

Sekce 3: Minulost, přítomnost a budoucnost oborových didaktik

Výchova k podnikavosti v kontextu moderní teorie, výzkumů a trendů

Entrepreneurship education in the context of the modern theory, research and trends

Tereza Gavlíková

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na oblast didaktiky odborných ekonomických předmětů, konkrétně na otázky spojené s výukou podnikání a výchovou k podnikavosti. V teoretické rovině příspěvek poukazuje na aktuální společensko-ekonomický kontext a jeho možné konsekvence v odborném ekonomickém vzdělávání. S akcentem na podnikavost jako součást klíčových kompetencí ve vzdělávání je především z pohledu středoškolského odborného vzdělávání kladena otázka systémovosti rozvoje podnikavosti. Cílem příspěvku je představení aktuálních poznatků a trendů v podnikatelském vzdělávání a výchově k podnikavosti, a to s důrazem na vlivný koncept „effectual entrepreneurship“.

Klíčová slova: výchova k podnikavosti, pozdní modernita, fundamentální nejistota, reflexivita, efektuace

Abstract: This paper focuses on didactics professional economic subjects, particularly on issues related to teaching enterprise and entrepreneurship education. The theoretical contribution refers to the current socio-economic context and its possible economic consequences in professional education. With an emphasis on entrepreneurship as part of the key competencies in education, especially in terms of secondary vocational education, asked the question of the system approach to entrepreneurship education. Aim of this paper is to present the current knowledge and trends in entrepreneurship education and training for entrepreneurship, with an emphasis on the influential concept of "effectual entrepreneurship".

Keywords: entrepreneurship education, late modernity, fundamental uncertainty, reflexivity, effectuation

1 Přijetí nejistoty

Motto:

Pravděpodobně většina našich rozhodnutí udělat jakýkoli pozitivní krok, jehož plné následky se projeví v řadě příštích dnů, může být považována spíše za projev našeho životního nadšení, za výsledek náhlé potřeby činnosti než nečinnosti, a tudíž nikoli za výsledek nějakého váženého průměru kvantitativní výhody násobené kvantitativními pravděpodobnostmi. (Keynes, 1963, s. 171)

Postulát nejistoty jako integrální součásti našeho (nejen) ekonomického života, jak jej John Maynard Keynes formuloval již před více než šedesáti lety, a odmítnutí prognostické pýchy

ekonomie hlavního proudu se dnes, ve stínu ekonomické krize a globálních aktivit jako *Occupy*¹, jeví jako nutná podmínka pro porozumění lidskému jednání.

Nejistota a nahodilost v ontickém smyslu postkeynesiánského výkladu², tedy jako vlastní rys světa, nepředepisuje, co se stane, nýbrž co se stát může (Shackle, 1969). Tato nejistota pramení z lidského jednání, které je nevratné a které mění okolnosti tak, že je již nelze v absolutním slova smyslu zopakovat. Rozhodování je tvůrčím aktem, jehož výsledek není předem určen přírodní nutností, ale je svého druhu *sebedestruktivním experimentem* (Shackle, 1969; Svoboda, 2002), kdy dosažené poznání působí kvalitativní změnu uvnitř nás samých. Lidská schopnost činit rozhodnutí, a ovlivňovat tak nejen okolní podmínky, ale i sebe sama, ovšem neodpovídá představě mechanické kalkulace, s níž ráda pracuje ekonomie jakožto matematicko-alokativní věda³.

Naproti tomu proud postkeynesiánství fakt, že lidské poznání je omylné a že je sociálním výtvorem, uznává. Zároveň připomíná, že způsob vnímání nejistoty je ovlivněn nejen osobními hodnotami, kulturními a sociálními vzorci, ale také tím, jaké (nejen ekonomické) teorie k nám promlouvají (Svoboda, 2002). Otevírá tedy téma teoretických *prekonceptů* a jejich vlivu na myšlení a jednání.

V tomto příspěvku se zaměříme na otázku, zda a jak může vědomí narušené argumentační rutiny neoklasické ekonomie ovlivnit vymezení oborově didaktického pole ve výuce podnikání a výchově k podnikavosti.

1. 1 Druhý věk modernity

Akceptace nejistoty jde ruku v ruce s tezemi druhého věku modernity (Beck, 2004, 2006; Keller, 2007) či pozdní modernity (Giddens, 2003; Chisholm, 2008; Navrátil, 2009). Zpochybňování vědeckého způsobu poznání a platnosti teorií, na které jsme upozornili v souvislosti s postkeynesiánstvím, probíhá napříč společenskými vědami. Hledání jedné objektivní pravdy je nahrazeno citlivým a kritickým posuzováním soupeřících vysvětlení (Navrátil, 2009). Významným důsledkem pozdní modernity jsou koncepty reflexivity osobní i teoretické (Beck, 2004; Giddens, 2003; Lynch, 2000; Navrátil, 2009). Reflexivita ve smyslu dekonstrukce objektivního vědění, přehodnocování způsobu přemýšlení o věcech, zvláště pak spojení kritické teoretické reflexe a *reflexivního já* (Giddens, 1991), je pro naše úvahy podstatným impulzem.

S odkazem na období pozdní modernity a její proměnlivost nelze pominout tendence ke stírání hranic mezi vzděláváním a prací. S trhem práce, zaměstnatelností a se snahou, aby byl jedinec schopen se aktivně a bez problémů vypořádat s komplexními, rychle se měnícími úkoly, se často pojí přístup založený na kompetencích⁴ (Janík, 2005; Janík et al., 2010; Janík & Slavík, 2011). Faktografické znalosti a rutinní dovednosti přestávají být dostačující a

¹ Hnutí *Occupy* je mezinárodní protestní hnutí proti sociální a ekonomické nerovnosti, jehož hlavním cílem je zajistit spravedlivější ekonomickou strukturu a mocenské vztahy ve společnosti. Leitmotivem výzev *Occupy* je tvrzení, že velké korporace a globální finanční systém řízení světa hájí zájmy menšiny a ohrožuje demokracii.

² Postkeynesiánství je jedním z proudů, jehož představitelé doplňují a reinterpretovali Keynesovu teorii. Usiluje o doplnění Keynesovy teorie efektivní poptávky nejen s nedokonalým konkurenčním fungováním trhů, ale i s alternativními teoriemi rozdělování, hodnoty a peněz, které by z keynesiánské teorie umožnily vytvořit plnohodnotnou alternativu neoklasické ekonomii.

³ Na jeden z problémů současné ekonomické vědy, kterým je přílišný posun k matematizaci ekonomické teorie, poukazuje například Tomáš Sedláček (2009).

⁴ Cílem příspěvku není zabývat se hlouběji kritickou diskuzí nad termínem klíčové kompetence. Při užívání pojmu vycházíme především z pojetí kompetence, jak jej navrhuje Janík, Maňák, Knecht (srov. Janík a kol. 2010).

adekvátní výbavou člověka (Chisholm, 2008). Do kurikula současné školy jsou zakomponována nová témata a kladeny jsou nové požadavky. Řešení problémů, analytické kritické myšlení, reflexivní způsob utváření vědění, schopnost sebeřízení a další požadované *dovednosti pro nová povolání*⁵ vrací pozornost k formativní úloze vzdělávání a současně k interdisciplinaritě, kdy propojování obsahů vyučovacích předmětů, ale také učení se v jiných kontextech (například na pracovišti) má vést k žádoucí inovativní rekonfiguraci vědění.

1. 2 Odborné vzdělávání: znalosti na pomezí učení a práce

Obrátíme-li pozornost do oblasti odborného vzdělávání⁶, jeví se, ve vztahu k pregnantně formulovaným profesním profilům absolventů⁷, kompetenční přístup (ve smyslu získání způsobilosti k určité činnosti) jako zcela přirozený. Chisholm (2008) v souladu s projevy pozdní modernity upozorňuje, že dnešní společnost funguje ve větší míře bez jakýchkoliv hranic a vymezení, a že osobní, sociální a profesní dráhy jsou stále více diferencované a individualizované. Jako příklad mu slouží osobní hierarchie vzdělávacích motivů, potřeb a preferencí:

Jedinci je nerozdělují do oddělených zásuvek s nápisy „všeobecné vzdělání“ a „odborné vzdělání“. Mnohem více se tyto kategorie v životní realitě překrývají a tato pragmatická propojenost je prokazatelná každodenním používáním vědomostí a kompetencí. (Chisholm in Novotný, Eds., 2008, str. 63)

Získání odbornosti ve smyslu získání způsobilosti pro výkon povolání, podpořené induktivním *konstruováním znalostí* (Janík, 2005), nejlépe v aktivním prožitku praktické činnosti, se jeví z pohledu požadavků dynamické současnosti jako optimální.

Chisholm (2008) dále vyjadřuje přesvědčení, že jedinci, kteří se aktivně učí, sami reflexivně, s využitím vlastní zkušenosti rozhodují o tom, co lze chápat jako vědomosti, které z nich k sobě patří a jak je možno s nimi pracovat.

2 Otazníky nad výukou podnikání a podnikavostí

V souladu s kompetenčním přístupem se v odborném ekonomickém vzdělávání setkáváme s preskriptivním požadavkem, ale i reálně vnímanou potřebou rozvoje *kompetence pro iniciativu a podnikatelské dovednosti*.

Společným jmenovatelem pojmů podnikatelské kompetence, rozvoj ducha podnikavosti, kompetence k podnikavosti, smysl pro iniciativu a podnikavost (které nelze považovat za zcela synonymní⁸) je akcelerace lidského potenciálu, a to v rovině společensko-ekonomického rozvoje či v intimnější rovině osobnostního rozvoje, včetně zvnitřnění hodnot a postojů, jako je smysl pro iniciativu, aktivitu, nezávislost, připravenost k inovacím v osobním a společenském životě i v práci.

⁵ *New Skills for New Jobs* je společná politická iniciativa Evropské komise s členských států EU. Srov. např.: European Commission (2009). *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

⁶ Odborné vzdělávání (profesní vzdělávání) zahrnuje profesní přípravu na povolání neuniverzitního směru (Průcha, Mareš, & Walterová, 2008).

⁷ Srov. Rámcové vzdělávací programy (NÚOV, 2007).

⁸ Anglická terminologie, která pracuje s pojmem *entrepreneurship education* (běžným v evropských kurikulárních dokumentech), obvykle nerozlišuje mezi pojmy výchova a vzdělání, myslí se tímto jak nauka o podnikání, tak podnikatelská výchova (jako výchova k profesi – výchova budoucího podnikatele) i výchova k podnikavosti (kultivace a rozvoj určité specifické kvality – podnikavosti).

Politicko-spoločenský kontext konceptu klíčových kompetencí a požadavky kladené na vzdělávání v oblasti kompetencí v Evropské unii zároveň řadí *podnikavost* mezi cílové kategorie školního vzdělávání.

Punc aktuálnosti přidávají požadavku na kultivaci podnikavosti prostřednictvím vzdělávání a výchovy také možné trendy vývoje na poli vzdělávání a práce v širším kontextu společenských změn, jak je prezentují nejrůznější prognózy a scénáře pro futuro⁹ s předpovědí větší míry pracovní fluktuace, mobility, potřeby sebezaměstnání, kreativity, kritického myšlení a podobně.

Za otázkou, proč se podnikavosti věnovat, následuje ovšem otázka, jak problematiku podpory podnikavosti zohlednit ve výchovně-vzdělávacím procesu, co má být vyučováno, pomocí jakých metod a jaká by měla být organizace výukového procesu.

2. 1 Otazníky nad pojmy

Současné poznání v oblasti rozvoje podnikání či podnikatelství (*entrepreneurship*) klade jako jednu ze základních premis přesvědčení, že podnikatelské vlastnosti a schopnosti nejsou vrozené, ale lze je měnit působením výchovy, vzdělávání a dalších životních zkušeností (Fayolle, 2002; Gibb, 2003; Lukeš, 2005; Kuratko, 2003; Timmons, 2001 ad.). Jedním z podstatných prostředí, které působí na utváření podnikatelských kompetencí, je škola. Tedy i učitele na všech stupních vzdělání lze považovat za velmi důležité činitele pro utváření podnikatelských kompetencí a postojů.

Konsenzus v uznání možnosti učit se v průběhu života v oblasti podnikání a rozvíjet vlastní podnikavost sice bez námitek existuje, je však východiskem široké plejády aktivit s rozdílnými formami, obsahy a cíli. Pod praporem „entrepreneurship education“ lze najít rozličné formy business a finančního vzdělávání, vzdělávání v oblasti malého a středního podnikání, stejně jako pracovní výchovu či rozvoj specifických personálních a sociálních dovedností (Gibb, 2003).

Pro jednoznačnější zarámování podnikavosti je třeba rozlišit výuku o podnikání (*education about entrepreneurship*), výuku pro podnikání (*education for entrepreneurship*) a výchovu podnikavého jedince (*entreprising education, entreprising person*) (Gibb, 2002).

Těžištěm **výuky o podnikání** je rozvoj odborných znalostí z oblasti založení a řízení podniku, obvykle zahrnující také hlediska ekonomická, finanční, výrobní, právní, organizační a sociální.

Výuka pro podnikání je již rozšířena o odbornou způsobilost, tedy získání nejen znalostí, ale také dovedností potřebných pro vlastní podnikání. S ohledem na roli v podnikání je pak vzdělávací obsah zacílen na dílčí role, které může člověk v procesu podnikání vykonávat, a to: vlastník, podnikatel, správce, leader, manažer, výrobce, prodejce (VŠP, 2009).

Výchova podnikavého jedince pak zahrnuje především rozvoj podnikavosti jako osobní kvality. Podnikavost je zde chápána jako individuální či společenská hodnota, která ovlivňuje životní styl (Jünger, 2004; Malach, 2008).

Funkční podnikatelská výchova (*entrepreneurship education*) by pak měla zahrnovat všechny tři uvedené dimenze, přičemž je možné předpokládat, že jednotlivé složky jsou v silném vztahu a že se bude lépe dařit profesní přípravě podnikatelů, když bude vycházet z dříve získané kompetence k podnikavosti a z uznání podnikavosti jako významné hodnoty.

⁹ Podrobněji např. Nader, 2010 či www.beyondcurrenthorizons.org.uk ad.

2. 2 Otazníky nad obsahem

Johannisson (1991, cit. dle Fayolle, Gailly, & Lassas-Clerc, 2006) rozlišuje pět úrovní obsahu rozvoje podnikatelského chování: *know-why* (postoje, hodnoty, motivace), *know-how* (schopnosti), *know-who* (krátkodobé a dlouhodobé sociální dovednosti), *know-when* (intuice) a *know-what* (znalosti). Johannisson (ibid) upozorňuje, že tradičně výuka podnikání zahrnuje převážně deklarativní znalosti o dílčích procesech při zakládání firmy a provozování podniku a že většina programů ekonomického vzdělávání, které se věnují podnikání, je takto jednostranně zaměřena (Gibb, 2007; Kirby, 2002). Avšak obsah takové výuky podnikání nekoresponduje s aktivitami, které podnikatelé při založení nového podniku reálně vykonávají (Gibb, 2007; Malach, 2008; Durda, 2007) a nereflektuje alternativní ekonomické teorie a koncepty. Například koncept procedurální racionality je reálnému podnikatelskému procesu blízký zvláště tím, že na rozdíl od teorie hlavního proudu neabstrahuje od nedokonalosti v procesu ekonomického rozhodování a bere v potaz jeho *zarámování*.

Lze tedy konstatovat, že výuka podnikání často nebývá vnímána v širším pojetí jako rozvoj podnikavého chování a nezohledňuje skutečnost, že k podnikavému jednání může docházet v nejrůznějším prostředí, že podnikavé chování je *zarámováno* kontextem okolního světa, osobních kvalit a motivace.

Teoretickou odpovědí na tento nedostatek ve výchově k podnikavosti může být koncept *efektuace (effectuation)*¹⁰, který v současnosti představuje vlivný přístup ke zkoumání, jak podnikatelé jednají, myslí a co dělají. Hlavní body této teorie se dají shrnout následovně (Sarasvathy, 2008):

- zkušenosti podnikatelé vycházejí z poznání, kdo jsou, co umí a koho znají;
- bezprostředně jednají a vstupují do interakcí s druhými lidmi;
- zaměřují se na to, co mohou udělat bez přílišných obav z toho, co by měli udělat;
- některé z interakcí a jednání poskytují a přinášejí závazky (*commitments*), kterými mohou přispět k danému záměru;
- každý závazek vede k novým prostředkům a novým cílům;
- postupné shromažďování zdrojů vede k ujasňování cílů, snížení možnosti jejich změny a vytváření sítě zainteresovaných osob;
- cíle a síť se postupně sblíží v nový trh a nové firmy.

Tento přístup souzní s tezemi procedurální racionality: jedinec je neustále nucen konfrontovat své představy, výbavu percepčních a behaviorálních zvyků a posuzovat své možnosti s proměnlivou realitou a zároveň je vybaven schopností adaptace a učení se. Osobní flexibilita, vědomí nejistoty a nestability určuje do značné míry kvalitu jeho života. Zároveň vzhledem k prostředí fundamentální nejistoty člověk nikdy není schopen objektivní maximalizace užitku, jak to například předpokládá neoklasická ekonomie. Určující proto nejsou ve výsledku naše cíle, ale naše jednání.

Příklad procedurální racionality v ekonomickém myšlení, potažmo koncept efektuace reprezentovaný výzkumnými aktivitami *The Society for Effectual Action*, představuje vhodná teoretická východiska pro efektivní výchovu k podnikavosti. Normativně orientované

¹⁰ Autorkou konceptu efektuace je prof. Saras D.Sarasvathy, která pod vlivem Herberta Simona a jeho teorie procedurální racionality (*bounded rationality*) a výzkumů mezi expertními podnikateli, prosazuje koncept podnikání jako dynamického a vysoce interaktivního procesu. Výzkumnou platformou pro rozvoj konceptu efektuace je *Society for Effectual Action*. <http://www.effectuation.org/>.

představy, klasická manažerská ekonomie (zvláště ve vztahu k procesu podnikání) nemůže reflektovat skutečnost, abstrahuje od proměnlivé podstaty vztahu individuálního já a prostředí. Koncepce dynamicky se ovlivňujících sil, jak ji nabízí například Sarasvathy (2003, 2008), těžší z reflexe zkušenosti, má tedy *praxeologický* charakter.

2.3 Otazníky nad formou

S výchozí funkční volbou obsahu vzdělávání jde ruku v ruce důraz na schopnost syntézy poznatků, důraz na objevování, zapojení studentů do praktických činností, orientace na tvorbu nových nápadů, otevírání neotřelých pohledů, což je pro podporu podnikatelského smýšlení a podnikatelských schopností zásadní.

Určujícím a nezbytným faktorem podnikatelského vzdělávání a výchovy k podnikavosti je také stimulační prostředí, sdílení zkušeností a vhodné didaktické nástroje, mezi nimiž lze jako nejúčinnější označit takové, které podporují učení „skrze život a zkušenost“, tedy prostřednictvím praxe (spojené s koučováním, mentoringem, facilitací), simulace, experimentu, tvůrčího řešení problémů, diskuze, hraní rolí a v neposlední řadě reflexe vzorů a vnějšího světa.

Dle Gibba (2007) přijetí odpovídajícího a moderního konceptu rozvoje podnikavosti a výuky podnikání vyžaduje mimo jiné:

- větší integraci znalostí (v rámci vzdělávací instituce, mezi různými disciplínami, mezi uměleckými obory a vědou, mezi tacitními a explicitními znalostmi);
- větší interdisciplinaritu výuky;
- více příležitostí pro zkušenostní učení;
- větší prostor pro ověřování explicitních znalostí v praxi (více času na reflexi a učení se vlastní činností);
- větší vyváženost v důrazu na to, **co** se učí a **jak** se učí;
- inovaci v hodnocení programů a akreditací;
- změny v některých základech filozofie výuky.

Ve vztahu k těmto požadavkům se v současnosti pozornost učitelů odborných ekonomických předmětů zaměřuje především na oblast organizace práce ve výuce (Králová, 2007). Podpora tvůrčí síly jednotlivce, jeho sebereflexe a interakce s prostředím se odráží převážně v úvahách nad vhodnými didaktickými technikami, vyučovacími metodami a organizačními formami vyučování. Bez vazby s teorií a souladu s obsahem vzdělávání však i při volbě těchto inovativních výukových postupů hrozí riziko samoúčelnosti.

Když nahlédneme pod pokličku aktivit a procesů v současnosti nejznámějších a nejrozšířenějších projektech podporujících podnikavost ve vzdělávání (Studentské podniky, Fiktivní firmy, Simgame, Business Games a další)¹¹ získáme společného jmenovatele: v bezpečném rámci fiktivního světa se prostřednictvím simulace učít reagovat na výzvy reálného světa. V rámci nově zakoušených rolí (pracovní zařazení, pracovní povinnosti a odpovědnost) si studenti ponechávají své vlastní osobnostní rysy a v modelových situacích vstupují do procesu rozhodování, řešení problémů a zároveň i osobního a společenského uvědomění.

Tím se dostáváme za hranice „pouhé“ interaktivní hry, která modeluje profesionální či životní situace a která je chápána jako příležitost, vyzkoušet si své schopnosti v prostředí, kde nic

¹¹ Podrobné informace na: www.simgame.org, www.nuov.cz/index.php?page=cefif, www.jacr.cz, www.businessgames.cz

neriskují (Petty, 2008). V kontextu kognitivně behaviorální teorie jde především o rozvoj schopnosti poznávat, poznané uspořádat podle určitých hledisek, rozeznat vzájemné souvislosti, předvídat, odhalit chyby ve vlastním poznávacím procesu a umět je uplatněním reflexivního postoje odstranit; tedy jde o cestu k novému způsobu myšlení a chování.

Jádro efektivnosti simulačních her či hraní rolí ve smyslu určité komplexní učební činnosti, kdy žáci v mnoha rozmanitých rolích poznávají zjednodušený model reality (Pasch, 1998), nespočívá „pouze“ v dosažení nových dovedností, ale ve facilitaci vnitřního procesu změny. Modelování a nacvičování rolí a dovedností jde ruku v ruce s uvědoměním si funkčního i nefunkčního chování, postojů a s následnou sebereflexí.

3 Závěr

Pozdní modernita se svým vnímáním člověka jako společenské bytosti s omezenou racionalitou, pohybující se ve světě nejistoty, nachází odraz ve společenských vědách včetně ekonomie. Jedinečnost individuálních životních drah, projekt reflexivního já a neodmyslitelná vztahovost společenského života vytváří rámec pro uvažování, jaké deklarativní, procedurální znalosti, jaké postoje a jaké zkušenosti mají být cílem ve výuce odborných ekonomických předmětů.

Shoda panuje v souladu s kompetenčním modelem v přípravě k určité osobní pohotovosti, připravenosti k výkonu, zmenšování propasti mezi učením a praxí. V souvislosti s výchovou k podnikavosti se nabízí některé specifické didaktické nástroje spočívající především v simulaci reálných činností v podnikání. Skutečné učení se praxí ovšem vyžaduje kromě poskytnutí příležitosti k jednání také poskytnutí příležitosti k sebereflexi a k reflexi teorie.

Pokud má praxe vést k restrukturalizaci teoretických znalostí a jejich vztažení k vlastním dovednostem, schopnostem a postojům, jakož i k prostředí a dalším vnějším subjektům, jak to požadují moderní koncepce výuky podnikání a výchovy k podnikavosti, je nutné v závěsu za teorií a praxí počítat s podporou reflexivního procesu.

Literatura

- Bartoš, L. (Ed.) (2009). *Obecná metodika programu BUSINESS GAMES – Podnikatelské kompetence do škol*. Most: Komunální a informační servis z. s. p. o. Dostupné z: www.businessgames.cz
- Beck, U. (2006). *Vynalézání politiky. K teorii reflexivní modernizace*. Praha: SLON.
- Beck, U. (2004). *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON.
- Bridge, S., O'Neill, K., & Cromie, S. (2003). *Understanding Enterprise, Entrepreneurship and Small Business*. Hampshire : Palgrave Macmillan.
- Drucker, P. F. (2004). *Fungující společnost*. Praha: Management Press
- Durda, L. (2007). *Podnikatelské dovednosti*. Ostrava: Vysoká škola podnikání, a.s.
- Evropská komise (2009). *Projekt Best Procedure: Podnikání jako součást odborného vzdělávání a přípravy*. Dostupné z: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_cs.pdf
- Fayolle, A., Gailly, B., & Lassas-Clerc, N. (2006). Effect and Counter-effect of Entrepreneurship Education and Social Context on Student's Intentions. *E Studios de Economia Aplicada*, 2 (2), 509-523.
- Giddens, A. (2003). *Důsledky modernity*. Praha: SLON.
- Gibb, A. A. (2002) In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new

- combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269.
- Gibb, A.A. (2007). Creating the entrepreneurial university: do we need a different model of entrepreneurship. In Fayolle, A. (Edt.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, 1* (pp. 67-104). Edward Elgar Publishing.
- Hlaváček, J. (1999). *Mikroekonomie sounáležitosti se společenstvím*. Praha: Karolinum.
- Chisholm, L. (2008). Prostupnost vzdělávání a orientace na kompetence: nové přesahy všeobecného a odborného vzdělávání. In Novotný, P. (Ed), *Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie* (pp.61-69). Brno: MU Brno
- Janík, T., & Slavík, J. (2011). Učitel jako reflektivní praktik: podpora kvality realizace kurikula. In T. Janík, J. Slavík, P. Najvar et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. 1*, 30-41. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Janík, T. et al., (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol. Výzkumná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Keller, J. (2007). *Teorie modernizace*. Praha: SLON.
- Keynes J. M. (1963).: *Obečná teorie zaměstnanosti, úroku a peněz*. Praha: ČSAV.
- Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání*. (2007). Praha: NÚOV. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory; The pedagogy of realistic teacher education*. London: Erlbaum.
- Králová, A. (2007). Zvyšování kompetencí učitelů v předmětu ekonomika vyučovaném na středních školách. In *Analýza kompetencí učitelů odborných ekonomických předmětů. Sborník z mezinárodní vědecké konference*, 36-40. Praha: VŠE.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-598.
- Lynch, M. (2000). Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge. *Theory, Culture & Society*, 17(3), 26-54.
- Malach, J. (2008). *Výchova k podnikavosti*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Nader, C. (2010). *Meet the alpha generation*. Brisbane: Brisbane Times. Dostupné z: <http://www.brisbanetimes.com.au/lifestyle/lifematters/meet-the-alpha-generation-20100320-qmnr.html>
- Navrátil, P. (2009). *Reflexivní využití teorie v procesu posouzení*. (Studijní materiál). Dostupné z: http://is.muni.cz/el/1423/jaro2012/SPR819/um/Reflexivni_vyuziti_theorie_v_procesu_posouzeni.pdf
- Pasch, M. a kol.(1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Petty, G. (2008) *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reich, R. B. (1995). *Dílo národů. Příprava na kapitalismus 21. století*. Praha: Prostor.
- Sarasvathy, S. D. (2008). *Effectuation. Elements of Entrepreneurial Expertise*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Sarasvathy, S. D. (2003). Entrepreneurship as a Science of the Artificial. *Journal of Economic Psychology*, 24, 203-220.
- Sedláček, T. (2009). *Ekonomie dobra a zla*. Praha: Nakladatelství 65. pole.
- Shackle, G. L. S. (1969). *Ekonomika pro potěšení*. Praha: Orbis.
- Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis Scholae*, 1(1), 7-20.
- Svoboda, M. (2002). *Pojem fundamentální nejistoty v postkeynesiovské ekonomické teorii*. Dostupné z: http://nb.vse.cz/~svobodam/Archiv_textu/Moje_texty/Diplomka.pdf

Kontakt

Mgr. Tereza Gavlíková
tel.: +420 737 713 210
tereza.gavlikova@vsp.cz

Pracoviště:

CZ-TPIS, o.s., Podnikatelský inkubátor VŠB – TU Ostrava
Studentská 6202/17, 708 00 Ostrava – Poruba

Vysokoškolské pracoviště (externí pedagog):

Vysoká škola podnikání, a.s.

Katedra sociálních věd

Michálkovická 1810/181, 702 00 Ostrava – Slezská Ostrava

Autorka je studentkou kombinovaného doktorského studia oboru Pedagogika na FF MU.