

ISBN 978-80-86277-87-5

XENIA JUSTUS, ZDENĚK CAHA

METODIKA VÝUKY PODNIKATELSKÝCH KOMPETENCÍ NA VYSOKÉ ŠKOLE



Ziel ETZ | Cíl EÚS
Freistaat Bayern –
Tschechische Republik
Česká republika –
Svobodný stát Bavorsko
2014 – 2020 (INTERREG V)



**Europäische Union
Evropská unie**
Europäischer Fonds für
regionale Entwicklung
Evropský fond pro
regionální rozvoj

Metodika výuky podnikatelských kompetencí na vysoké škole

Xenia Justus

Zdeněk Caha





Ziel ETZ | Cíl EÚS
Freistaat Bayern –
Tschechische Republik
Česká republika –
Svobodný stát Bavorsko
2014 – 2020 (INTERREG V)



**Europäische Union
Evropská unie**
Europäischer Fonds für
regionale Entwicklung
Evropský fond pro
regionální rozvoj

Metodika výuky podnikatelských kompetencí na vysoké škole

Xenia Justus

Zdeněk Čaha



Předkládaná publikace vznikla v rámci projektu „Podnikatelské kompetence na česko-bavorském trhu práce“, reg. č. 34, programu přeshraniční spolupráce Česká republika – Svobodný stát Bavorsko Cíl EÚS 2014-2020.

Na tomto místě bychom chtěli srdečně poděkovat paní Melanie Hötziger za zevrubnou korekturu německého originálu a mnoho cenných rad.

Poznámka

Ze stylistických důvodů je v textu publikace použit v německé verzi mužský rod u substantiv, avšak konstatování se týkají obou pohlaví.

Česká verze publikace prošla recenzním řízením, dále byl částečně vzhledem k cílové skupině upraven název publikace a doplněn věcný rejstřík.

Recenzenti

Doc. PhDr. Alena Kajanová, Ph.D.

(Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích)

Ing. Marcel Kordoš, Ph.D.

(Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne)

Odborný garant českého překladu

PaedDr. Mgr. Zdeněk Caha, Ph.D., MBA, MSc.

© Dr. Xenia Justus; PaedDr. Mgr. Zdeněk Caha, Ph.D. MBA, MSc; 2019

Obsah

ÚVOD	5
PSYCHOLOGICKÉ ZÁKLADY UČENÍ	11
2. SAMOSTATNĚ ŘÍZENÉ UČENÍ	14
2.1 MOTIVAČNÍ ASPEKTY VE VÝUCE PODNIKATELSKÝCH KOMPETENCÍ	15
2.2 OČEKÁVÁNÍ VLASTNÍ EFEKTIVITY	19
3. TVORBA STUDIJNÍCH A UČEBNÍCH PLÁNŮ NA ZÁKLADĚ KOMPETENCÍ	22
3.1 VÝUKA METODOU CONSTRUCTIVE ALIGNMENT	22
3.2 „SENSE OF SUCCESS“ A „SENSE OF FAILURE VE VÝUCE PODNIKATELSKÝCH KOMPETENCÍ	30
4. VÝUKA PODNIKATELSKÝCH KOMPETENCÍ: PRVKY DIDAKTICKÉHO DESIGNU	35
4.1 KOGNITIVNÍ UČENÍ	35
4.2 UČENÍ ORIENTOVANÉ NA PROBLÉMY	37
4.3 INVERTED CLASSROOM	40
4.4 DESIGN THINKING	45
4.5 ZAKLADATELSKÁ GARÁŽ	47
4.6 ANCHORED INSTRUCTION	47
4.7 WORKED EXAMPLES	49
4.8 PRÁZDNINOVÁ AKADEMIE (LETNÍ AKADEMIE)	50

4.9 PŘÍPADOVÁ STUDIE	53
4.10 STRATEGICKÁ SIMULAČNÍ HRA	55
4.11 METODA PROJEKTU	58
4.12 VYSOKOŠKOLSKÁ FIKTIVNÍ FIRMA	60
4.13 MOOC (MASSIVE OPEN ONLINE COURSES) A SPOC (SMALL PRIVATE ONLINE COURSES)	62
5. KVALITNÍ VYSOKOŠKOLSKÁ VÝUKA	64
5.1 PRVKY KVALITNÍ VÝUKY NA VYSOKÉ ŠKOLE	65
5.1.1 <i>Interakce</i>	65
5.1.2 <i>Subjektivní konstrukce úkolu</i>	67
5.1.3 <i>Stimulování motivace</i>	68
5.1.4 <i>Kognitivní zpracování</i>	70
5.1.5 <i>Řízení procesu učení</i>	72
5.1.6 <i>Zdroje</i>	73
5.1.7 <i>Rámcové podmínky</i>	75
6. SPECIFIKA VIRTUÁLNÍHO STUDIA	76
7. PŘEHLED METOD	79
SHRNUTÍ	108
SUMMARY	110
LITERATURA	112
REJSTŘÍK	122

Úvod

Důležité kritérium pro posouzení kvality výuky na vysokých školách představují výstupy z učení. Mezi výstupy z učení patří nejen odborné znalosti a vědomosti, nýbrž také schopnosti, kompetence a hodnoty (Ulrich, 2016).

Úspěšnost studujících mohou významnou měrou ovlivnit a zvýšit kvalitní pedagogové s odpovídajícími didaktickými kompetencemi. S ohledem na tuto skutečnost zdůrazňuje Ulrich (2016), že vysokoškolští pedagogové mohou změnit, popř. optimalizovat pouze svoji vlastní osobnost, své chování a výuku, nikoli vlastnosti studujících či rámcové podmínky na dané vysoké škole. Osobnost vyučujícího a výuka představuje velice důležitý faktor, jelikož se podílí 30 % na rozdílech studijních výsledků (Ulrich, 2016; srov. též Hattie, 2009). Vlastnosti, popř. rysy studujících se na studijních výsledcích podílí dle Ulricha (2016) z 50 % a zájem o danou problematiku patří mezi nejvýznamnější faktory, které mohou vyučující na vysokých školách – přímo či nepřímo – ovlivnit.

Ulrich (2016) ve své publikaci poukazuje na zakořeněný fakt, že kvalitní výuka je oborově specifická. Avšak oborová specifická kvalitní výuka patří k mýtům, které jsou značně rozšířeny i mezi vysokoškolskými pedagogy. „Pokud však budeme zkoumat aspek-

ty kvalitní vysokoškolské pedagogiky, v podstatě nenalezneme důvod, proč by základní aspekty jako mj. Constructive Alignment: soulad mezi studijními cíli, obsahem výuky a zkouškami, profesionální uspořádání vztahů: spravedlnost, respekt, přátelskost, [jakož i] motivace studujících neměly v jednotlivých oborech platit univerzálně“ (Ulrich, 2016, str. 6). Ulrich (2016) současně zdůrazňuje, že ačkoli mezi jednotlivými obory (např. přírodovědnými a společenskovední obory) existují některé charakteristické rozdíly, nebyly dosud empiricky prokázány žádné oborově specifické rozdíly v rámci kvalitní vysokoškolské pedagogiky (Hattie, 2009). Výsledky kognitivních výzkumů poukazují na to, že proces učení probíhá u všech lidí stejným způsobem. Z tohoto důvodu je zřejmé, že kvalitní výuka musí za účelem podpory studujících při učení – nezávisle na jejich studijním oboru – splňovat podobná didaktická kritéria.

Výuku určenou pro budoucí podnikatele lze chápat jako rozvoj podnikatelských kompetencí prostřednictvím různých vzdělávacích aktivit. Výuka potenciálních podnikatelů vychází ze základního předpokladu, že kompetence budoucího podnikatele jsou osvojitelné a lze se je naučit (Krämer, 2007; Schmette, 2007). Zatím neexistuje žádný všeobecně platný teoretický základ, který by jednoznačně popsal rozvoj osobnosti podnikatele. V odborných kruzích se již delší dobu vede diskuze o tom, zda si je možno zprostředkovaně osvojit podnikatelské myšlení a jednání. Současný stav výzkumu problematiky podnikatelských kompetencí ukazuje, že odpověď na tuto otázku není jednoznačná (Wilson, 2008). Osobnost je kombinací příslušných dědičných předpokladů a získaných zkušeností. Vysokoškolští pedagogové tudíž mohou cílevědomě formovat zkušenosti svých studujících. Řada schopností a vlastností se však vyvíjí již v dětském věku, např. zví-

davost, regulace emocí, nezávislé myšlení nebo výkonnost. Nejsou-li zmíněné schopnosti a dovednosti včas podchyceny a podporovány, nelze již vzniklý deficit později v rámci akademického vzdělávání zcela odstranit (Creuznacher, 2009).

Výsledky vzdělávacích aktivit, popř. nejrozličnějších didaktických metod nebyly dosud v rámci výuky podnikatelských kompetencí dostatečně zkoumány. Jelikož ve výuce začínajících podnikatelů i v jejím výzkumu dominuje disciplína ekonomika podniku, je účinnost provedených intervencí měřena převážně na základě realizovaných start-upů. Jelikož se jedná o příliš úzké pojetí, nelze to bez výhrad vnímat jako indikátor úspěšnosti. Ani posílení intence založit podnik není spolehlivým indikátorem úspěšnosti vzdělávacích aktivit. Dosud nejsou k dispozici relevantní údaje, které by jednoznačně dokazovaly, že záměr založit podnik skutečně bude završen založením podniku. „Další metodický problém představuje stanovení doby měření zpožděných efektů. S postupujícím časem lze možné efekty čím dál tím obtížněji prokázat, jelikož se zde projevuje interakce s dalšími okolnostmi, událostmi i vlivy okolí. Narůstá obtížnost prokázat jednoznačnou souvislost mezi pedagogickými opatřeními a podnikatelským chováním. Kromě toho si studující zpravidla volí tento druh přednášek a seminářů sami. Efekt samostatné volby tak v ještě větší míře zpochybňuje případnou kauzalitu (Justus, 2018, str. 41).

Na základě nejnovějších poznatků vysokoškolské didaktiky se tato publikace pokouší poskytnout konkrétní náměty pro kvalitní výuku podnikatelských kompetencí na vysokých školách, které mohou posílit trvalý zájem o danou problematiku a podpořit podnikatelské myšlení a jednání.

V následujícím textu je nastíněn přehled struktury této publikace. První kapitola (Kapitola 1) se zabývá studijně psycholo-

gickými základy, které mohou signifikantně přispět ke zlepšení procesu výuky i studia. Kapitola se zabývá jednak procesem získávání vědomostí, ale i významem aktivního přístupu k osvojované látce. Ve druhé kapitole (Kapitola 2) je objasněna problematika samostatně řízeného učení v rámci studia. Pozornost je věnována zejména motivačním aspektům a roli sebevědomí a sebedůvěry ve výuce podnikatelských kompetencí. Na to ve třetí kapitole (Kapitola 3) navazuje popis struktury osnov a studijního plánu založeného na kompetencích. Je zde analyzována jak výuka na základě Constructive Alignment, tak i „*sense of success*“ a „*sense of failure*“ v rámci výuky podnikatelských kompetencí. Dále jsou ve čtvrté kapitole (Kapitola 4) podrobně dokumentovány různé prvky didaktického designu, popř. tendence v aktuální výuce podnikatelských kompetencí, např. tzv. Inverted Classroom, Design Thinking a strategie založení fiktivní firmy. Pátá kapitola (Kapitola 5) obsahuje přehled všeobecných rysů kvalitní výuky na vysokých školách. Na základě publikace Příručka ke kódování kvalitních evaluačních údajů z průzkumu analýzy výuky „Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll“ autora Hawelky (2017, Centrum pro vysokoškolskou a vědeckou didaktiku Univerzity Regensburg) jsou poskytnuty konkrétní rady a doporučení pro vyučující k podpoře interakce, subjektivní konstrukce studijního úkolu, regulace motivace, kognitivního zpracování, řízení procesu učení, zdrojů a rámcových podmínek ve výuce. Šestá kapitola (Kapitola 6) se krátce zabývá specifickými rysy virtuálního studia. Závěrem jsou v sedmé kapitole (Kapitola 7) obsaženy příklady různých všeobecně platných metod pro vyučující, které mohou být aplikovány v rámci výuky podnikatelských kompetencí. Tyto metody jsou navíc doplněny

o příklady z výuky na vysoké škole, popř. výuky podnikatelských kompetencí. V poslední kapitole (Kapitola 8) jsou shrnuty nejdůležitější informace obsažené v této publikaci.

Z recenzních posudků

Předkládaná publikace reflektuje absenci podobného materiálu, ačkoliv existují velké tlaky na zvyšování kvality výuky na vysokých školách a univerzitách. Publikace je rozdělena do několika částí. První kapitola je věnována psychologickým základům učení a obsahuje adekvátně citovaná odborná východiska tohoto kognitivního procesu. V další části autoři popisují samostatně řízené učení podpořené teoriemi motivace a self-efficacy. Text je popsán srozumitelně a konkrétně. Následuje část věnovaná tvorbě studijních a učebních plánů, kde jsou popsány dvě metody využívané v praxi a to Constructive Alignment a sense of success/sense of failure a to konkrétně ve výuce zakládání podniku. Pro lepší přehlednost pracují autoři s tabulkami a diagramy. Čtvrtá, stěžejní, kapitola popisuje metody didaktického designu, které jsou v současnosti v oboru nejčastěji využívány. Jedná se např. o kognitivní učení a učení orientované na problémy, design thinking či Inverted Classroom. Zde oceňuji především skutečnost, že se jedná o opravdu inovativní přístupy, kdy autoři vycházeli primárně ze zahraniční literatury a příkladů dobré praxe. Následuje kapitola zaměřená na to, co je kvalitní výuka a dále pak na virtuální prvky ve výuce. Publikace je zakončena přehledem různých metod, které by bylo možno využít ve výuce podnikatelských kompetencí.

Publikaci jako celek hodnotím velmi kladně, neboť se jedná o pečlivě sestavený materiál, který mnoho vyučujících v praxi rádo využije. I po formální a stylistické stránce se jedná o kvalitní publikaci.

doc. PhDr. Alena Kajanová, Ph.D.

Psychologické základy učení

K osobnostním předpokladům získávání vědomostí řadíme mj. kognitivní schopnosti, předchozí vědomosti, motivaci a postoje. Na základě těchto skutečností vyvstává před pedagogy v rámci výuky na vysokých školách důležitá otázka: jakým způsobem lze procesy učení a výuky podporovat a zlepšovat?

Získávání vědomostí patří k nejdůležitějším cílům vzdělávacího procesu (Renkl, 2015) a používá se zpravidla jako synonymum k pojmu *učení*. Učení lze chápat jako „změnu struktur řídicích chování na základě získaných zkušeností“ (Hoffmann & Engelkamp, 2017, str. 3).

V pedagogické psychologii popř. v pedagogice rozlišujeme mezi deklaratorními vědomostmi (vědět co) a procedurálními vědomostmi (vědět jak), (Renkl, 2015). Pokud se např. studující v rámci výuky podnikatelských kompetencí naučí znát možné zdroje financování nebo rozdíly mezi právními formami podnikání, popř. dovedou objasnit pojem *venture capitalist*, jedná se o deklaratorní vědomosti. Příkladem procedurálních vědomostí, které by si studující měli osvojit v rámci výuky směřující k podnikání, patří zhotovení finančního plánu nebo *businessplánu* a nebo i vědomosti získané v rámci případových studií, fiktivních firem nebo v průběhu odborných praxí. V této souvislosti zdůrazňuje Renkl (2015), že „při získávání vědomostí není rozhodující pouze jejich

kvantita. Důležitá je rovněž kvalita vědomostí, přičemž je relevantní zejména stupeň a míra vzájemných vztahů a souvislostí.“ (str. 5). Zastánci teorie situačního učení vychází z předpokladu, že získávání vědomostí je vždy vázáno na určitý kontext, je spjata s určitou situací.

Vysokoškolská didaktika často vychází z předpokladu, že rozhodujícím kritériem pro úspěšné učení je aktivní účast studujících. Renkl (2015) však vůči tomuto vystupuje kriticky a říká, že je problematické tvrdit, že „kritériem pro posouzení skutečnosti, zda probíhá efektivní učení, by měly být primárně otevřené aktivity“ (str. 7). Výsledky empirických studií ukazují, že aktivní studující se často nenaučí více a že učení prostřednictvím výuky za určitých podmínek může být i přetěžující, přičemž se „pasivní“ posluchači naučí často více než „aktivní“ studující. Též práce s větším množstvím příkladů je zpravidla efektivnější než rychlý přechod k samostatnému řešení úloh (Renkl, 2015). Nezáleží tudíž na „viditelné aktivitě, nýbrž na mentální aktivitě ve vztahu k probírané látce“ (Renkl, 2015, str. 8). Závěrem lze konstatovat, že rozhodujícím faktorem, který přispívá k úspěšnosti při studiu, je aktivní „zabývání se“ *probíranou látkou*.

Existuje řada faktorů, které ovlivňují úspěšnost při získávání vědomostí. Empirický výzkum výuky a učení se zabývá identifikací kauzálních mechanismů, „které mohou objasnit, proč jsou některé formy výuky efektivnější než jiné“ (Schneider & Mustafić, 2015, str. 6). V současné době dominující modely výkladu výsledků empirického výzkumu učení a výuky vychází z aktuálních poznatků kognitivních věd. Dle nich musí být nové informace, popř. souvislosti nejprve uloženy do dlouhodobé paměti, aby je bylo možno později v případě potřeby (např. v rámci zkoušky) znovu vyvolat a aktivně využít. Nové informace se

však ukládají v dlouhodobé paměti pouze tehdy, pokud „je předem vezmeme na vědomí a v pracovní paměti úspěšně dále zpracujeme“ (Schneider & Mustafić, 2015, str. 6). V této situaci mohou vyučující pomoci rozmanitými formami výuky, nemohou však bezprostředně využít dlouhodobou paměť studujících. Z didaktického hlediska může být výuka uspořádána v rámci různých forem. Avšak úspěšnost studujícího při získávání vědomostí může vyučující ovlivnit pozitivně pouze za předpokladu, „pokud nepředkládá pouze relevantní informace, nýbrž současně též vytváří podmínky pro intenzivní zpracování obsahu v pracovní paměti a jejich strukturované ukládání do dlouhodobé paměti“ (Schneider & Mustafić, 2015, str. 6). Studující kromě toho potřebují efektivní seberegulaci, aby byli schopni úspěšně zvládnout veškeré výzvy spojené se studiem, které bývá zpravidla spojeno současně i s mnoha svobodami.

2. Samostatně řízené učení

Studující si musí své studium na vysoké škole většinou samostatně řídit a uspořádat. Formální organizace studia (např. zkušební a studijní řád, přednášky, semináře, cvičení a praxe) bývají zpravidla řízeny a určovány vysokou školou. Studium však vyžaduje též samostatnou přípravu na výuku, vypracování domácích úloh a referátů, jakož i přípravu na ústní a písemné zkoušky. Na základě těchto skutečností je zřejmé, že samostatně řízené učení má v rámci studia velký vliv na dosažení dobrých studijních výsledků. Ve shodě s teorií Pintricha (2004) a Zimmermana a Kitsantase (2014) lze samostatně řízené učení definovat jako „aktivní konstruktivní proces, při kterém si studující stanovuje určité cíle a současně kontroluje vlastní kognitivní proces, motivaci, emoce a chování v závislosti na individuálních cílech a daném kontextu studia“ (Justus, 2017, str. 14). V kontextu založení podniku se pojmem samostatně řízené učení označuje „a systematic process of human thought and behavior that involves setting personal goals and steering oneself toward the achievement“ (Oser & Volery, 2012, str. 28).

Popisem a objasněním procesu samostatně řízeného učení se zabývají různé modely (např. model tří vrstev od Boekaertse, 1999; model samostatně řízeného učení ze sociálně-kognitivní

perspektivy od Zimmermana, 1989; motivační model samostatně řízeného učení studujících od Pintricha, 2004). Společným cílem všech těchto výzkumů a modelů je odhalit možnosti jak podporovat efektivní samostatné řízení procesu učení (“the formula for academic success”, Dent & Koenka, 2016, str. 425).

S ohledem na tuto skutečnost bude v následující části textu věnována pozornost vybraným motivačním aspektům a sebe-důvěře, které mohou být pomocí vhodných didaktických metod a studijních podmínek úspěšně podporovány.

2.1 Motivační aspekty ve výuce podnikatelských kompetencí

Vědci se pokouší pomocí nejrůznějších metod zkoumat motivaci k cílevědomému chování člověka (např. teorie sebeurčení Deciho a Ryana, 1993; teorie stanovení cílů Lockeho a Lathama, 1990; situačně zaměřená metoda Heckhausena, 1977 a Rheinberga, 2008; model očekávání hodnot Ecclese a Wigfielda, 2002). Přitom vyvstávají kromě jiných i tyto otázky: Co aktivuje člověka? Proč různí lidé reagují jinak na stejné podněty?

Řada těchto motivačních teorií poskytuje cenné poznatky umožňující vysvětlit otázku, proč někteří lidé založí podnik a jiní přispívají k inovacím v podniku. Motivované jednání člověka je biologicky dané a zakotvené a vzniká na základě interakce člověka s jeho zájmy, motivy, přáními, cíli, znalostmi, schopnostmi a dovednostmi a určitými situacemi, např. v rodinném či vysokoškolském kontextu (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Motivace je tudíž výsledkem vzájemného působení mezi různými faktory, jako například osobními cíli, okolím, charakteristikou osob, obchodním prostředím a individuálním vnímáním různých

očekávání a možných výsledků (Estay, Durrieu & Akhter, 2013). Lidské chování zpravidla „není určováno danou situací, nýbrž vytýčenými cíli“ (Hoffmann & Engelkamp, 2017, str. 3).

Vliv motivace na podnikatelské aktivity je komplexní a je ovlivňován celou řadou faktorů (Carsrud & Brännback, 2009). Mnoho vědců zabývajících se výzkumem start-upů rozlišuje mezi založením podniku z nutnosti (necessity-driven entrepreneurs) a oportunistickými zakladateli podniku (opportunity-driven entrepreneurs), (Carsrud & Brännback, 2009). S ohledem na výše uvedené označují Shepherd a Patzelt (2018) extrinziční (zpravidla finanční) motivy jako hlavní motivátory při založení podniku.

Zdroj motivace může být buď v člověku samém (intrinziční motivace), nebo mimo tuto osobu (extrinziční motivace), (Deci & Ryan, 1993). Člověk může být motivován k určité činnosti (například naučit se nová slovíčka nebo sestavit businessplán), protože ho tato činnost baví, a tudíž v něm vyvolává pozitivní emoce. Člověk ale může být též motivován k určité činnosti, protože je spojena s určitými materiálními výhodami (např. peníze, dobré známky), (viz Tabulka 1)

Tabulka 1: Intrinziční a extrinziční podněty

Motivace	Podněty
Intrinziční	radost, zábava, zvědavost, zájem
Extrinziční	získání určité formy „odměny“: peníze, moc, prestiž, pochvala eliminace „trestů“: pohrdání, stud

Ke vzniku intrinziční motivace nejsou nutné externí odměny, jelikož již výkon samotné činnosti se stává odměnou. Při vzniku extrinziční motivace mohou hrát roli peníze nebo uznání: při

převážně intrinziční motivaci je v popředí zájmu zejména instrumentalita výkonu s účelem dosažení externích cílů (obdržení „odměny“ nebo eliminace „trestu“). Obě formy motivace nemusí nutně existovat pouze izolovaně, mohou se vyskytovat i ve smíšené formě (např. založení vlastního podniku, protože to člověka uspokojuje, avšak zároveň je to i zdrojem zajímavých finančních podnětů).

Na základě četných empirických výzkumů Deci a Ryan (1993) ve své teorii sebeurčení identifikovali tři základní psychologické potřeby, které jsou základním předpokladem pro vznik intrinziční motivace: prožitek autonomie a kompetence a sociální včlenění (viz *Obrázek 1*).



Obrázek 1: Základní psychologické potřeby (teorie sebeurčení motivace, Deci & Ryan, 1993)

Intrinzitní kvalita motivace je dále určována mírou sebeurčení (srov. Deci & Ryan, 1993).

Při podnikatelském jednání navíc hraje centrální roli i spokojenost se životem i s prací (life and job satisfaction): jedná se o dva velice silné motivátory k samostatnosti. Nedochází-li k uspokojení základních potřeb na pracovišti v roli zaměstnance, mají lidé spíše tendenci změnit své okolí, např. tím, že založí vlastní podnik.

Vytčené cíle signifikantním způsobem ovlivňují lidské chování (theory of goal setting, Locke & Latham, 1990). Stanovené cíle jsou významnými motivátory i v rámci podnikatelských aktivit. (Carsrud & Brännback, 2009). Rozlišujeme krátkodobé a dlouhodobé cíle (například založení podnikatelského účtu vs. vstup podniku na burzu), jakož i proces stanovení cíle a proces realizace cíle (srov. goal setting a goal striving), (Gollwitzer & Wieber, 2010). Avšak vytvoření určité intence nezaručuje vznik skutečného jednání (Spector & Kim, 2014): ne všechny osoby, které mají úmysl založit podnik, jednoho dne skutečně vlastní podnik založí. Fakt, že silný záměr ještě není zárukou skutečného dosažení cíle, je v motivační a volní psychologii označován jako intention-behaviour gap (Gollwitzer & Wieber, 2010).

Při samostatně řízeném učení má motivace velice důležitou roli. Vliv intrinzitní motivace na řízení vlastního učení je již velice dobře prozkoumán a objasněn. Výsledky studií poukazují na to, že se intrinzitně motivovaní studující předmětem studia zabývají mnohem častěji a intenzivněji než spíše extrinzitně motivovaní studující. Intrinzitně motivovaní studující dále více využívají elaborační metody a strategie, jelikož se více zajímají o obsah a pokouší se látce porozumět. Podpora motivace proto patří k základním úkolům pedagogů na vysokých školách. Motivaci lze

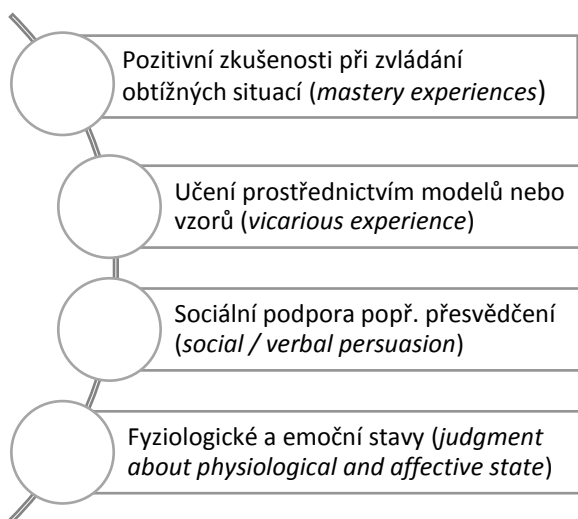
podporovat a rozvíjet jak přímo (například formulováním vlastních cílů), tak i nepřímo (např. příjemnou pracovní atmosférou, která spočívá ve vzájemném respektu). Konkrétní náměty pro vytvoření motivujícího prostředí a podmínek jsou zevrubně popsány jak v kapitole *Tvorba studijního plánu založeného na kompetencích*, tak i v *Metodách*.

2.2 Očekávání vlastní efektivity

Prvek vlastní výkonnosti a účinnosti (self-efficacy) vychází ze sociálně-kognitivní teorie Bandury (1997) a má za sebou dlouhý vývoj v různých oblastech využití, např. ve sportu, při učení nebo i ve vztahu ke zdraví a k práci (přehled k tomuto najdeme např. u autorů Feng, Rost & Zhang, 2015). Očekávání vlastní efektivity lze definovat jako „pozitivní přesvědčení o efektivitě vlastního jednání v konkrétní pracovní situaci“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, str. 444) a popisují „přesvědčení být schopen realizovat též za nepříznivých interních / externích podmínek v nejširším slova smyslu na akademické cíle vztažené způsoby jednání“ (Feng, Rost & Zhang, 2015, str. 160).

Současný stav výzkumu ukazuje, že očekávání vlastní efektivity ovlivňuje jak afektivní a kognitivní procesy, tak i výsledky jednání (např. Bandura & Locke, 2003). Očekávání vlastní efektivity jsou úkolově, popř. doménově specifická (Bandura, 1997; Feng, Rost & Zhang, 2015). S ohledem na tuto skutečnost může člověk vykazovat například velké očekávání vlastní efektivity při vytváření obchodních kontaktů a sítí a současně nízké očekávání vlastní efektivity při vedení zaměstnanců. Ve výzkumech, které se týkají začínajících podnikatelů je pojem podnikatelského očekávání vlastní účinnosti (entrepreneurial self-efficacy) často

centrem empirických výzkumů (přehled o současném stavu výzkumu a existujících nástrojích měření najdeme např. u Brännbacka a Carsruda, 2017). Výsledky studií poukazují na signifikantní pozitivní souvislosti mezi očekáváním vlastní efektivity a podnikatelským záměrem (BarNir, Watson & Hutchins, 2011), jakož i podnikatelským růstem (Baum & Locke, 2004). Osoby s vysokým podnikatelským očekáváním vlastní efektivity více věří své myšlence založit vlastní podnik. Očekávání vlastní účinnosti nadto ovlivňuje úroveň motivace a výkon. Bandura (1997) vyjmenovává čtyři zdroje, které mohou ovlivnit očekávání vlastní efektivity (srov. *Obrázek 2*):



Obrázek 2: Čtyři zdroje vlivů na očekávání vlastní efektivity (dle Bandury, 1997)

Tyto faktory mají značný význam zejména ve výuce začínajících podnikatelů, která se ve svých programech zaměřuje též na zvýšení očekávání vlastní účinnosti. Mezi velice efektivní aktivity patří mj. systematické vytváření příležitostí pro získávání pozitivních zkušeností, modelové učení, navazování kontaktů s různými podnikateli, kteří mohou fungovat jako vzory a příklady, jako i sociální podpora prostřednictvím různých programů a fondů (například EXIST-stipendium pro zakladatele podniku).

3. Tvorba studijních a učebních plánů na základě kompetencí

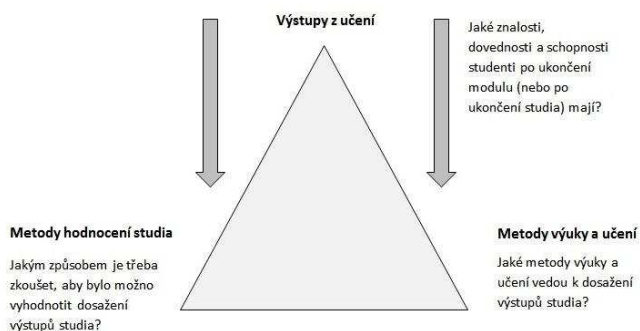
V následující kapitole se zaměříme na tvoření osnov na základě kompetencí. Nejprve bude podrobněji vysvětlena metoda Constructive Alignment. Poté následuje objasnění významu „sense of success“ a „sense of failure“ ve výuce zakládání podniku.

3.1 Výuka metodou Constructive Alignment

Z perspektivy vysokoškolské didaktiky hrají výstupy z učení ve výchovně-vzdělávacím procesu klíčovou roli. Při plánování výuky (nebo též při inovaci studijního oboru) jsou požadované studijní výstupy výchozím bodem, ačkoli by intuitivně měly být spíše na konci procesu či jednání. „Účinné a efektivní zprostředkování vědomostí, dovedností, schopností a znalostí není v rámci vysokoškolského vzdělávání možné, aniž by předem nebyly jasně stanoveny studijní výstupy (například: „Po úspěšném absolvování tohoto semináře, modulu nebo studijního oboru jsou studující schopni ...“)" (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, str. 51). Výuka na vysokých školách je často zaměřena pouze na samotný obsah (Jaroschinsky & Rózsa, 2015).

V posledních letech se na německých vysokých školách při plánování výuky stále častěji využívá metoda tzv. Constructive

Alignment (Biggs & Tang, 2011). Pojem Constructive Alignment se rozumí spojením studijních výstupů (Learning Outcomes), metod výuky a studia a metod zkoušení a ověřování znalostí, vědomostí a dovedností (Jaroschinsky & Rózsa, 2015; Ulrich, 2016). Požadované studijní výstupy, metody výuky a studia a metody zkoušení a ověřování znalostí jsou navzájem precizně sladěny. Základní myšlenka a podstata metody Constructive Alignment je znázorněna na *Obrázku č. 3*.



Obrázek č. 3: Struktura Constructive Alignment (dle grafiky TUM; Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, str. 52)

Výstupy z učení – jaké znalosti, dovednosti a schopnosti studující po ukončení modulu (nebo po ukončení studia) mají

Metody hodnocení studia – jakým způsobem je třeba zkoušet, aby bylo možno vyhodnotit dosažení výstupů studia

Metody výuky a učení – jaké metody výuky a učení vedou k dosažení výstupů studia

„Podstatou metody Constructive Alignment [...] je soulad mezi stanovenými výstupy z učení a od nich odvozenými a těmto výstupům odpovídajícími formami zkoušek a příslušnými

aktivitami studujících“ (Jaroschinsky & Rózsa, 2015, str. 114). V této souvislosti poukazuje Sturm (2018) na to, že výuka zohledňující kompetence není zaměřena primárně na řízení vzdělávacího procesu, nýbrž na podporu studujících v jejich samostatně regulovaném učení „tím, že jim na základě formulování studijních výstupů nabízí určitou orientační pomoc. [...] Finálně dochází k vzájemnému propojení studijních výstupů, což ve výsledku vede ke vzniku kvalifikací a kompetencí. Výstupy z učení vycházejí z kompetenčních profilů absolventů, které vznikají a jsou navrhovány na základě vzorů, standardů, analýz životopisů, ale i prostřednictvím analýz požadavků, potřeb a poptávky“ (str. 3).

Při plánování výuky musí tudíž být nejprve precizně definovány konkrétní cíle a výstupy studia. Na základě taxonomie cílů a výstupů studia dle Blooma (1976) lze požadované stupně vědomostí přesně diferencovat (viz Tabulka 2).

Tabulka 2: Bloomova taxonomie studijních výstupů, 1976 (dle Sturma, 2016)

Stupeň taxonomie	Slovesa k popisu studijních výstupů	Příklady otázek a úloh
1. Vědomosti	reprodukovat, popsat, označit, vyjmenovat, přiřadit, pojmenovat, doplnit	Vyjmenujte prosím všechny ...! Uvedte prosím ...!
2. Porozumění	srovnat, vysvětlit, opsat, interpretovat, rozčlenit, charakterizovat, objasnit	Srovnajte prosím...! Vyprávějte ... vlastními slovy!

3. Aplikace	vybrat, konstruovat, vyvinout, plánovat, řešit, identifikovat, vypočítat, kombinovat, implementovat, vypracovat, navázat, formulovat	Jaký by byl výsledek, kdyby ...? Jak byste shrnuli ...?
4. Analýza	odvodit, analyzovat, vyhodnotit, zdůvodnit, doložit, odvodit v souvislosti, diskutovat, usoudit, vyvodit, korigovat, zjednodušit	Sestavte plán ... na základě modelu ...! Zdůvodněte prosím, proč ...!
5. Syntéza	optimalizovat, vytvořit, uspořádat, konstruovat, kombinovat, improvizovat, vyvrátit	Navrhněte prosím alternativu! Vytvořte prosím model! Jakým způsobem by bylo možno modifikovat (pozměnit) plán?
6. Evaluace	kritizovat, vyhodnotit, posoudit, obhájit, dokázat, doporučit, poradit, zvážit, zkoumat, zkoušet	Co byste doporučili? Odhadněte význam ...! Jaký je Váš názor na...?

Získávání kompetencí zde v ideálním případě probíhá tak, že požadované kompetence jsou nejprve budovány na nižším stupni a postupně dochází k nabývání stále vyšších úrovní vědomostí,

dovedností a schopností. Kromě toho musí být cíle a výstupy studia formulovány tak, „aby popisovaly konkrétní úkoly, které mají studující vykonat“ (Sturm, 2018, str. 3). Jaroschinsky a Rózsa (2015) uvádí příklad z výuky začínajících podnikatelů (srov. Tabulka 3).

Tabulka 3: Cíle a výstupy studia na základě Taxonomie dle Blooma (1976) na příkladu výuka začínajících podnikatelů (Jaroschinsky & Rózsa, 2015)

Kognitivní výstupy učení	Stručná definice	Časový harmonogram
1. Vědomosti	Studující jsou schopni reprodukovat své vědomosti o problematice založení podniku.	1. týden
2. Porozumění	Studující jsou schopni sdělit smysl a význam businessplánu a začlenit jej do problematiky založení podniku.	
3. Aplikace	Studující jsou schopni aplikovat svůj fiktivní obchodní záměr v modelu Canvas a prezentovat jej.	2. týden
4. Analýza	Studující jsou schopni na základě zpětné vazby provádět změny ve svém obchodním modelu Canvas a sladit všechny nové souvislosti	3. týden

5. Syntéza	Studující dál rozvíjí svůj obchodní model a zohledňují tento vývoj ve svém businessplánu.	4. týden
6. Evaluace	Studující jsou schopni zdůvodnit, vyhodnotit a před experty obhájit svůj businessplán.	5. týden

K sestavení businessplánu studující potřebují relevantní odbornou, metodickou, sociální a osobnostní kompetenci (Jaroschinsky & Rózsa, 2015). Studující musí mít odpovídající znalosti a vědomosti, musí je umět vyhodnotit a posoudit (odborná kompetence), potřebují znalosti např. z oblasti managementu a sestavení businessplánu a financování založení podniku. Dále zde dochází k rozvíjení schopnosti aplikovat získané vědomosti (metodická kompetence), například na základě různých tvůrčích technik v rámci hledání a formulování podnikatelského záměru, schopnosti zevrubné analýzy trhu nebo schopnosti odvodit a sestavit finanční plán (Jaroschinsky & Rózsa, 2015). Studující kromě toho musí umět „přizpůsobit své vlastní plány názorům a hodnotám celé skupiny“ (Jaroschinsky & Rózsa, 2015, str. 118), (sociální kompetence), k čemuž jsou zapotřebí komunikační schopnosti a schopnost týmové práce (interakce v týmu). Nakonec zde dochází i k rozvoji zodpovědnosti, kritického myšlení (například na základě zpracování zpětné vazby) a sebereflexe studujících (osobní kompetence), Jaroschinsky & Rózsa, 2015).

! Sturm (2018) konkretizuje dále některé důležité aspekty, které je při formulování cílů a výstupů studia nutno zohlednit:

- ✓ včasná komunikace vyučujících a studujících ohledně výstupů z učení z důvodu ujasnění si vzájemných očekávání;
- ✓ popis studijních cílů a výstupů pomocí aktivních sloves, používat vždy pouze jedno sloveso na jeden cíl a výstup;
- ✓ vyvarování se pokud možno nepřesných sloves;
- ✓ cíle a výstupy musí být prokazatelné, měřitelné a hodnotitelné;
- ✓ při formulaci cílů a výstupů zohlednit též zvolenou formu zkoušky;
- ✓ mít na zřeteli časový harmonogram a disponibilní zdroje;
- ✓ konzultovat cíle a výstupy s kolegy.

Po formulování studijních cílů a výstupů z učení dochází v další fázi ke stanovení příslušných výukových a studijních aktivit. „Cílem je integrovat studující do „architektury“ učení a výuky, ve které mohou vzdělávací proces partnersky sami a ve skupinách zodpovědně spoluvytvářet a ovlivňovat“ (Jaroschinsky & Rózsa, 2015, str. 119). S ohledem na cíle a výstupy z učení volí Jaroschinsky a Rózsa (2015) ve své výuce podnikatelských kompetencí kombinaci následujících metod:

1. týden:

Agenda, referát, kolokvium, skupinová práce, feedback, pohovory a přednáška;

2. týden:

Kolokvium, feedback, pohovory, motivační přednášky, kolokvium a skupinová práce;

3. týden:

Feedback, pohovory, metoda blesk „Flitzlicht“ – metoda zpětné vazby, která rychle navozuje pozitivní náladu, názor ve skupině, přičemž se studující stručně vyjadřují větou nebo několika větami k jednomu jasně vymezenému tématu), motivační přednáška, přednáška a skupinová práce;

4. týden:

Feedback, pohovory, skupinová práce a konference;

5. týden:

Prezentace, evaluace, zpětná vazba a evaluace metodou terč „Zilescheibe“ - metoda zpětné vazby, která umožňuje zjistit transparentním způsobem pokrok v učení.

Dalším krokem je stanovení zkušebních a hodnoticích kritérií na základě stanovených studijních cílů a výstupů z učení. „Zde je třeba kriticky zjišťovat a určit, jaké formy zkoušek umožňují systematicky sledovat, prověřit a hodnotit rozvíjené kompetence, jako např. popis produktu, provádění analýzy trhu, sestavení a analýza finančního plánu atd.“ (Jaroschinsky & Rózsa, 2015, str. 118). Tímto postupem lze zajistit, že bude zkoušeno to, co bylo skutečně předmětem výuky a studia. „Například nelze schopnost studujících kriticky myslet nebo jejich kreativitu zkoušet pomocí multiple-choice testu. Též schopnost týmové práce a spolupráce nelze zprostředkovat, podporovat a rozvíjet převládající frontální výukou“ (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, str. 51).

Následující otázky, popř. kroky je nutno v rámci plánování a realizace výuky zohledňující kompetence zodpovědět, popř. realizovat ještě před jejím zahájením: (Sturm, 2018):

Stanovení cílů výuky (též z perspektivy budoucího pole působnosti absolventů, profesní a vědecké činnosti): Co mají studující po absolvování výuky umět?

1. Stanovení nutných kompetencí: Jaké kompetence budou absolventi potřebovat, aby byli schopni tyto činnosti vykonávat?
2. Rozčlenění kompetencí dle vymezené stupnice: Na jaké úrovni budou kompetence využívány?
3. Stanovení vhodného formátu zkoušek: Jakým způsobem má být ověřováno, jaké kompetence studující získali?
4. Stanovení studijních aktivit: Jakým způsobem mají studující kompetence získat?
5. Stanovení obsahu: Jaký obsah má být v rámci výuky zprostředkován?

K výhodám formulace cílů patří jasné zacílení vlastní výuky v rámci studijního oboru, zvýšení motivace studujících, usnadnění plánování výuky, určení míry očekávání a cílené zaměření hodnotících metod (Sturm, 2018).

3.2 „Sense of success“ a „sense of failure ve výuce podnikatelských kompetencí

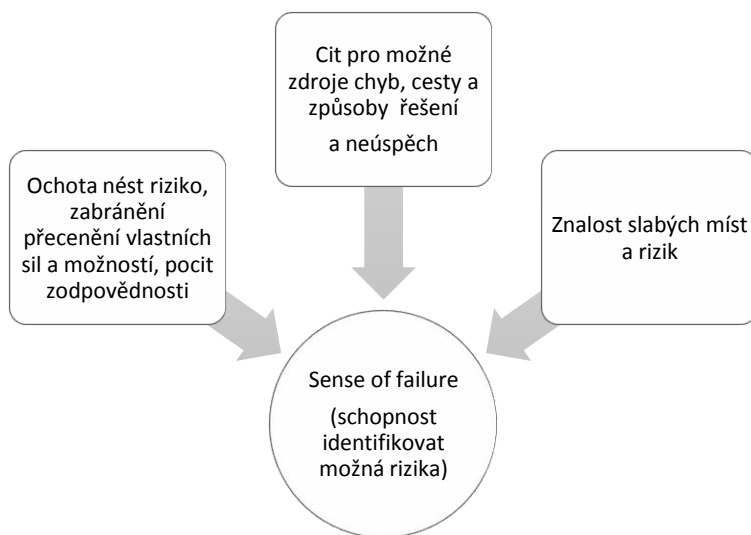
Většina kurzů zaměřených na zprostředkování podnikatelských kompetencí silně bazíruje na vysoké motivaci učících se a na reálnosti založit podnik. Avšak Oser a Volery (2012) například zdůrazňují, že je třeba vytvořit v rámci výuky zakládání podniku i jistou vyváženost mezi tzv. cítem (smyslem) pro úspěch („sense of success“) a cítem (smyslem) pro ztroskotání (krach), („sense of failure“). Jak „sense of success“, tak i „sense of failure“ patří k nejdůležitějším podnikatelským kompetencím (Oser & Volery, 2012). „Sense of success“ rozvíjí podnikatelské myšlení a jednání a posiluje očekávání vlastní účinnosti. Naproti tomu může „sense of failure“ zastávat funkci určité prevence popř. senzibilizace vůči

možným negativním zkušenostem nebo problémům při zakládání podniku.

Fakta poukazují na to, že zejména ve fázi po založení podniku – ve fázi finanční nestability a nejistoty – hrozí četná rizika. Dle údajů Osera a Voleryho (2012) v prvních pěti letech po zahájení podnikání více jak polovina start-upů ukončuje svoji činnost. Tento vývoj ukazuje, že k tomu, aby člověk založený podnik byl schopen úspěšně vést dál, je třeba více než pouze schopnost a ochota nést riziko, podávat vysoký výkon a být připraven na velkou zátěž. Za této situace se jeví jako žádoucí určité obsahy jako critical incidents (vyzývavé situace) ve výuce podnikatelských kompetencí zprostředkovávat intenzivněji a ve větší míře, aby budoucí podnikatelé byli tímto způsobem na možné okolnosti a situace průběžně více senzibilizováni. Zejména ve fázi po založení podniku nastávají různé critical incidents, které mohou vést k finanční krizi (Heinrichs, 2016; Heinrichs & Jäcklin, 2017). Zkušenosti nebo na danou situaci připravení zakladatelé podniku jsou schopni události včas rozpoznat a kontrolovat. Vzniká otázka, jak lze studující naučit tato rizika včas identifikovat a řídit? Jakým způsobem lze poznatky o potenciálních rizicích a neúspěchu start-upů efektivně zprostředkovat v rámci výuky podnikatelských kompetencí? Znalost této problematiky může nastávající podnikatele a zakladatele podniku podpořit při předcházení nepříjemným překvapením. Cílem není podkopat či snížit motivaci nebo ochotu nést riziko u potenciálních zakladatelů podniku, nýbrž poskytnout zevrubné informace o všech aspektech podnikání. Znalosti ohledně critical incidents slouží i již ztroskotaným zakladatelům podniku, kteří se opakovaně rozhodnou učinit další pokus a krok k samostatnosti. Je důležité vědět, na čem lze při založení podniku ztroskotat. Zde

hraje důležitou roli flexibilita zakladatelů podniku: může například nastat situace, kdy dojde k poruše výrobního zařízení či stroje nebo dosud spolehlivý zákazník neuhradí platbu. V této souvislosti je třeba jasně rozlišit mezi požadovaným „sense of failure“ a strachem či obavami před ztroskotáním. Na rozdíl od strachu či obav má „sense of failure“ přispět a vést k reálnému odhadu, popř. vyhodnocení rizika.

Oser a Valery (2012) definují tři dimenze „sense of failure“ (viz. *Obrázek 4*).



Obrázek 4: Tři složky „sense of failure“ (Oser & Volery, 2012)

Zde hrají důležitou roli osobní zkušenosti a schopnost umět identifikovat relevantní slabá místa, rizika.

Na tomto základě vyvinul výzkumný tým kolem Heinrichse (Heinrichs, 2016; Heinrichs & Jäcklin, 2017) studijní materiály na bázi případových studií, které byly následně implementovány do vysokoškolské výuky a evaluovány. Základ koncepce kurzu, založeného na případových studiích, tvořilo sedm různých kritických situací, které byly studujícím prezentovány ve formě následujících konkrétních situací:

- 1) Ztráta zakázek z důvodu nedostatku pracovních sil;
- 2) Insolvence hlavních zákazníků;
- 3) Nespokojenost zákazníků;
- 4) Ztráta zakázek kvůli konkurenci;
- 5) Chybějící přehled o finanční situaci nového podniku;
- 6) Chybějící podpora ze strany rodiny zakladatele podniku;
- 7) Vystoupení (odchod) členů zakladatelského týmu.

Tyto situace byly zpracovány a řešeny s účastníky Blended-Learning-kurzu na Goethe-Universität ve Frankfurtu nad Mohanem. Ve svém článku uvádí Heinrichs (2016, str. 263) následující příklad:

Situace 5: Nedostatek informací o ekonomické situaci nového podniku

Podnikatel, který zahajuje podnikání, nemá dostatek času na to, aby zohlednil finanční situaci nového podniku. Proto deleguje finanční a účetní záležitosti na daňového poradce. Podnikatel obdrží dokumenty, které poradce připravuje a eviduje. Ke konci druhého roku v podnikání daňový poradce zdůrazňuje, že náklady, které byly již v prvním roce vysoké, se zvýšily a v důsledku toho se dramaticky snížil zisk.

Výsledky evaluace prokázaly statisticky signifikantní zlepšení podnikatelských znalostí a vědomostí a statisticky signifikantní růst přesvědčení o vlastních schopnostech (Heinrichs, 2016; Heinrichs & Jäcklin, 2017).

4. Výuka podnikatelských kompetencí: Prvky didaktického designu

V následující kapitole budou popsány oblasti, popř. metody didaktického designu, které jsou využívány v současnosti často kromě jiných oblastí i ve výuce podnikatelských kompetencí. Jednak budou objasněny nejdůležitější aspekty didaktického designu, avšak budou též uvedeny některé příklady z podnikatelských kompetencí.

4.1 Kognitivní učení

Těžiště metody Cognitive Apprenticeship je založeno na skutečnosti, že nabízí vizualizaci kognitivních procesů (ve smyslu vztahu mistr – učeň). Výhody praktické výuky jsou zde využívány i v rámci teoretického vzdělávání (Reich, 2007). Metoda Cognitive Apprenticeship vychází z myšlenky, „že i abstraktní témata lze zprostředkovat prakticky“ (Reich, 2007, str. 3) a interní procesy mohou být vizualizovány (například ve psané nebo mluvné formě.

Zaměříme-li se na praktickou výuku podrobněji (např. knihvazače, automechaniky nebo kadeřníky), dojdeme ke zjištění, že se jednotlivé pracovní kroky vizualizují prostřednictvím

pracovních postupů. Pro učně se tímto každý pracovní krok a jeho význam v rámci výroby určitého produktu stává srozumitelným. Učeň proto jednotlivé dílčí kroky zpravidla bez problémů a snadno pochopí a zapamatuje si je (Reich, 2007). Postupně tyto kroky a postupy zvládá vykonávat samostatně, jejich obtížnost přitom sukcesivně narůstá (učení na základě modelu, situační učení). Pomocí didaktického modelu Cognitive Apprenticeship má „tato názornost a vizualizace pracovních postupů být přenesena a aplikována i v rámci neviditelných myšlenkových kroků a postupů“ (Theorie-Praxis-Transfer; Reich, 2007, str. 1).

Metoda Cognitive Apprenticeship se skládá z následujících sedmi fází:

1. „Modeling“

V první fázi vyučující jednotlivé pracovní kroky názorně předvede.

2. „Coaching“

Žáci se v této fázi aktivizují. Vyučující je v průběhu jejich vzdělávacího procesu pozorují a poskytují jim nutnou podporu.

3. „Scaffolding“

Žáci samostatně provádí jednotlivé pracovní kroky. Vyučující do vzdělávacího procesu zasahuje pouze za předpokladu, že si s danou problematikou žáci sami nedovedou poradit.

4. „Fading“

Ve čtvrté fázi žáci od vyučujících dostávají čím dál menší podporu a pomoc a stávají se samostatnějšími.

5. „Artikulation“

Žáci vysvětlují nově získané vědomosti a předávají je dál.

6. „Reflexion“

V šesté fázi žáci hodnotí význam nově získaných vědomostí či dovedností.

7. „Exploration“

V poslední fázi žáci aplikují nově získané vědomosti či nově získané dovednosti již zcela samostatně, bez podpory a pomoci vyučujících.

Metoda Cognitive Apprenticeship klade důraz na specificky odborné vědomosti, kognitivní a metakognitivní strategie učení, intrinziční motivaci a kooperativní práci (interakce mezi studujícími, jakož i mezi vyučujícími a studujícími).

Na vysokých školách se metoda Cognitive Apprenticeship často využívá ve výuce matematiky, cizích jazyků nebo ošetrovatelských a pečovatelských profesí. V rámci výuky podnikatelských kompetencí lze tuto didaktickou metodu využít pro uvedení do dané specificky odborné problematiky (zakládání podniku), jelikož se zde pracuje s autentickými problémy z praxe. Různá témata výuky podnikatelských kompetencí, jako například sestavení businessplánu nebo vedení rozhovoru s potenciálními zákazníky či poskytovateli kapitálu (investory) lze modelovat a vyučovat metodou Cognitive Apprenticeship.

4.2 Učení orientované na problémy

Základem této didaktické metody je komplexní problém (neznámá či nejistá situace), který má iniciovat jednání. Učení orientované na problémy vychází původně z reformy studia lékařství na Univerzitě McMaster v Kanadě. Mezitím se metoda rozšířila i na mnoha dalších studijních oborech, například v rámci studia práv nebo ekonomických a sociálních disciplín. Cílem metody je mj. „osvojení aplikovatelných vědomostí a odborné specifických strategií učení a myšlení“ (Reusser, 2005, str. 159) nebo „kompetencí (skills) ke konkrétnímu jednání“ (Reich, 2003).

Řešený problém musí vycházet z praxe, musí být předestřen a formulován motivujícím a aktivizujícím způsobem. Základním principem metody je rovnoprávnost mezi vyučujícími a studujícími. „Studující a jejich doprovod (vyučující) se setkávají jako rovnocenní partneři s vědomostmi, porozuměním, pocity a zájmy ve společném pedagogickém procesu, v rámci kterého jsou motivováni a povzbuzováni k otevřenému, reflektujícímu, kritickému a aktivnímu učení, které odpovídá jejich identitě“ (Reich, 2003, str. 2). Podklady a materiály nutné k řešení problému zpravidla určují a vyhledávají studující samostatně, vyučující zde není určujícím faktorem.

Učení orientované na problémy probíhá zpravidla v sedmi krocích (tzv. metodou „Sedmi skoků“; navrženou a vypracovanou Univerzitou v Maastrichtu, Schmidt, 1983).

1. Výklad neznámých pojmů (práce v malých skupinách)

V této fázi je představen řešený problém a vysvětleny otázky týkající se porozumění a pochopení dané problematiky. Tímto způsobem dochází k vytvoření společné výchozí situace pro všechny studující.

2. Definice problému (práce v malých skupinách)

Ve druhé fázi dochází k zúžení řešené oblasti na klíčový problém. („O co jde?“). Jsou zde popsány jednotlivé klíčové aspekty. Jelikož si jednotlivé pracovní skupiny samy definují své klíčové problémy, mohou se dopracovat k různým otázkám, popř. problémům.

3. Analýza problému (práce v malých skupinách)

Úkolem třetí fáze je aktivovat předchozí znalosti a vědomosti studujících. Pomocí metod jako např. Brainstorming dochází ke generování a shromažďování myšlenek či nápadů a jejich následné vizualizaci.

4. Strukturování (práce v malých skupinách)

Shromážděné myšlenky a nápady jsou následně rozčleněny (strukturovány) dle samostatně zvolených kritérií, filtrovány a stávají se předmětem diskuze. V této fázi dochází i k vzájemnému vysvětlování neznámých pojmů, procesů či struktur. Současně se zároveň v průběhu diskuze a strukturování otevírají další otázky, které zůstávají otevřené (vědomostní „mezery“).

5. Formulování studijních cílů (práce v malých skupinách)

V páté fázi dochází k formulování studijních cílů, které fungují jako spojnice či most mezi vědomostními mezerami a vědomostmi. Pracovní skupiny či týmy zaznamenávají v písemné podobě veškeré aspekty, které jsou relevantní pro řešení daného problému. Následně si jednotliví členové pracovní skupiny rozdělí úkoly.

6. Získávání informací (samostatná práce)

V této fázi jsou formou samostudia zpracovány jednotlivé úkoly. Podklady a materiály, které jsou k tomu zapotřebí (např.

literaturu, internet, rozhovory s experty), může poskytnout vyučující nebo si je studující obstarají samostatně na základě vlastní rešerše.

7. Výměna informací (práce v malých skupinách a plénium)

V sedmé fázi dochází ke shromažďování nových informací a k jejich aplikaci při řešení daného problému. Výsledky jsou zpracovány a vizualizovány. Jednotlivá řešení pracovních skupin jsou prezentována před ostatními pracovními týmy a dochází k vzájemné diskuzi. V centru zájmu není řešení problému samo o sobě, jelikož zpravidla existuje více možných a akceptovatelných řešení, nýbrž daleko více proces, postup a argumentace účastníků. Na závěr následuje reflexe vlastního procesu učení v rámci jednotlivých pracovních skupin.

Následná zkouška z dané problematiky může být též orientovaná na problémy a může vycházet z konkrétní situace. Jako příklad kompetenčně zaměřené zkoušky uvádí Urfer-Schumacher (2016) simulace, řešení situací blízkých realitě nebo projektové práce. Evaluační studie k oblasti učení zaměřeného na řešení problémových situací prokazují pozitivní výsledky této metody. Využití metody učení orientovaného na problémy může též významným způsobem přispět ke zvýšení motivace studujících.

4.3 Inverted Classroom

Metoda Flipped-Classroom (Flipped Classroom, obrácená výuka) je vhodná zejména v rámci hromadné frontální výuky,

kteřá je na vysokých školách hojně zastoupena. Tato metoda cílí proti anonymitě a nedostatku interakce. V rámci tradičních přednášek studující mají zpravidla pouze velice málo možností zabývat se intenzivně probíranou látkou, aplikovat získané vědomosti, popř. tyto kriticky reflektovat a vytvářet vazby a objevovat souvislosti s jinými, již dříve získanými vědomostmi. Je-li cílem výuky aplikace či kritické zkoumání získaných vědomostí, pak didaktická metoda frontální výuky není příliš vhodná, mj. též z důvodu velké časové náročnosti a nedostatku vhodných mechanismů zpětné vazby (Lehmann a kol., 2015). Metoda Inverted-Classroom oproti tomu umožňuje intenzivní zpracování komplexní látky a nabízí velký prostor pro výměnu vědomostí.

Hlavním přínosem a výhodou metody Inverted-Classroom je osvojení vědomostí, které probíhá ještě před samotnou výukou v rámci samostudia. „Na přednášky a semináře tudíž přichází studující, kteří již mají základní vědomosti, což vede k úspoře času, který lze následně využít v rámci diskuzí a při praktické aplikaci vědomostí získaných formou samostudia“ (Lehmann a kol., 2015, str. 83). Obsah výuky je zpravidla studujícím sdělen před zahájením výuky prostřednictvím internetu. Sdělení může obsahovat texty s odbornou problematikou nebo i videa. Pomocí různých testů mohou studující sledovat výsledky svého studia a mohou též vyhodnotit stav svých vědomostí na základě zpracování odpovídajících virtuálních modulů. Po této předchozí elektronické fázi (samostudiu) následuje prezenční fáze, ve které se již lze věnovat komplexnějším úkolům, jelikož studující již disponují potřebnými základními vědomostmi. Prezenční fáze může mít různou podobu (samostatná nebo skupinová práce, didaktické metody; viz kapitola *Didaktické metody*). V předcházející

„elektronické“ fázi mohou vyučující svým studujícím připravit a dát k dispozici různá cvičení, která pak následně budou řešena i v rámci prezenční fáze. Tímto způsobem lze podpořit a pozitivně ovlivnit i motivaci studujících. Úkolem vyučujícího při využití této metody není v první řadě zprostředkovat novou látku, nýbrž spíše prohloubení znalostí a vědomostí v rámci dané problematiky, popř. hraní role průvodce a rádce (Hoffmann & Kiehne, 2016).

Lehmann a kolegové (2015) ve svém článku podrobně popisují praktický příklad využití konceptu Inverted-Classroom v rámci výuky základů hospodářské informatiky, kterou navštěvovalo 250 studujících. Tento koncept (viz Tabulka 4) lze aplikovat i v mnoha jiných oborech, například i ve výuce podnikatelských kompetencí.

Tabulka 4: Popis jednotlivých fází výuky dle metody Inverted-Classroom (Lehmannová a kol., 2015)

První fáze: fáze samostudia (online)	
Cíl	samostatné zpracování probírané látky
Interakce	studující – probíraná látka
Prostředky	instruktážní videa, texty, popř. skripta, fólie, cvičení elektronickou formou
Výsledek/Výstup	studující se zabývají znalostí faktů a mohou svůj pokrok sledovat pomocí online testů (s okamžitou zpětnou vazbou). Na konci první fáze by v ideálním případě měli mít studující přibližně srovnatelné znalosti na stejné úrovni. Tato skutečnost je výchozím předpokladem pro druhou fázi.

Studijní cíl	Vědomosti a pochopení
Druhá fáze: Peer-studijní fáze (online)	
Cíl	aplikace a výměna získaných vědomostí
Interakce	studující – studující; studující – probíraná látka
Prostředky	náročnější textové úlohy, online diskuze, reflexe a zpětná vazba (Feedback)
Výsledek/Výstup	studující zhotoví folie s výsledky řešení úloh v dané skupině. Toto slouží jako východisko pro třetí fázi.
Studijní cíl	vědomosti, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a evaluace
Třetí fáze: fáze transferu (prezenční)	
Cíl	výměna a upevnění získaných vědomostí, hlubší zpracování probírané látky
Interakce	studující – vyučující; studující – studující; studující – probíraná látka (obsah)
Prostředky	příklady řešení od vyučujících, dotazy studujících, řešení nedorozumění a sporných bodů pomocí diskuze
Výsledek/Výstup	hlubší zpracování a proniknutí do probírané látky, kontrola studijních výsledků (pokroku), řešení nedorozumění a sporných bodů, zacelení mezer ve vědomostech

Studijní cíl	vědomosti, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a evaluace
Čtvrtá fáze: fáze prohlubovací (prezenční)	
Cíl	výměna a upevnění vědomostí a hlubší proniknutí do probírané látky a její zpracování v rámci úloh transferu
Interakce	studující – vyučující; studující – studující; studující – probíraná látka (obsah)
Prostředky	účast na doprovodných přednáškách, cvičeníh a seminářích, společné řešení úloh a reflexe na základě diskuzí s ostatními studujícími, popř. lektory nebo vyučujícími
Výsledek/Výstup	hlubší zpracování látky a transfer
Studijní cíl	vědomosti, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a evaluace

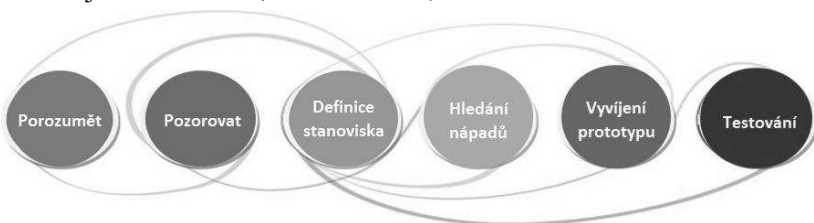
V závislosti na počtu probíraných témat či oblastí lze tyto fáze v průběhu semestru libovolně často opakovat. Jelikož v sobě tento koncept obsahuje peer-učení, jsou studující na začátku Inverted-Classroom-výuky rozděleni do několika malých skupin, které se též společně účastní přednášek, cvičení a seminářů. Zde je třeba mít na zřeteli, že implementace metody Inverted-Classroom do výuky vyžaduje silnou podporu ze strany informačních technologií (Lehmannová a kol., 2015).

V Německu metodu Inverted-Classroom prosazoval zejména Jürgen Handke (profesor anglistiky a lingvistiky), Christian Span-

nagel (profesor matematiky a didaktiky matematiky), jakož i Jörn Loviscach (profesor matematiky a informatiky).

4.4 Design Thinking

Design Thinking je metoda, kterou lze využít „při řešení problémů a generování tvůrčích myšlenek“ (Bazo a kol., 2011, str. 249). Autor popisuje způsob myšlení a řešení problémů, v rámci kterého je v popředí zájmu vědomé a záměrné hledání a nalézání řešení a inovací (Bazo a kol., 2011, str. 249 a násl.). Principem této metody je včasné testování a ověřování generovaných myšlenek, například pomocí zhotovování jednoduchých prototypů. Primárním cílem metody Design Thinking je identifikace potřeb potencionálních zákazníků, popř. uživatelů již v rané fázi designu. Díky tomu lze různá řešení ověřit a vyzkoušet dříve než se vyvíjený nový produkt začne vyrábět a prodávat (Bazo a kol., 2011). Design Thinking je dynamický a iterativní proces, ve kterém rozlišujeme šest fází (viz *Obrázek 5*).



Obrázek 5: Design Thinking-Proces dle autorů Plattner, Meinel a Weinberg (2009, str. 114).

První fáze procesu Design Thinking-je fáze porozumění. V této fázi je přesně definován, popsán, vysvětlen a pochopen skutečný problém, úkol či kontext. Důraz je kladen na zjištění, co je

předpokladem úspěchu, jaké faktory je třeba zohlednit a splnit. Hilbrecht a Kempkens (2013) doporučují v této fázi nalézt odpovědi na následující otázky:

- Kdo je zadavatel (investor)? Kdo tvoří cílovou skupinu?
- Jaké řešení navrhuje investor (zadavatel)?
- Kdy (v jakém časovém horizontu) bude řešení aplikováno? Jak dlouho bude využíváno?
- Kde dojde k jeho využití?

Ve *druhé fázi* (pozorování) je cílová skupina (potenciální zákazníci, popř. uživatelé) zkoumána a sledována např. pomocí interview, dotazníků nebo videozáznamů. Těžištěm *třetí fáze* je formulace a definice hledisek a názorů. V této třetí fázi je prováděn sběr a analýza získaných poznatků a předpokladů. Cílem této pracovní fáze je vytvořit společnou bázi vědomostí. Vhodné didaktické metody k vytvoření různých perspektiv jsou rolové hry a metoda Storytelling. Ve *čtvrté fázi* jde o sběr co největšího množství myšlenek a nápadů pomocí nejrůznějších kreativních technik (např. metoda Brainstorming). Generované myšlenky a nápady jsou dále diskutovány, vyhodnocovány a tříděny. Úkolem *páté fáze* je vytvoření pokud možno jednoduchých prototypů (např. tzv. Paper-Prototyping), které usnadní komunikaci týkající se vyvíjeného řešení. V *šesté fázi* zákazníci nebo potenciální uživatelé testují zhotovené prototypy. Cílem je modifikace a další vývoj vyrobených prototypů, popř. navržených řešení. „Prototypy jsou vyráběny se zadáním, že se jedná o správné řešení. Testování však probíhá s myšlenkou, že jde o řešení nesprávné. Jde o snahu tímto způsobem co nejrychleji a nejlépe zjistit, co zákazníka, popř. potenciaálního uživatele oslovuje a co je nutno změnit či vylepšit (Hilbrecht & Kempkens, 2013, str. 360).

Metoda Design Thinking je vhodná pro řešení nejrůznějších problémů či úloh (například pro vývoj nových produktů a služeb, inovačních řešení, různých zadání a úkolů na řídicí či organizační úrovni nebo řešení sociálních problémů), (Burghardt a kol., 2011). Design Thinking týmy jsou v ideálním případě multidisciplinární (Hilbrecht & Kempkens, 2013).

4.5 Zakladatelská garáž

Rybníček a jeho kolegové (2015) popisují ve svém příspěvku zakladatelskou garáž jako zvláštní formu výuky podnikatelských kompetencí na univerzitě v rakouském Štýrském Hradci (Graz). V prvním kroku se musí studující ucházet o přijetí do zakladatelské garáže s jistým podnikatelským záměrem a tzv. Executive Summary. Po přijetí do zakladatelské garáže jsou studující „doprovázeni zkušenými mentory z praxe a pracují v interdisciplinárních týmech celý semestr na dalším vývoji a zdokonalování svého vlastního obchodního modelu“ (Rybníček, Ruhl & Gutschelhofer, 2015, str. 45). V rámci zakladatelské garáže jsou uspořádány různé workshopy k problematice Storytelling, právní a legislativní aspekty, Design Thinking a E-Business. Mentori koučují studující v průběhu semestru a poskytují jim cenné rady v rámci problematiky marketingu, odbytu a financování (aktuální informace lze vyhledat pod následujícím odkazem: <http://www.gruendungsgarage.at/>).

4.6 Anchored Instruction

Anchored Instruction (zakotvená výuka) je konstruktivistická didaktická metoda, která byla původně vyvinuta v USA (Learning

Technology Center, Vanderbilt). Procesy učení jsou zde navázány na konkrétní situaci. Základem metody Anchored Instruction je vytvoření technologicky vybaveného studijního prostředí, které podporuje, umožňuje a rozvíjí problémové vyučování. V rámci tohoto Instructional Designu studující zpracovávají a řeší „autentické, případové studie, ve kterých využívají již dříve získané vědomosti a logické myšlení včetně běžných, každodenních úvah (selského rozumu)“, (Scharnhorst, 2001, str. 472).

K základním cílům metody Anchored Instruction patří mj. omezení pasivních vědomostí. Východiskem je autentický problém, který studující řeší v rámci skupinové práce (kolaborační učení a řešení problémů ve skupinách). Důraz spočívá na flexibilním využívání nově získaných vědomostí, popř. nově získaných dovedností a na jejich transferu na jiné situace či problémy. S ohledem na tuto skutečnost zdůrazňuje Scharnhorst (2001), že „informace, která je uložena do paměti pouze ve formě faktů, není při řešení problémů vždy spontánně aktivována a využívána. Takové vědomosti nepředstavují a netvoří užitečný nástroj, nýbrž zůstávají pasivní a úzce spjaté pouze se situací, ve které došlo k jejich získání. Jsou-li nové vědomosti získány v kontextu důležitých, vyučovacích aktivit zaměřených na problémové situace, lze očekávat, že tyto vědomosti budou flexibilní a spíše použitelné v dalších situacích“ (str. 473 a násl.).

K základním prostředkům využívaným v rámci metody Anchored Instruction patří (Scharnhorst, 2001):

1. prezentace problému pomocí videí a narativní prezentace problému (dynamické, motivující, blízké realitě a multimediální);
2. generativní forma výuky, která od studujících vyžaduje jejich vlastní definici problému;

3. umístění údajů o řešení problému do videa;
4. komplexnost problému (interaktivní učení pomocí zabudovaných pomocných funkcí a možností zpětné vazby, náročné a autentické úkoly);
5. mezipředmětové prvky.

V rámci výuky na vysokých školách se metoda Anchored Instruction často využívá v multimediálním prostředí.

4.7 Worked examples

Worked examples (příklady řešení) zahrnují zpravidla exaktní popis problémové situace a na rozdíl od běžných, konvenčních problémových úloh obsahují i odpovídající kroky k řešení a závěrečné konečné řešení problému. Zejména studující, kteří se nově seznamují s danou problematikou, mohou profitovat z uvedených příkladů řešení, jelikož zde dochází k eliminaci irelevantních informací, které jinak mohou vést ke kognitivnímu přetěžování studujících. Kromě toho zde dochází k podpoře generování všeobecně platných řešení úloh a schémat. Pojmem schéma zde rozumíme „abstraktní kognitivní struktury sloužící k reprezentaci vědomostí týkajících se kategorií úloh“ (Gerjets, Scheiter & Schuh, 2005, str. 24). Schémata úloh se skládají jednak z reprezentace charakteristických znaků a rysů úloh konkrétní kategorie úloh, jednak z odpovídající procedury řešení (Gerjets, Scheiter & Schuh, 2005). Schémata úloh vznikají v procesu abstrakce.

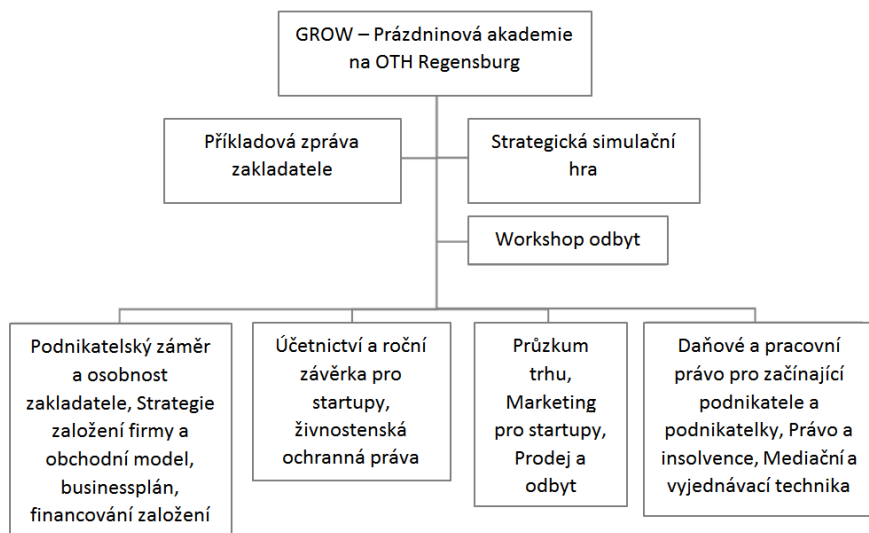
Jelikož při práci s worked examples nedochází ke kognitivnímu přetěžování, mají studující možnost abstrahovat různé informace z četných příkladů řešení a mohou tyto příklady též srovnávat

(elaborace). V rámci výuky na vysokých školách se worked examples často využívají ve virtuálním prostředí.

4.8 Prázdninová akademie (Letní akademie)

Prázdninová akademie (letní akademie) cílí zpravidla na širší spektrum účastníků. Následující text se zabývá metodou prázdninové akademie na základě poznatků a zkušeností z GROW-Ferienakademie, která se koná dvakrát ročně vždy v průběhu zkouškového období na Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg.

Účastníci prázdninové akademie GROW nemusí splňovat žádné vstupní předpoklady: kurzů se mohou zúčastnit jak studující, tak i absolventi vysoké školy nebo externí zájemci o problematiku zakládání podniku. Z tohoto důvodu účastníci zpravidla tvoří heterogenní skupinu s rozdílnými znalostmi a zkušenostmi a vykazují divergentní potřebu kvalifikace (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017). Těžiště pětidenní GROW-prázdninové akademie tvoří zprostředkování vědomostí a znalostí z oblasti samostatného podnikání a zakládání podniku či živnosti (základy ekonomiky podniku a podnikatelské základy (viz Obrázek 6).



Obrázek 6: Obsahová náplň GROW-prázdninové akademie na OTH Regensburg v březnu 2017 (Caha, Saßmannshausen, Faltermeyer & Justus, 2017, str. 113).

Program prázdninové akademie tvoří odborné přednášky s různou problematikou (např. strategie zakládání podniku, obchodní model, daňové právo pro zakladatele podniku a živnosti, mediace, komunikace a technika jednání a marketing pro start-upy), na kterých se podílí jak vyučující z OTH Regensburg, tak i odborníci z praxe. Čtyři dny odpoledne se konají počítačové simulace zakládání podniku a workshop k tématu odbyt. Kromě těchto akcí jsou na prázdninovou akademii zváni zakladatelé podniku, kteří referují o svých zkušenostech (učení pomocí vzorů s účelem

zvýšení přesvědčení o vlastních schopnostech). „S ohledem na tuto skutečnost patří mezi cíle GROW-prázdninové akademie jak zprostředkování relevantních odborných znalostí a vědomostí z oblasti podnikové ekonomie, tak i podpora a rozvoj sociální kompetence (zejména na základě skupinové či týmové práce v rámci simulace zakládání podniku), jakož i jistá senzibilizace pro otázky týkající se problematiky založení podniku i samotného založení podniku a stabilizace zájmu o samostatnou výdělečnou činnost“ (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, str. 113). Na základě současných metod výzkumu zájmu, ve kterých se pojmem *zájem* rozumí specifický vztah mezi osobou a konkrétním předmětem, je vytvoření příznivých příležitostí, za kterých se studující mohou setkat a blíže seznámit s problematikou zakládání podniku, zásadní a často rozhodující pro rozvoj a podporu jejich zájmu o tuto problematiku. Na základě teorie zájmu člověk – objekt (Krapp & Seidel, 2014; Schiefele, 2009) zájem člověka vzniká a vyvíjí se bezprostředním zabýváním se určitým předmětem (například zájem studujícího založit podnik může vzniknout pouze na základě intenzivního zabývání se tímto tématem). Aby došlo ke vzniku a rozvoji nových zájmů o určitou specifickou oblast, např. tedy i o zakládání podniku, je k tomuto účelu nutno vytvořit první kontakt či iniciační setkání s danou problematikou, které vyvolá zvědavost a zájem o daný problém (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017). Po tomto prvním setkání může dojít ke vzniku nestabilního, situačního zájmu. „Odborné přednášky vyučujících na vysokých školách, externích expertů z praxe, workshopy a semináře, dny pro zakladatele podniku a organizovaná pravidelná setkání, konference a školení, informační zpravodaje, webové stránky a prezentace, reklama i nabídka individuálního poradenství a studijní

akce jako například GROW-prázdninová akademie mohou fungovat jako styčný bod, kde se studující setkají s problematikou zakládání podniku a mohou též přispět ke zvýšení jejich zájmu o tuto problematiku“ (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017, str. 114). Ke stabilizaci zájmu je zapotřebí určité časové období. Během tohoto časového úseku je upevňování nově vzniklého zájmu ovlivňováno četnými vnějšími vlivy a podmínkami závislými na kontextu. Široká nabídka prostřednictvím výuky, poradenství, vytvářením sociálních sítí a výměnou zkušeností může u studujících vyvolat určitou senzibilizaci a zvýšení zájmu o danou problematiku a může přispět k transformaci situačního zájmu v zájem trvalý (přetrvávající, stabilní) skrze proces iniciace a identifikace (Krapp & Seidel, 2014).

K metodám, které jsou využívány během akcí prázdninové akademie GROW, patří přednášky vyučujících s mnoha praktickými příklady a skupinová práce během počítačově simulované hry s problematikou zakládání podniku. E-Learningová metoda doplňuje program prázdninové akademie. Dosažené studijní cíle a výsledky jsou ověřovány a testovány pomocí klauzurní zkoušky, která se zaměřuje především na odborné znalosti a vědomosti, jelikož ostatní kompetence jako například schopnost řešit problémy a schopnost kritického myšlení nelze všeobecnými otázkami klauzurní zkoušky validním způsobem ověřit (Caha, Saßmannshausen, Faltermeier & Justus, 2017).

4.9 Případová studie

Při výuce podnikové ekonomiky na vysokých školách a při výuce podnikatelských kompetencí jsou případové studie (case

studies) velice často a hojně využívány. Jedná se zde o zpracování a řešení komplexních a nestrukturovaných problémů z praxe. Metoda případové studie rozvíjí kromě odborné kompetence i kompetenci sociální (například komunikační kompetenci a kompetenci spolupráce), jelikož řešení Case Studies – tedy případových studií zpravidla probíhá ve skupině či v týmu. Důležitou roli hraje i efektivní time management a prezentační kompetence.

Při práci s případovou studií a jejím řešením je nejprve analyzován vlastní problém a jeho možné příčiny, pak následuje výčet možných řešení. Těžištěm případové studie je zpravidla diagnóza problému. Musí zde být zohledněn současný stav problému a stav žádoucí, jakož i relevance a komplexnost problému v jeho četných vrstvách. Pracovní týmy musí formulovat konkrétní cíle, aby bylo možno později navržená či provedená řešení problému evaluovat. Při práci s případovými studiemi lze využívat videosekvence, pdf-soubory, obrázky, Excelové tabulky nebo simulace a docílit tak větší autentičnosti zpracovaného a řešeného problému.

Jelikož je příprava vlastní případové studie zpravidla velice náročná, lze doporučit i využívání již existujících Case Studies (případových studií).

Ve svém sborníku dokumentuje Kraus (2011) 25 praktických případových studií z celé Evropy k nejrůznějším tématům Entrepreneurship Education (výuky podnikatelských kompetencí), které byly zpracovány pro přímé využití ve výuce na vysokých školách. Každá případová studie začíná úvodem do problematiky, následuje několikastránkový popis podniku a současného stavu. Případové studie obsahují kromě toho i obrázky, interview, prognózy ziskovosti a životopisy konkrétních zakladatelů podniku.

V případové studii z Německa se jedná například o mnichovský podnik Attocube Systems AG, který byl založen jako Spin-off CeNS (Center for NanoScience) při Univerzitě v Mnichově před sedmi lety (Kraus, 2011). V úvodu je nejprve krátce popsán a definován profil podniku včetně historie jeho založení a přímých citátů zakladatelského týmu. V dalším kroku následuje podrobná analýza šancí a rizik, marketingová strategie, interní struktura podniku a portfolio výrobků. Případovou studii doplňují přílohy s dalšími detailními informacemi.

Případová studie z České republiky se zabývá podnikem *Zátiší Catering* (Kraus, 2011). Těžištěm této případové studie je vstup na cizí trh. V úvodu je představen obchodní manažer skupiny *Zátiší Catering* se sídlem v České republice Petr Štefan. Dále je v případové studii zevrubně popsáno odvětví a podnikatelské pozadí, organizační struktura a vývoj zahraničních investic. Případové studie působí z důvodu různých detailů i jejich struktury velice autenticky.

V rámci výuky zakládání podniku na vysokých školách lze využít například i Harvard Case Studies (Link: <https://hbsp.harvard.edu/cases/>). Harvard Case Studies lze vyhledat dle jednotlivých témat nebo dle cíle studia. Vysokoškolsí pedagogové (je nutná registrace jako Educator) mají možnost přístupu k nezkráceným a úplným textům a zněním případových studií.

4.10 Strategická simulační hra

K nejdůležitějším znakům strategické simulační hry „založení podniku“ patří absence jasně definovaného závěru a neustálý vznik nových situací. „Tyto situace jsou výchozím bodem pro

nový cyklus naučného jednání, spočívajícího v identifikaci situace a definici problému, hledání alternativ řešení a rozhodnutí, regulování a reflexe aktivity“ (Scholkmann, Siemon, Boom & Knigge, 2017, str. 653). V rámci této hry se studující snaží společně poznat a pochopit danou situaci a vyvodit z ní postup pro další jednání (Scholkmann a kol., 2017). Primárním cílem je konfrontovat studující pokud možno realisticky s praktickou situací (Reich, 2007).

Pomocí strategické simulační hry lze bez rizika nacvičit založení podniku. Na OTH Regensburg je využívána mj. strategická simulační hra „TOPSIM Startup! Produktion“, která simuluje založení továrny na výrobu jízdních kol (Aisch & Jaritz, 2018; srov. též <http://www.topsim.com/de/standard-planspiele.html>). Studující jsou zde rozděleni do zakladatelských týmů. V těchto pracovních skupinách studující společně procházejí všemi etapami založení podniku (vymýšlení podnikatelského záměru, sestavování businessplánu, určení způsobu a formy financování, založení, vstup na trh a první roky po založení, viz Aisch & Jaritz, 2018). V každé fázi musí studující řešit různé úkoly a čelit různým výzvám. V této souvislosti Aisch a Jaritz (2018) zdůrazňují, že „první větší výzvu strategické simulační hry v tomto případě představuje plánování a výpočet nákladů a plánování výhledu poměru výnosů a ztrát na osm kvartálů“ (str. 3). Studující si přitom musí stanovit určité priority, jelikož disponují pouze omezenými prostředky. Pro tuto simulační hru je důležitá i schopnost týmové práce jednotlivých členů skupin, jelikož určitá rozhodnutí lze činit pouze společně. Po sestavení businessplánu musí zakladatelské týmy podniknout další kroky, např. zajistit startovací kapitál nebo vyhledat a najmout obchodní prostory. V další fázi po založení podniku nastává simulování podmínek hospodářské soutěže.

Cílem je „zvládnout kapacitní a logistické problémy, analyzovat náklady a vyvodit odpovídající závěry a rozhodnutí“ (Aisch & Jaritz, 2018, str. 3). Strategická simulační hra má dynamický průběh, jelikož studující musí reagovat na nečekané situace a problémy (například problémy při hledání vhodných pracovních sil nebo zvýšení ceny ze strany dodavatelů). V závěru proběhne rozhovor s fiktivními poskytovateli kapitálu (investory), při kterém musí být zodpovězeny různé dotazy (Aisch & Jaritz, 2018). Vysokoškolští vyučující zakladatelské týmy podporují a pomáhají jim teoretickými znalostmi a kritickými fázemi reflexe, což podporuje samostatně řízené učení. Pomocí strategické simulační hry „založení podniku“ jsou studující „připravováni na ekonomické a sociální problémy, se kterými se mohou setkat v různých fázích zakládání podniku“, (Aisch & Jaritz, 2018, str. 3).

Při přípravě strategické simulační hry musí vyučující připravit a definovat výchozí situaci (problémovou situaci, případovou studii). Dále musí popsat a vysvětlit průběh hry, popř. pravidla hry. Reich (2007) definuje následující typické fáze ideální strategické simulační hry:

1. Úvod do hry
Studující jsou v této fázi seznámeni s hrou a s ní souvisejícími materiály, vše je jim podrobně vysvětleno. Jsou diskutovány a rozděleny role. V dalším kroku dochází k vytvoření pracovních týmů a k objasnění výchozí, problémové situace.
2. Informační fáze
V této fázi dochází k objasnění různých nedorozumění, nepochopení a k případnému přerozdělení rolí mezi studující.
3. Plánování strategie

Členové týmu třídí disponibilní informace a analyzují ve skupinách příslušný problém. Volí mezi různými strategiemi a alternativami jednání a diskutují o nich. Vyučující je přítom podporuje a poskytuje případnou pomoc.

4. Interakce mezi skupinami

Jednotlivé skupiny realizují své strategie v interakci s ostatními týmy (např. vedou s nimi různá jednání). Výsledky mohou ovlivnit další průběh strategické simulační hry. Vyučující v této fázi zaujímá roli nezávislého pozorovatele.

5. Příprava pléna

Jednotlivé týmy diskutují a vyhodnocují výsledky v rámci skupiny. Následuje příprava strategie pro plénum. Vyučující v případě potřeby poskytuje skupinám pomoc.

6. Prezentace v plénu

Každý tým prezentuje své výsledky před celým plénem. Vyučující v této fázi zaujímá roli vedoucího konference.

7. Vyhodnocení strategické simulační hry

V této fázi jsou společně reflektovány a evaluovány výsledky strategické simulační hry. Vyučující v této fázi přebírá roli moderátora.

Při realizaci strategické simulační hry musí být kladen důraz na to, aby studující měli dostatek svobody a volného prostoru na řešení problému. Účastníkům hry je dovoleno, aby se dopouštěli chyb, aby si z nich následně mohli vzít ponaučení. Vyučující do hry vstupuje pouze tehdy, pokud pracovní týmy potřebují jeho pomoc.

4.11 Metoda projektu

Metoda projektů a projektové práce, která je v současnosti v rámci výuky na vysokých školách velice rozšířená a oblíbená,

dává studujícím možnost uplatnit a realizovat vlastní nápady a myšlenky. Studující pracují v rámci skupin samostatně na určitém problému od plánování postupu a metody až k závěrečné prezentaci výsledků v plénu. Motivaci studujících (a tudíž splnění studijního cíle) kladně podporuje, pokud si mohou sami zvolit určité téma či určitý problém. Zadání úkolů by mělo být autentické, blízké praxi.

Vyučující na studující během realizace projektu dohlíží a poskytuje jim průběžně zpětnou vazbu. Kromě toho musí jasně a srozumitelně formulovat požadavky ke zkoušce a kritéria pro hodnocení samostatné a skupinové práce.

Reich (2007) uvádí následující otázky, které by měl vyučující v rámci metody projektové práce mít na zřeteli:

- Jakému studijnímu cíli projektová práce slouží? Jakých cílů bylo nakonec skutečně dosaženo?
- Jaké kompetence projektová práce podporuje a rozvíjí?
- Jaké jsou rámcové podmínky?
- Jaké didaktické metody budou využity?
- Jaká jsou kritéria pro hodnocení?
- Jaké problémy (např. konfliktní situace) mohou v průběhu projektu vyvstat?
- Co je možno udělat lépe?

V první části projektu je stanoveno zpracovávané téma, jsou vytvořeny skupiny a definován časový rámec. V dalším kroku dochází k diskuzi o jednotlivých pracovních postupech a krocích v rámci skupin, skupiny si vytýčí cíle, kterých má být dosaženo a vytvoří pracovní hypotézy. Následně týmy samostatně pracují na daném úkolu a prezentují své průběžné i konečné výsledky v plénu. Úkolem vyučujícího je poskytování zpětné vazby a vyhodnocování výsledků na základě kritérií, která sám již v úvodní fázi

transparentním způsobem prezentoval. Doba trvání projektu může být různá – zpravidla se pohybuje v rozmezí několika týdnů až několika semestrů.

4.12 Vysokoškolská fiktivní firma

Vysokoškolská virtuální firma slouží jako „vícedimenzionální pedagogický prostor a forma výuky a učení, kde se simulují a napodobují podnikové procesy a procesy tržního hospodářství přiměřeně komplexním způsobem, aby mohly být poznány a pochopeny, studující tudíž provádí všechny obchodní činnosti podniku a učí se odpovídajícím způsobem vykonávat tyto činnosti ve firmách v národním hospodářství. Ačkoli tok zboží či služeb nebo kapitálu je pouze fiktivní, jsou vnější kontakty s jinými firmami a institucemi v oblasti fiktivních firem reálné“ (Riebenbauer & Stock, 2015, str. 130 a násl.). Práce ve fiktivní firmě může být součástí studijního modulu k podnikatelskému myšlení a jednání. Účelem fiktivní firmy je mj. podpora samostatnosti, pocitu zodpovědnosti a sebeovládání (Riebenbauer & Stock, 2015). Příkladem již etablované univerzitní fiktivní firmy může být např. firma na Karl-Franzens-Universität Graz (Štýrský Hradec), odkaz viz: <https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/kfuniline/>.

Riebenbauer a Stock (2015) popisují ve svém příspěvku ideální didaktický model fiktivní firmy, a to na příkladu KFUniline (Karl-Franzens-Universität Graz, magisterské studium hospodářská pedagogika). V úvodu se koná dvoudenní seminář, na kterém se probírá teoretický základ a zvolené didaktické metody. Poté se těžiště výuky přesouvá na strategické otázky. V této fázi probíhá diskuze o vizi, misi, příkladném vzoru, práci s busi-

nessplánem a existujících strukturách fiktivní firmy KFUNIline. Následně bývalí zaměstnanci (studující) fiktivní firmu předají novým spolupracovníkům (studujícím). Při pronikání do problematiky podnikání se studující mohou opírat o existující businessplán a využívat různé odborné příručky. Po převedení firmy studující diskutují o vizi a poslání a strategických cílech fiktivní firmy a případně je nově definují. Na základě těchto cílů odvozují jednotlivé pracovní týmy (různá oddělení, např. oddělení marketingu) konkrétní cíle svého oboru. Na to navazuje plánování a dokumentace odpovídajících krátkodobých a střednědobých opatření. Výsledky a případně vzniklé problémy jsou každý měsíc diskutovány a řešeny v rámci společných schůzí a porad obchodního vedení (managementu). K využívaným podkladům a dokumentům patří například kontrolní zprávy s údaji o výši obratu, přehled nejúspěšnějších i nejméně úspěšných produktů a služeb nebo modifikace businessplánu na základě aktuální SWOT-analýzy. Rozhodnutí o přijetí různých opatření jsou činěna společně ve skupinách, jednotliví členové skupin (studující) přitom využívají získané vědomosti a zkušenosti. Kromě cílů podnikových sledují studující i své individuální vzdělávací cíle (Riebenbauer & Stock, 2015). Metoda fiktivní firmy ve zvýšené míře podporuje rozvoj schopnosti spolupráce a komunikace, jakož i time management a sebeovládání, jelikož studující samostatně řídí a určují úkoly, dělu práce a pracovní dobu. Vyučující při této metodě přebírá roli kouče, moderátora a poradce. Riebenbauer a Stock (2015) ve svém příspěvku upozorňují, že v rámci metody fiktivní firmy absentuje průběh fáze zakládání podniku.

4.13 MOOC (massive open online courses) a SPOC (small private online courses)

Pojmem MOOC označujeme e-learningovou (online) výuku, která je přístupná široké veřejnosti na celém světě. K nejdůležitějším charakteristickým rysům MOOC patří vysoký počet účastníků (massive), přístup bez zvláštních předpokladů a podmínek (open), organizace a realizace na bázi internetu se synchronními a asynchronními prvky, jako například chaty, fóra, videozáznamy (online) a typická struktura kurzu (course), (Wedekind, 2013). Nejdůležitějším prvkem MOOC bývá zpravidla video přednáška, která se koná každý týden. Jednotlivé moduly mají konkrétní studijní cíl a jsou obsahově jasně strukturovány. V rámci MOOC dostávají studující různé studijní materiály a úkoly k samostatnému zpracování (Wedekind, 2013). Nejdůležitějším komunikačním prostředkem mezi vyučujícími a studujícími (účastníky kurzu) jsou fóra. Po úspěšném absolvování MOOC (kurz je zpravidla zakončen zkouškou) mohou účastníci kurzu získat potvrzení o úspěšném absolvování kurzu, nikoli vysokoškolský certifikát. Wedekind (2013) uvádí, že obvyklý počet účastníků kurzu bývá 50 000.

Vyučující se v rámci MOOCs musí vypořádat s velkou heterogenitou účastníků, obtížně kalkulatelnou časovou náročností, časově náročnou správou příspěvků účastníků a obtížemi při hodnocení výkonů účastníků (Wedekind, 2013). Účastníci MOOC musí disponovat efektivním motivačním a volným sebeovládáním i odpovídajícími strategiemi učení (viz Kapitola Rysy *virtuálního studia*).

SPOC jsou internetové vyučovací jednotky, které probíhají stejně jako MOOC pouze online, přístup k nim je však omezen (Lehmann a kol., 2015).

Celosvětově jsou na mnoha vysokých školách nabízeny MOOC k různým tématům v rámci studia ekonomiky nebo studia zakládání podniku, například How to finance and grow your startup na London Business School: <https://www.class-central.com/university/lbs>; Market research and consumer behavior na IE Business School: <https://www.mooclist.com/course/market-research-and-consumer-behavior-coursera>; Digital talent management na Mannheim Business School: <https://www.mannheim-business-school.com/de/digital-learning/mooc-digital-talent-management/>).

5. Kvalitní vysokoškolská výuka

Kvalitní výuku na vysokých školách definuje Ulrich jako „profesionální zprostředkování znalostí, schopností, kompetencí a hodnot, zejména v rámci příslušného oboru“ (Ulrich, 2016, str. 16).

Ulrich ve své knize (2016) boří řadu mýtů, které jsou spojeny s výukou na vysokých školách. Neexistuje například žádná specifická vyučovací metoda („kouzelná formule“ výuky), která by byla správná a vhodná pro všechny situace (Hattie, 2009, 2015). Volba vyučovací metody je závislá na studijním cíli a dané konkrétní situaci. Též střídání metod výuky každých 15–20 minut patří k mýtům výuky na vysokých školách. Toto některými autory doporučované střídání metod je zdůvodňováno tím, že to přispívá k udržení trvalé pozornosti studujících (Ulrich, 2016). V této souvislosti zdůrazňuje Ulrich (2016), že nevhodné střídání metod výuky může naopak studijní výsledky negativně ovlivnit, pokud například dojde k přerušení probíhající diskuze nebo strategické simultánní hry, které je delší než 20 minut: „Dokud se Vaši studující aktivně vzdělávají, není změna metody didakticky vhodná ani nutná“ (Ulrich, 2016, str. 9).

S ohledem na tyto skutečnosti je v následujícím textu kladen důraz na všeobecné rysy a prvky kvalitní výuky na vysokých školách, které mohou pozitivně ovlivnit výsledky vzdělávání studujících.

5.1 Prvky kvalitní výuky na vysoké škole

Mezi rozšířené mýty týkající se výuky na vysokých školách patří přesvědčení, že dobrá a kvalitní výuka je oborově specifická (Ulrich, 2016). Toto tvrzení však nemá oporu v žádných vědeckých výzkumech. Proces učení probíhá u všech lidí stejně. Z tohoto důvodu se zdá být opodstatněné tvrzení, že kvalitní výuka musí naplňovat stejná didaktická kritéria, aby rozvíjela znalosti a schopnosti studujících, a to nezávisle na jejich studijním oboru.

V následující kapitole se zaměříme podrobně na nejdůležitější rysy kvalitní výuky na vysokých školách, které lze aplikovat i ve výuce *podnikatelských kompetencí* a *začínajících podnikatelů* (Entrepreneurship-Education) a které podporují strategie a proces učení. Výchozím zdrojem tohoto pojednání je publikace Příručka ke kódování kvalitních evaluačních dat získaných analýzou výuky (Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll) autora Hawelky (2017).

5.1.1 Interakce

Srozumitelný a stimulující (podnětný) výklad látky

Studující mají mít možnost sledovat výklad vyučujícího. Výklad by měl být rétoricky i mediálně odpovídajícím způsobem dobře připraven. Zvláštní důraz je zde kladen na způsob výkladu vyučujícího (jeho osobní styl, srozumitelný, humorný, zajímavý a poutavý) a využití nejrůznějších médií v rámci výkladu.



- poutavý výklad jinak suchých faktů

- otevřený styl výkladu
 - přiměřené tempo řeči
 - jasná, přehledná struktura tabule, čitelné písmo
 - přehledné, dobře strukturované folie (PowerPoint, video, prezentace)
-
- monotónní, nesrozumitelný projev a styl řeči
 - nevhodně strukturované folie a nepřehledné poznámky na tabuli

Interakční management

Možnost aktivně se podílet na výuce (být při výuce aktivní) může významným způsobem přispět ke zvýšení motivovanosti studujících. Důležitým úkolem pedagoga je moderovat interakce vzniklé ve výuce takovým způsobem, aby bylo dosaženo vzdělávacího cíle. Smysluplným využíváním nejrůznějších komunikativních forem práce (například diskuze, skupinová práce) je možno dosáhnout proporcionální vyváženosti mezi výkladem vyučujícího a vlastními příspěvky studujících. Důležité je správné a efektivní moderování diskuzí nebo skupinové práce.



- podpora dotazů a připomínek
 - přínosné zodpovídání dotazů studujících
 - velká interakce
 - společné hledání a nalézání odpovědí a řešení
 - řádné, smysluplné využití interaktivních metod
-
- žádné odpovědi nebo neuspokojivé odpovědi na dotazy studujících
 - špatně moderované, vleklé diskuze
 - přerušování projevu studujících (např. referátu) ze strany vyučujícího

Vedení výuky

Průběh výuky i jejích jednotlivých částí vyučující dobře organizuje, zabraňuje vyrušování. Tímto způsobem je zajištěna efektivita výuky a učení.



- vyučující reaguje na vyrušování sebejistým vystupováním
- jednotlivé fáze učení a výuky i přestávky jsou z časového hlediska dobře naplánovány (efektivní time management, efektivní organizační management)
- vyučující je dochvilný



- nejistota vyučujícího
- nekoordinovaný průběh výuky
- špatný time management, např. hodina není včas ukončena

5.1.2 Subjektivní konstrukce úkolu

Vyučující srozumitelným způsobem seznámí studující na začátku vyučovací hodiny s cíli výuky. Studující tedy jasně znají cíle a vědí, co musí učinit a splnit, aby těchto cílů bylo dosaženo.



- vyučující formuluje klíčové otázky pro řešení úkolů
- dává studujícím možnost seznámit se s průběhem zkoušky prostřednictvím příkladné klauzurní zkoušky nebo je seznámí se staršími klauzurními zkouškami
- jasné a srozumitelné zadávání úkolů (např. texty, projektová či skupinová práce, referát, domácí úkol nebo klauzurní zkouška)
- přesné údaje týkající se základní studijní literatury
- nastínění možných řešení úkolů (*example-based learning, worked examples*)


- rady a doporučení ke studiu
- vyučující na základě vlastních příspěvků ozřejmuje svůj postoj či názor na danou problematiku
- kromě toho komentuje či vyhodnocuje příspěvky studujících (například v rámci diskuze nebo referátu)
- nejasné a nesrozumitelné požadavky na referát, domácí úkol nebo klauzurní zkoušku
- nesrozumitelná struktura a zadání úkolů (např. při práci s texty nebo v rámci skupinové práce)
- vyučující nekomentuje referáty a diskuze, jeho názor není zřejmý, příspěvky studujících nejsou zvažovány a vyhodnocovány
- vyučující ignoruje své vlastní požadavky

5.1.3 Stimulování motivace

Autonomie



Vyučující dává studujícím prostor pro samostatné rozhodování v rámci jejich vzdělávacího procesu. Tímto způsobem mohou studující uplatnit ve výuce své vlastní nápady a zájmy a získávají tak možnost společně rozhodovat a ovlivňovat proces vlastní výuky.

- vyučující umožňuje studujícím pracovat samostatně a vytváří jim k tomu dostatek prostoru a příležitostí
- dostatek prostoru a volnosti, podpora samostatné zodpovědné práce studujících, například v rámci projektových prací
- možnost samostatné volby určitých témat (například pro referát)
- schopnost kompromisu

- 
- v rámci rozdělování úloh mají studující omezenou nebo téměř žádnou možnost volby témat
 - vyučující je netrpělivý, pokud studující nevymyslí okamžité řešení a raději vyřeší úlohy sám


Prožitek kompetence

Vyučující si je vědom dobrých výsledků studujících a garantuje přiměřeně náročnou úroveň výuky a požadavků kladených na studující. To umožňuje studujícím uplatnit, ověřit a rozvíjet své kompetence.

- 
- vyučující oceňuje a chválí dobré příspěvky a výsledky studujících a motivuje je tímto způsobem
 - vyučující garantuje přiměřenou úroveň náročnosti úloh, tempa výuky a rozsahu studijních materiálů
 - obtížné úlohy, které nenavazují na předchozí znalosti studujících
 - formulování nereálných studijních cílů
 - žádná kritická reflexe ze strany vyučujícího
- 

Sociální začlenění

Studující jsou sociálně začleňováni do školního kolektivu tím, že vyučující vytvoří sdílenou studijní atmosféru a stává se pro studující spolupracujícím partnerem, setkává se s nimi na stejné úrovni. Atmosféra, ve které se ctí hodnoty, přispívá ve výuce k podpoře efektivního učení.

- 
- vyučující studující respektuje a akceptuje jejich názor, studující se cítí doceněni, což zvyšuje jejich motivaci k učení
 - vyučující ve výuce vytváří dobrou, příjemnou atmosféru

- nedostatečná schopnost vyučujícího pracovat s kritikou

Zájem a angažovanost vyučujícího

Vyučující dává během své výuky najevo osobní zájem o danou problematiku a radost z pedagogické práce.

- vyučující je motivovaný a angažovaný
- vyučující je na výuku vždy dobře připraven

- vyučující projevuje malý zájem o vlastní výuku a probíranou látku, nevěnuje dostatek času a pozornosti přípravě na výuku

Zajímavost a relevantnost

Vyučující studujícím zdůvodňuje a zdůrazňuje význam probírané látky. Látka odpovídá očekávání studujících, popř. zvyšuje jejich zájem o danou problematiku. Vyučující téma zprostředkovává poutavým způsobem.

- výuka se zaměřuje na aktuální a zajímavá témata
- výuka je vedena poutavým a motivujícím způsobem

- probíraná látka není relevantní
- výuka je monotónní a nudná

5.1.4 Kognitivní zpracování

Opakování

V průběhu výuky se dostatečně často zařazují jednotky, při kterých se opakují základní pojmy a teorie.



- opakují se nejdůležitější pojmy a poznatky z probírané látky
- na začátku hodiny se zopakují a shrnou poznatky z předchozí hodiny



- v průběhu výuky se neopakuje probíraná látka
- nebo se naopak látka opakuje zbytečně často

Uspořádání obsahu (témat) výuky

Důležité body výuky se zdůrazňují a v závěru dojde k jejich shrnutí. Studující tak neztrácí přehled o dané problematice.



- v závěru hodiny dojde ke shrnutí probírané látky
- nejdůležitější body vyučující nezapomíná zdůrazňovat
- obsahová struktura je jasná a srozumitelná

- studující nevědí, které aspekty výuky jsou pro ně důležité
- vyučující často odbočuje od tématu výuky nebo zabředává do nedůležitých podrobností



Elaborace

Nově probíraná látka navazuje na předchozí znalosti studujících. Vyučující využívá příklady ke znázornění výuky a zdůrazňuje mezipředmětové vztahy a souvislosti mezi jednotlivými tématy.



- vyučující uvádí mnoho praktických příkladů či ukázek
- vyučující propojuje dříve získané vědomosti studujících s novými tématy či aspekty

- vyučující poukazuje na vztahy s ostatními disciplínami i na využití poznatků v praxi i ve výzkumu
- jen malá možnost k procvičování probírané látky
- vyučující neuvádí příklady využití a praktické aplikace poznatků, nevytváří vztah mezi teorií a praxí

Kritické zkoušení (ověřování)

Vyučující v rámci své výuky podporuje samostatné myšlení a kritické zkoumání probírané látky.


- vyučující klade podnětné otázky
- vyučující pomocí různých úloh podporuje samostatné myšlení studujících a reflexi probírané látky
- vyučující dává studujícím málo příležitostí k samostatnému uvažování v rámci probírané látky

5.1.5 Řízení procesu učení

Přezkum a sledování pokroku v učení



Vyučující poskytuje studujícím zpětnou vazbu a různé úkoly, při jejichž řešení studující získávají přehled o stavu svých znalostí a schopností a o míře dosažení vytčených studijních cílů.

- studující mají možnost řešit starší klauzurní úlohy
- mají k dispozici různé úlohy ke kontrole pokroku ve vzdělávání
- vyučující opravuje úkoly zadané v rámci samostudia
- studující získávají zpětnou vazbu o aktuálním stavu svých vědomostí a studijních výsledků

- 
- feedback vyučujícího je formulován nesrozumitelnou formou, není pro studující přínosný, neobsahuje žádné konstruktivní návrhy
 - úkoly a cvičení zadané v rámci samostudia vyučující neopravuje

Adaptivní regulace vzdělávacího procesu učení


Vyskytnou-li se problémy s pochopením probírané látky, přizpůsobí vyučující svůj výklad a své jednání i postup aktuálním požadavkům.

- 
- vyučující se ptá studujících, zda probíranou látku pochopili, popř. zjišťuje, v čem spočívají nejasnosti
 - tempo výuky odpovídá v přiměřené míře tempu studujících
 - vyskytnou-li se problémy s pochopením a porozuměním, vyučující látku opakovaně vysvětlí
- 
- při výkladu nové látky není zohledněna rozdílná úroveň předchozích znalostí studujících

5.1.6 Zdroje

Poradci v problémových situacích

Vyučující podporuje studující při řešení problémů i mimo vlastní výuku.

- 
- vyučující nabízí konzultaci k referátu nebo k prezentaci

- mimo vlastní výuku vyučující najde čas, který věnuje svým studujícím (například konzultační hodiny, pohotová reakce na e-maily)
- při projektové nebo domácí práci nebo při přípravě referátu vyučující svým studujícím neposkytuje dostatečnou pomoc a podporu
- vyučující svým studujícím není k dispozici (nedostupný přes e-mail, žádné konzultační hodiny v určenou dobu)

Studijní materiály / Literatura

V rámci výuky dává vyučující studujícím k dispozici užitečné studijní materiály (například seznam literatury, úkoly k procvičování, PowerPointové folie, sylaby).

- prezenční výuka je doplněna e-learningovými prvky (například PowerPointové folie, videa nebo jiné materiály online)
- skripta, popř. sylaby jednotlivých vyučujících jsou přehledné a dobře strukturované
- vyučující odkazuje na opční, popř. rozšiřující literaturu
- vyučující dává studujícím k dispozici dostatek příležitostí a úloh k procvičování

- prezentace vyučujícího (např. PowerPointové folie) nejsou vůbec nebo se značným zpožděním dávány studujícím k dispozici online
- studující nemají k dispozici seznam studijní literatury (například neexistuje seznam literatury ke zkoušce)
- skripta nebo podklady od vyučujícího jsou nepřehledné a nesrozumitelné

5.1.7 Rámcové podmínky

Pro výuku jsou vytvořeny příznivé časové, prostorové a studijní rámcové podmínky.



- kvalitní prostory pro výuku (například vyhovující a dostatečné vybavení)
- vyhovující velikost studijních skupin



- nepříznivý čas výuky, technické problémy

6. Specifika virtuálního studia

Pojmem E-learning se označuje „na procesy zaměřené učení ve scénářích, které je podporováno, umožňováno a realizováno na základě a prostřednictvím informačních a komunikačních technologií a na nich vybudovanými systémy“ (Erpenbeck, Sauter & Sauter, 2015, str. 5). Precizní formulování specifických studijních cílů je v ideálním případě výchozím bodem pro vývoj koncepce. Ke zvýšení motivace studujících může přispět zařazení možností k procvičování, úlohy k transferu, možností získání zpětné vazby a kontroly studijních pokroků a diskuzních fór.

K zvláštním rysům virtuálního studia patří specifické požadavky, které jsou kladeny na kompetence studujících. Jelikož jsou studující v rámci e-learningové výuky zpravidla pouze ve velmi omezené míře sociálně a organizačně zapojeni, potřebují efektivní motivační a volní seberegulaci, aby byli schopni systematicky pracovat. „Pokud učení není bezprostředně spojeno s intrinzní motivací, mohou se objevit volní deficity, které se mohou projevit opožděnou iniciací jednání nebo časově zkráceným jednáním“ (Justus, 2017, str. 70). Podobné nároky platí i pro dálkové (distanční) studium.

Na vysokých školách je využití výuky pomocí internetu velice rozšířené. Vysoké školy nabízí výuku formou online-kurzů nebo

formou Blended-Learning-kurzů (kombinace prezenčního a virtuálního online studia). K výhodám online-studia patří například časová a prostorová flexibilita (Henning, 2013) a určitá volnost a svoboda při výběru témat a rychlosti studia. Nevýhodou asynchronního studia na bázi internetu je absence bezprostřední interakce mezi studujícími a vyučujícími a nedostatek kontroly nad studijními procesy studujících (Justus, 2017). „Největší nevýhoda online-studia spočívá v tom, že při nedostatečné vlastní regulaci učení může být ohrožen úspěch studia: ne všichni studující dokáží efektivně využít disponibilní svobody, jelikož učení probíhá z větší části autonomně“ (Justus, 2017, str. 71). Důsledky nedostatečné seberegulace učení se projevují ve vysokých kvótách (Dropout-kvóty) studujících, kteří nedokončí nebo předčasně ukončí e-learningové studium. Greene a jeho kolegové (Greene, Oswald & Pomerantz, 2015) například ve své studii konstatují, že tato dropout kvóta činí u MOOC (Massive Open Online Courses) téměř 90 % (N = 33938 ze 183 zemí).

Výsledky aktuálních empirických studií ukazují, že předchozí (vstupní) znalosti, intrinziční a extrinziční motivace a přesvědčení o vlastních schopnostech pozitivně ovlivňují proces učení v rámci e-learningu (Moos, 2009; Moos & Azevedo, 2008; Moos & Azevedo, 2009).

Důležité:

Virtuální vyučovací jednotky popř. moduly musí být do výuky *smysluplně* integrovány.

Cíle výuky, obsah a struktura online výuky musí být studujícími hned v úvodu jasně sděleny (například pomocí tzv. Advance organizéru, viz *Přehled metod*).

Účastníci online kurzů musí pravidelně dostávat zpětnou vazbu týkající se jejich pokroku v učení.

Zejména při asynchronní online-výuce je komunikace mezi studujícími a vyučujícími velice důležitá (například v rámci diskuzních fór). Kromě toho lze využít a do procesu výuky zařadit i chaty nebo webináře.

Při procesu učení mohou studující doprovázet tzv. e-tutoři.

V ideálním případě musí virtuální studijní prostředí vykazovat silnou orientaci na řešený problém.

Obsah výuky musí korelovat se vstupními znalostmi účastníků.

7. Přehled metod

V následující kapitole budou popsány různé metody výuky, které lze využít v rámci výuky podnikatelských kompetencí. V prvním kroku bude nejprve podrobně popsána metoda, důležité aspekty této metody budou následně obzvláště zvýrazněny. Následně budou pro znázornění uvedeny konkrétní příklady aplikace této metody ve výuce zakládání podniku.

❖ *Hlasování (čili Classroom Response System)*

Vyučující při hodině klade otázky, na které jsou studující jednoznačně schopni odpovídat. Jednotlivé odpovědi lze zachytit pomocí různobarevných listů papíru na magnetické tabuli nebo též např. pomocí elektronického hlasovacího systému (Hoffmann & Kiehne, 2016). K rozšířeným elektronickým hlasovacím systémům, které jsou v rámci přednášek hojně využívány, patří např. Clicker (Audience Response System), eduvote (Link: <https://www.eduvote.de/>), Qwizdom (Link: <https://qwizdom.com/>), ARSnova (<https://arsnova.eu/mobile/>), IVS Interactive Voting System (<https://www.ivsystem.de/>) a SMILE (<https://www.smile.informatik.uni-freiburg.de/>), které pracují na základě běžných systémů využívaných ve smartphonech či v počítačích.

! **Důležité:**

- ✓ Vyučující si musí otázky, které bude studujícím klást, dobře promyslet a připravit.

- ✓ Na kladené otázky musí existovat jednoznačná odpověď.
- ✓ Studující mohou na otázky odpovídat i ve skupinách či ve spolupráci se svým sousedem.
- ✓ Vyučující musí studujícím dát k dispozici možné alternativy odpovědí.
- ✓ Výsledek hlasování musí být zveřejněn.
- ✓ Musí být zveřejněno správné řešení (správná odpověď), a to hned po zveřejnění výsledku hlasování, nejpozději však na konci vyučovací jednotky.

Výhodou této metody je například menší časová náročnost přípravy na výuku i v rámci výuky samotné (Hoffmann & Kiehne, 2016). Tato metoda je vhodná i pro získání přehledu o předchozích (vstupních) znalostech studujících nebo jejich předchozích zkušenostech (například rychlá metoda získání přehledu v rámci heterogenních skupin).

Příklady:

Dotazování může probíhat pomocí barevných kartiček: červená – „ne“, zelená – „ano“, žlutá – „nevím přesně, nejsem si jistý(á)“, nebo taky pomocí rozmístění jednotlivých odpovídajících studujících v místnosti.

Existuje geneticky daná *predispozice k podnikání*?

Získává investor při veřejné účasti jak podíl na zisku, tak i spolutřídovací kompetence?

Lze převzít podnik, jedná-li se o nástupnictví, formou managementu „Buy-In“?

❖ *Advance Organizer (studijní mapa)*

Tato metoda je vhodná jak pro přednášky a semináře, tak i pro workshopy a E-learning nezávisle na celkovém počtu hodin. Obsah výuky je v rámci této metody různými způsoby vizuali-

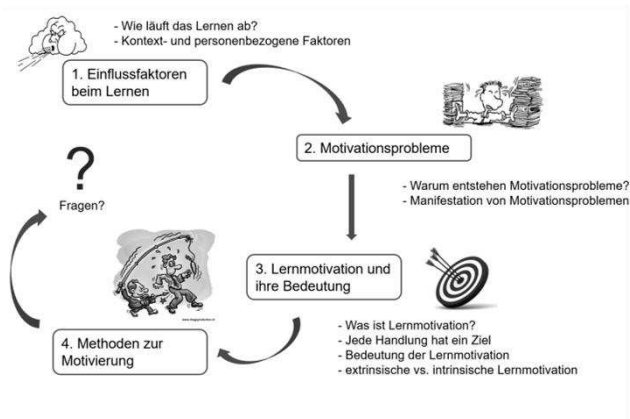
zován. Jednotlivá témata výuky jsou včleněna do celkového konceptu a tvoří jakousi „červenou nit“ (Hoffmann & Kiehne, 2016).

Důležité:

- ✓ *Advance Organizer* je zpravidla navržen vyučujícím, který vede výuku.
- ✓ *Advance Organizer* je zpravidla tvořen 20 – 40 základními pojmy. Tyto výrazy lze konkretizovat a systematicky propojit pomocí obrazů, symbolů či grafik (Hoffmann & Kiehne, 2016).
- ✓ Výchozím bodem této metody je motivujícím způsobem (zajímavě a relevantně) nastítnit probíranou látku.

Doporučuje se, aby studující měli *Advance Organizer* během celé výuky k dispozici (například na flipchartu, PowerPointové fólii apod.): „*Advance Organizer* takto funguje v každém okamžiku výuky jako osnova“ (Hoffmann & Kiehne, 2016, str. 6).

Příklad: Obrázek 7



Obrázek 7: Příklad tzv. „*Advance Organizeru* pro školení tutorů (studijní obor germanistika) k tématu motivace (zpracováno autor-kou v letním semestru 2015 na Universität Regensburg)

1. *Einflussfaktoren beim Lernen = faktory ovlivňující učení (jak učení probíhá, osobní a externí faktory)*
2. *Motivationsprobleme = motivační problémy (proč vznikají problémy v motivaci a jakým způsobem se projevují)*
3. *Lernmotivation und ihre Bedeutung = motivace k učení a její význam (co je motivace k učení, každé jednání má svůj cíl, význam motivace k učení, extrinziční vs. intrinziční motivace)*
4. *Methoden zur Motivierung = motivující metody*
5. *?Fragen? = dotazy*

❖ *Aktivní strukturování*

Při této metodě dostávají studující připravenou sadu kartiček s různými pojmy nebo obrázky, které studující musí buď sami nebo v rámci skupiny smysluplně roztřídit a zařadit (Hoffmann & Kiehne, 2016).

Důležité:

- ✓ Vyučující musí úkol jasně a srozumitelně vysvětlit a zadat.
- ✓ Výsledky práce jednotlivých skupin by měly být prezentovány a diskutovány v plénu.
- ✓ Sadu kartiček lze zhotovit též ve spolupráci se studujícími.

Pomocí metody aktivního strukturování lze látku opakovat nebo také získat určitý přehled o komplexním problému. Časová náročnost této metody je však jak v rámci přípravy, tak i její realizace během výuky poměrně vysoká. (Hoffmann & Kiehne, 2016).

Příklad:

Studující obdrží úkol společně roztrdit čtyři různě barevné sady kartiček (např. po deseti kartičkách). K tomuto účelu lze využít stěny i stoly v místnosti.

První sada kartiček (zelené): Důležité otázky k prověření vlastního podnikatelského záměru (například (1) Co je na Vašem podnikatelském záměru jedinečné? (2) Znáte své potencionální konkurenty? (3) Znáte své potencionální zákazníky?)

Druhá sada kartiček (žluté): Důležité otázky k prověření vlastního businessplánu (například (1) Jaké stanoviště jste si zvolili pro své budoucí podnikání? (2) S jakými dodavateli počítáte? (3) Jakým způsobem si chcete udržet své zákazníky?)

Třetí sada kartiček (modré): Důležité otázky k sestavení finančního plánu (například (1) Jaký startovací (vstupní) kapitál potřebujete pro svůj podnikatelský záměr? (2) Jakým způsobem můžete financovat založení podniku? (3) Jaká je Vaše prognóza finančních toků?)

Čtvrtá sada kartiček (červené): Důležité otázky k ujasnění formalit (například (1) Potřebujete v rámci svého podnikání určitá úřední povolení či souhlasy? (2) Vyřešili jste již vše potřebné na finančním úřadě? (3) Zabezpečili jste svůj podnik vůči případným rizikům?)

Možné otázky po splnění zadaného úkolu: Jaká jsou vaše přiřazovací kritéria? Byly v rámci skupiny shody nebo došlo k protirečení?

❖ *Kongres archeologů*

V rámci této metody studující mají roli týmu archeologů, tzn., že pracují v několika týmech archeologů, kteří musí v rámci vědeckého kongresu prezentovat výsledky svého výzkumu. Jednotlivé skupiny obdrží od svého vyučujícího segmenty určitého modulu („nálezy“), pomocí nichž mají společně rekonstruovat určitý model (Hoffmann & Kiehne, 2016). Na konci vyučovací jednotky jednotlivé týmy své modely představí a následně probíhá diskuze v plénu.

Důležité:

- ✓ Vyučující zvolí vhodný model, o kterém mají studující v rámci výuky diskutovat a rozdělí ho do několika „nálezu“.
- ✓ Mají-li studující problém s některým z „nálezu“, mohou vytvářet a formulovat i odpovídající hypotézy.
- ✓ Následně probíhá diskuze na základě rekonstruovaných modelů, hledají se společné rysy, rozdíly a prázdná místa (Hoffmann & Kiehne, 2016, str. 12).

Časová náročnost této metody je jak v přípravné fázi, tak i při její aplikaci ve výuce relativně vysoká (Hoffmann & Kiehne, 2016). Kongres archeologů je vhodný zejména jako úvod do nové problematiky nebo jako metoda dokumentace výsledků.

Příklad:

Segmenty modelu růstové fáze, popř. modelu změny struktur dle Greinera (1972), které zde fungují jako „nálezy“ pro týmy archeologů:

1. Vývojové stupně podniku:
 - Krize řízení
 - Krize autonomie
 - Krize kontroly
 - Krize byrokratická
 - Růst prostřednictvím kreativity
 - Růst zeštíhlením managementu
 - Růst pomocí delegování
 - Růst pomocí koordinace
 - Růst posílením týmového ducha

❖ *Rozmístění v prostoru (sociogram)*

Vyučující položí otázku, popř. sdělí určitou tezi v souvislosti s probíranou látkou dané vyučovací hodiny. Studující zaujmou určité místo v prostoru, které odpovídá jejich názoru.

Důležité:

- ✓ Prostor je třeba jasně vymežit a možné pozice jednoznačně označit. (Hoffmann & Kiehne, 2016).
- ✓ Místnost využívaná v rámci této metody musí být dostatečně prostorná.

K výhodám metody sociogramu patří mj. srovnatelně nižší časová náročnost. Sociogram je vhodný pro různé vyučovací jednotky, např. semináře, cvičení a workshopy (Hoffmann & Kiehne, 2016).

Brainstorming

Metoda Brainstormingu je vhodná jak ke zjištění vstupních znalostí studujících, tak i ke vstupu do nové problematiky či ke strukturalizaci obsahu (Dallmeier & Hawelka, 2009; Hoffmann & Kiehne, 2016). Metoda Brainstormingu může nadto podpořit tvůrčí proces hledání a přispět k rozvoji komunikativnosti studujících i jejich sebevědomí. V prvním kroku vyučující formuluje příslušnou problematiku nebo uvede určitý pojem. Studující dále generují různé spontánní nápady nebo řešení dané problematiky. Myšlenky studujících jsou přitom v heslech zapisovány například na tabuli či na jinou vhodnou plochu či médium. Následně jsou všechny odpovědi tříděny a společně vyhodnoceny (Hoffmann & Kiehne, 2016).

Důležité:

- ✓ Otázka či úkol musí být formulovány přesně.
- ✓ Výsledky musí být vizualizovány (například pomocí flipchartu, nástěnky, tabule, kamery nebo PowerPointu).
- ✓ Dokumentují se všechny nápady, kritika je nepřipustná.

Metoda Brainstormingu je vhodná pro výuku s maximálně 30 účastníky a zabírá zhruba půl hodiny času (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Příklad:

Výsledky metody Brainstormingu k tématu *Metody motivace účastníků* (školení tutorů ve studijním oboru germanistika, vedené autorkou v letním semestru 2015 na Universität Regensburg):

Metody motivace účastníků:

1. Posílení povědomí o vlastních kompetencích
 - vizualizace studijních pokroků
 - podpora při řešení náročných úloh
 - ocenit dosažení dílčích cílů
 - při úspěchu studujících poukázat na souvislost úspěchu s jejich vytrvalostí a pílí
 - připravit jasné, srozumitelné, strukturované a názorné prezentace
 - poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu
 - neúspěch interpretovat jako větší potřebu učit se
 - podporovat vytyčování realistických cílů
 - dávat pozitivní zpětnou vazbu
 - podporovat aktivní účast
2. Podpora sebeurčení
 - nabízet více volitelných možností
 - zohlednit (brát v úvahu) očekávání studujících
 - dávat studujícím více prostoru
3. Podpora sociálních vazeb (začlenění do kolektivu)
 - vytvořit příjemnou atmosféru
 - podporovat týmovou práci
 - využívat metody kooperativního učení
4. Podpora významu probírané látky
 - nechat formulovat jasné a osobně důležité cíle studia
 - projevit vlastní zájem o danou problematiku

- zdůraznit praktickou aplikovatelnost získaných znalostí, vědomostí a dovedností

❖ *Brainwriting*

Metodu Brainwriting lze chápat jako písemnou variantu Brainstormingu. Myšlenky a nápady, které byly generovány v rámci samostatné nebo skupinové práce, jsou v rámci této metody generovány písemně. Tato metoda je vhodná k hledání tvůrčích řešení i ke sběru a shromažďování spontánních myšlenek a nápadů (Dallmeier & Hawelka, 2009). V prvním kroku studující pracují samostatně na určitém úkolu, všechny myšlenky a nápady přitom písemně zaznamenají. V dalším kroku studující výsledky své práce kriticky diskutuje se svým sousedem. V návaznosti na to společné aspekty, které se vykrytalizovaly během diskuze, zachytí písemně (např. na fólii pro zpětný projektor nebo na flipchart). Tuto fólii posléze dá k dispozici dalším studujícím, kteří o zaznamenaných výsledcích diskutují a doplní ji. V závěru je fólie promítnuta všem studujícím a probíhá diskuze v rámci celého pléna (Dallmeier & Hawelka, 2009).

! **Důležité:**

- ✓ Fólie by měla být vypracována maximálně pěti skupinami studujících.

Časová náročnost při využití metody Brainwriting je odhadována na 45 minut (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Příklad:

Výsledky Brainwritingu k problematice *Jak může vyučující podkopat motivaci studujících* (školení tutorů ve studijním oboru

germanistika, vedené autorkou v letním semestru školního roku 2015 na Universität Regensburg):

Jak může vyučující podkopat motivaci studujících:

- nikdy nezadává přesné instrukce či příkazy nebo návody
- úspěch studujících zdůvodňuje jako náhodu či štěstí
- neúspěch hodnotí jako jejich osobní porážku
- studující nemají možnost sledovat svůj pokrok, nedostávají příležitost k posouzení svého pokroku
- není zdůrazněna praktická využitelnost a možnosti aplikace získaných vědomostí a dovedností
- projevuje nezájem o danou problematiku
- nezdůrazňuje cíl vyučovací jednotky, nezmiňuje se o něm
- nedává příležitost ke skupinové práci
- nedává možnost individuální volby
- nepodporuje studující při řešení náročných úloh
- pochybuje o kompetencích studujících
- výuka je monotónní, nenabízí pestré střídání metod
- poskytuje pouze negativní zpětnou vazbu

❖ *Mind-Map (kognitivní mapa)*

Cílem v poslední době velice rozšířené metody Mind-Mapping je podpora kreativity, strukturalizace spontánních myšlenek a nápadů a vizualizace vztahů či souvislostí (Dallmeier & Hawelka, 2009). Za tímto účelem je uprostřed tabule uveden určitý pojem nebo téma, které mají být pomocí metody Mind-Mapping rozpracovány. Studující následně zaznamenávají své spontánní myšlenky a umísťují je kolem uvedeného pojmu. Mohou při tom využívat i různé symboly nebo obrázky. Zaznamenané myšlenky musí být v následujícím kroku uvedeny do vzájemných

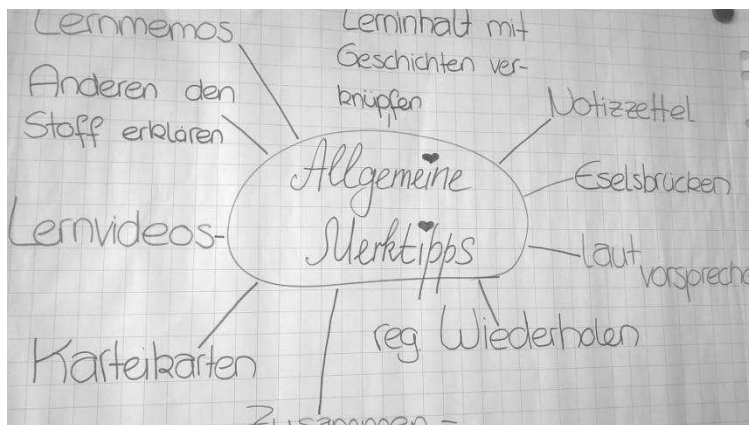
souvislosti, které jsou znázorněny například pomocí šipek nebo čar (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Důležité:

- ✓ Při velkém počtu studujících může vizualizaci provádět i vyučující.
- ✓ Vyučující musí vzniklou *Mind-Map* okomentovat.
- ✓ Ke generování *Mind-Maps*, popř. *Concept Maps* lze využít i odpovídající online program (například Xmind, MindManager a FreeMind).

Příklad:

Výsledky metody Mind-Mapping (Obrázek 8) k tématu *Všeobecné tipy pro zapamatování při učení* (Workshop „Techniky učení a práce pro studium budoucích učitelů chemie“, vedené školiteli Justus a Urban v zimním semestru 2015/2016 na Universität Regensburg):



Obrázek 8: Příklad mind mapingu k problematice Všeobecné tipy k zapamatování při učení

Allgemeine Merktipps = všeobecné tipy k zapamatování s učiva

Lernmemos = mnemotechnické pomůcky

Lerninhalt mit Geschichten verknüpfen – propojení učiva s příběhem

Notizzettel = lístky nebo kartičky s poznámkami

Eselbrücken = oslí můstky

❖ *Motivační plakát*

Metoda motivačního plakátu pomáhá studujícím při reflexi jejich motivace k účasti na výuce. Vyučující tak může získat lepší přehled o studijní skupině. Metodu lze využít i jako dotazník ke zjišťování očekávání (Dallmeier & Hawelka, 2009). Vyučující nakreslí na tabuli terč, který obsahuje několik ještě nevyplněných (prázdných) kategorií odpovědí. Nahoře umístí zcela konkrétní dotaz na studující, například „Proč chci založit podnik?“, „Proč se chci osamostatnit?“ nebo „Proč se účastním této výuky?“. Prázdné kategorie odpovědí jsou následně za pomoci studujících vyplněny a každý studující pak pomocí určitých (lepících) bodů označí, jaká odpověď nejlépe vystihuje jeho situaci (Dallmeier & Hawelka, 2009, str. 12).

! **Důležité:**

- Metodu lze znovu využít a aplikovat v závěru vyučovací jednotky s cílem zjištění případných změn v oblasti motivace studujících.

Příklad:

Proč chci založit vlastní podnik?

Proč se účastním této výuky?

❖ *Hra na role*

Základem této metody je podpora aktivního učení a reflexe vlastního chování. Kromě toho lze pomocí této metody znázornit řešení problémů a procesů a výsledků rozhodování (Dallmeier & Hawelka, 2009). Vyučující zpravidla studujícím přidělí konkrétní role, např. nastávající zakladatel podniku vs. potenciaální poskytovatel úvěru. Studující dostanou čas, během kterého si připraví hru s přidělenými rolemi. V dalším kroku svoji rolou hru předvedou. Závěrem musí proběhnout zpětná vazba. Dallmeier a Hawelka (2009) doporučují následující body pro získání relevantní zpětné vazby:

- Jaká řešení se zdají být realizovatelná?
- V čem tkví problémy?
- Odpovídala hra realitě?
- Co lze aplikovat i na další situace? (str. 14).

Důležité:

- ✓ Před zahájením hry na role musí být jasně a srozumitelně vysvětleny a ujasněny jak výchozí situace, tak i cíl, kterého má být dosaženo.

Tato metoda je vhodná pro semináře nebo workshopy, vyžaduje zhruba 30 minut času (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Příklad:

- *zakladatel podniku (popř. tým zakladatelů podniku) a potencionální poskytovatel kapitálu (investor)*
- *zakladatel podniku a nespokojení zákazníci*
- *zakladatel podniku a vystupující člen zakladatelského týmu*

❖ Aktivizace předchozích znalostí a vědomostí

Účelem této metody je reflexe vlastních znalostí (Dallmeier & Hawelka, 2009). Tímto způsobem lze současně i zvyšovat motivaci studujících. Na začátku hodiny vyučující pomocí tabule nebo flip chartu seznámí studující s nejdůležitějšími body hodiny. V souvislosti s těmito body musí studující sami vyhodnotit a posoudit své znalosti a vědomosti týkající se jednotlivých bodů, například pomocí nalepovacích kartiček. Vyučující tím získá přesné informace o stavu vědomostí v dané skupině. V závislosti na počtu studujících (velikosti skupiny) je pro aplikaci této metody nutný čas v rozmezí 10 až 20 minut (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Příklad:

Ohodnořte své znalosti ve vztahu k následujícím tématům!

- *Customer Development*
- *Agilní metody*
- *Lean Thinking*
- *Operativní obchodní model I*

❖ *Advocatus diaboli (Děblův advokát)*

K cílům metody *advocatus diaboli* patří rozvoj schopnosti kritického myšlení a zkoumání, popř. se může jednat i o podnět ke kritickému rozboru probírané látky. „Při této metodě vedou dvě osoby dialog o určitých obsahových nebo tematických aspektech, přičemž jeden z nich, tzv. *advocatus diaboli*, zastává slabší pozici“ (Dallmeier & Hawelka, 2009, str. 21). Úkolem *advocata diaboli* (studující č. 1) je oponovat jinému studujícímu (studující č. 2). Obě pozice se hájí různými argumenty.

! **Důležité:**

- ✓ Téma je následně předáno plénu.

Příklad:

Téma, popř. teze: Podnikatelské kompetence nelze získat, člověk se s příslušnou potřebnou genetickou výbavou již rodí.

❖ *Práce v malých skupinách*

V rámci práce v malých skupinách lze definovat různé fáze. První fáze (orientační) obsahuje například identifikaci cílů a zhotovení plánu. V následující druhé fázi (pracovní) dochází k vypracování věcných vztahů. Třetí fáze (závěrečná) se zpravidla skládá z prezentace a vyhodnocení výsledků. Tato metoda slouží zejména k podpoře schopnosti kooperativního řešení problémů, komunikačních dovedností a schopnosti řešit konfliktní situace (Dallmeier & Hawelka, 2009).

! **Důležité:**

- ✓ Úkoly je nutno zadat jasně a srozumitelným způsobem.
- ✓ Vyučující musí připravit podklady a materiály potřebné k řešení úloh (např. texty, pracovní listy).
- ✓ Požadavky a kritéria pro závěrečnou prezentaci je nutno předem stanovit a ujasnit v malých skupinách.
- ✓ Vyučující musí poskytnout přesné údaje o délce a rozsahu skupinové práce.
- ✓ Učitel je svým žákům během skupinové práce k dispozici jako poradce (například odpovídá na dotazy studujících).

Metoda je poměrně časově náročná. V závislosti na počtu studijních skupin a komplexnosti úkolu je zpravidla nutno kalkulovat s časem v rozmezí 30 až 90 minut (Dallmeier & Hawelka, 2009).

❖ *Interview expertů (rozhovor s experty)*

Na výuku je pozván expert, který přednese krátkou přednášku na určité téma, které je probíráno v rámci výuky. Studující následně expertovi mohou klást otázky. Tímto způsobem je nejen podporován příjem informací a zevrubné zabývání se příslušnou problematikou, nýbrž zde dochází i k vytváření osobního vztahu (Dallmeier & Hawelka, 2009).

! **Důležité:**

- ✓ Otázky na experta si musí studující předem promyslet a připravit, avšak přípustné a žádoucí jsou i spontánní dotazy.

- ✓ Pozvání hosté musí svým chováním a vystupováním motivovat ke kladení dotazů.
- ✓ V následující vyučovací hodině lze provést reflexi či vyhodnocení rozhovoru s experty.

Tuto metodu lze aplikovat i v rámci přednášek.

Příklad:

Mladí zakladatelé podniku referují o svých zkušenostech se zakládáním podniku.

Zástupci průmyslové a obchodní komory seznamují studující s možnostmi poradenství pro nastávající zakladatele podniku.

Zástupci banky referují o možnostech financování podniku a o formalitách spojených s jeho zakládáním.

❖ *Jigsaw*

Cílem metody Jigsaw je jednak konstrukce modelů pomocí dělby práce, jednak vypracování a reflexe různých teorií a modelů (Dallmeier & Hawelka, 2009). V prvním kroku této metody jsou vytvořeny pracovní týmy studujících. Projednávané téma či problém vyučující rozčlení do tolika dílčích otázek a částí, kolik je v každém pracovním týmu studujících. Následně si každý studující zvolí dílčí otázku nebo oblast, ve které se chce stát expertem. Poté jsou vytvořeny týmy expertů, které společně řeší určitý problém (hledají odpověď na určitou otázku). Experti se v další fázi této metody vrací do svých skupin. V závěrečné fázi této metody všichni její členové společně zpracovávají komplexní problém (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Důležité:

- ✓ Pro realizaci metody *Jigsaw* musí být k dispozici vhodná učebna, ve které lze přemísťovat židle.
- ✓ Dallmeier a Hawelka (2009) doporučují pro uplatnění této metody vyučovací jednotky a workshopy s minimálně 20 účastníky.

Příklad:

Podněty a návrhy k vytvoření expertních skupin k problematice business plánu v rámci metody *Jigsaw*:

1. osoba zakladatele (např. kvalifikace, zkušenosti, znalosti, slabé a silné stránky)
2. podnikatelský záměr (např. zvláštnosti, cíl, vývoj, formality)
3. trh a hospodářská soutěž (např. zákazníci, konkurence, stanoviště)
4. marketing (např. nabídka, cena, odbyt, reklama)
5. organizace (např. vývojová fáze, management, spolupracovníci, školení)
6. finanční plán (např. potřeba kapitálu, podíl vlastního kapitálu, podíl cizího kapitálu, poskytovatelé podílového kapitálu, ručení, plán likvidity, prognóza ziskovosti)

❖ *Postersession*

Základem této metody je vizualizace popř. strukturalizace komplexních vztahů a souvislostí v rámci určitého tématu či konkrétní problematiky, znázornění podchycených výsledků a diskuze v plénu (Dallmeier & Hawelka, 2009). Témata či problematika, které mají být zpracovány, pracovním skupinám přidělí vyučující. Skupiny v rámci této metody zhotovují plakát, na kterém pokud možno ve velkém formátu „názorným a přehledným způsobem graficky podchytí a znázorní dané téma či zadanou problematiku a výsledky své práce“ (Dallmeier & Hawelka, 2009, str. 29). V závěru této metody všechny pracovní skupiny v učebně vyvěsí své plakáty a studující o nich diskutují. Diskuze prezentovaných výsledků v plénu završuje tuto metodu.

! **Důležité:**

- ✓ Plakáty lze zhotovit formou samostatné nebo i skupinové práce.

Příklad:

Výsledek *Postersession* (Obrázek 9) k problematice *Mnemotechnické pomůcky jako způsob učení* (Workshop „Způsoby učení a práce pro budoucí učitele chemie“, vedený lektory Justus a Urban v zimním semestru 2015/2016 na Universität Regensburg):

⊛ Merktechnik in eigenen Worten

- kurze, melodisch-rhythmische, einprägsame, witzige Sätze
- oft: keine direkte Verbindung zum Gelernten

⊛ Beispiele aus Chemie

$\begin{array}{c} \text{H} \\ \\ \text{C} = \text{O} \\ \\ \text{H} - \text{C} - \text{OH} \\ \\ \text{H}_2\text{O} - \text{C} - \text{H} \\ \\ \text{H} - \text{C} - \text{OH} \\ \\ \text{H} - \text{C} - \text{OH} \\ \\ \text{CH}_2\text{OH} \end{array}$	Ta Ta Ta Ta	Liebe Berta Bitte Comme Nicht Ohna Frische Nelken
---	----------------------	--

⊛ Anwendbarkeit

- Problem: komplizierte, teils unstrukturierte Zusammenhänge, wenig Kontext
- typabhängig
- reines Faktenwissen leicht merkbar auch ohne tiefes Verständnis

Obrázek 9: Příklad plakátu k tématu Mnemotechnické pomůcky jako metoda učení

Technika zapamatování pomocí formulací vlastními slovy (Merktechnik in eigenen Worten)

*krátké, melodicky-rytmické, dobře a snadno zapamatovatelné,
vtipné věty (kurze, melodisch-rhythmische
einprägsame, lustige Sätze)*

*často nemají žádnou přímou spojitost s obsahem k zapamatování
(oft keine direkte Verbindung zum Gelernten)*

*Příklad z chemie (Beispiele aus Chemie): Liebe **B**erta **B**itte **C**omme
Nicht **O**hne **F**rische **N**elken – (začáteční písmena
slov v této větě označují chemické prvky)*

usnadňují zapamatování faktických údajů

❖ Spontánní referát

Cílem metody spontánního referátu je opakování probrané látky, rozvíjení řečových (rétorických) dovedností, identifikace problému a ověřování výsledků studia (Dallmeier & Hawelka, 2009). V úvodu vyučovací jednotky vyučující přidělí studujícímu roli referenta. Referující studující má za úkol v rámci hodiny prezentovat aktuální téma. Případné otázky jsou následně diskutovány v plénu.

! **Důležité:**

- ✓ Studující se na hodinu musí dobře připravit.
- ✓ Jednotlivé prezentace studujících by měly mít rozsah cca. 10 – 15 minut.

Příklad:

Spontánní referát na téma Osobnostní rysy zakladatelů podniku, Určující faktory motivace k zakládání podniku, Tvůrčí techniky, Význam sociálních sítí, Financování zakládání podniku

❖ *Buzz-Group (diskuzní „bzučící“ skupiny)*

Pomocí metody *Buzz-Group* lze podpořit aktivní účast většího počtu studujících na výuce i v rámci větších studijních skupin či týmů (Dallmeier & Hawelka, 2009). Vyučující položí studujícím otázku, o které studující následně ve dvojicích několik minut diskutují. Výsledky diskuze, tedy odpovědi na danou otázku, jsou následně řešeny a diskutovány v plénu.

! **Důležité:**

- ✓ Metoda *Buzz-Group* je vhodná zejména pro větší skupiny studujících.

Příklad:

Možné otázky na *Buzz-Groups*:

- Jaké jsou charakteristické znaky zakládání podniku metodou *Lean-Startup*?
- Co znamená pojem *Maker Spaces*?
- Jaké způsoby zachycení zpětné vazby zákazníků existují?
- Jaké jsou možnosti veřejného financování?

❖ *Diskuze*

Účelem diskuze je podpora aktivního zpracování probírané látky, rozvoj komunikačních dovedností, schopností řešit konfliktní situace a kritického myšlení (Dallmeier & Hawelka, 2009). V prvním kroku vyučující uvede téma diskuze či problém, o kterém se bude diskutovat. Dalším krokem je stanovení pravidel

diskuze (např. jak dlouho může řečník hovořit). Moderátor diskuzi řídí, shrne výsledky diskuze a vyhodnotí je.

!

Důležité:

- ✓ Diskuzi může moderovat buď vyučující, nebo studující.

Metodu diskuze lze využít ve všech formách výuky, které se účastní minimálně dva studující. V závislosti na počtu účastníků může mít trvání v délce dvou hodin (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Příklad:

Možná témata diskuze:

- *Lze se naučit podnikatelskému myšlení a jednání?*
- *Co je lepší: intrinzitní nebo extrinzitní motivace k zakládání podniku?*
- *Jsou efektivnější individuální nebo skupinové formy zakládání podniku?*

❖ *Studijní portfolio (desky)*

Smyslem této metody je reflexe vlastního procesu učení, popř. chování. Studující si sami vedou dokumentaci o svých pokrocích a úspěších, popř. problémech a zakládají si ji do desek. Vyučující může toto portfolio využít v rámci hodnocení výkonu studujících. „Práce s portfoliem tedy podporuje samostatnost a autonomii studujících, jejich pocit sebeurčení a přispívá tak ke zvýšení jejich motivace k převzetí zodpovědnosti za vlastní proces vzdělávání“ (Dallmeier & Hawelka, 2009, str. 46). Vyučující zpravidla studujícím zadá konkrétní úkoly, například práce na konkrétní situaci, diagramy, Mind-Maps, exposé nebo seznamy literatury.



Důležité:

- ✓ Portfolio může obsahovat různé dokumenty.
- ✓ Portfolio lze aktualizovat denně, týdně nebo též ve vztahu k projektům.

Příklad:

Možné formální uspořádání portfolia:

- Krycí list s titulní stranou (jméno, studijní obor, semestr, vyučující)
- Obsah s jasným členěním
- Popis procesů a dokumentace vývoje, dokumentace výsledků
- Průběžná a závěrečná evaluace

❖ *Backpacking (trampování)*

Backpacking je evaluační metoda. Vyučující může pomocí této metody získat zpětnou vazbu studujících na svoji výuku a přizpůsobit či upravit dle jejího výsledku v budoucnosti svoji výuku. Vyučující postaví doprostřed místnosti dvě prázdné krabice nebo tašky. Poté studující napíše na kartičku nebo na papír, jaký přínos pro ně osobně výuka měla, a vhodí kartičku nebo lístek do krabice nebo do tašky. Do druhé krabice nebo tašky studující vhodí veškeré své připomínky nebo podněty adresované vyučujícímu (pochvala a kritika). Vyučující tímto způsobem získá přehled o aspektech své výuky, které se u studujících setkaly s kladným ohlasem, i o celkové zpětné vazbě na výuku (Dallmeier & Hawelka, 2009).

Klobouky myšlení

Metoda Klobouky myšlení je vhodná zejména na podporu rozvoje schopnosti diskutovat a argumentovat (Hoffmann & Kiehne, 2016). Studující se v rámci této metody z různých perspektiv blíže zabývají problémem nebo tématem, které je v hodině probíráno, a tímto způsobem si rozvíjejí své strategie a schopnosti elaborace, jakož i strategie kritického myšlení. Studující jsou nejprve rozděleni do šesti pracovních týmů se šesti různými perspektivami („šest klobouků“):

1. „Bílý klobouk: Objektivita a neutralita, sběr informací bez jejich vyhodnocování, v popředí jsou fakta a čísla, emoce, hodnocení a osobní názory nehrají žádnou roli.
2. Červený klobouk: Subjektivní pocity a osobní názor, pozitivní a negativní pocity a emoce jako strach, radost, pochybnost, naděje jsou v popředí, vyjádření předtuchy.
3. Černý klobouk: Objektivně negativní aspekty jsou v popředí, obavy, pochybnosti a rizika, vyjádřeny jsou všechny věcné argumenty, které hovoří proti (v neprospěch) projektu či rozhodnutí.
4. Žlutý klobouk: Objektivně pozitivní aspekty, v popředí jsou šance a kladné body: realistická očekávání a dosažitelné cíle.
5. Zelený klobouk: Nové myšlenky a nápady, kreativita a růst jsou v popředí, hledají a nachází se alternativy, tematizují se i nereálné, pošetilé nápady.
6. Modrý klobouk: Kontrola a organizace, v popředí je metarovina, důraz je kladen na roli moderování“ (Hoffmann & Kiehne, 2016, str. 26).

V dalším kroku se všechny skupiny připraví na diskuzi. K přípravě studující mohou využít různé materiály jako např. skripta a texty. V závěru této metody probíhá diskuze o situaci z pozice „šesti klobouků“.

! **Důležité:**

- ✓ Vyučující musí jasně a srozumitelně definovat jednotlivé perspektivy přiřazené jednotlivým týmům.
- ✓ Vyučující musí studujícím připravit zdroje a materiály na přípravu diskuze (např. texty, užitečné odkazy). Zdroje musí být shodné pro všech „šest klobouků“. Hlavní body argumentace studující v rámci jednotlivých týmů sami vyfiltrují.

Příklad:

Možné diskuzní téma: *Mám podnikatelský záměr. Mám opravdu založit podnik???*

❖ *One-minute-paper*

Cílem metody One-Minute-Paper je evaluace určitých obsahových aspektů výuky a aktivizace diskuze v plénu (Dallmeier & Hawelka, 2009). Pomocí klíčových otázek, které vyučující položí, si studující písemně poznamenávají nejdůležitější body výuky. Mají na to zhruba minutu času. Poté vyučující výsledky vizualizuje, prezentuje, vyhodnotí a krátce prodiskutuje v plénu.

! **Důležité:**

- ✓ Dallmeier a Hawelka (2009) uvádí následující příklady klíčových otázek: „Co bylo pro mne dnes nejdůležitějším poznatkem?“, „Jakou otázkou ve vztahu k probírané látce se současně nejvíce zabýváte?“, „Jaké poznatky ze semináře chcete aplikovat v praxi?“ (str. 62).

❖ *Bricolage*

Metoda Bricolage je vhodná pro využití v seminářích, cvičeních a workshopech (Hoffmann & Kiehne, 2016). Těžištěm této metody je nazírání na probíranou látku z různých perspektiv. Z tohoto důvodu je vhodná k podpoře a rozvíjení schopnosti kritického myšlení a elaboračních strategií. V prvním kroku vyučující prezentuje téma nebo problémovou situaci. Studující si následně dělají poznámky k jim již známým teoriím, které mohou využít k řešení problému. Po této samostatné práci jsou studující rozděleni do skupin. Studující si v týmech vyměňují nápady, dokončují a vysvětlují si poznamenané teorie. V dalším kroku jsou písemně podrobně popsány vybrané teorie a jejich složky (například na tabuli nebo na kartičky). Nakonec jsou veškeré teorie rozstříhány, jednotlivé aspekty kombinovány a využity k řešení problémových situací. Argumentace jednotlivých týmů je představena v plénu, je o nich vedena diskuze a závěrečné vyhodnocení. (Hoffmann & Kiehne, 2016).

Důležité:

- ✓ Nevytvářet velké pracovní skupiny, aby se účastníci navzájem neblokovali.

Příklad:

Možné otázky: *Jak vznikají nápady?*

K řešení tohoto úkolu lze využít jak teorie motivace, tak i teoretické kognitivní metody.

❖ *Hry pro posluchárny*

Při delší výuce lze pro uvolnění a ke zvýšení pozornosti k procvičování nebo k podpoře sociálních vazeb využít různé hry pro posluchárny (např. tabule s odbornými výrazy, viz např. <https://kristinalucius2.files.wordpress.com/2013/07/tabu1.pdf>; stav ke dni 13. 11. 2018, nebo též Speed Dating k diskuzi na danou otázku, srov. například <http://www.blog.lehren.tum.de/lehrmethode-speed-dating/>; stav ke dni 13. 11. 2018).

Příklad:

Řetězová reakce (autoři Spannagel, Freisleben-Teutscher a Atkins)

Při této hře vyučující položí plénu otázku. Každý studující k dané otázce smí říct pouze jedno slovo. Studující odpovídají zpravidla dle zasedacího pořádku. Celková odpověď musí být smysluplná a musí odpovídat na položený dotaz.

Jak *chápete pojem* Entrepreneur?

Jak *si vysvětlujete metodu* Lean-Startup?

Shrnutí

V této publikaci jsou analyzovány všeobecné rysy kvalitní výuky na vysokých školách a znázorněn přehled didaktických metod, které lze aplikovat v rámci výuky podnikatelských kompetencí.

Na základě výsledků výzkumu problematiky Entrepreneurship (zakládání podniku) a aktuálního vývoje v oblasti vysokoškolské didaktiky lze pro didaktické uspořádání vysokoškolské výuky podnikatelských kompetencí, potřebných při zakládání podniku, odvodit následující doporučení.

Jako smysluplné řešení se jeví postup, při kterém dochází k rozšíření již existující nabídky vzdělávání, kterou je třeba navzájem sladit a přizpůsobit příslušným cílovým skupinám.

Studující by měli získat více informací o tom, jaké možnosti jim samostatné podnikání nabízí a jaký smysl pro ně a jejich další profesní kariéru podnikatelské myšlení a jednání má. Dalším smysluplným požadavkem je systematické a dlouhodobé rozšiřování stávající nabídky vzdělávání a její evaluace dle srovnatelných kritérií. Pouze tímto způsobem lze zjistit a validním způsobem vzájemně porovnat, jaká didaktická metoda má na konkrétní stanovený cíl největší vliv (Justus, 2018).

Vzdělávací programy, které se při evaluaci osvědčily, by měly být dlouhodobě zakotveny ve vzdělávací nabídce vysokých škol. Prokázalo se též, že je vhodné otevřeně se studujícími hovořit o

možných rizicích podnikatelské činnosti (například finanční rizika, rizika pro partnerství nebo pro Work-Life-Balance).

Výuka podnikatelských kompetencí může mít i preventivní roli a odpovídající opatření mohou být do výuky včleněna a tvořit její nedílnou součást (např. workshopy time managementu, trénink ke zvládnání stresových situací). Kromě toho je doporučováno výuku zakládání podniku na vysokých školách zaměřit na konkrétní, autentické problémové situace blízké praxi.

Nasadě je též vytvoření a posílení vazby mezi vysokými školami a podnikatelskou sférou s cílem umožnění plynulejšího přechodu k samostatnému podnikání.

Summary

This book analyses the general components of good quality instruction in Higher Education Institutes (HEIs) and outlines the didactic methods that might be applied to the teaching of business competences.

On the basis of the results of research into the issue of entrepreneurship and current developments and trends in the sphere of Higher Education Institute didactics, the following recommendations are made concerning the didactic arrangements for the teaching in HEIs of business competences necessary for the establishment of a business.

Firstly, that it is reasonable to determine a procedure, based on mutual harmonisation and tailored to particular target groups, for the extension of the existing offer of education.

Secondly, that students should obtain more information on the opportunities on offer in private enterprise and learn what sense entrepreneurial thinking and acting has for their future professional careers.

Thirdly, that it would be a reasonable requirement that the systematic and long-term extension of the existing offer of education, and the evaluation thereof, is based on comparable criteria. This is the only way to ascertain and mutually compare in

a valid way what didactic method(s) has/have the most significant influence on a set goal (Justus, 2018).

Fourthly, that educational programmes that are evaluated as being effective should be integrated in the education offer of HEIs on a long-term basis. Within this context, it has, for example, also proven useful to openly talk with students about possible risks attached to different business activities (e.g. financial risks, risks to partnerships and/or work-life-balance).

Fifthly, that the instruction of business competences can fulfil a preventive role, whereby appropriate solutions can be integrated into the instruction, thereby forming an integral part thereof (e.g. workshops on time management, stress management). Within this context, it is also recommended to focus on the teaching of specific and authentic problem situations that reflect practice.

In conclusion, it is also clear that the aim should be to create and strengthen relations between HEIs and the business sphere in order to enable a smoother transition towards private entrepreneurship.

Literatura

Aisch, C. & Jaritz, S. (2018). Förderung des Gründergeistes mit strategischem Gründungsplanspiel in den Bachelorstudiengängen. Start-up center Newsletter OTH Regensburg, 2/2018, 3.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87–99.

BarNir, A., Watson, W. E. & Hutchins, H. M. (2011). Mediation and moderated mediation in the relationship among role models, self-efficacy, entrepreneurial career intention, and gender. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 270–297.

Baum, J. R. & Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 89, 587–598.

Bazo, A., Böhm, P., Brockelmann, M., Burghardt, M., Hastreiter, I., Heckner, M., Kattenback, M., Liebl, P., Schneidermeier, T., Wagner, T., Wilhelm, T. & Wolff, C. (2011). *Visionen für übermorgen: Design Thinking the Future Lecture*. In: M. Eibl (Hrsg.), *Mensch & Computer 2011*, s. 247–260. München: Oldenbourg Verlag.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press.

Bijedić, T. (2013). Entwicklung unternehmerischer *Persönlichkeit im Rahmen einer Entrepreneurship Education*. Didaktische Lehr-Lern-Konzeption und empirische Analyse für die Sekundarstufe II. Flensburger Schriften zu Unternehmertum und Mittelstand, Band 4. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

Bloom, B. (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.

Brännback, M. & Carsrud, A. L. (2017). Revisiting the entrepreneurial mind. Inside the black box: An expanded edition. Springer Verlag.

Burghardt, M., Heckner, M., Kattenbeck, M., Schneidermeier, T. & Wolff, C. (2011). Design Thinking = Human-centered Design? In: M. Eibl & M. Ritter (Hrsg.), *Workshop-Proceedings der Tagung Mensch & Computer 2011*, s. 363–368. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.

Caha, Z., Saßmannshausen, S. P., Faltermeier, J. F. & Justus, X. (2017). *Unternehmerische Kompetenzen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften am Beispiel einer Hochschule in Ostbayern und Südböhmen*. Lüdenscheid: RAM-Verlag.

Carsrud, A. L. & Brännback, M. (2009). *Understanding the Entrepreneurial Mind. Opening the Black Box*. New York: Springer.

Creuznacher, I. C. (2009). *Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Kompetenzen in Schule und Universität: Eine bildungsökonomische Antwort auf theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter*. Mafex-Publikationen, 13, Marburg: Marburger Förderzentrum für Existenzgründer.

Dallmeier, B. & Hawelka, B. (2009). Methodenreader. Eine *Sammlung bewährter Methoden für Seminare, Vorlesungen und Workshops* in der Hochschullehre (Schriftenreihe Nr. 4). Universität Regensburg, Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 223–239.

Dent, A. L. & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425–474.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015). E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Wiesbaden: Springer Gabler.

Estay, C., Durrieu, F. & Akhter, M. (2013). Entrepreneurship: From motivation to start-up. *Journal of International Entrepreneurship*, 11, 243–267.

Feng, X., Rost, D. H. & Zhang, D. (2015). Akademische Selbstwirksamkeit oder fachbezogene Selbstwirksamkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 159–172.

Gerhard, D., Heidkamp, P., Spinner, A., Sommer, B., Sprick, A., Simonsmeier, B. A. & Schneider, M. (2015). Vorlesung. In: M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*, s. 13–38. Berlin, Heidelberg: Springer.

Gerholz, K.-H. & Slepcevic-Zach, P. (2015). Social Entrepreneurship Education durch Service Learning – eine Untersuchung auf Basis zweier Pilotstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. *ZFHE*, 3, 91–111.

Gerjets, P. H., Scheiter, K. & Schuh, J. (2005). Instruktionale Unterstützung beim Fertigkeitserwerb aus Beispielen in hyperbasierten Lernumgebungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 23–38.

Gerlach, A. & Bollweg, L. (2015). Der Stage-Gate-Prozess als Instrument in der Entrepreneurship Education. *ZFHE*, 3, 141–149.

Gollwitzer, P. M. & Wieber, F. (2010). Overcoming procrastination through planning. In: C. Andreou & M. D. White (Eds.), *The Thief of time*, 185–205. New York: Oxford University Press.

Gossel, B. M. & Kalka, R. (2015). Media Entrepreneurship Education. Ein studienfachspezifischer Ansatz und eine empirische Bestandsaufnahme. *ZFHE*, 3, 51–70.

Green, J. A., Oswald, C. A. & Pomerantz, J. (2015). Predictors of retention and achievement in a massive open online course. *American Educational Research Journal*, 52, 925–955.

Greiner, L. E., 1972. Evolution and Revolution as Organizations Grow. *Harvard Business Review*, 50, 37–46.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon, England: Routledge.

Hattie, J. A. C. (2015). The applicability of visible learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 79–91.

Hawelka, B. (2017). Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll (überarbeitete Ausgabe; Schriftenreihe Nr. 5). Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

Heckhausen, H. (1977). Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstruktes. *Psychologische Rundschau*, 28, 175–189.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In: J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.) *Motivation und Handeln*, pp. 1–9, Berlin, Heidelberg: Springer.

Heinrichs, K. (2016). Dealing with critical incidents in the postformation phase: Design and evaluation of an Entrepreneurship Education course. *Vocations and Learning*, 9, 257–273.

Heinrichs, K. & Jäcklin, B. (2017). Critical incidents typically emerging during the postformation phase of a new venture: Perspectives for Entrepreneurship Education and start-up counselling. *International Journal of Higher Education*, 6, 133–146.

Henning, J. (2013). *Förderung von Handlungswissen in virtuellen Lernumgebungen: Kognitive Modellierung beim Lernen aus prozessorientierten Lösungs.* Hamburg: Dr. Kovač.

Hilbrecht, H. & Kempkens, O. (2013). Design Thinking im Unternehmen – Herausforderung mit Mehrwert. In: F. Keuper, K. Hamidian, E. Verwaayen, T. Kalinowski & C. Kraijo (Hrsg.), *Digitalisierung und Innovation*, s. 347–364. Wiesbaden: Springer Gabler.

Hoffmann, J. & Engelkamp, J. (2017). *Lern- und Gedächtnispsychologie.* Berlin, Heidelberg: Springer.

Hoffmann, S. G. & Kiehne, B. (2016). *Ideen für die Hochschullehre*. Ein Methodenreader. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Jaroschinsky, A. & Rózsa, J. (2015). Kompetenzorientierte Didaktik der Entrepreneurship Education. *ZFHE*, 3, 113–127.

Justus, X. (2017). Selbstregulation im virtuellen Studium. Volitionale Regulation, Lernzeit und Lernstrategien in Online-Seminaren. Münster: Waxmann.

Justus, X. (2018). Gründungslehre an Hochschulen: Herausforderungen und aktuelle Trends. In: V. Velková & M. Šuta (Eds.), *Podnikatelské kompetence a řízení lidských zdrojů ve 21. století: Sborník z konference* (pp. 36–43). České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.

Kobayashi, K. (2005). What limits the encoding effect of note-taking? A meta-analytic examination. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 242–262.

Krapp, A. & Seidel, T. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Kraus, S. (2011). Entrepreneurship – Fallstudien. *Unternehmensgründung, Intrapreneurship und Innovationsmanagement*. Wien: Springer.

Krämer, J. (2007). Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im Zuge einer Entrepreneurship Education. In: B. Remmele, Schmette, M. & Seeber, G. (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship* (pp. 76–88). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Lehmann, K., Oeste, S., Janson, A., Söllner, M. & Leimeister, J. M. (2015). Flipping the classroom – IT-unterstützte Lerneraktivierung zur Verbesserung des Lernerfolges einer universitären Massenlehrveranstaltung. *HMD*, 52, 81–95.

Lindner, J. (2015). Entrepreneurship Education für Jugendliche. *GW-Unterricht*, 140, 39–49.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. NJ: Prentice-Hall.

Moos, D. C. (2009). Note-taking while learning hypermedia: Cognitive and motivational considerations. *Computers in Human Behavior*, 25, 1120–1128.

Moos, D. C. & Azevedo, R. (2008). Exploring the fluctuation of motivation and use of self-regulatory processes during learning with hypermedia. *Instructional Science*, 36, 203–231.

Moos, D. C. & Azevedo, R. (2009). Learning with computer-based learning environments: A literature review of computer self-efficacy. *Review of Educational Research*, 79, 576–600.

Oser, F. & Volery, T. (2012). “Sense of failure“ and “sense of success“ among entrepreneurs: the identification and promotion of neglected twin entrepreneurial competencies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 4, 27–44.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.

Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking – Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-Wirtschaftsbuch.

Reich, K. (2007). *Methodenpool*. Verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/planspiel.pdf>, p̄revzato 08. 11. 2018.

Reitzer, C. (2014). *Erfolgreich lehren: Ermutigen, motivieren, begeistern*. Berlin, Heidelberg: Springer VS.

Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, s. 3–24. Berlin, Heidelberg: Springer.

Renkl, A. (2015). Drei Dogmen guten Lernens und Lehrens: Warum sie falsch sind. *Psychologische Rundschau*, 66, 211–220.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 159–182.

Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.

Riebenbauer, E. & Stock, M. (2015). Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns in der universitären Übungsfirma. *ZFHE*, 3, 129–140.

Rybníček, R., Ruhrl, M. & Gutschelhofer, A. (2015). Die Grazer Gründungsschule. Ein interuniversitäres Projekt. *ZFHE*, 3, 37–49.

Scharnhorst, U. (2001). Anchored Instruction: Situierendes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 471–492.

Schiefele, U. (2009). Motivation. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, 151–177. Berlin: Springer.

Schmette, M. (2007). Entrepreneurship und Entrepreneurship Education. In: B. Remmele, Schmette, M. & Seeber, G. (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship* (pp. 57–74). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11–16.

Schneider, M. & Mustafić, M. (2015). Hochschuldidaktik als quantitativ-empirische Wissenschaft. In: M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*, s. 1–13. Berlin, Heidelberg: Springer.

Scholkmann, A., Siemon, J., Boom, K.-D. & Knigge, M. (2017). Lernzeitnutzung im Planspielunterricht. Eine Analyse des Einflusses kognitiver Fähigkeiten, Zielorientierungen und Charakteristika von Lernpartnern anhand von Videodaten. *ZfE*, 20, 651–669.

Shepherd, D. A. & Patzelt, H. (2018). *Entrepreneurial Cognition. Exploring the Mindset of Entrepreneurs*. Palgrave Macmillan.

Spector, J. M. & Kim, C. M. (2014). Technologies for intentional learning: Beyond a cognitive perspective. *Australian Journal of Education*, 58, 9–22.

Sturm, N. M. (2018). Lernzielformulierung. Handreichung der *Prüfungswerkstatt*. Zentrum für Qualitätssicherung und – entwicklung Mainz, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.

Urfer-Schumacher, M. (2016). Problembasiert, kompetentorientiert prüfen. *ZFHE*, 11, 67–84.

Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. C. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. Häufigkeit, Qualität und Bedingungen des Einsatzes aus der Perspektive der Lehrkraft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 159–176.

Weber, S. & Funke, S. (2012). An „instructional“ perspective on entrepreneurship education – focusing on the development of team competencies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 4, 49–72.

Wedekind, J. (2013). MOOCs – eine Herausforderung für die Hochschulen? In: G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.),

Hochschuldidaktik im *Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*, s. 45–62. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Wibbecke, G., Wibbecke, A.-L., Kahmann, J. & Kadmon, M. (2016). Lehrenden- und studierendenzentrierte Lehre messen. Ein Beobachtungsbogen für Lehrveranstaltungen an Hochschulen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48, 184–194.

Wilson, K. (2008). Entrepreneurship Education in Europe. In: J. Potter (Ed.), *Entrepreneurship and Higher Education* (pp. 119–138). Paris: OECD.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145–155.

Rejstřík

advance organizer 81, 82
advocatus diaboli 94
anchored instruction 47, 48, 49, 119, 6
backpacking 103
blended-learning 33, 77
brainstorming 39, 46, 86, 87, 88
brainwriting 88
bricolage 106
buzz-group 101
classroom response system 79
cognitive apprenticeship 35, 36, 37
constructive alignment 5, 8, 9, 22, 23
critical incidents 31, 116, 4, 5
design thinking 8, 9, 45, 47, 112, 113, 116, 118, 3, 5, 6
e-business 47
efektivita 67
e-learning 53, 62, 74, 76, 77, 81, 114, 4
entrepreneurship education 3, 4, 5, 6, 7, 54, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120
example-based learning 67
firma 60
flipped-classroom 40
inverted-classroom 41, 42, 44
jigsaw 96, 97

klobouky myšlení 104
kompetence 2, 5, 6, 17, 24, 25, 27, 29, 30, 52, 53, 54, 59, 69, 76, 80, 94, 117,
metoda 15, 22, 29, 35, 36, 37, 40, 41, 45, 46, 47, 49, 53, 54, 58, 61, 64, 79, 80, 81, 84, 86, 88, 91, 92, 94, 95, 99, 101, 103, 104, 106, 108
mind-map 89, 90, 102
MOOC 62, 63, 77, 120, 7
motivace extrinžitní 16, 77, 82, 102
motivace intrinžitní 16, 17, 18, 37, 76, 77, 82, 102
one-minute-paper 105
postersession 98
případová studie (case study) 48, 53, 54, 55
samostatně řízené učení 57
sebeurčení 15, 17, 18, 87, 102
sense of failure 8, 9, 22, 30, 32, 118, 5
sense of success 8, 9, 22, 30, 118, 5
SPOC 63
storytelling 46, 47
strategická simulační hra 55, 56, 57, 58
učení orientované na problémy 9, 37, 38, 40
učení samostatně řízené 8, 9, 14

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Xenia Justus, Zdeněk Caha

Metodika výuky podnikatelských kompetencí na vysoké škole

1. vydání. -- Praha : Setoutbooks.cz, s.r.o., 2019. -- 124 stran

Anglické resumé

ISBN 978-80-86277-87-5

**Metodika výuky podnikatelských kompetencí
na vysoké škole**

Xenia Justus

Zdeněk Caha.

1. vydání.

Vydalo nakladatelství SETOUTBOOKS.CZ, s.r.o.

V Hliníku 315, Praha-Západ Davle, 252 06

Vytiskla tiskárna Repro servis s.r.o.,

Velká Chuchle

Praha 2016

www.setoutbooks.cz

ISBN 978-80-86277-87-5

