



Ekonomická
fakulta
Faculty
of Economics

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Disertační práce

ROZVOJ KOMPETENCÍ K PODNIKAVOSTI A ŘÍZENÍ MSP

Autor: Ing. Michaela Slabová

Školitel: doc. Ing. Ladislav Rolínek, Ph.D.

České Budějovice, 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svou disertační práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské/diplomové práce, a to – v nezkrácené podobě/v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Ekonomickou fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 10.12.2023

Ing. Michaela Slabová

Poděkování

Mé upřímné poděkování patří školiteli doc. Ing. Ladislavu Rolínkovi, Ph.D. za metodické vedení práce, nové podněty, trpělivost, motivaci a všestrannou podporu v průběhu zpracování této disertační práce. Velký dík patří také kolegům na Katedře řízení EF Jihočeské univerzity za podporu při studiu a pomoc při zkvalitnění obsahu práce, dále pak rodině za podporu a také všem studentům i podnikům za čas a ochotu účastnit se výzkumu.

Abstrakt

V současném dynamickém rozvoji znalostní ekonomiky je nutné zaměřit vzdělávání studentů na aktivní učení, vytvářet pro studenty výzvy, které by je vedly k používání myšlení ve studovaných oborech, které jsou charakteristické pro podnikání. Zařazení tohoto typu vzdělávání vyžaduje opatření ze strany školství (přeorientování mezi studenty a jejich učiteli) a podporu ze strany společnosti. Jedná se o propojenou oblast založenou na vzdělávacím systému, spolupráci mezi školami a soukromým sektorem, vzdělávání v oblasti podnikatelských dovedností a důraz je kladen na roli učitele v tomto integrovaném procesu. Tato práce poskytuje vhled do nových podpůrných a ovlivňujících faktorů učení se podnikatelským kompetencím.

Cílem je vybrat a stanovit klíčové kompetence, které pomáhají rozvíjet podnikavost studentů, a zhodnotit důležitost vybraných kompetencí pro podnikavost z pohledu podnikatelů malých a středních podniků a studentů ekonomických oborů. Dále je cílem zhodnotit vhodnost vybraných metod výuky z pohledu studentů a zjistit přínos zvoleného manažerského simulátoru Greta International pro rozvoj klíčových kompetencí k podnikání.

Za sedm klíčových kompetencí k podnikavosti a řízení MSP (malých a středních podniků) byly zvoleny: „Vnímání příležitostí“, „Komunikace“, „Týmová práce“, „Tolerance k riziku“, „Kreativita“, „Řešení problémů“, „Tvorba podnikatelského plánu“.

Výsledky ukázaly, že podnikatelé obecně přikládají všem kompetencím vyšší hodnotu než studenti, což je pravděpodobně dáno praktickými zkušenostmi. Velmi výrazný rozdíl byl zjištěn z hlediska hodnocení důležitosti jedné z klíčových kompetencí pro podnikání "Tvorba podnikatelského záměru" mezi podnikateli a studenty, kdy studenti významně podhodnotili důležitost této kompetence oproti podnikatelům.

Dále pak zhodnotit vzdělávací metody, které budou tyto kompetence vhodným způsobem rozvíjet ve vysokoškolském prostředí v rámci předmětů souvisejících s podnikáním. Pro tyto účely byl v rámci dílčího cíle proveden kvantitativní výzkum prostřednictvím dvou dotazníkových šetření v období 2018-2019 pro studenty Ekonomické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Získané výsledky: „Přednášky odborníků“, „Speciální projekty“, "Podnikatelské simulátory" a „Hraní rolí“ byly z pohledu studentů vybrány jako nejvhodnější metody pro

rozvoj podnikatelských kompetencí. Výsledky hodnocení výukových metod nezávisí na tom, zda jejich blízcí příbuzní podnikají či nikoliv.

V rámci analýzy rozvoje zvolených podnikatelských kompetencí s využitím výukové techniky manažerského simulátoru GRETAIL International před a po absolvování kurzu bylo u vybraných studentů statisticky zjištěno, že došlo k významnému progresu u kompetencí „Vnímání příležitostí“; „Komunikace“; „Řešení problémů“ a „Vytvoření záměru/plánu“.

Klíčová slova:

Podnikatelské kompetence, podnikatelské vzdělávání, vysokoškolské vzdělávání, výukové metody, kompetenční model, simulační hry

Abstract

In the current dynamic development of the knowledge economy, it is necessary to focus students' education on active learning, creating challenges for students that would lead them to apply the thinking in their fields of study that is characteristic of entrepreneurship. Incorporating this type of education requires action on the part of the education system (reorientation between students and their teachers) and support from society. It is an interconnected field based on the education system, cooperation between schools and the private sector, training in entrepreneurial skills and the emphasis is on the role of the teacher in this integrated process. This paper provides insights into the new supporting and influencing factors of learning entrepreneurial competencies.

The aim is to select and identify key competencies that help develop students' entrepreneurship and to evaluate the importance of the selected competencies for entrepreneurship from the perspective of SME entrepreneurs and students of economics. Furthermore, the goal is to evaluate the appropriateness of the selected teaching methods from the students' point of view and to determine the contribution of the selected management simulator Greta International to the development of key competencies for business.

The seven key competences for entrepreneurship and management of SMEs (small and medium-sized enterprises) were chosen: "Perception of opportunities" "Communication"; "Teamwork"; "Risk Tolerance"; "Creativity"; "Problem solving"; "Creating a business plan".

The results showed that entrepreneurs generally place a higher value on all competences than students, which is probably due to practical experience. A very significant difference was found in terms of the evaluation of the importance of one of the key competences for entrepreneurship "Creating a business plan" between entrepreneurs and students, where students significantly underestimated the importance of this competence compared to entrepreneurs.

Furthermore, to evaluate educational methods that will develop these competences in an appropriate way in a university environment within business-related subjects. For this purpose, quantitative research was conducted within the sub-objective through two questionnaire surveys in the period 2018-2019 for students of the Faculty of Economics of the University of South Bohemia in České Budějovice.

The results obtained: 'Expert lectures', 'Special projects', 'Business simulators' and 'Role-playing' were selected as the most suitable methods for the development of entrepreneurial competences from the students' perspective. The results of the evaluation of the teaching methods do not depend on whether their close relatives are entrepreneurs or not.

In the analysis of the development of the selected entrepreneurial competences using the GRETAIL International management simulator teaching technique before and after the course for the selected students, it was statistically found that there was a significant progress in the competences of opportunity perception, communication, problem solving and intention creation.

Keywords:

Entrepreneurial competencies, entrepreneurship education, higher education, teaching methods, competency model, simulation games.

Obsah

1. Úvod.....	13
2. Literární rešerše	16
2.1 Kompetence	16
2.2 Znalosti, dovednosti, schopnosti.....	18
2.3 Kompetence k podnikání	21
2.4 Podnikatelské vzdělávání a rozvoj podnikavosti	32
2.4.1 Modely pro moderní podnikatelské vzdělávání.....	41
2.4.2 Podnikatelské prostředí a vzdělávání v České republice	51
2.5 Výukové metody/techniky pro podnikatelské vzdělání a rozvoj kompetencí	59
2.5.1 Charakteristika výukových metod	61
2.5.2 Příklady výukových metod a programů pro rozvoj podnikání v zahraničí....	68
2.5.3 Výukové metody pro rozvoj podnikání v České republice.....	73
3. Cíl a metodika.....	77
3.1 Cíl disertační práce	77
3.2 Metodický postup	80
3.3 Charakteristika výzkumných vzorků, dotazníků a dotazníkového šetření	81
3.4 Popis použitých metod.....	85
4. Výsledky výzkumu	92
4.1 Stanovení klíčových kompetencí pro rozvoj podnikavosti a kompetenční model	92
4.2 Vyhodnocení významu vybraných klíčových kompetencí pro podnikání v MSP	97
4.3 Vyhodnocení analýzy vhodnosti výukových metod z hlediska rozvoje kompetencí k podnikání	104
4.4 Vyhodnocení vlivu výukové techniky manažerského simulátoru GRETAIL International na rozvoj kompetencí podnikavosti studentů	108
5. Diskuse.....	116
6. Přínosy disertační práce	122

7. Závěr	124
8. Zdroje.....	128
9. Seznam tabulek a obrázků	145
8.1. Použité Tabulky	145
8.2. Použité obrázky.....	146
10. Přílohy.....	148

1. Úvod

Kompetence, schopnosti, dovednosti a znalosti jsou pojmy, které jsou v 21. století stále častěji zmiňovány v souvislosti s rozvojem talentu, výkonnosti a potenciálu jednotlivců. Tyto atributy, potřebné téměř pro všechny oblasti moderního světa a ve všech úrovních, profesích a specializacích, se stále více dostávají do hledáčku vědeckých studií. Rozvoj potenciálu, který je s těmito pojmy úzce spjat, velmi souvisí s inovacemi a neustálým pokrokem, zejména v době online světa a neustálých nečekaných změn. Také rychle rostoucí vliv umělé inteligence AI bude nezastupitelně měnit prostředí, které vytváří podmínky v celosvětovém měřítku pro oborová zaměření. Tento vývoj otevírá téměř nekonečné možnosti a transformační příležitosti pro podnikatele a organizace, představuje také nový soubor výzev a rizik v důsledku nárůstu technologické složitosti související s organizací práce (Fischer a kol., 2021).

Podnikání, které mnozí definují jako vytváření a řízení nových podniků, umožňuje inovaci produktů, služeb a trhů, dále se podílí na vytváření pracovní místa a podporuje konkurenceschopnost, a je tak považováno za jednu z klíčových hnacích sil rozvoje ekonomiky. K tomu neodmyslitelně patří téma podnikatelského vzdělání, jež je považováno za důležitý klíč k podpoře žáků/ studentů, aby se stali podnikavými. Žáci potřebují porozumět tomu, jak různé kulturní kontexty umožňují inovace a jak mohou být mladí lidé i dospělí připraveni uspět v podnikatelské ekonomice. Proto je zásadní zjistit a porovnat, jak lze podnikatelské kompetence systematicky rozvíjet v různých vzdělávacích systémech a na různých úrovních (Lilleväli a Täks, 2017; European Economic and Social Committee, 2013).

Ve snaze řešit utváření budoucnosti investují vysoké školy velké prostředky do obchodních programů, aby se studenti mohli přizpůsobit novým dovednostem, kterým se v dřívějších učebních plánech nevěnovala taková pozornost a které byly do jisté míry opomíjeny. Úloha a cíl vysokoškolského sektoru stále spočívá v produkci a vzdělávání jednotlivců, kteří se nakonec stanou odborníky ve specializovaném oboru. Ze závěrů světového ekonomického fóra vyplývá, že vysokoškolské vzdělávání je "systémovým selháním", které nevybavuje absolventy dovednostmi potřebnými k řešení problémů 21. století, ale zůstává pozastavena na potřebách 20. století. Velká mezera v neaktuálnosti systémového vzdělání spočívá také v nehledání zpětné vazby u absolventů škol a univerzit, kteří svá studia dokončili a jsou vpuštěni do ekonomické reality. Chybí

navazující výzkumy, a to v podobě srovnání, zda vystudované znalosti a dosažení titulu umožňuje sebevědomě čelit požadavkům nové doby a uplatnění se v tržním prostředí. Žádoucí dovednosti uchazečů o zaměstnání se v průběhu času mění, některé kompetence mizí, jiné kompetence mění pořadí důležitosti. Zpráva o budoucnosti pracovních míst (Světové ekonomické fórum) zachytila vývoj a směr top žádaných dovedností, kdy v roce 2015 byly na prvních pěti příčkách tyto kompetence v daném pořadí: komplexní řešení problémů, koordinace s ostatními, vedení/ management lidí, kritické myšlení, vyjednávání. V roce 2020 je viditelný posun v pořadí i druhu žádaných dovedností: komplexní řešení problémů, kritické myšlení, kreativita, vedení/ management lidí, koordinace s ostatními (Hansen, 2018).

V této souvislosti je třeba, aby zejména studenti oborů souvisejících s podnikáním a ekonomikou byli během studia vedeni k podnikavosti a rozvíjeli nejen kompetence, ale také postoje, dovednosti a chování, které stimulují plnění kreativních úkolů a inovativní způsoby potřebné k řešení složitých problémů. Tyto činnosti lze nazvat podnikatelskými, protože podporují jedince s ochotou a schopností rozpoznat a využít příležitosti k vytváření nových hodnot a řešení problémů v jakémkoli prostředí. Podnikavost je proto třeba chápat jako mnohostranný koncept, který zahrnuje postoje a dovednosti k vytváření nových hodnot ve společnosti (Tittel a Terzidis, 2020).

Literatura je v přístupu podnikatelských kompetencí velmi pestrá a přes všechny snahy a novější studie zatím neexistuje konzistentní nebo standardizovaný vzor pro identifikaci a seznam „účelových“ podnikatelských kompetencí, a proto má smysl se tímto tématem více zabývat i v následujících letech a zkoumat hlubší návaznosti a souvislosti.

Navzdory relativním rozdílům v definicích lze pozorovat, že pojem kompetence je široký koncept, který důsledně spojuje znalosti, dovednosti, postoje a motivace jako dimenze, které kompetentní podnikatelé musí umět využívat k řešení úkolů a problémů souvisejících s jejich podnikáním (Onstenk, 2003). Tedy spojení pozitivního přístupu se správnými znalostmi a dovednostmi produkuje podnikatele s nezbytnými kompetencemi, aby čelili výzvám a nejistotám, které jsou charakteristické pro zahájení podnikání a/nebo samostatnou výdělečnou činnost (Kissi a kol., 2015).

Hlavním cílem disertační práce je stanovit klíčové kompetence podnikavosti studentů, a to z hlediska jejich významu pro podnikání a řízení MSP. Dále je v rámci

dílčích cílů řešeno porovnání a vyhodnocení názorů studentů a podnikatelů na tyto klíčové kompetence a zhodnocení vhodnosti vybraných metod výuky z pohledu studentů pro rozvoj zvolených kompetencí. Součástí výzkumu je také hodnocení přínosu výukové techniky manažerského simulátoru GRETAIL International před a po absolvování kurzu u vybraných studentů pro rozvoj stanovených 7 klíčových kompetencí k podnikání.

Závěry této práce umožňují ucelený náhled na oblast rozvoje kompetencí nejen z pohledu vědeckého – prostřednictvím nově vytvořeného kompetenčního modelu skládajícího se ze 7 klíčových podnikatelských kompetencí ale také pro praxi, kdy podnikatelé MSP mohou být zapojeni do spoluutváření a aktualizace subkompetencí, které kompetenční model obsahuje. Z hlediska budoucího vývoje výuky je přínosem této práce také doporučení zařazení aktivních metod učení a simulačních her, které posilují rozvoj úrovně zvolených kompetencí studentů a také rozvíjejí schopnost podnikatelsky přemýšlet.

2. Literární rešerše

2.1 Kompetence

Původ slova "kompetence" pochází z francouzského "compétence" ze 17. století a znamená "dostatečný život v míru". Výklad latinského slova "competentia" znamená "shoda nebo symetrie".

V odborné literatuře lze nalézt poměrně velké množství definic pojmu kompetence. McClelland a Boyatzis (1980) definují kompetence jako "obecný soubor znalostí, motivů, vlastností, sebepojetí, sociálních rolí a dovedností, které jsou v příčinné souvislosti s vynikajícím efektivním výkonem v práci". Z historického hlediska definuje Sinclair (1995) "kompetenci" jako schopnost vykonávat určitou činnost dobře nebo efektivně. Veteška a Tureckiová (2008) definují kompetenci jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru individuálně specifických zdrojů (dovednosti, znalosti, zkušenosti, postoje, hodnoty, atd). V kontextu různých úkolů, činností a životních situací v kombinaci se schopností a ochotou (motivací) činit rozhodnutí a převzít odpovědnost za svá rozhodnutí. Pro Erpenbecka a Rosenstiela (2017) jsou kompetence následující: "schopnost jednat tvořivě a samostatně v otevřených, přehledných, složitých, dynamických a často chaotických situacích". Kompetence z pohledu Rasmussen a kol. (2011) je „schopnost něčeho dosáhnout použitím souboru materiálních a nehmotných zdrojů“. Champion a další (2011) se přiklání k významu kompetencí jako kombinace znalostí, zkušeností, produktivních postojů (atributů) a vhodné kombinace funkčních a technických dovedností. Yusoff a Armstrong (2012) zastávají názor, že kompetence je to, co se od člověka na pracovišti očekává, a jeho schopnost přenášet a uplatňovat znalosti a dovednosti v práci. Mulder (2014) uvádí, že „perspektivní kompetence je definována jako "obecná, integrovaná a internacionalizovaná schopnost podávat trvale efektivní (hodnotný) výkon v určité profesní oblasti, práci, roli, organizačním kontextu a úkolové situaci". Podle Nagarajana a Prabhu (2015) je "kompetence" stav nebo kvalita práce jednotlivce. Jednotlivce a jeho práci lze hodnotit jako kompetentní, pokud je výkon považován za "uspokojivý". Kompetence jsou prokázané schopnosti a rozšířené možnosti. Celkově je však kompetence pojem, který zahrnuje jednotlivé složky a jejich kombinace v podobě znalostí, dovedností, schopností, možností, chování a přístupu.

Do součásti procesu utváření kompetencí patří vzdělání, které je nezbytné pro to, aby zaměstnanci na svých pozicích mohli efektivně vykonávat své funkce. Jeden z nejnovějších postojů k této problematice zaujímají autoři Patalas-Maliszewska a Kłos (2018): "Kompetence jsou založeny na aktivaci, kombinaci a využívání osobních zdrojů, které lze rozvíjet (znalosti, sítě, kognitivní a praktické dovednosti), a také na sociálních aspektech nebo chování, ale ne na lidském charakteru". Kinkel a kol. (2017) tvrdí, že kompetence lze shrnout jako kombinaci znalostí, dovedností a chování člověka, které vedou k úspěchu v zaměstnání.

Z těchto moderních definic kompetencí lze vyvodit několik důležitých charakteristik (Lans a kol., 2018):

- *kompetence jsou latentní konstrukty*
 - ne všechny kompetence jsou ve výkonu přítomny nepřetržitě. Například samotný fakt, že je osoba schopna jednat podnikatelsky, neznamena, že tato osoba skutečně jedná podnikatelsky po celou dobu
- *kompetence jsou vždy spojeny s určitým kontextem*
 - kontext se zde používá jako vícevrstevný konstrukt. Zahrnuje jak širší podnikatelské prostředí (např. sítě, kulturu, odvětví), tak konkrétní pracovní nebo vzdělávací prostředí (např. přítomnost nebo nedostatek kolegů a podpory)
- *kompetence jsou učitelné.*
 - kontext se zde používá jako vícevrstevný konstrukt. Zahrnuje jak širší podnikatelské prostředí (např. sítě, kulturu, odvětví), tak konkrétní pracovní nebo vzdělávací prostředí (např. přítomnost nebo nedostatek kolegů a podpory)

Kompetence ukazují, jak chování jedince přináší požadované výsledky v jeho roli. Stejně jako u dovedností existují různé typy kompetencí. Klíčové kompetence se vyznačují tím, že jsou potřebné pro úspěšné působení zaměstnance v dané organizaci. Různé úrovně kompetencí hrají roli také při ucházení se o zaměstnání a odlišují jednotlivé kandidáty - určují jejich budoucí úspěšnost a adaptabilitu, což je pro firmu klíčové (McNeill, 2019). Klíčovými kompetencemi jsou takové specifické kompetence v oblasti kvality, které organizace vyžadují, aby někteří zaměstnanci vykonávali práci. Tyto klíčové kompetence se používají během pohovoru jako měřítko, podle něhož se kandidáti

hodnotí, aby se zjistilo, zda jsou pro dané podnikání vhodné a zda splňují konkrétní náborové požadavky (Wikijob.co.uk, 2022).

Kompetence v celkovém pojetí nabývají zvláštního významu z akademického hlediska, protože umožňují překlenout propast mezi vzděláním a pracovním výkonem, a to díky tomu, že je lze rozvíjet výukou a školením (Klink a Boon, 2003).

2.2 Znalosti, dovednosti, schopnosti

Jak je uvedeno výše, kompetence zahrnují různé prvky a vazby, kterými jsou v základě: znalosti (knowledge), dovednosti (skills), schopnosti (ability, capability). Když jsou tyto jednotlivé prvky správně pochopeny, tvoří významový rámec kompetence, který lze v komplexu rozvíjet. Aby byl rozvoj efektivní, je třeba specifikovat klíčové body a zacílit na jednotlivé komponenty.

Schopnost (ability x capability) jsou základním stavebním kamenem předurčující úspěch v jakékoliv oblasti. Průcha a Mareš (2003) charakterizují schopnosti jako „individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu“. Je to možnost, podmíněná do jisté míry vrozenými předpoklady, která se může (ale nemusí) rozvinout v závislosti na tom, do jakého sociálního prostředí je člověk začleněn, jak kvalitní výchovy a vzdělání se mu dostane, co on sám pro rozvoj svých schopností udělá“. Tato dvě anglická slova jsou si synonymem, avšak každé z nich vyjadřuje trochu něco jiného. Dle Průchy a Mareše (2003), „capability“ je potenciál (vnitřně nastavený) v dosahování výsledků. Schopnosti „ability“ představují vrozené vlohy dále rozvinuté učením a jsou zároveň výsledkem zkušeností z minulosti. Každý dospělý člověk má jiné schopnosti, různí lidé mají také různou úroveň schopností a různou rychlost jejich osvojování. Pokud má někdo zvláště či mimořádně rozvinuté schopnosti, lze je označit jako talent nebo genialita.

Znalosti jsou komponentou kompetencí. Základ je tvořen aplikací informací a dat za účelem vytvoření správných závěrů. V tomto ohledu znalosti zajišťují potřebnou odbornost, která se projevuje schopností uvažovat, na jejímž základě lze provádět úkoly, řešit problémy, rozhodovat se a učit se novým znalostem (Liebowitz, 1999). Dovednosti (Skills) jsou konkrétní naučené schopnosti, které jedinec potřebuje k vykonávání dané práce funkčně a efektivně. Je však třeba rozlišovat mezi tvrdými a měkkými dovednostmi. Zatímco tvrdá dovednost je ta, kterou může profesionál prokázat prostřednictvím své specifické kvalifikace a odborných zkušeností (technická a kvantifikovatelná), měkká

dovednost je netechnická dovednost, která se vyčlenila v důsledku specifikací různých povolání. Příkladem tvrdé dovednosti pak může být počítačové programování nebo znalost cizího jazyka, zatímco měkkou dovedností může být management času nebo vyjednávání (Mcneill, 2019).

V tabulce 1 níže jsou tyto pojmy stručně definovány a rozlišeny (Mcneill, 2019; Shankar, 2020; Dictionary.cambridge.org, 2021).

Tabulka 1: Charakteristika pojmů – znalosti, schopnosti, dovednosti, kompetence

	DEFINICE	PŘÍKLAD
<i>Znalost (Knowledge)</i>	Povědomí, porozumění nebo informace, které byly získány zkušenostmi nebo studiem a které jsou buď v mysli člověka, nebo jimi lidé obecně disponují. Znalost představuje informaci, která byla zorganizována a analyzována tak, aby byla srozumitelná a použitelná pro řešení problémů nebo rozhodování a učení	<ul style="list-style-type: none"> - obchodní/vědecké/technické znalosti - explicitní znalosti - implicitní znalosti - tacitní (nevyslovené) znalosti
<i>Schopnost (Ability)</i>	Primární schopnost zvládnout nějaký úkol, který již v minulosti proběhl – byl zvládnut. Tento druh schopnosti určuje dovednost nebo úroveň odbornosti jedince. Jinými slovy, označuje kvalitu schopnosti něco vykonávat.	<ul style="list-style-type: none"> - schopnost číst 50 slov za minutu - schopnost velmi rychle pochopit koncepty - schopnost přesvědčit ostatní o správnosti vašeho tvrzení
<i>Schopnost (Capability - capable + ability)</i>	Tato schopnost vyjadřuje potenciál (možnost) k provedení úkolu, bez ohledu na to, zda to daný jedinec v daný okamžik dokáže. Schopnost přeměnit potenciál ve výsledek za určitých předpokladů.	<ul style="list-style-type: none"> - pokud se změní myšlení, může se změnit i svět - schopnost vyhrát závod, když poběží rychleji - otázky byly nad možnosti většiny pětiletých dětí.
<i>Dovednost (Skills)</i>	Specifické naučené schopnosti (ability), které jsou potřebné k úspěšnému provedení dané práce.	<ul style="list-style-type: none"> - zpracování účtů - kódování, - svařování, - psaní nabídek - počítačové programování - znalost cizích jazyků

<i>Zkušenost</i> (<i>Experience</i>)	Praktický kontakt s fakty nebo událostmi a jejich pozorování	- zkušený řidič - zkušenosti a znalosti získané během života
<i>Kompetence</i> (<i>Competencies</i>)	Znalosti a chování, které vedou k ucelenému úspěchu v práci.	- analytické schopnosti - řešení problémů - iniciativa - vyjednávání - zlepšování obchodních procesů - strategické plánování - rozhodování na základě dat

Zdroj: Převzato z McNeill (2019); Shankar (2021); Dictionary.cambridge.org (2021)

Další doplňující pohled na kompetence přináší autoři Boyatzis (1982) a Spencer a Spencer (1993) v modelu Iceberg, který syntetizuje typologie kompetencí a jejich klasifikaci v každé ze tří úrovní (behaviorální, vědomé, nevědomé) a zahrnuje jejich dílčí faktory (znalosti, dovednosti, zkušenosti, hodnoty, postoje, schopnosti, self-image, sociální role, osobnost, přesvědčení, motivy). Tyto úrovně kompetencí s jejich dílčími faktory jsou znázorněny v tabulce 2 níže.

Tabulka 2: Úrovně kompetencí a jejich dílčí faktory v Iceberg modelu.

ÚROVEŇ	FAKTOR	DEFINICE
Behaviorální	<i>Znalost (Knowledge)</i>	Pochopení principů, faktů a procesů.
	<i>Dovednost (Skill)</i>	Schopnost vykonávat nějaký fyzický nebo duševní (mentální) úkol.
	<i>Zkušenost (Experience)</i>	Mnohostranný konstrukt, který odráží příležitost učit se a přenášet znalosti z obecného do konkrétního zaměstnání.
Vědomé	<i>Hodnoty (Values)</i>	Součást sebeobrazu a sociální role člověka, skrze kterou hodnotí svůj obraz a sociální funkci.
	<i>Postoje (Attitudes)</i>	Pocity nebo tvrzení pro nebo proti určitému tématu.

	<i>Schopnosti (Abilities)</i>	Trvalé funkce, které jsou užitečné pro provádění řady úkolů.
	<i>Sebeobraz (Self image)</i>	Vnímání a hodnocení sebe sama.
	<i>Sociální role (Social role)</i>	Vnímání osoby, jak "zapadá" do očekávání ostatních.
Podvědomé/nevědomé	<i>Osobnost (Personality)</i>	Fyzické vlastnosti a reakce v souladu se situacemi nebo informacemi.
	<i>Přesvědčení (Beliefs)</i>	Atributy odrážející se ve vnímané vhodnosti a proveditelnosti.
	<i>Motivy (Motives)</i>	Věci, které si člověk soustavně myslí nebo které chce a které ho vedou k činu.

Zdroj: Převzato od Sylveria a kol. (2021)

2.3 Kompetence k podnikání

Podnikavost a související kompetence úzce vycházejí z podnikatelských přístupů a z porozumění toho, kdo vlastně podnikatel je a co je to podnikání.

Podnikatelem lze nazvat člověka, který vyvíjí obchodní model, získává potřebný fyzický a lidský kapitál pro zahájení nového podniku, realizuje jej a je zodpovědný za jeho úspěch či neúspěch. Podnikatel se od profesionálního manažera liší tím, že první z nich buď investuje vlastní zdroje, nebo získává kapitál z externích zdrojů, a tak na sebe bere vinu za neúspěch i sklízí odměnu v případě úspěchu, zatímco druhý, tedy profesionální manažer vykonává práci a úkoly, které mu byly přiděleny, za finanční odměnu. Jinými slovy, podnikatel kromě toho, že je tvůrcem nových podniků, podstupuje riziko a je inovátorem, zatímco profesionální manažer je pouze vykonavatelem. Je ale dobré zmínit, že v zárodcích podnikání a prvních kroků vedení a řízení podniku, je podnikatel a manažer jednou osobou, než se tyto funkce rozejdou z důsledku růstu podniku a rozlišení jednotlivých kompetencí a funkcí. Pokud jde o dovednosti a schopnosti, které musí podnikatel mít, musí být především inovátorem, který má nápad, který mění pravidla hry, nebo potenciálně nový koncept, který může uspět na přeplněném trhu (Managementstudyguide.com, 2021). Dle Boltóna a Thompsona (2004) je podnikatel: „Člověk, který obvykle vytváří a inovuje, aby vybudoval něco, co má

uznávanou hodnotu, na základě vnímaných příležitostí.“ Uznávanou hodnotou pro podnikatele může být nejen ekonomický ale i sociální nebo estetický kapitál. Nelze říci, že by se podnikatelské chování omezovalo pouze na obecný svět malých a rostoucích podniků. Podnikatele, kteří prosazují změny a vytvářejí rozdíly, lze nalézt také uvnitř velkých korporací v soukromém i veřejném sektoru (Thompson, 2004).

Langlois (2002) uvedl, že úspěšní podnikatelé by měli být inovativní, kreativní a s ochotou riskovat. Tento pohled byl následně posílen i v dalších studiích. Wickham (2006) zastává názor, že podnikatelé jsou vynalézaví, hledají a objevují nedostatky a mezery pro inovace na trhu a jsou ochotni snášet s tím spojené riziko a zároveň se orientují na růst s ohledem na maximalizaci zisku nebo návratnost pro investory. Dovednosti a atributy pro podnikání jsou známy jako podnikatelské kompetence (Asenge a kol., 2018). Podnikatelské schopnosti kombinují nejen osobnostní rysy, dovednosti, schopnosti a znalosti, kterými má potenciální podnikatel disponovat. Osobní charakteristiky také velmi značně ovlivňují podnikatelskou motivaci (Farhangmehr a kol., 2016).

Nedávný výzkum (Mitchell a kol., 2002) týkající se interakce jednotlivého podnikatele a podnikatelského procesu naznačuje potřebu prozkoumat vztah podnikatele k podnikatelské situaci. Cílem je porozumět chování a reakcím podnikatele v různých oblastech situace. Jedna z orientací tohoto ‚behavioristického‘ pohledu se týká výzkumu poznávání podnikání, kde tato kognitivní teorie obsahuje dvě paradigmaty:

- *výpočetní paradigma* – zdůrazňující vliv mentálních dimenzí a procesů v získávání znalostí a dovedností
- *konstruktivistické paradigma* – zdůrazňující aktivní účast subjektu na rozvoji stejných znalostí a dovedností

Kognitivní teorie jsou proto užitečné pro pochopení způsobu myšlení podnikatelů, způsobu, jakým jednají, a proč jsou více či méně efektivní v podnikatelském procesu. Do této kategorie spadá také evoluční perspektiva podnikání, a to v zajímavém pohledu v odmítání stability podnikatelského chování v průběhu času. Toto vnímání vede k úvahám o dynamické perspektivě učení o podnikání, kde se podnikatelé neustále učí dovednosti a schopnosti pro úspěšné rozpoznání a využívání nových příležitostí. Pojem tvorby podnikavosti je formulován ve smyslu vytváření hodnoty, zakládání nových podniků

nebo vytváření nových organizací, nových trhů nebo nových produktů/služeb (Aouni a Surlemont, 2009; Cope, 2005).

Shane a Venkataraman (2007) se přiklánějí k názoru, že všechny tyto formy tvorby se vztahují k podnikání. Navrhují širokou vizi podnikání, kde by za jeho jádro mělo být považováno právě vytváření činností. Z tohoto pohledu je tvorba (zakládání) nových podniků považována za jednu možnou formu vytváření činností, aniž by byla nutně považována za ústřední pro vytváření celého oboru „podnikání“. Tito autoři si také všimli, že vytváření aktivit (nové podniky, nové produkty nebo jiné) je „pouze“ výsledkem procesu objevování, zkoumání a využití příležitostí. Navrhují tedy, aby se podnikání zaměřilo na proces a přesněji na koncept příležitosti. Brush a kol. (2003) se připojili k tomuto postoji v navrhování sjednocujícího rámce pro výzkum v podnikání kolem vytváření aktivit jako výsledku procesu identifikace, průzkumu a využití příležitosti.

Schumpeter (1965) pohlíží na podnikání jako na inovativní funkci, která nemůže být vyjádřena pouhým vlastnictvím podniku. Timmons a Stevenson (1984) ve své publikaci uvádějí, že podnikání není jen výsledkem jakékoli činnosti, ale je výsledkem celoživotního jednání a poučení se ze zkušenosti. Onuohv (2007) pohled na definici podnikavosti spočívá v přístupu, že podnikání zahrnuje řetězec kroků: od vytváření hodnot, procesu zahájení nebo růstu nového podnikání za účelem zisku, přes proces poskytování nového produktu nebo služby a záměrné vytváření hodnot prostřednictvím organizace či malé skupiny partnerů. Read a Sarasvathy (2005) definují ve své publikaci podnikání jako „vytváření nových podniků, nových produktů a nových trhů. Z pohledu Etuka a kol., (2014) spočívá úspěch podniku v zásadě na podnikatelských dovednostech a také konkurenceschopnosti MSP (malých a středních podniků).

Kompetence k podnikání a jejich rozvoj úzce souvisí také s typem podniku. Dle Harrise (2019) se nabízející na výběr tři podnikatelské modely – podnikání v oblasti životního stylu, rodinná firma a rychle rostoucí technologické start-upy.

- **Model Podnikání v oblasti životního stylu**

Tato forma podnikání zůstává mikro/malá, možná s několika zaměstnanci a soustředí se spíše na zajištění dobrého příjmu než na budování hodnoty, je to např. konzultační agentura nebo specializovaná agentura pro vývoj aplikací apod. Tato forma podnikání bude mít svá specifika na kompetence podnikatele. V rámci

kompetence tvorby nápadů a příležitostí bude rozhodující kreativita, zatímco vize bude méně důležitá, protože podnik nebude potřebovat tak silný smysl pro směr a může se chopit příležitostí, které se naskytanou. Pokud jde o *kompetenci řízení zdrojů*, klíčové bude sebeuvědomění a vlastní výkonnost, protože podnik závisí téměř výhradně na podnikateli, zatímco mobilizace ostatních je méně důležitá, stejně tak jako schopnost finančního řízení (gramotnosti) a procesů, neboť může být outsourcována. Co se týče *kompetence přechodu k akci* (move into action), je třeba být schopen převzít iniciativu a velmi významnou roli zde bude hrát schopnost učit se na základě zkušeností. *Kompetence v oblasti řízení lidských zdrojů (management)*, plánování a spolupráce s ostatními budou pro tuto formu podnikání málo významné.

- **Model rodinné firmy**

Tento model je založen na dlouhodobější perspektivě – vytváření hodnot a velikosti firmy pro budoucnost. Role zaměstnanců se stává důležitější, a proto je nutná stabilita a dobré rozumné řízení. Pokud jde o podnikatelské *kompetence v rámci tvorby nápadů* a příležitostí, je nejdůležitější dovedností vize a rozpoznání příležitostí, oceňování nápadů a širší perspektiva myšlení. Z hlediska *řízení zdrojů* nabývá většina dovedností většího významu s důrazem zejména na finanční gramotnost a mobilizaci ostatních. Totéž platí i pro *kompetenci přechod k akci*, která vyžaduje širokou škálu dovedností s důrazem na spolupráci s ostatními a plánovací schopnosti.

- **Technologický startup**

Rychle rostoucí technologický start-up vyžaduje velmi silné podnikatelské dovednosti v celém spektru. Zde vzhledem ke *kompetenci tvorby nápadů a příležitostí* je rozhodující rozpoznání příležitostí, vize a ocenění nápadů. V rámci *řízení zdrojů* bude rozhodující samostatnost, motivace, vytrvalost, finanční gramotnost a schopnost mobilizovat ostatní. Pokud jde o *přechod k akci*, plánování, řízení a zvládání problémů a zvládání nejistoty nebo rizika, budou tyto jednotlivé složky této kompetence velmi důležité.

Není pochyb, že pro založení dané formy podniku a jeho řízení jsou nutné specifické kompetence. Význam tohoto tématu roste a zatím není vytvořený jednotný literární rámec pro určení a identifikaci klíčových/účelových podnikatelských kompetencí, a proto má smysl se touto problematikou dále zabývat a zkoumat její provázanosti (Tittel a Terzidis, 2020).

Například Boyatzis (1982) se již v minulosti jako jeden z prvních autorů začal hlouběji zabývat touto problematikou a rozdělil kompetence související s chodem podniku na dva typy: *prahová kompetence* (základní kompetence), které zahrnují znalosti a dovednosti pro samotnou práci, a *výkonnostní kompetence*, které se zaměřují na výsledek chování (efektivní řízení, zlepšování procesů a reakce na změny). Beltrán de Galindo a kol. (2019) rozčleňují podnikatelské kompetence na dvě složky – *kognitivní* (znalosti, dovednosti) a *postoje* (povahové rysy). Lackéus a Williams (2015) odkazují, že podnikatelské kompetence - znalosti, dovednosti a postoje ovlivňují ochotu a výkonnost k vytváření nových hodnot. Lojda (2011) je toho názoru, že manažeři a podnikatelé musí být kompetentní v následujících profesních záležitostech;

- *schopnost činit nezávislá rozhodnutí*
- *schopnost dokončit činnost do konce*
- *schopnost reagovat na měnící se podmínky*
- *dovednosti sebevzdělávání a učení*
- *schopnost být flexibilní a adaptabilní*
- *inovace a kreativita při řešení úkolů*

Coombeův pohled na kompetence, které mají významný dopad na správné fungování firmy, je rozdělen do tří částí: vstupy, výstupy a procesy. Kompetence založené na vstupech zahrnují dva vstupy – ty, které jsou získávány (učením / tréninkem / zkušenostmi) a ty, které jsou vrozené (intelekt, logické uvažování, kreativita, postoje, emoční rovnováha, fyzická a duševní odolnost). U kompetencí založených na výstupu jsou sledovány prokazatelné a měřitelné výstupy, aby se ověřila účinnost vstupní kompetence. V zásadě jde o podobu stanovení standardů řízení (popisuje model 1101 - Management Charter Initiative (Kovács, 2009).

Na základě dalších novodobějších vyjádření a definic mohou kompetence vyjadřovat vyšší úroveň vlastností a predispozic, jako jsou např.: schopnost podnikatelů vytvářet inovativní podmínky a příležitosti pro růst podniku, dispoziční schopnosti manažerů a zaměstnanců s připraveností jednat úspěšně a sebeorganizovaně zejména tehdy, když je daný jedinec vystaven novým, nestrukturovaným nebo složitým úkolům. Důraz se přesouvá také na schopnost vyvíjet řešení pro budoucí situace, které jsou pro rozvoj inovací v éře digitalizace a průmyslu 4.0 více než nutné (Freitas a Odellius, 2018).

Lze se setkat s mnoha názory, které kompetence v užším smyslu vyjadřují jako kombinaci dovedností, vlastností nebo proměnných důležitých pro podnikání. Man a kol. (2002) zařadili podnikatelské kompetence do šesti kategorií; *kompetence příležitostí, strategické kompetence, kompetence vztahů, kompetence vzhledem k závazkům a koncepční kompetence*. Další vhléd do kompetencí vnáší Mitchelmore a Rowley (2010), kteří zdůrazňují sedm podnikatelských kompetencí: *identifikaci tržního výklenku, vývoj produktů / služeb, kreativitu pro generování nových nápadů, environmentální analýzu a uznávání příležitostí a formulování strategií*.

Zajímavý pohled na toto téma sdílejí Toutain a Alain (2017), kteří při dalším definování podnikatelských kompetencí užitečně rozlišují kompetence související s "vytvářením podniku" a "kompetencemi podnikatelského myšlení". Podobné rozlišení se často používá k řešení rozdílů v oblasti podnikatelského vzdělání (EE), konkrétně EE (Entrepreneurship Education) zaměřené na podnikání, plánování a vytváření podniků versus EE zaměřená na podnikatelskou osobnost a myšlení (Entrepreneurial Mindset).

Evropská komise udělala v roce 2016 velký významný krok k rozšíření tohoto tématu a spustila projekt „*EntreComp: Rámec podnikatelských kompetencí*“, kde označila smysl pro iniciativu a podnikání jako jednu z osmi klíčových kompetencí nezbytných pro společnost, založenou na znalostech v rámci kompetencí pro podnikání (Bacigalupo a kol.,(2016). V dalším dokumentu Evropské komise (Mccallum a kol., (2018) „Podpora kompetencí k iniciativě, kreativě a podnikavosti jsou dílčí kompetence rozděleny do tří kategorií po pěti, viz obrázek 1 níže. Zahrnutý jsou také úrovně rozvoje od základů na expertní úroveň.

Obrázek 1: Evropský rámec podnikatelských kompetencí



Zdroj: Mccallum a kol. (2018)

Klíčové kompetence mohou být tvořeny skupinou konkretizovaných komponent tak, aby odpovídaly danému významu pro jednotlivé požadavky v podnikání (Řehoř a kol., 2020). Klíčové kompetence pro podnikání z pohledu Nieuwenhuizena a Swanepoela (2015) jsou:

- 1) *schopnost rozpoznat a vyhodnotit příležitosti na trhu*
- 2) *schopnost rozvíjet vztahy s ostatními lidmi v oblasti podnikání*
- 3) *schopnost přesvědčovat a diskutovat s ostatními*
- 4) *schopnost obětovat se v začátcích, aby se podnikání rozjelo*

Rozšíření seznamu kompetencí klíčových pro úspěch v podnikání o: *kreativitu a podnikatelský záměr, dovednosti při řešení problémů a schopnost vypracovat podnikatelský projekt* uvádějí autoři Liñán, Nabi, Krueger (2013).

Mitchelmore a Rowley (2010) se intenzivně věnují výzkumu podnikatelských kompetencí. Tento podnikatelský směr je synergií motivace a dosahování cílů, ale podnikatelská kompetence je základním stavebním kamenem tohoto výsledku. Ve své práci se Robles a Zárraga-Rodríguez (2015) zabývali klíčovými kompetencemi pro podnikání. Vybrali a sestavili tabulku (viz tabulka 3), která ilustruje 20 kompetencí, které jsou považovány za důležité a vlivné pro dosažení efektivity podnikání.

Tabulka 3: Důležité kompetence k efektivnímu podnikání

KOMPETENCE K PODNIKÁNÍ	DEFINICE
<i>Předpoklad rizika</i>	Schopnost snášet nejednoznačné a nejisté situace a činit v nich správná rozhodnutí, přičemž mít schopnost ovládat vlastní emoce.
<i>Autonomie / sebeurčení</i>	Schopnost samostatně se rozhodovat na základě jasného pochopení možností a odpovědnosti, která z toho vyplývá.
<i>Vyhledávání a analýza informací</i>	Schopnost vyhledávat a sdílet užitečné obchodní informace pro řešení problémů s využitím veškerého potenciálu společnosti.
<i>Kvalita práce</i>	Schopnost intenzivně a houževnatě pracovat na dosažení cílů a snaha o neustálé zlepšování.
<i>Komunikace</i>	Schopnost naslouchat, klást otázky, efektivně vyjadřovat myšlenky a koncepty.
<i>Sebedůvěra/ sebevědomí</i>	Schopnost řešit nové výzvy s důvěrou ve vlastní možnosti, rozhodnutí nebo názory.
<i>Rozvoj sociálních sítí / generování podpůrných sítí</i>	schopnost vytvářet a udržovat síť kontaktů se zástupci, kteří jsou nebo budou užiteční pro dosažení cílů.
<i>Dynamika</i>	Schopnost pracovat tvrdě a nepřetržitě v měnících se situacích a s mnoha různými partnery.
<i>Řízení změn</i>	Schopnost rychle a vhodně se přizpůsobit různým kontextům, situacím, lidem a médiím.
<i>Iniciativa</i>	Ochota jednat, vytvářet příležitosti a zlepšovat výsledky bez vnějšího požadavku.
<i>Inovace</i>	Schopnost vytvořit originální, nečekané a vhodné (včasné, užitečné) nové dílo podle potřeb daného kontextu.
<i>Integrita</i>	Schopnost jednat v souladu s tím, co je řečeno nebo považováno za důležité.

<i>Leadership</i>	Schopnost vést činnost lidských skupin určitým směrem vytvářením atmosféry energie a odhodlání, stanovováním cílů, sledováním těchto cílů a poskytováním zpětné vazby, která integruje názory ostatních.
<i>Sebekontrola</i>	Schopnost regulovat se a znát svá omezení.
<i>Orientace na výsledky</i>	Schopnost podporovat, řídit a vybírat chování za účelem dosažení cílů.
<i>Sociální mobilita</i>	Schopnost zvýšit nebo snížit pozici na stupnici ekonomického blahobytu.
<i>Vyjednávání</i>	Schopnost vést nebo řídit diskusi, vytvářet prostředí pro spolupráci a přijímat trvalé závazky k posílení vztahu.
<i>Řešení problémů</i>	Schopnost pružně přijímat hraniční situace a překonávat je a schopnost zvládat kontraindikace.
<i>Odpovědnost</i>	Schopnost udržet konzistenci mezi činy, chováním a slovy a převzít odpovědnost za vlastní chyby.
<i>Týmová práce</i>	Schopnost aktivně se podílet na dosažení společného cíle a podřídit osobní zájmy týmovým cílům.

Zdroj: Robles and Zárraga-Rodríguez (2014)

Silveyra a kol. (2021) ve svém článku potvrzují, že i přes velký význam kompetencí v oblasti podnikatelského vzdělávání, existuje stále málo ucelených teoretických rámců, které jasně vymezují, které jsou ty nejdůležitější kompetence, jež by měl podnikatel rozvíjet, aby byl úspěšný. V tomto ohledu lze rozeznat dva zdroje různých rámců podnikatelských kompetencí:

- *Kompetence navržené z oblasti vzdělávání*
- *Kompetence ze studia skutečného chování podnikatelů*

Je důležité analyzovat obě perspektivy, protože se vzájemně doplňují způsobem, který se do určité míry podnikatelské vzdělávání snaží podporovat úspěšnou podnikatelskou činnost. Mojab a kol. (2011) potvrzuje konsenzus, který dokazuje, že

podnikatelské kompetence jsou specificky uplatňovány lidmi, kteří zakládají nový podnik, a jsou zvláště důležité pro přímé spojení mezi vytvářením, přežitím a růstem podniků. Výzkum ukazuje (Bamiatzi a kol., 2015; Tehseen a Ramayah, 2015), že pro životaschopnost podnikání jsou potřebné nejen kompetence podnikatelské, ale i manažerské. Přičemž první jsou potřebné k zahájení nového podnikání, zatímco druhé jsou nutné pro kontrolu a růst stávajících společností.

Na základě této myšlenky existuje několik vědců, kteří následovali komplexnější přístup ke studiu podnikatelských kompetencí, i když často definovali příliš mnoho kategorií, které komplikují operacionalizaci kompetencí v modelech měření. Jako jeden z příkladů lze uvést teoretický model navržený Ahmad a kol. (2010a), který identifikuje až sedm typologií kompetencí, včetně *strategických, koncepčních, vyhledávání příležitostí, vůdčích, vztahových, technických a osobních kompetencí*. Nicméně tento model je později v navazujících studiích rozšířen v rámci empirického testování (Ahmad a kol., 2010; Ahmad a kol., 2011). Právě tato novější studie z roku 2011 rozšiřuje model o další složky, které ve výsledku zahrnují až dvanáct kategorií, které odkazují na kompetence: *strategické, závazkové, koncepční, kompetence příležitostí, vůdčí, vztahové, učení, osobní, technické, etické, sociální odpovědnosti a kompetence k rodině*. Další autoři jako Chell (2013), Rathna a Vijaya (2009) nebo Tehseen a Ramayah (2015) navrhují kompetenční modely taktéž komplexně, ty pak zahrnují šest nebo sedm dimenzí. Bohužel zde ale často dochází k překrývání kategorií, takže není zaručena platnost jejich obsahů.

V návaznosti na tyto modely a jejich nedokonalosti vytvořily Silveyra a kol. (2021) model M-TEC (Model of Teachable Entrepreneurship Competencies), který zahrnuje typologie kompetencí, které byly důsledně identifikovány v literatuře výše: *podnikání, management lidských zdrojů a mezilidských kompetencí*. Tento přístup cílí na navržení komplexní a zároveň snadno operacionalizovatelné klasifikace podnikatelských kompetencí na behaviorální úrovni. Model M-TEC je ke shlédnutí v tabulce 4.

Tabulka 4: Model of Teachable Entrepreneurship Competencies (M-TEC)

KATEGORIE	PODROBNÉ KOMPETENCE	AUTOŘI
<p><i>Podnikatelské kompetence</i> (Entrepreneurship competencies)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikace příležitostí (zkoumání prostředí; identifikace příležitostí) • Hodnocení příležitostí (hodnocení rizik; vize podnikání) • Využití příležitostí (generování nápadů; inovace produktů; tvorba hodnoty) 	<p>Chandler a Jansen, 1992; Man a kol., 2002; Onstenk, 2003; Hayton a Kelley, 2006; Man a Lau, 2005; Wu, 2009; Ahmad a kol., 2010, 2010b; Mitchelmore a Rowley, 2010, 2013; Rasmussen a kol., 2011; Chell, 2013; Morris a kol., 2013; Alcaraz a kol., 2014</p>
<p><i>Manažerské a obchodní kompetence</i> (Management and business competencies)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Strategické kompetence (získávání a rozvoj zdrojů; příprava obchodních plánů; implementace strategie; stanovení cílů; styl řízení) • Manažerské kompetence (plánovací dovednosti, provozní schopnosti podniku, finanční a rozpočtové dovednosti, marketingové dovednosti, technické dovednosti a dovednosti v oblasti řízení, dovednosti v oblasti monitorování a kontroly; rozvoj systémů řízení) • Předchozí znalosti a zkušenosti v oboru (obchodní zkušenost; znalost odvětví; znalost trhu) 	<p>Chandler a Jansen, 1992; Winterton, 2001; Man a kol., 2002; Onstenk, 2003; Man a Lau, 2005; Le Deist a Winterton, 2005; Hayton a Kelley, 2006; Wu, 2009; Oosterbeek a kol., 2010; Ahmad a kol., 2010, 2010b; Mitchelmore a Rowley, 2010, 2013; Rasmussen a kol., 2011; Chell, 2013; Morris a kol., 2013</p>
<p><i>Kompetence pro řízení lidských zdrojů</i> (Human resources competencies)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vedení a motivace (vůdčí schopnosti; dovednosti delegování; týmová práce; motivační dovednosti) • Řízení lidských zdrojů (řízení organizační kultury; nábor zaměstnanců; lidské zdroje; rozvoj zaměstnanců; řízení výkonnosti) 	<p>Chandler a Jansen, 1992; Winterton, 2001; Man a kol., 2002; Onstenk, 2003; Hayton a Kelley, 2006; Wu, 2009; Ahmad a kol., 2010, 2010b; Mitchelmore a Rowley, 2010, 2013; Chell, 2013; Alcaraz a kol., 2014</p>

	zaměstnanců; vytváření kultury spolupráce a vzájemné důvěry).	
<i>Interpersonální kompetence</i> (Interpersonal competencies)	<ul style="list-style-type: none"> • Sociální kompetence (interpersonální dovednosti, portfolio zákazníků) řízení; rozhodování; písemná komunikace; verbální komunikace; vyjednávací dovednosti; řízení vztahů; řešení konfliktů; přesvědčování; politické kompetence) 	Winterton, 2001; Man a kol., 2002; Onstenk, 2003; Man a Lau, 2005; Hayton a Kelley, 2006; Wu, 2009; Mitchelmore a Rowley, 2010; Ahmad a kol., 2010, 2010b; Rasmussen a kol., 2011; Mitchelmore a Rowley, 2013; Chell, 2013; Morris a kol., 2013; Alcaraz a kol. 2014; Dimitratos a kol., 2014

Zdroj: Silveyra a kol. (2021), upraveno

Model M-TEC a jeho pojetí rozšiřuje předchozí studie tím, že poskytuje podrobnější klasifikaci kompetencí v rámci každé kategorie podnikatelských kompetencí a zároveň identifikuje specifické podtypy kompetencí. Díky tomu, že se model zaměřuje výhradně na behaviorální kompetence, je dokonale použitelný vzdělávacími institucemi souvisejícími s podnikáním. Po obsahové stránce jednotlivých kategorií modelu se zaprvé podnikatelské kompetence vztahují k základním charakteristikám podnikatele, které vedou k založení, přežití a růstu nového podniku. Pokud jde o obchodní a manažerské kompetence, teoretický rámec zahrnuje kompetence související se strategickým řízením, znalostmi, zkušenosti a dovednosti, které jsou potřebné pro vedení úspěšného podniku. Za třetí, kompetence v oblasti lidských zdrojů se zaměřují na vedení, motivaci a řízení lidských zdrojů. Tyto kompetence jsou založeny na interakci člověk-osoba nebo člověk-skupina a týkají se podnikatelské schopnosti spolupracovat s ostatními, chápat a motivovat je, a to jak individuálně, tak kolektivně. A v poslední kategorii se interpersonální kompetence týkají sociálních dovedností a zkušeností podnikatele souvisejících s efektivní komunikací s ostatními lidmi. Přesněji řečeno, mezi interpersonální kompetence patří ty, které umožňují efektivní interakci mezi jednotlivci a skupinami (Silveyra a kol., 2021).

2.4 Podnikatelské vzdělávání a rozvoj podnikavosti

Význam podnikatelského vzdělávání vzrostl v návaznosti na potřebu připravit studenty na provozování vlastního podnikání a zvládnutí současného pracovního a

životního prostředí (Küttim a kol., 2014). Podnikatelské vzdělávání je, zjednodušeně řečeno, systematický, uvědomělý a cílevědomý proces, jehož prostřednictvím jsou tvůrčím způsobem vzdělávání nepodnikající jedinci, kteří mají potřebný potenciál. Podnikatelské vzdělávání je vlastně činnost, která přispívá k předávání znalostí a informací potřebných pro podnikání a vede ke zvýšení, zlepšení a rozvoji postojů, dovedností a schopností nepodnikatelů. Kromě toho formuje přesvědčení a hodnoty studentů pro vytváření podnikatelské kultury (Esmi a kol., 2015).

Podíváme-li se na podnikatelské vzdělávání a jeho význam v minulosti, Jamieson (1984) ztvárnil tříkategorický rámec, podle něhož lze kategorizovat podnikatelské vzdělávání:

- *První kategorie – podnikatelské vzdělávání*

Tato kategorie spočívá ve vytváření povědomí o společnosti jako o ekonomickém subjektu. Cílem je vzdělávat studenty o aspektech zakládání podniků a managementu z teoretického hlediska a současně umožnit rozvoj dovedností, postojů a hodnot pro úspěšný začátek, dále i vlastnictví či řízení firem.

- *Druhá kategorie – příprava jednotlivců na podnikatelskou kariéru*

Zaměřením druhé kategorie je hledání konkrétního cíle a povzbuzení účastníků k založení a provozování vlastního podnikání. V této fázi se učí a trénují praktické dovednosti potřebné k založení a správě malých podniků. Tato část také zahrnuje přípravu podnikatelského záměru / plánu, zejména pro malé a střední podniky.

- *Třetí kategorie – manažerské vzdělávání, růst a budoucí rozvoj společnosti*

Tato fáze je určena pro zavedené podnikatele k udržení a rozvoji jejich stávajícího podnikání. Důraz je kladen na školení managementu, programy a specifické kurzy pro vývoj produktů a marketing související s rozvojem podnikání. V rámci této nadstavby je v rámci podpory poskytováno také poradenství v oblasti dovedností, znalostí a postojů lidí, což slouží nejen k osobnímu růstu, ale také k udržení duševní stability podnikavého jedince.

V současné době vznikají stále nové pobídky i vládní podpory pro rozvoj podnikání, proto je dnes mnohem snazší začínající podnikatele pozitivně podpořit a ovlivnit. Cíle podnikatelského vzdělávání jsou zaměřeny na změnu stavu chování studentů a na záměr umožnit studentům porozumět podnikání, stát se podnikatelem

(Alain a Gailly, 2004; Hannon, 2005). Cíle lze rozdělit do tří kategorií: zvyšování povědomí, výukové techniky, nástroje a způsoby řešení situací a nositelé podpůrných projektů (Fayolle, 2007). Koncept podnikatelského vzdělávání lze vztáhnout také k širšímu kontextu, než je podnikání. To znamená prostřednictvím této aktivity (EE) připravit nejen budoucího podnikatele, který se může stát samostatně výdělečně činným a vlastníkem podniku, ale také člověka, který je připraven reagovat na nové možnosti podnikání a inovace (Gibb, 2002). Jiným výkladem je „sbírka formalizovaných učení, která informuje, trénuje a vzdělává každého, kdo se zajímá o zakládání podniků nebo rozvoj malých podniků“ (Jones a English, 2004).

Autoři Fischer a kol. (2021) ve své publikaci zdůrazňují, že je patrné, že podnikatelské vzdělání nabývá zásadního významu, a to především na vysokých školách. Perspektiva vědecké komunity se přesouvá od požadavku na měření efektivity vyučovacích metod k řešení nároků didaktického designu. Předmět výzkumu je nyní otázkou podstaty a rozsahu účinného podnikatelského vzdělávání, než-li zaměření na operacionalizaci faktorů úspěchu. Tento nový přístup zahrnuje kritiku vůči formalizovaným vzdělávacím strukturám, tj. vůči osnovám, které se zaměřují pouze na formální přenos znalostí. Směrem k výchově k podnikatelskému myšlení a chování se formální přístup k učení ukázal jako méně užitečný než učení založené na zkušenostech. Nejlepší způsob, jak získat mistrovské schopnosti v oblasti podnikání, je spojit herní zážitek při učení s formálními vzdělávacími aktivitami. Na Harvard Business School byla provedena studie se 100 podnikateli, kteří se účastnili programu managementu a zjistili, že prostřednictvím systematického vzdělávání/výuky je možno si osvojit a rozvinout kompetence jako jsou například analytické myšlení, účetnictví, finance, marketing, manažerské informační systémy a výroba. Naopak další kritické dovednosti jako je úsudek, zacházení s lidmi, trpělivost a odpovědnost lze získat prostřednictvím zkušeností z reálného světa (Timmons a Stevenson, 1984).

Vzájemné souvislosti mezi kompetencemi a jejich rozvojem v rámci výuky také uvádějí Gibcus a Stam (2012), kteří si všimli, že většina studijních programů zaměřených na podnikání se soustředí především na rozvoj kompetencí, které vedou pouze k plánování podnikání a vytváření podniků, než na rozvoj kompetencí k podnikatelskému myšlení, čili není víceméně soustavně podporována aktivita pěstování dlouhodobějšího podnikatelského ducha tak, aby činnost podnikání pokračovala úspěšně a udržitelně. Nedávno také Lackeus, který v roce 2015 vydal pro OECD přehledovou zprávu o EE s

názvem „Entrepreneurship in Education, What, Why, When, How“, vykreslil podrobný obraz EE. Uvádí, že většina vědců zkoumajících EE používá její úzkou definici, v níž je ústředním tématem zakládání nových podniků (tj. kompetence k zakládání podniků). Navíc většina programů EE učí studenty o podnikání jako takovém, studenti se učí chápat podnikání především v teoretické rovině. Vzhledem k tomuto úzkému chápání se většinou úspěšnost výuky podnikatelského vzdělání měří podle počtu studentů, kteří začali (nebo začnou) podnikat v blízké budoucnosti, a podle počtu jimi nově založených vlastních podniků. V těchto studiích tak chybí sekundární informace o tom, do jaké míry si studenti osvojili podnikatelské kompetence (Lackéus, 2015).

K rozšíření této agendy dopadu podnikatelského vzdělání (EE) se autoři Lans a kol. (2018) zabývají dvěma důležitými aspekty spojenými s pojmem podnikatelské kompetence, a to otázkou "co" a "jak". Otázka „co“ zahrnuje varování před vytvářením nekonečného seznamu „vhodných“ kompetencí k podnikání ve vědeckých studiích, protože se doposud nedaří sestavit a definovat skutečně funkční páteř podnikatelských kompetencí. Zodpovězení otázky "jak" týkající se podnikatelské kompetence se zdá ještě problematičtější, jelikož jsou uplatňovány zastaralé přístupy, které nemohou nabídnout vhodný rozvoj nových směrů a tím pádem se neseťkávají se skutečnými potřebami dané doby. To znamená, že vědecké zkoumání podnikatelských kompetencí zcela zřetelně a jasně trpí nedostatkem koherence a (moderních) podkladů z teorie učení.

Současný přístup ve vzdělávání na univerzitách je třeba brát jako vytvoření kombinace akčně zaměřené výuky, která podporuje zážitkové učení, řešení problémů, projektové učení, kreativitu a podporuje také vzájemné hodnocení, které je nejlepší pro zajištění podnikavých dovedností a chování (Jones a English, 2004). Jak tvrdí i autoři Saptono a kol. (2019), hrají university velkou roli také v utváření kreativity studentů k podnikavosti. Pokud je tato kreativita vysokoškoláků podporována v univerzitním prostředí, tak následně ovlivňuje jejich podnikatelský záměr. Z jejich výsledků výzkumu „Assessing the University Students' Entrepreneurial Intention: Entrepreneurial Education and Creativity“ také bylo zjištěno, že kampus prováděl několik aktivit a činností za účelem budování kreativity studentů. Některé z těchto činností jsou obchodní inkubátory, podnikatelské soutěže, podpůrné programy pro studenty, poskytování svobody myšlení a vydávání stanovisek a další různé formy tréninku.

Organizace přesouvají svůj zájem na kreativní a podnikavé zaměstnance, kteří prokazují vynikající měkké dovednosti. Jak zdůrazňuje Pathak (2019), i konzervativní

firma rozšiřuje intenzitu svého podnikání a podporuje kulturu kreativity a inovací. To evidentně podporuje neustálý posun v organizační kultuře, kde je duch kreativity, inovací a podnikání považován za žádoucí směr. Není proto těžké si představit, že v příštím desetiletí budou takzvané „start-upy“ a „zavedené obchodní organizace“ vypadat z hlediska podnikatelské orientace velmi podobně. To vše ovlivňuje nejen aktuální dění v této oblasti podnikání, ale tyto události ovlivňují i další související oblasti, jako je výuka podnikání a kompetencí do nové éry 21. století (Steib a Alange, 2013). V tomto smyslu je podnikání relevantní pro moderní koncepty kariéry, jako je kariéra „protean“, „kariéra bez hranic“, post-korporátní kariéra a zaměstnatelnost (Gelderen a kol., 2008), které zdůrazňují flexibilitu a různé možnosti zvládnout moderní práci na trhu. Také obsah podnikatelského vzdělávání musí reagovat na rostoucí zájem a poptávku. V současné době se zdá, že se programy zaměřují na vytváření nových podniků podpořených možnostmi rostoucího podnikání, financování podnikatelských podniků, práva, sítě, rodinných, obchodních a sociálních podniků, které hrají ústřední roli (Gibb, 2002).

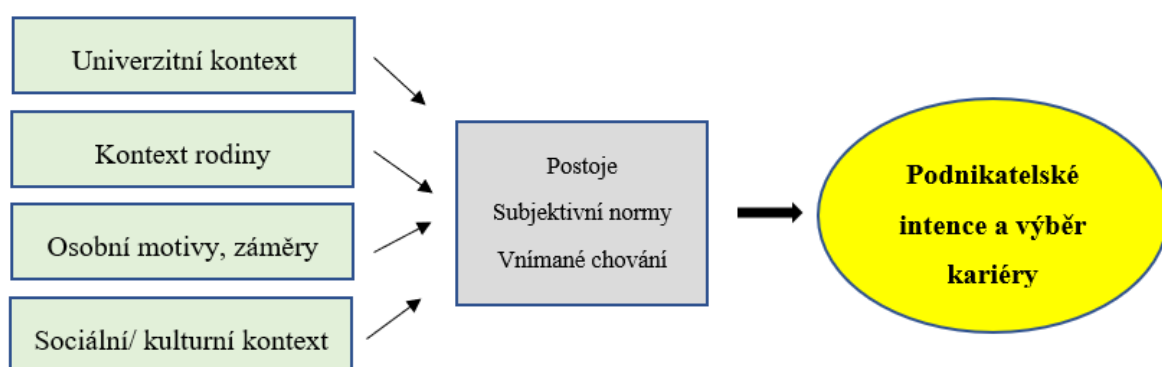
Skutečnost, že podnikatelské vzdělávání může silně ovlivnit rozvoj startupů a dalších podnikatelských projektů, je potvrzena vládními nebo politickými orgány, které přebírají iniciativu v podobě empirického výzkumu, v němž řeší jeho aktuální stav a účinky na prostředí, společnost i jednotlivce (Packham a kol., 2010). Jako jeden z příkladů může sloužit průzkum Evropské komise nazvaný: „Entrepreneurship in Higher Education in Europe“. Tato studie, která se konala v roce 2008, zdůraznila, že pouze 48 % ze 710 dotázaných evropských univerzit nabídlo podnikatelské vzdělání ve svých oborech a předmětech (Niras Consultants Fora Econ, 2008).

Mnoho studií provedených prostřednictvím oborů ukazuje, že programy podnikatelského vzdělávání přispívají k rozvoji podnikatelských záměrů i podnikavého ducha (Izquierdo a Buelens, 2011; Lüthje a Franke, 2003; Peterman and Kennedy, 2003; Kolvereid a Moens, 1997; Souitaris a kol., 2007; Fayolle a kol., 2006). Charakteristika a vyčlenění podnikatelského záměru jsou velmi pohyblivé, faktem je, že neexistuje jasná a konzistentní definice pojmu. V předchozích studiích byly použity podnikatelské záměry jako odkaz na vlastnictví podniku nebo na samostatnou výdělečnou činnost, jako soubor širších osobních orientací, dispozic, tužeb nebo zájmů, které by mohly vést k vytvoření podniku, a také jako rodící se podnikání včetně těch, kteří uvažovali pouze o založení vlastního podniku a těch, kteří k tomu podnikli konkrétnější kroky (Thompson, 2009). Úspěch v podnikání jde ruku v ruce s vhodně formulovaným podnikatelským plánem a

jeho následnou implementací do praxe. Aby podnikání fungovalo, je nutné mít podnikatelskou způsobilost (Veber a Srpová, 2012). Zejména studenti (mladá budoucí generace podnikatelů) mohou tak žádoucí dovednosti a myšlení vyžadované pro podnikání vhodně a cíleně získat prostřednictvím vzdělávání (Lepuschitz a kol., 2018).

Ajzen (1991) se ve své studii zabývá propojeností postojů a myšlení studentů a tendencemi založit firmu, snaží se najít souvislosti mezi teoretickým rámcem podnikatelského vzdělávání s podnikatelskými záměry, viz schéma na obrázku 2 níže.

Obrázek 2: Vývoj podnikatelského záměru



Zdroj: Ajzen (1991)

Nejen hospodářské změny a společenské výzvy ovlivňují potřebné dovednosti a postoje, ale také vrhají nové světlo na roli univerzit. Puchovská (2019) tvrdí, že pokud má být jedním z cílů vysokého školství, aby vychovalo profesionály a odborníky ve svém oboru, mělo by klást důraz na hloubkové uchopení oborových prahových konceptů a to napříč znalostními dimenzemi a dimenzí kognitivních procesů tak, jak o tom mluví Bloomova taxonomie, i napříč strukturou pozorovaných výstupů z učení. Studenti přistupují k učení povrchně nebo hloubkově, a to v závislosti na studijním úkolu a vzdělávacím prostředí, ve kterém se učí. Významnou roli přitom hraje učitel, který pojímá výuku jako přenos informací, nebo spíše transformativně, jako konceptuální proměnu myšlení studenta.

Proces učení podnikání by se neměl omezovat pouze na teoretickou výuku ve třídě. Zásadní pro pochopení tohoto tématu je interakce s dnešním dynamickým obchodním prostředím (Dilts a Fowler, 1999). Efektivita podnikatelského vzdělávání do značné míry souvisí s dovednostmi učitele a jeho znalostmi, ale především s používáním

různých vyučovacích metod. Tyto metody by měly být konkrétně zacíleny na podnikání a vše, co s tím souvisí. (Arasti a kol., 2012). Jones a Iredale (2010) navrhl, aby podnikatelské vzdělávání vyžadovalo zážitkové styly učení, kreativní řešení problémů a učení vzbuzováním zájmu studentů. Vzdělávání, které je správně zaměřeno, má hlavní vliv na sebevědomí studentů v podnikání. Prostřednictvím pozitivně zaměřeného rozvoje ve výuce se úroveň sebevědomí studentů ohledně aspektů podnikání nejen upevňuje, ale také zvyšuje. Tento proces učení, díky kterému získávají jistotu, je motivuje k volbě podnikání jako alternativní volby povolání (Belás a kol., 2017).

Podobný pohled poskytuje Popescu a kol. (2016), který vidí klíčovou roli univerzit při vytváření pozitivního prostředí a podpory pro začínající podniky a mladé podnikatele. Studenti díky takovému přístupu ztrácí strach i nedůvěru, a naopak sílí záměr se touto dráhou povolání po studiích vydat.

Nové metody a přístupy ve výuce, které se zaměřují na kritické myšlení pro lepší učení, jsou stále populárnější. Hamilton (2016) uvádí, že je nutná transformace teoretické výuky směrem k aktivnímu učení, což spočívá ve změnách, které z pouhé prezentace informací učitelem ve třídě vytvoří koncept výzev pro studenty, které by je vedly k tomu, jak používat myšlení v dané disciplíně. Tento posun je založen na třech nových poznatcích kognitivní vědy: použití analogického myšlení; nejlepší proces učení probíhá, když existují jasné procesy, zdroje zaměřené na toto učení a také když vytváříme své názory na zjištění; existence konceptů prahů, které definují disciplínu a zároveň ji činí zajímavou a atraktivní pro studenty. Tabulka 5 níže popisuje transformaci v přístupu učení dle Hamiltona (2016).

Tabulka 5: Srovnání přístupů učení – Kritické myšlení pro lepší učení

	SOUČASNÝ PROBLEMATICKÝ PŘÍSTUP K VÝUCE	TRANSFORMOVANÝ PŘÍSTUP VÝUKY NA ZÁKLADĚ POCHOPENÍ, JAK JEDNOTLIVCI PŘEMÝŠLEJÍ A UČÍ SE
<i>Na co se zaměřit</i>	Rozhodnout o tématu nebo oblasti důrazu, často diktované vnějšími normami	Určit hraniční pojmy – tzv. „prahové koncepty“ a uspořádat kurz podle nich
<i>Co učit</i>	Výběr textů a témat	Výběr textů a témat, které jsou příkladem klíčových pojmů
<i>Jak učit</i>	Využívat přednášky, zadanou četbu, diskusi ve třídě apod.	Návrh lekce, v jejímž rámci, budou studenti donuceni ke konfrontaci s jejich nesprávným vnímáním
<i>Jak hodnotit</i>	Zadávat testy, kvízy a hodnocení esejí nebo projektů.	Návrh způsobu, jak hodnotit proces kritického myšlení studentů v daném oboru

Zdroj: Vlastní zpracování, převzato od Hamilton (2016)

Myšlenku posunu paradigmatu v přístupu k výuce přinesli také výzkumní pracovníci Meyer a Land (2005) na počátku 21. století, kdy provedli rozsáhlý výzkum studentů ekonomie britských univerzit, aby zjistili, co jim dělá problémy s učením. Zjištění bylo překvapivé, a to, že studenti nechtějí mluvit o obecně účinných technikách učení, ale mají zájem o probrání a pochopení toho, co jim nejde a s čím si primárně neví rady, tj. jak se učí a získávají klíčové znalosti ve svém oboru. Tyto poznatky vedly Meyera a Landa k pojmenování „prahových konceptů“. Popisují koncept prahu jako „přerušení“, které otevírá nové, dosud nedotčené způsoby uvažování o „něčem“. Může se tak objevit nový způsob chápání, interpretace nebo pohledu na něco – transformovaný vnitřní pohled na předmět, prostředí nebo dokonce pohled na svět.

Tento koncept chápání nových souvislostí a skutečností má osm hlavních prvků, kterými jsou:

- *transformativní* – způsobující významnou změnu ve vnímání předmětu;
- *nevratný* – pravděpodobně jej nelze zapomenout nebo se jej lze odnaučit jen s vynaložením značného úsilí;
- *integrační* – odhalení dosud skryté provázanosti něčeho;

- *problematický* – mohou vést k problematickým znalostem z různých důvodů;
- *ohraničený* – má konečné hranice a hraničí s prahy do nových pojmových prostorů;
- *diskurzivní* – provázanost identity žáka s myšlením a jazykem;
- *rekonstituce* – účinek prahových pojmů může znamenat méně zřetelný, kumulativní proces získávání dovedností;
- *liminality* – prvek (práh), který charakterizuje přechodné období/čas, ve kterém se změny odehrávají.

Prahové koncepty vedou nejen k transformovanému myšlení, ale i k transfiguraci identity a přijetí rozšířeného výkladu. Ve světle těchto pozorování se výše zmínění autoři domnívají, že liminalita může být užitečnou metaforou, která pomůže pochopit konceptuální proměny, jimiž studenti procházejí nebo s nimiž mají potíže a obavy z nich, zejména ve vztahu k pojmu "uvíznutí". Univerzity by pro tento proces v rámci vzdělávání studentů měly poskytnout prostor i učitele, kteří studentům (jednotlivcům nebo i skupinám) pomohou v rámci rozvoje projít touto transformativní funkcí, kdy zúčastnění jedinci získají nové poznatky a následně nový status a identitu v rámci komunity. Tento přechod je však často problematický, než se integruje do vyššího stupně propojení a usazení.

Evropská unie vydala publikaci „Vzdělávání v podnikání: Příručka pro pedagogy“, financovanou z rámcového programu pro konkurenceschopnost a inovace na podporu konkurenceschopnosti evropských podniků na období 2014–2020. Tato publikace evokuje, že podnikatelské vzdělávání není “jen” přípravou na podnikání. V příručce lze najít několik velmi zajímavých metod, které rozvíjejí podnikatelské postoje, dovednosti a znalosti studentů, nebo jinými slovy kompetence, které umožňují transformaci podnikatelských nápadů do skutečných akcí. Podnikatelské kompetence, které odrážejí realitu, vyžadují mnohem více, zejména netradiční participativní metody, které zaktivizují zapojení studentů do tvořivosti a inovací. Student získá tyto kompetence zejména tím, že bude schopen aplikovat praktické učení v reálných podmínkách. To znamená, že výukové předměty je třeba koncipovat tak, aby splňovaly tento praktický účel. Vzniká zde žádoucí efekt, který tlačí na propojení vzdělání s podniky a odbornou veřejností (European Commission, Enterprise and Industry Directorate-General, 2014).

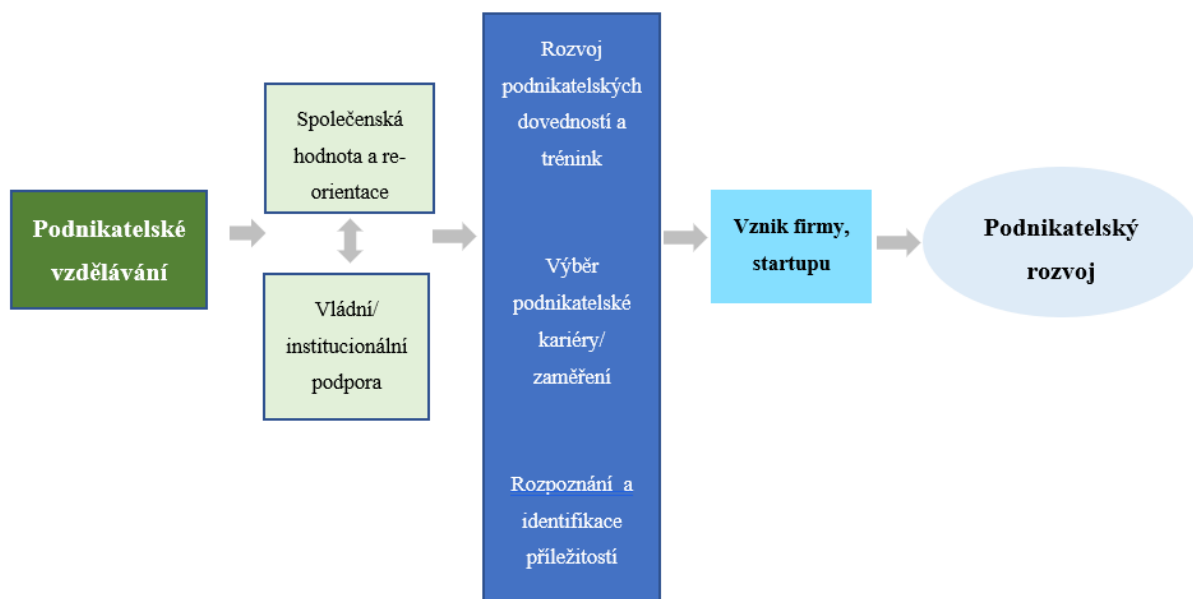
2.4.1 Modely pro moderní podnikatelské vzdělávání

Výchova k podnikání v Evropě je zaměřena především na ekonomické a obchodní školy. Klíčovými kroky pro další rozvoj je rozšíření obchodních kurzů do dalších oborů, jako jsou vědecká a technologická oddělení, která jsou línými inovativních nápadů, z nichž vznikají nové společnosti a start-upy. Koncepce směrem výchovy podnikatelů je více než žádoucí, protože, jak uvádí Wilson (2008), většina studentů v Evropě se po ukončení studia nestává podnikatelem. Ve Spojených státech je to podobné, lidé začínají podnikat až v pozdějších fázích své kariéry.

Po zahájení intenzivního rozvoje podnikatelského vzdělávání díky pilotnímu projektu ministerstva školství se na vysokých školách začínají rozvíjet nové vyučovací metody. Od raných obchodních soutěží, přes vzdělávání a školení samotných lektorů a učitelů, jsou předměty ve výuce zaměřeny na školení podnikatelských dovedností s důrazem na zvyšování kvality a rozmanitosti vzdělávacích stylů (Weiming a Chunyan, 2015).

Zajímavý pohled na to, jak podnikatelské vzdělávání utváří komplexní systém, je uveden v koncepčním modelu na obrázku níže. Garba (2010) vypracoval model podnikatelského vzdělávání, který vychází z potřeby zmírnit socioekonomickou nezaměstnanost, kterou je nezaměstnanost mladých lidí, ale může také vyvolat potřebu začlenit podnikatelské vzdělávání do vzdělávacího systému. V tomto případě je kladen důraz na podporu společnosti i na spolupráci učitelů a studentů, které jsou klíčovými faktory při transformaci podnikatelského vzdělávání. Role vlády a dalších institucí v této oblasti přibírá na významu, který spočívá v zajišťování příznivých podmínek pro rozvoj podnikání. A to jak z politického hlediska (zákony, normy a předpisy vzdělávacího a školského systému), tak z ekonomického hlediska (investiční pobídky, podpora, příležitosti) a v neposlední řadě z hlediska informačního (dostupnost seriálních, kompaktních informací, informační portály, obchodní poradenství). Pouze díky synergii těchto kroků může student získat potřebné kompetence ve vzdělávacích institucích. Dovednosti a znalosti, které jsou v praxi aktivně využívány, se mohou transformovat do zkušeností v podobě identifikace a využití příležitostí k vytvoření vlastního podnikání. Garbův koncepční model pro podnikatelské vzdělání a podnikatelský rozvoj je i s jednotlivými prvky znázorněn na obrázku 3.

Obrázek 3: Garba – koncepční model pro podnikatelské vzdělávání



Zdroj: Garba (2010), přeloženo

Otázky týkající se podpory, motivace a vytváření podmínek pro vzdělávání nových podnikatelů byly řešeny setkáním zainteresovaných stran zabývajících se touto problematikou na národním shromáždění EU v roce 2015. Navrhovaná doporučení vyplývající z této debaty jsou rozdělena do 4 kategorií. Tato doporučení se týkají vzdělávacího systému, spolupráce škol a soukromého sektoru, rozvoje podnikatelských dovedností a role učitelů (Narodnikonvent.cz, 2015; Somr a Mních, 2015).

Podpora podnikatelského vzdělávání zahrnuje následující doporučení: (Somr a Mních, 2015).

1) Vzdělávací systém

Vzdělávací systém by měl být vhodně nastaven tak, aby poskytoval motivaci k získání podnikatelských dovedností pro studenty s ambicí zahájit vlastní podnikání, ale také pro ty, kteří chtějí pracovat jako zaměstnanci.

2) Spolupráce mezi školami a soukromým sektorem

Téma navázání úzké a efektivnější spolupráce mezi školami a podniky je jednou z hlavních priorit. Naléhavá potřeba propojit studenty i žáky se skutečným pracovním prostředím a s praktickými postupy a návyky se čím dál tím zvyšuje. Kreativní metoda, jako například zakládání fiktivních společností, se globálně osvědčila při získávání

podnikatelských dovedností, kde mají studenti možnost naučit se praktické a projektové dovednosti související s řízením společnosti v bezpečném prostředí simulujícím realitu.

3) Obchodní dovednosti

Trénink obchodních dovedností a kompetencí je nedílnou součástí uceleného konceptu podnikatelského vzdělání. Mezi ně patří podpora souboru kompetencí a funkcí, které zahrnují kreativitu, invenci, schopnost realizace nápadů a podstupování rizik. Mezi klíčové kompetence spadají jazykové dovednosti, finanční gramotnost a počítačové dovednosti. Získávání podnikatelských dovedností ve vzdělávání by mělo fungovat na principu otevřeného seznamu, který bude postupně doplňován. Iniciativy, jako je „International Entrepreneurial Skills Pass“ nebo „Business School Initiative“, představené u průmyslového a technického vzdělávání, tuto myšlenku podporují.

4) Role učitelů

Dalším velmi klíčovým pilířem celé koncepce je opět role učitelů – dobré vedení studentů, ochota zapojit se do aktivit na podporu podnikání nad rámec jejich pracovních povinností ve škole (i formou dalšího vzdělávání). Cílem je také motivace učitelů k předávání znalostí a nových vyučovacích metod zajímavým způsobem. I odborníci napříč ekonomikou hrají důležitou roli ve vzdělávací oblasti podnikání. Tlak je vyvíjen na vytvoření podmínek na akademické půdě, které umožní zapojit odborníky, kteří budou moci předávat své zkušenosti mladším generacím, což zahrnuje také odstranění současných překážek, které brání odborníkům ve výuce ve školách, a vytvoření legislativních podmínek, které by takovou spolupráci dále podporovaly.

S doporučeními souzní i názor autorů Vincetta a Farlowa (2008), kteří jsou přesvědčení, že existuje několik způsobů, jak učit studenty prostřednictvím zkušenosti „vytváření“ podniků tak, aby studenti získali obchodní dovednosti a kompetence. Oba autoři jsou toho názoru, že student si může vyzkoušet určitý aspekt podnikatelského způsobu života, když se seznámí s takovými modelovými situacemi, v nichž může tyto znalosti "prožít". Velký význam také přikládají tvorbě podnikatelského plánu ve výuce podnikání a podpory ze strany pedagogů. Cílem učitelů by měla být promyšlená hodnota rozvoje obchodního plánu jako nástroje pro učení a také jako nástroje k profesnímu rozvoji v oblasti podnikání.

Autoři Morris a kol. (2013); Onstenk (2003); Rasmussen a kol. (2011) navrhli další z modelů, které zahrnují relevantní kompetence při přípravě studentů na

podnikatelskou činnost ve třídě. Například model od Onstenka (2003) navrhuje rámec kompetencí ve třech vrstvách:

- 1. vrstva – *klíčové dovednosti pro podnikání;*
- 2. vrstva – *podnikatel jako jednatel;*
- 3. vrstva – *podnikatel jako podnikatel.*

Do třetí vrstvy autor zařazuje kompetence, které by mohly být zahrnuty v rámci behaviorální úrovně modelu Iceberg: *schopnost rozpoznat a analyzovat obchodní příležitosti; schopnost komunikovat, přesvědčovat a mluvit se zákazníky; síť; a klíčové schopnosti podnikatelů.*

Sánchez (2012) později provedl pokus, ve kterém se zaměřuje na EE (Entrepreneurship education) a navrhuje, aby podnikatelské kompetence zahrnovaly sebe-účinnost, proaktivní osobnost a také podstupování rizika. Všechny podle modelu Iceberg patří do vědomé i nevědomé úrovně kompetencí podnikatelů. Jeho výzkum nenabízí ani nenavrhuje rámec podnikatelských kompetencí, ale spíše pouze samostatně měří výše uvedené kompetence. Na druhé straně Rasmussen a kol. (2011) vytvořili studii, která se zakládá na kompetencích identifikovaných pro práci na pracovišti, a poté byla převedena do univerzitního prostředí ke studiu vzniku spin-off.

Lilleväli a Täks (2017), kteří se zabývají kompetenčními modely jako nástrojem pro konceptualizaci systematického procesu rozvoje kompetencí v podnikání, výborně sestavují ucelené kompetenční modely pro takzvané EE (Entrepreneurship Education), v nichž uvádí výběr jednotlivých klíčových kompetencí i jejich subkompetencí, které jsou nezbytné pro systematický proces zlepšování rozvoje v této oblasti. Tyto kompetenční modely se třídí na přístupy – USA model, dánský model, model Spojeného království, severský model a model EU. V tabulce 6 níže lze přehledně vidět jednotlivé přístupy ke kompetencím, které jsou charakteristické pro dané modely.

Tabulka 6: Klíčové oblasti kompetencí a uvedené dílčí kompetence analyzovaných kompetenčních modelů EE.

UK MODEL	Oblasti kompetencí modelu Spojeného království jsou popsány poměrně široce a nejsou rozpracovány jako v jiných modelech.	Poznámky
	<p><u>Rozvoj podnikatelských kompetencí:</u></p> <p>Vyhledávání příležitostí, iniciativa, samostatnost, vyjednávání, přijímání rizika, intuitivní rozhodování, strategické rozhodování, schopnost pracovat s informacemi, strategická orientace.</p> <p><u>Zkušenosti z podnikatelského života:</u></p> <p>Řešení problémů, rozhodování pod tlakem, učení se praxí, zvládání nejistoty</p> <p><u>Porozumět podnikatelským hodnotám:</u></p> <p>Nezávislost, vlastnictví, důvěra, víra v sebe sama, orientace na akci</p> <p><u>Cítit se motivován k zahájení podnikatelské kariéry:</u></p> <p>Znát výhody, které podnikání přináší a porozumět jeho roli ve společnosti</p>	<p>Oblasti, které představují široký přístup</p>
	<p><u>Klíčové postupy pro rozvoj podnikání:</u></p> <p>Plánování, výzkum, vývoj, marketing, řízení, finance, regulace.</p> <p><u>Schopnost vytváření sítí (networking):</u></p> <p>Znalost rozvoje, držení, smysluplně maximalizovat hodnotu partnerství.</p> <p><u>Myšlení a vytrvalost při realizaci nového podniku</u></p>	<p>Oblasti, které představují úzký přístup</p>
USA MODEL	V rámci 3 sekcí 15 hlavních podnikatelských aktivit jsou kompetence prezentovány jako výsledky učení	Poznámky
	<p><u>Podnikatelské dovednosti:</u></p> <p>Procesy a vlastnosti spojené s podnikatelským úspěchem (podnikatelské procesy a rysy).</p>	<p>Oblasti, které představují široký přístup</p>
	<p><u>Připravené dovednosti:</u></p> <p>Základní obchodní znalosti a dovednosti, které jsou předpokladem pro to, aby se člověk stal úspěšným podnikatelem</p>	<p>Oblasti, které představují úzký přístup</p>

	<p>(základy podnikání, komunikační a digitální dovednosti, ekonomie, finanční gramotnost, profesní rozvoj).</p> <p><u>Podnikatelské funkce:</u></p> <p>Podnikatelské činnosti, které vykonávají podnikatelé při řízení podniku (finanční, lidské zdroje, informace, marketing, provoz, řízení rizik a strategické řízení).</p>	
DÁNSKÝ MODEL	Čtyři uvedené aspekty jsou původně popsány jako rozměry, které jsou vzájemně propojené a doplňují se a navrhuje se, aby byly zakotveny v základním kurikulu.	Poznámky
	<p><u>Akce:</u></p> <p>Schopnost a motivace implementovat hodnototvorné iniciativy a realizovat je prostřednictvím spolupráce, vytváření sítí, partnerství.</p> <p><u>Kreativita:</u></p> <p>Schopnost rozpoznávat a vytvářet nápady a příležitosti.</p> <p><u>Orientace na vnější prostředí:</u></p> <p>Porozumění okolním příležitostem/potřebám a jejich dynamickou interakcí s vlastní kapacitou a schopností přizpůsobit se konkrétním podmínkám v prostředí s cílem vytvářet sociální, kulturní a/nebo jiné finanční hodnoty.</p> <p><u>Postoj:</u></p> <p>Osobní smýšlení, které umožňuje čelit výzvám a mít víru ve vlastní schopnosti jednat ve světě a realizovat své sny a plány.</p>	
NORDIC (SEVERSKÝ) MODEL	Osobní zdroje (např. vytrvalost) jsou zvýrazněny v jiné kategorii, protože je složité je učit, testovat, a posoudit. Mají však zásadní význam pro podporu rozvoje myšlení	Poznámky
	<p><u>Akce:</u></p> <p>Schopnost žáků podniknout hmatatelné akce (plánovat, strukturovat, provádět, spolupracovat, komunikovat, spravovat finance a zdroje).</p> <p><u>Kreativita:</u></p> <p>Schopnost vidět, cítit, vytvářet příležitosti, řešit problémy, přemýšlet různými způsoby, experimentovat s různými formami znalostí.</p>	

	<p><u>Externí kompetence:</u></p> <p>Znalosti, porozumění interakce s kulturou, okolním světem, externí strany</p> <p><u>Osobní zdroje:</u></p> <p>Subjektivní víra a důvěra v to, jak jeden může jednat ve světě, prostředky k usnadnění toho, jak lze sny/vize realizovat.</p>	
EU MODEL	3 kompetenční oblasti modelu zahrnují 15 dílčích kompetencí, které se skládají ze 442 výsledků učení. Všechny kompetence lze dosáhnout na různých úrovních. Všechny výsledky učení jsou přizpůsobeny jednotlivcům i skupinám.	
	<p><u>Nápady a příležitosti:</u></p> <p>Vyhledávání příležitostí, kreativita, vize, oceňování nápadů, etické a udržitelné přemýšlení/myšlení</p> <p><u>Zdroje:</u></p> <p>Sebeuvědomění a vlastní účinnost, motivace, vytrvalost, mobilizace zdrojů, finanční a ekonomická gramotnost, mobilizace ostatních</p> <p><u>Akce:</u></p> <p>Převzetí iniciativy, plánování a řízení, vyrovnat se s nejistotou, nejednoznačností a rizikem, pracovat s ostatními, učení se zkušeností.</p>	

Zdroj: Lilleväli a Täks (2017), upraveno

Delphi studie, ve které Morris a kol. (2013) zapsali 13 kompetencí a otestovali je „před-po“ v podnikatelském kurzu, vrhá zajímavý pohled na toto téma. Jejich zjištění kategorizují behaviorální a postojevé kompetence, které by mohly definovat obsah programů podnikatelského vzdělání. Nicméně touto formou nabízejí pouze seznam kompetencí, které mají být zahrnuty do programu EE, ale nenabízejí integrovaný rámec jako celek. Heinrichs (2016) poukazuje na to, že aby byl kompetenční model podnikatelského myšlení a jednání v souladu, musí podnikatelské kompetence v první řadě zahrnovat kognitivní, motivační, emoční a volní aspekty. Ke zvládnutí rozmanitých krizových situací je nutná aplikace poznávání nebo znalost deklarativních, procedurálních a strategických podnikatelských dovedností. Kvalitu vědomostí také zesilují zkušenosti a reflexe z relevantních situací a možnost dělat chyby.

Velký přínos pro konceptuální model v rozvoji kompetencí v oblasti podnikání přinesli autoři Deist a Winterton (2005), kteří zhotovili jeden z nejcitovanějších akademických modelů - vícedimenzionální model, který slouží pro seskupování pracovních kompetencí do širších kompetenčních oblastí. Tento model přilákal pozornost mnoha autorů a vědců, kteří se věnují otázce vzdělávání, jelikož symbolizuje různé základní prvky, které mají pravděpodobně odlišné důsledky pro rozvoj a hodnocení. Přestože je možné tyto domény koncepčně rozlišit, z empirické zkušenosti vyplývá, že jsou viditelně propojené a měly by být aktivovány společně tak, aby bylo možné nabýt kompetentnosti i v odborné praxi (Lans a kol., 2018).

Čtyři typy domén kompetencí, které lze koncepčně oddělit (Deist a Winterton, 2005):

1) Kognitivně orientovaná doména

Tato doména zahrnuje kognice (soustava vzorců v mysli jedince, funkční celek, v němž jsou uloženy mj. též poznatky získané opakovanou komunikační zkušeností, znalosti a porozumění.) Pod tuto doménu orientovanou na poznání se řadí kompetence „Schopnost identifikování příležitostí“, která je důležitá pro začátek podnikatelského procesu; realizace obnovy a změny/vytváření nových hodnot. V této souvislosti je hlavním účelem pochopení procesu, role a významu, který je základem identifikace příležitostí, aby se mohlo zkoumat, jak tuto kompetenci vhodně hodnotit a rozvíjet v rámci vzdělávacího kontextu (Lans a kol., 2018). Baggen (2017) v současném výzkumu v oblasti podnikání ukazuje, že kompetence k identifikaci příležitostí zahrnuje nejméně dva základní rozměry, které jsou důležité pro hodnocení a učení – záměrné generování a evaluace nápadů. V praxi to znamená, že je vysoká nejistota ve fázi tvoření nápadů, a proto ve druhé evaluační fázi jedinec implicitně zvažuje, zda má nápad skutečný potenciál – zkoumá životaschopnost (řešení problémů zákazníků, generování zisku a zvládnutí rizika) a odlišnosti (originalita produktu a jeho potenciál změnit trh).

2) *Funkčně orientovaná doména*

Tato doména obsahuje provozní prvky kompetencí, jako jsou dovednosti a know-how související s prací. Jedná se o specifika jednotlivých odvětví a povolání či funkcí.

3) *Sociálně orientovaná doména*

Tato doména zahrnuje interakci s ostatními lidmi. Význam této kompetence pro podnikání se odráží v práci podnikatelských sítí a týmovém podnikání. Díky sociálním sítím se totiž ukazují výhody v podobě přístupu k novým informacím, zdrojům či radám nebo také nová uskupení pro zahájení nových projektů. Podnikání většinou nebývá sólo kariéra, ale synergie více lidí za stejným účelem, byť se role v týmu mohou lišit. Tato kompetence velmi ovlivňuje budoucí rozvoj sociálního kapitálu studentů/ budoucích podnikatelů a ve výsledku i úspěšnost podniku (Lans a kol., 2018). V dalších publikacích výzkumu Lans a kol. (2016) rozlišuje také zejména jde-li o MSP (malé a střední podnikání) interakční partnery – interní (podnikatelský tým) nebo externí (stakeholderi – potencionální zákazníci, dodavatelé, poradci apod.). Do této domény spadá taktéž důležitost sociálního povědomí jako je např. sociální vnímání a adaptace. V rámci sociální kompetence kromě schopnosti porozumění svojí perspektivě a perspektivě druhých je zapotřebí schopnosti koordinace v emocionálně náročných sociálních interakcích a situacích. Tato emocionální dynamika obsahuje schopnost jednání a prožívání i v situacích pod vlivem pocitů (mocenských rozdílů, hrdosti, selhání, odmítnutí, závisti atd.), proto je dobré tento balíček spadající pod sociální dovednost v podnikání kultivovat (Arpiainen a kol., 2013).

4) *Meta-orientovaná doména*

Tato doména zahrnuje kompetence, které usnadňují rozvoj ostatních domén - např.: kompetence typu reflexe a kompetence, které se využívají k osobním hodnotám, což znamená orientaci na hodnotu systémů, související hlavně s morálním charakterem. Lze tedy říci, že sem spadají kompetence morální či etické, které přispívají k udržitelnosti podnikání. Udržitelnost si lze v tomto případě představit jako normativní aspekt řešící otázku rovnováhy ekologicko-hospodářských systémů v rámci environmentálních a obchodních praktik. Patří sem právě morální a etický přesah hmatatelných obchodních výsledků než jen např. profit/zisk/obrat (Lans a kol., 2018).

Díky celosvětové dostupnosti informací lze čerpat nápady a zajímavé pobídky z mnoha webových stránek, které jsou vytvořené ve spolupráci s karierními centry, jako

je třeba CareerOneStop (vytvořené Ministerstvem práce a správy zaměstnanosti a vzdělávání v USA), který napříč odvětvími pomáhá s aktualizací kompetencí a jejich zařazením díky funkčnímu kompetenčnímu modelu „Clearinghouse“. Tento model je založen na vrstveném rámci „stavebních bloků“, kdy jednotlivý stavební blok představuje kompetenci (shluk souvisejících dovedností, znalostí a schopností, které ovlivňují hlavní část práce člověka), která je nezbytná pro úspěšný výkon v odvětví nebo povolání reprezentovaném modelem. Uživatelé mohou revidovat, odstraňovat nebo přidávat nové stavební bloky a vytvářet si vlastní přizpůsobené kompetenční modely, které odrážejí dovednosti, znalosti a schopnosti potřebné v jejich odvětví nebo povolání. Stavební bloky jsou uspořádány do vrstev souvisejících kompetencí. Uspořádání pater do pyramidálního tvaru představuje zvyšující se úroveň specifčnosti a specializace obsahu na horních patrech pyramidy. Vrstvy rámce stavebních bloků zahrnují kompetence zobrazené v tabulce 7 níže.

Tabulka 7: Kompetenční model Clearinghouse

	ZÁKLADNÍ KOMPETENCE		KOMPETENCE SOUVISEJÍCÍ S PRŮMYSEM		KOMPETENCE SOUVISEJÍCÍ S POVOLÁNÍM
Úroveň 1	Kompetence osobní efektivity	Úroveň 4	Technické kompetence v celém odvětví	Úroveň 6	Znalostní kompetence specifické pro povolání
Úroveň 2	Akademické kompetence	Úroveň 5	Technické kompetence v průmyslovém sektoru	Úroveň 7	Technické kompetence specifické pro povolání
Úroveň 3	Kompetence na pracovišti			Úroveň 8	Požadavky specifické pro povolání
				Úroveň 9	Manažerské kompetence

Zdroj: Vlastní zpracování, převzato z: www.careeronestop.org (2020)

Univerzity tedy mohou do svých studijních programů zakomponovat předměty a metody výuky, které podporují základní kompetence, vč. podnikatelských kompetencí, aby simulovaly procesy z byznysu. Může se jednat např. o týmová řešení projektů na témata zadaná firmami či o projektové řízení inovací buď jednotlivcem nebo týmem. Tato

cesta znamená učení se hrou, vzdělávání prostřednictvím „podnikatelské aktivity“, kdy se formují základní kompetence, které firmy hledají (Careeronestop.org, 2020).

2.4.2 Podnikatelské prostředí a vzdělávání v České republice

Přestože se situace v oblasti podnikového vzdělávání v českém prostředí posouvá k novým, aktivnějším metodám a přístupům, naráží systém stále na formu, která je vysoce zaměřená na úkoly a nezdůrazňuje řešení vícerozměrných obchodních výzev.

Ekonomické obory a programy by měly kopírovat potřeby společnosti. Mezi obchodními znalostmi a dovednostmi studentů existuje jasný rozdíl (Gavurova a kol., 2018). Podnikatelské vzdělávání v českém prostředí není masivně podporováno, ale i tento směr se začíná obracet k lepšímu. Přestože podpora podnikání v rámci vzdělávacího systému České republiky existuje, není komplexní, strukturovaná a je fragmentována v podobě jednotlivých iniciativ různých vzdělávacích institucí, společností či jiných subjektů. Důležité je, že bohužel neexistuje jednotná strategie ani akční plán k jeho provedení. Ačkoli je legislativní rámec nastaven relativně dobře a pružně, mezera spočívá v nedostatku konkrétních iniciativ k jeho dosažení, a proto existuje současná situace, kdy nejsou dostatečně rozvinuty podnikatelské kompetence ve školách (Narodnikonvent.cz., 2015).

Nový trend však dává příležitost vzniku dalších platforem a programů, podporujících podnikatelské vzdělávání a iniciativy pro podnikání. Například Národní institut pro vzdělávání se začal zabývat oblastí „Výukou podnikání v praxi“. Cílem tohoto vzdělávání je rozvoj podnikatelských kompetencí již studentů středních škol. Ve spolupráci se soukromým obchodním klubem byla vytvořena forma podnikatelského vzdělávání ve formě „*Business for Breakfast*“. Pedagogickým cílem projektu bylo připravit žáky na profesní život prostřednictvím seznámení se skutečnými společnostmi na trhu, v rámci něhož museli žáci prokázat kreativní myšlení. Dalšími aktivitami byly například nácvik prezentačních a komunikačních dovedností. V této souvislosti se rovněž vytváří webinář a nové digitální portfolio pro rozvoj podnikatelských kompetencí (Národní ústav pro vzdělávání, 2013).

Podporu rozvoje podnikatelského vzdělávání v České republice poskytuje řada platforem, například rozsáhlý webový rozcestník rozvoje podnikání, který obsahuje 3 oblasti: „*Rozvojové nástroje*“ - výukové materiály a nástroje pro každého, kdo chce

rozvíjet své podnikání; „*Ve škole*“ - rozvoj učitele a studenta podnikání ve škole), „*Mimo školu*“ - podnikání ve volném čase a mimoškolních aktivitách (Podnikavost.cz, 2018).

Nový operační program 2014–2020 s názvem „*Výzkum, vývoj a vzdělávání*“ (financovaný z evropských zdrojů a ze strukturálních a investičních fondů) nabízí vzdělávacím institucím mnoho příležitostí k posílení podnikání studentů. Program si klade za cíl rozvíjet podnikatelské kompetence jako prioritu číslo 1. V rámci této národní a centralizované iniciativy Centrem fiktivních společností je studentská soutěž Achievement – Young Enterprise Europe (JA-YE). Studenti napříč obory se účastní se svou vlastní vytvořenou společností/firmou (zaměřenou na produkty či služby). Mohou si tak vyzkoušet „skutečné“ podnikání v ochranném systému a díky zapojení mnoha škol je tak vytvořena i přiměřená konkurenceschopnost, jako tomu z pravidla bývá také v tržním prostředí (Schooleduactiongateway, 2016).

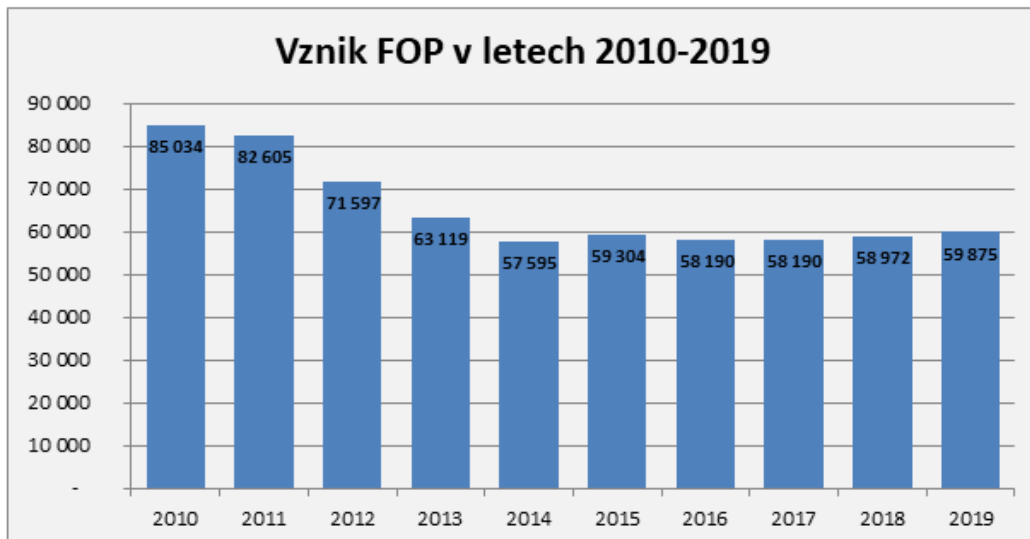
Sociální hodnota a re-orientace

Zajímavým pohledem souvisejícím s podnikáním je vývoj sociální orientace zejména mladých potenciálních nebo stávajících podnikatelů (jednotlivci do 30 let) a také z pohledu genderu (muži/ženy).

Například, jak uvádí Businessinfo.cz (2019), rozvoj podnikání prošel od roku 2011 významnou transformací, počet nových podnikatelů do 30 let se zvýšil téměř o dvě třetiny, zatímco počet podnikatelů ve věku od 31 do 40 let klesl o polovinu. Novější údaje z roku 2018 ukazují, že v České republice zahájilo podnikání více než 28 000 lidí mladších 30 let, 16 000 podnikatelů v rozmezí 31–40 let, 8 500 ve věkové skupině 41–50 a méně než 4 000 nových podnikatelů bylo 51 let a více. Mladí podnikatelé do 30 let jsou jedinou věkovou skupinou, která se každoročně zvyšuje. V roce 2019 sledovala průzkumná společnost CRIF (Czech Credit Bureau) největší nárůst počtu fyzických osob podnikatelů (FOP) ve zpracovatelském průmyslu (2846), odborných, vědeckých a technických činnostech (1909) a informačních a komunikačních aktivit (1902). Počet podnikatelů se snížil o 7 809 v obchodě a o 453 v ubytovacím a restauračním sektoru (Informaceofirmach.cz, 2020).

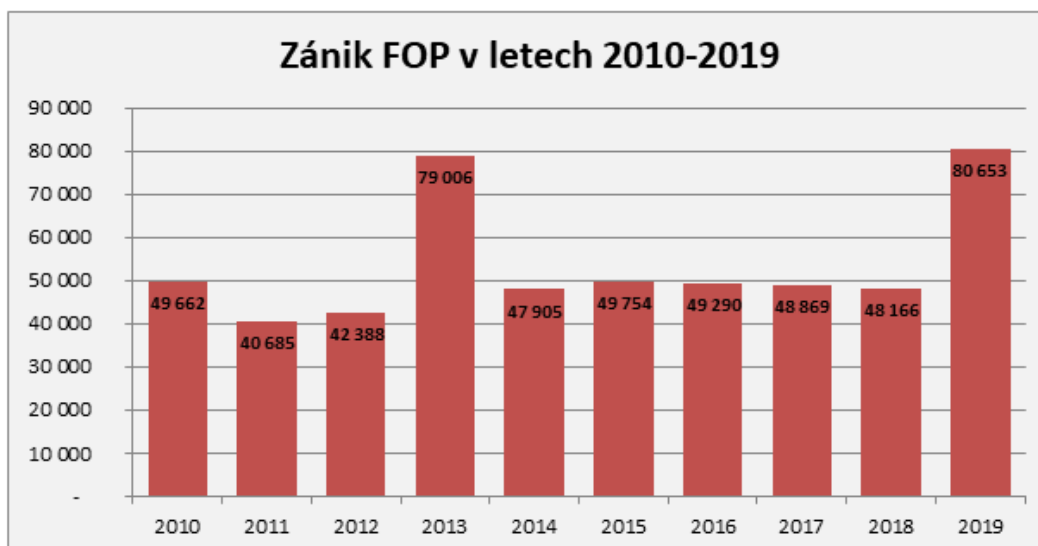
Následující obrázky 4 a 5 ukazují graficky vývoj počtu podnikatelů jako fyzických osob v České republice.

Obrázek 4: Přírůstek nových podnikatelů (FOP) v období 2010-2019 v České republice.



Zdroj: *Informaceofirmach.cz (2020)*

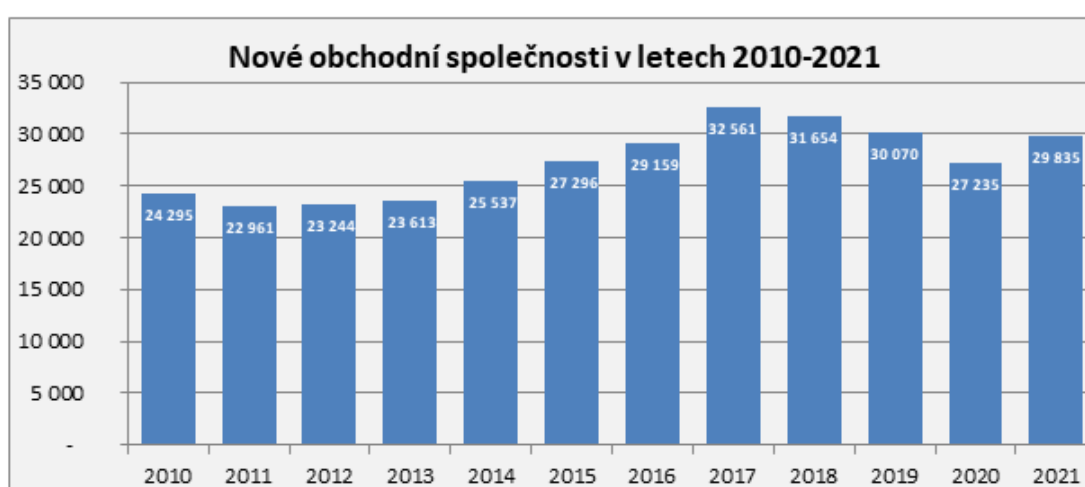
Obrázek 5: Zánik podnikatelů (FOP) v období 2010-2019 v České republice.



Zdroj: *Informaceofirmach.cz (2020)*

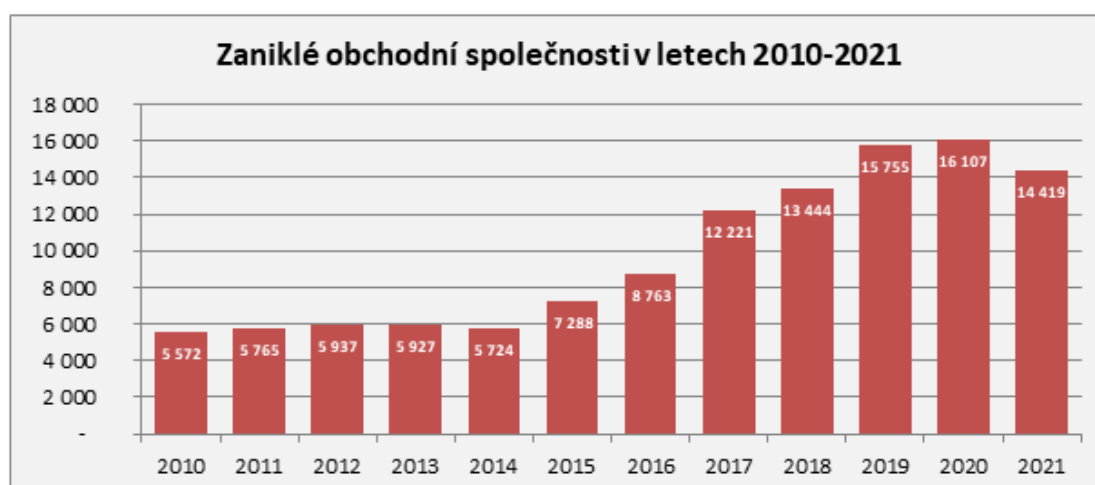
Vývoj podnikání v České republice ovlivnila nejen pandemie COVID-19, ale také platnost novely insolvenčního zákona. Tyto aspekty ovlivnily nejvíce rok 2021, kdy bylo vyhlášeno za poslední 4 roky nejvíce firemních bankrotů (386 bankrotů obchodních společností, 3338 bankrotů fyzických osob podnikatelů a 8 389 osobních bankrotů). (Informaceofirmach.cz, 2021). Přestože došlo díky těmto faktorům k úbytku stávajících podniků, v roce 2021 se trend v počtu zakládání nových společností vrátil na před covidovou úroveň roku 2019 (Informaceofirmach.cz, 2022a). Trend vzniku a zániku obchodních společností je graficky zobrazen viz obrázek 6 a 7 níže.

Obrázek 6: Nové obchodní společnosti v letech 2010-2021



Zdroj: Informaceofirmach.cz, (2022a)

Obrázek 7: Zaniklé obchodní společnosti v letech 2010-2021



Zdroj: Informaceofirmach.cz (2022a)

Data ohledně vývoje v první polovině roku 2022 ukazují, že z počtu nově vzniklých živnostníků je polovina ve věku 30 let, celkově pak 91 % všech nových živnostníků spadá do věkové kategorie do 50 let. Celkově tak zahájilo podnikání 38 697 živnostníků a 24 687 živností zaniklo. V kategorii zaniklých živností převažovali v tomto období starší lidé ve věku 61 let a více. Nejvíce vznikajících nových živností bylo v Praze, Středočeském kraji, Zlínském kraji a na Vysočině. Z pohledu sektorového největší rozkvět zažívala oblast informatiky a komunikačních činností, dále doprava a skladování i administrativní činnost. Snížený nárůst živnostníků zaznamenala odvětví obchodu, ubytování, stravování a nakládání s nemovitostmi (Informace o firmách.cz, 2022b). Čistý přírůstek v prvních šesti měsících roku mezi lety 2017 až 2022 lze vidět na obrázku 8 níže.

Obrázek 8: Čistý přírůstek v prvních šesti měsících roku mezi lety 2017 až 2022

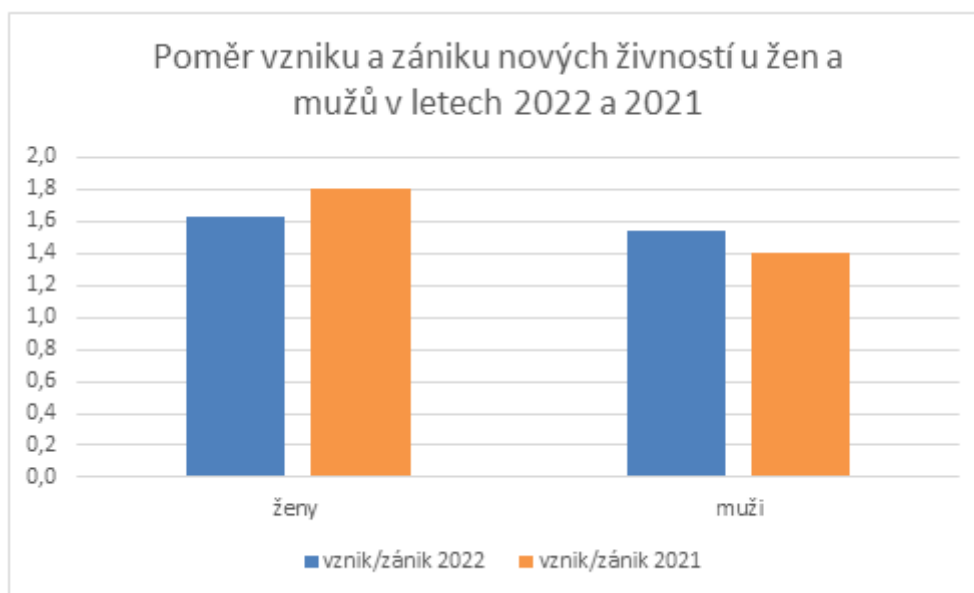


Zdroj: *Informaceofirmach.cz (2022b)*

Další pozitivní sociální transformaci v podnikání v České republice zaznamenala AMSP ČR (Asociace malých a středních podniků a řemesel v České republice) a to takovou, že ženy mají rozhodující roli v pozitivním trendu zakládání podniků. V období 2011–2017 činil absolutní nárůst počtu podnikatelek 54 063, zatímco v případě podnikatelů činil nárůst pouze jednu desetinu z 5 541. V letech 2016–2017 činil absolutní nárůst počtu podnikatelek 7 858, zatímco počet podnikatelů se zvýšil o 5 734. Analýza ukazuje, že v roce 2017 bylo v průměru vydáno 1,5 živnostenského oprávnění na muže a

1,3 živnostenského oprávnění na ženu (Amsp, 2018). Navzdory koronaviru se počet podnikajících žen zvýšil. Za rok 2020 vzrostl počet podnikajících žen o 11 tisíc oproti předchozímu roku a celkově podnikalo přes 756 tisíc žen s více než milionem živnostenských oprávnění. Zajímavou informací také je, že řada nově registrovaných podnikatelek se k vlastnímu podnikání odhodlala až poté, co přišla o práci z důvodu omezení činnosti zaměstnavatele v důsledku Covid-19 (Businessinfo.cz, 2021). V první polovině roku 2022 se na počtu nově vzniklých živnostníků podílely ženy 39 % a muži 61 %, zajímavým faktem je to, že ohledně zaniklých živností v tomto období se ženy podílely pouze 37 % a muži 63 %, čili tempo růstu počtu podnikatelek byl vyšší než u podnikatelů (Informaceofirmach.cz, 2022b). Na obrázku 9 dole je znázorněn poměr vzniku a zániku nových živností u žen a mužů v letech 2022 a 2021.

Obrázek 9: Poměr vzniku a zániku nových živností u žen a mužů v letech 2022 a 2021



Zdroj: Informaceofirmach.cz (2022b)

Velmi oblíbenou oblastí podnikání v českém prostředí jsou start-upy. V této souvislosti se Česká spořitelna rozhodla zmapovat současnou situaci a možnosti. Již existující Start-upy, nové start-upy nebo podnikatelské nápady jsou navrženy tak, aby svými inovativními jedinečnými řešeními přispěly k ziskovosti lidí a společnosti. Analýza, která souvisí s rokem 2019, ukazuje, že počet start-upů byl přibližně 2100. Téměř polovina všech startupů v České republice působí v oblasti technologií. S velkým odstupem následují na druhém a třetím místě elektronický obchod a služby. Ale ne každý startup uspěje na trhu: 23 % z nich ukončí svoji činnost, protože zakladatelé nejsou

schopni vybrat do týmu správné lidi a vést je, 29 % nemá dostatek prostředků na další rozvoj. Většina z nich však mizí z prozaičtějšího důvodu: jejich produkt není na trhu potřebný (42 %). Proto většina startupů v České republice existuje méně než tři roky. Analýze se rovněž podařilo profilovat „typického“ zakladatele start-upu v České republice, jehož zástupcem je muž ve věku kolem 30 let s vysokoškolským vzděláním, který získává peníze na zahájení podnikání zejména od rodiny nebo přátel. (Csas.cz, 2019).

Vládní / institucionální podpora

Není pochyb o tom, že podpora ze strany vládních a nevládních institucí je pro podnikání velmi důležitá. Různá forma podpory podnikání je k dispozici nejen v rámci České republiky, ale také v rámci Evropské unie. Trend digitalizace světa a tlak moderní společnosti také umožnil velký rozvoj informačních kanálů a platforem, které vytvářejí nové velmi zajímavé propagační akce, soutěže nebo jiné formy, které usnadňují podnikání v zemi.

Česká společnost si velmi dobře uvědomuje důležitost aktivizace mladých lidí nebo studentů k podnikání. Za tímto účelem jsou zřizovány různé podpůrné programy, projekty a sdružení. Ve spolupráci s Komerční bankou a mediálním partnerem TRADE NEWS připravuje AMSP ČR platformu Your Way – Young Business. Kromě toho je například od roku 2018 spojen také s praktickým úkolem To Do! Jsou to workshopy, které účastníkům pomohou rozvíjet jejich skutečné záměry a posílit sebevědomí v podnikání. Tyto workshopy se konají na 9 českých univerzitách, několika dalších vzdělávacích institucích a mají stovky absolventů. Kromě toho se Asociace snaží organizovat pravidelná setkání s názvem MEET UP v Praze a Brně, která zahrnují zajímavé hosty, prezentace projektů, dobré jídlo a networking (Svou-cestou.cz, 2015).

Je třeba dodat, že mladí lidé potřebují jako formu podpory komplexní balíček skládající se nejen z informačních služeb zaměřených na možnost získání finančních zdrojů a marketingových informací, ale také aktivní mentoring, což znamená přímý přenos zkušeností od odborníků a skutečných úspěšných obchodních ikon, aby si vše správně propojili a nastartovali své podnikání v dlouhodobém měřítku.

V roce 2018 byla v České republice spuštěna nová platforma s názvem „Team Czechia“ na podporu podnikání ve spolupráci s Ministerstvem průmyslu a obchodu, které sdružuje sedm státních institucí (CzechInvest, CzechTrade, Česká exportní banka, Česko-

moravská záruka a Rozvojová banka, Exportní garanční a pojišťovací společnost, Technologická agentura České republiky a nově také Český cestovní ruch). Tato platforma reaguje na aktuální potřeby podnikatelů na poskytování služeb v komplexní podobě. Účel je jasný: lepší orientace ve službách jednotlivých organizací a snazší přístup k veřejné podpoře. Team Czechia, jako jediná platforma tohoto formátu, může poskytnout komplexní podporu od financování a pojištění, přes výzkum, inovace a vývoj až po investice a export. Podobné platformy a týmy již fungují např. ve Skandinávii a mnoha dalších ekonomicky vyspělých zemích. Nutno podotknout, že i Česká republika patří mezi země s relativně vysokým počtem technologií a inovací a start-upů (Cmzrb, 2018). Bylo zjištěno, že pouze 14 % startupů v zemi zajišťuje potřebné prostředky prostřednictvím bankovní půjčky. Start-upy jsou financovány prostřednictvím fondů rizikového kapitálu, soukromých investorů nebo skupinového financování. Podporu lze získat také od státu, zejména prostřednictvím agentury CzechInvest nebo Evropského investičního fondu (EIF). V České republice existuje také několik širších platforem, které mohou těmto novým podnikatelům významně pomoci. Aktivity těchto platforem sahají od mentoringu po vytvoření sítě, díky níž můžete najít potenciální obchodní partnery a investory, kteří by mohli začít podnikat. V současné době funguje přibližně 60 inkubátorů a akceleratorů. Program akcelerace dosud využívalo jen asi 30 % českých startupů, což také znamená částečnou neznalost startupů o možnosti podpory (Csas, 2019).

Další podporu podnikání v evropském formátu v rámci EU každoročně poskytuje otevřená výzva Programu pro podnikání a inovace pro konkurenceschopnost (Mpo.cz, 2015). V následující tabulce 8 jsou přehledně uspořádány iniciativy k podnikání v rámci operačního programu 2014-2020 „Výzkum, vývoj a vzdělávání“.

Tabulka 8: Iniciativy k podnikání v rámci operačního programu 2014-2020 „Výzkum, vývoj a vzdělávání“

NÁZEV INICIATIVY	Kreativní podnikání ve školách	Středisko fiktivních firem	JA Titan	Abeceda podnikání	Podnikavost.cz
TYP INICIATIVY	Online fórum	Program pro mladé podnikatele	Program pro mladé podnikatele	Vzdělávací kurzy pro žáky	Resources website
NÁZEV PROVÁDĚČÍHO ORGÁNU	Mezinárodní konsorcium partnerů	Národní centrum pro vzdělávání	Junior Achievement Česká republika	Junior Achievement Česká republika	Yourchance, o.p.s.
ÚROVEŇ VZDĚLÁNÍ	Střední školy, odborné vzdělávání a příprava	Střední školy, odborné vzdělávání a příprava	Střední školy	Základní školy	Základní školy, střední školy, odborné vzdělávání a příprava
CÍLOVÁ SKUPINA	Instituce	Instituce	Žáci	Žáci	Instituce, učitelé

Zdroj: Schooleduactiongateway.eu (2016)

2.5 Výukové metody/techniky pro podnikatelské vzdělání a rozvoj kompetencí

Podnikatelské vzdělávání ve vysokoškolských kurzech je nabízeno na různých úrovních, včetně bakalářských, magisterských a doktorských stupňů. Způsob výuky podnikání se může lišit v závislosti na dosažené kvalifikaci a zkušenostech studentů. Úvodní kvalitní kurzy podnikání mají tendenci se zaměřovat na obecné otázky týkající se podnikání, jako je např. rozpoznávání příležitostí. V pokročilejších kurzech může být podnikatelské vzdělávání specifickější v tom, že je zaměřeno na stanovené cíle. To zahrnuje firemní nebo malé obchodní formy podnikání, které vyžadují, aby se vyučovalo jiným způsobem. Stále více obecných kurzů podnikání jsou povinné, protože studenti potřebují získat praktické obchodní znalosti. Předměty mohou být také volitelné, pokud

jsou součástí volitelného předmětu. U studentů, kteří absolvují podnikatelské kurzy jako volitelné předměty, je větší pravděpodobnost, že se budou aktivně učit (Ratten a Jones, 2021; Rauch a Hulsink, 2015). Alain a Gailly (2004) uvádí, že obsah podnikatelského programu má rozvíjet tyto oblasti: technické dovednosti, obchodní manažerské dovednosti a osobní podnikatelské dovednosti. Proto je třeba zvolit takovou výukovou metodu, která pokryje tyto potřeby rozvoje zároveň a bude odrážet aktuální situaci trhu.

Co se týče metod výuky podnikání, nenabízí se žádná určitá metoda. Z přehledu literatury o podnikání vyplývá, že dochází ke změnám od konvenční výuky podnikání k moderním metodám založeným na "akčním učení". Zdá se, že většina autorů rozděluje výukové metody do dvou skupin, které se označují jako "tradiční metody/pasivní metody" zahrnující běžné přednášky a "inovativní metody/aktivní metody", které jsou více založené na akci (Mwasalwiba, 2010).

Na to navazují i názory dalších autorů (Baldwin a kol., 2011; Bennis a O'Toole, 2005) v oblasti výukových metod, kteří zjistili, že existují velké rozdíly mezi znalostmi a dovednostmi potřebnými pro reálný svět podnikání a akademickými znalostmi a dovednostmi získanými v rámci podnikání. To vyvolalo značnou pozornost věnovanou identifikaci nejefektivnějších výukových metod při snižování rozdílu a rozvoji požadovaných profesních dovedností. V důsledku toho se rozvíjejí různé přístupy:

- *akční učení* (Reynolds a Vince, 2004)
- *učení založené na důkazech/problémech* (Rousseau a McCarthy, 2007)
- *učení založené na praxi* (Raelin, 2008)
- *učení založené na řešení problémů* (Lovelace a kol., 2016)
- *simulace jako metoda zážitkového učení* (Salas a kol., 2009; Zelin II, 2010)

Další pohledy na rozdělení výukových metod pro podnikání přináší Lonappan (2013) a to v podobě: případové studie, skupinové diskuse, individuální prezentace, individuální písemné zprávy, skupinového projektu, formální přednášky, hostujících přednášejících, akčního učení, seminářů, učení prostřednictvím webu, videozáznamy. Yadollahi a kol. (2009) se zaměřují právě na praktické metody výuky, workshopy, semináře, rozhovory, návštěvy podnikatelů a projevy. Ze studie od Solomona a kol. (2002) vyplývají jako nejoblíbenější výukové metody v oblasti podnikání zejména tvorba podnikatelských plánů, případové studie a přednášky. Arasti a kol. (2012) považují za nejdůležitější metody výuky podnikání skupinový projekt, případovou studii,

individuální projekty, vypracování nového investičního projektu, řešení problémů, vedení mladých podnikatelů podporou jejich projektů, školení v oblasti investic, skupinovou diskusi, oficiální projev, rozhovory s podnikateli, simulace a vědecké návštěvy. Pro Bagera (2011) je to výuková metoda formou podnikatelských táborů. V přístupu Potera (2008) a Rahimi (2014) lze v rámci výukových metod vyzdvihnout plánování podnikání, případové studie, zahájení podnikání studenty, podnikatelské hry, týmy a sítě studentských podnikatelů, stáže v malých podnicích, studie proveditelnosti, trénink komunikace, získání poradenství při zahájení malého podnikání, distanční vzdělávání a externí spolupráci a jako výukové metody podnikání nabízí podnikatelské simulace, hry, analýzu a diskusi o reálných podnicích, skupinovou práci, mentoring, networking (společné zkušenosti), tutoring, akční učení, problémově orientovanou metodu, podporu vrstevnické skupiny, odborné poradenství a intenzivní poradenství a přístup k podnikatelským sítím.

2.5.1 Charakteristika výukových metod

Obchodní a ekonomické školy mají k dispozici celou řadu výukových metod, včetně přednášek, případových studií, obchodních her, simulací, online přednášek, hraní rolí a stáží. Vzdělávací filozofie obchodních škol a vyučujícího může vést k určitému typu (typům) výukové metody (metod) (Ardalan, 2006). Neustále se rozvíjející svět podnikání vytvořil větší prostor pro další metody zážitkové výuky jako jsou obchodní hry a simulace, prostřednictvím kterých si žáci mohou vyzkoušet výsledky svých rozhodnutí. Díky tomu se různé typy simulací staly třetí široce akceptovanou výukovou metodou mezi obchodními školami (Woolfolk Hoy a kol., 2013).

Nejrozšířenější a nejběžnější forma výuky, která se stále uplatňuje ve vzdělávacích institucích, je prostřednictvím přednášek. Přednášky jsou známé jako nejefektivnější způsob, jak poskytnout velké množství myšlenek, teorií, principů a rámců a pojmů prostřednictvím kognitivně pasivních metod velkému počtu studentů (Cadotte, 1995). Ardalan, (2006) považuje přednášky za formalizovanou a systematickou metodiku, jejímž prostřednictvím hraje hlavní roli ve vzdělávacím procesu učitel a žák získává znalosti o vnějším světě. Nevýhodou této metody je pasivita žáků, omezená možnost rozvoje manažerských dovedností, nemožnost vyzkoušet si aplikaci svých znalostí v praxi v reálném světě podnikání. Tvůrčí a inovativní příležitost je v rámci této metody značně omezena. (Hermens a Clarke, 2009).

Výuka prostřednictvím případových studií je významným krokem, který má akademický svět přiblížit reálnému světu podnikání ve srovnání s přednáškami. Přestože existují různé druhy případových studií, jako jsou srovnávací a hodnotící případy, tak i obecné zaměření, je na ekonomických školách hojně využívána již několik desetiletí. (Farashahi a Tajeddin, 2018), Případová studie je známá jako metoda aktivního učení, díky níž jsou studenti vystaveni různorodosti rozhodovacích kontextů a odvětví, zažívají týmovou práci a mezilidské vztahy a učí se více praxí než čtením a posloucháním (Cadotte, 1995). Tato metoda pomáhá studentům propojit teorie s obchodními situacemi a vypracovat alternativní řešení problémů managementu nebo organizace. Studenti rozvíjejí své analytické dovednosti prostřednictvím případových studií, aniž by měli možnost vidět důsledky svých rozhodnutí (Tompson a Dass, 2000). Slabinou této metody je fakt, že studenti vše zažívají v dobře kontrolovaném prostředí, kde nemohou ještě rozvíjet své dovednosti v přirozeném a dynamickém prostředí, jak to vyžaduje svět podnikání.

Simulace představuje přechod od tradičního učení, které je zaměřeno na instruktora a obsah, k učení zážitkovému, k učení, které se zaměřuje na studenty jako hlavní aktivní aktéry procesu učení. Jedná se o druh aktivního procesu, jehož prostřednictvím se vyučující i studenti zapojují do přímého a otevřeného učebního prostředí. Prostřednictvím simulací studenti získávají příležitost integrovat to, co se naučili, řešit složité problémy a aktivně se zapojit do procesu rozhodování a zažít důsledky svých rozhodnutí (Coffey a Anderson, 2006). Přes všechny tyto výhody mají simulace i své vlastní nevýhody. Například většina obchodních simulací se zaměřuje na určitou oblast a není schopna pokrýt různé oblasti podnikatelské činnosti jako v reálném světě, příliš zjednodušují řízení času a obvykle se používají spíše jako doplňková práce ke konci konkrétních kurzů než jako hlavní výuková metoda (Farashahi a Tajeddin, 2018).

Se zajímavým výzkumem v oblasti výukových metod pro podnikání přišli autoři Esmi a kol. (2015), kteří představili vhodné, moderní a efektivní metody výuky podnikavosti a jejich ověření. Vytvořili smíšený výzkum, který se zabýval nejprve vývojem metod výuky podnikatelského kurikula a následně jeho ověření. Na základě výsledků a průzkumu prostřednictvím studia dokumentů, literatury a polostrukturovaných rozhovorů s 90 odborníky na kurikulum podnikání se podařilo

vytvořit přehlednou a ucelenou klasifikaci metod, které nejlépe vyhovují vzdělávací a kulturní struktuře íránských univerzit, viz tabulka 9 níže.

Tabulka 9: Metody výuky a učení v učebních osnovách podnikání

METODY VÝUKY A UČENÍ	ELEMENTY
<i>Přímé metody výuky a učení</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pozvání hostujících podnikatelů ○ Mentoring ○ Oficiální proslovy ○ Semináře ○ Sledování a nahrávání videí ○ Školení v mimoškolních aktivitách ○ Školení ve specializovaných hodinách ○ Mentoring malých podniků ○ Doporučování k podnikání
<i>Interaktivní metody výuky a učení</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Procesně orientované učení ○ Učení se z chyb ○ Rozhovory s podnikateli ○ Bilaterální učení ○ Skupinová diskuse ○ Vytváření sítí ○ Diskuse ○ Problémově orientované učení ○ Akční učení
<i>Prakticko-operativní metody výuky a učení</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hraní rolí ○ Tréninkové workshopy ○ Návštěva pracoviště ○ Třídní praxe ○ Výzkumné projekty ○ Stáže ○ Plánování podnikání ○ Zahájení podnikání ○ Studium přírody ○ Investiční projekty ○ Praktické zkušenosti

Zdroj: Esmi a kol. (2015)

Výzkumníci Balan a Metcalfe (2012) zkoumali hodnotu šesti konkrétních výukových metod (týmovou výuku, jeden podnikatelský nápad/záměr pro každou třídu, plakátový plán a prezentační zasedání, průzkum podnikání, ocenění pro malé podniky, prezentace podnikatelů z praxe), což jim umožnilo určit, které z nich nejvíce přispívají k celkovému zapojení studentů prezenční výuky dvou různých bakalářských kurzů podnikání. Výsledky ukázaly, že největší přínos k angažovanosti studentů měl podle hodnocení "plakátový plán", následovaný "týmovým učením" a "oceněním malého podniku".

- *Týmové učení*

Výuka v týmech představuje výukovou strategii, která je navržena tak, aby studentům poskytla jak koncepční, tak procedurální znalosti. Podstatou této techniky je 5 kroků. V prvním kroku studenti dostanou četbu a další úkoly (před vyučovací hodinou), které by měly obsahovat informace o pojmech a myšlenkách, které je třeba pochopit, aby byli schopni vyřešit problém, který je lektorem určen. Další krok zahrnuje individuální test pro ověření připravenosti ohledně zadaného materiálu, kteří studenti obdrželi před vyučováním. Ihned následuje týmový test, který má stejné zadání, ale týmy se musí dohodnout na odpovědích a okamžitě zkontrolovat správnost svého rozhodnutí pomocí sebehodnotícího odpovědního listu, který poskytuje zpětnou vazbu v reálném čase ke každému týmovému rozhodnutí. Čtvrtým krokem je tzv. „odvolání“, při kterém mají studenti možnost vrátit se k zadanému materiálu k četbě a odvolat se proti otázkám, které jim ve skupinovém testu chyběly, nebo znovu prostudování nezvládnuté části, či diskuse ve skupině. Posledním krokem je zpětná vazba od instruktora, která přichází bezprostředně po odvolacím procesu a umožňuje vysvětlení nejasností studentů. V důsledku toho se vstupní informace od instruktora obvykle omezují na stručné a cílené přezkoumání pouze těch nejnáročnějších aspektů zadání četby před hodinou (Michaelsen a Sweet, 2008).

- *Jeden podnikatelský nápad/záměr pro každou třídu*

Tato vyučovací technika spočívá v tom, že lektor určí pro každou třídu jeden podnikatelský nápad a každý tým se musí zabývat právě tímto nápadem. Podnikatelské nápady se týkají daných nových technologických spotřebitelských výrobků nebo služeb, které nejsou na místním trhu dostupné. Nastavení pouze jediného daného nápadu pro celou třídu je důležité pro to, že skupinové učení se zlepšuje, když všichni

studenti řeší stejný problém. Jeden podnikatelský nápad poskytl společné zaměření pro cvičení a diskuse ve třídě, takže se studenti učili od ostatních a byli vystaveni různým kreativním interpretacím jednoho podnikatelského nápadu (Michaelsen a Sweet, 2008).

- *Plakátový plán a prezentační zasedání*

V této metodě se opět pracuje s jedním daným podnikatelským záměrem. Každý tým čtyř až šesti studentů má za úkol přeložit zprávu o svém hlavním projektu prezentovanou jako poster o dvou stranách formátu A3, nikoliv jako "tradiční" dokument o určitém počtu slov. Týmové zprávy jsou poté vyvěšeny na stěnách přednáškového sálu a každý tým připraví krátkou ústní prezentaci, která vystihuje charakteristické pojetí jejich zprávy. Studenti mají možnost srovnání s ostatními týmy a jejich pojetím podnikatelského plánu, dále jsou vedeni k vypracování otázek k ostatním zprávám pro diskusi. Hlavním přínosem pro studenty je inspirace různými kreativními přístupy ostatních týmu na stejné zadání (Balan a Metcalfe, 2012).

- *Průzkum podnikání*

Studenti každé třídy vyplňují před začátkem kurzu online dotazník s charakteristickými údaji (zveřejněné škály pro osobní charakteristiky podnikatelů, včetně podnikatelských hodnot, orientace na podnikatelské postoje, podnikatelské sebeúčinnosti, podnikatelských záměrů a podnikatelských zkušeností, jakož i dotazníky na měřítka pro chování v oblasti rozpoznávání příležitostí apod.). Každý student obdrží individuální zprávu, ve které jsou uvedeny odpovědi jednotlivých studentů na jednotlivé položky dotazníku (spolu s průměrem a směrodatnou odchylkou). Díky tomu studenti s větší pravděpodobností pochopí teoretické konstrukty a modely podnikání, když je aplikují na sebe (Balan a Metcalfe, 2012).

- *Ocenění pro malé podniky*

Tato výuková metoda je spojena s praxí, kdy studenti dobrovolně pracují v týmech po dvou, aby pomohli manažerovi vypracovat přihlášku do programu pro malé podniky, který provádí vládní poradenská služba pro podniky. Studenti tak mají možnost nahlédnout do fungování a řízení malého podniku (Balan a Metcalfe, 2012).

- *Prezentace podnikatelů z praxe*

V rámci této techniky, jsou do výuky pozváni podnikatelé z praxe, aby během samostatných poledních seminářů vyprávěli o svých podnikatelských zkušenostech. Tyto semináře probíhají formou vyprávění příběhů, učení se prostřednictvím zkušeností jiných, která je v souladu s většinou učení, k němuž dochází v průběhu celého života mimo formální vzdělávací prostředí (Balan a Metcalfe, 2012).

Autoři vědecké studie Fischer a kol. (2021) na základě dat vyvinuly dva výukové formáty – kompetenční model a formát rozsáhlé sítě s regionálními spolupracujícími partnery. Přiklání se k závěru, že vzhledem k rozdílné efektivitě a udržitelnosti různých (didaktických) přístupů k učení (např. formální vs. náhodné učení) by se podnikatelské vzdělání nemělo vyučovat konvenčními frontálními metodami výuky. Multimodální didaktické přístupy slouží k tomu, aby umožnily studentům pracovat nezávisle, k empatickému jednání a také podporují kreativitu a autonomii. Na základě formátu kompetenčního modelu tak vzniklo curriculum předmětu, který tvoří širokou škálu probíraných témat určených k rozvoji osobních, sociálních i profesních kompetencí potřebných pro založení podniku i pro předávání profesních zásad, metod a odbornosti. Velmi zajímavou technikou je, že jednotky byly navrženy metodou „převrácené (překlopené) učebny“ tzn. obrácením úlohy domácích úkolů a předávání znalostí – v praxi to znamená, že se studenti doma učí samostatně a teoretické znalosti aplikují kolektivně při frontální výuce. Mimo jiné byla součástí výuky také forma obchodní hry, jejímž cílem bylo podpořit studenty v aplikaci nabytých znalostí ve fiktivním prostředí startupů a také získání interpersonálních dovedností a upevnění znalostí prostřednictvím reflexe. Tento přístup založený na hře vytváří výukové prostředí, které simuluje výzvy skutečného života a podmínky podnikatelů, současně poskytují základní charakteristiky hry okamžitou zpětnou vazbu o učiněných rozhodnutích, což pozitivně ovlivňuje motivaci a zapojení účastníků. Formát výuky bezprostředně ovlivňuje studenty a zahrnuje praktická témata jako je udržitelnost, digitalizace a sociální podnikání, která budou s největší pravděpodobností relevantní pro budoucí zakladatele. Vytvořený učební plán se skládá z osmi kurzů, včetně prvku kombinovaného učení viz tabulka 10 níže.

Tabulka 10: Učivo obecně volitelného předmětu – podnikatelské vzdělání

	OBSAH VÝUKY	VÝUKOVÝ FORMÁT/ (DIDAKTICKÝ PŘÍSTUP)
1	Kreativita a budování týmu	Impuls a cvičení (převrácená učebna)
2	Obchodní model	Impuls a cvičení (rozhodování, skupinová práce)
3	Plánování zdrojů a finance	Impuls a cvičení (prezentace, přednáška)
4	Prezentace investorům - 1. kolo obchodní hry	Cvičení a simulace (skupinová prezentace, obchodní hra)
5	"Jak se stanu ZNAČKOU?"	Impuls a cvičení (skupinová práce, náčrty nápadů)
6	Řízení lidských zdrojů - evaluace 1. kola obchodní hry	Impuls a cvičení (rozhovor ve třech krocích, aktivní naslouchání)
7	Exkurze do laboratoře - 2. kolo obchodní hry	Impuls, cvičení a simulace (exkurze, obchodní hra)
8	Průzkum trhu a databáze trhu - evaluace 2. kola obchodní hry	Impuls, cvičení a simulace (znalostní management, obchodní hra)
9	Dotazy k seminární práci - 3. kolo obchodní hry Stipendium zakladatele workshopu	Impuls, cvičení a simulace (učení se z řešení, obchodní hra, světová kavárna)

10	Pojištění a finance pro zakladatele - evaluace 3. kola obchodní hry	Impuls, cvičení a simulace (učení s příklady řešení)
11	Dialog a výměna zkušeností se zakladateli	Impuls, cvičení a simulace (diskuse/akce)
12	Možnosti financování inovativních nápadů - firemní design	Impuls a cvičení (prezentace/přednáška/vyprávění)
13	Odevzdání seminární práce - reflexe	Cvičení a reflexe (kreativní psaní/reflexe)

Zdroj: Převzato z Fisher a kol. (2021)

Dalším strategickým prvkem modulu je průběžné vytváření sítí. Cílem tohoto procesu je vzdělávat studenty praktickým způsobem a naučit je prezentovat sebe a jejich nápady před potenciálními osobami s rozhodovací pravomocí. Toho bylo dosaženo integrací spolupracujících partnerů a souvisejícími exkurzemi do podniků, profesních sdružení, nebo jiných výzkumných týmů z vysokých škol. V tomto kontextu se mohli účastníci zúčastnit souvisejících akcí a získat individuální poradenství a koučink. Hodnocení úspěšnosti tohoto projektu prováděná od počátku ukazují na pozitivní postoje s čistým skórem 100 % (Fischer a kol., 2021).

2.5.2 Příklady výukových metod a programů pro rozvoj podnikání v zahraničí

V posledním desetiletí se stále častěji zavádí výchova k podnikavosti jako celostní přístup ke stimulaci podnikatelského myšlení na různých úrovních vzdělávání. Široké přístupy k EE vyžadují vzdělávací programy, které jdou nad rámec pouhého vymezení podnikatelských kompetencí a požadují vzdělávací aktivity, které umožňují rozvíjení, kultivaci a rozvoj těchto kompetencí (Baggen a kol., 2021).

Takto komplexní přístup je obtížné obsáhnout pouze na úrovni univerzit a škol, proto vznikají čím dál více iniciativy dalších jiných soukromých i veřejných organizací, které oficiální vzdělání poskytnuté institucemi mohou podpořit, doplnit a v některých případech i zastoupit. V této části jsou proto vybrány některé příklady ze zahraničí, které svými inovativními přístupy přispívají ke komplexnímu rozvoji podnikatelské mentality a kompetencí.

- *TrepCamp (Mexiko)*

Tato jedna z velmi dobře vytvořených iniciativ pro podporu a rozvoj podnikání vznikla v roce 2013 jako součást „Mexicko-americké rady pro podnikání a inovace (MUSEIC)“ s hlavním zaměřením na přípravu začínajících podnikatelů na získání správných kompetencí, když se vydají na svou podnikatelskou cestu. Jedná se o školicí akademii v oblasti podnikatelské kreativity, vedení a inovací, jejímž hlavním účelem je připravit začínající podnikatele. Program je smíšený, to znamená, že se skládá z online části a také z fáze interakce „tváří v tvář“ a využívá jedinečnou metodologii založenou na modelu podnikatelských kompetencí, který je metodickým srdcem TrepCampu. Velkým impaktem pro účastníky je hodnocení, které jim umožňuje porovnat, na jaké úrovni se nacházeli před programem a po jeho absolvování. Kompetence zahrnuté v programu zahrnují 20 sad dovedností a námětů seskupených do 7 kategorií (TrepCamp, 2021).

- *Network for Teaching Entrepreneurship (NFTE) - USA*

NFTE je globální vzdělávací nezisková organizace zaměřená na přiblížení síly podnikání mládeži v komunitách s nízkými příjmy. Náročné programy vyučuje vysoce kvalifikovaný učitelský sbor a studenty podporuje různorodý sbor dobrovolníků z místní komunity, včetně vedoucích pracovníků a podnikatelů. Od svého založení před více než 30 lety NFTE vyškolila tisíce učitelů a vzdělala více než milion mladých lidí po celém světě.

Úvodní modul NFTE "Operation Mindset" aktivuje u studentů podnikatelské myšlení s využitím zážitkových vzdělávacích aktivit a digitálních zdrojů. Studenti, kteří se účastní programu Operation Mindset, mohou prostřednictvím tohoto interaktivního digitálního vzdělávacího nástroje prozkoumat našich osm oblastí podnikatelského myšlení. Index podnikatelského myšlení (Entrepreneurial Mindset Index, EMI) společnosti NFTE slouží také jako zdroj informací pro studenty a učitele v programech. EMI je nástroj pro rozvoj podnikatelského povědomí a budování podnikatelských dovedností a chování, které vštěpují připravenost na kariéru. Studenti obdrží po dokončení EMI osobní zprávu o svém podnikatelském myšlení. Na základě tří nejvýznamnějších domén, které si studenti sami vyhodnotili, se mohou dozvědět o svém archetypu EMI a prozkoumat další archetypy na začátku své podnikatelské cesty. Studenti si na základě těchto výsledků vytvoří osobní akční plán a na konci programu mají

možnost absolvovat EMI znovu, aby se zamysleli nad svým pokrokem v průběhu celého programu (Nfte.com, 2021).

- *Anchored Instruction – USA*

Anchored Instruction spočívá v řešení situace v konkrétním čase a prostředí. Základem je vytvoření vhodného technologicky vybaveného prostředí, ve kterém studenti zpracovávají a řeší autentické případové studie, k jejichž řešení využívají získané vědomosti, logické myšlení včetně běžných každodenních úvah. Studenti se v rámci skupinové práce snaží najít nejvhodnější řešení vzniklého problému. Na začátku je každé skupině odprezentováno dané video, ze kterého studenti musí jasně definovat a rozpoznat daný problém, na který musí v rámci jednoho či dvou semestrů najít odpovídající řešení, které je posléze představeno zbývajícím skupinám (Scharnhorst, 2001).

- *Zakladatelská garáž (Rakousko)*

Studenti se ucházejí o přijetí do tzv. zakladatelské garáže s již vymyšleným podnikatelským záměrem, který prezentují před zkušenými mentory z praxe. Po přijetí jsou studenti rozčleněni do interdisciplinárních týmů, ve kterých celý semestr pracují na vývoji a zdokonalování svého vlastního obchodního modelu. Po dobu realizace projektů v zakladatelské garáži studenti navštěvují workshopy související s problematikou Storytellingu, právními a legislativními aspekty, Design Thinkingu či E – Businessu. Úkolem mentorů dohlížejících na studenty je poskytování cenných rad v oblastech marketingu, odbytu či financování (Rybníček a kol., 2015).

- *“Denmark – A Nation of Solutions” - Dánsko*

Strategie vzdělávání a odborné přípravy v oblasti podnikání přijatá dánskou vládou, která je základem pro přípravu mladých lidí kompetentních v oblasti podnikání. Podnikatelské vzdělávání v Dánsku zajišťuje inovační program "Dánsko – národ řešení", který se dotýká všech stupňů vzdělávání. Za realizaci programu je zodpovědný Dánský podnikatelský fond (FFE-YE). Tato dánská nadace pro podnikání podporuje rozvoj a šíření podnikatelského vzdělávání na vysokých školách. Smyslem výuky podnikavosti u mladých lidí je, aby opouštěli vzdělávací systém s dovednostmi a kompetencemi, které jim umožní myslet novými způsoby, objevovat příležitosti a převádět nápady na hodnoty. FFE-YE vypracovala systém mimoškolních aktivit, které umožňují motivovat mladé lidi k rozvoji podnikání, jako jsou podnikatelské tábory, fóra, festivaly, veletrhy a věnuje zvláštní pozornost zvláštnostem přípravy učitelů. Dále nabízí programy: start-up

program, firemní program, „Next level“. „Projekt Edison“ (Voloshina, 2018; Eng.fye.dk, 2021).

- *Prázdninová akademie – Německo*

Německá univerzita Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg během každého zkouškového období pořádá tzv. *prázdninovou akademii*. Ta je určena pro širší spektrum účastníků – jsou zde studenti, absolventi či externí zájemci o danou problematiku. Účastníci vytvoří heterogenní skupinu s odlišnými znalostmi, dovednostmi a kvalifikací, která řeší problematiku spojenou se zakládáním podniku či živnosti. Prázdninová akademie trvá pět dní, během ní docházejí účastníci na odborné přednášky, které jsou vedeny profesory z univerzity, ale také odborníky z praxe. Jsou využívány počítačové simulace zakládání podniku a workshopy spojené s tématem odbytu. Účastníci kurzu se věnují simulátorům, při nichž zakládají vlastní podniky a řeší problematiku s tím spojenou. Dosažení stanoveného studijního cíle a požadovaných výsledků je ověřováno a testováno pomocí klauzurní zkoušky, jejíž cílem je otestovat, zda studenti dosáhli požadovaných odborných znalostí (Caha a kol., 2017). Například Strategická simulační hra „TOPSIM Startup! Produktion“ simuluje založení továrny na výrobu jízdních kol. Studenti jsou v rámci kurzu rozřazeni do jednotlivých zakladatelských týmů a jejich úkolem je projít všemi fázemi založení podniku jako jsou např. stanovení podnikatelského plánu, sestavení business plánu, výběr vhodné formy financování podniku, založení podniku, jeho vstup na trh. Každá fáze má svá specifika, výzvy i problémy, které reflektují reálný trh, kterými se studenti musí zabývat a vhodně je vyřešit. Lektor je zde pouze jako pozorovatel a vstupuje do procesu jen tehdy, je-li studenty vyzván (Justus a Caha, 2019; Aisch a Jaritz, 2018).

- *525 – Management podnikání, inovací a technologií – Oslo Business School (Norsko)*

Oslo Business School je považována za jednu z nejlepších škol v Evropě. Její obor s názvem 525 Management podnikání, inovací a technologií se zdá být jedním z nejvýznamnějších oborů na světě, protože se zabývá rozvojem pravé a levé hemisféry mozku. Obor je určen potenciálním podnikatelům, potenciálním manažerům inovací, potenciálním manažerům podnikatelských procesů a potenciálním manažerům v oborech zaměřených na kreativitu. Obor věnuje zvláštní pozornost manažerským aspektům výzkumu, vývoji a technologickým inovacím. Zapsaní studenti analyzují základní pravidla tvůrčí činnosti procesů, které vedou ke generování nových nápadů, seznámí se s osobními a organizačními aspekty podnikatelského chování, aby se naučili identifikovat podnikatelské příležitosti na základě nových nápadů a rozvíjet své schopnosti a dovednosti v oblasti podnikání. Přísný a formální rámec podnikání a inovace je založen na nejnovějších technologiích ve stávajících společnostech a nových podnicích, včetně strategií, organizace a dovedností, a to s využitím přednášek založených na nejnovějším výzkumu, případových studiích, diskusích a videích. Studenti tak během celého svého studia docházejí do reálných podniků, kde se učí využívat své získané znalosti přímo v praxi. To se stává výhodou, kterou pak využívají firmy po celém světě, kdy student po ukončení studia vychází zároveň s praxí. Rozdíl norských vzdělávacích institucí od ostatních v Evropě spočívá především v celkovém přístupu. Zatímco ostatní státy do výukových plánů zahrnují předměty, které se zabývají praxí či zkoušením dovedností studentů, v Norsku jsou studenti nuceni vykonávat praxe po celou dobu jejich studia (Redford, 2016).

- *Podnikatelský inkubátor (Holandsko)*

Vztah mezi univerzitami a podnikatelskými inkubátory (BI) je nezbytný, protože univerzity jsou zdrojem znalostí, výzkumu, zdrojů a dnešních inovačních center. Afiliace nebo vedení BI programu na univerzitě představuje velkou výhodu pro podnikatele, protože tyto instituce mohou poskytovat vazby na průmysl, společnost a vládní subjekty (Hassan, 2020). Grimaldi a Grandi (2005) definují UBI (University Business Incubator) jako vysokoškolskou instituci, která poskytuje podporu začínajícím mladým podnikatelům prostřednictvím hmotných i nehmotných služeb. Tento trend je v Evropě nejvíce podporovaný univerzitami v Holandsku, kde tak student během celé doby studia zdokonaluje své znalosti a dovednosti a zároveň je aktivně praktikuje na své vlastní

značce či společnosti. Po ukončení studia tak studenti vycházejí nejen s vystudovaným oborem, ale zároveň s vlastní společností, v jejímž rámci mohou pokračovat se svým podnikáním (Nlalumni.nl, 2021).

2.5.3 Výukové metody pro rozvoj podnikání v České republice

Česká republika se aktivně snaží situaci zlepšovat v rámci vzdělávacích trendů a výuky. I když v Evropě nepatří na první příčky v oblasti vzdělávání jako ostatní západní země, lze vidět pokrok, a to zejména v přístupu v tvorbě a aktualizaci oborů, ve kterých čím dál tím více vysokých škol zapojuje studenty a kooperují s nimi na akademické půdě. V příručce Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ hlavní směry se uvádí potřeba vzniku vzdělávacích programů v rámci systému mezisektorálně, což znamená propojení spolupráce vzdělávacích institucí se zaměstnavateli, výzkumnými institucemi nebo neziskovými organizacemi. Tlak je ve vzdělávacím systému aktuálně kladen na zvýšení nabídky příležitostí, tj. zvýšení dostupnosti kvalitních vzdělávacích programů zaměřených na hlubší rozvoj dovedností potřebných v občanském, profesním i osobním životě i dospělým lidem, kteří jsou už mimo počáteční vzdělávání. Programy by měly cílit obzvláště na rozvoj odborných, obecných a měkkých dovedností (logického myšlení, komunikace či finanční, občanskou či digitální a mediální gramotnost), ale zároveň i na nové obsahy reflektující technologický vývoj, kam patří začlenění distančního vzdělávání prostřednictvím hromadných otevřených online kurzů. Výzva pro další dekádu zahrnuje i to, aby se instituce, které nabízejí formální vzdělání, stávaly zároveň poskytovateli vzdělání neformálního, které může mít formu modulárního vzdělávání odbornými kurzy nebo akreditovanými rekvalifikacemi (MSMT, 2019).

V rámci veřejných i soukromých vysokých škol se lze setkat s předměty, které se přímo zabývají výukovými metodami a technikami zaměřenými na podnikatelské vzdělání a rozvoj kompetencí, které propojují jak teoretickou, tak i praktickou část. Podnikatelskou oblastí se začínají zabývat již také instituce na úrovni středních škol, které do svých vzdělávacích harmonogramů zařazují aktivity, které studenty učí praktickým dovednostem využitelných pro navázání dalšího vyššího studia s tímto odborným zaměřením. V rámci projektu ERASMUS+ s názvem „Pilot project: Entrepreneurship education for University students“ v roce 2016-2018, na kterém se podílela také fakulta managementu a ekonomiky ve Zlíně společně s organizacemi Junior Achievement Czech; Junior Achievement Europe a Fonden for Entreprenorskab – Young Enterprise, vznikla

komplexní metodika pro výuku podnikání na vysokých školách. Řešila se zde současná paradigmata (Businesseducation.cz, 2021):

1. současný svět klade daleko hlubší důraz na podnikatelské schopnosti studentů, a to nejen ve formě realizace vlastních podnikatelských záměrů, ale jde také o realizace různých vnitrofiremních „podnikatelských“ projektů, což se odráží v rozvoji podnikatelského vzdělávání na všech úrovních škol.

2. podnikatelské vzdělávání je značně odlišné od klasických vysokoškolských kurzů, a to zejména důrazem na tzv. měkké dovednosti, otázky motivace k podnikání, osobnostní vlastnosti a další faktory. Tato metodika se zabývá veškerými metodickými otázkami souvisejícími s podnikatelským vzděláváním na vysoké škole a také navrhuje sylabus kurzu pro podnikání. I přes propracovanost tohoto dokumentu se nejedná o přesný návod na výuku podnikání a každá vysoká škola by si vše měla individuálně upravit a přizpůsobit pro její dané možnosti.

- *Gamifikace – „Hraní her“*

Do jednoho z nejpobulárnějších trendů lze zařadit vzdělávací technologii „Gamifikaci“ neboli hraní her. Jedená se o styl výuky prostřednictvím „hraní“, která pomáhá k reálným zlepšením výsledků. Dochází zde k přeměně třídy v herní zónu s cílem odhalit kreativitu žáků, spolupráci a týmovost a následně dochází k rozvoji jejich schopností a vědomostí v daném předmětu. Tímto zajímavým a efektivním způsobem lze prohloubit teoretické znalosti tak, aby si je studenti „ohmatali“ a více se ztotožnili s realitou, ve které znalosti mohou použít (Mašek, 2021).

- *Fiktivní firma*

Tato forma výuky jako nástroj pro rozvoj podnikavosti je v českém prostředí zakládána na středních či vysokých školách žáky pod dohledem jejich vyučujícího a ve spolupráci s Centrem fiktivních firem. Obecně je jejím cílem trénovat iniciativu, samostatnost a také poskytnout žákům znalosti, jak založit a vést obchodní společnost nebo živnost. Žáci se učí pracovat v týmu, přijímat odpovědnost, rozvíjet iniciativu a zlepšovat své měkké a také odborné dovednosti. Firma je zakládána tak, aby odpovídala reálné společnosti. Uskutečňují se zde všechny základní podnikové činnosti, jako např. nákup, prodej, reklama, písemný i telefonický hospodářský styk, fakturace a účtování. Velkou výhodou je opravdovost, kdy fiktivní firma často spolupracuje s reálným podnikatelským subjektem – prodává jeho výrobky, poskytuje jeho služby, nese jeho

jméno nebo svým jménem sponzora připomíná. Na oplátku dostává propagační předměty, rady a někdy i technickou a materiální pomoc (Nuov.cz, 2012).

Vysokoškolská fiktivní firma má strukturu a činnosti již propracovanější a dochází k simulaci a napodobení konkrétních podnikových procesů a procesů tržního hospodářství přiměřeně komplexním způsobem. Studenti si osvojují rozpoznání a pochopení těchto procesů a provádějí veškeré obchodní činnosti podniku, ve kterých se odpovídajícím způsobem učí vykonávat jednotlivé činnosti shodující se s činnostmi reálných podniků v národním hospodářství. Ačkoli je tok zboží, služeb či kapitálu fiktivní, veškerý vnější kontakt s jinými institucemi je reálný. Účelem vzniku fiktivních firem je učit studenty samostatnosti, pocitu zodpovědnosti a sebeovládání. V rámci realizace fiktivních firem mohou studenti využívat již existující business plány či využívat různé odborné příručky. Studenti musí vhodně stanovit vizi, poslání a strategické cíle svých podniků, definovat jednotlivé kroky a poté vstoupit na trh. K využívaným podkladům patří například kontrolní zprávy s údaji o výši obrátu, přehled úspěšnosti jednotlivých produktů či služeb, reálné stanovení SWOT analýzy atd. Firmy ukončují svou činnost s ukončením semestru, kdy jsou prezentovány jednotlivé činnosti pracovních skupin, představeny firmy a jejich výsledky hospodaření. Některé z těchto fiktivních firem, které se staly výkonnými a vybudovaly si svou pozici na trhu, se stávají reálnými a studenti své zkušenosti a dovednosti dál uplatňují při svém reálném podnikání (Cefif.npi.cz, 2018).

- *Stínování manažerů*

Stínování manažerů je technika, která vznikla jako další nástavba původní inovativní techniky – stínování pozice práce. Stínování může být skvělým nástrojem pro vysokoškolské studenty, aby prozkoumali potenciální kariéru dříve, než se zavážou konkrétnímu oboru. Tento projekt podrobně popisuje pilotní program, ve kterém studenti oboru profesionálního prodeje zapojí do praxe stínování zaměstnání, která nepřinášejí žádné ekonomické výsledky, ale pouze osobní zkušenost pro sebe. Také generuje informace, které lze použít jako učební pomůcku pro všechny studenty, na základě zpětné vazby ve třídě s učitelem a tím pádem přizpůsobování výuky na aktuální prostředí (Mader a kol., 2017). V České republice tato forma výuky nabízí vybraným studentům strávit několik hodin či dní s úspěšnými podnikateli či top manažery. Během této doby se studenti účastní nejen příprav samotných obchodních jednání, mohou se dokonce naučit hledat obchodní příležitosti společně s manažerem či majitelem podniku. Studenti tak

získají reálnou představu o tom, jak vypadá běžný den daného manažera a zároveň příležitost poznat jeho pracovní náplň, dovednosti či metody využívané při řízení vedoucích pracovníků a firmy. Studenti tak porovnávají získané teoretické znalosti s praxí. Studenti stínují jednoho či více manažerů, se kterými navštěvují různá oddělení v továrnách či společnostech. Všechny náklady spojené s aktivitami jsou hrazeny společností, která si studenta vybrala pro stínování. V případě, že student v rámci společnosti stínuje více než jednoho manažera, je společností stanovena jedna osoba, která je za studenta zodpovědná a se kterou může student diskutovat problémy (Odbornecasopisy.cz, 2009).

- *Strategická simulační hra*

Strategické simulační hry slouží studentům k testování dosažených dovedností a znalostí v rámci celého studia. Během simulací musí studenti pracující ve skupinách založit podnik, uvést ho na trh a v rámci jeho působení obchodovat s dalšími takto vytvořenými podniky. Studenti musí identifikovat a pochopit aktuální situaci panující na fiktivním trhu, vyvodit z ní vhodné postupy pro další jednání (Caha a Justus, 2019). Přestože existuje poměrně rozsáhlá odborná literatura o vážných simulačních hrách, není jejich definice jednotná. Lze však vysledovat podstatu uvedeného termínu a to, že „vážné hry jsou hry používané k jiným účelům než k zábavě“ (Susi a kol., 2007). Manažerské simulační hry spadají do kategorie strategických simulačních her, jsou však zaměřené více na rozvoj podnikavosti a manažerských dovedností. Představují proto významný a efektivní nástroj rozvoje kompetencí studentů k podnikání (Fox a kol., 2018; Kriz a Auchter, 2016; Peterková a Wozniaková, 2015). Základem manažerských podnikatelských her je ekonomický model, který vyjadřuje zvolené ekonomické jevy a je určující pro nastavení podmínek, které jsou studenty při řízení jejich virtuálních firem zohledněny (Peterková a Wozniaková, 2015).

Vzdělávání s využitím simulačních her lépe rozvíjí, oproti jiným výukovým metodám, dovednosti související s rozhodováním, týmovou prací, využíváním znalostí při řešení problémů (Lu a kol., 2014). Díky tomuto způsobu vzdělávání dochází k navozování situací blízkých k situacím, které se vykytují při reálném podnikání. Výuka s využitím manažerských simulátorů je založena na principu aktivního učení (učení se praxí), který je základem rozvoje podnikatelských zkušeností v reálném prostředí (Fox a kol., 2018).

3. Cíl a metodika

V této části budou detailně popsány cíle a metodika výzkumné činnosti.

3.1 Cíl disertační práce

Hlavním cílem disertační práce je stanovit klíčové kompetence podnikavosti studentů, a to z hlediska jejich významu pro podnikání a řízení MSP. Dále je cílem zhodnotit vhodnost vybraných metod výuky z pohledu studentů a zjistit přínos zvoleného manažerského simulátoru Gretail International pro rozvoj klíčových kompetencí k podnikání.

Cíle této práce korespondují se zjištěním na základě studií International Labor Organization (ILO, 2018), kdy do popředí zájmu vstupují do oblasti vzdělávání a kompetencí otázky týkající se nejen charakteristik požadavků na úrovni vzdělání, které směřují k prohlubování podnikatelských kompetencí, ale také na vyhledávání vhodných metod učení, které jsou pro rozvoj těchto kompetencí účinné a perspektivní.

Pro hlavní cíl byl také významný přístup Evropské komise (2012), a to zejména v pohledu na tvrzení, že v každém kurzu podnikání, či studijním programu by měly být zahrnuty tři atributy podnikatelských kompetencí v podobě *dovedností* (kreativita, analýza, motivace, vytváření sítí, adaptabilita, finanční řízení), *postojů* (smysl pro iniciativu, sklon k riskování, sebeúčinnost, potřeba úspěchu, strukturální chování) a *znalostí* (chápaní podnikání, úloha podnikatelů, determinanty úspěšného podnikání).

Jak poukazují autoři (Kissi et al., 2015), je obtížné vytvořit přesnou definici toho, jaké dovednosti se po podnikateli vyžadují. Na druhou stranu se studie shodují, že podnikatelské kompetence jsou často psychologické nebo sociální dovednosti, nikoli dovednosti specifické pro obchod nebo akademickou oblast. V jejich výzkumu byl výběr kompetencí modelován na základě brainstormingu a následném hodnocení respondentu hladiny významnosti těchto kompetencí na stupnici od 1 do 5. Jejich přístup v tomto výzkumu byl taktéž přínosnou inspirací pro tuto disertační práci.

Z hlediska hlubšího propojení dílčích cílů je třeba zahrnout také téma efektivity příprav studentů na inovační a podnikatelské aktivity. Nutno podotknout, že požadovaný výsledek závisí na tvůrčí interakci mezi učiteli a studenty, zejména při projektové a podnikatelské činnosti. Tento přístup formuje nejen motivaci ke konstruktivním řídicím činnostem, ale podporuje také cílevědomou organizaci a tvůrčí samostatnou práci u

studentů. Výsledkem této synergie by měl být hlavně rozvoj leadershipu; připravenosti k inovačním činnostem v zóně přiměřeného rizika; propojenosti interakcí účastníků podnikatelských činností (učitelé, studenti, zástupci podniků) při vytváření multifunkčního profesně orientovaného, duchovního, morálního a kulturního prostředí (Ivanov et al., 2014).

V návaznosti na toto aktuální výzkumné téma byla položena i následující výzkumná otázka: **Jaké jsou vhodné klíčové kompetence pro rozvoj podnikavosti studentů a jaké metody výuky přispívají k jejich posilování?**

Dílčí cíle

K naplnění hlavního cíle byly zvoleny následující dílčí navazující cíle:

1) Stanovit klíčové kompetence pro rozvoj podnikavosti studentů

Tento cíl je dosažen prostřednictvím zpracování literárního přehledu (viz kapitola 2.3 Kompetence k podnikání) a na tomto základě byl sestaven model/soubor kompetencí potřebný pro podnikání a řízení MSP.

2) Zhodnotit význam důležitosti vybraných klíčových kompetencí k podnikavosti

Tento cíl navazuje na dílčí cíl 1. a byl řešen z pohledu podnikatelů MPS a následně studentů EF JU, kteří vybrané kompetence hodnotili z hlediska jejich důležitosti pro podnikání.

Pro naplnění tohoto dílčího cíle byly stanoveny následující hypotézy:

- *H1: Názory na význam vybraných kompetencí se mezi studenty a podnikateli liší.*

První hypotéza se týká otázky, zda mají studenti a podnikatelé podobné názory na důležitost významu kompetencí pro zahájení podnikání a řízení MSP.

Dostupné rešerše od různých autorů se zabývají důležitostí a identifikací kompetencí vhodných pro podnikání (Reynolds, 2019) či postojem studentů k vybraným kompetencím a způsobu, jak si je osvojit (Bird, 2019), nicméně výzkumů, kde se řeší srovnání student versus podnikatel v rámci postojů k podnikatelským kompetencím, není mnoho. Toho tématu se dotýkají autoři např. (Wang et al., 2019).

- *H2: Názory na význam vybraných kompetencí se mezi skupinami mikropodniků a malých podniků liší.*

Pro účely výzkumu v této práci z hlediska zjištění příčin možných rozdílů ve významu kompetencí k podnikavosti mezi skupinami podnikatelů lze předpokládat, že by se názor na význam kompetencí z hlediska velikosti firem mohl lišit. Přesto, že se jeví vliv velikosti podniků na požadované kompetence jako významný, není toto téma v odborné literatuře řešeno. Většina autorů přistupuje ke kompetencím pro růst mikro a malých podniků stejně, popřípadě následně zkoumá toto téma vzhledem k délce doby podnikání od založení (Fazal et al., 2022; Mejri a Zouaoui, 2020).

- *H3: Názory studentů na důležitost vybraných kompetencí se u mužů a žen liší.*

Třetí hypotéza se snaží zjistit příčiny možných rozdílů v pohledu na důležitost významu kompetencí k podnikavosti mezi skupinami studentů podle pohlaví. Touto otázkou ve vztahu ke kompetencím k podnikání se zabývali také např. autoři Catic-Kajtažovic (2016), kteří řešili dopad rozdílného pohlaví studentů (ženy versus muži) zejména ve vztahu k podnikatelskému záměru, podnikatelským dovednostem a v oblasti ochoty přizpůsobení kariéry.

3) Analýza vhodnosti výukových metod z hlediska rozvoje kompetencí k podnikání

U tohoto dílčího cíle jsou zjišťovány postoje (hodnocení) studentů k používaným výukovým metodám v rámci kurzů ekonomie a managementu, a to v návaznosti na zjišťování úrovně vhodnosti těchto metod pro rozvoj již výše stanovených klíčových kompetencí k podnikání (dílní cíl 1).

Pro třetí dílčí cíl byly formulovány následující hypotézy:

- *H4: Studenti vnímají význam vhodnosti vybraných výukových metod z hlediska rozvoje svých podnikatelských kompetencí odlišně.*

Vhodnost výukových metod byla zjišťována na základě hodnocení studentů ekonomického zaměření na Jihočeské univerzitě. Uvedená hypotéza navazuje na výzkumy např. (Kitaoka, 2011), který se zabýval tématy ohledně evaluace výukových metod pro studenty ekonomie pro zvýšení efektivity. Zpětnou vazbu v rámci v přístupu učení a modulů v oblasti výuky ekonomie zjišťoval také (Poon, 2013) a ekonomickými vzdělávacími metodami výuky na univerzitní úrovni se již v minulosti taktéž zabývali ve svém výzkumu (Charkins et al., 1985).

- *H5: Studenti hodnotí význam vhodnosti vybraných výukových metod z hlediska zkušeností svých blízkých příbuzných s podnikáním odlišně.*

Předpoklad, že studenti budou ovlivněni prostředím při hodnocení významu vhodnosti výukových metod, nebyl řešen v žádném výzkumu. Nepodařilo se nalézt vhodné studie, které by tento předpoklad řešily.

4) Analýza rozvoje úrovně zvolených podnikatelských kompetencí prostřednictvím zvolené výukové metody

Pro naplnění dílčího cíle byla zvolena výuková metoda „manažerský simulátor“, který je používán pro rozvoj kompetencí studentů v rámci předmětu Strategický management na Ekonomické fakultě Jihočeské Univerzity.

Pro čtvrtý dílčí cíl byly formulovány tyto hypotézy:

- *H6: Studenty vnímaná úroveň sledovaných kompetencí bude před a po absolvování manažerského simulátoru rozdílná.*
- *H7: Kompetence pro podnikání jsou na základě sebehodnocení studentů s využitím manažerského simulátoru rozvíjeny komplexně.*

Technika simulačních her, do které patří manažerské simulátory, se jeví jako vhodný nástroj pro rozvoj kompetencí k podnikavosti (viz kapitola 2.5.3. Výukové metody pro rozvoj podnikání). Hodnocení pedagogické praxe z pohledu studentů je běžné, zabývá se jím např. (Becker, 2000) ve svém článku. Článek je zaměřen na změnu v konceptech výuky ve vysokoškolských ekonomických kurzech (USA), ale také v rámci toho poskytuje metody ke zlepšení a dotýká se tématu hodnocení pedagogické praxe z pohledu studentů, zda jsou dané metody a techniky účinné pro rozšíření a rozvoj vyučované tematiky a propojené na aplikaci v rovině praxe. Proto se i tato práce zabývá v rámci stanovených hypotéz touto oblastí výzkumu.

3.2 Metodický postup

Metodický postup a jednotlivé kroky výzkumu jsou uvedeny v tabulce 11 níže. Ke každému kroku byl přiřazen dílčí cíl a případné hypotézy.

Tabulka 11: Posloupnost kroků a řešení v návaznosti na jednotlivé dílčí cíle a hypotézy

METODICKÝ POSTUP		CÍLE	HYPOTÉZY
1.	Zpracování literárního přehledu	Dílčí cíl 1	
2.	Určení klíčových kompetencí k podnikavosti a rozvoji řízení MSP a grafické zpracování do modelu kompetencí	Dílčí cíl 1	
3.	Vytvoření dotazníků pro podnikatele MSP, kvantitativní dotazníkové šetření v akademickém roce 2018/2019	Dílčí cíl 2	H1, H2, H3
4.	Vytvoření dotazníků pro studenty Ekonomické Fakulty JU, kvantitativní dotazníkové šetření v akademickém roce 2018/2019	Dílčí cíl 2	H1, H2, H3
		Dílčí cíl 3	H4, H5
5.	Vytvoření dotazníku pro studenty předmětu Strategické řízení EF JU, kvantitativní dotazníkové šetření v akademickém roce 2020/2021	Dílčí cíl 4	H6, H7
6.	Analýza a statistické vyhodnocení výsledků na základě použitých metod	Dílčí cíle 2, 3, 4	H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7
7.	Syntéza výsledků a závěry hypotéz		

Zdroj: Vlastní zpracování

3.3 Charakteristika výzkumných vzorků, dotazníků a dotazníkového šetření

V následujícím textu jsou u jednotlivých dílčích cílů popsána dotazníková šetření (forma, charakteristika, období) a jejich výzkumné vzorky a dále je také stručně uveden obsah dotazníku. Dotazníky v plné podobě jsou dostupné v přílohách.

Pro naplnění dílčího cíle 1- stanovení klíčových kompetencí k podnikavosti byl zpracován literární přehled, který sloužil k určení klíčových kompetencí k podnikavosti studentů. Informace byly čerpány z databází Scopus, WOS, Google Scholar, Research Gate, ze sborníků a konferencí, ale také i z webových stránek.

Pro naplnění dílčího cíle 2 - zhodnocení důležitosti významu vybraných kompetencí pro podnikání byl proveden kvantitativní výzkum prostřednictvím dvou dotazníkových šetření.

- Dotazníkové šetření

Dotazníkový průzkum se uskutečnil v akademickém roce 2018/2019 a sběr dat probíhal elektronicky (online) prostřednictvím platformy Google formulářů. Toto šetření probíhalo u dvou skupin výzkumných vzorků.

- Výzkumné vzorky

a) Výzkumný vzorek – studenti EF JU

Tento vzorek tvořilo 157 studentů Ekonomické fakulty Jihočeské univerzity v bakalářských i magisterských programech. O vyplnění dotazníku byli požádáni studenti, kteří se v daném semestru účastnili ekonomických předmětů v daných studijních programech. Celková návratnost dotazníků byla velmi vysoká a činila téměř 95 %.

Zařazeni byli:

- *Podle pohlaví studentů:*
 - 46 mužů a 111 žen
- *Podle studijního programu:*
 - Ekonomická informatika (n = 17)
 - Ekonomika a management (n = 66)
 - Strukturální politika EU pro veřejnou správu (n = 22)
 - Finance a účetnictví (n = 55)

K ověření spolehlivosti údajů pro zvolenou škálu byl použit koeficient Cronbachova alfa.

b) Výzkumný vzorek – podnikatelé MSP

Tento výzkumný vzorek tvořilo 148 respondentů z řad podnikatelů MSP, z Jihočeského kraje České republiky. Do výzkumu byly v rámci analýzy podnikatelů vybrány pouze malé podniky a mikropodniky, protože pokud by studenti chtěli po studiu začít podnikat, pravděpodobně by svou činnost zahájili právě v tomto rozsahu. Podnikatelé z mikropodniků a malých podniků byli vybráni v poměru 2 : 1. Databáze podniků byla vybrána prostřednictvím portálu zivefirmy.cz (největší nezávislý katalog českých firem). Celková míra odezvy 10 % byla u online sběru dat.

Klasifikace kategorií podnikatelů pro výzkum v České republice:

- *podle velikosti společnosti:*
 - Mikropodniky s méně než deseti zaměstnanci (n = 98)
 - Malé podniky s méně než 50 zaměstnanci (n = 50)
- *podle kategorie podniku (podle národní soustavy povolání a databáze Otevřená a dostupná povolání):*
 - Ekonomika, administrativa, řízení lidských zdrojů (n = 6)
 - Oblasti bankovníctví, financí a pojišťovnictví (n = 10)
 - Doprava a logistice (n = 13)
 - Zemědělství (n = 10)
 - Průmysl a strojírenství (n = 38)
 - Pohostinství, cestovní ruch, wellness (n = 20)
 - Oblast cestovního ruchu (n = 6)
 - Obchod a marketing (n = 20)
 - Ostatní (n = 25)
- Dotazník

a) Dotazník pro studenty EF JU

Tento dotazník je určen pro studenty EF JU a je sestaven nejen s cílem zjistit osobní zájem, postoj a odhodlání začít podnikat, ale také jaké kompetence k podnikavosti jsou z jejich pohledu důležité a jak vnímají vhodnosti výukových metod, které k rozvoji podnikatelských kompetencí přispívají. Dotazník je rozdělen do tematických sekcí s podotázkami (viz příloha č.1).

b) Dotazník pro podnikatele MSP

Tento dotazník je určen pro podnikatele již fungujících firem, zejména v oblasti začínajících a malých a středních podniků. Je podobně strukturovaný jako pro studenty (viz příloha č.2). Podnikatelé odpovídají na podobné otázky, ale očima zkušeného odborníka z reálné praxe.

Pro naplnění dílčího cíle 3 – zhodnocení vhodnosti výukových metod z hlediska rozvoje kompetencí k podnikání byl použit kvantitativní výzkum.

- Dotazníkové šetření

Popis dotazníkové šetření viz dílčí cíl 2.

- Výzkumný vzorek

Pro tento účel byl vybrán užší výzkumný vzorek respondentů. Vyselektováni byli studenti, kteří studují ekonomii intenzivně zaměřenou na manažerské/podnikatelské dovednosti a kteří absolvovali předmět managementu (řízení), který je zaměřen především na řízení malých a středních podniků, v němž jsou získávány a dále rozvíjeny podnikatelské kompetence. Užší selekce vzorku proběhla v roce 2019.

Z popsaného souboru bylo vybráno pouze 136 respondentů:

- *Podle pohlaví studentů:*
 - 45 mužů a 91 žen
- *Podle ekonomické oboru:*
 - ŘEP (řízení a ekonomika podniku) n=67
 - UFŘP (účetnictví a finanční řízení podniku) n=52
 - EKINF (ekonomické informační systémy) n=17

Pro účel zjištění ovlivnění hodnocení vhodnosti kompetencí k podnikání od rodinných příslušníků studentů, kteří podnikají či nikoliv, byli pak dále respondenti rozděleni do dvou skupin:

- 1. skupina – 62 respondentů, kde má rodina zkušenosti s podnikáním (alespoň s jedním kladným hodnocením u každého z uvedených příbuzných).
- 2. skupina - 74 respondentů, kde žádný z členů rodiny nemá zkušenosti s podnikáním.

- Dotazník

Data byla využita z již sesbíraného stávajícího dotazníku určeného studentům ekonomických oborů (viz dílčí cíl 2). V rámci dotazníku byly zjišťovány postoje studentů daných oborů k výukovým metodám. Studenti hodnotili míru jejich vhodnosti k rozvoji podnikatelských kompetencí a řízení MSP na škále od 1 (málo vhodné) do 7 (velmi vhodné). Jako výukové metody byly vybrány ty, se kterými se studenti setkávají během studia na Ekonomické fakultě. Jsou to: „Úkoly a eseje“; „Speciální projekty“; „Podnikatelské hry“; „Případové studie“; „Poradenství v psychologii“; „Hraní rolí“; „Podnikatelské simulátory“; „Přednášky odborníků“.

V tomto šetření bylo zjišťováno, zda má některý z rodinných příslušníků studenta zkušenosti v oboru prostřednictvím odpovědí ano či ne. Respondenti uváděli, zda mají

zkušenosti blízcí příbuzní, tj. zda v oboru podniká otec, matka, sourozenec nebo prarodiče.

Pro naplnění dílčího cíle 4 - zhodnocení rozvoje úrovně kompetencí k podnikání u vybraných studentů před a po absolvování kurzu manažerského simulátoru byl proveden kvantitativní výzkum. V rámci výukového kurzu Strategický management byla vybrána simulační výuková technika GRETAIL International, která je detailně popsána ve vlastní práci.

- Dotazníkové šetření

Pro tento účel byl realizován sběr dat v roce 2020 s využitím dvou dotazníkových šetření (před absolvováním kurzu a po absolvování kurzu) u studentů, kteří se v rámci magisterského předmětu Strategický management, vyučovaného na Ekonomické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v akademickém roce 2020/21, zapojili do manažerského simulátoru Gretaail International. Sběr dat probíhal elektronicky (online) prostřednictvím studijní e-learningové platformy Moodle v sekci daného předmětu.

- Dotazník

Dotazník byl sestaven pouze z vybraných 7 klíčových kompetencí k podnikavosti (viz dílčí cíl 1). Úroveň kompetencí byla hodnocena na sedmibodové škále (1- nízká úroveň kompetencí, 7 – vysoká úroveň kompetencí). Dotazník lze najít v příloze č.3.

- Výzkumný vzorek

Tento vzorek tvořilo 65 studentů (50 žen, 15 mužů) Ekonomické fakulty Jihočeské univerzity magisterského oboru, kteří se účastnili předmětu Strategický management.

3.4 Popis použitých metod

Následující podkapitola obsahuje použité metody pro analýzu dat. Analýzy dat byly provedeny v aplikacích Excel, Statistica a v softwaru JASP 0.14.1.

Cronbachova alfa

Cronbachova alfa, často označovaná jako α (alpha), je statistická metoda používaná k měření spolehlivosti nebo vnitřní konzistence v psychometrii a sociálních vědách. Je to koeficient, který ukazuje, do jaké míry jsou různé položky v dotazníku nebo škále vzájemně korelované. Větší hodnoty Cronbachovy alfy obvykle naznačují větší spolehlivost položek nebo škály. Tato metoda se používá ve výzkumu a testování ve

vědeckých disciplínách, jako jsou psychologie, sociologie, vzdělávání a další společenské vědy. Například v psychometrických studiích se Cronbachova alfa používá k posouzení spolehlivosti dotazníků nebo testů. Hodnoty Cronbachovy alfy se obvykle pohybují od 0 do 1 (tabulka 12). Čím vyšší je hodnota alfy, tím větší je spolehlivost měření. Vzorec Cronbachovy alfy je znázorněn vzorcem 1 níže (Frost, 2022).

$$\alpha = \frac{N * \bar{c}}{\bar{v} + (N - 1) * \bar{c}} \quad (1)$$

N = počet položek

\bar{c} = střední kovariance mezi položkami

\bar{v} = průměrný rozptyl položek

Tabulka 12: Výklad hodnot Cronbachovy alfy

ŠKÁLA HODNOT	VYPOVÍDAJÍCÍ SCHOPNOST
0,90 a vyšší	Vynikající spolehlivost
0,80 až 0,89	Velmi dobrá spolehlivost
0,70 až 0,79	Dobrá spolehlivost
0,60 až 0,69	Přijatelná spolehlivost
0,50 až 0,59	Nízká spolehlivost
Méně než 0,50	Neuspokojivá spolehlivost

Zdroj: Vlastní zpracování dle Frost (2022)

Doporučená hodnota pro výzkum aplikovaného vzdělávání je podle Tabera (2018) hodnota Cronbachova Alpha mezi 0,7 a 0,95. Když jsou hodnoty jsou v rozmezí přijatelných hodnot, lze konstatovat, že vzorky jsou konzistentní. Tato metoda byla využita pro ověření dat u dílčího cíle 2.

Vícefaktorová analýza rozptylu (MANOVA/Two-way ANOVA)

Tato metoda je rozšířením jednofaktorové analýzy rozptylu ANOVY (ANOVA) řeší analýzu rozptylu a testy rozdílů v dopadech nezávislých proměnných na závislou proměnnou). Obousměrný test – MANOVA se používá k analýze vztahů mezi dvěma

nebo více nezávislými proměnnými (faktory) a dvěma nebo více závislými proměnnými. Také analyzuje vliv nezávislých proměnných na očekávaný výsledek spolu s jejich vztahem k samotnému výsledku. Náhodné faktory by neměly mít žádný statistický vliv na soubor dat, zatímco systematické faktory by byly považovány za statisticky významné. Jejím použitím je výzkumný pracovník schopen určit, zda je variabilita výsledků způsobena náhodou nebo faktory v analýze (Hayes, 2022).

Využívá se zejména pro tyto situace: (statistic.laers.com, 2019)

- *Více než jeden nezávislý faktor* – pro zjištění interakcí mezi více nezávislými faktory a závislými proměnnými.
- *Více než jedna závislá proměnná* – schopnost identifikace, zda jsou nezávislé proměnné ovlivňovány stejnými či odlišnými faktory.
- *Analýza interakcí mezi faktory* – zkoumání interakcí mezi dvěma nebo více faktory na více závislých proměnných, tzn. umožní zjistit, jak jednotlivé faktory ovlivňují závislé proměnné ve vzájemné interakci.
- *Snížení chyby typu I* – při používání více než jednoho testu ANOVA na různé závislé proměnné může dojít k zvýšení chyby typu I (falešné pozitivní) kvůli mnohonásobnému testování. MANOVA pomáhá snížit toto riziko tím, že kombinuje analýzy do jednoho testu.
- *Efektivnější analýza dat* – v případě existence složitěho data s více nezávislými faktory a více závislými proměnnými umožňuje MANOVA efektivní a souhrnnou analýzu všech těchto vztahů v jednom postupu.

Předpoklad modelu může být sledován přes **Cochran-Bartlettovu variabilní homogenitu** (homoskedasticita) testu. Tento test slouží k ověření homoskedasticity, což znamená, že rozptyly skupin jsou si statisticky podobné (Rivest, 1986). Po tomto testu (pokud je homoskedasticita potvrzena) se dále běžně provádí **Wilksův test** (Wilksova Lambda), ke zkoumání statistických rozdílů mezi skupinami v několika závislých proměnných současně a zjišťuje, zda jsou rozdíly mezi skupinami statisticky významné. Celkově lze Wilksovo Lambda chápat jako míru, jak moc jsou skupiny odlišné ve svých závislých proměnných. Pokud je hodnota Wilksova Lambda dostatečně malá, můžete odmítnout nulovou hypotézu a usoudit, že existují statisticky významné rozdíly mezi skupinami. (Statisticshowto.com., 2021)

V případě významného výsledku celkového testu multivariační analýzy rozptylu se provádějí tzv. *post hoc testy*, které slouží k identifikaci konkrétních skupin, mezi nimiž existují statisticky významné rozdíly. Tyto testy jsou důležité, protože umožňují podrobnější pohled na charakter rozdílů mezi skupinami. V této práci se pracuje s **Tukeyovým HSD testem**, který představuje vhodný konzervativní test, pokud je splněna předpokládaná homogenita variancí a také kontroluje celkovou chybovou pravděpodobnost (Real-statistic.com, 2021).

Metoda multivariační analýzy rozptylu (MANOVA) a její přidružené další testy byly použity v dílčím cíle 2 (H1).

Shapiro – Wilkův test normality

Tento test je užitečný zejména pro hodnocení normality u menších výběrových souborů (až do $n=5000$ vzorků), kdy jiné metody normálnosti mohou být méně spolehlivé (Mohd Razali a Yap, 2011). Výsledkem tohoto testu je p-hodnota, která určuje, zda můžeme zamítnout nebo nepřijmout nulovou hypotézu. Pokud je p-hodnota menší než zvolená hladina významnosti (např. 0,05), zamítáme nulovou hypotézu o normálním rozdělení dat (Shapiro a Wilk, b.r.). Testovací statistika W má následující odvozený složitý vzorec:

$$W = \frac{(\sum_{i=1}^n a_i x_{(i)})^2}{\sum_{i=1}^n (x_{(i)} - \bar{x})^2} \quad (2)$$

Veličiny použité pro výpočet vzorce W :

- Existuje n vzorkových hodnot x_1, x_2, \dots, x_n , které jsou seřazeny od nejmenší po největší. \bar{x} je průměrná hodnota vzorku.
- Směrodatná odchylka: $\hat{\sigma} = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$
- Hodnota koeficientů: $a_i = \frac{m_i}{\hat{\sigma}}$, m_i jsou koeficienty z tabulky, kterou Shapiro a Wilk poskytly v původním článku.

Uvedený test byl využit pro prokázání normality dat v případech dílčího cíle 2 a 3.

Neparametrický Mann – Whitney U test

Tato statistická metoda se používá ke srovnání dvou nezávislých skupin, když předpoklady parametrických testů nejsou splněny. Tato metoda je vhodná, pokud data nejsou normálně distribuovaná nebo pokud mají vysokou míru zkreslení, a to v případech:

- Data nejsou normálně distribuovaná (mají odchylky od normálního rozdělení).
- Nezávislé skupiny (vhodné pro porovnání dvou různých podmínek nebo dvou různých skupin jedinců).
- Ordinální nebo intervalová data (data musí být schopna být seřazena).

Výsledkem provedení Mannova Whitneyho U testu je statistika U. U test se počítá na základě pořadových součtů, nikoliv průměrů. Při výpočtech Mannova-Whitneyho U testu se používá korekce spojitosti. Dále je vhodný pro svou robustnost vůči odlehlým hodnotám, pro menší počet pozorování a také pro jednoduchou interpretaci, zejména pokud jde o srovnání hodnot mediánů mezi dvěma skupinami.(MacFarland a Yates, 2016).

Vzorec 3 níže popisuje statistiku Mannova Whitneyho U-testu pro každou z následujících položek (Corder a Foreman, 2009):

$$U_i = n_1 n_2 + \frac{n_i(n_i + 1)}{2} - \sum R_i \quad (3)$$

Kde U_i je testovací statistika, n_i je počet hodnot, n_1 je počet hodnot z prvního vzorku, n_2 je počet hodnot z druhého vzorku a $\sum R_i$ je součet pořadí. Po výpočtu statistik U je třeba prozkoumat významnost (Corder a Foreman, 2009). Pro tento účel byla zvolena hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

Tato metoda byla využita pro dílčí cíl 2 k pozorování dvou nezávislých, nesouvisejících výběrů (vzorků) a pro dílčí cíl 3 v návaznosti na hypotézu H5.

Spearmanův korelační koeficient

Tato metoda je používána k měření síly a směru vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými a zkoumá jakýkoliv monotónní vztah mezi proměnnými. Monotónní vztah znamená, že pokud jedna proměnná roste (nebo klesá), druhá proměnná také roste (nebo

klesá), avšak nemusí to být lineární vztah. Je vhodný pro tyto situace: (Portal.matematickabiologie.cz, 2023)

- Vztah mezi proměnnými není lineární.
- Nominální nebo ordinální data.
- Outliers: Když v datech existují výrazné odlehlé hodnoty (outliers).
- Data ve formě pořadí (např. hodnocení lidí na škále od nejhoršího po nejlepší).

Hodnota Spermanova koeficientu korelace ρ je rovna viz vzorec 4 níže (Myers a Sirois, 2006):

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum_i (p_i - q_i)^2}{n(n^2 - 1)} \quad (4)$$

kde: p_i a q_i jsou pořadová čísla veličin X a Y . Interval nabývá hodnot $(-1,1)$.

Tato metoda byla použita pro určení komplexnosti rozvoje kompetencí u dílčího cíle 3 (H4 a H5) a dále u dílčího cíle 4 (H7).

Wilcoxon signed-rank test

Tato neparametrická statistická metoda se používá víceméně k porovnání dvou souvisejících vzorků, shodných vzorků nebo k provedení párového rozdílového testu opakovaných měření na jediném vzorku, aby se posoudilo, zda se jejich střední pořadí v populaci liší. Poskytuje robustní výsledky i pro data s odlehlými hodnotami (Rey a Neuhausser, 2011). Je užitečným nástrojem v případech:

- Porovnání dvou podmínek u stejných jedinců (např. před a po léčbě).
- Porovnání dvou skupin, které nejsou nezávislé (např. manželé nebo páry pacientů).
- Porovnání dvou nezávislých skupin pro párová data (např. když dvě různé skupiny lidí jsou párovány podle nějakého kritéria, jako je věk, pohlaví nebo jiné proměnné).

Testovací statistika je vyjádřena následujícím vztahem a počítána na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (Whitley a Ball, 2002):

$$Z = \frac{W - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}} \quad (5)$$

Kde: W je součet pořadí hodnot R_i^+ , kde $Z_i > 0$

Tato metoda byla využita u dílčího cíle 4 v řešení srovnání úrovně kompetencí k podnikavosti před a po absolvování kurzu při využití výukové techniky GRETAIL International v návaznosti na hypotézu H6, H7.

Sémantický diferenciál

Sémantický diferenciál je standartní často využívanou metodou (sebe)hodnocení při zjišťování dopadů vzdělávacích metod v oblasti učení a také pro zjišťování nuancí v postojích respondentů. Tato metoda se používá např. k měření subjektivních dojmů a hodnocení lidí k různým pojmům, věcem nebo konceptům, kdy může poskytnout kvantitativní data, která lze analyzovat a porovnávat mezi různými skupinami lidí nebo v různých kontextech. Pomáhá odhalit skryté vzory v tom, jak lidé vnímají a hodnotí různé pojmy a je užitečný nástroj pro porozumění subjektivnímu vnímání v různých oblastech vědeckého výzkumu a aplikací v praxi (Urbánek a kol., 2011). Postoje lze získat prostřednictvím tzv. dimenzí o různých bodech škály, kdy tyto škály představují bipolární pojmy hodnotící dimenze (Osgood a kol., 1957)., a to zejména z toho důvodu, že jsou vjemy pomocí sebehodnocení snáze měřitelné. Dalšími oblastmi, kde je tato metoda využívána, jsou např.: marketingové, psychologické, lingvistické, sociologické a politické výzkumy (Anderson a Lawton, 2009; Gosen a Washbush, 2004).

Vyhodnocení úrovně rozvoje kompetencí u dílčího cíle 4 (testování H6 hypotézy) je provedeno porovnáním průměrů hodnot za jednotlivé kompetence získaných sebehodnocením studentů před absolvováním a po absolvování manažerského simulátoru.

Behaviour check questionnaire

Tento dotazník pro kontrolu chování podle Kinga (1985) zjišťuje postoje respondentů k podnikatelskému potenciálu. Tento typ dotazníku slouží k hodnocení chování jednotlivce nebo skupiny lidí a je používán v různých oblastech, jako jsou školství, klinická psychologie, průmyslová psychologie a sociální vědy.

Tato metoda byla použita v rámci dílčího cíle 4 pro ověření validity navrženého nástroje.

4. Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsou rozděleny dle jednotlivých dílčích cílů.

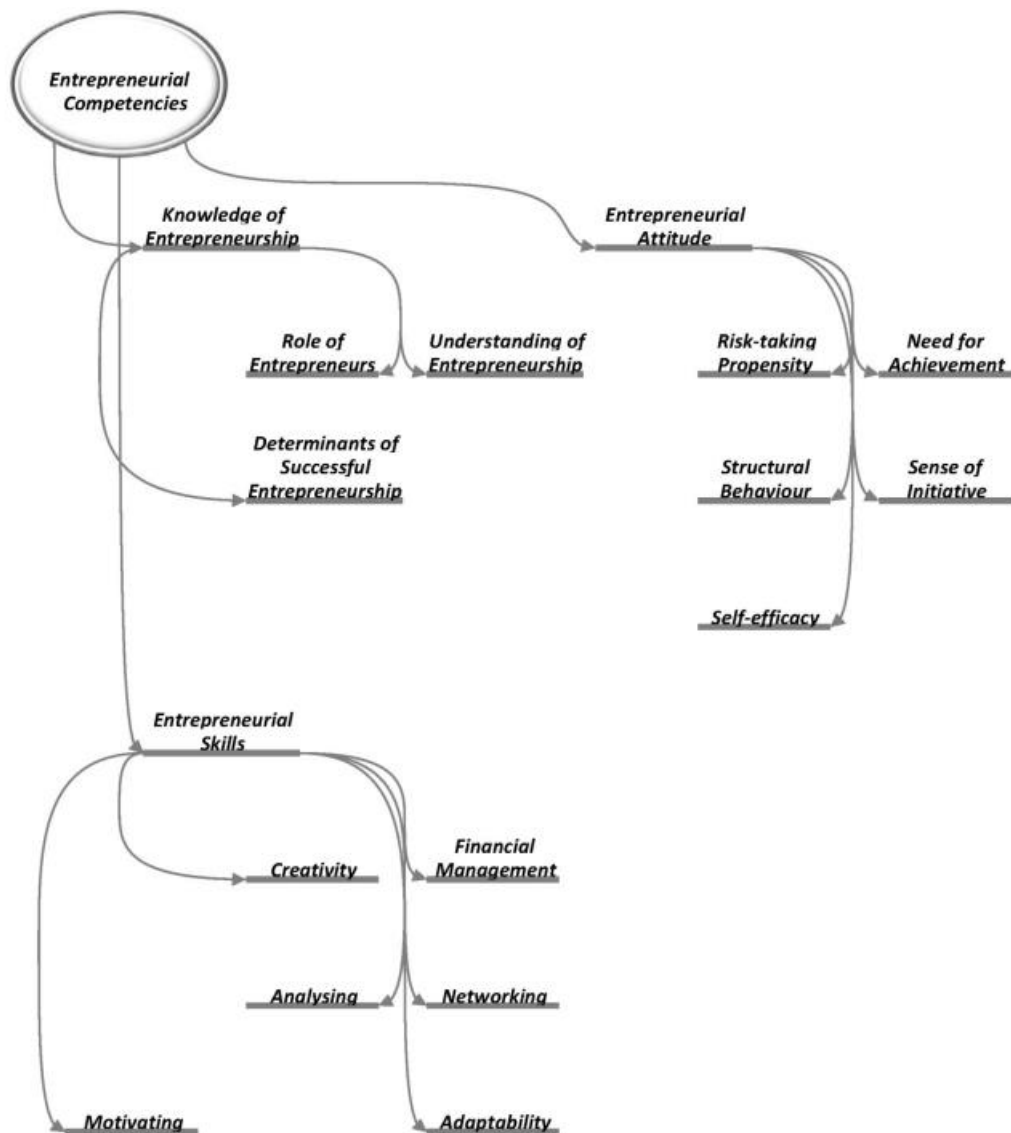
4.1 Stanovení klíčových kompetencí pro rozvoj podnikavosti a kompetenční model

Pro naplnění dílčího cíle 1- stanovení klíčových kompetencí k podnikavosti byl zpracován literární přehled, který sloužil k určení klíčových kompetencí k podnikavosti studentů. Informace byly čerpány z databází Scopus, WOS, Google Scholar, Research Gate, sborníků a konferencí, ale také i z webových stránek. Výsledkem je soubor 7 klíčových kompetencí vhodných pro podnikání a rozvoj podnikavosti, kterými by studenti jako budoucí podnikatelé měli disponovat a které je vhodné rozvíjet, a s těmi výzkum následně pracuje. Tyto kompetence jsou zpracovány v grafickém modelu kompetencí.

Klíčové kompetence studentů, se kterými se v této výzkumné části pracovalo, vycházejí z názorů Nieuwenhuizena a Swanepoela (2015), kteří identifikovali následující čtyři důležité kompetence pro podnikání: *schopnost identifikovat a vyhodnotit tržní příležitosti; schopnost rozvíjet vztahy s ostatními podnikateli; schopnost přesvědčovat a diskutovat s ostatními; schopnost obětovat se pro zahájení podnikání*. Rozšířením seznamu kompetencí o *kreativitu a podnikatelský plán, schopnost řešit problémy a schopnost vypracovat podnikatelský projekt* se inspirovali autoři Liňán a kol. (2013).

Zajímavým podnětem k vytvoření modelu 7 klíčových kompetencí pro rozvoj podnikání v této práci byla také studie od Kissiho a kol. (2015), ve které se tito autoři zaměřili na vytvoření perspektivy podnikatelského prostředí pro studenty v rámci „Higher Education“ a následně vytvořili myšlenkovou mapu kompetencí k podnikání. Tyto kompetence byly zkoumány z hlediska tří kategorií (podnikatelský postoj, podnikatelské dovednosti a podnikatelské znalosti), v jejichž rámci byli jednotlivé kompetence zařazeny, a to právě z pohledu studentů. Tato myšlenková mapa je zobrazena na obrázku 10 níže.

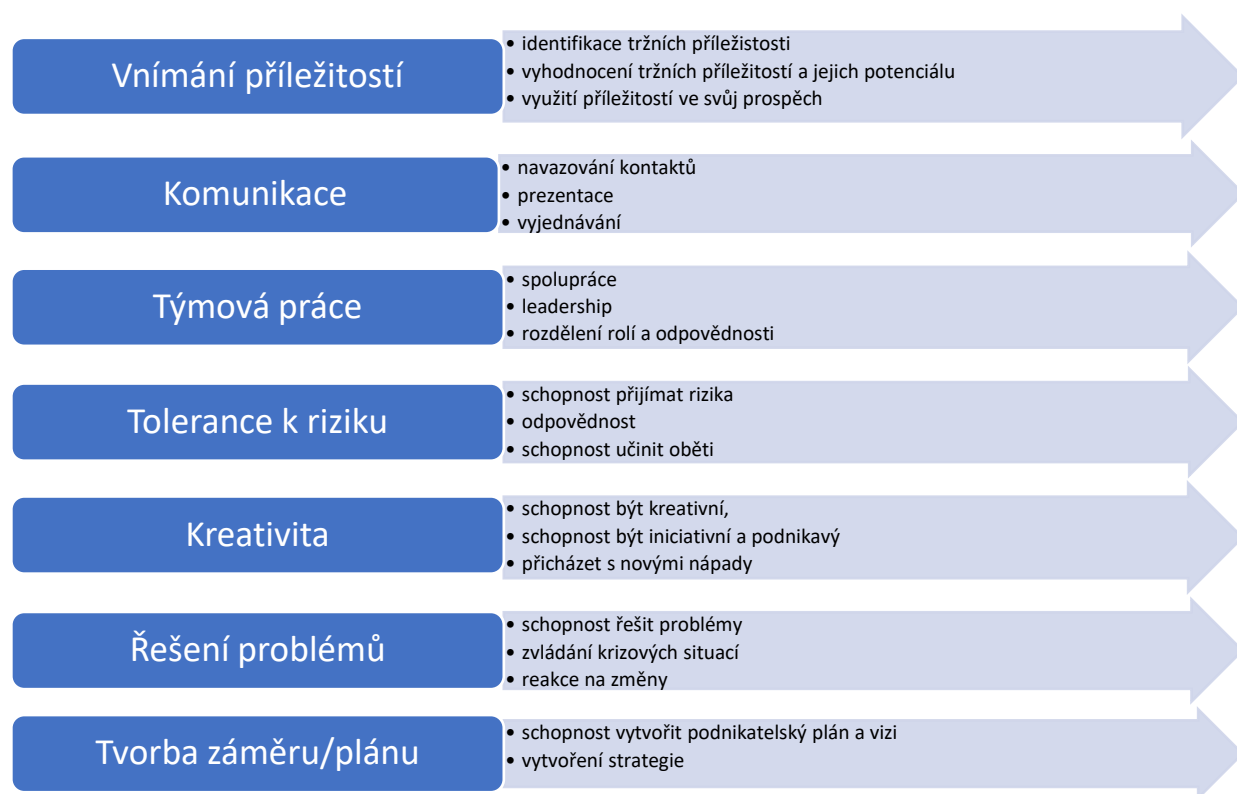
Obrázek 10: Klíčové kompetence pro úspěšné podnikání (Brainstorming)



Zdroj: Kissi a kol. (2015)

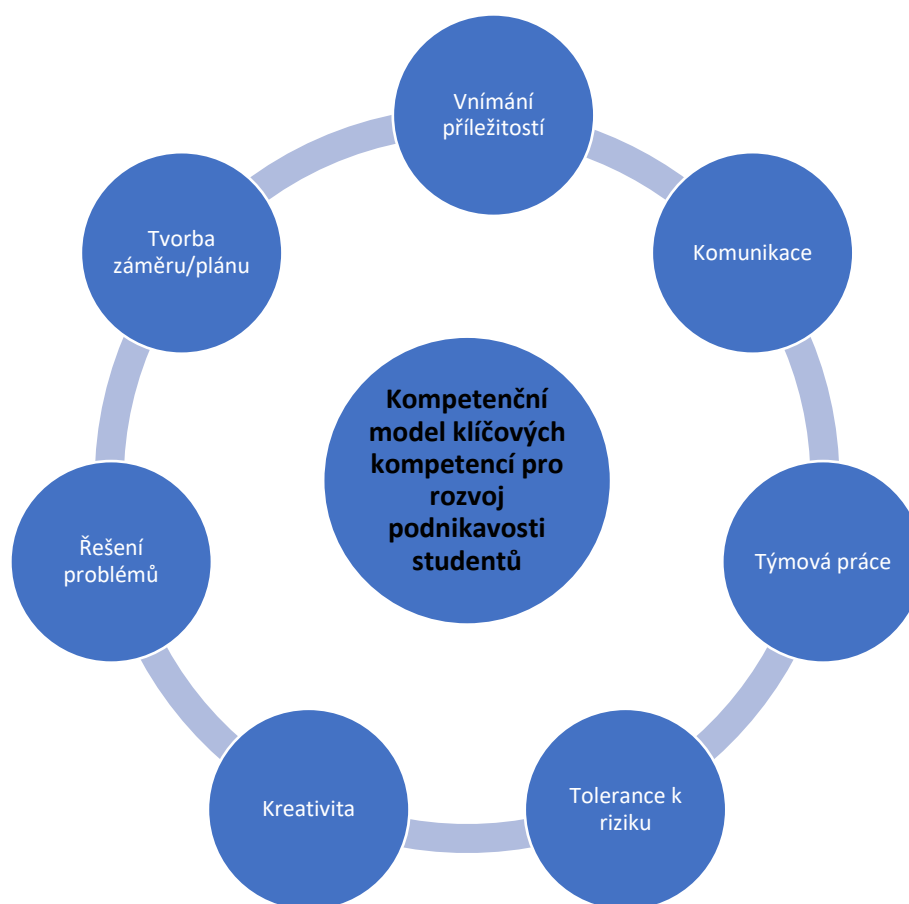
Pro tento výzkum a zejména pro účely hodnocení významu kompetencí pro podnikání a řízení MSP byl identifikován a sestaven soubor sedmi klíčových kompetencí s jejich jednotlivými podkategoriemi, které je vhodné studenty rozvíjet, viz obrázek 11 níže a následně poskládan do zjednodušeného kompetenčního modelu, který dané kompetence obsahuje viz obrázek 12.

Obrázek 11: 7 Klíčových kompetencí k rozvoji podnikavosti



Zdroj: Vlastní zpracování

Obrázek 12: Model 7 klíčových kompetencí pro rozvoj podnikavosti u studentů



Zdroj: Vlastní zpracování

Tyto kompetence byly vybrány především na základě výsledků intenzivního výzkumu podnikatelských kompetencí, který byl prezentován v Mitchelmore a Rowley (2010), tito autoři také vyzdvihují právě 7 kompetencí, které jsou pro rozvoj podnikání klíčové. Aby bylo možné zhodnotit význam kompetencí pro podnikání, bylo ke každé klíčové kompetenci přiřazeno několik dílčích kompetencí – činností, které tuto kompetenci charakterizují (lze hovořit i o subkompetencích). Tyto soubory dílčích kompetencí (subkompetencí) byly sestaveny na základě výzkumu Lilleväliho a Täkse (2017), kteří se zabývají kompetenčními modely jako nástrojem pro konceptualizaci systematického procesu rozvoje kompetencí v podnikání. Porovnání 7 zvolených klíčových kompetencí pro podnikání s jednotlivými kompetenčními modely Entrepreneurship Education dle Lilleväli a Täks (2017) je uvedeno v následujícím přehledu (tabulka 13).

Tabulka 13: Porovnání zvolených kompetencí pro podnikání s kompetencemi uvedenými v modelech dle Lilleväli a Täks (2017b)

ZVOLENÝ SOUBOR KOMPETENCÍ PRO PODNIKÁNÍ	ODPOVÍDAJÍCÍ KOMPETENCE V MODELECH	VÝSKYTY V PŘÍSLUŠNÝCH MODELECH
<i>Vnímání příležitostí</i>	Identifikovat, definovat, testovat (ověřovat) a využívat příležitosti (např. prostřednictvím trendů nebo kulturních, sociálních a ekonomických podmínek, osobních zdrojů).	EU, Nordic, Danish, UK, USA
<i>Komunikace</i>	Schopnost efektivní komunikace, konstruktivní diskuse atd.	EU, Nordic, Danish, UK, USA
<i>Týmová práce</i>	Team up: schopnost povzbuzovat lidi ke spolupráci a budování organizace.	EU, Nordic, Danish, USA
<i>Tolerance k riziku</i>	Řízení rizik: použití strategií ke snížení rizik.	EU, Nordic, Danish, UK, USA
<i>Kreativita</i>	Navrhování procesů vytvářejících hodnotu.	EU, Nordic, Danish, UK, USA
<i>Řešení problémů</i>	Práce s využitím (akademického) řešení problémů.	EU, Nordic, USA
<i>Tvorba podnikatelského plánu/záměru</i>	Vypracovat udržitelný podnikatelský plán; jednoduše popsat obchodní modely, trhy a tržní podmínky; umět vypracovat a obhájit podnikatelský plán a měřítko.	EU, Nordic, Danish, UK, USA

Zdroj: Vlastní zpracování dle Lilleväli, Täks (2017b)

Význam a vhodnost výběru těchto a dalších kompetencí pro rozvoj podnikání je zmíněn v literární rešerši (Nieuwenhuizen a Swanepoel 2015; Liñán a kol., 2013; Lojda 2011; Langlois 2002; Wickham, 2006; Robles a Zárraga-Rodríguez 2014).

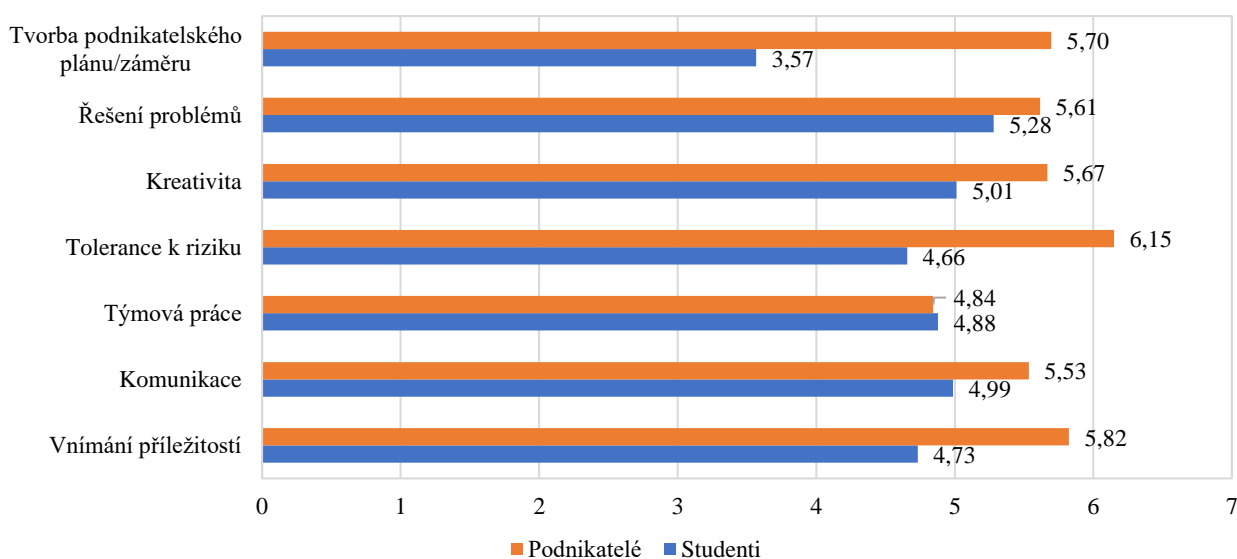
4.2 Vyhodnocení významu vybraných klíčových kompetencí pro podnikání v MSP

Druhým dílčím cílem bylo zhodnotit pohled studentů a podnikatelů na význam důležitosti vybraných kompetencí pro podnikání. Výsledek je shrnut ze dvou dotazníkových šetření – z pohledu podnikatelů a z pohledu studentů. Toto šetření velmi dobře ilustruje rozdíly v praxi a přípravě studentů na skutečné založení firem.

Názory na kompetence byly porovnány jako rozdíl v průměru všech hodnocení dané skupiny respondentů. Jak ukazuje obrázek 13, studenti, kteří budou potenciálně podnikat, a podnikatelé se liší v názorech na důležitost podnikatelských kompetencí. Výsledky obecně ukazují, že podnikatelé přikládají kompetencím větší význam ve všech bodech. Studenti zvolili jako nejdůležitější kompetenci pro podnikání „*Řešení problémů*“ (5,28), pravděpodobně proto, že si uvědomují rychlý vývoj podmínek pro podnikání v České republice. Druhé nejvyšší hodnocení studentů získala kompetence „*Kreativita*“ (5,01), což odráží skutečnost, že tento typ kompetencí významně přispívá ke konkurenční výhodě a otevřenosti firem vůči inovacím. „*Komunikace*“, jedna z měkkých dovedností, která je velmi užitečná nejen v podnikání, byla hodnocena známkou 4,99, což je z pohledu studentů třetí nejdůležitější kompetence. Překvapivě nejnižší hodnotu získala kompetence „*Tvorba podnikatelského plánu/záměru*“ s ohodnocením 3,57. Nedostatek dovedností a sebedůvěry studentů v této oblasti tak může být příčinou nízkého hodnocení této kompetence, neboť si neuvědomují důležitost a užitečnost podnikatelského záměru/plánu, který je potřebný pro reálné podnikatelské prostředí a každodenní praxi. Naopak podnikatelé oceňují následující kompetence jako nejvíce důležité. Nejvyšší hodnotou přiřadili kompetenci „*Tolerance k riziku*“ (6,15). Schopnost rychle a efektivně reagovat na různě vypjaté situace, které vyžadují okamžité řešení, může být pro přežití firmy na trhu zásadní. Z výsledků je zřejmé, že kompetence „*Vnímání příležitostí*“ (5,82) je klíčová pro úspěšné působení firmy na trhu – vyhledávání, rozpoznávání a vyhodnocování tržních příležitostí jsou obvykle nezbytné činnosti pro fungování firem. V těsném závěsu za tímto pořadím se umístila kompetence „*Kreativita*“ s 5,67 bodu. Tato kompetence je pro podnikání a jeho další aspekty, jako jsou inovace, přicházení s novými

nápady a vytváření konkurenční výhody, žádanější. „*Tvorba záměrů*“ (5,70) znamená tvorbu podnikatelského plánu, vize a poslání. Pružná aktualizace a udržování podnikatelského plánu ve vztahu k podmínkám podnikatelského prostředí je klíčová pro funkční životaschopnost podniku. Výsledky ukázaly překvapivé zjištění v hodnocení kompetence „*Týmová práce*“, která byla z pohledu podnikatelů pro podnikání nejméně důležitá ze všech, a to s hodnotou 4,84.

Obrázek 13: Hodnocení kompetencí z hlediska důležitosti z pohledu studentů a podnikatelů (průměr)



Zdroj: Vlastní zpracování, Řehoř a kol. (2020)

Názory na kompetence z pohledu podnikatelů ukázaly, že se od studentů liší v přisuzované důležitosti a absolutní velikosti. Podnikatelé obecně přisuzují všem kompetencím vyšší hodnotu než studenti, což je pravděpodobně dáno praktickými zkušenostmi. Dalším rozdílem je umístění kompetencí z hlediska důležitosti. Nejvýraznější rozdíl mezi studenty (3,57) a podnikateli (5,70) je u kompetence „*Tvorba podnikatelského plánu/záměru*“. Tento výsledek naznačuje rozpor mezi praxí a studiem. Z toho vyplývá, že důraz by měl být kladen na funkční znalosti, které jsou ve skutečnosti žádané pro úspěch v podnikatelském světě.

Jelikož v případech dílčího cíle 2 nelze prokázat normalitu dat (Shapiroův-Wilkův test normality) pro testování jednotlivých nezávislých dvojic odpovědí týkajících se důležitosti názorů studentů a podnikatelů na kompetence, byl použit neparametrický Mann-Whitney U test na hladině významnosti alfa 0,05. Pro vzorek studentů ($n = 157$)

výsledek ukazuje hodnotu koeficientu Cronbach alfa 0,8488, což vypovídá o konzistentnosti vzorku. Výsledky pracovních hypotéz jsou uvedeny v tabulce 14 na 5% hladině významnosti. Statisticky významné rozdíly mezi podnikateli a studenty se objevují nejvíce v názorech na důležitost kompetencí. Hypotézu H1 lze potvrdit, názory podnikatelů a studentů se liší. Tyto rozdíly naznačují, že podnikatelé hodnotí důležitost kompetencí vyššími hodnotami než studenti. Jedinou výjimkou je „*Týmová práce*“ (p -hodnota = 0,5423), která nevykazuje významné rozdíly mezi studenty a podnikateli.

Dále byla provedena podrobnější analýza názorů na důležitost kompetencí z hlediska jednotlivých skupin podniků podle jejich velikosti a studentů podle pohlaví (tabulka 14).

Hypotéza H2 – hodnocení kompetencí z hlediska velikosti podniku se nepotvrdila. Názory podnikatelů na hodnocení kompetencí nejsou závislé na velikosti podniku (jsou stejné pro obě skupiny). Hodnota koeficientu Cronbach alfa pro podnikatele ($n = 148$) je 0,8377, což potvrzuje konzistentnost vzorku.

Podobné výsledky byly zjištěny i v případě rozdílů mezi studenty podle pohlaví. V tomto případě nebyla potvrzena hypotéza H3. Obecně se nepotvrdily rozdíly mezi názory studentů na kompetence z hlediska pohlaví a z hlediska podnikatelů podle velikosti podniku. Předpoklad je odůvodněn vyšším počtem studentek na příslušné fakultě. V uvedeném roce studovalo ve vybraných oborech Ekonomické fakulty 150 studentů. Vzorek tedy tvoří 90,7 % všech studentů. Zastoupení počtu mužů (45 z 57, tj. 78,9 %) a žen (91 z 93, tj. 97,8 %) odpovídá jejich zastoupení v základním vzorku. Výsledky Chí - kvadrát testu dobré shody ukazují, že nulovou hypotézu nelze zamítnout - mezi zastoupením mužů a žen ve vzorku a základní hodnotou není rozdíl ($\chi^2 = 0,7499$, $p = 0,05$, $df = 1$), a lze tedy konstatovat, že vzorek je na základě zvolených kritérií reprezentativní. Pro vybraný vzorek je hodnota Cronbachova alfa 0,797981 a splňuje tak předpoklad reliability testu.

Tabulka 14: Výsledky testování hypotéz

VYBRANÉ KOMPETENCE	H1: STUDENTI VS. PODNIKATELÉ		H2: VELIKOST PODNIKU (MIKRO VS. MSP)		H3: POHLAVÍ STUDENTŮ (MUŽ VS. ŽENA)	
	Z	p-value	Z	p-value	Z	p-value
<i>Vnímání příležitostí</i>	6.8073	0.0000	-1.0283	0.3038	-1.2415	0.2144
<i>Komunikace</i>	3.8050	0.0001	0.4898	0.6243	0.7838	0.4331
<i>Týmová práce</i>	0.6776	0.4980	-0.3570	0.7211	-1.4555	0.1455
<i>Tolerance k riziku</i>	9.1490	0.0000	-1.4850	0.1375	-0.7195	0.4719
<i>Kreativita</i>	4.4439	0.0000	0.8383	0.4019	-1.0058	0.3145
<i>Řešení problémů</i>	2.4040	0.0162	0.1405	0.8882	-1.3780	0.1682
<i>Tvorba podnikatelského plánu/záměru</i>	10.1817	0.0000	-1.7399	0.0819	-1.0181	0.3086

Zdroj: Vlastní zpracování, Řehoř et al, 2020

**Poznámky: V této tabulce jsou uvedeny výsledky ověřovaných hypotéz (H1-H3) na základě Mannova-Whitneyho U-testu. Z-skóre a p-hodnoty jsou uvedeny ve sloupcích, kde jsou signifikantní hodnoty nižší než 5% hladina významnosti.*

Pro rozšířenou analýzu a zkoumání navazujících vzájemně se ovlivňujících efektů, byl prostřednictvím metody vícerozměrné ANOVY (MANOVY) zkoumán hlavní efekt, a to, zda je rozdíl mezi skupinou studenti a skupinou podnikatelé v návaznosti na 7 klíčových kompetencí. Tabulka 15 níže zobrazuje analýzu opakovaných měření rozptylu s velikostí efektů a síly pro Skupinu (Group) - podnikatelé a studenti a K (kompetence). Je zde řešen vztah závislých proměnných – 7 kompetencí (K) na nezávislou proměnnou – skupina (Group)- podnikatelé (1) a studenti (2). V tabulce jako K*Group.

Tabulka 15: Analýza opakovaných měření rozptylu s velikostí efektů a síly pro Group (podnikatelé a studenti) a K (kompetence)

Analýza opakovaných měření rozptylu s velik. efektů a síly (data_stud-pod148EFnove)								
Sigma-omezená parametrizace								
Dekompozice efektivní hypotézy								
Efekt	SC	Stupně volnosti	PC	F	p	Parciál. éta-kvadr.	Výstřednost	Pozor. síla (alfa=0,05)
Abs. člen	57120,12	1	57120,12	7677,205	0,000000	0,962031	7677,205	1,000000
Group	420,58	1	420,58	56,528	0,000000	0,157227	56,528	1,000000
Chyba	2254,39	303	7,44					
K	172,20	6	28,70	24,608	0,000000	0,075115	147,651	1,000000
K*Group	249,48	6	41,58	35,653	0,000000	0,105279	213,918	1,000000
Chyba	2120,23	1818	1,17					

Zdroj: Vlastní zpracování v programu Statistica

Z tabulky 15 výše lze vyčíst existenci signifikantních dat pro Group v absolutním členu (= faktor sám o sobě), který významně způsobuje odlišnosti v hodnocení kompetencích (jako celku). Tím pádem, jak lze vidět pod čarou (K*Group), významná odlišnost je také způsobena v hodnocení v různých kombinacích – jednotlivé typy kompetencí v návaznosti na struktuře skupiny (podnikatel x studenti).

Pro přiblížení, jak skupiny (group) podnikatelé (1) a studenti (2) v průměru MNČ (metoda nejmenších čtverců) hodnotily význam důležitosti kompetencí zobrazuje i tabulka 16 níže. Skupina podnikatelé (1) hodnotili celkově průměrně všechny kompetence vyšší známkou zaokrouhleně 5,62 a studenti (2) známkou zaokrouhleně 4,73. Tato rozšířená metoda potvrzuje výsledek, který byl zjištěn v předchozích analýzách viz obrázku č.13.

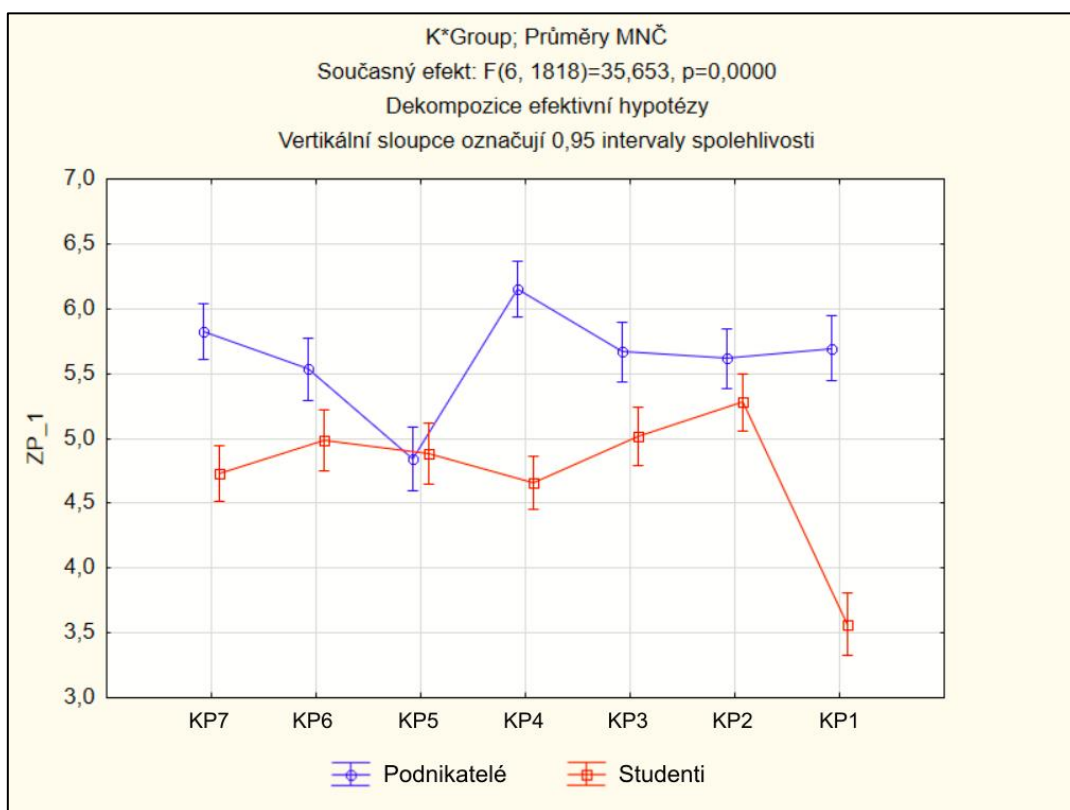
Tabulka 16: Průměry MNČ dle skupiny 1 (podnikatelé) a skupiny 2 (studenti)

Group: Průměry MNČ (data_stud-pod148EFnove)						
Současný efekt: F(1, 303)=56,528, p=,00000						
Dekompozice efektivní hypotézy						
Č. buňky	Group	ZP_1 Průměr	ZP_1 Sm.Ch.	ZP_1 -95,00%	ZP_1 +95,00%	N
1	1	5,618726	0,084745	5,451963	5,785489	148
2	2	4,730664	0,082280	4,568752	4,892577	157

Zdroj: Vlastní zpracování v programu Statistica

Pro lepší přehlednost zjištěných výsledků byl vygenerován graf, který je znázorněn na obrázku 14 níže. Zde je zřetelná rozdílnost v hodnocení jednotlivých kompetencí (KP1 – KP7) skupinou (group) - podnikatelé (1) a studenti (2).

Obrázek 14: Průměry MNČ pro kombinaci faktorů K*Group



Zdroj: Vlastní zpracování v programu Statistica

Pozn.: KP1 – Tvorba podnikatelského plánu/záměru; KP2 – Řešení problémů; KP3 – Kreativita; KP4 – Tolerance k riziku; KP5 – Týmová práce; KP6 – Komunikace; KP7 – Vnímání příležitostí.

V prvním kroku byl také zkoumán předpoklad modelu pro MANOVU prostřednictvím Cochran Bartley Harlett testu, který testoval homoskedasticitu (shoda variačních rozptylů v rámci jednotlivých skupin), která byla potvrzena (výsledek testu nebyl významný). V druhém kroku byl proveden pro doplnění a ověření Wilksův test (Wilksova lambda) pro zjištění, jak moc jsou skupiny (podnikatelé a studenti) odlišné ve svých závislých proměnných (kompetence). Hodnoty pro K a K*Group jsou signifikantní a nejsou prokázány významné statistické rozdíly mezi skupinami viz tabulka 17.

Tabulka 17: Vícerozměrné testy – Wilksův test pro K a K*Group

Vícerozměrné testy při opak. měřeních: ZP_1 (data_stud-pod148EFnove)						
Sigma-omezená parametrizace						
Dekompozice efektivní hypotézy						
Efekt	Test	Hodnota	F	Efekt SV	Chyba SV	p
K	Wilksův	0,714960	19,80107	6	298	0,00
K*Group	Wilksův	0,664139	25,11692	6	298	0,00

Zdroj: Vlastní zpracování v programu Statistica

Pro vnitřní souvislost dynamiky rozdílů v hodnocení jednotlivých kompetencí byl použit test homogenity rozptylu Cochran Bartley Harlett test pro faktory K a Group. Výsledky tohoto testu znázorňuje tabulka 18 níže.

Tabulka 18: Test homogenity rozptylu – Cochran Bartley Harlett test pro faktory K a Group

Testy homogenity rozptylu (data_stud-pod148EFnove)					
Efekt: Group					
	Hartley. F-max	Cochran. C	Bartl. Chí-kv.	SV	p
KP7	1,125733	0,529574	0,52811	1	0,467401
KP6	1,230956	0,551762	1,62893	1	0,201851
KP5	1,834706	0,647230	13,76443	1	0,000207
KP4	1,303884	0,565950	2,64096	1	0,104140
KP3	1,030334	0,507470	0,03369	1	0,854368
KP2	1,030693	0,507557	0,03448	1	0,852690
KP1	1,057542	0,513983	0,11811	1	0,731094

Zdroj: Vlastní zpracování v programu Statistica

Tabulka 18 ukazuje, že pro obě skupiny je homogenní pouze kompetence KP5 – Týmová práce (schopnost spolupráce, spolupráce a týmové práce) a to s hodnotou p-value = 0,000207.

Po zjištění významného rozdílu v multivariační analýze rozptylu viz tabulka 15 byly provedeny i Post Hoc testy v podobě Tukeyův HSD test (tabulka 19).

Tukeyův test byl proveden pro zjištění významných diferencí – které skupiny kompetencí se mezi sebou liší.

Tabulka 19: Tukeyův HSD test – K

Tukeyův HSD test; proměnná ZP_1 (data_stud-pod148EFnove)						
Homogenní skupiny, alfa = ,05000						
Chyba: vnitřní PC = 1,1662, sv = 1818,0						
Č. buňky	K	ZP_1 Průměr	1	2	3	
7	KP1	4,600000		****		
3	KP5	4,862295			****	
2	KP6	5,252459	****			
1	KP7	5,262295	****			
5	KP3	5,331148	****			
4	KP4	5,380328	****			
6	KP2	5,442623	****			

Zdroj: Vlastní zpracování v programu Statistica

Tato tabulka zobrazuje hodnocení kompetencí, které jsou mezi sebou homogenní a které ne, v rámci hodnocení dle skupiny (group) podnikatelé (1) a studenti (2). Pole, ve kterých jsou **** se od sebe neliší – lze to vidět i ve výsledku, kdy se průměr pohybuje kolem hodnoty 5, jedná se o tyto kompetence: KP6 – Komunikace; KP7 – Vnímání příležitostí, KP3 – Kreativita, KP4 – Tolerance k riziku, KP2 – Řešení problémů.

KP1 – Tvorba záměru/plánu se liší od: KP6 – Komunikace; KP7 – Vnímání příležitostí, KP3 – Kreativita, KP4 – Tolerance k riziku, KP2 – Řešení problémů.

KP5 – Týmová práce se liší od: KP6 – KP6 – Komunikace; KP7 – Vnímání příležitostí, KP3 – Kreativita, KP4 – Tolerance k riziku, KP2 – Řešení problémů.

**Pozn.: Kompetence jsou seřazeny od nejnižšího hodnocení po nejvyšší (zprůměrované hodnoty odpovědí od podnikatelů a studentů dohromady, zde je výsledek „Group“ jako jeden celek pro jednotlivé kompetence).*

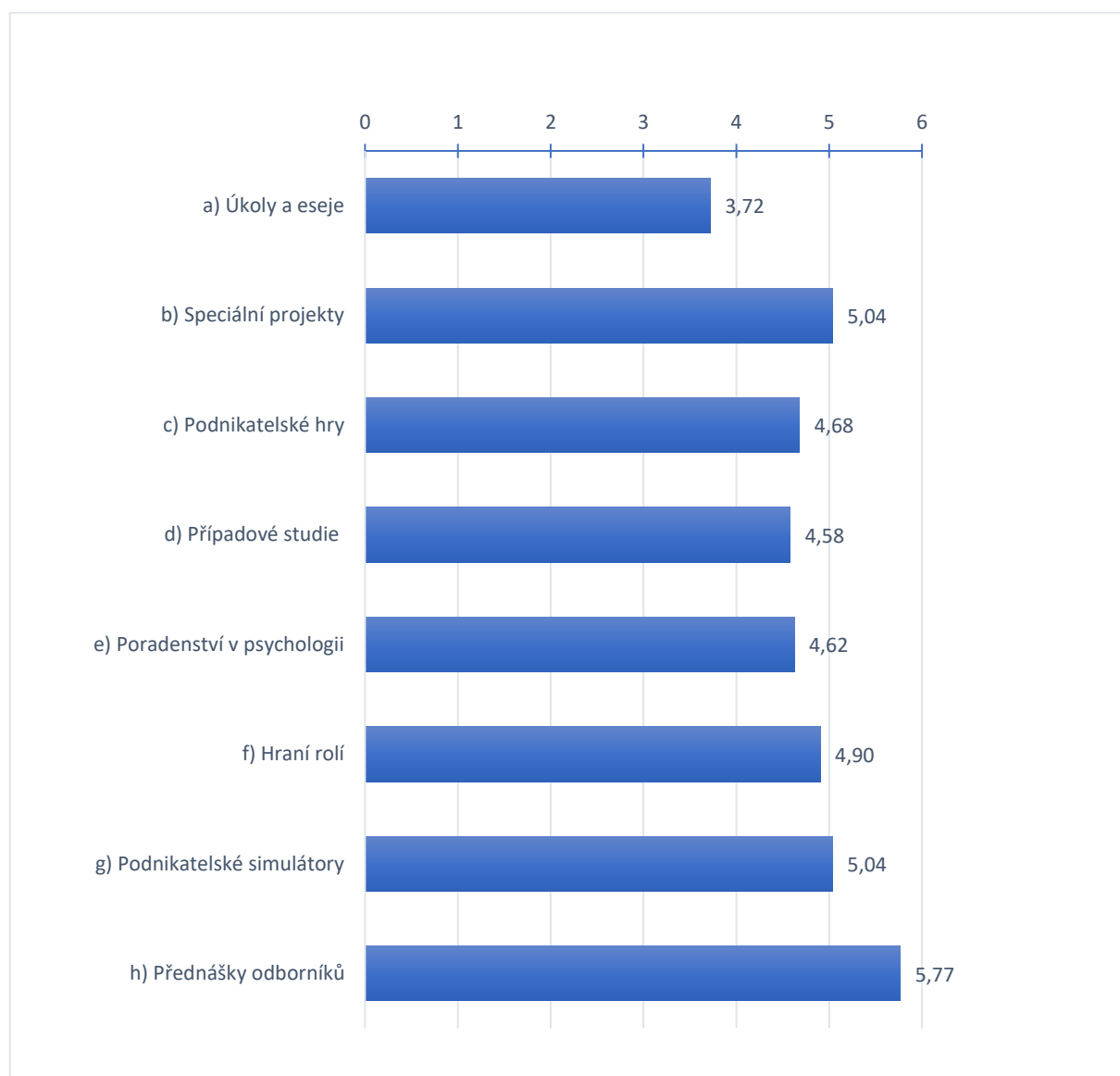
4.3 Vyhodnocení analýzy vhodnosti výukových metod z hlediska rozvoje kompetencí k podnikání

Třetím dílčím cílem této práce je zhodnotit užitečnost a atraktivitu jednotlivých výukových metod, které jsou využívány na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích v jednotlivých předmětech ekonomických disciplín, a to z pozice studentů. Tyto metody byly hodnoceny z hlediska jejich přínosnosti pro rozvoj podnikatelských kompetencí. Zkoumán je také aspekt sociálního prostředí – zda je pohled studentů na výukové metody ovlivněn tím, že jejich blízcí příbuzní podnikají. Jelikož v případě dílčího cíle 3 nelze prokázat normalitu dat (Shapirův-Wilkův test normality), byl použit neparametrický

Mann-Whitney U test. U všech výukových metod byla zjištěna hodnota p menší než 0,05, data tedy nevykazují normální rozdělení.

V souladu se stanovenou hypotézou H4 bylo zkoumáno, zda studenti vnímají vhodnost vybraných výukových metod z hlediska rozvoje jejich kompetencí k podnikání rozdílně. Studenti odpovídali souhlasně na škále od 1 (málo vhodné) do 7 (velmi vhodné), viz obrázek 15.

Obrázek 15: Hodnocení vhodnosti vybraných vyučovacích metod (průměr)



Zdroj: Vlastní zpracování

Studenti ekonomie hodnotí jako nejvhodnější metody pro rozvoj podnikání „Přednášky odborníků“; „Speciální projekty“; „Podnikatelské simulátory“ a „Hraní rolí“.

Dále byla pomocí Spearmanova korelačního koeficientu zjištěna vzájemná korelace mezi hodnocením výukových metod (tabulka 20). Tyto korelace jsou významné při $p < 0,05$. Korelace byly zjištěny mezi „Podnikatelskými hrami“ a „Poradenstvím v psychologii“ ($r = 0,775$); „Poradenstvím v psychologii“ a „Hraním rolí“ ($r = 0,7381$); „Hraním rolí“ a „Podnikatelskými simulátory“ ($r = 0,6015$). Ostatní korelace výukových metod z pohledu studentů nebyly statisticky významné. Hypotéza H4 byla částečně potvrzena.

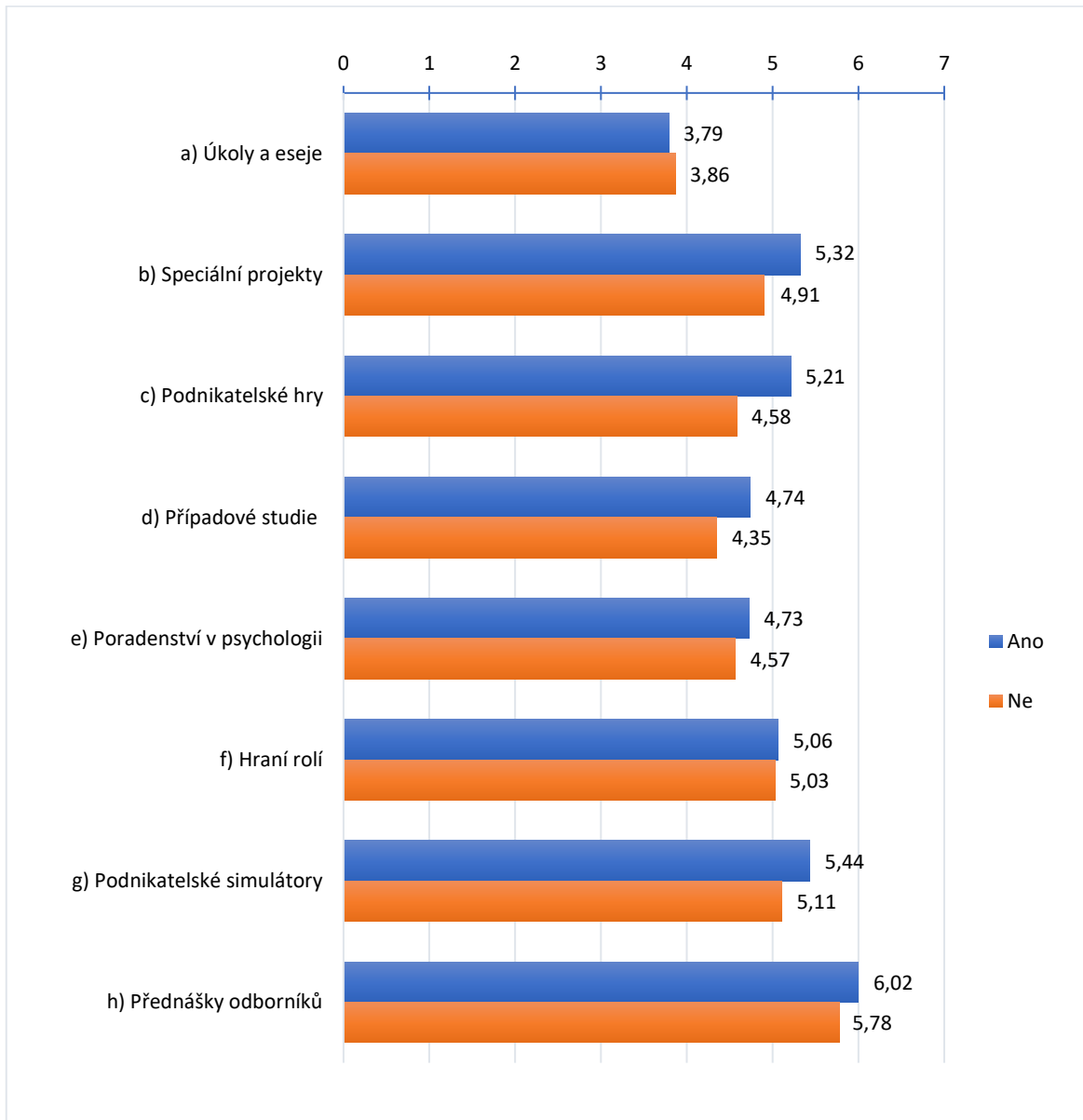
Tabulka 20: Spearmanovy korelace jednotlivých typů učebních metod

	a) Úkoly a eseje	b) Speciální projekty	c) Podnikatelské hry	d) Případové studie	e) Případové studie	f) Hraní rolí	g) Podnikatelské simulátory	h) Přednášky odborníků
a) Úkoly a eseje		0.2980	0.2504	0.1553	0.2956	0.1923	-0.1957	0.1129
b) Speciální projekty	0.2980		-0.0485	0.3700	0.1514	0.2199	0.2878	0.0658
c) Podnikatelské hry	0.2504	-0.0485		0.3997	0.7751	0.5482	0.3792	0.3105
d) Případové studie	0.1553	0.3700	0.3997		0.4957	0.2204	0.2149	-0.0146
e) Případové studie	0.2956	0.1514	0.7751	0.4957		0.7381	0.3420	0.2381
f) Hraní rolí	0.1923	0.2199	0.5482	0.2204	0.7381		0.6015	0.0974
g) Podnikatelské simulátory	-0.1957	0.2878	0.3792	0.2149	0.3420	0.6015		-0.2154
h) Přednášky odborníků	0.1129	0.0658	0.3105	-0.0146	0.2381	0.0974	-0.2154	

Zdroj: Vlastní zpracování

Obrázek 16 pod textem ukazuje hodnocení výukových metod studentů podle zkušeností jejich rodin s podnikáním. Kritériem výběru bylo, zda blízcí příbuzní (tj. otec, matka, sourozenci nebo prarodiče) podnikali. Lze předpokládat, že ti studenti, kteří odpověděli kladně (jejich rodina má zkušenosti s podnikáním), mají přímý kontakt s danou problematikou a budou schopni lépe posoudit dopad a význam jednotlivých výukových metod pro rozvoj podnikání.

Obrázek 16: Hodnocení vhodnosti vybraných výukových metod (průměr) studenty bez podnikatelského zázemí a studenty s rodinným zázemím v souvislosti s podnikáním.



Zdroj: Vlastní zpracování

K vyhodnocení statistické významnosti rozdílů v jednotlivých odpovědích u vybraných metod byl použit Mannův-Whitneyho U test. Na zvolené hladině významnosti $p < 0,05$ nebyla žádná studovaná dvojice významná. Výsledkem testování hypotézy (H5) je, že studenti nehodnotí význam vybraných výukových metod z hlediska zkušeností svých blízkých příbuzných s podnikáním odlišně, hypotéza H5 nebyla potvrzena. Nicméně i přes výsledek testu je z obrázku 16 patrné, že metody „*Speciální projekty*“ a „*Obchodní hry*“ vykazují největší rozdíl ve vnímání vhodnosti mezi studenty, kteří

pocházejí z podnikatelského rodinného zázemí a těmi, kteří nikoliv (významný rozdíl při použití Mann-Whitneyho U testu na hladině významnosti $p < 0,1$). Výše uvedení studenti z rodin s podnikatelskou zkušeností také lépe hodnotí „*Podnikatelské simulátory*“ a „*Přednášky odborníků*“. Naopak tato skupina studentů hodnotí metodu „*Úkoly a eseje*“ jako nejméně vhodnou metodu výuky.

4.4 Vyhodnocení vlivu výukové techniky manažerského simulátoru GRETAIL International na rozvoj kompetencí podnikavosti studentů

Manažerský simulátor se běžně využívá pro rozvoj kompetencí studentů v rámci seminářů Strategický management. Simulační hra Gretaail International (Vojtko, 2017) patří mezi vážné simulační hry. Obecně se jedná o počítačové simulace, jejichž cílem je zajistit zapojení hráčů tak, aby docházelo ke zlepšení jejich dovedností. Hry se vyznačují některými z následujících charakteristik, jako jsou např. pravidla, stanovené cíle, zpětná vazba, hra, zábava, řešení problémů (Prensky, 2001). Vážné simulační hry mají oproti ostatním tu výhodu, že jsou vnímány studenty jako užitečné, napomáhající k rozvoji znalostí o podnikání (Huebscher a Lendner, 2010). Podle Susi a kol. (2007) se seriózní hry vyznačují tím, že „umožňují studentům zažít situace, které jsou v reálném světě nemožné z důvodu bezpečnosti, nákladů, času atd.“.

Analýza byla provedena s využitím výukové techniky manažerského simulátoru GRETAIL International (Vojtko, 2017), jehož cílem je napodobit prostředí obchodních řetězců tak, aby si studenti rozvinuli strategické rozhodování v retailingu a porozuměli dopadům, která jednotlivá rozhodnutí mají. Hra je založena na týmové spolupráci, kdy každý tým řídí maloobchodního řetězce a rozhoduje o jeho rozvoji. Jednotlivé týmy si při řízení maloobchodního řetězce konkurují s ostatními na společném trhu, jehož poptávka je tvořena třemi segmenty zákazníků. Pro úspěšné fungování na trhu a dosažení požadované ziskovosti je třeba řešit investiční strategii (budování a investice do prodejen), marketingovou strategii (tržní zacílení, nastavení marketingového mixu – kvalitativní a cenová úroveň sortimentu, pokrytí trhu a rozpočet na propagaci), zásobovací strategii (kvalita dodávek, teritoriální a kurzové riziko), personální strategii (počty zaměstnanců, mzdy) a finanční strategii (zdroje financování, ziskovost a cashflow). Celkem je možné ve hře nasimulovat 8 let fungování trhu s maximálně 10 maloobchodními řetězci. Hra probíhá po jednotlivých

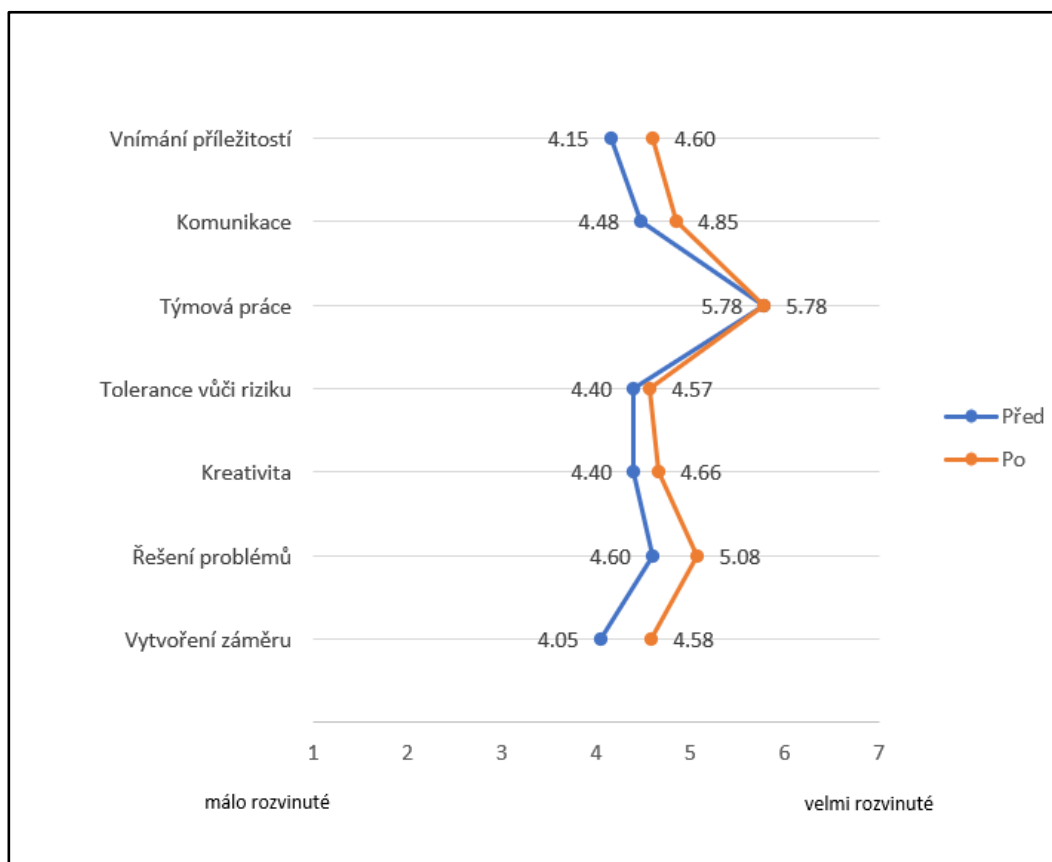
kolech, každé kolo představuje jeden rok. Studenti jsou do hry Greatail International zapojeni tak, že lektor uvádí příběh, studenti v týmech připravují zadání ukazatelů pro strategický rozvoj své fiktivní firmy za příslušné kolo hry. Zadání za jednotlivé týmy jsou vkládána do PC a po vyhodnocení celého kola dostanou studenti výsledky za svou firmu a některé parametry i za firmy ostatní, tak aby mohli analyzovat situaci na trhu a připravit zadání do dalšího kola hry. Výstupem z každého kola hry je pro jednotlivé týmy k dispozici výsledovka a rozvaha (tyto informace má k dispozici za svůj řetězec pouze příslušný tým) a dále ukazatele charakterizující celkový objem trhu, ekonomické výsledky jednotlivých týmů (EBIDTDA, EBIT, EAT, ROE, ROA, ROS) jejich postavení na trhu (tržní podíly, počty prodejen, úroveň kvality) a např. i atraktivitu pro jednotlivé segmenty a další indexy (index cen, vzhledu, marketingové komunikace).

Týmy se snaží během provozování obchodního řetězce dosáhnout co nejlepšího kumulovaného hospodářského výsledku (EAT) a nedostat se do problémů s cash-flow. Výsledky jednotlivých týmů jsou v rámci seminářů hodnoceny, studenti si na nich připravují plán na další období simulace. Na závěrečném semináři prezentují studenti důvody jejich rozhodnutí v návaznosti na teoretické strategické přístupy. Je posuzován např. způsob strategického řízení (systematické, nahodilé), anebo týmová spolupráce (každý tým studentů zpracovává závěrečnou zprávu, kde hodnotí mimo jiné zapojení jednotlivých členů týmu) (Vojtko, 2017).

Ve zkoumaném období studenti odehráli 6 kol manažerské hry Greatail International. Hry se zúčastnilo celkem 19 týmů, které představovaly samostatné fiktivní obchodní řetězce. Hlavním ukazatelem výsledku manažerské hry je dosažený EAT (čistý ekonomický zisk) za každé odehrané kolo, které představovalo účetní rok. Úspěšnost hry byla hodnocena s využitím následujících ukazatelů: 1) celkový trend vývoje EAT za 6 kol na základě rovnice trendu, 2) trend vývoje EAT za poslední 3 kola (porovnání za 3. a 6. kolo) a 3) trend vývoje EAT za poslední 2 kola (porovnání dvou posledních kol).

Pro zjištění úrovně rozvoje kompetencí bylo zvoleno porovnání průměrných hodnot úrovně kompetencí získaných prostřednictvím sebehodnocení jednotlivých studentů před absolvováním simulátoru a poté po jeho ukončení (první a druhé dotazníkové šetření). Studenti hodnotili úroveň svých kompetencí na sedmibodové škále (1- nízká úroveň kompetencí, 7 – vysoká úroveň kompetencí). Výsledky tohoto srovnání jsou graficky zobrazeny na obrázku 17.

Obrázek 17: Srovnání sebehodnocení úrovně rozvoje kompetencí studentů před a po výcviku v rámci manažerském simulátoru (průměry)



Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu (obrázek 17), který zobrazuje sémantický diferenciál, vyplývá, že respondenti v rámci sebehodnocení rozvoje svých kompetencí při porovnání odpovědí prvního dotazníku, který byl zadán před zahájením výuky v předmětu Strategické řízení, a druhého dotazníku, který respondenti vyplňovali po absolvování manažerského simulátoru Greatail International na konci kurzu, hodnotili výrazné zlepšení ve všech sledovaných kompetencích kromě „*Týmové spolupráce*“. U této kompetence bylo hodnocení u prvního a druhého dotazníku shodné.

Pro statistické vyhodnocení významnosti uvedených rozdílů byl použit párový Wilcoxon signed-rank test na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledky testu jsou uvedeny v následující tabulce 21.

Tabulka 21: Výsledek Wilcoxon signed-rank test, průměry a směrodatné odchyly zjištěné na základě sebehodnocení před a po tréninku manažerského simulátoru

KOMPETENCE	Před zahájením výuky		Po využití simulátoru		Z	p
	Průměr	Odchylna	Průměr	Odchylna		
<i>Vnímání příležitostí</i>	4.15	0.95	4.60	1.08	218.5	0.001
<i>Komunikace</i>	4.48	1.36	4.85	1.30	190.0	0.017
<i>Týmová práce</i>	5.78	0.95	5.78	1.22	210.0	0.634
<i>Tolerance vůči riziku</i>	4.40	1.06	4.57	1.04	297.0	0.173
<i>Kreativita</i>	4.40	1.38	4.66	1.14	229.0	0.054
<i>Řešení problémů</i>	4.60	1.23	5.08	0.98	153.5	<.001
<i>Tvorba podnikatelského plánu/záměru</i>	4.05	1.09	4.58	1.23	319.0	0.002

Zdroj: Vlastní zpracování

Z výsledků Wilcoxon signed-rank test vyplývá, že je možné zamítnout H0 hypotézy u větší části kompetencí, kromě kompetence „*Týmová práce*“ (Z=210, p=0,634), „*Tolerance vůči riziku*“ (Z=297, p=0,173) a „*Kreativity*“ (Z=229, p=0,054). Lze tedy konstatovat, že respondenti hodnotí statisticky významný progres u kompetencí „*Vnímání příležitostí*“; „*Komunikace*“; „*Řešení problémů*“ a „*Tvorba podnikatelského plánu/záměru*“. Hypotéza H6 byla potvrzena částečně.

Největší posun při rozvoji kompetencí byl dle hodnocení respondentů u kompetence „*Tvorba podnikatelského plánu/záměru*“ (rozdíl průměrů mezi druhým a prvním hodnocením je 0,53), dále pak byl významný posun u kompetencí „*Řešení problémů*“ (rozdíl průměrů je 0,48) a „*Vnímání příležitostí*“ (rozdíl průměrů je 0,45). Dále následovaly kompetence „*Komunikace*“ (rozdíl průměrů je 0,37), „*Kreativita*“ (0,26) a tolerance vůči riziku (0,17). U kompetence „*Týmová práce*“ nedošlo z hlediska

sledovaného ukazatele k posunu. Je to způsobené pravděpodobně tím, že studenti poměrně běžně i v ostatních předmětech v týmech pracují.

Pro další detailnější analýzu výsledků dotazníkového šetření byly využity korelace mezi jednotlivými hodnocenými úrovněmi kompetencí s využitím Spearmanova koeficientu korelace. Hodnocena byla podobnost odpovědí před začátkem kurzu (tabulka 22) a po absolvování manažerského simulátoru (tabulka 23). V uvedených tabulkách jsou znázorněny výsledky Spearmanova korelačního koeficientu a p-value pro každou kombinaci odpovědí u jednotlivých kompetencí. Statisticky významné korelace jsou označeny hvězdičkami (* p-value <0,5; ** p-value <0,01; *** p-value <0,001).

Tabulka 22: Spearmanova korelace SM1 (první test)

Proměnná		Vnímání příležitostí	Komunikace	Týmová práce	Tolerance vůči riziku	Kreativita	Řešení problémů	Vytvoření záměru
Vnímání příležitostí	Spearman's rho	—						
	p-value	—						
Komunikace	Spearman's rho	0.221	—					
	p-value	0.077	—					
Týmová práce	Spearman's rho	0.159	0.022	—				
	p-value	0.206	0.864	—				
Tolerance vůči riziku	Spearman's rho	0.381 **	0.141	0.142	—			
	p-value	0.002	0.262	0.258	—			
Kreativita	Spearman's rho	0.559 ***	0.216	0.020	0.223	—		
	p-value	< .001	0.084	0.871	0.074	—		
Řešení problémů	Spearman's rho	0.244	0.409 ***	0.174	0.323 **	0.133	—	
	p-value	0.050	< .001	0.165	0.009	0.291	—	
Vytvoření záměru	Spearman's rho	0.407 ***	0.232	0.155	0.254 *	0.358 **	0.311 *	—
	p-value	< .001	0.062	0.218	0.041	0.003	0.012	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 23: Spearmanova korelace SM2 (druhý test)

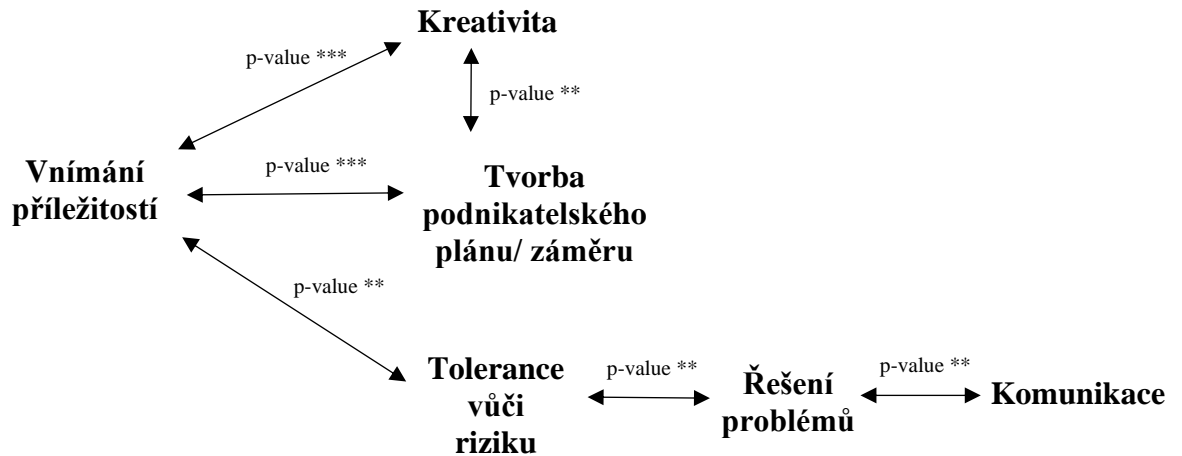
SM2 - druhý test										
Spearmanova korelace										
Proměnná		Vnímání příležitostí	Komunikace	Týmová práce	Tolerance vůči riziku	Kreativita	Řešení problémů	Vytvoření záměru		
Vnímání příležitostí	Spearman's rho	—								
	p-value	—								
Komunikace	Spearman's rho	0.155	—							
	p-value	0.218	—							
Týmová práce	Spearman's rho	0.271 *	0.307 *	—						
	p-value	0.029	0.013	—						
Tolerance vůči riziku	Spearman's rho	0.278 *	0.399 **	0.399 ***	—					
	p-value	0.025	0.001	<.001	—					
Kreativita	Spearman's rho	0.412 ***	0.239	0.261 *	0.472 ***	—				
	p-value	<.001	0.056	0.036	<.001	—				
Řešení problémů	Spearman's rho	0.429 ***	0.348 **	0.369 **	0.534 ***	0.355 **	—			
	p-value	<.001	0.005	0.002	<.001	0.004	—			
Vytvoření záměru	Spearman's rho	0.441 ***	0.343 **	0.363 **	0.509 ***	0.597 ***	0.517 ***	—		
	p-value	<.001	0.005	0.003	<.001	<.001	<.001	<.001	—	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Zdroj: Vlastní zpracování

Ze zjištěných výsledků (viz obrázky 18 a 19 níže) vyplývá, že u prvního hodnocení úrovně kompetencí (před absolvováním manažerského simulátoru), byla četnost korelací a rovněž i jejich statistická významnost nižší než u druhého hodnocení po absolvování manažerského simulátoru. Na základě zjištěných výsledků lze *hypotézu H7 potvrdit*, kompetence pro podnikání jsou na základě sebehodnocení studentů s využitím manažerské hry rozvíjeny komplexně.

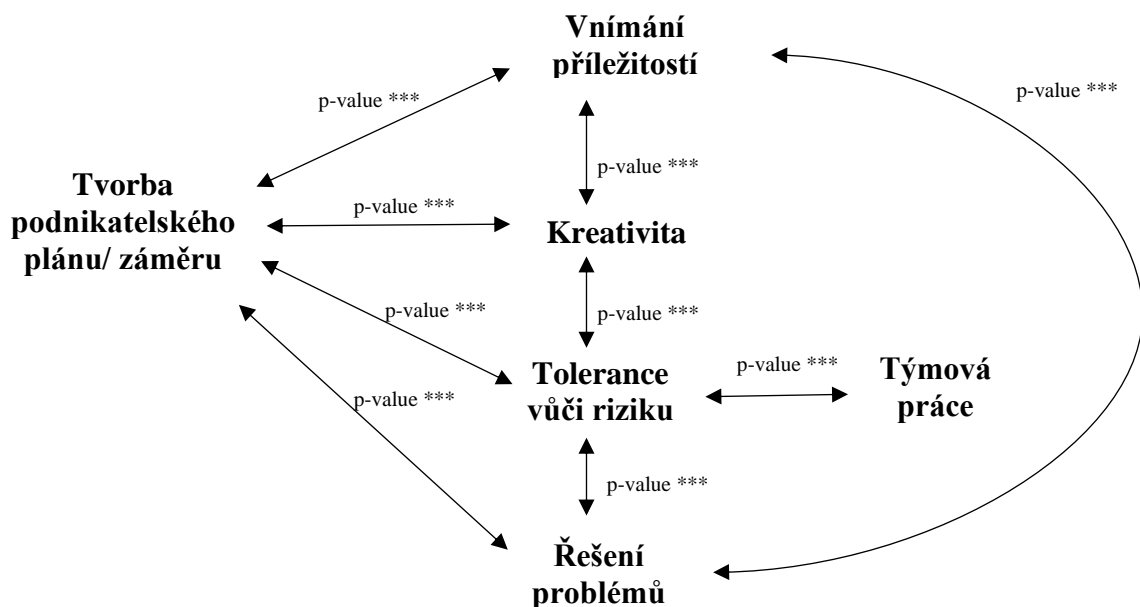
Obrázek 18: Grafické znázornění signifikantních korelací hodnocení úrovně kompetencí před absolvováním manažerského simulátoru (pro přehlednost p-value <0,1 tj. ** a p-value <0,01 tj. ***)



Zdroj: Vlastní zpracování

Před absolvováním manažerského simulátoru (obrázek 18) byla zjištěna signifikantnější korelace mezi hodnocením kompetencí „Vnímání příležitostí“; „Kreativitou“ a „Vytvořením podnikatelského plánu/záměru“ a kompetencemi „Řešení problémů“ a „Komunikace“ (p-value <0,001).

Obrázek 19: Grafické znázornění signifikantních korelací hodnocení úrovně kompetencí po absolvování manažerského simulátoru (pro přehlednost pouze p-value <0,001 tj. ***)



Zdroj: Vlastní zpracování

Po absolvování manažerského simulátoru (obrázek 19) došlo ke zvýšení počtu signifikantních korelací. Největší počet korelací (4 korelace s $p\text{-value} > 0,001$) a tudíž podobnost hodnocení byla zjištěna u kompetence „*Tvorba podnikatelského plánu/záměru*“. U této kompetence došlo k největšímu posunu průměru hodnocení mezi prvním a druhým sledováním o 0,53 (tabulka 23). Nejsilnější závislost (tabulka 25) mezi hodnocením této kompetence byla prokázána s hodnocením kompetence „*Kreativita*“ (Spearman's $\rho = 0,597$). Celkově druhá nejsilnější závislost byla zjištěna mezi hodnocením u kompetencí „*Řešení problémů*“ a „*Tolerance vůči riziku*“ (Spearman's $\rho = 0,534$).

Pro ověření validity navrženého nástroje byl využit „**Behaviour check questionnaire**“ (dotazník pro kontrolu chování) podle Kinga (1985), který zjišťuje postoje respondentů k podnikatelskému potenciálu. Stejná skupina studentů, která hodnotila úroveň kompetencí před a po absolvování manažerského simulátoru, odpovídala na otázky zařazené v Behaviour check questionnaire dle Kinga. Z porovnání průměrů skóre úrovně kompetencí vhodných pro podnikání a průměrů skóre osobních postojů podle Kinga vyplývá, že zde existuje statisticky významná závislost (tabulka 24).

Tabulka 24: Korelace průměrů skóre osobních postojů podle Kinga a průměrů skóre úrovně kompetencí vhodných pro podnikání

PROMĚNNÁ	PEARSONOVA KORELACE	Hodnocení úrovně kompetencí před školením (průměry)	Hodnocení úrovně kompetencí po školení (průměry)	Osobní přístup podle Kinga (průměry)
Hodnocení úrovně kompetencí před školením (průměry)	p-value	— —		
Hodnocení úrovně kompetencí po školení (průměry)	p-value	0,562*** <,001	— —	
Osobní přístup podle Kinga (průměry)	p-value	0,451*** <,001	0,374** 0,002	— —

* $p <,05$ ** $p <,01$ *** $p <,001$

Zdroj: Vlastní zpracování

5. Diskuse

Kuratko (2005); Neck a Greene (2011) poukazují na to, že význam podnikatelského vzdělávání ve světě rychle roste. Podnikatelské vzdělávání zahrnuje všechny aktivity zaměřené na podporu podnikatelského myšlení, postojů a dovedností a zahrnuje širokou škálu aspektů, jako je vytváření nápadů, tvorba, růst a inovace (Fayolle a Gailly, 2009).

Podle Binks a kol. (2006) se podnikatelské vzdělávání vztahuje k pedagogickému procesu, který se podílí na podpoře chování a myšlení v oblasti podnikatelských aktivit. Další interpretace zahrnují soubor formalizovaných výukových materiálů, které informují, školí a vzdělávají každého, kdo má zájem o zahájení podnikání nebo rozvoj malého podniku (Jones a English, 2004). Úloha podnikatelského vzdělávání je tedy spatřována především v budování podnikatelské kultury mezi mladými lidmi, což by následně zlepšilo jejich kariérní rozhodování pro podnikání (Deakins a kol., 2005). Každý jednotlivec by měl mít příležitost rozvíjet podnikatelské myšlení prostřednictvím EE (Entrepreneurship Education), a přistupovat tak k podnikání jako každodenní praxi. Důležitými komponentami jsou v rámci rozvoje podnikavosti zejména kompetence k podnikání, díky nimž lze výuku vhodně zacílit.

Pochopení kompetencí, které nejvíce přispívají k rychlému růstu mikro, malých a středních podniků, se stává zásadní. Tyto podniky jsou považovány za největší propagátory ekonomiky jednotlivých zemí. Mejri a Zouaoui, (2020) prováděli výzkum zaměřený na zjišťování kompetencí, které přispívají k růstu podniku. Kompetence, které byly zařazeny do procesu výběru, se týkaly řízení, identifikace a využívání příležitostí, prosazení se v síti firem, intenzivní práce a zvládnutí funkčních a technických aspektů spojených s podnikáním. Závěrečný výsledek ale ukázal, že pouze manažerské a síťové kompetence mají pozitivní dopad na růst podnikání. Nicméně kompetence související s identifikací a využíváním příležitostí, tvrdou prací a technickými a funkčními dovednostmi nemají až tak významný dopad na růst podniku. Kompetence, které jsou ale během prvních let podnikání klíčové pro rozvoj a budování firmy, jsou zařazeny jako manažerské (organizace, koordinace, vedení, řešení problémů a kontrola). Výběr klíčových kompetencí v této práci je velmi podobný a výsledky jsou v souladu s (Gasse et al., 2004), kteří zjišťují, že mobilizace manažerských kompetencí je klíčová pro zajištění fungování aktivit společnosti.

Uvědomění si potřeby osvojení kompetencí k podnikání odráží i proaktivní přístup Evropské komise, která již v roce 2006 zařadila smysl pro iniciativu a podnikání jako prioritní úkol nebo jako jednu z „klíčových kompetencí pro celoživotní učení“ do evropského rámce. Pojem založení firmy/podnikání prochází změnou paradigmatu a posunem směrem k redefinici. Jedná se především o schopnost proměnit nápady v činy, schopnost převzít odpovědnost, inovaci, iniciativu, iniciaci a přijetí změn, motivaci, riskování a týmovou práci (Catic-Kajtažovic et al. 2016).

Nicméně autoři Silveyra a kol. (2021) potvrzují, že i přes velký význam kompetencí v oblasti podnikatelského vzdělávání existuje stále málo ucelených teoretických rámců, které jasně vymezují, které jsou ty nejdůležitější kompetence, které by si měl podnikatel rozvíjet, aby byl úspěšný. Přesto se nejčastěji jedná o typologii kompetencí, jako jsou např.: strategické, závazkové, koncepční, kompetence příležitostí, vůdčí, vztahové, učení, osobní, technické, etické, sociální odpovědnosti a kompetence k rodině (Ahmad a kol. 2011).

Tato disertační práce nejen reflektuje aktuální téma ve výběru a určení vhodnosti podnikatelských kompetencí, ale přispívá v rámci sestaveného kompetenčního modelu k rozšíření konceptů (Careeronestop.org, 2022; Reynolds, 2019; Ahmad a kol. 2011; Silveyra a kol. 2021; Lilleväli a Täks, 2017; Garba, 2010; Wang et al., 2019; Mccallum a kol., 2018).

Soubor 7 klíčových kompetencí k podnikavosti byl vybrán na základě důkladného zkoumání nových přístupů od řady autorů (jako např.: Lilleväli a Täks, 2017; Kissi a kol., 2015; Mitchelmore a Rowley, 2010; Robles and Zárraga-Rodríguez, 2014) napříč tématy MSP, strategických ekonomických přístupů a osobního rozvoje.

Jedním z nejzajímavějších výsledků v průzkumu této disertační práci je srovnání názorů na kompetence z pohledu studentů a skutečných podnikatelů. Zejména nedostatek odborných informací a málo praktických zkušeností nutí studenty hodnotit některé podnikatelské kompetence výrazně méně než podnikatelé. Hrozí tak nebezpečí, že tyto kompetence v budoucnu (pokud budou chtít začít podnikat) podcení. Tyto rozdíly v názorech odrážejí odlišnou mentalitu vzdělávacího a profesního světa. Ve výuce chybí užší zaměření na vzdělávání a rozvoj měkkých dovedností, jako je vedení, komunikace, vize, kreativita a schopnost využívat příležitosti. Podnikatelé však tyto kompetence považují za přínosné.

Zkoumání podnikatelských postojů studentů vysokých škol, je jedním z aktuálních témat nejen v Evropě, ale také v Americe. Např. autoři (M. L. Harris a Gibson, 2008) si v příspěvku stanovili za cíl prozkoumat podnikatelské postoje vysokoškolských studentů zapsaných do programu Small Business Institute (SBI) hned na několika univerzitách v USA. Tento výzkum přinesl rozšíření a podporu neustálého studia a zdokonalování podnikatelského profilu, zejména u mladých dospělých. Bylo potvrzena souvislost mezi podnikatelskými záměry a předchozími obchodními zkušenostmi. Dále bylo zjištěno, že jak charakteristiky studentů, tak podnikatelské zkušenosti jsou spojeny s určitými podnikatelskými postoji. Z tohoto důvodu byly v disertační práci zkoumány postoje studentů k jednotlivým výukovým metodám z hlediska jejich potenciálu k rozvoji podnikavosti v závislosti na tom, zda pocházejí z podnikatelského rodinného prostředí. Tato závislost však nebyla významná.

Většinou jsou metody v mnoha publikacích rozděleny do dvou skupin. První z nich představují tradiční metody (patří sem přednášky a semináře v pasivní formě) a druhou skupinou jsou inovativní (induktivní) metody, které jsou více zaměřené na akci (Smith, 2006). Potter (2008) v rámci efektivních výukových metod zdůrazňuje plánování k podnikání, případové studie, zahájení podnikání studenty, obchodní hry, studentské podnikatelské týmy a sítě, stáž v malých podnicích, studie proveditelnosti, školení v komunikaci, získání poradenství při zahájení malého podnikání, distanční vzdělávání a externí spolupráci. Do EE (Entrepreneurship Education) také mimo jiné doplňuje obchodní simulace, hry, analýzu a diskusi o skutečných podnicích, skupinovou práci, mentoring, networking (sdílení zkušeností), tutoring, akční učení, problémově orientovanou metodu, podporu vrstevnické skupiny, odborné poradenství a intenzivní poradenství a přístup k obchodním sítím.

Tuto problematiku v návaznosti na řešeném tématu zkoumá také Wang a kol. (2019), jehož studie vrhá další světlo na „černou skříňku“ kontextových omezení nebo usnadnění v podnikatelském vzdělávání. Upřesňuje, že se podnikatelská a manažerská oblast nevyklučuje, ale do určité míry se překrývá. Ve své studii uvádí, že Národní tchajwanská univerzita (NTU) zkoumá vliv účinků dvou cest podnikatelského vzdělávání na rozvoj podnikatelských kompetencí a záměrů studentů. Cíl byl řešen z pohledu zkoumání rozdílů v podnikatelských kompetencích a záměrech studentů mezi těmi, kteří absolvovali program Kreativita a podnikání (CEP) a těmi, kteří neabsolvovali a dále mimo jiné prozkoumat kontextové limity nebo usnadnění v podnikatelském vzdělávání

na vysoké škole. Výsledky studie ukázaly, že kurz CEP měl pozitivní dopad na všechny podnikatelské kompetence a záměry, a také, že efektivita v oblastech postojů byla evidentnější než v oblastech znalostí nebo dovedností a že akademické disciplíny měly na studenty nejen kontextový vliv, ale také i podporující vliv v záměru stát se podnikateli.

Díky zvyšujícímu se povědomí o této problematice je třeba zabývat se reflexí současných moderních vyučovacích metod a také rychle rostoucímu vlivu umělé inteligence AI. Mnoho univerzit vnímá nástroje AI jako příležitost pro rozvoj tvůrčí činnosti i praktického uplatnění nových poznatků. Zároveň vzniká i otázka etického využívání tohoto nástroje ze strany studentů – a to z pohledu obsahu znalostí a rizik potenciálního zneužití dat, zabezpečení a ochrany osobních údajů a rizik zkreslení informační hodnoty či znehodnocení autorských práv (Mendelu.cz, 2023).

Konkrétně umístění AI technologií do vývoje kompetencí v rámci ekonomických univerzit může přinést na druhou stranu mnoho výhod a zlepšit přípravu studentů na digitální transformaci podnikání a poskytnout jim dovednosti potřebné pro úspěšnou kariéru v moderním podnikatelském prostředí.

Způsobů, jak AI může přispět k posunu rozvoje kompetencí k podnikání je hned několik, např.: **analýza dat a prediktivní analýza pro strategické rozhodování v podnikání** (analýza obrovských datových sad a využívání prediktivní analýzy k identifikaci trendů a předpovídání budoucích událostí); **automatizace a optimalizace procesů** (efektivnější řešení podnikatelských problémů a osvojení potřebných dovedností k vytváření efektivnějších firemních operací); **strojové učení a umělá inteligence** (vytváření inovativních řešení - personalizované služby pro zákazníky, automatické rozhodování nebo vývoj nových produkt); **rozvoj měkkých dovedností** (kritické myšlení, kreativita a komunikace, které jsou klíčové pro úspěch v podnikání); **simulace a virtuální realita** (zprostředkování studentům realistického zážitku z řízení a provádění podnikatelských operací ve virtuálním prostředí); **spolupráce s průmyslem** (navazování partnerství a spolupráce s průmyslovými partnery může umožnit studentům získat praktické zkušenosti a aplikovat své znalosti v reálném prostředí podnikání podporovaném AI (SAP.com, 2023).

Současná výuka na Jihočeské univerzitě v oblasti podnikatelského vzdělávání poměrně úspěšně kopíruje požadavky na rozvoj podnikavosti. Výuka, ve které jsou teoretické poznatky prezentovány formou seminářů, patří k nejméně oblíbeným

technikám, ale jak uvádí Jamieson (1984), první kategorie – teoretické poznatky v podnikání jsou stavebním kamenem pro druhou kategorii – přípravu jednotlivců na podnikání, kde se podnikatelské kompetence, jako je například schopnost sestavit podnikatelský plán, prakticky trénují, stejně jako mnoho dalších dovedností, které jsou pro zahájení podnikání velmi potřebné.

Důležitost existence a aktivního zapojení odborníků a profesionálů z praxe v oblasti vzdělávání potvrdil i kulatý stůl Národního konventu o EU (Narodnikonvent.cz. 2015). Z tohoto záznamu vyplynula velmi silná potřeba větší spolupráce mezi vzdělávacími institucemi a podnikatelskou sférou. O tom, že výuka od odborníků z praxe je z hlediska hodnocení žáků nejzajímavější a nejpreferovanější formou výuky, svědčí i první místo v hodnocení, které je výsledkem výzkumu této práce. Velmi atraktivní metodou výuky jsou "přednášky odborníků" a významných představitelů oboru. Tento styl výuky přináší studentům rozmanitost a také možnost klást individuální otázky k danému tématu. Často se stává, že právě podnět či myšlenka vzniklá v tomto prostředí formuje záměr studenta v budoucí profesi.

Kromě standardních metod výuky se na Ekonomické fakultě rozvíjejí také metody, které plně odpovídají kritériím prahových pojmů podle Meyera a Landa (2005). Mezi tyto metody patří využití obchodních simulačních her pro výuku vybraných předmětů, jako je "Supermarket" (simulátor supermarketu), "Travel Operator" (simulátor cestovní kanceláře) a "Gretail" (simulátor maloobchodního řetězce). Cílem těchto her je podpořit syntézu znalostí studentů z různých oborů, prohloubit jejich rozhodovací schopnosti (akceptovat situační analýzu a navrhovat cíle a plány rozvoje simulované společnosti) a posílit dovednosti týmové práce. Dle Kriz a Auchter (2016) je v odborné literatuře uváděno pouze několik málo studií, které se zabývají aspekty simulačních her v rámci podnikatelského vzdělávání. Zároveň v těchto studiích chybí důkazy o vzdělávacích efektech. Vojtko a Dušek (2017) uvádějí, že při využití výše uvedených simulačních her na základě hodnocení jednotlivých studentů dochází k rozvoji kompetencí požadovaných zaměstnavateli. Autor dále uvádí, že míra účinku takové výukové metody souvisí s rolí a mírou zapojení jednotlivých studentů. Studenti také velmi pozitivně hodnotí způsob výuky bez ohledu na to, zda byli ve hře úspěšní, či nikoliv. Výsledky zjištěné v této disertační práci přispívají k rozšíření kontextu mezi aktivní výukou a dopadem rozvoje kompetencí. Bylo potvrzeno, že simulační hra

GRETAIL International rozvíjí 7 zvolených klíčových kompetencí k podnikavosti komplexně.

Pro pedagogy by mohla být tato práce inspirací směrem k vytváření nových podnětů a přístupů v edukačních metodách podnikatelského vzdělání Entrepreneurship Education (EE) tak, aby rozvoj těchto zvolených kompetencí pomáhal zvyšovat také motivaci a chuť studentů začít po vystudovaném oboru podnikat.

Většina učitelů se však na inovační podnikatelskou činnost ve vědecko-vzdělávací sféře nezaměřuje a není na její realizaci připravena (Osipov, 2006). Tato situace je způsobena tím, že úroveň rozvoje inovačních a podnikatelských kompetencí mnoha současných pedagogů není dostatečně vysoká. Inovační podnikání je zvláštní proces vytváření něčeho nového, proces řízení, založený na neustálém hledání nových příležitostí, který je zaměřen na inovace. Týká se ochoty podnikatele vzít na sebe veškeré riziko realizace nového projektu nebo zdokonalení stávajícího projektu a také odpovědnosti za finanční, morální a sociální faktory nouze (Ivanov a Bikbulatov, 2013).

6. Přínosy disertační práce

Přínosy disertační práce a jejího využití jsou rozděleny do oblastí pro vědu, praxi a výuku. Uvedeny jsou také některá omezení výzkumu.

Přínos pro vědu

Přínosem této práce pro oblast vědy je vytvořený kompetenční model, skládající se ze 7 klíčových kompetencí k podnikání, které byly zvoleny na základě mnohých studií a přístupů autorů, zabývajících se touto problematikou. Tento model a rozvoj stanovených kompetencí by mohl být následně využíván k navazujícím pokročilým výzkumům v této oblasti.

Přínos pro praxi

V rámci praxe a nastupujícím trendu umělé inteligence a digitalizace by se kompetenční model mohl rozvíjet mnoha způsoby, a to i v oboustranném působení – jak na akademické půdě, tak i směrem k reálné praxi a podmínkám podnikání.

Zajímavým přínosem nové technologie např. AI by mohl být jak rozvoj jednotlivých kompetencí k podnikání v rámci vytvořeného modelu, tak rozvoj modelu jako celku, kdy by se umělá inteligence mohla zaměřit na podporu a vytvoření nových způsobů rozvoje těchto kompetencí na základě stanovených kritérií dle každé vzdělávací instituce. Dalším z nápadů by mohla být užší spolupráce ze stran podnikatelů působících zejména v MSP, kteří by se aktivně podíleli na aktualizaci subkompetencí ve vytvořeném modelu. Model je sestaven nadčasově ale jednotlivé subkompetence se mohou v čase, a i v závislosti na oboru a vznikajících trendových požadavcích měnit a lehce upravovat.

Zajímavou pobídkou do budoucnosti by na základě tohoto výzkumu bylo vytvoření spolupráce s ostatními ekonomickými univerzitami, která by umožnila kompetenční model testovat v rámci celé České republiky včetně ekonomických předmětů. Dále by si ostatní akademické instituce mohly v rámci modelu upravit subkompetence pro jejich daný obor (např. informatika; strojírenství; pohostinství a cestovní ruch; bankovníctví; apod.). Základ 7 klíčových kompetencí je však kompatibilní pro všechny vyučované předměty/obory cílené na rozvoj podnikavosti.

Přínos pro výuku

Výsledky zjištěné v této disertační práci by byly také významným přínosem pro současný předmět „Podpora podnikavosti“ na Jihočeské univerzitě. Tento předmět je

celouniverzitní a zapsat si ho mohou studenti napříč různými obory JU, tedy ne jenom ekonomického zaměření. Cílem předmětu je podpořit podnikavost studentů, tj. vybavit studenty potřebnými přenositelnými schopnostmi, znalostmi a dovednostmi uplatnitelnými v dalším vzdělávání, osobním a zejména pracovním životě. Důraz je přitom kladen na posilování samostatnosti a iniciativnosti, rozvoj analytického myšlení a kreativity (identifikovat vhodnou podnikatelskou příležitost, dále ji rozvinout v podnikatelskou aktivitu), prezentačních schopností a dalších měkkých dovedností nezbytných v kontextu podnikání. Hodnoceným výstupem bude podnikatelský plán nebo lean canvas, který studenti sestaví s využitím potřebných znalostí o podnikatelských možnostech a principech řízení, tak aby byl realistický, spjatý se specifiky odborného zaměření studenta a odpovídající potřebám praxe, a který budou následně prezentovat (Wstag.jcu.cz, 2022).

Výuka probíhá ve formě seminářů a splnění zadaných úkolů. Přednášející jsou převážně učitelé ekonomických předmětů. Chybí zde více interaktivní přístup či přednášky odborníků z praxe, které jsou studenty hodnoceny jako nejvíce vhodné metody k rozvoji kompetencí k podnikavosti. Proto velkým přínosem zjištěným v této práci by mohlo být začlenění simulátoru, kde by se náplň předmětu řešila komplexněji a simulace by vhodně podpořila cíl předmětu. Další z možností je vytvoření podnikatelského simulátoru na míru pro tento předmět, který by mohl být aktualizován dle aktuálních požadavků trhu. Navíc testování navrženého kompetenčního modelu v kurzu „Podpora podnikavosti“ by bylo více než vhodné a toto vše by mohlo přispět k detailnějšímu hodnocení rozvoje nejen těchto klíčových kompetencí před a po absolvování kurzu, ale také srovnání efektivity rozvoje v rámci jednotlivých předmětů, jako to bylo provedeno např. u simulační hry GRETAIL International v rámci předmětu Strategický management.

Omezením výzkumu bylo především zaměření na jednu instituci (Ekonomická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích). Pro další prohloubení tématu by bylo nutné provést srovnání s jinými vysokými školami, a to i v zahraničí.

Dalším omezením představuje výběr respondentů v oblasti MSP, kteří byli z Jihočeského kraje. Výhledově by bylo pro další výzkum zajímavé rozšířit vzorek respondentů na celou Českou republiku.

7. Závěr

Podnikatelské prostředí klade stále větší nároky a požadavky na odborníky napříč organizacemi na všech úrovních řízení. Konkurenceschopnost dnešních podnikatelů závisí na jejich kompetencích a způsobu jejich neustálého rozvoje. V návaznosti na globální prostředí podnikání, které bylo svědkem změny paradigmatu se vzestupem malých a středních podniků, hrají kompetence k podnikání klíčovou roli v hospodářském rozvoji, vytváření pracovních míst a inovacích. Malé a střední podniky však čelí mnoha výzvám, včetně konkurence na trhu, omezení zdrojů a měnící se poptávky spotřebitelů. Jedním z kritických faktorů, který může významně ovlivnit úspěch malých a středních podniků, je přístup podnikatelů, kteří je vedou.

Od studentů ekonomických oborů se na konci studia očekává nejen kvalitní vzdělání, ale také schopnost řešit neočekávané situace a kreativní myšlení, které přispěje k růstu firmy. Ve snaze řešit utváření úspěšné budoucnosti investují vysoké školy velké prostředky do rozvoje ekonomických programů a jejich cílem je v obdobích ekonomické nejistoty a digitální transformace vytvořit udržitelnou změnu v mechanismech učení a výukových formátů, produkovat absolventy vysoce vhodné pro trh práce, a tak podporovat podnikatelské myšlení. Účelem podnikatelského vzdělávání je naučit podnikatelskému povědomí, které umožňuje studentům rozvíjet potřebné dovednosti a zkušenosti (Fischer a kol., 2021).

Lze tvrdit, že vzdělávací výzkum je zásadním příspěvkem k pochopení globálních společenských výzev při hledání způsobů, jak se studenti mohou přizpůsobit novým dovednostem, které nejsou zahrnuty do výukových technik (Ec.europa.eu., 2022).

Tato práce se zabývala otázkami, které soubory kompetencí jsou důležité a klíčové pro rozvoj podnikání z pohledu podnikatelů a z pohledu studentů. Na základě důkladného zkoumání různých přístupů od mnoha autorů byl vytvořený kompetenční model k rozvoji podnikání, který byl složen ze 7 klíčových kompetencí. Každá klíčová kompetence zahrnuje několik dílčích kompetencí – subkompetencí, které danou klíčovou kompetenci lépe charakterizují. Jsou to následující kompetence: „*Vnímání příležitosti*“ (identifikace a vyhodnocení tržních příležitostí a jejich potenciálu, využití příležitostí ve svůj prospěch); „*Komunikace*“ (navazování kontaktů, prezentace, vyjednávání); „*Týmová práce*“ (spolupráce, leadership, rozdělení rolí a odpovědnosti); „*Tolerance k riziku*“ (schopnost přijímat rizika, odpovědnost, schopnost učinit oběti); „*Kreativita*“ (schopnost

být kreativní, schopnost být iniciativní a podnikavý, přicházet s novými nápady); „*Řešení problémů*“ (schopnost řešit problémy, zvládání krizových situací, reakce na změny); „*Tvorba podnikatelského plánu/záměru*“ (schopnost vytvořit podnikatelský plán a vizi, vytvoření strategie).

V pohledu na vnímání důležitosti výše uvedených klíčových kompetencí byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi názory studentů a podnikatelů (hypotézu H1 lze potvrdit, názory podnikatelů a studentů se liší). Výzkum ukázal hlavní rozdíl v tom, že podnikatelé obecně přikládají vyšší hodnotu a význam všem kompetencím než studenti. Podnikatelé identifikovali následující kompetence, které hodnotili jako nejužitečnější pro rozvoj podnikavosti: „*Tolerance k riziku*“; „*Vnímání příležitostí*“ a „*Vytváření záměru/plánu*“. Studenti řadí mezi nejvíce užitečné kompetence „*Řešení problémů*“; „*Kreativitu*“ a „*Komunikaci*“. Mezi těmito dvěma skupinami existuje významný rozdíl při hodnocení významu užitečnosti jednotlivých kompetencí. Pro vzdělávání studentů bude hrát důležitou roli akademické prostředí, které by mělo vytvořit efektivní podmínky pro aktivní rozvoj všech důležitých kompetencí pro podnikání, tak jak je reflektují podnikatelé.

Dále se práce zabývala hypotézou, zda se názory na význam vybraných kompetencí mezi skupinami mikropodniků a malých podniků liší (H2) a hypotézou, zda se názory studentů na důležitost vybraných kompetencí z hlediska pohlaví (muž či žena) liší (H3). Na základě výsledků se ani jedna ze zmíněných hypotéz nepotvrdila.

Hypotéza H4 zkoumala, zda studenti vnímají vhodnost vybraných výukových metod z hlediska rozvoje jejich kompetencí k podnikání rozdílně. Tato hypotéza byla částečně potvrzena. Z provedeného výzkumu vyplývá, které metody výuky jsou pro rozvoj kompetencí pro studenty vhodné. Nejlépe byly hodnoceny aktivní metody výuky zahrnující „*Odborné přednášky*“; „*Podnikatelské simulátory*“; „*Hraní rolí*“ a „*Speciální projekty*“, při nichž mají studenti možnost propojit své znalosti do praxe. Výsledky průzkumu mezi vybranými vysokoškolskými studenty ukázaly, že preferují metody výuky podnikání, které jsou propojeny s "reálným světem". Nejčastějšími odpověďmi byly „*Přednášky odborníků a podnikatelů*“ z praxe. Jejich druhou preferovanou vzdělávací metodou bylo zapojení do „*Podnikatelských simulátorů*“. Tato metoda je určena k přípravě studenta na podnikatelskou nebo obchodní kariéru. Třetí nejvyšší prioritu měl „*Speciální projekt*“, v němž manažeři reálných firem zadávají aktuální

témata a studenti mají za úkol vyvinout a objevit inovativní řešení, která jsou pak ve firmě implementována.

Zprostředkované zkušenosti studentů s podnikáním (od blízkých příbuzných, kteří podnikají) neovlivnily pořadí preferovaných výukových metod z hlediska jejich vhodnosti pro rozvoj jejich podnikatelských kompetencí. Výsledkem testování hypotézy (H5) je, že studenti nehodnotí význam vybraných výukových metod z hlediska zkušeností svých blízkých příbuzných s podnikáním odlišně, hypotéza H5 nebyla potvrzena.

Pro analýzu rozvoje zjištěných klíčových podnikatelských kompetencí byla využita a ověřována moderní výuková technika manažerského simulátoru GRETAIL International (strategické simulační hra, která slouží studentům k testování dosažených dovedností a znalostí) před a po absolvování kurzu. U vybraných studentů bylo statisticky zjištěno, že došlo významnému progresu u kompetencí „*Vnímání příležitostí*“, „*Komunikace*“, „*Řešení problémů*“ a „*Tvorba podnikatelského plánu/záměru*“. Nejvýznamnější zlepšení bylo dosaženo u kompetence „*Tvorba podnikatelského plánu/záměru*“ a to díky tomu, že simulační hra je nastavená tak, aby každý tým rozhodoval o rozvoji a strategii svého maloobchodního řetězce. Vytvoření záměru/plánu kvalitně a funkčně tedy dává predispozice k úspěšnému dokončení celé hry. Pouze u jediné kompetence „*Týmová práce*“ nedošlo z hlediska sledovaného ukazatele k posunu. Je to způsobené pravděpodobně tím, že studenti jsou na výuku v týmech a spolupráci i v ostatních předmětech zvyklí. Hypotéza H6 – zda studenty vnímaná úroveň sledovaných kompetencí bude před a po absolvování manažerského simulátoru rozdílná se potvrdila částečně. Hypotéza H7 se potvrdila, kompetence pro podnikání jsou na základě sebehodnocení studentů s využitím manažerské hry rozvíjeny komplexně. Na základě zjištěných výsledků ve vlastním výzkumu lze pro rozvoj klíčových kompetencí k podnikavosti MSP doporučit využití simulátorů. Na Jihočeské univerzitě lze tuto výukovou metodu uplatnit např. v předmětu „Podpora podnikavosti“, který je nabízen všem studentům bez ohledu na jejich zaměření. Doposud tato interaktivní metoda nebyla v uvedeném předmětu využita.

Díky těmto zjištěním je možné do budoucna identifikovat a kvalitativně posunout roli učitelů při výběru žádoucí výukové metody, která reflektuje očekávání studentů a tím také zlepšuje jejich schopnosti a kompetence podnikat i podnikatelsky přemýšlet. Kurzy podnikání mají pozitivní dopad na společnost, zaměstnatelnost absolventů ve společnosti

a ekonomice, a proto by na úrovni vysokoškolského vzdělávání měl být primárním účelem podnikatelského vzdělávání rozvoj praktických schopností a myšlení.

Výchova k podnikání by neměla být zaměřována s obecným obchodním a ekonomickým studiem, protože jeho cílem je podporovat kreativitu, inovace a samostatnou výdělečnou činnost. Podnikatelské programy by měly být sestaveny tak, aby nabízely studentovi nástroje, jak kreativně myslet, být efektivním řešitelem problémů komunikovat, vytvářet sítě a vést. Dalším z cílů je také naučit studenty podnikatelským postojům a dovednostem a zpracováním užitečných informací, které využijí později v pracovním životě bez ohledu na to, zda člověk pracuje pro někoho jiného nebo jako samostatný podnikatel. Podnikatelské učení na všech úrovních by mělo zahrnovat zejména zvyšování povědomí studentů o samostatné výdělečné činnosti jako možnosti kariéry; podporu rozvoje osobních kvalit, které jsou relevantní pro podnikání, jako je kreativita, podstupování rizika a zodpovědnost; a v neposlední řadě poskytovat technické a obchodní dovednosti, které jsou potřebné pro zahájení a provozování nového podniku. Po celém světě je dobře zavedenou skutečností, že kurzy podnikání mají pozitivní dopad na společnost, zaměstnatelnost absolventů ve společnosti a ekonomice (Owusu-Ansah, 2012).

8. Zdroje

- 1) Ahmad, N. H., Abdul-Halim, H., & Mohamed, Z. S. (2010). Is Entrepreneurial Competency the Silver Bullet for SME Success in a Developing Nation? *International Business Management - Int Bus Manag*, 4, 67–75. <https://doi.org/10.3923/ibm.2010.67.75>
- 2) Ahmad, N. H., Wilson, C., & Kummerow, L. (2011). A cross-cultural insight into the competency-mix of SME entrepreneurs in Australia and Malaysia. *International Journal of Business and Management Science*, 4, 33–50.
- 3) Ahmad, N., Ramayah, T., Wilson, C., & Kummerow, L. (2010). Is entrepreneurial competency and business success relationship contingent upon business environment? A study of Malaysian SMEs. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 16(3), 182–203. <https://doi.org/10.1108/13552551011042780>
- 4) Aisch, C. a Jaritz, S. (2018). Förderung des Gründergeistes mit strategischem Gründungsplanspiel in den Bachelorstudiengängen. Start-up center Newsletter OTH Regensburg, 2/2018, 3.
- 5) Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- 6) Alain, F., & Gailly, B. (2004). *Using the Theory of Planned Behaviour to Assess Entrepreneurship Teaching Programs: A First Experimentation*.
- 7) Amsp.cz. (2018). *Od doby krize přibylo desetinásobně více podnikatelek než podnikatelů*. Převzato z: <https://amsp.cz/od-doby-krize-pribylo-desetinasobne-vice-podnikatelek-vez-podnikatelu/>
- 8) Anderson, P. H., & Lawton, L. (2009). Business simulations and cognitive learning: Developments, desires, and future directions. *Simulation & Gaming*, 40(2), 193–216.
- 9) Aouni, Z., & Surlmont, B. (2009). Towards a model of the learning needs of the effective entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 8(3), 431–446. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2009.02509>
- 10) Arasti, Z., Kiani Falavarjani, M., & Imanipour, N. (2012). A Study of Teaching Methods in Entrepreneurship Education for Graduate Students. *Higher Education Studies*, 2(1), p2. <https://doi.org/10.5539/hes.v2n1p2>
- 11) Ardalan, K. (2006). The philosophical foundation of the lecture-versus-case controversy: Its implications for faculty teaching, research, and service. *International Journal of Social Economics*, 33, 261–281. <https://doi.org/10.1108/03068290610646261>
- 12) Arpiainen, R., Lackeus, M., Täks, M., & Tynjälä, P. (2013). The sources and dynamics of emotions in entrepreneurship education. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 17, 331–346. <https://doi.org/10.3176/tr.2013.4.02>

- 13) Asenge, E. L., Diaka, H. S., & Soom, A. T. (2018). Entrepreneurial Mindset and Performance of Small and Medium Scale Enterprises in Makurdi Metropolis, Benue State-Nigeria. *International Journal of Innovation*, 6(2), 124–146. <https://doi.org/10.5585/iji.v6i2.223>
- 14) Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN.
- 15) Bager, T. (2011). The camp model for entrepreneurship teaching. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 2(7), 279–296. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0149-9>
- 16) Baggen, Y. (2017). Opportunity identification competence: Explaining individual and exploring team opportunity identification by employees.
- 17) Baggen, Y., Lans, T., & Gulikers, J. (2021). Making Entrepreneurship Education Available to All: Design Principles for Educational Programs Stimulating an Entrepreneurial Mindset. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 5(3), 347–374. <https://doi.org/10.1177/2515127420988517>
- 18) Balan, P., & Metcalfe, M. (2012). Identifying teaching methods that engage entrepreneurship students. *Education + Training*, 54(5), 368–384. <https://doi.org/10.1108/00400911211244678>
- 19) Baldwin, T. T., Pierce, J. R., Joines, R. C., & Farouk, S. (2011). The Elusiveness of Applied Management Knowledge: A Critical Challenge for Management Educators. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 583–605. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0045>
- 20) Bamiatzi, V., Jones, S., Mitchelmore, S., & Nikolopoulos, K. (2015). The Role of Competencies in Shaping the Leadership Style of Female Entrepreneurs: The Case of North West of England, Yorkshire, and North Wales. *Journal of Small Business Management*, 53(3), 627–644. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12173>
- 21) Becker, W. E. (2000). Teaching Economics in the 21st Century. *Journal of Economic Perspectives*, 14(1), 109–119. <https://doi.org/10.1257/jep.14.1.109>
- 22) Belás, J., Dvorský, J., Tyll, L., & Zvaríková, K. (2017). Entrepreneurship of University Students: Important Factors and the Propensity for Entrepreneurship. *REVISTA ADMINISTRATIE SI MANAGEMENT PUBLIC*, 2017(28), 6–25.
- 23) Beltrán Hernández de Galindo, M. de J., Romero-Rodriguez, L. M., & Ramirez Montoya, M. S. (2019). Entrepreneurship competencies in energy sustainability MOOCs. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 11(4), 598–616. <https://doi.org/10.1108/JEEE-03-2019-0034>
- 24) Bennis, W., & O’Toole, J. (2005). How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2005/05/how-business-schools-lost-their-way>
- 25) Bird, B. (2019). Reflection on Entrepreneurial Competency. In J. A. Katz & A. C. Corbet (Ed.), *Seminal Ideas for the Next Twenty-Five Years of Advances* (Roč. 21, s. 133–140). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1074-754020190000021005>

- 26) Bolton, B., & Thompson, J. (2004). *Entrepreneurs: Talent, temperament, technique: Second edition. Entrepreneurs: Talent, Temperament, Technique: Second Edition*, 1–415. <https://doi.org/10.4324/9780080472683>
- 27) Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Wiley.
- 28) Brush, C. G., Duhaime, I. M., Gartner, W. B., Stewart, A., Katz, J. A., Hitt, M. A., Alvarez, S. A., Meyer, G. D., & Venkataraman, S. (2003). Doctoral Education in the Field of Entrepreneurship. *Journal of Management*, 29(3), 309–331. https://doi.org/10.1016/S0149-2063_03_00014-X
- 29) Businessinfo.cz. (2019). *CRIF: Počet podnikatelů v ČR se v roce 2018 zvýšil nejvíce za posledních 6 let*. Převzato z: <https://www.businessinfo.cz/clanky/crif-pocet-podnikatelu-v-cr-se-v-roce-2018-zvysil-nejvice-za-poslednich-6-let/>
- 30) Businesseducation.cz. (2021). *Metodika výuky podnikání na vysokých školách*. Převzato z: <http://www.businesseducation.cz/pdf/metodika-cz.pdf>
- 31) Cadotte E.R., (1995)., "Business Simulations: The Next Step in Management Training" Selections, Graduate. Management Admission Council, Autumn 1995, pp. 8-19.
- 32) Caha, Z., Sassmannshausen, S., Faltermeier, J., & Justus, X. (2017). *Unternehmerische Kompetenzen an Hochschulen für angewandte am Beispiel einer Hochschule in Ostbayern und Südböhmen*.
- 33) Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing Competencies Well: Best Practices In Competency Modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225–262. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x>
- 34) Catic-Kajtažovic, E., Nuhanovic, A., & Bilanovic, S. (2016). Differences Between Male And Female Students In The Competencies Of Entrepreneurship.
- 35) Careeronestop.org. (2022). *Building Blocks" for Competency Models*. Převzato z: https://www.careeronestop.org/competencymodel/pyramid_definition.aspx
- 36) Cefif.npi.cz. (2018). *Co je to fiktivní firma?* Převzato z: <https://cefif.npi.cz/co-je-to-fiktivni-firma>
- 37) Cmzrb.cz. (2018). *Tým Česko: Státní instituce nabídnou firmám společnou podporu—NRB*. Převzato z: <https://www.nrb.cz/tym-cesko-statni-instituce-nabidnou-firmam-spolecnou-podporu/>
- 38) Coffey B.S & Anderson S.E., (2006). The Students' View of a Business Simulation: Perceived Value of the Learning Experience. *Journal of Strategic Management Education*. Vol.3.
- 39) Cope, J. (2005). Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 373–397. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00090.x>
- 40) Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach* | Wiley. Wiley.Com. <https://www.wiley.com/en-us/Nonparametric+Statistics+for+Non+Statisticians%3A+A+Step+by+Step+Approach-p-9781118165881>

- 41) Csas.cz. (2019). *Startupy v Česku – aktuální situace a možnosti*. Převzato z: <https://www.csas.cz/cs/firmy/articles/analyza-startupy-v-cesku-aktualni-situace-2019>
- 42) Deakins, D., Glancey, K., Menter, I., & Wyper, J. (2005). Enterprise Education: The Role of Head Teachers. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 1(2), 241–263. <https://doi.org/10.1007/s11365-005-1131-9>
- 43) Deist, F., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8, 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- 44) Dictionary.cambridge.org. (2021). *Knowledge*. Dictionary.Cambridge.Org. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/knowledge>
- 45) Dilts, J.C. & Fowler, S.M. (1999). Internships: preparing students for an entrepreneurial career. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 1999, vol. 11, no. 1, pp.51-63.
- 46) Ec.europa.eu. (2022). *Vysokoškolské vzdělávání: Univerzity v EU připravené na budoucnost díky hlubší nadnárodní spolupráci*. Převzato z: https://czechia.representation.ec.europa.eu/vysokoskolske-vzdelavani-univerzity-v-eu-pripravene-na-budoucnost-diky-hlubsi-nadnarodni-spolupraci-2022-01-18_cs
- 47) Eng.ffe-ye.dk. (2021). *About the Foundation*. Převzato z: <http://eng.ffe-ye.dk/the-foundation/about-the-foundation>
- 48) Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S., & Sauter, W. (Ed.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Schäffer-Poeschel Verlag.
- 49) Esmi, K., Marzoughi, R., & Torkzadeh, J. (2015). Teaching learning methods of an entrepreneurship curriculum. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3(4), 172–177.
- 50) Etuk, R. U., Etuk, G. R., & Michael, B. (2014). Small And Medium Scale Enterprises (SMEs) And Nigeria's Economic Development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(7), Article 7.
- 51) European Commission, Enterprise and Industry Directorate-General. (2014). *Entrepreneurship Education: A Handbook for Pedagogy*. Převzato z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/02bd63f7-291f-4665-b13a-24f9ad3d634b>
- 52) European Commission, Enterprise and Industry Directorate-General. (2012). Effects and Impact of Entrepreneurship Programmes in Higher Education. Převzato z: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/files/education/effects_impact_high_edu_final_report_en.pdf
- 53) European Economic and Social Committee. (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan*. European Economic and Social Committee. Převzato z: <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/entrepreneurship-2020-action-plan>

- 54) Farashahi, M., & Tajeddin, M. (2018). Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.003>
- 55) Farhangmehr, M., Goncalves, P., & Sarmento, M. (2016). Predicting entrepreneurial motivation among university students The role of entrepreneurship education. *Education and Training*, 58(7–8), 861–881. <https://doi.org/10.1108/et-01-2016-0019>
- 56) Fayolle, A. (Ed.). (2007). *Handbook of research in entrepreneurship education*. Edward Elgar.
- 57) Fayolle, A., & Gailly, B. (2009). *Assessing the Impact of Entrepreneurship Education: A Methodology and Three Experiments from French Engineering Schools* [Chapters]. Edward Elgar Publishing. https://econpapers.repec.org/bookchap/elgeechap/12826_5f15.htm
- 58) Fayolle, A., Gailly, B., & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: A new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701–720. <https://doi.org/10.1108/03090590610715022>
- 59) Fazal, S. A., Al Mamun, A., Alshebami, A. S., Muniady, R., Ali, M. H., Al Shami, S. S. A., Al Marri, S. H., Seraj, A. H. A., Thomran, M., & Algobaei, F. (2022). Entrepreneurial Motivation, Competency and Micro-Enterprise Sustainability Performance: Evidence from an Emerging Economy. *Sustainability*, 14(19), Article 19. <https://doi.org/10.3390/su141912615>
- 60) Fischer, S., Rosilius, M., Schmitt, J., & Bräutigam, V. (2021). A Brief Review of Our Agile Teaching Formats in Entrepreneurship Education. *Sustainability*, 14(1), 251. <https://doi.org/10.3390/su14010251>
- 61) Fox, J., Pittaway, L., & Uzuegbunam, I. (2018). Simulations in Entrepreneurship Education: Serious Games and Learning Through Play. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 61–89. <https://doi.org/10.1177/2515127417737285>
- 62) Freitas, P. F. P. D., & Odelius, C. C. (2018). Managerial competencies and results in research groups. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 19(5), Article 5. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eramg180034>
- 63) Frost, J. (2022, červenec 7). *Cronbach's Alpha: Definition, Calculations & Example*. Statistics By Jim. <https://statisticsbyjim.com/basics/cronbachs-alpha/>
- 64) Garba, A. S. (2010). Refocusing Education System towards Entrepreneurship Development in Nigeria: A Tool for Poverty Eradication. *European Journal of Social Science*, 2010(15(1)), 140–150.
- 65) Gasse, Y., Menzies, T., & Diochon, M. (2004). Examining Venture-Related Myths Concerning Women Entrepreneurs. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 9.
- 66) Gavurová, B., Belas, J., Kotaskova, A., & Cepel, M. (2018). Management of education concepts in the field of entrepreneurship of university students in the Czech Republic. *Polish Journal of Management Studies*, 17, 52–62. <https://doi.org/10.17512/pjms.2018.17.2.05>

- 67) Gelderen, M., Brand, M., Praag, M., Poutsma, E., Bodewes, W., & Gils, A. (2008). Explaining Entrepreneurial Intentions by Means of the Theory of Planned Behavior. *Career Development International*, 13, 538–559. <https://doi.org/10.1108/13620430810901688>
- 68) Gibb, 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. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- 69) Gibcus, P., & Stam, F. (2012). Firm resources, dynamic capabilities, and the early growth of firms. In *Scales Research Reports* (H201219; Scales Research Reports). EIM Business and Policy Research. <https://ideas.repec.org/p/eim/papers/h201219.html>
- 70) Gosen, J., & Washbush, J. (2004). A Review of Scholarship on Assessing Experiential Learning Effectiveness. *Simulation & Gaming*, 35(2), 270–293. <https://doi.org/10.1177/1046878104263544>
- 71) Grimaldi, R., & Grandi, A. (2005). Business incubators and new venture creation: An assessment of incubating models. *Technovation*, 25(2), 111–121. [https://doi.org/10.1016/S0166-4972\(03\)00076-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4972(03)00076-2)
- 72) Hamilton, C. (2016). *Critical Thinking for Better Learning: New Insights from Cognitive Science*. Rowman & Littlefield Publishers. <https://rowman.com/ISBN/9781475827781/Critical-Thinking-for-Better-Learning-New-Insights-from-Cognitive-Science>
- 73) Hannon, P. D., Collins, L. A., & Smith, A. J. (2005). Exploring Graduate Entrepreneurship: A Collaborative, Co-Learning Based Approach for Students, Entrepreneurs and Educators. *Industry and Higher Education*, 19(1), 11–23. <https://doi.org/10.5367/0000000053123600>
- 74) Hansen, M. E. (2018). Higher education needs dusting off for the 21st century. *Word Economic Forum*. Převzato z: <https://www.weforum.org/agenda/2018/03/make-higher-education-skills-relevant-for-students/>
- 75) Harris, M. L., & Gibson, S. G. (2008). Examining the entrepreneurial attitudes of US business students. *Education + Training*, 50(7), 568–581. <https://doi.org/10.1108/00400910810909036>
- 76) Harris, T. (2019). What Makes an Entrepreneur? In T. Harris (Ed.), *Start-up: A Practical Guide to Starting and Running a New Business* (s. 133–141). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94547-7_11
- 77) Hassan, N. A. (2020). University business incubators as a tool for accelerating entrepreneurship: Theoretical perspective. *Review of Economics and Political Science*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/REPS-10-2019-0142>
- 78) Hayes, A. (2022). *Two-Way ANOVA: What It Is, What It Tells You, vs. One-Way ANOVA*. Investopedia. <https://www.investopedia.com/terms/t/two-way-anova.asp>
- 79) Heinrichs, K. (2016). Dealing with Critical Incidents in the Postformation Phase: Design and Evaluation of an Entrepreneurship Education Course. *Vocations and Learning*, 3(9), 257–273. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9151-x>

- 80) Hermens, A., & Clarke, E. (2009). Integrating blended teaching and learning to enhance graduate attributes. *Education + Training*, 51, 476–490. <https://doi.org/10.1108/00400910910987264>
- 81) Huebscher, J., & Lendner, C. (2010). Effects of Entrepreneurship Simulation Game Seminars on Entrepreneurs' and Students' Learning. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 23, 543–554. <https://doi.org/10.1080/08276331.2010.10593500>
- 82) Charkins, R. J., O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (1985). Linking Teacher and Student Learning Styles with Student Achievement and Attitudes. *The Journal of Economic Education*, 16(2), 111–120. <https://doi.org/10.1080/00220485.1985.10845106>
- 83) Chell, E. (2013). Review of skill and the entrepreneurial process. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 19(1), 6–31. <https://doi.org/10.1108/13552551311299233>
- 84) ILO. (2018). *No.2 Addressing the situation and aspirations of youth* Převzato z: http://www.ilo.org/global/topics/future-of-work/publications/issue-briefs/WCMS_618164/lang--en/index.htm
- 85) Informaceofirmach.cz. (2020). *CRIF: V roce 2019 začalo podnikat téměř 60 tisíc lidí, nejvíce lidí za posledních 6 let. 46 tisíc nových podnikatelů bylo ve věku do 40 let.* Převzato z: <https://www.informaceofirmach.cz/crif-v-roce-2019-zacalo-podnikat-temer-60-tisic-lidi-nejvice-lidi-za-poslednich-6-let-46-tisic-novych-podnikatelu-bylo-ve-veku-do-40-let/>
- 86) Informaceofirmach.cz. (2021). *CRIF: V prvním pololetí bylo vyhlášeno nejvíce firemních bankrotů za 4 roky.* Převzato z: <https://www.informaceofirmach.cz/crif-v-prvnim-pololeti-bylo-vyhlaseno-nejvice-firemnych-bankrotu-za-4-roky/>
- 87) Informaceofirmach.cz. (2022a). *CRIF: Počet nových společností se v roce 2021 vrátil na předcovidovou úroveň.* Převzato z: <https://www.informaceofirmach.cz/crif-pocet-novych-spolecnosti-se-v-roce-2021-vratil-na-predcovidovou-uroven/>
- 88) Informaceofirmach.cz. (2022b, červenec 28). *CRIF: Za první půlrok přibylo v Česku přes 14 tisíc živnostníků. Nejvíce za posledních šest let.* Převzato z: <https://www.informaceofirmach.cz/crif-za-prvni-pulrok-pribylo-v-cesku-pres-14-tisic-zivnostniku-nejvice-za-poslednich-sest-let/>
- 89) Ivanov, V. G., Shaidullina, A. R., Drovnikov, A. S., Yakovlev, S. A., & Masalimova, A. R. (2014). Regional Experience of Students' Innovative and Entrepreneurial Competence Forming. *Review of European Studies*, 7(1), p35. <https://doi.org/10.5539/res.v7n1p35>
- 90) Ivanov, V. G., a Bikbulatov, R. R. (2013). The development of gifted students personality in the process of their training for getting engineering education. *Herald Kazan State Technological University*, 16, 142-145.
- 91) Izquierdo, E., & Buelens, M. (2011). Competing models of entrepreneurial intentions: The influence of entrepreneurial self-efficacy and attitudes. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 13(1), 75–91. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2011.040417>
- 92) Jamieson, I. (1984). Schools and enterprise. In Watts, A.G. and Moran, P. (Eds). *Education for Enterprise*, CRAC, Ballinger, Cambridge, 1984, pp. 19-27.

- 93) Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7–19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>
- 94) Jones, C., & English, J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 46(8/9), 416–423. <https://doi.org/10.1108/00400910410569533>
- 95) Jr, L. M. S., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance* (1st edition). Wiley.
- 96) Justus, X., & Caha, Z. (2019). *Metodika výuky podnikatelských kompetencí na vysoké škole* (1. vydání). Setoutbooks.cz, s.r.o.
- 97) King, A. S. (1985). Self-Analysis and Assessment of Entrepreneurial Potential. *Simulation & Games*, 16(4), 399–416. <https://doi.org/10.1177/104687818501600402>
- 98) Kinkel, S., Schemmann, B., & Lichtner, R. (2017). Critical Competencies for the Innovativeness of Value Creation Champions: Identifying Challenges and Work-integrated Solutions. *Procedia Manufacturing*, 9, 323–330. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.04.021>
- 99) Kissi, E., Somiah, & Ansah, K. S. (2015). Towards Entrepreneurial Learning Competencies: The Perspective of Built Environment Students. *Higher Education Studies*, 5(1), p20. <https://doi.org/10.5539/hes.v5n1p20>
- 100) Kitaoka, H. (2011). *Teaching Methods that Help Economics Students to be Effective Problem Solvers* (SSRN Scholarly Paper 1951095). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1951095>
- 101) Klink, M., & Boon, J. (2003). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3, 125–137. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2003.002415>
- 102) Kolvereid, L., & Moen, Ø. (1997). Entrepreneurship among business graduates: Does a major in entrepreneurship make a difference? *Journal of European Industrial Training*, 21(4), 154–160. <https://doi.org/10.1108/03090599710171404>
- 103) Kovács, J. (2009). *Kompetentní manažer procesu*. Wolters Kluwer ČR. Převzato z: <https://www.martinus.cz/?uItem=75171>
- 104) Kriz, W. C., & Auchter, E. (2016). 10 Years of Evaluation Research Into Gaming Simulation for German Entrepreneurship and a New Study on Its Long-Term Effects. *Simulation & Gaming*, 47(2), 179–205. <https://doi.org/10.1177/1046878116633972>
- 105) Kuratko, D. F. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577–597. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
- 106) Küttim, M., Kallaste, M., Venesaar, U., & Kiis, A. (2014). Entrepreneurship Education at University Level and Students' Entrepreneurial Intentions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 110, 658–668. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.910>
- 107) Lackéus, M., & Williams Middleton, K. (2015). Venture creation programs: Bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education + Training*, 57(1), 48–73. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2013-0013>

- 108) Langlois, R. (2002). Schumpeter and the Obsolescence of the Entrepreneur. *Economics Working Papers*. Převzato z: https://opencommons.uconn.edu/econ_wpapers/200219
- 109) Lans, T., Baggen, Y., & Ploum, B. (2018). Towards more synergy in entrepreneurial competence research in entrepreneurship education. In A. Fayolle, *A Research Agenda for Entrepreneurship Education* (s. 224–242). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786432919.00018>
- 110) Lans, T., Verhees, F. J. H. M., & Verstegen, J. (2016). Social Competence in Small Firms—Fostering Workplace Learning and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 27(3), 321–348. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21254>
- 111) Lepuschitz, W., Koppensteiner, G., Leeb-Bracher, U., Hollnsteiner, K., & Merdan, M. (2018). Educational Practices for Improvement of Entrepreneurial Skills at Secondary School Level. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.3991/ijep.v8i2.8141>
- 112) Liebowitz, J. (1999). *Knowledge Management Handbook*. CRC Press, Inc.
- 113) Lilleväli, U., & Täks, M. (2017a). Competence Models as a Tool for Conceptualizing the Systematic Process of Entrepreneurship Competence Development. *Education Research International*, 2017, 1–16. <https://doi.org/10.1155/2017/5160863>
- 114) Lilleväli, U., & Täks, M. (2017b). Competence Models as a Tool for Conceptualizing the Systematic Process of Entrepreneurship Competence Development. *Education Research International*, 2017, 1–16. <https://doi.org/10.1155/2017/5160863>
- 115) Liñán, F., Nabi, G., & Krueger, N. (2013). British and Spanish Entrepreneurial Intentions: A Comparative Study. *Revista de Economía Mundial*, 33, 73–103.
- 116) Lojda, J. (2011). *Manažerské dovednosti*. Grada Publishing a.s.
- 117) Lonappan, J. (2013). *Pedagogical Innovations In Teaching Entrepreneurship, IJSR - International Journal of Scientific Research*. Převzato z: [https://www.worldwidejournals.com/international-journal-of-scientific-research-\(IJSR\)/article/pedagogical-innovations-in-teaching-entrepreneurship/NTE1/?is=1&b1=313&k=79](https://www.worldwidejournals.com/international-journal-of-scientific-research-(IJSR)/article/pedagogical-innovations-in-teaching-entrepreneurship/NTE1/?is=1&b1=313&k=79)
- 118) Lovelace, K. J., Eggers, F., & Dyck, L. R. (2016). I Do and I Understand: Assessing the Utility of Web-Based Management Simulations to Develop Critical Thinking Skills. *Academy of Management Learning & Education*, 15(1), 100–121. <https://doi.org/10.5465/amle.2013.0203>
- 119) Lu, J., Hallinger, P., & Showanasai, P. (2014). Simulation-based learning in management education: A longitudinal quasi-experimental evaluation of instructional effectiveness. *The Journal of Management Development*, 33. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2011-0115>
- 120) Lüthje, C., & Franke, N. (2003). The ‘Making’ of An Entrepreneur: Testing a Model of Entrepreneurial Intent among Engineering Students at MIT. *R&D Management*, 33, 135–147. <https://doi.org/10.1111/1467-9310.00288>

- 121) MacFarland, T. W., & Yates, J. M. (2016). Mann–Whitney U Test. In T. W. MacFarland & J. M. Yates (Ed.), *Introduction to Nonparametric Statistics for the Biological Sciences Using R* (s. 103–132). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30634-6_4
- 122) Mader, F., Mader, D., & Alexander, E. (2017). *Job Shadowing Experiences as a Teaching Tool: A New Twist on a Tried and True Technique*.
- 123) Man, T. W. Y., Lau, T., & Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123–142. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00058-6](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00058-6)
- 124) Managementstudyguide.com. (2021). *What is Entrepreneurship and Who is an Entrepreneur ?* Převzato z: <https://www.managementstudyguide.com/what-is-entrepreneurship.htm>
- 125) Mašek, J. (2021). *Odborný článek: 10 vzdělávacích trendů pro rok 2021*. Převzato z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22792/10-vzdelavacich-trendu-pro-rok-2021.html>
- 126) Mccallum, E., Weicht, R., Mccmullan, L., & Price, A. (2018, březen 2). *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/574864>
- 127) McClelland, D. C., & Boyatzis, R. E. (1980). Opportunities for Counselors from the Competency Assessment Movement. *The Personnel and Guidance Journal*, 58(5), 368–372. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1980.tb00415.x>
- 128) McNeill, J. (2019, říjen 4). *Skills vs. Competencies – what’s the difference, and why should you care?* Viewpoint - Careers Advice Blog. <https://social.hays.com/2019/10/04/skills-competencies-whats-the-difference/>
- 129) Mejri, R., & Zouaoui, M. (2020). Entrepreneurial Competencies and Growth of New Micro Small and Medium Businesses. *Open Journal of Business and Management*, 8(3), Article 3. <https://doi.org/10.4236/ojbm.2020.83074>
- 130) Mendelu.cz. (2023). MENDELU vnímá nástroje umělé inteligence jako příležitost pro rozvoj. Převzato z: <https://mendelu.cz/mendelu-vnima-nastroje-umele-inteligence-jako-prilezitost-pro-rozvoj/?psn=500>
- 131) Meyer, J. H. F., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373–388. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>
- 132) Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2008(116), 7–27. <https://doi.org/10.1002/tl.330>
- 133) Mitchell, R. K., Busenitz, L., Lant, T., McDougall, P. P., Morse, E. A., & Smith, J. B. (2002). Toward a Theory of Entrepreneurial Cognition: Rethinking the People Side of Entrepreneurship Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27(2), 93–104. <https://doi.org/10.1111/1540-8520.00001>

- 134) Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: A literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(2), Article 2. Scopus.
<https://doi.org/10.1108/13552551011026995>
- 135) Mojab, F., Zaefarian, R., & Azizi, A. H. D. (2011). Applying Competency based Approach for Entrepreneurship education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 436–447. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.054>
- 136) Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, S. (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352–369.
<https://doi.org/10.1111/jsbm.12023>
- 137) Mpo.cz. (2015). *Operační program Podnikání a inovace pro konkurenceschopnost / MPO*. Převzato z: <https://www.mpo.cz/cz/podnikani/dotace-a-podpora-podnikani/oppik-2014-2020/operacni-program-podnikani-a-inovace-pro-konkurenceschopnost/operacni-program-podnikani-a-inovace-pro-konkurenceschopnost--157679>
- 138) MSMT. (2019). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, MŠMT ČR. Převzato z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030?highlightWords=Strategie+vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD+politiky+%C4%8CR+roku+2030%2B>
- 139) Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. *International Handbook of Research in Professional and Practice Based Learning*. Převzato z: <https://research.wur.nl/en/publications/conceptions-of-professional-competence>
- 140) Myers, L., & Sirois, M. J. (2006). Spearman Correlation Coefficients, Differences between. In S. Kotz, C. B. Read, N. Balakrishnan, B. Vidakovic, & N. L. Johnson (Ed.), *Encyclopedia of Statistical Sciences*. John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/0471667196.ess5050.pub2>
- 141) Nagarajan, R., & Prabhu, D. R. (2015). *Competence And Capability - A New Look*. 6(6), 6.
- 142) Národní ústav pro vzdělávání. (2013). *Proč a jak rozvíjet lidské zdroje v malém a středním podniku*, Národní pedagogický institut České republiky. Převzato z: <https://archiv-nuv.npi.cz/koncept/lidskezdroje.html>
- 143) Narodnikonvent.cz. (2015). KULATÝ STŮL: Podnikavost ve vzdělávání. Převzato z: <https://narodnikonvent.cz/2015/10/30/kulaty-stul-17/>
- 144) Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>
- 145) Nfte.com. (2021). *Entrepreneurial Mindset*. Převzato z: <https://www.nfte.com/entrepreneurial-mindset/>
- 146) Nieuwenhuizen, C., & Swanepoel, E. (2015). Comparison of the entrepreneurial intent of master's business students in developing countries: South Africa and Poland. *Acta Commercii*, 15. <https://doi.org/10.4102/ac.v15i1.270>
- 147) Niras Consultants, Fora Econ. (2008). Survey of Entrepreneurship Education in Higher Education in Europe.

- 148) Nlalumni.nl. (2021). Incubators & Accelerators. Převzato z: <https://www.nlalumni.nl/en/page/incubators>
- 149) Nuov.cz. (2012). *Co je to fiktivní firma?* Převzato z: <http://www.nuov.cz/co-je-to-fiktivni-firma>
- 150) Odbornecasopisy.cz. (2009). *Stínování manažerů*. Převzato z: <http://www.odbornecasopisy.cz/elektro/casopis/tema/stinovani-manazeru--11237>
- 151) Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and Vocational Education. *European Educational Research Journal*, 2(1), 74–89. <https://doi.org/10.2304/eej.2003.2.1.12>
- 152) Onuoha, G. (2007). Entrepreneurship. *AIST International Journal*, 2007, vol. 10, pp. 20-32.
- 153) Osgood, CH. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). Book Reviews: The Measurement of Meaning by Charles E. Osgood, George J. Suci, and Percy H. Tannenbaum. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1957. 342 p. *Educational and Psychological Measurement*, 18(4), 884–886. <https://doi.org/10.1177/001316445801800423>
- 154) Owusu-Ansah, W. (2012). Entrepreneurship Education, a Panacea to Graduate Unemployment in Ghana? *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(15).
- 155) Packham, G., Jones, P., Miller, C., Pickernell, D., & Thomas, B. (2010). Attitudes towards Entrepreneurship Education: A Comparative Analysis. *Education & Training*, 52, 568–586. <https://doi.org/10.1108/00400911011088926>
- 156) Patalas-Maliszewska, J., & Kłos, S. (2018). An Intelligent System for Core-Competence Identification for Industry 4.0 Based on Research Results from German and Polish Manufacturing Companies. In A. Burduk & D. Mazurkiewicz (Ed.), *Intelligent Systems in Production Engineering and Maintenance – ISPEM 2017* (Roč. 637, s. 131–139). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64465-3_13
- 157) Pathak, S. (2019). Future Trends in Entrepreneurship Education: Re-Visiting Business Curricula. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(4), 1–395.
- 158) Peterková, J., & Wozniaková, Z. (2015). The Best Practice in Teaching Process by Using Managerial Simulation Games. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3862–3867. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1125>
- 159) Peterman, N. E., & Kennedy, J. (2003). Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), 129–144. <https://doi.org/10.1046/j.1540-6520.2003.00035.x>
- 160) Podnikavost.cz. (2018). *Metodická podpora*. Převzato z: <http://podnikavost.cz/ve-skole/metodicka-podpora/>
- 161) Poon, J. (2013). An examination of a blended learning approach in the teaching of economics to property and construction students. *Property Management*, 31(1), 39–54. <https://doi.org/10.1108/02637471311295405>

- 162) Popescu, C. C., Bostan, I., Robu, I.-B., Maxim, A., & Diaconu (Maxim), L. (2016). An Analysis of the Determinants of Entrepreneurial Intentions among Students: A Romanian Case Study. *Sustainability*, 8(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/su8080771>
- 163) Potter, J. (2008). Entrepreneurship and Higher Ed: Future policy directions. In *Education & skills* (Roč. 18). <https://doi.org/10.1787/9789264044104-16-en>
- 164) Prensky, M. (2001). Digital Game-Based Learning. *McGraw-Hill, New York, 1*. <https://doi.org/10.1145/950566.950567>
- 165) Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Převzato z: <https://is.muni.cz/publication/511285/cs/Pedagogicky-slovník/Prucha-Walterova-Mares>
- 166) Puchovská, A. (2019). *Vysokoškolské vzdělávání: Povrchově nebo hloubkově?* Převzato z: <https://medium.com/edtech-kisk/vysoko%C5%A1kolsk%C3%A9-vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-povrchov%C4%9B-nebo-hloubkov%C4%9B-8480f2391902>
- 167) Raelin, J. A. (2008). *Toward an Epistemology of Practice* (SSRN Scholarly Paper 1313986). Převzato z: <https://papers.ssrn.com/abstract=1313986>
- 168) Rahimi H. (2014). Relationship between Entrepreneurship Traits and Learning Organization Dimensions Kashan University. *Education Strategies in Medical Sciences*, 7(3), 127–133.
- 169) Rasmussen, E., Mosey, S., & Wright, M. (2011). The Evolution of Entrepreneurial Competencies: A Longitudinal Study of University Spin-Off Venture Emergence. *Journal of Management Studies*, 48(6), 1314–1345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00995.x>
- 170) Rathna, K. G., & Vijaya, T. G. (2009). Competencies of entrepreneurs and intrapreneurs: A comparative study. *South Asian Journal of Management : SAJM*, 16(2).
- 171) Ratten, V., & Jones, P. (2021). Entrepreneurship and management education: Exploring trends and gaps. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100431. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100431>
- 172) Rauch, A., & Hulsink, W. (2015). Putting Entrepreneurship Education Where the Intention to Act Lies: An Investigation Into the Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Behavior. *Academy of Management Learning and Education*, 14, 187–204. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0293>
- 173) Read, S., & Sarasvathy, S. (2005). Knowing What To Do and Doing What You Know: Effectuation as a Form of Entrepreneurial Expertise. *The Journal of Private Equity*, 9, 45–62. <https://doi.org/10.3905/jpe.2005.605370>
- 174) Real-statistics.com. (2021). Tukey HSD (Honestly Significant Difference). Převzato z: <https://real-statistics.com/one-way-analysis-of-variance-anova/unplanned-comparisons/tukey-hsd/>
- 175) Redford, D. T. (2016). Entrepreneurial teacher training in Europe: An overview of European policies and developments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/250>

- 176) Rey, D., & Neuhäuser, M. (2011). Wilcoxon-Signed-Rank Test. In M. Lovric (Ed.), *International Encyclopedia of Statistical Science* (s. 1658–1659). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2_616
- 177) Reynolds, M. (2019). *The Importance of Business Skills*. *HBS Online*. Business Insights Blog. Převzato z: <https://online.hbs.edu/blog/post/importance-of-business-skills>
- 178) Reynolds, M., & Vince, R. (2004). Critical Management Education and Action-Based Learning: Synergies and Contradictions. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 442–456.
- 179) Rivest, L.P. (1986). Bartlett's, Cochran's, and Hartley's Tests on Variances are Liberal When the Underlying Distribution is Long-Tailed. *Journal of the American Statistical Association*. Převzato z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01621459.1986.10478248>
- 180) Robles, L., & Zárraga-Rodríguez, M. (2015). Key Competencies for Entrepreneurship. *Procedia Economics and Finance*, 23, 828–832. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00389-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00389-5)
- 181) Rousseau, D., & Mccarthy, S. (2007). Educating Managers From an Evidence-Based Perspective. *Academy of Management Learning & Education*, 6. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2007.24401705>
- 182) Rybníček, R., Ruhri, M., & Gutschelhofer, A. (2015). Die Grazer Gründungsschule. Ein interuniversitäres Kooperationsprojekt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. <https://doi.org/10.3217/zfhe-10-03/03>
- 183) Řehoř, P., Pech, M., Slabová, M., & Rolínek, L. (2020). Contemporary Opinions on the Importance of Entrepreneurial Competencies. *European Journal of Business Science and Technology*, 6(2), 127–137. <https://doi.org/10.11118/ejobsat.2020.008>
- 184) Salas, E., Wildman, J. L., & Piccolo, R. F. (2009). Using simulation-based training to enhance management education. *Academy of Management Learning & Education*, 8, 559–573. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2009.47785474>
- 185) Samwel Mwasalwiba, E. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20–47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>
- 186) Sap.com. (2023). Artificial Intelligence. Převzato z <https://www.sap.com/products/artificial-intelligence.html>
- 187) Sánchez, J. (2012). The influence of entrepreneurial competencies on small firm performance. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 165–177.
- 188) Saptono, A., Purwana, D., Wibowo, A., Wibowo, S., Mukhtar, S., Yanto, H., Utomo, S., & Kusumajanto, D. (2019). Assessing The University Students' Entrepreneurial Intention: Entrepreneurial Education And Creativity. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7, 505–514. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7158>
- 189) Shane, S., & Venkataraman, S. (2007). The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research*. In Á. Cuervo, D. Ribeiro, & S. Roig (Ed.), *Entrepreneurship: Concepts, Theory and Perspective* (s. 171–184). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-48543-8_8

- 190) Shankar, R. (2020). *Ability vs. Capability*. Převzato z: https://www.grammar.com/ability_vs_capability
- 191) Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (b.r.). *An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples)*.
- 192) Scharnhorst, U. (2001). Anchored Instruction: Situieretes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. *Swiss Journal of Educational Research*, 23. <https://doi.org/10.24452/sjer.23.3.4615>
- 193) Schooleducationgateway.eu. (2016). *Entrepreneurship Education in Schools: New report reveals latest developments across Europe*. Převzato z: https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/entrepreneurship_education_in_.htm
- 194) Schumpeter, J. A. (1965). Economic Theory and Entrepreneurial History. In *Economic Theory and Entrepreneurial History* (Roč. 1965, s. 45–64). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674594470.c5>
- 195) Silveyra, G., Herrero, Á., & Pérez, A. (2021). Model of Teachable Entrepreneurship Competencies (M-TEC): Scale development. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100392. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100392>
- 196) Sinclair, J. (1995). *Collins COBUILD English dictionary*. Harper Collins.
- 197) Solomon, G., Duffy, S., & Tarabishy, A. (2002). The State of Entrepreneurship Education in the United States: A Nationwide Survey and Analysis. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1, 65–86.
- 198) Somr, Z. & Münich, D. (2015). Podnikavost a její podpora ve vzdělávání. Podkladový dokument pro kulatý stůl Národního konventu o EU.
- 199) Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007). Do Entrepreneurship Programmes Raise Entrepreneurial Intention of Science and Engineering Students? The Effect of Learning, Inspiration and Resources. *Journal of Business Venturing*, 22, 566–591. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.05.002>
- 200) Statistic.laers.com. (b.r.). *Two-way ANOVA in SPSS Statistics*. Převzato z: <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/two-way-anova-using-spss-statistics.php>
- 201) Statisticshowto.com. (2021) Wilks' Lambda: Simple Definition. Převzato z: <https://www.statisticshowto.com/wilks-lambda/>
- 202) Steiber, A., & Alänge, S. (2013). The formation and growth of Google Inc.: A firm-level Triple Helix perspective. *Social Science Information*, 52, 575–604. <https://doi.org/10.1177/0539018413497833>
- 203) Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). *Serious games: An overview*.
- 204) Svou-cestou.cz. (2015). *Svou cestou—O projektu*. Převzato z: <https://www.svou-cestou.cz/o-projektu>
- 205) Tehseen, S., & Ramayah, T. (2015). Entrepreneurial Competencies and SMEs Business Success: The Contingent Role of External Integration. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p50>

- 206) Thompson, E. (2009). Individual Entrepreneurial Intent: Construct Clarification and Development of an Internationally Reliable Metric. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, 669–694. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00321.x>
- 207) Thompson, J. L. (2004). The facets of the entrepreneur: Identifying entrepreneurial potential. *Management Decision*, 42(2), 243–258. <https://doi.org/10.1108/00251740410515861>
- 208) Timmons, J. A., & Stevenson, H. H. (1984). *Entrepreneurship Education in the 1980s: What Do Entrepreneurs Say?* Division of Research, Harvard Business School.
- 209) Tittel, A., & Terzidis, O. (2020). Entrepreneurial competences revised: Developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences. *Entrepreneurship Education*, 3. <https://doi.org/10.1007/s41959-019-00021-4>
- 210) Tompson, G., & Dass, P. (2000). Improving Students' Self-Efficacy in Strategic Management: The Relative Impact of Cases and Simulations. *Simulation & Gaming - Simulat Gaming*, 31, 22–41. <https://doi.org/10.1177/104687810003100102>
- 211) Toutain, O., & Alain, F. (2017). Labour Market Uncertainty and Career Perspectives: Competence in Entrepreneurship Courses. In *Technical and Vocational Education and Training* (Roč. 23, s. 985–1005). https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_46
- 212) Trecamp.org. (2021). *TrepCamp begin your Entrepreneurial Journey*. Převzato z: <https://www.trecamp.org>
- 213) Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: Měření v psychologii*. Portál.
- 214) Veber, J., & Srpová, J. a kol. (2012). *Podnikání malé a střední firmy—3., aktualizované a doplněné vydání*. Grada Publishing a.s.
- 215) Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada Publishing a.s. Převzato z: <https://www.kosmas.cz/knihy/141284/kompetence-ve-vzdelavani/>
- 216) Vincett, P. S., & Farlow, S. (2008). “Start-a-Business”: An experiment in education through entrepreneurship. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2), 274–288. <https://doi.org/10.1108/14626000810871673>
- 217) Vojtko, V. (2017). Greatail International—Retailing Business Simulation Game. JU v Českých Budějovicích.
- 218) Vojtko, V., & Dušek, R. (2017, březen 9). *Filling the gap between theory and practice by business simulation games*.
- 219) Voloshina, T. A. (2018). Entrepreneurship education and training programs in Denmark: Key factors. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, 27, 123–129.
- 220) Wang, S.-M., Yueh, H.-P., & Wen, P.C. (2019). How the New Type of Entrepreneurship Education Complements the Traditional One in Developing Entrepreneurial Competencies and Intention. *Frontiers in Psychology*, 10, 2048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02048>

- 221) Weiming, L., & Chunyan, L. (2015). Entrepreneurship Education in China. In *Entrepreneurship Education and Training*. IntechOpen.
<https://doi.org/10.5772/59301>
- 222) Wickham, P. A. (2006). *Strategic Entrepreneurship* (4th edition). Pearson College Div.
- 223) Wikijob.co.uk. (2022). *Key Competencies And Skills: The Top 12 List*. A List of 12 Key Competencies Employers Look For in 2022. Převzato z:
<https://www.wikijob.co.uk/interview-advice/competencies/key-competencies>
- 224) Wilson, K. (2008). Chapter 5: Entrepreneurship Education in Europe. *Entrepreneurship and Higher Education*.
- 225) Woolfolk Hoy, A., Davis, H. A., & Anderman, E. M. (2013). Theories of Learning and Teaching in TIP. *Theory Into Practice*, 52(sup1), 9–21.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.795437>
- 226) Wstag.jcu.cz. (2022). Podpora podnikavosti. Převzato z:
https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAA AAQAGMjMyNzIyEwEAAAABA AhzdGF0ZUtleQAAA AEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0NzczNjg5AAAAA**#prohlizeniSearchResult
- 227) Yadollahi J. & Mirarbrazi R. (2009). An Examination of the Introduction of Entrepreneurship Education Curriculum in Educational Sciences. *Journal of Entrepreneurship Development*. 2009; 3:4. Persian
- 228) Yusoff, W. F. W., & Amrstrong, A. (2012). What Competencies Should Directors Possess? Malaysia Perspective. *International Journal of Business and Management*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v7n2p142>
- 229) Zivefirmy.cz. (2018). Nabídka služeb na portálu. Převzato z:
<https://www.zivefirmy.cz/?loc=10000035>

9. Seznam tabulek a obrázků

8.1. Použité Tabulky

Tabulka 1: Charakteristika pojmů – znalosti, schopnosti, dovednosti, kompetence.....	19
Tabulka 2: Úrovně kompetencí a jejich dílčí faktory v Iceberg modelu.....	20
Tabulka 3: Důležité kompetence k efektivnímu podnikání	28
Tabulka 4: Model of Teachable Entrepreneurship Competencies (M-TEC)	31
Tabulka 5: Srovnání přístupů učení – Kritické myšlení pro lepší učení	39
Tabulka 6: Klíčové oblasti kompetencí a uvedené dílčí kompetence analyzovaných kompetenčních modelů EE.	45
Tabulka 7: Kompetenční model Clearinghouse	50
Tabulka 8: Iniciativy k podnikání v rámci operačního programu 2014-2020 „Výzkum, vývoj a vzdělávání“	59
Tabulka 9: Metody výuky a učení v učebních osnovách podnikání	63
Tabulka 10: Učivo obecně volitelného předmětu – podnikatelské vzdělání.....	67
Tabulka 11: Posloupnost kroků a řešení v návaznosti na jednotlivé dílčí cíle a hypotézy	81
Tabulka 12: Výklad hodnot Cronbachovy alfy	86
Tabulka 13: Porovnání zvolených kompetencí pro podnikání s kompetencemi uvedenými v modelech dle Lilleväli a Täks (2017b)	96
Tabulka 14: Výsledky testování hypotéz	100
Tabulka 15: Analýza opakovaných měření rozptylu s velikostí efektů a síly pro Group (podnikatelé a studenti) a K (kompetence).....	101
Tabulka 16: Průměry MNČ dle skupiny 1 (podnikatelé) a skupiny 2 (studenti)	101
Tabulka 17: Vícerozměrné testy – Wilksův test pro K a K*Group	103
Tabulka 18: Test homogenity rozptylu – Cochran Bartley Harlett test pro faktory K a Group	103
Tabulka 19: Tukeyův HSD test – K.....	104

Tabulka 20: Spearmanovy korelace jednotlivých typů učebních metod.....	106
Tabulka 21: Výsledek Wilcoxon signed-rank test, průměry a směrodatné odchylky zjištěné na základě sebehodnocení před a po tréninku manažerského simulátoru	111
Tabulka 22: Spearmanova korelace SM1 (první test).....	112
Tabulka 23: Spearmanova korelace SM2 (druhý test)	113
Tabulka 24: Korelace průměrů skóre osobních postojů podle Kinga a průměrů skóre úrovně kompetencí vhodných pro podnikání.....	115

8.2. Použité obrázky

Obrázek 1: Evropský rámec podnikatelských kompetencí	27
Obrázek 2: Vývoj podnikatelského záměru	37
Obrázek 3: Garba – koncepční model pro podnikatelské vzdělávání	42
Obrázek 4: Přírůstek nových podnikatelů (FOP) v období 2010-2019 v České republice.	53
Obrázek 5: Zánik podnikatelů (FOP) v období 2010-2019 v České republice.	53
Obrázek 6: Nové obchodní společnosti v letech 2010-2021	54
Obrázek 7: Zaniklé obchodní společnosti v letech 2010-2021	54
Obrázek 8: Čistý přírůstek v prvních šesti měsících roku mezi lety 2017 až 2022	55
Obrázek 9: Poměr vzniku a zániku nových živností u žen a mužů v letech 2022 a 2021	56
Obrázek 10: Klíčové kompetence pro úspěšné podnikání (Brainstorming)	93
Obrázek 11: 7 Klíčových kompetencí k rozvoji podnikavosti.....	94
Obrázek 12: Model 7 klíčových kompetencí pro rozvoj podnikavosti u studentů.....	95
Obrázek 13: Hodnocení kompetencí z hlediska důležitosti z pohledu studentů a podnikatelů (průměr)	98
Obrázek 14: Průměry MNC pro kombinaci faktorů K*Group	102
Obrázek 15: Hodnocení vhodnosti vybraných vyučovacích metod (průměr).....	105

Obrázek 16: Hodnocení vhodnosti vybraných výukových metod (průměr) studenty bez podnikatelského zázemí a studenty s rodinným zázemím v souvislosti s podnikáním.	107
Obrázek 17: Srovnání sebehodnocení úrovně rozvoje kompetencí studentů před a po výcviku v rámci manažerském simulátoru (průměry)	110
Obrázek 18: Grafické znázornění signifikantních korelací hodnocení úrovně kompetencí před absolvováním manažerského simulátoru (pro přehlednost p-value <0,1 tj. ** a p-value <0,01 tj. ***)	114
Obrázek 19: Grafické znázornění signifikantních korelací hodnocení úrovně kompetencí po absolvování manažerského simulátoru (pro přehlednost pouze p-value <0,001 tj. ***)	114

10. Přílohy

Příloha č.1: Dotazník pro studenty EF JU – Podnikavost

Příloha č.2: Dotazník pro podnikatele MSP – Podnikavost

Příloha č.3: Dotazník pro studenty Strategického managementu EF JU – Kompetence

Příloha č.1: Dotazník pro studenty EF JU

Dotazník Podnikavost

Jméno a příjmení studenta:

Evidenční číslo studenta EF (E12345):

1. Atraktivita profese

Po zvážení všech výhod i nevýhod (ekonomické, osobní, sociální, stabilita vlády apod.) zaškrtněte stupeň atraktivity následujících profesí od 1 (minimální zájem) až 7 (maximální zájem).

	1	2	3	4	5	6	7
1.a Zaměstnanec.							
1.b Povolání na volné noze (např. umělec, překladatel, poradce).							
1.c Podnikatel.							

2. Osobní postoj

2.1 Osobní přístup k podnikání

Uved'te úroveň souhlasu s následujícími tvrzeními od 1 (celkový nesouhlas) do 7 (celkový souhlas).

	1	2	3	4	5	6	7
2.1.a Podnikání pro mě znamená více výhod než nevýhod.							
2.1.b Kariéra podnikatele je pro mě atraktivní.							
2.1.c Kdybych měl příležitost a zdroje, rád bych založil firmu.							
2.1.d Být podnikatelem by pro mě znamenalo splnění mého snu.							
2.1.e Mezi různými možnostmi povolání bych byl raději podnikatelem.							
2.1.f Moje kvalifikace přispěla pozitivně k mému postoji k tomu stát se podnikatelem.							

2.2. Motivace

Ohodnoťte následující motivy k zahájení vlastního podnikání od 1 (málo motivován) do 7 (velmi motivován).

	1	2	3	4	5	6	7
2.2.a Otrávený od současného zaměstnání/ školy.							
2.2.b Touha vydělat více peněz.							
2.2.c Nespokojenost s předchozím zaměstnáním nebo zaměstnáním, pokud máte pracovní zkušenosti.							
2.2.d Strach z nezaměstnanosti.							
2.2.e Vliv vládní politiky a systému.							
2.2.f Vliv a povzbuzování členů rodiny, přátel a příbuzných.							
2.2.g Možnost kariérního pokroku.							

3. Sociální prostředí

Pokud byste se rozhodli založit firmu, schválili by lidé ve vašem blízkém prostředí vaše rozhodnutí? Uveďte hodnocení dle vašeho mínění od 1 (celkový nesouhlas) až 7 (celkový souhlas).

	1	2	3	4	5	6	7
3.a Vaše blízká rodina.							
3.b Vaši přátelé.							
3.c Vaši kolegové (spolužáci).							

4. Socio-kulturní podnikatelské prostředí

Uveďte hodnocení dle vašeho mínění od 1 (celkový nesouhlas) až 7 (celkový souhlas).

	1	2	3	4	5	6	7
4.a Kultura v mé zemi je velmi příznivá pro podnikatelskou činnost.							
4.b V mé zemi je podnikatelská činnost považována za užitečnou, navzdory rizikům.							
4.c V mé zemi se běžně domníváme, že podnikatelé mají výhodu nad ostatními.							

5. Způsobilost k podnikání

Do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními, které se týkají vaší podnikavosti? Hodnotí se od 1 (celkový nesouhlas) do 7 (celkový souhlas).

	1	2	3	4	5	6	7
5.a Založení firmy a udržení jejího fungování by bylo pro mě snadné.							
5.b Jsem připraven založit životaschopnou firmu.							
5.c Zvládl bych proces založení nové firmy.							
5.d Zním potřebné praktické informace k založení firmy.							
5.e Vím, jak vytvořit podnikatelský projekt.							
5.f Kdybych se snažil založit firmu, měl bych velkou pravděpodobnost úspěchu.							
5.g Moje kvalifikace mi poskytla dostatečné znalosti pro zahájení podnikání.							

6. Zájem stát se podnikatelem (založit podnik)

Uved'te hodnocení dle vašeho mínění na škále od 1 (malý zájem) do 7 (velký zájem).

	1	2	3	4	5	6	7
6.a Uvažovali jste někdy o tom, stát se podnikatelem?							

7. Podnikatelské kompetence

Uved'te hodnocení dle vašeho mínění od 1 (málo důležité) až 7 (velmi důležité).

	1	2	3	4	5	6	7
7.a Vnímání příležitostí (schopnost rozpoznat a zhodnotit příležitosti na trhu, využití tržního potenciálu a přeměnit je ve svůj prospěch).							
7.b Komunikace (schopnost komunikace, prezentace, vyjednávání, rozvíjení vztahů s ostatními podnikateli a navazování kontaktů podporující vzájemné učení).							
7.c Týmová práce (schopnost spolupráce, leadershipu, kooperace s různými zúčastněnými stranami o otázkách, které se týkají podnikání).							
7.d Tolerance k riziku (schopnost přijímat rizika, odpovědnost a učinit oběti, aby se zajistil start podnikání /založení podniku).							
7.e Kreativita (schopnost kreativity, přicházet s novými nápady a změnami, být iniciativní).							
7.f Řešení problémů (schopnost řešení problémů a krizových situací, reakce na změny).							
7.g Tvorba podnikatelského plánu/záměru (schopnost vytvořit podnikatelský plán a vizi, vytvoření strategie podnikání).							

8. Podnikatelské vzdělání

Uved'te hodnocení dle vašeho mínění od 1 (nemám zájem) do 7 (velký zájem), zda byste měli ochotu navštěvovat kurzy zaměřené na podnikatelské vzdělání a co byste se chtěli v rámci podnikatelských kurzů dozvědět.

	1	2	3	4	5	6	7
8.a Jaký je váš zájem o kurz podpora podnikavosti (PP) či jiné vzdělávací podnikatelské kurzy?							
8.b Znalosti zaměřené na vnější prostředí (ekonomické, společenské, environmentální apod.).							

8.c Znalosti zaměřené na vnitřní prostředí (personalistika, finance, marketing apod.).							
8.d Charakteristika podnikání (živnostenský zákon, kapitálová zátěž, IT technologie apod.).							
8.e Přednosti a rizika podnikání / být podnikatelem.							
8.f Podnikatelský záměr a jeho struktura.							
8.g Nezbytné manažerské kompetence (dovednosti, zkušenosti, schopnosti apod.) pro úspěch v podnikání.							
8.h Rozvíjet schopnost rozpoznat podnikatelskou příležitost (být kreativní).							

9. Podpora podnikání

Zhodnoťte podporu podnikání ve vaší zemi. Uveďte hodnocení dle vašeho mínění od 1 (celkový nesouhlas) až 7 (celkový souhlas).

	1	2	3	4	5	6	7
9.a Vláda poskytuje dobrou podporu lidem, kteří chtějí začít podnikat.							
9.b Znáám různé typy podpory, které jsou nabízeny lidem, kteří chtějí založit vlastní podnikání.							
9.c Bylo by pro mě snadné získat přístup k podpoře podnikání od vládních institucí.							
9.d Informace o státní podpoře pro lidi, kteří chtějí založit vlastní podnik, jsou snadno přístupné.							
9.e Je snadné získat finanční podporu od investorů (dotace, granty apod.).							
9.f Je snadné získat finanční podporu od bank (půjčky, úvěry apod.).							

10. Vztah univerzity k podnikání

Následující tvrzení ohodnoťte na škále od 1 (nesouhlasím) do 7 (souhlasím).

	1	2	3	4	5	6	7
10.a Souhlasíte s tím, že se váš obor vzdělávání zaměřuje na rozvoj podnikání?							
10.b Nachází se ve vašem studijním plánu předmět zabývající se podnikáním a rozvojem podnikavostí?							

10.c Na univerzitě všichni mluví o podnikání.							
10.d Naše fakulta je zaměřena na podnikání.							
10.e Podnikatelské kurzy by měly být povinné pro stimulaci podnikatelského ducha na univerzitě.							
10.f Vedení univerzity podporuje podnikatelské vzdělávání.							
10.g Univerzita nemá adekvátní zařízení na podporu podnikatelských aktivit pro studenty.							
10.h Univerzitní prostředí mě inspiruje vyvinout inovativní nápady pro nové podnikání.							
10.i Myslím, že univerzita je nejlepší místo pro studenty, kteří mají být trénováni v podnikání.							
10.j Univerzita poskytuje prostředky při pomoci studentům v podnikání.							
10.k Na mé univerzitě se hodně setkávám s lidmi s dobrými nápady pro tvorbu nových podniků.							

11. Metody rozvoje podnikání na akademické půdě

Na škále od 1 (málo vhodné) do 7 (velmi vhodné) ohodnoťte učební metody/techniky, které jsou dle vás pro rozvoj podnikatelských kvalit vhodné.

	1	2	3	4	5	6	7
11.a Úkoly a seminární práce							
11.b Projekty se specifickým zaměřením							
11.c Obchodní hry							
11.d Případové studie							
11.e Psychologické poradenství (testy osobnosti apod.)							
11.f Hraní rolí (např. stínování manažerů)							
11.g Podnikatelské simulátory							
11.h Přednášky od expertů (podnikatelů) v daném oboru							

12. Demografické informace

12.a Do jaké věkové kategorie spadáte?

- a) 18-20 let b) 21-23 let c) 24-26 let d) 26-30 let

12.b Jaké je vaše pohlaví?

- a) Žena b) Muž c) Jiné

12.c V jakém ročníku studujete?

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. Ročník (1. ročník navazující studium)
- 5. Ročník (2. ročník navazující studium)

12.d Jaký je obor vašeho studia?

12.e Podnikají vaši příbuzní a známí?

- | | |
|--------------------|----------|
| • Matka | ANO x NE |
| • Otec | ANO x NE |
| • Sourozenci | ANO x NE |
| • Prarodiče | ANO x NE |
| • Ostatní příbuzní | ANO x NE |
| • Přátelé | ANO x NE |

Příloha č.2: Dotazník pro podnikatele MSP

Dotazník na oblast řízení malých a středních podniků (MSP) a rozvoj kompetencí k podnikavosti

Dotazník pro vedení společnosti (podnikatele, manažery, jednatele) zaměřený na kompetence k podnikavosti MSP (Malých a středních podniků) a na EE „Entrepreneurial Education“ (Výchova k podnikání) – Jihočeský kraj. Informace jsou použity pro výzkum Ekonomické fakulty, Jihočeské univerzity. Kontaktní osoba: Ing. Michaela Slabová, slabom02@ef.jcu.cz

Váš Email:

1. Založení podniku

Co Vás vedlo založit podnik (začít podnikat)?

Na škále od 1 (nesouhlasím) do 7 (souhlasím) ohodnoťte tyto záměry / motivátory začít podnikat.

	1	2	3	4	5	6	7
1.a Celoživotní sen.							
1.b Snaha o seberealizaci.							
1.c Snaha o nezávislost / být pánem svého času.							
1.d Snaha o větší peněžní příjmy.							
1.e Snaha o změnu.							
1.f Jiné.							

V případě, že jste zvolili "jiné" - prosím uveďte

2. Bariéry podnikání (začít podnikat)

Co je podle Vás bariérou/překážkou pro založení podnikání nebo chuť začít podnikat?

Dle Vašeho úsudku na škále od 1 (málo významné) do 7 (velmi významné) ohodnoťte tyto bariéry začít podnikat.

	1	2	3	4	5	6	7
2.a Nedostatek vlastních finančních prostředků.							
2.b Obtížnost zajištění financování z cizích zdrojů.							
2.c Legislativa ČR (byrokracie).							
2.d Právní normy a nařízení EU.							
2.e Nedostatečná podpora státních institucí pro začátky podnikání.							
2.f Nedostatek vědomostí.							
2.g Nedostatek odvahy a sebevědomí.							
2.h Malá odolnost vůči stresu a zátěžovým situacím.							
2.i Nedostatečná vytrvalost (dotáhnout věci do konce).							
2.j Jiné.							

V případě, že jste zvolili "jiné" - prosím uveďte

3. Podnikatelské kompetence

Které kompetence jsou podle Vás klíčové k založení podniku?

Přiřaďte váhu důležitosti od 1 (nejméně důležité) do 7 (velice důležité).

	1	2	3	4	5	6	7
7.a Vnímání příležitostí (schopnost rozpoznat a zhodnotit příležitosti na trhu, využití tržního potenciálu a přeměnit jej ve svůj prospěch).							
7.b Komunikace (schopnost komunikace, prezentace, vyjednávání, rozvíjení vztahů s ostatními podnikateli a navazování kontaktů podporující vzájemné učení).							

7.c Týmová práce (schopnost spolupráce, leadershipu, kooperace s různými zúčastněnými stranami o otázkách, které se týkají podnikání).							
7.d Tolerance k riziku (schopnost přijímat rizika, odpovědnost a učinit oběti, aby se zajistil start podnikání /založení podniku).							
7.e Kreativita (schopnost kreativity, přicházet s novými nápady a změnami, být iniciativní).							
7.f Řešení problémů (schopnost řešení problémů a krizových situací, reakce na změny).							
7.g Tvorba podnikatelského plánu/záměru (schopnost vytvořit podnikatelský plán a vizi, vytvoření strategie podnikání).							

4. Podnikatelské vzdělání

4.1. Účastníte se aktivně kurzů/seminářů/workshopů, které Vám pomáhají zlepšovat své dovednosti a schopnosti vést podnik?

Zvolte pouze jednu z možností.

- Často
- Výjimečně
- Neúčastním se

Pokud ANO, jaké pro vaše podnikání užitečné kurzy/workshopy/semináře jste absolvovali?

Zvolte jednu, nebo více možností.

- Kurzy osobního i profesního rozvoje (např. First Class – Business Leaders)
- Akademie konec prokrastinace
- Rekvalifikační kurzy
- Dodatečné studium na vysoké škole
- Jiné

V případě, že jste zvolili "jiné" - prosím uveďte

4.2. Které informace/znalosti v rámci kurzů/workshopů/seminářů byste se rádi dozvěděli?

Uveďte hodnocení dle vašeho mínění od 1 (nemám zájem) do 7 (velký zájem).

	1	2	3	4	5	6	7
4.2.a Znalosti zaměřené na vnější prostředí (ekonomické, společenské, environmentální apod.).							
4.2.b Znalosti zaměřené na vnitřní prostředí (personalistika, finance, marketing apod.).							
4.2.c Charakteristika podnikání (živnostenský zákon, kapitálová zátěž, IT technologie apod.).							
4.2.d Přednosti a rizika podnikání / být podnikatelem.							
4.2.e Podnikatelský záměr a jeho struktura.							
4.2.f Nezbytné manažerské kompetence (dovednosti, zkušenosti, schopnosti apod.) pro úspěch v podnikání.							
4.2.g Rozvíjet schopnost rozpoznat podnikatelskou příležitost.							
4.2.h Jiné.							

V případě, že jste zvolili "jiné" - prosím uveďte

5. Podpora podnikání

5.1 Uveďte hodnocení následujících možností dle vašeho mínění od 1 (celkový nesouhlas) až 7 (celkový souhlas).

	1	2	3	4	5	6	7
5.1.a Vláda poskytuje dobrou podporu lidem, kteří chtějí začít podnikat.							
5.1.b Bylo by pro mě snadné získat přístup k podpoře podnikání od vládních institucí.							
5.1.c Informace o státní podpoře pro lidi, kteří chtějí založit vlastní podnik, jsou snadno přístupné.							
5.1.d Je snadné získat finanční podporu od investorů (dotace, granty apod.).							
5.1.e Je snadné získat finanční podporu od bank (půjčky, úvěry apod.).							

5.2 Jaké instituce na podporu podnikání v České republice znáte?

Zvolte jednu, nebo více možností.

- Czech Invest
- CzechTrade
- Hospodářská komora ČR
- Regionální poradenská a informační centra (RPIC), podnikatelská a inovační centra (BIC)
- Asociace malých a středních podnikatelů a živnostníků ČR
- Sdružení podnikatelů České republiky
- Inovační podnikání
- Žádné
- Jiné

V případě, že jste zvolili "jiné" - prosím uveďte

5.3 Jaké programy a formy podpory podnikání v České republice znáte?

Zvolte jednu, nebo více možností.

- OPPIK – Operační program Podnikání a inovace pro konkurenceschopnost
- Business Angel
- Program EXPANZE
- Startup Europe
- CzechStarter
- JIHOCZECH
- Žádné
- Jiné

V případě, že jste zvolili "jiné" - prosím uveďte

6. Vztah univerzity k podnikání

6.1 Zhodnoťte úroveň podpory vědeckých institucí (vědecko-technické parky) a univerzit pro MSP.

Na škále od 1 (málo) do 7 (velmi) ohodnoťte následující tvrzení.

	1	2	3	4	5	6	7
6.1.a Podpora implementace inovací do MSP.							
6.1.b Podpora se zakládáním Start – upů.							
6.1.c Pomoc při restrukturalizace MSP.							
6.1.d Poradenství v oblasti podnikání.							

6.1.e Vzdělávací aktivity.							
6.1.f Výchova studentů k podnikání.							
6.1.g Podpora při získávání finančních prostředků (dotace, granty).							

6.2 Myslíte si, že univerzity poskytují dobrou přípravu pro budoucí mladé podnikatele?

Zvolte pouze jednu možnost.

- Velmi dobře
- Dostatečně
- Málo
- Nedostatečně
- Nikoliv

6.3 Následující tvrzení ohodnoťte na škále od 1 (nesouhlasím) do 7 (souhlasím).

	1	2	3	4	5	6	7
6.3.a Souhlasíte s tím, že se ekonomické obory zaměřují na rozvoj podnikání?							
6.3.b Ekonomické fakulty jsou zaměřené na výuku podnikání.							
6.3.c Podnikatelské kurzy by měly být povinné pro stimulaci podnikatelského ducha na univerzitě.							
6.3.d Vedení univerzity by mělo podporovat podnikatelské vzdělávání.							
6.3.e Univerzita nemá adekvátní zařízení na podporu podnikatelských aktivit pro studenty.							
6.3.f Univerzitní prostředí inspiruje vyvinout inovativní nápady pro nové podnikání.							
6.3.g Myslím, že univerzita je nejlepší místo pro studenty, kteří mají být trénováni v podnikání.							
6.3.h Univerzita poskytuje prostředky při pomoci studentům v podnikání.							
6.3.i Na univerzitě lze nalézt spoustu účastníků s dobrými nápady pro tvorbu nových podniků.							

7. Obecné informace

Název podniku/jméno firmy:

7.a Do jaké věkové kategorie patříte?

- 18-25 let
- 26-30 let
- 31-34 let
- 35-45 let
- 46-55 let
- 55+ let

7.b Jaké je vaše pohlaví?

- a) Žena b) Muž c) Jiné

7.c Jak veliký je Váš podnik?

- Drobný podnik (do 10 zaměstnanců)
- Malý podnik (do 50 zaměstnanců)
- Střední podnik (do 250 zaměstnanců)

7.d V jakém oboru podnikáte?

- Doprava a logistika
- Informační technologie
- Ekonomika, administrativa, personalistika
- Obchod a marketing
- Management
- Bankovníctví, finance a pojišťovnictví
- Pohostinství, cestovní ruch, wellness
- Zdravotnictví
- Zemědělství
- Průmysl a strojírenství
- Jiné

V případě, že jste zvolili "jiné" - prosím uveďte

7.e Jaké je stáří Vašeho podniku? / Jak dlouho jste na trhu?

- a) 1-2 roky b) 3-5 let c) 6-10 let d) 11-15 let f) Více jak 15 let

7.f Podnikají vaši příbuzní a známí?

- | | |
|-------------------------|----------|
| • Alespoň 1 z rodičů | ANO x NE |
| • Sourozenci | ANO x NE |
| • Alespoň 1 z prarodičů | ANO x NE |
| • Ostatní příbuzní | ANO x NE |
| • Přátelé | ANO x NE |

Příloha č.3: Dotazník pro studenty Strategického managementu EF JU – Kompetence

Dotazník – hodnocení úrovně 7 klíčových kompetencí před a po absolvování kurzu Strategický management – GRETAIL International

Jméno a příjmení studenta:

Evidenční číslo studenta EF (E12345):

- a) Hodnocení 7 klíčových kompetencí **před** absolvováním kurzu Strategický management – GRETAIL International

Na základě sebehodnocení, přiřaďte následujícím kompetencím míru úrovně (1- nízká úroveň kompetencí, 7 – vysoká úroveň kompetencí).

	1	2	3	4	5	6	7
7.a Vnímání příležitostí (schopnost rozpoznat a zhodnotit příležitosti na trhu, využití tržního potenciálu a přeměnit je ve svůj prospěch).							
7.b Komunikace (schopnost komunikace, prezentace, vyjednávání, rozvíjení vztahů s ostatními podnikateli a navazování kontaktů podporující vzájemné učení).							
7.c Týmová práce (schopnost spolupráce, leadershipu, kooperace s různými zúčastněnými stranami o otázkách, které se týkají podnikání).							
7.d Tolerance k riziku (schopnost přijímat rizika, odpovědnost a učinit oběti, aby se zajistil start podnikání /založení podniku).							
7.e Kreativita (schopnost kreativity, přicházet s novými nápady a změnami, být iniciativní).							
7.f Řešení problémů (schopnost řešení problémů a krizových situací, reakce na změny).							
7.g Tvorba podnikatelského plánu/záměru (schopnost vytvořit podnikatelský plán a vizi, vytvoření strategie podnikání).							

b) Hodnocení 7 klíčových kompetencí **po** absolvováním kurzu Strategický management – GRETAIL International

Na základě sebehodnocení, přiřaďte následujícím kompetencím míru úrovně (1- nízká úroveň kompetencí, 7 – vysoká úroveň kompetencí).

	1	2	3	4	5	6	7
7.a Vnímání příležitostí (schopnost rozpoznat a zhodnotit příležitosti na trhu, využití tržního potenciálu a přeměnit je ve svůj prospěch).							
7.b Komunikace (schopnost komunikace, prezentace, vyjednávání, rozvíjení vztahů s ostatními podnikateli a navazování kontaktů podporující vzájemné učení).							
7.c Týmová práce (schopnost spolupráce, leadershipu, kooperace s různými zúčastněnými stranami o otázkách, které se týkají podnikání).							
7.d Tolerance k riziku (schopnost přijímat rizika, odpovědnost a učinit oběti, aby se zajistil start podnikání /založení podniku).							
7.e Kreativita (schopnost kreativity, přicházet s novými nápady a změnami, být iniciativní).							
7.f Řešení problémů (schopnost řešení problémů a krizových situací, reakce na změny).							
7.g Tvorba podnikatelského plánu/záměru (schopnost vytvořit podnikatelský plán a vizi, vytvoření strategie podnikání).							