

*Хайди М. Нек, профессор, факультет предпринимательства, Бабсон Колледж, Массачусетс, США, hneck@babson.edu*

*Эндрю С. Корбетт, профессор, факультет предпринимательства, Бабсон Колледж, Массачусетс, США, acorbett@babson.edu*

## Исследование преподавания и изучения предпринимательства<sup>1</sup>

Исследования в области обучения предпринимательству продвигаются не так быстро, как по предпринимательству, потому что они не относятся к тому же уровню академической деятельности. Основываясь на программе исследований преподавания и изучения (the Scholarship of Teaching and Learning — SoTL) в сфере образования для взрослых и используя экспертный подход Дельфи, мы предлагаем ознакомиться со взглядами лучших преподавателей предпринимательства. Мы предполагаем, что познание процессов обучения предпринимательству через призму преподавания обеспечивает новые идеи и возвышает преподавание как форму академической работы наравне с традиционными, более принятыми формами исследования. В результате Дельфи-анализа было предложено определение обучения предпринимательству как развитие мышления, навыков и практики, необходимых для создания новых предприятий, но оговорено, что результаты такого обучения имеют далекоидущие последствия. Мы описываем пять континуумов обучения предпринимательству, которые стимулируют переход к педагогическим подходам, основанным на обучении взрослых, а именно на андрагогике и эвтагогике (хьютагогике). Также в статье обсуждаются последствия для подготовки преподавателей по предпринимательству, необходимость предпринимательской практики и будущее исследований в области обучения предпринимательству.

**Ключевые слова:** исследование обучения предпринимательству, обучение взрослых, Дельфи-панель, педагогика.

### Введение

В сфере обучения предпринимательству сейчас наступает переломный момент. Взрывной рост за последние 30 лет характеризуется как захватывающий (Morris and Liguori, 2016) и «создающий чудесные колебания» в высшем образовании (Winkel, 2013). В условиях изобилия образовательных программ по предпринимательству исследования в области обучения предпринимательству находят свой голос, реагируют на критику и прислушиваются к важным вызовам (Nabi, Liñán, Fayolle, Krueger, Walmsley, 2017; Davidsson, Low and Wright, 2001; Haase and Lautenschlager, 2011;

Low and MacMillan, 1988). Моррис и Лигуори, подчеркивая переломный момент, признают, что «развитие предпринимательства произошло настолько быстро, что оно опередило наше понимание того, что следует преподавать преподавателям по предпринимательству, как ему следует обучать и как следует оценивать результаты такого обучения» (Morris and Liguori, 2016, p. 16).

Вся сущность образовательных программ по предпринимательству — это преподавание и изучение предпринимательства. Большинство исследований в настоящее время выделяет точку зрения учащегося и содержание того, что он изучает. Однако исследования с точки зрения педагога были относительно тихими, и мы очень мало знаем о том, что происходит в аудиториях, где обучают предпринимателей. Наши аудитории, как правило, являются очень

<sup>1</sup> Neck H., Corbett A. The Scholarship of Teaching and Learning Entrepreneurship. Entrepreneurship Education and Pedagogy, 2018, Vol. 1 (1), P. 8–41.

приватным пространством, где отношения со студентами развиваются, учебный план выполняется, цели обучения достигаются (или нет) и обучение студентов оценивается. Тем не менее «академичность» редко появляется в наших аудиториях, чтобы критически оценить, что происходит, как это происходит и с какой целью. Мы проводим одно или два аудиторных занятия с утра, и фокусируемся на нашей академической работе днем — неустанно работая, чтобы опубликовать наши исследования, поэтапно подвергнуть их рецензированию, а позже, когда они наконец опубликованы, открыть их для публичной критики. Поскольку мы стремимся лучше понять, как выявляются, оцениваются и реализуются рыночные возможности учеными, работающими над легитимацией сферы предпринимательства, была создана база научных знаний (Shane Venkataraman, 2000). С каждым новым выпуском таких журналов, как *Journal of Business Venturing* и *Entrepreneurship Theory Practice*, мы наблюдаем, как разворачиваются дискуссии между учеными, которые строят или проверяют теории, чтобы продвигать вперед науку о предпринимательстве, для обогащения предпринимательской практики. Но подобная исследовательская строгость и старательность не прикладываются к сфере обучения предпринимательству. Мы утверждаем, что исследования в области обучения предпринимательству не развиваются так же быстро, как в области предпринимательства, потому что они не относятся к одному и тому же уровню академической деятельности. На самом деле, мы утверждаем, что преподавание предпринимательства — это сфера академической деятельности и исследовательской работы. Итак, почему деятельность по преподаванию предпринимательства не является предметом таких же академических исследований, такого же анализа и вообще такого же отношения, что и сама предпринимательская деятельность?

В этой статье мы описываем обучение предпринимательству посредством концепции Исследования преподавания и изучения (далее — SoTL — the Scholarship of Teaching and Learning), которая была предложена в 1990 году Эрнестом Л. Бойером в отчете, написанном для Фонда Карнеги по развитию преподавания: *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (Boyer, 1990). Идея проста. Если преподавание заключается в том, чтобы сделать обучение студентов возможным (Ramsden, 1992), то SoTL образует теоретическое и эмпирическое понимание того, как обучение становится возможным, и делает прозрачным и общедоступным то, как мы это делаем, путем публикации исследований и применения теории образования на практике преподавания (Kreber and Cranton, 2000).

В этой статье мы описываем программу Исследования преподавания и изучения предпринимательства (далее — SoTLE — the Scholarship of Teaching and Learning of Entrepreneurship), фокусируясь не на позиции учащегося или содержания обучения, а на позиции преподавателя. Таким образом, эта статья не касается экзаменов по содержанию обучения предпринимательству, но описывает то, как мы усиливаем обучение предпринимательству в высшем образовании посредством экспертной оценки и открытой критики. Используя методологию Delphi (Léger-Jarniou Tegtmeir 2017, Gartner, 1990), мы собрали экспертную группу из семнадцати преподавателей и исследователей предпринимательства, отмеченных наградами, чтобы выяснить: что такое обучение предпринимательству, какова роль педагогов, какова роль учащихся и как в системе высшего образования вовлечь студентов в предпринимательскую практику. Мы используем научные теории преподавания и изучения для освещения как теоретических, так и апостериорных аспектов преподавания и изучения предпринимательства.

Наше исследование вносит вклад в развивающуюся область обучения предприни-

мательству тремя способами. Во-первых, мы определяем обучение предпринимательству как развитие мышления, навыков и практики, необходимых для начала новых предприятий, при этом результаты такого обучения имеют далекоидущие последствия, обеспечивают жизненные навыки, необходимые для продуктивной жизни, даже если учащийся не начинает бизнес. Контекст создания нового предприятия определяет нашу преподавательскую дисциплину. Во-вторых, мы предлагаем пять континуумов обучения предпринимательству, основанных на мотивации учащегося и педагога, а также обсуждаем взаимосвязь между ними. Континуумы связаны с учебным подходом, ролью педагога, ролью учащегося, центром обучения и желаемыми результатами обучения предпринимательству. Наши результаты позволяют отказаться от педагогики и традиционных педагогических подходов в целях развития обучения предпринимательству и соответствующих исследований. Результаты нашего анализа способствуют переходу на педагогические подходы, основанные на обучении взрослых, а именно андрагогике и эвтагогике (хьютагогике). Наконец, мы выступаем за более широкое рассмотрение и принятие SoTLE, чтобы продолжить исследования в области обучения предпринимательству.

Наша работа начинается с обзора соответствующей литературы по обучению и педагогике в области предпринимательства и далее развивается в SoTL (Boyer, 1990; Trigwell, Martin, Benjamin Prosser, 2000). Затем мы развиваем эту теоретическую основу, используя теории преподавания и изучения для взрослых (Knowles, Holton Swanson 2015). Основываясь на этом фундаменте, мы объясняем наш подход и решение о составе Дельфи-панели экспертов по предпринимательству. Обсудив анализ данных и представив результаты, мы завершаем дискуссию о SoTLE и будущем развитии исследований в области обучения предпринимательству.

## **Обучение предпринимательству как область исследований**

Обучение предпринимательству как область исследований страдает от методологических проблем, схожих с проблемами других развивающихся областей изучения (Kuratko, Audretsch, 2009; Markard, Raven, Truffer, 2009; Shane, Venkataraman, 2000). В качестве доказательства, обширный обзор литературы по обучению предпринимательству, проведенный Райдаутом и Греем (Rideout, Gray, 2003), показал, что только двенадцать исследований соответствовали критериям надежной эмпирической работы. Из этих исследований мы знаем, что обучение предпринимательству ускоряет бизнес-стартапы (Brown, 1990; Kolvereid, Moen, 1997; Charney, Libecap, Center, 2000; Menzies, Paradi, 2002), формирует необходимые компетенции (Thursby, Fuller, Thursby, 2009), усиливает намерение начинать бизнес (Sánchez, 2011; Zhao, Seibert, Hills, 2005), повышает самооффективность (Chen, Greene, Crick, 1998), но также может и снижать самооффективность (Cox, Mueller, Moss, 2002); улучшает выявление рыночных возможностей (DeTienne, Chandler, 2004) и оказывает положительное влияние на инженерное образование (Ohland, Frillman, Zhang, 2004; Souitaris, Zerbini, Al-Laham, 2007).

В качестве еще одного свидетельства нынешнего состояния сферы обучения предпринимательству Питтавей и Коуп (Pittaway, Core, 2007) провели систематический обзор 185 статей, опубликованных в период 1970–2004 гг., и «тематически» отобрали поле обучения предпринимательству. Тема первого уровня, обозначенная как «преподавание предпринимательства», представляла 35% кодированных данных, что значительно больше, чем любая другая тема первого уровня. В теме преподавания предпринимательства возникли темы второго уровня, в том числе педагогика,

роль преподавания предпринимательства в бизнес-школах, роль преподавания предпринимательства в университете, влияние курса по предпринимательству и влияние культуры предпринимательства — на педагогику приходилось 57% кодированных данных в рамках преподавания предпринимательства. В целом Питтавей и Коуп создали эмпирическое подтверждение того, что осознание и восприятие учащегося меняются, когда он участвует в опытно-обучении реальной жизни, но нашли меньше доказательств того, что такие изменения отношения приводят к действию (Pittaway, Core, 2007, p. 490). Аналогичным образом они продемонстрировали подтверждение того, что обучение предпринимательству ведет к усилению намеренности, но опять же было меньше доказательств того, что намерения приводят к реальной деятельности по созданию стартапа. Наконец, в их обзоре были раскрыты различные методы обучения (например, симуляции, курсы по навыкам, наставничество). Однако они предупредили, что некоторые «склонны продвигать или утверждать один метод или подход» (Pittaway, Core, 2007, p. 494) без учета целостного характера программы обучения предпринимательству.

Совсем недавно Г. Наби и другие ученые (Nabi, et al., 2017) сделали систематический обзор эмпирических статей, опубликованных в 2004–2016 гг., в котором авторы оценили влияние программ обучения предпринимательству на уровне высшего образования и заключили, что существующая литература внесла вклад в изменение отношений учащихся (20% статей), приобретение навыков и знаний (21%), воспринимаемую осуществимость проектов (26%), намерение начать бизнес (51%), деятельность по запуску бизнеса (13%), операционную предпринимательскую деятельность (5%) и другие аспекты предпринимательства (26%). Этот авторский коллектив также оценил педагогические методы, усиливающие перечисленные области воздейст-

вия, используя три архетипические модели обучения Бечарда и Грегуара (Bécharde and Grégoire, 2005): модель предложения, модель спроса и модель компетентности. Педагогика предложения связана с традиционным лекционным подходом для передачи знаний. Педагогика спроса имеет более исследовательский характер, включая процессы осмысления и понимания значимости. Педагогика компетентности относится к обучению более высокого порядка и включает в себя активное решение проблем и запуск бизнеса. В описываемом исследовании из 159 статей только 45% освещают вопросы педагогики. Педагогическая модель предложения меньше всего используется, при большом внимании к моделям спроса и компетентности.

Вместе эти три систематических обзора литературы по обучению предпринимательству (Rideout Grey, 2003; Pittaway and Core, 2007; Nabi et al., 2017) иллюстрируют влияние, цель и педагогику обучения предпринимательству, главным образом с точки зрения содержания.

Ученые производят впечатляющий массив работ, предоставляя систематические доказательства того, что предпринимательству можно научить. Что очевидно отсутствует в этих работах, так это концепция преподавания: как исследование обучения предпринимательству через призму преподавания и изучения (в отличие от взгляда, основанного на содержании обучения) может дать нам альтернативные идеи, которые действительно могут продвинуть обучение предпринимательству вперед и повисить преподавание как форму академической деятельности наравне с традиционными, более приемлемыми формами исследований.

## Исследование преподавания и изучения

Исследование преподавания и изучения (SoTL)<sup>2</sup> появилось из фундаментального отчета о высшем образовании *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (Boyer, 1990), спонсируемого Фондом Карнеги по развитию преподавания. Бойер (Boyer, 1990) сформулировал новое представление о том, что значит быть ученым, решительно заявляя, что «настало время выйти за пределы устаревших дискуссий, противопоставляющих преподавание и исследование, и дать известному и почитаемому понятию «ученый» более широкий и емкий смысл, который обеспечит легитимность всему разнообразию видов академической работы» (с. 16). Бойер выделил четыре отдельные, но пересекающиеся сферы ученой работы. Первая сфера, *ученость открытия* — это характеристика традиционного, наиболее знакомого ученым исследования специфических дисциплин. Вторая сфера — это *ученость интеграции*, направленная на установление связей между дисциплинами, чтобы придать больше значения и контекста специализированным или узким исследованиям. Третья — *ученость применения*, более похожая на исследование действием (Schön, 1995; Kochendorfer, 1994; Whyte, 1991), где «теория и практика витально взаимодействуют, а одна обновляет другую» (Boyer, 1990, с. 23). Четвертая и окончательная форма учености — это *ученость преподавания*. Бойер подчеркивал, что преподавание — это не простая деятельность; и если рассматривать преподавание как

<sup>2</sup> В работе Бойера (Boyer, 1990) и работах других ученых, на протяжении 1990-х годов выступавших за подход Карнеги, SoTL просто называлась Исследование преподавания. Расширенный термин «Исследование преподавания и изучения», был предложен в другом фундаментальном отчете Фонда Карнеги — «Улучшение обучения» (Huber & Hutchings, 2005). Работам Бойера (Boyer, 1990) и Райса (Rice, 1992) приписывают начало движения, известного как Исследование преподавания, которое сегодня называется SoTL.

форму учености, можно получить далекоидущие приложения не только в процессы для передачи знания, но и для трансформации и расширения знания — как в акте преподавания, так и в самой преподаваемой дисциплине.

Публикация описанного доклада Бойера породила развивающуюся дискуссию и литературу о том, что представляет собой SoTL и какова его общая цель для профессуры (Rice, 1992; Shulman, 1998; Trigwell et al., 2000; Kreber Cranton, 2000; Healy, 2000; Kreber, 2002; Kreber, 2005; Hatch, 2005). SoTL, как довольно новая концепция, подвергается критике из-за своей неоднозначности (Menges Weimer, 1996; Kreber, 2002), но ее определение (в смысле «сделать прозрачным то, как изучение чего-либо становится возможным») стало общепринятым (Trigwell et al., 2000). Хили (Healy, 2000) отметил, что SoTL отличается от общих образовательных и педагогических исследований, поскольку оно не универсально, а, наоборот, является специфичным для каждой дисциплины, и учитывает различные культуры, которые существуют вокруг разных дисциплин. Кребер и Крантон (Kreber and Cranton, 2000) сделали обзор литературы следующих десяти лет, определили три различные точки зрения на SoTL и предложили, что участие в *учености преподавания* включает в себя:

1) способность проводить, представлять и публиковать исследования по преподаванию своей дисциплины, которые могут принимать форму журнальных статей, презентационных докладов на конференциях и книг;

2) способность добиваться превосходства в преподавании, измеряемого наградами, оценками коллег и рейтингами учащихся;

3) способность применять образовательные теории и исследования к своей собственной практике преподавания.

Для того чтобы продвигать наши знания в области SoTL, нам необходимо сосредоточиться преимущественно на первой и тре-

тью составляющих — публиковать исследования и позволять образовательной теории обогащать и направлять наше преподавание предпринимательства, а также принять взгляд Хили (Healy, 2000) о том, что необходимо выходить за рамки и со стороны смотреть на преподавание предпринимательства, чтобы задаваться вопросами, рефлексировать, собирать доказательства и критику того, как мы делаем изучение предпринимательства возможным. Исторически наши классные аудитории всегда были только *нашими* классами — частным пространством, где работа шла за закрытыми дверями и выполнялась в изоляции от остального мира. Дело не в том, что академия не ценит преподавание, но то, как мы относимся к преподаванию, отделяет его от традиционного сообщества ученых, потому что преподавание не является публичным (Shulman, 1993).

### Теория обучения взрослых / Андрагогика

Предпринимательское образование, особенно преподавание предпринимательства, чаще всего относят к науке педагогики. Педагогика в буквальном переводе с греческого языка (*παιδαγωγική*) — это искусство и наука воспитания и обучения детей (от *παῖς* — ребенок, *παιδός* — подросток, *ἄγω* — вести, направлять (Knowles, Holton, Swanson, 2015, p. 19). Малькольм Ноулз (Knowles, 1968; Knowles, 1980) вывел нас за пределы этого монолитного взгляда на образование, установив, что дети и взрослые учатся по-разному, что вызвало огромные дебаты и открыло новую область исследований образования и обучения для взрослых. Исследователи этой сферы показали, что обучение взрослых требует других принципов и философии обучения, которые теоретически отличны от того, как учатся дети (Merriam, 1993, 2001; Pratt, 1993; Knowles, 1989). Хотя нет единой теории обучения взрослых, многие теоретические подходы подпадают под

предложенную Ноулзом (Knowles, 1968) общую концепцию андрагогики (как взрослые учатся), а не педагогики (как учатся дети) (Merriam Brockett, 2011). Появление и развитие педагогики как единственной науки о преподавании не входит в цели этой статьи (для подробного исторического отчета см. Knowles et al., 2015)<sup>3</sup>, но здесь интересно отметить, что великие учителя-мастера, такие как Конфуций, Аристотель, Платон, и Цицерон, учили взрослых и разработали кейс-метод, сократовский диалог и проблемно-ориентированное обучение. Все три являются фундаментальными методологическими элементами большинства курсов обучения предпринимательству.

Табл. 1 раскрывает разницу между андрагогикой и педагогикой. Мы утверждаем и аргументируем, что профессора предпринимательства должны сосредоточиться на андрагогике, а не на педагогике. Сравнение демонстрирует важность андрагогических подходов в обучении предпринимательству на уровне колледжа. В целом андрагогика требует, чтобы преподаватели содействовали познанию, а не транслировали готовые знания, чтобы они использовали экспериментальные методы в реальных условиях на конкретных проблемах, связывали предмет рассмотрения с потребностями учащихся, их целями и устремлениями, а также рассматривали курсы как опытное обучение, а не «бункерное обучение».

Благодаря лучшему пониманию андрагогики и тому, как она создала отдельное поле исследований обучения взрослых, теперь обратим внимание на отдельные теоретические положения в андрагогике, которыми

<sup>3</sup> Концепция исследования обучения взрослых может быть прослежена до публикации 1949 года «Зрелый ум» Гарри Оверстрита. Здесь неуместен подробный исторический отчет о возникновении андрагогики. Малькольм Ноулз — пионер сегодняшнего подхода к андрагогике и тому, как взрослые учатся. Дополнительные сведения об истории андрагогики можно узнать во многих работах Ноулза (Knowles, 1968, 1970, 1980, 1975, 1984), в том числе его классической работе «Взрослый учащийся» (2015), уже 8-го издания.

Таблица 1. Сравнение андрагогики и педагогики

Table 1. Andragogy and Pedagogy Comparison

	<b>Андрагогика (образование взрослых)</b>	<b>Педагогика (образование детей и подростков)</b>
<b>Потребность в знании</b>	Учащиеся должны знать, почему им нужно учиться, прежде чем заниматься. Преподаватели должны работать над тем, чтобы учащийся осознал свою потребность в знании	Учащиеся хотят знать только то содержание, которое позволит пройти курс, сдать экзамен и перейти на следующий уровень. То, как содержание обучения соотносится с действительностью и применяется на практике, менее важно
<b>Я-концепция Учащегося</b>	Учащиеся хотят быть ответственными за свою жизнь и принятые решения, поэтому в этой модели изучение требует самоуправления и управление правами на обучение. Преподаватели раскрывают и облегчают изучение больше, чем передают знания	Учащийся видит свою цель в том, чтобы сделать преподавателя счастливым, выполняя корректную работу. Учащийся зависит от преподавателя, а преподаватель хочет зависимого учащегося
<b>Я-концепция Педагога</b>	Преподаватель создает образ и рассматривается как «Гид по местности»	Преподаватель создает образ и рассматривается как «Мудрец на сцене»
<b>Роль опыта</b>	Учащиеся делятся своим жизненным опытом в дискуссиях, проектах, заданиях и т. д. Учащиеся также вовлекаются в изучение через опыт и анализ этого опыта. Преподаватели полагаются больше на методы обучения на опыте	Опыт учащегося затмевается опытом преподавателя. То, что учитель собирается сделать для передачи содержания знаний, противоположно тому, как студент будет проживать на опыте это содержание. Такие методы, как лекции и заданные чтения, являются основой педагогической методологии
<b>Готовность учиться</b>	Учащиеся быстрее вовлекаются в изучение, когда видят применение в своей жизни или к своей роли в мире, так как то, что они изучили и прочувствовали на опыте, позволит им лучше справляться с ситуациями. Здесь хорошо работают методики, связанные с моделированием, симуляциями и проблемным обучением	Готовность учиться говорит об ожиданиях учащегося о том, что учить, чтобы получить положительные оценки. Преподаватель предполагает готовность учащегося
<b>Ориентация в изучении</b>	Учащиеся лучше всего изучают новые знания, понимание, навыки, ценности и отношения, когда видят применение в реальных ситуациях. Это сфокусированная на опыте ориентация	Учащиеся имеют сфокусированную на предмет ориентацию в изучении, и преподаватели не обязательно пытаются установить связи между содержанием или предметами изучения
<b>Мотивация</b>	Учащиеся реагируют на внешние мотиваторы (лучшие рабочие места, рекламные акции, более высокие зарплаты и т. п.), но самым сильным мотиватором является внутреннее давление (стремление к повышению удовлетворенности работой, самооценки, качества жизни и т. п.)	Ученики мотивированы к обучению внешними мотиваторами (например, оценками, одобрением или неодобрением преподавателя, родительское давление)

Составлено и дополнено на основании работы (Knowles, Holton, and Swanson, 2015, pp. 22, 43, 45–46).

**Таблица 2.** Стадии самостоятельного обучения

Table 2. Stages of Self-directed Learning

Стадия	Учащийся	Преподаватель	Примеры в обучении предпринимательству
Стадия 1	Зависимый	Авторитет, коуч	Интерактивные лекции; приглашенные спикеры; учащиеся презентуют новые идеи с немедленной обратной связью; экзамены
Стадия 2	Заинтересованный	Мотиватор, гид	Кейс-обучение, симуляции (моделирование)
Стадия 3	Вовлеченный	Фасилитатор (Способствующий)	Осуществление проектов, Бережливый стартап, Проекты проблемно-ориентированного обучения, Задачи по дизайн-мышлению, Старт бизнеса как курсовой проект
Стадия 4	Самоуправляющий	Консультант, Делегирующий	Запуск нового предприятия за пределами обучения или как самостоятельное исследование; Практика учащихся, в работе над проблемами, с которыми сталкивается новое или молодое предприятие (консалтинговый проект)

мы руководствовались при разработке нашего Делфи-исследования и формулировке вопросов, которые мы задавали нашей экспертной группе. Мы используем как теории преподавания, так и теории обучения, и здесь существует важное различие: теории изучения описывают то, как люди изучают что-либо; теории преподавания описывают влияние на изучение (Gage, 1984; Knowles et al., 2015).

### Самостоятельное обучение

Концепция самостоятельного обучения играет заметную роль в теориях обучения взрослых (Brookfield, 1986; Candy, 1991). Взрослые учащиеся ощущают потребность в обучении; требуют создания комфортной среды, основанной на доверии, уважении, открытости и свободе самовыражения; сопоставляют свои личные цели с целями обучения и уже обладают определенным опытом обучения (Knowles, 1980, С. 57–58). Из-за этих условий обучения в образовании для взрослых самостоятельное обучение

получило наибольшее внимание в андрагогике (Knowles et al., 2015), в связи с тем, что учащийся имеет права на обучение и участвует в создании фактического опыта обучения. Гроу, используя модель ситуационного лидерства (Hersey & Blanchard, 1979; Blanchard, Zigarmi, & Nelson, 1993), определил несколько стадий (готовности) самостоятельного обучения учащегося, и обосновал, что роль преподавателя заключается в том, чтобы «соответствовать стадии самостоятельности учащегося и подготовить учащегося к более высоким стадиям» (Grow, 1991, С. 129). Мы используем предложенные Гроу стадии и сопоставляем примеры из нашего собственного опыта обучения предпринимательству с каждой стадией (табл. 2).

В андрагогических теориях преподавания большое внимание уделяется фасилитирующей и помогающей роли педагога. (Tough, 1979; Cross, 1981; Brookfield, 1986). Концепции фасилитации и оказания помощи проходят сквозь все стадии в модели Гроу, и обеспечивают реализацию принци-



пов андрагогического обучения, идентифицированных Ноулзом. Хотя Ноулз определил шестнадцать принципов андрагогического обучения (Knowles et al., 2015, с. 129–130), выделим пять, наиболее соответствующих обучению предпринимательству.

1. Преподаватель предоставляет учащимся новые возможности самореализации.

2. Преподаватель стремится наладить отношения взаимного доверия и поддержки среди учащихся, поощряя совместную деятельность, и воздерживаться от возникновения [слишком больших] конкурентности и осуждаемости.

3. Преподаватель помогает учащимся организовывать себя (например, в проектные группы) так, чтобы они делили ответственность в процессе взаимного исследования.

4. Преподаватель помогает учащимся использовать свой собственный опыт в качестве ресурса обучения такими методами, как дискуссия, ролевая игра, кейс-метод и т. д.

5. Преподаватель помогает учащимся применять новое знание к своему опыту, чтобы сделать изучение более значимым и интегрированным.

Весь массив научной работы по теории преподавания, с уделением в андрагогическом подходе особого внимания фасилитации и помощи, стал основой для вопроса, заданного в нашем Дельфи-исследовании: **Какова ваша роль в преподавании предпринимательства?**

### Готовность учиться

Теперь обратим внимание на конкретные теории обучения, которые поддерживают самостоятельное обучение в сфере образования для взрослых. Самостоятельное обучение коррелирует с готовностью студента участвовать в техниках андрагогического обучения (Pratt, 1988). Возвращаясь к модели Гроу (табл. 2), весьма вероятно, что учащийся может находиться на стадии Зависимый в одном опыте изучения курса

и на стадии Вовлеченный в другом опыте изучения курса. Например, учащийся может быть на стадии Заинтересованный в кейс-стадии в понедельник и повыситься до стадии полного Вовлеченного участия в практике дизайн-мышления в среду. Пратт (Pratt, 1988) решает эту дилемму, выявляя у учащегося потребность в руководстве (преподавателя — ассистент) и потребность в эмоциональной поддержке (преподаватель — вдохновитель).

Так как Пратт утверждает, что потребность учащегося в эмоциональной поддержке связана с его приверженностью к учебе и уровнем уверенности, мы спрашиваем, влияют ли эти же переменные на потребность в руководстве, так что высокая уверенность в себе и приверженность к учебе приводят к снижению потребностей в руководстве. В то время, как стадии Гроу указывают на движение вверх, концептуальная модель Пратта от низкой до высокой потребности в эмоциональной поддержке и от низкой до высокой потребности в руководстве распространяется на взрослых, что делает невозможным идентификацию отдельного способа изучения и отдельного способа преподавания. Их не существует. Учитывая весь спектр потребности в эмоциональной поддержке и потребности в руководстве, важно изучить роль учащегося в развитии своей готовности учиться и приверженности к учебе. Если самостоятельное обучение является краеугольным камнем обучения для взрослых, как в таком случае учащиеся проявляют себя на занятиях по предпринимательству или на других мероприятиях в кампусе, связанных с предпринимательством? Было бы слишком большим ограничением думать только о роли преподавателя в обучении предпринимательству; поэтому модель Пратта (Pratt, 1988), построенная на стадиях Гроу (Growth, 1990), позволила нам поставить еще один вопрос в нашем Дельфи-исследовании: **Какова роль учащегося в изучении предпринимательства?**

## Обучение на практике

Анализ литературы об образовании для взрослых выявляет такие темы, как обучающий опыт, владение обучением и управление правами на обучение, роль преподавателя как фасилитатора и помощника, готовность учащегося к участию в обучении и его приверженность к учебе. В целом взрослые учащиеся вовлекаются в активное обучение для решения реальных проблем, возникших перед ними в действительности. Здесь очевидна связь с обучением предпринимательству, но теории обучения взрослых часто игнорируют концепцию практики, развивающуюся в учебном лексиконе преподавателей предпринимательства (Neck, Greene, Brush, 2014a; Neck, Greene, Brush, 2014b; Baron & Henry, 2010). Как отметила Хайди Нек с соавторами: «Чтобы изучить предпринимательство, необходимо предпринимательством заниматься» (Neck et al. 2014a, с. 9). Тем не менее Билле (Billet, 2010) отметил, что высшее образование игнорирует обучение на основе практики, хотя это неудивительно, учитывая, что «педагогика» доминирует на всех уровнях образования.

Теория практики — это «семейство идей» (Feldman, Worline, 2016) с различными представлениями о том, что такое практика. Мы принимаем предложенное Билле определение практики как «утверждение видов деятельности и взаимодействий, которые составляют профессию» (Billet, 2010, с. 22). Ученых, специализирующихся на теории практики, критикуют за чрезмерное упрощение практики как единой конструкции (Dall’Alba, Sandberg, 2010), поэтому Нек с соавторами (Neck et al., 2014a) предложила серию практик обучения предпринимательству. Объединяющим аспектом всех практик является обучение через действие — практическая реализация различных аспектов предпринимательства с целью развития предпринимательского мышления. Мы полагаем, что практика обучения предпринимательству соответствует идее Пратта

(Pratt, 1988) о готовности учащихся и их приверженности процессу обучения.

Теория практики — это обширная и разнообразная область исследований, представленная рядом важных работ (Foucault, 1972; Bourdieu, 1977; Bourdieu, 1990; Pickering 1992; Turner, 1994). В обзоре теории практики Рауза (Rouse, 2006) были выделены отдельные значимые темы и направления исследований. Хайди Нек с соавторами подчеркнула те темы, которые имеют отношение к обучению предпринимательству: 1) практики — это операционная деятельность, имеющая значимость; 2) практики становятся базой, на которой формируется культура и развиваются привычки; 3) практики требуют социального взаимодействия с людьми; 4) практики создают общий для всех смысл и ориентированное на учащегося сообщество обучения (Neck et al. 2014a, с. 13–14). Кроме того, их концепция предпринимательской практики «связана с приобретением навыков, знаний и мышления посредством преднамеренной, операционной, проактивной деятельности, которая способствует развитию предпринимательских компетенций и результативности» (Neck et al. 2014a, с. 15). Концепция практики в обучении предпринимательству формирует следующий вопрос, заданный в нашем Делфи-исследовании:

**Как ваши учащиеся практикуют предпринимательскую деятельность?** (*Практика определяется как утверждение видов деятельности и взаимодействий, которые составляют предпринимательство*).

Прежде чем задавать эти теоретические вопросы о ролях и практиках в сфере обучения предпринимательству, мы предположили, что сначала необходимо найти общий язык по более широкой концепции — обучения предпринимательству. Таким образом, первоначально нашей группе экспертов был задан следующий вопрос: **Как вы определяете обучение предпринимательству?**

Побуждая экспертов сначала глубоко задуматься о том, что такое обучение пред-

принимательству и чем оно должно быть, мы должным образом подготовили панель для решения наших теоретических вопросов.

## **Методология и дизайн исследования**

### **Метод Дельфи**

Учитывая растущую область исследований в сфере обучения предпринимательству и нехватку конкретных исследований преподавания и изучения предпринимательства с научной точки зрения, мы использовали метод Дельфи для сбора соответствующих данных. Метод Дельфи (Dalkey, Helmer, 1963) широко используется для достижения надежного консенсуса, основанного на групповом мнении (Hasson, Keeney, McKenna, 2000; Hsu, Sandford, 2007). В целом этот подход 1) фокусируется на темах, которые сложны или имеют мало информации, 2) полагается на мнение экспертов, 3) использует анонимность и удаленные процессы взаимодействия с экспертами, 4) включает в себя несколько раундов, или итераций или ответов 5) использует контролируемые процессы обратной связи, 6) позволяет респондентам изменять свои взгляды и 7) пытается сформировать консенсус (Amos, Pearse, 2007; Linstone, Turoff, 1975; Martino, 1983). Ключевым преимуществом Дельфи-метода является то, что участники дискуссии анонимны друг для друга и отвечают без очного и личного взаимодействия, чтобы избежать доминирования одного или нескольких лиц над группой (Dalkey & Rourke, 1972; Hsu & Sanford, 2007; Wilson, Averis и Walsh, 2003). В общем, Дельфи-метод и его результаты не зависят от статистической обработки, поэтому рекомендуется использовать в исследовании 10–18 экспертов (Okoli, Pawlowski, 2004).

Дельфи-метод широко используется в исследованиях предпринимательства. В частности, Гартнер (Gartner, 1990) использовал этот метод в своей ключевой работе, в которой были определены восемь

тем, определяющих предпринимательство. Совсем недавно Моррис и соавторы (Morris, Webb, Fu, Singhal, 2013) использовали эту методологию для определения набора тринадцати предпринимательских компетенций, которые необходимо развивать у учащихся на курсах предпринимательства. Кроме того, Дельфи-метод использовался для проверки моделей стартапа (Chorev, Anderson, 2006), для выявления характера рыночной возможности (Léger-Jarniou, Tegtmeir, 2017) и для определения онлайн-бизнес-услуг для предпринимателей (Evans & Volery, 2001).

Техника не без недостатков, но Ландета после проведения анализа для оценки обоснованности использования метода Дельфи в социальных науках пришел к выводу, что метод «положительно влияет для прогресса общества» (Landeta, 2006, с. 467), и в сравнении с методами прямого взаимодействия, результаты более надежны.

### **Участники экспертной панели и процесс**

Мы создали группу из 17 опытных преподавателей предпринимательства. Среди участников дискуссии было 13 мужчин и 4 женщины, с разной географией преподавания (Соединенные Штаты, Великобритания, Канада, Швеция и Франция). Выбранные эксперты выигрывали награды в Академии управления или USASBE, публиковались последние пять лет в сфере обучения предпринимательству, получали институциональные педагогические награды и занимают академические должности на полный рабочий день. Был также использован подход снежного кома, так что в итоге мы определили 22 эксперта, из которых 17 согласились принять участие в исследовании. Все участники были анонимны друг для друга; никто из них не знал, кто еще был выбран для участия в панели.

Дельфи-исследование проводилось в течение девяти недель с марта по май 2017 года. Были сделаны четыре запроса, и каждый запрос состоял из двух раундов.

В 1-м раунде каждого двухраундового запроса участникам дискуссии было предложено ответить на конкретный вопрос. Во 2-м раунде участникам дискуссии было предложено ответить на резюме, составленное после анализа ответов всех авторов в раунде 1. В раунде 2 участникам было предложено ответить на резюме, добавить и (или) изменить свои первоначальные ответы, данные в раунде 1. Участникам было отведено четыре дня для ответа в каждом раунде по каждому вопросу. Электронное письмо с запросом было отправлено участникам панели в воскресенье с крайним сроком ответа в четверг. После получения ответов мы закодировали данные ответов из раунда 1, создали резюме всех ответов, которое отправили участникам в следующее воскресенье. По необходимости по электронной почте отправлялись два автоматических напоминания: за день до установленной даты ответа и на следующий день после того, как участник опоздал. Как и в случае с большинством Дельфи-панелей, доля ответов была высокой — в среднем в каждом раунде отвечало 95% респондентов.

## Анализ

### Определение обучения предпринимательству

В ответ на просьбу к панельной группе преподавателей определить обучение предпринимательству пришло шестнадцать различных определений, как показано в табл. 3. Ответы предлагали большую детальную формулировку, нежели сокращенное определение, представленное в табл. 3.

Когда мы рассмотрели мысли, взгляды и определения, которые представил каждый член группы, мы обнаружили четкие области согласия и конвергенции. Во-первых, существует консенсус в том, что обучение предпринимательству включает в себя разработку «набора навыков» (skillsset) и «мышления» (mindset) для вовлечения в различ-

ные предпринимательские контексты. Хотя неясно, каково содержание предпринимательского мышления и навыков. Во-вторых, почти существует согласие вокруг понятия «практика», описываемого как активные, основанные на личном опыте подходы, которые имитируют предпринимательскую деятельность. Эти практические подходы можно описать как континуум, от крайнего варианта — начало собственного бизнеса до других видов деятельности и упражнений, которые помогают учащимся развить навыки или мышление для занятия предпринимательской деятельности. Практика приобретает форму открытия, совместного творчества, изучения через действие, применения навыков, тренинга, развития мышечной памяти и участия в деятельности вне класса или курса.

Несмотря на то что среди участников дискуссии были места полного или почти полного согласия, были также и расхождения. Четверо участников дискуссии разделяли обучение предпринимательству (entrepreneurship education) и обучение предприимчивости (enterprise education), принятое Агентством по обеспечению качества высшего образования Великобритании:

«Обучение предприимчивости (enterprise education) определяется как процесс оснащения учащихся (или выпускников) улучшенной способностью генерировать идеи, и навыками для их осуществления. Обучение предпринимательству (entrepreneurship education) предоставляет учащимся дополнительные знания, инструменты и возможности, необходимые для применения вышеуказанных способностей и навыков в контексте создания нового предприятия или бизнеса» (Агентство по обеспечению качества высшего образования Великобритании, 2012, с. 2).

В то время как некоторые эксперты выступали за то, чтобы сохранить это разделение, другие эксперты предложили объединить оба направления обучения, поскольку

**Таблица 3.** Определения обучения предпринимательству от участников Дельфи-панели

Table 3. Definitions of Entrepreneurship Education from Delphi Panelists

Обучение предпринимательству — это методы, стратегии и мировоззрения, которые учат людей работать вместе, чтобы совместно создать новые возможности из текущих реалий. Текущие реалии могут включать системы ценностей, нормы и институты, базы знаний, природные ресурсы, социальные структуры и многое другое.
Обучение предпринимательству — это наука, позволяющая учащимся работать с вещами, которые уже находятся под их контролем, для совместного создания ценного нового будущего с людьми, которые хотят работать с ними.
Обучение предпринимательству — это помощь (фасилитация) в изучении и (или) приобретении способностей, убеждений, концепций, знаний, навыков и (или) ценностей, имеющих отношение к предпринимательской деятельности. Педагогические усилия могут быть сформулированы на уровне мероприятий, упражнений, методов обучения, курсов, программ или на уровне целого учебного плана (и т.д.) в рамках и вокруг дисциплин обучения.
Обучение предпринимательству позволяет учащимся изучать и запускать новые предприятия и основывается на определении предпринимательства, рассматриваемого как создание организации (Gartner, 1989).
Обучение предпринимательству представляет собой набор практик, в которые отдельные лица могут вовлекаться в различных контекстах, чтобы получить опыт, знания и навыки для развития предпринимательского мышления.
Обучение предпринимательству — это создание среды активного обучения, которая имитирует реалии предпринимательства (полные неопределенностей и возможностей), в которой учащиеся развивают мышление и набор навыков, чтобы выявлять проблемы, которые клиенты испытывают, разрабатывать, создавать и продавать решения для этих клиентов посредством итеративных экспериментов и использовать технологии для масштабирования этих решений.
Обучение предпринимательству — это дисциплина, которая направлена на то, чтобы предоставить учащимся предпринимательские знания, навыки, компетенции и подходы, чтобы в различных ситуациях, обстоятельствах и контекстах вести себя как предприниматель, или человек с предпринимательским мышлением.
Обучение предпринимательству фокусируется на разработке и применении предпринимательского мышления и набора предпринимательских навыков в конкретных контекстах создания нового предприятия, развития и роста существующего бизнеса или построения предпринимательской организации.
Обучение предпринимательству развивает набор умственных способностей, навыков и компетенций для создания нового предприятия, управления малым бизнесом и других форм предпринимательской деятельности, которые находятся в конкретном контексте определенного университета и (или) местного контекста.
Обучение предпринимательству включает в себя концептуальную логику, тренинг и инструменты, помогающие людям развивать предпринимательское мышление для участия в предпринимательской деятельности на корпоративном уровне, в социальных и устойчивых проектах или в создании новых предприятий.
Обучение предпринимательству помогает учащимся развивать предпринимательское мышление, в том числе фокус на создании новой ценности; поиск, осознание и создание возможностей; преодоление страха неудачи; готовность принимать взвешенные риски; поиск рыночной обратной связи и внесение соответствующих изменений; понимание этических и социальных обязанностей и т.д.
Обучение предпринимательству дает учащимся способность совершать быстрые, уверенные действия перед лицом неоднозначности, чтобы выявлять, исследовать, развивать и использовать возможности. Фокус обучения предпринимательству — это действие, когда учащиеся соотносятся с неопределенностью мира, борются с собой и обстоятельствами за возможность руководить и мобилизовать ресурсы для создания ценности.
Обучение предпринимательству — это приобретение знаний и навыков для понимания и практики предпринимательства.
Обучение предпринимательству включает в себя набор педагогических знаний, инструментов и методов, которые направлены на то, чтобы обучить студентов становлению предпринимателями. Обучение предпринимательству способствует предпринимательскому мышлению и дает учащимся навыки и компетенции, необходимые для старта, управления и (или) развития бизнеса.
Обучение предпринимательству — это обучение учащихся тому, как реализовывать свои идеи и действовать в соответствии с ними. Я регулярно возвращаюсь к основополагающему фундаментальному тезису: обучение предпринимательству — это подготовка большего числа и лучших предпринимателей.
Обучение предпринимательству — это любые педагогические методы или протоколы, которые приводят к результатам, таким как навыки и знания, а также более глубокое когнитивное воздействие (мышление). В часто проводимом разграничении «изучение предпринимательства» и «обучение предпринимательскому мышлению и бытию» обучение предпринимательству может включать и то и другое.

они являются взаимодополняющими, предполагая, что вы не можете обучаться предпринимательству без обучения предприимчивости.

Другие участники панели пошли еще дальше и предложили, чтобы обучение предпринимательству было сосредоточено на создании ценности. Как один участник панели уточнил:

«Обучение созданию ценности является наименее утвердившимся смыслом, но, на мой взгляд, наиболее перспективным для преподавателей с точки зрения воздействия, применимости и ясности определения. Такое обучение предпринимательству позволяет студентам учиться, применяя свои знания для создания ценности за пределами своей группы, класса или колледжа/университета, и основано на определении предпринимательства, представляемого как новое создание ценности (Bruyat, 1993)... Обучение созданию ценности является многообещающим, поскольку оно хорошо сочетается с непредпринимательским обучением и оказывает очень сильное воздействие на студентов».

Отличие между обучением предприимчивости, предпринимательству, созданию ценности выявило более широкий и системный вопрос контекста обучения. Большинство респондентов считали, что обучение предпринимательству служит более широким целям, помимо старта нового бизнеса, но некоторые эксперты особенно подчеркивали, что обучение предпринимательству должно быть ориентировано на венчурные инвестиции (стартап, корпоративное, социальное предприятие). Один из участников панели отметил, что проблема контекста обучения предпринимательству неизбежно связана с задачей определения предпринимательства. На это эксперт ответил следующее:

«Чтобы определить обучение предпринимательству, необходимо определить предпринимательство, что и создает проблему. Мы больше не имеем общего согласия относительно того, что такое предпринима-

тельство. Этот термин настолько широко применяется, что можно утверждать, что он потерял свою ценность в качестве термина. Традиционное значение слова «предпринимательство» — это процесс создания возможности и объединения ресурсов, что приводит к созданию нового предприятия с потенциалом для роста и получения новой ценности. В той степени, в которой это определение включает в себя поведение и навыки, такие как решение проблем, поиск клиентов и сбор ресурсов, предпринимательство можно преподавать, демонстрировать и измерять его результаты. В итоге довольно просто определить обучение предпринимательству. Более позднее включение «предпринимательского мышления» или образа мысли в качестве ориентира обучения предпринимательству предполагает набор более сложных человеческих характеристик, которые трудно преподавать, изучить и объективно измерить: креативность, принятие риска, лидерство и многие другие. Это позволило тем, кто отстаивает идею предпринимательского мышления, расширить смысл предпринимательства намного больше его первоначального определения: каждый является предпринимателем. Я не считаю, что обучение предпринимательству не должно включать в себя характеристики мышления — оно должно включать их. Тем не менее нам нужно договориться о том, что такое предпринимательство как дисциплина, прежде чем мы сможем определить, что такое обучение предпринимательству, каким оно должно быть и чего мы действительно можем добиться посредством такого обучения».

Из-за этого ответа наш вопрос раунда 2 просил участников панели прочитать приведенную выше цитату и прокомментировать важность набора навыков, мышления, практики и контекста обучения предпринимательству. Многие согласились с тем, что существует нечеткость не только в предпринимательском мышлении, но и в предпринимательской компетентности (Morris, Webb,

Fu and Singhal, 2013). Следующие цитаты показывают сложность этого вопроса:

«Обычный взгляд на то, как можно определить обучение предпринимательству, может оказаться не столь полезным, если мы хотим, чтобы эта сфера развивалась от нынешнего состояния путаницы, отстраненности и неуместности».

«Речь идет о создании чего-то нового и ценного (идеи, комбинации деятельности, инновации) и создания новой организации (строительства команды, культуры, системы деятельности и т. д.) для осуществления этих действий. Предпринимательство сосредоточено на возникновении и развитии, а не поддержании деятельности. Обучение людей навыкам и поведению для того, чтобы думать о приближающихся возможностях, идентифицировать их, создавать что-то новое, — это компоненты обучения».

«Преподаватель или исследователь предпринимательства не должен предполагать, что «каждый индивид является предпринимателем» — это просто абсурд, отрицающий саму идею «обучения предпринимательству», и даже само предпринимательство. Однако важно, чтобы преподаватель предпринимательства рассматривал и обсуждал, и обдумывал идею о том, что «каждый МОЖЕТ стать предпринимателем», если захочет. И я решительно поддерживаю это последнее утверждение».

«Предпринимательство — это гораздо больше, чем зарабатывать деньги или начинать бизнес. Содержание обучения — знание, навыки и убеждения (мышление), которые успешно применимы в разных контекстах. Самый глубокий уровень (убеждения и мышление) отражает такие вещи, как некогнитивные навыки (жизненные навыки), которые широко применимы к большинству контекстов. Базовые знания о предпринимательстве — это более поверхностное явление, которое кажется наиболее ценным людям, желающим начать бизнес. Навыки и умения лежат между простым знанием и глубокими убеждениями: есть навыки,

которые более специфичны для предпринимательства, другие имеют более широкую сферу применения».

«Обучение предпринимательству описывает предпринимателей, а предприниматели создают бизнесы».

### **Роль преподавателя в обучении предпринимательству**

Вторым вопросом в первом раунде мы спросили участников панели об их роли в обучении предпринимательству. Большинство экспертов полагало, что эта роль превратилась в то, что можно охарактеризовать как «прогрессивное обучение предпринимательству», в котором учащиеся являются активными и вовлеченными участниками. Хотя терминология прогрессивного обучения (Dewey, 1928) используется преимущественно в начальном и среднем образовании, один из экспертов использовал «прогрессивность» в противоположность традиционным формам обучения предпринимательству, таких как лекции, где педагог находится в центре процесса обучения. Прогрессивное обучение предпринимательству включает следующие характеристики ролей преподавателя: фасилитатор, тренер, наставник, гид, ролевая модель, помощник, связующий. Табл. 4 представляет собой совокупный список ответов участников панели.

Оглядываясь на список в табл. 4, один участник дискуссии лучше всего подвел итоги: «Я считаю, что хороший преподаватель не столько «учит», сколько «позволяет изучению произойти». Хотя большинство наших участников панели четко отождествляли себя с более прогрессивными взглядами на обучение предпринимательству, один из экспертов предположил, что фокус внимания только на прогрессивной методологии — опасная ловушка и что в обучении предпринимательству есть место для более традиционных методов обучения.

«Я считаю, что роль преподавателя заключается в создании движения между несопоставимыми философиями обуче-

**Таблица 4.** Роль преподавателя предпринимательства

Table 4: The Role of Entrepreneurship Educators

- Направлять и сопровождать учащихся через обучающий опыт (гид)
- Моделировать предпринимательское поведение в классе
- Своевременно обеспечивать учебные ресурсы и инструменты
- Позволять им разузнать: что за предприятия они могут создать; как создать предприятие, которое они хотят; почему они хотят его создать; и как согласовать «почему» с «что» и «как»
- Выяснить, хотят ли они начать бизнес или нет
- Стать экспертом по ключевым принципам предпринимательства
- Проверять способы мышления учащихся
- Развивать и поощрять опыт, ускоряющий обучение
- Оценивать результативность и предоставлять обратную связь учащимся
- Наставлять учащихся (менторство) в классе и за пределами класса для развития предпринимательского мышления и навыков
- Помогать учащимся развивать и демонстрировать навыки, необходимые им для успеха в качестве предпринимателей
- Создавать высокие стандарты и ожидания для учащихся посредством этического обучения
- Ставить учащихся в центр обучающего опыта как фасилитатор
- Преподавать учащимся теорию, связывать ее с практикой, самому практиковать предпринимательские навыки и предлагать некоторое представление о «мышлении»
- Содействовать созданию новых венчурных форм бизнеса в кампусе и за его пределами
- Предоставлять возможности обучения на собственном опыте
- Организовывать возможности нетворкинга
- Обеспечивать менторство венчурных команд
- Содействовать созданию учебной среды, в которой учащиеся могут непосредственно получать предпринимательский опыт
- Содействовать обучению на глубоком уровне, изменяющему глубокие когнитивные структуры и убеждения / предположения, которые их закрепляют

ния. В моей собственной работе я назвал это танцем на философском игровом поле обучения (the philosophical playing field of education). Роль преподавателя заключается в том, чтобы запустить этот процесс в классе, задав вопрос «Для кого это знание может быть ценным сегодня?»; чтобы затем начать работу над этим вопросом, перейдя к философии традиционного обучения, позволяя учащимся наполниться сухим, декларативным и предположительным знанием, будь то посредством лекций, книг, видеороликов и т. д. Затем они должны перейти к прогрессивному обучению и попытаться создать что-то в командах, без конкретной цели, или по крайней мере не так целесообразно. Затем они должны перейти к обучению на опыте, и попытаться сделать

свое творчество ценным для кого-то вне их группы, класса или школы / колледжа / университета. Наконец, танец должен вернуть их в класс, где они могут спросить себя: «Для кого это знание ценно сегодня?», чтобы углубить свое обучение, переосмыслив теперь полный процесс (или текущую итерацию) в безопасной среде учебной аудитории, чему способствует преподаватель. Таким образом, по-моему, роль преподавателя заключается в том, чтобы быть организатором — дирижером такого рода процессов, координировать движение по всему философскому игровому полю обучения».

Признавая консенсус, достигнутый в первом раунде, во втором раунде мы сформулировали это понятие ловушки. Мы учим, что каждый преподаватель имеет



свой собственный стиль, который находится где-то в рамках континуума «от традиционного к прогрессивному», и при этом используются многие методы обучения. Один из участников панели сказал: «Роль для меня довольно проста и понятна, но методы выполнения этой роли всегда развиваются». В то время как другой участник панели заметил: «Я думаю, нам нужно широкое разнообразие методов обучения, потому что разнообразие является основополагающим фактом человеческого поведения и способности». Однако дискуссия о том, какова должна быть наша роль и как нам преподавать, будет продолжаться. Как отметил один из экспертов:

«Мы в действительности не оцениваем эффективность нашего обучения предпринимательству — сколько можно назвать исследований, которые на самом деле изучают последствия различных процессов обучения в классе? Знаем ли мы, сформировано или нет новое предпринимательское мышление? Наши метрики того, что работает, часто обеспечиваются внешними мерами (например, рейтинги; количество студентов, которые начинают заниматься бизнесом после выпуска; или количество новых бизнесов, получивших финансирование), что затмевает реальную эффективность нашего преподавания».

Хотя недостаток измерения может быть одним из ключевых вопросов, возникла еще одна интересная проблема — большинство преподавателей предпринимательства не являются обученными преподавателями.

«Я бы согласился с ролью дирижера. Тем не менее, я бы подчеркнул, что для большинства преподавателей предпринимательства проблематично то, что они фактически не являются преподавателями. Наличие здесь квалифицированного, профессионально подготовленного преподавателя является ключевым, и практически никто из наших коллег не имеет такой подготовки. Никто из них также не захочет потратить 200–400 часов на тренинг по обучению.

Если вы хотите, чтобы обучение было конструктивным, любителям здесь не место. Мы знаем, что даже интенсивное практическое обучение может не быть обучением на опыте, но великий педагог может превратить даже простую лекцию во что-то более опытное. Это действительно ловушка, но она неизбежна. Либо мы принимаем участие в значительном профессиональном тренинге, чтобы мы могли доставить действительно опытное («прогрессивное») обучение, иначе мы обманываем самих студентов и самих себя. Либо мы возвращаемся к более бихевиористским инструментам обучения. Ничто из этого неприемлемо».

### **Роль учащегося в обучении предпринимательству**

Вследствие вопроса о роли преподавателя мы спросили о роли учащегося в обучении предпринимательству. Большинство участников панели обсудили важность того, чтобы учащиеся по предпринимательству брали руководство изучением и ответственность за изучение на себя (становились владельцами процесса обучения). Владение характеризовалось такими словами, как катализатор, коллаборатор, создающий свою сеть, практикующий, совместное творчество, совместное обучение, присутствующий, активный участник совместного сотворения своих знаний, изучающий и использующий возможности кампуса, отстаивающий предпринимательский путь и несущий личную ответственность. Как отметил один из участников панели: «Учащийся должен быть предприимчивым, быть проактивным в использовании всех доступных ему средств (включая меня как преподавателя), чтобы в процессе создать для себя ценность». Акцент на владение учащимся своим обучением согласуется с ответами на предыдущий вопрос о роли педагога. Если педагог играет вспомогательную, стимулирующую или коучинговую роль, тогда такие высокие требования к студенту не удивляют.

«Работа учащегося заключается в том, чтобы устанавливать связи между идеями и людьми, развивать в себе предпринимательское мышление и бросать вызов собственным предположениям о стоящих перед ним проблемах посредством непрерывной обратной связи и цикла обучения. В конце концов среда обучения предпринимательству без активного соучастия учащегося в обучении и действии не является по-настоящему предпринимательской».

Такие требования к учащемуся могут создавать неожиданные, высокие ожидания у преподавателей. Роль студентов «зависит от того, что они ищут». Хотя в первом раунде мы достигли консенсуса по поводу «владения», возник вопрос, связанный с согласованием ожиданий преподавателя и учащегося. Участники панели предложили рассмотреть три разных вопроса: 1) Какова должна быть роль учащегося? 2) Что мы (педагоги) считаем его ролью? 3) Что учащийся считает своей ролью? Поэтому во втором раунде мы представили следующую цитату одного из участников панели и задали вопросы, связанные с согласованием наших ожиданий с ожиданиями учащихся.

«Воспринимаемая учащимся его роль может отличаться от роли учащегося, ожидаемой преподавателем. Можно утверждать, что когда есть согласованность между воспринимаемой ролью и ожидаемой ролью, то обучение предпринимательству будет лучше».

Во втором раунде все участники панели согласились с тем, что согласование является важной проблемой, но возникли три новых вопроса.

Во-первых, у учащегося уже есть опыт обучения, как во время колледжа, так и до этого, который препятствует способности учащегося полностью стать владельцем своего обучения на курсе предпринимательства. Поскольку мы стремимся преподавать предпринимательство более прогрессивными способами, учащиеся могут быть недостаточно подготовлены, и препода-

ватели должны быть готовы принять учащегося на том уровне самостоятельности и ответственности, который у них уже есть.

«Я думаю, что важно быть достаточно твердым, чтобы привлечь тех учащихся, которые менее вовлечены, но быть достаточно гибким, чтобы позволить тем учащимся, которые хотят этого, развивать предпринимательское мышление, и взять на себя ответственность за свое обучение. Я также считаю, что многие учащиеся по предпринимательству «запрограммированы» на определенное понимание своей роли, и они могут быть шокированы, когда столкнутся с другими требованиями в курсе по предпринимательству».

Во-вторых, участники панели предложили, чтобы наша роль как преподавателей стала еще более важной, поскольку в процессе обучения мы, так сказать, отступаем назад. Один из экспертов отметил важность сохранения безопасной окружающей среды обучения, в то время как другой предположил, что мы должны учитывать решающую роль эмоций, возникающих в результате обучения предпринимательству.

«Я полностью согласен с тем, что выравнивание ожиданий имеет решающее значение (тем важнее, чем больше мы отдаляемся от традиционной образовательной среды, где студенты чувствуют себя в безопасности). Чем дальше мы идем к действительно предпринимательскому переживанию (опыту), тем более неудобно станет учащимся. Это хорошо! Но на педагоге лежит большая ответственность за обеспечение эмоциональной безопасности».

«Когда окружающим людям из внешнего мира нравится то, что делают учащиеся, это приводит к их сильному личностному росту, гордости и ощущению значимости и соответствию (и конечно же, глубокому изучению содержания учебной программы). Когда, с другой стороны, этим же людям извне не нравится то, что происходит в процессе сотрудничества и время от времени все заканчивается беспокойством, эмоции уча-

щихся скорее характеризуются сильным страданием, недовольством и расстройством. То же самое происходит, когда результат процесса неопределен. Для большинства людей неопределенность действительно страшна. И тогда возникающие эмоции нуждаются в выходе. Кому лучше направить эти отрицательные эмоции, чем вашему преподавателю? В конце концов это вина преподавателя, что курс не такой структурированный и предсказуемый, как все другие курсы, предлагаемые другими учителями».

Наконец, в третьем вопросе было подчеркнuto, что мы не можем недооценивать нашу роль в помощи учащимся понять свою роль.

«Я думаю, что это также наша работа в качестве преподавателей предпринимательства — помочь учащимся осознать свою роль «вовлеченного участника» — это главное отличие предпринимательства и других предметов. Учащиеся не всегда понимают или ориентируются так хорошо, как они обычно это делают в других типах учебных сред, поэтому нам нужно убедиться в том, что мы помогаем им понять это ожидание и научиться быть вовлеченной, «предприимчивой» личностью, чтобы они могли извлечь максимальную пользу из нашего устройства обучения».

### **Как студенты практикуют предпринимательство**

В первом раунде нашего последнего вопроса мы спросили участников панели, как их учащиеся занимаются предпринимательством. Практика определяется как осуществление видов деятельности и взаимодействий, которые составляют занятие предпринимательством. Мы достигли консенсуса в отношении *деятельности*, которая представляет собой *практику* предпринимательства. К ней относят: создание новых идей, использование дизайн-мышления, исследование клиентов, привлечение клиентов и осуществление продаж, экспериментирование, переговоры по контрак-

там, презентация и продвижение идеи, прототипирование, создание минимально жизнеспособного продукта (MVP), разработка и тестирование бизнес-моделей и запуск предприятия.

Однако из ответов было ясно, что существует континуум практики от симуляции (имитации) практики предпринимательства до фактической предпринимательской деятельности (запуск предприятия). Как отметил один из экспертов: «Большинство учащихся вовлекается в учебные проекты, которые имитируют предпринимательство, в то время как меньшее число занято фактической предпринимательской практикой через студенческие предприятия или через попытки запустить собственный бизнес. Я бы сказал, что наше соотношение таково: 85% учащихся практикуются на симуляции; 15% учащихся практикуются фактической предпринимательской деятельностью».

Во втором раунде мы обратились к экспертам с вопросом о континууме практики. Признавая, что континуум будет и, вероятно, должен и впредь существовать, мы заинтересовались тем соотношением «симуляция/деятельность», которое нам следует ожидать и почему. Это привело к обсуждению результатов обучения и связанных с ними измерений. Из тех экспертов, кто смог оценить соотношение, общая средняя составляла около 80% для симуляции и 20% для деятельности; один участник панели оценил соотношение 60–40. Мы не хотим чрезмерно обобщать эти данные о соотношении и признаем, что процентные соотношения будут варьироваться в зависимости от курса и программы обучения.

«Если я хочу научиться игре в баскетбол, игре на пианино или моделированию самолетов, я не смогу это сделать, уставившись в книгу или экран монитора. Только когда я положу руки на мяч, или на клавиши фортепиано, или на дерево и клей, тогда я начну создавать мышечную память и эмоциональную привязанность к опыту. Только тогда начинается обучение».

Некоторые участники панели отметили, что подсчет запусков новых предприятий не подходит для отражения результатов обучения предпринимательству. Цели обучения на программном уровне или уровне курса измеряются довольно легко. Как отметил один из экспертов, «предварительные и послетестовые опросы; интервью учащихся после занятий; данные карьерной траектории; данные о поступлении на работу; данные о заработной плате; подтверждение данных обучения; результаты тестирований; портфолио и другие оценки результатов деятельности учащихся — все это можно использовать». Еще один участник панели предположил, что если учащийся выбирает не заниматься предпринимательской деятельностью, это также является подходящим результатом. «Предпринимательская практика является для учащегося низкокзатратным способом обнаружить, что он НЕ хочет заниматься созданием нового бизнеса». Еще один преподаватель заявил, что его желаемый результат обучения предпринимательству — «комфорт при выборе». Он уточнил: «Я убеждаюсь, что каждый учащийся в классе чувствует, что, если он захочет, он сможет создать для себя возможность занятости. Не имеет значения, что это за возможность: самозанятость в бизнес-консалтинге или Google. Значение имеет знание того, что эти варианты находятся в пределах возможностей».

Участники панели согласились с тем, что измерение в обучении предпринимательству является сложным с учетом различных определений, фокусов программ обучения, студентов и курсов. Как отметил один из экспертов: «Я буду утверждать, что я забочусь о создании набора результатов и измерений, общих для всех программ (например, по США). Наличие разнообразия в устройстве программ, целях программ, результатах обучения и методы измерения результативности, которые соответствуют отдельным программам, — это гораздо лучший путь».

Как бы мы не пытались достичь консенсуса на протяжении всего нашего исследования, было также ясно, что достижение полного консенсуса не всегда является целью. Пока мы желаем получить общий набор широких целей для обучения предпринимательству, конкретные цели и показатели (как отмечено выше) не кажутся подходящими для таких областей, как обучение предпринимательству. Как отметил один из экспертов: «Я не уверен, что мы хотим, чтобы преподаватели предпринимательства достигли истинного консенсуса. Мы должны всегда «перемешивать горшок», экспериментировать с новыми методами, оспаривая статус-кво — то есть быть предприимчивым. Нам нужно проявлять предпринимательское мышление, так же как и учить ему».

## Обсуждение результатов

Анализируя ответы нашей Дельфи-панели и возвращаясь к теоретическим основам, мы выявили три значимые для обсуждения области: определение и контекст обучения предпринимательству; континуумы, присутствующие в обучении предпринимательству, и развитие педагогического состава. В заключение мы призываем принять участие в SoTLE, и описываем его важность для будущих исследований обучения предпринимательству.

## Определение и контекст обучения предпринимательству

Наша Дельфи-панель — первая попытка, иллюстрирующая дискуссию по определению обучения предпринимательству. Был достигнут консенсус в определении обучения предпринимательству как мышления, набора навыков и практики, но из чего они состоят, все еще остается открытым. Очевидно широкое разнообразие предпринимательской практики, и мы утверждаем, что практика фактически создает как мышление, так и набор навыков, необходимых для участия в предпринимательской деятельнос-

ти (Neck, Greene, Brush, 2014a). Хотя Великобритания сделала интересную работу, разделяющую обучение предприимчивости и обучение предпринимательству, мы не видим, чтобы Соединенные Штаты следовали этой модели. Так что, нам необходимо создать границы для обучения предпринимательству, чтобы не снижать его воздействие и обеспечивать его легитимностью. Таким образом, мы определяем обучение предпринимательству как развитие мышления, набора навыков и практики, необходимых для *старта новых предприятий*. Однако мы признаем и поддерживаем понимание того, что результаты обучения предпринимательству идут дальше этого.

Рост обучения предпринимательству и распространение его курсов не обязательно связаны с тем, что многие студенты хотят начать бизнес, а скорее из-за навыков и возможностей, которые развиваются благодаря обучению предпринимательству, которые могут быть перенесены в любые типы организаций и карьерных начинаний. Эта логика предполагает, что предпринимательство — это жизненный навык (Costello, Neck, Dziobek, 2012). Мы согласны с тем, что предпринимательство является жизненным навыком в XXI в., но настоятельно предлагаем рассматривать контекст того, как мы преподаем предпринимательство. Предприниматели создают бизнесы; поэтому контекстом обучения предпринимательству должно стать создание нового бизнеса. Тот факт, что в центре внимания находится создание нового бизнеса, отличает обучение предпринимательству от других форм прогрессивного обучения. Влияние обучения предпринимательству может выражаться в развитии «предпринимательских» жизненных навыков и мышления, но контекст создания нового предприятия должен оставаться. Это граница, что определяет и выделяет обучение предпринимательству как преподавательскую дисциплину.

В то время как некоторые могут возражать против необходимости и центрально-

сти создания новых предприятий в обучении предпринимательству и утверждать, что предпринимательские жизненные навыки могут преподаваться за пределами обучения предпринимательству, в более широкой сфере бизнес-образования и обучения менеджменту, мы считаем, что такой подход будет ошибочным. Преподавание предпринимательства с целью создания коммерческого бизнеса, социально обоснованной миссии или программы или с целью развития предпринимательского мышления и более широких жизненных навыков, требует практики. Учащиеся переживают на собственном опыте и изучают предпринимательские навыки только благодаря вовлечению и практике различных аспектов создания новых предприятий. Более того, эта основа обучения и практики создания новых предприятий также предоставляет исследователям обучения предпринимательства возможность для участия в других сферах деятельности. В то время как более традиционная область исследований предпринимательства борется с легитимностью (Low, 2001) и часто испытывает трудности с эмпирическим и теоретическим вкладом (Busenitz, West, Shepherd, Nelson, Chandler, Zacharakis 2003; Gregoire, Corbett McMullen, 2011), возвращающееся к базовым дисциплинам преподавание предпринимательства посредством создания новых предприятий открывает возможности для исследований в других дисциплинах. При обучении предпринимательству посредством создания новых предприятий с прямым или косвенным намерением улучшить мышление и жизненные навыки, есть возможность снабжать информацией, перенаправлять или расширять другие дисциплины. Например, уроки создания нового предприятия могут быть использованы для улучшения навыков креативности, создания команды, управления ресурсами или решения проблем во всем мире. Эти и многие другие изученные навыки дают возможность внести значимый вклад в развитие психологии, организационного пове-

дения, лидерства, финансов, бухгалтерского учета и социологии.

По мере продвижения вперед становится ясно, что по-прежнему существуют основополагающие вопросы, касающиеся определения и контекста исследований обучения предпринимательству, которые мы должны рассмотреть. Вопросы включают в себя: что такое предпринимательское мышление, как мы его преподаем и как мы его измеряем? Существует ли и должен ли быть точный набор навыков, который определяет обучение предпринимательству? И какие конкретные практики приводят к развитию предпринимательских навыков или предпринимательского мышления у наших учащихся?

### Континуумы обучения предпринимательству

В обучении предпринимательству нет одного лучшего способа, и не должно быть. Разнообразие в задачах программ обучения, характеристиках учащихся, ресурсах университетов и профессорско-преподавательских составах является основанием для того, чтобы отразить обучение предпринимательству на континууме. На рис. 1 показаны континуумы, которые возникли из нашего Дельфи-исследования. Обучение предпринимательству варьируется в зависимости от учебного подхода, желаемых

результатов обучения, роли преподавателя и роли учащихся.

Рис. 1 отображает каждый континуум в зависимости от мотивации, роли учащегося или преподавателя, и готовности учащегося учиться. Обучение предпринимательству продвинулось к середине континуумов, и даже еще правее для самых зрелых, продвинутых образовательных программ. Любой преподаватель, работающий в левой стороне рисунка, по-настоящему не участвует в обучении предпринимательству, и ему необходимо развитие вправо.

В построении теоретических основ нашего исследования акцент делался на андрагогику и теории обучения взрослых. Однако наша Дельфи-панель предложила нам развитие андрагогики, называемое эвтагогика (Hase, Kenyon, 2000), где андрагогические подходы охватывают самостоятельное обучение, эвтагогические подходы подчеркивают самоуправляемое обучение, побуждающее студентов «учиться тому, как учиться» (to learn how to learn), и развивать способности для этого. Андрагогические учебные подходы создают базовые компетенции, которые определяют обучение предпринимательству — набор навыков и мышления. Эвтагогика как продолжение андрагогики (Canning, 2010) подчеркивает способность студента учиться тому, как учиться.



Рис. 1. Континуумы в обучении предпринимательству  
Fig. 1. Continuums in Entrepreneurship Education

Сторонники эвтагогики (Hase, Kenyon, 2000; Hase, Kenyon, 2013; Blaschke, 2012) показывают, что учащиеся, у которых есть способность учиться тому, как учиться, демонстрируют следующее: навыки самоэффективности; навыки общения и командной работы; креативность, чтобы адаптироваться к незнакомому окружению; и позитивные ценности. Учитывая неопределенность, существующую в предпринимательском окружении, способность учиться тому, как учиться и ориентироваться в условиях неопределенности, становится первостепенной. Из предыдущих исследований в области предпринимательства (Bandura, 2000; Young, Sexton, 1997) предлагается согласование между эвтагогикой и обучением предпринимательству у наиболее преданных делу учащихся. Эвтагогика представляет собой самое зрелое обучение взрослых, тогда как андрагогика — это обучение взрослых, но с большим руководством. Благодаря нашему исследованию стало очевидно, что сегодня обучение предпринимательству в основном соответствует андрагогике и в некоторых случаях — эвтагогике. Однако концепция педагогики представляет собой прошлое обучения предпринимательству.

Учебный подход коррелирует со вторым континуумом, относящимся к роли преподавателя. Те, кто стремится функционировать в середине или в правой части континуума преподавателя предпринимательства, должны играть роль наставника — коуча, который направляет и вдохновляет студентов на практику и совершение действий. Изучение контента и применение изученного в реальных ситуациях определяют роль коуча. Для тех учащихся по предпринимательству, которые продвинулись дальше и хотят полностью владеть своим обучением и будущим жизненным путем, преподаватель облегчает процесс обучения и помогает учащимся развивать свою способность учиться, применять то, что ранее изучалось, и переосмысливать практику через практику.

Наша роль как преподавателей связана с ролью наших учащихся. Наши участники Дельфи-панели отметили важность согласования наших ожиданий с ожиданиями наших учащихся, и наоборот. Однако то, где мы хотим, чтобы наши учащиеся были, противоречит тому, куда они часто смещаются. Как отметил один из экспертов, «большинство программ обучения для взрослых полагается на то, что учащиеся берут обучение под свой контроль, но при этом сильно варьируется степень, с которой они проявляют инициативу». В этом утверждении предлагаются вопросы, касающиеся уровня зрелости ученика. Являются ли на самом деле взрослыми учащиеся последних курсов колледжа, бакалавры и молодые магистранты? Если мы примем определение обучения предпринимательства как обучение в контексте запуска предприятия, то мы должны преподавать им как взрослым. То, в какой степени мы можем заниматься коучингом или фасилитацией, будет варьироваться, как показывают континуумы на рис. 1. Неоспоримо, колледж — это процесс взросления на базе тренингов, но как это проявляется в обучении предпринимательству?

Существует обширная дискуссия по поводу ориентированной на практические действия природы обучения предпринимательству, но наше исследование раскрыло, что большая часть «деланий» действительно имитирует предпринимательство. Мы подозреваем, что это побочный продукт аудиторных и курсовых ограничений, а также мотивации учащихся, которым исполнилось 18–22 года. Нет ничего плохого в имитации, потому что это помогает уменьшить разрыв между учебной аудиторией и реальным миром, но мы должны осознавать наш выбор слов и учитывать различия между имитацией и фактическим предпринимательством. Мы знаем, что пассивное обучение очень мало дает для развития наших когнитивных способностей для участия в предпринимательской деятель-

ности (Jones, English, 2004). Роли преподавателя и учащегося определяет континуум центра обучения: от преподавателя в центре обучения, через совместный, разделенный центр, к учащемуся как центру процесса обучения. Коучинговая роль поощряет совместное владение процессом обучения, тогда как роль фасилитатора — помощника действительно позволяет учащемуся полностью овладеть своим обучением и даже развивать свой учебный процесс.

Наконец, здесь присутствует континуум желаемых результатов в обучении предпринимательству. Как минимум, в результате учащиеся *узнают о предпринимательстве*, что обычно достигается посредством лекции и других форм пассивного обучения. Более популярен и чаще встречается акцент на развитие предпринимательского мышления, которое имеет применение и за пределами создания нового предприятия, но изучается через создание нового предприятия. В результатах обучения для самых мотивированных и взрослых студентов предполагается реальная деятельность по запуску собственного бизнеса. Поскольку многие из таких стартапов происходят преимущественно посредством совместных занятий или самостоятельных видов деятельности, здесь играют свою роль самоуправляемое обучение и эвтагогика.

Столбцы в пределах континуума, представленном на рис. 1, соединены и выровнены. Столбец 1 относится к педагогике и тому, как обучаются дети. В столбце 2 подчеркивается андрагогика и фокус на наставничестве (коучинге) участников практическим аспектам предпринимательства для развития предпринимательского мышления. Столбец 3 представляет собой предельный порядок обучения предпринимательству, где учащийся полностью контролирует свое обучение и действительно занимается предпринимательством. Столбец 1 больше не должен быть представлен в обучении предпринимательству. Определенные успехи, достигнутые в психологии об-

учения, такие как предложенная Циммерманом социальная когнитивная модель саморегулирующегося обучения (Zimmerman, 2000), предполагают, что эвтагогика может быть применима как к взрослым, так и к незрелым учащимся. Преподаватели предпринимательства, наверное на всех уровнях, должны работать в середине или правой части континуумов, в зависимости от целей обучения, философии обучения, уровня курса и характеристик учащихся. Большинство программ обучения предпринимательству должны стремиться к сбалансированному сочетанию между вторым и третьим столбцами.

Наши выводы и обсуждения, касающиеся континуумов обучения предпринимательству, задают ряд вопросов для исследователей. Например, существуют ли заметные и важные различия в результатах обучения в зависимости от того, практикуется учащийся в имитации или реальной деятельности? Станут ли учащиеся колледжа лучше учиться и достигать более осязаемых или реалистичных предпринимательских результатов или целей, если преподавание будет ориентировано на учащихся, а не на преподавателей? Какую роль должны играть совместные учебные программы обучения предпринимательству и как они должны быть внедрены в учебную программу? Возможно, самый простой вопрос — что еще мы можем извлечь из теории, связанной с андрагогическими или эвтагогическими подходами, чтобы улучшить практику и исследования обучения предпринимательству?

### **Подготовка и развитие преподавательского состава**

Было очевидно, что некоторые из наших участников Дельфи-панели были расстроены из-за учащихся. Существует разрыв между тем, чего мы хотим и ожидаем от учащихся, и тем, что учащиеся действительно делают. Мы слышали, что учащиеся не были готовы, не вовлекались в обучение,



не работали на высоком уровне, отвлеклись в классе и стремились взаимодействовать с третьими лицами за пределами учебного заведения. Кто в этом виноват? Мы склонны обвинять учащихся, но пришло время повернуть зеркало к себе. Это они или это мы?

Один из участников панели предположил, что для большинства преподавателей предпринимательства проблематично играть роль фасилитатора, поскольку они фактически не являются педагогами. Он отметил, что «здесь принципиально важно иметь профессионально подготовленных преподавателей, и практически никто из наших коллег не имеет такой подготовки». Это означает, эвтагогические методы обучения не в наших силах, потому что большинство из нас прошли подготовку, чтобы заниматься исследованиями в наших основных дисциплинах: стратегическом менеджменте, экономике, социологии, организационном поведении, маркетинге и, конечно же, предпринимательстве. Преподавателям нужна подготовка в области преподавания, что требует разного уровня обязательств, который большинство учебных заведений в США не хотят на себя брать. Один из наших экспертов сообщил нам о голландской инициативе под названием ВКО, что переводится как Основная Квалификация Преподавателя. Лекторы гуманитарного факультета Университета Лейдена в Нидерландах должны пройти процесс обучения и квалификации в 200 и более часов. Участники панели сказали: «У них также есть продвинутая версия, которая добавляет еще 150–200 часов подготовки. К этому моменту вы окажетесь на том же уровне обучения, что и студент-второкурсник в педагогическом колледже!»

Этот вопрос ясен для многих из нас. Мы мало знаем о преподавании и изучении. Мы учимся, пока мы работаем, и мы учимся, пока смотрим на других, которым также не хватает подготовки в преподавании и изучении, поэтому круг замыкается от доктора

к докторанту, и не всегда лучшим образом. Исследователю в сфере обучения предпринимательству необходимо углубиться в первичные вопросы. Например: Как мы можем подготовить профессоров, чтобы они могли использовать более эвтагогические и (или) андрагогические подходы? Какие знания и навыки нужны нам как преподавателям для перехода к более продвинутым подходам к обучению?

По мере того как обучение предпринимательству становится более прикладным, более опытным, ориентированным на учащихся, мы должны развивать наши навыки помощи учащимся в их обучении тому, как учиться, чтобы ориентироваться в крайне неопределенной обстановке, характерной для предпринимательства. Здесь нам могут помочь исследования SoTLE.

### **Пересмотр программы исследования преподавания и изучения предпринимательства (SoTLE)**

Наше Дельфи-исследование дало нам возможность взглянуть на преподавательскую сторону нашей карьеры. Наша работа здесь, в отличие от большинства исследований обучения предпринимательству, не касалась учащегося или содержания обучения. По сути, это исследование касается нас — преподавателей предпринимательства. Как мы отмечали ранее, наши учебные аудитории являются приватным пространством и не подлежат такому же обзору, как и наша другая, традиционная ученая деятельность, что и ограничило нашу эффективность как преподавателей предпринимательства. Пришло время открыть наши аудитории для внешнего обзора. Это особенно важно в обучении предпринимательству, где практика имеет важное значение, а методы обучения продолжают развиваться.

Исследования, основанные на андрагогике и эвтагогике, имеют важное значение для развития обучения предпринимательству. Измерение эффективности обуче-

ния должно быть утверждено, но мы должны принять творческие способы измерения результатов обучения, которые разрабатываются, изучаются и тестируются. Исследование преподавания и изучения предпринимательства (SoTLE) расширяет работу Бойера (Boyer, 1990), Фонда Карнеги и множества исследователей, продвигающих теоретическое и эмпирическое понимание того, как обучение стало возможным. Наша попытка взять метод исследования в области предпринимательства и применить его к обучению предпринимательству — это лишь часть ответа. Обучение как область исследования предлагает нам чрезвычайно развитую исследовательскую платформу, которую мы можем привнести в обучение предпринимательству. Применение классических теорий обучения к обучению предпринимательству в целях дальнейшего разрешения вопроса о том, как предпринимательство может или должно преподаваться и изучаться, одинаково поможет преподавателям и учащимся.

Наш призыв принять SoTLE основан на необходимости. Нам нужно создать базу знаний по преподаванию и изучению, чтобы преподаватели предпринимательства по всему миру могли использовать исследование в качестве руководства для собственного развития. Несмотря на то что преподавание является общественной деятельностью, мы развиваемся как преподаватели одиночками и изолированными способами. Ученое сообщество, которое широко распространено в традиционных областях исследований, должно расширяться, включив в себя исследования по преподаванию и изучению предпринимательства, в том числе новые идеи проведения исследований, которые способствуют проникновению внутрь наших, ранее частных пространств учебных аудиторий. Большинство из нас не являются профессиональными педагогами; вместо этого мы имеем научную подготовку как исследователи предпринимательства с точки зрения наших базовых дисциплин:

социологии, психологии или управленческих дисциплин. Эти база и фокус внимания, основанные на предпринимательских исследованиях, ограничили нашу способность создавать надежную литературу по обучению предпринимательству. Настало время сделать нашу академическую деятельность более инклюзивной и понять, что вторая половина нашей профессии (та, что про обучение) имеет не меньший потенциал для научных достижений.

## References

1. Amos T. & Pearse N. (2008). Pragmatic research design: An illustration of the use of the Delphi technique. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (2): 95–102.
2. Bandura At. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of Principles of Organization Behavior*, 2: 11–21.
3. Baron R. A. & Henry R. A. (2010). How entrepreneurs acquire the capacity to excel: Insights from research on expert performance. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 4 (1): 49–65.
4. Bécharde J. P. & Grégoire D. (2005). Entrepreneurship education research revisited: The case of higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (1): 22–43.
5. Billet S. (2010). *Learning through practice: Models, traditions, orientations, and approaches*. London: Springer.
6. Blanchard, K. H., Zigarmi, D., & Nelson, R. B. (1993). Situational Leadership® after 25 years: A retrospective. *Journal of Leadership Studies*, 1 (1): 21–36.
7. Blaschke L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13 (1): 56–71.
8. Bourdieu P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
9. Boyer E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
10. Brookfield S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. McGraw-Hill Education: London.
11. Brown R. (1990). Encouraging enterprise: Britain's graduate enterprise program. *Journal of Small Business Management*, 28 (4): 71–77.
12. Burrows K. & Wragg N. (2013). Introducing enterprise: Research into the practical aspects of introducing innovative enterprise schemes as extra curricula activities in higher education. *Higher Education, Skills and –Work-based Learning*, 3 (3): 168–179.
13. Busenitz L. W., West G. P., Shepherd D. A., Nelson T., Chandler G. N. & Zacharakis A. (2003). Entrepreneurship research in emergence: Past trends and future opportunities. *Journal of Management*, 29 (3): 285–308.

14. Candy P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Canning N. (2010). Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 34 (1): 59–71.
16. Chen C. C., Greene P. G. & Crick A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13 (4): 295–316.
17. Charney A. & Libecap G. D. (2000). *Impact of entrepreneurship education*. Kansas City, MO: Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.
18. Chorev S. & Anderson A. R. (2006). Success in Israeli high-tech start-ups: Critical factors and process. *Technovation*, 26 (2): 162–174.
19. Costello C., Neck H. & Dziobek K. (2012). *Entrepreneurs of all kinds: Elements of the entrepreneurs inside experience*. Babson Park, MA: Babson Entrepreneur Experience Lab.
20. Cox L. W., Mueller S. L. & Moss S. E. (2002). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial self-efficacy. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1 (2): 229–245.
21. Cross K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
22. Dalkey N. & Helmer O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9 (3): 458–467.
23. Dalkey N. C. & Rourke D. L. (1972). Experimental assessment of Delphi procedures with group value judgments. In N. C. Dalkey, D. L. Rourke, R. Lewis, & D. Snyder (Eds.). *Studies in the quality of life: Delphi and decision-making* (pp. 55–83). Lexington, MA: Lexington Books.
24. Dall'Alba G. & Sandberg J. (2010). Learning through and about practice: A lifeworld perspective. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations, and approaches* (pp. 143–162). London: Springer.
25. Davidsson P., Low M. & Wright M. (2001). Editors' introduction: Low and MacMillan ten years on — achievements and future directions for entrepreneurship research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25 (4): 5–16.
26. DeTienne D. R. & Chandler G. N. (2004). Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: A pedagogical approach and empirical test. *Academy of management learning & education*, 3 (3): 242–257.
27. Dewey J. (1928). *Progressive education and the science of education*. Progressive Education Association.
28. Donnellon A., Ollila S. & Middleton K. W. (2014). Constructing entrepreneurial identity in entrepreneurship education. *The International Journal of Management Education*, 12 (3): 490–499.
29. Evans D. & Volery T. (2001). Online business development services for entrepreneurs: an exploratory study. *Entrepreneurship & Regional Development*, 13 (4): 333–350.
30. Feldman M. & Worline M. (2016). The practicality of practice theory. *Academy of Management Learning & Education*, 15 (2): 304–324.
31. Foucault M. (1972). *The archeology of knowledge*. New York: Harper & Row.
32. Gage N. L. (1984). What do we know about teaching effectiveness? *Teaching Effectiveness and Teacher Education*, 66 (2): 87–93.
33. Gartner W. B. (1989). Some suggestions for research on entrepreneurial traits and characteristics. *Entrepreneurship theory and practice*, 14 (1): 27–37.
34. Gartner W. B. (1990). What are we talking about when we talk about entrepreneurship? *Journal of Business Venturing*, 5 (1): 15–28.
35. Gregoire D. A., Corbett A. C. & McMullen J. S. (2011). The cognitive perspective in entrepreneurship: An agenda for future research. *Journal of Management Studies*, 48 (6): 1443–1477.
36. Grow G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly*, 41 (3): 125–149.
37. Haase H. & Lautenschläger A. (2011). The 'teachability dilemma' of entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7 (2): 145–162.
38. Hase S. & Kenyon C. (2000). From andragogy to heutagogy. *ultiBASE In-Site*.
39. Hase S. & Kenyon C. (Eds.). (2013). *Self-determined learning: Heutagogy in action*. London: Bloombury.
40. Hasson F., Keeney S. & McKenna H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (4): 1008–1015.
41. Hatch T. (2005). *Into the classroom: Developing the scholarship of teaching and learning*. Indianapolis: Jossey-Bass
42. Healey M. (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: A discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19 (2): 169–189.
43. Hersey P., Blanchard K. H. & Natemeyer W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies*, 4 (4): 418–428.
44. Hsu C. C. & Sandford B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12 (10): 1–8.
45. Jones C. & English J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training* 46 (8/9): 416–423.
46. Knowles M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16 (10): 350–352.
47. Knowles M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge.
48. Knowles M. S. (1989). *Adult learning: Theory and practice. The Handbook of Human Resource Development* (2<sup>nd</sup> Ed), New York: John Wiley & Sons.
49. Knowles M. S., Holton III E. F. & Swanson R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (8th ed)*. New York: Routledge.
50. 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.
51. Kochendorfer L. (1994). *Becoming a reflective teacher*. National Education Association.
52. Kreber C. (2002). Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 27 (2): 151–167.
53. Kreber C. (2005). Charting a critical course on the scholarship of university teaching movement. *Studies in Higher Education*, 30 (4): 389–405.
54. Kreber C. & Cranton P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*, 71 (4): 476–495.

55. Kuratko D. F. & Audretsch, D. B. (2009). Strategic entrepreneurship: Exploring different perspectives of an emerging concept. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 33 (1): 1–17.
56. Landeta J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73 (5): 467–482.
57. Léger-Jarniou C. & Tegtmeier S. (2017). Introduction: re-opening the debate — a Delphi panel of the leading scholars in research on entrepreneurial opportunities. In C. Léger-Jarniou and S. Tegtmeier (Eds.), *Research Handbook on Entrepreneurial Opportunities*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
58. Linstone H. A. & Turoff M. (1975). Introduction. In Linstone, H. A. and Turoff, M. (Eds.) *The Delphi Method: Techniques and Applications*, Addison-Wesley Publishing Company, London.
59. Low Murray B. (2001). The adolescence of entrepreneurship research: Specification of purpose. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25 (4): 17–26
60. Low M. B. & MacMillan I. C. (1988). Entrepreneurship: Past research and future challenges. *Journal of Management*, 14 (2): 139–161.
61. Markard J., Raven R. & Truffer B. (2012). Sustainability transitions: An emerging field of research and its prospects. *Research Policy*, 41 (6): 955–967.
62. Martin B. C., McNally J. J. & Kay M. J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28 (2): 211–224.
63. Martino J. P. (1983). *Technological forecasting for decision making*. New York: North-Holland
64. Menges R. J. & Weimer M. (1996). *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
65. Menzies T. V. & Paradi J. C. (2002). Encouraging technology-based ventures: Entrepreneurship education and engineering graduates. *New England Journal of Entrepreneurship*, 5 (2): 57.
66. Merriam S. B. (1993). Adult learning: Where have we come from? Where are we headed? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57: 5–14.
67. Merriam S. B. (Ed.). (2001). *The new update on adult learning theory*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
68. Merriam S. B. & Brockett, R. G. (2011). *The profession and practice of adult education: An introduction*. John Wiley & Sons.
69. Morris M. H. & Liguori E. (2016). Preface: Teaching reason and the unreasonable. In M. H Morris & E. Liguori (Eds.), *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
70. 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.
71. Nabi G., Liñán F., Fayolle A., Krueger N. & Walmsley A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16 (2): 277–299.
72. Neck H. M., Greene P. G. & Brush C. (2014a). *Teaching entrepreneurship: A practice-based approach*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing
73. Neck H. M., Greene P. G. and Brush C. B. (2014b). Practice-Based Entrepreneurship Education Using Actionable Theory. In M. Morris (Ed.), *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy*. Northampton, MA: Elgar.
74. Ohland M. W., Frillman S. A., Zhang G., Brawner C. E. & Miller T. K. (2004). The effect of an entrepreneurship program on GPA and retention. *Journal of Engineering Education*, 93 (4): 293–301.
75. Okoli C. & Pawlowski S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42 (1): 15–29.
76. Pickering A. (1992). *Science as practice and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
77. Pittaway L. & Cope J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25 (5): 479–510.
78. Pratt D. D. (1988). Andragogy as a relational construct. *Adult Education Quarterly*, 38 (3): 160–172.
79. Pratt D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New directions for Adult and Continuing Education*, (57): 15–23.
80. Premand P., Brodmann S., Almeida R., Grun R. & Barouni M. (2016). Entrepreneurship education and entry into self-employment among university graduates. *World Development*, 77: 311–327.
81. Ramsden P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
82. Rice R. E. (1992). Toward a broader conception of scholarship: The American context. In T. Whiston & R. Geiger (Eds.), *Research and Higher Education: The United Kingdom and the United States*, 117–129. Buckingham: Open University Press
83. Rideout E. G. & Gray D. O. (2013). Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 51 (3): 329–351.
84. Rouse J. (2006). Practice theory. *Handbook of the Philosophy of Science*, (15): 499–540
85. Sánchez J. C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7 (2): 239–254.
86. Shane S. & Venkataraman S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25 (1): 217–226.
87. Shulman L. S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*, 2: 5–12.
88. Shulman L. S. (2000). Teaching as community property. *Learning from change*, 24–26.
89. Schön D. A. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (6): 27–34.
90. Souitaris V., Zerbini 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 (4): 566–591.
91. Thursby M. C., Fuller A. W. & Thursby J. (2009). An integrated approach to educating professionals for careers

- in innovation. *Academy of Management Learning & Education*, 8 (3): 389–405.
92. Tough A. (1979). *The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
  93. Trigwell K., Martin E., Benjamin J. & Prosser M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19 (2): 155–168.
  94. Whyte W. F. E. (1991). *Participatory action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
  95. Wilson A., Averis A. & Walsh K. (2003). The influences on and experiences of becoming nurse entrepreneurs: A Delphi study. *International Journal of Nursing Practice*, 9 (4): 236–245.
  96. Winkel D. (2013). The changing face of entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 51 (3): 313–314.
  97. Young J. E. & Sexton D. L. (1997). Entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Journal of Enterprising Culture*, 5 (3): 223–248.
  98. Zimmerman B. J. 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*: 13–39. San Diego, CA: Academic Press.
  99. Zhao H., Seibert S. E. & Hills G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90 (6): 1265–1272.

---

*Heidi M. Neck, Entrepreneurship Division, Babson College, Babson Park, MA, USA, hneck@babson.edu*

*Andrew C. Corbett, Entrepreneurship Division, Babson College, Babson Park, MA, USA, acorbett@babson.edu*

## The scholarship of teaching and learning entrepreneurship (SoTLE)

Entrepreneurship education research is not advancing as fast as general entrepreneurship because it is not subject to the same level of scholarship. Grounded in the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) from the field of adult education and using an expert Delphi Panel approach, we offer a glimpse into the minds of top entrepreneurship educators. We suggest studying entrepreneurship education through a teaching lens offers insights and elevates teaching as a form of scholarship on par with traditional, more accepted forms of research. Our Delphi analysis suggests a definition of entrepreneurship education as developing the mindset, skillset, and practice necessary for starting new ventures, yet acknowledge the outcomes of such education are far-reaching. We introduce five continuums of entrepreneurship education that encourage a transition to teaching approaches based on adult learning, namely andragogy and heutagogy. Implications for entrepreneurship educator training, the need for practice, and the future of entrepreneurship education research are discussed.

**Keywords:** entrepreneurship education research, adult learning, Delphi Panel, Scholarship of Teaching and Learning, pedagogy

### About authors:

Heidi M. Neck, *Professor*;  
Andrew C. Corbett, *Professor*

### For citation:

Neck H. M., Corbett A. C. The scholarship of teaching and learning entrepreneurship (SoTLE). *Journal of Modern Competition*, 2018, vol. 12, no. 1 (67), pp. 114–142 (in Russian, abstr. in English).