AZ ESETTANULMÁNY-MÓDSZER ALKALMAZÁSA A KÉSZSÉGFEJLESZTÉS TERÜLETÉN

Egy transzformatív oktatási módszer és a készségfejlesztés kapcsolata az üzleti képzésben

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

Témavezető: Dr. Czakó Erzsébet

Ábrahám Zsolt

Budapest, 2023

ÁBRAHÁM ZSOLT

AZ ESETTANULMÁNY-MÓDSZER ALKALMAZÁSA A KÉSZSÉGFEJLESZTÉS TERÜLETÉN

Egy transzformatív oktatási módszer és a készségfejlesztés kapcsolata az üzleti képzésben

Üzletigazdaságtan tanszék

Vállalkozás és Innováció Intézet

Témavezető: Dr. Czakó Erzsébet

BUDAPESTI CORVINUS EGYETEM

GAZDÁLKODÁSTANI DOKTORI ISKOLA

AZ ESETTANULMÁNY-MÓDSZER ALKALMAZÁSA A KÉSZSÉGFEJLESZTÉS TERÜLETÉN

Egy üzleti képzésben használt transzformatív oktatási módszer és a készségfejlesztés kapcsolata az üzleti képzésben

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

ÁBRAHÁM ZSOLT

Budapest, 2023

TARTALOMJEGYZÉK

TÁBLÁZAT ÉS ÁBRAJEGYZÉK **8**
Táblázatjegyzék 8
Ábrajegyzék 9
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS **10**
1. BEVEZETÉS **13**
2. A KUTATÁS ÁTTEKINTÉSE **16**
2.1. Témaválasztás indoklása 16
2.2. Kutatás felépítése 19
2.3. Kutatás célja és relevanciája a főbb érintettek számára 20
2.3.1. Kutatás relevanciája a felsőoktatás és a tudományos közösség számára 22
2.3.2. Kutatás relevanciája a diákok és munkavállalók számára 22
2.3.3. Kutatás relevanciája a munkáltatók számára 22
2.4. Kutatási kérdések 23
2.4.1. Bevezető cikk: Az esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi esettanulmány-versenyek 24
2.4.2. Második cikk: Az esettanulmány-módszer alkalmazhatósága a készségmérés és a hallgatói tehetséggondozás területén 25
2.4.3. Harmadik cikk: Az esettanulmány alapú oktatás lehetőségei a magyar közoktatásban 26
2.5. Kutatás módszertan 27
2.6. Validitás és megbízhatóság 28
2.7. A kutatási témához kapcsolódó konferencia részvételek és további publikációk 30
2.8. A cikk-alapú disszertáció felépítése 32
3. ELMÉLETI HÁTTÉR **33**
3.1. Az esettanulmány-módszer, mint oktatási módszer az üzleti képzésben 34
3.1.1. Az esetmódszer gyökerei és fejlődése 34
3.1.2. Az esettanulmány-módszer mint oktatási ökoszisztéma 37
3.1.2.1. Környezet és az érintettek 39
3.1.2.2. Oktatási közösség 41
3.1.2.3. A szereplők közötti interakciók és függőség 41
3.1.3. Az esettanulmány-módszerhez kapcsolódó alapfogalmak 42
3.1.3.1. Esettanulmány fogalma és típusai 42
3.1.3.2. Esettanulmány alapú oktatás 44
3.1.3.3. Esettanulmány-megoldás 45
3.1.4. Az esettanulmány-módszer alkalmazásának területei: az esetmódszer térkép 45
3.1.4.1. Esettanulmány órai megvitatása 49
3.1.4.2. Csoportos otthoni feldolgozás 49
3.1.4.3. Órai esettanulmány-megoldás 50
3.1.4.4. Esettanulmány-versenyek 50
3.1.4.5. Alkalmazási területek összegzése 53

3.2. Kompetencia keretrendszerek és készségfejlesztés az oktatásban 55
3.2.1. A kompetenciamérés és fejlesztés gyökerei 55
3.2.2. Európai Képesítési Keretrendszer 58
3.2.3. Új ismeretek szerzése és készségfejlesztés az esettanulmány-módszeren keresztül 63
3.3. Összegzés: a kutatási téma elméleti határa 69
4. A CIKK-ALAPÚ DISSZERTÁCIÓ RÉSZEKÉNT ELKÉSZÍTETT PUBLIKÁCIÓK 70
4.1. A piramis csúcsa? - esettanulmányokra épülő oktatás és nemzetközi versenyek 70
Absztrakt 70
1. Bevezetés 71
2. Az esettanulmány-módszer áttekintése 72
2.1. Az esettanulmány meghatározása 72
2.2. Az oktató és hallgatók szerepe az esettanulmány-alapú oktatás során 74
2.3. Az esettanulmány-versenyek 77
3. Az esettanulmány-módszer az alapszakos oktatásban 82
3.1. A gazdálkodástudományi képzési struktúrák és az eset-módszer hazai térhódítása 82
3.2. Az egyetemre alapozott esetversenyek hazai megjelenése 84
3.3. A tehetséggondozás egy formája: a Vállalatgazdaságtan piramis 85
4. A nemzetközi esetversenyek tanulságai 88
4.1. A Vállalatgazdaságtan piramishoz kapcsolt nemzetközi szereplések 88
4.2. A nemzetközi esetversenyek sajátosságai 90
4.3. A nemzetközi esetversenyek mint tanulási élmények 92
4.4. Az oktatásra és a felkészülésre vonatkozó főbb tanulságok 93
4.5. Az 1. Közép-Európai Esetverseny tapasztalatai 94
5. Összefoglalás és következtetések 96
6. Felhasznált irodalom 96
4.2. Mapping problem-solving competencies and talent management strategies for universities 102
Abstract 102
1. Introduction 103
2. Literature review 104
2.1 Development of cognitive studies 104
2.2 The Iceberg model of competencies 105
2.3. Work based learning 107
2.4. Work-integrated learning 108
2.5 Socialisation & talent management 108
2.6 CASE SOLVERS' Skill Universe 110
3. Model & methodology 111
4. Cluster analysis & results 114
5. Main conclusions 122

6. References 123
4.3. Esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban. 128
Absztrakt 128
Bevezetés 128
Az esettanulmányi módszertan bemutatása 129
Definíciók, csoportosítások és szerepek 129
A módszer hatékonysága 130
Az esettanulmányi-módszer értékelési keretrendszere 131
Az esettanulmányi-módszer tantárgyak szerinti alkalmazhatósága 132
Lehetőségek a magyar közoktatásban 134
Részleges bevezetés 135
Teljeskörű átalakítás 135
Hivatkozásjegyzék 135
5. KUTATÁS EREDMÉNYEI ÉS ÖSSZEGZÉS 137
5.1. Következtetések 137
5.2. A kutatás tudományos közösséghez történő hozzájárulása 140
5.3. További kutatási irányok 143
6. HIVATKOZÁSJEGYZÉK 144
7. PUBLIKÁCIÓS JEGYZÉK 152
7.1. Referált folyóiratban megjelent publikáció 152
7.2. Könyvfejezet, konferencia kötetben megjelent tanulmányok 153
7.3. Oktatási és készségfejlesztési céllal írt üzleti esettanulmányok 154

TÁBLÁZAT ÉS ÁBRAJEGYZÉK

Táblázatjegyzék

1. táblázat: A kutató munkámhoz kapcsolódó egyéb publikációs tevékenység

2. táblázat: A cikk-alapú disszertáció során leadott publikációk

3. táblázat: Az esettanulmány-módszer történeti fejlődése

4. táblázat: Esettanulmány-verseny felkészítő modellek összehasonlítása

5. táblázat: Az esetmódszer alkalmazási területeinek az összehasonlítása

6. táblázat: Az Európai Unió ismeret, készség valamint attitűd definíciói

7. táblázat: Az egész életen át tartó tanulás alapját képező nyolc kulcskompetencia

8. táblázat: Az Európai Képesítési Keretrendszer szintjei

9. táblázat: Az esetoldás során fejleszthető ismeretek bemutatása egy példán keresztül

10. táblázat: Az esettanulmány-módszerrel fejleszthető interdiszciplináris készségek

11. táblázat: Kutatási témához kapcsolódó egyéb kutatási tevékenység

Ábrajegyzék

1. ábra: Üzleti esettanulmányokkal kapcsolatos szerepek

2. ábra: Iteratív kutatási felépítés

3. ábra: A vizsgált kutatási kérdések közötti viszonyrendszer

4. ábra: Kutatásmódszertan rétegei

5. ábra: Vizsgált terület elhelyezése a szakirodalomban

6. ábra: A disszertáció esettanulmány-módszerre épülő elméleti vezérfonala

7. ábra: Az esettanulmány-módszer evolúiója

8. ábra: Az esettanulmány-ökoszisztéma szereplői

9. ábra: Az esetmódszer-térkép

10. ábra: A disszertáció kompetencia keretrendszerre épülő elméleti vezérfonala

11. ábra: Jéghegy modell

12. ábra: A T-alakú ember

13. ábra: Az esetoldás során fejleszthető ismeretek

14. ábra: Az esetoldás során fejleszthető interdiszciplináris készségek

15. ábra: A kutatási téma elméleti lehatárolása

16. ábra: A kutatás eredménye és legfontosabb következtetései

17. ábra: A kutatás hozzájárulása a tudományos közösséghez

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretném megköszönni témavezetőmnek, mentoromnak és korábbi felkészítő tanáromnak, Dr. Czakó Erzsébetnek, hogy elindított az esettanulmány-megoldás útján, hogy mindig kritikusan, de építő jelleggel segítette a munkám az elmúlt 15 évben.

Szeretném megköszönni a csapattársaimnak, akikkel bejártuk a világot, hosszú éjszakákat esetoldással töltve együtt tanultunk és fejlődtünk. A velük eltöltött közös tanulás élménye meghatározó volt számomra a szakmai hivatásom, érdeklődési területem, értékrendem valamint kutatási témám kialakulásában.

Minden szerzőtársamnak, Czakó Erzsébetnek, Kozma Miklósnak, Szőgyényi Dánielnek, Ecker Bálintnak, Németh Szilárdnak és Erőss Domonkosnak, a Business Case Methods Centre of Excellence (BCMCE) munkatársamnak, a tanszéki kollégámnak szeretnék köszönetet mondani. Azoknak, akik szakmai észrevételekkel, érvekkel, kitartó munkával gazdagították, formálták és alakították az esettanulmányokkal és készségfejlesztéssel kapcsolatos megközelítésem.

A PhD kutatásom nem jöhetett volna létre a Case Solvers csapatának a támogatásával, akiknek ezúton szeretnék köszönetet mondani minden egyes közösen szervezett esettanulmány-megoldó tréningért, esettanulmány-versenyért, szakmai vitáért és kreatív erőért amelyek inspirálták és gazdagították a kutatói munkám az elmúlt 10 évben.

Végül, de nem utolsó sorban végtelen hálával tartozom családomnak, feleségemnek, Fanninak és gyermekeimnek a sok-sok támogatásért, bíztatásért és minden egy percért amit kaptam a közös családi időnkből.

Családomnak, barátaimnak és kollégáimnak ajánlom

“Az oktatás nem tények megtanulása, hanem az elme gondolkodásra nevelése”

Albert Einstein

1. BEVEZETÉS

Disszertációmban az esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségeit vizsgálom az üzleti képzésekhez kapcsolódó készségfejlesztés területén. Mindezt két folyamat mentén teszem: Egyrészt, az információs társadalom korában digitális eszközöket használva, összekapcsolódva tanulunk és dolgozunk, információt osztunk meg és dolgozunk fel a nap huszonnégy órájában. A digitális fejlődésnek köszönhetően az explicit tudás széleskörben elérhetővé vált, mely jelentős hatással volt a munkavállalókra, valamint oktatási intézményekre. A tudás és az ismeretek mellett egyre nagyobb hangsúly helyeződik a készségek fejlesztésére. Másrészt, a Harvard Business School 1908-as megalakulásával nem csak új üzleti iskola, hanem egy új üzleti oktatási módszertan is született, az esettanulmány-módszer, angolul case method. Az esettanulmány-módszer az elmúlt száz évben jelentős átalakuláson ment keresztül, a hagyományos tantermi oktatás mellett új alkalmazási formái jelentek meg a munka világának készségfejlesztési területein.

Cikk-alapú doktori disszertációmban az esettanulmány-módszer, mint oktatási módszertan alkalmazhatóságát vizsgálom az üzleti felsőoktatásban és a készségfejlesztés területén. A kutató munkám során arra a fő kutatási kérdésre kerestem a választ, hogy "*A készségfejlesztés területén milyen alkalmazási formái vannak esettanulmány-módszernek?"*

A doktori munkám során cikk-alapú disszertáció megírására vállalkoztam, mely során a fő kérdést, három alkérdésre bontottam: (1.) "*Az esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi esettanulmány-versenyek hogyan járulnak hozzá a készségek fejlesztéséhez?"*, (2.) "*Hogyan alkalmazható az esettanulmány-módszer a készségmérés és a hallgatói tehetséggondozás területén?"*, valamint (3.) "*Melyek az esetmódszer lehetséges alkalmazási területei az alap- és középfokú közoktatásban?"* Míg az első kettő kutatási alkérdés az esettanulmány-módszer és az üzleti képzések kapcsolatát vizsgálja, a harmadik alkérdés már szándékosan kilép a felsőoktatás és az üzleti képzés adta keretekből és a módszer alap- és középfokú oktatásban történő alkalmazhatóságát vizsgálja.

A kutatásom során vizsgált alkérdésekkel az egyes publikációk részletesebben is foglalkoznak. A cikk-alapú disszertációm az alábbi három publikációra épül:

1. *Bevezető cikk - A piramis csúcsa? - esettanulmányokra épülő oktatás és nemzetközi versenyek:* A cikk a hazai esettanulmányokra épülő oktatás fejlődését és a nemzetközi esettanulmány-versenyeken történő részvétel alakulását és fejlődését vizsgálja a Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézethez kapcsolódó úgynevezett Vállalatgazdaságtan-piramis példáján keresztül.

2. *Második cikk - Mapping problem-solving competencies and talent management strategies for universities:* A cikk egy esettanulmány-alaú készségfelmérést mutat be, amely a Budapesti Gazdasági Egyetem elsőéves hallgatói körében készült. A kutatási eredmények alapján három tehetség klaszter mentén rendeződtek az eredmények. A cikk négy tehetséggondozási stratégiára tesz javaslatot a tantárgy felelősök valamint az egyetemi vezetőség számára.
3. *Harmadik cikk - Esettanulmány alapú oktatás alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban*: A cikk az esetmódszer hazai közoktatási alkalmazási lehetőségeit vizsgálja egy értékelési keretrendszeren keresztül. A hét értékelési kritériumot tartalmazó értékelési keretrendszer hat tárgyat vagy tantárgycsoportot vizsgált. A magyar irodalom, történelem, földrajz és az ún. értékalapú tantárgyak (istenség és erkölcstan) a legalkalmasabbak az esetmódszer közoktatási alkalmazására.

A bevezető cikk célja, hogy a Vállalatgazdaságtan piramis[1] esettanulmányán keresztül bemutassa az esettanulmány-alapú oktatás és a nemzetközi esettanulmány-versenyekhez köthető alapfogalmakat és fogalmi és koncepcionális keretrendszert teremtsen a további kutatási témák vizsgálatához. A cikk-alapú disszertáció második cikke erre építve a módszerrel fejleszthető készségeket és azok mérését helyezi a középpontba. A kvantitatív kutatás során elvégzett adatgyűjtés eredménye egy klaszterelemzés, melyben a cikk az egyes hallgatói klaszterhez eltérő tehetséggondozási stratégiák kialakítására tesz javaslatot. A disszertáció harmadik cikke, kilép a felsőoktatás és az üzleti képzések által szabott keretekből és az oktatási módszer alap- és középfokú oktatás területén történő alkalmazhatóságát vizsgálja meg a Nemzeti Alaptanterv alapján.

[1] A Vállalatgazdaságtan piramis a Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézetéhez kapcsolódó képzési struktúra, melynek célja, hogy öt féléven át egymásra épülő tárgyakon keresztül fejlessze a hallgatók üzleti problémamegoldó készségét, valamint nemzetközi esetversenyekre készítse fel a legtehetségesebb és legambíciózusabb hallgatókat. 2022 szeptembere óta az egyetemhez kapcsolódó szervezeti átalakulások következményeként a Vállalatgazdaságtan piramis “case track” néven megy tovább.

A doktori disszertációm hét fejezetből áll. A bevezető első fejezet után, a disszertációm második részében ismertetem a kutatási kérdéseket, a kutatás célját és a főbb érintetteknek szánt releváns eredményeket; a kutatás módszertanát, validitási és megbízhatósági korlátait, valamint a cikk-alapú disszertáció felépítését. A harmadik fejezetben bemutatom a kutatási projektjeim és kutatási eredményeim elméleti hátterét. A negyedik fejezetben a cikk-alapú disszertációm alapjául szolgáló, már publikált cikkeket közlöm a szerkesztőségeknek leadott eredeti formában. Az ötödik fejezetben a kutatási eredményeket és a legfontosabb következtetéseket összegzem, bemutatom a kutatás tudományos közösséghez történő hozzájárulását. A disszertációm a munkámhoz kapcsolódó hivatkozás- és publikációs jegyzékkel zárom.

2. A KUTATÁS ÁTTEKINTÉSE

Doktori disszertációmban az esettanulmány-módszer és az esettanulmány-alapú oktatás készségfejlesztés területén történő alkalmazhatóságát vizsgálom. Az alábbi fejezetben bemutatom a témaválasztásom indoklását, a kutatás felépítését, célját és relevanciáját. Mindezek után a kutatási kérdéseket, illetve a kutatás módszertanát ismertetem, majd a validitás és megbízhatóság kérdéseire térek ki. A fejezetet a cikk alapú disszertáció felépítésével zár.

2.1. Témaválasztás indoklása

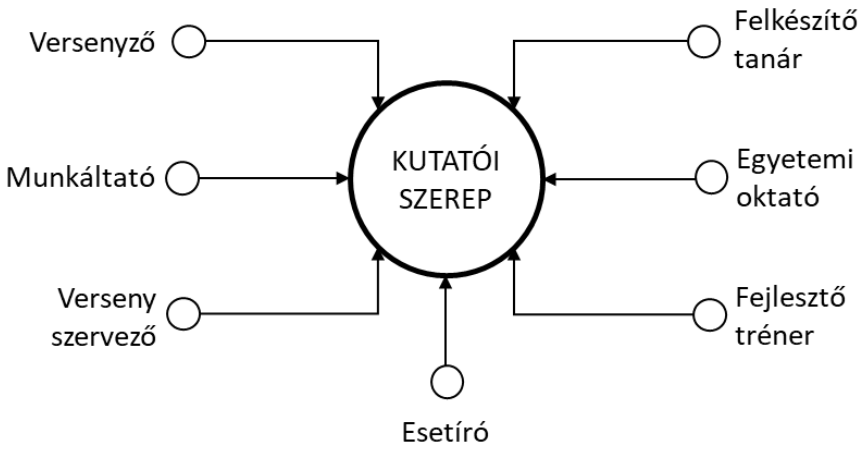
Maxwell (2005) szerint a kutatási célok magukban foglalják a kutatáshoz kapcsolódó motivációkat, vágyakat és célokat. Véleménye szerint fontos, hogy kutatóként megértsük a saját céljainkat, hiszen ezek azok amelyek irányt mutatnak a kutató munka során, valamint támogatnak a feladatok és teendők priorizálásában. A célok segítik a kutatási munkához kapcsolódó értékteremtés megértését, tudatosítását is.

A disszertáció témaválasztását Maxwell (2005) alapján három – intellektuális (*intellectual*), gyakorlati (*practical*), valamint személyes (*personal*) – aspektus mentén azonosítottam. Az alábbi fejezetben ezeket ismertetem.

1. *Intellektuális aspektus:* Az esettanulmány-módszer és az esettanulmány-alapú oktatás szorosan kapcsolódik a problémamegoldás és kompetenciafejlesztés kérdésköréhez. A módszer alkalmazása jelentős hozzájárulással bírhat a pedagógia, a készség- és kompetenciafejlesztés, toborzás és kiválasztás, valamint üzletfejlesztés területén. A kutatás során megvizsgálom és feltárom az esettanulmány-módszer szerepét a problémamegoldó készségek- és képességek fejlesztése során. Mindehhez kidolgoztam egy az esettanulmány-módszerre épülő átfogó koncepcionális keretrendszert, mely segítségével fejleszthetők a problémamegoldó készségek.
2. *Gyakorlati aspektus:* A módszer alkalmazási lehetőségeinek vizsgálata a nem csak tudományos szempontból, hanem a gyakorlati alkalmazhatóság szempontjából is fontos. A koncepcionális keretrendszer kidolgozása több olyan oktatási eszköz és modell kialakítását érinti, amelyek segítik a módszer széleskörben történő

alkalmazását. A problémamegoldó képességek vizsgálata során szeretném bemutatni, hogy milyen készségek és kompetenciák mérhetők és fejleszthetők.

3. *Személyes aspektus*: 2008 óta foglalkozom esettanulmány-megoldással. Egyetemi hallgatóként a Budapesti Corvinus Egyetem vállalatgazdaságtan piramisát elvégezve a világ egyik legrangosabb nemzetközi esettanulmány-versenyén képviselhettem az egyetemet és hazánkat. A 2009-ben, a National University of Singapore (NUS) egyetem által szervezett versenyt még számos más verseny követett, melyek nagyon nagy hatással voltak a szakmai fejlődésemre, a csapatmunkához való hozzáállásomra és az üzleti szemléletemre. 2012-ben, a mester diplomám megszerzése után megalapítottam a Case Solvers nevet viselő startup vállalkozást, mely a mai napig a világ 33 országában több mint 300 eset-alapú tréningen keresztül több mint 30,000 diákot fejlesztett. Csapatunkkal 30-nál is több nemzeti és nemzetközi szintű esettanulmány-versenyt rendeztünk az elmúlt 10 évben. Az elmúlt közel másfél évtizedben tehát több szerepben is aktívan foglalkozhattam az esettanulmány-módszerrel és az esettanulmány-alapú készségfejlesztéssel esetoldóként, egyetemi oktatóként, eset íróként, esettanulmány-verseny szervezőként és készségfejlesztő trénerként (1. ábra). A kutató munkám során és a doktori disszertációmban egyszerre építettem tudatosan erre az egyedülálló tapasztalatra, és törekedtem a tudományos közösség által elvárt validitásra.



1. ábra: Üzleti esettanulmányokkal kapcsolatos szerepek
Forrás: Saját koncepció

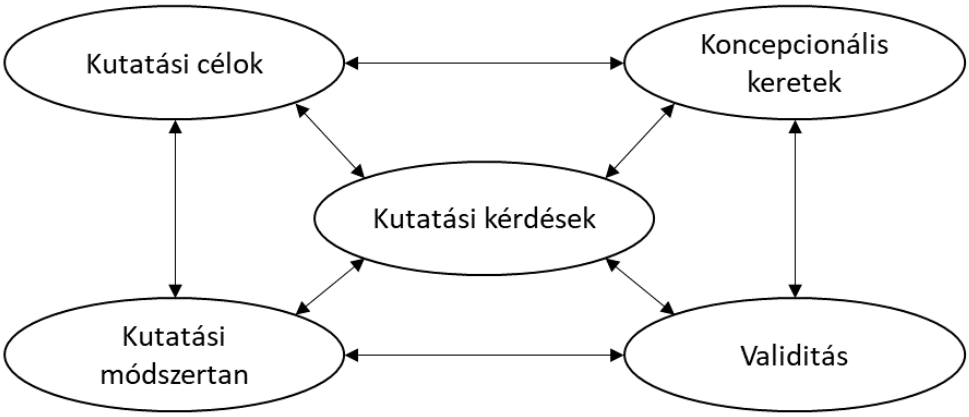
Az üzleti esettanulmányokon keresztüli oktatás vizsgálata során a kutatói szerepre más, a téma szempontjából releváns szerepek is hatnak. Az esettanulmány-alapú oktatás kapcsán hét különböző szerepet (*versenyző, felkészítő tanár, egyetemi oktató, fejlesztő tréner,*

esettanulmány író, verseny szervező, munkáltató) azonosítottam, amelyek hatással voltak a kutatói munkámra.

Versenyzőként időnyomás alatt megtanultam gyakorlatban egy konkrét vállalati problémára alkalmazni a tanultakat és csapatban dolgozni, résztvevőként közelről megtapasztaltam a hazai és nemzetközi esettanulmány-versenyek világát. Felkészítő tanárként több tucat csapat hazai és nemzetközi versenyre történő felkészítésében vettem részt az elmúlt 10 évben. Egyetemi oktatóként az esettanulmány-módszert integráltam az általam tanított - vállalatgazdaságtan, üzleti gazdaságtan, cases on business economics, cases on international business strategy, nemzetközi vállalatgazdaságtan - tantárgyak oktatásába. Mindez jelentős tapasztalatot adott az esetmódszer hazai formális felsőoktatásban történő alkalmazásának vizsgálatához. A készségfejlesztő tréneri munkám a Case Solvers oktatási startup vállalatban trénerként betöltött szerepemhez kapcsolódik, ahol a világ 33 országában, gyakran nagyon eltérő kulturális, társadalmi és oktatási környezetben volt lehetőségem a tehetséggondozással és a készségfejlesztéssel tréningek formájában foglalkozni. Több mint hatvan üzleti esettanulmány szerzőjeként megtanultam, hogyan kell egy esettanulmányt megtervezni, a kapcsolódó üzleti problémát megkonstruálni a problémamegoldás szempontjából releváns és kevésbé releváns információkat rendszerezni. A Case Solvers alapítójaként aktív szerepet vállaltam nemzeti és nemzetközi esettanulmány-versenyek szervezésében a középiskolás, egyetemista és fiatal munkavállalói szinteken. A versenyszervezés során tapasztaltak hozzásegítettek ahhoz, hogy jobban megértsem a szervezők, zsűri tagok és más külső partnerek motivációját. Munkáltatóként látom, hogy az üzleti iskolákból kikerülő hallgatókkal kapcsolatban milyen elvárások vannak és hogy a hallgatók milyen készségekkel érkeznek meg a munkaerőpiacra.

2.2. Kutatás felépítése

A kutatás felépítése leginkább a Maxwell (2005) által definiált interaktív modelljére épül, mely szerint a kutatás egy olyan interaktív és iteratív folyamat, mely során az egyes elemek egyszerre alkotnak egy integrált egészt és kölcsönösen hatnak, interaktálnak egymással. Az interaktív modell elemeit a 2. ábra foglalja össze:



2. ábra: Interaktív kutatási felépítés
Forrás: Maxwell (2005)

Guba és Lincoln (1994) szerint minden kutatás egy kutatási paradigmába ágyazódik be, mely hatással van a kutató munkájára. A kutatási paradigma tudatos megválasztásával a kutatók kifejezik a világhoz és tudományos kérdésekkel kapcsolatos látásmóduk.

A kutatásfilozófiámat pragmatikusként (*pragmatic research philosophy*) leírt megközelítések közé sorolom (Saunders et. al., 2009). A módszertan kiválasztása során több alternatívát is számba vettem. Úgy vélem, hogy kutatásom jellegénél fogva nem illeszkedik sem a pozitivista, sem pedig az interpretatív kutatási paradigmába. Nem dolgozom hipotézisekkel és kérdéseimet nem az elméleti irodalomból vezetem le, hanem az általam felvetett kutatási problémákat empirikusan vizsgálom, és ezek alapján próbálok általános elméleti következtetéseket levonni. A kutatásomban egy a gyakorlatban általam megismert problémát tárok föl tudományos módszerekkel. Az esettanulmány-módszert a disszertációmban újféleképpen közelítem meg, ennek megfelelően kutatásom feltáró jellegű és egy gyakorlati jelenséget jár körül, ami alapján elméleti következtetéseket teszek.

A pragmatikus szemlélet és az általam alkalmazott induktív megközelítésnek leginkább egy kevert módszertani kutatási dizájn felel meg. A kevert módszertan alkalmazását több okból is

relevánsnak gondolom. A disszertációmban az esetmódszer, mint komplex gyakorlati jelenség vizsgálatára vállalkozom. A kutatás egyik fókusza az esettanulmány-módszer magyarországi kontextusára irányul. A résztvevők hátterének, a versenyek fajtáinak, szervezőinek jellegzetességeit leginkább kvantitatív módszerekkel tudom vizsgálni. A kutatás másik lába a résztvevők viselkedésének, kompetenciáinak, motivációinak mintázatait vizsgálja. Ezeket a kérdéseket inkább kvalitatív módszerekkel tartom érdemesnek vizsgálni. Az egyes alkutatások során különböző adatgyűjtési módokat – mini fókuszcsoport, félig strukturált interjú, esettanulmány – használok, melyeket az adott publikációk kapcsán mutatok be részletesen.

A munkámra egyfajta alkalmazott kutatásként tekintek, ahol a kutatási probléma és az azokból levezetett kutatási kérdések forrása a gyakorlatban szerzett tapasztalat. A kutatási eredmények vélhetően a gyakorlatban is hasznosulnak, és a diákok, a felsőoktatási intézmények, valamint az üzleti vállalkozások számára is értéket teremtenek. A továbbiakban Maxwell (2005) alapján a kutatás célját és relevanciáját mutatom be a főbb érintettek számára.

2.3. Kutatás célja és relevanciája a főbb érintettek számára

Noha az esettanulmány-módszer több mint száz éves múltra tekint vissza az üzleti iskolák (*business schools*) világában, napjainkban az üzleti iskoláknak csak egy szűk rétege alkalmazza kizárólagosan oktatási módszerként. Az elmúlt évtizedekben történt társadalmi változások jelentős hatással vannak az esetmódszer fejlődésére és maga a módszer széles körben történő használata is jelentősen hozzájárul a problémamegoldó állampolgárok képzéséhez (Damnjanovic és Mijatović, 2017). Az üzleti iskolákban alkalmazott esetmódszer alkalmas készségfejlesztésre és ezáltal jelentős hatással lehet a jövő munkavállalóinak működésére (Dlačić, Damnjanovic és Ribarić, 2017; Damnjanovic, Proud és Milosavljevic, 2020; Győrfy, 2014; Ábrahám 2019).

Az esettanulmány-módszer tudományos vizsgálata három szempontból is relevánsnak tekinthető:

1. A digitalizáció és az internet elterjedésével az expicit tudás egyfajta közösségi erőforrássá vált, és a munkaerőpiaci versenyképességhez nem a tárgyi ismeretekhez kapcsolódó tudás, hanem azok alkalmazásának készsége járul hozzá. A digitalizáció ernyője alatt fokozatosan kerül előtérbe a játékosítás (*gamification*), a robotizáció, a gépi tanulás (*machine learning*) és a mesterséges intelligencia (*artificial intelligence*),

melyek a könnyen algoritmizálható gépi folyamatok terjedése mellett tovább erősítik a komplex, emberi kritikus gondolkodásra épülő problémamegoldásra való igényt (Kapp, 2012). A digitációra való törekvést a COVID-19 világjárvány felerősítette, az oktatás és képzési terület szereplőit újfajta kihívások elé állította (Ábrahám, 2021).

2. A felsőoktatás, és benne az üzleti iskolák szerepe megváltozott, a tárgyi ismeretek átadása mellett előtérbe került a készség- és kompetenciafejlesztés. A tárgyi ismeretek, a tudás mérésére jól működő módszertanok léteztek, a kompetencia és készségek gyakorlati mérése, digitalizációja és automatizációja azonban még gyerekcipőben jár (Aun, 2017; Ábrahám, 2022). .

3. A munkaerőpiac átalakult, számos területen munkaerő hiány van, mely a vállalkozásokat új toborzási és kiválasztási formák kialakítására ösztönzi. Az esettanulmány-versenyek egy új, kompetencialapú toborzási-és kiválasztási formát jelentenek. A munkaerőhiány mellett a munkaerőpiac szereplői által elvárt és felsőoktatásból kikerülő hallgatók között levő készség szakadék (*skills gap*) folyamatosan növekszik, a munkáltatók egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek a munkavállalók készség fejlesztésére (*upskilling*) (Chinn et. al., 2020, Nohria, 2021).

A felsorolt három nézőpont mindegyike hatással van az üzleti oktatás jövőjére és erős ösztönzőt jelent a jelenlegi pedagógiai módszerek újragondolásához.

A PhD tanulmányaim során azonosított kutatási probléma két részből áll. Egy több mint száz éves, az elit üzleti iskolák által alkalmazott oktatási módszerből, valamint az átalakuló munkaerő-piac és felsőoktatás irányából érkező nyomásból. Adott tehát egy oktatási módszer, mely feltételezéseim szerint alkalmazható a mainstream köz- és felsőoktatásban (Ábrahám és Erőss, 2022). Habár az esettanulmány-módszer témáját az elmúlt évtizedekben több szerző is feldolgozta, annak a mainstream oktatásban történő alkalmazhatóságának vizsgálata napjainkig hiányos.

A választott kutatási témám három kulcs érintett, a (1) felsőoktatás és a tudományos közösség, (2) a munkáltatók, valamint a (3) diákok és munkavállalók szempontjából is relevánsnak tekinthető. Ezeket a következő három alfejezetekben ismertetem.

2.3.1. Kutatás relevanciája a felsőoktatás és a tudományos közösség számára

A kutatás eredményei a tudományos közösség számára három szempontból is relevánsnak tekinthetők. Egyrészt hiszen az esettanulmány-módszerhez kapcsolódó üzleti és pedagógiai szakirodalom napjainkban még keveset kutatott és nincs rendszerezve. Másrészt, az esettanulmány-módszert még kevés üzleti képzés alkalmazza, mint oktatási módszertant. A területhez kapcsolódó szakirodalom áttekintésével és rendszerezésével lehetővé vált a képzések során használt közös nyelv kialakítása, a közös definíciók használata. Végül de nem utolsó sorban, a készségfejlesztés és az esettanulmány-módszer az összefüggéseinek vizsgálatával egy kézzelfogható eszköztár került az üzleti esettanulmányokkal oktató, az üzleti esettanulmányt író, valamint az esettanulmány-versenyre felkészítő kollégák kezébe, amelyet átültethetnek a napi gyakorlatba.

2.3.2. Kutatás relevanciája a diákok és munkavállalók számára

Az esettanulmány-módszer alkalmazási területeinek vizsgálata a diákok és a munkavállalók számára is releváns mégpedig két okból. Egyrészt, az esetmódszer változatos formában történő megfelelő alkalmazásával javult a diákok tanulási és fejlődési élménye. Az esetekhez kapcsolódó szerepjáték, a döntési helyzet, a prezentáció, a versengés és együttműködés olyan fontos elemei a módszernek, melyek növelik a hallgatók és a munkavállalók elköteleződését. A tanulási és fejlődési élmény javulása mellett az esettanulmány-alapú készségfejlesztés során az esetoldók rövid idő alatt nagyon kézzelfogható fejlődési görbét írhatnak le és olyan készségeket sajátítanak el, amelyet munkavállalóként a hétköznapi munka során rendszeresen használnak.

2.3.3. Kutatás relevanciája a munkáltatók számára

Végül de nem utolsó sorban az esettanulmány-módszer készségfejlesztés területén történő vizsgálata a munkáltatók számára is releváns két szempontból. Egyrészt, a módszer következetes alkalmazása csökkentheti a készség szakadékot (*skills gap*) a jelentkezők és a meglévő munkáltatók elvárásai között, másrészt a módszer megfelelő alkalmazása javíthatja a vállalati toborzási folyamat pontosságát, valamint növelheti a munkavállalók elkötelezettségét.

2.4. Kutatási kérdések

A PhD kutatásom fő kutatási kérdése: *A készségfejlesztés területén milyen alkalmazási formái vannak esettanulmány-módszernek?* A kutatási kérdések kialakításakor törekedtem a kutatási téma megfelelő horizontális és vertikális tagolására.

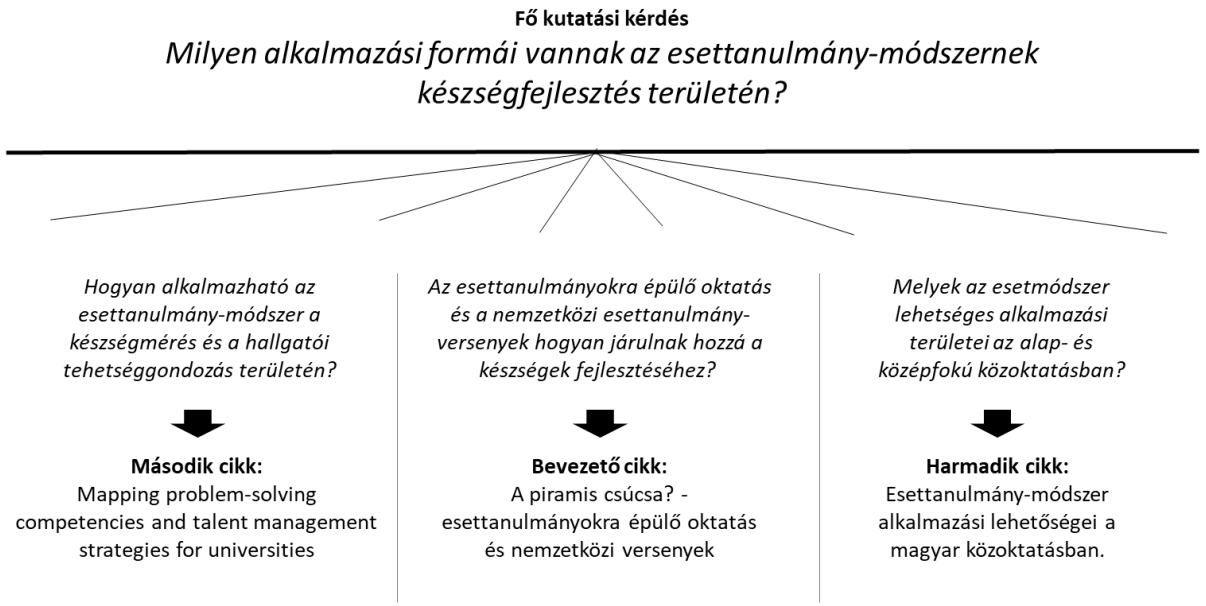
A kutatásom során vizsgált alkérdésekkel az egyes publikációk részletesebben is foglalkoznak az alábbi témaköri bontásban:

1. *A piramis csúcsa? Esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi versenyek:* Az esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi esettanulmány-versenyek hogyan járulnak hozzá a készségek fejlesztéséhez?

2. *Mapping problem-solving competencies and talent management strategies for universities:* Hogyan alkalmazható az esettanulmány-módszer a készségmérés és a hallgatói tehetséggondozás területén?

3. *Az esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban*: Melyek az esettanulmány-módszer lehetséges alkalmazási területei az alap- és középfokú közoktatásban?

A kutató munkám kiindulópontját az esettanulmány-versenyek jelentették. A bevezető cikk az esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi esettanulmány-versenyeken való részvételben rejlő lehetőségeket vizsgálja a készségfejlesztés szempontjából. Mivel az esettanulmány-versenyek egy fontos aspektusa a készségek mérése, ezért a második cikkem mögötti kutatást az esettanulmány-módszer és a készségmérés és hallgatói tehetséggondozás terület vizsgálatának szenteltem. Napjainkra számos, középiskolai szintű esettanulmány-verseny kerül megrendezésre Magyarországon, így a cikk-alapú disszertációm harmadik cikke mögötti kutatás az esetmódszer közoktatás területén történő alkalmazhatóságának a kérdését vizsgálja. Az egyes cikkek és kutatási kérdések közötti viszonyrendszert az 3. ábra foglalja össze.



3. ábra: A vizsgált kutatási kérdések közötti viszonyrendszer
Forrás: Saját koncepció

A fejezet további részében a publikációkban megvizsgált kutatási kérdéseket bontom ki részletesen.

2.4.1. Bevezető cikk: Az esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi esettanulmány-versenyek

A Budapesti Corvinus Egyetem hazánkban elsőként kezdte el az esettanulmányokra épülő oktatást és a nemzetközi esettanulmány-versenyekre történő felkészítést a rendszerváltás utáni években. Az esettanulmány-versenyekre történő felkészítés szempontjából a Vezetéstudományi Intézethez köthető Strategic International Management (SIM) kurzus, valamint a bolognai átalakulás után létrejött úgynevezett Vállalatgazdaságtan piramis vált a legjelentősebb egyetemi esetoldó műhellyé az elmúlt 30 évben. A Czakó Erzsébettel és Kozma Miklóssal közösen jegyzett cikk célja az esettanulmányokra épülő oktatás és hallgatói tehetséggondozás, valamint a Vállalatgazdaságtan-piramishoz kapcsolódó nemzetközi esettanulmány-versenyeken történő szereplés átfogó áttekintése volt.

A téma kapcsán vizsgált kutatási kérdések három csoportba rendezhetők

1. Milyen sajátosságai vannak az esettanulmány-alapú oktatásnak?
2. Hogyan alakult ki a Budapesti Corvinus Egyetem alapszakos képzéséhez kapcsolódó, esettanulmányokra épülő oktatás?
3. Mik a nemzetközi esettanulmány-versenyeken való részvétel tanulságai?

A cikk a kutatási kérdések vizsgálat során a fenti három kérdést körbejárva 14 megállapítást tett, annak érdekében, hogy átfogó képet adjon az esettanulmány alapú oktatási módszerről, illetve hogy bemutassa a az esettanulmány-alapú oktatásra épülő tehetséggondozási formát, a Vállalatgazdaságtan piramist. A cikk kimondott célja, hogy megállapításaival elősegítse a további kutatásokat és az oktatásfejlesztést.

A cikk elkészítése során a társszerzőkkel közösen meghatároztuk a kutatási kérdéseket és a kapcsolódó kutatási módszertant. A cikk elkészítésekor az esettanulmány-módszerhez kapcsolódó szakirodalmi áttekintés és fogalmi keretrendszer kialakítása volt az elsődleges feladatom, míg az esettanulmány-módszer az alapszakos oktatásban Czakó Erzsébet, a nemzetközi esettanulmány-verseny tapasztalatok pedig Kozma Miklós szerző társam munkája. A kutatási eredményekhez kapcsolódó propozíciók a társszerzőkkel közösen kerültek megfogalmazásra.

2.4.2. Második cikk: Az esettanulmány-módszer alkalmazhatósága a készségmérés és a hallgatói tehetséggondozás területén

A digitalizáció elterjedésével, valamint a munkaerőpiaci trendek hatására egyrefontosabbá vált a kiválasztási folyamat automatizációja, valamint a munkavállalók készségeinek a mérése. A kutatás hátterét egy, az esettanulmány-megoldásra épülő készségfelmérő szoftver jelenti, melyen keresztül munka közben lehetséges a felhasználók problémamegoldó készségeinek a mérése. A Budapesti Gazdasági Egyetemen végzett kutatás során felmértük az összes elsőéves hallgató készségeit a fent bemutatott szoftver segítségével, mely eredményekhez demográfiai adatokat rendeltünk.

A téma kapcsán vizsgált kutatási kérdések két csoportba rendezhetők:

1. Egy esettanulmány-alapú kompetencia felmérés eredményei alapján milyen klaszterek alakíthatók ki a Budapesti Gazdasági Egyetemen első éves hallgatói között?

2. Milyen tehetséggondozási stratégia és akció rendelhető az eltérő problémamegoldó készséggel rendelkező hallgatói klaszterhez?

A kérdések célja, hogy egy konkrét példán keresztül bemutassa a problémamegoldó készségek mérésének lehetőségét és fontosságát, valamint a készségméréshez kapcsolódó, adat alapú tehetséggondozásban rejlő lehetőségeket.

A cikk mögötti kutatás az általam vezetett Case Solvers és Budapesti Gazdaság Egyetem közös projektje. A kutatás a Case Solvers Spartafy nevű szoftverén keresztül mérte a vizsgált készségeket, mely Szőgyényi Dániel és jómagam munkáján alapul. A kutatáshoz kapcsolódó demográfiai kérdéseket a szerzőtársakkal közösen terveztük meg és készítettük el. A kutatáshoz kapcsolódó mintavétel a lebonyolítása Ecker Bálint és Németh Szilárd munkája. A kutatáshoz kapcsolódó klasztereket Szőgyényi Dániellel közösen alakítottuk ki és vizsgáltuk meg, míg az egyes klaszterekhez kapcsolódó tehetséggondozási stratégiákra közösen tettünk javaslatot.

2.4.3. Harmadik cikk: Az esettanulmány alapú oktatás lehetőségei a magyar közoktatásban

A középiskolai szintű esettanulmány-versenyek elterjedésével időszerűvé vált az esetmódszer közoktatásban történő alkalmazásának a vizsgálata. Az Európai Unió 2008-ban hozta létre az Európai Képesítési Keretrendszert (EKKR), melynek célja, hogy az egyes képzési szintekhez egységes keretrendszert biztosítson (Europass, 2023; Derényi és Vámos, 2015). Míg a bevezető és a második cikk az EKKR 6 és 7. szintét vizsgálja, addig a cikk-alapú disszertáció az 1-4 szinteket, azaz az alap- és középfokú oktatást veszi górcső alá.

A cikk kutatási hátterét a Case Solvers által szervezett középiskolai esettanulmány-versenyekhez (Országos Középiskolai Problémamegoldó Verseny, CasePénz, Márkaland, Cégre fel!) kapcsolódó tapasztalat, valamint az új, 2020-ban bevezetett Nemzeti alaptanterv adta.

A téma kapcsán vizsgált kutatási kérdések két csoportba rendezhetők:

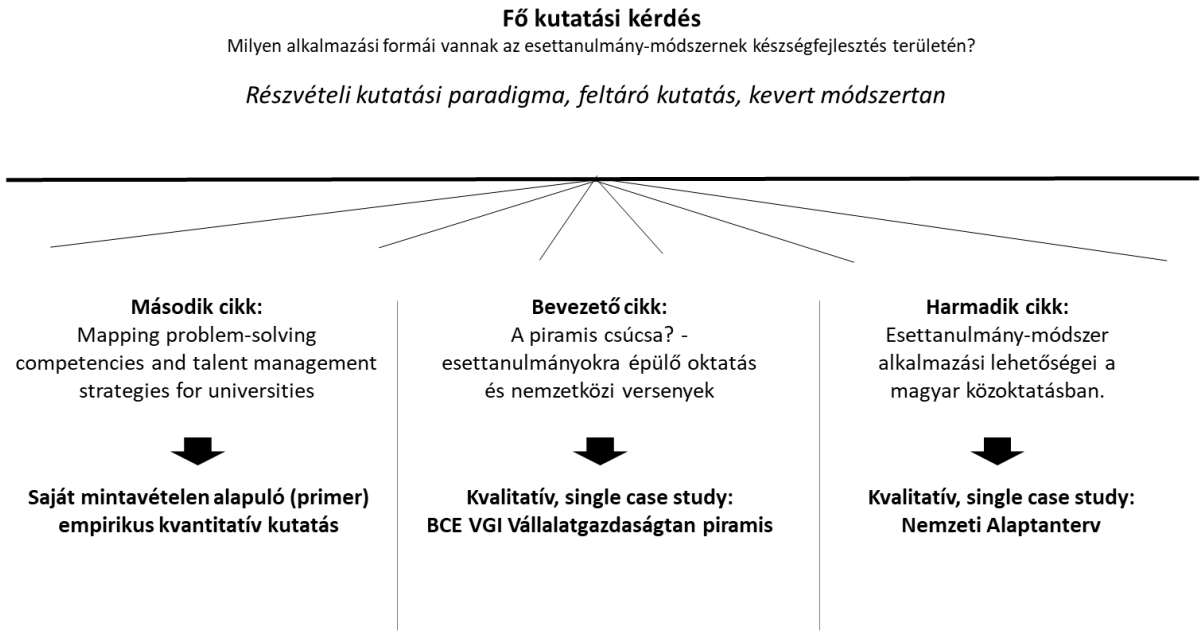
1. Az alap- és középfokú oktatásban oktatott tantárgyak közül melyikben alkalmazható hatékonyan az esettanulmány-módszer?
2. Miként vezethető be az esettanulmány-alapú oktatás a hazai alap- és középfokú oktatásba?

A kutatási kérdések célja kettős. A kutatás egyrészt a módszer az egyes tartantárgyanként történő alkalmazhatóságát vizsgálja egy előre definiált kritériumrendszer mentén, másrészt az esettanulmány-alapú oktatásra történő átállás részleges és teljes bevezethetőségének a lehetőségére tesz javaslatot a történelem, földrajz, magyar irodalom és az úgynevezett értékalapú tárgyak esetén.

2.5. Kutatás módszertan

A PhD kutatásomhoz kapcsolódó kutatási módszertan kiválasztása során a kevert módszertant alkalmaztam. Mindezt a definiált kutatási alkérdések jellege és az egyes cikkekhez tartozó módszertan is indokolta. Király és társai (2014) szerint a kevert módszertani megközelítéshez azok a kutatások tartoznak, amelyek egy téma vagy kérdés kutatásához kvalitatív és kvantitatív adatokat egyaránt felhasználnak. A kevert módszertan alkalmazása során a kvantitatív és kvalitatív módszerek alkalmazása történhet egy időben és eltolva is (Hanson et. al., 2005). A kevert módszertan alkalmazását indokolta a 2.1.-es fejezetben ismertetett, az esettanulmány-módszer területen végzett aktív részvételem és az ahhoz kapcsolódó eltérő szerepeim is.

A kutató munkám során alkalmazott módszertan rétegeit a 4. ábra foglalja össze.



4. ábra: Kutatásmódszertan rétegei
Forrás: Saját koncepció

A cikk-alapú disszertációm bevezető, Czakó Erzsébettel és Kozma Miklóssal közösen írt cikke egy kvalitatív leíró kutatás, mely az úgynevezett Single case study design módszerére épül (Gummesson, 2008). A cikkben a Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézetének úgynevezett Vállalatgazdaságtan-piramisáról szóló esettanulmány alapján vizsgáltuk meg az esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi versenyek tapasztalatait és az esettanulmány alapján tettünk általános megállapításokat.

A disszertációm második, Szőgyényi Dániellel, Ecker Bálinttal és Németh Szilárddal közösen írt cikke egy magyarázó kutatás, amely egy saját, 546 elemű mintán alapul. Az adatgyűjtést 2020 őszén végeztük a Budapesti Gazdasági Egyetem első éves hallgatói körében. A kvantitatív primer kutatás során egyetemista diákok problémamegoldó készségét mértük meg és a klaszterelemzés során kialakított klaszterhez tehetséggondozási stratégiákat rendeltünk.

A cikk alapú disszertációm harmadik publikációja az Erőss Domokossal közösen az esettanulmány-módszer közoktatás területén történő alkalmazási lehetőségeiről szóló írt cikk ugyancsak egy kvalitatív, leíró kutatás, mely a single case study módszerére épül (Gummesson, 2008). A cikkben a 2020-ban módosított, Nemzeti alaptantervről szóló esettanulmány alapján vizsgáltuk meg az esettanulmány-módszerre épülő alap- és középfokú oktatás lehetőségeit és az esettanulmány és az ahhoz kapcsolódó értékelési kritériumrendszer alapján tettünk általános megállapításokat a módszer tantárgyi alkalmazhatóságával és bevezethetőségével kapcsolatban.

2.6. Validitás és megbízhatóság

Egy kutatás megbízhatósága alatt a kutatásban található megállapítások és következtetések stabilitását értjük, míg az érvényesség pedig a megállapítások valódiságát jelenti (Altheide & Johnson, 1994). A PhD tervezethez kapcsolódó kutatásaim validitásának és megbízhatóságának vizsgálatakor a Haradhan (2017) által azonosított tényezőket vizsgáltam meg, melyek a kutatási időhorizont, kutatásmódszertan, adatgyűjtési módszertan kiválasztása, valamint a kutatás alanyainak a semlegessége.

A kutatás validitásának javítására az alábbi négy lehetőség van (Haradhan, 2017):

1. A kutatási célok egyértelmű meghatározása és operacionalizálása
2. A kutatási célokkal összehangolt mérés
3. A mérések ellenőrzése
4. A kapott eredmények más kutatási eredményekkel történő összehasonlítása

A cikk-alapú disszertációm mögötti kutatás megtervezésekor a kutatásom fő (*A készségfejlesztés területén milyen alkalmazási formái vannak esettanulmány-módszernek?*) és a kapcsolódó publikációk mögötti kérdéseket tudatosan megterveztem. A megjelent cikkek

esetében én és szerzőtársaim tudatosan törekedtünk a Haradhan (2017) által meghatározott kutatási validitás és megbízhatóság javítására.

A Vezetéstudományban megjelent bevezető cikkben a szerzőtársakkal közösen dolgoztuk ki és operacionalizáltuk a kutatási célokat. Az single case study módszertan (Gummesson, 2008) alkalmazásával kvalitatív és kvantitatív adatok is rendelkezésre álltak: a kvantitatív vizsgálathoz a Vállalatgazdaságtani Intézet (CUB) által szolgáltatott statisztikai adatokat vontuk be, a kvalitatív áttekintéshez pedig a különböző nemzetközi esettanulmány-versenyek során szerzett empirikus tapasztalatokra támaszkodtunk. A kapott eredményeket összevetettük más kutatási eredményekkel, például a Case Solvers és a Budapesti Corvinus Egyetem által közösen szervezett Central European Case Competition (CECC) Advisors Café eredményeivel (Ábrahám et. al., 2019; Ábrahám et. al 2020).

A második, a High Education, Skills and Work-Based Learning folyóiratban megjelent, "Mapping problem-solving competencies and talent management strategies for universities" című cikk esetében a kutatás mögötti adatfelvétel során a mérési módszertan és a kutatási kérdések kialakítása ugyancsak összehangoltan történt. A kutatás részeként ugyanazon a mintán és ugyanazon az eseten kétszer végeztük el ugyanazt a mérést, 2020 szeptemberében és decemberben. A mérések 2020 óta, folyamatosan zajlanak, ugyanazzal a módszertannal, de újabb évfolyamokkal, ezáltal több szempontból is megvalósul a mérés során kapott eredmények és a mérési módszertan visszaellenőrzése.

A cikk-alapú disszertációm harmadik - az esettanulmány-megoldás magyarországi alap- és középfokú oktatásba történő bevezetését vizsgáló - cikk mögött egy single case study (Gummesson, 2008) módszertan áll, mely során a Nemzeti Alaptantervben (NAT) szereplő tantárgyakat értékeltük egy saját értékelési módszertan alapján. Az értékelési módszertan kialakításakor a nemzetközi legjobb gyakorlatokat vettük alapul, az érvényesség és a megbízhatóság javítása érdekében a kapott eredményeket más kutatásokkal is összehasonlítottuk.

2.7. A kutatási témához kapcsolódó konferencia részvételek és további publikációk

A PhD tanulmányaim során számos hazai és nemzetközi, az esettanulmány-alkalmazásához kapcsolódó konferencián részt vettem előadóként. A kutatási részeredményeimet a konferenciákhoz kapcsolódó konferencia kötetekben publikáltam. Az elmúlt öt évben 3 nemzetközi és 5 hazai konferencián vettem részt előadóként.

Az esettanulmány-módszerrel kapcsolatban több publikációm is készült, melyeket három csoportba lehet rendezni: (1.) a kutatásomhoz szorosan kapcsolódó cikkek és tanulmányok, (2.) konferenciákra benyújtott tanulmányok, (3.) konkrét vállalati problémákról szóló esettanulmányok. A 1. táblázat az esettanulmány-módszerhez kapcsolódó már megjelent, általam jegyzett publikációkat tartalmazza.

Kategória	**Publikáció**
1) Kutatásomhoz szorosan kapcsolódó cikkek és tanulmányok	Ábrahám, Zs. (2022) 'A kutatás játszma az akadémiában', *Educatio* 31 (2), pp. 332–335
	Ábrahám, Zs. (2021) 'A Wizz Air mint globális diszkont-légitársaság', in Blahó-Czakó-Poór (szerk.): *Nemzetközi menedzsment*.
	Ábrahám, Zs. (2021) 'Mesterséges intelligencia és az e-learning: az online oktatás jövője', *Educatio* 30(1) pp. 169-173
	Ábrahám, Zs. (2018) 'Az esettanulmány-módszer alkalmazása a biztosítási szektor ismertségének növelése érdekében', *Biztosítás és kockázat*, 5(3) pp. 76-91.
	Ábrahám, Zs., Fejes P. (2022) 'Forgasd ki: játékosított tanulás a biztosítási szektorban', *Biztosítás és kockázat* 9(2) pp. 60-78.
	Ábrahám, Zs., Havran, Zs. (2021) 'Merre tovább 30 év után? A Béres Gyógyszergyár Zrt. nemzetközi stratégiája', in Blahó-Czakó-Poór (szerk.): *Nemzetközi menedzsment*.
2) Konferenciákhoz kapcsolódó tanulmányok	Ábrahám, Zs. (2019) 'Accross the Universe – Building the skill universe through case solving' EIBA Conference, Leeds, UK
	Ábrahám, Zs. (2018) 'Measurement and development of employability skills through case competitions', *Intelligens szakosodás az innováció és a versenyképesség elősegítése érdekében konferencia*.

	Ábrahám, Zs. (2018) 'Az esettanulmány-módszer használata a közoktatásban', *Digitális Pedagógus Konferencia*.
	Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Matyusz, Zs., Stocker, M. (2022) 'Advisors' World Café. Summary of findings', *Central European Case Competition.* 2022.
	Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Matyusz, Zs., Stocker, M. (2021) 'Advisors' World Café. Summary of findings', *Central European Case Competition.* 2021.
	Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Matyusz, Zs., Stocker, M. (2020) 'Advisors' World Café. Summary of findings', *Central European Case Competition.* 2020.
	Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Matyusz, Zs., Stocker, M. (2019) 'Advisors' World Café. Summary of findings', *Central European Case Competition.* 2019.
	Ábrahám Zs., Kozma, M. (2021) 'The WebEye case' in *Conference proceedings. International Applied Business Conference. The Evolution of Small and Medium Enterprises in the 21st Century and Beyond.*
3) Eset-tanulmányok[2]	Ábrahám, Zs. (2022) 'Heroes of delivery. The foodpanda case', *4th Central European Case Competition* Ábrahám, Zs. (2019): 'Árpolitika és közösségi média' in *Vállalatgazdaságtan. Feladatgyűjtemény.* ISBN szám: 978-963-503-802-2
	Ábrahám, Zs. (2019) 'Mi lesz veled Tiger Wood?' in *Vállalatgazdaságtan. Feladatgyűjtemény.* ISBN szám: 978-963-503-802-2
	Ábrahám, Zs., Frang, G. (2019) 'The OTP Bank case', *1st Central European Case Competition*
	Ábrahám, Zs., Hoffmann, J. (2019) 'The Tresorit case', *1st Central European Case Competition*
	Ábrahám, Zs., Kozma, M. (2023) 'Game-changer prosumers on one platform. The Navitasoft case', *5th Central European Case Competition*
	Ábrahám, Zs., Kozma, M. (2022) 'Carbon neutral supply chain and the engine of sustainability. The Schneider Electric case', *4th Central European Case Competition*
	Ábrahám, Zs., Kozma, M. (2020) 'The WebEye case', *2nd Central European Case Competition*
	Ábrahám, Zs., Pistrui, B. (2023) 'Sustainable promotion of music in Hungary. The House of Music Hungary case', *5th Central European Case Competition*

[2] A Case Solvers vállalkozásban betöltött munkám kapcsán 63 esettanulmányt írtam hazai és nemzetközi esettanulmány-versenyekre, valamint készségfejlesztő tréningekre. Az oktatási és készségfejlesztési céllal írt esettanulmányok listáját a 7. fejezetben bemutatott publikációs lista tartalmazza (7.3).

	Ábrahám, Zs., Stocker, M. (2021) 'Building a national blue chip company. The MVM Group case', *3th Central European Case Competition*

1. táblázat: A kutató munkámhoz kapcsolódó egyéb publikációs tevékenység
Forrás: Saját koncepció

2.8. A cikk-alapú disszertáció felépítése

A cikk-alapú disszertációm három cikkre épül, a cikkek pedig a 2.3. fejezetben megfogalmazott fő kutatási kérdést járják körbe, miszerint "*A készségfejlesztés területén milyen alkalmazási formái vannak esettanulmány-módszernek?*" A 3. táblázat tartalmazza a cikkek címét és a cikkekhez kapcsolódó kutatási kérdéseket.

A bevezető cikket Czakó Erzsébettel és Kozma Miklóssal közösen készítettem el és 2020 áprilisában nyújtottuk be a hazai "B" kategóriás besorolással rendelkező Vezetéstudományba. A cikk a Vezetéstudomány LII. évfolyamának (2021) 2. számában jelent meg. A második, Szőgyényi Dániellel, Ecker Bálinttal és Németh Szilárddal közösen írt cikk a nemzetközi "Q3"-as minősítésű Higher Education, Skills and Work-based Learning folyóiratban 2023 április 28-án. A cikk print formában történő megjelenése jelenleg folyamatban. A harmadik, Erőss Domokossal közösen írt cikk, a hazai "A" kategóriás besorolással rendelkező Educatio folyóirat 2022 4. számában jelent meg.

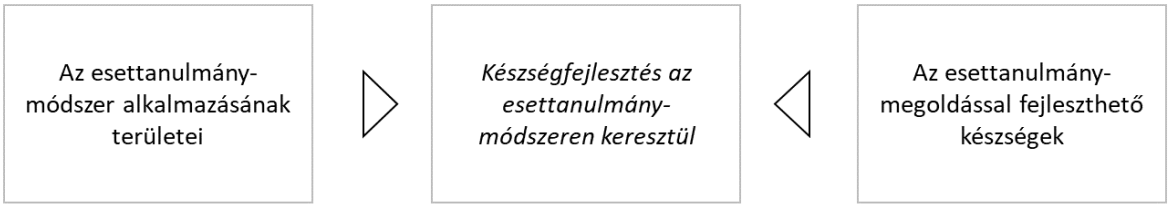
A cikk-alapú disszertációm részét képező publikációkhoz kapcsolódó kutatási kérdéseket az 2. táblázat mutatja be. A már megjelent cikkeket pedig a 4. fejezetben a végső, leadott formájukban közlöm, változtatás nélkül.

Publikációk	**Az egyes cikkekhez kapcsolódó kutatási kérdések**
Bevezető cikk: *A piramis csúcsa? - esettanulmányokra épülő oktatás és nemzetközi versenyek*	1. Milyen sajátosságai vannak az esettanulmány-alapú oktatásnak? 2. Hogyan alakult ki a BCE alapszakjaihoz kapcsolódó, esettanulmányokra épülő oktatás? 3. Mik a nemzetközi esettanulmány-versenyeken való részvétel tanulságai?
Első cikk: *Mapping problem-solving competencies and talent management strategies for universities*	1. Egy esettanulmány-alapú kompetencia felmérés eredményei alapján milyen klaszterek alakíthatók ki a Budapesti Gazdasági Egyetemen első éves hallgatói között? 2. Milyen tehetséggondozási stratégia és akció rendelhető az eltérő problémamegoldó készséggel rendelkező hallgatói klaszterhez?
Második cikk: *Esettanulmány alapú oktatás alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban*	1. Az alap- és középfokú oktatásban oktatott tantárgyak közül melyikben alkalmazható hatékonyan az esettanulmány módszer? 2. Hogyan vezethető be az eset-alapú oktatás a hazai alap- és középfokú oktatásba

2. táblázat: A cikk-alapú disszertáció során leadott publikációk
Forrás: Saját koncepció

3. ELMÉLETI HÁTTÉR

Doktori disszertációmban bemutatott kutatás, két terület határán helyezkedik el. Egyrészt az esettanulmány-módszer, mint az üzleti képzésekben használt oktatási módszer szervesen kapcsolódik az üzleti képzéshez, hiszen a módszer lehetőséget nyújt az üzleti képzésben használt koncepciók eszközök elsajátítására (Christensen és Carlile, 2009). A kutatásom mögötti másik területet az oktatásban használt úgynevezett kompetencia keretrendszerek adják melyek definiálják az egyes képzési szintekhez rendelt fejlesztési célokat. A 5. ábra célja, hogy elhelyezze az általam vizsgált területet a fejezetben bemutatott szakirodalomban.



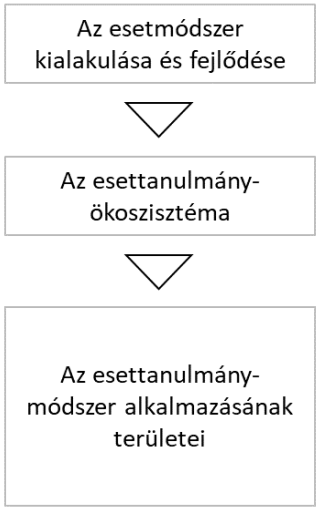
5. ábra: Vizsgált terület elhelyezése a szakirodalomban
Forrás: Saját koncepció

A disszertáció elméleti hátteret bemutató fejezet első része az esettanulmány-módszer kialakulását és fejlődésének hat szakaszát tekinti át, majd bemutatja az úgynevezett esettanulmány-ökoszisztéma fogalmát három vizsgálati szempont - (1.) környezet és érintettek, (2.) oktatási közösség, valamint a (3.) szereplők közötti interakciók és függőségek - mentén. Ezt követi az esettanulmány-módszerhez kapcsolódó alapfogalmak illetve a módszer alkalmazási területeinek - esettanulmány órai megvitatása, csoportos otthoni feldolgozás, órai esettanulmány-megoldás, valamint esettanulmány-versenyek - az áttekintése az úgynevezett esetmódszer térkép (*case method map*) segítségével.

Az elméleti háttér fejezet második logikai vezérfonala az Európai Uniós tagállamok felsőoktatásért felelős miniszterei által 2006-ban elfogadott, az Európai Felsőoktatási Térséghez kapcsolódó Európai Képesítési Keretrendszerre (EKKR) épül (Derényi és Vámos, 2015). A keretrendszerek áttekintése után azonosítom esettanulmány-megoldás során alkalmazott készségeket egy saját, négy kategóriából és 21 készségből álló, készség klasszifikációs keretrendszeren keresztül (Ábrahám, 2019, Ábrahám et. al., 2023). A készségek mellett bemutatom az esettanulmány-módszer segítségével elsajátítható ismeretek típusai (Ábrahám, 2018).

3.1. Az esettanulmány-módszer, mint oktatási módszer az üzleti képzésben

Az esettanulmány-módszer a Harvard Egyetemen alakult ki, és vált idővel egyre elterjedtebbé a felsőoktatásban. Az alábbi fejezetben bemutatom a módszertan történeti fejlődését, majd a módszerhez kapcsolódó legfontosabb fogalmakat ismertetem. A fejezetet a módszerhez kapcsolódó alkalmazási területek és az úgynevezett esettanulmány-ökoszisztéma bemutatásával zárom (6. ábra).



6. ábra: A disszertáció esettanulmány-módszerre épülő elméleti vezérfonala
Forrás: Saját koncepció

3.1.1. Az esetmódszer gyökerei és fejlődése

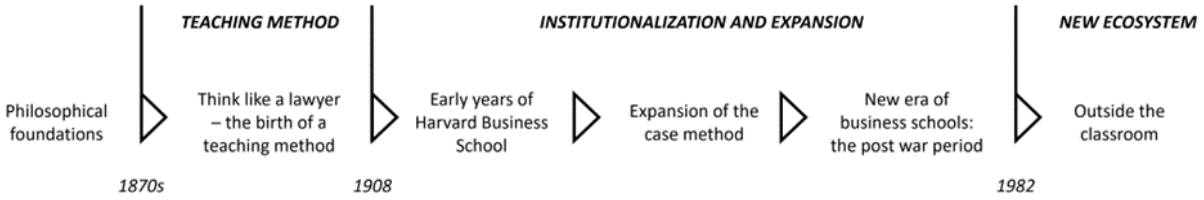
A Harvard Business School (HBS) 2022 áprilisában ünnepelte az esetmódszer születésének a 100. évfordulóját (Nohria, 2021). Az eset módszer folyamatosan változik. Az elmúlt 100 év fejlődésének megismeréséhez elengedhetetlen, hogy megértsük filozófiai hátterét. A módszer modern története az amerikai pragmatizmussal kezdődött az 1870-es években, a Harvard Egyetemen, de a gyökerei egészen az ókori Görögországig nyúlnak vissza. Kutató munkám során, az esetmódszer fejlődésének hat szakaszát azonosítottam: (1.) filozófiai alapok, (2.) egy tanítási módszer megszületése, (3.) Új módszer az üzleti oktatásban: Harvard üzleti iskolájának megalakulása, (4.) a módszer megszilárdulása, (5.) Az üzleti iskolák új korszaka (6) lehetőségek a tantermen kívül. A módszer fejlődésének 6 szakaszát az 3. táblázat foglalja össze.

Szakasz	Szakasz bemutatása
1) Filozófiai alapok	➔ A módszer mögötti filozófiai alapok a klasszikus ókori Görögországig vezethetők vissza, amikor is az egyes görög városállamok eltérő oktatási modelleket dolgoztak ki (D'Angour, 2019). ➔ A Kr e. 5. században, az athéni magániskolák a hét bölcsészettel (*seven liberal arts*) kapcsolatos készségeket és ismereteket adtak át: a nyelvtan, a logika, a trivium néven ismert retorika volt az alapvető bölcsészettudomány, míg a számtan, a geometria, a csillagászat és a quadrivium néven ismert zene kiegészítő tantárgyak voltak (Parker, 1890). ➔ Ekkor jelent meg a dialektika az érvek és ellenérvek párbeszédén alapuló érvelési forma, amely kijelentéseket és ellentéteket hirdet. A dialektika eredménye lehet egy releváns állítás megcáfolása, vagy az egymással ellentétes állítások szintézise vagy kombinációja, vagy a párbeszéd minőségi javítása. ➔ A Szókratész által kifejlesztett, úgynevezett Szókratikus módszer, amely módszer lényege, hogy kérdéseken keresztül tárják fel egy-egy probléma okait. A szókratészi módszer alapelve az, hogy az ember az érvelés és a logika segítségével tanul (Kerr, 1999). ➔ Szókratész és a klasszikus dialektika mellett a XIX. századi Amerikai Egyesült Államokban elterjedt pragmatizmus filozófiai irányzata is jelentős hatással volt az esetmódszer kialakulására. ➔ John Dewey (1938) úgy vélte, hogy a formális iskolai oktatás nem használja ki megfelelően a diákokban rejlő potenciált. A hagyományos tanár központú oktatás helyett egy cselekvés alapú, diák központú oktatás képét vázolta fel. Úgy vélte, hogy a tanulók többet tanulnak az irányított tapasztalatokból, mint a tekintélyelvű oktatásból, és az oktatásnak tapasztalaton kell alapulnia, és a tapasztalatot ki kell egészíteni a reflexióval (Kreber, 2001 idézi Dewey, 1938).
2) Egy oktatási módszer születése	➔ Az esettanulmány-módszer, mint oktatási módszer fogalma a Harvard jogi iskolájában született meg az 1870-es években casebook method néven (Weaver, 1991). ➔ A jogi iskolákban használt tankönyveket hívták casebooknak, melyek az angolszász precedens alapú jogrendszerre jellemző jogi esettanulmányokat tartalmaztak. A diákok ezen esettanulmányok alapján sajátították el a legfontosabb jogi definíciókat, szabályokat, koncepciókat (Moskovitz, 1992). ➔ A módszer Christopher Colombus Langdell dékáni hivatali ideje alatt terjedt el, 1895-re a Harvard egyetem hat karán használták a módszert, elsődleges oktatási módszertanként (Garvin, 2003).
3) Új módszer az üzleti oktatásban: Harvard üzleti iskolájának megalakulása	➔ A Harvard Business School-t 1908-ban alapították, melynek első dékánja Edwin F. Gay, „*egy hasonló módszert javasolt, amely a tantermi megbeszélést hangsúlyozza, előadásokkal és gyakori jelentésekkel kiegészítve, amelyet problémamódszernek is nevezhetünk*" (Garvin, 2003: 60. o.) ➔ Az esetmódszer adaptálása és megvalósítása a HBS-ben kifejezetten lassú volt, mivel a korai években a kurzusok még általánosak és leíró jellegűek voltak (Merseth, 1991). ➔ A helyzet 1919-ben változott meg, amikor Wallace B. Donhamot nevezték ki a Harvard Business School új dékánjává. Donham szerint a módszer sikeres alkamazásához két tényezőre volt szükség: 1) kiváló minőségű oktatási anyagokra, esettanulmányokra és 2) olyan oktatókra, akik hajlandóak tapasztalatot szerezni és támogatni az esetmódszer alkalmazását (Merseth, 1991). ➔ Donham létrehozta a Bureau of Business Research-t, hogy oktatási célú eseteket gyűjtsön és dolgozzon ki, és meggyőzte Melvin Copelandet, egy marketing professzort, hogy a szokásos tankönyv helyett inkább problémakönyvet készítsen (Bridgman & Cummings & McLaughlin, 2016).

	➔ 1920 novembere és 1921 júliusa között csaknem 94 954 mimeografált problémalap készült. Az esettanulmány írás kezdeti költségét az esetcégek finanszírozták. 1923-ra a frontális oktatást teljes mértékben felváltották az esettanulmány-alapú vitakurzusok (Merseth, 1991). ➔ 1923-ra a Law School által használt Casebook módszert és a Business School által használt esetmódszert két különböző pedagógiai oktatási módszerre különítették el.
4) A módszer megszilárdulása	➔ Az 1920-as és 30-as években, a társadalmi és gazdasági válságra reagáló, Donham és több kortársa elkezdte újragondolni az esetmódszer lényegét. Felismerte a változás és a vezetés fontosságát ezekben az időkben. ➔ Bridgman és szerzőtársai (2016) három történet bemutatásával rávilágítottak, hogy az esetmódszer több, mint egy vezetőképzési módszer. A szerzők a két világháború közötti időszak esetmódszerének érték- és filozófiai alapúságát hangsúlyozták, mivel a hagyományos üzleti kérdések mellett egyre gyakrabban jelentek meg az értékek és a filozófiai kérdések a vezetői döntési helyzetek bemutatásakor (Bridgman et. al., 2016).
5) Az üzleti iskolák új korszaka	➔ A második világháború után az Egyesült Államokban az üzleti oktatás gyorsan növekedni kezdett. Az Egyesült Államok Kongresszusa 1944-ben fogadta el a Servicemen's Adjustment Act, amely kezdeményezés 1945 és 1956 között 2 232 000 veterán oktatását biztosította 5,5 milliárd USA dollár értékben (Olson, 1973). ➔ Hagyományosan az Egyesült Államokban az üzleti iskolák a gyakorlati oktatás intézményeiként működtek, és céljuk az volt, hogy biztosítsák a képzett üzleti szakemberré váláshoz szükséges eszközöket és megtanítsák azokat a készségeket. ➔ Ezt a paradigmát két nagy hatású, 1959-ben publikált jelentés változtatta meg. A Gordon-Howell-jelentést a Ford alapítványa finanszírozta, és bírálta az üzleti oktatás gyenge tudományos alapjait. A másik, „Az amerikai üzletemberek oktatása" című jelentés arra a következtetésre jutott, hogy az üzleti iskolák túl sok erőfeszítést tesznek az esetekre és a gyakorlatra, és nem helyezik a hangsúlyt a kutatásra és az elméletre (Roos, 2014). Mindkét jelentés vitát váltott ki az üzleti oktatás szerepéről, és a kutatási és oktatási megközelítések szétválását eredményezte az üzleti iskolákban. ➔ Az 50-es években jelentős volt a lelkesedés módszer iránt, melyet egy vendég oktatói rendszer is segített. A nyári iskolát a Ford Alapítvány finanszírozta, és 1955 és 1965 között több mint 200 oktató vett részt a világ vezető üzleti iskoláiból. A látogató professzorok, esetmódszer-műhely résztvevői fejlesztették az eset oktatói készségeiket, és megtanulták, hogyan dolgozzanak ki önállóan eseteket (Garvin, 2003).
6) Lehetőségek a tantermen kívül	➔ 1981-ben két MBA hallgató, Nora Kelly és Annette Wilde megalapította a National MBA Case Competitiont, az első esetversenyt pedig 1982-ben rendezték meg 5 üzleti iskola (Concordia Egyetem, McGill Egyetem, Ottawai Egyetem, Université Laval és Université du) részvételével. Québec à Montreal) Kanadában. Az első díjat az Université du Québec à Montreal és a McGill Egyetem között osztották meg (mbacasecomp.com, 2021). ➔ Napjainkra az esetmódszer számos alkalmazási formája alakult ki az tantermi környezeten kívül. A versenyeken kívül tanácsadó cégek és oktatócégek kezdték el alkalmazni a módszert az osztálytermen kívüli toborzás (pl. esetinterjú formátum), valamint képességfejlesztés és mérés célokra. ➔ A vezető tanácsadó cégek az állásinterjú során eseteket kezdtek el alkalmazni alkalmaztak a jelöltek valós üzleti helyzetekben való tesztelésére. A 30-60 perces esetinterjúk során a jelentkezőknek egyénileg kell megoldaniuk a különböző típusú üzleti eseteket, keretet és megoldási javaslatot kell kidolgozniuk. Manapság az esetinterjúkat nem kizárólag tanácsadó cégek alkalmazzák, ez vált az általános stratégiai és üzletfejlesztési pozíciók körében népszerű interjúformává világszerte.

3. táblázat: Az esettanulmány-módszer történeti fejlődése
Forrás: Ábrahám (2023)

Az esetmódszer fejlődésének tehát hat szakasza azonosítható (7. ábra). A módszer stabil filozófiai alapokból vált egy oktatási módszerré az Amerikai Egyesült Államok jogi képzésében az 1870-es években, majd a Harvard Business School 1908-as megalakulásával jelent meg az üzleti képzésben. Az 1920-as évektől a módszer az amerikai üzleti képzés meghatározó oktatási módszerévé vált. A II. világháború után a módszer a üzleti iskolák nemzetközi elterjedésével párhuzamosan vált széleskörben ismertté. Az 1980'-as évektől, az esettanulmány-versenyek megjelenésével a módszer elindult a tantermen kívüli hódító útjára és napjainkra az esettanulmány-alapú képzések mellett úgynevezett esettanulmány-ökoszisztémák kialakulásáról beszélhetünk (Ábrahám, 2023).



7. ábra: Az esettanulmány-módszer evolúiója
Forrás: saját koncepció

Az alábbi alfejezet bemutatta az esettanulmány-módszer történeti fejlődését, evolúcióját, választ adott arra a kérdésre, hogy miként alakult ki az úgynevezett esettanulmány-ökoszisztéma. A következő fejezet magát az ökoszisztémát és annak három fő mozgató rugóját mutatja be.

3.1.2. Az esettanulmány-módszer mint oktatási ökoszisztéma

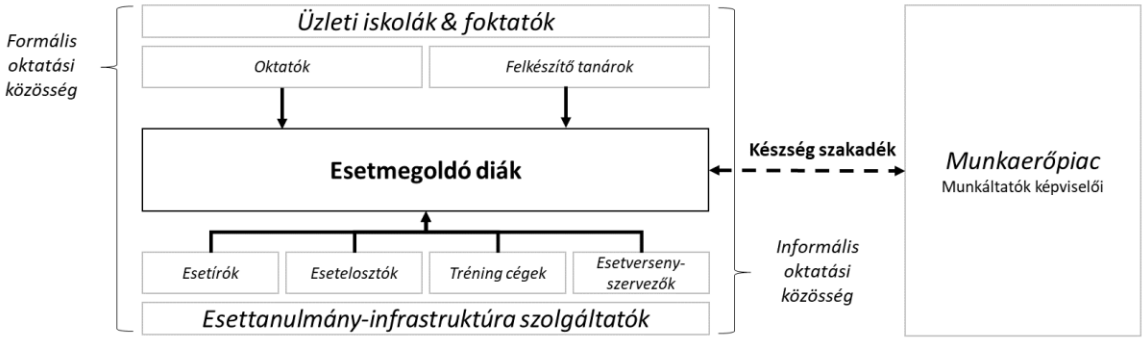
Az új kreatív üzleti megoldások, a start-up kultúra fejlődése és az oktatási reformok világszerte új paradigmákat teremtettek a mai modern társadalmunkban (Ibarra, Ganzarain és Igartua, 2018). Ezt a változást a közösségi média platformok és az új technológiák tovább erősítik (Buasuwan, 2018) és az oktatási rendszereknek lépést kell tartaniuk ezekkel a trendekkel. Az egyetem hagyományos – oktatói és kutatói – szerepköre egy harmadik küldetéssel is kibővült, és áttörte az egyetemek határait, kölcsönhatásokat épített ki a környezettel (Würmseer, 2016).

Koul és Nayar (2021) az oktatási környezet fejlődésének négy szakaszát azonosította. Először is, az Oktatás 1.0 a tömegek képzettségére és az írástudatlanság megszüntetésére összpontosított, míg második szakasz, az Oktatás 2.0 nagyobb hangsúlyt helyezett az egyetemek és a formális oktatás körüli oktatási folyamatra. Az Oktatás 3.0 megváltoztatta a

tanár szerepét, és technológiailag fejlettebb eszközöket alkalmazott az osztályteremben. Végül a negyedik szakasz, az úgynevezett Oktatás 4.0 a tanulót helyezi a középpontba, és olyan "tudásmunkásokat" kíván biztosítani a jövőbeli munkákhoz, akik rendelkeznek a szükséges készségekkel és kompetenciákkal.

Ez a változás egy ökoszisztéma alapú megközelítéshez vezetett, amely külön-külön vizsgálja a kölcsönható rendszer különböző összetevőit, valamint a köztük lévő dinamikus kölcsönhatásokat. Garcia-Penalo és szerzőtársaik (2015) szerint az ökoszisztéma élőlények közössége, amelynek létfontosságú folyamatai egymással összefüggenek, fejlődése a környezet fizikai jellemzőitől függ. Az ökoszisztéma egy nyitott határrendszer, amely lehetővé teszi további komponensek vagy folyamatok hozzáadását, ezért megfelelő dizájnal rendelkezik az oktatási igény kezeléséhez (Koul és Nayar, 2021). Pearce és McCoy (2007) az „oktatási ökoszisztéma" kifejezést az oktatás/tanulás, a kutatás/felfedezés és a megismerés/elköteleződés tartományának metszéspontjaként írja le, ahol az összes érintett javai és érdekei egyesülnek anak érdekében, hogy mindenki számára előnyös szinergikus hatást érjenek el. Karalash és Baumöl (2019) oktatási ökoszisztéma-definíciója három kulcsfontosságú összetevőből áll: a környezet és az érintettek (1), az oktatási közösség (2), valamint az e szereplők közötti interakció és kölcsönös függés (3). Doktori disszertációmban e három tényező mentén mutatom be, hogy az esettanulmány-ökoszisztéma miért is tekinthető oktatási ökoszisztémának.

Az esetmódszer történeti evolúciója megmutatja a módszer komplexitását és az abban rejlő lehetőségeket. A formátum rugalmassága és a módszer szilárd alapjai lehetővé teszik a gyakorló szakemberek számára a folyamatos innovációt és a hagyományos esetmódszer új alkalmazási módjainak kidolgozását. 1908 óta új ökoszisztéma alakult ki az esettanulmány-kultúra alapján, saját szereplőkkel és intézményekkel. A 8. ábra az esettanulmány-ökoszisztéma koncepcióját mutatja be az üzleti oktatásban.



8. ábra: Az esettanulmány-ökoszisztéma szereplői
Forrás: Ábrahám (2023)

3.1.2.1. Környezet és az érintettek

Az esettanulmány-ökoszisztémán belül négy különböző típusú érintett csoportot különböztethetünk meg: 1) esetmegoldó hallgatók, 2) üzleti iskolák oktatói, 3) munkaadók HR képviselői és 4) infrastruktúra szolgáltatók, például esettanulmány írók, terjesztők, képzéssel foglalkozó szolgáltatók és esettanulmány-versenyek szervezői.

1. Az **esetmegoldó hallgatók** vagy a tanulók az esettanulmány-ökoszisztéma sarokkövei. Ezek a hallgatók formális esetalapú oktatásban, esettanulmány-alapú képzésben és esettanulmány-versenyeken vesznek részt. A képzésben megszerzett ismereteket és készségeket az állásinterjúkon, valamint a szakmai pályafutásuk későbbi szakaszában is alkalmazzák.

2. Az **oktatók** és az esettanulmány-versenyek felkésztő tanárai az esettanulmány-ökoszisztéma második érintett csoportját alkotják. Esetekkel tanítanak, esetmegoldó csapatokat készítenek fel nemzeti és nemzetközi szintű esettanulmány-versenyekre. Az oktatóknak hármas szerepük van, hiszen facilitátorként, mentorként és coachként tevékenykednek (Ábrahám, Czakó és Kozma 2021; Dooley és Skinner, 1977). A facilitátorok (*facilitator*) képessé teszik a tanulókat a tanulásra és a fejlődésre, és segítik az esetmegoldó diákokat abban, hogy saját tanulási stílussal és ritmussal aktív résztvevővé és tanulóvá váljanak. A mentorok (*mentor*) időt és energiát fektetnek a kevésbé tapasztalt diákokba, hogy bizalomépítésen keresztül segítsék fejlődésüket. A felkészítő tanár (*coach*) hazai és nemzetközi szintű esettanulmány-versenyekre készít fel csapatokat. Ehhez meg kell érteniük a csapattagok kompetenciáját és a teljesítményt befolyásoló legfontosabb motivációs tényezőket.

3. A **munkaadók képviselői** az érintettek sokszínű csoportját képviselik. A csoport összetétele iparágtól, funkcionális területtől, hierarchikus szinttől vagy földrajzi elhelyezkedéstől függően változhat. Az órákra, esettanulmány-versenyekre gyakran meghívják a cégvezetőket, mint az esettanulmányok fő szereplőit (*protagonist*), hogy bemutassák a fő dilemmákat az esetmegoldó hallgatóknak. A toborzók aktívan részt vesznek ezeken az eseményeken, mivel elsődleges céljuk a legtehetségesebb hallgatók felkutatása, bevonása és toborzása. Az képzési szakértők (*L&D partner*) vállalaton belüli vagy külső képzési és fejlesztési programokat szerveznek. Folyamatosan

figyelemmel kísérik az üzleti iskolák vezetői programjait, és javítják szervezetük képzés fejlesztés portfólióját.

4. Az **infrastruktúra szolgáltatók** olyan speciális szolgáltatók (vagy szakértők), akik az esettanulmány-módszerrel oktatási és üzleti értéket teremtenek. A professzionális esetírók főként kutatók vagy oktatók, akik különböző formátumokban és terjedelemben terveznek, írnak és publikálnak esettanulmányokat. Az esettanulmány terjesztők (pl. Harvard Business Publishing, Case Centre, Asia Case Research Centre) célja az esettanulmány-írás és az esettanulmány-alapú oktatás népszerűsítése, valamint a legfrissebb üzleti esetek összegyűjtése és elosztása az oktatók között. Az esettanulmány-alapú képzésekre épülő szolgáltatók (pl. Case Solvers, PrepLounge) fő célja a szakemberek fejlesztése az esetmódszeren keresztül, valamint problémamegoldó, projektmenedzsment, együttműködési és kommunikációs készségek fejlesztése. Az esettanulmány-versenyek szervezői (például egyetemek, eset klubok) nemzeti és/vagy nemzetközi szintű versenyeknek adnak otthont.

Az esettanulmány-ökoszisztémának vannak globális és lokális vonatkozásai. A helyi ökoszisztémák olyan üzleti iskolák körül alakulnak ki, amelyek az esetmódszert tüzték a zászlajukra. Ezek a közösségek a helyi tehetség munkaerőpiac mozgatórugói, mivel tantervi és tanórán kívüli tanulási lehetőséget biztosítanak a tehetségek számára. A felsőoktatás és a munkaerőpiac globalizációja miatt a helyi ökoszisztémák nemzetközileg is összekapcsolódnak. A nemzetközi diákok, a nemzetközi esettanulmány-versenyek és az infrastruktúra szolgáltatók globális szempontokat hoznak az oktatási közösségbe.

3.1.2.2. Oktatási közösség

Az esetmegoldó hallgatók és az oktatók alkotják az esetmódszer mögötti álló oktatási közösséget. Az esettanulmány-alapú oktatás részeként az esetmódszer alkalmazása mögött az elsődleges cél a tanulók tudás- és képességfejlesztése. Az esetmódszer, mint probléma-alapú tanulás (Ábrahám, 2019) és a tapasztalati tanulás (Kolb, 1984; Kreber, 2001, Ábrahám és Fejes, 2022) kombinálható az oktató vagy tréner által vezetett tanulással (Comyn és Berwer, 2018).

Az esettanulmány-ökoszisztémában formális és informális oktatási közösségek találhatók. A formális oktatási közösségek az üzleti iskolák esettanulmány-alapú egyetemi vagy posztgraduális oktatási programjai, ahol a hallgatóknak a megadott tantervet kell követniük, és

az üzleti tanulmányok végén végzettséget kell szerezniük. Ezzel szemben az esettanulmány-ökoszisztéma informális oktatási közösségei diákokból állnak, akik hajlandóak tanórán kívüli tevékenységet végezni önmaguk fejlesztése érdekében. A diákok legtöbb esetben egy eset klub (*case club*) tagjai, amely a formális tanulmányaikkal párhuzamosan tanulási platformot biztosít számukra. Ezek a klubok esettanulmány-tréningeket és esettanulmány-versenyeken való részvételi lehetőséget biztosítanak tagjaiknak. (Ábrahám et. al., 2019)

3.1.2.3. A szereplők közötti interakciók és függőség

Az interakció és függőség Karalash és Baumöl (2019) oktatási ökoszisztéma-definíciójának harmadik összetevője. Az esettanulmány-ökoszisztémáján belül a különböző érintettek közötti interakció a tanulók szemszögéből vizsgálva három kulcsfontosságú tényező köré szerveződik: (1.) tanulás és fejlődés az esetmódszeren keresztül, (2.) esettanulmány-verseny megnyerése és (3.) állásszerzés.

Az első interakció a tanulás és a fejlődés, amelyek az esettanulmány-ökoszisztéma lényegét jelenti. Az oktatók és trénerek kapcsolatban állnak a tanulókkal, annak érdekében, hogy az esettanulmányokon keresztül történő oktatással és fejlesztéssel megkönnyítsék a tanulást (új ismeretek megszerzését és problémamegoldó készségek fejlesztését). Az esetmódszer mindkét alkalmazási formája rendelkezik P2P (*peer-to-peer*) tanulási aspektussal, mivel a tanulók társaiktól tanulnak mind az osztálytermi megbeszélések, mind az esetversenyek esetmegoldása során.

Az esettanulmány-versenyeken való jó szereplés az esettanulmány-ökoszisztéma szereplői közötti másik fontos interakciós pont. A csapatok egymással versengenek a trófea megszerzéséért és megoldást kínálnak az esettanulmányt adó vállalat egy üzleti problémájára. A csapatokat felkészítő tanárok készítik fel a versenyekre, míg a zsűri tagjai között a munkaerőpiac képviselői foglalnak helyet, a verseny élményét pedig a versenyszervezők biztosítják.

Végezetül, a munkavállalás is az ökoszisztéma egyik fontos mozgatórugója, hiszen az állásszerzés érdekében a hallgatók jelentős erőfeszítéseket tesznek, hogy fejlesszék magukat és bizonyítsák kiválóságukat a munkaerőpiac képviselői előtt. Az esetmódszert a munkahelyi készségek felmérésére alkalmazzák esetversenyek, esetinterjúk (*case interview*) és értékelő központok (*AC*) formájában (Ábrahám, 2019).

3.1.3. Az esettanulmány-módszerhez kapcsolódó alapfogalmak

Habár napjainkra az esettanulmány-módszert több tudományterületen is alkalmazzák a jogtól a gazdálkodástudományon át az orvostudományig (Merseth, 1991), a doktori kutatásom fókuszában az üzleti oktatásban történő alkalmazhatósága áll. Az esettanulmány-módszer tehát egy pedagógiai módszer, mely a példákon – úgynevezett esettanulmányokon – keresztüli oktatást helyezi a középpontba.

Az alábbi fejezetben a kutatási témához kapcsolódó három fogalmat - az esettanulmány, esettanulmány-megoldás, valamint az esettanulmány-alapú oktatás fogalmát tisztázom külön alfejezetekbe rendezve.

3.1.3.1. Esettanulmány fogalma és típusai

A szakirodalomban számos eset definíció létezik (Gummesson, 2008). Mind az angol és a magyar nyelvű szakirodalomban is folyamatosan keveredik az eset (*case*) és az esettanulmány (*case study*) fogalma. Vannak szerzők (Levin, 1995), akik a két fogalomra egyfajta szinonimaként tekintenek, míg mások két eltérő tartalommal ruházzák fel azokat. A fogalmak mögötti tartalmi különbség oka az esetek felhasználásának eltérő célja, illetve azok formai megjelenése.

Erskine és szerzőtársai (1998) szerint az esettanulmány egy valós üzleti esemény leírása, amely magába foglalja az eseményhez kapcsolódó döntéseket, kihívásokat, lehetőségeket, problémákat és attitűdöket, amelyekkel egy személy vagy szervezet szembesül (Erskine, Lender, Mauffette-Lender, 1998). Mindezek alapján tehát az esettanulmányra tekinthetünk úgy, mint egy valós esemény szimulációjára.

Kardos és Smith (1979) szerint egy jól megírt esettanulmány valós problémát dolgoz fel, összetett és részproblémákból áll, elegendő információt tartalmaz, valamint hiteles és hihető az olvasó számára. Az esettanulmányok középpontjában általában egy döntési helyzet vagy probléma áll. Az üzleti esettanulmányok esetében a vállalat működésével kapcsolatos kihívások (pl. növekedési, erőforrás elosztási kérdések) jelentik az esettanulmány fókuszát. Az esettanulmányokra jellemző kulcskérdések minden esetben részekre bonthatók. Az eset feldolgozása a részproblémák megoldását, illetve a részkérdések megválaszolását jelenti. Ahhoz, hogy értelmezhető, megoldható legyen, az esettanulmánynak tartalmaznia kell a

megfelelő mennyiségű és minőségű információt (Nohria, 2021). Az esettanulmányban megfogalmazott döntési helyzetnek és információnak valósnak és koherensnek kell lenni, hogy értelmezhető megoldást lehessen rá építeni.

Levin (1995) szerint az esetek oktatási és tanulási céllal kialakított, kontextusba helyezett narratívák, melyek tényszerű és komplex kérdéseket vizsgálnak. A fogalom fontos részét képezi az oktatási cél beemelése a definícióba. Erskin és szerzőtársai (1998) az úgynevezett eset nehézségi kocka (*Case Difficulty Cube*) koncepció mentén az esettanulmányokat elemzés, fogalmi, valamint prezentációs dimenziók mentén azonosították. Az esettanulmányok a főszereplői, a fókuszuk valamint a terjedelmük alapján rendkívül széles skálán mozoghatnak (Ábrahám, 2018). Találunk esettanulmányokat kezdő vállalkozásokról, személyes vezetői dilemmákról, vagy akár multinacionális vállalatok transzformációiról.

Az esettanulmány definíció vizsgálatakor érdemes megvizsgálni a két, tradicionálisan az esettanulmány-módszert használó üzleti iskola, a Harvard Business School (HBS) és az Ivey Business School esettanulmány definícióját. A HBS szerint „*az esettanulmány olyan oktatási eszköz, amely kritikus menedzsment problémát mutat be a hallgatóknak, és ugródeszkát kínál a tantermi vitákhoz, amelyekben a résztvevők bemutatják és megvédik elemzésüket és megoldásukat*" (Harvard Business School, 2019). Amennyiben az Ivey definícióját vizsgáljuk meg, akkor az esettanulmány egy „*valós probléma és kihívás, amellyel egy vállalat szembesül egy kritikus vezetői döntési helyzet során. Az esetet megoldó hallgatók a döntéshozó szerepébe helyezkednek, elemzik a rendelkezésükre álló adatokat, amelyek alapján megoldási alternatívákat alakítanak ki és védenek meg*" (Ivey Business School, 2019). A két definíció közötti legfontosabb különbség, hogy míg a Harvard definíció középpontjában az esettanulmány köré szerveződő vita áll, addig az Ivey definíciója sokkal inkább a problémamegoldó folyamatot és a döntéshozó személyét helyezi előtérbe.

A Czakó Erzsébettel és Kozma Miklóssal közösen jegyzett cikkünkben (Ábrahám, Czakó és Kozma, 2021) az esettanulmányokat három szempont - probléma típusa, a probléma struktúráltsága, valamint a kérdésfelvetés pontossága - alapján csoportosítottuk. A probléma típusa lehet összvállalati, vállalati stratégiai kérdéseket (például egy vállalatfelvásárlás) feszegető, vagy funkcionális (például marketing vagy finanszírozási) problémákra épülő. A probléma struktúráltsága alapján lehetnek a nagyon rosszul strukturált problémákra (Bartee, 1973) épülő esetek esetén az esettanulmányt feldolgozó, vagy megoldó célja, hogy jól, vagy

legalább jobban strukturált problémát hozzon létre a megoldásával. Az esettanulmányban felvetett problémához kapcsolódóan rendelkezésre álló információ mennyisége és minősége, a probléma komplexitása, valamint a lehetséges megoldási irányok ismerete az, amely meghatározhatja a probléma strukturáltságát. A kérdésfelvetés pontosság szempont alapján, amennyiben az esettanulmány explicit kérdéseket tartalmaz, az esetet megoldó hallgatók számára a kérdésfeltevés jelenti a megoldás során az igazodási pontot. Amennyiben az esettanulmányhoz nem kapcsolódnak egyértelmű kérdések, a hallgatók a kulcskérdés és a hozzá kapcsolódó probléma azonosításával kezdik az esettanulmány feldolgozását (Ábrahám, Czakó és Kozma, 2021).

Hammond (2002) szerint az esettanulmányok használatának a legfontosabb előnye, hogy a vezetőket megtanítják a valódi problémák azonosítására és az azokhoz kapcsolódó kulcskérdések azonosítására.

3.1.3.2. Esettanulmány alapú oktatás

Az esettanulmány-módszerrel történő üzleti oktatás középpontjában minden esetben egy rosszul strukturált üzleti probléma áll. Rosszul strukturált probléma jellemzője, hogy túl kevés, vagy éppen túl sok információ áll a döntéshozó rendelkezésére, a döntési kritériumok nem jól definiáltak, melyből következik, hogy a probléma megoldására sincs egyértelmű kimenet (Bartee, 1973).

Levin (1995) a cikkében tovább megy és esetmódszer (*case method*) mellett esettanulmány-alapú oktatásról (*case-based teaching*) ír. Esettanulmány-alapú oktatásnak nevezi azokat a tanterveket, melyek részben vagy teljes mértékben az esetek oktatására épülnek. Argyrys (1980) szerint az esettanulmány-alapú oktatási módszer magját öt tényező: (1.) egy a döntéshozók számára releváns probléma, (2.) a résztevők intenzív bevonása, (3.) az oktatók minimális részvétele, (4.) a vélemények szabadsága (nincs jó vagy rossz válasz), valamint (5.) a döntési helyzethez kapcsolódó dráma alkotja.

Schulman (1992) szerint az esetek oktatásban történő alkalmazásának a legnagyobb hozzáadott értékét azok tartalma jelenti és nem a felhasználásának módja. Ezzel szemben foglalt állást Christensen (1987) és Merseth (1991), akik az órai eset diszkusszió (case discussion) folyamatát emeli ki. A szakirodalomban számos cikk (Freeman, 2005; Hammond, 2002; WoodBrunner-Ross, 1976) született, az eset diszkussziójáról, illetve a tanár és a diákok szerepről (Dooley és Skinner, 1977) a vita folyamata során. Christensen és Carlile (2009) szerint az

esettanulmány-alapú oktatási kurzusokat elméletépítő vállalkozásként is lehet értelmezni, amelyek jelentősen hozzájárulhatnak az akadémia fejlődéséhez. Egyrészt az elmélet alkotás folyamatát segítheti az esettanulmányok alkalmazása az órai munka során, másrészt a diákok elméletalkotó képessége is fejleszthető a kurzusokon.

3.1.3.3. Esettanulmány-megoldás

Az üzleti iskolák és MBA programok képességfejlesztő hatásának gazdag és szerteágazó szakirodalma van. Az esettanulmányok feldolgozását nevezem esettanulmány megoldásnak (*case solving*). Az esettanulmány megoldás tehát egy folyamat, amely során egy egyén vagy csoport az esetben közvetlenül vagy közvetetten felvetett problémákra próbál magától vagy oktatói segédlettel válaszokat adni egy előre meghatározott időintervallumban.

3.1.4. Az esettanulmány-módszer alkalmazásának területei: az esetmódszer térkép

Az üzleti képzésben használt esetmódszer folyamatosan és organikusan változik. Az alábbi fejezet célja, hogy a korábbiaktól eltérően megállítsa az idő kerekét és mélyebben megvizsgálja az esettanulmány-módszer alkalmazási területeit, egyfajta térképet adjon a lehetséges alkalmazási területekről.

A módszer alkalmazási területeit az tanulási környezet (*learning environment*) és az tanulási eredmény (*learning outcome*) dimenziók mentén lehet és érdemes vizsgálni. Az első dimenzió az oktatási környezet, amely lehet tantermi (*classroom-based*) és tantermen kívüli (*non-classroom*). A hagyományos tantermi oktatás során a diákok egy tanteremben, oktató jelenlétében dolgozzák fel az esettanulmányt (Charan, 1976; Dooley & Skinner, 1977). Virtuális vagy hagyományos tantermi környezetben az esettanulmány-megoldó tevékenység természetesen illeszkedik a tananyaghoz, amely az esetmódszert egy adott oktatási vagy fejlesztési célra használja.

A nem tantermi környezet azt jelenti, hogy az esetmegoldó tevékenység nem része a formális, intézményesített oktatásnak, és a tanulók önkéntes alapon, tanórán kívüli tevékenység keretében dolgozzák fel az esettanulmányt.

Az esetmódszer térkép (*case method map*) második dimenzióját az elvárt tanulási eredmény alkotja. Az esettanulmány megoldása során kétféle végtermék keletkezhet, a feldolgozás történhet vita, valamint prezentáció formájában. Hagyományosan az esetmódszer (vagy

szókratészi módszer) egy kérdés-felelet alapú módszer, ahol maga vita folyamata és az ahhoz kapcsolódó reflexió biztosítja a tanulási élményt.

Más esetekben az elvárt eredmény egy prezentáció (mely különböző technikai formátumokban történhet), amelyet az esettanulmányt feldolgozó tanulók mutatnak be. A prezentációra történő felkészülés során az esetmegoldók átgondolják, megvitatják, struktúrálják a gondolataikat, az elvégzett elemzések alapján döntéseket hoznak a lehetséges megoldási irányokról, a javaslataikat pedig vizualizálják, illetve egy prezentáció formájában bemutatják a hallgatóság számára.

Az tanulási környezet és a várható tanulási eredmény alapján az 9. ábra mutatja be az úgynevezett esetmódszer térképet, mely az oktatási módszer négy különböző alkalmazási területét mutatja be az üzleti képzések területén: (1.) esettanulmány órai megvitatása, (2.) csoportos otthoni feldolgozás, (3.) órai esettanulmány-megoldás, (3.) esettanulmány-versenyek.

TANULÁSI KIMENET	TANULÁSI KÖRNYEZET: *Tanterem*	TANULÁSI KÖRNYEZET: *Tantermen kívüli*
Vita	*Esettanulmány órai megvitatása*	*Csoportos otthoni feldolgozás*
Prezentáció	*Órai esettanulmány-megoldás*	*Esettanulmány-verseny*

9. ábra: Az esetmódszer-térkép
Forrás: Saját koncepció

A módszerhez kapcsolódó alkalmazási területeket az alábbi 5 szempont szerint lehet vizsgálni:

1. **Tanítási és tanulási célok** (*teaching and learning objectives*): Az eset-módszernek oktatás területén történő használatának számos értelmezése van a szakirodalomban. Az esetmódszer segítségével a résztvevők új elméleteket és akadémiai koncepciókat dolgozhatnak ki (Christensen és Carlile, 2009), fejleszthetik kognitív és érzelmi intelligenciájukat (Goleman et al., 2002), valamint problémamegoldó készségeiket

(Ábrahám, 2019).

2. **Oktató szerepe** (*roles of instructor*): Dooley és Skinner (1977) az oktató négy különböző szerepét azonosította a tanítási cél, a stílus és az oktatási filozófia mentén: Facilitátor, Coach, Quarterback és Demonstrator. Egy facilitátor az esettanulmány-megoldás során csak minimálisan vagy egyáltalán nem vezeti fel magát az esettanulmányt. Ez a szerep elsősorban az esetmegoldókra bízza a felelősséget, hiszen a facilitátor feltételezi, hogy a résztvevők jól felkészültek az esetre. A coach aktívabb szerepet játszik, mint a facilitátor. A coach motiválja a tanulókat, összekapcsolja az esettanulmány egyes aspektusait, és aktív szerepet vállal az esettanulmány-megoldási folyamat mozgatása érdekében. A hátvéd típusú (*quarterback*) oktató felelős az esetmegoldó tevékenységgel kapcsolatos döntő döntésekért, és kulcsszerepet játszik a dolgok megtörténésében. A Demonstrator oktatója cselekvő, és végigvezeti a diákokat az eseten. A demonstrátor feltételezi, hogy az oktató hatékonyabb az esetmegoldásban, mint a hallgatók.
3. **Esettanulmány típusa** (*type of case study*): Az esettanulmányoknak több típusa is kialakult az elmúlt évtizedekben. Az esettanulmányokat lehet csoportosítani a probléma típusa, a probléma struktúráltsága, valamint a kérdésfelvetés pontossága alapján (Ábrahám & Czakó & Kozma, 2021). -
4. **Végtermék** (*expected outcome*): Az esettanulmány-megoldás során kétféle végterméket lehet azonosítani a vitát valamint a feldolgozás tartalami megállapításait összegző prezentációt (Haywood-Farmer, 2016). Mind a vita és a prezentáció sokszínű formában jelenhet meg az alkalmazás során. A hagyományos vita-alapú esettanulmány-feldolgozás során az esettanulmány-főszereplője (*protagonist*) úgynevezett hideg hívásokkal (*cold call*) indítja el a vitát (Hammond, 2022). A prezentációt tekintve beszélhetünk szóbeli, illetve írásbeli prezentációkról, melyek terjedelme és prezentációs célja illeszkedik az adott oktatási és fejlesztési célhoz.

5. **Tanulók motivációja** (*motivation of learners*): A tanulók motivációja három kategóriába sorolható: 1) formális motiváció, 2) személyes fejlődés és 3) játékosított tanulási tapasztalat. A diákok gyakran a formális üzleti képzés részeként találkoznak az esettanulmány-megoldással. Az elvégzett munkákra pontokat, illetve osztályzatot kapnak, mely jelentős ösztönző erővel bír. A tanulói motiváció második rétegét a személyes fejlődés jelenti. A hallgatók nagy része felismeri, hogy a módszerrel tudatosan tudják fejleszteni magukat, új ismereteket szerezhetnek, akadémiai

koncepciókról, elméletekről, üzleti eszközökről, vállalatokról, iparágakról, funkcionális területekről és földrajzi piacokról (Ábrahám, 2019). Az esetoldás során fejleszthetik kognitív képességeiket és érzelmi intelligenciájukat, valamint problémamegoldó készségeiket annak érdekében, hogy jobb szakemberek legyenek. A formális és személyes fejlődési célok mellett a játékosított tanulási tapasztalat is döntő jelentőségű. A diákok a monoton olvasás és tanulás helyett inkább a szerepjáték, a vita, az együttműködés és verseny formáit helyezik előtérbe.

Az esetmódszer-térkép célja hogy bemutassa az esettanulmány-módszer lehetséges alkalmazási területeit, a fejezet további része a négy alkalmazási területet mutatja be részletesen.

3.1.4.1. Esettanulmány órai megvitatása

Az esettanulmány órai megvitatása az esetmódszer hagyományos alkalmazása, ahol az oktató az esettanulmány főszereplőjeként (*protagonist*) lép fel, a hallgatók pedig megválaszolják és kommentálják az esettel kapcsolatos kérdéseket. Az esettanulmány órai megvitatása megmutatja az üzleti helyzetek összetettségét és sokféleségét, és magából a vitából tanulnak a döntéshozók és a diákok. Egy esettanulmánynak soha nincs egy jó vagy rossz válasza, kimenete mivel az esettanulmányok olyan rosszul strukturált problémára épülnek, amelyre nincs egyértelmű megoldási algoritmus. A rendelkezésre álló információk mennyisége és minősége változhat, ami az esettanulmány órai megvitatása során változatos értelmezéséhez, valamint a különböző narratívák ütköztetéséhez vezethet a vita során.

„*Az esettanulmány-módszer lényege az a folyamat, amikor különböző nézőpontokat fogalmazunk meg, megvédjük álláspontunkat, és aktívan meghallgatjuk mások véleményét, hogy megértsük azt és konstruktívan kritizáljuk mások szempontjait*” (Haywood-Farmer, 2016, 4. o.). Haywood-Farmer (2016) megjegyzi, azt is megemlíti, hogy ezek a beszélgetések megkövetelik és fejlesztik a résztvevők kommunikációs készségeit (beszélgetés és hallás). Ez egy kétirányú interakció, ahol a diákok egymástól tanulnak és tanítják egymást.

Mivel az esettanulmány megvitatása tanórai keretek között történik, az oktatók feltételezik, hogy a diákok felkészültek az órára, és elolvasták az esetet. Az oktatók elsősorban facilitátorként vagy coachként tevékenykednek, és felelősek a z osztálytermi megbeszélés szerves áramlásáért. Egyes esetekben (például idő hiányában) megváltoztathatják szerepüket, és hátvédként (*quarterback*) vagy demonstrátorként léphetnek fel az esettanulmány órai

megvitatása során. Az órán használt esetek összhangban vannak az adott kurzus, tantárgy tematikájával és tanítási céljaival. A felkészülés részeként a hallgatók irányadó kérdéseket kapnak az oktatótól a vita elindításához.

Az esetmegoldó tanulók a formális képzési programjuk részeként vesznek részt ezeken az órákon. A pontszámok és osztályzatok mellett a személyes fejlődés értékét látják, hiszen az esetmegbeszélés jó példa az egymástól történő, úgynevezett peer-to-peer tanulási formára, mert egyszerre igényli a tanulók aktív figyelmét és kommunikációs készségét.

3.1.4.2. Csoportos otthoni feldolgozás

A csoportos otthoni feldolgozás az esetmódszer tanórán kívüli, nem tantermi alkalmazása. Ez az alkalmazás a módszer informálisabb formáját képviseli, amely az egyének érdeklődésén és belső motivációján alapul. Mivel ez az alkalmazási forma az önvezérelt tanulás (*self-directed learning*) egyik formája, a formális tanítási és tanulási célok általában homályosak, vagy egyszerűen nem léteznek. Ebben a tanulási formában nincs hivatalos oktató, de megjelenhetnek mentor típusú szerepkörben.

3.1.4.3. Órai esettanulmány-megoldás

Az órai esettanulmány-megoldás az esetmódszer másik fő alkalmazási területe tantermi környezetben. A formális tanterv részeként a hallgatóknak egyéni vagy csoportos feladatok részeként esettanulmányokat kell feldolgoznia. A feldolgozás történhet esszé illetve prezentáció formában.

A tantárgy oktatója miután a megkapja tanulók által megoldott esettanulmányokat a tantárgyi tematikában meghatározott szempntrendszer alapján értékeli azokat. Az órai esettanulmány-megoldáshoz kapcsolódó feladatokhoz használt esettanulmányok általában zárt végűek, konkrét, jól definiált kérdéseket tartalmaznak, amelyek elindítják a tanulók gondolkodását. A terjedelem tekintetében ezek az esettanulmányok összhangban vannak a kurzus tanulási céljaival, és általában hasonló témákat fednek le, amelyeket a tanórán résztvevő diákok megvitattak.

Az órai feladatokhoz és a tantárgyhoz kapcsolódó beszámolóhoz kapcsolódó esettanulmány-megoldás során a fejlődés és tanulás mellett a képzés sikeres elvégzése és a pontszámok maximalizálása köré épül a tanulók motivációja.

3.1.4.4. Esettanulmány-versenyek

Az esetversenyek 1982 óta az esetmódszer speciális nem tantermi alkalmazását jelentik (Ábrahám, 2023). Az esetversenyek egyedülálló lehetőséget jelentenek a diákok számára, különösen az üzleti életben, de más területeken is, hogy versenyhelyzetben meghatározott időn belül legalább egy esettanulmányt megoldjanak. A versenyzők az esettanulmány-megoldása során fejleszthetik a csapatmunkára való képességük, mivel ezeknek a versenyeknek a többsége csapatalapú (Ábrahám et. al., 2019a). Egy csapatnak mindig megvannak a maga szabályai, szerepei és folyamatai. A tagok maguk tervezik és hajtják végre az esettanulmány-megoldás folyamatának főbb lépéseit (Kunselman és Johnson, 2004; Ábrahám Zs. & Czakó E. & Kozma M, 2021, Győrfy, 2014). Miután befejezték az esetmegoldást, szakmai zsűri elé terjesztik esetmegoldásaikat. Maier-Lytle és szerzőtársai (2010) szerint az esettanulmány-versenyen való részvételnek négy előnyét azonosította: új, speciális ismeretek megszerzése (1), kommunikációs készségek fejlesztése (2), csapatmunka megtanulása (3) és munkaerő-piaci pozíció javítása (4).

Az esetversenyek lehetőséget teremtenek a vállalatok számára, hogy professzionális munkakörnyezetben megfigyeljék a hallgatókat és értékeljék teljesítményüket, és az esetversenyeket toborzási és kiválasztási folyamatként hasznosítsák (Ábrahám & Fejes & Paulitsch, 2019). A résztvevők szempontjából az esetversenyek legfontosabb hozadéka, hogy hozzájárulnak a hallgatók szakmai és karrier fejlődéséhez (Menna, 2010; Corner et. al., 2006). Az eseteken keresztül a hallgatók valós üzleti helyzetet szimulálnak, és lehetőséget kapnak az on-the-job és a peer-to-peer tanulásra.

Versenyek esetén az esettanulmányt adó vállalatok visszajelzést kaphatnak a fiatal generáció tagjait képviselő versenyzőktől a meglévő stratégiáikról, új ötletekkel inspirálhatják, vagy megerősíthetik a meglévőket üzleti koncepciókat. Ez a fajta mini tanácsadási szimuláció segíthet az alkalmazottak bevonódásában és friss ötletek feldolgozásában. A nemzetközi esetversenyek tanulási platformnaknak is tekinthető, amely bizonyos témákat népszerűsít a nemzetközi szakmai közösség körében.

Az eseményeken használt esettanulmány a verseny formátumától és terjedelmétől függ. Hagyományosan vannak olyan versenyek, amelyek a rövid (pl. 4 órás) esetekre összpontosítanak, míg mások inkább a hosszú (pl. 24 órás) esetekre specializálódtak. Manapság a legújabb versenyek több esettanulmányra és mindkét formátumra épülnek. A hagyományos esetversenyek terjedelmét tekintve stratégiai témákra fókuszálnak (pl.

növekedési stratégia, szerkezetátalakítás), de léteznek meghatározott hatókörű (pl. innováció, marketing, pénzügy) versenyek is.

A nemzetközi esettanulmány-versenyeken résztvevő csapatokat a küldö egyetemek által kinevezett felkészítő tanárok támogatják. A felkészítő tanároknak fontos szerepük van az esetverseny előtt és alatt. Az esetverseny előtt a felkészítő tanárok elsősorban a csapatok kiválasztására és az adott versenyre való felkészítésükre koncentrálnak. Különböző modellek léteznek a kiválasztásra, egyes csapatok önszerveződtek, míg más esetekben a felkészítő tanárok egy csoportja hozza meg a kiválasztási döntést az esetmegoldók tanulmányi és esetmegoldási múltja alapján. A verseny során a felkészítő tanár szakmai és érzelmi támogatást nyújt a csapatnak A szakmai támogatás az esettanulmány megoldások prezentációja után a zsűri visszajelzések feldolgozását jelenti, a felkészítő tanárok pedig minden prezentáció után személyes visszajelzést adnak. Az esettanulmány-versenyek érzelmi oldalról is jelentős kihívással és stresszel járnak. A fiataloknak idő- és teljesítménykényszer alatt kell hatékonyan és jól dolgozni. Ez stresszt és konfliktusokat okozhat a csapaton belül. Egy jó felkészítő tanár képes kezelni ezt a helyzetet és jó úton tartja a csapatot (Ábrahám et. al., 2019b; Győrfy, 2014).

Az esetversenyek tanórán kívüli tevékenységek, amelyek főként a résztvevők belső motivációjára épülnek. Az esettanulmány-versenyek résztvevői szeretnek versenyezni, és szeretnék megnyerni az adott versenyt. A verseny megnyerése szakmai elismerést és díjakat jelent számukra és ezek a külső tényezők a résztvevő egyének motivációját is jelentősen befolyásolják (Ábrahám et. al., 2018).

A nemzeti és nemzetközi esettanulmány-versenyekre történő felkészítés egy komplex, gyakran több évig tartó folyamat. Az elmúlt évtizedekben a helyi sajátosságokhoz igazodva három különböző típusú felkészítő modell alakult ki: (1.) egyetemi esettanulmány-verseny felkészítő kurzus, (2.) diákszervezet-alapú felkészítés, (3.) Egyetem és diákszervezet közötti együttműködés. Az egyes modelleket az 4. táblázat foglalja össze.

Felkészítő modell	Részletek	Példa
1) Egyetemi esettanulmány-verseny felkészítő kurzus	➔ Az esettanulmány-versenyre történő felkészülés a formális, tanórai keretek között történik ➔ A felkészítést egy egyetemi oktató vezeti, a résztvevő hallgatók osztályzatokat és krediteket kapnak ➔ Az esettanulmány-verseny szervezése (utazás, szállás) teljes mértékben az egyetemi keretek között zajlik ➔ A felkészülést és az esettanulmány-versenyt az egyetem finanszírozza	Vállalatgazdaságtan piramis, University of Minnesota, Ivey Business School
2) Diákszervezet-alapú felkészítés	➔ Az esettanulmány-versenyre történő felkészítés a diákszervezet a tagsága számára nyújtott szolgáltatásainak a része ➔ A felkészítés teljes mértékben önkéntes, a formális oktatáson kívüli	Corvinus Consulting Club, RSM Consulting Club, FMS Consulting Club,, EVK Szakkollégium, Rajk Szakkollégium
3) Egyetem és diákszervezet közötti együttműködés	➔ Az esetverseny előkészítése a tantervi és a tanórán kívüli tevékenységek kombinációja ➔ A felkészülést az egyetem és a diákszervezet közösen koordinálja ➔ Az egyetem és a diákszervezet szerepei és felelőssége megoszlik.	FON Case Club, UTS Case Club, Gazdasági Tanácsadó Klub (GTK)

4. táblázat: Esettanulmány-verseny felkészítő modellek összehasonlítása
Forrás: Saját koncepció

3.1.4.5. Alkalmazási területek összegzése

A 5. táblázat a különböző esetmódszer-alkalmazások összehasonlítását tartalmazza a tanítási célok, az oktatói szerep, az esettanulmány típusa, a várható kimenetel és a hallgatók motivációja alapján.

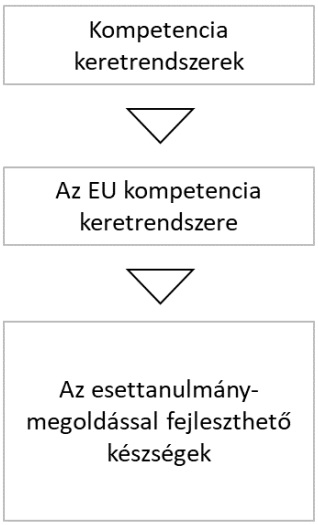
Az esetmódszer-térkép egy változatos és sokszínű oktatási módszertant rajzol ki, mely mentén lehetővé válik az módszertan készségfejlesztés fókuszú további vizsgálata. A bemutatott alkalmazási területek mindegyike valamilyen oktatási cél mentén szerveződik és az oktatási folyamat középpontjában egy-egy esettanulmány feldolgozása áll. A tanulók motivációja, az oktató szerepe és súlya, valamint a tanulási folyamat végterméke eltérő az egyes alkalmazási formák esetén. Az esettanulmány-térkép egy strukturált megközelítést ad az egyes alkalmazási formák további tudományos és gyakorlati vizsgálatához.

Kritérium	Esettanulmány órai megvitatása	Csoportos otthoni feldolgozás	Órai esettanulmány megoldás	Esettanulmány-verseny
Tanítási és tanulási célok	Különböző nézőpontok megosztásán és ütközetetésén keresztül történő tanulás	A tanulók problémamegoldó képességének és a csapatmunka fejlesztése	A megszerzett fogalmak és ismeretek értékelése	A résztvevők problémamegoldó készségének időnyomás alatt történő fejlesztése
Oktató szerepe	A kurzus oktatója megjelenhet facilitátor, hátvéd, coach és demonstrátor szerepekben	Formálisan nincs jelen oktató	A kurzus oktatója felelős a feladatok kiadásáért és értékeléséért.	A felkészítő tanár támogatja a csapatot a versenyre történő felkészülés során és a verseny alatt.
Esettanulmány típusa	A feldolgozott esettanulmányok illeszkednek a kurzus céljaihoz és a tantárgyi tematikához	Az esetmegoldók értéklődéshez illeszkedő esettanulmányok	A feldolgozott esettanulmányok illeszkednek a kurzus céljaihoz és a tantárgyi tematikához	Főleg stratégiai témák, a formátum összhangban van a verseny szabályaival és irányelveivel
Végtermék	Az esettanulmány órai megvitatása	Az esettanulmány csoportos megvitatása	Prezentáció vagy esszé az oktató számára	Prezentáció és vezetői összefoglaló egy szakmai zsűri számára
Tanulók motivációja	A képzés sikeres elvégzése Jó értékelés/ osztályzat szerzése Jó vitában való részvétel	Főleg belső motiváció, mely a személyes fejlődéshez és a játékos tanulásra épül	A képzés sikeres elvégzése Jó értékelés/ osztályzat szerzése	Probléma-megoldó készségek fejlesztése A versenyen való győzelem és az ahhoz kapcsolódó szakmai elismerés és nyeremények

5. táblázat: Az esetmódszer alkalmazási területeinek az összehasonlítása
Forrás: Saját koncepció

3.2. Kompetencia keretrendszerek és készségfejlesztés az oktatásban

A doktori disszertációm elméleti hátterének másik logikai vezérfonalát (10. ábra) a készségfejlesztés és a kapcsolódó kompetencia keretrendszerek alkotják. Az alábbi fejezetben röviden bemutatom a kompetenciamérés és fejlesztés főbb történeti állomásait, majd az Európai Unióban általános érvényű kompetencia-keretrendszert, valamint az Európai Felsőoktatási Térséghez kapcsolódó Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) által definiált oktatási és fejlesztési kereteket mutatom be. A fejezet végén egy saját taxonómiát mutatok be azokról a készségekről és ismeretekről, amelyek az esettanulmány-megoldás során fejleszthetők.



10. ábra: A disszertáció kompetencia keretrendszerre épülő elméleti vezérfonala
Forrás: Saját koncepció

3.2.1. A kompetenciamérés és fejlesztés gyökerei

A kutató munkám elméleti hátterének a második egységét a kompetencia keretrendszerek és a készségek mérésével és fejlesztésével foglalkozó szakirodalom jelenti, mely közel száz éves múltra tekint vissza. Mivel a PhD disszertációhoz kapcsolódó kutatói munkám az üzleti képzések(business education) területéhez kapcsolódik, így a kompetenciamérés és fejlesztés kérdését is szándékosan csupán ebből a nézőpontból ismertetem. Mivel a cikk-alapú disszertációm alapjául szolgáló esettanulmányok Magyarországhoz köthetőek, ezért a magyar és az Európai Uniós kompetencia- és képzési keretrendszereket tekintettem a kompetenciaméréshez kapcsolódó kiinduló pontnak.

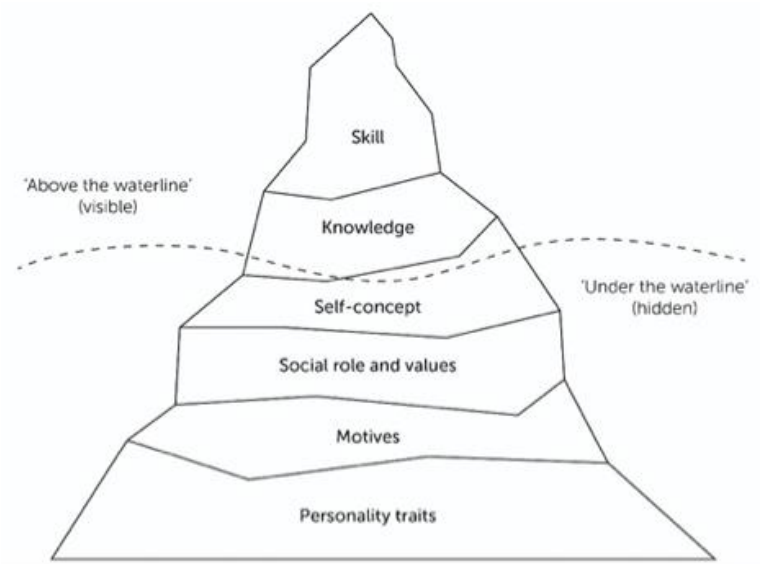
A személyiség vizsgálatával foglalkozó elméletek egy személy tudattalan motívumait, sémái, valamint a megfigyelt viselkedési mintázat közötti összefüggéseket vizsgálják (McClelland, 1951). McClelland (1973) szerint a hagyományos intelligencia hányados (például IQ eredmény) nem képes egy egyén munkahelyi sikerességét előrejelezni. Véleménye szerint ehhez az adott munkakör elvégzéséhez szükséges kompetenciák összegyűjtése szükséges, mely különböző típusú teszteken keresztül lehetséges.

Spencer és Spencer (1993) McClelland eredményeire építve megalkotta a kompetencia fogalmát, mely készségek és képességek, amelyeket az egyének a munkahelyi, tanulmányi, tréning, valamint hétköznapi tapasztalat során sajátítanak el.

Boyatzis (1982) szerint az egyén akkor nyújt maximális teljesítményt, ha a képessége vagy tehetsége összhangban van a munkahelyi igényekkel, valamint a szervezeti környezettel. A kulcskompetenciákat három csoportba rendezte, megkülönböztetett (1.) kognitív képességeket, (2.) érzelmi és (3.) szociális intelligenciát.

Katz és Kahn (1986) a kompetenciákat négy különböző csoportba sorolta, megkülönböztetett (1.) technikai vagy funkcionális, (2.) menedzseri, (3.) emberi, valamint (4.) konceptuális kompetenciákat. Carroll és McCrackin (1988) három csoportba bontotta a kompetenciákat és megkülönböztetett (1.) a stratégiai alkotáshoz kapcsolódó alapvető készségeket, (2.) az emberek vezetéséhez kapcsolódó vezetői és menedzseri kompetenciákat, valamint (3.) a munkaköri feladatok ellátásához szükséges munkakör specifikus funkcionális kompetenciákat.

A kompetenciák, készségek, viselkedés, személyiség és hiedelmek rendszerezésében kiemelkedő helyet tölt be a Spencer és Spencer (1993) által definiált jéghegy modell (11. ábra). A model megkülönbözteti a vízfelszín felett látható és a vízfelszín alatti nem látható elemeit a kompetenciának. Készségek és tudás a jéghegy látható részén helyezkedik el, ezáltal a kompetencia viszonylag könnyen fejleszthető komponenseit jelentik. A személyiség, motiváció, értékek a jéghegy azon víz alatti, nem látható elemeit jelentik, amelyek rejtetten, de hatással vannak egy egyén teljesítményére.



11. ábra: Jéghegy modell
Forrás: Spencer and Spencer (1993)

Napjainkra úgynevezett kompetencia keretrendszerek alakultak ki, melyek az egyes kompetenciák közötti összefüggéseket vizsgálják eltérő célrendszerrel, módszertannal és nézőpontból. Mivel a doktori disszertációm mögötti kutatás és az ahhoz kapcsolódó publikációk a magyar köz- és felsőoktatásban történő alkalmazási lehetőségeket vizsgálják, így a kompetencia-keretrendszerek vizsgálatakor az Európai Unió által definiált, az Európai Képesítési Keretrendszer által kijelölt kereteket veszem alapul, az alábbi három kutatási szempont miatt:

1. ***Elfogadott kompetencia-keretrendszer***: Az Európai Unió által definiált nyolc kulcskompetenciát - anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulás tanulása, személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetencia, valamint kulturális kompetencia - napjainkra széleskörben elfogadják és alkalmazzák az Európai Unió tagállamaiban, köztük Magyarországon is.
2. ***Földrajzi fókusz***: Habár az esetmódszer hagyományosan az angolszász, azon belül is az Észak-Amerikai üzleti oktatási rendszerhez köthető, a kutatásomban használt példák és esetek túlnyomó része Magyarország és az Európai Unió által definiált oktatási keretekhez kapcsolódik.
3. ***Köz- és felsőoktatási fókusz***: A kutató munkám során használt esetek a középfokú és a felsőfokú oktatáshoz kapcsolódnak, melyek struktúrálisan illeszkednek az Európai Képzési Keretrendszer szintjeihez.

A fejezet további részében az Európai Képesítési Keretrendszert és az Európai Unió által definiált nyolc kulcskompetenciát mutatom be.

3.2.2. Európai Képesítési Keretrendszer

1999 június 19-én írta alá 29 európai ország felsőoktatásért felelős minisztere az úgynevezett Bolognai Nyilatkozatot, melynek célja az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása volt. A nyilatkozatban az aláírók három kiemelt célt fogalmaztak meg: hallgatói, oktatói és kutatói mobilitás megkönnyítése, a hallgatók felkészítése a munkaerő piac elvárásaira és a demokratikus társadalmi életben aktív állampolgári részvételre, valamint széleskörben hozzáférést biztosítani a magas színvonalú, demokratikus elveken és a tudomány szabadságán alapuló felsőoktatáshoz (EHEA, 2023).

2000 márciusában a lisszaboni Európai Tanács új stratégiai célt határozott meg az Európai Unió számára. Ennek értelmében az Európai Uniónak arra kell törekednie, hogy a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdasága legyen, amely nagyobb arányú foglalkoztatást, jobb munkahelyeket és erősebb társadalmi kohéziót biztosítva képes a fenntartható növekedésre. A 2004-es időközi jelentés a fogalmazta meg a közös európai referenciakeret és elvek alkalmazását. Ebből egyik fontos elem a mindenki által elsajátítandó, a későbbi tanulás sikerét, alapját képező kulcskompetenciák (European Commission, 2019). A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba, foglalkoztatható legyen (EHEA, 2023).

Kategória	**Definíció**
Ismeret	A már kialakult fogalmakból, tényekből és számadatokból, elképzelésekből és elméletekből áll, amelyek egy bizonyos terület vagy téma megértését támogatják.
Készség	A folyamatok végrehajtásának és a meglévő tudás felhasználásának képessége az eredmények elérése érdekében.
Attitűd	A különböző ötletekhez, személyekhez vagy helyzethez kapcsolódó cselekedetet vagy reakciót leíró gondolkodásmód, hajlam.

6. táblázat: Az Európai Unió ismeret, készség valamint attitűd definíciói
Forrás: European Commission (2019)

Az Európai Unió 2018-ban definiálta az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat, mely nagy mértékben épült a 2004-ben meghatározott referenciakeretekre (7. táblázat).

Kompetencia	Kompetencia tartalma
1. Anyanyelvi kommunikáció	A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége, valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján - az oktatásban és képzésben, munkahelyen, otthon és a szabadidőben.
2. Idegen nyelvi kommunikáció	A gondolatok, érzések és tények szóban és írásban történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének az alapja a társadalmi kontextusok megfelelő skáláján az egyén igényei vagy szükségletei szerint. Az idegen nyelvi kommunikáció olyan készségeket is igényel, mint a közvetítéshez és a kultúrák közötti megértéshez kapcsolódó készségek.
3. Matematikai, természet-tudományi és technológiai kompetenciák	A matematikai kompetencia magában foglalja az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és törtek használatát fejben és írásban végzett számítások során, különféle mindennapi problémák megoldása céljából. A hangsúly inkább a folyamaton, mint annak a kimenetén van, azaz inkább a tevékenységen, mint az ismereteken. A természettudományi kompetencia a természeti világ magyarázatára való képesség és hajlam. A technológiai kompetencia ennek a tudásnak és módszertannak az értő alkalmazása akkor, amikor az ember a természeti környezetet felismert igényeinek vagy szükségleteinek megfelelően átalakítja.
4. Digitális kompetencia	Az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. E kompetencia logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik. Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával kapcsolatos készségek a legalapvetőbb szinten a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalják magukban.
5. A tanulás tanulása	A "tanulás tanulása" a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képességét foglalja magában. Részét képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban történő alkalmazásának a képessége.
6. Személyközi és állampolgári kompetenciák	A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi készségek nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezéshez, és mind a köz-, mind a magánéletben alkalmazhatók.
7. Vállalkozói kompetencia	A vállalkozói kompetenciának egy aktív és egy passzív összetevője van. Magában foglalja egyrészt a változás kiváltására való törekvést, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadásának, támogatásának és alkalmazásának a képességét. A vállalkozói kompetencia része az egyén felelőssége saját cselekedetei iránt, a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése, valamint a sikerorientáltság.
8. Kulturális kompetencia.	A "kulturális kompetencia" a gondolatok, élmények és érzések különféle módon - többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet - történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában.

7. táblázat: Az egész életen át tartó tanulás alapját képező nyolc kulcskompetencia
Forrás: European Commission (2019)

A kulcskompetenciákat, a kötelező oktatás illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. Az Európai Unió 2008-ban hozta létre az Európai Képesítési Keretrendszert (EKKR), mely 2017-ben átdolgozott verziója a képesítéseket 8 szintbe sorolta. Az egyes képesítési szintekhez

különböző tanulási kimenetek vannak rendelve (lásd 8. táblázat) a tudás, készségek, valamint felelősség és autonómia dimenziók mentén (Europass, 2023).

A cikk-alapú disszertáció bevezető- és második cikke az EKKR 6-7. szintjeit (felsőoktatási alap- és mesterfokozat) vizsgálja, míg a harmadik cikk az alap- és középfokú oktatásban történő alkalmazási lehetőségeket tekinti át, mely az EKKR 1-4 szintjeihez (alap- és középfokú oktatás) köthető. Az EKKR szintek a tudás, a készségek, valamint a felelősség és autonómia dimenziók mentén vannak definiálva, melyek közül a kutatás a tudás és készség dimenziók esettanulmány-módszerrel történő fejlesztésére koncentrált.

Szint	Tudás	Készségek	Felelősség és autonómia
1. szint: befejezett 6. osztály	Alapvető általános tudás	Egyszerű feladatok elvégzéséhez szükséges alapvető készségek	Közvetlen felügyelet mellett, szervezett körülmények között végzett tanulás vagy munka
2. szint: befejezett 8. osztály	Alapvető tárgyi tudás valamely munka- vagy tanulmányi területen	Releváns információk – egyszerű szabályok és eszközök használatával történő feladatvégzés és rutin problémamegoldás érdekében történő – alkalmazásához szükséges alapvető kognitív és gyakorlati készségek	Felügyelet mellett, korlátozott mértékű autonómiával végzett tanulás vagy munka
3. szint: befejezett 10. osztály	Tények, elvek, folyamatok és általános fogalmak ismerete valamely munka- vagy tanulmányi területen	Egy sor kognitív és gyakorlati készség alapvető módszerek, eszközök, anyagok és információk kiválasztásával és alkalmazásával járó feladatok elvégzéséhez és problémák megoldásához	Felelősség vállalása feladatok elvégzéséért a munka vagy tanulás során A saját viselkedés körülményekhez való igazítása problémamegoldáskor
4. szint: érettségi	Tárgyi és elméleti tudás széles összefüggésekben, valamely munka- vagy tanulmányi területen belül	Egy sor kognitív és gyakorlati készség egy munka- vagy tanulmányi terület specifikus problémáinak megoldásához	Önálló tevékenységszervezés az általában előre látható, ám adott esetben változó munka- vagy tanulmányi környezet iránymutatása szerint Mások rutinmunkájának felügyelete korlátozott felelősségvállalással a munka- vagy tanulmányi tevékenységek értékeléséért és javításáért
5. szint: felső középfokú szakképesítés	Átfogó, szakosodott tárgyi és elméleti tudás valamely munka- vagy tanulmányi területen, illetve e tudás határainak ismerete	Egy sor olyan átfogó kognitív és gyakorlati készség, amely elvont problémák kreatív megoldásainak kidolgozásához szükséges	Vezetés és felügyelet gyakorlása olyan munka- vagy tanulmányi tevékenységek kontextusában, ahol előre nem látható változások lépnek fel Önmaga és mások teljesítményének felülvizsgálata és fejlesztése

Szint	Tudás	Készségek	Felelősség és autonómia
6. szint: felsőoktatási alapfokozat (BA/BSc)	Valamely munka- vagy tanulmányi terület magas szintű ismerete, elméletek és elvek kritikai megértésével	Szakmai magabiztosságot és az innovációt bizonyító fejlett készségek, amelyek a specializálódott munka- vagy tanulmányi területen összetett és előre nem látható problémák megoldásához szükségesek	Összetett technikai vagy szakmai tevékenységek vagy projektek vezetése, felelősség vállalása a döntéshozatalért előre nem látható munka- vagy tanulmányi helyzetekben felelősség vállalása egyének vagy csoportok szakmai fejlődésének irányításáért
7. szint: felsőoktatási mesterfokozat (MA/MSc)	Kiemelten szakosodott tudás, részben valamely munka- vagy tanulmányi terület legfrissebb fejleményeinek ismeretével, amely eredeti megközelítések és/vagy kutatások alapjául szolgálhat kritikus tudatosság a tudáshoz kapcsolódó kérdésekben valamely területen, valamint különböző területek kapcsolódásainál	A kutatásban és/vagy az innovációban új tudás és Eljárások kifejlesztéséhez, valamint a különböző területekhez tartozó tudás integrálásához szükséges, szakosodott problémamegoldó készségek	Összetett, előre nem látható és új stratégiai megközelítéseket igénylő munka- vagy tanulási kontextusok vezetése és átalakítása Felelősség vállalása a csoport szakmai tudásához vagy gyakorlatához való hozzájárulásért és/vagy stratégiai teljesítményének értékeléséért
8. szint: doktori fokozat (PhD/DLA)	A tudás jelenlegi határait feszegető ismeretek valamely munka- vagy tanulmányi területen és a területek kapcsolódásainál	A kutatás és/vagy az innováció kritikus problémáinak megoldásához, valamint a létező tudás vagy szakmai gyakorlat kiterjesztéséhez és újradefiniálásához szükséges legfejlettebb és legspecializáltabb készségek és technikák, többek között a szintetizálás és az értékelés képessége	A munka- vagy tanulmányi kontextus – beleértve a kutatást – élvonalában új elképzelések vagy folyamatok kifejlesztésénél mutatott kiemelkedő tekintély, innovációs képesség, autonómia, tudományos és szakmai feddhetetlenség és folyamatos elkötelezettség

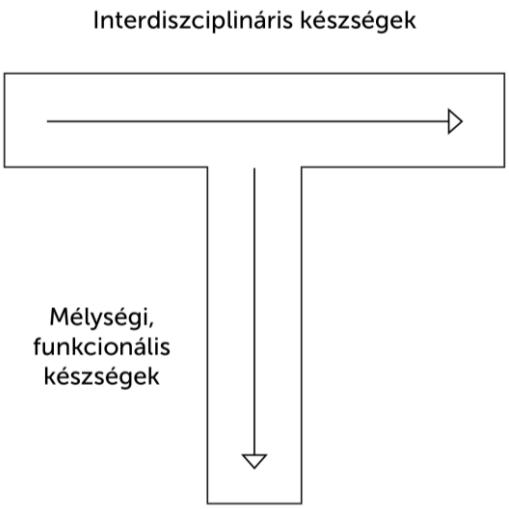
8. táblázat: Az Európai Képesítési Keretrendszer szintjei
Forrás: Europass (2023)

3.2.3. Új ismeretek szerzése és készségfejlesztés az esettanulmány-módszeren keresztül

Az alábbi fejezet egy saját taxatív keretrendszert mutat be az esettanulmány-megoldás során elsajátítható és fejleszthető készségekről és ismertetekről. A fejezet célja, hogy bemutassa a kutató munkám mögötti készségmérési és fejlesztési módszertan alapjait jelentő készségeket és ismeret típusokat.

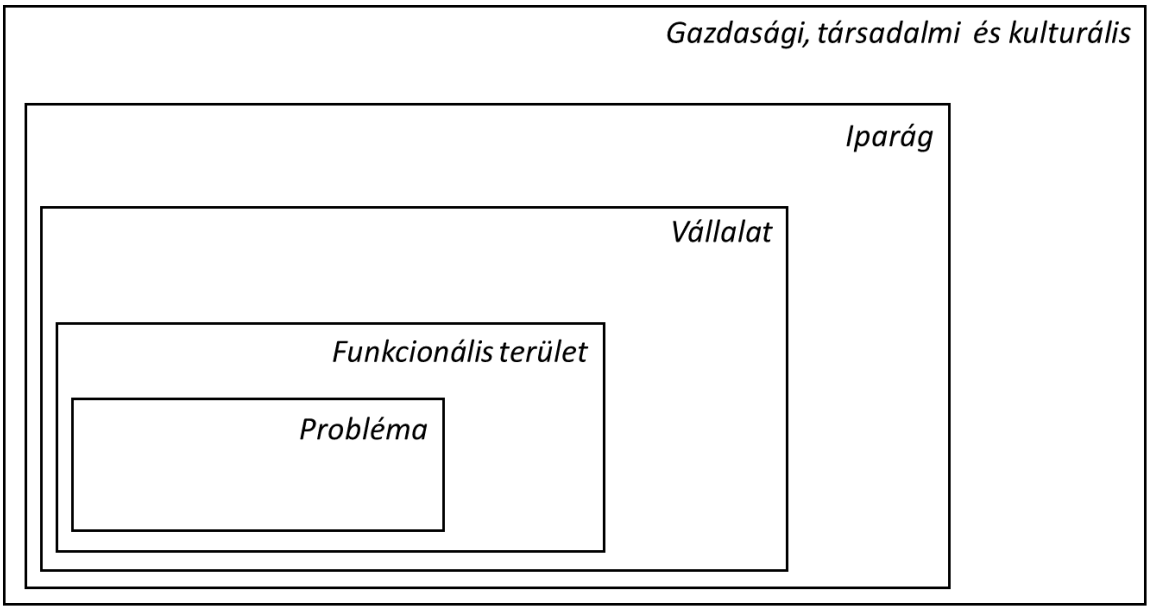
Az esettanulmányi módszertan az aktív tanulás egyik formája (Qureshi 2019), mely során számos aktív tanulási elem jelenik meg. Ilyen például a problémamegoldás, mely az agy döntéshozó területeit aktiválja (Hoogendorn 2015). Az újonnan tudás elsajátítása és a korábbi tudás egyesítése is fontos eleme az az esettanulmány-módszernek, mely aktivitás a korábbi tudás agypályáit aktiválja és az újakét azzal köti össze, ezzel erősítve a tanulást (Hoogendorn 2015). A csoportmunka a szociális, érzelmi és motoros pályákat aktiválja egyszerre, amely segítségéve több információ eltárolható a tanulás folyamán (Hoogendorn 2015).

A készség és ismeret taxonómia kialakítása során az úgy nevezett T-alakú emberek koncepcióját vettem alapul, mely az 1980-as években jelent meg a McKinsey tanácsadó cég belső működésében, majd a '90-es években vált széleskörben ismerté, David Guest (1991) "The *hunt is on for the Renaissance Man of computing"* című, a The Independent-ben megjelent cikke nyomán. A koncepció lényege, hogy a T-alakú emberek egyszerre rendelkeznek olyan interdiszciplináris készségekkel, valamint a mélységi, funkcionális készségekkel (12. ábra).



12. ábra: A T-alakú ember
Forrás: David Guest (1991)

A T-alakú ember első dimenzióját a mélységi, funkcionális készségek adják. Az esettanulmány-módszer készségfejlesztés területén történő alkalmazását ebben a dimenzióban érdemes először megvizsgálni, hiszen a módszer alkalmas arra, hogy mélységi, specializált ismereteket adjon át és funkcionális készségeket fejlesszen. A mélységi dimenzió mentén: az üzleti probléma-, funkcionális terület-, iparág-, vállalat-, valamint földrajzi területhez kapcsolódó készségek és ismeretek fejleszthetők (13. ábra).



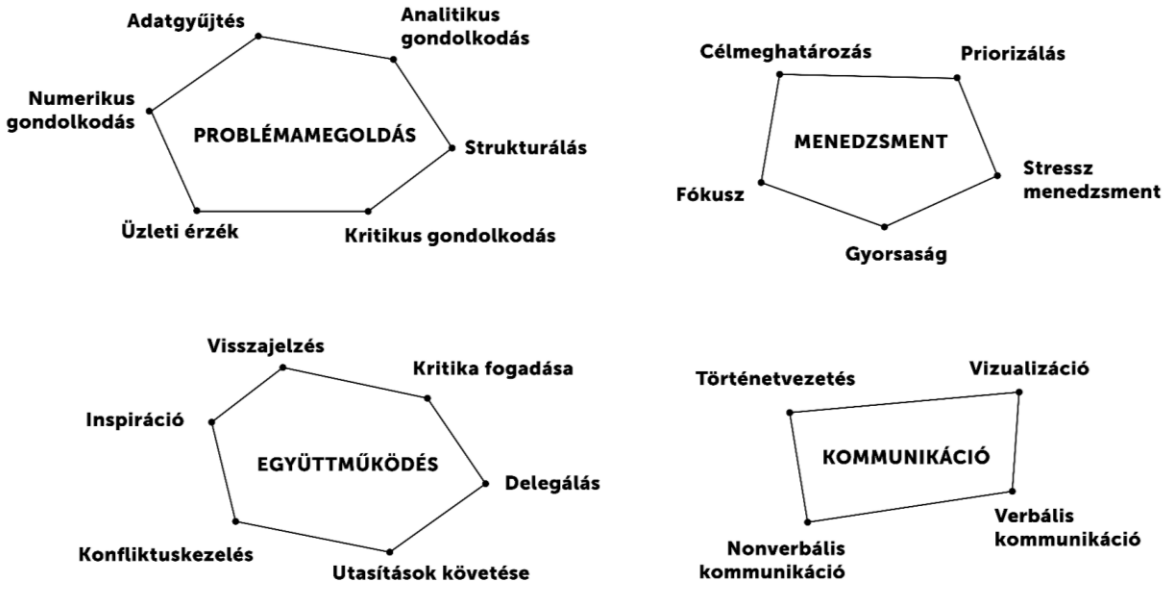
13. ábra: Az esetoldás során fejleszthető ismeretek
Forrás: Ábrahám (2018)

Az üzleti esettanulmányok tehát valamely üzleti probléma köré épülnek, melyek értelmezéséhez és feltárásához elengedhetetlen a tágabb kontextus feltárása, megismerése. Egy-egy, a feldolgozni kívánt esettanulmányban közvetlenül vagy közvetetten definiált probléma körül öt különböző ismereti szint azonosítható melyeket az 9. táblázat foglalja össze:

Esettanulmányi példa: **A Wizz Air fapados légitársaság 200 új géppel szeretné növelni a flottáját 2030-ig**	
Ismeret típusa	***Példa ismeret elsajátítására***
Probléma-specifikus	Az esettanulmány fő kérdése egy növekedési kérdést vet, miszerint az új gépek beszerzésével megnövekedett kapacitásokat hogyan érdemes kihasználni a nyereség maximalizálása szempontjából.
Funkcionális	A kérdésből következik, hogy az esettanulmányt megoldók sales, marketing, valamint a hagyományos működéshez kapcsolódó funkcionális témákat vizsgálnak meg mélységében.
Vállalat-specifikus	A Wizz Air egy Közép Európai / Európai, dinamikusan növekvő fapados légitársaság. Az esettanulmányt megoldó tanulók a feldolgozás során mélységében megismerik a vállalat vízióját, stratégiáját, szervezeti felépítését.
Iparág-specifikus	A Wizz Air fapados légitársaságként a nemzetközi légiközlekedés egyik fontos szereplője. A tanulók az esettanulmány feldolgozása során részleteiben megismerhetik az iparág legfontosabb szereplőit - légitársaságokat, repülőtereket, földi kiszolgáló vállalatokat, egyéb szereplőket.
Gazdasági, társadalmi és kulturális	Az esettanulmány gazdasági, társadalmi és kulturális dimenzióját az erős európai és közép-európai jelenlét adja. Az egyes lehetséges desztinációk vagy a szervezeti méret növekedésének a vizsgálatakor figyelembe kell vennie az esetmegoldóknak a gazdasági, társadalmi és kulturális aspektusokat is.

9. táblázat: Az esetoldás során fejleszthető ismeretek bemutatása egy példán keresztül
Forrás: Saját koncepció

Az esettanulmány-módszerhez kapcsolódó horizontális dimenzióhoz kapcsolódó interdiszciplináris készségeket négy kategória mentén lehet csoportosítani, melyek problémamegoldás (*create*), menedzsment (*conduct*), együttműködés (*collaborate*) és kommunikáció (*communicate*) területekhez kapcsolódnak (14. ábra).



14. ábra: Az esetoldás során fejleszthető készségek
Forrás: Ábrahám (2019)

Az esettanulmány-megoldás során egy rosszul strukturált problémát kell az esetoldóknak megoldania. Mindez olyan készségek használatát jelenti, mint adatgyűjtés (*data collection*), analitikus gondolkodás (*analytical thinking*), strukturálás (*structuring*), kritikus gondolkodás (*critical thinking*), üzleti érzék (*business sense*) és numerikus gondolkodás (*numerical reasoning*). A problémamegoldás folyamatának komplexitása azonban, olyan, más a menedzsment készségek alkalmazására és fejlesztésére is hatással van, mint a célmeghatározás (*goal setting*), a priorizálás (*prioritization*), a fókusz (*focus*), a gyorsaság (*speed*), vagy stressz menedzsment (*stress management*). A probléma megoldása sokszor nem egyéni feladat, hanem csapatban, kollaboratív módon történik, így az együttműködéshez kapcsolódó készségek jelentik az általam definiált rendszer harmadik kategóriáját. Az együttműködéshez olyan készségek kapcsolódnak,*mint a visszajelzés (*giving feedback*), a kritika fogadása (*handling criticism*), a delegálás (*delegation*), az utasítások követése (*following instructions*), az inspiráció (*inspiration*), vagy a konfliktusok kezelése (*handling conflicts*). A problémamegoldás folyamata nem ér véget a probléma megoldásával, mivel sokszor azt kommunikálni is kell a különböző érintettek irányába. A kommunikáció jelenti tehát a készségek negyedik kategóriáját, melybe olyan készségek tartoznak, mint a történetvezetés (*storylining*), a vizualizáció (*visuals*), a verbális (*verbal communication*) és a nonverbális kommunikáció (*non-verbal communication*). Az egyes készségek definícióját az 10. táblázat tartalmazza:

Kategória	Készség	Definíció
Probléma-megoldás	*Adatgyűjtés*	A célzott változókra vonatkozó információk összegyűjtésének és mérésének folyamata egy kialakított rendszerben.
	Analitikus gondolkodás	A gondolkodás lépésről lépésre történő megközelítése, amely lehetővé teszi az egyének számára, hogy az összetett problémákat egyszerű és könnyen kezelhető összetevőre bontják. Hipotézisek és állítások felállítása olyan információhalmaz alapján, amelyet ezután minőségileg és mennyiségileg is meg lehet vizsgálni.
	Strukturálás	Az összegyűjtött adatok hatékony rendszerezése a szervezett egész kialakítása érdekében
	Kritikus gondolkodás	A tények objektív elemzése az ítélet alkotáshoz. Ésszerű következtetések levonása egy információ halmazból, és a hasznos és kevésbé hasznos részletek megkülönböztetése a döntés meghozatalához.
	Üzleti érzék	Kényesség és gyorsaság az adott üzleti helyzet megértésében és kezelésében, a tények és a megfelelések előre összegyűjtött ismereteinek felhasználásával.
	Numerikus gondolkodás	Képesség gyorsan és pontosan kezelni a számokat egy állítás vagy hipotézis mennyiségi értékelése érdekében.
Menedzsment	*Célmeghatározás*	A rendelkezésre álló idő és erőforrások függvényében történő pontos és reális célok meghatározásának a folyamta.
	Priorizálás	A problémamegoldás folyamatához kapcsolódó elemek vagy tevékenységeket egymáshoz képest történő sorrendbe rendezése a fontosságuk alapján.
	Fókusz	Gondolkodási készség, amely lehetővé teszi az emberek számára, hogy halogatás nélkül elkezdhessenek egy feladatot, majd megőrizzék figyelmüket és erőfeszítéseiket a feladat sikeres befejezéséig.
	Gyorsaság	Egy mentális feladat elvégzéséhez szükséges idő.
	Stresszkezelés	Az egyén azon képessége, hogy megértse a feszültség vagy szorongás okait és érzéseit, és sikeresen kezelje azokat
Együttműködés	*Visszajelzés*	Egy egyén képessége arra, hogy konstruktívan és a megfelelő időben közölje véleményét mások munkájáról, hogy motiválja őket a további fejlődésre, vagy fenntartsák jelenlegi motivációjukat és hatékonyságukat.
	Kritika fogadása	Az a személy, aki képes építő jellegű kritikákat elfogadni a javulás érdekében, és képes ellenállni a tisztességtelen vagy elkeserítő kritikák nyomásának, miközben motiválja magát arra, hogy keményebben és jobban dolgozzon a feladás helyett.
	Delegálás	A delegálás bármely felelősség vagy felhatalmazás más személyre ruházása meghatározott tevékenységek elvégzésére. A sikeres delegálás kulcsa annak meghatározása, hogy mit, hogyan és kinek kell delegálni.

	Utasítások követése	Más személy által kijelölt feladatok elfogadása és birtoklása, miközben megtartják a megfelelő egyensúlyt az egyéniség és a csapatmunka között
	Inspiráció	Az a folyamat, amely segít másoknak lelkileg ösztönözni valamit tenni vagy érezni, különösen kreatív tevékenységre.
	Konfliktuskezelés	A konfliktus negatív aspektusainak korlátozásának folyamata, miközben növeli a konfliktus pozitív aspektusait a konstruktív hozzáállás megőrzésével és a hatékony kommunikációval.
Kommunikáció	*Történetvezetés*	Az üzenetek logikus sorrendbe állítása, hogy az egész történet könnyen felfogható és érthető legyen, miközben csak a releváns üzeneteket használja, elkerülve a felesleges zajt.
	Vizualizáció	Egy szemléltető elem, például film, dia vagy modell megfelelő használata, amelyet úgy terveztek, hogy kiegészítse az írott vagy beszélt információt, hogy könnyebben megérthető legyen
	Verbális kommunikáció	Információk megosztása az egyének között beszéd segítségével.
	Nonverbális kommunikáció	Gesztusok, arckifejezések, hangszín, szemkontaktus (vagy annak hiánya), testbeszéd, testtartás és más módok, amelyek segítségével az emberek nyelvhasználat nélkül kommunikálhatnak.

10. táblázat: Az esettanulmány-módszerrel fejleszthető interdiszciplináris készségek
Forrás: Ábrahám (2019)

Egy-egy esettanulmány feldolgozása során a tanulók tehát jelentős időt töltenek a probléma megoldásával, a megoldás elkészítésével, csoportmunkával, valamint a megoldás kommunikációjával. E folyamat mentén tehát a készségfejlődés történik, hiszen a már korábban vagy az esetoldás során megszerzett ismereteiket ültetik át a gyakorlatba.

A bemutatott keretrendszer az esettanulmány-megoldás során elsajátítható ismeretekből és fejleszthető készségekből áll. A keretrendszer sajátossága, hogy egy oktatási módszertanhoz köthető. A szakirodalomban léteznek hasonló keretrendszerek, mint például az SHL vállalalat kompetenciamérésre által használt úgynevezett "Universal Competency Framework" keretrendszere (Bartram, 2011), vagy a Csíkszentmihályi Mihály által megteremtett, a flow elméletébe ágyazott (Csíkszentmihályi, 1990, Buzády, 2017, Fligby, 2023) 29 vezetési készséget tartalmazó keretrendszer.

3.3. Összegzés: a kutatási téma elméleti határa

A disszertációmban tehát az esettanulmány-módszerre, mint az üzleti oktatásban és a készségfejlesztésben használt módszerre tekintek. A módszer történeti fejlődését és az alkalmazási lehetőségeket elsősorban oktatói nézőpontból vizsgálom. A kutatási témám elméleti lehatárolását az 15. ábra mutatja be.

15. ábra: A kutatási téma elméleti lehatárolása
Forrás: Saját koncepció

A kutatási témám lehatárolását két irányból tettem meg. Egyrészt, az esettanulmány-módszer fejlődésés az esettanulmány-ökoszisztéma kialakulása révén a módszer különböző alkalmazási formái alakultak ki az elmúlt évszázadban. A kutatási téma elméleti hátterének másik szálát a kompetencia keretrendszerek, valamint az Európai Unióban használt felsőoktatási képesítési keretrendszer alkotja. A cikk-alapú doktori disszertációm mindezek metszéspontjában helyezkedik el és vizsgálja az esettanulmány-módszer és a készségfejlesztés kapcsolatát.

4. A CIKK-ALAPÚ DISSZERTÁCIÓ RÉSZEKÉNT ELKÉSZÍTETT PUBLIKÁCIÓK

A cikk alapú disszertációm három cikkre épül, melyek megjelent, illetve legutolsó elfogadott formáját az alábbi fejezetben tartalmi változtatás nélkül közlöm.

4.1. A piramis csúcsa? - esettanulmányokra épülő oktatás és nemzetközi versenyek

Publikáció címe	**A piramis csúcsa? - esettanulmányokra épülő oktatás és nemzetközi versenyek**
Szerző(k):	Ábrahám Zsolt - Czakó Erzsébet - Kozma Miklós
Folyóirat:	Vezetéstudomány
Állapot:	Megjelent

Absztrakt

Az esettanulmányokra épülő oktatás a vezetői legjobb gyakorlatok átadásaként került be a legelső gazdálkodástani oktatási és vezetőképzési programokba az Egyesült Államokban, és erre az oktatási gyakorlatra épülő módszer ma már a világ számos egyetemén elterjedt. A módszer egyik fő előnye, hogy egyszerre fejleszti a hallgatók ismereteinek alkalmazását, problémamegoldó készségeit és segíti a gyakorlati, vállalati kontextus érzékelését, míg a nemzetközi esetversenyek a hallgatói teljesítmények és végső soron az a mögött álló oktatás színvonalának összehasonlítására is szolgálnak. A Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) már az 1990-es évek elejétől az amerikai gyakorlat alapján adoptálta az esettanulmányokra épülő oktatást, és bekapcsolódott a nemzetközi esetversenyekbe. A szerzők cikkükben az esettanulmány-alapú oktatás sajátosságairól, az alapszakokhoz kapcsolódó rendszerről és a nemzetközi esetversenyekről adnak áttekintést. Céljuk az, hogy elősegítsék a további kutatásokat és az oktatásfejlesztést

Kulcsszavak: esettanulmány-módszer, esettanulmány-verseny, döntéshozatal, tehetséggondozás, gazdálkodástudományi oktatás, vezetőképzés

1. Bevezetés

Az esettanulmány-módszer napjainkra a világ számos üzleti iskolájában elterjedt, alkalmazzák alap- és mesterszakokon, és része a vezetői továbbképzési programoknak és tréningeknek. Az elméleti tárgyi ismeretek átadása, frissítése mellett egyre fontosabbá válik azok alkalmazása valós problémákon, az együttműködő (kollaboratív) problémamegoldó készség fejlesztése és a problémamegoldás és eredményének prezentálása, melyeknek egyik eszköze az esettanulmány-módszer.

A módszer a hazai gazdálkodástudományi oktatásban és vezetőképzésben nem új, a piacgazdasági vállalati működés, a nemzetközivé válás, és a megfelelő felsőfokú végzettségűek szűkössége azonban felértékeli az esettanulmányon alapuló oktatást, és az ezekhez kapcsolódó hazai és nemzetközi esetversenyeket is. Cikkünkben arra vállalkoztunk, hogy egy módszertani bevezető rész után történeti kontextusba is helyezve a hazai fejleményeket, összegezzük, hogy milyen tényezőkben ragadhatók meg az eset-módszer és az ezekhez kapcsolódó hazai és nemzetközi esetversenyek sajátosságai. Úgy látjuk, hogy a folyamatok szervesen zajlottak le az esetként, példaként vett Budapesti Corvinus Egyetemen, összhangban vannak a nemzetközi folyamatokkal, és végső soron az oktatással szembeni munkaerőpiaci elvárásokra adott válasznak is tekinthetők.

Tanulmányunk első részének az a célja, hogy elméleti és módszertani bevezetőként szolgáljon a rákövetkező áttekintésekhez. Ebben a részben az esettanulmányokra (esetekre – a kettőt szinonimaként használjuk) épülő oktatási módszer legfontosabb összetevőit tekintjük át: mit értünk eseten, mi az oktató és hallgatók szerepe, és melyek az esetversenyek típusait meghatározó fő szempontok. Itt kitérünk a tréningszerűen alkalmazott oktatási lehetőségekre is. A második részben azt mutatjuk be, hogy a gyakorlati tapasztalatokat nélkülöző hallgatók számára az alapszakos oktatásban milyen rendszert dolgoztunk ki és alkalmazunk a hallgatók összetett vállalati és vezetői problémák megoldására való felkészítésére és fejlesztésére, valamint a nemzetközi esettanulmányi versenyeken való részvételre történő felkészítésére. A harmadik részben mutatjuk be, hogy az 2010-es években elterjedtté vált alapszakos nemzetközi esetversenyek hogyan hálózzák be a ma már globális felsőoktatást, és azok milyen

tanulságokkal szolgálnak a hazai eset-módszer alkalmazására, és az esetversenyek szervezésére.

Meglepő, hogy bár az esetekre építő oktatási módszer elterjedt, és nincs olyan gazdálkodástani terület, ahol ne alkalmaznák, kevés az ezzel kapcsolatos rendszerező és áttekintő módszertani, pedagógiai irodalom, és még kevesebb a kutatási eredmény. A cikk főként az első részben támaszkodik ezekre az írásokra. A második és harmadik rész a cikk íróinak tapasztalatain, az évek során dokumentált és publikált forrásokon alapulnak. Úgy véljük, hogy az irodalom és a fejlődési folyamat kontextusába helyezve tapasztalatainkat, írásunk hozzájárulhat az eset-módszer hazai kutatásához és tovább fejlesztéséhez is.

A cikk számos, tanulmány formában fel nem dolgozott forrásra épül. Munkánkat e forrásokra és saját tapasztalatok rendszerezett bemutatására építő feltáró kutatási munka eredményének tartjuk. A főbb szakmai-tudományos állításainkat tárgyalásunkban megállapítások formájában foglaltuk össze. A megállapítások egyrészt lehetővé teszik a további kutatásokat, másrészt még a szerzők számára is meglepő módon, kirajzolják a hazai esetversenyekre irányuló alapszakos eset-alapú oktatás egyik narratíváját a hazai felsőoktatás egyik intézményénél, a Budapesti Corvinus Egyetemen.

2. Az esettanulmány-módszer áttekintése

Az alábbi fejezet célja, hogy tisztázza az esettanulmányra épülő oktatási módszerhez kapcsolódó fogalmakat. Az esettanulmány definiálása után kitérünk az oktatók és a hallgatók szerepére, majd bemutatjuk, hogy mit értünk esettanulmány-versenyek alatt.

2.1. Az esettanulmány meghatározása

Az esettanulmány-módszer (*case method*) a Harvard Business School (HBS) 1908-as megalapítása után jelent meg a felsőfokú üzleti (gazdálkodástani) képzésben (Weaver, 1991). A módszer középpontjában a valós, problémaközpontú szituációk álltak, és ezekre komplett oktatási programok és tantervek épültek (Merseth, 1991). A lexikális ismeretek átadására épülő tantervek és tantárgyi tájékoztatók mellett egyre szélesebb körben jelentek meg a gyakorlati ismeretek átadására és a készségfejlesztésre koncentráló esettanulmány-alapú oktatási elemek a mester, majd az alapképzések szintjén is (Garvin, 2007).

Levin (1995) az esetmódszer helyett következetesen esettanulmány-alapú oktatásról ír, melynek lényege, hogy a tanterv részben vagy egészben esettanulmányokra épül. Agyris (1980) szerint az esettanulmány-alapú oktatásnak öt alkotóeleme van: 1) a döntéshozó számára releváns probléma, 2) a kurzuson résztvevő hallgatók intenzív bevonása, 3) az oktatók minimális részvétele, a 4) vélemények szabadsága (azaz nincs jó és rossz válasz), valamint 5) a döntési szituációhoz kapcsolódó dráma. Buzady (2017) az esettanulmány-alapú oktatást a bűvös- (Rubik-)kockához hasonlítja és az oktató, diák és intézményi ökoszisztéma mentén írja le a módszert. Az esettanulmány-módszerhez kapcsolódó hazai szakirodalom még nem túl kiforrott. Nem születtek a témát holisztikusan vizsgáló tanulmányok, publikációk, ezért az alábbi fejezetben fontosnak tartjuk a kapcsolódó alapfogalmak tisztázását és a módszer elhelyezését az oktatási módszerek között.

A nemzetközi szakirodalomban több esettanulmány definíciót találunk, a saját definíciónk megalkotásakor az esettanulmány-alapú oktatás területén vezető szerepet betöltő két üzleti iskola, a Harvard és az Ivey meghatározásából indulhatunk ki. A Harvard Business School (HBS) „*esettanulmány olyan oktatási eszköz, amely kritikus menedzsment problémát mutat be a hallgatóknak, és ugródeszkát kínál az tantermi vitákhoz, amelyekben a résztvevők bemutatják és megvédik elemzésüket és megoldásukat*" (Harvard Business School, 2019). Amennyiben az Ivey esettanulmány definícióját vesszük alapul, akkor az eset egy „*valós probléma és kihívás, amellyel egy vállalat szembesül egy kritikus vezetői döntési helyzet során. Az esetet megoldó hallgatók a döntéshozó szerepébe helyezkednek, elemzik a rendelkezésükre álló adatokat, melyek alapján megoldási alternatívákat alakítanak ki és védenek meg*" (Ivey Business School, 2019a). A két definícióban közös, hogy a fogalom középpontjába a vállalatvezetői problémákat, az azokhoz társuló döntési információkat és szituációkat, valamint a megoldást és az ahhoz kapcsolódó vitát helyezi.

Az esettanulmányok középpontjában tehát vállalati, üzleti probléma és ahhoz kapcsolódó menedzsment döntési kérdések állnak. Levin (1995) az esettanulmányokat oktatási és tanulási céllal kialakított és kontextusba helyezett narratíváknak tartja, amelyek tényszerű és komplex kérdéseket vizsgálnak. Kardos és Smith (1979) szerint egy esettanulmány négy jellemzővel bír: 1) valós problémát dolgoz fel, 2) összetett- és részproblémákból áll, 3) elegendő információt tartalmaz, 4) hiteles és hihető az olvasó számára.

Az esettanulmányok csoportosítása során érdemes a feldolgozandó problémából kiindulni. Mindezek alapján az eseteket csoportosíthatjuk 1) a probléma típusa, 2) a probléma

strukturáltsága, valamint 3) a kérdésfelvetés pontossága alapján. A 1) probléma típusa szempont alapján léteznek összevállalati stratégiai problémákat (pl. vállalat felvásárlás), illetve funkcionális témákat (pl. marketing, finanszírozás) tárgyaló esettanulmányok. A 2) probléma strukturáltsága (Bartee, 1973) is egy csoportosítási szempont: a nem algoritmizálható, rosszul strukturált problémák esetén a cél, hogy a rosszul strukturált problémákból jól – vagy jobban – strukturáltakat hozzanak létre az esetet megoldók. Az esettanulmányban felvetett problémához kapcsolódóan rendelkezésre álló információ mennyisége és minősége, a probléma komplexitása, valamint a lehetséges megoldási irányok ismerete az, amely meghatározhatja a probléma strukturáltságát. A 3) szempont a kérdésfelvetés explicit voltára vonatkozik. Amennyiben az esettanulmány explicit kérdéseket tartalmaz, az esetet megoldó hallgatók számára a kérdésfeltevés jelenti a megoldás során az igazodási pontot. Amennyiben az esettanulmányhoz nem kapcsolódnak egyértelmű kérdések, a hallgatók a kulcskérdés és a hozzá kapcsolódó probléma azonosításával kezdik az esettanulmány feldolgozását.

Megállapítás (1): Az üzleti esettanulmány egy stratégiai színtű vállalati probléma vagy döntés köré épül, és ennek a megoldásához szükséges információkat tartalmazó dokumentum. A probléma gazdája általában megszemélyesített, egy döntési hatáskörrel rendelkező vállalati felsővezetővel.

2.2. Az oktató és hallgatók szerepe az esettanulmány-alapú oktatás során

Booth és társai (2000) az esettanulmányok készségfejlesztésben, valamint a fogalmi és koncepcionális fejlődésben játszott szerepét emelik ki. Ezt a gondolatot viszi tovább Christensen és Carlile (2009), akik cikkükben a módszer elméletépítő vonását hangsúlyozzák. Szerintük az elméletalkotás folyamatát segítheti a módszerhez társuló induktív logikai megközelítés, rendszer, és az esettanulmányok használatával fejleszthető a hallgatók elméletalkotó képessége.

Umble és társai (2008) a klasszikus, hagyományos oktatás elsődleges céljaként a tárgyi ismeretek átadását nevezik meg. A tárgyi ismeretek átadásának többféle formája lehet, az esettanulmány-módszer a tapasztalat-alapú oktatási irányokhoz kapcsolódik, mivel minden esettanulmány középpontjában egy döntéshozó által képviselt vállalat valamely gyakorlati problémája áll. Mindezek alapján az esettanulmány-módszeren keresztül történő tudásátadás során probléma-, vállalat-, iparág-, valamint piac-specifikus ismereteket különböztethetünk

meg (Ábrahám, 2018a). Az ismeretátadás forrása lehet az esettanulmány mellett az oktató, valamint a kurzuson résztvevő többi hallgató. Ez utóbbi esetben a hallgatók egymástól (peer-to-peer alapon) történő tanulásáról beszélünk.

A módszerrel fejleszthető készségekkel több akadémiai cikk is részletesen foglalkozik. Míg Kreber (2001) a logikai érvelés, valamint az intuíció készségének a fejlesztését emeli ki, addig Jerrald (2005) már a problémamegoldáshoz, az analitikus gondolkodáshoz, a döntéshozatalhoz, valamint a kritikus gondolkodáshoz kapcsolódó képességeket helyezi a középpontba.

A problémamegoldó képességeket érdemes képességcsoportokra bontani, melyekben különböző kompetenciák jelennek meg. Az esettanulmány feldolgozása során számos készséget (pl. információk összegyűjtése, elemző-képesség, számítási készségek, strukturáló képesség, kritikus gondolkodás, szintetizálás, döntéshozatal, logikus érvelés) lehet megkülönböztetni, melyek fejleszthetőek a módszer segítségével. Az esettanulmány-módszer az oktatótól is és a hallgatóktól is aktív szerepvállalást kíván meg és ezen keresztül egyszerre alkalmas az új tárgyi ismeretek átadására, valamint a problémamegoldó készségek fejlesztésére (Ábrahám, 2018b).

Az esettanulmány-megoldás folyamatként is fölfogható, melynek során az esetmegoldó vagy csoportjuk az esettanulmányban felvetett problémákra önállóan vagy oktató iránymutatásával válaszokat ad. Az oktatótól, tanártól független megoldás többnyire esettanulmány-versenyek formájában valósul meg, míg az oktató iránymutatására épülő esettanulmány-megoldás az esettanulmány-alapú oktatás jellemzője.

2.2.1. Az oktató szerepe

Az esettanulmány-alapú oktatási módszer során az oktatók és hallgatók szerepével számos cikk foglalkozik (Freeman, 2005; Hammond, 2002; Wood, Bruner & Ross, 1976). A klasszikus tantermi oktatásban az oktatók elsődlegesen a tárgyi ismeretek átadására helyezik a hangsúlyt, a hallgatók pedig gyakran passzív szerepet vesznek fel (Umble, Umble & Artz, 2008). Ezzel szemben, az esettanulmány-alapú oktatásban az oktatók többféle szerepet is felvehetnek (Wood et al., 1976). Dooley és Skinner (1977) négy lehetséges oktatói szerepet különböztetett meg az alkalmazott pedagógiai filozófia és oktatási cél mentén:

1. **Facilitátor**: Az oktató a háttérből figyeli a beszélgetést, annak dinamikáját nem befolyásolja véleményével, értékítéletével. Az oktató azt feltételezi, hogy a hallgatók felkészültek az órára és készen állnak az esettanulmány megvitatására.

2. **Kérdező, összegző**: Kérdéseivel és megjegyzéseivel aktívan alakítja a beszélgetés menetét. Az esettanulmány lezárása során a teremben kialakult következtetéseket összegzi. Az oktató egyfajta ösztönző, motiváló szerepet vesz fel annak érdekében, hogy serkentse a tantermi vitát.

3. **Irányító**: Aktívan irányítja a beszélgetés menetét, méri az időt, ha kell új témákat kérdéseket tesz fel a kitűzött oktatási cél érdekében. Az óra és a beszélgetés menetéért egyértelműen az oktató a felelős.

4. **Előadó:** Előadó szerep esetén a hallgatók jelenléte az órán passzív. Az óra középpontjában egyértelműen az oktató áll, mely mögött az a feltételezés van, hogy az oktató által elmondott esettanulmány az óratartás szempontjából hatékonyabb.

A Dooley és Skinner (1977) által leírt szerepek az esettanulmány-alapú oktatás négy archetípusát is jelentik. Az adott szerep felvétele - a pedagógia filozófia és oktatási cél mellett - számos egyéb tényezőtől úgy, mint az esettanulmány jellegétől vagy a rendelkezésre álló időtől is függ.

Megállapítás (2): Az esettanulmány-megoldás során az oktató szerepe, hogy segítse a hallgatókat probléma azonosításában ill. pontosításában, támogassa problémamegoldásuk folyamatát, valamint, hogy serkentse a megfogalmazott javaslatok tantermi megvitatását.

2.2.2. A hallgatók szerepe

Az oktatókhoz hasonlóan a hallgatók szerepe is eltér a klasszikus tantermi oktatásétól az esettanulmány-megoldás során, amelyet az oktatási folyamat mentén érdemes három részre bontani (Haywood-Farmer, 2008):

1. *Felkészülés*: Az hallgatók az eset megvitatása előtt el kell olvassák az esettanulmányt, és fel kell készülniük a tantermi vitára. Amennyiben az oktató definiálta az esettanulmány kérdését, akkor abból kiindulva azonosítják az esettanulmány központi problémáját, elemzik és értelmezik azt. Átgondolják a lehetséges alternatívákat és a hozzájuk kapcsolódó megoldásokat.

2. *Tantermi esettanulmány megoldás*: Az esettanulmány tantermi feldolgozása, azaz az egyéni megoldások megvitatása történhet kis csoportban, az oktató által moderáltan plenáris formában, és ezek kombinációjaként. A formátumtól függetlenül a hallgatóknak aktívan részt kell venniük az eset megbeszélésében, saját véleményük kinyilvánításával és mások véleményének, megoldásának értékelésével.

3. *Óra utáni/előtti szerep*: Az óra utáni/előtti szerep opcionális, és akkor elengedhetetlen, amikor a hallgatók csoportos megoldást adnak elő, ill. erre kapják az értékelést. Az eset megvitatása után a hallgató egyénileg reflektálhat a tanteremben történtekre, amennyiben az esettanulmányt kicsoportos formában dolgozták fel, akkor társainak konstruktív visszajelzést ad, illetve fogad.

Az esettanulmány-alapú oktatásban kiemelkedő az egymástól való (peer-to-peer) tanulás szerepe, hiszen a hallgatók aktív részvételére épül, és tudatos odafigyelést és reakciót feltételez a résztvevők irányából.

Megállapítás (3): Az esettanulmányra építő oktatás a hallgatók felkészültségére és aktív részvételére épül, ahol az esetet megoldók egymástól (peer-to-peer) is tanulnak. Az eset megoldásra készülés és az eset megbeszélése utáni tapasztalatok leszűrése is a tanulási tapasztalat része lehet.

2.3. Az esettanulmány-versenyek

Az esettanulmány-versenyek koráról a Wikipedia (2019a) szerint azt lehet tudni, hogy sokkal fiatalabbak, mint az esettanulmányra épülő oktatási módszer. A 1980-as években Észak-Amerikában alakultak ki, és ebben szerepet játszhatott az esetekre építő oktatás elterjedése, és az igény a hallgatók tudásának összemérésére az egyes intézmények között. Az eset-versenyeken különböző oktatási intézmények által delegált csapatok ugyanazt az esettanulmányt oldják meg kontrollált körülmények között. A szervezők a versenyszabályzatban rögzítik a résztvevők körét, képzettségét, a rendelkezésre álló időt, valamint a megoldás során használható eszközöket. Mindez lehetővé teszi, hogy egyfajta laboratóriumi körülmények között összehasonlíthatóvá váljon a hallgatói teljesítmény.

Az esettanulmány-verseny célja, hogy a résztvevő csapatok a felkészülési idő során egy reális szcenáriót és cselekvési tervet dolgoznak ki az esettanulmányt adó vállalat számára (Rebeiz,

2011). A versenyeken résztvevő hallgatók önállóan irányított csapatokban dolgoznak (Kunselman & Johnson, 2004), saját maguk tervezik meg a megoldási folyamat lépéseit és ütemezését, a csapaton belüli döntéshozatali mechanizmusokat, valamint kezelik a felmerülő konfliktusokat. A feladat kidolgozására fordítható idő után a csapatok egy szakmai zsűrinek prezentálják megoldásukat.

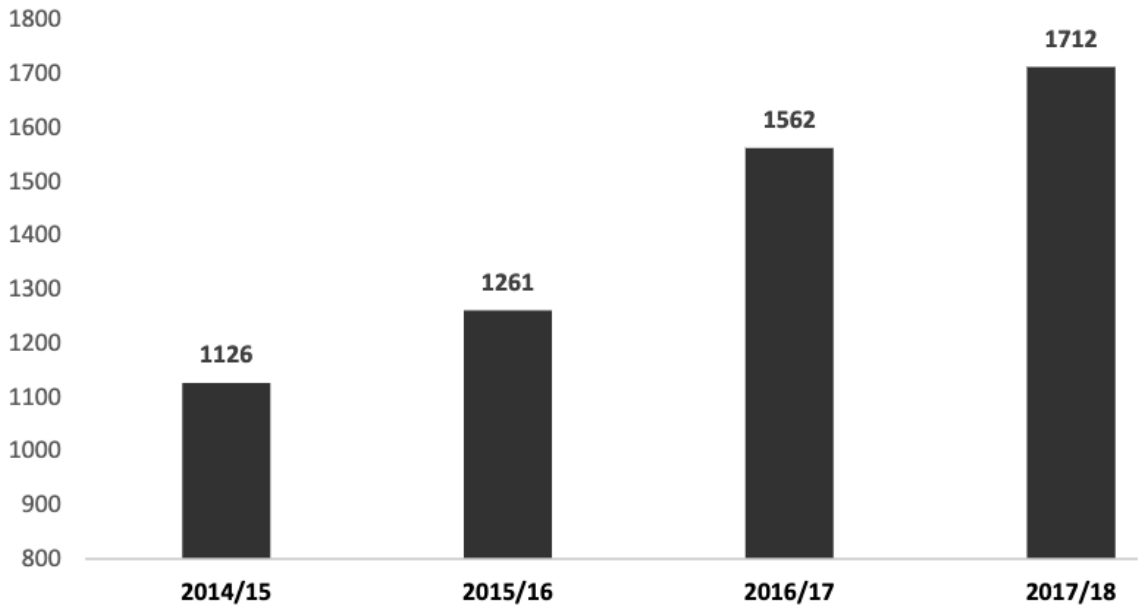
Az esettanulmány-versenyek egyszerre jelentik a tanulás egy játékos formáját és komoly szakmai megmérettetést. Számos kutatás megállapította, hogy az esettanulmány-versenyek a tantermi oktatás mellett (Menna, 2010; Corner et al., 2006) jelentősen hozzájárulnak a hallgatók szakmai fejlődéséhez és alkalmasak arra, hogy a versenyen résztvevő hallgatókat felkészítsék a munkaerőpiac elvárásaira (Umble et al., 2008).

Maier-Lytle, McGuire és Ehlen (2010) szerint az esettanulmány-versenyeken a résztvevők (1) specializált ismereteket szerezhetnek, (2) fejleszthetik a kommunikációs képességeiket, (3) megtanulnak hatékonyan csapatban dolgozni, valamint (4) javítják elhelyezkedési lehetőségeiket a munkaerőpiacon.

Mindezek alapján az esettanulmány-verseny egy olyan esemény, ahol a résztvevők egy előre meghatározott köre egyénileg vagy csapatban, egy esettanulmányban leírt komplex, rosszul strukturált problémára keres megoldási javaslatokat időnyomás alatt.

Az esettanulmány-versenyek egyfajta komplex élményt jelent a résztvevők számára. A szakmai fejlődés mellett számos egyéb előnnyel is járnak a versenyek résztvevői számára. A hallgatók a tanulás, fejlődés és versenyzés mellett találkozhatnak a vállalatok és más egyetemek képviselőivel, míg a vállalatok üzletfejlesztési ötleteket hallhatnak az esettanulmányhoz kapcsolódóan, valamint tehetséges pályakezdőkkel találkozhatnak.

Magyarországon az elmúlt években jelentősen megnövekedett az esettanulmány-versenyeken résztvevő hallgatók száma, a 2017/2018-as akadémiai évben több mint 1700 versenyző vett részt 39 esettanulmány-versenyen. (1. ábra).



1.ábra: Az esettanulmány-versenyeken résztvevő hallgatók száma

Forrás: Ábrahám et. al. (2018)

2.3.1. Esettanulmány-versenyek típusai

Az esettanulmány-versenyeknek több változatával lehet találkozni hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt, és érdemes áttekinteni a legfontosabb szempontokat, amelyek szerint ezeket tipizálni lehet (Ábrahám et al., 2018). Az esettanulmány-versenyeket három fő szempont mentén csoportosíthatjuk: a résztvevők, a szakmai tartalom, valamint a szervezők szerint.

1. **Résztvevők:**

   - **Jogosultság**: Egy adott versenyre való jelentkezés történhet meghívás és nyilvános jelentkezés alapján. A meghívásos versenyek esetén a versenyt szervező intézmény szakemberei döntenek a meghívottak köréről és a részvétel feltételeiről, míg a nyilvános esettanulmány versenyek bárki számára elérhetőek, amennyiben megfelel a versenyszabályzatban rögzített részvételi kritériumoknak.

   - **Nemzetközi háttér**: E szerint megkülönböztethetünk hazai és nemzetközi versenyeket. A nemzetközi versenyeket érdemes tovább bontani globális és regionális versenyekre. Globális versenynek

tekintjük azokat az eseményeket, amelyekre legalább két kontinensről is érkeznek a résztvevők. A regionális verseny egy adott földrajzi régióban lévő országok résztvevői között zajlik.

- **Képzettségi szint**: arra vonatkozik, hogy milyen típusú program hallgatói vehetnek részt az egyes versenyeken. E szerint lehetnek alapképzési (undergraduate) és mesterképzési (graduate) versenyek. A mester (graduate) versenyek sajátos csoportját jelentik a munkahelyi tapasztalattal rendelkező mester (pl. MBA) programok hallgatói számára meghirdetett versenyek. Az elmúlt években megjelentek a középiskolai tanulmányi versenyek egyikeként a középiskolás tantárgyakhoz kapcsolódó esettanulmány-versenyek is.

- **Szakmai háttér:** A résztvevők szakmai háttere alapján is többféle esettanulmány-verseny van. Ezek lehetnek egy-egy szakmai területre (pl. marketing, számvitel, gazdasági informatika, logisztika) irányulók, de vannak pl. jogi képzésben résztvevők számára is meghirdetettek. Ebben az esetben a különböző oktatási programok különböző szinteken tanuló hallgatói jelentik a résztvevők körét.

2. **Szakmai tartalom**

- **Egyéni vagy csapat**: Attól függően, hogy hallgatók, vagy hallgatói csapatok versenyeznek, beszélhetünk egyéni és csapatversenyekről, illetve egy- és többfordulós eseményekről.

- **A verseny formátuma:** Általánosságban beszélhetünk egy- és több fordulós versenyekről. Vannak versenyek, ahol az élő prezentációt egy vagy több online forduló előz meg. A fordulók közötti tovább jutást eredményező értékelési szempontok széles palettán helyezkedhetnek el.

- **Az eset megoldására rendelkezésre álló idő**: A versenyek között vannak úgynevezett rövid esetekre épülő versenyek, melyek során a hallgatóknak 1, 2, 4, 6 órája van az adott esettanulmány megoldására, míg a hosszú esettanulmányok megoldása során 12, 24 vagy 32 óra áll a résztvevők rendelkezésére. A két forma teljesen más megközelítést és készségeket igényel a résztvevő hallgatóktól. Míg a rövidebb időnél a

gyorsaság, a gyors döntéshozatal és a hatékony csapatmunka kerül előtérbe, addig a hosszú esetnél a precizitás és a kidolgozottság. Egy harmadik, kategóriát alkotnak a 6-12 óra alatt megoldható esettanulmányok, ahol egyszerre jelenik meg a gyorsaság, gyors döntéshozatal, hatékony csapatmunka, valamint a precizitás és a kidolgozottság.

- **Az esettanulmányok fókusza**: a megadott esettanulmányok megoldandó problémái lehetnek általános vállalati problémák (pl. növekedés, vállalatfelvásárlás), és egy-egy funkcionális területre (pl. új termék bevezetése, logisztikai rendszer átalakítása) összpontosítók.

3. **Szervezők**:

- **Egyetemi** szervezők: Az esetversenyek a felsőoktatáshoz kapcsolódnak, és tanulmányi versenyeknek tekinthetők, hallgatói jogviszonnyal rendelkezők versenyezhetnek. Ekkor a különböző intézmények hallgatóinak a felkészültsége versenyszerű összehasonlításon méretődik meg, és a versenyek szervezői lehetnek egyetemi oktató vagy diákszervezetek.

- **Vállalati** szervezők: az általuk szervezett versenyek az elmúlt évtizedben váltak láthatóvá. Ezeknél előtérbe kerülnek a toborzáshoz, munkáltatói márkaépítéshez kapcsolódó szempontok. A vállalati szervezők között találunk vezetési tanácsadó cégeket, más munkaadókat, valamint versenyszervezésre specializált cégeket (Ábrahám et. al., 2018).

Megállapítás (4): Az esettanulmány-versenyek nemzetközi és hazai viszonylatban is jelentősen megszaporodtak az elmúlt egy évtizedben. A hagyományos tanulmányi versenyszerű egyetemi esetversenyek mellett különösen a vállalati szervezők versenyei terjedtek el.

3. Az esettanulmány-módszer az alapszakos oktatásban

A Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaság piramisában résztvevő alapszakos gazdálkodástani hallgatók meghívásos nemzetközi egyetemi versenyekre készülnek, amelyek vállalati stratégiai esetek megoldását kérik. Ebben a részben arról adunk áttekintést, hogy a BCE Gazdálkodástudományi Karon hogyan alakult ki ennek rendszere. Elsőként bemutatjuk, hogy milyen tényezők ösztönözhették már az 1990-es évek végétől e módszer meghonosítását. Ezt követően mutatjuk be, hogy miként jelent meg az esetversenyekre orientált képzés, mintegy mintát is jelentve az alapszakos oktatás jelenlegi rendszerének, amelynek áttekintése zárja ezt a részt.

3.1. A gazdálkodástudományi képzési struktúrák és az eset-módszer hazai térhódítása

Az Európai Felsőoktatási Térség egységesítésének egyik leglátványosabb eredménye az ún. Bologna-rendszer, a lineáris felsőoktatási rendszer bevezetése az Európai Unió (EU) tagállamaiban. Ennek kialakítása a 2000-es évek legelején, majd később bevezetése, sokat vitatott koncepció és megoldás volt Európa szerte. A hazai felsőoktatási intézményekkel együtt a Budapesti Corvinus Egyetem is 2006 őszén, bő két évvel az ország EU-csatlakozása után vezette be a lineáris oktatási rendszert. Nem tisztünk ennek az átalakulásnak az értékelése, cikkünk témája szempontjából azonban meghatározó volt, ezért röviden tárgyaljuk.

A korábbi felsőoktatási gyakorlat EU tagországonként eltérő és nagyon változatos volt a gazdálkodástudomány területén (Czakó, 1991 és 1992). A korábbiakhoz viszonyítva a lineáris képzési rendszerre való áttérés nemcsak a nemzeti, hanem az EU tagországok között is átláthatóbbá és átjárhatóbbá tette a gazdálkodástudomány területén a felsőoktatást jelen tapasztalatok szerint. Az alapoktatásban a „business and management" angol elnevezés teret nyert a gazdálkodástudományi felsőoktatási területek megnevezésére. S bár külön elemzésre érdemes, állíthatjuk, hogy ezzel a gazdálkodástudomány tudományos, egyetemi területként kvalifikálódott az EU tagállamainak felsőoktatási rendszereiben. Mondhatni, vitán felülállóan egyetemi tudományterületi létet, rangot kapott.

A gazdálkodástudományi lineáris képzési rendszer megvalósításának lényege, hogy függetlenül a képzőhelyektől (egyetem vagy főiskola), mindegyik intézmény 3,5 éves alap, és 2 éves mester szintű szakokat indíthatott hazánkban. A gazdálkodástudományi szakok és azok képzési struktúrája meg kell(ett), hogy feleljen a Magyar Akkreditációs Bizottság képviselte szempontoknak, amelyek kialakításában a szakterület hazai képviselői is részt vettek 2003-tól

kezdődően. Témánk szempontjából ez azzal járt, hogy a vállalatgazdaságtan mindegyik gazdálkodástudományi alapszak oktatási struktúrájában megjelent. A rendszer logikájából következik, hogy az alapszakos diplomáknak alapot kell(ett) adni arra, hogy a végzettek elhelyezkedjenek, kilépjenek a munkaerőpiacra.

A lineáris képzési rendszer bevezetése a BCE-n új is volt és nem is. Az 1988 szeptemberében bevezetett ún. Csáki - Zalai oktatási reform oktatási struktúrájában is jelen volt az alapképzés (3 tanév, 6 szemeszter) és a szakmai képzés (2 tanév, 4 szemeszter), valamint az a szándék is, hogy az alapképzés után a hallgató kiléphessen a munkaerőpiacra (lásd Czakó 1991 és 1992). Az akkori alapképzés azonban sokkal szélesebb (gazdaság-, közgazdaság-, társadalomtudományi és módszertani) alapozást tudott adni azzal a céllal, hogy a hallgatók választását és további szakmai stúdiumát megalapozhassa. Ebben a rendszerben a hallgatók jelentős elméleti képzés után, a gyakorlati problémákra éhesen kezdték el szakmai, így gazdálkodástudományi tanulmányaikat. Ebben a rendszerben a Vállalatgazdaságtan másodéven (3. és 4. szemeszter) arra volt hivatott, hogy megalapozza a gazdálkodástudományi szakok választását (lásd erről Chikán 1991; András, Czakó, 2003; Chikán, Czakó, 2018), és kedvet csináljon hozzájuk. A gazdálkodástudományi szakok alapvetően mesterszintű ismerteket adtak át, és az esettanulmányok alkalmazása többek között a szakmai ismeretek gyakorlati kontextusait, és azok alkalmazását szolgálták. Erre példa az 1991-1992-ben bevezetett, kizárólag esettanulmányokra épülő Üzletpolitikai esettanulmányok c. tantárgy (Czakó, 2003).

Az 1988 szeptemberében bevezetett oktatási reform többéves, és közel 100 oktatóra kiterjedő oktatófejlesztéssel párosult (Chikán, 2003). Az esettanulmányok alkalmazásának térhódítása részben az 1986-90 közötti New York-i Soros Foundation támogatásával zajló oktatófejlesztéseknek, részben pedig az 1992-95 között a Harvard Business School vezette felsőoktatási konzorcium közép-európai oktatófejlesztési programjának volt köszönhető. Az Üzletpolitikai esettanulmányok tárgy akkori felelőse, Könczöl Erzsébet, e továbbképzési lehetőség részeként vett részt az Ivey Business School-on egy esettanulmányos módszerrel foglalkozó oktatáson, és adta át kollégáinak ott megszerzett tudását a tárgy kidolgozásához, amelyben az azóta is elérhető és továbbfejlesztett módszertani kötetekre támaszkodott (lásd Ivey Business School, 2019b). Utólag úgy is fogalmazhatunk, hogy a Csáki – Zalai oktatási reform egyrészt a piacgazdaság konform ismeretek oktatását eredményezte, másrészt pedig az oktatásmódszertanban az esettanulmányokra alapozott oktatás széleskörű adoptálásához is hozzájárult a BCE-n.

Megállapítás (5): A BCE-n (ill. elődjén) a piacgazdaság-konform oktatási tananyagok adoptálása és adaptálása együtt járt az oktatásmódszertan megújításával. Mindkettőben jelentős szerepe volt az oktatók külföldi fejlesztésének. Az oktatásmódszertan megújításában az eset alapú oktatás átvétele domináns volt.

3.2. Az egyetemre alapozott esetversenyek hazai megjelenése

Örvendetesen növekszenek az esetversenyekről elérhető internetes információk, ám ezekről szisztematikus áttekintéssel nem rendelkezünk. Ezért támaszkodunk a Wikipédia szócikkeire és hazai kéziratokra (Bakacsi, Czakó, 2003). A Wikipedia (2019a) szerint nemzetközi viszonylatban az esettanulmány-versenyek Észak-Amerikában (Egyesült Államok és Kanada) alakultak ki az 1980-as években. A felsorolt 31 meghívásos esetversenyből mindössze négy versenyt indítottak a múlt században, 27 közülük 2000 után indult. Az egyik legrégibb ezek szerint az 1981-ben a John Molson School of Business (Kanada) mesterszintű (graduate) esetversenye és a University of Virgina (USA) alapszakos (undergaraduate) versenye 1982-ből. A szerkesztők jelzik, hogy a Wikipedia szócikk fejlesztésre szorul. S valóban, hiányzik a listából az Ivey Business School (Kanada, London) esetversenye, amelyet 2019-ben 30. alkalommal rendeztek meg, és az egyik legpatinásabb nemzetközi alapszakos versenynek számít. Ezek a jellemzően egyetemek ill. karaik (schools) szervezte esetversenyek egy-egy átfogó, felsővezetői nézőpontú vállalati probléma megoldása és prezentálása körül forognak. Több gazdálkodástudományi tématerület (pl. marketing, menedzsment, pénzügyek, stratégia) tárgyi ismereteinek alkalmazását várják el négyfős hallgatói csapatoktól, akiknek tanácsadói nézőpontból egyfajta szerepjáték keretében szükséges előadni a probléma megoldását. A nemzetközi esetversenyek nyelve angol, ami a nem angol anyanyelvű csapatok számára külön felkészülési feladatot jelent.

A korábbi oktatási rendszerben, 2010-ig bezárólag, a BCE hallgatók az alapszakos (undergraduate) nemzetközi versenyeken vettek részt, mivel nem volt még diplomájuk. A hallgatók nemzetközi esetversenyekre való felkészítéséhez a Strategic and International Management (SIM) kurzus járult hozzá,

A BCE nemzetközi esetversenyeken való részvétele és a hazai esetversenyek meghonosítása együtt jártak: a BCE-n működő Egyetemi Vállalkozói Kollégium (EVK) 2019-ben rendezte meg a 20. esettanulmány-versenyét (OEV – Országos Esettanulmányi Verseny, lásd Wikipedia 2019b), amelyik a legrégebbi magyar nyelven zajló egyetemi hazai esetverseny. Sajnos igen

kevés forrás lelhető fel a korábbi versenyekről. Tapasztalataink szerint az OEV-n korábban meghívott intézmények legjobb csapatai vehettek részt, és az esettanulmányok jellege és a verseny lebonyolítása is az előbbiekben ismertetett nemzetközi esetversenyekkel mutat nagyfokú rokonságot. A közelmúltban a verseny online eszközök használatával is bővült, és pénzdíjassá vált, amivel az OEV jellegében a vállalati esetverseny sajátosság erősödött. Ebben vélhetően közrejátszhatott az OEV megrendezéséhez szükséges erőforrások előteremtése is.

A lineáris képzési rendszer bevezetése változást hozott a nemzetközi esetversenyeken való részvételekben. Az alap- és mesterszint elvált egymástól a hazai gazdálkodástudományi felsőoktatásban, és a korábbi képzési struktúrához viszonyítva időben előrébb kerültek a gazdálkodástudomány szakmai tárgyai. A korábbi nemzetközi esetversenyekre való felkészítést és az ezeken való részvételeket újra kellett gondolni: itt is elválasztásra került az alap- és a mesterszintű nemzetközi esetversenyekre való felkészítés. A mesterszintű esetversenyekre való felkészítést a SIM kurzus keretei között folytatódik tovább, az alapszintűekére pedig egy rendszert alakítottunk ki, a Vállalatgazdaságtan c. tárgyra építve az ún. Vállalatgazdaságtan piramis.

Megállapítás (6): A hazai, egyetemre alapozott esettanulmány-versenyek meggyökeresedése időben egybeesett a nemzetközi esetversenyek térhódításával. Az adaptálásban meghatározó szerepet játszottak azok az oktatók ill. oktatói műhelyek, akik/amelyek a nemzetközi esetversenyeken tapasztalatot szereztek. Az oktatói műhelyek tagjává váltak azok a hallgatók is, akik korábban nemzetközi esetversenyeken szerepeltek.

3.3. A tehetséggondozás egy formája: a Vállalatgazdaságtan piramis

A 2006-ban bevezetett alapképzési szakokon a Vállalatgazdaságtan tárgy oktatása újra pozícionálásra, és átalakításra került: a 3. szemeszterről az 1. szemeszterre helyeződött át egyszemeszteres kötelező tárgyként. A Vállalatgazdaságtan tárgy alapkönyve Chikán (1991, 2017) folyamatosan megújult, a tárgy oktatásának módszertani és szervezeti megoldásai pedig folyamatosan fejlesztésre kerültek. Az átalakítás eredménye a hallgatói tehetséggondozásra is hivatott ún. Vállalatgazdaságtan piramis. (További részletekért lásd Czakó & Kazainé, 2017, valamint Czakó et al. szerk. 2008, 2013 és 2018, kötetekben az Üzleti Gazdaságtan Tanszék oktatási profiljáról szóló részeket).

Mint az 1. táblázatból látható, a Vállalatgazdaságtan piramis egy kötelező (Vállalatgazdaságtan) és három választható tárgyból (Üzleti gazdaságtan, COBE – Case on

Business Economics és CIBS – Cases in International Business Strategy) álló tárgycsoport, amely elnevezését az alaptárgy és az 1000+ fő hallgatóról 20+ hallgatói létszámra csökkenése adta. E tárgycsoport kialakítását és bevezetését számos megfontolás előzte meg. Ezek egyike volt, hogy az 1. szemeszterben oktatott kötelező tárgy vonzerejének fenntartása érdekében fejlesszük a tanulmányi verseny rendszerét. (Az I. évfolyamon több, mint 100 főt érintő tanulmányi versenyek fejlődéséről lásd Czakó, 2006; Havran et al., 2013; Juhász & Kozma, 2003; Kozma & Stocker, 2008; Szalay, 2018). Témánk szempontjából azt emeljük ki, hogy az alapszakos oktatáshoz kapcsolódó változtatás volt 2006 tavaszán, az ún. élő-eset meghonosítása a második fordulóban. Ennek lényege, hogy egy vállalat adta azt a problémát, amelyet a döntőbe jutáshoz a 30 fő körüli résztvevők egyénenként dolgoznak fel, és a döntőben a 10 legjobb megoldást adták elő a vállalat képviselőiből és a felkészítői oktatói csapat képviselőiből álló zsűrinek. Ezzel a megoldással gyakorlatilag az esetversenyek formátuma került adaptálásra, és célja az volt, hogy a legkiemelkedőbb hallgatók ismereteik alkalmazása mellett a magyar nyelvű prezentációs készségeiket is fejlesszék, a döntőben prezentálók pedig a tanácsadói professzionális attitűdöt próbálgathassák.

	Vállalatgazdaságtan, nappali alapszak	Üzleti gazdaságtan, tavaszi félév	COBE – Cases on Business Economics, tavaszi félév	CIBS – Cases in International Strategy, őszi félév
2018/2019	1274	199	74	24
2017/2018	1288	223	92	24
2016/2017	1440	172	87	19
2015/2016	1306	204	93	20
2014/2015	1333	221	75	16
2013/2014	1372	216	98	20
2012/2013	1301	261	103	20
2011/2012	1105	219	68	20
2010/2011	1083	344	92	20
2009/2010	1114	263	82	22
2008/2009	1098	263	71	36
2007/2008	1055			
2006/2007	923			

1. táblázat: A Vállalatgazdaságtan piramis tárgyai és hallgatói létszámai (2006–2019)

Forrás: BCE Neptun

Megállapítás (7): A hallgatói létszám alakulása jelentős nyomó- és húzóerőt képviselt olyan tárgycsoport és módszertan kialakítására, amely a legérdeklődőbb hallgatók számára lehetőséget ad az átlagot meghaladó tudás gyarapítására és készségfejlesztésre, azaz hozzájárulhat a hallgatói tehetséggondozáshoz. Az alapszakon az esetekre alapozott oktatás jelentette ennek egyik adekvát formáját.

A kötelező tárgy után közvetlenül, a 2. szemeszterben kerül oktatásra az Üzleti gazdaságtan c. tárgy, amelyet 2008 tavaszán oktattunk először, és célja, hogy nagyobb tématerületekre vonatkozó problémákkal több ismeretkör alkalmazására késztesse a hallgatókat, megalapozza és fejlessze csoportos munkában és magyar nyelvű prezentációban készségeiket, az előadások pedig adjanak betekintést sikeres hazai vállalatok működésébe. A tárgyhoz készült egy jegyzet is, egy nemzetközi esetversenyen első díjat szerzett csapat tagjának szerkesztésében (lásd Kopányi, 2013).

A 3. szemeszterben oktatott COBE - Cases on Business Economics tárgy is 2008 tavaszán került bevezetésre. Ez a tárgy a kezdetektől fogva kétnyelvű, és az angol nyelvű szakmai szókincs, és az angol nyelvű prezentációk terén kívánja a hallgatók ismereteit növelni és készségeit fejleszteni. Eredetileg a tárgy az utolsó választható tárgy előfeltétele lett volna. Azonban azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók angol nyelvű felkészültsége egyre magasabb szintű, és hogy sokan nem folytatják tanulmányaikat az utolsó tárgyban, ám vannak olyanok, akik a COBE tárgy nélkül is be tudnak kapcsolódni. A tanulmányaikat a CIBS-ben nem folytatók különböző hazai és nemzetközi esetversenyeken „tanulnak tovább", ami jelzi, hogy jelentősen megnövekedett a vállalati, sokszor pénzdíjas esetversenyek adta lehetőség. Ez a jelenség ösztönzött arra, hogy 2016-ban a tárgy zárására a szemináriumokon legjobb eredményt elért négyfős hallgatói csapatok részvételével angol nyelven esetversenyt szervezzünk. Ezzel a COBE hallgatók az esetversenyek légkörébe is belekóstolhatnak, gyarapíthatják tapasztalataikat és fejleszthetik készségeiket a versenyzés téren. A regionális nemzetközi kapcsolatainknak köszönhetően a COBE tantárgyat záró esetverseny nemzetközivé vált. (További információkat lásd Kozma et al., 2018.)

Megállapítás (8): Az alapszakos képzés 2006 indulását követő évtized végén megjelentek a vállalatok által szervezett esetversenyek, amelyek rekrutációs céllal az alapszakos hallgatókat célozzák. A tehetséggondozás az elhelyezkedést támogató céllal gyarapodott az esetalapú oktatásban.

A 4. szemeszterben kerül oktatásra a SIM kurzus mintájára kialakított CIBS - Cases in International Business Strategy tárgy, amelyet 2008 őszén oktattunk először. Ennek lényege, hogy a hallgatók 4 fős csapatokban kéthetente prezentálják az időközben feldolgozott angol nyelvű esettanulmány megoldásait, az oktatókból, vállalati szakemberekből, köztük volt SIM és CIBS kurzust végzettekből álló zsűri előtt. Az órák formátuma a nemzetközi esetversenyekét adoptálta, és ez a tantárgy is esetversennyel (CIBS döntő) zárul. A féléves és a döntőn mutatott

hallgatói teljesítmények alapján kerül kiválasztásra az ún. utazó keret, akikkel a tavaszi félévben folytatódik a nemzetközi esetversenyekre a felkészülés. A tervek szerint, és alapvetően anyagi erőforrások miatt 2014-ig csak egy-egy csapatot választottunk ki. 2015 tavaszán változás történt, amikor egy hallgatói csapat felkészítésben kért támogatást, mert az egyetem színeiben jelentkezett egy európai nemzetközi esetversenyre, ahová fogadták őket. A hallgatói kezdeményezésnek és a nemzetközi esetversenyekre fordítható növekvő egyetemi erőforrásoknak az eredménye, hogy 2016-tól 3-4 csapatot készítünk fel nemzetközi esetversenyekre, és 2017-től ez az oktatói munka kurzus formájában zajlik. (További információkat lásd Kozma et al., 2018.)

4. A nemzetközi esetversenyek tanulságai

Írásunk harmadik részében azt mutatjuk be, hogy az 1990-es években még ritkának tekinthető nemzetközi esetversenyek napjainkban milyen céllal és formában működnek, s a hallgatók milyen készségeinek fejlesztését eredményezik. Beszámolunk tapasztalatainkról és a főbb oktatásban és esetversenyek szervezésben egyaránt alkalmazható tanulságokról, és végül az első hazai nemzetközi, meghívásos esetversenyről, amelyet küldetésünk mentén 2019-ben szerveztünk.

4.1. A Vállalatgazdaságtan piramishoz kapcsolt nemzetközi szereplések

A legtöbb nemzetközi versenyt évente egy alkalommal szervezik meg, ezért viszonylag hosszú idő, 4-5 év szükséges ahhoz, hogy egy-egy verseny profilja világosan kirajzolódjon az esetoldó közösség számára (Bakacsi & Czakó, 2003; Damnjanovic et al., 2018). Ugyanúgy nem kevés idő szükséges ahhoz, hogy egy a nemzetközi esetversenyeken szereplő egyetem megmutassa magát a közösségnek, amennyiben nemrég csatlakozott a megmérettetésekhez.

A 2. melléklet alapján összeállított 2. táblázat mutatja, hogy 2009-től fokozatosan kapcsolódtunk be az alapszakos, általános üzleti stratégiai fókuszú nemzetközi esetversenyek világába. Sokáig csupán évi egy versenyen való részvételre sikerült megszerezni a finanszírozást, majd később, 2015-től kezdődően egyre több, évi 2-5 versenyen is részt vettek a felkészített csapatok (Czakó et al., 2013; Kozma et al., 2018).

A nemzetközi esetversenyeken való részvétel csúcspontját kétségkívül az első helyezések jelentik, különösen azokon a versenyeken, amelyeken legalább 3 kontinensről érkeztek résztvevő csapatok, és így globális versenynek tekinthetők. Emellett a világ 12 legnagyobb

presztízsű versenyének bajnokait fogadó ún. Bajnokok Ligájában (Champions Trophy) való szerepvállalásunk is mérföldkő volt szerepléseink történetében.

	Versenyt rendező egyetem	Összesen, **2009-2020.**
1	Richard Ivey Business School, Kanada	4
2	Marschall School of Business, USC, USA	2
3	McGill University, Kanada	1
4	Copenhagen Business School, Dánia	1
5	National University of Singapore, Szingapúr	2
6	Rotterdam School of Management, Hollandia	5
7	Maastricht University, Hollandia	3
8	University of Florida, USA	4
9	University of Auckland's Business School,. Új Zéland	1
10	University of Belgrade, Szerbia	1
11	Queensland University of Technology, Kanada	1
12	Georgetown University, USA	1
13	BI Norwegian Business School, Norvégia	1
	Összesen	**27**

2. táblázat: A BCE Vállalatgazdaságtan Intézet undergraduate szintű, általános stratégiai fókuszú esetversenyeken való szereplései (2009-2020)
Forrás: Czakó et al. (2013) és Kozma et al. (2018) alapján saját gyűjtés

Stratégiai jelentőségű fejlemény a 2009-2016 közötti időszakban, hogy régiónk más, az esetversenyek világában aktív egyetemekkel hosszabb távú együttműködés alapjait raktuk le. Ennek eredménye, hogy 2017-től szerbiai és romániai csapatok érkeztek a COBE és CIBS házi versenyeinkre, majd egy csapatunk 2018-ban a Belgrádi Egyetem házi versenyén is részt vett. Szintén előrelépést jelentett, hogy 2017-től már volt lehetőségünk arra, hogy a legrátermettebb hallgatókat lehetőség esetén és indokolt esetben egynél több alapszakos versenyre is nevezzük (Kozma et al., 2018).

A nemzetközi versenyeken való részvétel egyértelmű motivációs tényezőt jelent a hallgatók számára: láthatják, hogy saját tudásuk miként viszonyul a világ legkiválóbb egyetemeiről érkező hallgatókéhoz, és későbbi elhelyezkedésük szempontjából is egyedi tapasztalatot jelent a leendő munkáltató szemében (Ábrahám, 2018b; Damnjanovic et al., 2018).

4.2. A nemzetközi esetversenyek sajátosságai

Részvételünk elsősorban az egyetemek által szervezett, meghívásos nemzetközi esetversenyekre összpontosult (Bakacsi & Czakó, 2003; Kozma et al., 2018). A meghívást elfogadó egyetemek saját hatáskörben döntenek arról, hogy milyen összetételű négyfős hallgatói csapatot neveznek. Ez jellemzően a felkészítő oktatók közül a kísérő tanárként, mentori szerepet ellátó, csapattal utazó oktatónak a felelőssége. A versenyek globálisak, többnyire 12-24 csapat vesz részt a világ különböző kontinenseiről.

2010 előtt jellemző volt, hogy egyetlen, hosszabb, részleteiben megírt eset volt az esetversenyek tárgya, azonban az elmúlt 3-5 évben fokozatosan jellemzővé vált, hogy több esetet oldanak meg egy versenyen a hallgatók, különböző időkeretben (Ábrahám, 2018b; Damnjanovic, 2011; Damnjanovic et al., 2018). Ha több eset, általában kettő eset a verseny tárgya, a hallgatók tudásának alaposabb megismerése válik lehetővé a zsűri és a mentorok (kísérő tanárok, oktatók) számára is, és megalapozottabb lehet a legjobb teljesítményű csapat kiválasztása. Amennyiben a különböző esetek megoldására eltérő időkeretet kapnak a hallgatók, más jellegű próbatételnek teszik ki magukat.

A több esetes versenyek további sajátossága, hogy az egyes esetek megoldása között lehetősége van a hallgatóknak az aktuális esetmegoldás, illetve prezentáció tapasztalatainak feldolgozására, és a tanulságok alapján finomított megközelítéssel tudnak a következő eset megoldásához hozzálátni. Szintén nagyobb szerepe van ilyen versenyeken a hallgatókkal a helyszínen jelen lévő oktatónak, az ún. mentornak, aki mind mentálisan, mind szakmailag gyors segítséget, visszajelzést tud adni csapatának a következő megmérettetés előtt (Damnjanovic et al., 2018). Mindennek eredményeképpen a több esetes versenyek nagyobb terhelést jelentenek a hallgatóknak, hosszabb időre kiterjedően, és egy-egy felmerülő probléma (például a csapat együttműködésében) orvosolható még a verseny ideje alatt.

Megállapítás (9): A globális esetversenyeket egyre inkább több eset megoldására szervezik meg, ami összetettebb kihívást ad a hallgatói csapatoknak. Ennek oka részben a résztvevők tudás- és készségszintjének egyre kiegyenlítettebb volta, és ezzel összefüggésben a hallgatók teljesítményének minél alaposabb értékelésére való törekvés.

Az információ bőség világában a legtöbb versenyen saját számítógépen dolgoznak a hallgatók, és megengedett az általuk otthon, a felkészülés alatt előzetesen összegyűjtött információk,

adatbázisok és diasémák használata. Ez növeli a verseny életszerűségét, amennyiben egy tanácsadói helyzetet szimulál, ahol a hivatásos tanácsadók szintén számos meglévő erőforrásra építhetnek munkájuk során. A kihívást az információk hatékony és célirányos feldolgozása, illetve a megoldás gyors megtalálása és professzionális prezentálása jelenti elsősorban. Kevéssé jellemző ma már, hogy nem megengedett semmilyen többlet-információ felhasználása az eset leírásban a hallgatók rendelkezésére bocsátott információkon kívül. De azért előfordul, hogy még számítógépet sem használhatnak, csak papír és írószer áll rendelkezésükre a megoldás kidolgozásához és prezentálásához. Ilyen esetben a hallgatók előzetes felkészültsége a konceptuális tudásra összpontosul és nagyobb gyakorlottságot feltételez az elemzések elvégzésében és a prezentációban. A gondolatgazdagság, az ötlet nagyobb szerepet kap ekkor a részletes kidolgozottsággal szemben. A versenyen a hallgatókkal lévő oktató szerepe átalakul, és mentori szerepben szükséges a hallgatók támogatása.

A prezentációkat négyfős csapatok 10-20 perces időkeretben adják elő, amely alatt a zsűri (ritka kivételtől eltekintve) nem szakítja meg őket. Ezt követi a kérdés-felelet szakasz, ahol a zsűri rövid, gyors, tényszerű kérdéseket intéz a hallgatói csapathoz, megpróbálva a prezentált megoldás mögötti mélységet és a probléma megoldás konzisztenciáját feltárni. Az elmúlt 2-3 évben megjelent az a prezentációs megoldás is, ahol a hallgatók egy tárgyalóasztalhoz ülve, a zsűrivel egy tanácsadó-ügyfél megbeszélést szimulálva 5-10 percben foglalják össze megoldásuk lényegét, majd a részletek megismerése a kérdés-felelet szakaszban, interaktív módon történik. Ez a megoldás a verseny tanácsadói légkörét erősíti. Különbség van a két prezentációs formátum között abból a szempontból is, hogy széles közönség előtt prezentáló csapatok nagyobb hangsúlyt tudnak helyezni a meggyőző, a tartalmat számos metakommunikációs eszközzel kiegészítő előadásmódnak, míg a tárgyalóasztal körül prezentáló csapatok esetében a tartalomnak, a szakszerű elemzés bemutatásának nagyobb szerep jut.

A vállalati, gyakorló szakembereket és egyetemi oktatókat egyaránt magába foglaló zsűri elvárásai a versenyzők számára hozzávetőlegesen ismertek. Elvben minden megoldásra kapott eset tartalmaz világosan megfogalmazott problémát és kapcsolódó kérdéseket, amelyekre a hallgatóknak választ kell adniuk. A megoldás elemzésre épül, és az ötleten túl a megvalósíthatóság részletes demonstrálása nagy hangsúlyt kap az értékelésben. Egyre gyakoribb, hogy korábban esetversenyeken részt vettek is szerepet kapnak a zsűriben, amely a prezentáló hallgatók számára kiszámíthatóbbá teszi a zsűri elvárásait.

Megállapítás (10): Terjednek a versenyeken a néhány oldalas „élő esetek", amelyeket vállalatvezetői prezentációk egészítenek ki, és naprakész vállalati, iparági információk szerkesztett gyűjteményét is mellékletként adják. Ennek okai részben a digitalizáció diktálta gyors változások az információk elérhetőségében, részben az esetet adó vállalati partnerek igényeiben keresendők, akik szponzorációért cserébe ötleteket keresnek gyakorlati problémáikra.

4.3. A nemzetközi esetversenyek mint tanulási élmények

A több esetes, több fordulós nemzetközi versenyeken nagyobb szerep jut a hallgatók elméleti felkészültségének, amennyiben általában többféle problémát kínálnak a versenyen belüli esetek, így az ismeretbeli hiányosságok is könnyebben kiderülnek. Szintén nagyobb jelentőséget nyer az ilyen típusú esetversenyeken a pszichikai felkészültség (pl. időnyomás, a csapattagjaival való összezártság), és a több eset megoldásához és prezentációjához szükséges maximális koncentráció. (Damnjanovic et al., 2018).

Egyes versenyeken előzetesen nyilvánosságra hozzák a versenyen esetet adó vállalatok nevét, így a hallgatóknak akár egy hónapnyi idő is rendelkezésre állhat a célirányos információgyűjtésre a felkészülés során. Ez a hallgatók intézményeinek adatbázisokhoz való hozzáférési lehetőségét felértékeli, és ebben jelentős különbségek vannak az egyes egyetemek között.

Megállapítás (11): A hallgatói készségek közül kiemelkedik a felhasználható információk és összetett problémák célirányos leegyszerűsítése, valamint a pszichikai felkészültség és a tanulási ambíció, amely készségekre a versenyek összetettebb struktúrája és elvárásrendszere miatt van szükség.

A hallgatói csapatok kulturális intelligenciája fokozottan szükséges a nemzetközi esetversenyeken. Ehhez kapcsolódik az érzelmi intelligencia, amennyiben a zsűri gondolkodásmódjának gyors megértése és az ehhez való igazodás kiemelt jelentőségű, különösen a prezentáció kérdés-felelet szakaszában (Damnjanovic et al., 2018). A zsűriben eltérő szakmai hátterű vállalatvezetők foglalhatnak helyet (pénzügyi, marketing, logisztikai területről érkezők stb.), illetve felkészültségükben is nagy különbség tapasztalható, előfordulhat, hogy az eset tartalmáról kevés háttérismerettel rendelkeznek.

Megállapítás (12): Az alapszakos nemzetközi csapatversenyeken szükséges a gazdálkodástudományi területekre vonatkozó funkcionális (marketing, pénzügy stb.) ismeretek problémamegoldáshoz illeszkedő alkalmazása; az összetett problémák részekre bontása és részletekbe menő elemzés (analitikus készségek), majd ezen részek szintetizálása és rövid, szemléletes szóbeli előadása és indokolni tudása (prezentációs készségek, demonstrációs eszközökkel támogatva). Úgy tűnik, hogy az esetoldáshoz illeszkedő korábban kialakult csapaton belül szigorú szerepkiosztást is rugalmasabban szükséges kezelni.

4.4. Az oktatásra és a felkészülésre vonatkozó főbb tanulságok

2009-2015. között évi egy-egy nemzetközi versenyre volt csupán lehetőség csapatot küldeni, ami limitáltan tette lehetővé a gyorsan fejlődő nemzetközi esetoldó közeg elvárás rendszerének megismerését, és a trendek követését (Czakó et al., 2013; Kozma et al., 2018). Ebben az időszakban hallgatóink angol nyelvi felkészültsége jelentősebb fejlesztésre szorult, és a nagyobb közönség előtt prezentáló műfajban egyértelmű hátrányt jelentett különösen az angol anyanyelvű közegben.

A globálisan erősödő aktivitással összhangban 2015. után több lehetőségünk adódott nemzetközi esetversenyeken részt venni, és ekkorra egyre több egyetem kapcsolódott be a nemzetközi esetversenyekbe, mind a részt vevő csapatok számát, mind a szervezett versenyek számát tekintve. Az esettanulmány iránt elkötelezett intézmények között többszálú kapcsolatok alakultak ki a hallgatók, a volt hallgatók, a felkészítő tanárok/mentorok és a szervező szakmai vezetők között. Ezek a nemzetközi kapcsolatok egyre inkább ösztönzőleg hatnak a tanulásra, a tudásmegosztásra és a fejlesztésre is.

Saját tanulásunk is felgyorsult e téren, és beágyazódtunk a nemzetközi esetversenyek oktatói hálózatába: megismertük a nemzetközi esetoldó közösség kulcsszereplőit, a versenyekért felelős szakmai felelős oktatókat és a felkészítő, mentorokat, akik állandóságot visznek a nemzetközi esetversenyekre épülő hálózatba. Az ő véleményük az egyes versenyekről és csapatokról iránymutató abból a szempontból, hogy melyik egyetemet melyik versenyre hívják meg, és melyik egyetem melyik szervező meghívását fogadja el. Ösztönzőleg hatott ez az egymástól való tanulás kultúrájának terjedésére is. Míg pl. a 2009-2015. közötti időszakban tapasztalatunk az volt, hogy nem szívesen osztották meg a versenyző csapatok hallgatói és oktatói saját prezentációs anyagukat a versenytárs egyetemekkel, úgy mára ennek a tanulási

akadálynak a jelentősége csökkent. Részben technológiailag könnyebbé vált a megosztás, részben az egyre gyakoribb versenyek és szereplések miatt csökkent a tétje a saját know-how hozzáférés korlátozásával való védelmének.

2009. óta fokozatosan egyre átfogóbb és árnyalt képpel rendelkezünk arról is, hogy miért érdemes ebben a nemzetközi esetoldó közösségben megőrizni, sőt fokozni aktivitásunkat. A felkészülésre és a részvételre fordított idő, figyelem és egyéb erőforrások nem csupán a versenyeken részt vevő hallgatók és az őket felkészítő oktatók számára, hanem a tágabb egyetemi közösség számára is értékesek. Egyrészt az időről-időre felmutatott győzelmek az intézmény nemzetközi hírnevét és presztízsét növelik, másrészt az oktatói közösségen belül fokozatosan épül az oktatók szakmai reputációja is (Damnjanovic et al., 2018).

Megállapítás (13): A felkészítő oktatói csapat szerepe túlmegy a nemzetközi esetversenyekre való felkészítésen: a nemzetközi trendek figyelemmel kísérésében, a tapasztalatok átvételében és megosztásban meghatározó a jelentősége. Az esetversenyekre való felkészülés elemeinek és módszertanának csiszolására a nemzetközileg közös megoldások keresése válik jellemzővé.

4.5. Az 1. Közép-Európai Esetverseny tapasztalatai

2019-ben, többéves előkészítés eredményeképpen a Budapesti Corvinus Egyetem és a CIBS kurzuson 2008 után végzett volt hallgatók által alapított, az esetmegoldás kultúrájának globális terjesztését célul kitűző vállalkozás, a Case Solvers által került megszervezésre az első hazai nemzetközi, meghívásos esetverseny. Ezen a világ három kontinenséről a nemzetközi esetversenyek 16 vezető egyetemének csapatai vettek részt Budapesten. A verseny megszervezése számos koncepcionális megfontolásra épült.

A nemzetközi esetverseny regionális fókuszú, amennyiben célként fogalmaztuk meg, hogy a közép-európai térségre jellemző vállalati problémák és iparági környezet szerepet kapjanak a megoldandó esetek megfogalmazásában. Megközelítésünk szerint a térség egy-egy országa ugyan nem feltétlenül indokolja speciális tematika kidolgozását a versenyre, a térség egésze azonban mind méretében, mind jellemzőit tekintve már fel tud mutatni olyan sajátosságokat, amelyek a versenynek önálló identitást adhat globálisan is. Emellett szintén célunk volt, hogy támogassuk a térség egyetemeinek bekapcsolódását az nemzetközi esetoldó közösségbe szakmai, szervezési és költség szempontok alapján egyaránt.

A bemutatott saját tapasztalatok alapján pedig elsődleges prioritásként fogalmaztuk meg, hogy a résztvevők és szervező hallgatók és oktatók egymástól tanulhassanak, és ennek is platformot adjon a verseny. Ezt a célunkat előzetesen kommunikáltuk, és részben lehetőségként, részben elvárásként fogalmaztuk meg a részt vevő csapatok és mentoraik felé az ebben való részvételt.

Két esetes versenyt szerveztünk, amelyen mindkét eset „külön versenyként" kapott szerepet, azaz mindkét eset megoldásának legjobbjai kaptak első helyezést, és szándékosan nem hirdettünk összesített győztest. A szabadidős programokat mind a verseny első napján, mind a két esetoldó napok közti napra szerveztük, és ezzel igyekeztünk teret biztosítani a kötetlen hangulatú kapcsolatépítésnek és tapasztalatcserének, mind a hallgatók, mind az oktatók között.

Első hallásra kétkedve fogadták a részt vevő csapatok mentorai, hogy egy World Café formájában megrendezett szakmai beszélgetésre hívtuk őket, ám végül örömüket fejezték ki a kezdeményezéssel kapcsolatosan, mert ennek következtetéseit, főbb megállapításait megosztottuk velük a verseny lezárása előtt (Ábrahám et al., 2019). A World Café keretében azt vitattuk meg a mentori közösséggel, hogy a versenyekre való felkészülésben és a versenyeken való részvétel során milyen sikerkritériumok vannak és kinek mik a jó gyakorlatai a területen.

Elismerést aratott a zsűrizés megszervezése terén bevezetett innovatív megoldásunk, amelynek keretében transzparenciát vittünk a zsűri felkészítésébe: a versenyző csapatok mentorai személyesen részt vehettek azon a fórumon, ahol a zsűrit az értékelés szempontjairól, folyamatáról, és az ezzel kapcsolatos jó gyakorlatokról, elvárásokról tájékoztatták a verseny szervezői. A Közép-Európai Esetverseny koncepciójának lényegi elemét alkotó tanulási cél megvalósítása mentén minden csapatnak lehetősége volt a döntéshozatalt követően a zsűrivel konzultálni, és visszajelzést kapni a nyújtott teljesítményéről. Ezzel a személyes visszajelzéssel is kinek-kinek a tanulását céloztuk támogatni.

Megállapítás (14): A nemzetközi esetversenyekre egyre felkészültebben érkező csapatok között nehéz a legjobbakat kiválasztani, ezért a teljesítmények értékelésében a transzparencia a meghatározó a verseny legitimitása és a résztvevők elégedettsége szempontjából.

5. Összefoglalás és következtetések

Úgy véljük, hogy az oktatási célú esettanulmány módszer alkalmazásához és eredményeinek méréséhez kapcsolódó kutatások hozzájárulhatnak a gazdálkodástudományi eset-alapú oktatás

és tréning fejlesztéséhez. A hazai esettanulmány-alapú oktatást és az esettanulmány-versenyek fejlődését bemutató írásunkkal három területen kívántunk ehhez hozzájárulni. Egyrészt átfogó képet akartunk adni az esettanulmány alapú oktatási módszerről, és annak legújabb trendjeiről az első részben. Másrészt, bemutattunk egy az esettanulmány-alapú oktatásra épülő tehetséggondozási formát, a Vállalatgazdaságtan piramist, amely a nemzetközi esetversenyekre való felkészítést is felvállalja. Harmadrészt pedig az alapszakos nemzetközi esetversenyeken szerzett tapasztalatokat rendszereztük és mutattuk be, hogy az oktatáshoz és a nemzetközi esetversenyekre való felkészüléshez mások számára is muníciót adjunk. Az esettanulmányokra hajazó kvalitatív leíró műfajt megállapítások megfogalmazásával igyekeztünk mások számára is diszkutálhatóvá és további kutatásokra érdemessé tenni.

6. Felhasznált irodalom

Ábrahám, Zs. (2018). Az esettanulmány-módszer alkalmazása a biztosítási szektor ismertségének növelése érdekében. Biztosítás és Kockázat, 5(3), 76–91. https://doi.org/10.18530/BK.2018.3.76

Ábrahám, Zs. (2018b). Mit adnak nekünk az esettanulmányok? Az esettanulmány-módszer áttekintése. Műhelytanulmányok Vállalatgazdaságtan Intézet. 2018. augusztus. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3639/1/Abraham_169.pdf

Ábrahám, Zs. & Csomor, P. & Toma, F. & Domokos, K. (2018). Esetverseny riport. 2017/18-as tanév. Case Solvers.

Ábrahám, Z. & Czakó, E. & Kozma, M. & Socker, M. & Matyusz, Zs. (2019). Advisors' World Café. Summary of findings. Central European Case Competition 2019. március 17 - 23. Budapest

András, K. & Czakó, E. (2003). A vállalatgazdaságtan oktatás. In Czakó E. (Eds.), *15 évesek lettünk… (*pp. 26-28). Vállalatgazdaságtan Tanszék. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest.

Argyris, C. (1980). Some Limitations of the Case Method: Experiences in a Management Development Program. *Academy of Management Review,* 5(2), 291–298. https://doi.org/10.5465/amr.1980.4288765

Bakacsi, Gy. & Czakó, E. (2003). Az esettanulmányos versenyek – nemzetközi és hazai áttekintés. Kézirat. Budapest

Bartee, E. M. (1973). A Holistic View of Problem Solving. *Management Science*, 20(4-part-i), 439–448. https://doi.org/10.1287/mnsc.20.4.439

Booth, C. (2000). The Use of the Case Method in Large and Diverse Undergraduate Business Programmes: Problems and Issues. *The International Journal of Management Education*, 1(1), 62–75. https://doi.org/10.3794/ijme.11.f

Buzady, Z. (2017). Resolving the Magic Cube of Effective Case Teaching. Case Studies as a Teaching Tool in Management Education, 79–103. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0770-3.ch005

Chikán, A. (1991). *Vállalatgazdaságtan*. Budapest, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem – Aula Kiadó. (További átdolgozott, bővített kiadások: 1992, 1997, 2003, 2008)

Chikán, A. (2003). Tanszék alakul. In Czakó E. (Eds.), *15 évesek lettünk…(pp. 9-10)* Vállalatgazdaságtan Tanszék. Budapest, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem.

Chikán, A. (2017). *Vállalatgazdaságtan.* 5. átdolgozott, bővített kiadás. Budapest, Vállalatgazdasági Tudományos és Oktatási Alapítvány – Budapesti Corvinus Egyetem.

Chikán, A., Czakó, E. (2018). Az üzleti vállalkozás társadalmi tevékenység: avagy Kornai János munkássága és a Vállalatgazdaságtan. *Közgazdaság*, 13(1). 91-98.

Christensen, C. M., & Carlile, P. R. (2009). Course Research: Using the Case Method to Build and Teach Management Theory. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 240–251. https://doi.org/10.5465/amle.2009.41788846

Corner, P. D., Bowden, S., Clark, D., Collins, E., Gibb, J., Kearins, K., & Pavlovich, K. (2006). Grounded Learning From a Strategy Case Competition. *Journal of Management Education*, 30(3), 431–454. https://doi.org/10.1177/1052562905277789

Czakó, E. (1991). A vezetőképzés egy formája: az üzleti iskolák – lehetőségek és korlátok -. Egyetemi doktori disszertáció. Budapest. Kézirat

Czakó, E. (1992). Lessons of the US Business Schools for Hungary - a Comparison. *Journal of Management Development*, 11(3), 48-55.

Czakó, E. (2003). Az üzletpolitikai esettanulmányoktól a vállalati stratégiáig, in Czakó E. (szerk.) *15 évesek lettünk…* Vállalatgazdaságtan Tanszék, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest, pp. 40-42.

Czakó, E. (Eds.) (2003). *15 évesek lettünk…* Budapest, Vállalatgazdaságtan Tanszék, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. http://edok.lib.uni-corvinus.hu/123/

Czakó, E. (2006). Tehetséggondozás az egyetemi oktatás hagyományos keretei között. *Magyar Tudomány,* 2, 230-234. http://www.matud.iif.hu/06feb/17.html

Czakó, E. & András, K. & Demeter, K. & Zoltayné Paprika, Z. (Eds.) (2018). *Intézeti évkönyv, 2014-2018.* Budapest, Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3862/

Czakó, E. & Demeter, K. & Gelei, A. & Zoltayné Paprika, Z. (Eds.) (2013). *Intézeti évkönyv 2009-2013*. Budapest, Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem. http://edok.lib.uni-corvinus.hu/479/

Czakó, E. & Gelei, A. & Zoltayné Paprika, Z. (Eds.) (2008). *Intézeti évkönyv 2007-2008.* Budapest, Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem. http://edok.lib.uni-corvinus.hu/309/

Czakó, E. & Kazainé Ónodi, A. (2017). Egy oktatás- és oktatásfejlesztési rendszer – avagy minőségmenedzsment egyetemi intézeti keretek között. *Magyar Minőség*. 11, 64-69. https://quality-mmt.hu/wp-content/uploads/2017/10/2017_11_MM.pdf

Damnjanovic, V. (2011). *Marketing in practice applying the case study method*. Belgrade. Faculty of Organisational Sciences, ISBN 978-86-7680-242-5.

Damnjanovic, V. & Proud, W. & Milosavljevic, M. (2020). *Mentoring development at student international business case competitions*. Vol. ahead-of (Issue ahead-of-print). Emerald. https://doi.org/10.1108/emjb-12-2018-0092

Dooley, R. & Skinner, W. (1977). Casing the Casemethod Method. *Academy of Management Review*, 2, 277-288.

Freeman, C. H. (2005). The Interrupted Case Method. *Journal of College Science Teaching*. 35(2).

Havran, Zs. & Jandó, Z. & Kozma, M. (2013). A Vállalatgazdaságtan tanulmányi verseny. In Czakó, E., Demeter, K., Gelei, A., Zoltayné Paprika, Z. (Eds.), *Intézeti évkönyv 2009-2013.* (pp. 82-84) Budapest, Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem.

Garvin, D. (2007). Teaching Executives and Teaching MBAs: Reflections on the Case Method. *Academy of Management Leadership & Education.* 6(3), 364 – 374.

Hammond, J. S. (2002). *Learning by the Case Method.* Harvard Business School.

Harvard Business School (2019). HBS Case Development. https://www.hbs.edu/faculty/research/Pages/case-development.aspx , letöltve: 2019. április 10.

Haywood-Farmer, J. S. (2008). An Introduction Note on the Case Method. Ivey Publishing; https://www.iveycases.com/media/16122/intro-note-to-case-method.pdf, letöltve: 2019. április 10.

Ivey Business School (2019a). The Ivey Case Method. https://www.ivey.com.hk/cmsmedia/2336276/ivey-case-study-method.pdf , letöltve: 2019. április 10.

Ivey Business School (2019b). Case method books: learning with cases; teaching wiht cases, writing cases. https://casemethodbooks.com, letöltve: 2019. április 12.

Jerrad, M. A. (2005). Assessing student learning and skills using the case study method. *Journal of Management Education.* 3(2), 181–194.

Juhász P. & Kozma M. (2003). A vállalatgazdaságtan tanulmányi verseny. In Czakó E. (Eds.), *15 évesek lettünk… (*pp. 86-87). Vállalatgazdaságtan Tanszék. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest.

Kardos, G. & Smith, O. (1979). On writing engineering cases. Proceedings of the American Society for Engineering Education National Conference on Engineering Case Studies, Ottawa, Ontario, Canada.

Kopányi, T. (2013). Üzleti esetek elemzése. In Kopányi, T. (Eds.), *Haladó Vállalatgazdaságtan.* Budapest, Vállalatgazdasági Tudományos és Oktatási Alapítvány.

Kozma, M. & Stocker, M. & Czakó, E. (2018). Az esetmegoldásra épülő kurzusok és versenyek: COBE és CIBS. In Czakó, E., András, K., Demeter, K., Zoltayné Paprika, Z. (Eds.), *Intézeti évkönyv, 2014-2018* (pp. 93-98). Budapest, Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem.

Kozma, M. & Stocker, M. (2008). A Vállalatgazdaságtan tanulmányi verseny. In Czakó, E., Gelei, A., Zoltayné Paprika, Z. (Eds.) *Intézeti évkönyv 2007-2008* (pp. 89-90). Budapest, Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem.

Kreber, C. (2001). Learning Experientially through Case Studies? A Conceptual Analysis. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 217-228. https://doi.org/10.1080/13562510120045203

Kunselman, J. C. & Johnson, K. A. (2004). Using the Case Method to Facilitate Learning. *College Teaching*, 52(3), 87-92. https://doi.org/10.3200/ctch.52.3.87-92

Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion amd experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11., 63-79.

Maier-Lytle, J. C. & McGuire, B. L. & Ehlen, C. R. (2010). Case study competitions give accounting students a competitive edge. *Management Accounting Quarterly*, 11(4), 40 – 47.

Menna, A. (2010). The business case method: an examination of a 2009 case competition. *Management in Education*, 24 (2), 74-79.

Merseth, K., K. (1991). The Early History of Case-Based Instruction: Insights for Teacher Education Today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 243–249. https://doi.org/10.1177/002248719104200402

Rebeiz, K. S. (2011). An Insider Perspective on Implementing the Harvard Case Study Method in Business Teaching. *US-China Education Review*, 5, 591 – 601.

Szalay, Zs. (2018). A Vállalatgazdaságtan tanulmányi verseny. In Czakó, E., András, K., Demeter, K., Zoltayné Paprika, Z. (Eds.), *Intézeti évkönyv, 2014-2018.* (pp. 89-90). Budapest, Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem.

Umble, E. J., Umble, M., Artz, K. W. (2008). Enhancing Undergraduates' capabilities with team-based competition: the Edward Jones Challenge. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 1-27.

Weaver, R. (1991). Some reflections on the case method. *Legal Studies*, 11(2), 155–171. https://doi.org/10.1111/j.1748-121x.1991.tb00554.x

Wikipedia (2019a) Case Competition. Letöltve: 2019. március 14. https://en.wikipedia.org/wiki/Case_competition

Wikipedia (2019b) EVK Szakkollégium. Letöltve 2019. április 10., https://hu.wikipedia.org/wiki/EVK_Szakkoll%C3%A9gium

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psyshology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

4.2. Mapping problem-solving competencies and talent management strategies for universities

Publikáció címe	Mapping problem-solving competencies and talent management strategies for universities
Szerző(k):	Ábrahám Zsolt - Szőgyényi Dániel - Eckert Bálint - Németh Szilárd
Folyóirat:	Higher Education, Skills and Work-based Learning
Állapot:	Megjelent

Abstract

The role of business schools is changing, there is an increasing need for competency mapping and tailor-made, competency based talent management strategies. This paper introduces the results of a competency mapping project which was conducted at Budapest Business School in 2020 among the first year students. The paper investigates two research questions: *Based on the problem-solving skills, what are the key characteristics of the first-year bachelor students at Budapest Business School?* and *What talent management strategies can be developed for the specific clusters?* As a result of a cluster analysis, three clusters were distinguished, based on the measured problem-solving skills of the students. The paper proposes a framework for talent management strategies for the Laggers, Unpolished Diamonds and Drivers who are describing students with different levels of problem-solving skills. Direction of upskilling and type of incentives are representing the two dimensions of the Talent management strategy mix which has the following four categories: 1) Extracurricular rewards, 2) Tutoring & catching up, 3) Perform-or-punish system, 4) Up-or-out system. Talent management strategies have to consider the skillset of the students, in order to fill the existing skill gap. This requires specific tutoring and catching up services for the Laggers. Drivers are highly motivated students whose motivation and talent management should build on extracurricular rewards, such as student associations, case competitions or student scientific conferences. Unpolished diamonds are hidden gems in each business schools, who may provide extraordinary learning curves as part of their university studies.

1. Introduction

The role of business schools is changing, besides knowledge, skills and competencies are becoming more and more important in the business world (Comyn and Brewer, 2018). Business schools have to tackle new challenges. On the one hand, the need for improved learning experience and gamified learning solutions is increasing, on the other hand employers are drawing attention to a deepening skill gap (McNamara, 2009). There is a growing interest on how workplaces develop and use skills and how work-based learning can be integrated into the various educational settings (Comyn and Brewer, 2018).

This paper presents the key findings of a research project at which aims to map the key problem-solving competencies of first-year students and provide potential talent management strategies for the specific clusters. The paper investigates the following three research questions: 1) *Based on the problem-solving skills, what are the key characteristics of the first-year bachelor students?* 2) *What talent management strategies can be developed for the specific clusters? 3) How can course administrators tailor the course design to the different talent management strategies?*

The main findings of this paper are based on primary research which was conducted in September, 2020 at the Faculty of Finance and Accounting at the Budapest Business School. Based on the anonym competency and demographic data of 546 students, three clusters were identified with a Hierarchical K-means clustering method. The three outlined clusters were linked with a talent management framework, called talent management strategy matrix.

Section 2 provides a literature review on the main findings of cognitive studies and sociology about competency development and socialisation. CASE SOLVERS' Skill Universe of problem-solving, competency framework is also presented at the end of the chapter. The third section of this paper is introducing the context and the model behind the research, while the fourth is presenting the main results of the cluster analysis. The fifth section is introducing the talent management strategy matrix which is based on the direction of upskilling and type of incentives. The matrix describes four different categories of talent management which may be applied by business schools as part of the course design and student services activities.

2. Literature review

The development of the academic research and literature on problem solving skills and cognitive capabilities dates back to the first decade of the 20th century when psychologists started to investigate the question: why someone is more suitable for certain tasks than others. Alfred Binet and Théodore Simon published the Binet-Simon test in 1905, which measured the mental age of school children (Kaufman, 2009). This test is considered as one of the predecessors of the IQ tests. The first tests were applied in education and military. This changed with the development of organizational development and human resource management, when scholars started to investigate the characteristics of talent and the source of outstanding job performance. Traditionally, academic performance and knowledge were considered as the main predictors of outstanding job performance. This approach was challenged by David McClelland who evolved the definition of competencies.

2.1 Development of cognitive studies

The theory of personality investigates the relationships between a person's unconscious motives, self-schema and observed behavioral patterns (McClelland, 1951). McClelland (1973) presented a dataset through which he demonstrated that the traditional achievement and intelligence scores (e.g. IQ) may not be able to predict job success. What is required according to him is to profile the exact competencies necessary to perform a given job. This can be achieved by using a variety of tests. Based on McClelland's findings Spencer and Spencer (1993) defined competencies as skills and abilities acquired through work experience, life experience, study or training.

According to Boyatzis (1982), maximum performance is believed to occur when the person's capability or talent is consistent with the needs of the job demands and the organizational environment. Expertise and experience (1), knowledge (2) and assortment of basic cognitive competencies (3) are considered as threshold competencies. Boyatzis (1982) also identified three clusters of competencies which are differentiating the outstanding performance from the average. He distinguished cognitive competencies (e.g. systems thinking), emotional intelligence (e.g. self-awareness, self-management) and social intelligence (e.g. social awareness, relationship management) as the three clusters of key competencies.

Salovey and Mayer (1990, pp. 188) defined emotional intelligence as ‘the ability to monitor one's own and other people's emotions, to discriminate between different emotions and label them appropriately, and to use emotional information to guide thinking and behavior’. Emotional intelligence is twice as much important than the practical and cognitive competencies (Goleman, 1998). Emotional competence is considered as a learned capability based on emotional intelligence which results in outstanding performance at work (Goleman and Boyatzis, 2017). Goleman and Boyatzis (2017) identified four domains and competencies of Emotional Intelligence: *Self-awareness* (emotional self-awareness) (1), *self-management* (emotional self-control, adaptability, achievement orientation, positive outlook) (2), *social awareness* (empathy, organizational awareness) (3) and *relationship management* (influence, coach and mentor, conflict management, teamwork, inspirational leadership) (4). These domains and competencies consist of 12 EI competencies which are considered as learnable capabilities.

Katz and Kahn (1986) grouped the competencies into four different categories: technical or functional (1), managerial (2), human (3) and conceptual (4). Carroll and McCrackin (1988) used three main categories for competencies: 1) Core competencies to form the basis for strategic directions (Hamel and Prahalad, 1994), 2) Leadership or managerial competencies to lead people and the organization and 3) Job-specific functional competencies to perform a particular job role.

2.2 The Iceberg model of competencies

Spencer and Spencer (1993) was building on McClelland’s work on competencies and developed the Iceberg model of competency levels (see Figure 1.). The model distinguishes visible – above the waterline – and hidden – below the waterline – elements of competency. Skills and knowledge are the most visible and thus the most easily changeable components of competency. Whereas, personality traits, motives, social values and self-concept are such behavioral components that are hidden, but in fact these are driving one’s performance.

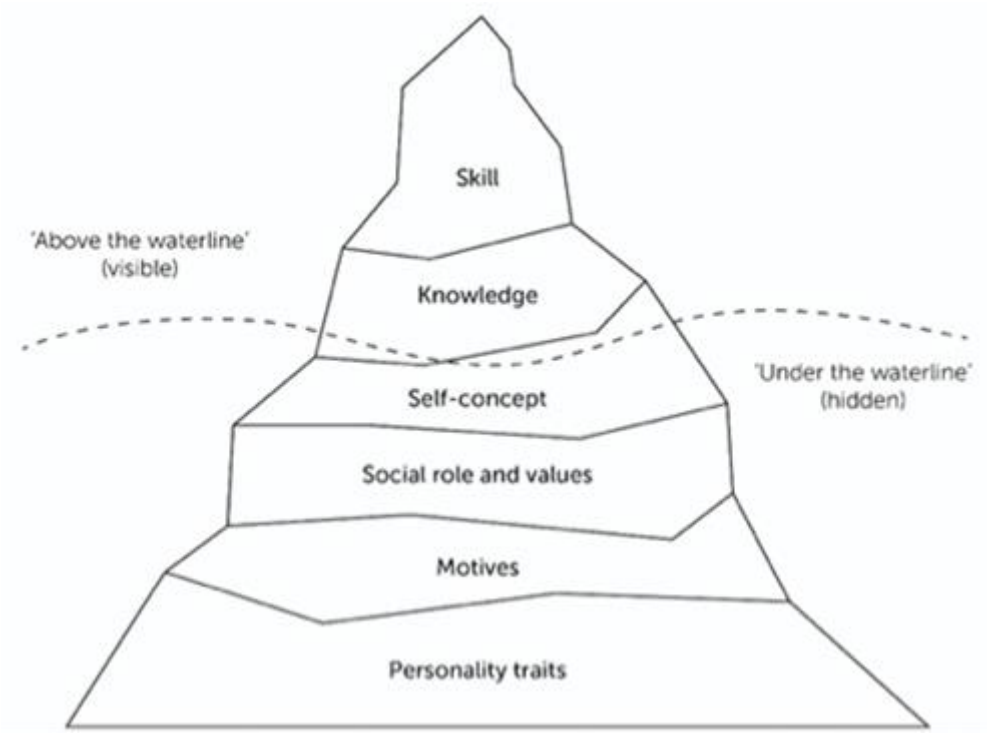


Fig. 1 Iceberg model of competency levels
(figure courtesy of Spencer and Spencer, 1993)

Spencer and Spencer (1993) identified the following six levels of competency in the Iceberg model:

1. *Personality traits*: Physical characteristics and consistent responses of an individual to situations or information.

2. *Motives*: Psychological factors that drive a person's behavior into a certain direction.

3. *Social role and values*: Values which are considered as important in a certain social status.

4. *Self-concept*: The way how an individual sees him or herself.

5. *Knowledge*: The state of understanding a set of factual information related to a certain field based on former education or other experience.

6. *Skills*: A developed ability of using knowledge gained in advance to solve a problem in a particular situation.

Although, this paper aims to present a general problem solving framework and a holistic skill universe which is based on a simulated work experience, it is essential to understand the context, background and levels of competencies. The Iceberg model provides a holistic approach on the different levels of competencies.

2.3. Work based learning

Levy et. al. (1989) investigated the link between learning and the expectations of working requirements. They identified (1) structural learning in the workplace, (2) on-the-job training and learning opportunities and (3) off-job learning opportunities as the three key components of the link between learning and workplace roles.

From a higher educational perspective, the link between learning and work consist of the learning at work and learning through work. Learning at work relates to trainings and development developed in-company. As part of this trend, universities started to give credits for in-company courses as part of their curriculum. In case of learning through work, the learning derived from work experience itself. Such experiential learning (Kolb, 1984; Kreber, 2011) can be combined with instructor led learning (Comyn and Berwer, 2018).

Darche et. al (2009) describe engagement in the workplace, connection of the workplace to the classroom, reflection in the classroom and assessment of learning as the four key components of work-based learning. According to researchers, people learn more effectively through activities and practices. Uleanya et. al. (2020) emphasized the importance of learning by doing.

Today there are various formats of work-based learning. Each of these work-based learning experiences are using the workplace or the real work to provide students with the knowledge and skills that will help them connect school experiences to real-life work activities. Work-based learning experiences may include the following activities (WINTAC, 2022): (1) job shadowing, (2) career mentorship, (3) career related competitions, (4) informational interviews, (5) paid internships, (6) non-paid internships, (7) practicum, (8) service learning, (9) student-

led enterprises, (10) simulated work experiences, (11) paid work experiences, (12) non-paid work experiences, (13) volunteering and (14) workplace tours.

The tool is used in this research is simulating a work experience for business students. According to WINTAC (2022) Simulated Work Experiences are work-based learning activities that stimulate work in any field. Online simulated enterprises are learning activities which are used in business to simulate how to set-up or run a company. As part of the learning experience, students have to determine the nature of business, its products and services (Darche et. al., 2009).

2.4. Work-integrated learning

According to Uleanya et. al. (2014), the urge for people to learn through doing or practice led to the rise of 'Work Integrated Learning'.

Jonsson at al. (2014) interpret the meaning of work-integrated learning with a very similar focus to work based learning. Work-integrated learning includes (1) placements, (2) internships, (3) field work, (4) sandwich year degrees (a degree which involves a placement year usually after the second year of study), (5) job shadowing, and (6) cooperative education (Ponikwer and Patel, 2021; Jackson, 2015). Ponikwer and Patel added the Game-Based Learning Activity to the main categories of work-integrated learning.

2.5 Socialisation & talent management

No individual can withdraw from the process of socialisation, which ensures that we become full persons of responsibility and full members of the society. Newborn babies are coming into the world as biological organisms with animal needs. Babies are gradually transforming into social beings who learn how to act and feel as a member of society. This molding process is called socialisation and provides sustainability in our society and culture. (Avinun and Knafo-Noam, 2014)

Socialisation is a lifelong learning process and it consists of the complex processes of interaction through which the individual learns the habits, beliefs, skills and standards of judgment that are necessary for his effective participation in social groups and communities.

Socialisation is mainly twofold, we can distinguish primary- and secondary socialisation. Primary socialisation refers to the process where the child becomes socialised through the

family in the early childhood years (Giddens, 2003). This highlights that the key agent in the process of primary socialisation is the family. According to Parsons the internalisation of culture assists in the continuity of one's culture. He also argues that the personality of the child is molded in accordance to his culture and setting. In this sense, the family produces the culturally and socially necessary type of personality (Giddens, 2003).

Secondary socialisation includes the role played by other social agents such as education, workplaces or peer groups. Mead and Piaget both emphasized the importance of peer relationships. According to Piaget the peer relationships are more democratic than the parent-kid relationships. People of the same age and interest influence individuals' views and behavioral patterns for example at workplaces (Giddens, 2003). When it comes to secondary socialisation, the involvement of the family is loosing from its importance since other social agents or agencies take up the prominent role.

This paper tests the correlation between primary and secondary socialisations through a Simulated Work Experience. This links the work-related socialisation with the family and high school related socialisation elements and aims to define distinct talent management strategies based on the different clusters.

Due to the complexity of talent management, there are numerous talent management models in the academic literature. According to Davidson (2009), a good talent management model is simple, based on relevant assumptions, constituted by well defined mechanisms and components, sees the behavior as a process and has a practical implication in education and science. Tannenbaum (1986) identified five factors which facilitate talent: general ability, special aptitude, non-intellectual requisites, environmental support and chance. Mönks and Renzulli identified three key drivers of talent (Mönks, 1992). While the family sets basic values and foundation for lifelong learning, teachers act as eye-openers, peers are catalyzing the talent. Czeizel (1997) defined talent as the interaction of heredity and environment. Czeizel’s four rings represent four factors which are based on different genetic traits: general intelligence, specific mental endowments, creativity, and motivation. These factors are influenced by environmental aspects such as family, education, peers and society.

Family and higher education related elements of the research provide additional insights and describes the results of the Simulated Work Experience.

2.6 CASE SOLVERS' Skill Universe

The problem-solving skills can assess via the case method (Ábrahám, 2019). The case method as a teaching method has been the most widely applied and successful teaching instrument to come out of the Harvard Business School (HBS), and it is used today in almost all MBA and Executive Education courses there, as well as in hundreds of other top business schools around the world. Large corporations often apply the case method by assigning their own challenges in the form of a case which is to be solved by university students (Yannis, 2017).

Learners, the case solvers have to analyze and find the root cause of the described problem. Once all the key aspects of the phenomena are explored, they need to interpret their findings. Case-based business education has five key components: 1) abstraction, 2) roleplay, 3) collaboration and 4) time pressure, 5) ill-structured problem (see figure 1). Abstraction and role play allow the students to put themselves in the position of a decision maker, develop imagination and abstract thinking, while collaboration and time pressure enable them to develop their collaborative problem-solving skills under time constraints. These four factors together with the ill-structured problem describes the complexity of a case (Kardos and Smith, 1979; Ábrahám, 2019).

Case method is a problem-based teaching method which similarly to the work-based learning, links to the experiential learning theory. Thus, the Simulated Work Experience was based on the case method as the assessed skills were based on a business problem or case which was embedded into a real work environment. Different application formats of the case method such as case competitions, online case simulations, are closely linked to the main categories of WBL.

This problem solving skillset is called CASE SOLVERS' Skill Universe (See Figure 2). The Universe metaphor is correct as the whole problem solving skillset consists of skill categories and skills. The skill categories are called constellations, while the skills are considered as the stars of the Universe.

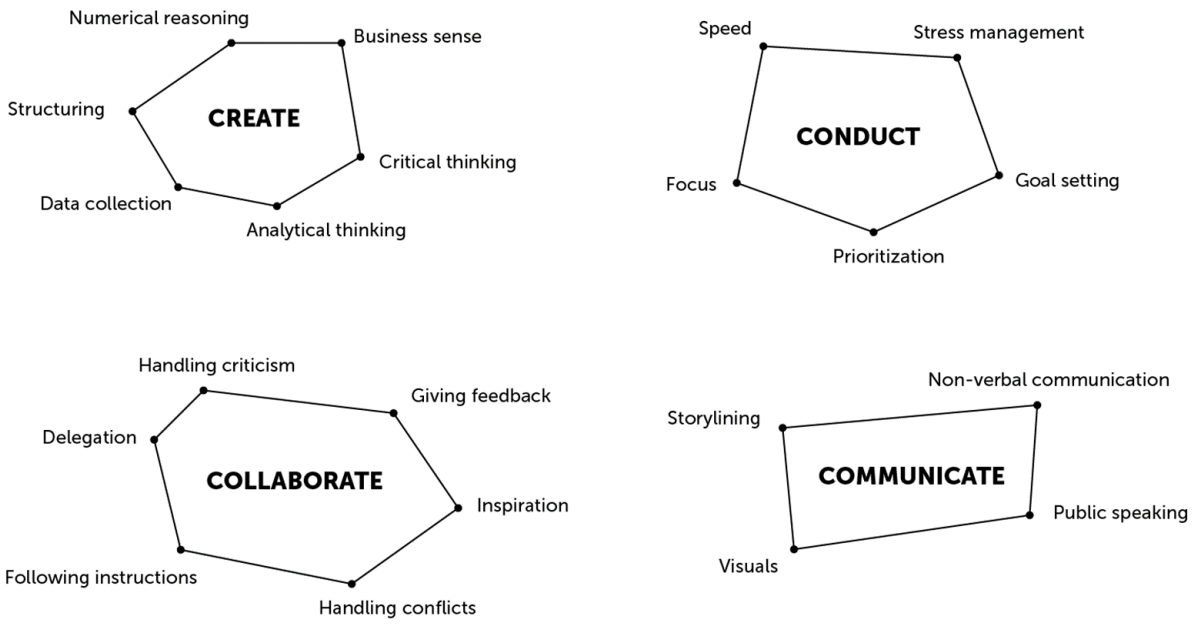


Fig. 2 Elements of CASE SOLVERS' Skill Universe
(figure courtesy of Ábrahám, 2019)

CASE SOLVERS' Skill Universe consists of 4 main constellations which was assessed through Simulated Work Experiences: *Create, Conduct, Collaborate* and *Communicate.* These skill categories are the four main success factors of case solving. Each constellation consists of skills which could be developed through the case solving activity. Individuals are *Creating* a solution by intellectually solving the case. As the working environment has changed dramatically in the past decades, knowing the right solution is not enough, students and employees should be able to work under time pressure with strict deadlines. *Conduct* refers to this aspect of problem-solving. In most of the cases, problem solving is not an individual activity, the case solvers need to *Collaborate* with others. This constellation covers all aspects of working with others. As the amount of information increased and the people's attention span decreased significantly, the right *Communication* became crucial in problem solving.

3. Model & methodology

The Simulated Work Experience-based competency mapping project was started in 2017 to provide a real, work-based online solution for case solving and competency mapping for the first-year students of the university. The simulation is focusing on the first-year students, since mapping the entry competencies of the freshers was an important objective behind the project.

As they solve the business case in the first month of their university studies, the impact of university is negligible, while the influence of the primary and secondary socialisation is clearly measurable.

The assessment tool is using the case method for skill mapping when it puts the students into a Simulated Work Experience. Tool is based on an ill-structured, real-life problem of a festival company; the students had to manage this project under time pressure.

The students had to solve the online case as part of their mandatory business economics class and were receiving scores based on their simulation performance. The primary learning objective for the students was to solve the main business case and give advice for a virtual client. The skills were assessed on the job.

The measured skills (see Table 1) are the elements of CASE SOLVERS' Skill Universe and were selected carefully in-line with the selected case study. Five measured skills - data collection, analytical thinking, structuring, business sense and numerical reasoning - are traditional problem-solving skills. Delegation is a control variable which is part of the Collaborate category within the universe. Storylining and Visuals are an essential part of the communication competencies and elements of the Communicate category.

Skill name	**Skill definition**
Data collection (DC)	The process of gathering and measuring information on targeted variables in an established system.
Analytical thinking (AT)	A step-by-step approach to thinking that allows individuals to break down complex problems into single and manageable components. Making up hypotheses and statements based on a set of information which then can be examined qualitatively and quantitatively.
Structuring (ST)	Arranging the collected data effectively in order to form an organized whole

Business sense (BS)	Keenness and quickness in understanding and dealing with a "business situation" using pre-gathered knowledge of facts and correspondences.
Numerical reasoning (NR)	Ability to deal with numbers quickly and accurately in order to evaluate a statement or hypothesis quantitatively. This contains questions that assess your knowledge of ratios, percentages, number sequences, data interpretation, financial analysis and currency conversion.
Delegation (D)	Delegation is the assignment of any responsibility or authority to another person to carry out specific activities. The key to successful delegation is identifying what, how and to whom to delegate.
Storylining (SL)	Lining of messages in logical order to make the entire story easy to grasp and understand while using only the relevant messages avoiding unnecessary noise.
Visuals (V)	An item of illustrative matter, such as a film, slide, or model, designed to supplement written or spoken information so that it can be understood more easily

Table 1 Definitions of measured skills
(table courtesy of Ábrahám, 2019)

The demographic data are self-declared by the students. The collected data may be grouped into two major categories: forces of socialisation, which describe the influence of family and education (see figure 3). Variables which describe the influence of the family are the number of siblings, parents educational background and other factors which describe the family, while the variables which are linked to the educational background are high school specialisation, languages, admission scores, form of studies and other factors which indicate the level of education provided by the highschool.

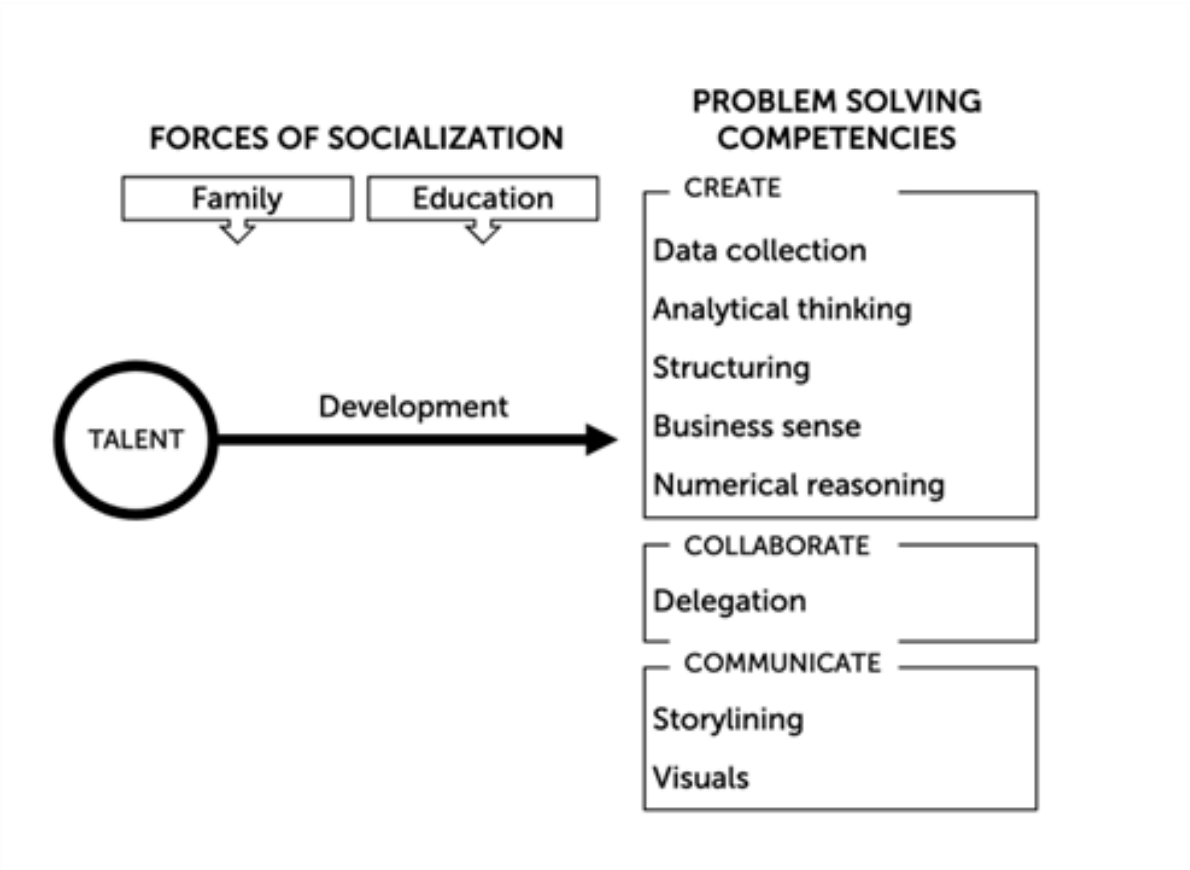


Fig. 3 Problem-solving clustering model
(figure by authors)

764 first-year students participated in the business economics course at the Faculty of Finance and Accountancy of Budapest Business School in 2020 fall. 71% of them, 546 people filled the anonymised demographic survey and participated in the research on a voluntary basis in-line with the ethical and GDPR rules and guidelines of the partner institutions. The dataset consists of 546 records and each record has 23 self-declared demographic data, 8 skill scores and the overall score. The 23 self reported demographic data are linked to the primary (family) and secondary (high school education) socialisation environment of the students.

4. Cluster analysis & results

There were three main goals of the cluster analysis. First, to determine the right clustering method, which provides a holistic understanding about the sample. Second, identify the main clusters based on the skill development performance of the students in order to recommend them different talent management strategies. Finally, the described clusters can provide a more

detailed context about competency and skill development linked to the different groups of students.

To determine the ideal number of clusters, we used the R package NbClust for most of the methods we tried. As the analysis was built on unsupervised machine learning, the quality of the selected method was based on the generally accepted metrics, such as Silhouette, connectivity and Dunn-index. The clustering method is ideal if the connectivity level is low as it means that the overlap between different clusters is low. High cohesion describes the homogeneity of a cluster, it shows that the records within a cluster are similar. Dunn-index describes the density and distance of clusters.

Several clustering methods and options were tested, including but not limited to: K-means, K-medoids, Hierarchical, Hierarchical K-means, Fuzzy, Model based, Density-based. The main metrics and indices used to determine the viable clustering methods were Dunn index, connectivity score, and average silhouette width along with the silhouette plot.

Clustering method	**Silhouette widths**			**Connectivity**	**Dunn-index**
	Min	Mean	Max		
(1)	-0.0527	0.2061	0.4442	181.3	0.1162
(2)	-0.3210	0.1763	0.5490	121.4	0.1239
(3)	-0.0639	0.2187	0.4579	101.7	0.0838

Table 2 Clustering evaluation metrics
(table by authors)

Table 2 shows the three methods with the best clustering results based on the selected clustering evaluation metrics: 1) Hierarchical K-means clustering excluding Overall score, 4 clusters, 2) Hierarchical clustering including Overall score, 4 clusters, 3) Hierarchical K-means clustering including Overall score, 3 clusters. After the comparison of clustering results with the demographic data the “Hierarchical K-means clustering including Overall score, 3 clusters” method was selected for cluster creation (see Figure 4).

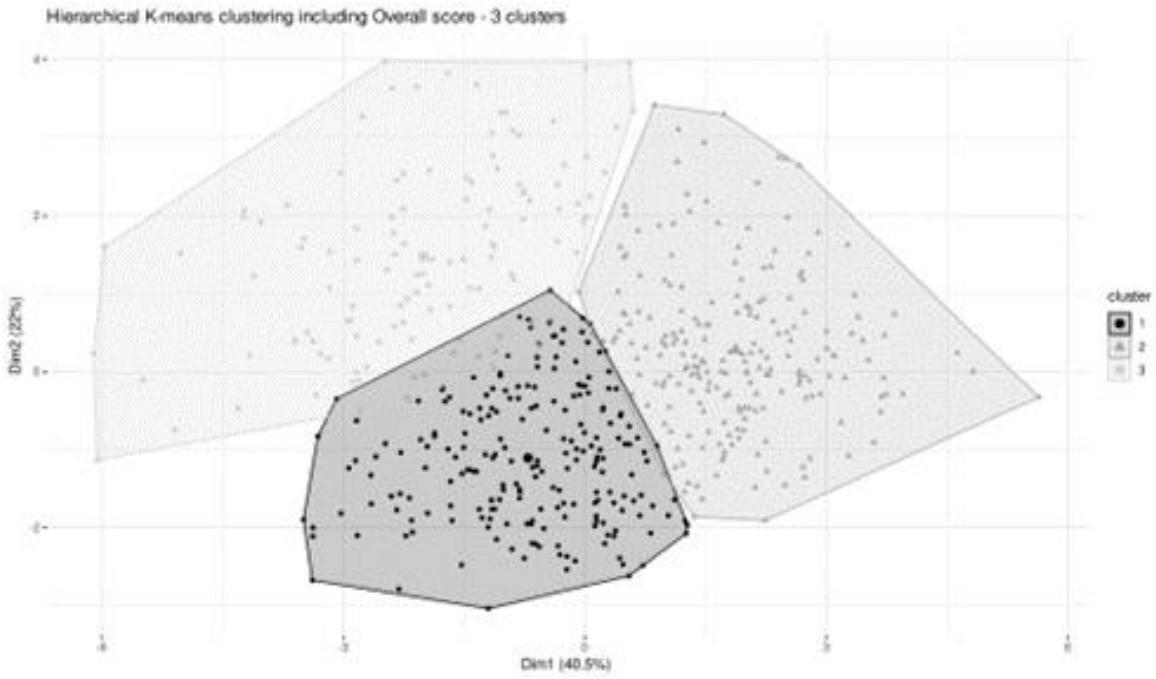


Fig. 4 Hierarchical K-means clustering including Overall score, 3 clusters
(figure by authors)

The cluster evaluation was based on the following metrics: silhouette, connectivity and Dunn-index. The resulting clusters are well-separated with high cohesion. The first clustering method (Hierarchical K-means clustering excluding Overall score) underperformed in each metrics, while the second and third had methods performed better in various metrics. The silhouette plots and connectivity scores showed that method (3) performs the best on the dataset. Although the compactness of the clusters is weaker in case of the third (Hierarchical K-means clustering including Overall score, 3 clusters) clustering method, low connectivity and wider cluster silhouettes are preferred over a higher Dunn-index in this case.

Cluster name	**Description**

The Laggers	This is a group of students with weak problem-solving and communication skills. The scores are the lowest in each skill category. Most of them are single kids with the lowest educational background of their parents. They ranked the highest the quality of their life and marked that they have a supportive family. This group has the highest proportion of paid students and they attended high schools with low expectations. They marked that they were attending extra classes in order to get better grades. They have the lowest application score in the sample.
The Unpolished Diamonds	Problem-solvers with strong delegation skills and diverse skillset. Relatively strong problem-solving skills with weak communication and structuring skills. Although they have an emotionally supporting family, the education is financially not supported. This group had the highest proportion of students whose studies are supported by the state. According to this cluster, their high school had medium expectations and quality requirements. They did not take any extra classes and did not participate in competitions. Besides these, they had relatively good scores at the application.
The Drivers	Good problem-solvers with good communication skills. They are relatively highly scored in each measured skill. Their parents are highly educated, their family is actively supporting them both in terms of emotional and financial support. Educationwise, they attended good high schools with high expectations from the teachers. They were the most active in competitions during their high school studies. The average application score of this group was the highest in the sample, 397 on average out of 500.

Table 3 Cluster descriptions

The three identified clusters (see Table 3) describe the problem-solving skills of the first year students at BBS. The best performing students (see Table 4) in The Drivers cluster represent 22% of the total records. The Unpolished Diamonds are the students with good problem-

solving skills but relatively weak communication skills. This group of students, which represent 39% of the total population, has significant potential in talent management. The Laggers are students, who have significantly lower problem-solving skills. They represent the 39% of the students who participated in the research.

Clusters	Overall	DC	BS	NR	AT	ST	D	SL	V
The Laggers	24.01	22.1	28.7	20.5	19.0	17.9	17.4	18.7	13.4
The Unpolished Diamonds	34.4	33.2	39.8	40.1	42.3	16.5	56.4	16.4	19.6
The Drivers	42.6	33.2	43.6	36.7	35.5	54.4	42.2	54.5	32.1

Table 4 Cluster centers[1]

Talent management is crucial for any educational institution for two main reasons. First, finding the top performers and providing them extracurricular activities in order to further increase their intellectual and practical performance. This group of students represents a pool which may have a significant impact on the institution's competitiveness. Secondly, students with lower performance require special talent management strategies which focus on the root cause of the low performance. With such talent management initiatives, the potential churn of these students can be avoided. Curriculum and course design have to take into consideration the main characteristics of the different learner groups.

Talent management strategies may be classified through two dimensions: direction of skill development and type of incentives. Upskilling may tend towards gap filling and talent management. Gap filling focuses on decreasing the difference between the required knowledge, competencies, skills and the actual performance, while talent management is building on the strengths of the students and its objective is to build additional skills and capabilities on top of the required ones.

The proposed talent management strategy matrix (see Figure 5) has four categories: 1) Extracurricular rewards, 2) Tutoring & catching up, 3) Perform-or-punish system, 4) Up-or-out system.

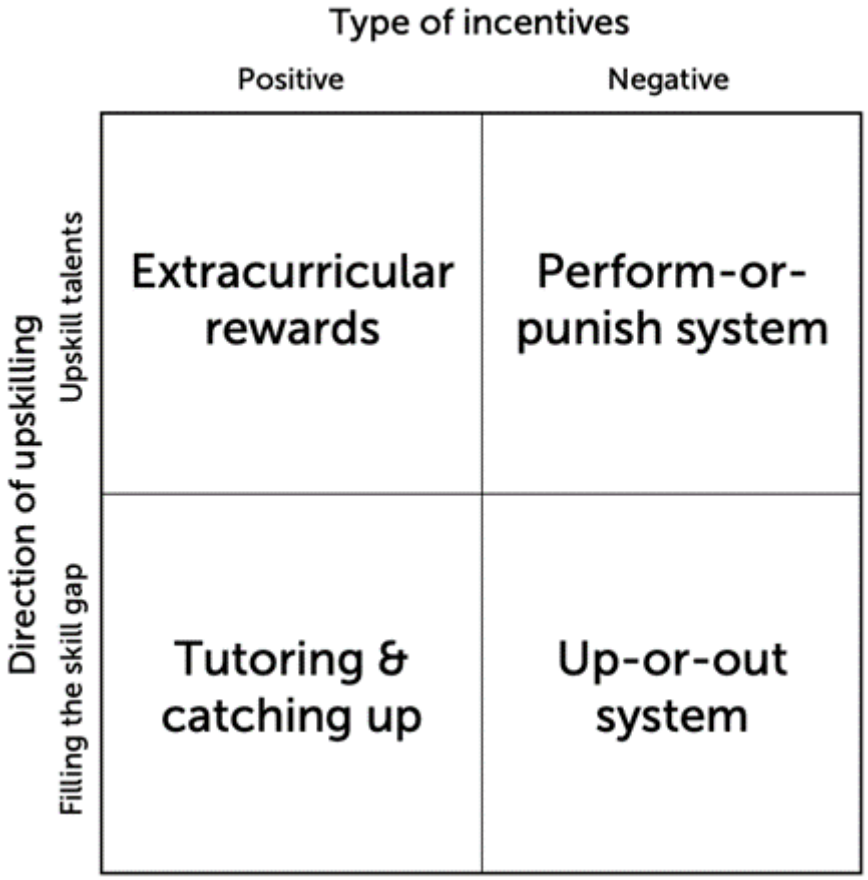


Fig. 5 Talent management strategies based on direction of upskilling and type of incentives (figure by authors)

Extracurricular rewards have numerous appearances, but the common denominator is the reward factor which is based on an extraordinary performance. This positive incentive can be built on both intrinsic and extrinsic motivation of students (deCharms, 1968; Lepper and Greene, 1978). *Intrinsically* motivated behaviors are defined as ones for which the reward is the satisfaction of performing the activity itself. Intrinsic motivation thus represents engagement in an activity for its own sake (Deci, 1971). *Extrinsically* motivated behaviors are performed to receive something from others or to avoid certain negative outcomes. It is

engaging in an activity to obtain an outcome that is separable from the activity itself (deCharms, 1968; Lepper & Greene, 1978). Motivation and the perception of reward differs from student to student, but there are initiatives which may trigger and fulfill the learning and development needs. Student competitions, scientific conferences as associations (see table 5) may build on both intrinsic and extrinsic motivation of the students.

Educational institutions, universities can provide an institutional reward system. Most universities are giving extra credits for the extracurricular activities (see Table 5) in order to promote them and motivate students to participate. Some of the extracurricular activities are financially supported by the business schools in the format of scholarships. This, Extracurricular rewards-based approached can applied in curriculum and course design, when the scoring system behind a course takes into account the students' performance on other WBL events such as student competitions, business projects and other formats.

Activities	**Description**
Case competitions	Case competitions are special forms of gamified learning platforms where students can learn about a company, develop their problem-solving skills, compete, and win special prizes. Students have to work in a team under time pressure and present their solutions about an ill-structured business problem for a professional jury (Ábrahám et. al., 2021; Ábrahám et. al., 2019; Corner et. al., 2006; Maier-Lytle, 2010; Menna, 2010).
Student Scientific Conference	Scientific Conference which aims to develop the students' research and academic writing skills. Students are selecting a research topic and writing a scientific research paper for the Student Scientific Conference (Koloszár et. al., 2021; Szabó, 2019; Szalmás, 2021, Czakó 2006).
College for Advanced Studies	College for Advanced Studies are special form of the informal education besides the university studies. These institutions are mainly built on three key pillars: professional work, community, and social responsibility. Students in their micro democratic communities are learn how to take responsibility, make decisions, strive for excellence, work and live together (Chikán and Ilyés, 2016)

Table 5 Extra-curricular activities to gain knowledge and develop problem-solving skills (table by authors)

Tutoring & catching up is a tool which may be used for filling the skill gap between The lagger and the median students. This is a positive incentive which is aiming to find the root cause of

the low performance. Personal mentoring may have different formats and settings depending on the development objectives and other infrastructural aspects. The root cause of low performance may be linked to various factors such as learning difficulties, lack of time, motivation, and different priorities of the students. A personal coach can help the students to explore and reflect on the problem. In case of first year students, an entry-level competency mapping can act as an early warning system in order to explore potential personal issues and prevent their escalation.

Tutoring and coaching can a separate module within the curriculum or integrated into a course. As tutoring and coaching requires significant additional time, the curriculum has to motivate the students with elective credit scores.

Perform-or punish systems are aiming to upskill talents through some negative incentives. As extracurricular activities are highly built on the individual's free will, these forms of incentives are limited. Negative consequences may be linked to the not appropriate behavior in extracurricular activities such as case competitions and conferences. Some universities developed a curriculum which is based on different tracks. These tracks collect courses which are interconnected and built on each other. The student’s access for tailor made extracurricular actions such as company visits or granted competition participation may depend on the course performance.

A more radical incentive is the so-called *up-or-out system* which links low performance with some negative consequence. This approach is normally linked to a well measurable and comparable performance indicator such as GPA. In general, the up-or-out type of incentives has a grace period and different levels. The up-or-out can be for example about a student club membership, tuition, or the overall student status.

The elements of the talent management strategy matrix are constituting the talent management mix of an educational institution. These elements can complement and replace each other. Universities and other talent management institutions can decide about the different talent management incentives based on their strategic priorities. These strategies are deeply linked with the curriculum and course design. Universities have to motivate students for active participation and tailor their service portfolio to their specific needs. To activate students and maximize the learning experience, students have to be able to combine the core curriculum with the personalized talent management offering of the university.

5. Main conclusions

After analysing the competency and demographic data of 546 students, 3 clusters were identified based on 8 skills and the overall scores. The Laggers, The Unpolished Diamonds and The Drivers are three different groups which require different types of talent management services in order to maximize their talents. To find the best talent management mix, this paper recommends linking the output of competency mapping with the talent management initiatives.

In case of The Laggers, universities should fill the skill gap with a tutoring system, which can both help the lagger students to catch-up and reflect on the individual's needs. The tutoring services can be provided by the university as part of student services, or by other external parties, professional companies. The Laggers considered as the most sensitive target group. Student services, course instructors and career advisors have to recognize if someone struggles. Simulated Work Experiences can act as early warning systems to avoid drop out and provide instant insights and feedback to the students. This early warning system should be built into the whole curriculum and appear on a course level.

The Unpolished Diamonds are the hidden treasures of each educational institution. They are students who have strong cognitive capabilities but cannot utilize and/or express their full intellectual potential. Faculty members have a crucial role to identify the Unpolished Diamonds and show them examples and the potential development opportunities such as student associations and other extracurricular activities. Understanding existential and mental barriers of the students is the cornerstone in this case. Extracurricular rewards, tutoring or coaching may be the most adequate strategy for this student cluster.

The Drivers are the top performing students of the business school, thus the universities should offer extracurricular activities to them as soon as possible. As these students are consciously seeking the opportunities, the university has to become a first mover who offers extracurricular activities to them. As fresh students they need to be informed about the extracurricular services of the educational institution. The Drivers are the target group of different student communities such as College for Advanced Studies where they can grow and develop as a business professional. Through these student communities, universities can provide additional services which prepare them for (case) competitions and student scientific conferences. In terms of the

formal curriculum, special courses with limited number of selected participants can provide additional preparation and learning experience to this group.

Negative incentives in talent management should be treated with caution. Their application should be limited into specific, extraordinary cases and these incentives should provide enough room and time to change the behavior and foster the learning and development objectives of the individual.

Besides the personal development and maximization of the students' intellectual potential, there are further benefits of using competency mapping consciously in any kind of business school. Competency mapping and a well-balanced talent management mix increases the market value of graduate students on the job market. The competency mapping can be linked with the recruitment funnel of companies who are seeking for talents. The tailor-made talent management mix can improve the retention and talent attraction to the graduate and post graduate programs offered by the business schools.

6. References

Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M. (2021) "A piramis csúcsa? Esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi versenyek" (Top of the pyramid? Case-based education and case competitions), Vezetéstudomány - Budapest Management Review, 52 (2). pp. 15-30. (in Hungarian) DOI https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.02.02

Ábrahám, Zs. (2019) "Across the Universe: Building the skill universe through case solving", presented at EIBA 2019 Annual Conference, Leeds, United Kingdom, Abbreviated December, 3, 2019.

Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Stocker, M., Matyusz, Zs. (2019). "Advisors' World Café. Summary of findings" Central European Case Competition 2019. March 17 – 23. Budapest.

Avinun, R., Knafo-Noam, A. (2015). Socialization, genetics, and their interplay in development. In J. E. Grusec, P. D. Hastings (Eds.), Handbook of socialization: Theory and research (pp. 347–371). The Guilford Press.

Boyatzis, R.E. (1982) “The Competent Manager: A Model for Effective Performance”, John Wiley & Sons, New York, NY., USA.

Carroll, A., McCrackin, J. (1998) “The Competent Use of Competency Based Strategies for Selecting and Development”, Performance Improvement Quarterly, 11 (3), 45-63. http://dx.doi. org/10.1111/j.1937-8327.1998.tb00099.x

Chikán A., Ilyés M., (2016) “A Rajk-modell: egy pedagógiai kísérlet és tapasztalatai” (The Rajk model, a pedagogical experiment and its experiences). Educatio 2016(3) pp. 332-347.

Comyn, P., Brewer, L. (2018) “Does work-based learning facilitate transitions to decent work?”, Employment Policy Department. EMPLOYMENT Working Paper No. 242. International Labour Office, Geneva.

Corner, P. D., Bowden, S., Clark, D., Collings, E., Gibb, J., Kearings, K., Pavlovich, K. (2006) “Grounded Learning from a Strategy Case Competition”, Journal of Management Education. 30(3). pp. 431-454. https://doi.org/10.1177/1052562905277789

Czakó, E. (2006) “Tehetséggondozás az egyetemi oktatás hagyományos keretei között” (Talent management in the frame of traditional university education) Magyar Tudomány, 2006(2), 230-234. (in Hungarian) http://www.matud.iif.hu/06feb/17.html

Czeizel E. (1997) “Sors és tehetség” (Fate and talent) FITT Image és Minerva, Budapest, Hungary (in Hungarian)

Darche, S., Nayar, N., Bacco, R. K. “Work-Based Learning in California. Opportunities and Models for Expansion. Research report. WestEd, November 2009, The James Irvine Foundation.

Davidson, J. E. (2009) “Contemporary Models of Giftedness” In: Shavinina L.V. (ed.) International Handbook on Giftedness. Springer, Dordrecht. p 81 - 97

Deci, E. L. (1971) “Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation”, Journal of Personality and Social Psychology, 18(1), 105–115. https://doi.org/10.1037/h0030644

DeCharms, R. C. (1968) “Personal causation: The internal affective determinants of behavior”, Academic Press, New York, USA

Giddens, A. (2003) “Szociológia” (Sociology), Osiris Kiadó, Budapest, Hungary (in Hungarian)

Goleman, D. (1998) “Working with Emotional Intelligence”, Bantam Books, New York, NY

Goleman, D., Boyatzis, R. E. (2017) “Emotional Intelligence has 12 elements. Which do you need to work on?”, Harvard Business Review. 2017 February.

Hamel, G., Prahalad, C. K. (1994) “Competing for the future” Harvard Business School Press, Boston, USA

Jackson, D. (2015) “Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice”, Studies in Higher Education 2015, 40 (2), 350– 367, DOI: 10.1080/03075079.2013.842221

Jonsson, B., Nilsson, M.S., Pennbrant, S., & Lyckhage, E.D. (2014). From work integrated learning to learning integrated work-A pedagogical model to develop praxis in nursing education. Journal of Nursing Education and Practice, 4(11), 91. http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v4n11p91

Kardos, G., Smith, O. (1979), “On writing engineering cases”, Proceedings of the American Society for Engineering Education National Conference on Engineering Case Studies, Ottawa, Ontario, Canada.

Katz, D., Kahn, R. (1986) “The Social Psychology of Organizations”, John Wiley & Sons, New York, USA

Kaufman, A. S. (2009) “IQ Testing 101”, Springer Publishing, New York, USA.

Kolb, D. A. (1984) “Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development”, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Koloszár, L., Wimmer, Á., Talácsné Gy. K. (2021) “Tudományos diákköri tevékenység radikális változások időszakában” (Student Scientific Conference in times of radical changes), Litera Oeconomiae III. Soproni Egyetemi Kiadó, Sopron (in Hungarian)

Kreber, C. (2001), “Learning experientially through case studies? A conceptual analysis” Teaching in Higher Education, 6(2), 217–228. https://doi.org/10.1080/13562510120045203

Lepper, M. R., Greene, D. (Eds.). (1978) “The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation”, Lawrence Erlbaum.

Levy, M., Matthews, D., Edmonds, N., and Oates, T. (1989) "A guide to work based learning terms." Blagdon, The Staff College.

Maier-Lytle, J. C., McGuire, B. L., Ehlen, C. R. (2010) “Case study competitions give accounting students a competitive edge”, Management Accounting Quarterly 11(4) pp. 40-47.

McClelland, D. C. (1973) “Testing for Competence Rather Than for Intelligence, American Psychologist, 28(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/h0034092

McClelland, D. C. (1951) “Personality”, William Sloane Associate, New York, USA. https://doi.org/10.1037/10790-000

McNamara, Billie R. "The Skill Gap: Will the Future Workplace Become an Abyss." Techniques: Connecting Education and Careers (J1) 84.5 (2009): 24-27.

Menna, A. (2010). “The business case method: an examination of a 2009 case competition”, Management in Education, 24(2), pp. 74-79. https://doi.org/10.1177/0892020610363094

Mönks, F. J. (1992) “Development of gifted children: The issue of identification and programming”, In: Mönks, F. J., Peters, W. A. M. (eds.): Talent for the future. Van Gorcum, Assen/Maastrichht

Ponikwer, F., Patel, B.A. (2021) "Work-Integrated Learning: A Game-Based Learning Activity That Enhances Student Employability", Journal of chemical education, vol. 98, no. 3, pp. 888. DOI:10.1021/acs.jchemed.0c00919

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990) “Emotional intelligence”, Imagination, Cognition and Personality, 9(3), pp. 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2009) Research Methods for Business Students. Pearson, New York.

Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993) “Competence at Work: Models for Superior Performance”, John Wiley & Sons, New York, USA.

Szabó, J. (2019) “A tudományos tehetség összetevőinek vizsgálata a felsőoktatási tehetséggondozásban résztvevő hallgatók körében” (Analysis of the component of scientific talent among students in higher education). PdD dissertation, University of Pécs

Szalmás, A. X. (2021) “The relationship between Talent Developmentand Scientific Students’ Associations” Journal of Applied Technical and Educational Sciences, 11(2), 137-151. https://doi.org/10.24368/jates.v11i2.225

Tannenbaum, A. J. (1986) “Giftedness: a psychological approach” In: Sternberg, R. J., Davidson J. (ed.): Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press, Cambridge. p 21-52

Uleanya, C., Uleanya, M.O. and Gamede, B.T. (2020), "Work Integratied Learning (WIL): Solution to Entrepreneurial Challenges in Rural South Africa", Journal of Entrepreneurship Education, vol. 23, no. 6, pp. 1-8.

Yannis, N. (2017), “The history of the case study at Harvard Business School. Harvard Business School Online 28. February, 2017. Access: https://online.hbs.edu/blog/post/the-history-of-the-case-study-at-harvard-business-school

WINTAC (2022): Work-based learning experiences. Workforce Innovation Technical Assistance Center. Access: http://www.wintac.org/topic-areas/pre-employment-transition-services/overview/work-based-learning-experiences#SWE

---

[1] DC: data collection; BS: business sense; NR: numerical reasoning; AT: analytical thinking; ST: structuring; D: delegation; SL: storylining; V: visuals.

4.3. Esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban.

Publikáció címe	Az esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban
Szerző(k):	Ábrahám Zsolt - Erőss Domokos
Folyóirat:	Educatio
Állapot:	Megjelent

Absztrakt

Tanulmányunkban az esettanulmány-módszer magyar közoktatásban történő alkalmazási lehetőségeit vizsgáljuk egy általunk kialakított értékelési keretrendszeren keresztül. A tanulmány két kutatási kérdésre keresi a választ: egyrészt, arra, hogy az alap- és középfokú oktatásban oktatott tantárgyak közül melyikben alkalmazható hatékonyan az esettanulmány-módszer, másrészt pedig arra, hogy miként vezethető be az esettanulmány-alapú oktatás a hazai alap- és középfokú oktatásba. A hét értékelési kritériumot tartalmazó értékelési rendszer alapján hat tantárgyat, illetve tantárgycsoportot vizsgáltunk. A kapott eredmények alapján a magyar irodalom, történelem, földrajz, valamint az értékalapú tárgyak (hittan, erkölcstan, etika) oktatása során alkalmazható leginkább az esettanulmány-módszer.

Kulcsszavak: *esettanulmány-módszer, közoktatás, esetmódszer*

Bevezetés

Az esettanulmány-módszert *(case method)* a Harvard egyetem jogi karán kezdték el alkalmazni, majd a Harvard üzleti iskolájának *(Harvard Business School)* 1908-as megalapítása után indult el hódító útjára. Az elmúlt évszázadban a módszer beépült a világ legrangosabb üzleti képzéseibe, más területek, mint például az orvosi, közszolgálati, jogi, pszichológiai képzések is átvették. A módszer oktatási relevancia két szempontból is relevánsnak tekinthető. Egyrészt az oktatás digitális lehetőségei szükségszerűen változást indukálnak a közoktatásban is, így aktuálissá vált a jelenlegi oktatási tantervek módszertani felülvizsgálata. Másrészt az elmúlt években a tárgyi ismeretek fejlesztése mellett mind a munkaerőpiac, mind az oktatáspolitika, mind a felsőoktatás irányából egyre nagyobb igényként jelent meg a diákok problémamegoldó készségének fejlesztése, mely az esettanulmány-módszer egyik fókuszpontja.

A tanulmány célja, hogy megvizsgálja az esettanulmány-módszer magyar közoktatásban történő alkalmazhatóságát egy, a szerzők által kialakított értékelési keretrendszeren keresztül.

Ennek megfelelően két kérdésre keresi a választ: egyrészt arra, hogy az alap- és középfokú oktatásban oktatott tantárgyak közül melyikben alkalmazható hatékonyan az esettanulmány-módszer, másrészt arra, hogy miként vezethető be az eset-alapú oktatás a hazai alap- és középfokú oktatásba.

A tanulmány először bemutatja és összegzi az esettanulmány-módszer legfontosabb jellemzőit, sajátosságait, majd vizsgálja annak alkalmazási lehetőségeit a magyar közoktatásban. Végül két lehetséges utat is ismertet a módszertan oktatásban történő alkalmazására.

Az esettanulmányi módszertan bemutatása

Definíciók, csoportosítások és szerepek

Az esettanulmányi módszertan bemutatásához szükséges olyan fogalmak definiálása, mint az esettanulmány és az esettanulmány-módszer.

Az esettanulmány definiálásához a Harvard Business School meghatározását vesszük alapul, mely szerint „az esettanulmány olyan oktatási eszköz, amely kritikus menedzsment problémát mutat be a hallgatóknak, és ugródeszkát kínál a tantermi vitákhoz, amelyekben a résztvevők bemutatják és megvédik elemzésüket és megoldásukat.” *(Harvard Business School 2019)*

Ábrahám és szerzőtársai (2021) szerint az esettanulmányok csoportosításakor a feldolgozandó probléma jelenthet egyfajta kiindulópontot, az eseteket a probléma típusa, strukturáltsága, valamint a kérdésfeltevés pontossága alapján érdemes csoportosítani. A probléma típusa kapcsán összvállalati, valamint funkcionális problémák különíthetők el, míg a strukturáltságot a *Bartee (1973)* által bevezetett jól és rosszul strukturált probléma típusok mentén célszerű vizsgálni. Jól strukturált problémák esetén ismertek a lehetséges megoldási utak, míg a rosszul strukturált problémák esetén a probléma komplexitása, a rendelkezésre álló információk mennyisége és minősége nehezíti a problémamegoldás folyamatát. A kérdésfeltevés vizsgálata során megkülönböztethetünk explicit kérdésekkel rendelkező esettanulmányokat és olyanokat, ahol nincs konkrét kérdés és a problémamegoldási folyamat a probléma azonosításával és az alapvető okok feltárásával kezdődik *(Ábrahám–Czakó–Kozma 2021)*.

Az esettanulmány-módszer alatt egy olyan tanítási metódust értünk, melyben a tanult koncepciók átadása részben vagy teljes egészében esettanulmányokon keresztül történik. *Argyris (1980)* szerint a módszert a feldolgozott probléma fontossága, a hallgatók bevonása, az oktatók minimális részvétele, a vélemények szabad ütköztetése, valamint az adott kérdéshez, problémához kapcsolódó dráma teszi egyedivé. A módszertan tehát gyakorlatilag bármilyen problématerületre alkalmazható.

Az esettanulmányi módszertan számos formában alkalmazható. Ezek közé tartozik például egy adott problématerületről a megoldást átadni kívánó összefoglaló átbeszélése, egy probléma

fókusszal írt esettanulmány közös megoldása vagy egy rosszul strukturált probléma adatok alapján történő mély elemzése és megoldásának előkészítése. Az eltérő formák alkalmazása függ a feldolgozandó téma céljától és sajátosságaitól.

A hagyományos oktatási formával szemben fontos sajátossága az esettanulmány módszernek az oktató és a hallgató sajátos szerepe. Szemben a hagyományos oktatási formákkal, az esettanulmány módszer nagy mértékben épít a hallgatók bevonására és a tanár nem a tudás kizárólagos birtokosaként jelenik meg. *Dooley és Skinner (1977)* az esettanulmány-módszert a különböző pedagógiai megközelítések és oktatási célok szemszögéből vizsgálta, melynek során négy oktatói szerepet különböztettek meg: 1) facilitátor, 2) kérdező, összegző, 3) irányító, 4) előadó. A gyakorlatban ezek a szerepek folyamatosan változnak, az oktató akár egy órán belül felveszi mind a négy szerepet. A fő különbség a klasszikus oktatói szereppel szemben úgy foglalható össze, hogy míg abban az oktató elsősorban tudást ad át, az esettanulmányi módszertan oktatója facilitálja az aktív tanulási folyamatát.

A diákok szerepe is eltér a klasszikus szereptől. A klasszikus diákszerepben az órára való felkészülés általában a lexikális tudás elsajátításával és a korábbi tananyag házi feladataival telik, addig az esettanulmányi módszertan esetén a hallgatók elsősorban problémamegoldással foglalkoznak, az adott tanórára felkészülve megoldják az esettanulmányt, és adott esetben csoportos munkát is végeznek *(Ivey Business School 2022, Buzady 2017).*

A módszer hatékonysága

Az esettanulmányi módszertan, mint oktatási módszertan hatékonyságát és eredményességét többféleképpen lehet vizsgálni. Egyrészt a módszert alkalmazó intézményekben végzett diákok életpályájának vizsgálatával, másrészt pedig a módszer tanulásra, tanulási eredményekre és elégedettségre gyakorolt hatásának a vizsgálatával.

Az esettanulmányi módszertan hatékonyságával kapcsolatban számos kutatás készült *(Krupat el al. 2015; Bonney 2015; Reed-Brunson 2018). Krupat és szerzőtársai (2015)* kutatása szerint az esettanulmányi módszerrel tanuló diákok záróvizsga eredménye nem volt szignifikánsan jobb, mint a kontrollcsoportba tartozó diákoké, ugyanakkor a korábban az osztály mediánja alatt teljesítő diákok teljesítménye jelentősen javult. A diákok élménydúsnak értékelték a módszert és elégedettebbek voltak az órával, mint a kontrollcsoportba tartozó társaik. A kutatás azt is alátámasztotta, hogy minél kisebb csoportokban zajlott a munka, annál aktívabbak voltak a diákok.

Az esettanulmányi-módszer értékelési keretrendszere

Az esettanulmányi-módszer értékelési keretrendszerének kialakításakor az alapvető módszertani kritériumok két kategóriáját különböztettük meg. A modell első kategóriáját a tanóra dimenzió alkotja, mely az esetmódszer alkalmazási lehetőségeit vizsgálja meg a tanórán,

mint oktatási egységen keresztül. A második kategóriát a tantárgy alkotja, melynek oktatási céljait és tartalmát az érvényben lévő A 2020. évi Nemzeti alaptanterv (NAT) definiálja. (1) tanórai dimenzió és (2) tantárgyi dimenzió. A két kategóriába tartozó kritériumok olyan tényezők, amelyek az esettanulmány-alapú tanulás és készségfejlesztés alapvető jellemzői. Így a tanóra dimenzió esetén a problémaalapúság, a komplexitás, az elérhető információk mennyisége és minősége, valamint a döntésalapúság, míg a tantárgy dimenzió esetében a tananyag elsajátításának nehézsége, a tantárgyi ismeretanyag mérete és a tantárgyi objektivitás jelenik meg kritériumként. (1. táblázat)

1. táblázat: Az értékelési keretrendszer dimenziói és kritériumai

Kategória	**Kritérium**	**Kritérium tartalma**
Tanóra dimenzió	Problémaalapúság	Az órai tananyag tárgyalása során azonosítható egy rosszul strukturált probléma, melynek feldolgozásán keresztül a diákok elsajátítják a témához kapcsolódó elméleti tananyagot.
	Komplexitás	Az esettanulmány középpontjában álló probléma kellően komplex és részproblémákra bontható le.
	Információ	Az órai témát bemutató esettanulmány tartalmazza a problémamegoldás szempontjából megfelelő mennyiségű és minőségű releváns információt.
	Döntésialapúság	Az órai esettanulmányhoz kapcsolódóan egyértelműen azonosítható egy döntési helyzet és az adott helyzethez kapcsolódó döntéshozó.
Tantárgy dimenzió	Nehézség	A tantárgyhoz kapcsolódó tananyag elsajátításának a nehézsége. Minél nehezebb egy tananyag, annál inkább támogatja az esettanulmány-módszer a diákok tanulását.

	Méret	A kerettantervben meghatározott tananyag méret. Minél nagyobb ismeretanyagot kell a diákoknak a tantárgy keretében elsajátítani, annál nehezebb az esettanulmány-módszer alkalmazása az adott tantárgy keretei között, hiszen az oktató köteles nagy mennyiségű lexikális tudást átadni.
	Objektivitás	Tantárgyi objektivitás alatt a tantárgyhoz kapcsolódó szubjektív, érték alapú tényezők súlyát értjük. Minél objektívebb egy tantárgy, annál kevésbé van relevanciája az esettanulmány-módszer használatának, hiszen az eltérő véleményeken alapuló problémamegoldás nem tud érvényesülni.

Az esettanulmányi-módszer tantárgyak szerinti alkalmazhatósága

Az esettanulmány-módszer hazánkban az 1990-es években jelent meg, először az üzleti képzésben *(Ábrahám–Czakó–Kozma 2021)*. Az elmúlt évtizedben jelentősen megnövekedett az üzleti esettanulmány-versenyek száma *(Ábrahám et al. 2018)*, hozzátéve, hogy ezek nagy része a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számára szólnak. Ugyanakkor a Case Solvers[1] 2014-től folyamatosan szervez történelmi és üzleti témájú esettanulmány-versenyeket középiskolás diákok számára is. A nemzetközi esettanulmányi versenyeken részt vevő diákok szakmai karrierjét jelentősen segíti a versenyeken való részvétel *(Ábrahám–Czakó–Kozma 2021; Damnjanovic–Mijatovic 2017; Damnjanovic–Proud–Milosavljevic 2021)*.

A dokumentumelemzésen alapuló kutatómunkánk során áttekintettük a 2020. évi NAT kerettantervei által kijelölt célokat és tartalmi elemeket, majd kijelöltük a vizsgálódásunk alapját jelentő tantárgyakat. Az elemzés és értékelés alapját jelentő tantárgyi lista meghatározásakor két szempontot tartottunk szem előtt. Egyrészt az értékelésben megjelenő tantárgyak a közoktatás egészét végig kísérjék, másrészt a kiválasztott tárgyakhoz kapcsolódjon valamilyen problémamegoldó folyamat. Mindezek alapján vizsgálatunk alapját a magyar irodalom, matematika, történelem, földrajz, természettudományi tárgyak (biológia, kémia, fizika), valamint az értékalapú tárgyak (hittan, erkölcstan, etika) képezték. Az egyes tárgyakat az értékelési keretrendszerben definiált kritériumok alapján 1–5 skálán értékelték e tanulmány szerzői. A kapott pontértékek az értékelők által adott pontok számtani átlagai. A tantárgyak értékelése során a történelem, földrajz, valamint az értékalapú tárgyak kapták a legmagasabb pontszámot az esettanulmány-módszer alkalmazhatóságával kapcsolatban, ahol

szinte teljes mértékben alkalmazható a módszer. Az irodalom tekintetében részben alkalmazható, míg a természettudományos tárgyak, a biológia, kémia és fizika, valamint a matematika tekintetében nem alkalmazható a módszer. Az értékelés eredményét a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat: Az esettanulmány-módszer alkalmazhatósága az egyes tantárgyak esetén

Tantárgy	**Tanóra dimenzió**				**Tantárgy dimenzió**			**Összesen**
	P	**K**	**I**	**D**	**N**	**M**	**O**	
Történelem	5	5	5	5	4	1	4	**29**
Földrajz	4	5	5	5	4	3	3	**29**
Értékalapú tárgyak	5	5	3	5	2	4	5	**29**
Természettudományos tárgyak	5	5	4	1	5	3	1	**24**
Magyar irodalom	4	5	4	3	4	1	5	**26**
Matematika	5	5	5	1	4	1	1	**22**

Megjegyzés: P=Problémaalapúság, K=Komplexitás, I=Információ; D=Döntésalapúság, N=Nehézség, M=Méret, O=Objektivitás.

A történelem nagyon jó alkalmazási területnek bizonyulhat. A történelmi vezetők jellemzően rosszul strukturált problémákkal találják magukat szemben, melyek lebonthatóak részproblémákra. Elegendő információ áll rendelkezésre a széleskörű történelmi műveknek, tankönyveknek köszönhetően és számos kiélezett döntéshelyzetből lehet válogatni. Az aktív tanulási forma segíthet a diákoknak a memorizálásban, ugyanakkor a nagy mennyiségű tananyag kihívások elé állíthatja a tanárokat abban, hogy időt találjanak az esettanulmányok alkalmazására.

A földrajzi tantervben a történelem tantárgyhoz hasonlóan azonosíthatók rosszul strukturált problémák, sőt sok esetben ezen kérdések erősen hasonlítanak a klasszikus üzleti esetoldásra, melyben gyakori a nemzetgazdasági döntések feldolgozása esettanulmányokkal.

Az értékalapú tárgyak etikai, filozófiai kérdései is jó alapanyagot kínálnak esettanulmányok alkalmazására. Ezen kérdések megvitatása értelemszerűen egy interaktív folyamat, melyet a tananyag az adott etikai, vallási vagy erkölcsi irányzat ismeretanyagával támogathat.

Az irodalom esetében kiemelt szerepet kap a kontextus felismerése, valamint a szerző és az olvasó narratívája. Mivel a hazai irodalomoktatás fontos része az irodalmi művek elemzése és azok történelmi kontextusban történő elhelyezése, ezért bizonyos témák és problémák vizsgálhatók az esettanulmány-módszer eszközeivel. Amennyiben az irodalmi művekre, versekre, novellákra, regényekre egyfajta esettanulmányként tekintünk, és egy a művekhez kapcsolódóan definiált probléma köré kérdéseket és feladatokat építünk, akkor részben alkalmazható a módszer az irodalomoktatás területén.

A matematika a közoktatás szintjén jól strukturált problémákból áll, melyek lebonthatók kisebb egységekre és megoldhatóak valamilyen matematika művelet segítségével. Hiányzik azonban a döntési helyzet, illetve a tantárgy jellegéből fakadóan objektív, nem, illetve csak igen korlátozottan lehet a problémamegoldás során eltérő véleményeket ütköztetni. Habár az esetoldás során a diákok gyakran használják a matematika eszközrendszerét az elemzésük és a javasolt megoldásuk alátámasztására, a döntési helyzet hiánya miatt a matematika oktatásban az esettanulmány-módszer nem alkalmazható.

A természettudományos tárgyak, azaz a biológia, fizika és kémia esetében arra a következtetésre jutottunk, hogy a módszer nem, vagy csak korlátozottan alkalmazható, mivel a tantervben definiált tananyag konkrét, jól definiált problémákra épül.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a magyar a történelem, a földrajz, valamint az értékalapú tárgyak oktatása során találhatók olyan probléma- és döntésalapú helyzetek, melyekre az esettanulmány-módszert sikeresen lehet felépíteni. A bemutatott modell a jövőben tovább bővíthető újabb kritériumokkal és kategóriákkal, valamint az összes kerettantervbe tartozó tantárggyal.

Lehetőségek a magyar közoktatásban

Az esettanulmányi módszertan széleskörű elterjesztéséhez és sikeres megvalósításához a jelenlegi hazai oktatási struktúra számos ponton átalakításra szorul. A kutatásunk során összegyűjtöttük a bevezetéshez szükséges lépéseket és ezek alapján két különböző forgatókönyvet azonosítottunk. A két forgatókönyv egymásra épül, illetve egymást kiegészíti.

Részleges bevezetés

A részleges bevezetés az esettanulmányi módszertan bizonyos elemeinek közoktatásba történő bevezetését jelenti, elsősorban három területre fókuszálva: csoportmunka, problémamegoldás

és prezentáció. Ezen módszerek természetesen részben már jelenleg is részei a magyar oktatásnak, de nem strukturális alapjai annak. A különböző tanórák, különösen általános iskolában és gimnáziumban, elsősorban a tanárok tudásátadásáról és a diákok lexikális tudásának számonkéréséről szólnak. Ezen elemek bevezetése minimális tanrendi változtatással és tréninggel megvalósítható.

Teljeskörű átalakítás

A teljeskörű átalakítás alatt az esettanulmányi módszertan magyar közoktatásba, illetve annak bizonyos területeire történő teljeskörű bevezetését értjük. Ez az adott területekre készített esettanulmányok kidolgozását, jelentős tanrendi átalakítást és tréninget igényel. A bevezetést a legrelevánsabb tantárgyakkal (magyar irodalom, történelem, értékalapú tárgyak) célszerű elkezdeni.

A bevezetéshez először elengedhetetlen egy széleskörű felmérés az alkalmazási területekről és hiányosságokról. Ehhez egyrészt fel kell tárni a jelenlegi helyzetet mélyinterjúk, kvantitatív elemzések és a nemzetközi legjobb gyakorlatok segítségével, másrészt kellő mélységben – azaz tovább finomítva a jelenlegi tanulmányban bemutatott értékelési szempontrendszert – át kell tekinteni a nemzeti kerettantervet az esettanulmányi módszertan bevezetésének alkalmazhatósága szempontjából. Ezt követően kritikus külső szakértők és pedagógusok bevonásával beépítésre kerülhetne a kerettantervbe az esettanulmányi módszertan, elkészülhetnének az esettanulmányok, valamint a részletes bevezetési terv. A teljes körű bevezetéshez szükség van a célok meghatározására, az eredmények folyamatos mérésére és a program folyamatos javítására is.

Hivatkozásjegyzék

Ábrahám Zs., Czakó E. & Kozma M. (2021) A piramis csúcsa? Esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi versenyek. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, Vol. 52. No. 2. pp. 15–30. https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.02.02

Ábrahám Zs., Domokos K., Csomor P. & Toma F. (2018) *Esetverseny riport. 2017/18-as tanév.* Budapest, Case Solvers.

Argyris, C. (1980) Some Limitations of the Case Method: Experiences in a Management Development Program. *Academy of Management Review*, Vol. 5. No. 2. pp. 291–298. https://doi.org/10.5465/amr.1980.4288765

Bartee, E. M. (1973) A Holistic View of Problem Solving. *Management Science*, Vol. 20(4-part-i). pp. 439–448. https://doi.org/10.1287/mnsc.20.4.439

Bonney K. M. (2015) Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of microbiology & biology education*, Vol. 16. No. 1. pp. 21–28.

Buzady Z. (2017) Resolving the Magic Cube of Effective Case Teaching. In: Latusek, D. (ed.) *Case Studies as a Teaching Tool in Management Education.* pp. 79–103. Hershey: IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0770-3.ch005

Damnjanovic, V. & Mijatovics, I. (2017) Student Perception of Benefits from Being Engaged in International Case Study Competitions. *Management:Journal Of Sustainable Business And Management Solutions In Emerging Economies,* Vol. 22. No. 2. pp. 61–72. doi:10.7595/management.fon.2017.0017

Damnjanovic V., Proud, W. & Miloslavljevic, M. (2021) Mentoring development at student international business case competitions. *EuroMed Journal of Business,* Vol. 16. No. 2. pp. 154–170. https://doi.org/10.1108/EMJB-12-2018-0092

Dooley, R. & Skinner, W. (1977) Casing the Casemethod Method. *Academy of Management Review,* Vol. 2. pp. 277–288.

Harvard Business School (2019) HBS Case Development. Retrieved from https://www.hbs.edu/faculty/research/Pages/case-development.aspx [Letöltve: 2021. 12. 20]

Ivey Business School (2022) The Ivey Case Method. https://www.ivey.com.hk/cmsmedia/2336276/ivey-case-study-method.pdf [Letöltve: 2021. 12. 10]

Krupat, E., Richard, J., Sullivan, A., Fleenor, T. & Schwartzstein, R. (2016) Assessing the Effectiveness of Case-Based Collaborative Learning via Randomized Controlled Trial. *Academic Medicine,* Vol. 91. No. 5. pp. 723–729. doi: 10.1097/ACM.0000000000001004

Reed, M. M. & Brunson (2018) Exploration of the efficacy of the case method of teaching. *The CASE Journal*. Vol. 14. No. 3. pp. 362–371. https://doi.org/10.1108/TCJ-01-2018-0009

---

[1] A Case Solvers egy 2012-ban alapított startup vállalkozás, mely a problémamegoldás esetmódszeren keresztüli képzését és fejlesztését tűzte ki célul (bővebben lásd www.case-solvers.com).

5. KUTATÁS EREDMÉNYEI ÉS ÖSSZEGZÉS

Az alábbi fejezet összefoglalja a kutatási kérdésekre adott válaszokat, valamint azok kapcsolatát a cikk-alapú disszertációm hátterét jelentő cikkekkel. A cikk-alapú disszertáció formátum segítségével a cikkek előkészítése, megírása, valamint a visszajelző folyamat során folyamatosan lehetőségem nyílt reflektálni a kutatási kérdésekre és a kapott eredményekre. A cikk-alapú disszertációhoz kapcsolódó fő következtetéseket az alábbi fejezet további részeiben mutatom be.

5.1. Következtetések

A doktori disszertációm és a kapcsolódó kutatás jelentősen hozzájárul a felsőoktatás és tudományos közösség, a diákok és munkavállalók, valamint a munkáltatók készségfejlesztés és az esettanulmány-módszer kapcsolatával kapcsolatos ismeretek és fejlesztési módszertanok rendszerszintű vizsgálatához.

A cikk-alapú doktori disszertációmban az esettanulmány-módszer készségfejlesztés területén történő alkalmazását vizsgáltam. A kutatás fő kérdése arra a kereste a választ, hogy *a készségfejlesztés területén milyen alkalmazási formái vannak esettanulmány-módszernek?* A cikk alapú disszertációban szereplő cikkek ezt a kérdést tagolták tovább három alkérdésre, melyek köré az egyes publikációk épültek.

A Czakó Erzsébettel és Kozma Miklóssal közösen írt, a cikk-alapú disszertációm bevezető cikke, "*A piramis csúcsa? Esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi versenyek*" arra a kérdésre keresi a választ, hogy "*az esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi esettanulmány-versenyek hogyan járulnak hozzá a készségek fejlesztéséhez?*" A második, a "*Mapping problem-solving competencies and talent management strategies for universities*" címet viselő cikk kulcskérdése, hogy "*hogyan alkalmazható az esettanulmány-módszer a készségmérés és a hallgatói tehetséggondozás területén?*" A disszertációm harmadik cikke, mely "*Az esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban*" címet viseli, azt a kérdést járta körbe, hogy "*Hogyan alkalmazható az* esettanulmány-*módszer a hazai alap- és középfokú közoktatásban?*".

1. megállapítás: Az esetmódszer történeti fejlődése és evolúciója

Az esetmódszer az amerikai pragmatizmus szilárd filozófiai alapjain nyugszik. A módszer eddigi fejlődése hat szakaszból állt (filozófiai alapok, egy tanítási módszer megszületése, új módszer az üzleti oktatásban (Ábrahám, 2023): Harvard üzleti iskolájának megalakulása, a módszer megszilárdulása, az üzleti iskolák új korszaka, valamint lehetőségek a tantermen kívül).

2. megállapítás: Napjainkra kialakult egy Esettanulmány-ökoszisztéma

Napjainkra globális és lokális esettanulmány-ökoszisztémák alakultak ki, amelyek megfelelnek az oktatási ökoszisztémák feltételeinek, azaz vannak saját érintettjeik, van egy tanuló közösség és az egyes szereplők között vannak interakciók és kölcsönös függőségek (Ábrahám, 2023).

3. megállapítás: Az esetmódszer térkép megmutatja az esetmódszer fő alkalmazási formáit

Az esetmódszernek négy fő megjelenési formája van a tanulási környezet és az eredmények alapján. Az esetmegbeszélések, viták az esetfeldolgozás hagyományos, tantermi alapú formátuma, míg az esetfeladatok általában a prezentációs formátumhoz kapcsolódnak ugyancsak a hagyományos órai kereteken belül. A tanórán kívüli esetmegbeszélések az esetmegoldás nem tantermi formái, míg az esettanulmány-versenyek olyan esettanulmány-prezentáción alapuló vetélkedők, ahol a tanulók egymással versengenek.

4. megállapítás: Az esetoktatók, a tehetségek és a vállalatok az esettanulmány-alapú üzleti oktatás mozgatórugói

Az esettanulmány-alapú oktatás bevezetését és elterjedését a Budapesti Corvinus Egyetemen azok az oktatók ösztönözték, akik a kilencvenes években Magyarországon kívül találkoztak az esettanulmány-módszerrel (Ábrahám, Czakó és Kozma, 2021). Ezek az oktatók esettanulmány-alapú oktatást építettek esettanulmány megoldásra épülő kurzusok formájában (Dooley és Skinner, 1977). Azok a tehetségek, akik hajlandóak voltak több erőfeszítésre húzták a rendszert és így jött létre az úgynevezett Vállalatgazdaságtan piramis. Az oktatásban megjelentek azok a vállalatok is, akik elkezdték toborozni a kurzuson legjobban teljesítő diákokat.

5. megállapítás: Az esetversenyek egyre összetettebbek, és valódi üzleti problémák szimulálását célozzák.

A Vállalatgazdaságtan piramis és a Central European Case Competition példái azt mutatják, hogy az esetversenyek összetettsége és komplexitása növekszik, ahogy egyre több a különböző formátumú verseny és az események többsége élő, aktuális esetekre épül. A csapatoknak alkalmazkodniuk kell ezekhez a trendekhez, így nagyobb rugalmasságra van szükségük a háttértudás és az esetmegoldó készség fejlesztése tekintetében (Ábrahám, Czakó és Kozma, 2021).

6. megállapítás: A tanulók új ismeretekre tehetnek szert, és fejleszthetik problémamegoldó készségeiket az esetmegoldás révén.

Az esetmegoldó hallgatók új probléma-, funkcionális terület-, vállalat-, iparág- és országspecifikus ismeretekre tehetnek szert egy esettanulmány megoldásán keresztül. Az esetmegoldás során 21 képességet fejleszthetnek, mely készségek négy kategóriába sorolhatók: problémamegoldás (*create*), projektmenedzsment (*conduct*), együttműködés (*collaborate*) és kommunikáció (*communicate*) (Ábrahám, 2019; Ábrahám et al. 2023).

7. megállapítás: Az esettanulmány-alapú készségmérés négy különböző egyetemi tehetséggondozási stratégiát azonosított

Az ösztönzők típusa és a továbbképzés iránya alapján négy különböző tehetséggondozási stratégia körvonalazható. A tanórán kívüli jutalmak a tehetségek továbbképzését jelentik, és pozitív ösztönzőket adnak nekik. A korrepetálás és a felzárkóztatás szintén pozitív ösztönzést jelent a készséghiány pótlására. A „teljesítsd vagy büntesd" és a „fel vagy ki" rendszerek elsősorban a hallgatók negatív ösztönzésével foglalkoznak (Ábrahám et al. 2023).

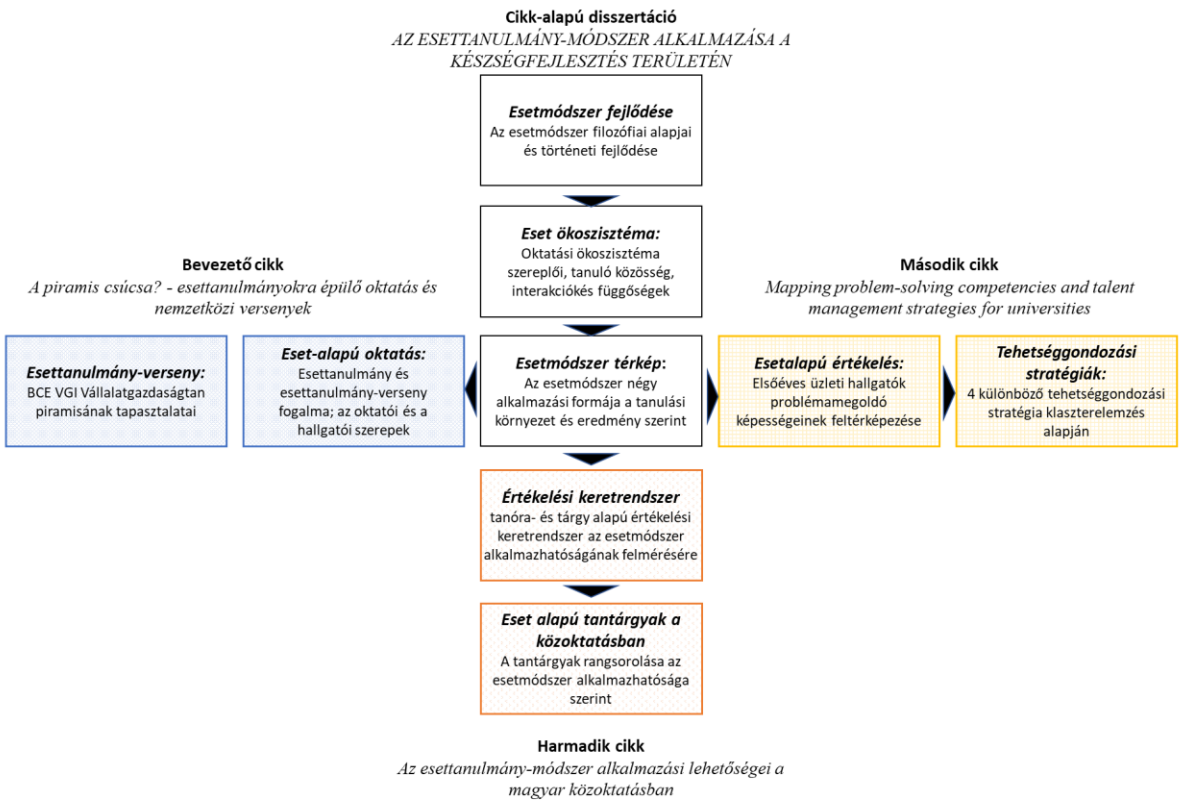
8. megállapítás: A tanóra- és tantárgy alapú kritériumrendszer képes értékelni az esetmódszer alkalmazhatóságát a közoktatásban

Létrehoztunk egy értékelési rendszert, amely képes felmérni az esetmódszer alkalmazhatóságát az alap- és középfokú közoktatásban. A keretrendszer hét értékelési kritériummal rendelkezik (Probléma alapúság, Összetettség, Információ; Döntésalapúság, Nehézségi fok, Méret, Objektivitás), amelyek tanóra- és tantárgyi kategóriákba rendezhetők (Ábrahám és Erőss, 2022).

9. megállapítás: A történelem, a földrajz és az értékalapú tantárgyak illeszkednek a legjobban az esetmódszerhez az alap- és középfokú közoktatásban.

A meghatározott értékelési keretek alapján a történelem, a földrajz és az értékalapú tantárgyak kapták a legmagasabb pontszámot (29-29-29 pont), míg a legalacsonyabbat a matematika és a természettudományok (22 és 24 pont) (Ábrahám és Erőss, 2022).

A 16. ábra a kutatás összefoglalását és következtetéseit szemlélteti a kilenc kulcsfontosságú megállapításon keresztül



16. ábra: A kutatás eredménye és legfontosabb következtetései
Forrás: Saját koncepció

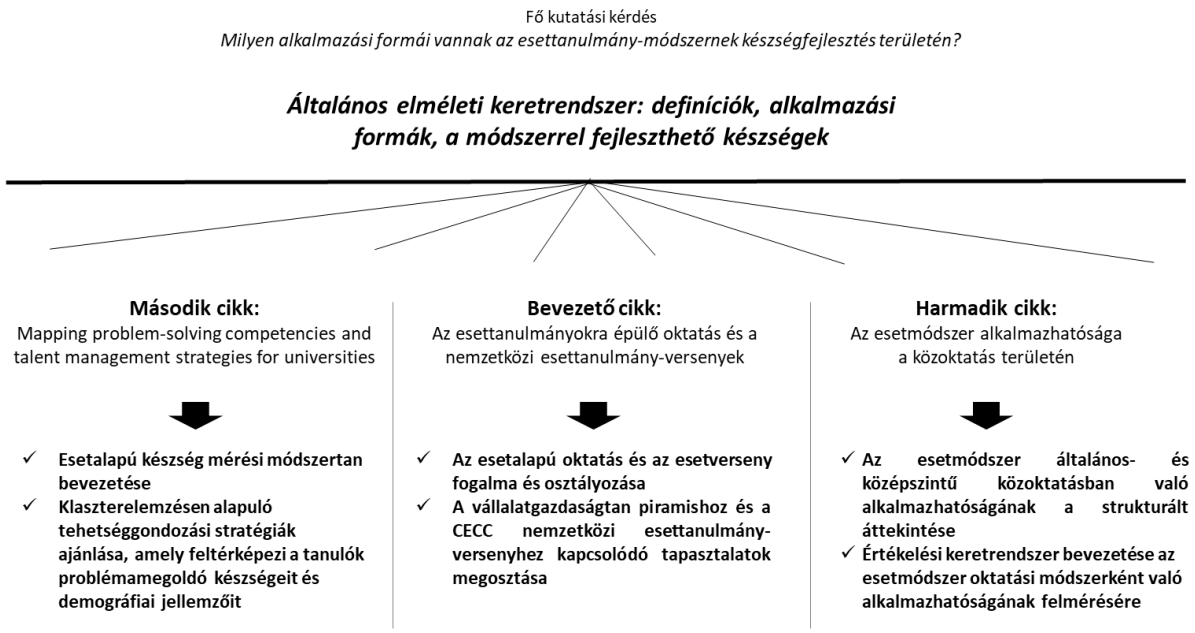
.

5.2. A kutatás tudományos közösséghez történő hozzájárulása

PhD kutatásomnak két szinten van tudományos hozzáadott értéke (lásd 16. ábra). Először is, a kutatás és általában a cikkalapú disszertáció általános keretet (definíciók, alkalmazási forma, esettanulmány-módszerrel fejleszthető készségek) ad a képességfejlesztés és az üzleti oktatás

kapcsolatának megértéséhez. A dolgozat 6 fejlődési fázison keresztül történeti áttekintést adott az esetmódszer kialakulásáról és átalakulásáról, valamint bemutatta az esettanulmány-ökoszisztéma fogalmát. Egyfajta második elméleti dimenzióként bemutatta az Európai Kompetencia- és Képesítési Keretrendszer jelenlegi állapotát, és összekapcsolta azt esetmegoldó készségekkel.

A tudományos hozzájárulás második rétegét a papíralapú disszertáció mögött meghúzódó cikkek jelentik. Minden cikknek megvolt a maga kutatási kérdése és kutatási módszertana. A mögöttes kérdéseket és módszertant gondosan terveztük és választottuk ki, hogy átfogó vizsgálatot nyújtsanak a fő, előre meghatározott kutatási kérdésben.



17. ábra: A kutatás hozzájárulása a tudományos közösséghez
Source: Saját koncepció

A bevezető cikk két területen járul hozzá a tudományos közösséghez. Egyrészt, a bemutatott általános definíciós és elméleti keretrendszerrel gyakorlatilag bevezeti és rendszerezi a esetmódszerhez kapcsolódó legfontosabb fogalmakat, másrész a Vállalatgazdaságtan piramis esettanulmány példáján keresztül összegzi a nemzetközi versenyekhez kapcsolódó tapasztalatokat, egyfajta legjobb gyakorlatot nyújt mind a hazai, mind a nemzetközi üzleti iskolákban zajló esettanulmány-verseny felkészítésre épülő, tehetséggondozással foglalkozó szakemberek, oktató kollégák számára.

A második cikk, az esetmódszert egy online szimuláció segítségével alkalmazza kompetencia mérésre és a tehetséggondozáshoz kapcsolódó stratégiák azonosítására. A cikk három területen is újszerű és innovatív. Egyrészt az esettanulmány-módszer alapú online szimulációs kompetenciamérés egy újszerű eszköz mind a tudományos, mind az oktatói közösségben. Másrészt, a mért problémamegoldó készségek és a tanulók demográfiai jellemzői alapján olyan klasztereket hozott létre, amelyeken keresztül további kutatásokban is vizsgálható a szocializációs közegek és a problémamegoldó készség kapcsolata. A klaszterek alapján azonosított tehetséggondozási stratégiák hozzájárulnak az üzleti képzések fejlesztéséhez, mind minőségi-, mind pedig személyre szabottság tekintetében.

A cikk-alapú disszertáció harmadik cikke a közoktatás és készségfejlesztés kapcsolatát vizsgáló tudományos közösség, valamint az alap- és középfokú oktatásban dolgozó tanárok számára bír jelentős értékkel. Egyrészt, javaslatot tesz az esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségeire a NAT-ban szereplő tantárgyak mentén, másrészt ajánlásokat tesz a szakpolitikai döntéshozók számára az esetmódszer mint középiskolai oktatási módszer részleges és teljes bevezetésére.

5.3. További kutatási irányok

Az elmúlt évek kutatómunkája során, az esettanulmány-módszerhez kapcsolódóan több témát is megvizsgáltam. A témák közül jelenleg három olyan terület van, amelyekhez további kutatási és publikációs tevékenység is kapcsolódik. A kutatási témához kapcsolódó egyéb kutatási tevékenységeimet az 11. táblázat foglalja össze.

Téma	**Kutatási tevékenység bemutatás**
Esettanulmány-módszer története és az esettanulmány-ökoszisztéma működése	Az esettanulmány-módszer kialakulását és fejlődését áttekintő, a nemzetközi szakirodalom feldolgozására épülő kutatás két kutatási kérdést vizsgál meg: 1. Hogyan alakult ki és fejlődött az esetmódszer az elmúlt 100 évben? 2. Tekinthető oktatási ökoszisztémának az esettanulmány-alapú üzleti oktatás? A kutatáshoz kapcsolódó publikáció tervezett leadása 2023 ősze
Advisors Café: A felkészítő tanár perspektívája	A Case Solvers és a Budapesti Corvinus Egyetem, 2019 óta öt alkalommal rendezte meg a Central European Case Competition nevet viselő nemzetközi, meghívásos esettanulmány-versenyt. A versenyen az esetmódszert széleskörben alkalmazó, jelentős nemzetközi esettanulmány-verseny múlttal rendelkező üzleti iskolák csapatai vesznek részt. A kutatás a CECC nemzetközi versenyen immár 5 alkalommal megrendezett, a word café módszertanra épülő workshopok eredményét dolgozza fel. A kutatáshoz kapcsolódó publikáció tervezett leadása: 2024
Az esetmódszer megjelenése az üzleti iskolák kommunikációjában	A tervezett kutatás az esetmódszer üzleti iskolák külső kommunikációjában történő megjelenését vizsgálja. A kutatáshoz kapcsolódó első körös egyeztetések elindultak a Budapesti Gazdasági Egyetem Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központjával. A kutatáshoz kapcsolódó publikáció tervezett leadása: 2024

11. táblázat: Kutatási témához kapcsolódó egyéb kutatási tevékenység
Forrás: Saját koncepció

6. HIVATKOZÁSJEGYZÉK

Ábrahám, Zs. (2023) 'The case method which stands on giants' shoulders: the centenarian history of a transformative methodology in business education', *manuscript*, Budapest

Ábrahám, Zs. (2022) 'Egyetemi kutatási játszmák', *Educatio* 31 (2), pp. 332–335. DOI: 10.1556/2063.31.2022.2.15

Ábrahám, Zs. (2021) 'Mesterséges intelligencia és az e-learning: Az online oktatás jövője', *Educatio* 30 (1), pp. 169–173. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.16

Ábrahám, Zs. (2019) 'Across the Universe: Building the skill universe through case solving', *EIBA 2019 Annual Conference*, Leeds, United Kingdom, Abbreviated December, 3, 2019.

Ábrahám, Zs. (2018) 'Az esettanulmány-módszer alkalmazása a biztosítási szektor ismertségének növelése érdekében', *Biztosítás és kockázat*, 5(3), pp.c76-91.

Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M. (2021) 'A piramis csúcsa? Esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi versenyek' , Vezetéstudomány, 52(2). pp. 15-30. (in Hungarian) DOI https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.02.02

Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Stocker, M., Matyusz, Zs. (2019).'Advisors' World Café. Summary of findings' *Central European Case Competition*, 2019. Budapest.

Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Stocker, M., Matyusz, Zs. (2020). 'Advisors' World Café. Summary of findings' *Central European Case Competition*, 2020. Budapest.

Ábrahám, Zs., Csomor, P., Toma, F., Domokos, K. (2018). 'Esetverseny riport. 2017/18-as tanév', *Case Solvers*, 2018

Ábrahám, Zs,, Erőss, D. (2022) 'Az esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban', *Educatio, 31*(4), pp. 664-671. DOI: https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.11

Ábrahám, Zs., Fejes, P. (2022) 'Forgasd ki: játékosított tanulás a biztosítási szektorban', *Biztosítás és Kockázat*, 9(2) pp. 60-78.

Ábrahám, Zs., Fejes, P., Paulovits, M. (2019) 'Case Competitions. Guide for project teams', *Case Solvers*, 2019.

Ábrahám, Zs., Szőgyényi, D., Eckert, B. and Szilárd, N. (2023) 'Mapping problem-solving competencies and talent management strategies for universities', *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2022-0063

Altheide, D. L. and Johnson, J. M. (1994) 'Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research', In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, pp. 485-499. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Aoun, J. E. (2017) *Robot-Proof Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. 2017, The MIT Press, Cambridge Massachusetts, London England.

Argyris, C. (1980) 'Limitations of the Case Method: Experiences in Management Development Program' in *The Academy of Management Review*, 5(2), pp. 291-298. DOI: 10.5465/amr.1980.4288765

Bartee, E. M. (1973) '*A Holistic View of Problem Solving*' Management Science, 20 (4-part-i), 439–448.

Bartram, D. (2011) 'The SHL Universal Competency Framework' White Paper, shl.com Available at: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b424451b056d3a8f931f606f2e1918b0fabc7ec3 (accessed: 10 May, 2023)

Boyatzis, R. (1982) *The Competent Manager*. John Wiley, New York.

Buasuwan, P. (2018) 'Rethinking Thai higher education for Thailand 4.0', *Asian Education and Development Studies*, 7(2), pp. 157-173. https://doi.org/10.1108/AEDS-07-2017-0072

Bridgman, T., Cummings, S., Mclaughlin, C. (2016) 'Restating the Case: How Revisiting the Development of the Case Method Can Help Us Think Differently About the Future of the Business School', *Academy of Management Learning & Education*. 15. 10.5465/amle.2015.0291.

Buzady, Z. (2017) 'Resolving the Magic Cube of Effective Teaching', in Latusek, D. (ed.), *Case Studies as a Teaching Tool in Management Education* (pp. 79–103). Hershey: IGI Global.

Carroll, A. and McCrackin, J. (1998) 'The Competent Use of Competency Based Strategies for Selecting and Development', *Performance Improvement Quarterly*, 11(3), 45-63. http://dx.doi.org/10.1111/j.1937-8327.1998.tb00099.x

Chinn, D., Hieronimus, S., Kirchherr, J., Klier, J. (2020) 'The future is now: Closing the skills gap in Europe's public sector', McKinsey & Company. Available at: https://www.mckinsey.com.br/~/media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/The%20future%20is%20now%20Closing%20the%20skills%20gap%20in%20Europes%20public%20sector/The-future-is-now-Closing-the-skills-gap-in-Europes-public-sector-vF.pdf (Accessed: 10 May, 2023)

Christensen, C. M. and Carlile, P. R. (2009) 'Using the Case Method To Build and Teach Management Theory', *Academy of Management Learning & Education*, 8(2) pp. 240-251. DOI: 10.5465/amle.2009.41788846

Comyn, P. and Brewer, L. (2018) 'Does work-based learning facilitate transitions to decent work?', Employment Policy Department. *EMPLOYMENT Working Paper* No. 242. International Labour Office, Geneva.

Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row Publishers

D'Angour, A. (2019) *Socrates in Love: The Making of a Philosopher*. Bloomsbury Publishing.

Damnjanovic, V., and Mijatović, I. (2017) 'Student Perception of Benefits from Being Engaged in International Case Study Competitions', *Management Science*, 22, 61-72.

Damnjanovic, V., Proud, W.G., and Milosavljevic, M. (2020) 'Mentoring development at student international business case competitions', *Euromed Journal of Business*.

Derényi, A. and Vámos, A. (2015): 'A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye', Oktatási Hivatal

Dewey, J. (1938) *Logic: the theory of inquiry*. Holt.

Dlačić, J., Damnjanovic, V., and Ribarić, I. (2017) 'Improving learning through case study competitions: challenges for teachers and students'

Dooley, R. and Skinner, W. (1977) '*Casing the Casemethod Method',* Academy of Management Review. 2. pp. 277-288.

EHEA (2023): European Higher Education Area. Available at: https://www.ehea.info/ (Accessed: 10 May, 2023)

Erskine, J. A., Leenders, M.R. and Mauffette-Leenders, L. A. (1998) *Teaching with cases*. London. Ivey Publishing. Ivey School of Business Administration.

Europass (2023): *Az európai képesítési keretrendszer* [online] Available at: https://europa.eu/europass/hu/europass-szolgaltatasok/az-europai-kepesitesi-keretrendszer (Accessed: 10 May, 2023)

European Commission (2019) *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540

Fligby (2023): Leadership skills for flow. ˙[online] Available at: https://www.fligby.com/29-leadership-skills/ (Accessed: 10 May, 2023)

Freeman, C. H. (2005) 'The Interrupted Case Method', *Journal of College Science Teaching*, 35(2). 2005 October.

Garvin, D. A. (2003) 'Making the case', *Harvard Magazine*, 106(1), pp. 56-65.

García-Peñalvo, F. J., Hernández-García, Á., Conde, M. Á., Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., Alier, M., et al. (2015) 'Learning services-based technological ecosystems', in G. R. Alves (Ed.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality - TEEM '15*, pp. 467–472. New York, New York, USA: ACM Press.

Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2002) *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press, Boston.

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S., (1994) 'Competing Paradigms in Qualitative Research', in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE, pp. 105-117.

Guest, D. (1991) 'The Hunt is on for the Renaissance Man of Computing', *The Independent*. London, UK

Gummesson, E. (2008) 'Case Study'. in. Thorpe, R., & Holt, R. (Eds.) (2008) *The SAGE dictionary of qualitative management research*. SAGE Publications Ltd. . (Vols. 1-0)., https://doi.org/10.4135/9780857020109

Győrfy L. (2014) 'A sikeres kolozsvári szereplések története a nemzetközi üzleti esettanulmány-megoldó versenyeken'. (The History of Student's Sucessful Participations at International Business Case Study Competitions from Cluj-Napoca), in *Erdélyi Múzeum-Egyesület*, 76 (4), pp. 170-181.

Hammond, J. S. (2002): *Learning by the Case Method*. Harvard Business School. 2002. April

Hanson, William. E., Creswell, John. W., Plano Clark, Vicki L., Petska, Kelly S., Creswell, J. David (2005) 'Mixed methods research designs in counselling psychology', *Journal of Counselling Psychology*, 52(2) pp. 224-235.

Haradhan, M. (2017) 'Two Criteria for Good Measurements in Research: Validity and Reliability', *Annals of Spiru Haret University*, 17(4), pp. 56-82.

Hoogendorn, C. (2015) The Neuroscience of Active Learning. [online] Available at: https://openlab.citytech.cuny.edu/writingacrossthecurriculum/2015/10/15/the-neuroscience-of-active-learning/ (accessed: 10 May, 2023)

Ibarra, D., Ganzarain, J., and Igartua, J. I. (2018) Business model innovation through Industry 4.0: A review. *Procedia Manufacturing*, 22(1), pp. 4–10

Kapp, Karl M. (2012): *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education* (1st. ed.). Pfeiffer & Company.

Karalash, M., and Baumöl, U. (2019) 'Stakeholder Relationships within Educational Ecosystems - a Literature Review' *Bled eConference*, Bled, 2019.

Kardos, G. & Smith, O. (1979) 'On writing engineering cases', *Proceedings of the American Society for Engineering Education National Conference on Engineering Case Studies*, Ottawa, Ontario, Canada

Katz, D., and Kahn, R. (1986) *The Social Psychology of Organizations*, John Wiley & Sons, New York, USA

Kerr, Orin S. (1999) 'The Decline of the Socratic Method at Harvard', Nebraska Law Review 78(113) pp. 113-134.

Király, G., Dén-Nagy, I., Géring, Zs. and Nagy, B. (2014) 'Kevert módszertani megközelítések. Elméletek és módszertani alapok', *Kultúra és Közösség*, 5(2)

Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Koul, S., and Nayar, B. (2020) 'The holistic learning educational ecosystem: A classroom 4.0 perspective', *Higher Education Quarterly*. https://doi.org/10.1111/hequ.12271

Kreber, C. (2001). 'Learning experientially through case studies? A conceptual analysis', *Teaching in Higher Education*, *6*(2), pp. 217–228. https://doi.org/10.1080/13562510120045203

Kunselman, J. C. and Johnson, A. (2004) 'Using the Case Method to Facilitate Learning', *College Teaching*, 52:3, pp. 87-92.

Levin, B. B. (1995) 'Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases', *Teaching and Teacher Education*, Vol 11., pp. 63-79.

Maier-Lytle, J. C., McGuire, B. L. and Ehlen, C. R. (2010) 'Case study competitions give accounting students a competitive edge', *Management Accounting Quarterly*, 11(4) pp. 40 – 47.

Maxwell, J. A. (2005) *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London: Sage.

Mbacasecomp.com (2021) Our history. [online] accessed at: https://mbacasecomp.com/about-us-3/our-history/. (available: 10 May, 2023)

McClelland, D. C. (1973) 'Testing for Competence Rather Than for Intelligence', *American Psychologist*, 28(1), pp. 1–14. https://doi.org/10.1037/h0034092

McClelland, D. C. (1951) *Personality*, William Sloane Associate, New York, USA. https://doi.org/10.1037/10790-000

McNamara, Billie R. (2009) 'The skill gap: will the future workplace become an abyss', *Techniques: Connecting Education and Careers* 84(5), pp. 24-27.

Merseth, K. (1991) 'The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today*'. Journal of Teacher Education*, Vol. 42(4), pp. 243-249.

Moskovitz, M. (1992) 'Beyond the Case Method: Its Time to Teach with Problems', *GGU Law Digital Commons*, Vol. 42.

Nohria, N. (2021): 'What the Case Study Method Really Teaches. 7 Meta-Skills That Stick Even If the Cases Fade from Memory', *Harvard Business Review*. 21 december 2021

Olson, K. W. (1973) 'The G. I. Bill and Higher Education: Success and Surprise', *American Quarterly*, 25(5), pp. 596–610. https://doi.org/10.2307/2711698

Parker, H. (1890). 'The seven liberal arts', *The English Historical Review*, *5*(19), pp. 417-461.

Pearce, A., amd McCoy, A. P. (2007) 'Creating an educational ecosystem for construction: a model for research, teaching, and outreach integration and synergy', *Construction Research Congress*, May 6-8.

Qureshi, S. (2019) Collective case building: an innovative approach to active learning [online], available at. https://learningandteaching-navitas.com/collective-case-building-innovative-approach-active-learning/ (accessed 10 May, 2023)

Roos, J. (2014) 'The Renaissance We Need in Business Education', *Harvard Business Review*, 2.

Schulman, J. H. (1992) *Case method in teacher education*. New York: Teachers College Press

Spencer, L.M. and Spencer, S.M. (1993) *Competence at Work: Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, New York, USA.

Weaver, R. (1991) 'Some reflections on the case method', *Legal Studies*, 11(2), pp. 155–171. https://doi.org/10.1111/j.1748-121x.1991.tb00554.x

Würmseer, G. (2016). Third Mission als Auftrag für Universitäten? Die Hochschule, pp. 23–32.

7. PUBLIKÁCIÓS JEGYZÉK

7.1. Referált folyóiratban megjelent publikáció

Ábrahám, Zs. (2022) ‘A kutatás játszma az akadémiában’. *Educatio* 31(2), pp. 332–335

Ábrahám, Zs. (2021) ‘Mesterséges intelligencia és az e-learning: az online oktatás jövője’. *Educatio* 30(1) pp. 169-173

Ábrahám, Zs. (2018) ‘Az esettanulmány-módszer alkalmazása a biztosítási szektor ismertségének növelése érdekében’, *Biztosítás és kockázat,* 5(3) pp. 76-91.

Ábrahám, Zs., Szőgyényi, D., Eckert, B. and Szilárd, N. (2023) ‘Mapping problem-solving competencies and talent management strategies for universities’, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning,* Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2022-0063

Ábrahám, Zs., Erőss, D. (2022) ‘Az esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban’, *Educatio, 31*(4), pp. 664-671. doi: https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.11

Ábrahám, Zs., Fejes, P. (2022) ‘Forgasd ki: játékosított tanulás a biztosítási szektorban. Biztosítás és kockázat’. *Biztosítás és Kockázat* 9(2) pp. 60-78.

Ábrahám, Zs., Czakó, E., and Kozma, M. (2021). ‘A piramis csúcsa? Esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi versenyek’, *Vezetéstudomány / Budapest Management Review, 52*(2), 15–30. https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.02.02

7.2. Könyvfejezet, konferencia kötetben megjelent tanulmányok

Ábrahám, Zs. (2021) ‘A Wizz Air mint globális diszkont-légitársaság’, in Blahó-Czakó-Poór (szerk.): *Nemzetközi menedzsment*. DOI: 10.1556/9789634546528

Ábrahám, Zs. (2019) ‘Accross the Universe – Building the skill universe through case solving’, *EIBA 2019 Conference*, Leeds.

Ábrahám, Zs. (2019) ‘Árpolitika és közösségi média’ in *Vállalatgazdaságtan feladatgyűjtemény*. ISBN szám: 978-963-503-802-2

Ábrahám, Zs. (2019) ‘Mi lesz veled Tiger Wood?’ in *Vállalatgazdaságtan feladatgyűjtemény*. ISBN szám: 978-963-503-802-2

Ábrahám, Zs. (2018) ‘Measurement and development of employability skills through case competitions’. *Intelligens szakosodás az innováció és a versenyképesség elősegítése érdekében*. Avaliable at: https://efopinnovation.wordpress.com/#post-101 (Accessed: 10 May, 2023)

Ábrahám, Zs. (2018) ‘Az esettanulmány-módszer használata a közoktatásban’, *Digitális Pedagógus Konferencia*. Available at: http://digitalispedagogus.hu/konferenciakotet-2/ (Accessed: 10 May, 2023)

Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Matyusz, Zs. and Stocker, M. (2022) Advisors' World Café. Summary of findings. Central European Case Competition. 2022.

Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Matyusz, Zs. and Stocker, M. (2021): Advisors' World Café. Summary of findings. Central European Case Competition. 2021.

Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Matyusz, Zs. and Stocker, M. (2020) ‘Advisors' World Café. Summary of findings’, *Central European Case Competition*. 2020.

Ábrahám, Zs., Czakó, E., Kozma, M., Matyusz, Zs. and Stocker, M. (2019) ‘Advisors' World Café. Summary of findings’, *Central European Case Competition*. 2019.

Ábrahám, Zs., Havran, Zs. (2021) ‘Merre tovább 30 év után? A Béres Gyógyszergyár Zrt. nemzetközi stratégiája’ in Blahó-Czakó-Poór (szerk.): *Nemzetközi menedzsment*. DOI: 10.1556/9789634546528

7.3. Oktatási és készségfejlesztési céllal írt üzleti esettanulmányok

Ábrahám, Zs. (2021) ‘Befektetés a jövőbe: ipari csarnokból adatközpont’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2021

Ábrahám, Zs. (2022) ‘Foodpanda: Heroes of delivery’ *Central European Case Competition*, Budapest, 2022.

Ábrahám, Zs. (2021) ‘A jövő biztosítója, avagy a biztosítás jövője. Az Alfa biztosító 2030-ban’, *Biztosítsd Be Magad esettanulmány-verseny*, Budapest, 2021.

Ábrahám, Zs. (2021) ‘Moj Telekom: Channel for the future. Telekom Slovenije case’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2021

Ábrahám, Zs. (2020) ‘The New Categories - Point-Of-Sale Strategy. BAT case study’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2015.

Ábrahám, Zs. (2020) ‘The New Categories - New products, new features. BAT case study’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2020.

Ábrahám, Zs. (2020) ‘The New Categories - Trade Marketing Deployment. BAT case study’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2020.

Ábrahám, Zs. (2020) ‘The New Categories - General Overview. BAT case study’ *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2020.

Ábrahám, Zs. (2019) ‘Amigos for children’, *Solvers’ Cup* Budapest 2019.

Ábrahám, Zs. (2019) ‘Deliver the results - E-commerce market entry to Cambodia’, *Solvers’ Cup* Budapest 2019.

Ábrahám, Zs. (2019) ‘The new generation digital wallet’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2019.

Ábrahám, Zs. (2018) ‘A jövő közműve, az innováció bajnoka? A Nemzeti Közművek esete’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2018.

Ábrahám, Zs. (2018) ‘Átalakuló lakáshitel-piac Magyarországon: Otthon az OTP-vel’, Case Solvers *Case Library*, Budapest, 2018.

Ábrahám, Zs. (2018): ‘Case Solvers Sztori - Change Management’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2018.

Ábrahám, Zs. (2018) ‘Teljesítmény és teljesítményértékelés. Elmű esettanulmány’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2018.

Ábrahám, Zs. (2018) ‘Using unauthorized personal data. The Cambridge Analytica case’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2018.

Ábrahám, Zs. (2018) ‘Versenyben az üzletért: OTP Business, a vállalkozások bankja’, Case Solvers *Case Library*, Budapest, 2018.

Ábrahám, Zs. (2017) ‘ENKSZ: Átalakuló közműszektor Magyarországon’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2017.

Ábrahám, Zs. (2017) ‘Game changer in airline industry - Birth of a new airline’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2017.

Ábrahám, Zs. (2017) ‘Hol tanuljak tovább? Gimnazista dilemma - Csiszár Eszter esete’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2017.

Ábrahám, Zs. (2017) ‘Where to navigate NNG?’, *Solvers’ Cup*, Budapest, 2017.

Ábrahám, Zs. (2016) ‘Esettanulmány az esetmegoldókról’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2016.

Ábrahám Zs. (2016) ‘Sprint for the first place. Saucony case study’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2016.

Ábrahám, Zs. (2016) ‘Tovább a digitalizáció útján: Magyar Telekom’, *Év Esetoldója Verseny*, Budapest, 2016.

Ábrahám, Zs. (2015) ‘Hogyan vonzunk be több vevőt? Lipóti pékség esete’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2015.

Ábrahám, Zs. (2015) ‘Merénylet Szarajevóban’, *Országos Középiskolai Problémamegoldó Verseny*, Budapest 2015.

Ábrahám, Zs. (2013) ‘Solybor. Új piacokat célozva’ *Case Solvers Case Camp*, Velence, 2013.

Ábrahám, Zs., Bársony, F. (2018) ‘Merre vezet a Mi utcánk? A miutcánk.hu esete’, *Év Esetoldója Verseny*, Budapest, 2018.

Ábrahám Zs., Berei G. (2016): Retro Burger. Everybody starts small. *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2017.

Ábrahám Zs., Blaskó Zs (2018) ‘Cégre Fel! OTP Bank esete’, *Cégre fel! Középiskolai esettanulmány-verseny*, Budapest, 2018.

Ábrahám, Zs., Bognár, B. (2018) ‘Azonnali fizetés: új lehetőségek a banki üzletágban. Budapest Bank esete’, *BB Derbi esettanulmány-verseny*, Budapest, 2018.

Ábrahám, Zs., Bognár, B. (2016) ‘How to become a global niche player? Loxon case study’, *Solvers’ Cup*, Budapest, 2016.

Ábrahám, Zs., Branyiczki, D. (2013) ‘Gáz van, a piac összement. A Prímagáz növekedési lehetőségei egy zsugorodó piacon’, *Országos Esettanulmány Verseny*, Budapest, 2013.

Ábrahám, Zs., Domokos, K. (2020) ‘Mindennapi energia: NKM, a jövő otthonszolgáltatója’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2020.

Ábrahám, Zs., Domokos, K. (2019) ‘Road to the Red Planet: The SpaceX journey’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2019.

Ábrahám, Zs., Erőss, D. (2017) ‘Game changer in airline industry - WIZZ 2030’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2017.

Ábrahám, Zs., Fejes, P. (2020) ‘Tréning cégből szoftver cég, A Spartafy kompetenciamérő szoftver piaci bevezetése’, *Év Esetoldója Verseny*, Budapest, 2020

Ábrahám, Zs. - Fekete, T. (2015) ‘Üzlettárs. Hogyan tovább DateMySchool?’ *Országos Esettanulmány Verseny*, Budapest, 2015.

Ábrahám, Zs., Frang, G. (2019) ‘The OTP Case’. *Central European Case Competition*, Budapest, 2019.

Ábrahám, Zs., Frang, G. (2017) ‘Game changer in airline industry - Empowerment and quick wins’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2017.

Ábrahám, Zs., Gáspár, K. (2020) ‘Fresh pressed growth, Growth Strategy of Simon Juice’ *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2020.

Ábrahám, Zs., Hoffmann, J. (2019) ‘The Tresorit Case’, *Central European Case Competition*, Budapest, 2019.

Ábrahám, Zs., Hoffmann, J. (2017) ‘Game changer in airline industry - Black Friday’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2017.

Ábrahám, Zs., Hoffmann, J. (2016) ‘Van még hely a sátorban? A sziget fesztivál esete’, *Országos Esettanulmány Verseny*, Budapest, 2016.

Ábrahám, Zs., Király, D. (2016) ‘The future of learning: WebUni’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2016.

Ábrahám Zs., Kondé B. (2016) ‘The coffee shop of a lifestyle’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2016.

Ábrahám, Zs., Kozma, M. (2023) ‘The Navitasoft case’, *Central European Case Competition*, Budapest, 2023.

Ábrahám Zs., Kozma, M. (2022) ‘The Schneider Electric case’, *Central European Case Competition*, Budapest, 2022.

Ábrahám, Zs., Kozma, M. (2020) ‘The WebEye case’, *Central European Case Competition*, Budapest, 2020.

Ábrahám, Zs., Nemes, B. (2014) Nekünk Mohács kell? *Országos Középiskolai Problémamegoldó Verseny*, Budapest 2014.

Ábrahám, Zs., Pistrui B. (2023) ‘The House of Music Hungary case’, *Central European Case Competition*, Budapest, 2023.

Ábrahám, Zs., Stocker, M. (2021) ‘The MVM Group case: Building a national blue chip company’, *Central European Case Competition*, Budapest, 2021.

Ábrahám, Zs., Szaffenauer, J. (2018) ‘Mi újság a lapkiadó piacon? Hogyan őrizheti meg helyzetét és versenyelőnyét a Ringier Axel Springer Magyarországon?’, *Országos Esettanulmány Verseny*, Budapest, 2018.

Ábrahám Zs., Szaffenauer J. (2017) ‘Bátran a jótékonykodásért’, *Országos Esettanulmány Verseny*, Budapest, 2016.

Ábrahám, Zs., Szaffenauer, J. (2017) ‘Bebiztosítva!’, *Biztosítsd Be Magad esettanulmány-verseny*, Budapest, 2017.

Ábrahám, Zs., Szaffenauer, J. (2017) ‘Gyakornoki program a gyakornokoktól. Magyar Telekom’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2017.

Ábrahám, Zs., Szikszay, L. (2017) ‘Tobacco 2.0. The next generation of tobacco products’, *Case Solvers Case Library*, Budapest, 2017.

Ábrahám, Zs., Teszáry, M. (2018) ‘Bajban a Habsburg Birodalom - Ferenc József dilemmája’, *Országos Középiskolai Problémamegoldó Verseny*, Budapest 2018.

Ábrahám, Zs., Teszáry, M. (2017) ‘IV. Béla és a tatárjárás’, *Országos Középiskolai Problémamegoldó Verseny*, Budapest 2017.

Ábrahám, Zs., Teszáry, M. (2017) ‘Fiatal hercegség a vallásháború szorításában’, *Országos Középiskolai Problémamegoldó Verseny*, Budapest 2017.

Ábrahám, Zs., Teszáry, M. (2016) ‘Anglia Forrong: I. Károly döntés előtt áll’, *Országos Középiskolai Problémamegoldó Verseny*, Budapest 2016.

Ábrahám, Zs., Toma, F. (2018) ‘What’s next BKK? Chatbot-based case study’, *Solvers’ Cup*, Budapest 2018.

Ábrahám Zs., Toma F. (2018) ‘Private banking for the next generation’, *Solvers’ Cup*, Budapest 2018.