слова.

В-третьих, желательно описывать ситуацию в прошедшем времени. Это необходимо, прежде всего, в целях защиты интересов организации, людей, предоставивших информацию, а также увеличения "жизненного цикла" кейса. Кейс-материал, изложенный в настоящем времени, как это ни парадоксально, живет ровно столько времени, сколько актуальна описанная в нем ситуация. Именно поэтому практики в случае невозможности описания ситуации в прошедшем времени рекомендуют указывать точную дату написания кейса.

В-четвертых, необходимо использовать табличную форму представления данных.

В-пятых, в целях облегчения работы с кейс-материалом желательно использование диаграмм, схем, рисунков, сводных таблиц и т.д.

В-шестых, все цифровые данные, приведенные в тексте кейса, должны быть тщательно проверены.

В-седьмых, справочный материал, используемый в иллюстративных целях, должен быть вынесен в приложения.

При определении содержания будущего кейса предстоит решить, во-первых, какую информацию должен содержать кейс-

материал. Во-вторых, на чем необходимо акцентировать внимание, а что исключить из текста кейса. В-третьих, каков должен быть объем будущего кейса. В-четвертых, чем необходимо начать и чем закончить изложение кейс-материала. Последний вопрос, отнюдь не праздный. Мнения профессионалов относительно того, с чего необходимо начинать и чем заканчивать текст кейса, разделились. И, пожалуй, наибольшие споры развернулись относительно концепции концовки кейс-материала. Одни утверждают, что ставить точку в тексте будущего кейса необходимо в самом драматичном месте, что побуждает обучающихся незамедлительно попробовать свои силы в поиске выхода из сложившейся ситуации. По мнению сторонников этой концепции, ее преимущество в том, что она не сковывает мыслительный процесс студентов, а позволяет находить действительно неординарные решения поставленной проблемы. Противники же, напротив, утверждают, что в конце кейс-материала необходимо обозначить элементы одного из возможных вариантов решения означенной проблемы либо реального решения. В основе этой концепции лежит мнение о том, что процесс поиска альтернативных вариантов решения поставленной проблемы должен быть направленным, т. е. иметь определенные рамки, что значительно повышает эффективность работы с кейс-материалом. Ту же концептуальную основу, а, соответственно, те же «за» и «против» имеет проблема включения или не включения в текст кейса вопросов, ответы на которые направляют интеллектуальный поиск обучающихся в нужное, удобное для преподавателя русло, облегчающее процесс проведения кейс-дискуссии.

В заключение необходимо сделать некоторое отступление, посвященное процессу, как правило, остающемуся в тени, о котором мало говорят и еще меньше пишут, но от которого зависит успех будущего кейса. Речь идет о процессе кодировки информации, используемой в кейсе. Кодировка необходима при работе с данными, которые не могут быть использованы в неизменном виде. Основная идея процесса кодировки — защита интересов организации или людей, предоставивших информацию.

Наиболее часто подвергаются кодировке следующие данные: название организации; наименование продукции или услуг; имена персонала, больных; местонахождение организации; дата; экономические показатели деятельности организации. В большинстве случаев руководство организации, предоставившей информацию, требует кодировки экономических показателей, к примеру, объемов производства, продаж, издержек и т. д. Чаще других требования обязательной кодировки названия выдвигают

хорошо известные организации. В этой ситуации нередко используют альтернативный вариант: не изменяя названия организации, кодируют имена персонала, даты и место действия описанных событий.

Практика показывает: слишком тщательная кодировка кейс-материала лишает ситуацию жизненного реализма и значительно снижает интерес к нему. И, напротив, использование реальных данных положительно отражается на эффективности кейс-дискуссии. Не случайно профессионалы предпочитают кодировать имена сотрудников и названия организаций, оставляя без изменения факты и цифры. Замечено, что чем проще ситуация, тем меньшей кодировке она подвергается. И все же, в целях избежания конфликтов и обеспечения успеха будущего кейса, автору, независимо от его опыта, необходимо обеспечить максимально плодотворное сотрудничество с персоналом.

## **Глава 3. Технологии проведения занятий с использованием кейсов**

*Порядок нашей работы пусть будет такой же, как если бы у нас шло совещание относительно какого-либо вопроса. Сначала предположим случай, вызывающий беспокойство. Затем изыщем средства, способствующие устранению зла. Наконец, нашедши их, постараемся внушить необходимость их применения тем, кто имеет к этому делу какое-либо отношение.*  
Я.А. Коменский

### **§1. Общие подходы к организации работы с кейсом**

Принципиальное отличие кейс-технологий от других интерактивных технологий активизации учебного процесса в том, что здесь превалирует необходимость наличия профессиональной компетентности у обучаемого. По-видимому, именно эта причина вызвала такую высокую потребность в кейсах как технологии, использующейся при переподготовке и повышении квалификации уже работающих специалистов. Для большинства рассматриваемых ситуаций целесообразно привлечение специальных знаний. Эти знания приходят не столько с жизненным опытом, сколько с овладением определенной профессией.

Кейс-технологии при умелом их использовании и применении позволяют преподавателю, работающему со взрослой аудиторией, оптимально решить одновременно три педагогические задачи:

- подчинить учебный процесс управляющему воздействию преподавателя;
- обеспечить включение в активную учебную работу, как опытных специалистов, так и начинающих;
- наладить обратную связь, установить постоянный контроль процесса усвоения знаний и качества обучения.

Деятельность преподавателя при использовании кейс-технологий включает две фазы. Первая фаза представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую

деятельность преподавателя. Однако хорошо подготовленного кейса мало для эффективного проведения занятия. Для этого необходимо еще подготовить методическое обеспечение, как для самостоятельной работы студентов, так и для проведения предстоящего занятия.

Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад обучающихся в анализ ситуации.

Часто бывает целесообразно до анализа кейса в аудитории встретиться с несколькими участниками перед занятием, чтобы рассмотреть с ними данные, сравнить анализы и обсудить стратегии. Именно тогда можно подвергнуть испытанию и усовершенствовать выбор стратегий, а также исследовать и обогатить понимание проблем данной ситуационной модели через восприятие других людей.

Анализ кейса и поиск эффективной формы демонстрации этого анализа в аудитории представляет собой наиболее серьезную фазу обучения. Она предусматривает выявление фактов и определения частей проблемы, а также их соотношение.

При открытии дискуссии нужно помнить, что каждое занятие имеет свое начало и свой конец. Начало дискуссии - это, возможно, единственный момент, когда ситуация полностью находится в руках преподавателя. И этим нужно воспользоваться наилучшим образом. Ведь от того, как начнется обсуждение, в большей мере будет зависеть общий тон, интерес и направленность всех занятий.

Задача преподавателя состоит в подборе соответствующего реального материала, а обучающиеся должны разрешить поставленную проблему и получить реакцию окружающих (других слушателей и преподавателя) на свои действия. При этом нужно помнить, что возможны различные варианты решения проблемы. Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии, например, с помощью проблемных вопросов в контроле времени работы, в побуждении отказаться от поверхностного мышления.

Эффективность занятия с помощью кейс-технологии во многом зависит от умения преподавателя организовывать групповую работу: направлять беседу в нужное русло, контролировать время в процессе интерактивного взаимодействия, вовлекать в дискуссию всех участников учебного процесса, организовывать корректную обратную связь от участников занятия, пояснять, напоминать теоретические аспекты или делать ссылки на соответствующую

литературу, обобщать полученные результаты и подводить конструктивные итоги.

При решении любой ситуационной задачи или кейса обучающиеся могут воспользоваться алгоритмом, приведенным ниже. Алгоритм может быть предложен им в качестве раздаточного материала или в виде слайда [3].

### **Алгоритм решения ситуационных задач**

- *Осознание цели, проблемной ситуации*
- *Поиск информации различными методами, включая диагностические процедуры*
- *Анализ конкретной ситуации и вычленение проблемы*
- *Разработка вариантов для принятия решения, выявление гипотез*
- *Выбор критериев решения*
- *Оценка и прогноз перебираемых вариантов*
- *Установление соответствия предлагаемого решения этико-правовым нормам*
- *Представление решения в виде текста, системы знаков, звуковой, видеоинформации и т.п.*
- *Учет контекста*
- *Соотнесение полученного результата с поставленной целью*
- *Рефлексия успешности решения ситуации*

Учебное занятие с использованием кейс-технологии происходит по сценарию, представленному в таблице 3 [6].

В системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации медицинских кадров можно использовать такие разновидности кейс-технологий, как: анализ конкретных ситуаций, включающий ситуационные упражнения и метод ситуационного анализа (кейс-стади); метод кейсов; метод «инцидента»; метод разбора деловой корреспонденции и метод проигрывания ролей (инсценировки) — в зависимости от дидактических, развивающих и игровых целей. Одну и ту же ситуацию можно проанализировать разными методами: и методом ситуационного упражнения или традиционного анализа, и методом кейса, и методом «инцидента», а можно разыграть ситуацию в ролях, т. е. осуществить инсценировку. Целесообразно также записать материалы анализа на видеопленку, а затем материал просмотреть, делая его критический анализ и извлекая уроки на будущее.

**Сценарий учебного занятия с использованием кейс-технологии**

Этап	Преподаватель	Обучаемый
Перед занятием	Подобрать ситуацию. Подготовить задание (цель, ожидаемый результат, вопросы) для обучаемых. Спланировать ход занятия, последовательность шагов по работе с ситуацией	Получить описание ситуации, просмотреть соответствующий учебный материал курса, прочитать материал, при необходимости обсудить его с другими обучаемыми
В течение занятия	Ответить на вопросы, возникающие у обучаемых. Вести обсуждение путем организации самого процесса: вопросы, комментарии. Предложить участникам сделать многоаспектный анализ ситуации: управленческий, этический, психологический, педагогический и другие аспекты. Сделать завершающее резюме по итогам обсуждения	Участвовать в обсуждении, слушать, что говорят другие, представлять себя участником обсуждаемой ситуации («ходить в чужих ботинках») и продуктивно взаимодействовать
После занятия	Подвести итоги совместной работы. Оценить участие обучаемых в анализе ситуации и упорядочить результаты, высказать свое мнение. Оценить «ситуацию» в свете поставленных задач: учебных, развивающих, игротехнических; выявить отрицательные и положительные моменты, определить лидеров мнений. Записать рекомендации на будущее	Проанализировать результаты обсуждения в свете учебного раздела курса и записать основную концепцию изученного материала. Сформулировать уроки, извлеченные из обсуждения, которые можно использовать практически

Как только преподаватель выбрал подходящий вариант применения кейса, можно принять решение по поводу того, будет занятие включать одну задачу или серию задач.

В зависимости от сложности этих задач метод будет применяться или в виде короткого упражнения на 30-60 минут, или в более развернутом виде. В некоторых случаях вокруг исследования какой-либо важной ситуации может быть выстроен целый курс, длящийся несколько дней.

В каждом из этих вариантов обучение происходит через изложение информации в виде проблемы или серии проблем. Эта информация может быть изложена в документальной форме (например, сообщение) или представлена с помощью вербальных или визуальных средств (таких как видео и/или показ слайдов).

## **§2. Традиционный анализ конкретных ситуаций (АКС)**

Самый распространенный вариант кейс-технологии – **традиционный анализ конкретных ситуаций**, классического типа, по гарвардской технологии; *это глубокое и детальной исследование реальной или имитированной ситуации.*

Разновидностями метода анализа конкретных ситуаций, часто используемых в процессе обучения, являются *ситуационное упражнение и метод ситуационного анализа (кейс-стади) [6].*

**Метод ситуационного упражнения (задачи)** заключается в том, что обучаемому предлагается текст с подробным описанием сложившейся в организации ситуации и задача, требующая решения. Иногда в тексте предлагаются уже осуществленные специалистом действия для анализа их правомерности. Но чаще всего обучаемый должен осуществить какие-либо процедуры, связанные с аналитической деятельностью: систематизация проблем, их ранжирование, произведение расчетов, сравнительных действий и т.д., — и только затем принимать решение.

При использовании метода ситуационного упражнения больше внимания уделяется индивидуальному подходу к проблеме и ее решению, чем групповому. Целью применения ситуационного упражнения в учебном процессе является усвоение обучаемыми знаний и приобретение ими профессиональных навыков и умений на основе деятельности в условиях, приближенных к реальности.

В основе ситуационного упражнения лежит конкретная ситуация, однако материал в ней подкреплен результатами специальных исследований, формами статистической отчетности и другой информацией. Кроме того, описание ситуации может содержать факты, которые, на первый взгляд, не имеют прямого отношения к решению, но из них требуется выделить самые важные, приоритетные для принятия решений.

Для ситуационного упражнения не является характерным или обязательным наличие четко сформулированного вопроса, поэтому наиболее трудным этапом в решении ситуационного упражнения является определение главной задачи. СЗ может не иметь однозначного решения. Ситуация, лежащая в основе задачи, может предполагать множество решений, более или менее близких к оптимальному. Многообразие вариантов возможных решений, принятых обучаемыми, используется в дискуссии для анализа и оценки различных подходов к решению.

### **Кейс–стади**

Другая разновидность метода АКС — **метод ситуационного анализа (case study method)** — состоит в том, что обучаемый, ознакомившись с описанием организационной проблемы, самостоятельно анализирует ситуацию, диагностирует проблему и представляет свои идеи и решения в дискуссии с другими обучаемыми.

Метод ситуационного анализа является интерактивным и имеет пять основных характеристик:

- используются фактические организационные проблемы;
- возможно участие максимального количества людей в их изучении, выяснении иных точек зрения, сравнении различных взглядов и принятии решений;
- степень зависимости обучаемых друг от друга минимальная;
- у каждого участника есть право на правильные и неправильные ответы;
- организатор занятия проводит обучаемых через все этапы сценария и исполняет функции эксперта, катализатора учебного процесса и тренера.

### **Процедура работы по методу ситуационного анализа**

*Индивидуальная работа (30%):*

- 1) ознакомление с ситуацией (по тексту или по рассказу);
- 2) выявление проблем;
- 3) обобщение информации;
- 4) анализ информации.

*Групповая работа (50%):*

- 1) уточнение проблем и их иерархии;
- 2) разработка и формулирование альтернатив решения;
- 3) составление перечня преимуществ и недостатков каждого решения

4) оценка вариантов.

*Индивидуальная и групповая работа (20%):*

- 1) обоснование возможности применения вариантов;
- 2) подготовка отчета и публичная презентация результатов.

АКС в системе подготовки, повышения квалификации и переподготовки менеджеров используется для логического продолжения лекционных занятий или даже «вкрапления» в них, поэтому они всегда находятся в рамках конкретной рассматриваемой темы.

В анализе конкретных ситуаций главным действующим лицом является обучаемый, слушатель. Участники занятия оказываются *вовлеченными в обсуждение реальной ситуации* и поэтому проявляют активную позицию. В этой технологии большую роль играет группа, потому что вырабатываемые во время внутригруппового взаимодействия идеи и предлагаемые решения для анализируемой ситуации являются результатом совместных усилий. Таким образом, метод АКС носит *интерактивный характер*, ориентированный на сотрудничество и деловое партнерство.

### **Специфика работы с методом АКС**

В отличие от традиционных или имитационных методов, например деловых игр, работа с конкретными ситуациями имеет свою специфику и отличается разнообразием технологических подходов.

Анализ конкретных ситуаций удобен тем, что требует значительно меньше времени, чем другие обучающие технологии; в частности, на рассмотрение ситуаций методом традиционного анализа требуется от 30 минут до 2 часов учебного времени. Продолжительность занятий определяется масштабами ситуаций и глубиной знаний у слушателей. Рассмотрение ситуаций можно проводить, разделяя слушателей на малые группы — по 3-7 человек, в зависимости от масштабов и важности ситуации, ее новизны и неизвестности, а также от количества обучаемых.

Исследователи и разработчики этой технологии отмечают, что при подборе типовых конкретных ситуаций или разработке собственных ситуаций для обучения преподаватель должен обращать внимание прежде всего на актуальность ее для конкретной категории слушателей.

Обсуждение в группах происходит после знакомства с материалами ситуации. Каждая группа вырабатывает свою версию анализа или решения, а затем происходит межгрупповая дискуссия. При обсуждении возможны предварительное рецензирование или публичная защита решений, а также другие способы создания и поддержания эмоционального напряжения в аудитории. Подведение итогов и оценка результатов проводятся преподавателем.

При рассмотрении новой ситуации участники анализа предлагают порой не один, а несколько вариантов ее разрешения, и все варианты могут оказаться правильными, так как к достижению цели можно прийти разными путями; именно в таком случае можно говорить о наиболее эффективном подходе использования данной технологии.

При подборе вариантов выхода из ситуации можно воспользоваться новым подходом обучения студентов медицинских вузов, при котором конструируются задачи и к ним предлагаются пять вариантов ответов. Данные ответы отбираются по принципу: какой наиболее правильный. Один является правильным в данной клинической ситуации на 90 % (наиболее эффективное решение задачи), второй близок к смыслу решения задачи и правильность решения равняется 70-80 %, третий ответ правилен лишь на 30 %, четвертый – на 10 %, пятый ответ – абсолютно неправильный. Каждое из пяти авторских толкований ответов в конкретной клинической ситуации могут отражать логический ход ее возможного решения, основываясь на авторских суждениях той или иной терапевтической школы. Это дает возможность слушателям при выборе ответов осваивать различные варианты диагностики и лечения, а не механически запоминать ответы, не вдаваясь в анализ дифференциально-диагностического и дифференциально-терапевтического ее решения.

Важным моментом для эффективности проведения занятия с помощью анализа конкретной ситуации является поддержка эмоционального напряжения в игровых группах.

В учебном процессе при работе с АКС преподаватель может поддерживать эмоциональное напряжение обучаемых следующими средствами:

- несоответствием ресурсов и цели;
- неполнотой информации об объекте;
- соревнованием групп по выработке решения;
- конкуренцией отдельных индивидуумов по выработке решения;

- оценкой результатов деятельности — как самими участниками, так и преподавателем.

Именно несоответствие учебной цели, поставленной перед обучаемыми в данной конкретной ситуации, и имеющихся у них ресурсов (ограниченность теоретических знаний, практического опыта, времени для принятия решения, недостаток информации об объекте, несовместимость членов группы) делает задачу нетривиальной, требующей от слушателей определенных интеллектуальных затрат, критического мышления, культуры полемики и соответствующей организации коллективной деятельности.

### **Последовательность шагов при анализе конкретных ситуаций:**

1. Первоначальное знакомство с материалом желательно осуществить заблаговременно. Каждый обучаемый (или группа) получает описание ситуации и самостоятельно изучает материал. Обычно для индивидуального анализа требуется от 10 до 30 минут в зависимости от объема материала.

2. Предварительное обсуждение ситуации в аудитории проводится для того, чтобы преподаватель убедился в хорошем усвоении материала и правильном понимании всеми обучаемыми проблем, поставленных в ситуации. Преподаватель отвечает на вопросы, которые возникают у участников анализа, причем допускаются только вопросы по разъяснению событий или фактов, а не для объяснения причин или вариантов управленческих решений и действий менеджера, если таковые описаны.

3. Анализ практической ситуации в подгруппе (малой группе) — этап самостоятельной работы студентов. Рекомендованное число человек в подгруппе от 3 до 7. В случае малого количества обучаемых можно рассредоточиться парами. Обсуждение ситуации в подгруппах позволяет достичь нескольких целей. Во-первых, каждый обучаемый имеет возможность принять участие в обсуждении, высказать свою точку зрения и получить представление о мнениях других участников. Во-вторых, у слушателей вырабатываются навыки совместной, командной работы. В-третьих, обсуждение в подгруппе вынуждает каждого быть полностью подготовленным к работе, так как в малой группе невозможно скрыть некомпетентность. Главная задача подгруппы на этом этапе — подготовиться к формулировке своих выводов и заключений перед межгрупповым обсуждением. Подгруппа, изучая практическую ситуацию, может подготовить:

- перечень ключевых событий во времени;

- таблицу задач и принимаемых решений;
- диаграмму последствий;
- графики изменения показателей;
- визуально оформленные решения в виде символов;
- классификационные группы действий и событий, таблицы и графики.

Сообщение подгруппы предусматривает анализ динамики событий, оценку влияния на события конкретных действий или принимаемых решений, предложения по коррективам принятых решений, оценку позитивных и негативных последствий возможных вариантов врачебных решений, перечень рисков и потенциальных проблем, предположения о возможном последующем развитии событий, заболевания и т.д.

4. Межгрупповая дискуссия организуется на основе сообщений подгрупп. Представители, делегированные каждой из подгрупп для презентации итогового материала, излагают свой анализ и предполагаемые решения, а слушатели из других подгрупп выступают в роли оппонентов презентатора. Преподаватель контролирует ситуацию и выполняет функцию координатора и руководителя дискуссии, а при необходимости — оппонента и критика, активизируя и направляя дискуссию. Вопросы к презентатору у преподавателя и представителей других групп могут быть, например, следующими:

- Что в ситуации является главным?
- Какие проблемы, изложенные в ситуации, вам удалось выделить и какая из них приоритетная?
- Что вы лично думаете об этом?
- Можете ли вы привести аналогичный пример из практики?
- Что является здесь специальной компетентностью?
- Затронуты ли в ситуации другие аспекты — например этические, психологические?
- Как бы вы это оценили?
- Каковы могут быть последствия принятых решений?
- Кого это затронет, на ком отразится?
- Не пропустили ли вы важную для правильного решения информацию?
- С чьих позиций вы это предлагаете?

Наиболее целесообразно организовать дискуссию между участниками анализа, поэтому можно «переадресовать» вопросы другим слушателям. Степень вовлечения слушателей в дискуссию и их активности зависит:

- от того, насколько интересен материал ситуации для дискуссии;
- от удобства учебного помещения, пространственной среды обучения;
- от компетентности преподавателя;
- от наличия у преподавателя собственных, заранее подготовленных учебных ситуаций;
- от знания слушателями процедуры обсуждения ситуации;
- от степени теоретической подготовки обучаемых;
- от способности преподавателя сдерживаться от оглашения собственных выводов, от его умения выслушать версии, высказываемые в аудитории;
- от использования материала ситуации как базы для обсуждения учебных и управленческих намерений;
- от практической или профессиональной ценности описанного материала;
- от степени мотивации и от наличия настроения к обучению у обучаемых.

5. Подведение итогов осуществляется сначала желающими высказаться из аудитории, а затем самим преподавателем, ведущим занятие, который дает оценку выводам подгрупп и отдельных участников, а также всему ходу дискуссии. Одновременно необходимо сформулировать и обосновать варианты действий, которые не были предложены слушателями, указать на допущенные ошибки, если такие были, и выделить особенно интересные и продуктивные решения.

Иногда при подведении итогов преподаватели просят оценить и саму ситуацию, ее эффективность, а также то, насколько полученные в ходе анализа и дискуссии результаты соответствуют ожидаемым. Можно при этом использовать и специально разработанную анкету, которая даст обратную связь для преподавателя.

Успешность проведения занятия методом классического, традиционного анализа ситуаций зависит от степени предварительной организационной и методической подготовки преподавателя, от уровня владения им технологией обучения, от его профессиональной и коммуникативной компетентности.

### §3. Другие методы работы с ситуациями в учебном процессе

#### Метод кейсов

Метод анализа кейсов, казусов (от лат. casus — запутанный или необычный случай) — наиболее приемлемая интерактивная технология для краткосрочного обучения менеджеров, так как она направлена не столько на освоение знаний, сколько на формирование новых психологических качеств и умений. Ведущая роль в распространении кейс-метода для практической подготовки в сфере менеджмента и маркетинга принадлежит Гарвардской школе бизнеса[6].

В большинстве случаев при использовании метода кейсов участникам обучения предоставляют краткую запись набора обстоятельств, которые могут основываться на реальной либо воображаемой ситуации. Метод не требует больших материальных или временных затрат и предполагает вариантность обучения.

Можно сказать, что кейс-метод — это деловая игра в миниатюре, так как он сочетает в себе профессиональную деятельность с игровой. Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал подается обучаемым в виде **микропроблем (микроситуаций)**, а знания приобретаются в результате их активной *исследовательской и творческой деятельности по разработке решений*.

Описание ситуаций для стимулирования творческой и критической деятельности обучаемых может носить различный характер в зависимости от педагогической цели и ее реализации в учебном процессе.

**Основной целью данной технологии является активизация обучаемых**, что, в свою очередь, делает более эффективной профессиональную подготовку, переподготовку или повышение квалификации менеджеров, а также создает дополнительную учебную мотивацию путем стимулирования профессионального интереса обучаемых к учебному процессу.

Учебные задачи кейс-метода как формы обучения и активизации учебного процесса:

- овладевать навыками и приемами всестороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной деятельности;
- оперативно принимать решения — «здесь и сейчас»;
- отрабатывать умение востребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации, т. е. правильно формулировать вопросы «на развитие», «на понимание»;

- приобретать навыки применения теоретических знаний для анализа практических проблем;
- наглядно представлять особенности принятия решения в ситуации неопределенности, а также различные подходы к разработке плана действий, ориентированных на достижение конечного результата;
- приобретать навыки вербализации, т. е. ясного и точного изложения собственной точки зрения в устной или в письменной форме;
- вырабатывать умения осуществлять презентацию, т. е. убедительно преподнести, обосновать и защищать свою точку зрения;
- отрабатывать навыки конструктивного критического оценивания точки зрения других;
- развивать умение самостоятельного принятия решений на основе группового анализа ситуации;
- овладевать практическим опытом извлекать пользу из своих и чужих ошибок, опираясь на данные обратной связи.

Метод анализа кейсов состоит в том, что обучаемым, как уже отмечалось, предлагается письменно или устно конкретный случай из практики (казус). Он описывается лаконично, обычно в несколько строк. Например, выражается суть конфликта или проблемы с весьма схематичным обозначением обстоятельств («случилось...»).

Такие ситуации обычно используются на лекциях-дискуссиях, но они также успешно могут быть применены на семинарах и практических занятиях. Применение микроситуаций по типу **«Ваши действия?»** создает для преподавателя возможность внести в учебный процесс элементы творчества, а также требует от обучаемых делать самостоятельные выводы и обобщения, заостряет их внимание на изучаемом материале.

Метод анализа кейсов позволяет вовлекать в беседу слушателей путем прямого обращения, например: «Как бы вы поступили в этом случае?», «Что вы думаете по этому поводу?», «Какое решение вы примете?» и пр. Этим приемом следует пользоваться как для выяснения мнения отдельных участников анализа, активно проявляющих себя на занятиях, так и для вовлечения в дискуссию тех, кто предпочитает отмалчиваться из-за стеснительности или по другим причинам.

Работа над всем предложенным преподавателем материалом может осуществляться как в группе, так и индивидуально, но в жестко ограниченное время, по истечении которого обучаемыми

должны быть представлены обоснованные выводы и план действий, мероприятий или варианты решений.

Исходные материалы для работы с кейсом могут включать в себя несколько строчек текста, которые необходимо прочитать и проанализировать. Учебные кейсы легче брать из реальной практики, чем специально придумывать в лабораторных условиях. Рассматриваемые на занятиях конкретные микроситуации могут быть отнесены к любому кругу проблем, для которых нужны смекалка, находчивость, оперативность и быстрота в принятии решений.

### **Анализ ситуаций методом «инцидента»**

Следующий широко применяемый на практике метод — это анализ «инцидентов» (инцидент — от лат. *incidens* — случающийся, случай, происшествие, столкновение, обычно неприятного характера) [6].

Этот метод отличается от предыдущего тем, что его цель — поиск информации для принятия решения самим слушателем и научение его поиску необходимой информации: ее сбору, систематизации и анализу.

Обучаемые вместо подробного описания ситуации получают лишь краткое сообщение об инциденте. Сообщение может быть письменным или устным по типу: «*Случилось или произошло...*».

Для принятия обоснованного решения обучаемыми им умышленно предлагается явно недостаточная информация, поэтому им необходимо:

- собрать информацию;
- разобраться в обстановке;
- определить, есть ли проблемы, сколько их и в чем они состоят;
- подумать, что надо делать;
- выяснить, что нужно знать для принятия того или иного решения.

Обучаемые оказываются перед необходимостью поиска дополнительной информации, следовательно, вынуждены задавать вопросы, преимущественно «восходящие — вопросы на развитие», т.е. для получения новой, дополнительной информации. Обычно такого типа вопросы начинаются со слов: *Что? Где? Когда? Почему? Как? Какой? Зачем?*

В реальной практике обучения достаточно часто некоторые из участников анализа ситуации методом «инцидента» нередко пытаются после двух-трех вопросов сразу же принимать решения, несмотря на отсутствие необходимой информации. Преподаватель в этих случаях ставит принимаемые решения на обсуждение,

предлагает обучаемым задавать вопросы авторам этих решений для выяснения их обоснованности.

Очень скоро участники анализа ситуации убеждаются, что для ответов на такие вопросы, т. е. для обоснования предлагаемых решений, информации явно недостаточно. Эту информацию обучаемые начинают запрашивать у преподавателя или у группы, предлагающей ситуацию, задавая дополнительные вопросы. По характеру заданных вопросов можно оценить эффективность поиска информации различными группами слушателей. В зависимости от целевой установки занятия и аудитории преподаватель может варьировать версию ситуации.

Основное назначение данного метода — это развитие или совершенствование умений обучаемых, с одной стороны, принимать решения в условиях недостаточности информации, с другой — рационально собирать и использовать информацию, необходимую для принятия решения.

Технология внедрения в учебный процесс данного метода заключается в следующем. После сообщения об инциденте обучаемые запрашивают информацию у преподавателя с помощью вопросов. Он, в свою очередь, может открыть дискуссию о необходимости той или иной информации или сразу же сообщить требуемые данные.

Получив необходимую и достаточную, по их мнению, информацию, обучаемые анализируют ее, принимают решения в небольших подгруппах по 3-5 человек, а затем выносят на общую дискуссию так же, как это делается при традиционном анализе ситуаций, описанном выше.

После небольшой дискуссии можно отследить, какова цена запрошенной информации с точки зрения ее значимости (необходимости, важности для решения проблемы). Такие показатели можно оговорить заранее. Это позволяет усилить мотивацию в рациональном потреблении информации и, кроме того, выработать у обучаемых аналитическое и критическое мышление, навык прогнозирования, взвешивания своих действий и намерений. Таким образом, слушатели приучаются собирать информацию направленно и рационально.

### **Советы организатору занятия по анализу кейс-технологии методом «инцидента»**

Преподаватель может использовать разные *варианты* проведения занятий.

1. *Ситуация готовится заранее* самим преподавателем, затем зачитывается та ее часть, которая является инцидентом, затем,

после завершения процесса задавания вопросов слушателями, каждая подгруппа принимает свое решение и уже затем в открытой дискуссии обсуждаются их правильные и неправильные аспекты.

2. *Преподаватель рассказывает* слушателям о технологии анализа ситуаций методом «инцидента», затем в течение 15-20 минут каждая команда отрабатывает свой вариант ситуации (взятый из книги, практической деятельности и т. п.). Когда ситуации у всех команд будут разработаны, начинается процедура сбора информации: инцидент («случилось»); вопросы и ответы; принятие решения; презентация решения и его анализ авторами ситуации. Поочередно каждая команда действует в такой последовательности.

*Формы организации* занятия также могут быть разными:

- каждый запрос на дополнительную информацию обсуждается слушателями, и решается вопрос о ее необходимости для принятия обоснованного решения;

- каждой подгруппе слушателей выдается вся информация, которую они запросили, а затем на общей дискуссии при обсуждении принятых решений выясняется, какая из полученной информации оказалась использованной при выработке решения;

- производится как качественное (значимость для принятия решения), так и количественное взвешивание (в очках, баллах) «стоимости» запрошенной информации по сравнению с ценностью принятого решения в тех же единицах. При этом «стоимость» информации заранее оговаривается, а оценку решений слушатели производят коллективно. К примеру, стоимость справки об анкетных данных какого-то специалиста не равна стоимости информации о потерях рабочего времени, ибо в первом случае достаточно заглянуть в картотеку отдела кадров, а во втором необходимо проводить хронометражные наблюдения.

Таким образом, обучаемые приучаются собирать информацию рационально и направленно.

### **Разбор деловой корреспонденции («баскетметод»)**

Важное место среди кейс-технологий обучения занимает и такая ее разновидность, как метод **разбора** деловой корреспонденции, или метод **«папки с входящими документами»** [6].

В профессиональной литературе по игровым имитационным технологиям этот метод еще называют **«информационным лабиринтом»** или **«баскетметодом»**. Он основан на работе с документами и бумагами, относящимися к повседневной деятельности специалиста в той или иной организации.

При работе с такой технологией анализа ситуаций обучаемые получают от преподавателя папки с одинаковым набором документов, относящихся к деятельности определенного предприятия, учреждения или его подразделения. Сам участник такого обучения выступает в роли **лица, принимающего решение** (в этой роли может выступить также малая группа). Цель упражнения для участника — занять позицию человека, ответственного за работу с «входящими документами», и справиться со всеми задачами, которые она подразумевает.

В папке находятся письма от сторонних организаций, служебные записки от руководителей смежных или подчиненных подразделений, от специалистов; исходящие письма, подготовленные на подпись; докладные и даже документы частного характера, не относящиеся к делу или выходящие за пределы компетенции данного руководителя.

Метод «папки с входящими документами» обычно используется в двух случаях. Во-первых, он применяется в качестве **диагностического инструмента** для определения того, как член группы справляется с подобной работой. Во-вторых, это метод **оценки** того, как участники на практике используют навыки, приобретенные на тренинге. В системе повышения квалификации медицинских кадров этот метод может использоваться со слушателями, занимающимися вопросами организации работы аптек, СЭС, физиотерапевтических кабинетов, других служб здравоохранения.

Обучение с помощью этого метода включает в себя два этапа.

*Первая часть* задания: каждый обучаемый (или группа) сначала тщательно разбирается в документах и их специфике, затем адресует их соответствующему исполнителю. В одних случаях, если он полагает нужным дать ход документу, он накладывает на документ необходимую резолюцию, в других случаях делегирует документ тому или иному специалисту для подготовки им программы действий по решению проблемы, т. е. предпринимает те действия, которые считает в предлагаемых ситуациях необходимыми.

*Вторая часть* задания заключается в том, чтобы на основании разрозненной информации в отдельных документах составить представление о ситуации, сложившейся на управляемом объекте, сделать выводы и принять ряд решений, т. е. найти выход из «информационного лабиринта».

Перед постановкой задачи участники получают совет относительно наилучшего способа решения проблем, возникающих

в связи с «папкой». Успех участника анализа определяется его способностью использовать в работе полученные знания и информацию.

Важно подчеркнуть, что существенной составной частью процесса обучения является обратная связь, которую необходимо предоставлять участникам после завершения упражнения.

После осуществления необходимых действий группа собирается вместе и делает обзор всех предложенных вариантов решения или предпринятых действий и оценивает их эффективность, проводит обсуждение приобретенного участниками опыта.

### **Советы организатору занятий методом «разбор деловой корреспонденции»**

1. Подчиняйте содержание занятия учебным и развивающим целям. Содержание «папки»: документы, письма, важные бумаги, объяснительные, докладные и другие материалы, — используемое как основа технологии, должно отражать природу работы, обычно выполняемой данной категорией обучаемых, и соответствовать задачам читаемого теоретического курса. Если, например, целью курса является успешное преодоление стресса, стоит поставить жесткие временные ограничения и требовать принятия решения в течение 30-40 минут, непосредственно перед игровым «совещанием», на которое участники собираются для обсуждения.

2. Избегайте перекаладывания ответственности. Преподавателю, осуществляющему инструктаж к упражнению, необходимо объяснить слушателям, что от членов группы требуется выполнение действия, а не просто анализ шагов, которые они предпримут, столкнувшись с проблемой. Поэтому в программе распределения времени решение «поручить эту работу младшему сотруднику» не будет приемлемым. Подобным образом в ходе программы обучения делопроизводству решение задания, представленное в виде фразы «ответить на письмо господина А. П. Свердлова», не считается верным. Участники должны предпринять практические шаги и составить текст ответного письма.

3. Обеспечивайте разнообразие. Выбирая материалы для «папки», преподавателю следует стремиться уделить внимание ряду навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности контингента обучаемых. Насколько это возможно, каждый фрагмент материала должен касаться одной части изучаемой программы или быть иллюстрацией к одной или другой теме обучения.

Особенно перспективно проведение такого рода занятий по решению социальных проблем — например, оценить документы, свидетельствующие о «хождении по мукам» людей, добивающихся каких-то льгот по получению лекарств, о «тяжбах» в коллективе, конфликтах, вышедших за пределы организации. Можно также отследить трудные аспекты современных налоговых документов или первые шаги по предпринимательству в бизнес-практике.

Метод анализа ситуаций путем разбора деловой корреспонденции полезен для демонстрации эффективного решения проблем или принятия решений. Область его применения включает в себя тренинги управления временем, преодоления рекламаций клиентов, программы обучения делопроизводству, тренинги менеджерских качеств и др.

#### **§4. Рекомендации преподавателям**

Внедрение новых технологий предъявляет к преподавателю особые требования, с одной стороны, в освоении инновационных технологий, с другой — в развитии самого себя, своего профессионального и личностного потенциала. В частности, при внедрении кейс-технологий преподаватель исполняет новые обязанности, выполняя работу менеджера, психолога, фасилитатора (*англ. facilitator — поддерживающий*, специалист по сопровождению групповых процессов, обучающий сотрудничеству), игротехника (разработчика технологий игрового имитационного моделирования), эксперта и т. д. Каждый из этих новых видов деятельности требует развития конкретного усовершенствованного набора навыков, вербальной и невербальной компетентности, коммуникативной и интерактивной грамотности [6].

##### **Требования к преподавателю, работающему с кейс-технологиями**

Поскольку методы активизации занятий помогают учиться другим и такое обучение прагматически направленно, постольку инновационный преподаватель должен обладать следующими качествами:

1. Отличаться любознательностью, желанием познать больше, поддерживать перемены и стремиться к самосовершенствованию.

2. Обладать достаточно яркой индивидуальностью, способностью подняться над обыденным, уверенностью в себе, которая позволяет ему не бояться вести людей за собой, и в то же время умением доходчиво и умело комментировать материал и

помогать обучаемому самостоятельно находить решения и делать собственные выводы.

3. Быть человеком динамичным, обладать хорошей реакцией, чтобы быстро адаптировать ситуации к меняющимся потребностям учебного процесса.

4. Быть способным выступить в роли практического консультанта и инструктора для обучающихся и менеджеров организаций по определению направлений их обучения.

5. Быть человеком открытым, доступным в общении и готовым к сотрудничеству и восприятию новой информации.

6. Неустанно стремиться к развитию, повышать свой профессиональный уровень и расширять общий кругозор для обучения других.

7. Уметь производить позитивное впечатление, обладать презентационными навыками, создавать свою «марку» и стиль занятий.

Эффективный преподаватель должен четко осознавать, что от него ждут уверенности, мастерства и новаторства.

#### **Как анализировать ролевое поведение**

Формы поведения участников игрового занятия могут быть разными. Они могут способствовать облегчению или затруднению выполнения поставленной перед группой задачи. Поведение людей может определяться как их индивидуальными характеристиками, так и целью группы, особенностями ее организации и протекающими в ней процессами. При работе с кейс-технологиями для снятия излишней напряженности членов группы необходимо поддерживающее поведение, однако доминирование поддерживающего поведения может помешать принятию эффективного решения.

В игровой группе функции могут распределяться между участниками по-разному. Так, эмоциональные лидеры могут брать на себя функции поддержки, интеллектуальные — функции решения задачи, лидеры-организаторы могут осуществлять и те и другие функции; распределение и перераспределение функций между участниками группы происходит спонтанно. Гибкая ролевая система, смена ролей позволяют быстрее достичь планируемых намерений.

Специалисты по игротехническому менеджменту выделяют следующие роли, способствующие или препятствующие эффективному взаимодействию.

### **Роли, способствующие выполнению задания:**

- *Инициатор* — участник, который чаще, чем другие, предлагает новые решения, вносит предложения, изменяет точку зрения на цели группы. Они могут касаться поставленного группе задания, проблемы организации работы в группе и т. д.

- *Последователь* — подхватывает новую идею, инициативу, расширяет и углубляет ее, помогает довести до решения.

- *Координатор* — способствует правильному «разделению труда». Следит, чтобы участники анализа не занимались посторонними делами, чтобы любая дискуссия работала на конечный результат.

- *Ориентирующий* — прокладывает путь и определяет направление работы группы в соответствии с какими-то внешними ориентирами (например, в связи с дополнительным инструктажем преподавателя); следит за регламентом, наблюдает за продвижением группы к поставленной перед ней задаче.

- *Оценивающий* — оценивает деятельность отдельных членов и всей группы, актуальность ситуации, сравнивает с целями, подводит итоги в конце занятия.

- *Ищущий информацию* — часто ставит вопросы и пытается получить на них ответ, побуждает других участников занятия по кейс-технологиям к действию, принятию решений.

### **Роли, важные для сотрудничества в группе и ее развития:**

- *Поощряющий* — мотивирует и подталкивает других к участию в групповом процессе, вовлекает малоактивных и молчащих членов в работу по анализу кейса и принятию решения, демонстрирует понимание чужих идей и мнений.

- *Гармонизатор* — поощряет участников к совместной деятельности, разрешает конфликтные ситуации, пытается преодолеть противоречия между членами группы и привести всех к компромиссу.

- *Снимающий напряжение* — старается снять напряжение в трудных ситуациях, часто шутит, острит, балагурит.

- *Блюститель правил* — обращает внимание, если кто-то из членов группы нарушает правила игрового взаимодействия. Напоминает им о нормах и правилах, провозглашенных преподавателем перед ситуационным анализом.

### **Роли, затрудняющие сотрудничество в группе и ее развитие:**

- *Блокирующий* — противостоит групповым инициативам. Подвергает сомнению важность того, что происходит в группе. Когда

личные цели противоречат групповым, отдает предпочтение первым.

- *Ищущий признания* — независимо от того, что происходит в группе, старается обратить на себя внимание, напоминает о своих заслугах, демонстрирует свои способности и возможности во всех подходящих для этих целей ситуациях. Старается постоянно быть в центре внимания на «игровом поле», жаждет признания и похвалы.

- *Доминирующий* — часто мешает другим высказаться, стремится занять позицию лидера в группе. Навязывает свое мнение, пытается манипулировать другими участниками.

- *Избегающий работы в группе* - не поддерживает групповых инициатив, стремится быть в стороне. Избегает конфликтов мнений и рискованных для себя и своего репутации действий и ситуаций. Предпочитает отмалчиваться или давать уклончивые ответы.

Для анализа ролевой структуры группы и ее влияния на эффективность взаимодействия преподаватель может поставить и получить ответы на следующие вопросы:

- Просматриваются ли в группе все перечисленные роли?
- Справедливо ли они разделены между обучаемыми менеджерами или на некоторые из них всегда претендуют одни и те же участники?
- Какой тип ролей проявляется сильнее (слабее) всего?
- Какие роли являются насажденными, надуманными?
- Как нужно изменить ролевую структуру, чтобы группа работала лучше?

#### **Что делать в ситуациях конфликта или сопротивления.**

Преподавателю важно на протяжении всего занятия проявлять предельную чуткость, особенно в конфликтных ситуациях. Необходимо вовремя заметить, что у кого-то возникли проблемы или кто-то чувствует себя неуютно. Во время перерыва или после занятия постарайтесь пообщаться с теми, у кого возникли трудности. Подведите их к тому, чтобы они рассказали о них. Не стоит обсуждать деликатные темы в присутствии других участников занятия, нужно уважать право обучаемых на конфиденциальность.

Вместе с тем, каким бы эффективным специалистом по кейс-технологиям ни стал преподаватель, рано или поздно он столкнется на занятиях с «трудными» людьми и их неадекватными реакциями. В этой ситуации необходимо попытаться найти объяснение такому «шершавому» поведению, понаблюдать за «трудным» участником (или участниками) и постараться понять, в чем же истинная причина его неудовлетворенности. Возможно, это связано с его предшествующим негативным игровым опытом, или с настроением

в данный момент, или с физическим дискомфортом. Главное, не торопиться принимать решение, анализировать ситуацию, наблюдать и своевременно перестраиваться.

Вместе с тем именно на учебном занятии в такого рода ситуациях многие преподаватели теряются и не знают, что же конкретно необходимо предпринять, чтобы повлиять на возникшие обстоятельства. Поэтому преподаватель может воспользоваться некоторыми практическими советами для такого рода «чрезвычайных» ситуаций.

### **Преодоление трудностей, связанных с «шершавыми» участниками ситуационного занятия.**

1. В самом начале занятия вы столкнулись с ситуацией, когда обучаемые менеджеры не прилагают усилий и *не проявляют активности* (например, в группе превалируют обучаемые, которые считают такие занятия пустой тратой времени, или группа интеллектуально неразвита, слабо мотивирована и т. п.). Необходимо заранее предусмотреть такую возможность и предложить самый легкий выход — традиционный способ обучения с элементами активизации: вопросы и ответы, дискуссия и т. п.

2. Во время инструктажа по содержанию игрового занятия вы заметили по невербальным сигналам, что опытный или осведомленный обучаемый *скрывает свое знание содержания ситуации и ответа на нее*. Необходимо выявить такого обучаемого до начала обсуждения и поручить ему экспертное оценивание.

3. В ходе проведения игрового занятия вы обратили внимание на то, что *участники сопротивляются проведению занятия по кейс-технологии*, а некоторые осуществляют явный «саботаж». Как правило, это связано с отсутствием мотивационной готовности. Столкнувшись с такой ситуацией, вы можете предпринять одну из нескольких интервенций:

- вступить в открытую конфронтацию с «саботажниками»;
- привлечь внимание обучаемых к сложившейся ситуации и попросить их прокомментировать события и принять решение;
- начать с тренингов или упражнений, в ходе которых обучаемые поймут, что у них есть обозначенные проблемы;
- дать информацию по профессиональному имиджу и продемонстрировать значимость освоения навыков самопрезентации (составляющие имиджа) в новых экономических условиях.

4. Вы заметили по невербальным сигналам *неудовлетворенность* одного из участников. Прервитесь и примите «шершавого» участника в игру. Например: «Мне кажется, наш коллега обеспокоен тем, что мы сейчас делаем. Вы не поделитесь с

нами вашими сомнениями?» Иногда люди становятся шершавыми, только тогда, когда им кажется, что их мнением пренебрегают. Если вы не согласны с высказыванием слушателя, не переходите на личности. Можно использовать такую речевую конструкцию: «Я не думаю, что это применимо на практике», — она звучит более дипломатично, чем: «Я думаю, что это полная чушь». Дайте участнику игрового занятия почувствовать себя более уверенно перед группой.

5. Вы заметили, что в некоторых игровых группах есть так называемые излишне «любопытные», или «болтуны-террористы». Что делать, они практически захватили все коммуникативное пространство и не дают остальным участникам высказывать свое мнение? Некоторые уже обиделись и приняли отрешенный вид. Известно, что обучаемый, который старается доминировать и задает ненужные вопросы, может вызвать раздражение у остальных. Им будет казаться, что время уходит впустую или что дискуссия уклоняется от нужной темы. Внимательно наблюдайте за аудиторией, чтобы выявить такого рода невербальные сигналы, и, если необходимо, скажите что-нибудь вроде: «Благодарю вас за очень интересные вопросы, но мы должны вернуться к теме, если хотим закончить вовремя» или «Да, Валентина, Ваше предложение имеет смысл. У кого еще есть предложения по этому поводу?» или «Одну минуту, Людмила. Итак, Вы сказали: А, В, С. Есть ли в аудитории те, у кого иная точка зрения, другое решение?»

6. Вы заметили, что обучаемые *ставят себе игровую цель — победить* и требуют оценивания их действий в баллах. Игротехнический опыт показывает, что в баллах следует оценивать только чисто игровые элементы, а также правила и нормы; все остальное, если вы хотите добиться образовательной эффективности, необходимо подвергать качественному анализу с позиции «намерения и ожидания». Объясните это участникам анализа кейс-технологий. Кроме того, необходимо также добиваться «на вводе» в игру, т. е. в процессе игрового «погружения», чтобы команды формулировали обучающие и развивающие, а не только игровые цели, при этом непременно соблюдая принцип «здесь и сейчас».

7. На вашем занятии появился участник — «любитель критики». Такой обучаемый, как правило, использует любую дискуссионную ситуацию, чтобы начать ворчать и жаловаться по любому поводу, например по поводу тех трудностей, которые у него возникают на занятии, неэффективного, с его точки зрения,

инструктажа, «плохой» технологии, неправильно поставленной задачи и т. д. Его любимые фразы: «Проблема в том...», «Ну ладно, это все прекрасно...», «Но, позвольте...». В этой ситуации целесообразнее всего дать «критику» высказаться и сразу же двигаться дальше, например, повернув проблему другой стороной и спросив его, что он хотел бы с ней сделать и какие позитивные действия предпринял бы для ее решения.

8. В практике проведения занятий по анализу конкретных задач и кейсов встречаются также ситуации, *когда участник демонстрирует агрессивное поведение*. Преподавателю, внедряющему интерактивные технологии, следует помнить, что это может быть приемом защиты обучаемого, связанным с необходимостью скрыть свою неуверенность. Одни люди в ситуациях, когда чувствуют себя неуверенно, «закрываются» и словно прячутся в свою скорлупу. Другие же, наоборот, реагируют куда более «открыто» и агрессивно. Подумайте хорошенько, что может быть причиной такого поведения. Участники занятия могут быть внутренне против новой темы или идеи, которую вы стараетесь провести, или возражать против нового способа работы. Если возможно, воспользуйтесь паузой или перерывом, чтобы *разыскать истинные причины проблемы*. Если вы чувствуете, что возникшие проблемы или противоречия неразрешимы, вы можете вежливо сказать (наедине, во время перерыва), что если объявленные цели занятия не отвечают требованиям участника, *для него будет лучше уйти* и заняться самообразованием.

9. В игровом взаимодействии достаточно часто возникают *конфликтные ситуации*. Преподавателю следует немедленно вместе со слушателями выяснить причины и мотивы их участников и степень разрушительности конфликта, при необходимости оказать психолого-педагогическую поддержку «обиженным» и неудовлетворенным или, в случае крайней необходимости, изменить состав команды (кого-то с кем-то поменять местами); иногда целесообразно также дать отдельным участникам индивидуальные задания или поручения.

10. Необходимо после каждого этапа организовывать *послеигровое обсуждение* (рефлексию) с точки зрения достигнутых результатов: полученного опыта, оценки своих действий, причин неправильно принятого решения, а также дать выход отрицательным эмоциям и накопившейся энергии. Кроме того, преподаватель в послеигровом обсуждении должен направить выход этой энергии на поиск и осознание смыслов проделанной работы и пр.

11.Целесообразно (об этом свидетельствует игротехнический опыт) все *выводы*, получаемые по итогам игры ее участниками и обучаемыми, *обсуждать открыто в дискуссионном режиме*. В такой ситуации преподавателю важно не только управлять всем, что происходит на «игровой поляне», но желательно *подвести слушателей «к открытию»*, помочь им прорваться в новый круг понимания, показать прагматическую и личностную ценность приобретаемой компетентности.

12.При наличии *претензий к преподавателю* со стороны обучаемых, а такое на занятиях также возможно, особенно тогда, когда преподаватель не имеет игротехнического опыта, целесообразно немедленно взять вину за все, что происходит на «игровой поляне», на себя и найти другие образовательные приемы и технологии (их всегда нужно иметь в запасе), чтобы исправить допущенные ошибки или просчеты. При этом следует помнить: если обучаемые не поняли преподавателя — это в первую очередь его ошибка, так как он, по-видимому, не умеет говорить на одном языке с участниками ситуационного анализа или не использует обратную связь для проверки степени их понимания.

### **Управление непредвиденными ситуациями**

Репутация преподавателя зависит не только от его профессиональных и социально-психологических знаний, но и от того, способен ли он справиться с непредвиденной ситуацией на занятии с применением кейс-технологий спокойно, без стресса для себя и для других, с достоинством и с юмором, не подвергая сомнению свой профессионализм и имидж.

1.Следует понимать, что *непредвиденная ситуация — это нормально*. Во время анализа ситуаций может произойти самый неожиданный поворот событий. Нужно всегда быть потенциально готовым к любым неожиданностям.

2. Если непредвиденная ситуация произошла, то сначала разберитесь в том, что же на самом деле происходит. *Определите и сформулируйте проблему*, после чего сообщите о ней участникам занятия.

3. *Превратите проблемную ситуацию* в конкретные «задачи» и «вопросы». Добавьте их к тем ситуациям и задачам, которые вы раньше сформулировали для внутригрупповой деятельности. Пусть группа с ними работает.

4. Интересуйтесь, *что по поводу этих задач думает каждый участник* занятия. Хорошо бы иметь варианты ответов; если же они отсутствуют, то используйте следующий прием: «Что-то мне ничего не приходит в голову. А у вас есть какие-то соображения?», «Кто

хотел бы высказаться?» За это они будут только больше вас уважать.

5. *Узаконьте* непредвиденную ситуацию. Если проблема действительно серьезная — сделайте ее предметом обсуждения в этот (если позволяет время) или в следующий раз. Продумайте намерения и ожидания, т. е. цели и возможный результат.

6. Спрашивайте обучаемых о *гипотетических непредвиденных ситуациях*. Иногда сами обучаемые формулируют актуальные проблемы интерактивного взаимодействия, описывают свои жизненные ситуации. Такой подход позволяет им проявить большую личную заинтересованность в решении проблем, почувствовать себя непосредственно сопричастными к работе.

7. Если во время занятия возник сложный момент, то не стоит сразу же превращать все в шутку, это может вызвать неадекватную реакцию; нужно попытаться *использовать все конструктивные приемы* и только тогда, когда они исчерпаны, попытаться разрядить обстановку или, например, решительно сделать перерыв.

8. *Будьте потенциально готовы ко всему*. Всегда держите в уме возможности преодоления непредвиденных ситуаций (погас свет в аудитории, сломалась необходимая техника, идет ремонт в соседнем помещении, ушли с занятий ведущие участники и т. д.).

9. Извлекайте *практические уроки из всего, что происходит*. Как говорят немцы: «Нет такого свинства, из которого нельзя было бы вырезать кусочек ветчины». Если вам удалось справиться с проблемой, т. е. превратить ее в упражнение, обучаемые запомнят ваш успех и тоже извлекут уроки. Кроме того, это поможет вам стать признанным преподавателем-лидером.

10. Всегда имейте *второй сценарий* занятия. Что бы ни произошло, занятие должно состояться. Поэтому дополнительный сценарий может вас выручить в трудный момент. В связи со сказанным вспоминаются ситуации из практики обучения: приготовив для занятия разнообразные сценарии интерактивных игр, преподаватель не смог ими воспользоваться, так как при превентивном, до начала игры, опросе выяснилось, что обучаемые данной группы в названные преподавателем игры уже играли на занятиях по другим предметам — управлению, психологии или педагогике. Именно в такой момент вы сможете выйти из ситуации за счет дополнительного сценария или запасного варианта занятия. Вместе с тем не стоит бояться такой ситуации. Даже если у вас нет запасного сценария, можно объяснить обучаемым, что, хотя они уже анализировали такую ситуацию или играли в такую игру, сегодня

она будет построена на совершенно другом материале, да и, возможно, она будет другой и по форме.

Кроме получения обратной связи от обучаемых и анализа ее результатов преподавателю необходимо провести самооценку, самостоятельно проработать итоги проведенного занятия, курса в целом и при необходимости извлечь уроки из приобретенного опыта. Для этого надо постараться ответить на следующие вопросы:

1. Что я сделал (сделала) для вовлечения обучаемых в групповую работу с использованием новой технологии?

2. Какие элементы ситуационного анализа, ролевой игры действительно принесли практическую пользу?

3. Что требует коррекции, доработки или замены к следующему занятию?

4. Насколько удачной оказалась идея работы в паре, тройками, в группе?

5. Что бы я сделал (сделала) по-другому в следующий раз? [6]

Надеемся, что воспользовавшись данными советами, преподаватель сможет эффективно, а также интересно для слушателей и самого себя провести занятие с использованием любой кейс-технологии.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, мы рассмотрели один из вариантов повышения продуктивности учебного процесса. Освоение новых технологий, представленных в пособии, поможет преподавателю продвигаться по своей индивидуальной траектории в профессии и выходить на новый качественный уровень, поскольку процесс подготовки к занятиям с внедрением кейс-технологий включает в себя не только разработку самого содержания занятия, но и личностные изменения, требующие порой гораздо больших усилий, чем поиск или разработка кейсов.

Работа над собой с целью повышения своей профессиональной и личностной компетентности состоит из нескольких этапов.

*Первый этап* обычно начинается с создания имиджа. Преподавателю важно осознать свой потенциал и ответить на вопрос: кто я? С этой целью необходимо провести психометрические тесты, проанализировать профессиональный профиль. Можно также поговорить с людьми, попытаться выяснить, каким (какой) они видят вас со стороны, как вас воспринимают заведующий кафедрой, декан, коллеги, слушатели.

Результат: точная оценка собственной личности, знание своих сильных сторон, а также тех, которые требуют развития.

На *втором этапе* подготовки целесообразно ответить на вопросы: Чего я хочу добиться? Чего ждет от меня кафедра, обучаемые, организация, в которой я работаю? Каковы мои цели и стремления? В чем заключается моя роль инновационного преподавателя? Как отразятся конечные результаты обучения на ожиданиях слушателей и руководителей организации?

Результат: четко очерченный круг задач — карта вашего дальнейшего профессионального «маршрута».

На *третьем этапе* происходит поиск и выработка собственного стиля работы, развивается уверенность в себе, появляется внимание к внешности и манере держаться: следует заранее продумать, что говорить, что делать, что взять с собой, а что оставить, как одеться?

Результат: индивидуальный стиль поведения и преподавания.

*Четвертый этап* подготовки — это активное действие — испытание на практике новых технологий, сначала в форме анализа кейсов, затем кейс-стади, далее — ролевой игры. Важно при этом устанавливать обратную связь, т. е. постоянно осуществлять анализ реакций своих и обучаемых.

Результат: новый уровень педагогического мастерства.

Таким образом, продвижение по собственной педагогической траектории является одновременно и движением по траектории образовательной и может стать процессом не только полезным для успешности в профессии, но и очень увлекательным!

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Кейс № 1

#### Литературный кейс

Амосов Н.А. Книга о счастье и несчастьях

*ДНЕВНИК. 2 декабря. Понедельник, вечер*

Нет покоя душе...

Я не господь Бог, чтобы распорядиться чужими жизнями.

Смотрю по телевизору про убийства, и периодами охватывает дрожь. Ведь мы, хирурги, ошибками убиваем. Впрочем, с этой темы начались мои «Мысли и сердце». За двадцать четыре года ничего не изменилось. Оперируем и убиваем. А больным деваться некуда. И самое плохое: для некоторых наших коллег смерти стали абстракцией.

А Бог, если он есть, бьет прямо под вздох. Наповал...

Идем в реанимацию на обход. Коридор длинный, белый, чистый. Помню мысль: «Как здорово, что отремонтировали...» Почти дошли до зала, вдруг крик:

— Ваднев! Скорее!..

Вижу, от входа бегом везут на каталке больного, одновременно делая массаж сердца. Когда подъехали ближе, рассмотрел стриженую головку моего мальчика. Шесть недель назад вшил ему аортальный клапан, и возник блок. Мальчик уже готовился в санаторий.

Пронзило: «Не вшил стимулятор — вот, остановка сердца! Экспериментировал бы на себе!» Другая мысль эгоистическая: «Вот так же повезут тебя, если сердце становится в Институте».

Довезли в зал. Засуетились с переключением, с налаживанием искусственного дыхания, стимулятора, капельницы,

Немного отлегло — мальчик в сознании, активно двигает руками и ногами, пульс на массаже приличный. Сейчас запустим! Остановки сердца при блокадах обычно кратковременные. У большинства людей сердце простоит несколько секунд и начинает само работать: углекислота накапливается и возбуждает симпатикус. Это называется приступ Адама—Стокса.

А тут, при нашей мощи!

Но все пошло не так.

Сердце не хотело сокращаться! Больше того, оно не отвечало на импульсы электростимулятора, не было даже волн фибрилляции на осциллографе. Прямая линия!

Пошла стандартная процедура реанимации. Массаж, остановка на 3—5 секунд, укол в сердце, введение адреналина, снова массаж.

- Пульс на бедренной есть!
- Остановись!
- Пульса нет. Сокращений на экране нет. Прямая линия.

И все повторяется сначала.

Вот уже исчезло сознание. Уши на круглой стриженной голове посинели...

Так прошел час, прошел второй... Появились признаки отека легких — хрипы и пена из дыхательной трубки. Сердце не отвечает.

Между тем Миша Атаманюк рассказал: «Переодеваюсь, заходит наш парень, размашисто здоровается за руку, видит, что я не в форме, скромно поворачивается к двери и вдруг говорит: «Мне плохо». Падает. Тут же начали массаж, дышал сам, потом — маской. Уложили и бегом сюда...»

Судили, рядили, ничего понять не могли.

Гипотезы: инфаркт, но не бывает так сразу и совсем. Разве только закупорка главного коронарного ствола, например, тромбик от клапана...

Заклинился шарик клапана, но сердце должно отвечать на стимулятор. И чего бы ему заклиниться после полутора месяцев безотказной работы? Не было ни единого, даже малейшего сбоя... Больше ничего не придумали. При всех случаях должны быть зубцы или волны на кардиограмме. А тут немое, мертвое сердце.

В 12 я ушел на операцию. Массаж и все другое еще продолжали, но уже ясно: без надежды.

Умер.

Предстояло протезировать митральный клапан у больной с очень маленьким желудочком и кальцинозом. Операция была нормально трудная и прошла спокойно. Мальчик из головы не выходил.

— Совершил ли я ошибку? Я ли убил?.. Мальчишка такой хороший. Мать — колхозница, очень неразвитая, благожелательная. Объяснял ей несколько раз: что, как и почему. «Робить, як краще...»

Когда возник блок, был основной вопрос: вшивать или не вшивать стимулятор?

За: возможен недостаточный сердечный выброс при редкой частоте.

Против: жить всю жизнь со стимулятором — много опасностей подстерегает. Смены аппаратов, тромбозы, инфекции, чувство

инвалидности. Есть люди с врожденными блоками, всю жизнь живут с пульсами 30—40.

Важнейшее обстоятельство: у мальчика был очень тренированный с рождения левый желудочек — от аортальной недостаточности, от межжелудочкового дефекта. Ударный объем сердца — 160 миллиметров, а у меня, взрослого, при блоке — 100. Этого объема больше чем достаточно для жизни и труда.

Последний и главный вопрос самому себе:

— Вшивал бы ты стимулятор своему сыну?

— Нет, не вшивал бы. Наблюдал бы, изучал. Именно это и делали. ЭКГ — раз в три дня. Счет пульса — каждые четыре часа. Контроль печени, самочувствия, веса. Кроме того, специальное исследование на ЭХО-кардиографе, какое и мне делали.

И все же в следующий раз (надеюсь, моего раза уже не будет) я скажу: «Вшивайте!» Экспериментировать можно на себе и своих. Чужих — лечить по прописям...

**Какова, на Ваш взгляд, причина такого исхода операции?**

**Сегодняшняя медицина могла бы предотвратить эту смерть?**

После операции уже разговаривал с Олегом, патологоанатомом. Он делал вскрытие.

— Остановился шарик. Клапан свободно пропускал кровь из аорты в желудочек и из желудочка в аорту. Я его не трогал, пока в этом не убедился. Почему заклинился — не знаю. Когда вынул его и снова вставил, ходит свободно.

Как будто сняли лишний груз. Заклинило клапан, с блоком это не связано. («Следовательно, ты не виноват?») Не знаю, не уверен. Но прояснилась причина, почему сердце не отвечало на стимулятор и лекарства. Когда клапан застыл в открытом состоянии, то в момент сжатия груди при массаже кровь из желудочка свободно идет в аорту и волна давления распространяется до бедренных артерий, прощупывается пульс. Однако в коронарные артерии кровь почти не идет, потому что сердце сжато массажем. Питание сердечной мышцы быстро нарушилось, и сердце потеряло способность отвечать на электрические импульсы и на лекарства.

Так все разложил по полочкам. Между прочим, все клапаны проходят заводское испытание и имеют паспорт. Но для смерти он не нужен. Не будем грешить на завод: на 6 тысяч вшитых клапанов аварий с ними было всего три.

«Плохое расположение духа» — так раньше писали. Расположение было скверное. Даже с Лидой перекинулись по

пустякам (начало — от нее, но и я не смолчал). Потом страшно ее напугал, когда в раздражении сказал:

— Мой мальчик с блоком сегодня умер, а ты...

**Изменились ли сегодня подходы к решению подобных проблем?**

**Какой алгоритм реанимации предложили бы Вы?**

**И все-таки: вшивать или не вшивать стимулятор?**

## Кейс № 2

### Литературный кейс (этический)

Ф.Г. Углов. Сердце хирурга

*Из воспоминаний автора.*

... А я в тот период, работая над проблемой рака легкого, нередко попадал в сложную ситуацию этического порядка, особенно когда дело касалось лечения коллег — врачей по профессии.

Уже был накоплен весомый опыт в операциях на легких, когда в руководимую мною клинику приехал директор провинциального онкологического института Е. Б. Б—ов, тот самый, что еще в 1949 году уговаривал меня перейти к нему в институт на должность заместителя директора по научной работе. Тогда я отказался от этого, но мы остались добрыми знакомыми. Б—ов нередко гостил у меня, мне тоже привелось бывать в его радушном доме. Веселый, жизнерадостный человек, он любил песню и шутки, умел рассказывать анекдоты, в компании с ним было весело! Но курил на редкость много и на все мои дружеские советы и укоры внимания не обращал, а однажды заявил, пожав плечами:

— И откуда вы, Федор Григорьевич, взяли, что от курения развивается рак легкого? Недавно я читал статью в зарубежном журнале, где говорится, что это еще никем не доказано!

— За рубежом статьи могут быть заказаны табачными монополиями, которые заинтересованы в сбыте своей продукции, в том, чтобы люди курили больше...

— Нет, Федор Григорьевич, вы меня не убеждайте! Сами не курите и не представляете, что это за удовольствие! Две-три затяжки хорошей папиросой, и настроение повышается!

Так было. А в этот раз он появился у меня расстроенный, отвечал на расспросы об институте и семье невпопад, рассеянно, затем решительно вытащил из портфеля рентгеновские снимки.

— Как думаете, что у меня? Не как товарищ товарищу ответьте, а как авторитетный специалист по легким — врачу...

— Более вероятным диагнозом является хроническая пневмония, — сказал я заведомо неправду, — но все же надо лечь в клинику для обследования.

При обследовании диагноз рака правого легкого уже не вызывал никакого сомнения. Но как уговорить Б—ова на операцию, не называя ему ужасной болезни? Долго ломал голову... Наконец сказал так:

— Диагноз не совсем ясен. Более вероятно, что в легких воспалительный процесс. Но чтобы не прозевать что-нибудь страшное, нужно, думаю, обязательно сделать пробную операцию. В случае чего удалить одну верхнюю долю...

Б—ов, поразмыслив, согласился. На операции же обнаружилось, что опухоль перешла на главный бронх, нам ничего не оставалось, как убрать легкое целиком.

После операции — хочешь, не хочешь — приходилось скрывать правду и дальше.

— По всем признакам мы думали, что у вас рак, поэтому решили убрать все легкое... Вы сами врач и, надеюсь, поймете нас: было подозрение, пошли на крайнюю меру, — говорил я Б—ву, мучительно переживая, что лгу, и, утешаясь одним, что эта ложь — святая.

— Что же показала гистология? — спросил хмуро Б—ов.

Не мог же я ответить, что гистологическое исследование подтвердило: рак! Поэтому, переживая еще больше, сказал:

— На препарате рака не оказалось. Хронический воспалительный процесс! Вас можно поздравить, что наши подозрения гистологами опровергнуты окончательно...

Б—ов крепко задумался, а потом мрачно изрек:

— Как же, Федор Григорьевич? Рака нет, а вы удалили все легкое! Знал бы, лучше б к вам не приезжал!

Он уехал, не попрощавшись со мной и после говорил про меня всякие неприятные вещи, где только и кому только мог. Между тем мы затратили на операцию много времени, сил! Человек тучный, с превышением нормы веса больше чем на двадцать килограммов, он в послеоперационный период перенес тяжелую пневмонию (в оставшемся легком!), и, наверно, ясно, сколько труда вложил весь наш коллектив, чтобы выходить этого больного! В награду же одни упреки! И все из-за того, что не могли сказать человеку правду...

Б—ов прожил после операции свыше пятнадцати лет. Оставаясь по-прежнему тучным, он, понятно, постоянно ощущал

отсутствие одного легкого и, задыхаясь, каждый раз поминал меня недобрым словом. Умер же он от другого заболевания. И мне, разумеется, до конца его дней не удалось себя реабилитировать по соображениям той же этики.

**Какую проблему можно сформулировать, исходя из описанной ситуации?**

**Насколько актуальна данная проблема в современной медицине?**

**Поддерживаете ли Вы позицию автора книги, представленную в кейсе? Аргументируйте свою точку зрения.**

### **Кейс № 3**

#### **Литературный кейс (этический)**

Ф.Г. Углов. Сердце хирурга

Один крупный хирург писал в своих записках, что он старается не сближаться с больными, не привыкать к ним: в случае несчастья не так переживаешь... Бесспорно, в этом заключен определенный смысл. Однако я сторонник противоположного взгляда. По-моему, если хирург ближе знает больного, если тот стал роднее и дороже за время их знакомства, он с большим вниманием отнесется ко всем мелочам предоперационной подготовки и послеоперационного ухода. И в ходе операции перед ним будет не человек «без имени», а хорошо известный ему человек, без которого уже трудно представить существующий мир.

**Поддерживаете ли Вы точку зрения Ф.Г. Углова, или вам ближе первая позиция?**

**Можете ли вы привести аргументы в пользу той и другой точки зрения?**

**Составьте мини-рекомендации (памятку) для врача: «Как относиться к больному?»**

## Кейс № 4

**Романова Т. Г. Багинова В.М. Дугаржапов З.Б.**

**ВСГТУ**

**Аптечная база: Способы финансового оздоровления**

### **1. Краткий обзор кейса**

Кейс составлен по реальной экономической ситуации, сложившейся на базе в 1995-1996 гг. Проблемы определяются в разных местах текста, через расчет финансовых показателей и их анализ. Лицо, ответственное за принятие решения, определяется в конце текста. Имя и фамилия директора и экономиста РОСАБ вымышленные. В приложениях к кейсу дана информация, позволяющая применить аналитические методики финансового состояния аптечной базы.

### **2. Цели**

В процессе выполнения кейса студенты должны:

- освоить расчеты основных финансовых показателей;
- давать оценку финансового положения базы;
- структурировать проблемы, имеющиеся у предприятия;
- приобрести навыки по принятию экономических решений.

Работа с кейсом:

- позволит закрепить и углубить теоретические знания по анализу финансового состояния предприятия;
- даст возможности для упражнения аналитических способностей и суждений.

### **3. Учебный план**

Кейс рассчитан на 3-4 часа аудиторных занятий в зависимости от программы обучения. Данный кейс используется в следующих обучающих курсах:

1. «Экономический анализ».
2. «Финансовый менеджмент».
3. «Финансы предприятий».
4. «Менеджмент».

### **4. Вопросы для обсуждения**

- Какие финансово-экономические проблемы возникли перед руководителями базы?
- Каковы финансовые характеристики базы?
- Что следует делать руководству базы?
- В каком финансово-экономическом состоянии находится предприятие?

- Каков уровень платежеспособности предприятия?
- Какие мероприятия могут обеспечить выход предприятия из тяжелого финансового положения?

#### **4. Анализ ситуации (контекст).**

В современном мире, прежде всего в цивилизованных странах, здоровье людей служит высшей социальной ценностью, важнейшим общественным достоянием. К такому положению стремится и Россия. При этом ответственность за медикаментозное обеспечение населения несет не только государство, но и представители фармацевтической промышленности.

Современное состояние фармацевтического рынка в России характеризуется тем, что при наличии огромной потребности в лекарствах, имеется недопроизводство их отечественной промышленностью. И этот недостаток лекарств страна восполняет импортными медикаментами. Так, на российском фармацевтическом рынке функционирует более 300 фирм из 35 стран мира, поставляющих 9,5 тысяч наименований лекарственных средств, и 164 предприятия России, стран СНГ и Прибалтики, осуществляющих поставки около трех тысяч наименований лекарственных средств.

Фармацевтический рынок Бурятии по географической сегментации включает г. Улан-Удэ и 22 сельских района. Покупательский потенциал обусловлен общей численностью населения республики — 1056 тыс. человек, причем 30 % населения сосредоточено в г. Улан-Удэ, на долю которого приходится 45 % товарооборота. Закупку лекарственных средств и изделий медицинского назначения ведут наряду с единственной государственной республиканской оптово-снабженческой аптечной базой 36 мелкооптовых коммерческих фирм и частных предприятий. По г. Улан-Удэ — 14 аптечных предприятий и более 10 сельских муниципальных аптечных предприятий занимаются прямой поставкой медикаментов от предприятий-изготовителей.

В качестве объекта исследования на фармацевтическом рынке Бурятии нами была выбрана Республиканская оптово-снабженческая аптечная база (РОСАБ). В качестве предмета исследования - финансовая деятельность базы, так как финансовое состояние является важнейшей характеристикой экономической деятельности предприятия. Оно определяет его конкурентоспособность и потенциал в деловом сотрудничестве, позволяет оценить экономические интересы самого предприятия и его партнеров.

История Центральных аптечных складов начинается до революции (с 1914 года). В конце 1980-х - начале 1990-х годов аптечный склад входит в состав Республиканского производственного объединения «Фармация». В июле 1993 года, в соответствии с постановлением Совета Министров Республики Бурятия, преобразовано в Республиканскую оптово-снабженческую аптечную базу, которая является самостоятельным хозяйствующим субъектом. До 1994 года аптечная база была единственным поставщиком всех лекарственных средств и изделий медицинского назначения на фармацевтическом рынке Бурятии. В 1994 году она занимала 67 % рынка и была включена в реестр предприятий-монополистов. В 1996 году на долю аптечной базы приходится около 30 %. Наиболее крупные конкуренты: "Лара-транзит" - одна из крупных оптовых фирм; фирма "Улзы", "Бурят-Азия-фарм". Кроме них, на оптовом рынке более или менее активно работают свыше 30 фирм. В связи с реорганизацией системы лекарственного обеспечения в республике в настоящее время аптечная база выполняет несколько иные функции, чем раньше. Прежде всего, она одновременно выступает перед поставщиками в роли заказчика, плательщика, грузополучателя, распределителя и отгрузчика.

РОСАБ входит в систему здравоохранения республики. Аптечная служба включает 109 аптек различных организационно-правовых форм собственности (в том числе муниципальных и государственных — 73, 11 - системы ПО "Желдорфармация" и 4 - частных) и 75 лечебно-профилактических учреждений (ЛПУ). Деятельность РОСАБ заключается в обеспечении лекарственными средствами и изделиями медицинского назначения (сыворотками, бактерицидными препаратами и т.д.) аптек и ЛПУ.

Оперативное управление базой осуществляет директор РОСАБ Иванов Петр Иванович. Ему 48 лет. Он получил высшее фармацевтическое образование в 1975 году. Вопросами экономического и финансового характера занимается экономист Жамсуева Надежда. Она получила второе высшее образование по специальности «Финансы и кредит» в ВСГТУ в 1997 году.

По итогам хозяйственной деятельности объем реализации в 1996 г. составил ~.2 млрд. руб. (Приложение 1 и 2). По сравнению с 1995 г. общий объем реализации увеличился на 3,0 млрд. руб., или в 1,2 раза. Увеличение общего товарооборота произошло за счет увеличения цен на медикаменты и потребляемое сырье, материалы и энергоресурсы. Несмотря на рост товарооборота, аптечная база не обеспечила выполнение государственного заказа, который планировался на 1996 год в сумме 24 млрд. руб. Из-за дефицита

финансовых ресурсов выполнение составило 67,5 %. Отсутствие денежных средств также привело к сложностям с закупками ампульной продукции и спирта. Так, например, республике необходим эфир в количестве 6 тыс. флаконов в год. Отгрузка поставщиком производится минимальной партией 3-х тонными контейнерами, а это запасы на 4 года. Поэтому базе приходится обращаться в соседние регионы для оформления заказа, что также имеет ряд отрицательных моментов. Также были сорваны поставки наркотических лекарственных средств. Таким образом, неплатежи покупателей, недостаточное финансирование не позволили аптечной базе обеспечить государственный заказ.

Основным источником дохода аптечной базы служат торговые наценки, которые представляют разницу между розничной и оптовой ценой. От размеров наценки зависит величина доходов базы. На размеры торговой наценки и дохода влияют следующие основные факторы: уровень закупочных цен, объем товарооборота, внутригрупповой ассортимент, динамика доходов населения. Так, с увеличением объема товарооборота, как правило, растет и сумма получаемого дохода и наоборот. В значительной степени, нередко в большей степени чем общий объем товарооборота, оказывает влияние на размер дохода предприятия групповая структура ассортимента. Например, чем выше удельный вес группы «медикаменты и химтовары» по сравнению с группами «перевязочные материалы и предметы ухода за больными», «очковая оптика», «прочие», тем выше сумма реализованных наценок. Значит больше величина дохода.

Основная причина снижения уровня доходов РОСАБ в 1996 году - это снижение Правительством Республики Бурятия (РБ) торговой наценки на основную группу медицинских препаратов с 62 % до 55%. Кроме того, Министерством здравоохранения РБ на 10 % снижена торговая наценка на 214 наименований лекарственных форм по сравнению со 174 наименованиями в предыдущем году.

Вместе с тем, для стимулирования товародвижения база отпускала товар с отсрочкой платежа 5, 10, 20 банковских дней, с торговой наценкой соответственно 40 %, 45 %, 50 %; при предоплате - 35 % контрактной стоимости товара. Для основной массы лечебно-профилактических учреждений (ЛПУ) наценка составляет — 45 %, в отдельных случаях, для крупных ЛПУ — 40 %.

## Бухгалтерский баланс РОСАБ (тыс.руб.)

Актив	На 01.01.95 г.	На 01.01.96 г.
<b>1. Основные средства и иные оборотные активы</b>		
Основные средства	3853,1	3747,2
Незавершенные капитальные вложения	51,7	51,7
<b>Итого по разделу 1:</b>	3904,8	3798,9
<b>2. Запасы и затраты</b>		
Запасы и затраты	4339,9	5162,9
производственные запасы и прочие запасы и затраты	52,8	120,5
незавершенное производство	51,7	51,7
готовая продукция	1261,8	1157,1
товары	2271,8	3579,1
Денежные средства	2600,3	2686,9
расчеты с дебиторами	2524,6	2616,6
с дочерними предприятиями	1723,4	1880,6
с бюджетом	801,2	596,5
авансы, выданные поставщиками и подрядчиками		139,5
краткосрочные финансовые вложения	75,7	70,3
<b>Итого по разделу 2:</b>	6940,2	7849,8
<b>Баланс</b>	10845	11648,7
Пассив	На 01.01.95 г.	На 01.01.96 г.
<b>I. Источники собственных средств</b>		
<b>Итого по разделу 1:</b>	3872,7	4283,8
<b>II. Расчеты и прочие пассивы</b>		
Долгосрочные кредиты банков	2000	2000
Краткосрочные кредиты банков	2860,3	1000
Кредиты банков для работников		
Расчеты с кредиторами: за товары, работы и услуги	1701,7	3649,5
по оплате труда	153,7	409,7
с бюджетами	0,5	181,4
с прочими кредиторами	256,1	124,3
<b>Итого по разделу 2:</b>	6972,3	7364,9
<b>Баланс</b>	10845	11648,7

## Прибыль РОСАБ (млн. руб.)

Показатели	1995 г.	1996 г.
1. Товарооборот	14192,1	17242,5
2. Доход в сумме	6444,6	6981,5
3. В % к товарообороту	45,41	40,49
4. Издержки в сумме	6250,3	6561,7
5. В % к товарообороту	44,04	38,05
6. Прибыль от реализации	194,3	419,7
7. Прочие расходы		13,8
8. Прочие доходы		
9. Прибыль от финансовой деятельности	194,3	405,9
10. Внереализационные расходы	140,3	236,7
11. Прибыль отчетного периода	54,0	169,2
12. Налог на прибыль	18,9	59,2
13. Отвлеченные средства	21,8	79,5
14. Прибыль	13,3	30,5

Значителен удельный вес дебиторской задолженности в составе текущих активов и он имеет тенденцию к увеличению. Кредиторская задолженность не перекрывается дебиторской задолженностью.

В сложившейся ситуации у директора РОСАБ возникли вопросы: Насколько устойчивым является финансовое положение базы? Какими могут быть способы оздоровления ее финансово-экономического состояния? Что для этого нужно предпринять?

Задачу поиска ответов на данные вопросы директор поставил перед экономистом предприятия, надеясь на использование им прогрессивных методов работы, освоенных в процессе обучения и знаний, полученных в ВУЗе.

### **6. План работы с классной доской**

В процессе обсуждения кейса используются классная доска для фиксации наглядного представления:

- перечня проблем;
- финансовых показателей рассчитанных студентами;
- предложение решения проблем, стоящих перед предприятием.

## **7. Рекомендуемая литература**

1. Баканов М.И., Шеремет А.Д. Теория экономического анализа: Учебник. 4-е изд., доп. и перераб. М., Финансы и статистика, 1997, 416 стр., ил.

2. Ковалев В.В. Финансовый анализ: Управление капиталом. Выбор инвестиций. Анализ отчетности. 2-е изд., перераб. и доп., М., Финансы и статистика, 1998, 512 стр., ил.

3. Рейхарт Д.В., Сухина В.А., Шиленко Ю.В. Фармацевтический рынок: его особенности, проблемы и перспективы. М., Славянский диалог, 1995.

4. Финансовый менеджмент: теория и практика: Учебник / Под ред. Е.С. Стояновой. - 3-е изд., перераб. и доп. М., Изд-во "Перспектива", 1998, 656 стр.

## **МЕДИКО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ [4]**

*Анализируя приведенные примеры, ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:*

*а) насколько этичны действия врача?*

*б) какие социальные установки лежат в основе врачебных действий?*

*в) какие психологические и деонтологические ошибки допустил врач?*

*г) в соответствии с какой моделью взаимоотношений с пациентом вел себя врач?*

*д) как надо было бы скорректировать поведение врача?*

*е) как на месте врача поступили бы Вы?*

*Пожалуйста, обоснуйте Ваши ответы*

1. Больной А. 50 лет, войдя в кабинет онколога при очередной диспансеризации, услышал:

- Сколько Вам лет?

- Сорок пять.

- Есть ли у Вас опухоли?

- Вроде бы, нет.

- Странно! В Вашем возрасте уже что-нибудь может быть.

Не осматривая пациента, врач записал в карте: «здоров».

2. Ассистенту В. кафедры патологической анатомии поставили диагноз: меланома. В течение недели после проведенной операции он с

нетерпением ждал от патоморфолога уточненного диагноза на основании биопсии. В. был уверен, что решалась его судьба: жить еще долго или умереть через три-четыре месяца от метастазов. Он вошел в кабинет профессора Ф., и тот ошаршил его многозначительной интонацией с неоправданно долгими паузами: «К сожалению (пауза), такой диагноз, как у Вас (пауза), мне приходится сообщать (пауза) нашим онкологическим больным (пауза) очень (длительная пауза) редко».

Что тут мог подумать В.? Конечно же, самое худшее.

- Посмотрите в микроскоп, - предложил Ф. ознакомиться с биопататом.

- Так это же всего лишь капиллярная гемангиома! - вырвалось у В.

- Да, причем с образованием глыбок гемосидерина в зоне кровоизлияния, которые ошибочно принимались всеми за зерна меланина, - уточнил Ф.

3. К Вам направлен больной ребенок из другого лечебного учреждения, где он лечился по поводу острого гнойного периостита нижней челюсти одонтогенной этиологии. Вы обнаружили грубые врачебные ошибки в комплексе лечебных мероприятий, которые привели к осложнению заболевания, как Вы ответите на вопрос матери: «Доктор, но ведь я делала все, что мне велели. Почему же ребенку стало хуже?»

4. Вас вызвали в роддом к женщине, родившей ребенка с полной двусторонней расщелиной верхней губы, альвеолярного отростка, твердого и мягкого неба. На встречу с Вами явились родственники, вопреки желанию матери настаивающие на ее отказе от ребенка. Проведите с ними беседу.

5. Больная К. пришла на консультацию к профессору кардиологу по поводу кардиофобии. Профессор был на кафедральном совещании, и больную принял дежурный врач. Вначале он долго выяснял, почему именно он должен заниматься с К., направленной на консультацию к профессору. Потом, ознакомившись с проведенными обследованиями и не найдя никаких поводов для опасения с точки зрения кардиологии, он с неудовольствием отрезал: «Кардиофобия – это страх смерти от сердечного заболевания. По нашей части у Вас «все чисто». Не бойтесь: «от сердца Вы не умрете. Идите к психиатру!»

## ЛИТЕРАТУРА

1. Волков К. Конец мелового периода // Итоги, 2004. - № 11
2. Козырева Л. Метод кейс - стади и его применение в процессе обучения: - [www. nwags. ru/ files/407324.doc](http://www.nwags.ru/files/407324.doc).
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллекция монографий/ ред. В.А. Козырев, ред. Н.Ф. Радионова, ред. А.П. Тряпицина. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 394 с.
4. Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанов А.С., Смирнова Н.Б., Зорин К.В. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации / Под ред. Н.Д. Ющука. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 304 с.
5. Михайлова Е.А. Кейс - и кейс - метод: процесс написания кейса// Школьные технологии. - 2005. - № 5. - с. 6 - 15.
6. Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / Под ред. проф. Соломина В.П. – СПб: Питер, 2004. – 240 с.
7. Смолянинова О.Г. Кейс - метод обучения в подготовке педагогов и психологов// Информатика и образование. - 2001. - №6. - с. 60 - 63.
8. Федянин Н., Давиденко В. Чем "кейс" отличается от чемоданчика?// Образование за рубежом. - 2000. - №7. - с. 52 - 55.
9. Шушлягин О.И. Некоторые инновационные психолого-педагогические аспекты медицинского образования // Инновации в образовании. – 2006. - № 3. – С. 177-189.