

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

Diplomová práce

Pavčina Brožová

Rodinné prostředí a finanční gramotnost

Family environment and financial literacy

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Zuzana Podaná, Ph.D.

2025

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Zuzaně Podané, Ph.D. za veškerý věnovaný čas a cenné připomínky.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 5. 2025

Pavčina Brožová

Abstrakt

Diplomová práce se zaměřuje na souvislosti mezi rodinným prostředím a finanční gramotností patnáctiletých žáků. Cílem práce je popsat souvislosti a zjistit jejich sílu. Analýza byla provedena na datech z českého vzorku mezinárodního vzdělávacího výzkumu PISA 2022, přičemž k ověřování hypotéz byla zvolena metoda hierarchického regresního modelování. Výsledky ukázaly, že mezi silné rodinné faktory patří socioekonomický status a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Naopak zapojení rodičů do finančních záležitostí vykázalo slabý negativní přímý vztah s finanční gramotností, avšak při zapojení finančního sebevědomí se tento vztah mění na nepřímý pozitivní, je však také slabý. Výsledky tedy potvrzují význam vysvětlení finanční gramotnosti za pomoci socioekonomického statusu či vzdělání rodiče, avšak je dobré zapojit i další efekty, abychom lépe porozuměli komplexnímu působení rodinného prostředí včetně nepřímých mechanismů.

Klíčová slova: finanční gramotnost; rodinná socializace; vzdělání, výzkum PISA

Abstract

The master thesis focuses on the relationship between family environment and financial literacy of 15-year-old students. The aim of the thesis is to describe the possible associations and to determine their strength. The analysis was conducted on data from the Czech sample of the PISA 2022 international education survey, and the method of hierarchical regression modelling was chosen to test the hypotheses. The results showed that strong family factors include socioeconomic status and the highest educational attainment of parents. On the other hand, parental involvement in financial matters showed a weak negative direct relationship with financial literacy, but when financial self-esteem is involved, this relationship changes to an indirect positive relationship, but is also weak. Thus, the results confirm the importance of explaining financial literacy using socioeconomic status or parent education, however, it is useful to include other effects to better understand the complex effects of the family environment, including indirect mechanisms.

Key words: financial literacy; family socialization; education; PISA research

Obsah

ÚVOD	7
1. TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1. Vymezení základního pojmu: finanční gramotnost	9
1.2. Teoretické přístupy	11
1.2.1. Teorie kapitálů	11
1.2.2. Nerovnosti a jejich reprodukce v rodinách v České republice	14
1.2.3. Teorie sociálního učení a sebedeterminační teorie	18
1.2.4. Spotřebitelská socializace v rodině	21
1.2.5. Spotřebitelská socializace a význam komunikace	23
2. METODOLOGIE	27
2.1. Hypotézy	27
2.2. Výzkum PISA 2022	31
2.3. Proměnné	32
2.4. Víceúrovňové regresní modely	39
3. ANALYTICKÁ ČÁST	40
3.1. Výsledky	42
3.1.1. Model 1: Finanční gramotnost a ESCS	42
3.1.2. Model: Finanční gramotnost a nejvyšší vzdělání rodičů	43
3.1.3. Model 3: Finanční gramotnost, ESCS a postoje k finančním záležitostem	45
3.1.4. Model 4: Finanční gramotnost, ESCS, zapojení rodičů do finančních záležitostí a rodinná podpora	47
3.1.5. Model 5: Finanční gramotnost, ESCS, zapojení rodičů do finančních záležitostí a sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení	49
3.1.6. Shrnutí modelů	51
3.2. Diskuze	53
4. ZÁVĚR	57
Seznam literatury:	59

ÚVOD

Finanční gramotnost je klíčovou kompetencí, která má místo v každodenním životě jednotlivce, zároveň je však důležitá i pro celkový chod společnosti, kde napomáhá určité ekonomické stabilitě. Na významnost finanční gramotnosti se začalo obzvláště poukazovat po ekonomické krizi v roce 2008 (OECD, 2012), zároveň OECD (2009) upozorňovala na celkový trend měnícího se demografického složení obyvatelstva. Tento trend můžeme vidět i v České republice, kde dochází ke zvyšování věku naděje na dožití, porodnost nestíhá tuto situaci vyrovnat, a dochází tedy k celkovému stárnutí populace (ČSÚ, 2023).

Díky tomuto trendu se předpokládá oslabení produktivní vrstvy obyvatelstva a zároveň větší podíl lidí bude již v neproduktivním věku (ČSÚ, 2023). Je tedy důležité si situaci uvědomovat a správně tomu přizpůsobit finanční chování. Pokles pracujících je totiž spojen se zpomalením hospodářského růstu. Zároveň, aby bylo financování na důchody zajištěno, ekonomové tvrdí, že bude potřebné zvýšit daňovou zátěž (Loužek, 2008). Proto je důležité se vzdělávat v oblasti finanční gramotnosti, aby si lidé například již sami začali šetřit na svůj důchod (Průša, 2020) a celkově nedocházelo ke špatným finančním rozhodnutím (OECD, 2012). Autoři (např. Scheinholtz et al., 2011; Birbili & Kontopoulou, 2015) se často shodují, že finanční gramotnost je nutné začít nabývat již v raném věku, díky tomu mohou děti již dříve pochopit koncept peněz a správné zacházení s nimi.

Dříve byla finanční gramotnost zkoumána převážně v souvislosti s demografickými faktory, avšak v současné době je poukazováno na nedostatečnou komplexnost vysvětlení finanční gramotnosti pouze na základě demografických faktorů (Lusardi & Mitchell, 2014). Ve 21. století se začal klást větší důraz i na faktory spojené s rodinou, které souvisí s rozvojem finanční gramotnosti.

Cílem práce je zjistit, jak souvisí rodinné prostředí s finanční gramotností patnáctiletých žáků a popsat sílu vztahů. Gudmonson a Danes (2011) upozorňují na nezbytnost zkoumání rodiny při výzkumu finanční gramotnosti a zároveň potřebu tyto souvislosti testovat a aktualizovat. Na datech z výzkumu PISA 2022 z České republiky tedy budou ověřovány přímé i nepřímé souvislosti rodinného prostředí s finanční gramotností.

V diplomové práci bude nejprve představena definice finanční gramotnosti. Poté si v první části textu představíme teorie, které vysvětlí možné nerovnosti mezi rodinami a jejich reprodukci. Budou přiblíženy teorie učení i socializační teorie, které propojovaly rodinné prostředí a získávání znalostí ohledně spotřeby, a mohly by být uplatnitelné i u finanční gramotnosti.

Na teoretické vymezení navážeme hypotézami, které se zakládají na teoriích i aktuálních empirických poznatcích. Bude představen výzkum PISA, využité proměnné a základní informace o hierarchickém regresním modelování.

Dále již budou prezentovány výsledky sekundární analýzy, které by měly vytvořit představu, jak může rodinné prostředí s finanční gramotností souviset. Výsledky budou následně podrobeny diskuzi a budou zmíněny jejich limity.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Vymezení základního pojmu: finanční gramotnost

Finanční gramotnost a její obsah se proměňoval v průběhu času. V současnosti však v České republice můžeme uvést několik stávajících definic, které jsou uznávány. Jedna používaná definice byla formulována v rámci Národní strategie finanční vzdělávání 2.0, která patří do Rámcových vzdělávacích programů. Zde se uvádí že, „finanční gramotnost je souhrn znalostí, dovedností a postojů nezbytných k dosažení finanční prosperity prostřednictvím zodpovědného finančního rozhodování“ (Ministerstvo financí ČR, 2019). Tato definice je obecně uznávána státními institucemi a v českém prostředí je tedy tato definice pravděpodobně nejpoužívanější. Není však jediná a lidé mohou její části vnímat odlišně a dávat důraz na různé aspekty. Mohou se klást například důrazy na praktické využití znalostí, na peníze, na prosperitu a zodpovědnost (Česká školní inspekce [ČŠI], 2024).

V této diplomovém šetření však pro nás bude důležitější definice, která je používaná pro mezinárodní výzkum PISA a dle Česká školní inspekce (2024) zní:

Finanční gramotnost zahrnuje znalost a porozumění finančním pojmům a rizikům, stejně jako dovednosti a postoje potřebné pro uplatnění těchto znalostí a porozumění za účelem efektivně se rozhodovat v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince a celé společnosti a zapojit se do ekonomického života (s. 8).

Tato definice pro nás bude primární, jelikož budeme vycházet z dat výzkumu PISA 2022, a položky finanční gramotnosti by tedy měly odpovídat tomuto vymezení. Zároveň je také dobré zmínit, že definice finanční gramotnosti není rigidní, ale časem se reviduje. Téma finanční gramotnosti se těší aktuálnímu zájmu jak ze strany výzkumu, tak politiků a s novými poznatky přichází také upřesňování či změny, aby pojem co nejlépe odrážel současnou realitu.

Finanční gramotnost, jak jsme již uvedli, je klíčovou životní dovedností, kterou je třeba postupně rozvíjet od raného věku. Děti se v současnosti setkávají s finančními koncepty již brzy a je proto potřebné, aby již o nich měly nějaké povědomí. Tento trend zmiňuje OECD (2023), která upozorňuje na rozvíjející technologie a deregulaci, což umožňuje i větší přístup k různorodým finančním produktům a aktivitám. Zejména se do popředí dostávají online prostředky, kam můžeme zařadit online bankovníctví, nakupování na internetu či platby v rámci

aplikací. Ačkoliv jsou tyto nové možnosti často chápány v pozitivním duchu, mohou být snadno přístupné dětem, což může představovat i rizika. O to důležitější je zaměřit se na rodinné prostředí, kde probíhají první interakce dětí s financemi.

1.2. Teoretické přístupy

Nejprve si zkusíme představit některé z teoretických přístupů, které by nám mohly pomoci pro pochopení souvislostí mezi rodinným prostředím a finanční gramotností. Nejprve se podíváme obecně na možné strukturální rozdíly rodin, a to za pomoci teorie kapitálů Pierra Bourdiea. Na ni navážeme reprodukci kapitálu v českém kontextu od Katrňáka, který popisuje nerovnosti v české společnosti a způsoby, jak mohou být reprodukovány pomocí rodiny. Následně přejdeme k socializačním teoriím, které jsou spíše psychologického charakteru, mohly by nám však pomoci při odhalení důležitých proměnných pro vysvětlení souvislosti mezi rodinou a nabýváním znalostí a dovedností. Zde si zmíníme Banduru a jeho teorii sociálního učení a dále Ryana a Deciho, kteří se snažili vysvětlit, jak rodina může podporovat motivaci k učení, což může být důležité pro osvojování si finanční gramotnosti. Poté si představíme teorie, které už konkrétněji zkoumají socializaci v rodině v souvislosti se spotřebním chováním. Zejména se podíváme na přístupy Warda a Moschise. Tyto přístupy by nám měly pomoci lépe pochopit, které mechanismy zde mohou fungovat a jaké nalezneme vztahy mezi rodinou a finanční gramotností. Teorii si zde představíme tedy více, ale všechny by nám měly poskytnout určitý náhled na možné souvislosti mezi rodinou a finanční gramotností, které si následně v praktické části otestujeme.

1.2.1. Teorie kapitálů

Jedním z témat, které je úzce propojené s finanční gramotností, je problematika sociálních nerovností. Ty nejsou vnímány jako náhodné, ale naopak jsou nerovnosti reprodukovány, a to například různými institucemi, jako je rodina, vzdělávání a další. Bylo by tedy vhodné si představit, jak se nerovnosti udržují a zároveň dále reprodukují. Jedním z nejvýznamnějších autorů, jenž se touto problematikou zabýval, byl Pierre Bourdieu, který představil teorii kapitálů a další koncepty, jako je habitus či sociální pole.

Bourdieu (1986) si představoval svět, který je rozdělen na různá sociální pole, která jsou relativně autonomní a lidé v nich soupeří o různé formy kapitálu, které si následně představíme. Ačkoliv můžeme říci, že Bourdieu rozlišil čtyři druhy kapitálů, pro tuto práci využijeme pouze tři druhy, které představil v díle *The Forms of Capital* (1986). Jedná se o ekonomický, kulturní a sociální kapitál.

Prvním kapitálem, jenž je obecně nejčastěji zmiňovaný, je ekonomický kapitál, a nechybí tedy ani v teorii Bourdiea (1986). Tento kapitál můžeme pojmut v tradičním smyslu a rozumí se jím různé formy materiálního bohatství. Ekonomický kapitál je Bourdieuem chápán jako finanční a materiální aktiva, která jdou na finance převést. Jsou to tedy veškeré zdroje, kam se

kromě jiného řadí například i vlastnictví půdy a mohou být institucionalizovány do formy vlastnických práv. Ačkoliv bývají kapitály vnímány jako do jisté míry mezi sebou směnitelné, ekonomický kapitál bývá vnímán jako klíčový a další formy kapitálu jsou spíše odvozeny od této formy. Dle Boudiea (1986) je to tedy zejména ekonomický kapitál, který řadí jednotlivce či skupiny do určité sociální pozice v sociální struktuře. Vhodné je však zmínit, že na rozdíl od Marxe Bourdieu (1998) nechápal třídy jako pevně existující entity, ale upozorňuje, že existují spíše různé sociální prostory, v nichž se třídy mohou vytvářet. A dalším rozdílem oproti Marxovi je samozřejmě i to, že Bourdieu, ačkoliv ekonomický kapitál považuje za stěžejní, rozlišuje i další 3 formy kapitálu.

Za další významný kapitál bývá označován kulturní kapitál, který hraje klíčovou roli v oblasti vzdělávání a sociální reprodukce. Zjednodušeně bychom mohli říci, že kulturní kapitál poskytuje určité zvýhodnění, které se v rámci socializace přenáší na další generaci v rámci vyšších vrstev (Bourdieu & Passeron, 1964, citováno v Prokop, 2003). Tento kapitál dále dělíme do tří různých forem.

Zprv se může jednat o vtělený kulturní kapitál, ten je charakteristický tím, že se váže na konkrétní osobu a obsahuje znalosti, dovednosti, ale i způsoby myšlení, které se osvojují v rámci socializace. Komplexně můžeme konstatovat, že se jedná o určité dispozice, které se v průběhu života získávají a osvojují. Zároveň je však také dobré zmínit, že tento druh kapitálu není jednoduše směnitelný, jelikož jde opravdu spíše o vtělené vlastnosti a jejich získání vyžaduje určitou časovou investici. Tento kapitál je pro nás v této práci významný, protože i chápání finančních konceptů a celkovou finanční gramotnost bychom mohli zahrnout právě do vtěleného kulturního kapitálu (Bourdieu, 1986).

Dále můžeme rozlišovat objektivizovaný kulturní kapitál, který, jak již z názvu můžeme vyčíst, je možné objektivizovat, a to do materiálních statků, které jsou na rozdíl od vtěleného kulturního kapitálu lépe přenositelné. Nejvíce se pro demonstraci tohoto kapitálu používají knihy, obrazy či jiná umělecká díla a v současnosti to jsou často také elektronická zařízení a jiné technologie, které nám mohou poskytovat privilegia při jejich vlastnictví (Bourdieu, 1986).

Poslední formou kulturního kapitálu je institucionalizovaný kulturní kapitál. Jak je již z názvu zřejmé, jedná se o institucemi uznanou vlastnost, kterou je díky institucionálnímu uznání možné i dokázat, a to ve většině případů diplomem či jiným dokladem, který umožňuje jeho nositeli využívat určitá sociální privilegia (Bourdieu, 1986). V této práci však budeme pracovat se vzorkem studentů, kteří ještě neměli velkou šanci získat institucionalizovaný kulturní kapitál

v oblasti financí dostat. Takže ve finále tato forma kulturního kapitálu není úplně obecně uplatnitelná na finanční gramotnost a pro naši práci bude nejvýznamnější vtělený kulturní kapitál, který bývá nabýván socializací a rodina zde hraje klíčovou roli. V práci se spíše budeme diskutovat o kulturním kapitálu komplexně, ale je dobré připomenout, co vše může obsahovat.

Jak jsme si již výše zmínili, kulturní kapitál má svou roli v procesu sociální reprodukce, kde je rodina klíčovým aktérem v mezigeneračním přenosu. Kulturní kapitál se tak postupně přenáší na jednotlivce v rámci socializace, a to tedy i v domácím prostředí (Bourdieu, 1998). Rodina dítěti předává určité jazykové vzory, ale i další kulturní přehledy a postoje, které odpovídají situaci rodiny. Pokud se tedy jedná o lépe situovanou rodinu, mělo by mít dítě i lepší předpoklady pro adaptaci ve školních institucích, jelikož bude lépe zapadat do tohoto systému, který jak Bourdieu (1986) tvrdil, podporuje sociální nerovnosti.

Pokud se však vrátíme zpět k rodinnému prostředí, tak si děti dle Bourdiea (1986) v rodině osvojují určité znalosti, slovní zásobu či normy. Ty z vyšších vrstev by pak měly mít výhodu, jelikož získávají vlastnosti, které jsou ceněné také převážně ve vyšších vrstvách, a jejich výchozí pozice pro život může být lepší. Zároveň tento zmíněný vtělený kulturní kapitál může být podpořen i objektivizovaným kapitálem, kde děti z lépe situovaných rodin pravděpodobně budou mít lepší přístup ke knihám, divadlu či jiným kulturním formám, ale také k technologiím, které jsou v dnešní době poměrně významným druhem objektivizovaného kapitálu. To může souviset i s tím, že technologie přináší mnoho nových informací, které mohou děti nabývat a zdokonalovat i svůj vtělený kulturní kapitál. Kapitály tedy můžeme pomyslně rozdělit, avšak nesmíme zapomenout na jejich provázanost, a to ať se diskutujeme o kapitálech obecně, nebo o systémech jednoho kapitálu.

S přihlédnutím k finanční gramotnosti si výše popsanou situaci můžeme představit tak, že dítě v rodině může pochytit určité názvosloví týkající se financí, pochopit určité koncepty a zároveň i postoje a normy, které jsou ve společnosti v souvislosti s financemi žádoucí. Zde by dle tohoto předpokladu měly mít výhodu děti z vyšších vrstev, jelikož i rodiče mohou mít větší povědomí o finančních konceptech, protože díky vyšším prostředkům mají i širší škálu možností, jak s penězi nakládat. Děti se tak mohou učit i o různých finančních produktech, pokud o tom rodiče doma mluví. Zároveň děti mohou sledovat právě rodičovské vzorce chování ve finančních otázkách a ty si osvojit, čímž získají určitý vtělený kulturní kapitál. Ten může být ještě posilován knihami nebo technologiemi, které mohou pomoci získat znalosti v oblasti finanční gramotnosti, ale mohou také pomoci osvojit si určitý styl vyjadřování. Technologie mohou být dále účinným prostředkem pro získávání sociálních kontaktů, které tvoří základ sociálního

kapitálu. Zároveň bychom neměli opomenout, že u dětí z privilegovaných rodin je větší pravděpodobnost, že získají kvalitní vzdělání, a to často i v ekonomické oblasti.

Bourdieu (1998) kritizuje představu, že úspěch závisí zejména na individuální snaze, jak předpokládá meritokracie, ale zdůrazňuje, že může být spíše ovlivněn rodinným zázemím, na které následně navazuje i školní prostředí. To nepodporuje vertikální mobilitu, ale naopak spíše upevňuje stávající nerovnosti. Ve škole jsou spíše preferovány kulturní kódy privilegovaných tříd, a naopak mohou strádat ti, kteří těmito kódy nedisponují, a nerozumí tak ani způsobu vyučování a slovní zásobě. To může vést k začarovanému kruhu reprodukce sociálních nerovností.

Ačkoliv je tento koncept poměrně starý, stále bývá považován za velmi aktuální a hledá se cesta, jak tyto sociální nerovnosti zmenšit, čemuž by mohl napomoci i výzkum souvislostí mezi znalostmi a rodinným prostředím. Rodina je totiž prvním a klíčovým socializačním aktérem, který hraje roli v reprodukci kapitálu, a to jak ekonomického, kulturního nebo sociálního. Kapitály tedy nejsou izolované, ale spíše provázané a určují výchozí pozici do života.

1.2.2. Nerovnosti a jejich reprodukce v rodinách v České republice

Pro tuto diplomovou práci jsme si jako významného teoretika v oblasti reprodukce sociálních nerovností zvolili Pierra Bourdiea. Nyní si však zkusme trochu přiblížit již předešlý výzkum nerovností a jejich reprodukce v České republice, a to spíše s konkrétnějším zaměřením i na reprodukci vzdělání.

Již starší výzkum Matějů a Řehákové (1992) poukázal na skutečnost, že rodina, ve které dítě vyrůstá, souvisí s postojem ke vzdělání, což se následně projevuje ve škole, jelikož školní prostředí má spíše tendenci upřednostňovat děti s pozitivnějším přístupem, což bývají především ty z lépe postavených rodin. Vzdělanostní pozadí rodičů je jedním z významných aspektů, který může souviset s aspiracemi na vzdělání. Tento princip by také mohl fungovat u finanční gramotnosti. Děti se vzdělanějšími rodiči mohou mít celkově vyšší vzdělávací aspirace a zájem vzdělávat se i ve finanční gramotnosti.

Matějů a Řeháková (1992) tedy upozorňují, že sociální původ dítěte má jistý efekt na vzdělanostní aspirace, a to především v raném věku. Je tedy možné, že děti z lépe postavených rodin budou chtít spíše směřovat na gymnázium, kde se pravděpodobně klade větší důraz na finanční gramotnost. Zároveň děti nebudou chtít směřovat na gymnázia jen samy od sebe a mít větší vzdělanostní aspirace, ale roli zde mají nepochybně i rodiče, kteří mohou dítě směřovat

k určitému typu studia (Matějů a Straková, 2003; Katrňák, 2004), přičemž rodinný původ dětí může dokonce souviset se šancí na přijetí na gymnázia (Matějů a Straková, 2003).

Zároveň i zde lze zmínit Bourdieu (1998), který upozorňoval, že vzdělávací instituce mohou dále reprodukovat nerovnosti. To ukázali i Matějů a Straková (2003), kteří zdůrazňovali, že studium na gymnáziu zvýrazňuje sociální původ rodiny v souvislosti s dalšími vzdělávacími úspěchy. Tedy děti, které mají rodiče s vysokoškolským vzděláním, by měly mít opět vyšší šance na dosažení vyššího vzdělání a možnost vzdělávat se v různých oblastech včetně finanční gramotnosti. Matějů a Řeháková (1992) konkrétně zjistili, že otec působí na vzdělanostní klima především svým socioekonomickým statusem, zatímco u matky jde především o její samotné vzdělání.

Další významnou postavou v českém kontextu, která se věnuje výzkumu vzdělání a reprodukci kapitálu v souvislosti s rodinným prostředím je Katrňák (2004). Ve svém výzkumu se soustředí zejména na otázky sociální mobility a nerovností, přičemž se snaží postihnout rozdílnost dětí a jejich rodičů, a to zejména z hlediska ekonomického a kulturního kapitálu. Právě kulturní kapitál, do nějž lze zařadit i vzdělání, hraje v jeho přístupu klíčovou roli. Rodiče s různými kapitály mohou mít také odlišný pohled na vzdělání, což může ovlivnit způsob, jak děti nad vzděláním přemýšlí.

Katrňák (2004) zároveň upozorňuje, že pojmy jako sociální třída nebo vrstva využívá jako deskriptivní pojmy, ale nevnímá je jako analytické nástroje, které například u tříd rozlišují jedince na základě vztahu k výrobním prostředkům, což je také vhodné zmínit. Ve výzkumu věnoval Katrňák velkou pozornost sociální reprodukci v nižších vrstvách a nyní si představíme jeho konkrétnější poznatky.

Katrňák (2004) poukazuje na skutečnost, že vztah mezi ekonomickým kapitálem a školním výkonem dítěte není přímý. Můžeme zde však nalézt mediátory, které tento vztah zprostředkovávají a jedná se například o životní styl rodiny, postoje rodiny ke škole jako vzdělávací instituci či samotným přístupem rodičů k dětem.

Katrňák (2004) používá myšlenky Bourdiea a snaží se ověřit uplatnitelnost kapitálů, podle něj však nelze jednoduše Bourdieovu teorii reprodukce vzdělanostních nerovností ani potvrdit, ani vyvrátit. Snaží se tedy upozornit na možné mezery. Při zkoumání vztahu mezi kulturním kapitálem rodičů a školním úspěchem dětí viděl jako důležité vložit do této rovnice ještě kulturní kapitál dětí, který nám pomůže ukázat, jak dobře dokázali rodiče dětem kapitál předat.

(Katrňák, 2004). To je důležitá myšlenka, protože i nás bude zajímat, jak rodiče dokáží předat své postoje a znalosti na své děti, a to včetně finanční gramotnosti.

Dle Katrňáka (2004) může být často reprodukce kulturního kapitálu vnímána jako automatický proces. Je však důležité zdůraznit, že to není samozřejmost. Rodiče musí přenosu kulturního kapitálu věnovat určitý čas nebo další zdroje včetně energie. Musí zde být opravdu ochota ze strany rodičů napomoci tomuto přenosu. Může se stát, že rodiče s vysokým kulturním kapitálem nebudou věnovat dítěti čas a neproběhne zde snaha k předání vlastněného kulturního kapitálu. Nebo naopak rodiče s menším kulturním kapitálem se mohou dítěti věnovat a motivovat ho k rozvoji dalšího kulturního kapitálu, aby předčilo jejich současný kulturní kapitál. Obecně je však dle Katrňáka (2004) nespornou výhodou budou mít rodiče s větším kulturním kapitálem, jelikož budou mít i co předávat. Není to však zcela nezbytné a rodiče mohou svůj nižší kapitál kompenzovat svým časem a pílí.

Reprodukcí kulturního kapitálu tedy nezaručuje jeho samotné vlastnictví, ale spíše definice sociální reality rodičů i dětí, která souvisí s jejich chováním (Katrňák, 2004). Pokud si tedy budou rodiče uvědomovat důležitost finanční gramotnosti, s větší pravděpodobností budou vědomě předávat kulturní kapitál v této oblasti a budou se dítě snažit o financích edukovat.

Katrňák (2004) na základě svého výzkumu navrhl schéma popisující jednotlivé aspekty vzdělanostní reprodukce. Stejně jako Bourdieu (1998) říká, že škola zvyrazňuje rozdíly mezi dětmi. Děti z méně vzdělaných rodin tedy mohou být ve vzdělávacím systému znevýhodněny (Katrňák, 2004). Dále se ve svém schématu snaží vysvětlit, že ekonomický a kulturní kapitál sám o sobě automaticky neurčuje, zda dojde k reprodukci statusu, ale jak již bylo výše uvedeno, důležité je chování rodičů. Rodiče jsou významným činitelem a velmi záleží na tom, jaké hodnoty dětem předávají a jaký zaujímají rodiče postoj ke vzdělání. Celkově tedy Katrňák (2004) dospěl k myšlence, že Bourdieuova školní selekce, nižší ekonomický nebo kulturní kapitál nejsou jedinými prediktory vzdělání a důležitou roli zde má jednání rodičů zejména v oblasti vzdělání a záleží, jaký k němu mají postoj.

Zatím jsme si tedy představili obecné schéma, které Katrňák sestavil na základě svého výzkumu v České republice a nyní si představíme několik zajímavých poznatků, a to zejména rozdílů mezi vysokoškolsky vzdělanými rodiči a dělnickými. Dělníky Katrňák (2004) pro výzkum definuje jako jedince s nižším vzděláním, ve většině případů dosáhli na výuční list. V české společnosti se samozřejmě nevyskytují pouze dva typy rodin. Tyto typy však mohou pomoci odhalit hlavní rozdíly, které přináší vzdělání rodičů ve vztahu ke vzdělání a dětem obecně.

Vysokoškolsky vzdělaní rodiče se celkově více soustředí na kulturní kapitál svých dětí. Snaží se je nabádat k vhodnému využití jejich času, aby si děti rozšiřovaly své znalosti. Kladou také důraz na to, aby se jejich dítě dokázalo orientovat dobře ve světě a formulovalo si správné hodnoty. Zde tedy vstupuje na scénu i hodnota vzdělání. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče bývají také aktivnější v komunikaci o škole. Zajímají se, jak se dítěti ve škole daří jak z hlediska studijního úspěchu, tak i psychické pohody a v případě problémů jsou ochotni reagovat a aktivně se je snaží vyřešit. Pokud by také dítě mělo krizi ve studiu a přestalo by se například do školy připravovat, rodiče s velkou pravděpodobností chtěli o této situaci mluvit, situaci si vyjasnit a případně dítěti racionálně zdůvodnit, proč je studium důležité (Katrňák, 2004).

Na druhé straně rodiče z dělnické třídy mohou na vzdělání pohlížet jako na běžnou součást života, podle nich však není nezbytné dosahovat nejvyššího vzdělání. Zde se tedy pohled na vzdělání výrazně liší, protože pro vysokoškolsky vzdělané rodiče bývá vzdělání klíčové pro úspěšnost v životě. To se tedy odráží v tom, že rodiče děti podporují ve studiu, snaží se je směřovat k vyššímu akademickému úspěchu a vážit si vzdělání (Katrňák, 2004).

Zároveň Katrňák (2004) upozorňuje, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče kladou velký důraz na komunikaci. Role komunikace zde určitě není zmíněna naposledy, jelikož je důležitá i pro další autory, kteří se zabývali rodinným prostředím a spotřebitelskou socializací (např. Moschis, 1985). Podle Katrňáka (2004) může mít komunikace různé podoby. Rodiče mohou jak samostatně dětem sdělovat své názory, tak je mohou v rámci komunikace učit to, aby dokázaly vyjádřit svůj názor. Tato dovednost je do života jistě velmi důležitá a děti mohou získat určitou konkurenční výhodu oproti dětem s rodiči, kteří nedosáhli takového vzdělání (Katrňák 2004).

K učení informací jsou však důležité i vhodné zdroje, v nichž se mohou rodiny s vyšším vzděláním lépe orientovat. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče tak mohou pomoci v orientaci i svým dětem a pravděpodobněji také budou důvěřovat školám a vzdělávání obecně, což u dělnických rodin bývá méně obvyklé. Tato důvěra ve vzdělávací instituce může být rovněž významným prediktorem dětských aspirací a názor rodičů na školu může souviset s tím, zda se budou děti snažit ve škole uspět, získat vědomosti a dosáhnout co nejvyššího vzdělání, což bývá typické pro děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Naopak dělnické rodiny často vnímají školu jako nezbytný prvek pro začlenění do pracovního procesu, což jim přinese ekonomickou nezávislost, a tedy i samostatnost. Nemají však takovou motivaci, protože nevnímají vyšší vzdělání jako klíčové pro život (Katrňák, 2004).

Je však dobré zmínit, že to neznamena, že by rodiče s nižším vzděláním ignorovali vzdělání svých dětí. I tito rodiče se snaží dbát na přípravu dětí do školy, i když v jiném kontextu než u vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Zejména v útlém dětství dělničtí rodiče dbají na přípravu svých dětí. Vědí, že nějaké základní vzdělání je potřebné a bývá zde také větší společenský dohled. Příprava však spíše spočívá v tom, že dítěti vymezí čas na školu, kdy požadují, aby dítě splnilo zadané školní povinnosti. Rodiče je však nenabádají k dalším rozvojovým aktivitám, jako je četba či hledání informací v různých oblastech zájmu. Pokud tedy ze školy není zadán úkol, rodiče po dítěti nevyžadují vzdělávací aktivitu. Zároveň i ve vyšším věku dítěte jsou rodiče u přípravy k dispozici spíše, když jsou o to explicitně požádáni, a cítí úlevu, když se dítě dostane do fáze, kdy přípravu zvládá samo a rodiče již nevyžaduje (Katrňák, 2004).

Už dříve jsme si zmínili, že ve vysokoškolských rodinách má významné místo komunikace, a to i například v motivaci. Rodiče vysvětlují dětem, proč je vzdělání důležité a povzbuzují je ke studiu a nabývání znalostí. U dělnických rodin však dětem nebývá vysvětlován důvod studia, ale spíše jsou motivováni odměnami, které mohou být materiální povahy (Katrňák, 2004). Tato forma motivace však podle Ryana a Deciho (2020) není zcela vhodná.

Podle Katrňáka (2004) zde dělničtí rodiče nechávají spíše zodpovědnost za přípravu a vzdělání celkově na dítěti. Rodiče se na školu moc neptají a děti se s ní vypořádávají samy. I jejich volba případného dalšího vzdělání je na nich, rodiče je nechtějí do ničeho nutit. U těchto dětí z dělnických rodin může hrát větší roli podpora školy a zejména vrstevníků, díky kterým může být dítě motivováno ke vzdělání. Zatímco rodiče z vyšší třídy cítí zodpovědnost za vzdělání svých dětí a rodina podle nich musí dítě podpořit a nespolehat se pouze na školu. Sami mohou dítěti poskytnout další zdroje vědomostí, a to se tedy může týkat i finanční gramotnosti jako důležité životní znalosti, která vyžaduje obvykle více než jen informace ze školy (Katrňák, 2004). Dojmu, že škola nemusí být v oblasti finanční gramotnosti dostatečná, mohou rodiče nabýt i z aktuálních zpráv (např. Vašinová, 2025), v nichž se upozorňuje na nedostatek kvalitních podkladů pro výuku finanční gramotnosti ve školách. Rodiče tedy mají významnou roli v získávání vědomostí a je důležité se na jejich význam zaměřit.

1.2.3. Teorie sociálního učení a sebedeterminační teorie

Jednou z významných teorií socializace je teorie sociálního učení. V našem kontextu se zaměříme především na Banduru (1977). Mezi klíčové principy, kterými se lidé nebo, v našem případě, děti mohou učit, patří pozorování. Tedy nejde pouze o učení skrze svou zkušenost, ale důležité je i pozorování druhých, jimiž jsou v dětství nejčastěji rodiče. Děti sledují chování druhých a jaké jsou následky těchto činů, což jim přináší nové poznatky. Učení pozorováním

lze podle Bandury rozlišit na čtyři části. Nejprve přichází pozornost, která je věnovaná určitému modelu. Následně by mělo dojít k zapamatování chování, které bylo pozorováno. Dále je nutné reprodukovat viděné chování a dalším důležitým aspektem je motivace k danému chování. Zároveň jsou zde důležité i okolnosti pozorování, jako jsou například již předchozí znalosti pozorovatele, jeho self-efficacy, ale i situace samotná (Bandura, 1977, 1982).

Situace zde má jistě svou roli, ale na druhou stranu Bandura (1977) upozorňuje, že vnější okolnosti nejsou to nejvýznamnější u procesu učení. Jeho sociálně kognitivní teorie zdůrazňuje i roli samotného jedince. To je pro nás také velmi důležitá informace. Z větší části se tato práce zabývá otázkou, jakou souvislost má rodinné prostředí s finanční gramotností dětí. Je však důležité zmínit, že lidé jsou aktivními jedinci, kteří zpracovávají informace, mají schopnost samoregulace a stanovují si své cíle. Rodina zde jistě může sehrát svou roli, ale neměli bychom zapomenout upozornit na fakt, že i jedinec sám má vliv na své chování.

Tato myšlenka je obsažena i v jeho koncepci self-efficacy. Bandura (1982) se domnívá, že pokud má člověk víru ve své schopnosti, bude pravděpodobněji vyvíjet i více úsilí a času k dosažení svých cílů. Self-efficacy však nepřichází samo od sebe a může vycházet z vlastní zkušenosti. Můžeme již vědět, že jsme schopni zvládnout určité úkoly a dosahovat žádoucích výsledků. Dále může self-efficacy vzejít z pozorování úspěchů druhých, ale může mít zdroj i v emocionálních stavech či přesvědčování. Self-efficacy pak může hrát roli jak v rozhodnutích, zda se uchýlit k nějaké činnosti, tak v délce konání určité činnosti. Tato skutečnost by mohla být přenositelná i na koncept finanční gramotnosti. Pokud bude jedinec disponovat vyšší mírou self-efficacy, může zde být i větší úsilí k nabytí znalostí z oblasti financí a mohou zde být kladeny větší nároky a cíle na vlastní osobu, díky čemuž by mohly děti dosahovat vyššího skóre (Bandura, 1977, 1982).

Nároky však může klást i rodina, která vyžadované chování může podporovat formou odměn. I jedinec si však sám dokáže vytvořit motivaci, pokud vidí pozitivní důsledky u druhých. Dokáže tak sám regulovat nežádoucí chování, a naopak se chovat dle pozitivně vnímaného chování (Bandura, 1977).

Téma motivace k určitému typu chování zkoumali i Ryan a Deci (2000) ve své sebedeterminační teorii (SDT). Tato teorie je postavena na myšlence, že tendence k růstu je lidskou přirozeností, avšak je třeba vytvářet pro tuto tendenci pozitivní podmínky, v nichž bude pro jedince jednodušší růst. Právě zde tedy přichází Ryan a Deci s myšlenkou, že je třeba uspokojit určité základní potřeby pro zdravý vývoj dítěte a internalizaci společenských hodnot.

Jak jsme již několikrát zmínili, rodiče jsou důležitou součástí světa dětí a není překvapivé, že rodiče vytvářejí z velké části podmínky pro dítě a jeho další rozvoj. Celkově je podle Ryana a Deciho (2000, 2020) a jejich SDT třeba, aby rodiče u dětí uspokojili tři základní psychologické potřeby. Jedná se o potřeby autonomie, kompetence a spřízněnosti.

Rodiče by tedy podle Ryana a Deciho (2000, 2020) měli podporovat autonomii dětí. Měli by se snažit podporovat vlastní prožitky dítěte, a naopak je kontraproduktivní sociální kontrola ve smyslu odměn a trestů. Tím se pohled Ryana a Deciho odklání od Bandury (1977), který viděl systém odměn a trestů jako možnou motivaci pro učení. Podle Ryana a Deciho (2000) však sociální kontrola může narušit autonomii a nemusí mít motivující efekt. Neznamená to však, že rodiče nemohou vyjádřit svůj názor k chování dětí. Rodiče by však měli podporovat autonomii tím, že respektují dětskou perspektivu. Mohou nabízet svá řešení, ale měli by je poskytovat se smysluplným odůvodněním pro žádoucí chování. Není to však jednostranná komunikace a mělo by jít o dialog, který zmiňovali i McLeod a Chaffee (1972/2017) nebo Moschis (1985) u pluralitních rodin, které si představíme v další části. Dle Ryana a Deciho (2000) děti rodičů, kteří je vedli k autonomii, by měly mít větší motivaci k učení, zvědavosti a vyhledávání dalších informací. Zatímco rodiče, kteří se snaží mít stále dohled nad svými dětmi, mohou potlačovat jejich iniciativu a děti nemusí mít takové odhodlání ke vlastnímu vzdělávání.

Další důležitou psychologickou potřebou dítěte je podle SDT pocit kompetence. Pro tuto potřebu je ideální prostředí, které má určitou strukturu, a jsou zde tedy určité vzorce a pravidla, na které se dítě může spolehnout. Neznamená to však narušení autonomie. Pokud rodiče vkládají dětem do života určitou strukturu a zároveň i autonomii, mohou podpořit právě pocit kompetence. Nezbytnou součástí správného prostředí pro rozvoj kompetence by však měly být i určité výzvy. Děti by měly mít příležitost k růstu a přístup ke zpětné vazbě, která je důležitá pro zachování motivace. Příležitostí k růstu v oblasti financí může být například to, že rodiče poskytnou dětem příležitost účastnit se světa financí pomocí diskuze o rodinném rozpočtu nebo možností plánovat své výdaje a úspory. Pokud se dítě bude chovat zodpovědně, může od rodiče přijít pozitivní zpětná vazba, což může podpořit pocit kompetence (Ryan & Deci, 2000).

Třetí důležitou potřebou dítěte je spřízněnost, tedy určitý pocit sounáležitosti s druhými, v našem případě zejména s rodiči. Tato potřeba může být podpořena projevenou péčí a respektem, dítě by se mělo v okolí rodičů cítit příjemně a hlavně bezpečně. Díky tomu by se měly vytvořit lepší podmínky pro učení a děti by měly mít větší motivaci (Ryan & Deci, 2000).

Když tedy mají děti naplněny potřeby autonomie, kompetentnosti a spřízněnosti, mohou lépe přijímat hodnoty, které jim jsou rodiči předkládány. Zároveň tak podpoří jejich motivaci, která je více autonomní a pochází z vlastního rozhodnutí dítěte. Podle SDT je tedy důležité zdůraznit, že socializace a učení neprobíhají jen skrze restriktivní pravidla a sociální kontrolu, ale je důležité vytvořit dítěti podpůrné prostředí, které uspokojí základní psychologické potřeby popsané výše (Ryan & Deci, 2000). Děti by pak měly být motivovanější a vyvíjet větší snahu k úspěšnému fungování ve společnosti, k čemuž mohou pomoci právě i finanční znalosti.

Tyto psychologické teorie nám mohou pomoci lépe pochopit, jak rodinné podmínky mohou přispívat k učení, a to například prostřednictvím modelování, posilování self-efficacy (Bandura, 1977) nebo získáním motivace díky podporujícímu prostředí, které podporuje autonomii, nabízí výzvy a posiluje pocit sounáležitosti (Ryan & Deci, 2000).

1.2.4. Spotřebitelská socializace v rodině

Nyní bude představena konkrétní oblast socializace, která souvisí s financemi. Jedna z prvotních významnějších teorií pochází od Warda z roku 1974, kde se tedy konkrétně zabývá spotřebitelskou socializací, již bychom mohli zařadit jako součást obecné finanční socializace. Historicky na děti nebyl ve výzkumu kladen takový důraz, jelikož se děti nepovažovaly za významné z pohledu kupní síly. Postupně se začal ukazovat vliv dětí na rozhodování v rodinách, načež nejprve reagovali marketéři, kteří chtěli tohoto fenoménu využít. Následně se připojili v angažovanosti i další behaviorální vědci, kteří si uvědomovali důležitost správné socializace dětí v této oblasti.

Ward (1974, s. 2) definoval spotřebitelskou socializaci jako „procesy, jejichž prostřednictvím mladí lidé získávají dovednosti, znalosti a postoje důležité pro jejich fungování jako spotřebitelů na trhu.“ Stejně jako v obecném konceptu socializace, tak i ve spotřebitelské socializaci platí, že se nemusí jednat o zamýšlený proces, který probíhá pouze skrze přímé učení, ale Ward (1974) naopak zdůrazňuje význam pozorování a interakce se socializačními činiteli, jako je rodina, vrstevníci nebo média. V této diplomové práci je kladen důraz především na rodinu, ale rozhodně by nebylo vhodné tyto další aktéry ignorovat a alespoň za zmínku stojí.

Nyní se však vrátíme k samotné spotřebitelské socializaci. Dle Warda (1974) má rané učení vliv na pozdější spotřební chování. Neopomíjel však skutečnost, že socializace je celoživotní proces, ale jako mnozí upozorňoval na významnost rané socializace, jež může mít vliv na

pozdější návyky jednotlivce ve spotřebě a tím pádem například i na schopnost plánovat své výdaje, což je nesporně důležitá znalost patřící do finanční gramotnosti.

V dětství jsou nám nejbližší rodiče, a proto i Ward (1974) se zaměřil z velké části na interakci s nimi. Rodiče se nachází v blízkosti dětí a stávají se tak často modelovými příklady, což zmínil i Bandura (1977). Děti tedy dle Warda (1974) u rodičů sledují jejich chování a reakce na různé podněty. Právě spotřebitelská socializace probíhá z velké části právě za pomoci jemných a nenápadných sociálních mechanismů, zejména sestává z pozorování, při němž si děti osvojují informace a učí se z nich. Děti mohou chodit s rodiči na nákupy a vysledovat jejich nákupní chování, například to, jak rodiče reagují na různé produkty i značky. To je sice jen část z finančního života jednotlivce, ale zároveň je to základ, se kterým se většinou děti setkávají jako první. Pro dítě v raném věku bude totiž typičtější nákup s rodiči než například návštěva banky. Samozřejmě to bude také přijatelnější forma zdroje informací. Děti mohou od rodičů navnímat jejich spotřební postoje, ale Ward (1974) upozorňuje, že s věkem se působení rodičů může snižovat, a naopak zde zaujmou významnější pozici vrstevníci, kteří mohou určovat trendy v nakupování.

My však zůstaneme stále u rodiny, kde se Ward (1974) začal zabývat i fungováním mezigeneračního přenosu spotřebitelského chování. Nejprve vznesl myšlenku, že děti z nízkopříjmových rodin by se mohly lépe naučit hospodařit, jelikož jsou zvyklé na omezenější zdroje, a mohly by tedy pečlivě zvažovat své výdaje. Na druhou stranu však zmiňuje, že děti z lépe postavených rodin mohou mít více zkušeností s financemi, což jim může napomoci k lepšímu spotřebitelskému chování. Tato druhá myšlenka, že děti v nízkopříjmových rodinách nemusely mít tolik zkušeností s výdaji a financemi obecně, a proto ani později nevědí, jak s financemi správně nakládat, se později stala více přijímanou (např. Anders et al., 2023). V mezigeneračním přenosu Ward (1974) spíše poukazoval na další nutné prozkoumání a na ideální variantu longitudinálního výzkumu, který by přenos mohl ukázat a ověřil by, zda si děti tyto postoje a chování, které přejaly od svých rodičů, uchovají až do dospělosti.

Ward (1974) se celkově snažil komunikovat, že spotřebitelská socializace není jen o konkrétním učení se dovedností, ale jde o přejímání postojů, hodnot a vůbec o způsobu uvažování o financích a možné spotřebě. Zároveň je důležité mít na mysli, že nejde jen o krátkodobou, okamžitou spotřebu, ale chování jednotlivce by mělo být zaměřeno i na dlouhodobý horizont. Ward tedy vybízel k dalšímu výzkumu, jelikož si byl vědom, že zde mohou hrát roli i další faktory, jako je věk nebo sociální a kulturní kontext.

1.2.5. Spotřebitelská socializace a význam komunikace

Dalším významným autorem, který se po Wardovi zabýval spotřebitelskou socializací, byl Moschis (1985). Ten kritizoval, že pozornost byla zaměřována spíše na socializační aktéry, jako jsou masmédia. On však spatřoval větší význam v mezilidských interakcích, zejména v rodině, kde se zaměřoval na oblast komunikace. Rodinná komunikace podle něj souvisí se spotřebitelským učením a učení obecně neprobíhá pouze na úrovni formálního vzdělávání, ale primárně v rodinách při interakci s rodiči a dalšími rodinnými příslušníky. I zde je rodina brána jako klíčový socializační činitel, který dětem předává názory, hodnoty, ale může předávat i určité tendence k jednání, což je relevantní i pro oblast financí.

Dle Moschise (1985) probíhá socializace v rodině prostřednictvím tří hlavních mechanismů. Prvním z nich je modelování, tedy děti se snaží napodobovat modely, jimiž jsou v raném věku nejčastěji rodiče. Ve finančním konceptu to znamená, že děti mohou napodobovat rodiče a jejich finanční vzorce chování a postoje k úsporám nebo výdajům. Dalším mechanismem je posilování, které je založeno na systému sankcí, jenž je praktikován na dětech. Posilování může v některých případech zahrnovat otevřenou komunikaci, při níž jsou děti chváleny, nebo jsou naopak sděleny stížnosti. Posledním a neméně důležitým mechanismem, který hraje roli v socializaci, a to i ve spotřebitelské, jsou sociální interakce. V jejich rámci si může dítě osvojit určité znalosti, postoje nebo chování.

Komunikace také hrála klíčovou roli při sestavení teorie rodinných komunikačních vzorců. Typologii komunikačních struktur mezi rodiči a dětmi sice převzal od McLeoda a Chaffeeho (1972/2017), avšak pro nás je významný především Moschis (1985), jelikož tento model přenesl do oblasti spotřeby a ukázal, jak čtyři typy rodin mohou rozdílně komunikovat, a tedy své děti vést k odlišným názorům a chování ohledně spotřeby.

Nejprve si však představíme původní rámec McLeoda a Chaffeeho (1972/2017). Ti představili dvě dimenze rodinné komunikace, a to sociálně-orientovanou a koncepčně-orientovanou. Sociálně-orientovaná komunikace je založena na udržování harmonie a udržení dobrých vztahů v rodině. Konkrétně zdůrazňuje vzájemné vztahy rodičů a dětí. Děti se při této komunikaci spíše vyhýbají kontroverzním názorům a tíhnou ke konformitě se svými rodiči. Nemají tedy tendenci vyvolávat hádky a raději v této komunikaci potlačí své pocity. Naproti tomu koncepčně-orientovaná komunikace zdůrazňuje vztah dítěte a tématu, rodič tedy spíše stojí v pozadí, i když tu má důležitou roli. Rodiče dítě podporují v prozkoumání různých alternativ, aniž by vyžadovali souhlas s jejich názorem. Naopak s ním mohou chtít diskutovat

a vystavovat ho kontroverzním tématům. Tento komunikační vzorec by měl dle McLeoda a Chaffeeho (1972/2017) spíše vést děti k rozvoji vlastního vidění světa.

Na základě těchto dvou komunikačních dimenzí lze rozlišit i čtyři typy rodin (McLeod & Chaffee, 1972/2017). Rodiny dělí na laissez-faire, protektivní, pluralistické a konsensuální. Prvním typem je laissez-faire. Jak již napovídá samotný název, v takových rodinách je komunikace celkově velmi omezená. Nejde zde ani tolik o způsob komunikace, ale spíše o to, že zde komunikace téměř neprobíhá. Podle Moschise (1985) může v oblasti spotřeby dojít k tomu, že rodiče nebudou dítě směřovat k racionálnímu rozhodování při nakupování. Děti se tedy mohou chovat impulzivněji a nebudou se tolik zajímat o další informace k produktu. Tuto úvahu lze vztáhnout i na oblast finanční gramotnosti. V těchto rodinách rodiče s dětmi příliš nekomunikují, a to ani o finančních tématech. To může vést k rozhodnutím bez racionálního uvážení ve finančních otázkách, protože k němu děti nebyly vedeny.

Dalším typem jsou protektivní rodiny, které kladou důraz na shodu. Rodiče v těchto rodinách více dbají na poslušnost, a to nejen v chování, ale i v komunikaci a názorech na sociální otázky. V těchto rodinách převažuje sociálně-orientovaná dimenze rodinné komunikace (McLeod & Chaffee, 1972/2017). Děti z protektivních rodin mohou být dle Moschise (1985) snadněji ovlivnitelné, jelikož snaha rodičů vyhýbat se kontroverzním tématům může vést k menší pozornosti v přijímání informací. Tyto děti mají větší tendenci vnímat, kdo informaci podává, spíše než samotný obsah. To může být následně problematické, pokud si dítě najde vzor chování v někom, kdo nedisponuje kvalitními informacemi, hodnotami ani vhodným chováním. V protektivních rodinách lze předpokládat, že bude kladen důraz na soulad názorů ohledně spotřeby a financí, což však nemusí dětem poskytnout dostatečný prostor k samostatnému rozhodování a vlastnímu kritickému myšlení ve finančních otázkách.

Třetím typem rodiny dle McLeoda a Chaffeeho (1972/2017) je pluralitní typ. Vyznačuje se otevřenou komunikací a důrazem na diskuzi. V těchto rodinách je tedy v popředí dimenze koncepčně-orientovaná. Nejde o jednosměrný tok myšlenek rodičů k dětem, které pouze nekriticky přijímají obsah. Mělo by jít ale o obousměrnou komunikaci, v níž je dítě podněcováno k tomu, aby se zajímalo o okolní svět a rozvíjelo své myšlenky a názory, i když nebudou zcela v souladu s názory rodičů. Naopak by zde měl panovat vzájemný respekt mezi rodiči a dětmi. Díky tomu by měla být podpořena autonomie dítěte, která souvisí s dalším nabýváním znalostí (Ryan & Deci, 2000).

Díky otevřené komunikaci a diskuzím mohou mít děti lepší znalosti o spotřebě, například i díky tomu, že jsou vedeny k zjišťování dalších informací. Děti z pluralitních rodin by také měly více tíhnout k racionálním vzorcům rozhodování a měly by se zaměřovat na objektivní aspekty věcí. To může být i tím, že jsou vedeny k vyhledávání dalších informací a kritickému myšlení. Celkově z výzkumu Moschise (1985) vyplývá, že děti z pluralistických rodin by měly mít vyšší úroveň znalostí o spotřebitelských záležitostech. Z výzkumu také vzešel zajímavý poznatek, že přestože děti z pluralistických rodin používají nejrozličnější zdroje informací a mají větší tendenci i ke konzumaci obsahu ohledně spotřeby v médiích, mají větší tendenci preferovat rady svých rodičů, než je tomu u dětí z ostatních typů rodin.

V kontextu našeho zaměření na finanční gramotnost si zde můžeme u pluralitního typu rodiny představit rodiče, kteří s dětmi komunikují o financích, ale nevnučují jim striktní názory na to, jaké finanční produkty jsou nejlepší. Spíše jim tedy vysvětlují, jak se může sestavovat rozpočet, diskutují s nimi o rodinných výdajích a úsporách, mohou jim sdělovat, kam investují a jaké další možnosti pro investování existují. Rodiče tedy mohou s dětmi probírat obecné principy finančního trhu, ale neříkají jim dogmaticky, co mají dělat, a nabádají je k dalšímu hledání informací.

Posledním typem rodiny z hlediska komunikačních vzorců je konsensuální rodina, která bývá kombinací protektivní a pluralistické, protože obsahuje oba komunikační vzorce (McLeod & Chaffee, 1972/2017). Rodiče se snaží dítě povzbuzovat, aby si rozšiřovalo obzory. V rodině je komunikace častá, ale zároveň je zde vyžadován alespoň nějaký konsensus, aby nebyla narušena rodinná rovnováha. I toto je možné si představit ve finančním kontextu, kde rodiče diskutují se svými dětmi o penězích a vedou je k vyhledávání dalších informací, ale jsou otevření diskusi pouze do určité míry. Pokud by dítě chtělo napadnout určité názory rodičů, mohlo by se setkat s odporem.

Moschis (1985) v rámci svého pojednání o rodinné socializaci vyzdvihoval různé aspekty interakcí, které mohou hrát v socializaci roli. Asi nebude ničím překvapivým, že významným aspekt interakce představuje čas, který se v kontextu práce odráží například ve frekvenci komunikace rodiče s dítětem o spotřebě. Dalším aspektem je obsah rodinné komunikace, třetím pak určitá struktura interakcí, kde se zkoumají rodinné komunikační vzorce. Moschis (1985) však neviděl význam rodinné komunikace pouze v krátkodobém spotřebitelském chování, ale i v dlouhodobějším chování k peněžním prostředkům, kam můžeme zařadit například i kritické zhodnocení reklamních sdělení (Moschis & Moore, 1983). To může být důležité, protože když se naučíme kritickému posuzování informací, mohou se nám v tomto případě snížit výdaje na

věci, které jsou často zbytečné. Děti si tak mohou vybudovat určitou odolnost vůči impulsivnímu spotřebnímu chování a vytvořit určitou strategii, která může být dlouhodobého charakteru a podpořit finanční plánování. Interakce mezi dětmi a dospělými může dle Moora a Moschise (1981) být opravdu významná, jelikož si děti při ní mohou utvářet materiální hodnoty, které mohou být důležité pro život obecně. Zároveň se dětem mohou formovat hodnoty a znalosti, což si následně ještě pokusíme více ukázat v kontextu financí za pomoci aktuálních výzkumů rodinné finanční socializace.

2. METODOLOGIE

2.1. Hypotézy

Z dosavadních teoretických východisek a empirických poznatků byly navrženy hypotézy, které zkoumají přímé a nepřímé souvislosti mezi rodinným prostředím a finanční gramotností. Následující část se tedy věnuje představení a zdůvodnění jednotlivých hypotéz

H1: Vyšší socioekonomický status žáka pozitivně souvisí s vyšší úrovní finanční gramotnosti.

V první hypotéze bude testován vztah mezi socioekonomickým indexem žáka a finanční gramotností. Socioekonomický index je zde konstruován z povolání rodičů, vzdělání rodičů a majetku v domácnosti. Lze zde tedy spatřovat myšlenky Bourdiea (1986), který poukazoval na přenášení kapitálu na děti. Je zde tedy kladen důraz na mezigenerační přenos a zejména je zde důležitý vtělený kulturní kapitál. Vyšší ekonomický kapitál je totiž spojován s větším množstvím znalostí a dovedností, které by dle Bourdiea měli rodiče předávat dětem, a právě u vyšších vrstev je větší pravděpodobnost tohoto přenosu. Děti by tedy mohly vykazovat i vyšší úroveň v testu finanční gramotnosti.

Bourdieu však nebyl jediným, kdo vyslovil tuto myšlenku. Socioekonomický status patří obecně k nejčastěji využívaným testovaným proměnným v oblasti finanční gramotnosti. Někteří autoři (např. Gudmunson & Danes, 2011) však upozorňují, že socioekonomický status může zakrývat jiné zajímavé rodinné efekty. To bude více zmíněno v dalších hypotézách. Socioekonomický index je však nesporně důležitou proměnnou, což potvrzují i novodobé výzkumy. Dle Anderse a kolektivu (2023) má také nižší socioekonomický status souvislost s nižší finanční gramotností, jelikož děti mohou mít horší přístup k informacím i příležitostem, kde finanční vzdělání získat. To podle autorů platí jak ve škole, tak v rodině a mohou se tak dále reprodukovat nerovnosti. Dále také Grohmann a kolektiv (2015) či Behrman a kolektiv (2010) zjistili, že socioekonomické zázemí rodiny může souviset s porozuměním finančním konceptům. Na základě jejich výzkumu lze předpokládat, že rodiny s vyšším statusem častěji poskytují přímé finanční vzdělání a vytvářejí prostředí, které je vhodné pro získání znalostí v oblasti finanční gramotnosti. Tedy i v datech PISA předpokládáme, že vyšší socioekonomický status žáka souvisí s vyšší finanční gramotností.

H2: Děti s rodiči s vyšším vzděláním dosahují vyššího skóre ve finanční gramotnosti než děti rodičů s nižším vzděláním.

Kromě Bourdieu (1986) se snažil reprodukci nerovností vysvětlit i Katrňák (2004), který se převážně zaměřil na výzkum nerovností v České republice. Jeho hlavní myšlenky směřovaly k rozdílu na základě vzdělání rodičů. Je tedy vhodné se podívat na tento vztah samostatně, i když vzdělání rodičů je zakomponováno i v první hypotéze. Katrňák se zaměřoval především na rozdíly mezi dětmi vysokoškolsky vzdělaných rodičů a dětmi, jejichž rodiče dosáhli nejvýše středoškolského vzdělání bez maturity. Dle Katrňáka mají děti s vysokoškolsky vzdělanými rodiči vyšší šanci, že samy dosáhnou vyššího vzdělání, a mohou tak získat i celkově lepší znalosti. Na základě těchto výsledků můžeme předpokládat, že děti s rodiči s vyšším vzděláním dosahují ve finanční gramotnosti vyššího skóre. Tento předpoklad podporuje i výzkum Grohmana a kolektivu (2015), kteří zjistili, že vzdělání rodičů a zejména matek má souvislost s finanční gramotností. Rovněž zde můžeme zmínit Behrmana a kolektiv (2010) a Silinskase a kolektiv (2023), kteří vidí ve vzdělání rodičů pozitivní efekt na finanční gramotnost. I když Silinskas a kolektiv (2023) spatřují vyšší vzdělání jako pozitivní faktor ve spojení se sebedůvěrou dětí, tímto aspektem se budeme věnovat v páté hypotéze.

H3: Vztah mezi socioekonomickým statusem žáka a finanční gramotností je částečně mediován skrze postoje žáka k finančním záležitostem.

V prvních dvou hypotézách budou testovány sociodemografické informace jako ESCS či vzdělání rodičů. Avšak i Bourdieu (1986) a Katrňák (2004) upozorňují na některé mechanismy předávání kapitálu a na to, že je třeba pochopit tuto reprodukci v širším kontextu. To však neznamená, že lze socioekonomický index zcela opomenout. Ten bude v testování zůstat, avšak kromě přímého vlivu zde budeme předpokládat i určitý mediátor. Zejména Katrňák (2004) upozorňoval na to, že samotné vlastnictví kapitálu nezaručuje jeho reprodukci, ale závisí na rodičích, zda k tomu dojde, a významným faktorem mohou být jejich postoje. Ty, pokud budou správně předány, mohou u dětí podpořit větší zájem o učení, a to i v oblasti finanční gramotnosti.

Zároveň i Bandura (1977) upozorňoval na významnost postojů. Děti se stále učí novým věcem a rodiče jim poskytují modely, od kterých přebírají jak chování, tak postoje, a to včetně těch k financím. S tím, že rodinné prostředí sehrává klíčovou roli při formování finančních postojů, souhlasili i další autoři jako Beutler a Dickson (2008), Danes a Haberman (2007) nebo Jorgensen a Savla (2010). Z literatury tedy vyplývá, že vztah mezi socioekonomickým statusem a finanční gramotností nemusí být přímý, ale může být mediován skrze postoje žáků k financím, které se do značné míry již utvářejí v rodinném prostředí.

H4: Komunikace mezi dětmi a rodiči o finančních tématech a obecná rodinná podpora vykazují pozitivní souvislost s úrovní finanční gramotnosti dětí.

Rodina je v dětství primární socializační činitel a zejména v ní se děti učí svému chování, znalostem a postojům. Součástí učení v rodinách je i finanční socializace. Ta probíhá v rodině jak implicitně, tak explicitně. Na toto rozdělení kladli velký důraz Gudmunson a Danes (2011). Ti upozorňovali, že v předešlém výzkumu byl důraz kladen převážně na explicitní předávání znalostí, ale podle nich je důležité zkoumat i implicitní složku. V této hypotéze je tedy zanesena explicitní finanční socializace v podobě komunikace s rodiči o finančních tématech i implicitní složka v podobě rodinné podpory. Nejprve však bude představena explicitní složka, tedy komunikace. Na významnost komunikace pro získávání znalostí v oblasti spotřeby a financí začal ukazovat již Ward (1974). Významnějším autorem v oblasti komunikace byl však následně Moschis (1985), jenž rozděloval čtyři typy rodin a dimenze komunikace, které vedou k osvojování si znalostí. Zdůrazňoval, že u rodiny jako socializačního činitele je komunikace velmi důležitá. Moschis poukazoval na problematiku nedostatečné komunikace v laissez faire rodinách, a naopak zdůrazňoval koncepčně-orientovanou komunikaci, která má dítě podpořit k rozvoji jeho názorů. V jeho teorii je tedy kromě komunikace důležitá i podpora rodičů, kterou v této hypotéze chceme rovněž testovat. Komunikace je však nesporně důležitá a měla by s dětmi být vedena. Jak Moschis (1985), tak Birbili a Kontopoulou (2015) však zmiňovali, že záleží i na formě komunikace. Nemělo by jít jen o jednostrannou komunikaci, ale spíše o diskuzi, ve které se obě dvě strany mohou svobodně vyjádřit bez obav ze sankcí. Na významnost způsobu, jak se v rodině o financích komunikuje, upozorňovali i Scheinholtz a kolektiv (2011). Dle jejich výzkumu je důležité vytvořit v rodině prostor pro diskuzi, aby děti mohly klást otázky a díky diskuzi pochopit určité finanční aspekty. Otevřená komunikace v rodině je tedy klíčová, což naznačil i Van Campenhout (2015) a komunikaci zdůrazňovali i další autoři jako Grohmann a kolektiv (2015), kteří poukazovali na důležitost předávání znalostí a informací o financích. S tím souhlasil i Kim a kolektiv (2011), ale zároveň upozorňovali i na každodenní komunikaci v rodině, která je také důležitá pro získání znalostí a zároveň ji lze zahrnout do obecné podpory. Celkově však z teorie i předešlých výzkumů vyplývá, že častější explicitní komunikace v rodině o financích by měla mít souvislost s vyšším skóre ve finanční gramotnosti. Zároveň je však důležité, aby komunikace byla otevřená a byla zde podpora rodiny, aby bylo prostředí podpůrné pro rozvoj finančních znalostí.

H5: Vztah rodinného zapojení do finančních záležitostí a finanční gramotnosti je částečně mediován přes finanční sebedůvěru.

Předpokládáme, že by mohl existovat vztah mezi zapojením rodičů do finančních záležitostí, avšak nemusí to být nutně jednoznačné. Zapojením rodičů se zde myslí komunikace rodičů či jiných členů rodiny s dětmi o finančních záležitostech. Dle studie Silinskase a kolektivu (2021) může být i přímý vztah mezi zapojením rodičů do finančních záležitostí a finanční gramotností slabý, nebo dokonce negativní. Autoři tedy přicházejí s myšlenkou, že je potřebné najít jinou cestu, jak může rodinné prostředí ovlivňovat finanční gramotnost, protože toto přímé zapojení nemusí být hlavním mechanismem pro vysvětlení výsledku ve finanční gramotnosti.

Následně se Silinskas a kolektiv (2023) pokusili o alternativní vysvětlení finanční gramotnosti. Autoři testovali, zda finanční zapojení rodičů souvisí s finanční sebedůvěrou, která by mohla být mediátorem tohoto vztahu k finanční gramotnosti. Tyto očekávané vztahy by mohly být vysvětleny za pomoci teorie Bandury (1977). Rodinná finanční socializace může poskytnout dětem určitou zkušenost, na jejímž základě se u nich posiluje pocit kompetentnosti a sebevědomí ve finančních záležitostech. Pokud dítě bude mít větší sebedůvěru ve své schopnosti, předpokládá se, že s větší pravděpodobností dosáhne požadovaného chování a nabytí znalostí. Toto může platit i v případě finanční gramotnosti. Podobně jako Bandura (1977) i Ryan a Deci (2000) viděli v sebevědomí významný činitel. Ti také spatřovali socializaci v rodině jako klíčovou pro rozvoj dítěte, přičemž může podporovat pocit kompetence a vést k větší motivovanosti k učení a získávání finančních znalostí. Na základě Ryana a Deciho (2000) a jejich sebedeterminační teorie tedy můžeme také předpokládat, že vztah mezi finančním zapojením rodičů a finanční gramotností by mohl vést přes sebevědomí.

To se výsledně potvrdilo i ve výzkumu Silinskase a kolektivu (2023) na finských žácích. Rodičovské zapojení pozitivně podpořilo jejich sebedůvěru ve využití finančních konceptů, a to i v digitálním prostředí. Tato sebedůvěra se následně ukázala jako významná u finanční gramotnosti, kdy žáci s vyšší sebedůvěrou dosahovali vyšší finanční gramotnosti. V diplomové práci bude tedy rovněž testováno, zda může být zapojení rodičů do finančních konceptů mediováno přes sebevědomí ve finančních konceptech.

2.2. Výzkum PISA 2022

Pro praktickou část, kde se budou analyzovat vztahy mezi proměnnými, budou využita data z mezinárodního šetření PISA (Programme for International Student Assessment) z roku 2022. Výzkum se opakuje každé tři roky a vždy je zaměřen na jednu ze tří hlavních gramotností: čtenářská, matematická, přírodovědná. Zaměřuje se však i na další znalosti a dovednosti například v oblasti finanční gramotnosti nebo tvůrčího myšlení (OECD, 2023).

Výzkum je největším světovým vzdělávacím šetřením a pomáhá jednotlivým státům zjišťovat úspěšnost žáků, což může pomoci vyhodnocovat efektivitu vzdělávacích systémů. Výzkum by však měl předat i informaci o rodině žáka, a lze tedy testovat i vztah gramotností s rodinným prostředím. Výzkum se uskutečňuje od roku 2000 a organizátorem je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Česká republika se již od počátku tohoto výzkumu účastní a za jeho realizaci, přípravu i následné analýzy zodpovídá Česká školní inspekce (ČŠI).

Poslední dostupná data jsou z roku 2022 a tohoto šetření se zúčastnilo 81 zemí. V této vlně byla zaměřena pozornost na matematickou gramotnost a proběhlo i testování finanční gramotnosti. Tato gramotnost byla testována v rámci 20 zemí, mezi které se zařadila i Česká republika. Dotazníky byly vyplňovány elektronicky a data jsou veřejně dostupná na webových stránkách OECD nebo České školní inspekce.

Před samotnou realizací hlavního výzkumu bylo však ještě uskutečněno pilotní testování na menším počtu škol, aby se ověřily nové testovací nástroje a postupy sběru dat. Po pilotním šetření bylo následně mezinárodním konsorciem náhodně vybráno 446 škol a na jaře 2022 se 430 z nich také výzkumu zúčastnilo. Mírný úbytek škol byl zapříčiněn administrativními důvody, kam může spadat například zánik školy nebo nedostatek patnáctiletých žáků, kteří byli cílovou skupinou tohoto výzkumu (ČŠI, 2022).

Testovaný vzorek sestává z patnáctiletých žáků. Nejde o konkrétní ročník, ale výzkum je zaměřen na žáky, kteří ukončují povinnou školní docházku, což bývá právě okolo věku patnácti let. Žáci mohou stále navštěvovat základní školu či víceleté gymnázium, mohou však už ale také být na čtyřletém gymnáziu, střední odborné škole či učilišti. Konkrétní testovaný vzorek je zvolen pomocí dvoustupňového stratifikačního výběru. Nejprve byly náhodně zvoleny školy a ve druhém kroku byly vybráni konkrétní žáci (OECD, 2024). Tento výběr musí být následně zohledněn v práci s daty.

Data jsou tedy veřejně dostupná, a to i ve více datasetech. Hlavní rozdělení nám zejména odděluje žákovské dotazníky a dotazníky škol. V této sekundární analýze budeme však

využívat pouze data z žákovských dotazníků, jelikož nám jde primárně o rodinné prostředí, o kterém by nám dotazníky škol nevypověděly mnoho. Pro tuto práci byl využit žákovský dataset, který se týkal finanční gramotnosti a obsahuje 4947 respondentů. U každého žáka byla finanční gramotnost testována pomocí 46 úloh a na test je vyčleněno 60 minut. Poté žáci přecházeli k dotazníku, který se zabýval postoji a chováním k financím. Žáci také odpovídali na další otázky, které se týkaly například toho, jak často se s finančními tématy setkávají, což je také relevantní informace.

Tento výzkum je mezinárodně uznávaný a data jsou považována za velmi kvalitní, práce s nimi však může být problematická vzhledem k určitým charakteristikám, jakou jsou například plausible values či závislost některých pozorování.

2.3. Proměnné

Následně budou představeny proměnné, které se pro tuto sekundární analýzu využijí. Z velké části již budeme přejímat vytvořené indexy, které byly odvozeny ze studentských dotazníků. U indexů kromě finanční gramotnosti je také vhodné zmínit, že byly standardizovány. Průměr je tedy 0 a jedná se o průměr mezinárodního vzorku OECD a směrodatná odchylka je 1. Jejich přehled s deskriptivními statistikami lze nalézt v tabulce 1.

Finanční gramotnost

Pro tuto práci je nejdůležitější proměnnou finanční gramotnost, který byla v rámci 2022 měřena samostatně jako kognitivní doména, jež by měla reflektovat schopnosti a dovednosti jedince porozumět finančním záležitostem a zároveň je vhodně využívat v každodenním životě. Při konceptualizaci úloh bylo dbáno na to, aby byly pokryty jak určité kognitivní procesy, tak různé tematické oblasti. Mezi procesy, které jsou sledovány, patří identifikace a analýza finančních informací, hodnocení finančních záležitostí či aplikace finančních znalostí. Zároveň však musely být pokryté i určité tematické oblasti jako peníze a transakce, správa financí a plánování s nimi, také bylo zkoumáno riziko a oblast odměn a finanční prostředí. Celkově je v testu 46 položek, kde jsou procesy a tato témata zastoupeny různou měrou, ale všechny tyto dimenze by zde měly vždy figurovat. Kromě samotného testu byl následně žákům položen dotazník týkající se dalších informací o jejich finančním životě (OECD, 2024).

Výzkum PISA však následně nevygeneruje jednu hodnotu finanční gramotnosti na žáka, ale vygeneruje se 10 plausible values (věrohodných hodnot), které slouží pro odhadování úrovně dovedností na úrovni populace. Nejde tedy o skóre jednotlivých studentů, ale vytvoří se odhady pro větší celky. Plausible values pro finanční gramotnost představují odhady latentní úrovně

dovednosti u studentů, které jsou vytvářeny pomocí statistických metod založených na teorii odpovědi na položku (IRT) a multivariačních modelech latentní regrese. Tyto modely pomáhají odhalit rozdělení dovedností v populaci na základě odpovědí žáků na kognitivní položky a zároveň i na informace, která žáci zaznamenali do dotazníku. Samotné plausible values, tedy konkrétně 10 pro každého žáka, jsou následně náhodně vylosovány z odhadnutého posteriorního rozdělení dovedností pro každého studenta, které zohledňuje jeho odpovědi. Nejprve jsou plausible values na škále IRT théta, ale následně se hodnoty převedou pomocí lineární transformace na reportovanou škálu PISA, která má standardně průměr 500 a směrodatnou odchylku 100 (OECD, 2024). Ve výsledku však pro každého studenta vznikne 10 plausible values k finanční gramotnosti, se kterými budeme tedy i v sekundární analýze pracovat. Nejprve si však můžeme pro představu uvést, že čeští žáci dosáhli v průměru ve finanční gramotnosti 507 bodů a směrodatná odchylka činí 100 bodů. Minimum proměnné je 118,5 (PV6FLIT) a maximum 907,654 (PV8FLIT). Rozdělení proměnné bylo zkontrolováno za pomoci SPSS a je velmi blízké normálnímu rozdělení.

Index ekonomického, sociálního a kulturního postavení (ESCS)

Index ekonomického, sociálního a kulturního postavení je jedním z významných a komplexních indexů dat PISA, který je složen ze tří ukazatelů. Prvním ukazatelem je nejvyšší status povolání rodičů, druhým nejvyšší vzdělání rodičů v letech a patří sem také majetek v domácnosti. Majetek nahrazuje otázku na příjem, která se v dotazníku nenachází. Použili se tudíž otázky na vlastnictví určitého majetku. Otázky byly kladeny jak na vlastní pokoj, tak na digitální zařízení nebo například na knihy, v nichž můžeme spatřovat i objektivizovaný kulturní kapitál. Komplexně tedy vznikl, podobně jako v předešlých výzkumech PISA, index ESCS. Vyšší hodnoty škály značí vyšší ekonomické, sociální a kulturní postavení. Průměrná hodnota indexu v České republice je -0,11 (Tabulka 1).

Index podpory rodiny (FAMSUP)

Index podpory rodiny se skládá ze studentského hodnocení chování rodiny, které můžeme nazvat jako podpůrné. Do tohoto indexu bylo započítáno 10 položek, které se zaměřovaly na to, zda si rodiče či někdo jiný z rodiny s žákem povídá o tom, jak se mu daří ve škole, večerí společně, povídají o běžném dnu, mluví o důležitosti dokončit střední školu nebo mluví o problémech, které se mohou ve škole objevit. Také se položky zaměřují na to, zda rodina podporuje žáka ve školním prospěchu, zajímá se o obsah výuky, mluví o budoucím vzdělávání a ptá se na to, co žák dělal v daný den ve škole. Žáci u těchto činností následně vybírali, jak

často s nimi rodiče nebo někdo z rodiny dělá tyto věci. Na výběr měli škálu: „Nikdy nebo téměř nikdy“, „Asi jednou nebo dvakrát za rok“, „Asi jednou nebo dvakrát za měsíc“, „Asi jednou nebo dvakrát za týden“ a „Každý den nebo téměř každý den“. Vyšší hodnoty škály značí častější rodinnou podporu. Průměrná hodnota tohoto indexu v ČR je -0,03 (Tabulka 1).

Zapojení rodičů do finančních záležitostí (FLFAMILY)

Index zapojení rodičů do finančních záležitostí vyjadřuje, jak často se žák diskutuje se svými rodiči o finančních záležitostech. Žáci zde měli odpovídat, jak často se baví s rodiči o svých rozhodnutích ohledně utrácení peněz i šetření, o využití svého kapesného, o rodinném rozpočtu, o penězích na věci, které si chce žák koupit, o zprávách týkajících se financí a ekonomiky nebo online nákupech. V dotazníku žáci vypověděli o četnosti těchto diskuzí na čtyřbodové škále od varianty nikdy nebo téměř nikdy až ke komunikaci ohledně financí téměř na denní bázi, kde vyšší hodnoty značí častější zapojení rodičů do finančních záležitostí. Tento index má ČR má průměrnou hodnotu 0,04 (Tabulka 1).

Finanční vzdělávání ve školních hodinách (FLSCHOOL)

Dále do analýzy zapojíme i frekvenci, jak často se žáci setkávali s tématy nebo aktivitami týkajících se financí ve školních hodinách. Mohlo se jednat o témata jako plánování výdajů, účel peněz, měnící se hodnota peněz nebo analýza reklamy. Žáci si zde mohli vybrat odpověď ze škály tří odpovědí od varianty nikdy k variantě často. Vyšší hodnoty na škále značí větší frekvenci setkávání se s finančními tématy ve škole. Následně byl zkonstruován index finančního vzdělávání ve školních hodinách, který v České republice průměrně dosahuje hodnoty -0,01 (Tabulka 1).

Sebevědomí ve finančních záležitostech (FLCONFIN)

Žáci měli v dotazníku také odpovědět na otázky ohledně jejich sebevědomí v různých finančních záležitostech, které mohou zahrnovat například převádění peněz, porozumění smlouvě o prodeji nebo plánování výdajů na základě své současné finanční situace. Zde žáci museli zodpovědět na šest otázek ohledně toho, jak si v činnostech věří na čtyřbodové škále od vůbec si nevěřím až k velmi si věřím. Vyšší hodnoty škály značí vyšší sebevědomí žáků. Žáci v České republice v průměru dosahují hodnoty -0,13 (Tabulka 1).

Sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení (FLCONICT)

Výzkum PISA 2022 poprvé oddělil od komplexního sebevědomí ve finančních produktech oblast, která se odehrává v digitálním prostředí. Toto sebevědomí bylo měřeno za pomoci položek, jak si žák věří při používání elektronických zařízení při převádění peněz, placení debetní kartou nebo zabezpečení citlivých údajů při provádění elektronických plateb nebo při používání internetového bankovníctví. Opět bylo možné vybrat odpověď na čtyřbodové škále jako u indexu FLCONFIN a rovněž vyšší hodnota na škále indikuje vyšší sebevědomí. Narozdíl od předchozího indexu se však u sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení čeští žáci pohybují nad průměrem OECD s průměrnou hodnotou 0,18 (Tabulka 1).

Postoje k finančním záležitostem (ATTCONFM)

Tento index postojů k finančním záležitostem vznikl z žákovského hodnocení, jak rádi mluví o peněžních otázkách, zda si myslí, že mají mladí lidé sami rozhodovat o svých financích. Také záleží na tom, jaký vyjadřují postoj ke spoření nebo plánování. Studenti zde hodnotili 10 položek na základě míry souhlasu na čtyřbodové škále od rozhodně nesouhlasím k rozhodně souhlasím. Vyšší hodnoty na škále značí pozitivnější postoje k finančním záležitostem. Na základě této škály vznikl index postojů k finančním záležitostem. V oblasti postojů dosahují čeští žáci průměrné hodnoty -0,18 (Tabulka 1).

Tabulka 1: Deskriptivní charakteristiky kardinálních nezávislých proměnných

	Minimum	Maximum	Průměr	SD
Index ekonomického, sociálního a kulturního postavení (ESCS)	-4,04	3,94	-0,11	0,85
Postoje k finančním záležitostem a sebevědomí v nich (ATTCONFM)	-3,45	3,45	-0,18	0,97
Zapojení rodičů do finančních záležitostí (FLFAMILY)	-2,48	3,33	0,04	1,19
Finanční vzdělávání ve školních hodinách (FLSCHOOL)	-1,56	2,31	-0,01	1,02
Index podpory rodiny (FAMSUP)	-3,03	1,96	-0,03	1,03
Sebevědomí ve finančních záležitostech (FLCONFIN)	-2,20	2,32	-0,13	1,00
Sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení (FLCONICT)	-2,16	2,08	0,18	1,05
Přístup k penězům a finančním produktům – Finanční aktivity (ACCESSFA)	-4,32	4,15	0,08	1,02

Zdroj: ČŠI, dataset PISA 2022 – finanční gramotnost

Nejvyšší stupeň vzdělání rodičů (HISCED)

V teoretické části byl zmíněn jako významný autor v oblasti zkoumání sociálních nerovností Katrňák, který kladl pozornost na vzdělání rodičů. V publikaci Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině uvádí, že děti se odlišují v postojích ke vzdělání na základě toho, zda jejich rodič má vysokoškolské vzdělání, či má vychozené odborné učiliště (Katrňák, 2004). K analýze tedy byla zvolena i proměnná, která odkazovala na nejvyšší dosažené vzdělání alespoň jednoho z rodičů. V našem případě zvolíme pro analýzu kategorie: základní škola a střední škola bez maturity, střední škola s maturitou, vyšší odborná škola a vysoká škola. Nejpočetnější byly odpovědi, že rodič žáka dosáhl alespoň na střední školu s maturitou nebo vysokoškolského vzdělání (Tabulka 2).

Tabulka 2: Nejvyšší stupeň vzdělání rodičů

	Absolutní četnost	Platná procenta
ZŠ a SŠ bez maturity	621	13
SŠ s maturitou	1946	40,6
VOŠ	284	5,9
VŠ	1942	40,5
Celkem	4793	100

Zdroj: ČŠI, dataset PISA 2022 – finanční gramotnost

Druh školy

Dále mezi proměnné zahrneme i typ školy, který žáci navštěvují. Zde byly žáci rozřazeni do kategorií základní škola, víceleté gymnázium, čtyřleté gymnázium, střední škola s maturitou a střední škola bez maturity. Celkově se výzkumu zúčastnilo nejvíce patnáctiletých žáků ze základních škol (Tabulka 3).

Tabulka 3: Druh školy navštěvované žákem

	Absolutní četnost	Platná procenta
Základní škola	1980	40
Gymnázium víceleté	910	18,4
Gymnázium čtyřleté	586	11,8
SŠ s maturitou	984	19,9
SŠ bez maturity	487	9,8
Celkem	4947	100

Zdroj: ČŠI, dataset PISA 2022 – finanční gramotnost

Pohlaví

Mezi kontrolní proměnné zahrneme pohlaví, které žáci v dotazníku vyplnili a zároveň bylo srovnáno se školními záznamy vzorku studentů. Ve vzorku bylo 2477 dívek a 2470 chlapců.

Po úvodním představení proměnných a jejich deskriptivních charakteristikách se podíváme na korelační matici (Tabulka 4). Ta nám pomůže získat prvotní přehled o směru a možné síle vztahů.

Tabulka 4: Korelační matice kardinálních a dichotomických proměnných zastoupených v modelech

	Pohla -ví	FLSC HOO L	FLFA MILY	FLCO NICT	FLCO NFIN	FAM SUP	ESCS	ATT CON FM	PV_F LIT
Pohlaví	1,00	0,10	0,00	0,17	0,24	-0,02	0,00	0,08	0,07
Finanční vzdělávání ve školních hodinách (FLSCHOOL)		1,00	0,25	0,09	0,16	0,10	-0,09	0,15	-0,12
Zapojení rodičů do finančních záležitostí (FLFAMILY)			1,00	0,14	0,17	0,27	-0,01	0,25	-0,10
Sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení (FLCONICT)				1,00	0,69	0,09	0,13	0,39	0,22
Sebevědomí ve finančních záležitostech (FLCONFIN)					1,00	0,05	0,08	0,41	0,17
Podpora rodiny (FAMSUP)						1,00	0,09	0,17	0,01
Index ekonomického, sociálního a kulturního postavení (ESCS)							1,00	0,09	0,40
Postoje k finančním záležitostem a sebevědomí v nich (ATTCONFM)								1,00	0,11
Finanční gramotnost (PV_FLIT)									1,00

Zdroj: ČŠI, dataset PISA 2022 – finanční gramotnost

Korelační matice byla sestavena na základě dat PISA a byla zpracována přes IEA IDB Analyzer, který je nadstavbou pro SPSS. Tento nástroj je uzpůsoben na práci s daty z mezinárodních vzdělávacích výzkumů, a dokáže tedy pracovat i s plausible values, což je jeho nespornou výhodou. Vytvořená korelační matice nám poskytne kontrolu možné multikolinearity. Na základě tabulky lze sdělit, že vysoká korelace ($r = 0,69$), která by mohla být potenciálně problematická, se nachází pouze mezi sebevědomím ve finančních záležitostech (FLCONFIN) a sebevědomím ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení (FLCONICT). Tyto proměnné však nebudou zahrnuty v rámci jednoho modelu.

V tabulce 4 nejsou uvedeny p-hodnoty, jelikož v této fázi šlo o základní orientaci. Statistická významnost vztahů bude testována až následně v jednotlivých modelech, kde již pro ověření hypotéz bude důležitá.

2.4. Víceúrovňové regresní modely

U dat PISA je důležité dbát zvýšené pozornosti při analýze dat, stejně jako u většiny mezinárodních vzdělávacích studií (Soukup, 2016). Je problematické, že data nepocházejí z prostého náhodného výběru a při využití základních procedur bez integrace vlastností vzorku by vycházely analýzy chybně. S tímto se tedy musí k datům přistupovat a brát jejich specifika v potaz.

Jedním z klíčových rysů dat PISA je jejich přirozeně hierarchická struktura. První úroveň představují jednotliví žáci, zatímco druhou úroveň reprezentují školy, mezi kterými mohou být znatelné rozdíly. Proto musíme využít hierarchické regresní modely, jelikož při klasické lineární regresi by měl platit předpoklad nezávislosti pozorování, což však data z výzkumu PISA nesplňují. Je zde hierarchická (vnořená) struktura a předpoklad nezávislosti pozorování tedy není dodržen, jelikož žáci ze stejných škol mohou mít některé charakteristiky společné. Hierarchické regresní modely umožňují analyzovat proměnné na úrovni jednotlivců i skupin (Soukup, 2006).

Klíčovým ukazatelem je vnitrotřídní koeficient korelace (ICC), který ukazuje, kolik z celkového rozptylu připadá na rozdíly mezi vyššími celky. Koeficient bývá vyjádřen v procentech a lze spočítat na základě vzorce níže. Do vzorce vstupuje rozptyl na úrovni vyššího stupně σ_u^2 a rozptyl na individuální úrovni σ_e^2 .

$$ICC = \frac{\sigma_u^2}{\sigma_e^2 + \sigma_u^2}$$

Hierarchické modely lze dělit dle efektu, který může být fixní či náhodný (Soukup, 2006). Pro naši analýzu budou však vhodnější fixní efekty, jelikož chceme popsat spíše obecné vztahy mezi rodinou a finanční gramotností.

U modelů bude dále posuzována jejich kvalita. Ač je cílem práce především popsat vztahy mezi proměnnými, Akaikeho informační kritérium (AIC) nám pomůže ukázat, jak vytvořený model v porovnání s nulovým či jiným modelem vysvětluje za pomoci proměnných finanční gramotnost.

3. ANALYTICKÁ ČÁST

V této části již přistoupíme k samotnému testování hierarchických modelů. Na začátek je však důležité zmínit, že hierarchické regresní modely neumožňují v tomto kontextu v datech PISA 2022 zjistit kauzální vztah mezi proměnnými. Kauzalita bohužel nelze identifikovat na základě průřezových dat. Hierarchické regresní modely však umožňují odhadnout vztahů mezi proměnnými.

Již u popisu proměnných bylo zmíněno, že finanční gramotnost je v datech zprostředkována pomocí deseti plausible values (věrohodných hodnot). Tuto skutečnost bylo nutné zohlednit i při modelování. Statistické modely byly proto spočítány zvlášť pro každou plausible value a následně byly sloučeny dle doporučení OECD (2024) pomocí Rubinových pravidel, aby nedošlo ke zkreslení výsledků.

Limitem analýz však je, že při odhadování modelů nebylo zohledněno vážení dat. Prvním argumentem pro tuto volbu je velký výběrový vzorek, který obsahoval 4947 žáků a odhady koeficientů či směrodatné chyby by měly být relativně stabilní. Dalším argumentem pro nevyužití vah může být skutečnost, že cílem analýzy je popis vztahů mezi proměnnými, tedy jak různé rodinné faktory souvisí s finanční gramotností, což by mělo být možné testovat i na nevážených datech. Posledním a významným faktorem pro toto rozhodnutí byla technická náročnost a omezená dostupnost nástrojů. Vážení dat v kontextu hierarchických regresních modelů a zároveň práce s deseti plausible values je výpočetně složité. Pro R existuje balíček EdSurvey, který podporuje i tento náročný typ výpočtu, avšak zatím je dostupný pouze pro data z výzkumu PISA 2018, která pracují pouze s 5 plausible values. Vzhledem k uvedenému výše byla tedy zvolena analýza s neváženými daty.

Samotné testování modelů, které zkoumají vztahy mezi rodinnými faktory a finanční gramotností, bylo provedeno v programu R. Na základě hypotéz bylo sestaveno pět hlavních modelů, kde závislou proměnnou vždy představovala finanční gramotnost. Mezi kontrolní proměnné byl zahrnut druh školy, pohlaví a socioekonomický status žáka, který ale ve většině nesloužil pouze jako kontrola, ale jako významný prediktor, který pomáhá charakterizovat rodinné prostředí.

Nejprve byl sestaven výchozí nulový model, který měl otestovat významnost využití hierarchického regresního modelování za pomoci ICC. Předchozí mezinárodní srovnávací studie odhalily, že České republice existují mezi školami značné rozdíly (Potužníková et al., 2014). Vnitrotřídní korelační koeficient tyto informace pouze potvrdil. V nulovém modelu má

ICC hodnotu 42 %, což ukazuje na značné rozdíly mezi jednotlivými školami, jelikož v nulovém modelu vysvětlují 42 % variance v celkové finanční gramotnosti. Je tedy vhodné zohledňovat hierarchickou strukturu, jelikož je zde významná. K částečnému vysvětlení variability mezi školami by však mohlo pomoci zařazení proměnné druhu školy. V rámci druhů škol je totiž také znatelná diverzita (Veselý, 2006).

3.1. Výsledky

3.1.1. Model 1: Finanční gramotnost a ESCS

H1: *Vyšší socioekonomický statut žáka pozitivně souvisí s vyšší úrovní finanční gramotnosti.*

První model testuje vztah mezi indexem ekonomického, sociálního a kulturního postavení a finanční gramotností. Kromě těchto dvou proměnných však byly do modelu zahrnuty i kontrolní proměnné: pohlaví a druh školy. Na významnost zapojení pohlaví pro zkoumání finanční gramotnosti se autoři vcelku shodují, avšak výsledky jsou smíšené (Jorgensen & Savla, 2010). Ve výzkumech Lusardi a kolektivu (2010) a Lusardi a Mitchell (2014) však ženy dosahovaly nižší úrovně finanční gramotnosti. Rovněž druh školy představuje důležitou proměnnou, na což poukázal již Veselý (2006). V České republice existují velké rozdíly mezi školami a je vhodné tuto proměnnou neopomenout.

Před samotnou analýzou byla provedena kontrola předpokladů. Linearita vztahu mezi nezávislými proměnnými a závislou proměnnou, homoskedasticita reziduí i normalita rozdělení reziduí byly v pořádku. Předpoklady jsou tedy splněny.

Tabulka 5: Model 1 - Vztah indexu ekonomického, sociálního a kulturního postavení a finanční gramotnosti, $n = 4852$

	Odhad efektu (b)	Směrodatná chyba (SE)	95 % CI spodní hranice	95 % CI horní hranice	p-hodnota
Konstanta	489,1	3,21	482,79	495,41	< 0,001
ESCS	16,2	1,84	12,54	19,83	< 0,001
Pohlaví (dívka)	-22,6	2,90	-28,40	-16,86	< 0,001
Víceleté gymnázium	115,1	5,99	103,36	126,89	< 0,001
Čtyřleté gymnázium	103,7	6,65	90,62	116,70	< 0,001
Střední škola s maturitou	47,1	5,71	35,90	58,31	< 0,001
Střední učiliště bez maturity	-40,6	7,02	-54,37	-26,79	< 0,001

Zdroj: ČŠI, dataset PISA 2022 – finanční gramotnost

AIC Modelu 1: 56 185, R^2 Marginal 0,356, R^2 Conditional 0,444

ICC = 13,6 %, residuální rozptyl individuální: 5743, residuální rozptyl skupin 904

Referenční kategorie = pohlaví (chlapec), druh školy (základní škola)

V prvním regresním modelu se všechny nezávislé proměnné ukázaly jako statisticky signifikantní ve vztahu k finanční gramotnosti. Tento model říká, že při referenčních hodnotách nezávislých proměnných, tedy pokud je index ekonomického, sociálního a kulturního postavení nula (tedy průměrný) a žák je chlapec navštěvující základní školu, je očekávaná hodnota finanční gramotnosti 489. Zvýšení indexu ESCS o jednu jednotku, v tomto případě směrodatnou odchylku, zvýší skóre finanční gramotnosti o 16 bodů, což je signifikantní efekt.

Zároveň se tím potvrdila první hypotéza, že žáci s vyšším socioekonomickým statusem dosahují vyšší finanční gramotnosti.

Zároveň i kontrolní proměnné se prokázaly jako statisticky signifikantní. Z tabulky 5 lze vyčíst, že dívky v porovnání s chlapci, za předpokladu, že ostatní proměnné jsou konstantní dosahují v průměru ve finanční gramotnosti o 23 bodů méně, což tedy potvrzuje i zjištění předešlých výzkumů Lusardi a kolektivu (2010) a Lusardi a Mitchell (2014). Nejvíce diverzifikující se však zde ukazuje druh školy. Pokud žák navštěvuje čtyřleté gymnázium je jeho průměrné skóre ve finanční gramotnosti o 104 bodů vyšší, než když navštěvuje základní školu. Podobný nárůst je vidět i u víceletého gymnázia, kde byl nárůst dokonce o 115 bodů. Ani efekt střední školy s maturitou však není zanedbatelný, jelikož model těmto žákům predikuje o 47 bodů více než na základní škole. Naopak žáci na odborných učilištích dosahují v průměru o 41 bodů nižšího skóre oproti žákům základních škol, což je tedy ze všech navštěvovaných druhů škol nejméně.

Souhrnně lze tedy konstatovat, že finanční gramotnost pozitivně souvisí se socioekonomickým statusem a je vyšší u studentů na gymnáziích či střední odborné škole s maturitou oproti žákům, kteří navštěvují základní školu. Naopak negativní souvislost zde v porovnání s referenční skupinou (ZŠ) je spojena s navštěvováním učiliště bez maturity. Dívky v porovnání k chlapcům dosahují také nižší finanční gramotnosti.

Akaikeho informační kritérium (AIC) je u modelování významným kritériem a lze na jeho základě porovnávat modely a jejich fit. U prvního modelu AIC dosahuje hodnoty 56 185, což je znatelné snížení oproti hodnotě AIC u nulového modelu. Při srovnání hodnot vnitrotřídního korelačního koeficientu (ICC) však můžeme pozorovat značný pokles oproti nulovému modelu. ICC se snížil z 42 % na 14 %, což značí, že zařazením nezávislých proměnných do našeho modelu se podařilo vysvětlit značnou část variability mezi školami.

3.1.2. Model: Finanční gramotnost a nejvyšší vzdělání rodičů

H2: Děti s rodiči s vyšším vzděláním dosahují vyššího skóre ve finanční gramotnosti než děti rodičů s nižším vzděláním.

Ve druhém modelu je testována hypotéza, která na základě výzkumu Katrňáka (2004) předpokládá, že děti s rodiči, kteří dosáhli vyššího vzdělání, mají lepší skóre ve finanční gramotnosti. V porovnání s předchozím modelem je tedy pouze nahrazen index ekonomického,

sociálního a kulturního postavení za nejvyšší vzdělání rodičů. Kontrolní proměnné zůstávají stejné. Předpoklady byly opět splněny.

Tabulka 6: Model 2 - Vztah nejvyššího vzdělání rodičů a finanční gramotnosti; $n = 4793$

	Odhad (b)	Směrodatná chyba (SE)	CI 95% spodní hranice	CI 95% horní hranice	p-hodnota
Konstanta	467,5	4,72	458,21	476,77	< 0,001
Nejvyšší vzdělání rodičů: střední škola s maturitou	20,5	4,34	11,89	29,08	< 0,001
Nejvyšší vzdělání rodičů: vyšší odborná škola	20,4	7,36	5,68	35,14	0,006
Nejvyšší vzdělání rodičů: vysoká škola	22,3	4,62	13,12	31,42	< 0,001
Pohlaví (dívka)	-23,3	2,90	-29,02	-17,50	< 0,001
Víceleté gymnázium	126,2	6,08	114,24	138,09	< 0,001
Čtyřleté gymnázium	112,5	6,88	99,03	125,99	< 0,001
Střední škola s maturitou	49,0	5,95	37,36	60,71	< 0,001
Střední učiliště bez maturity	-42,9	7,22	-57,11	-28,76	< 0,001

Zdroj: ČŠI, dataset PISA 2022 – finanční gramotnost

AIC Modelu 2: 55 553, R^2 Marginal 0,344, R^2 Conditional 0,443

ICC = 15,03 %, residuální rozptyl individuální: 5764, residuální rozptyl skupin 1020

Referenční kategorie = pohlaví (chlapec), druh školy (základní škola), nejvyšší vzdělání rodičů (nejvýše střední škola bez maturity)

Druhý regresní model ukázal všechny nezávislé proměnné opět jako statisticky signifikantní v souvislosti s finanční gramotností. Celkově se nejvyšší vzdělání rodiče ukázalo jako významný prediktor finanční gramotnosti, avšak tendence není postupně rostoucí. Žáci s rodiči, kteří dosáhli maturity jako nejvyššího vzdělání, se již liší od žáků s rodiči, kteří mají nejvýše vystudovanou střední školu bez maturity, o 21 bodů, s tím, že dosahují ve finanční gramotnosti lepších výsledků. Podobný výsledek mají ve skóre finanční gramotnosti žáci, jejichž rodiče jako nejvyššího stupně vzdělání dosáhli vyšší odborné školy ($b = 20$), avšak zde je vhodné upozornit na vyšší směrodatnou chybu odhadu ($SE = 7,36$). I žáci s rodiči, kteří dosáhli na vysokoškolský titul, vykazují vyšší skóre ve finanční gramotnosti než žáci s rodiči, již vystudovali nejvýše na střední školu bez maturity, a to konkrétně o 22 bodů při ponechání stejných hodnot u ostatních proměnných. Lze tedy sledovat, že je zde primárně diverzita mezi žáky s rodiči, kteří dosáhli nejvýše na střední školu bez maturity a žáky, u kterých dosáhli rodiče alespoň na maturitu.

Hypotéza 2 testovala předpoklad, zda děti s rodičem s vyšším vzděláním dosahují vyššího skóre ve finanční gramotnosti než děti rodičů s nižším vzděláním. Tato hypotéza je částečně splněna. Oproti naší referenční kategorii, která představovala jako nejvyšší dosažené vzdělání střední

školu bez maturity, je u ostatních žáků s rodiči s vyšším vzděláním zaznamenán pozitivní efekt na finanční gramotnost. Nelze zde však spatřovat obecnou vzestupnou tendenci, jelikož děti rodičů s maturitou, VOŠ i VŠ vycházely velmi podobně. Nejvyšší finanční gramotnost mají dle modelu děti s vysokoškolsky vzdělanými rodiči ($b = 22,3$), avšak při pohledu na konfidenční intervaly, které se pro VŠ, VOŠ i střední školu překrývají a s přihlédnutím k tomu, že u finanční gramotnosti je směrodatná odchylka 100, lze tento rozdíl považovat za zanedbatelný.

Při pohledu na kontrolní proměnné lze pozorovat podobné výsledky jako v modelu 1. Dívky dosahují menšího skóre ve finanční gramotnosti než chlapci a význam zde má i druh školy. Stále má oproti studiu na základní škole na finanční gramotnost pozitivní efekt studium střední školy s maturitou, čtyřletého gymnázia či osmiletého gymnázia. Naopak žáci středních škol bez maturity dosahují nižšího skóre ve finanční gramotnosti. Tyto kontrolní proměnné jsou tedy jak statisticky signifikantní, tak zároveň reálně vysvětlují velkou část rozdílů.

Hodnota AIC pro model 2 je 55 554, což je méně v porovnání s modelem 1 a značí to, že model lépe odpovídá datům. Na druhou stranu nám model 2 ponechává větší část variability mezi skupinami ($ICC = 15 \%$). Ve srovnání s nulovým modelem je to však opět značný rozdíl, a i tento model tedy dokázal vysvětlit podstatnou část meziskupinové variability.

3.1.3. Model 3: Finanční gramotnost, ESCS a postoje k finančním záležitostem

H3: Vztah mezi socioekonomickým statusem žáka a finanční gramotností je částečně mediován skrze postoje žáků k finančním záležitostem.

Třetí model nám má pomoci ověřit, zda je vztah mezi indexem ESCS a finanční gramotností částečně mediován přes postoje žáků k finančním záležitostem. Dle Bourdieu (1986) reprodukce nerovností nemusí probíhat pouze přímým přenosem ekonomického nebo objektivizovaného kulturního kapitálu, ale významnou roli má vtělený kulturní kapitál zahrnující postoje, který je předáván z rodiče na dítě. Tento pohled sdílel i Katrňák (2004), který vnímal rozdílnost postojů rodičů, jež byly následně přenášeny na děti a následně se promítaly na jejich vzdělávání. Postoje a jejich souvislost s finanční gramotností potvrdili následně ve svých výzkumech Beutler a Dickson (2008) nebo Grohmann a kolektiv (2015).

Model 3 vychází ze stejného základu proměnných jako model 1, avšak je doplněn o mediátor, jímž budou postoje k finančním záležitostem. Předpoklady byly testovány jak pro výsledný

model finanční gramotnosti, tak model mediátoru, u kterého byla narušena normalita rozdělení reziduí. Vzhledem k velkému výběrovému vzorku by to však nemělo analýzu ohrozit.

Tabulka 7: Model 3 – Vztah indexu ekonomického, sociálního a kulturního postavení, postojů k finančním záležitostem a finanční gramotnosti; n = 4341

	Odhad (b)	Směrodatná chyba (SE)	CI 95 % spodní hranice	CI 95 % horní hranice	p-hodnota
Konstanta	494,8	3,34	488,18	501,33	< 0,001
Postoje k finančním záležitostem	4,7	1,56	1,55	7,78	0,003
ESCS	15,9	1,96	11,99	19,78	< 0,001
Pohlaví (dívka)	-23,0	3,04	-29,00	-16,91	< 0,001
Víceleté gymnázium	111,1	6,30	99,27	122,95	< 0,001
Čtyřleté gymnázium	100,7	6,80	87,35	114,03	< 0,001
Střední škola s maturitou	44,2	5,65	33,16	55,32	< 0,001
Střední učiliště bez maturity	-36,7	7,32	-51,10	-22,34	< 0,001

Zdroj: ČŠI, dataset PISA 2022 – finanční gramotnost

AIC Modelu 3: 50 161, R² Marginal 0.350, R² Conditional 0,434

ICC = 13,03 %, residuální rozptyl individuální: 5591, residuální rozptyl skupin 838

Referenční kategorie = pohlaví (chlapec), druh školy (základní škola)

Výsledky regresního modelu pro mediátor (zde neprezentovány) ukázaly, že socioekonomický index má statisticky signifikantní pozitivní efekt na postoje. Zvýšení ESCS o jednu směrodatnou odchylku vede ke zvýšení hodnoty postoje o 0,08 standardizované jednotky, což však značí slabý vztah. I když je vztah slabý, můžeme předpokládat, že žáci s vyšším socioekonomickým statusem vykazují pozitivnější přístup k finančním záležitostem. Postoje k finančním záležitostem se zároveň ukazují i jako statisticky signifikantní prediktor finanční gramotnosti. Navýšení postoje k finančním záležitostem o jednu směrodatnou odchylku za předpokladu statistické kontroly ostatních nezávislých proměnných je spojeno s nárůstem skóre finanční gramotnosti o 5 bodů. Vztah je tedy statisticky signifikantní, ale velmi slabý. Kontrolní proměnné v modelu jsou stále signifikantní i prakticky významné.

Přímý efekt ESCS na finanční gramotnost je po zahrnutí mediátoru jak statisticky signifikantní, tak i věcně významný ($b = 15,9$). Nepřímý efekt má naopak hodnotu pouze 0,36. Převážná část efektu socioekonomického statusu je tedy stále přímá. Na základě statistické signifikance lze sice potvrdit hypotézu, že postoje žáků k financím částečně zprostředkovávají vztah mezi ESCS a finanční gramotností, nicméně tento nepřímý efekt je pouze marginální.

Akaikeho informační kritérium (AIC) výsledného modelu je 50 161, což představuje pokles oproti předešlým modelům, a tedy lepší shodu s daty. Hodnota ICC 13 % je z modelů prozatím nejnižší, rozdíl oproti prvnímu modelu je však mírný.

3.1.4. Model 4: Finanční gramotnost, ESCS, zapojení rodičů do finančních záležitostí a rodinná podpora

H4: *Komunikace mezi dětmi a rodiči o finančních tématech a obecná rodinná podpora vykazují pozitivní souvislost s úrovní finanční gramotnosti dětí.*

Pro čtvrtý model je naším hlavním cílem otestovat hypotézu o vztahu mezi komunikací o finančních záležitostech, podporou rodiny a finanční gramotností. V modelu však také předpokládáme, že významným prediktorem bude socioekonomický status, jelikož Gudmunson a Danes (2011) upozorňují, že komunikaci, která je jak součástí zapojení rodičů do finančních záležitostí, tak i rodinné podpory, mohou ovlivňovat rodinné charakteristiky, mezi které řadí i socioekonomický status. Zároveň socioekonomický status na základě předchozích výzkumů (např. Kim et al., 2011; Silinskas et al., 2021) i našich výsledků souvisí s finanční gramotností. Tudíž se pokusíme zjistit, zda část efektu socioekonomického statusu nelze vysvětlit skrze zapojení rodičů do finančních záležitostí či rodinnou podporou.

Model tedy bude obsahovat dva mediátory, kterými budou právě zapojení rodičů do finančních záležitostí a rodinná podpora. Předpoklady byly nejprve kontrolovány pro modely mediátorů, u kterých byla narušena normalita rozdělení reziduí. Máme však velký výběrový vzorek, a analýzu by to tedy ohrozit nemělo. Pro výsledný model byly všechny předpoklady splněny.

Tabulka 8: Model 4 – Vztah indexu ekonomického, sociálního a kulturního postavení, zapojení rodičů do finančních záležitostí, rodinné podpory a finanční gramotnosti; $n = 3930$

	Odhad (b)	Směrodatná chyba (SE)	CI 95% spodní hranice	CI 95% horní hranice	p-hodnota
Konstanta	493,8	3,47	486,95	500,58	< 0,001
Zapojení rodičů do finančních záležitostí	-4,5	1,29	-7,03	-1,91	< 0,001
Rodinná podpora	0,5	1,55	-2,55	3,61	0,73
ESCS	17,4	2,13	13,12	21,59	< 0,001
Pohlaví (dívka)	-24,6	3,07	-30,66	-18,49	< 0,001
Víceleté gymnázium	111,9	6,22	99,72	124,16	< 0,001
Čtyřleté gymnázium	100,7	6,94	87,13	114,35	< 0,001
Střední škola s maturitou	45,8	5,72	34,58	57,02	< 0,001
Střední učiliště bez maturity	-31,6	7,72	-46,80	-16,40	< 0,001

Zdroj: ČŠI, dataset PISA 2022 – finanční gramotnost

AIC Modelu 4: 45 558, R^2 Marginal 0.353, R^2 Conditional 0,437

ICC = 13,04 %, residuální rozptyl individuální: 5615, residuální rozptyl skupin: 841

Referenční kategorie = pohlaví (chlapec), druh školy (základní škola)

Při interpretaci začneme s regresními modely pro mediátory (zde neprezentovány), které ukazují, že index ekonomického, sociálního a kulturního postavení pozitivně souvisí s podporou v rodině. Zvýšení ESCS o jednu směrodatnou odchylku souvisí se zvýšením hodnoty rodinné podpory o 0,13 standardizované jednotky. Tento vztah je signifikantní, ale jedná se o slabý vztah. Naopak u proměnné zapojení rodičů do finančních záležitostí socioekonomický status není statisticky signifikantní (p -hodnota = 0,096). Žáci s vyšším ESCS tedy zažívají větší rodinnou podporu, i když efekt je slabý, ale se zapojením rodičů do finančních záležitostech vyšší status nesouvisí.

Ve výsledném modelu finanční gramotnosti (Tabulka 8) se však rodinná podpora neukazuje jako signifikantní ve vztahu k finanční gramotnosti (p -hodnota = 0,73). Naopak se zde projevuje ve vztahu s finanční gramotností statisticky signifikantní zapojení rodičů do finančních záležitostí. Přičemž při zvýšení zapojení rodičů do finančních záležitostí o jednu směrodatnou odchylku se za předpokladu statistické kontroly ostatních nezávislých proměnných u žáků sníží skóre finanční gramotnosti o 5 bodů. Negativní vztah v této oblasti je překvapivý, ale je vhodné zmínit, že tento efekt je velmi slabý. Zejména vzhledem ke kontextu, kde mezinárodní průměr zemí je 500 a SD má hodnotu 100. Kontrolní proměnné byly opět ve výsledném modelu signifikantní.

Hypotéza 4 předpokládající, že komunikace mezi dětmi a rodiči o finančních tématech a obecná rodinná podpora vykazují pozitivní souvislost s úrovní finanční gramotnosti dětí, se tedy na základě výsledků nepotvrdila. Index rodinné podpory se neukázal jako statisticky signifikantní faktor pro finanční gramotnost. Komunikace o finančních tématech, reprezentována proměnnou zapojení rodičů do finančních záležitostí, se sice prokázala jako signifikantní, avšak měla neočekávaně negativní souvislost s finanční gramotností. Jako významný prediktor jsme do modelu zapojili rovněž ESCS s předpokladem, že by proměnné zapojení rodičů ve finančních záležitostech a rodinná podpora mohly částečně mediovat vztah s finanční gramotností. To se však také nepotvrdilo a ESCS má v tomto modelu pouze přímý vztah k finanční gramotnosti.

AIC modelu 4 má hodnotu 45 558 a vnitrotřídní korelační koeficient je 13 %, což je podobná hodnota jako v modelu 3.

3.1.5. Model 5: Finanční gramotnost, ESCS, zapojení rodičů do finančních záležitostí a sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení

H5: Vztah rodinného zapojení do finančních záležitostí a finanční gramotnosti je částečně mediován přes finanční sebedůvěru.

Na základě aktuálních studií (Silinskas et al., 2021, 2023) předpokládáme, že mezi zapojením rodičů do finančních záležitostí a finanční gramotností nemusí být vztah přímý. Do modelu je proto zapojen i mediátor – sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení. Kromě zapojení rodičů do finančních záležitostí do modelu zahrneme i proměnnou finanční vzdělávání ve školních hodinách, které může mít rovněž souvislost se sebevědomím ve finančních záležitostech a finanční gramotností. Proměnná byla zahrnuta na základě výzkumu Silinskase a kolektivu (2023), kteří zjistili, že finanční vzdělávání ve školních hodinách může mít s finanční gramotností jak pozitivní přímou souvislost, tak nepřímou skrze sebevědomí. Tato proměnná byla zařazena, aby nedošlo k případnému zkreslení vnímané souvislosti mezi rodinným zapojením a sebedůvěrou.

Kontrolními proměnnými v modelu jsou socioekonomický index, pohlaví a druh školy. Nejprve byly předpoklady zkontrolovány pro model mediátoru, kde byla mírně narušena normalita rozdělení reziduí. Vzhledem k velkému výběrovému vzorku však můžeme postupovat dále bez obav ze zkreslení výsledků. Předpoklady pro výsledný model byly splněny.

Tabulka 9: Model 5 – Vztah zapojení rodičů do finančních záležitostí, sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení a finanční gramotnosti; $n = 4340$

	Odhad (b)	Směrodatná chyba (SE)	CI 95% spodní hranice	CI 95% horní hranice	p-hodnota
Konstanta	492,8	3,24	486,46	499,21	< 0,001
Zapojení rodičů do finančních záležitostí	-5,1	1,19	-7,45	-2,74	< 0,001
Finanční vzdělávání ve školních hodinách	-3,7	1,58	-6,83	-0,48	0,02
Sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení	11,2	1,35	8,49	13,85	< 0,001
ESCS	15,9	1,95	12,03	19,78	< 0,001
Pohlaví (dívka)	-20,1	3,03	-26,08	-14,03	< 0,001
Víceleté gymnázium	105,5	5,91	93,91	117,14	< 0,001
Čtyřleté gymnázium	95,1	6,67	82,04	108,24	< 0,001
Střední škola s maturitou	42,6	5,44	31,94	53,29	< 0,001
Střední učiliště bez maturity	-33,1	7,13	-47,07	-19,06	< 0,001

Zdroj: ČŠI, dataset PISA 2022 – finanční gramotnost

AIC Modelu 5: 50 048, R^2 Marginal 0.363, R^2 Conditional 0,438

ICC = 11,88 %, residuální rozptyl individuální: 4875, residuální rozptyl skupin 739

Referenční kategorie = pohlaví (chlapec), druh školy (základní škola)

Výsledky regresního modelu mediátoru (zde neprezentovány), kterým je zde sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení, ukazují, že zapojení rodičů do finančních záležitostí i finanční vzdělávání ve školních hodinách vykazuje pozitivní souvislost s finančním sebevědomím žáka. Při zvýšení zapojení rodičů o jednu směrodatnou odchylku se sebevědomí žáka zvýší o 0,12 směrodatné odchylky. U působení školy je tento nárůst nižší, při navýšení proměnné finančního vzdělávání ve školách o jednu směrodatnou odchylku se sebevědomí zvýší o 0,06 směrodatné odchylky, což je velmi slabý efekt.

Při pohledu na výsledný model finanční gramotnosti vychází sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení jako statisticky signifikantní (Tabulka 9). Při navýšení sebevědomí žáka o jednu směrodatnou odchylku při kontrole ostatních nezávislých proměnných žáci dosahují ve finanční gramotnosti o 11 bodů více. Zapojení rodičů do finančních záležitostí i finanční vzdělávání ve školních hodinách se rovněž ukázaly ve výsledném modelu jako signifikantní. Tyto proměnné však mají s finanční gramotností žáků negativní vztah. Tedy při nárůstu indexu zapojení rodičů o 1 směrodatnou odchylku se sníží finanční gramotnost žáka o 5 bodů a v případě zvýšení indexu finančního vzdělávání ve

školních hodinách o 1 směrodatnou odchylku žáci vykazují finanční gramotnost o 4 body nižší. Tato snížení jsou však v kontextu finanční gramotnosti spíše marginální.

Naším cílem však nebylo pouze popsat přímé, ale i nepřímé vztahy. Dle výsledků lze konstatovat, že část efektu zapojení rodičů do finančních záležitostí je zprostředkováno skrze sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení. Navýšení indexu zapojení rodičů o jednu směrodatnou odchylku souvisí nepřímo přes sebevědomí s nárůstem finanční gramotnosti o 2 body, což je sice velmi slabý efekt, ale je zde zřejmé, že finanční sebevědomí v digitálním prostředí může sloužit jako mechanismus, který částečně zprostředkovává vztah mezi rodinou a finanční gramotností.

Při analýze byl testován i alternativní model (zde neprezentován), ve kterém místo sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení jako mediátor sloužilo sebevědomí ve finančních záležitostech, které neprobíhá za pomoci technologií. Pro interpretaci byl však zvolen pouze model se sebevědomím v digitálním prostředí, jelikož jde o aktuálnější koncept a na jeho významnost poukazují i Silinskas a kolektiv (2023). Výsledky byly velmi podobné. Vztah zapojení rodičů a finanční gramotnosti je rovněž částečně zprostředkován skrze sebevědomí ve finančních záležitostech v reálném prostředí a tento nepřímý efekt má velikost 3 bodů. V porovnání s průměrným mezinárodním skóre 500 bodů lze však rozdíl jednoho bodu považovat za zanedbatelný.

Celkově lze potvrdit stanovenou hypotézu, která předpokládá, že vztah rodinného zapojení do finančních záležitostí a finanční gramotnosti je částečně mediován finančním sebedůvěrou, jde však o velmi slabou mediaci.

Hodnota AIC modelu 5 je 50 048 a ICC je 12 %.

3.1.6. Shrnutí modelů

U jednotlivých modelů byly otestovány stanovené hypotézy a nyní se na modely podíváme komplexněji (Tabulka 10). Ve všech modelech byla potvrzena vhodnost zařazení kontrolních proměnných. Dívky mají oproti chlapcům ve finanční gramotnosti o 20 až 25 bodů nižší skóre. Druhy škol poté dokázaly podchytit značnou část variability na úrovni škol, kdy ICC při nulovém modelu činí 42 %, zatímco v našich modelech s nezávislými proměnnými se pohybuje mezi 12 % až 15 %. Nejnižší hodnota ICC (12 %) vychází u pátého modelu, hodnoty ICC se však u modelů neliší nijak markantně. U modelů jsme zároveň uváděli Akaikeho informační kritérium, které je nejmenší u modelu 4, což znamená, že tento model nejlépe odpovídá datům.

Tabulka 10: Srovnání modelů

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Konstanta	489,1	467,5	494,8	493,8	492,8
Nejvyšší vzdělání rodičů: střední škola s maturitou	-	20,5*	-	-	-
Nejvyšší vzdělání rodičů: vyšší odborná škola	-	20,4*	-	-	-
Nejvyšší vzdělání rodičů: vysoká škola	-	22,3*	-	-	-
Postoje k finančním záležitostem	-	-	4,7*	-	-
Rodinná podpora	-	-	-	0,5	-
Zapojení rodičů do finančních záležitostí	-	-	-	-4,5*	-5,1*
Finanční vzdělávání ve školních hodinách	-	-	-	-	-3,7*
Sebevědomí ve finančních záležitostech s využitím digitálních zařízení	-	-	-	-	11,2*
ESCS	16,2*	-	15,9*	17,4*	15,9*
Pohlaví (dívka)	-22,6*	-23,3*	-23,0*	-24,6*	-20,1*
Víceleté gymnázium	115,1*	126,2*	111,1*	111,9*	105,5*
Čtyřleté gymnázium	103,7*	112,5*	100,7*	100,7*	95,1*
Střední škola s maturitou	47,1*	49,0*	44,2*	45,8*	42,6*
Střední učiliště bez maturity	-40,6*	-42,9*	-36,7*	-31,6*	-33,1*
AIC	56 185	55 553	50 151	45 558	50 048
ICC	13,60 %	15,03 %	13,03 %	13,04 %	11,88 %

Zdroj: ČŠI, dataset PISA 2022 – finanční gramotnost

Hvězdička * značí statisticky signifikantní efekt (p -hodnota $< 0,05$)

Referenční kategorie = pohlaví (chlapec), druh školy (základní škola), nejvyšší vzdělání rodičů (nejvýše střední škola bez maturity)

3.2. Diskuze

V rámci diplomové práce byly testovány vztahy mezi rodinným prostředím a finanční gramotností, naše výsledky si následně pokusíme dosadit do širšího kontextu teorií a empirických výzkumů. První hypotéza, podle níž vyšší socioekonomický status žáka pozitivně souvisí s vyšší úrovní finanční gramotnosti, byla potvrzena. Tento vztah lze teoreticky ukotvit v konceptu kapitálů Pierra Bourdieu (1986). Přestože přímo s pojmem finanční gramotnosti nepracoval, jeho teorie reprodukce sociální nerovnosti prostřednictvím přenosu kapitálů nabízí vhodný rámec pro interpretaci našich výsledků, kdy index ekonomického, sociálního a kulturního postavení z dat PISA řádně pokrývá různé formy kapitálů a poukazuje na rozdílnost podmínek, ve kterých žáci vyrůstají.

U žáků byl ekonomický kapitál zjišťován zejména pomocí majetku v domácnosti, což může být vhodně i z hlediska vědomostí dítěte, které má větší informovanost o majetku než o příjmu rodičů, který rovněž může být citlivým tématem. Děti, které mají k majetku přístup, se pak mohou lépe učit s ním nakládat, jelikož to mohou sledovat i u svých rodičů, což může být vysvětleno za pomoci pozorování z teorie sociálního učení od Bandury (1977). Děti tedy mohou sledovat větší množství finančních úkonů, ze kterých mohou čerpat informace.

Zejména je zde však důležitý kulturní kapitál, a to nejenom objektivizovaný v podobě knih, ze kterých děti mohou čerpat informace, ale je zde významný vtělený kulturní kapitál, kam můžeme zařadit znalosti a postoje. Tento kapitál v podobě znalostí a postojů se rodiče snaží předávat svým dětem. Zde se předpokládá, že rodiče s vyšším socioekonomickým statutem mohou mít více času a zdrojů na tento přenos, a mohou tak lépe edukovat i své děti a předávat jim znalosti a postoje, které se mohou týkat právě financí a finanční gramotnosti, čímž předávají dětem určitou výhodu do života. Naše výsledky jsou v souladu s teorií Bourdieu a mají své podporovatele i v oblasti empirického výzkumu. Například Anders a kolektiv (2023) zkoumali finanční gramotnost ve Velké Británii, kde také našli značné rozdíly mezi žáky. Shodnost s výzkumem Anderse však nalezneme i v tom, že socioekonomický status bere jako výchozí proměnnou v souvislosti s finanční gramotností a snaží se ho rozšiřovat a vysvětlit část rozdílů i přes jiné faktory. Mezi výzkumníky však nalezneme k tomuto vztahu i kritiku, která se týká zejména podceňování procesů v rámci finanční socializace (např. Gudmunson & Danes, 2011; Grohmann et al., 2015).

Nyní se podíváme na výsledky druhého modelu, který částečně potvrdil hypotézu, že děti s rodičem s vyšším vzděláním dosahují vyššího skóre ve finanční gramotnosti než děti rodičů s nižším vzděláním. Primárně zde však byl nalezen rozdíl ve finanční gramotnosti mezi dětmi

s rodiči, kteří dosáhli maximálně střední školy bez maturity, a rodičů, kteří dosáhli alespoň na maturitu. Tato hypotéza byla formována na myšlenkách Katrňáka (2004), který však zejména zkoumal diverzitu mezi žáky rodičů dělníků bez maturity a dětmi z rodin s vysokoškolsky vzdělanými rodiči. Tuto rozdílnost se nám podařilo prokázat, přičemž žáci z vysokoškolsky vzdělaných rodin mají o 22 bodů vyšší skóre finanční gramotnosti než žáci rodičů se střední školou bez maturity. Neplatí zde však lineární tendence.

Katrňák (2004) přišel rovněž s myšlenkou, že vztah mezi vzděláním rodiče a znalostmi nemusí být pouze přímý. Vzdělání rodičů dle něj nezaručuje jeho předání na další generaci. Velmi tedy záleží na jednání a postojích rodičů, což souhlasí s aktuálními pohledy (např. Gudmunson & Danes, 2011), že u proměnných jako vzdělání rodičů či socioekonomický index může být část efektu na finanční gramotnost vysvětlena nepřímo pomocí další proměnných.

V modelu 3 tedy byly přidány postoje k finančním záležitostem, jejichž významnost ve svých výzkumech potvrzovali autoři jako Beutler a Dickson (2008) nebo Jorgensen a Savla (2010). Autoři upozorňují na tento faktor, jelikož přenos postojů je v rámci socializaci důležitý a samozřejmě se nemusí týkat pouze postojů k financím, ale také ke vzdělání. V našem kontextu však byla možnost primárně zkoumat postoje k financím, u kterých naše výsledky prokázaly pozitivní souvislost s finanční gramotností, a částečně také zprostředkovávaly vztah mezi socioekonomickým indexem a finanční gramotností, i když tento nepřímý vztah byl velmi slabý. Ve výzkumu Beutler a Dickson (2008) vyšly postoje k finančním záležitostem také jako signifikantní. Přičemž autoři upozorňovali zejména na negativní přenos postojů, který může pocházet z rodin s horším přístupem k finančním zdrojům. Tento vztah mezi ESCS a postoji k finančním záležitostem byl také v naší analýze nalezen, byl však velmi slabý. Další pohled přinesli Jorgensen a Savla (2010), kteří upozorňovali na důležitou roli rodiny v předávání postojů, ale spíše spatřovali větší význam těchto postojů k financím přímo ve finančním chování dětí. Musíme zároveň brát v potaz, že přenos postojů bude jedním z více mechanismů, skrze které rodina a její socioekonomické podmínky působí na finanční rozvoj dítěte, a proto náš vztah mezi postoji a finanční gramotností vyšel velmi slabý. Je také vhodné připomenout, že ač se dotazník PISA snaží postihnout i rodinnou situaci žáků, je zde větší zaměření na školu, jelikož se na základě výzkumu může hodnotit efektivita vzdělávacích systémů, což může částečně omezit detailnost rodinných proměnných.

V následném modelu 4 byly zkoumány jak explicitní, tak implicitní faktory rodinné finanční socializace. Podporu dětí zdůrazňoval Moschis (1985), přičemž ji zmiňoval zejména v kontextu komunikace, kde vytvoření příjemného prostředí pro děti, v němž se nebudou bát diskutovat,

může podpořit jejich učení. Významnost podpory zmiňovali i Ryan a Deci (2000,2020), kteří také kladli důraz na vytvoření podpůrného prostředí pro děti, které je motivuje k učení. Obecnou podporu ze strany rodičů však zařadili do svého výzkumu i Susanti a Kemala (2023). Dne nich je rodinná podpora významná pro rozvoj finančních gramotnosti. Tento předpoklad se však v naší analýze nepodařilo potvrdit, což může být způsobeno tím, že finanční gramotnost je souhra mnoha faktorů a samotné vytvoření podpůrného prostředí nestačí. V našich výsledcích však již vyšel signifikantní vztah mezi zapojením rodičů do finančních záležitostí, které zastupuje komunikaci s rodiči o financích, avšak proti očekávání vyšel tento vztah negativní, i když byl zároveň velmi slabý. Toto tvrzení stojí proti většině výzkumů (např. Moreno-Herrero et al., 2018; Vitt et al., 2000; Grohmann et al., 2015). Tento nesoulad může být způsoben například operacionalizací zapojení do finančních záležitostí v podobě frekvence komunikace s rodiči. V tomto konceptu však chybí kvalita této komunikace, na kterou autoři také upozorňovali. Gudmunson a Danes (2011), Grohmann et al. (2015), nebo i Moschis (1985) kladli důraz na to, že se musí jednat o otevřenou komunikaci, diskuzi, kde se mohou vyjadřovat bez obav obě dvě strany, což zde zahrnuto nebylo. Náš výsledek však není pouze v rozporu s předchozími výzkumy, ale má svou podporu ve výzkumu Silinskase a kolektivu (2021), kteří upozorňovali, že tento vztah nemusí být prokázán jako signifikantní, či může být dokonce mírně negativní. Jednou z možných argumentací může být také to, že komunikace může přicházet až v situaci, kdy má žák s financemi či jejich pochopením problém. Alternativně nabízí Silinskas a kolektiv (2021) vysvětlení, že pokud rodiče zasahují do finančních záležitostí moc často, může to omezit autonomii dětí, jejíž potřebu zdůrazňovali i Ryan a Deci (2000), což může děti omezit v dalším rozvoji učení finančních znalostí. Negativní souvislost je však slabá a je potřebné ji interpretovat opatrně. Tato slabá negativní souvislost mohla vzniknout například i na základě rozdílů ve formě komunikace, a nemůžeme tedy z toho jednoduše usoudit, že zapojení rodiny do finančních záležitostí je škodlivé.

Zapojení rodičů do finančních záležitostí bylo dále zkoumáno v souvislosti s finanční gramotností, avšak jako nepřímý faktor přes sebevědomí ve finančních záležitostech. Dle Ryana a Deciho (2000) by měli rodiče dát dětem příležitost k růstu právě zapojením do diskuzí, což může posílit jejich pocit kompetentnosti, což potvrzoval i výzkum Silinskase a kolektivu (2023), kde se vztah mezi rodinným zapojením a sebevědomím ukázal jako pozitivní. Tento poznatek potvrdily i naše výsledky, efekt je však slabý. Pokud se však vytvoří toto sebevědomí, je dle Bandury (1977) větší pravděpodobnost v dosažení lepších znalostí. Tento předpoklad souhlasí i s výsledky Silinskase a kolektivu (2023), že děti s vyšším sebevědomím ve finančních záležitostech vykazují vyšší skóre ve finanční gramotnosti. Také upozorňovali, že

ve finském prostředí jde zejména o finanční sebevědomí ve finančních záležitostech v digitálním prostředí. V českém kontextu se však finanční sebevědomí v digitálním prostředí a v reálném prostředí výrazně neliší v souvislosti s finanční gramotností. Analýza dat z České republiky nám ukázala, že část efektu zapojení rodiny do finančních záležitostí je zprostředkováno skrze sebevědomí ve finančních záležitostech. Děti, které tedy komunikují s rodiči o penězích, mohou díky interakcím získat větší pocit kompetentnosti a sebevědomí, což následně může pozitivně souviset s finanční gramotností. Tento zprostředkovaný vztah, ač slabý, nám může pomoci vysvětlit, proč přímá souvislost mezi zapojením rodiny do finančních záležitostí a finanční gramotností může být slabá či negativní. Pozitivní vztah zapojení rodiny s finanční gramotností může probíhat právě přes zvýšení sebevědomí a přímo získané znalosti takový účinek nemají. Finanční socializace je opravdu komplexní a je zde vidět, že opravdu nemusí jít jen o explicitní obsah komunikace, ale jde o její podobu, která by měla být podporující.

Výsledky však mají i určité limity. Prvním z nich je, že v rámci analýz nebylo zohledněno vážení dat, výběrový vzorek žáků však obsahoval 4947 a výsledky by měly tedy být relativně stabilní. Dále je vhodné brát v úvahu, že i přes nalezení signifikantních souvislostí mezi rodinným prostředím nelze vzhledem k povaze dat, které byly sesbírány v jednom časovém okamžiku, přisuzovat vztahům směry, a odvozovat tedy příčinné souvislosti.

Výzkum PISA má také jako primární cíl testovat gramotnosti žáků kvůli vyhodnocování vzdělávacích systémů. Ve výzkumu jsou zahrnuté rodinné proměnné, avšak nejsou zde v takové míře a takovém rozsahu jako školní proměnné. Možným limitem také může být analýza pouze na základě žakovského dotazníku. V některých ročnících byl zahrnut i rodičovský dotazník, který by jistě poskytl další zajímavá data.

4. ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit, jak souvisí rodinné prostředí s finanční gramotností u patnáctiletých žáků. Pro analýzu bylo využito hierarchické regresní modelování, kde byly testovány jak přímé, tak nepřímé souvislosti rodinného prostředí s finanční gramotností. Jako hlavní faktor se ukázal socioekonomický status žáka, který má pozitivní souvislost s finanční gramotností. Zároveň o ESCS můžeme tvrdit, že jde o robustní prediktor, jelikož se ukazoval jako významný napříč modely. Dalším silným rodinným faktorem je nejvyšší vzdělání rodičů, který byl ve druhém modelu otestováno místo ESCS. Při porovnání žáků na základě vzdělání jejich rodičů jsme zjistili, že žáci, jejichž rodiče dokončili alespoň maturitu, dosahují vyšších výsledků ve finanční gramotnosti než žáci s rodiči, kteří dosáhli nejvýše na střední školu bez maturity.

Nevýznamným faktorem se pro vysvětlení finanční gramotnosti naopak ukázala rodinná podpora. Další nalezené vztahy byly již spíše slabé. Přímé pozitivní vztahy s finanční gramotností byly však ještě nalezeny u postojů k finančním záležitostem. Zároveň se ukázala jako statisticky signifikantní nepřímá pozitivní souvislost mezi ESCS a finanční gramotností skrze postoje k finančním záležitostem, jde však o vztah velmi slabý.

Přímý vztah zapojení rodičů ve finančních záležitostech s finanční gramotností se neočekávaně ukázal jako negativní, opět se však jednalo o slabý vztah. Po přidání mediátoru mezi zapojení rodičů do finančních záležitostí a finanční gramotnost se však nepřímý vztah ukázal jako pozitivní, a to právě skrze sebevědomí žáků ve finančních záležitostech. I tento nepřímý vztah je však slabý.

Tyto poznatky nám tedy ukazují, že je důležité se na rodinné prostředí dívat komplexněji, jelikož se zde nacházejí nepřímé souvislosti, které však mají v rámci finanční socializace své místo a neměli bychom je ignorovat. Klíčovými prediktory finanční gramotnosti však stále zůstávají socioekonomický status či nejvyšší vzdělání rodičů.

Na význam rodinné finanční rodinné socializace výrazně poukazovali Gudmunson a Danes (2011), kteří nebyli spokojeni s opomíjením některých faktorů a jejich skrytí pod sociodemografické faktory. Dle nich je tedy důležitý v této oblasti další výzkum, s čímž souhlasím. Je však vhodné i zmínit, že kromě rodiny hrají významnou roli vrstevníci nebo škola, což bylo vidět jak na rozdílnosti jednotlivých škol, tak v kontrolní proměnné druh školy. Rodinné mechanismy by však také mohly být více prozkoumány. Pro další výzkum by mohl

být vhodný kvalitativní výzkum, který by byl více zaměřený na formy komunikace o financích mezi rodiči a dětmi, a mohl tak pomoci lépe pochopit tento fenomén.

Celkově na základě dat PISA 2022 byly zjištěny zajímavé souvislosti, i když se v mnohých případech objevoval slabý efekt. Význam a zájem o finanční gramotnost však stoupá a můžeme tedy doufat v další výzkum finanční gramotnosti v souvislosti s rodinným prostředím, který by mohl poodhalit další zajímavé mechanismy přenosu znalostí.

Seznam literatury:

- Anders, J., Jerrim, J., & Macmillan, L. (2023). Socio-Economic Inequality in Young People's Financial Capabilities. *British Journal of Educational Studies*, 71(6), 609–635. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2195478>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *The American psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Behrman, J. R., Mitchell, O. S., Soo, C., & Bravo, D. (2010). *Financial Literacy, Schooling, and Wealth Accumulation*. National Bureau of Economic Research.
- Beutler, I., & Dickson, L. (2008). Consumer Economic Socialization. In J. J. Xiao (Ed.), *Handbook of Consumer Finance Research* (s. 83–102). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-0-387-75734-6_6
- Birbili, M., & Kontopoulou, M. (2015). Financial Education for Preschoolers: Preparing Young Children for the 21st Century. *Childhood Education*, 91(1), 46–53. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001670>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy.
- Česká školní inspekce. (2022). *Zpráva o přípravě a realizaci hlavního sběru dat šetření PISA 2022*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%5c%99%3%adlohy/Mezin%3%aIrodn%3%ad%20%5%aIet%5c%99en%3%ad/ID_144_Zprava_o_priprave_a_realizaci_hlavniho_setreni_PISA_2022_18-7-22.pdf
- Česká školní inspekce. (2024). *Národní zpráva PISA 2022 – Finanční gramotnost*. https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%5c%99%3%ADlohy/Dokumenty/PISA_2022_financni_gramotnost.pdf
- ČSÚ. (2023). *Projekce obyvatelstva České republiky - 2023–2100*. <https://csu.gov.cz/docs/107508/de376ac6-82c8-1856-dc1f-ffecc8b88b34/13013923.pdf?version=1.0>

- Danes, S. M., & Haberman, H. R. (2007). Teen Financial Knowledge, Self-Efficacy, and Behavior: A Gendered View. *Financial counseling and planning*, 18(2), 48.
- Grohmann, A., Kouwenberg, R., & Menkhoff, L. (2015). Childhood roots of financial literacy. *Journal of Economic Psychology*, 51, 114–133. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2015.09.002>
- Gudmunson, C. G., & Danes, S. M. (2011). Family Financial Socialization: Theory and Critical Review. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 644–667. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9275-y>
- Jorgensen, B. L., & Savla, J. (2010). Financial Literacy of Young Adults: The Importance of Parental Socialization. *Family Relations*, 59(4), 465–478. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00616.x>
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Sociologické nakladatelství.
- Kim, J., LaTaillade, J., & Kim, H. (2011). Family Processes and Adolescents' Financial Behaviors. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 668–679. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9270-3>
- Loužek, M. (2008). Je stárnutí populace tragédií? *Ekonomický časopis*, 56(6), 565–581.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *The Journal of consumer affairs*, 44(2), 358–380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: theory and evidence: Theory and evidence. *Journal of economic literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Matějů, P., & Řeháková, B. (1992). Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací / The role of mental ability and social background in the crystallization of educational aspirations. *Sociologický časopis*, 28(5), 613–635.
- Matějů, P., & Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000/The Role of the Family and the School in the Reproduction of Educational Inequalities A Sociological Look at the Role of Multi-year Gymnasias in the Context of the Results of the PISA 2000 Study. *Sociologický časopis/Czech sociological review*, 625–652.

McLeod, J. M., & Chaffee, S. R. (2017). *The construction of social reality*. In *The social influence processes* (pp. 50-99). Routledge. (Původní dílo publikováno 1972).

Ministerstvo financí ČR. (2019). *Národní strategie finančního vzdělávání 2.0*. https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/PSFV_2020_Narodni-strategie-financiho-vzdelavani-2-0.pdf

Moore, R. L., & Moschis, G. P. (1981). The role of family communication in consumer learning. *Journal of Communication*, 31(4), 42-51.

Moreno-Herrero, D., Salas-Velasco, M., & Sánchez-Campillo, J. (2018). Factors that influence the level of financial literacy among young people: The role of parental engagement and students' experiences with money matters. *Children and Youth Services Review*, 95, 334–351. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.042>

Moschis, G. P., & Moore, R. L. (1983). A longitudinal study of consumer socialization. *Association for Education in Journalism and Mass Communication*, 1-16.

Moschis, G. P. (1985). The role of family communication in consumer socialization of children and Adolescents. *Journal of Consumer Research*, 11(4), 898. <https://doi.org/10.1086/209025>

OECD (2009), *Education at a Glance 2009: ě Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2009-en>.

OECD (2012), *OECD/INFE High-level Principles on National Strategies For Financial Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/12e3989f-en>.

OECD (2023), *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dfc0bf9c-en>.

OECD (2024), *PISA 2022 Technical Report*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>.

Potužníková, E., Lokajíčková, V., & Janík, T. (2014). Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: Zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace*, 24(2), 185–221. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-2-185>

Prokop, J. (2003). Sociolog výchovy Pierre Bourdieu (1930- 2002) a jeho teorie reprodukce. *Pedagogická orientace*, 13(3).

- Průša, L. (2020). Stárnutí populace a udržitelnost důchodového systému v ČR. *Revue sociálně-ekonomického rozvoja regiónov*, 2(2020), 60–69. https://nhf.euba.sk/www_write/files/katedry/ksrp/revue/rsr_2_2020.pdf#page=60
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Scheinoltz, L., Holden, K., & Kalish, C. (2011). Cognitive Development and Children's Understanding of Personal Finance. In D. J. Lamdin (Ed.), *Consumer Knowledge and Financial Decisions* (s. 29–47). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0475-0_3
- Silinskas, G., Ahonen, A. K., & Wilska, T. (2021). Financial literacy among Finnish adolescents in PISA 2018: The role of financial learning and dispositional factors. *Large-scale Assessments in Education*, 9(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00118-0>
- Silinskas, G., Ahonen, A. K., & Wilska, T. (2023). School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018. *Journal of Consumer Affairs*, 57(1), 593–618. <https://doi.org/10.1111/joca.12513>
- Soukup, P. (2006). Proč užívat hierarchické lineární modely?. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 42(05), 987–1012.
- Soukup, P. (2016). Možnosti praktické práce s daty z mezinárodních vzdělávacích studií: problémy a jejich praktická řešení. *Orbis scholae*, 10(1), 97–120.
- Susanti, I., & Kemala, R. (2023). The Role of Financial Literacy in Developing Financial Management Skills in Early Children. *Kompartemen: Kumpulan Orientasi Pasar Konsumen*, 1(2), 85–89. <https://doi.org/10.56457/kompartemen.v1i2.484>
- Vašinová, J. (2025). Učitele trápí nedostatek materiálů pro výuku finanční gramotnosti. ČT 24. Retrieved March 27, 2025, from <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/domaci/ucitele-trapi-nedostatek-materialu-pro-vyuku-financni-gramotnosti-359284>

- Van Campenhout, G. (2015). Revaluing the Role of Parents as Financial Socialization Agents in Youth Financial Literacy Programs. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 186–222.
<https://doi.org/10.1111/joca.12064>
- Veselý, A. (2006). Kdo a proč končí v učňovských oborech? In P. Matějů, & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (247–281). Praha: Academia.
- Vitt, L. A., Anderson, C., Kent, J., Lyter, D. M., Siegenthaler, J. K., & Ward, J. (2000). Personal finance and the rush to competence: Financial literacy education in the US. *Journal of family and consumer sciences*, 107(2), 1-18.
- Ward, S. (1974). Consumer Socialization. *The Journal of consumer research*, 1(2), 1-14.
<https://doi.org/10.1086/208584>