

A PIRAMIS CSÚCSA? – ESETTANULMÁNYOKRA ÉPÜLŐ OKTATÁS ÉS A NEMZETKÖZI VERSENYEK

TOP OF THE PYRMID? – CASE BASED EDUCATION AND CASE COMPETITIONS

Az esettanulmányokra építő 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

Case-based education as part of business and management education was introduced by delivering management best practices to first graduate then undergraduate business students in the United States. Case solving today is a wide-spread educational method in business schools around the world. One of the method's main advantages is that it simultaneously develops students' skills in three areas: the application of knowledge in real-world business situations; the ability to perceive business context and connect it with theoretical knowledge; and the development of problem solving and related presentation skills. International academic-based case competitions showcase student performance and signal the quality of their educational background. The Corvinus Business School at the Corvinus University of Budapest (CUB) adopted the US-based business schools case-based education in the 1990s, and since then it has attended international business competitions. This purpose of this paper is to provide a systemic overview of a case-based business and management education, its adaptation for bachelor level programmes and international case competitions in Hungary. The aim is to orient and facilitate further research in this field.

Keywords: case method, case competition, decision making, talent management, business and management, undergraduate international case competitions

Finanszírozás/Funding:

A szerzők a tanulmány elkészítésével összefüggésben nem részesültek pályázati vagy intézményi támogatásban. The authors did not receive any grant or institutional support in relation with the preparation of the study.

Szerzők/Authors:

Ábrahám Zsolt, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, (zsolt.abraham@uni-corvinus.hu)
Dr. Czákó Erzsébet, egyetemi tanár, Budapesti Corvinus Egyetem, (erzsebet.czako@uni-corvinus.hu)
Dr. Kozma Miklós, egyetemi docens, Budapesti Corvinus Egyetem, (miklos.kozma@uni-corvinus.hu)

A cikk beérkezett: 2020. 04. 17-én, javítva: 2020. 11. 29-én, elfogadva: 2021. 01. 04-én.

This article was received: 17. 04. 2020, revised: 29. 11. 2020, accepted: 04. 01. 2021.

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 végzettségük szűkössége azonban felértékeli az esettanulmányon alapuló oktatást, és az ezekhez kapcsolódó hazai és nemzetközi eseménysorozatokat is. Cikkünkben arra vállalkoztunk, hogy egy módszertani bevezető rész után történeti kontextusba is helyezve a hazai fejleményeket, összegezzük, hogy milyen tényezőkben ragadhatók meg az esetmódszer és az ezekhez kapcsolódó hazai és nemzetközi eseménysorozatok 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 munkaerő-piaci 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 eseménysorozat típusait meghatározó fő szempontok. Itt kitérünk a tréningyszerűen 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 a 2010-es években elterjedté vált alapszakos nemzetközi eseménysorozatok hogyan hálózák be a ma már globális felsőoktatást, és azok milyen tanulságokkal szolgálnak a hazai esetmódszer alkalmazására és az eseménysorozat 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 alapul. Úgy véljük, hogy az irodalom és a fejlődési folyamat kontextusába helyezve tapasztalatainkat, írásunk hozzájárulhat az esetmódszer 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 mun-

ka 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 eseménysorozatokra irányuló alapszakos esetalapú oktatás egyik narratíváját a hazai felsőoktatás egyik intézményénél, a Budapesti Corvinus Egyetemen.

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.

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 részt vevő 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-definiációt 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 menedzsmentproblémát 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 esettanulmány-definiációját vesszük alapul, akkor az eset egy „*valós probléma és kihívás, amellyel egy vállalat szembesül egy kritikus vezetői döntési helyzet so-*

rán. *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 menedzsmentdöntési 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 öszvállalati stratégiai problémákat (pl. vállalatfelvásárlás), 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 szintű 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.

Az oktató és a 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 indukzív 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 tapasztalatalapú 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 piacspecifikus ismereteket különböztethetünk meg (Ábrahám, 2018a). Az ismeretátadás forrása lehet az esettanulmány mellett az oktató, valamint a kurzuson részt vevő 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 intuíción alapuló 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, elemzőképesség, számítási készségek, strukturáló képesség, kritikus gondolkodás, szintetizálás, döntéshozatal, logikus érvelés) lehet megkülönböztetni, melyek fejleszthetők 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 esettanulmány vagy csoportjuk az esettanulmányban felvetett problémákra önállóan, vagy az 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.

Az oktató szerepe

Az esettanulmány-alapú oktatási módszer során az oktatók és hallgatók szerepével számos cikk foglalkozik (Herreid, 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, ér-

tékítéletével. 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 kitérőktől 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 archetipusát 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 az, hogy segítse a hallgatókat a probléma azonosításában, illetve pontosításában, támogassa problémamegoldásuk folyamatát, valamint serkentse a megfogalmazott javaslatok tantermi megvitatását.

A hallgatók szerepe

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

1. *Felkészülés:* A hallgatók az eset megvitatása előtt el kell, hogy 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, illetve erre kapják az értékelést. Az eset megvitatása után a hallgató egyénileg reflektálhat a tanteremben történetekre, amennyiben az esettanulmányt kics csoportos 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 eset megoldók egymástól (peer-to-peer) is tanulnak. Az eset megoldására készülés és az eset megbeszélése utáni tapasztalatok leszűrése is a tanulási tapasztalat része lehet.

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 esetversenyeken 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 dolgozzanak 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 megméretetést. 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 szerezhettek, (2) fejleszthetik a kommunikációs képességeiket, (3) megtanulnak hatékonyan csapatban dolgozni, valamint (4) javítják elhelyezkedési lehetőségeiket a munkaerőpiacon.

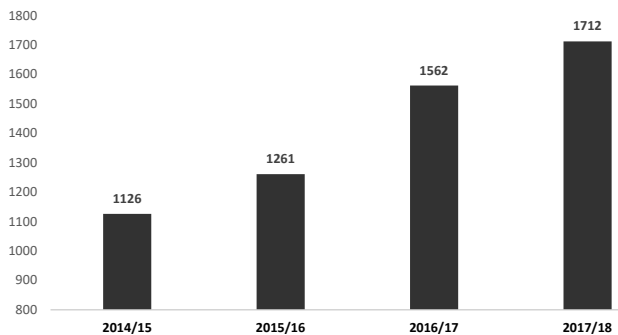
Mindezek alapján az esettanulmány-verseny egy olyan esemény, ahol a résztvevők egy előre meghatározott köre egyénileg vagy csapatban, egy esettanulmányban leírt komplex, rosszul strukturált problémára keres megoldási javaslatokat időnyomás alatt.

Az esettanulmány-versenyek egyfajta komplex élményt jelentek, és 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 részt vevő hallgatók száma, a 2017/2018-as akadémiai évben több mint 1700 versenyző vett részt 39 esettanulmány-versenyen (1. ábra).

1. ábra
Az esettanulmány-versenyeken részt vevő hallgatók száma (2014-2018)



Forrás: Ábrahám et al. (2018) alapján saját szerkesztés

Az 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 jelen-

tik 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 esetről 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 fókuszja:** 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 méretetik meg, és a versenyek szervezői lehetnek egyetemi oktatók 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 megszorodtak az elmúlt egy évtizedben. A hagyományos tanulmányi versenyszerű egyetemi esettanulmányok mellett különösen a vállalati szervezők versenyei terjedtek el.

Az esettanulmány-módszer az alapszakos oktatásban

A Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaság piramisában részt vevő 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 ösztönözhatték már az 1990-es évek végétől e módszer meghonosítását. Ezt követően mutatjuk be, hogy miként jelent meg az esettanulmányokra orientált képzés, mintegy mintát is jelentve az alapszakos oktatás jelenlegi rendszerének, amelynek áttekintése zárja ezt a részt.

A gazdálkodástudományi képzési struktúrák és az esettanulmány-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-tagországokként eltérő és nagyon változatos volt a gazdálkodástudomány területén (Czakó, 1991; 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 kétéves mesterszintű 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) adniuk 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 kilépessen a munkaerőpiacra (lásd Czakó, 1991; 1992). Az akkori alapképzés azonban sokkal szélesebb (gazdaság-, közgazdaság-, társadalomtudományi és módszertani) alapot 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 kezdtek 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 című 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 széles körű adaptálásához is hozzájárult a BCE-n.

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

Az egyetemre alapozott esetversenyek hazai megjelenése

Örvendetesen növekszenek az esetversenyekről elérhető internetes információk, ám ezekről szisztematikusan áttekintéssel nem rendelkezünk. Ezért támaszkodunk a Wikipédia szócikkeire és hazai kéziratokra (Bakacsi & Czako, 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 legrégebbi ezek szerint az 1981-ben a John Molson School of Business (Kanada) mesterszintű (graduate) esetversenye és a University of Virginia (USA) alapszakos (undergraduate) 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, illetve karok (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 előadniuk 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-versenyt (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 előbbieken 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 nemzet-

közi 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 felkészítés a SIM kurzus keretei között folytatódik tovább, az alapszintűekére pedig egy rendszert alakítottunk ki, a Vállalatgazdaságtan című tárgyra építve az ún. Vállalatgazdaságtan piramist.

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

A tehetség gondozás egy formája: a Vállalatgazdaságtan piramis

A 2006-ban bevezetett alapképzési szakokon a Vállalatgazdaságtan tárgy oktatása újrapozicionálásra 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 megoldásait pedig folyamatosan fejlesztették. Az átalakítás eredménye a hallgatói tehetség gondozásra is hivatott ún. Vállalatgazdaságtan piramis (további részletekért lásd Czako & Kazainé, 2017, valamint Czako 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 létszámmra 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 Czako, 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.

A Vállalatgazdaságtan piramis tárgyai és hallgatói létszámai (2006–2019)

	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			

Forrás: BCE Neptun rendszer: a tárgyat teljesítők létszáma alapján saját gyűjtés. Megjegyzés: * kifizető osztatlan képzés a korábbi oktatási rendszerből

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 tehetség gondozáshoz. Az alapszakon az esetekre alapozott oktatás jelentette ennek egyik adekvát formáját.

A kötelező tárgy után közvetlenül, a 2. szemeszterben kerül oktatásra az Üzleti gazdaságtan című tárgy, amelyet 2008 tavaszán oktattunk először, és célja, hogy nagyobb tématerületekre vonatkozó problémákkal több ismeretkör alkalmazására készítse 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 bekapcsolhatnak, 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-os indulását követő évtized végén megjelentek a vállalatok által szervezett esetversenyek, amelyek rekrutációs céllal az alapszakos hallgatókat célozzák. A tehetség gondozás 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 őszen oktattunk először. Ennek lényege, hogy a hallgatók négyfős 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 esetversenyyel (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).

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.

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. 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, amelyek legalább három kontinensről érkeztek részt vevő 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.

Stratégiai jelentőségű fejlemény a 2009-2016 közötti időszakban, hogy régióink 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 versenyekre, 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).

2. táblázat

A BCE Vállalatgazdaságtan Intézet undergraduate szintű, általános stratégiai fókuszú esetversenyeken való szereplései (2009-2020)

	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

Forrás: Czakó et al. (2013) és Kozma et al. (2018) alapján saját gyűjtés

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 eset 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 hozzájárni. Szintén nagyobb szerepe van ilyen versenyeken a hallgatókkal a helyszínen jelen lévő oktatóknak, 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 információbőség 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. Kevésbé jellemző ma már, hogy nem megengedett semmilyen többletinformáció felhasználása az esetleírásban a hallgatók rendelkezésére bocsátott információkon kívül. De azért előfordul, hogy még számítógépet sem használhatnak, csak papír és írószerszám áll rendelkezésükre a megoldás kidolgozásához és prezentálásához. Ilyen esetben a hallgatók előzetes felkészültsége a konceptuális tudásra összpontosul, és nagyobb gyakorlatosságot 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 problémamegoldás 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 percen belül 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 a 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 keresendő, akik szponzorációért cserébe ötleteket keresnek gyakorlati problémáikra.

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 rendelkezésükre 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 prezentációs kérdés-felelet szakaszában (Damnjanovic et al., 2018). A zsűriben eltérő szakmai háttérű 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.

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 elvárásrendszerének megismerését, és a trendek követését (Czakó et al., 2013; Kozma et al., 2018). Ebben az időszakban hallgatónk 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 beágyazódunk 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 (Damjanovic et al., 2018).

Megállapítás (13): A felkészítő oktatói csapat szerepe túlmegegy 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.

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 szerveztük meg az első hazai nemzetközi, meghívásos esetversenyt. 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, amelyben 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.

Kétesetes 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 kételkedve fogadták a részt vevő csapatok mentoraik, hogy egy World Café formájában megrendezett szakmai beszélgetésre hívtuk őket, ám végül örömeiket 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.

Összefoglalás és következtetések

Úgy véljük, hogy az oktatási célú esettanulmány módszer alkalmazásához és eredményeinek méréséhez kapcsolódó kutatások hozzájárulhatnak a gazdálkodástudományi esetalapú 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 tehetőség-gondozási 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.

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. Budapest: BCE. 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*. Budapest: 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). Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Vállalatgazdaságtan Tanszék.

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>

Bakacs, Gy. & Czakó, E. (2003). *Az esettanulmányok 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. 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>

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). Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Vállalatgazdaságtan Tanszék.

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 dokto-

- ri disszertáció) (Kézirat). Budapest. Czakó, E. (1992). Lessons of the US Business Schools for Hungary – a Comparison. *Journal of Management Development*, 11(3), 48-55. <https://doi.org/10.1108/02621719210009983>
- Czakó, E. (2003). Az üzletpolitikai esettanulmányoktól a vállalati stratégiáig In Czakó E. (Eds.) *15 évesek lettünk...* (pp. 40-42). Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Vállalatgazdaságtan Tanszék.
- Czakó, E. (Eds.) (2003). *15 évesek lettünk...* Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Vállalatgazdaságtan Tanszék. <http://edok.lib.uni-corvinus.hu/123/>
- Czakó, E. (2006). Tehetséggondozás az egyetemi oktatás hagyományos keretei között. *Magyar Tudomány*, 2006(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: Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3862/>
- Czakó, E., Demeter, K., Gelei, A. & Zoltayné Paprika, Z. (Eds.) (2013). *Intézeti évkönyv 2009-2013*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet. <http://edok.lib.uni-corvinus.hu/479/>
- Czakó, E., Gelei, A. & Zoltayné Paprika, Z. (Eds.) (2008). *Intézeti évkönyv 2007-2008*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet. <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*, 26(11), 64-69. https://quality-mmt.hu/wp-content/uploads/2017/10/2017_11_MM.pdf
- Damjanovic, V. (2011). *Marketing in practice applying the case study method*. Belgrade: Faculty of Organisational Sciences. Damjanovic, 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(2), 277-289. <https://doi.org/10.2307/257909>
- 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: Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet. Garvin, D. (2007). Teaching Executives and Teaching MBAs: Reflections on the Case Method. *Academy of Management Leadership & Education*, 6(3), 364 – 374. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.26361626>
- Hammond, J. S. (2002). *Learning by the Case Method*. Boston: Harvard Business School.
- Harvard Business School (2019). *HBS Case Development*. Retrieved from <https://www.hbs.edu/faculty/research/Pages/case-development.aspx>
- Haywood-Farmer, J. S. (2008). *An Introduction Note on the Case Method*. Retrieved from <https://www.ivey-cases.com/media/16122/intro-note-to-case-method.pdf>
- Herreid, C.F. (2005). The Interrupted Case Method. *The Journal of College Science Teaching*, 35(2), 4-5.
- Ivey Business School (2019a). *The Ivey Case Method*. Retrieved from <https://www.ivey.com.hk/cmsmedia/2336276/ivey-case-study-method.pdf>
- Ivey Business School (2019b). *Case method books: learning with cases; teaching with cases, writing cases*. Retrieved from <https://casemethodbooks.com>
- 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). Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Vállalatgazdaságtan Tanszék.
- 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: *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: Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet.
- 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: Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet.
- 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 and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63-79. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00013-V](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00013-V)
- Maier-Lytle, J. C. & McGuire, B. L. & Ehlen, C. R. (2010). Case study competitions give accounting students as 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. <https://doi.org/10.1177/0892020610363094>

- Merseeth, 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. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527670.pdf>
- 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: Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00164.x>
- 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*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Case_competition
- Wikipedia (2019b). *EVK Szakkollégium*. Retrieved from 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 Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Mellékletek

1. melléklet

Az 2009-2020. közötti nemzetközi alapszakos esetversenyeken első helyezést elérték

Esetverseny	Év	Hallgatók	Mentor	Kurzus és felkészítő tanárok
RSM Star Case Competition, Rotterdam, Hollandia	2016	Kovács-Osváth Zoltán Mihalovics Ádám Nemes Bence Ngoc Quynh Do	Matyusz Zsolt	CIBS: Ábrahám Zsolt Czakó Erzsébet Kozma Miklós Matyusz Zsolt Stocker Miklós
Heaver International Case Competition, Gainseville, USA	2017	Csanády Luca Eröss Domonkos Madarász Natália Nemes Bence	Kozma Miklós	CIBS: Ábrahám Zsolt Czakó Erzsébet Kozma Miklós Matyusz Zsolt Stocker Miklós
BI International Case Competition, Oslo, Norvégia	2020	Légrádi Attila Molnár Helga Neszt Levente Rádai Zoltán	Kozma Miklós	CIBS: Czakó Erzsébet Kozma Miklós Matyusz Zsolt Pistruai Bence Stocker Miklós
RSM STAR Case Competition, online verseny, Rotterdam, Hollandia	2020	Hári Anna Légrádi Attila Neszt Levente Rádai Zoltán	Pistruai Bence	CIBS: Czakó Erzsébet Kozma Miklós Matyusz Zsolt Pistruai Bence Stocker Miklós

Forrás: Kozma et al. (2018) alapján saját szerkesztés

A Vállalatgazdaságtan Intézet által felkészített csapatok nemzetközi esetverseny-szereplései (2009-2020)

Év	Verseny	Verseny típusa	Hallgatók	Mentor
2009	NUS-DBS International Case Competition, Szingapúr	Globális	Ábrahám Zsolt, Janzsó Dóra, Kovács Dávid, Lapinskas Attila	Czakó Erzsébet
2010	Marshall International Case Competition, USA	Globális	Fodor Ákos, Pallos Noémi, Rigó Daniella, Somogyi György	Bartók István
2011	CBS Case Competition, Dánia	Globális	Mészáros Orsolya, Nagy Szabolcs, Ökrös István, Szilágyi György	Kozma Miklós
2012	Scotiabank International Case Competition (Ivey), Kanada	Globális	Balázs Gergely, Daru Nikolett, Juhász István, Vas Klaudia	Stocker Miklós
2014	Scotiabank International Case Competition (Ivey), Kanada	Globális	Antal Gergely, Balla Bettina, Farsang Zsófia, Kozma Viktor	Kozma Miklós
2015	RSM-STAR Case Competition, Hollandia	Globális	Csanády Luca, Erdei Flóra, Katona Krisztina, Maczik Máté	Kozma Miklós
	Scotiabank International Case Competition (Ivey), Kanada	Globális	Csányi Gabriella, Pardavi Dávid, Radics Dorottya, Tósoki Dániel	Stocker Miklós
2016	Scotiabank International Case Competition (Ivey), Kanada	Globális	Berényi Vince, Maczik Máté, Ngoc Quynh Do, Som Melody	Kozma Miklós
	International Case Competition @ Maastricht, Hollandia	Globális	Csanády Luca, Dobák Zita, Fodor-Papp Gábor, Gasparin Fruzsina	Stocker Miklós
	RSM-STAR Case Competition, Hollandia	Globális	Kovács-Osváth Zoltán, Mihalovics Ádám, Nemes Bence, Ngoc Quynh Do	Matyusz Zsolt
2017	Heavener International Case Competition, USA	Globális	Csanády Luca, Eröss Domonkos, Madarász Natália, Nemes Bence	Kozma Miklós
	McGill International Case Competition, Kanada	Globális	Maczik Máté, Molnár Noémi, Valcev Petra, Vecsernyés Tamás	Stocker Miklós
	RSM-STAR Case Competition, Hollandia	Globális	Györke Fruzsina, Madarász Natália, Patonai Bátor, Tivorán Réka	Matyusz Zsolt
	International Case Competition @ Maastricht, Hollandia	Globális	Gyárfás Adorján, Havas Melinda, Kadocs Ferenc, Valcev Petra	Ábrahám Zsolt
2018	Champions Trophy, Új-Zéland	Globális	Balogh Fruzsina, Breitenbach Dávid, Németh Norbert, Toma Franciska	Kozma Miklós
	Heavener International Case Competition, USA	Globális	Füstös Csaba, Györke Fruzsina, Kurucsai Krisztina, Piroch Domonkos	Stocker Miklós
	Belgrade Business International Case Competition, Szerbia	Globális	Kurucsai Krisztina, Lőrincz Gábor, Rostás András, Toma Franciska	Ábrahám Zsolt
	International Case Competition @ Maastricht, Hollandia	Globális	Halász Kinga, Kis Bálint, Merz Dániel, Nguyen Dóra	Matyusz Zsolt
	Solvers Cup, Magyarország	Regionális	Csoszor Erik, Füstös Csaba, Gácsig Kitti, Molnár Inez	Matyusz Zsolt
	BOC-NUS Case Competition, Szingapúr	Globális	Balogh Fruzsina, Breitenbach Dávid, Kis Bálint, Piroch Domonkos	Kozma Miklós
	Lukowa Case Competition, Belgrád, Szerbia	Regionális	Balogh Fruzsina, Nguyen Dóra, Lőrincz Gábor, Rostás András	Matyusz Zsolt
2019	Heavener International Case Competition, USA	Globális	Kis Bálint, Légrádi Attila, Németh Patrícia, Nyvelt Anna	Kozma Miklós
	Marshall International Case Competition, USA	Globális	Béres Lujza, Likvácsik Dávid, Lőrincz Gábor, Nguyen Dóra	Matyusz Zsolt
	RSM-STAR Case Competition, Hollandia	Globális	Kern Borbála, Piroch Domonkos, Rác Imre, Várkonyi Lídia	Stocker Miklós
	Australian Undergraduate Business Case Competition, Brisbane, Ausztrália	Globális	Béres Lujza, Légrádi Attila, Likvácsik Dávid, Németh Patrícia	Kozma Miklós
2020	McDonough Business Strategy Challenge, Washington D.C., USA	Globális	Bálint Tamara, Kern Borbála, Molnár Balázs, Rác Imre	Stocker Miklós
	Heavener International Case Competition, USA	Globális	Kiss Virág, Korsós Péter, Molnár Fanni, Nagy Bertalan	Matyusz Zsolt
	BI International Case Competition, Oslo, Norvégia	Globális	Légrádi Attila, Molnár Helga, Neszt Levente, Rádai Zoltán	Kozma Miklós
	RSM STAR Case Competition, online verseny, Rotterdam, Hollandia	Globális	Hári Anna, Légrádi Attila, Neszt Levente, Rádai Zoltán	Pistruí Bence

Forrás: Czakó et al. (2013) és Kozma et al. (2018) alapján saját gyűjtés és szerkesztés

A BCE Vállalatgazdaságtan Intézet BSc szintű, általános stratégiai fókuszú esetversenyeken való szereplései (2009-2020)

	Versenyt rendező egyetem	Összesen	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1	Richard Ivey Business School	4				1		1	1	1				
2	Marschall School of Business, USC	2		1									1	
3	McGill University	1									1			
4	Copenhagen Business School	1			1									
5	National University of Singapore	2	1									1		
6	Rotterdam School of Management	5							1	1	1		1	1
7	Maastricht University	3								1	1	1		
8	University of Florida	4									1	1	1	1
9	University of Auckland's Business School	1										1		
10	University of Belgrade	1										1		
11	Queensland University of Technology	1											1	
12	Georgetown University	1												1
13	BI Norwegian Business School	1												1
	Összesen	27	1	1	1	1	0	1	2	3	4	5	4	4

Forrás: Czakó et al. (2013) és Kozma et al. (2018) alapján saját gyűjtés