

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Program finančního vzdělávání na 2. stupni základních škol v ČR

Financial education at low secondary schools in the Czech Republic

Bc. Pavla Stárková

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N D-ZSV

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Program finančního vzdělávání na 2. stupni základních škol v ČR vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 1. července 2015

.....

podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala především vedoucí práce Ing. Michaele Dvořákové Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytla. Také bych ráda poděkovala PaedDr. Blance Janovské, ředitelce a paní Andree Kroftové, výchovné poradkyni z Fakultní základní školy profesora Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK, stejně jako Ing. Monice Dobruské, ředitelce Základní školy Pardubice - Svítkov za vstřícnost a ochotu pomoci s realizací výzkumu.

Abstrakt

Diplomová práce představuje koncept vzdělávání rozvíjejícího finanční gramotnost u žáků na 2. stupni ZŠ a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií zakotvený v platných kurikulárních dokumentech.

Práce hledá odpovědi na otázku, zda má výuka k finanční gramotnosti ve stanoveném rozsahu dostatečnou oporu v učebnicích občanské výchovy a ve specializovaných učebnicích finanční gramotnosti, zároveň zkoumá i možnosti vzdělávání učitelů, kteří se ve valné většině s tímto tématem při svém studiu nesetkali.

Hlubkové rozhovory se žáky 2. stupně v období před začátkem systematického finančního vzdělávání, jejichž analýza tvoří náplň další části práce, by měly diagnostikovat úroveň porozumění a strukturu vlastních představ k vybraným ekonomickým pojmům.

Porovnání zjištění o struktuře žákovských porozumění s obsahem a metodami práce dostupných didaktických materiálů by mělo pomoci identifikovat možná problematická místa, případně navrhnout odpovídající postupy, jak program finančního vzdělávání žákům lépe přizpůsobit.

Klíčová slova

Finanční gramotnost, finanční vzdělávání, základní škola, učebnice, dětská porozumění.

Abstract

This thesis presents the concept of developing financial literacy education for pupils of low secondary schools and corresponding years of multi-annual grammar schools enshrined in the existing curriculum documents.

Thesis seeks answers to the question of whether the teaching of financial literacy within the specified range has the sufficient support in civics textbooks and textbooks specialized on financial literacy, while exploring the opportunities for educating teachers, who, in majority, have not met with this theme during their university studies.

In-depth interviews with second grade pupils in the period before the start of systematic financial education, whose analysis fills the second part of the thesis, should diagnose the level of understanding and structure of their own ideas on selected economic terms.

Comparison of findings about the structure of pupils understanding of content and methods of work available teaching materials should help identify potential bottlenecks or suggest appropriate procedures to financial education program for pupils better adapt.

Keywords

Financial literacy, financial education, low secondary school, textbooks, children's understanding.

Obsah

| | |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| Úvod..... | 8 |
| 1. Proč se zabývat finančním vzděláváním | 9 |
| 1.1 Výzkumy finanční gramotnosti v ČR..... | 10 |
| 1.2 Prioritní oblasti finančního vzdělávání | 12 |
| 1.3 Dvoupilířová struktura finančního vzdělávání | 13 |
| 1.3.1 Klíčové subjekty ve finančním vzdělávání | 15 |
| 1.4 Definice finanční gramotnosti..... | 16 |
| 1.5 Zakotvení finanční gramotnosti v kurikulárních dokumentech | 17 |
| 2. Zařazení finanční gramotnosti do učebnic občanské výchovy..... | 20 |
| 2.1 Fraus | 20 |
| 2.1.1 6. ročník..... | 20 |
| 2.1.2 7. ročník..... | 21 |
| 2.1.3 8. ročník..... | 23 |
| 2.1.4 9. ročník..... | 23 |
| 2.2 Nová škola..... | 26 |
| 2.2.1 6. ročník..... | 27 |
| 2.2.2 7. ročník..... | 27 |
| 2.2.3 8. ročník..... | 28 |
| 2.2.4 9. ročník..... | 28 |
| 3. Učebnice finanční gramotnosti..... | 32 |
| 3.1 Výchova k finanční gramotnosti - Fraus | 32 |
| 3.2 Finanční a ekonomická gramotnost - Scientia | 34 |
| 3.3 Finanční gramotnost - Fortuna | 35 |
| 3.4 Finanční gramotnost - Computer Media | 36 |
| 4. Příprava učitele..... | 39 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 5. Žákovská porozumění ekonomickým tématům | 42 |
| 5.1 Teorie konceptuální změny | 43 |
| 5.2 Z historie výzkumů..... | 45 |
| 5.2.1 Dětská porozumění penězům a jejich původu..... | 46 |
| 5.2.2 Ceny, nabídka a poptávka, zisk | 49 |
| 5.2.3 Banky | 51 |
| 5.2.4 Uvažování o ekonomice | 53 |
| 5.3 Metodologie výzkumného šetření | 55 |
| 5.3.1 Kvalitativní metoda | 55 |
| 5.3.2 Hlubkový rozhovor | 56 |
| 5.4 Výzkumné šetření: Žákovská porozumění bankám a jejich službám | 57 |
| 5.4.1 Charakteristika vzorku respondentů..... | 58 |
| 5.4.2 Průběh výzkumného šetření | 59 |
| 5.4.3 Stanovení otázek | 60 |
| 5.4.4 Výsledky..... | 62 |
| 5.4.5 Závěrem..... | 72 |
| Závěr..... | 76 |
| Použitá literatura | 78 |
| Přílohy | 80 |

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na problematiku finančního vzdělávání na druhém stupni základních škol. Ve svém úvodu zkoumá důvody, které stát vedou k podpoře výuky finanční gramotnosti a kroky, které již v této oblasti učinil. Představujeme prioritní oblasti finančního vzdělávání a rovněž instituce, které se mají podílet na jejich realizaci. Hlavní pozornost věnujeme školství a kurikulárním dokumentům - jak se změnily, aby vyhověly požadavkům státu na rozvoj finanční gramotnosti a co konkrétně se tedy mají žáci a studenti ve školách naučit.

Vzhledem k tomu, že od 1. září 2013 je výuka finanční gramotnosti na ZŠ zařazena povinně (do vzdělávací oblasti Člověk a společnost), věnujeme se otázce, zda k ní mají vyučující k dispozici dostatek prostředků a materiálů. Analyzujeme učebnice občanské výchovy, abychom zjistili, zda jsou v nich témata rozvíjející finanční gramotnost zastoupena v dostatečném rozsahu a pokud tomu tak nebude, prozkoumáme trh se specializovanými učebnicemi, abychom mohli učitelům nabídnout co možná nejvhodnější kombinaci pomůcek pro efektivní realizaci výuky. Protože se většina učitelů během své pregraduální přípravy s finanční gramotností nesešla, zjistíme také, jaké mají možnosti ve svém dalším vzdělávání.

Aby bylo vyučování efektivní, nelze spoléhat pouze na kvalitní zdroje, ale je třeba brát ohled také na žákovská pojetí. Vyučující musí mít představu o tom, jak žáci danému tématu rozumí a jaké o něm mají v průběhu vyučovacího procesu představy, aby mohl svou výuku naplánovat odpovídajícím způsobem. Z toho důvodu provedeme na základních školách průzkum žákovských porozumění vybranému ekonomickému tématu, abychom si ověřili, zda učebnice finanční gramotnosti počítají s faktem, že většina žáků nepřichází do školy ekonomickým světem zcela nedotčena, ale že o něm mají vlivem reklamy nebo díky rodičům jisté představy a možná i nějaké zkušenosti. Tato práce tedy navrhuje ve výuce postup, který žákovská pojetí - porozumění rozvíjí, případně je upravuje, jsou-li chybná.

1. Proč se zabývat finančním vzděláváním

Přestože se ve 20. a na počátku 21. století společnost vyvinula do stadia, ve kterém je kladen velmi vysoký důraz na samostatné rozhodování jedince v oblastech, které jsou zásadní pro jeho finanční zabezpečení¹, podpora finančního vzdělávání zůstávala dlouho na velmi nízké úrovni - k jeho systematickému rozvoji dochází až v průběhu několika posledních let.

Za první vlaštovku na mezinárodním poli finančního vzdělávání považujeme projekt zahájený organizací OECD v roce 2002. V jeho rámci Rada OECD vydala Doporučení k finančnímu vzdělávání² a také publikaci *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*³, která mimo jiné podrobně představuje důvody, proč je důležité finančnímu vzdělávání věnovat pozornost. Mezi ty nejzásadnější patří rostoucí počet finančních produktů a jejich složitost (deregulace finančního trhu vedla k masivnímu rozšíření nabídky finančních produktů a současně se zvětšují rozdíly mezi nimi - pro spotřebitele pak není snadné rozeznat kvalitu, když si je pořizují spíše zřídka), dále „baby boom“ a růst očekávaného věku dožití (děti narozené v průběhu populační exploze vstupují do důchodového věku a jelikož následující generace už nejsou tak početné, vyvstává otázka jejich zabezpečení) - s čímž souvisí nutné změny v penzijním systému (odpovědnost za výši penze se přesouvá z poskytovatele na pracovníka) a nakonec také celkově nízká úroveň finanční gramotnosti, kterou prokázaly výzkumy OECD realizované ve 12 zemích světa⁴.

Ve zmiňované publikaci *Improving Financial Literacy* Rada OECD také představuje principy a příklady dobré praxe pro tvůrce politik a další zúčastněné strany, které usilují o zvýšení finanční gramotnosti ve své zemi. Proto na ni navázalo i české ministerstvo financí, které v roce 2010 vydalo Národní strategii finančního vzdělávání. Ta je uceleným systematickým přístupem k posílení finanční gramotnosti občanů České

¹ Hovoří se zejména o rozsáhlém rozvoji finančního trhu, problému stárnutí populace (tzn. prodloužení důchodového věku) a také současné celkové hospodářské situaci ve světě - ukázalo se, že nedostatečná finanční gramotnost byla jedním z důvodů, které přispěly k přijetí řady důležitých ekonomických rozhodnutí bez dostatečných informací (podle PISA 2012).

² Recommendation on Principles and Good Practises for Financial Education and Awareness, OECD, 2005a.

³ OECD, 2005b.

⁴ Analýza finančního, občanského a právního vzdělávání pro specifické skupiny dospělé populace, s. 12.

Republiky a jejím cílem je vytvoření systému finančního vzdělávání pro zvyšování úrovně finanční gramotnosti v ČR.⁵

1.1 Výzkumy finanční gramotnosti v ČR

Česká Republika přistoupila k podpoře finančního vzdělávání nejen pod vlivem mezinárodních šetření realizovaných OECD, ale i na základě výsledků, jež vyplynuly z výzkumů domácích. Před vydáním Národní strategie finančního vzdělávání ministerstvo financí zadalo agentuře STEM/MARK dvě zakázky na průzkum veřejného mínění na téma finanční gramotnosti. První průzkum proběhl v roce 2007 a jeho cílem bylo zmapovat úroveň finanční gramotnosti občanů na základě jejich subjektivního hodnocení a zjistit jejich potřebu dalšího vzdělávání se v oblasti finančních služeb. Závěrečná zpráva z výzkumu je k dispozici online⁶, zde uvádíme jenom stručný výtah. Z průzkumu vyplynulo, že cca 75% respondentů považuje znalost pojmů i samotné vzdělávání ve finanční oblasti za důležité, 80% uvádí, že tyto informace ve škole nezískali. 75% občanů uvedlo, že by se zúčastnili organizovaného finančního vzdělávání, pokud by bylo zcela zdarma a nezávislé, 50% by se ho zúčastnilo, pokud by bylo zdarma a spojené s propagací konkrétního produktu, za mírný poplatek by se ho zúčastnilo 30% občanů a za vyšší poplatek (jako např. jazykové kurzy) jen 10%. 80% občanů se domnívá, že finanční vzdělávání dospělých by měl zajišťovat stát, případně finanční instituce. Většina respondentů ohodnotila úroveň své finanční gramotnosti známkou 3⁷, je však třeba upozornit, že subjektivní posouzení vlastních schopností není vždy validním ukazatelem schopností skutečných. Tato obava se plně projevila ve druhém průzkumu zadaném ministerstvem financí agentuře STEM/MARK v roce 2010, v němž se ukázalo, že občané své finanční znalosti často přeceňují. Jeho cílem bylo zmapovat finanční gramotnost dospělé populace ČR na základě objektivních znalostí v oblasti financí, zjistit, nakolik lidé dokáží tyto znalosti využívat v běžné praxi, a zmapovat postoje a chování české populace v souvislosti s rodinnými financemi,

⁵ Národní strategie finančního vzdělávání, s. 2.

⁶ http://www.mfcr.cz/assets/cs/media/Odborne-vyzkumy_2007_Zaverecna-zprava-z-vyzkumu-plne-zneni-STEMMARK-2007.pdf. [cit. 2015-06-23]

⁷ Známkování jako ve škole.

úsporami a zajištěním⁸. V tomto průzkumu zhruba třetina respondentů řekla, že ví, do jaké výše jsou pojištěny vklady v bankách, ale správnou odpověď pak uvedlo jen 7% z nich. Stejně tak přibližně 30% lidí uvádí, že ví, co znamená zkratka RPSN, ale ve skutečnosti ji správně rozepsala jen třetina z nich. Jen 17% lidí dokáže správně spočítat úročení úvěru⁹.

Zajímavý výzkum v oblasti finanční gramotnosti realizovala také společnost MindBridge Consulting pro společnost Partners. Proběhl v roce 2011 a prokázal, že mladá generace (15 - 25 let) má finanční znalosti velmi slabé. Jejich orientace ve finančních pojmech, produktech a službách byla o 27% menší, než znalosti střední generace. Skupinou nejvíce ohroženou finanční negramotností jsou však senioři, kteří nejenže financím příliš nerozumí, ale zároveň velmi přeceňují znalosti nejmladší generace. Marketingový ředitel společnosti Partners uvedl, že možná právě kvůli tomu se senioři stávají obětí nebankovních půjček a nevýhodných nákupů od mladých prodejců, kterým obecně více důvěřují z hlediska znalosti finanční problematiky.¹⁰

V Národní strategii finančního vzdělávání je řečeno, že jen vzdělaný a informovaný občan jako spotřebitel na finančním trhu je schopen aktivně přijímat odpovědná rozhodnutí a chápe osobní zodpovědnost za finanční zajištění sebe a své rodiny. V širším důsledku si také uvědomuje důsledky socioekonomického vývoje společnosti, zejména s ohledem na prevenci předlužení a zajištění se na stáří. Na kvalitu finančního vzdělávání občanů je tedy třeba klást vysoký důraz - také i vzhledem k dynamice růstu zadlužování obyvatelstva, růstu nesplácených pohledávek a exekucí na majetek fyzických osob.¹¹

⁸ http://www.mfcr.cz/assets/cs/media/Odborne-vyzkumy_2010-12_Zaverecna-zprava-z-vyzkumu-plneni-STEMMARK.pdf, s. 6. [cit. 2015-06-23]

⁹ http://www.mfcr.cz/assets/cs/media/Odborne-vyzkumy_2010-12_Zaverecna-zprava-z-vyzkumu-plneni-STEMMARK.pdf, s. 4. [cit. 2015-06-23]

¹⁰ Mezigenerační test finanční gramotnosti [online]. [cit. 2015-06-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.denfinancniagramotnosti.cz/pro-media/mezigeneracni-test-financni-gramotnosti:-mladi-zklamali,-nejohrozenejsi-skupinou-jsou-senioři-177>>.

¹¹ Národní strategie finančního vzdělávání, s. 6.

1.2 Prioritní oblasti finančního vzdělávání

Aby mohl být proces finančního vzdělávání považován za úspěšný, je nezbytné zajistit, aby jednotlivé vzdělávací aktivity dohromady pokryly všechny oblasti finančního trhu a nebyl tak opomenut žádný sektor, problematika či skupina občanů. Přesto je však v souvislosti s aktuální situací upozorňováno na oblasti, kterým je vhodné věnovat větší pozornost.

První z těchto oblastí je prevence předlužení. Přestože v porovnání s vyspělými státy EU nedosahuje zadluženost českých domácností závratné výše, je MF znepokojeno dynamikou, kterou v posledních letech vykazuje. Počet domácností, které nejsou schopny splácet své závazky, se neustále zvyšuje a hrozí jim, že se dostanou do tzv. dluhové spirály, na jejímž konci stojí čím dál častější nařízení k exekuci majetku¹². Občané by tedy především měli být schopni zodpovědně posuzovat své možnosti a zaměřovat se spíše na takové dluhy, které mají z dlouhodobého hlediska charakter investice (hlavně hypotéky). Pokud využijí spotřebitelský úvěr, musí mít pod kontrolou dluhovou službu.

Druhou oblastí, které je v současnosti třeba věnovat více pozornosti, je zajištění se na stáří. V důsledku rychlého stárnutí české populace a z toho plynoucího zvyšování počtu důchodců se totiž tito brzy už nebudou moci spolehnout pouze na státní zabezpečení, jako tomu bylo dosud. Jiné formy zajištění se na stáří (například penzijní připojištění), budou hrát čím dál větší roli, a aby si občané vybrali co nejvhodnější produkt s ohledem na vlastní potřeby, je znalost finanční problematiky zcela zásadní.

Tyto dvě oblasti finančního vzdělávání považuje za stěžejní ministerstvo financí a v Národní strategii finančního vzdělávání svou volbu obsáhle zdůvodňuje¹³. Užitečné ale může být rovněž pojetí finančního vzdělávání podle výše zmíněného průzkumu agentury STEM/MARK z roku 2010. Průzkum totiž pokrýval šest oblastí finančního rozhodování a představil konkrétní chování, kterého by měl být jedinec v daných situacích schopen:

¹² Na konci r. 2009 dosáhl počet exekucí evidovaných v Centrální evidenci exekucí 1 milionu. Počet exekucí a počet dlužníků se však kvůli existenci vícečetných exekucí nerovná, dlužníků je v současnosti cca 5% obyvatel Česka.

¹³ Národní strategie finančního vzdělávání, s. 14-15.

1. Domácí finance - finančně gramotný občan (dále jen FGO) si sestavuje rozpočet a sleduje jeho dodržování, plánuje výdaje alespoň na měsíc dopředu, je připraven na situaci ztráty hlavního příjmu;
2. Vytváření rezerv - FGO si vytváří rezervy pravidelným odkládáním části příjmu, již přemýšlel o tom, z čeho bude žít ve stáří;
3. Finanční produkty - FGO zná základní finanční produkty, ví, podle čeho mezi nimi vybírat, při výběru zvažuje více nabídek a více zdrojů informací;
4. Chování a zvyklosti ve světě financí - FGO platí své účty včas, sleduje svou finanční situaci, než si něco koupí, zvažuje, zda si to může dovolit;
5. Znalosti ze světa financí - FGO ví, že existuje pojištění vkladů, rozumí tomu, co znamená inflace v praktickém životě;
6. Smlouvy a stížnosti - FGO smlouvu nejdříve přečte, až pak ji podepíše, ví, že si může stěžovat a kde si může stěžovat.¹⁴

1.3 Dvoupilířová struktura finančního vzdělávání

Cílovou skupinou finančního vzdělávání má být podle ministerstva financí celá populace. Vzhledem k zásadním rozdílům v přístupu ke vzdělávání žáků a dospělých byla vymezena dvoupilířová struktura finančního vzdělávání, která rozdělila vzdělávání počáteční (vymezené zákonem č. 561/2004 Sb.) a další (též označované jako celoživotní).

Již v roce 2005¹⁵ organizace OECD doporučovala, aby bylo finanční vzdělávání zahájeno už ve školách, protože je žádoucí, aby se lidé začali ve finančních záležitostech vzdělávat co nejdříve. Zaměření na mladé lidi bylo obhájeno celou řadou důvodů - např. se očekává, že mladší generace se budou muset potýkat s neustále se zvyšujícím množstvím a složitostí finančních produktů a také ponesou mnohem více zodpovědnosti za plánování úspor pro svůj důchodový věk a na pokrytí potřeb zdravotní péče. Také se dnes mnoho dětí stává uživateli finančních služeb již od útlého věku (dětská konta s přístupem k online bankovníctví). Navíc je samozřejmé, že by se lidé

¹⁴ Zde uvádíme zestručněný přehled - plné znění k dispozici in Analýza finančního, občanského a právního vzdělávání pro specifické skupiny dospělé populace, s. 14.

¹⁵ Recommendation on Principles and Good Practises for Financial Education and Awareness, OECD, 2005a

měli stát finančně gramotnými ještě před tím, než se zapojí do složitějších finančních transakcí a smluvních vztahů. Dosavadní průzkumy také poukazují na souvislost mezi finanční gramotností a ekonomickým zázemím rodiny - pro dosažení rovnosti příležitostí má tedy právě škola nabízet finanční vzdělávání těm, kteří k němu nemají přístup doma.¹⁶

V České Republice úroveň počátečního vzdělávání (na školách) garantuje stát, a to zejména prostřednictvím MŠMT. Odbornou podporu poskytuje též MF a ČNB. MŠMT, MF a MPO společně připravily Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách, který popisuje proces začlenění finančního vzdělávání do počátečního vzdělávání v této podobě:

- Vytvoření standardu finanční gramotnosti pro žáka 1. a 2. stupně základní školy a dále standardu finanční gramotnosti pro žáka střední školy (který odpovídá Standardu finanční gramotnosti dospělého občana).
- Zařazení Standardů finanční gramotnosti do rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední vzdělávání.
- Vytvoření metodických doporučení školám pro vzdělávání žáků a tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů.
- Zařazení témat finančního vzdělávání do vzdělávacích programů v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Revize Systému budování finanční gramotnosti na základních a středních školách (včetně revize Standardů finanční gramotnosti) v souladu s vývojem finančních trhů a potřeb žáků.¹⁷

Na základě Systému budování finanční gramotnosti vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s MF v roce 2007 Standardy finanční gramotnosti, které začalo postupně zařazovat do rámcových vzdělávacích programů. V souvislosti s tímto krokem byla ze strany MŠMT (a částečně též ČNB) zahájena podpora pedagogických pracovníků v podobě vydávání metodických publikací, poskytování akreditovaného vzdělávání a zařazení oblasti finanční gramotnosti do obsahu příslušných vysokoškolských studijních programů.

¹⁶ Více in PISA, 2012, s.6-8.

¹⁷ Národní strategie finančního vzdělávání, s. 17.

Standardem finanční gramotnosti se rozumí ideální úroveň finanční gramotnosti pro různé cílové skupiny, tedy vlastně cílový stav finančního vzdělávání pro různé stupně vzdělání. Standardy poté slouží jako východisko při tvorbě konkrétních vzdělávacích programů a aktivit směřujících k rozvoji a zvyšování úrovně finanční gramotnosti žáků a dospělé populace. Dále slouží i jako kritérium pro měření úrovně finanční gramotnosti. Tabulky, které Standardy finanční gramotnosti pro základní i střední vzdělávání přehledně zobrazují, naleznete v příloze¹⁸.

Celoživotní vzdělávání je potom zaměřeno na dospělou populaci, tedy spotřebitele (i potenciální) finančních produktů a služeb, a tak by podle představ MF mělo být zajišťováno hlavně soukromým sektorem, i když určitou roli hrají také subjekty veřejné správy. V současné době je realizováno mnoho dílčích aktivit, největší pozornost je však věnována finančním produktům a službám, pojišťovnictví a řešení dluhových potíží.¹⁹

1.3.1 Klíčové subjekty ve finančním vzdělávání

Na tomto místě bychom rádi uvedli výčet těch nejdůležitějších institucí a organizací, jež v současné době nesou za realizaci finančního vzdělávání odpovědnost.

Ministerstvo financí je hlavním orgánem státní správy, jehož úkolem je ochrana spotřebitele na finančním trhu. Jelikož je finanční vzdělávání jedním z klíčových prvků této ochrany, MF ho zaštiťuje a to především formou podpory procesu jeho implementace do RVP pro základní a střední vzdělávání (vydáváných MŠMT).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je zodpovědné za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy. Z logiky svého titulu se zaměřuje především na první pilíř Národní strategie finančního vzdělávání a jeho hlavním úkolem je vydávání RVP, které jsou závazným východiskem pro tvorbu ŠVP. Také zabezpečuje metodickou podporu učitelům prostřednictvím svých přímo řízených organizací - Národního ústavu odborného vzdělávání a Výzkumného ústavu pedagogického.

¹⁸ Zpracovány dle Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách, s. 12-14.

¹⁹ Analýza finančního, občanského a právního vzdělávání pro specifické skupiny dospělé populace, s. 20.

Ministerstvo průmyslu a obchodu se na rozdíl od MŠMT soustředí spíše na druhý pilíř a spoluprací se spotřebitelskými sdruženími podporuje vzdělávání spotřebitelů (především dotuje různé projekty zaměřené na finanční vzdělávání).

ČNB je aktivní v obou pilířích a podporuje jak finanční, tak i širší ekonomické vzdělání. V oblasti počátečního vzdělávání se zaměřuje na podporu přípravy učitelů pro výuku finanční gramotnosti - hlavně spoluprací s Metodickým portálem www.rvp.cz²⁰ nebo odbornou pomocí univerzitám při zavádění výuky finanční gramotnosti na pedagogických fakultách. V rámci celoživotního vzdělávání pak realizuje vlastní aktivity s využitím médií, svého webu, nebo spoluprací s univerzitami třetího věku.

Ministerstvo práce a sociálních věcí se zaměřuje na práci se skupinami osob ve ztížené sociální situaci. Za tímto účelem realizuje kurzy poradenství v oblasti finanční gramotnosti pro zaměstnance úřadů práce.

Ministerstvo vnitra odpovídá za koordinaci vzdělávání zaměstnanců státní správy a samosprávy.

Vedle výše zmíněných subjektů veřejné správy hrají ve finančním vzdělávání roli i další organizace: profesní sdružení (např. organizace zastupující zájmy bank), sociální partneři (tj. odbory a zaměstnavatelé), nestátní neziskové organizace (např. spotřebitelská sdružení), vzdělávací instituce (školy či instituce nabízející vzdělávací programy pro dospělou populaci) a média.²¹

1.4 Definice finanční gramotnosti

Nezbytným východiskem pro stanovení Standardů finanční gramotnosti, stejně jako pro všechny výzkumy finanční gramotnosti či pro jakoukoli diskuzi o finančním vzdělávání, je definice finanční gramotnosti, na které se shodly resorty MF, MŠMT, MPO a ČNB ve spolupráci se spotřebitelskými a profesními sdruženími.

²⁰ Metodický portál, který obsahuje i problematiku finanční gramotnosti, provozují Výzkumný ústav pedagogický a Národní ústav odborného vzdělávání.

²¹ Srov. Národní strategie finančního vzdělávání, s. 19-22.

Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.²²

Finanční gramotnost je součástí širší ekonomické gramotnosti, kam řadíme rovněž např. schopnost zajistit si příjem, orientaci na trhu pracovních příležitostí, schopnost rozhodovat o výdajích apod. Zároveň je definice finanční gramotnosti strukturovaná a finanční gramotnost podle ní rozdělujeme na tři složky - gramotnost peněžní, cenovou a rozpočtovou. Peněžní gramotnost představují kompetence nezbytné pro správu hotovostních i bezhotovostních peněz včetně nástrojů k tomu určených, jako např. běžný účet. Jako cenovou gramotnost chápeme kompetence k porozumění cenovým mechanismům a inflaci, přičemž důležitou složkou je i porozumění principu „ceny peněz“ nebo cenám finančních nástrojů a služeb - poplatkům a úrokům. Rozpočtová gramotnost zahrnuje kompetence důležité pro správu osobního/rodinného rozpočtu a zvládání různých životních situací z finančního hlediska, mimo to k ní řadíme také správu finančních aktiv (vkladů, investic, pojištění...) a závazků (úvěrů, leasingu...), což vyžaduje orientaci občana na trhu finančních produktů a služeb a jeho schopnost mezi sebou jednotlivé produkty a služby porovnávat a volit ty nejvhodnější s ohledem na konkrétní životní situaci.

1.5 Zakotvení finanční gramotnosti v kurikulárních dokumentech

Ve středním vzdělávání byl Standard finanční gramotnosti začleněn do RVP G i RVP SOV, které nabyly účinnosti k 1. září 2009. Finanční gramotnost se proto ihned stala povinnou součástí vzdělávacího procesu na středních školách.

Co se však týče základního vzdělávání, standardy finanční gramotnosti byly schváleny později, než RVP ZV (vydán v roce 2005, účinný od 1. září 2007) a nejsou v něm tedy

²² Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách, s. 7.

přímo začleněny. Základním školám bylo prostřednictvím Sdělení²³ MŠMT doporučeno, aby finanční gramotnost promítaly do výuky i přesto, ale povinné to nebylo. Až 1. září 2013 vstoupily v účinnost úpravy, k nimž se MŠMT rozhodlo přistoupit na základě meziresortních jednání a začlenilo jejich prostřednictvím do RVP některá aktuální a důležitá témata a mezi nimi i finanční gramotnost. Od začátku školního roku 2013/2014 je tedy finanční gramotnost povinnou součástí základního vzdělávání a očekávané výstupy jsou v upraveném RVP ZV zařazeny do vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět na 1. stupni ZŠ a Výchova k občanství na 2. stupni ZŠ (výuka finanční gramotnosti musí být tedy realizována na 1. i na 2. stupni ZŠ).

Na 1. stupni ZŠ se podle charakteristiky vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět mají žáci seznámit (mimo jiné) se světem financí. V souvislosti s tím přibyl v upraveném RVP ZV další bod v rámci cílového zaměření vzdělávací oblasti, který říká, že vzdělávání v dané oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k orientaci v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního rozpočtu. Učivo bylo za tímto účelem rozšířeno v tematickém okruhu Lidé kolem nás, kde má být v rámci vlastnictví s žáky probrán také rozpočet, příjmy a výdaje domácnosti, dále hotovostní a bezhotovostní forma peněz a způsoby placení, banka jako správce peněz, úspory, půjčky a rovněž nárok na reklamaci. Očekávaným výstupem je schopnost žáka orientovat se v základních formách vlastnictví, používat peníze v běžných situacích, odhadnout a zkontrolovat cenu nákupu a vrácené peníze, na příkladu ukázat nemožnost realizace všech chtěných výdajů, vysvětlit, proč spořit, kdy si půjčovat a jak vracet dluhy.

Na 2. stupni ZŠ má podle upraveného RVP ZV vzdělávací oblast Člověk a společnost přispět mimo jiné k rozvoji finanční gramotnosti, konkrétně má rozvíjet orientaci žáků ve světě financí vzdělávací obor Výchova k občanství. Cílové zaměření vzdělávací oblasti bylo rozšířeno o bod, podle kterého vzdělávání v dané vzdělávací oblasti vede žáka k orientaci v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního (rodinného) rozpočtu s ohledem na měnící se životní situaci. V souvislosti s finanční gramotností byl drobně upraven tematický celek Člověk, stát a právo, který předpokládá schopnost žáka přiměřeně uplatňovat svá práva včetně práv spotřebitele, ale velmi

²³ V současné době je již neaktuální, a proto jeho znění již není dostupné.

značně bylo rozšířeno učivo v tematickém celku Člověk, stát a hospodářství, kde přibýlo téma hospodaření (rozpočet domácnosti, úspory, investice, úvěry, splátkový prodej, leasing a také rozpočet státu, typy rozpočtu a jejich odlišnosti a význam daní) a téma banky a jejich služby (aktivní a pasivní operace, úročení, pojištění, produkty finančního trhu pro investování a pro získávání prostředků). Změny jsou znatelné zejména v rámci očekávaných výstupů, kde přibýlo hned šest nových bodů (a dva byly zrušeny):

žák sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů v hospodaření domácnosti, objasní princip vyrovnaného, schodkového a přebytkového rozpočtu domácnosti, dodržuje zásady hospodárnosti, popíše a objasní vlastní způsoby zacházení s penězi a se svým i svěřeným majetkem, a vyhýbá se rizikům při hospodaření s penězi;

na příkladech ukáže vhodné využití různých nástrojů hotovostního a bezhotovostního placení, uvede příklady použití debetní a kreditní platební karty, vysvětlí jejich omezení;

vysvětlí, jakou funkci plní banky a jaké služby občanům nabízejí, vysvětlí význam úroku placeného a přijatého, uvede nejčastější druhy pojištění a navrhne, kdy je využít;

uvede a porovná nejobvyklejší způsoby nakládání s volnými prostředky a způsoby krytí deficitu;

na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu, objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny, na příkladu ukáže tvorbu ceny jako součet nákladů, zisku a DPH, popíše vliv inflace na hodnotu peněz;

rozlišuje, ze kterých zdrojů pocházejí příjmy státu a do kterých oblastí stát směřuje své výdaje, uvede příklady dávek a příspěvků, které ze státního rozpočtu získávají občané.²⁴

²⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-12-01]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

2. Zařazení finanční gramotnosti do učebnic občanské výchovy

V současné době se na základních školách a nižších ročnících víceletých gymnázií nejčastěji používají učebnice občanské výchovy z nakladatelství Fraus a Nová škola. Řada učebnic Fraus obsahuje učivo rozvíjející finanční gramotnost žáků v každém ročníku druhého stupně ZŠ, řada Nová škola v sedmém a devátém ročníku. Podíváme se na jednotlivé učebnice konkrétně.

2.1 Fraus

K analýze byly použity primárně učebnice tzv. Nové generace, jak nakladatelství označilo nejnovější vydání učebnic občanské výchovy (z let 2012 - 2014). Od původních vydání se liší zejména tím, že již neobsahují pasáže k výuce předmětu Rodinná výchova, který se osamostatnil, a jsou zaměřeny pouze na Občanskou výchovu. Starší vydání jsou nicméně stále ještě v prodeji a na školách se používají, proto pokud obsahují oproti novým nějaké učivo k finanční gramotnosti navíc, bude to v textu zmíněno - jedná se především o učebnici pro 7. a 9. ročník.

2.1.1 6. ročník

V učebnici je zařazena kapitola Rodinný život, ve které se rozvíjení finanční gramotnosti věnuje část Rodina dělá z domu domov (strana 41), kde se probírá rodinný rozpočet. V úvodu se žáci seznamují s rozdíly mezi penězi a majetkem a s pojmy „potřeby“ a „žebříček hodnot“. Dále je učebnice nabádá k přemýšlení o tom, jakými způsoby lze peníze získat (upozorňuje na rozdíl mezi legálními a nelegálními způsoby), co za peníze koupit nelze, nebo jak je možné někomu udělat radost i bez peněz a nakonec přichází pasáž o rodinném rozpočtu, kde se žáci seznamují s tím, s jakými příjmy a výdaji rodina může/musí počítat. Učebnice nabízí i možnost uspořádat diskuzi o tom, jak by mohl do rodinného rozpočtu přispět sám žák.

Příručka učitele k této učebnici přímo stanovuje znalosti, které by měl žák získat (seznámit se s materiální funkcí rodiny, porozumět pojmu rodinný rozpočet, seznámit se s pojmem chudoba), dovednosti a činnosti, které by si měl osvojit (rozlišit příjmy a výdaje rodinného rozpočtu, vyjmenovat, co vše je třeba z rodinného rozpočtu pořídit,

popsat různé způsoby získávání majetku a zamyslet se nad nimi, zamyslet se nad tím, proč jsou peníze potřebné, k čemu by měly sloužit) a také postoje, jež by měl zaujmout (lásku, vzájemné vztahy a zdraví upřednostňovat před penězi, vhodně zacházet s přidělenými penězi, pomáhat s rodinným rozpočtem, neplýtvat zbytečně penězi, vážit si věcí, zaujmout odmítavý postoj k ilegálním způsobům získávání majetku). Příručka rovněž navrhuje učitel, aby zadal dětem vypracovat jejich osobní rozpočet na měsíc a diskutoval s nimi o tom, jak mohou sami přispět do rodinného rozpočtu pomocí v domácnosti, nebo šetřením vodou či úsporným telefonováním.

Učebnice pro 6. ročník tedy naplňuje Standardy finanční gramotnosti v oblasti Hospodaření domácnosti (rozpočet domácnosti, typy rozpočtu, jejich odlišnosti). Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání učebnice naplňuje v oblasti Výchova k občanství – Člověk, stát a hospodářství v rámci očekávaného výstupu „sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů v hospodaření domácnosti, objasní princip vyrovnaného, přebytkového a schodkového rozpočtu domácnosti“.

2.1.2 7. ročník

V učebnici je zařazena kapitola Majetek v našem životě. Rozvíjení finanční gramotnosti se primárně nevěnuje, spíše pojmům, jako jsou potřeby, žebříček hodnot, statky a služby, majetek a životní úroveň. Přesto se zde vyskytují body s finanční gramotností související, a to otázky „Jakou podobu mohou mít peníze“ a „Které základní položky tvoří rozpočet“ v postranních lištách na stranách 55 a 61. Jsou to otázky odkazující na učivo 6. ročníku, které si má žák připomenout a spojit si související informace v jeden celek.

Příručka učitele stanovuje jako jeden z hlavních cílů kapitoly vyvarovat se nadměrného konzumu. Co se týká znalostí a dovedností, měl by se žák seznámit mimo jiné s funkcí peněz a rozlišovat potřeby důležité pro plnohodnotný život od potřeb marnotratných. Učitel má dětem vysvětlit funkce peněz, jejich podobu (případně i krátce historický vývoj), druhy a složky rozpočtu a způsoby získávání majetku.

Ve starším vydání, tzn. nikoliv v edici Nová generace, obsahuje učebnice pasáž Rodinná výchova, kde je zařazena kapitola Rodina, jejíž součástí jsou témata

Ekonomika domácnosti (strana 80) a Jak sestavit rodinný rozpočet (strana 82). V úvodu tématu Ekonomika domácnosti stojí informace, že se během celého života učíme zacházet s finančními prostředky a vytváříme si svůj životní styl a hodnotový žebříček, který ovládá i naše ekonomické myšlení a chování. Žáci mají za úkol napsat, co je pro ně důležité, podtrhnout hodnoty, které se nedají koupit a zhodnotit, zda jsou jejich přání splnitelná - případně proč ne. V postranní liště je položena otázka, kam s úsporami. Žáci mají zkusit vysvětlit pojmy „spoření“, „úvěry“, „splátky“, „dluhy“ a „hypotéky“. Jsou tu loga 4 stavebních spořitelén a obrázky platebních karet, ke kterým se váže otázka „K čemu je dobré vlastnit kreditní kartu“. Téma Jak sestavit rodinný rozpočet krátce představuje žákům příjmy (mzdy, důchody, sociální dávky, hmotné zabezpečení (např. v nezaměstnanosti), zisk z podnikání) a výdaje (nájemné z bytů, inkaso, pojistky, daně státu) domácnosti. Jsou tu rozlišeny také pojmy „hrubá mzda“, „čistá mzda“ a „daně“. Po seznámení se s danými pojmy mají žáci za úkol zjistit průměrný měsíční příjem pomyslné české rodiny a do obálek rozdělit částky na všechny nezbytné výdaje. Pokud se jim podaří něco ušetřit, mají za úkol rozhodnout, co s částkou udělají.

Cílem je podle příručky učitele naučit se finanční rozvahy určité částky pro rodinný rozpočet. Důležité je, aby děti dokázaly rozdělit rozpočet na fixní (stálé platby) a variabilní podle možností a zájmů rodiny.

Učebnice pro 7. ročník tedy naplňuje Standardy finanční gramotnosti v oblasti Peníze (nakládání s penězi) a v oblasti Hospodaření domácnosti (rozpočet domácnosti, typy rozpočtu, jejich odlišnosti – detailněji rozvíjí učivo probírané v předchozím ročníku). RVP ZV je v učebnici naplněn, co se týče výstupu „žák na příkladech ukáže vhodné využití různých nástrojů hotovostního a bezhotovostního placení; uvede a porovná nejobvyklejší způsoby nakládání s volnými prostředky a způsoby krytí deficitu“. Rovněž je tu naplněn i výstup ohledně sestavování rodinného rozpočtu, který byl i v učebnici pro předchozí rok. Nutno poznamenat, že jak Standardy finanční gramotnosti, tak i RVP ZV jsou ve výše zmíněném rozsahu naplněny pouze ve starším vydání učebnice, nikoliv v nejnovější učebnici Nové generace, a to právě díky pasáži Rodinná výchova, kde se nachází učivo rozvíjející finanční gramotnost v mnohem větším rozsahu, než v pasáži Občanská výchova. Protože v učebnici Nové generace byla Rodinná výchova vypuštěna a zůstala pouze Občanská výchova, věnuje se nová

učebnice pro 7. ročník rozvíjení finanční gramotnosti jen velmi okrajově a SFG v ní naplněny nejsou vůbec.

2.1.3 8. ročník

V učebnici je zařazena kapitola Hospodaření. Tato kapitola se spíše než finanční gramotnosti věnuje ekonomice v širším pojetí, zejména fungování tržního hospodářství. Žáci se v ní seznámí s pojmy, jako je „dělba práce“, „výroba“, „směna zboží“, „nabídka“, „poptávka“, „cena“, také naučí se rozlišovat „ekonomiku“ a „ekonomii“. Je ale jasné, že finanční gramotnost s touto oblastí úzce souvisí, proto nepřekvapí, že na ni v kapitole narazíme. Jedna podkapitola nese název Bez peněz do obchodu nelez (str. 49) a žáci se v ní seznámí s definicí, funkcemi i historií peněz, pochopí rozdíl mezi hotovostním a bezhotovostním placením a za úkol mají zjistit, jaký je rozdíl mezi kreditní a debetní kartou. V části věnující se obchodu potom probírají chování prodávajících a kupujících, reklamu, klamavou reklamu, nákup zboží „v akci“, kvalitnější vs. levnější zboží.

V této kapitole má žák porozumět pojmům peníze, platební karta a účet a měl by zvládnout popsat smysl a účel peněz a pojmenovat rozdíly mezi jednotlivými platebními prostředky. Cílem je také to, aby si žák uvědomil hodnotu peněz a byl si vědom některých rizik spojených s platebními kartami. Co se týče obchodu, měli by žáci pochopit, že pokud je něco levné, ne vždy to znamená, že je to pro ně výhodné a že reklama a snaha obchodníků přesvědčit nás, že je něco výhodné, může vést k tomu, že si koupíme něco, co doopravdy nepotřebujeme a zbytečně tak utratíme své peníze.

Učebnice pro 8. Ročník rozvíjí Standardy finanční gramotnosti v oblasti Peníze (nakládání s penězi, tvorba ceny). V RVP ZV se k látce v učebnici vztahuje výstup „na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu, objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny, na příkladu ukáže tvorbu ceny jako součet nákladů, zisku a DPH“.

2.1.4 9. ročník

V učebnici je zařazena kapitola Občan a právo, jejíž součástí je téma Uzavíráme smlouvy (strana 30). Protože nejčastěji uzavíranou smlouvou je smlouva kupní, učebnice představuje žákům práva a povinnosti, které vznikají mezi kupujícím a

prodávajícím. Pozornost je věnována také pojmu reklamace. Dále je tu kapitola Hospodaření, která se mimo jiné věnuje hospodaření státu, státnímu rozpočtu nebo zachytne sociální síti. Žáci se důkladně seznamují s nejdůležitějšími příjmy státu - daněmi. Učebnice nejen popisuje různé druhy daní, ale také vysvětluje, proč jsou placeny a v jaké formě dostávají lidé tyto peníze zpět a na jakou finanční pomoc od státu mají, aby plátcí daní, v případě potřeby nárok. Pozornost je věnována i tzv. povinným odvodům (dávky na veřejné zdravotní pojištění a dávky sociálního zabezpečení). Probírá se rovněž pojištění, žáci mají zjistit, proti čemu všemu se dá pojistit, která pojištění platíme povinně a z jakých důvodů mohou lidé uzavírat různá smluvní pojištění. Dále kapitola obsahuje podkapitulu s názvem Banky a bankovníctví. V ní se žáci seznámí s Českou národní bankou a jejími funkcemi a také s činností komerčních bank a se službami, které poskytují. V souvislosti s tím dostanou za úkol porovnat u konkrétních komerčních bank úroky plynoucí z vkladů s těmi plynoucími z úvěrů a zamyslet se nad tím, proč se liší. Také si mají zkusit spočítat, kolik by skutečně zaplatili, kdyby si půjčili u nějaké konkrétní banky 200 000 Kč na 10 let. Další podkapitola nese název Nejen stát hospodaří a je zaměřena na hospodaření domácnosti. Žáci si v ní zopakují pojmy příjmy a výdaje, dozví se, jaké jsou nezbytné výdaje pro chod domácnosti, co je to zálohová platba, inkaso, trvalý příkaz. Za úkol dostanou vyplnit složenku, sestavit rodinný rozpočet a ve skupinkách si zahrát na finanční poradce, kteří mají vyřešit různé životní situace modelových klientů. Pozornost je zde pochopitelně věnována i úvěrům, žáci mají diskutovat o tom, které situace je vhodné řešit půjčkou a které nikoliv a uvést výhody a nevýhody půjček. Učebnice je také nabádá, aby v případě potřeby žádali o úvěr vždy v bance a nevyužívali služeb různých firem, které se často jen snaží vypadat důvěryhodně.

Příručka učitele stanovuje v souvislosti s uzavíráním smluv jako základní postoj žáka přistupovat k uzavírání smluv zodpovědně a opatrně, což maximálně koresponduje (mimo jiné) se smyslem Národní strategie finančního vzdělávání - neuzavírat neuváženě smlouvy o půjčkách. V pasáži věnované reklamacím příručka také nabízí několik modelových situací, u kterých mají žáci diskutovat, zda a z jakých důvodů má zákazník právo na reklamaci. V kapitole Hospodaření je pozornost věnována nejprve státnímu rozpočtu a žáci by podle Příručky měli hlavně pochopit nutnost platby daní a uvědomit si složitost rozhodování o státním i obecním rozpočtu. Příručka učiteli navrhuje, aby

k tomuto cíli směřoval přes oblast žákům nepoměrně bližší - rozhodování o rodinném rozpočtu. Ve třídě mohou diskutovat o tom, podle čeho se rodina rozhoduje, když by každý její člen chtěl koupit něco jiného a třeba i sehrát scénku, ve které rodiče vysvětlují dětem, proč nemohou nějakou věc dostat. Dále se kapitola věnuje bankám - žáci mají znát služby, které banky nabízejí, umět hledat možnosti, jak různé bankovní služby využít s ohledem na konkrétní životní situaci a potřeby a také mají umět spočítat výši úroku a poplatků za úvěrové produkty (včetně RPSN). Hlavním postojem, který by žáci měli zaujmout, je odpovědné a opatrné jednání při pořizování půjček a celkovém hospodaření s penězi. Na to navazuje i poslední podkapitola z celku Hospodaření - Nejen stát hospodaří - jejímž cílem je přímo naučit žáky zodpovědně hospodařit s finančními prostředky. Žáci si znovu opakují příjmy a výdaje rodinného rozpočtu a mají se dozvědět, co je to půjčka a úroky z ní, umět spočítat výši splátek při půjčce a hlavně uvažovat zodpovědně a informovaně při úvaze o půjčce či nákupu na splátky.

Ve starším vydání, ve kterém ještě učebnice obsahuje blok Rodinná výchova, je kapitola Rodina, která obsahuje téma Problémy současné rodiny. Toto téma se finanční gramotnosti také lehce dotýká, protože naznačuje, že jedním z hlavních problémů je v dnešní době nedostatek finančních prostředků. Žáci mají za úkol pomocí tabulek vypočítat životní minimum své rodiny a také odhadnout, kolik sami „stojí“ své rodiče a jak by mohli pomoci s šetřením. Seznámí se také s pojmem inflace a tím, jak souvisí se životní úrovní.

Cílem kapitoly je podle příručky učitele pochopit souvislost mezi ekonomickou situací rodiny a způsobem hospodaření.

Učebnice pro 9. ročník naplňuje Standardy finanční gramotnosti především v oblasti Finanční produkty (služby bank, produkty finančního trhu pro získání prostředků, pojištění, úročení), ale také v oblasti Hospodaření domácnosti (rozpočet domácnosti, základní práva spotřebitelů) a Peníze (inflace). V RVP ZV jsou naplněny téměř všechny výstupy v oblasti Výchova k občanství – Člověk, stát a hospodářství: „žák sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů v hospodaření domácnosti; na příkladech ukáže vhodné využití různých nástrojů hotovostního a bezhotovostního placení, uvede příklady použití debetní a kreditní platební karty, vysvětlí jejich omezení; vysvětlí, jakou funkci plní banky a jaké služby občanům

nabízejí, vysvětlí význam úroku placeného a přijatého; uvede nejčastější druhy pojištění a navrhne, kdy je využít; rozlišuje, ze kterých zdrojů pocházejí příjmy státu a do kterých oblastí stát směřuje své výdaje, uvede příklady dávek a příspěvků, které ze státního rozpočtu získávají občané“.

Co ze Standardů finanční gramotnosti není v učebnicích nakladatelství Fraus dostatečně pokryto, jsou pouze finanční produkty. Pojmy aktivní a pasivní bankovní operace se v učebnicích nevyskytují, důkladněji popsány nejsou ani investiční finanční produkty. Z výsledků, které Standardy finanční gramotnosti od finančního vzdělávání požadují, by žáci s použitím těchto učebnic pravděpodobně nedokázali naplnit jeden z pěti bodů v tabulce Finanční produkty - uvede a porovná nejobvyklejší způsoby nakládání s volnými prostředky. Ačkoliv se tedy učebnice poměrně obsáhle věnují situacím, kdy v rodině finanční prostředky schází, ani jednou nejsou zmíněna možná řešení pro situace, kdy přebývají. Přitom je velice důležité, aby si žáci uvědomili, že i v případě, kdy nemají peněz zrovna nazbyt a nemohou si dovolit spořit vysoké částky nebo dokonce investovat, je vždy nutné odkládat alespoň malou část příjmů stranou pro případ nenadálých nutných výdajů. V oblasti Peníze a Hospodaření domácnosti však učebnice poskytují dostatek informací a není tedy důvod, aby tam žáci nedostáli všem požadovaným výsledkům. RVP ZV rovněž požaduje naplnění téměř shodně formulovaného výstupu v oblasti Výchova k občanství – Člověk, stát a hospodářství: „žák uvede a porovná nejobvyklejší způsoby nakládání s volnými prostředky a způsoby krytí deficitu“. Proto by bylo určitě vhodné doporučit, aby učitel využil k výuce i specializované učebnice finanční gramotnosti, kde nalezne dostatek podkladů k tématu pasivních bankovních operací.

2.2 Nová škola

Mimo učebnice z nakladatelství Fraus je na základních školách a nižších ročnících víceletých gymnázií možné setkat se také s učebnicemi z brněnského nakladatelství Nová Škola. Nesou název Výchova k občanství a stejně jako učebnice „Fraus“ jsou čtyři, pro každý ročník 2. stupně ZŠ jedna. Nejsou k nim však vydávány příručky pro učitele. Na konci každé učebnice jsou sice na několika stránkách uvedeny klíčové kompetence, očekávané výstupy, několik návrhů projektů a také klíč ke cvičením, což

příručku učitele do jisté míry doplňuje, nicméně by se dalo diskutovat o tom, zda je pro žáky přímý přístup k těmto informacím vhodný.

2.2.1 6. ročník

Učebnice pro 6. ročník základní školy a primy víceletého gymnázia učivo k rozvíjení finanční gramotnosti neobsahuje.

2.2.2 7. ročník

Učebnice pro 7. ročník je rozdělena do čtyř kapitol, z nichž poslední nese název Já a hospodaření a skládá se ze tří celků - Vlastnictví a majetek, Peníze, Hospodaření. K finanční gramotnosti se vztahují poslední dva celky.

V celku Peníze (str. 60 - 61) se žáci seznámí s historií peněz (pojem naturální směna), jejich třemi základními funkcemi, formami a způsoby platby. Velmi stručně jsou zmíněny také investice. V celku Rozpočet (str. 62) jsou vysvětleny pojmy jako příjmy a výdaje a žáci mají za úkol sestavit si svůj osobní měsíční rozpočet. Od rodičů mají zjistit, jaké jsou pravidelné měsíční výdaje jejich rodiny, co všechno musí každý měsíc zaplatit nebo koupit. Nakonec mají ve třídě diskutovat, jak by mohli vyřešit nákup nějaké dražší věci, pokud na ni zrovna nemají peníze.

Podle učebnice tvoří očekávané výstupy z tohoto učiva následující body: žák popíše funkci a formy peněz; popíše způsoby hospodárného zacházení s penězi; na příkladech objasní, z čeho vzniká rodinný rozpočet; vysvětlí, jak mohou kupní možnosti jedince a rodiny ovlivnit nakládání s osobním a rodinným rozpočtem; porovná vhodné a nevhodné způsoby využívání osobního a rodinného rozpočtu (např. kapesného).

Standardy finanční gramotnosti jsou v učebnici naplněny jen okrajově, z oblasti Peníze je pokryto pouze nakládání s penězi a z oblasti Hospodaření domácnosti pak rozpočet domácnosti - přičemž ale součástí tohoto učiva mají být i typy rozpočtu, které v učebnici zmíněny nejsou (pouze náznakem, že příjmy a výdaje by měly být v souladu). Co se týče oblasti Finanční produkty, učebnice zmiňuje pojem investice, ovšem natolik stručně, že se o naplnění SFG nedá mluvit. RVP ZV učebnice naplňuje v oblasti Výchova k občanství – Člověk, stát a hospodářství v rámci očekávaného výstupu „sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů

v hospodaření domácnosti“. Z dané analýzy (ovšem i z prostého faktu, že kapitole Peníze jsou v celé učebnici věnovány 2 strany a kapitole Hospodaření dokonce pouze jedna) vyplývá, že učebnice plně nevyužívá potenciál, který dané učivo obsahuje a výuce finanční gramotnosti nevěnuje dostatečnou pozornost. Učitelům doporučujeme k výuce přibrat některou specializovanou učebnici finanční gramotnosti a učivo vhodně rozšířit. Poté by mohlo být dle RVP ZV naplněno nepoměrně více očekávaných výstupů.

2.2.3 8. ročník

Učebnice pro 8. ročník, stejně jako učebnice pro 6. ročník, žádné učivo k rozvíjení finanční gramotnosti bohužel neobsahuje.

2.2.4 9. ročník

Učebnice pro 9. ročník je rozdělena do 5 kapitol, z nichž třetí je celá věnována finanční gramotnosti (str. 31 - 45). je rozdělena do čtyř podkapitol: Peníze, Hospodaření domácnosti, Trh výrobků a služeb, Úspory, úvěry a úroky.

Kapitola Peníze opakuje a rozvíjí učivo 7. ročníku. Obsahuje pasáže o historii peněz, jejich funkcích, formách, možnostech platby, žáci se také seznámí s rozdíly mezi debetní a kreditní kartou, zjistí, co je to měna, příkaz k úhradě, inkaso. Učebnice navrhuje, aby se hráli scénku znázorňující barterový obchod, mají diskutovat o tom, proč nejsou peníze vždy tím nejlepším uchovatelem hodnot nebo zjistit, jak postupovat při ztrátě platební karty nebo když omylem pošlou peníze na jiný účet, než chtěli. Kapitola Hospodaření domácnosti také navazuje na učivo 7. ročníku, kterému se věnuje mnohem podrobněji. Učí žáky vést si osobní rozpočet, seznamuje je s pojmy přebytkový, schodkový/deficitní a vyrovnaný rozpočet a s tím, jak vznikají, učí je rozlišit nezbytné a zbytné výdaje a udržovat nezbytnou finanční rezervu pro případ neočekávaných výdajů nebo výpadku příjmů. Součástí kapitoly je také oddíl věnující se daním, kde by žáci měli porozumět rozdílu mezi hrubou a čistou mzdou. Kapitola Trh výrobků a služeb žáky podrobně seznamuje s hlavními kategoriemi trhu - nabídkou, poptávkou a cenou. Tržní mechanismus je vysvětlen přehledně a srozumitelně, žákům jsou představeny faktory rozhodující o tvorbě ceny, rozdíl mezi velkoobchodní a maloobchodní cenou a také princip konkurence. Učebnice navrhuje několik tematických diskuzí - např. proč má totéž zboží v různých obchodech různou cenu, proč se obchodníkům vyplatí dělat

různé slevové akce a výprodeje, nebo zda je konkurence prospěšná a jak konkrétně si mohou jednotliví výrobci konkurovat. Kapitola Úspory, úvěry a úroky je v první části zaměřena na to, kam s volnými finančními prostředky. Představuje běžné bankovní účty, spořicí účty, termínované vklady a různé investiční možnosti, přičemž upozorňuje na různé míry výnosnosti, rizika a likvidity. V druhé části se probírá, jak naopak řešit nedostatek financí. Učebnice upozorňuje, že při splácení úvěru je nutné platit i úroky a radí, co všechno je nutné zvážit, než si peníze půjčíme. Dále je podrobně rozebírán úrok - rozdíl mezi úrokem na vkladech a na úvěrech, úroková sazba a RPSN. Žáci mají diskutovat, proč úrok existuje a za úkol vypracovat tabulku s porovnáním úrokové sazby u běžných účtů, termínovaných vkladů a spotřebitelských úvěrů našich nejnámějších bank. V učebnici jsou také matematické příklady na výpočet úroků u vzorových finančních produktů. Nakonec jsou žákům podrobněji představeny vybrané finanční produkty: penzijní připojištění, stavební spoření, pojištění, úvěr, hypotéka a leasing.

Závěrem autoři učebnice také navrhnou projekt, který mohou učitelé ve svých třídách realizovat. Spočívá v rozdělení žáků do několika skupin, z nichž každá vypracuje nejlepší možné řešení pro rodiny, které se ocitly v různých finančních situacích (tyto situace zadá jednotlivým skupinám učitel - některé rodina se může potýkat s hypotékou, jiné hrozí exekuce pro nezaplacení povinných splátek, v další rodině přišel jeden dospělý o práci, jinde mají naopak vysoké příjmy a mohou spořit či investovat apod.) Úkolem žáků je „poradit“ rodině, jak by měla ve své finanční situaci postupovat. Očekávané výstupy z tohoto učiva stanoví, že žák bude schopen vyjmenovat funkce peněz; bude vědět, v jaké formě se peníze vyskytují i jakým způsobem je možné platit; objasní, co je rozpočet a sestaví osobní i rodinný rozpočet; vysvětlí, jakou roli na trhu výrobků hraje nabídka, poptávka, cena i konkurence; definuje pojem úvěr, dokáže spočítat úrok; bude vědět, jaké jsou v jeho městě peněžní ústavy; seznámí se s vybranými peněžními produkty.

Standardy finanční gramotnosti učebnice naplňuje v oblasti Peníze (nakládání s penězi, tvorba ceny), v oblasti Hospodaření domácnosti (rozpočet domácnosti, typy rozpočtu, jejich odlišnosti) i v oblasti Finanční produkty (služby bank (ovšem bez pojmů aktivní a pasivní operace, tyto v textu zmíněny nejsou), produkty finančního trhu pro investování a pro získání prostředků, pojištění, úročení). Z RVP ZV jsou naplněny téměř všechny

výstupy v oblasti Výchova k občanství – Člověk, stát a hospodářství: „žák sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů v hospodaření domácnosti; na příkladech ukáže vhodné využití různých nástrojů hotovostního a bezhotovostního placení, uvede příklady použití debetní a kreditní platební karty, vysvětlí jejich omezení; vysvětlí, jakou funkci plní banky a jaké služby občanům nabízejí, vysvětlí význam úroku placeného a přijatého; uvede nejčastější druhy pojištění a navrhne, kdy je využít; uvede a porovná nejobvyklejší způsoby nakládání s volnými prostředky a způsoby krytí deficitu; na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu, objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny“.

Ač se zpočátku zdálo, že v nakladatelství Nová škola neberou na výuku finanční gramotnosti příliš zřetel, v učebnici pro 9. ročník ZŠ a kvartu osmiletého gymnázia jsou z ní pokryta téměř všechna témata. Jediné, co ze Standardů finanční gramotnosti chybí a tedy výukou dle těchto učebnic nebude naplněno, je z oblasti Peníze téma inflace, která je zde však naznačena, když jsou žáci vyzváni k diskuzi o tom, proč peníze nejsou vždy tím nejlepším uchovatelem hodnot. Učitel tedy tento nedostatek může napravit a žákům o inflaci při této příležitosti říct víc. Oblast Finanční produkty také není zcela kompletní, protože nejsou výslovně zmíněny pojmy aktivní a pasivní bankovní operace - jsou však reálně vysvětleny, proto stačí, pokud učitel nazve uvedené definice pravými jmény. I RVP ZV očekává výstup týkající se inflace: „žák popíše vliv inflace na hodnotu peněz“ a rovněž i výstup „na příkladu ukáže tvorbu ceny jako součet nákladů, zisku a DPH“ - ani tento výstup není v učebnici naplněn, ačkoliv je tu téma cen probíráno velmi podrobně. Chybí však jakákoliv zmínka o tom, že by výrobce usiloval o zisk a v tématu daně se mluví výhradně o dani z příjmu, existence DPH zůstává žákům skryta. Podle nového, upraveného RVP ZV z roku 2013, by součástí finanční gramotnosti žáků opouštějících základní školu měla být také znalost příjmů a výdajů státu a měli by uvést příklady dávek a příspěvků, které ze státního rozpočtu získávají občané. Téma státního hospodaření se však v učebnicích občanské výchovy z nakladatelství Nová škola nevyskytuje. Učitelům bychom proto doporučili, aby k výuce tohoto tématu využili jiného zdroje, stejně tak jako k rozšíření tématu Daně a

Inflace, které jsou již v učebnici obsaženy, ovšem nedostatečně. Vhodné možnosti k výběru (specializované učebnice finanční gramotnosti) uvádíme níže.

3. Učebnice finanční gramotnosti

V současné době je na trhu celá řada učebnic soustředících se výhradně na finanční gramotnost žáků. Výběr pouze jediné se může zdát komplikovaný, ale je pravdou, že všechny učebnice schválené MŠMT obsahují veškeré učivo požadované jak Standardy finanční gramotnosti, tak RVP.

3.1 Výchova k finanční gramotnosti - Fraus

Učebnice pro druhý stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií vhodně doplňuje řadu učebnic občanské výchovy tohoto nakladatelství, proto se přímo nabízí, aby školy používající tyto učebnice pořídily i jejich „sestru“ zabývající se finančním vzděláváním. Chybný krok by to jistě nebyl, učebnice je vytvořena ve stylu, který žáci již znají a umí s ním pracovat.

Učebnice se v úvodu žákům představuje položením několika otázek, na které v ní najdou odpovědi: Co je to finanční gramotnost? Jak souvisí s obecnou gramotností? Proč je důležité rozumět penězům? Co potřebujeme umět a znát, abychom se o svých financích současných i budoucích rozhodovali zodpovědně? Na co si musíme dát pozor? Na koho se můžeme obrátit s žádostí o radu či pomoc? Proč by se žáci měli o odpovědi na tyto otázky zajímat, jim autoři vysvětlují následovně: „Požadavek alespoň základního finančního vzdělání se v současné době objevuje stále významněji. Žijeme v podmínkách konzumní společnosti, v níž probíhá trvalý a stále důmyslnější nátlak reklamy, médií, módních trendů. Denně na nás útočí lákavé nabídky zboží a služeb. Je často velmi jednoduché získat půjčku, nakupovat na dluh. Stává se normou dopřávat si všeho a hned, často s jedinou „strategií“, že to nějak dopadne... Důsledkem toho je současná velká zadluženost českých domácností, která s sebou přináší nejen problémy finanční, ale často i existenční, vztahové, pracovní, psychické. O svých penězích, prosperitě, životní úrovni a celkové spokojenosti však nerozhodujeme jen v situacích spojených s nakupováním, a tedy v roli spotřebitelů. Být finančně gramotní neznamena jen umět počítat a utrácet peníze. Mnohem důležitější je umět si poradit v různých životních situacích, kdy na první pohled o peníze možná ani nejde. Takové situace

prožíváme obvykle v souvislosti s přípravou na budoucí profesi, při hledání zaměstnání, vlastního bydlení, plánování dovolené, naplňování svých životních cílů.²⁵

Úvodní text je velmi vhodně zvolený a pro žáky dostatečně motivující, protože nejčastější námitkou, se kterou se učitelé setkávají dnes a denně, když se žákům nechce se učit, je věta „A k čemu mi to bude?“ Problém je, že někteří učitelé skutečně nedokáží žákům vysvětlit význam svého předmětu pro jejich budoucnost a motivace žáků pak klesá k nule. V oblasti finanční gramotnosti je ale v dnešní době velmi zásadní vzbudit v žácích zájem a přesvědčit je, že se jedná o učivo důležité a pro jejich budoucí život velmi potřebné. A v tom, zdá se, učebnice svůj první a nejdůležitější úkol splňuje.

Obsahově je učebnice rozdělena do 12ti kapitol a zaměřena je velice prakticky. Jedna z kapitol například nese název Dovolená, jiná pak Kupujeme auto. Velký význam s ohledem na potřeby dnešní společnosti (i úvodní text učebnice) má určitě kapitola Zodpovědné zadlužování. I kapitoly na první pohled zaměřené teoreticky (Smlouvy, Pojištění, Spoření a investice, Náklady na bydlení) obsahují vedle výkladu látky hlavně konkrétní příklady z praxe a reálné situace modelových rodin. Žáci jsou vybízeni k diskuzím o tom, zda se v daném případě rodina zachovala správně a jak by situaci řešili oni. V každé kapitole je několik úkolů na práci ve dvojici či skupinovou práci a také témata k vlastnímu zamyšlení. Zásadní a velmi často využívanou metodou práce je diskuze.

Učebnice obsahuje vedle výkladu také řadu zajímavostí, je plná obrázků, jsou tu tabulky, grafy, nechybí slovníček finančních pojmů ani rejstřík. Orientace v učebnici je pro žáky (i učitele) velmi snadná, název kapitoly naleznou vždy v záhlaví stránky a každá podkapitola zabírá pouze jednu stranu, výjimečně dvoustranu.

K učebnici je k dispozici také příručka učitele, která ho seznámí s metodami, s nimiž se v učebnici pracuje (celkem 28! - například frotáž, hra v rolích, intuitivní kresba, myšlenková mapa, loterie otázek, komunitní kruh, slovní asociace...) a u každé kapitoly předkládá analýzu obsahu učiva - cíl kapitoly, znalosti a vědomosti, dovednosti a postoje, ke kterým žáky vede, pojmy a případně také osobnosti, s nimiž seznamuje, konkrétní metody, které využívá a popis motivační aktivity. Příručka samozřejmě učiteli

²⁵ Kašová, J.; Istenčin, L. *Výchova k finanční gramotnosti - učebnice*. Plzeň: Fraus, 2012, str. 7.

v rámci každé kapitoly nabízí návod, jak s učebnicí efektivně pracovat, například jak využívat jednotlivých metod, se kterými se dříve nemusel setkat. Součástí je také oddíl kopírovacích příloh - pracovních listů. Na samém konci příručka informuje o přesazích obsaženého učiva do Standardů finanční gramotnosti a RVP, v souladu s nimiž byla učebnice zpracována, aby mohla být zařazena do výuky matematiky nebo občanské výchovy, případně zcela samostatného předmětu.

3.2 Finanční a ekonomická gramotnost - Scientia

Tato učebnice byla vydána v nakladatelství Scientia v roce 2008 s finanční podporou České národní banky jako vůbec první učební pomůcka v oblasti ekonomické a finanční gramotnosti pro vyšší ročníky základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií. Je plně v souladu s tématem Stát a hospodářství, které spadá do vzdělávacího oboru Výchova k občanství definovaného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání z roku 2007 a současně i s jeho doplněními, která byla v roce 2008 navržena v podobě Standardů finanční gramotnosti. Z toho plyne, že je stále aktuální a ve výuce použitelná. V úvodu si můžeme přečíst stať Evy Zamrazilové, členky bankovní rady ČNB, která zdůrazňuje nutnost alespoň základní orientace občanů ve světě financí. Stať představuje důležitost finančního vzdělávání jak učitelům, tak i žákům, protože předkládá otázky, které si pravděpodobně v blízké budoucnosti položí každý z nich - „Mám zkusit podnikat, nebo být raději zaměstnancem? Bydlet ve svém, anebo v nájmu?“ Tyto otázky mohou být pro studenty důležitým motivačním faktorem, proč nebrat výuku finanční gramotnosti na lehkou váhu.

Za hlavní rys této učebnice je možné považovat fakt, že se vlastně o učebnici nejedná, pouze o dva pracovní sešity pro žáky a jeden rozsáhlý manuál pro učitele. Tím se daný koncept odlišuje od standardního systému „učebnice a sešit na zápisky“, protože žáci mají v pracovním sešitu dostatek prostoru na zapsání výsledků a informací získaných v rámci dané činnosti. Potřeba vést si oddělený sešit na zápisky tedy zcela odpadá, což řada žáků jistě velmi ocení a navíc autoři spatřují velkou výhodu v tom, že žák vidí zadání i výsledek činnosti soustředěně na jednom místě. Pokud by chtěl učitel žákům sdělit ještě nějaké doplňující informace, mohou si je zapsat na volnou stránku

„Poznámky“, která je vložena na konci každé kapitoly. Každá kapitola je také ukončena stránkou věnovanou opakování a sebehodnocení žáka.

Manuál učitele odpovídá oběma pracovním sešitům doplněným o podrobnější poznámky o učivu, které jsou umístěny vždy souhrnně za každou kapitolou. Samozřejmě obsahuje správné řešení jednotlivých činností, které autoři ve snaze o maximální komfort učitele umístili v rámci dané činnosti přímo do prostoru, který má žák ve svém pracovním sešitě určený pro odpověď. Učitel i žák mají tedy před sebou tentýž text a prostor pro řešení a díky tomu učitel správné řešení ihned vidí a nemusí ho složitě hledat v nějakém „klíči“, který bývá často úplně jinak opticky uspořádaný. V úvodu každé kapitoly má učitel krátký přehled, který mu podá bližší informace k zaměření konkrétní kapitoly a také k tomu, jaké obsahuje učivo a jaké očekávané výstupy a výsledky přináší podle RVP ZV i podle SFG.

Tematicky je učivo rozděleno do osmi kapitol, které jsou z obsahového hlediska samostatné. To učiteli umožňuje jejich pořadí zaměřovat a samostatně se rozhodnout, jakými kapitolami se bude zabývat v jakém ročníku. Vybírat může i mezi činnostmi v rámci jedné kapitoly, autoři počítají s tím, že z časových důvodů může nastat situace, kdy žáci nevyplní všechna cvičení. Zejména proto, že nejsou výhradně založená na práci ve třídě. Některá vyžadují práci na počítači (MS Excel, MS PowerPoint, internet), práci s rodiči, práci „v terénu“ nebo práci se záznamovou technikou (foto, video, diktafon). Některé činnosti také staví na principu hry, což výuku ekonomické a finanční gramotnosti žákům zajistě oživí.

3.3 Finanční gramotnost - Fortuna

Nakladatelství Fortuna vydalo učebnici finanční gramotnosti z pera Petra Jakeše a kolektivu v roce 2011. Učebnice je rozdělena na tři hlavní kapitoly - Peníze (osm podkapitol), Hospodaření domácnosti (pět podkapitol) a Finanční produkty (šest podkapitol). Žáci mají k dispozici také tři pracovní sešity, z nichž jeden vždy odpovídá jedné kapitole v učebnici.

Učebnice má samozřejmě na první straně obsah, ale orientace v ní příliš snadná není. Na stránkách chybí záhlaví, které by napovědělo, ve které kapitole se právě nacházíme a

nepomůže ani barevnost - v celé učebnici je použita pouze jedna, fialová barva. V porovnání s ostatními učebnicemi finanční gramotnosti obsahuje tato také výrazně méně obrázků (pokud jsou, tak pouze černobílé kresby) nebo grafů a má spíše podobu souvislého textu. Kvůli tomu může na žáky působit neatraktivně. Výhodou je přehledné shrnutí probrané látky za každou podkapitolou, které je vytištěno tučně ve fialové tabulce, a proto je velmi výrazné a snadno viditelné. Každá podkapitola je také uvedena krátkým textem, který představuje reálnou situaci (většinou ze života dvou kamarádů, Katky a Honzy, kteří jsou jakýmsi průvodci celou učebnicí). Na tento text navazuje několik otázek týkajících se financí či ekonomiky, na které se mají žáci pokusit ihned odpovědět. Správné odpovědi pak samozřejmě najdou v učivu dané podkapitoly.

Vzhledem k podobě učebnice, která je poměrně rozsáhlá, je pravděpodobné, že většina učitelů zvolí standardní metodu výuky, tedy práci s učebnicí a zápis do sešitu. Pracovní sešity v takovém případě působí lehce nadbytečně a využitelné v hodině mohou být například k samostatné práci žáků v průběhu ústního zkoušení, během výkladu už s nimi většina učitelů z časových důvodů pravděpodobně pracovat nebude. Zadání jednotlivých úloh v pracovních sešitech však budí dojem vhodnosti spíše k samostatné práci, takže je možné je zadávat i jako domácí úkoly. Nutno podotknout, že v porovnání například s výše zmíněnou učebnicí z nakladatelství Scientia, která využívá hned několik metod výuky a způsobů práce, působí koncept pana magistra Jakeše velmi jednotvárně a v dnešní době už možná i poněkud zastarale.

Součástí učebnice bohužel není příručka pro učitele, což je škoda, protože některé informace v ní uvedené by podrobnější výklad určitě zasloužily, stejně tak by bylo příjemné mít k dispozici správná řešení úloh v pracovním sešitě. Učitel se tak musí spolehnout jen na své vzdělání a důkladnou přípravu na hodinu.

3.4 Finanční gramotnost - Computer Media

Cílem produkce nakladatelství Computer Media byla původně počítačová literatura, postupně se objevily také tituly z oblasti ekonomiky, marketingu, mediální komunikace a v neposlední řadě i učebnice pro základní a střední školy. Mottem nakladatelství je „Vzdělávání, které baví“.

Učebnice finanční gramotnosti z tohoto nakladatelství je mezi analyzovanými v této práci nejaktuálnější, její druhé vydání z roku 2013 vychází přímo z aktualizovaného RVP ZV (platného od 1. 9. 2013) a bylo rozšířeno o připomínky MŠMT i samotných učitelů.

Text je rozdělen do osmi kapitol, z nichž každá se skládá z několika podkapitol. Orientace v učebnici je usnadněna tím, že název konkrétní kapitoly i podkapitoly nalezneme vždy v záhlaví stránky. Autoři se také nebáli využít různé barvy, takže barevně odlišeny jsou nadpisy, podnadpisy i důležité pojmy přímo v textu, což však nemusí být stoprocentním pozitivem. Při letmém prohlédnutí stránky nejsou totiž dostatečně zřetelné ty nejdůležitější poznatky, protože oči mají tendenci se v té „záplavě“ barev ztratit. Výhodou jsou ale určitě obrázky a fotografie, kterých je tu dostatek. Živé jsou i postranní sloupce, kam autoři umísťují buď modré tabulky s tzv. minislovníčkem, kde vysvětlují odborné výrazy, nebo zelené tabulky, které obsahují zajímavosti nebo podrobnější informace. V textu se také objevují červené rámečky, které obsahují důležitý text (např. upozornění či varování), kterému by žáci měli věnovat zvýšenou pozornost. Výklad učiva je doplněn řadou úkolů, jejichž smyslem je procvičit probranou látku na konkrétním příkladu. Autoři jejich obtížnost rozlišili graficky, což se už ale může jevit jen jako další zbytečná barevnost navíc, protože každý učitel nepochybně obtížnost daného úkolu odhadne sám.

Učebnice učitele je přibližně dvakrát rozsáhlejší, než učebnice žáka. Její první část se se žakovskou učebnicí zcela shoduje (avšak je pouze černobílá, resp. černomodrobílá), její druhá část pak obsahuje metodiku a další náměty k učivu jednotlivých kapitol. Zde učitel nalezne klíčové kompetence, k jejichž vytvoření vzdělávání v oblasti finanční gramotnosti směřuje a průřezová témata, kterými lze učivo finanční gramotnosti doplnit. Dále jsou tu vypsána obecná metodická doporučení pro zajištění výuky FG - obecné vymezení koncepce výuky, návrhy na spolupráci (s ostatními předměty/vyučujícími nebo s rodinou žáka) a metody a formy výuky. Nejvíce prostoru je nakonec věnováno podrobné metodice výuky jednotlivých témat. Každé podkapitole v učebnici žáka zde odpovídá jedna dvoustrana, kde má vyučující předepsaný cíl hodiny a konkrétní vymezení kompetencí, motivační složku (na úvod výuky), klíčové pojmy a stručný výtah učiva, výčet použitých metod a forem práce a mezipředmětové vazby a průřezová témata. Dále je tu připravena i struktura výuky v hodině, časová dotace, metodický

postup a nakonec i možné dotazy k žákům. Tím je naprosto perfektně zpracována didaktická analýza a příprava na konkrétní vyučovací hodinu, což učiteli ušetří spoustu času.

4. Příprava učitele

Výuka finanční gramotnosti byla do školních vzdělávacích plánů zařazena teprve v roce 2009, resp. v roce 2013, proto bohužel platí, že naprostá většina učitelů se během své pregraduální přípravy s finančním vzděláváním vůbec nesetkala. Výuka v nich tedy může naprosto oprávněně vzbuzovat obavy - podle online dotazníku, který připravila nezisková organizace Junior Achievement ve spolupráci s Citibank v roce 2013²⁶, 40% pedagogů trápí nedostatečná metodika, nedostatek informací a absence odborníků z bankovního sektoru ve výuce a 80% dotázaných pedagogů postrádá nástroje k výuce finanční gramotnosti. Jaké tedy mají možnosti v dalším sebevzdělávání, pochopitelně mimo samostudia odborných textů?

Jednou z možností může být projekt Bankovní gramotnost pro učitele, který vznikl v rámci dlouhodobé spolupráce již výše zmíněné neziskové organizace Junior Achievement (jejím cílem je zprostředkovávat mladým lidem praktické ekonomické vzdělání) a Citi Foundation. V jeho rámci se 11. června 2014 konala konference S bankou před tabulí i v životě, kterou zaštili MF, MŠMT a bankovní rada ČNB. Video z konference a použité prezentace jsou volně k dispozici na webových stránkách projektu²⁷. Mimo konference byla připravena také řada online seminářů, tzv. webinářů, které se uskutečnily v průběhu roku 2014. Pokrývaly zajímavá témata, jako například Hospodaření domácnosti, Úvěrové produkty a zodpovědné finanční jednání, Studentské finance a dluhová gramotnost a další. Všechny cca hodinu trvající záznamy byly nahrány na server Youtube, kde je možné je zhlédnout²⁸.

Zajímavé webináře nabízí i projekt Finanční gramotnost do škol, který byl vytvořen pro učitele základních i středních škol, ale také pro rodiče a žáky, kteří se v tomto tématu chtějí zorientovat. Webináře jsou pořádány od listopadu 2012 vždy minimálně jednou měsíčně a po jejich ukončení je záznam ponechán na internetových stránkách projektu²⁹. K 25. březnu 2015 jich tu mají učitelé i široká veřejnost k dispozici již 35 a kromě „běžných“ (v RVP zařazených) témat finanční gramotnosti se věnují například

²⁶ Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=7157> [cit. 2015-03-06].

²⁷ http://www.bankovniagramotnost.cz/pro-ucitele_konference [cit. 2015-03-06].

²⁸ Odkazy na jednotlivé záznamy: http://www.bankovniagramotnost.cz/pro-ucitele_webinare [cit. 2015-03-06].

²⁹ <http://www.financniagramotnostdoskol.cz/osobni-rozvoj/webinare/> [cit. 2015-03-06].

realitám, fair tradu, exekucím, finančnímu poradenství nebo nákupům na slevových portálech. Je tedy zřetelné, že se snaží o aktuálnost a atraktivitu. Kromě webinářů projekt organizuje i semináře a konference, na jeho webu čtenáři najdou odkazy na zajímavé články, knihy i časopisy o finančním vzdělávání a učitelé tu mohou stáhnout řadu výukových materiálů - prezentace, videa i pracovní listy.

Pomoc mohou učitelé hledat i u programu V čele³⁰, který je součástí projektu Vzdělávání pro udržitelný rozvoj v environmentálních a ekonomických souvislostech řešeného Asociací pedagogů základního školství ČR. Program nabízí na svém webu ke stažení interaktivní výuková prostředí, která představuje jako moderní, velmi hodnotnou pedagogickou pomůcku. Žáci mohou jejich prostřednictvím aktivně experimentovat, prostředí jim umožní stanovovat hypotézy, zpracovávat zjištěné údaje a vyvozovat z nich závěry. Svou podobou připomínají počítačové hry, proto jsou pro žáky atraktivní a motivační. Nevýhodou je, že se projekt zaměřuje spíše na environmentální výchovu, takže témat k finančnímu vzdělávání je zde menšina, ale i tak mají učitelé z čeho vybírat - např. Rodinný rozpočet a hospodaření, Úspory, půjčky a inflace nebo Penzijní reforma. Program nabízí rovněž e-learningové kurzy v prostředí Moodle, kde po přihlášení naleznou různá témata jak učitelé, tak i žáci.

I Ministerstvo financí se rozhodlo spustit vlastní webové stránky k finanční gramotnosti a finančnímu vzdělávání. Nesou název Proč se finančně vzdělávat? a lze je nalézt na adrese www.psfv.cz. Jsou určeny nejen pro učitele a žáky, ale i pro širokou veřejnost, která může shledat velmi užitečnou záložku Pomohou vám, kde je možné podle regionu vyhledat instituce nabízející pomoc ve finančním světě i v oblasti rodinných financí. Učitelé zde najdou velmi obsáhlé odborné podklady pro přípravy na výuku, objasněny tu jsou nejrůznější pojmy - různé druhy úvěrů, praní špinavých peněz, exekuce, penzijní připojištění ad. - a také návody, jak správně postupovat při řešení sporů s finanční institucí či zprostředkovatelem. Velmi užitečné jsou sekce Tipy a návody, Užitečné odkazy nebo Pro odborníky, jejíž součástí je mimo jiné rubrika s názvem Kde se vzdělat - tam mohou učitelé nalézt další možnosti pro svůj profesní rozvoj (většinou se jedná o semináře pořádané Národním institutem pro další vzdělávání).

³⁰ <http://www.vcele.eu/>.

Učitelům je k dispozici také Katalog materiálů pro rozvoj finanční gramotnosti, který připravil v roce 2014 Národní ústav pro vzdělávání³¹. Obsahuje anotace vybraných materiálů vhodných pro výuku finanční gramotnosti, které jsou rozříděny podle typu do několika oddílů: strategické dokumenty, učebnice a pracovní sešity, odborné a populárně naučné publikace, další didaktické a metodické materiály, slovníky pojmů a ostatní. Autoři materiály vybírali na základě jejich vhodnosti pro učitele základních a středních škol, souladu s kurikulární reformou a Standardy finanční gramotnosti, aktuálnosti, kvality, dostupnosti a osobní dobré zkušenosti.

³¹ Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=63902&view=2939&view=2939> [cit. 2015-03-06].

5. Žakovská porozumění ekonomickým tématům

Po analýze učebnic ekonomické gramotnosti a celkově materiálů určených k její realizaci je druhá část této práce věnována průzkumu žakovských porozumění ekonomickým tématům. Vycházíme z předpokladu, že naprostá většina žáků o dané problematice „něco ví“ již před zahájením výuky v období stanoveném kurikulem, a to zejména z médií, reklamy, nebo i z vlastní zkušenosti, která může být zprostředkovaná ze zkušenosti rodičů. Pozornost směřujeme k otázce, zda učebnice vhodně korespondují s již existujícími znalostmi žáků v dané věkové skupině a učivem je spíše rozvíjejí a doplňují, místo aby je pouze opakovaly nebo dokonce podceňovaly.

Průzkum žakovských porozumění realizujeme také proto, že je jejich znalost považována pro učitele za klíčovou. Je totiž součástí didaktické znalosti obsahu, což je pojem, který do pedagogiky uvedl jako „pedagogical content knowledge“ L. S. Shulman ve své práci z roku 1987³² coby jádro učitelských poznatků. Podle jeho definice didaktické znalosti obsahu představují „slitinu obsahu a didaktiky do učitelova porozumění tomu, jak lze jednotlivé problémy, témata a pojmy organizovat, ztvárnit a adaptovat s ohledem na zájmy a schopnosti žáků a prezentovat ve výuce... zahrnují porozumění koncepcím a prekonceptům, které si žáci různého věku a zázemí s sebou přinášejí do výuky³³“. Stručně řečeno, didaktické znalosti obsahu napomáhají učiteli představit učivo tak, aby bylo srozumitelné pro jeho publikum a za tím účelem by tedy měl svému publiku rozumět. Schulman vidí v didaktických znalostech obsahu dvě zásadní části: znalosti vztahující se k reprezentaci učiva a porozumění specifickým učebním obtížím žáků a jejich prekonceptům. V tom je založena dvojdimenzionální struktura didaktických znalostí obsahu, jak ji chápou Slavík a Janík (2005)³⁴, kteří se věnovali jejich výzkumu a ten zakládali právě na bodě, ve kterém se učitelovy znalosti oboru a forem jeho prezentace střetávají s učitelovým porozuměním žakovským prekonceptům.

Učitelovo porozumění koncepcím a prekonceptům, které si žáci určitého věku s sebou přinášejí do výuky, je tedy považováno za jeden z velmi důležitých aspektů

³² SCHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 1987, roč. 57, s. 1-22.

³³ Schulman, 1987, s. 8-9. Cit. in: Janík, 2009, s. 1. Zkráceno.

³⁴ Srov. Janík, 2009, s. 54.

didaktických znalostí obsahu. Termín prekoncepce je ze své povahy dynamický a odkazuje na fakt, že žákova původní představa je pouze předběžná - a potenciálně nesprávná, a v průběhu času se pod vlivem učení může proměňovat směrem k cílové koncepci. Díky didaktickým znalostem obsahu může učitel porozumět nejen žakovským prekonceptům, ale i specifickým učebním obtížím - např. typickým chybám, kterých se žáci často dopouštějí.³⁵

5.1 Teorie konceptuální změny

Představy dětí o sociální realitě jsou v současnosti zkoumány v rámci teorie konceptuální změny. Tento didaktický koncept má kořeny v práci Thomase Kuhna³⁶. V návaznosti na ni začali vědci v 70. letech věnovat vyšší pozornost žakovským představám a postupně zjišťovali, že žáci mají různé prekoncepty, chybná porozumění a alternativní představy, z nichž některé se ukázaly být velmi odolné a vytrvalé. Na tomto základě Posner a kol. (1982)³⁷ představili myšlenku, že žák musí projít radikální konceptuální změnou, když dojde na porozumění vědeckým pojmům jako síla, teplo, nebo energie³⁸. V průběhu výuky musí své prekoncepty a chybná porozumění nahradit. Kombinací Kuhnových myšlenek a Piagetových představ o smíření a splynutí Posner vytvořil teorii, podle které musí být naplněny čtyři podmínky, aby mohlo v učení dojít ke konceptuální změně: musí nastat nespokojenost s existující představou, musí se objevit nová a srozumitelná představa, nová představa musí být věrohodná a musí se jevit jako úspěšně uplatnitelná v budoucnu.³⁹ Tento teoretický rámec, známý jako „klasický přístup“ ke konceptuální změně se ve výzkumech stal vedoucím paradigmatem. Podle něj je učení rozumovým procesem nahrazování teorií, konceptuální změna je rychlým posunem a základní výukovou strategií pro její vyvolání je kognitivní konflikt.

³⁵ Srov. Janík, 2009, s. 66 a 90.

³⁶ Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 1962.

³⁷ Srov. Vosniadou, 2008, s. 11.

³⁸ První výzkumy se věnovaly přírodním vědám, a ačkoliv se v dnešní době okruh zájmu vědců rozšířil, zůstávají přírodní vědy těžištěm zkoumání konceptuální změny.

³⁹ Srov. Vosniadou, 2008, s. 12.

V průběhu zkoumání teorie konceptuální změny vyvstaly dva možné přístupy k ní, které se liší podle soudržnosti vědomostních struktur: vědění jako teorie a vědění jako jednotlivosti. V podstatě se dají rozlišit otázkou, zda je dětské vědění popisováno spíše jako jeden soudržný rámec (určitá teorie), nebo spíše jako soubor zdánlivě nesouvisejících prvků.⁴⁰

Podle přístupu „vědění jako teorie“ byla zpracována řada výzkumů - např. Posner a kol. (1982, viz výše) představili myšlenku, že pokud jsou žákovy stávající představy funkční a může v jejich rámci řešit problémy, nemá potřebu je měnit. I pokud se podle nich některé problémy nedaří řešit, žák spíše inklinuje jenom k drobným změnám, než k přijetí zcela nové teorie. Mluví se o konceptuálním zajetí. Aby žák byl ochotný stávající představy opustit a přijmout nové, musí s nimi být sám nespokojen - jenom tak může proběhnout úspěšná konceptuální změna. Zásadním cílem pro učitele by tedy mělo být vytvoření kognitivního konfliktu, díky kterému začne být žák se svými představami nespokojený a poté představí teorii srozumitelnou, věrohodnou a uplatnitelnou. Původně byla konceptuální změna chápána jako revoluční, okamžitá změna žákovských porozumění, ale novější studie ukazují, že se jedná spíše o jejich postupnou proměnu - děti svá porozumění (získaná už v raném věku prostřednictvím každodenních zkušeností) proměňují díky zvyšování znalostí v konkrétním oboru, a jak jsou vystavovány novým zkušenostem, tak postupně vyměňují své chybné představy za vědecky správné vědomosti.⁴¹

Na druhé straně přístup „vědění jako jednotlivosti“ předpokládá, že dětské představy sestávají z množství prvků, faktů, konceptů, příběhů a myšlenkových modelů na různé úrovni vývoje a propracovanosti. Žáci potom tyto prvky spontánně aktivují a propojují v závislosti na konkrétní situaci. Konceptuální změna probíhá formou procesu, ve kterém se jednotlivé prvky a vazby mezi nimi revidují a redefinují a tak se celá síť čím dál více upevňuje.⁴²

Oba přístupy se tedy shodují v principu, jakým žáci získávají nové informace - díky každodenním zkušenostem. Proto, abychom je naučili správné, vědecké teorie, musíme

⁴⁰ Srov. Ozdemir, Clark, 2007, s. 351.

⁴¹ Srov. Ozdemir, Clark, 2007, s. 353.

⁴² Srov. Ozdemir, Clark, 2007, s. 355.

vědět, co si myslí a výuku tomu přizpůsobit. Hlavní odlišnosti mezi přístupy spočívají v tom, že dle „vědění jako teorie“ jsou žakovské představy organizovány do určitého schématu, kdežto dle „vědění jako jednotlivosti“ jsou jakousi kolekcí zdánlivě nezávislých, volně propojených, jednoduchých prvků. Průběh konceptuální změny je u „vědění jako teorie“ popisován jako revoluční a dramatické odmítnutí stávajících představ a přijetí nových, i když řada vědců upozorňuje, že tento proces může být i celkem zdlouhavý. U „vědění jako jednotlivosti“ probíhá konceptuální změna evolucionistickým prostřednictvím začleňování nových prvků (znalostí) do stávajícího systému a zpevňování nebo reorganizování vazeb v něm.⁴³

5.2 Z historie výzkumů

Výzkumy dětského porozumění společnosti jsou realizovány už od šedesátých let 20. století metodou klinických rozhovorů, díky kterým většina autorů dospěla k názoru, že děti musí projít několika stádii, než dosáhnou stejného porozumění, jako dospělí⁴⁴. Počet těchto stádií, stejně jako jejich přesný obsah, se u jednotlivých autorů liší (samozřejmě také kvůli závislosti na tom, jakou konkrétní oblast společnosti autor zkoumá), ale jen výjimečně je jich méně než čtyři a více než devět. Nutno podotknout, že současné výzkumy se ale začínají odklánět od tohoto vývojového hlediska a za rozdílnými dětskými porozuměními vidí spíše rozdílný sociokulturní kontext, v němž děti žijí.

Stěžejní publikací, která mapuje výzkum dětských porozumění společnosti, je sborník *Children's Understanding of Society*, který sestavili Martyn Barrett a Eithne Buchanan-Barrow v roce 2005. Sborník se věnuje dětským porozuměním ekonomice, politice, právu, škole, společenským třídám, roli genderu ve společnosti, národnostním, etnickým a rasovým skupinám.

⁴³ Srov. Ozdemir, Clark, 2007, s. 356-357.

⁴⁴ Tzv. Piagetovské hledisko - dle genetické epistemologie Jeana Piageta, která staví na předpokladu, že se myšlení dítěte vyvíjí v určitých kvalitativně odlišných stupních.

5.2.1 Dětská porozumění penězům a jejich původu

Dětská porozumění penězům jsou zkoumána už minimálně 50 let. První odbornou studii provedli pravděpodobně Strauss a Schuessler, kteří zpovídali 141 dětí ve věku 4,5 až 11,5 let ohledně významu peněz (Schuessler & Strauss, 1950; Strauss, 1952; Strauss & Schuessler, 1951)⁴⁵. Rozhovory byly s dětmi realizovány během čtyř různých příležitostí, což Straussovi umožnilo identifikovat devět stádií, kterými děti prochází ve svém porozumění penězům. Strauss udává, že před prvním stádiem (kdy výzkum zahrnoval děti ve věku 3 - 4,5 lety), děti dokáží odlišit peníze od jiných předmětů, ale nedokáží rozlišit jednotlivé mince a jsou jen vágně srozuměny s tím, že peníze nějak souvisí s nakupováním. V prvním stádiu už děti mají pojem o tom, že si za peníze můžeme koupit určité věci, ale myslí si, že každá mince může koupit cokoli - až ve druhém stádiu si uvědomují rozdílnou hodnotu různých mincí, ale zároveň jsou přesvědčené, že člověk musí mít vždy přesný obnos (např. za desetikorunu můžeme zaplatit zboží s cenou 10 Kč, ale nikoliv zboží za 5 Kč). Postupem času, kdy se děti posouvají jednotlivými stádii výše, jsou jejich porozumění čím dál víc sofistikovanější. Ve stádiu 4 už rozumí tomu, že zákazníci musí prodavači za zboží platit, aby si vydělal peníze, a ve stádiu 9 už plně chápou význam zisku. Co však chybí ve všech stádiích, je porozumění roli zprostředkovatelů (velkoobchodníků, distributorů apod.). Když byla dětem položena otázka, zda by dávalo smysl, aby výrobce prodával své zboží jedné osobě, která by ho prodala druhé a ta teprve obchodníkovi, jenom dvě děti z celého vzorku odpověděly, že by to smysl dávat mohlo, ale byly přesvědčené, že se to neděje moc často (ostatní tuto možnost zcela zamítly). Nedostatek porozumění v této oblasti je pravděpodobně důsledkem nízkého věku zkoumané skupiny, protože v navazujících studiích bylo dokázáno, že porozumění komplikovaným ekonomickým otázkám se dále rozvíjí v průběhu adolescence.

Na Straussovu a Schuesslerovu práci navázaly Berti a Bombi (1979, 1981, 1988)⁴⁶. Jejich výzkum byl zaměřen na mladší děti (ve věku 3 až 8 let) a soustředily se na používání peněz při nakupování a prodávání. Identifikovaly 5 stádií (a také stádium 0, ve kterém téměř úplně chybí jakýkoli pojem o existenci peněz). V prvním stádiu děti

⁴⁵ Srov. Webley, 2005, s. 44.

⁴⁶ Srov. Webley, 2005, s. 45.

rozumí tomu, že peníze se používají, když si chceme něco koupit, ale nerozlišují mezi různými mincemi - jak odhalil i Strauss. Ve druhém stádiu už děti chápou, že ne všechny mince a bankovky mohou koupit vše, ale jedná se o velmi široké pojetí. Ve třetím stádiu děti ví, že někdy peníze nestačí - nemůžeme je použít, když jich máme „moc málo“. Hlavní rozdíl oproti druhému stádiu tu představuje právě kvantitativní pojetí - například Leo (5 let) odpověděl, že za 1000 korunovou bankovku si toho může koupit víc, než za 100 korunovou, „protože je tam víc čísel“. Stádium 4 Berti a Bombi charakterizovaly stejně jako Strauss své stádium 2 - děti věří, že za nákup určitého zboží musí platit přesně. Autorky sice poukázaly na fakt, že některé děti v tomto věku už věří, že mohou zaplatit víc a prodavač jim vrátí, ale je jich velmi málo. Ve stádiu pět potom už všechny děti zcela rozumí tomu, že vždy dostanou peníze nazpět, když platí více, než zboží stojí. Berti a Bombi po roce svůj výzkum zopakovaly (se stejnými respondenty) a prokázaly, že téměř všechny děti se ve svém porozumění za tu dobu posunuly do vyššího stádia, což plně odpovídalo předpokládanému vývojovému paradigmatu.

Berti a Bombi současně provedly též výzkum zaměřený na dětské představy o zdroji peněz. Z jejich analýzy vzešly čtyři kategorie: první (věk 4 - 5), kdy děti nemají vůbec zdání o tom, kde se berou peníze, druhá, kdy děti vidí zdroj peněz někde nezávisle na práci (například banka je dá komukoliv, kdo si o ně řekne), třetí, kdy se děti domnívají, že zdroj peněz je v tom, že nám prodavač vrací při nákupu nazpět, a čtvrtá, kdy si děti (věk 7 - 8) peníze spojují s prací a udávají, že přichází jedině z práce.

Studie Berti a Bombi, stejně jako Strausse a Schuesslera, jsou jednoznačně založeny na vývojovém hledisku a jejich výsledky prokazují postupný vývoj dětských porozumění vpřed skrz jednotlivá stádia, dokud děti nedosáhnou dospělého porozumění. Novější práce, realizované v Čechách a Portugalsku (Morgado & Vyskočilová, 2000) a v Jižní Africe (Bonn & Webley, 2000), kladou důraz spíše na význam sociálního kontextu - a zde objevily mezi jednotlivými vzorky značné rozdíly, na rozdíl od předchozí vývojové uniformity.

Bonn a Webley chtěli prozkoumat dětská porozumění ekonomickým tématům ve společnosti s enormními rozdíly v majetku. V Jižní Africe byla ještě do nedávna sociální mobilita pro chudé obyvatele téměř nemožná a stále tu vedle sebe existují společenské skupiny, které se od sebe velmi liší co do celkového společenského prostředí, ve kterém děti získávají základní ekonomické představy. Byly vybrány 3

lokality - venkovská, městská a příměstská. Venkovské oblasti jsou tradičně extrémně chudé s vysokou mírou nezaměstnanosti, městské oblasti jsou také chudé, ovšem s většími možnostmi pracovat a příměstské oblasti jsou nejbohatší. Průzkumu se zúčastnilo přes 200 dětí ve věku 7, 9, 11 a 14 let a odpovídaly, mimo jiné, odkud se berou peníze. Odpovědi byly často velmi stručné a konkrétní a spadaly do jasných kategorií - bílí, Bůh, lidé obecně, vláda, továrny nebo doly. Jen občas se objevila představa spojitosti peněz s prací. Většina odpovědí měla typický jihoafrický nádech (od bílých, od Nelsona Mandely, z dolů - což byla typická odpověď na venkově - „Kopou v dolech a vykopou kameny zlata a z těch udělají peníze“). Ve městě děti dávaly nejméně vyspělé odpovědi (banka, Bůh) a skoro nikdy nezmiňovaly souvislost s vládou nebo mzdou. Vývojové hledisko nebylo v tomto průzkumu téměř vůbec zřetelné.

Morgado a Vyskočilová porovnávali Česko (Praha) s Portugalskem (Coimbra). V každém městě provedli rozhovory se 75 dětmi ve věku 7,5 až 9,5 roku ohledně funkce a oběhu peněz. Výzkum uzavřeli zjištěním, že české děti mají lepší porozumění principu oběhu peněz a také větší znalost cen zboží, což, jak uvedli, může odrážet fakt, že v Čechách ještě stále do jisté míry platí cenová regulace, zatímco v Portugalsku je cenová politika mnohem volnější. Průzkum také odhalil, že mnohem méně českých dětí dostává pravidelně kapesné a věří, že peníze jejich rodičů pochází spíše od státu, než od nadřízených v práci, což může být opět způsobeno relativně nedávným přechodem ekonomiky z centrálně plánované na tržní.

Tyto studie nám ukazují, že i když se v dětských porozuměních penězům objevují jisté rozdíly mezi jednotlivými státy (i v rámci jednoho státu), jsou tyto rozdíly pravděpodobně o dost méně důležité, než rozdíly ve věku. I Morgado a Vyskočilová odhalili značné vývojové změny ve svých zkoumaných skupinách, přestože ty byly, co do věkových rozdílů, velmi úzké. To, že byly všechny výzkumy ukončeny s podobnými závěry, je pravděpodobně způsobeno zaměřením všech vědců na vývoj porozumění tomu, jak dospělí zacházejí s penězi a roli, jakou peníze hrají ve společnosti. Širší kontext by pravděpodobně odhalil více - v těchto výzkumech děti odpovídaly hlavně na otázky typu „kde se berou peníze?“, „za kterou z těchto mincí si koupím víc?“, zatímco otázky o zdroji jejich vlastních peněz, proč jim rodiče peníze dávají, by mohly

vypovídat víc o dětských porozuměních vztahům mezi penězi a mocí a napětím mezi nezávislostí a kontrolou.

5.2.2 Ceny, nabídka a poptávka, zisk

Směna zboží, ať už barterem, nebo častěji formou kupování a prodávání, je stěžejní ekonomickou aktivitou. Tyto transakce a systém, jehož jsou součástí, ale nejsou pro děti snadno pochopitelné. Jak se jejich porozumění v této oblasti vyvíjí, zkoumal Burriss (1983)⁴⁷. Dětem ve věku 4 - 5 let, 7 - 8 a 10 - 12 předkládal dvojice objektů a ptal se, co z páru stojí víc a proč. Nejmladší děti si myslí, že cena zboží závisí na jeho charakteristikách, hlavně tedy fyzických vlastnostech - diamant nestojí moc, protože „je tak maličký“, zatímco kniha stojí víc, než náramkové hodinky, protože „je větší“. Stejně uvažování prokázaly ve svém výzkumu i Berti a Bombi (1988): „Co je dražší, salát nebo kuře?“ - „Salát, protože je ho víc.“ Starší děti ve věku 7 - 8 let potom určují hodnotu a tedy i cenu zboží na základě jeho užitečnosti nebo funkčnosti. Proto odpovídají, že náramkové hodinky jsou dražší, „protože podle nich poznáte čas, kdežto knížku si jen přečtete“. Podle nejstarších dětí, které se výzkumu účastnily, je cena určována prací a materiálem nutným k výrobě dané věci (což potvrzovaly i desetileté děti ve výzkumu Berti a Bombi: „Věci, na kterých lidi víc pracovali, víc stojí.“).

Z výzkumů vyplývá, že mladší děti vidí nákup a prodej jako fyzikální jev a hodnotu coby určenou vlastnostmi daného zboží, nikoliv nabídkou a poptávkou. Z prací Jahody (1979), Leisera, Sevóna a Lévy (1990) a dalších je zřetelné, že děti mezi osmi a jedenácti lety mají představu o jednotlivých směnách (např. mezi prodejcem a kupujícím, mezi prodejcem a výrobcem), ale chybí jim celkový obrázek o fungování ekonomického systému, a to až do období adolescence. Zároveň tyto výzkumy potvrdily, že děti rozumí potřebě prodavače (i výrobce) realizovat zisk, avšak nikoliv, jakým způsobem chápou stanovování cen. Tím se zabírali Siegler a Thompson (1998, 2000)⁴⁸.

Siegler a Thompson zkoumali uvažování čtyř až desetiletých dětí ohledně toho, jak by mohl být prodej ovlivněn různými proměnnými - poptávkou a nabídkou, motivací a

⁴⁷ Srov. Webley, 2005, s. 48.

⁴⁸ Srov. Webley, 2005, s. 49.

morálkou prodejce, změnami obalu... Rozvedli 3 experimenty, v každém byly dětem předloženy příběhy o stáncích s limonádou. Například, v prvním experimentu se soustředili na poptávku a příběh vypadal takto: „Jeden den byl státní svátek, a mnoho lidí odjelo z města. Kathyinou ulicí tedy prošlo méně lidí, než obvykle. Myslíte, že Kathy prodala více, stejně, nebo méně limonády, než obvykle?“ Příběh zaměřený na nabídku byl podobný: „Obvykle byl Johnův stánek s limonádou jediný v celém bloku. Ale jednoho dne se oba jeho sousedi rozhodli, že budou také prodávat limonádu. Myslíte, že John potom prodal více, stejně, nebo méně, než obvykle?“ Výsledky experimentu potvrdily, že už ve čtyřech nebo pěti letech děti rozumí vlivu poptávky na prodej. Vliv nabídky pochopila většina osmiletých, ale vliv morálky a motivace prodejce nepochopily ani nejstarší děti (10 let). Autorům se potvrdil předpoklad, že vliv poptávky je snáze pochopitelný, protože změny způsobuje přímo, má kladný vliv, zatímco změny v nabídce jsou k prodeji v nepřímo úměrném vztahu, což je na pochopení náročnější. Ohledně motivace provedli ještě jeden experiment, kdy byly do příběhů zařazeny různé detaily, jako třeba barevné šálky na limonádu. Autoři však předem řekli, že to na prodej vliv mělo a děti se ptali, proč. Ukázalo se, že děti mnohem snadněji vysvětlují, proč něco mělo na prodej pozitivní vliv, než proč to mělo negativní vliv. Každopádně tyto experimenty jasně ukázaly, že ekonomické porozumění se v období mezi čtyřmi a deseti lety věku dítěte vyvíjí velmi dramaticky, jednak díky vzrůstající schopnosti pochopit i nepřímo úměrné vztahy, ale i díky větším osobním zkušenostem s ekonomickým systémem.

Výzkumy dětských porozumění dalšímu klíčovému ekonomickému konceptu - zisku - ukazují, že stěžejní věk pro jeho úplné pochopení je 11 - 12 let. K pochopení zisku musí děti nejdříve porozumět spojitosti mezi nákupem (za nižší cenu) a prodejem (za vyšší cenu). Jahoda (1979) toto zkoumal ve dvou studiích s dětmi mezi šesti a dvanácti lety. V první studii použil metodu hraní rolí, kdy děti měly být prodavači. Provozovaly malý obchůdek s jednoduše oceněným zbožím a časem nadešel okamžik, kdy jim zákazníci všechno zboží vykoupili a ony musely zavolat dodavateli a zboží doobjednat a zaplatit. Hra ukázala, že pouze 1 dítě ze 17ti ve věku 9 - 10 let napadlo stanovit si prodejní cenu výše, než nákupní, aby mělo jako prodavač nějaký zisk. Ve věku 11 - 13 už to napadlo dvě třetiny dětí. Druhá studie probíhala formou klasického rozhovoru, který ukázal, že

k propojení dvou ekonomických vztahů - mezi obchodem a zákazníkem a mezi obchodem a dodavatelem - dochází v mysli dětí právě v období 11ti až 12ti let věku.

Závěry nastíněné těmito výzkumy se zdají být jasné, přesto se objevují některé zajímavé rozdíly v porozumění ekonomickým tématům, které závisí na různých osobních zkušenostech a stojí za zmínku. Například Furnham a Cleare (1988) ve své studii s dětmi ve věku 11 - 16 let ukázali, že zisk v obchodu a v továrně je chápán odlišně. Zatímco pouze 11% jedenáctiletých dětí rozumělo zisku prodavače, 69% zmínilo dosažení zisku jako základní motiv výrobce při založení továrny. Zisk z výroby zboží je zjevně snáze pochopitelný, než zisk z jeho prodeje. Jahoda (1983) zase zjistil, že děti ze Zimbabwe chápou koncept zisku mnohem dříve, než britské děti. Důvodem je zřejmě to, že nejsou na trhu pouze v pozici pozorovatele, ale jsou jeho přímými účastníky. Nakonec Fenko (2000) se soustředila na vliv přechodu centrálně plánované ekonomiky na tržní. Jak ukázala, jedna z nejdůležitějších změn v Rusku spočívala v přeměně role a významu peněz. V Sovětském Svazu peníze nebyly stěžejním prostředkem směny (v zemi s chronickým nedostatkem zboží se často uplatňoval barter) a ani nebyly ukazatelem společenského statusu (pozice v byrokratickém aparátu byla důležitější). Fenko studovala porozumění různým ekonomickým konceptům včetně zisku mezi jedenáctiletými, čtrnáctiletými a dospělými a zjistila, že adolescenti chápou princip zisku lépe, než dospělí. Jen menšina dospělých si uvědomovala, že dosažení zisku je hlavním cílem podnikatele, když zakládá firmu. Toto zjištění více než jasně dokládá zásadní vliv společenského kontextu na porozumění ekonomickým tématům - dospívání v centrálně plánované ekonomice neposkytlo lidem nezbytné zkušenosti, potřebné k pochopení funkce a principu trhu.

5.2.3 Banky

Bankám se ve svých průzkumech věnovala celá řada autorů - Berti, 1999; Berti & Bombi, 1988; Berti & Monaci, 1998; Bonn & Webley, 2000; Jahoda, 1981; Ng, 1983, 1985; Takahashi & Hatano, 1994; Wong, 1989.⁴⁹

Základním paradigmatem většiny výzkumů je, že dětská porozumění bankovnímu zisku se vyvíjí od nulového ponětí o úrocích k porozumění úrokům na vkladech,

⁴⁹ Srov. Webley, 2005, s. 52.

k přesvědčení, že úroky jsou zde vyšší, než na půjčkách, postupně k přesvědčení, že výše úroků je shodná, až děti nakonec pochopí, že úroky jsou vyšší na půjčkách a že tak banky realizují zisk (Jahoda, 1981). V prvním stádiu jsou banky chápány jen jako místo, kde mohou být bezpečně uloženy peníze a děti věří, že zpátky dostaneme stejný obnos, který jsme uložili. Ve druhém stádiu už děti znají pojem úroku a ví, že vkladatel dostane zpět peněz víc, ale nerozumí tomu, proč to tak je. V Jahodově výzkumu byla většina jedenáctiletých dětí - což je období, kdy dnes začínáme vyučovat finanční gramotnost - buď v prvním, nebo druhém stádiu. Třetí stádium nastává, když si děti poprvé uvědomí, že úrok je splatný na vkladech i na půjčkách. Tehdy věří, že na vkladech je vyšší a zdráhají se připustit, že příjemce půjčky musí platit. Ve čtvrtém stádiu začnou říkat, že úroky na vkladech i půjčkách se rovnají a tehdy se dostávají do sporu s vědomím, které se v tomto období poprvé objevuje - že banky musí realizovat zisk. Z toho vyplývá, že děti nerozumí tomu, jakým způsobem mohou banky zisku dosáhnout. Většina patnáctiletých byla v jednom z těchto dvou stádií. Páté a poslední stádium, kdy nastupuje správné pochopení principu bankovního zisku, přichází následně. U Jahody v něm bylo pouze 18 patnáctiletých účastníků výzkumu z 96.

Následné studie se zabývaly dvěma zajímavými otázkami. Tou první bylo, jaké jevy mohou způsobovat změny v ekonomickém myšlení dětí, ty přesuny mezi jednotlivými stádii. Ukázalo se, že porozumění závisí částečně na minulé zkušenosti a částečně na reakci na nový podnět - touto reakcí může být hledání logických souvislostí, které, pokud je úspěšné, zvýší úroveň porozumění. Jahoda se snažil vést děti k přemýšlení otázkou, z jakých zdrojů banky platí své zaměstnance. Pokud si dítě myslelo, že úroky na vkladech i půjčkách jsou stejné a banka nemá ze své činnosti žádný zisk, tato otázka s jeho představou otrásla. Bylo dokázáno, že takový podnět dokáže dětské porozumění proměnit. Ng (1983) šel při svém výzkumu mezi adolescenty z Hong Kongu v této metodě ještě dál a nabídl otázku, která s bankami zdánlivě nesouvisela - „Chlapec si půjčil od kamaráda 5 dolarů, které slíbil vrátit později. Kolik mu měl vrátit?“ Předpoklad byl, že studenti odpoví 5 dolarů (což všichni učinili) a následně si uvědomí, že jim v tom případě „nesedí“ myšlenka, že by půjčky od banky měly být uskutečňovány za stejných podmínek, jako od kamarádů. Ng potvrdil Jahodovu teorii, že předložení konfliktního podnětu prokazatelně zvýší porozumění. Druhá otázka byla kladena na interkulturní rozdíly v dětském porozumění bankám. Ng (1985) a Wong

(1989) prokázali, že studenti z Hong Kongu mají mnohem vyspělejší porozumění, než jejich Američtí a Novozélandští vrstevníci, což pravděpodobně odráží obchodní ráz Hong Kongu. Na druhou stranu, Takahashi a Hatano (1994) odhalili značnou zaostalost Japonských dětí jak za Hong Kongem, tak i Evropou. Většina dětí mezi 11ti a 16ti lety si zde myslí, že banka je jenom jakýsi druh bezpečnostní schránky. Autoři to zdůvodňují poměrně značnou „ochranou“ Japonských dětí před ekonomickými aktivitami dospělými. Bonn a Webley (2004) ve svém výzkumu v Jihoafrické Republice potvrdili, že představy místních dětí jsou stejně nesofistikované jako v Japonsku, což je však logicky způsobeno jejich životem v oblasti, kde ekonomické aktivity plošně nevzkvétají. Největší výzkum realizoval Leiser a kolektiv (1990), zahrnuje stovky dětí v 10 státech. Podle jeho výsledků byly představeny 3 skupiny - nejvyspěleji odpovídaly děti z Dánska a Finska, potom následovaly ty z Francie, Polska, Izraele a Západního Německa a ty nejslabší pocházely z Alžiru, Jugoslávie, Norska a Rakouska - což je vzorec, ač fascinující, naprosto neinterpretovatelný.

Velmi zajímavý průzkum byl na téma funkce bank realizován i v Mexiku, kde na druhém stupni základních škol a na středních školách není finanční vzdělávání do kurikula vůbec zařazeno a navíc bankovní infrastruktura tu stále ještě není příliš rozšířena - existuje řada měst, jež banku nemají.⁵⁰ Autory zajímalo, jaké porozumění tomuto tématu vykazují studenti, kteří s ním nemají/nemohou mít osobní zkušenost. Subjektům bylo mezi dvanácti a šestnácti lety a odpovídali na otázky ohledně funkce bank, úroků a rozdílu mezi kreditní a debetní kartou. Výsledky výzkumu nebyly překvapující, kreditní a debetní karty si studenti pletli, a ačkoliv rozuměli existenci úroků na půjčkách, úroky na vkladech jim byly cizí. I platbu úroků na půjčkách však vysvětlovali tak, že je platíme jako určitý druh trestu, když se zpozdíme se splátkou a nikdo výslovně nevedl, že se úroky platí za každých okolností (i když splácíme včas).⁵¹

5.2.4 Uvažování o ekonomice

Řada výzkumů byla věnována také tématu, jak děti rozumí nejrůznějším souvislostem v ekonomické oblasti, jak chápou důsledky různých situací, které by měly reálně na

⁵⁰ Srov. Diez-Martinez, Delval, 2010, s. 84.

⁵¹ Srov. Diez-Martinez, Delval, 2010, s. 91.

ekonomiku značný vliv. Leiser, Sevón a Lévy (1990) zrealizovali výzkum v deseti státech mezi dětmi ve věku 8, 11 a 14 let. Jedna otázka zněla: „Předpokládejte, že v TV zazní zpráva, že přichází velký propad v cenách bot. Jak zareagují jednotlivé ekonomické subjekty?“ Odpovědi: maminky budou rády, nakoupí víc bot (100% respondentů); prodavači mohou být neradi, že vydělají méně (55%), nebo rádi, protože budou mít více zákazníků (30%); výrobce se zachová podobně - bude mu vadit pokles tržeb (35%), nebo bude rád, že prodá více (30%); nejobtížněji děti předpokládaly reakci vlády - bude potěšena rozvojem ekonomiky (25%), musí být ráda, když to oznámení sama vydala (10%), nebude ráda (12%), je jí to jedno, protože členové jsou dost bohatí (7%), záležitosti této povahy ji vůbec nezajímají (10%).⁵² Další otázka se vztahovala k tomu, co by se stalo, pokud bude objeveno nové ložisko ropy, zlata, nebo diamantů. Zde hrálo velkou roli, kolik je respondentům let - s postupem věku se snižoval předpoklad, že by zbohatl pouze nálezce (30%, 25%, 15%)⁵³ a zvyšoval se názor, že by zbohatla celá společnost (30%, 35%, 40%). Ještě zmíníme jednu otázku a to tu, co by se stalo, kdyby vláda začala tisknout mnohem více peněz a jen tak je rozdávala lidem. Tady bylo také zřetelné hledisko věku - čím byly starší, tím méně si děti myslely, že by to bylo ekonomicky výhodné (54%, 45%, 36%) a naopak si začaly uvědomovat, že taková situace by mohla mít různé negativní ekonomické i sociální důsledky (36%, 50%, 58%).⁵⁴

Průzkumům porozumění se věnují i psychologové, kteří zjišťují, jaký vliv mohou mít na ekonomické myšlení právě psychologické faktory. Jeden takový průzkum⁵⁵ iniciovala pařížská univerzita, ale probíhal v osmi státech⁵⁶ a zúčastnilo se ho téměř 2000 subjektů⁵⁷. Tento typ výzkumů navazuje na práci George Katony (1975), který jako první poukázal na fakt, že ekonomické rozhodování není ovlivňováno pouze vnějšími ekonomickými silami, ale i vnitřními psychologickými faktory - jako je optimismus a pesimismus, nebo hodnotový žebříček daného člověka. Otázky ve výzkumu Mariny Bastounisové⁵⁸ z pařížské univerzity byly postaveny na bipolární stupnici, což znamená,

⁵² Leiser, Sevón, Lévy, 1990, s. 606.

⁵³ Věk 8, 11, 14 let.

⁵⁴ Leiser, Sevón, Lévy, 1990, s. 606-607.

⁵⁵ Bastounis, Leiser, Roland-Lévy, 2004.

⁵⁶ Rakousko, Francie, Řecko, Izrael, Nový Zéland, Slovinsko, Singapur, Turecko.

⁵⁷ Nejen děti, ale i dospělí, až do věku 65 let.

⁵⁸ Bastounis, Leiser, Roland-Lévy, 2004, s. 268.

že subjekty odpovídaly na principu souhlasím-nesouhlasím. Výzkum ukázal, že ekonomický postoj jedince vyjadřující spokojenost se současným stavem a odmítání státních zásahů do ekonomiky je spojen s orientací na vnitřní hodnoty a vírou, že svět je spravedlivé místo. To znamená, že lidé, kteří věří, že jsou strůjci vlastního štěstí ve světě, kde každý dostane, co si zaslouží, jsou mnohem spokojenější s ekonomickým systémem, nepodporují intervence vlády a naopak podporují obchodní aktivity, protože mají důvěru v osobní podnikání. Z politického hlediska reprezentují konzervativnější pravici. Pesimisté naopak světu byznysu nedůvěřují a jsou přesvědčeni o nespravedlivém zacházení s pracujícími. Zásahy státu do ekonomiky hojně podporují a to zejména v sociální oblasti.⁵⁹

5.3 Metodologie výzkumného šetření

V našem výzkumu jsme se rozhodli využít kvalitativní metody polostrukturovaného, hloubkového rozhovoru. Považujeme tedy za vhodné, abychom nejprve tuto metodu představili po teoretické stránce.

5.3.1 Kvalitativní metoda

Kvalitativní přístup byl v sociálních vědách dlouho opomíjen, určité uznání si získal až s rozvojem některých metodologických škol, jako jsou zejména interpretativismus a interakcionismus, kdy začal být chápán coby soupeřící s kvantitativním přístupem. V současnosti se vědci snaží oba přístupy kombinovat, aby mohli využít všech jejich silných stránek.⁶⁰ Uvést přesnou definici kvalitativního výzkumu však nelze, protože téměř každá považuje za nejzásadnější odlišující prvek něco jiného - metodu sběru dat, metodu usuzování, typ dat nebo způsob analýzy dat. Švaříček a Šedřová se pokusili všechny tyto důležité rysy zohlednit a formulovali následující definici: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní

⁵⁹ Bastounis, Leiser, Roland-Lévy, 2004, s. 273.

⁶⁰ Srov. Švaříček, Šedřová, 2007, s. 13.

výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.⁶¹

Cílem kvalitativního výzkumu je do hloubky prozkoumat určitý jev a zjistit o něm co největší množství informací. Postupuje se induktivně, pravidelnosti výzkumník hledá a závěry formuluje, až když má k dispozici dostatečné množství dat. Výstupem kvalitativního šetření je formulace nové hypotézy, kterou však nelze zobecňovat a výzkumník by měl pamatovat na to, že je platná pouze pro vzorek, na kterém získal data.

5.3.2 Hlubkový rozhovor

Mezi základní metody kvalitativního výzkumu patří zúčastněné pozorování, ohniskové skupiny, pořizování videozáznamu a v neposlední řadě též hlubkový rozhovor, který byl zvolen v této práci. Hlubkový rozhovor je v kvalitativním výzkumu nejčastěji používanou metodou, definovat ho lze jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek⁶². Jeho výhodou je, že badatel porozumí pohledu jiných lidí na konkrétní problém, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku a navíc zachytí výpovědi v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu.

Hlubkový rozhovor může mít dvě podoby - polostrukturovaný rozhovor, u něhož si badatel předem připraví seznam otázek a nestrukturovaný rozhovor, který je založený na jedné předem připravené otázce (a dál se badatel ptá na základě informací, které mu subjekt podává).

Rozhovor je vlastně strukturovaná konverzace a jeho úspěšnost závisí na spolupráci výzkumníka a dotazovaného, jejich vztah však nemůže být rovnocenný - nesmí například dojít k tomu, aby si výzkumník s účastníkem vyměnili role. Výzkumník je ten, kdo rozhovor vede, vybírá otázky a ideálně ho i ukončuje. Otázky, jež se v průběhu hlubkového rozhovoru užívají, rozdělujeme do několika kategorií⁶³: úvodní otázky (měly by navodit spontánní vyprávění účastníka), hlavní otázky (vychází z hlavní

⁶¹ Švaříček, Šedřová, 2007, s. 17.

⁶² Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159.

⁶³ Srov. Švaříček, Šedřová, 2007, s. 163-170.

výzkumné otázky, tvoří jádro rozhovoru), navazující otázky (badatel je klade, pokud se kladení hlavních otázek snaží pochopit význam řečeného), nepřímé otázky (staví se ke zkoumanému jevu nepřímo), dynamické otázky (udržují vzájemnou interakci, mohou snížit emocionální napětí), ukončovací otázky (umožňují dotazovanému něco dodat či se na něco zeptat). Badatel by měl během rozhovoru usilovat o získání odpovědí, které budou charakteristické svou hloubkou, detailností, jasností, jemností (otázka musí natolik otevřená, aby měl dotazovaný možnost vyjádřit svoje názory) a bohatostí (rozhovor obsahoval mnoho různých myšlenek, zejména těch, které badatel při začátku výzkumu nepředvídal)⁶⁴.

5.4 Výzkumné šetření: Žákovská porozumění bankám a jejich službám

Diplomová práce se zabývá výukou finanční gramotnosti. Protože ale ekonomických témat, na které se výuka finanční gramotnosti zaměřuje, je celá řada (např. hospodaření s penězi, rozpočet domácnosti, práva spotřebitelů, inflace), průzkum žakovských porozumění všem by možnosti této práce dalece přesáhl. Z toho důvodu jsme v našem výzkumném šetření omezili pouze na banky a jejich služby, finanční produkty.

Toto téma bylo zvoleno rovněž proto, že výzkumů k němu zatím nebylo realizováno mnoho a ty, které byly, jsou téměř výhradně zahraniční. Za stěžejní považujeme práci Gustava Jahody (1981)⁶⁵, která už je však poměrně staršího data, výše uvádíme také práci Diez-Martinezové a Delvala (2010), která je však zaměřena pouze na mexické studenty a o našem prostředí tedy nic nevypráví - jejímu porovnání s výsledky našeho výzkumu ale nijak nebráníme.

Výzkumný problém neboli stěžejní výzkumnou otázku našeho šetření formulujeme takto: porozumění žáků ekonomickým pojmům v oblasti bankovníctví a jejich představy o bankovních službách. Zodpovězení této otázky je rovněž cílem výzkumného šetření, protože když porozumíme žakovským porozuměním, můžeme jim jako učitelé přizpůsobit výuku tak, aby probíhala co nejefektivněji.

⁶⁴ Sorv. Švaříček, Šedřová, 2007, s. 171-174.

⁶⁵ Srov. Webley, 2005, s. 52-54.

5.4.1 Charakteristika vzorku respondentů

Výzkumné šetření probíhalo na základních školách v Praze a ve Svítkově v průběhu měsíce června 2015. Školy jsou to státní a jsou běžné, žádným způsobem neprofilované - to pro nás bylo důležité, protože jsme zde, na rozdíl od víceletých gymnázií, jazykových nebo například matematických škol, předpokládali přítomnost žáků z většinových poměrů, z rodin tzv. střední třídy. Ve dvou různých školách jsme se výzkum rozhodli provést proto, že nás zajímalo, zda bude mít místo bydliště (sídliště v hlavním městě versus obec) nějaký znatelnější vliv na dětské představy o ekonomice.

Na splnění výše uvedených podmínek jsme trvali, avšak konkrétní školy byly zvoleny náhodně. Kontaktovali jsme totiž řadu pražských škol a škol v pardubickém regionu, u kterých se naše žádost o podporu provedení výzkumného šetření nesetkala s pochopením. Nakonec jsme bohužel spíše čekali, který ředitel odpoví kladně (a zda vůbec některý - tak, abychom splnili uvedené podmínky), než že bychom si mohli vybírat.

V Praze probíhaly rozhovory na fakultní základní škole, nacházející se uprostřed sídliště v městské části 13. V místě je k dispozici široká občanská vybavenost a také veškeré služby - včetně poboček řady bankovních domů. Díky zastávce metra je vzdálenost do centra (časově) minimální. Svítkov je obec v okrese Pardubice, v současnosti zde žijí necelé 3000 obyvatel. Vzhledem k neustále se rozrůstající městské zástavbě se vzdálenost obce od krajského města čím dál více zmenšuje a zároveň se zvyšuje počet místních obyvatel, kteří si staví domy v klidu a uprostřed zeleně, přitom však nedaleko rušného centra Pardubic. Ve Svítkově najdeme mateřskou školu, základní školu, obchod s potravinami a poštu. Na střední školy odtud žáci dojíždí do Pardubic, stejně jako většina dospělých za prací - podle dostupných informací Svítkov nabízí pracovní uplatnění pouze v minimální, spíše stopové míře.

Do šetření se zapojilo na obou školách vždy deset žáků z každého ročníku druhého stupně, což odpovídá věkovému rozmezí 12 - 15 let. Celkem jsme tedy provedli rozhovory s osmdesáti respondenty. Snažili jsme se o dosažení vyrovnaného poměru

mezi chlapci a děvčaty, avšak normativem to nebylo, protože jsme vliv pohlaví na výsledek šetření nepředpokládali⁶⁶.

Co se týče etické stránky rozhovorů, fakultní škola v Praze nám je umožnila uskutečnit díky tzv. generálnímu souhlasu rodičů s pohybem studentů pedagogické fakulty na škole a s jejich komunikací se žáky, včetně různých výzkumných aktivit. Rovněž paní ředitelka svítkovské školy nás ujistila, že rodiče souhlasí s průzkumy ve škole, pokud nezasahují do soukromí dětí. To jsme striktně dodržovali a od žáků jsme nezjišťovali žádné osobní údaje, pouze křestní jména. Jsme si vědomi toho, že by v analýze výsledků výzkumného šetření přinesla řadu zajímavých podnětů a zjištění znalost profesí rodičů, avšak rozhodli jsme se neuvádět žáky do rozpaků otázkami na toto téma.

5.4.2 Průběh výzkumného šetření

Po předchozí e-mailové komunikaci s ředitelkami obou škol přišel výzkumník do školy, kde osobně představil strukturu výzkumného šetření, jeho smysl a cíl. Paní ředitelka se poté domluvila s učitelkami konkrétních tříd na druhém stupni, aby si vzaly výzkumníka „na starost“ a s realizací šetření mu pomohly. Rozhovory s žáky probíhaly v průběhu vyučování, v období krátce po uzavření klasifikace, v prázdné třídě, kam za výzkumníkem posílala paní učitelka žáky z té třídy, ve které zrovna sama vyučovala. Po domluvě se mělo jednat o naprosto náhodný výběr, pouze, bylo-li by to možné, posílat střídavě chlapce a děvčata.

Svým vystupováním se výzkumník snažil potlačit veškerou autoritu, kterou mohl u žáků přirozeně mít a nastolit neformální, uvolněnou, téměř přátelskou atmosféru, jak jen to bylo vzhledem k věkovému rozdílu mezi ním a žáky možné. Bylo jim nabídnuto tykání (čehož však využila jen menšina z nich) a cukrovinka jako malý dárek. Cílem tohoto jednání bylo dát žákům najevo, že se nemusí zdráhat odpovídat - například ze strachu před nesprávnou odpovědí, že se nejedná o žádné zkoušení, ale že výzkumník je vlastně také studentem a provedení tohoto šetření dostal za domácí úkol a prosí žáky o pomoc s jeho splněním. Žákům bylo v průběhu rozhovorů připomínáno, že jakékoliv přemýšlení nahlas, které je pro nás tou nejlepší cestou k porozumění stylu uvažování, je

⁶⁶ Dle předpokladu nebyl vliv pohlaví ve výsledcích výzkumného šetření zřetelný.

velmi vítané, a také byli podporováni, aby úplně volně vyjadřovali své názory a pocity k danému tématu.

Každý rozhovor trval průměrně 10 až 15 minut a výzkumník a žák při něm seděli vedle sebe v jedné lavici. Se souhlasem vždy konkrétního žáka byly rozhovory nahrány, aby mohly být později kvalitněji analyzovány.

Analýza výsledků výzkumného šetření byla prováděna tak, aby byly od sebe odlišeny jednotlivé věkové skupiny a školy a v závěru bylo zřetelné, zda a případně jak se od sebe odlišovaly.

5.4.3 Stanovení otázek

Otázky byly navrženy takovým způsobem, aby umožnily co nejlépe rozpoznat úroveň porozumění a strukturu vlastních představ žáků k danému výzkumnému problému⁶⁷. Všechny jsou otevřené, jejich cílem je, aby se žáci na dané téma co možná nejvíce rozpovídali. Zde uvádíme jejich seznam (v závorce jsou uvedeny doplňující otázky, které byly žákům pokládány, pokud se jejich odpovědi ubíraly jiným směrem, než otázka zamýšlela).

1. Co je to banka? (K čemu nám slouží?)

Otázkou směřujeme k tomu, jak žáci chápou banky jako takové. Co je napadne v souvislosti s nimi jako první, co si o nich myslí, jaké s nimi mají zkušenosti (i prostřednictvím rodičů, protože osobní zkušenosti v tomto věku předpokládáme spíše v minimální míře).

2. Je výhodné uložit si peníze v bance? (Pokud ne, proč si je tam lidé dávají? Co se s penězi v bance děje?)

Z výzkumů Jahody (1981) vyplynulo, že některé děti vnímají banku jako jakýsi bezpečný sejf, kam můžeme peníze uložit. Zajímá nás, zda se tento názor objeví i u nás a pokud ano, budeme zjišťovat, jak si děti vysvětlují funkci úroků splatných na vkladech - jestliže nám banka poskytuje službu, proč nám za to ještě platí? A proč vůbec naše peníze hlídá? Má z toho něco?

⁶⁷ Porozumění žáků ekonomickým pojmům v oblasti bankovníctví a jejich představy o bankovních službách (vizte str. 57).

3. Kde banka bere peníze na půjčky?

Tato otázka je pevně svázána s otázkou předchozí - pokud děti uvedou, že v bance peníze leží v trezoru a čekají, až si je přijdeme vyzvednout, kde podle nich banka získává prostředky k půjčování?

4. Proč banka peníze půjčuje? (Je bohatá? Z čeho si vydělá nejvíc?)

Budeme se ptát, zda a proč je banka považována za bohatou instituci. Jahoda (1981) prokázal, že řada dětí má problém s přijetím prostého faktu, že za půjčku u banky musíme zaplatit, že se nám půjčená částka po dobu splácení navýší o úrok. Kvůli tomu se tyto děti posléze domnívají, že banky mají ze své činnosti spíše malý až nulový zisk, nebo je naopak považují za velmi bohaté, ale to kvůli tomu, že si u nich spousta lidí uložila své peníze.

5. Co dělá banka s penězi, které si vydělá?

Prostřednictvím této otázky zjišťujeme, zda mají děti nějaké konkrétní představy o vnitřním chodu banky - je tu něco, do čeho je třeba pravidelně investovat? Musí banka něco platit? Má také nějaké možnosti, jak své peníze zhodnotit?

6. Kdy je rozumné si půjčovat?

Zajímá nás, zda si žáci uvědomují, že na některé spotřební zboží se v žádném případě nevyplatí vzít si úvěr, zatímco v případě jiných komodit to má smysl a někdy je to dokonce nezbytné. V jakém případě a proč by žáci byli ochotni si půjčku u banky vzít a kdy naopak nikoliv?

7. Kolik asi zaplatíš navíc, když si půjčíš 100 000,- na auto? Co když to nebudeš moct splácet?

Poslední otázkou jsme zamýšleli zjistit, jaké mají děti představy o aktuální průměrné výši úrokových sazeb splatných na půjčkách (běžných spotřebních úvěrech) a jak rozumí principu dlužnictví - byly by zodpovědnými dlužníky, nebo hrozí riziko pádu do dluhové pasti?

5.4.4 Výsledky

Výsledky výzkumného šetření prezentujeme po jednotlivých otázkách formou diskuze, včetně uvádění vybraných odpovědí žáků - pro větší názornost. V zájmu přehlednosti jsme se také rozhodli vytvořit tabulky s procentuálním zastoupením (zobecněných) odpovědí. Uvědomujeme si, že sumarizace do kvalitativního šetření nepatří, avšak domníváme se, že v našem případě není zcela nemístná a naopak usnadní orientaci.

1. Co je to banka?

Při zjišťování odpovědí na otázku, co je to banka a jaké služby nám může poskytnout, se žáci napříč ročníky i městy shodovali, že je to místo, kam si lidé mohou uložit peníze, nebo si je půjčit, pokud potřebují. O dalších poskytovaných službách se zmínilo jen naprosté minimum žáků. Protože jsme nejprve navštívili šesté ročníky, domnívali jsme se, že v tomto věku žáci ještě o bankách tolik nepřemýšlejí a že později uslyšíme o funkcích bank mnohem více, ale opak byl pravdou. Zjistili jsme však, že někteří žáci zaměňují běžné účty se spořicími: „*když zdědíš sto tisíc, tak si je dej do banky, oni ti to daj na kartu a můžeš si to vybírat z automatu, přece to sebou nebudeš nosit*“ (8. ročník, Svítkov) - pokud odpovídali tímto způsobem, vyplývalo, že je nenapadne možnost uložit si peníze na úročný účet, ačkoliv jsme je upozornili, že zmiňované zděděné peníze nebudeme v nejbližší době potřebovat. Zajímavé bylo také sledovat, který pojem žáky v souvislosti s bankami napadne jako první - zda vklady, nebo půjčky. Početně to bylo vyrovnané, ale soustředili jsme se na odlišnosti mezi věkovými skupinami a městy. Bylo patrné, že zatímco věk nehrál příliš velkou roli, tak ve Svítkově se mnohem více hovořilo o půjčkách, kdežto v Praze naopak o vkladech.

| Co je to banka? | Zastoupení odpovědi |
|--------------------------------|---------------------|
| Místo, kam ukládáme peníze | 52% |
| Místo, kde si půjčujeme peníze | 44% |
| Instituce skladující peníze | 3% |
| Instituce obchodující s penězi | 1% |

Všichni žáci mluvili o bankách téměř výhradně jako o institucích, u kterých si můžeme uložit své peníze, nebo si peníze půjčit. Mohlo by se tedy zdát, že o ostatních funkcích bank nebo o dalších službách, které nabízí, žáci nic nevědí anebo pro ně nejsou důležité.

My se však domníváme, že v žákovských představách se v pojmu „uložit si peníze“ sdružují spořicí účty, termínované vklady i běžné účty, vzhledem k tomu, že někteří žáci výslovně uváděli, že „do banky si můžeme peníze uložit a pak si je kdykoliv vybrat kartou z automatu“. Jejich pojetí je nediferencované, ale nikoliv přímo chybné.

2. Je výhodné uložit si peníze v bance?

Většina žáků by si své peníze určitě do banky uložila, typický argument, proč, zněl takto: „*Jsou tam v bezpečí, doma ti může přijít zloděj.*“ Taky se objevila jednoduchá představa o pojištění vkladu v bance - „*do banky by sis určitě peníze dát měla, protože když je budeš mít doma, tak tě někdo může vykrást a je to tvoje vina, ale když vykradou banku, tak je to jejich vina a ty ty peníze stejně dostaneš*“. Žáci se tedy domnívají, že mít peníze v bance je výhodné z bezpečnostního hlediska (mimo krádež zmiňovali také nebezpečí živelné katastrofy - požáru domu nebo povodně). Zda se to vyplatí i po finanční stránce, na to už se odpovědi velmi různily a byl vidět rozdíl mezi Prahou a Svítkovem. V Praze většina dětí ví, že se jim uložené peníze v bance zhodnocují - a to napříč ročníky. Jen několik dětí odpovědělo, že v bance leží peníze v trezoru, a když si pro ně přijdeme, najdeme v něm úplně stejnou částku a stejně tak málo dětí se domnívá, že uložená částka se sníží (ještě i v 8. ročníku). Ve Svítkově je tento fenomén mnohem rozšířenější: „*banka mi peníze hlídá, tak jí za to asi musím zaplatit, ne? To je logický.*“ Podobně tu odpověděli skoro všichni žáci, jen menšina se domnívá, že částka se nezmění a úplné minimum uvedlo, že se navýší (nejvíce v 9. ročníku). Výše jsme naznačili, že ne všichni žáci by si ale peníze do banky uložili. Ač se jedná z celkového počtu o jednotky procent, zdají se nám jejich názory zajímavé, a proto je uvádíme: „*Peníze bych do banky nedal, ona může zkrachovat a nebudu mít nic.*“ (6. ročník, Praha). Zde je vidět obava (i když výslovně neřečena), že banka je soukromý podnik, který může zkrachovat jako kterýkoliv jiný, což je pochopitelně pravda. O tom, že naše vklady jsou ale do jisté výše proti této události pojištěny, žák evidentně nevěděl. Pár žáků také prokázalo mnohem vyspělejší ekonomické myšlení, než jejich spolužáci: „*Není výhodný dávat peníze do banky, dyť ty úroky jsou směšný. Já bych našel jinou investici, třeba zlato, umění, nebo stavby, to se vyplatí víc.*“ (9. ročník, Svítkov). Na otázku, proč tedy tolik lidí volí raději banku, odpověděl: „*Voni sou líný vo tom přemejšlet, to musí člověk hledat a dát peníze do banky je jednoduchý.*“

| Je výhodné uložit si peníze v bance? | Zastoupení odpovědi |
|---------------------------------------------|----------------------------|
| Ano, kvůli bezpečnosti | 53% |
| Ano, vydělám na tom | 42% |
| Ne, poplatky jsou moc vysoké | 3% |
| Ne, existují lepší investice | 2% |

| Musím za uložení peněz platit, nebo naopak vydělám? | Zastoupení odpovědi |
|------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Musím platit | 30% |
| Banka zaplatí mně | 59% |
| Vyzvednu si totožnou částku | 11% |

Zjištění, jak velké množství žáků napříč všemi ročníky druhého stupně se domnívá, že za uložení peněz v bance musíme zaplatit jako za poskytnutou službu - protože nám banka peníze hlídá, se nám jeví jako velmi zajímavé. Zdá se být pravděpodobné, že žáci zaměňují běžné účty (za jejichž vedení si skutečně většina bank poplatek účtuje) se vkladovými. Výzkumník však výslovně uváděl příklad, že zdědil 100 000 korun, které momentálně nepotřebuje a chce je uložit do banky na pět let, a odpovědi žáků se tím nijak nezměnily. To by mohlo potvrzovat již výše uvedenou tezi, že žáci mezi různými druhy služeb nerozlišují - vnímají pouze jednu službu - ochranu našich prostředků - jako nediferenciovanou.

3. Co se v bance děje s uloženými penězi? Kde banka bere peníze na půjčky?

Dále jsme zjišťovali, co se podle žáků děje v bance s našimi uloženými penězi. Díky předchozím odpovědím už jsme očekávali řadu odpovědí ve smyslu, že peníze leží v bance v bezpečném trezoru. Byli jsme zvědaví, kde potom podle žáků, kteří takto odpoví, bere banka peníze na půjčky. Odpověď „trezor“ se skutečně vyskytovala velmi často, ve Svítkově častěji než v Praze a navíc častěji, než jakákoliv jiná odpověď. V Praze nás zase překvapil věkový vývoj - v šestém ročníku se odpověď vyskytovala, v sedmém nikoliv, v osmém opět velmi často, v devátém nikoliv. Ve Svítkově takto odpovídalo ve všech ročnících přibližně stejné množství žáků. Ostatní žáci shodně uváděli, že vložené peníze banka dál půjčuje, jiný názor se nevyskytl - až na jeden případ: „*To jde státu, do vězení se to posílá třeba, nebo tak, na tyhle výdaje, státní, stavbu silnic.*“ (7. ročník, Svítkov). Někteří žáci, kteří vidí banku jako trezor, potom

měli s otázkou, kde bere peníze na půjčky, značné problémy. Krčili rameny, říkali, že nevědí, a když jsme je vybízeli, ať řeknou cokoliv, i když se jim to třeba jeví jako hloupost, odmítali, tvrdili, že nemají prostě vůbec žádný nápad. Jiní byli naopak ve svých odpovědích velmi sebevědomí: „*Od státu.*“ nebo „*Tiskne si je.*“, případně se objevoval i názor, že nejdřív půjčovala ze svého základu, tedy z prostředků majitele a potom z úroků, které si postupně vydělala. V Praze jsme se také setkali s názorem, že banka obchoduje na finančním trhu, nakupuje akcie a investuje (v 7., 8. a 9. ročníku): „*S těmi vklady jde banka na burzu a tam obchoduje a vydělá spoustu peněz, který může půjčovat. Na burze se vydělá hrozně peněz, a ta banka tam jde s hrozně vkladama.*“ (8. ročník). Podobné názory se nám ve Svítkově nevyskytly ani jednou.

| Co se děje v bance s uloženými penězi? | Zastoupení odpovědi |
|----------------------------------------|---------------------|
| Leží v trezoru | 41% |
| Banka je dál půjčuje | 43% |
| Banka je investuje | 11% |
| Jsou k dispozici státu | 5% |

| Kde bere banka peníze na půjčky? | Zastoupení odpovědi |
|-------------------------------------------|---------------------|
| Z vkladů | 45% |
| Od státu | 30% |
| Tiskne si je | 10% |
| Z vlastního základu a poté ze svého zisku | 15% |

Překvapivě velké procento žáků vnímá banku jako bezpečný sejf a představují si, že v ní naše peníze leží netknuté, dokud si je nevyzvedneme. Zajímavé tedy bylo sledovat, kde podle nich banky berou peníze na poskytování úvěrů. Na většině dětí bylo znát, že nevědí, že o tom nikdy nepřemýšlely a teprve nyní se snaží vymyslet smysluplnou odpověď - od majitele banky, který je bohatý, od státu, z poplatků atd. a zdráhají se připustit fakt, že banky půjčují peníze, které si u nich jiní klienti uložili.

4. Proč banka peníze půjčuje? Je bohatá?

Dále jsme se ptali, proč si děti myslí, že banka peníze vůbec půjčuje a následně, zda ji považují za bohatou instituci a z čeho si asi tak podle nich vydělá nejvíc. Naprostá

většina dětí odpověděla, že banka půjčuje, protože si tím vydělává: „*No ona když půjčí peníze, tak ty lidi zpátky musej zaplatit víc a to je ten její zisk.*“ (7. ročník, Praha) nebo „*Banky rádi půjčujou, protože si naučtují ten úrok navíc.*“ (8. ročník, Svítkov). Jen výjimečně se objevil názor, že bance zpět splácíme stejnou částku, jakou jsme si půjčili - a na otázku, proč tedy banka půjčuje, se objevovaly myšlenky o její charitativní funkci: „*No půjčuje, aby lidem udělala dobře, když jsou chudý, aby si taky mohli něco koupit.*“ (Svítkov, 7. ročník). Ve Svítkově v sedmém ročníku také zazněl velmi překvapivý názor: „*Banka půjčuje lidem, co to potřebujou.*“ -*A zpátky musí vrátit stejnou částku?* „*No to je různý, u některejch bank víc a někdy míň.*“ -*Jakto?* „*No to je podle toho úroku, někde se vrací víc a někde míň, to je všude jiný.*“ Obecně děti na banku tedy pohlíží jako na bohatou instituci, která má největší zisky z úroků splatných na půjčkách, to je nejrozšířenější názor. Některé se domnívají, že banky moc bohaté nejsou - „*Asi zas tolik peněz nemaj, když můžou klidně i zkrachovat.*“ (8. ročník, Svítkov), nebo jsou přesvědčené, že banky bohaté nejsou vůbec - „*No oni jako jsou bohatý, protože maj spoustu peněz, ale to jsou ty naše peníze, co si tam dáváme, ne jejich, takže vlastně nejsou bohatý, dyť to jen hlídaj.*“ (6. ročník, Svítkov). Tyto názory se však vyskytovaly výjimečně. U otázky, z čeho má banka největší zisk, jsme opět zaznamenali rozdíly mezi Prahou a Svítkovem i rozdíly ve věku. Zatímco v Praze byl nejrozšířenější názor, že banky bohatnou z úroků (a to napříč ročníky) a jen výjimečně se objevil jiný názor (a to ještě sofistikovanější - z investic a obchodu s akciemi), ve Svítkově těch možností bylo více - nejzvláštnější nám připadaly daně - ale takto odpověděl žák, který už dříve tvrdil, že uložené peníze banka posílá na výdaje státu, tudíž asi nepřekvapí, že podle jeho logiky by měl stát posílat část z vybraných daní zpět.

| Proč banka půjčuje peníze? | Zastoupení odpovědi |
|-----------------------------------|----------------------------|
| Má z toho zisk | 90% |
| Aby pomohla chudším | 10% |

| Je banka bohatá instituce? | Zastoupení odpovědi |
|-----------------------------------------|----------------------------|
| Ano | 84% |
| Ne | 7% |
| Ne, protože pečuje o <i>naše</i> peníze | 9% |

| Z čeho má banka největší zisk? | Zastoupení odpovědi |
|--------------------------------|---------------------|
| Z úroků splatných na půjčkách | 70% |
| Z poplatků | 19% |
| Z daní | 3% |
| Z vlastních investic | 8% |

V oblasti půjček si většina dětí, které se zúčastnily výzkumného šetření, uvědomuje, že jsou tím, na čem banky vydělají nejvíc peněz, že se navyšují o úroky, které musí klienti splatit navíc. Objevovaly se názory, že bance splatíme vždy stejnou částku, jakou jsme si půjčili, ale byly méně časté, stejně jako názory, že pokud si do banky peníze uložíme, za čas si vyzvedneme úplně stejnou částku. Zaujal nás i názor, že u některých bank jsou úroky na půjčkách vlastně záporné, protože nemusíme splatit celou částku, ale menší - ten byl však ojedinělý, tudíž o ničem nevypovídající, jenom zajímavý.

5. Co dělá banka s penězi, které si vydělá?

S otázkou, co banky dělají se svým ziskem, za co třeba utrací, jsme v průzkumu poměrně narazili, protože řada žáků vůbec netušila, co by měli odpovědět a podle vlastních slov „*nechtěli plácnout úplnou blbost*“, přestože jsme je přesvědčovali, že to vůbec nevádí. Od přibližně čtvrtiny jsme tedy odpovědi vůbec nedostali. Ostatní mluvili o různých výdajích, nejčastěji se objevoval názor, že banka musí pravidelně vyplácet zaměstnance a nakupovat vybavení „*aby to tam měli hezký*“, „*aby měli nový počítače*“, „*aby se tam lidem líbilo*“ (myšleno klientům). Žáci, kteří banku vidí hlavně jako trezor, tvrdí (ne ale všichni), že nejvíc banka utratí na zabezpečení: „*Musí kupovat nový trezory, protože když budou zastaralý, tak nebudou bezpečný a to je nejdůležitější, bezpečí pro ty naše peníze a to je drahý ta technika. My jsme si teď kupovali nověj alarm domů a ten byl hrozně drahej a ta banka musí mít mnohem větší, že jo, a asi i lepší.*“ (6. ročník, Praha). Ve Svítkově se objevovaly také názory, že banka kupuje nové pobočky, že veškerý zisk představuje plat majitele, že z vydělaných peněz banka platí úroky na našich vkladech, nebo že díky nim má z čeho půjčovat. V Praze hodně dětí hovořilo o reklamě, což ve Svítkově vůbec nezaznělo: „*Nejvíc utratí za reklamy, hlavně v televizi, protože to je drahý, nejvíc, když to dávaj večer, třeba na nově. Ale jim se to vyplatí, protože tak nalákaj lidi, když nebudou mít reklamu, tak tam nikdo*

nepřijde.“ (7. ročník). Žáci, kteří už dříve mluvili o investicích i nyní opakovali, že banka s penězi obchoduje, aby vydělala ještě víc.

| Co dělá banka s penězi, které si vydělá? | Zastoupení odpovědi |
|--------------------------------------------------|---------------------|
| Platy zaměstnanců | 31% |
| Vylepšení poboček, stavba nových, vlastní rozvoj | 23% |
| Vylepšení trezorů | 10% |
| Dál je půjčuje | 7% |
| Investuje je | 14% |
| Odvádí je státu | 9% |
| Je to zisk majitele | 6% |

6. Kdy je rozumné si půjčovat?

Dále jsme zjišťovali, kdy je podle žáků rozumné vzít si půjčku. Jedná se o jednu z nejdůležitějších otázek ve finančním vzdělávání a MF nepřímo naznačilo⁶⁸, že byla předním důvodem k vydání Národní strategie finančního vzdělávání. Jaké postoje tedy mají žáci k zadlužování? S potěšením jsme vyslechli, že veskrze velmi rozumné: „Půjčil bych si jedině na dům, nebo na byt, určitě bych si nepůjčil na dovolenou, nebo na mobil, což jsou prostě strašně malé částky a nevyplatí se to splácet, na to si má každý našetřit, a když to neumí, tak si to nemá kupovat prostě, stejně ten mobil je hned zastaralej a chceš jinej, a barák máš na furt.“ (8. ročník, Praha). „Rozumný je určitě si půjčit až v mnohem starším věku, až budu vědět, že mám dobrou práci, abych to mohla splácet. Asi si půjčím na byt, ale jinak na nic.“ (6. ročník, Praha). „Já bych si půjčil, kdybych chtěl začít podnikat a neměl bych na to. Ale musel bych mít fakt plán, abych věděl, že se mi to nějak vrátí, protože když se mi to nerozjede, tak nebudu mít na splátky a budu v háji.“ (9. ročník, Praha). Můžeme zhodnotit, že v Praze by si všechny děti půjčily zásadně pouze na bydlení, výjimečně též na auto, na investici do vlastního podnikání a jedna dívka (7. ročník) také na studium. Výše uvedený příklad, který udává, že půjčku je třeba si vzít, jen když jsme si jisti, že ji budeme moci splácet, rovněž nebyl ojedinělý, což svědčí o tom, že si děti uvědomují, že vzít si půjčku může být velmi snadným řešením momentální nepříznivé finanční situace, ale když si to důkladně

⁶⁸ Národní strategie finančního vzdělávání, s. 6.

nepromyslíme, můžeme až během splácení zjistit, že si ji vlastně nemůžeme vůbec dovolit a dostaneme se do vážných problémů. Ve Svítkově bohužel toto nikdo nezmínil, nikdo neuvažoval o tom kdy a za jakých podmínek by si půjčku vzal, děti odpovídaly jen v tom smyslu, na co by si půjčily. Nejčastěji na dům, nebo na auto, ale objevovalo se i jiné spotřební zboží: „*Já bych si půjčil na něco drahýho, co bych chtěl a neměl bych na to.*“ -*A co by to mohlo být?* „*No něco drahýho.*“ -*Třeba co?* „*Třeba barák, auto, bazén nebo dovolená.*“ (7. ročník). Několik dětí uvažuje, že by si vzalo půjčku, když by prostě potřebovaly peníze: „*Já bych si půjčila na takový ty důležitý věci, bez kterých se nedá obejít.*“ -*Na jaký?* „*No na důležitý.*“ (8. ročník). „*U banky bych si půjčila, asi kdyby mi bylo nejhůř, no, nevím.*“ -*Jak to myslíš?* „*No třeba jako kdybych neměla práci a musela bych zaplatit nájem.*“ (7. ročník). „*Kdybych měl hodně dluhů, tak abych je moh splatit.*“ (9. ročník). Objevují se tu tedy i názory, které v Praze ani jednou nezazněly, resp. několik dětí je v této souvislosti zmínilo, ovšem ve smyslu, kdy se proti nim ohrazovaly - takto by se v žádném případě nezachovaly.

| Kdy je rozumné si půjčit peníze? | Zastoupení odpovědi |
|-------------------------------------------|---------------------|
| Na bydlení | 59% |
| Na auto | 20% |
| Na investici do podnikání | 5% |
| Kdykoliv, když potřebuji peníze | 7% |
| Když mám jistotu, že to budu moci splácet | 9% |

U této otázky se nám objevilo příjemné zjištění, že naprostá většina žáků považuje za jedinou rozumnou půjčku investici do bydlení - a to včetně těch, kteří věří, že se bance splácí stejná částka, která byla půjčená a ani o korunu navíc. Přesto by si ani tito žáci nepůjčili na nic jiného (výjimečně ještě na auto). Takové odpovědi naznačují, že žáci bankám příliš nedůvěřují, což se projevilo i v odpovědích na následující otázku: co by žáci dělali, pokud by se dostali do problémů se splácením své půjčky.

7. Kolik asi zaplatíš navíc, když si půjčíš 100 000,- na auto? Co když to nebudeš moct splácet?

Nakonec jsme zjišťovali, jaké mají děti představy o aktuálních úrokových sazbách na běžných spotřebních úvěrech, zda jsou tyto představy realistické, a také, jak by se

zachovaly v případě vlastní nepříznivé finanční situace - kdyby zjistily, že půjčenou částku nemohou dále splácet. Děti často odpovídaly, že neví, jaké jsou nyní úroky, ale když jsme se jich ptali, kolik by prostě podle svého názoru očekávaly, že zaplatí navíc, když si půjčí oněch 100 tisíc, většinou udávaly, že tak deset až dvacet procent. Závislost na věku tu nelze úplně vysledovat, protože v každé třídě se objevovaly názory, že se jedná o 20%, o 5% nebo 50% - spíš je vidět, že žáci na druhém stupni úplně reálnou představu o výši úroků nemají a většinou jen odhadují, co se jim zdá pravděpodobné. Objevilo se i číslo 100% a několikrát též nula - již jsme naznačili výše, že někteří žáci se domnívají, že splácíme stejnou částku, jakou jsme si půjčili. Máme také důvod se domnívat, že někteří žáci zaměňují výši úrokové sazby na půjčkách s tou na vkladech. Uváděli totiž čísla s přesností na desetiny procenta a tvářili se, že si jsou svou odpovědí jistí - přitom se jednalo o procenta velmi nízká - „2,3 procenta, ne? Jo, určitě, slyšel jsem to.“ (8. ročník, Praha), nebo dokonce: „*Ted' je to per annum 1,5%.*“ (9. ročník, Svítkov). Nezasťáváme, že znalost významu zkratky p. a. nás v pozitivním smyslu překvapila, nicméně uváděné hodnoty byly na úroky splatné na půjčkách velice nízké a spíše odpovídají úrokům na vkladech. Podobných odpovědí bylo více, myslíme si proto, že žáci zaslechli pojem „úroková míra“ třeba v televizní reklamě, nebo viděli číslo na billboardu a v během našeho rozhovoru se jim to vybavilo, bez toho aby rozlišovali, „jaký“ úrok to vlastně byl. Také v průběhu celého výzkumu jenom jeden žák zmínil, že splácená částka se navyšuje podle toho, jak dlouho ji splácíme - čím déle, tím více ve finále zaplatíme.

| Kolik asi zaplatíš navíc, pokud si půjčíš 100 000 Kč na auto? | Zastoupení odpovědi |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Do 5% | 35% |
| 5 - 10% | 10% |
| 20 - 50% | 46% |
| 100% | 1% |
| Nic | 8% |

Je vidět, že co se týče úroků aktuálně splatných na běžných spotřebitelských úvěrech, představy žáků o jejich výši se diametrálně odlišovaly. Někteří žáci uváděli úroky příliš vysoké, mnohem více však úroky velmi nízké - protože někteří si však byli daným číslem poměrně jistí a uváděli ho dokonce s přesností na desetiny procenta, můžeme se

domnívat, že je omylem zaměňovali za úroky splatné na vkladech. Nikdo z žáků nezmínil rozdíl mezi úrokem a RPSN, avšak protože výzkumník uváděl konkrétní příklad (kolik zaplatím navíc, když si půjčím 100 000,- na auto), domníváme se, že žáci částku, kterou uváděli, považovali za koncovou. V takovém případě tedy musíme konstatovat, že většina žáků by očekávala úrok menší, než je v současné době skutečně poskytován. Jen jeden žák uvedl, že výše celkem zaplaceného úroku se liší podle doby splácení.

Co se týká případných potíží se splácením úvěru, naše výzkumné šetření naznačuje, že žáci by se povětšinou zachovali rozumně: „*Asi bych se snažila si co nejdřív najít lip placenou práci, ale určitě bych to šla do banky oznámit.*“ (7. ročník, Praha), „*Šel bych se do banky poradit, co mám dělat.*“ (7. ročník, Svítkov), nebo ještě konkrétněji: „*Šel bych do banky, protože by mi mohli udělat jinej splátkovej kalendář, abych mohl platit míň. Anebo mi můžou splátky na chvíli odložit, myslím, že tak o tři měsíce.*“ (8. ročník, Praha). Někteří žáci ale vyjádřili obavu, jak by banka reagovala a raději by jí svou obtížnou situaci nesvěřili, peníze na splátky by sehnali u rodiny nebo známých: „*Já bych si půjčil od kamarádů, těm bych pak nemusel platit úroky. V bance bych to neřekl, to by bylo ještě horší.*“ (7. ročník, Praha), „*Asi bych šla k rodičům, oni by mi určitě pomohli, kdybych to řekla v bance, tak na mě akorát pošlou to, no, teď nevím, jak mi vezme všechny věci.*“ (8. ročník, Svítkov). U tohoto problému se nám nepodařilo vysledovat žádný věkový vývoj, zdá se, že mladší žáci o něco častěji uváděli, že by poprosili o pomoc rodiče (což je pochopitelné), ale ty rozdíly jsou tak malé, že toto tvrzení nelze brát za zásadní. Naopak můžeme s jistotou konstatovat, že žáci v Praze by mnohem častěji volili konzultaci s bankou, nebo dokonce s finančním poradcem (což je pojem, který se ve Svítkově ani jednou nevyskytl), zatímco žáci ve Svítkově mají mnohem větší tendenci řešit problém se splácením jedné půjčky jinou půjčkou a to nejen bezúročnou u známých, ale i v jiné bance.

| Co když půjčku nebudeš moci splácet? | Zastoupení odpovědi |
|----------------------------------------------------|----------------------------|
| Domluví se s bankou na lepším splátkovém kalendáři | 24% |
| Půjdu se do banky poradit | 19% |
| Poradím se s nezávislým finančním poradcem | 8% |
| Bance to raději neřeknu | 23% |
| Půjčím si jinde | 26% |

Již výše jsme naznačili (u otázky č. 6), že se zdá, že žáci bankám příliš nedůvěřují. U této otázky se objevila podobná zjištění - téměř čtvrtina žáků uvedla, že bance by neřekli, že mají potíže se splácením úvěru, protože jsou přesvědčeni, že by to k ničemu nebylo. Domnívají se, že banku jejich potíže nezajímají (chce jen zpět své peníze), nebo by to mohlo situaci ještě mnohem více zhoršit (banka by na ně poslala exekutory).

5.4.5 Závěrem

Na tomto místě bychom rádi shrnuli poznatky, ke kterým nás výzkumné šetření přivedlo. Shromážděné odpovědi naznačily, že se znalosti žáků se vzrůstajícím věkem zvyšují a porozumění ekonomickým problémům se stává komplexnějším - mnohem více se prohlubuje logické uvažování a upevňují se vazby mezi jednotlivými pojmy. Zatímco v mladším věku žáci druhého stupně mívají o jednotlivých pojmech izolované představy a jejich odpovědi na související otázky se někdy diametrálně odlišují a dá se říci, že si odporují, ve starším věku žáci své odpovědi mnohem více promýšlí a jejich odpovědi na sebe logicky navazují - i když mohou být chybné, je pro žáky důležité, aby jejich představy jako celek dávaly smysl. Příkladem této teze může být v našem šetření tvrzení žáka 6. ročníku, který se domníval, že uložené peníze leží v bance v bezpečném trezoru, a současně říkal, že nám banka k vkladům přidává úroky - na otázky, proč to banka dělá a kde peníze na úroky bere, už nedokázal odpovědět a byl zmatený. V 8. ročníku pak zazněl (nikoliv ojedinělý) názor, že banky získávají peníze na poskytování půjček od státu a tudíž veškerý zisk, který samy realizují, odvádějí státu zpět - logická souvislost je tu zřetelná.

Shromážděné odpovědi dále naznačují i to, že místo bydliště by mohlo hrát v dětském porozumění ekonomice velmi významnou roli. Vzhledem k našemu malému, nereprezentativnímu vzorku, to však nemůžeme tvrdit - potvrdit tuto hypotézu by mohlo pouze rozsáhlejší, kvantitativní šetření. V průběhu našich rozhovorů však žáci pražské školy prokázali mnohem vyšší stupeň finanční gramotnosti, než žáci základní školy ve Svítkově, dokonce bylo zřetelné, že někteří žáci šestého ročníku v Praze mají sofistikovanější porozumění a širší znalosti, než žáci devátého ročníku ve Svítkově. Nabízí se otázka, zda není finanční gramotnost v Praze vyučována dříve. Nikoliv, učitelé obou škol uvedli, že se žáci financím věnují až v devátém ročníku. Proto se domníváme, že rozdíly jsou způsobeny do jisté míry tím, že Praha, milionové hlavní město, kde doslova „na každém druhém rohu“ můžeme najít nějakou finanční instituci

nebo alespoň reklamu na ni, je v této oblasti prostředím mnohem podnětější, než obec, ve které nemá pobočku žádná banka. K dalšímu ověření se nabízí i otázka, zda není vyšší finanční gramotnost pražských dětí zapříčiněna tím, že se jejich rodiče v této oblasti mnohem častěji pohybují (či v ní přímo pracují), než na venkově a tudíž se o ekonomice i doma více mluví. My se k tomu bohužel vyjádřit nemůžeme, protože informace o zaměstnání rodičů jsme od žáků nezjišťovali. Z předpokladu, že Praha žije ekonomicky mnohem aktivnějším životem, by mohlo plynout i naše zjištění, že žáci tu už od sedmého ročníku poměrně často hovoří o investicích, obchodování s penězi a nakupování akcií, kdežto ve Svítkově investice nezmiňoval nikdo. Pražské děti také, na rozdíl od těch svítkovských, znají funkci finančního poradce a hovořily i o inflaci. Další významný rozdíl vyplynul z první výzkumné otázky - co pro žáky znamená pojem banka. Zatímco děti v Praze vnímají banky spíše jako instituce, kam si můžeme peníze uložit, ve Svítkově žáci naopak mnohem častěji zmiňovali, že je banka místo, kde si můžeme peníze půjčit. To by se dalo přisoudit faktu, že v Praze jsou vyšší průměrné mzdy a s tím související vyšší životní úroveň - my jsme však neměli žádné informace o ekonomickém zázemí našich respondentů. Žáci, kteří se zúčastnili našeho průzkumu v Praze, by byli také v případě, kdy by si půjčili peníze od banky, pravděpodobně mnohem zodpovědnějšími dlužníky. Téměř všichni totiž uváděli, že by si půjčili výhradně na bydlení, zatímco ve Svítkově se objevovaly i odpovědi „na dovolenou“, „na bazén“, „na cokoliv, co budu potřebovat“. Některé děti v Praze také řekly, že by si půjčily pouze v případě, že by měly jisté zaměstnání a tedy by věděly, že si půjčku budou moci dovolit splácet. To ve Svítkově nezaznělo ani jednou. Nakonec, pokud by se dostaly do problémů se splácením, mnoho pražských dětí ví, že by si mohly v bance vyjednat jiný splátkový kalendář, nebo by se tam šly alespoň poradit. Ve Svítkově by mnohem více dětí tuto situaci řešilo další půjčkou a banku by neinformovalo, protože se domnívají, že by to nepomohlo, nebo by to situaci ještě zhoršilo.

Kvalitativní typ výzkumu, jehož metodologii jsme využili v našem výzkumném šetření, nedává odpovědi, neprokazuje ani neověřuje hypotézy, jež si výzkumník stanoví, ale spíše poukazuje na zajímavé souvislosti a tendence, které by bylo vhodné ověřit kvantitativním průzkumem s velice přesně vyměřeným vzorkem. Takový průzkum by dokázal odpovědět na otázky naznačené v odstavci výše a přinést nám nepochybně významná a užitečná fakta v oblasti vlivu místa bydliště, profese rodičů a s ní

souvisejícího ekonomického zázemí na dětská porozumění ekonomickým pojmům v oblasti bankovníctví a jejich představy o bankovních službách.

Nakonec se na tomto místě nabízí též porovnání našich zjištění s již realizovanými výzkumy. V úvodu šetření jsme zmiňovali, že jich na toto téma zatím mnoho realizováno nebylo a ty, které ano, jsou zahraniční. Studentským porozuměním bankám se věnovala práce Evelyn Diez-Martinezové a Juana Delvala (2010), která však zkoumala situaci v Mexiku, kde systematické finanční vzdělávání neprobíhá a banky tam nejsou příliš rozšířeny. Proto jsou jejich závěry s našimi porovnatelné jen velmi obtížně - socioekonomická situace je příliš odlišná. Zajímavé ale je, že zatímco naši žáci vidí banku především jako místo, kam si můžeme uložit peníze, nebo si je půjčit a další bankovní funkce nezmiňují (jak jsme zjistili díky první otázce našeho výzkumného šetření⁶⁹), mexičtí studenti nejčastěji jako nejdůležitější činnost banky uváděli, že pečují o peníze a jiné cennosti - přičemž tuto funkci odlišovali od vkladů a spoření, které uváděli až na třetím místě (druhé byly půjčky). Autoři se také ptali, zdali musíme při splácení půjčky zaplatit stejnou částku, nebo jinou, a stejně jako v našem šetření studenti většinou odpovídali, že musíme zaplatit více. Podobné závěry přinesla i otázka, na co banky využívají získané úroky, tedy svůj vlastní zisk. Stejně jako u nás, i v Mexiku studenti neměli zcela jasnou představu, odpovědi se různily (aby majitelé zbohatli, aby zaplatili úroky vkladatelům, na výplaty zaměstnanců, na charitu - dá se říci, že to jsou odpovědi totožné s těmi, které jsme získali my, až na tu charitu, což přikládáme kulturním a sociálním odlišnostem mezi našimi zeměmi) a několik studentů vůbec nevědělo.

Mnohem obsáhleji se dětským představám o ekonomice, včetně jejich smýšlení o bankách, věnoval Gustav Jahoda (1981). Srovnání s jeho prací se jeví jako smysluplnější, protože byla realizována ve stejném sociokulturním okruhu, i když už téměř před 35 lety. Jahoda se věnoval problematice úroků a odhalil, že většina dětí ve věku 6. ročníku základní školy vidí banku jako trezor, kde jsou peníze bezpečně uloženy a nic se s nimi neděje, nebo už rozumí tomu, že k vkladům přibývají úroky, jenže nechápu proč. V podstatě jsme dospěli ke stejnému závěru, až na to, že v našem

⁶⁹ Vizte str. 62.

šetření⁷⁰ vidělo banku jako trezor i několik mnohem starších dětí a vývojové hledisko, které prokázal ve své studii Jahoda, se u nás tedy nepotvrdilo. V Jahodově studii také děti (přibližně v 7. ročníku) rozuměly úrokům na vkladech dříve, než úrokům na půjčkách a když si uvědomily, že existují jak na vkladech, tak na půjčkách, byly přesvědčeny, že na vkladech jsou vyšší. V našem šetření jsme sledovali úplně opačný trend - řada dětí v tomto věku se domnívala, že za uložení peněz v bance musíme ještě zaplatit (protože nám je hlídá ve svém trezoru a tedy nám prokazuje službu) a porozumění principu, že banka naše peníze používá na své obchodní aktivity a tedy nám platí úrok jako jakési odškodnění, respektive odměnu za to, že jí své peníze půjčujeme, se dostavilo až později. Současně si téměř všechny děti v tomto věku jasně uvědomují, že při splácení půjčky musíme bance zaplatit vyšší částku. Jakmile naše děti pochopily, že úroky jsou splatné na vkladech i půjčkách, ani jednou neodpověděly, že na vkladech jsou vyšší. Díky vědomí, že banka vydělá na úrocích z půjček mnohem více, než musí dát na „vkladové“ úroky, nemají děti problém s pochopením principu, jak banka realizuje zisk, a to napříč všemi ročníky na ZŠ - kdežto u Jahody většina žáků 9. ročníku bankovnímu zisku ještě nerozuměla, protože se stále domnívali, že úroky na vkladech a na půjčkách se rovnají.

⁷⁰ Otázka č. 3, str. 64.

Závěr

Tato práce si uložila dva hlavní cíle: zjistit, zda má výuka k finanční gramotnosti v rozsahu stanoveném kurikulárními dokumenty dostatečnou oporu v učebnicích občanské výchovy a ve specializovaných učebnicích finanční gramotnosti a prostřednictvím hloubkových rozhovorů se žáky 2. stupně diagnostikovat úroveň porozumění a strukturu vlastních představ k vybranému ekonomickému pojmu - bance a odhalit možná problematická místa, jimž by mělo být ve výuce věnováno více pozornosti.

Co se týče prvního z cílů, můžeme zhodnotit, že základní školy mají k výuce finanční gramotnosti k dispozici dostatek materiálů, tudíž není důvod, aby výuka nebyla naplněna v takovém rozsahu, v jakém její naplnění požaduje Národní strategie finančního vzdělávání. Nutno podotknout, že ovšem nestačí ve výuce spoléhat pouze na učebnice občanské výchovy, ale je třeba využít i specializované učebnice finanční gramotnosti. Analýza učebnic nám totiž ukázala, že ačkoliv v současnosti nejčastěji používané učebnice OV - z nakladatelství Fraus - jsou velmi kvalitní a pokrývají téměř všechna témata ze Standardů finanční gramotnosti, jednomu z nich se příliš detailně nevěnují, a to finančním produktům. Aby žáci získali dostatek informací i v této oblasti, je nezbytné využít ve výuce dalších zdrojů. Používání specializovaných učebnic finanční gramotnosti považujeme za velice přínosné i proto, že zatímco učebnice OV se financím věnují nárazově a jaksí „mimořádně“, v učebnici FG mají žáci všechna důležitá ekonomická témata k dispozici na jednom místě a navíc existence samostatné učebnice vzbuzuje dojem samostatného předmětu a posiluje tedy v žácích vědomí důležitosti finanční gramotnosti.

Druhý cíl byl naplněn formou kvalitativního šetření dětských porozumění bankám a službám, které svým klientům nabízí - finančním produktům. Jeho výsledky přinesly, vzhledem ke znalostem, jaké požadují Standardy finanční gramotnosti, několik důležitých zjištění: jediné bankovní služby, které většinu dětí napadnou, jsou půjčky a vklady, přičemž si neuvědomují rozdíly mezi ukládáním peněz na běžný a spořicí účet. Téměř třetina dětí, které se výzkumu zúčastnily, je přesvědčena, že bance musíme platit za to, že uchovává naše úspory v bezpečném trezoru, řada dalších se domnívá, že uložená částka se v bance nezvyšuje ani nesnižuje. Překvapivě velké množství dětí má

rovněž nerealisticky nízké představy o úrocích splatných na běžných spotřebitelských úvěrech, nebo tyto úroky neúmyslně zaměňují za úroky přijímané na vkladech. Výjimečná nebyla rovněž představa, že bance splácíme stejnou částku, kterou jsme si půjčili (děti, které takto odpovídaly, byly většinou současně přesvědčeny, že i uložená částka se nám vrátí ve stejné výši). Zazněly i názory, že banky peníze, které půjčují, samy tisknou, získávají od státu nebo z celosvětového fondu všech bank. Investice byly zmiňovány poskrovnu. Ukázalo se, že žáci z Prahy mají vyšší úroveň finanční gramotnosti, než žáci z malé obce v Pardubickém kraji, nicméně se domníváme, že kvůli tomu bylo na základních školách zavedeno povinné finanční vzdělávání, aby byly tyto rozdíly odstraněny, nebo alespoň sníženy. Bankám a finančním produktům je v předmětu Občanská výchova věnován prostor v devátém ročníku, proto by bylo možné předpokládat, že v tomto období už budou rozdíly mezi Prahou a Svítkovem nižší, opak byl ale pravdou. Vyučující nám sdělili, že výuka tohoto tématu je zařazena až v čase po přijímacích zkouškách na střední školy, kdy už většina žáků v hodinách nedává pozor. Tomu se nelze divit, v dnešní době má naprostá většina žáků k učení se výraznou nechuť - argumentují ale tím, že v daném učivu nevidí žádný smysl a možnost praktického využití ve svém budoucím životě. S tím by se dalo u řady témat, u kterých vyučující požadují jejich naučení se nazpaměť, souhlasit, nikoliv však u témat finanční gramotnosti. Zde se jedná o učivo s výrazně velkou mírou využitelnosti v praktickém životě a je na vyučujících, aby to žákům dali najevo. Navíc to nejsou témata, která by se žáci měli učit nazpaměť, naopak se tu přímo nabízí využití nejrůznějších moderních metod a stylů výuky, například hraní rolí, simulace reálných situací, využití počítačů/tabletů a internetu, projektová výuka. Pokud jeden žák ve třídě neumí, co by umět měl, je to jeho chyba. Pokud neumí polovina třídy, bylo by užitečné chybu hledat jinde. Vyučující si musí uvědomit význam finančního vzdělávání a výuku přizpůsobit tak, aby si z ní žáci odnesli co možná nejvíce poznatků, protože na nich bude záviset úspěch v jejich budoucím ekonomickém životě. I kdyby to znamenalo alespoň zařazení této výuky do období před přijímacími zkouškami na střední školy.

Použitá literatura

- BASTOUNIS, M.; LEISER, D.; ROLAND-LÉVY, C. *Psychosocial variables involved in the construction of lay thinking about the economy: Results of a cross-national survey*. Journal of Economic Psychology. 2004, č. 25, s. 263-278.
- BENDAVID-HADAR, I.; HADAD, Y. *Financial Education for Children: the Israeli case*. Citizenship, Social and Economics Education. 2013, č. 12/1, s. 48-57.
- ČÁP, P. a kol. *Analýza finančního, občanského a právního vzdělávání pro specifické skupiny dospělé populace*. [online]. Praha: Centrum občanského vzdělávání, 2012. 71 s. [cit. 2015-06-23]. Dostupné z WWW:<
http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/b29fbfc2ff9589e2effeb2c5ba32f9b1c34dae2e_uploaded_cov2012-fingram-analyza_financniho_obcanskeho_a_pravniho_vzdelavani_final.pdf>.
- DIEZ-MARTINEZ, E.; DELVAL, J. *Mexican Adolescents' Comprehension about Bank Functions: considerations regarding the development of school curricula*. Citizenship, Social and Economics Education. 2010, č. 9/2, s. 84-93.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- JANÍK, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. 119 s. ISBN 978-80-7315-186-7.
- LEISER, D.; SEVÓN, G.; LÉVY, D. *Children's economic socialization: Summarizing the cross-cultural comparison of ten countries*. Journal of Economic Psychology. 1990, č. 11, s. 591-614.
- LEISER, D.; DRORI, S. *Naive understanding of inflation*. The Journal of Socio-Economics. 2005, č. 34, s. 179-198.
- OZDEMIR, G.; CLARK, D. B. *An Overview of Conceptual Change Theories*. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 2007, č. 3/4, s. 351-361.
- PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.

- SCHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review. 1987, č. 57, s. 1-22.
- ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VOSNIADOU, S. *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge, 2008. 740 s. ISBN 0-203-87481-1.
- WEBLEY, P. *Children's understanding of economic concepts*. In: BARRET, M., BUCHANAN-BARROW, E. *Children's understanding of society*. Hove: Psychology Press, 2005. s. 44-54. ISBN 1-84169-298-0.
- *Koncepční rámec finanční gramotnosti ve výzkumu PISA 2012*. [online]. Praha: ČŠI, 2013. 43 s. [cit. 2015-06-23]. Dostupné z WWW:<
<http://www.csicr.cz/getattachment/25a11059-9aed-4bb5-a17b-32938f6dc43a>>.
- *Národní strategie finančního vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo financí, 2010. 142 s. [cit. 2015-11-25]. Dostupné z WWW:<http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9539/narodni_strategie_financniho_vzdelavani.pdf>.
- *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. [online]. Praha: MF, MPO, MŠMT, aktualizovaná verze 2007. 16 s. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z WWW:<http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9539/system_budovani_financni_gramotnosti_na_zakladnich_a_strednich_skolach.pdf>.

Přílohy

Standard finanční gramotnosti pro základní vzdělávání:

| Peníze | |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. stupeň ZŠ | 2. stupeň ZŠ |
| Obsah | Obsah |
| - hotovostní a bezhotovostní forma peněz | - nakládání s penězi |
| - způsoby placení | - tvorba ceny |
| - banka jako správce peněz | - inflace |
| | |
| Výsledky | Výsledky |
| - používá peníze v běžných situacích | - na příkladech ukáže vhodné využití různých nástrojů hotovostního a bezhotovostního placení |
| - odhadne a zkontroluje cenu nákupu a vrácené peníze | - na příkladu ukáže tvorbu ceny jako součet nákladů, zisku a DPH |
| | - objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny |
| | - popíše vliv inflace na hodnotu peněz |

| Hospodaření domácnosti | |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 1. stupeň ZŠ | 2. stupeň ZŠ |
| Obsah | Obsah |
| - rozpočet, příjmy a výdaje domácnosti | - rozpočet domácnosti, typy rozpočtu, jejich odlišnosti |
| - nárok na reklamaci | - základní práva spotřebitelů |
| | |

| Výsledky | Výsledky |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - na příkladu ukáže, proč není možné realizovat všechny chtěné výdaje | - sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje domácnosti, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů |
| | - objasní princip vyrovnaného, schodkového a přebytkového rozpočtu |
| | - vysvětlí, jak se bránit v případě porušení práv spotřebitele |

| Finanční produkty | |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. stupeň ZŠ | 2. stupeň ZŠ |
| Obsah | Obsah |
| - úspory | - služby bank, aktivní a pasivní operace |
| - půjčky | - produkty finančního trhu pro investování a pro získání prostředků |
| | - pojištění |
| | - úročení |
| | |
| Výsledky | Výsledky |
| - vysvětlí, proč spořit, kdy si půjčovat a jak vracet dluhy | - uvede příklady použití debetní a kreditní platební karty, vysvětlí jejich omezení |
| | - uvede a porovná nejobvyklejší způsoby nakládání s volnými prostředky (spotřeba, úspory, investice) |
| | - vysvětlí význam úroku placeného a přijatého |
| | - uvede nejčastější druhy pojištění a navrhne, kdy je využit |

Standard finanční gramotnosti pro střední vzdělávání:

| Peníze | |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obsah | Výsledky |
| - placení (v tuzemské i zahraniční měně) | - používá nejběžnější platební nástroje, smění peníze za použití kursovního lístku |
| - tvorba ceny | - stanoví cenu jako součet nákladů, zisku a DPH - vysvětlí, jak se cena liší podle zákazníků, místa, období... - rozpozná běžné cenové triky (cena bez DPH...) a klamavé nabídky |
| - inflace | - vysvětlí podstatu inflace a její důsledky na příjmy obyvatelstva, vklady a úvěry, dlouhodobé finanční plánování a uvede příklady, jak se důsledkům inflace bránit |

| Hospodaření domácnosti | |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obsah | Výsledky |
| - rozpočet domácnosti | - rozliší pravidelné a nepravidelné příjmy a výdaje a na základě toho sestaví rozpočet domácnosti |
| | - navrhne, jak řešit schodkový rozpočet a jak naložit s přebytkovým rozpočtem domácnosti |

| Finanční produkty | |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obsah | Výsledky |
| - přebytek finančních prostředků | - navrhne způsoby, jak využít volné finanční prostředky (spoření, produkty se státním příspěvkem, cenné papíry, nemovitosti...) |
| | - vybere nejvýhodnější produkt pro investování volných finančních prostředků a vysvětlí proč |
| - nedostatek finančních prostředků | - vybere nejvýhodnější úvěrový produkt s ohledem na své potřeby a zdůvodní svou volbu |
| | - posoudí způsoby zajištění úvěru a vysvětlí, jak se vyvarovat předlužení |
| | - vysvětlí způsoby stanovení úrokových sazeb a rozdíl mezi úrokovou sazbou a RPSN |
| - pojištění | - vybere nejvhodnější pojistný produkt s ohledem na své potřeby |

| Práva spotřebitele | |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obsah | Výsledky |
| - předpisy na ochranu spotřebitele | - na příkladu vysvětlí, jak uplatňovat práva spotřebitele (při nákupu zboží a služeb včetně produktů finančního trhu) |
| - obsah smluv | - na příkladu ukáže možné důsledky neznalosti smlouvy včetně jejích všeobecných podmínek |