

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

**Katedra Psychologie**

# **Bakalářská práce**

Kateřina Přibilová

**Ekonomická socializace: psychologické aspekty peněz u dětí a  
dospívajících**

**Economic socialization: psychological aspects of money in  
childhood and adolescence**

2017

Vedoucí práce: PhDr. Eva Höschlová, Ph.D.

*Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce PhDr. Evě Höschlové, Ph.D. za  
trpělivost a odborné vedení.*

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

*V Praze dne 20.12.2017*

.....  
*Kateřina Přibilová*

**Abstrakt:**

Bakalářská práce obsahuje představení jevů souvisejících s vnímáním a prožíváním prvků ekonomiky v dětství a dospívání. Klíčovými tématy jsou ekonomická socializace, ekonomická gramotnost, schopnost odložené gratifikace, a také problematika kapesného a spoření peněz. Bakalářská práce je zakončena návrhem kvaziexperimentální studie, která tématem nasedá na teoretickou část. V práci jsou zařazena i drobná doporučení, jak postupovat při začleňování dítěte do ekonomiky.

**Klíčová slova:**

ekonomická socializace – kognice - ekonomická gramotnost – kapesné - spoření peněz

**Abstract:**

The bachelor thesis contains introduction of things related to the perception and experience with the economy elements in childhood and adolescence. Key themes are economic socialization, economic literacy, delay gratification, as well as pocket money and money saving. The bachelor thesis is completed by the suggestion of quasi-experimental study, which follows the theoretical part. The thesis also includes a few recommendations for parents how to integrate their child into the economy world.

**Keywords:**

economic socialization – cognition – economic literacy – pocket money – saving money

## Obsah

Úvod.....	7
LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST .....	8
1. Základní pojmy související s ekonomickou socializací.....	9
1.1. Proces socializace .....	9
1.2. Sociální učení.....	9
1.3. Kognitivní vývoj a jeho fáze.....	11
1.4. Funkční gramotnost .....	13
2. Ekonomická/finanční gramotnost .....	15
3. Fáze ekonomické socializace v dětství a dospívání.....	17
4. Odložená gratifikace a souvislost se spořením .....	21
4.1. Schopnost odložené gratifikace .....	21
4.2 Schopnost odložené gratifikace a spoření peněz .....	23
5. Kapesné a další formy ekonomické výchovy .....	26
EMPIRICKÁ ČÁST .....	29
6. Liší se úroveň schopnosti odložené gratifikace u 9 - 10 letých dětí v České republice a v Řecku? .....	30
6.1. Výzkumná otázka .....	31
6.2. Výzkumné metody.....	31
6.3. Populace a výběr vzorku.....	31
6.4. Průběh výzkumu .....	32
6.5. Analýza dat .....	33
6.6. Diskuze .....	35
Závěr .....	36
Seznam použitých pramenů a literatury.....	39
Seznam tabulek a grafů.....	42
Seznam příloh .....	42

## Úvod

Následující stránky byly psány s úmyslem předejít psychologické aspekty peněz u dětí a dospívajících. Jednotlivé pasáže nás přimějí se zamyslet, jaké skutky, ať už dobré či špatné, byly napáchány na nás resp. jak se rané i pozdější zkušenosti projektují do dospělého života. Lze si představit, že svět ekonomiky dětí, máme za čirým sklem. Vidíme pohyby, ale už tolik nevíme o tom, co si o penězích myslí, a jaký k nim mají vztah. Kdy si dítě uvědomí, že peníze nerozdává ani kouzelný skřítek ani bankomat? Proč je lepší si radši počkat na dva bonbóny místo jednoho ihned? A v jakém životním stádiu je nejvhodnější založit dítěti spořicí účet? To, a mnohé další zajímavé informace obsahují následující strany.

Proč je žádoucí se pozastavit a zamyslet se nad tímto tématem? Ekonomické chování je utvářené z velké části v dětství. Z pohledu předávání zkušeností napříč generacemi není naše socialistická historie ještě natolik vzdálená. Rodiče, kteří vyrůstali v socialismu, vychovávali a vychovávají děti, které nyní začínají dospělé období v kapitalismu. Jejich děti žijí ve svobodné a bohatší společnosti, která přináší odlišný pohled na ekonomiku. Děti s ekonomickými návyky z rodiny mohou posléze v realitě narážet. Bohužel v České republice neexistuje žádná ucelená publikace věnovaná ekonomické socializaci. V mnoha případech se jedná o stručné doplňující pasáže v publikacích vývojové psychologie. Větší pozornost je věnovaná dospělému jedinci v oblasti sociální psychologie – spotřební chování, psychologie reklamy, ekonomické rozhodování atd. Nicméně vracíme se na začátek. Základní způsoby ekonomického chování se začínají vyvíjet právě v dětství a dospívání.

Slabé zastoupení českých publikací a odborných článků na dané téma bylo jednou z motivací k výběru tématu. Cílem bakalářské práce je seznámit čtenáře s vývojem vnímání peněz a utvářením postojů k penězům v dětství a dospívání. Práce obsahuje řadu aktuálních zahraničních výzkumů, které umožní čtenáři snadnější vhled do jednotlivých témat. Bakalářská práce je rozdělena na literárně přehledovou část, která se zaměřuje na témata ekonomická socializace, ekonomická gramotnost, schopnost odložené gratifikace, problematika kapesného a spoření peněz. Práce je poté zakončena návrhem výzkumu, který se věnuje schopnosti odložené gratifikace u dětí z České republiky a Německa. Předmětem zkoumání je také úroveň porozumění ekonomickým pojmům.

## **LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST**



## 1. Základní pojmy související s ekonomickou socializací

Pro ucelený pohled na ekonomickou socializaci je důležitý exkurz do socializace jedince jako takové. Jedná se o stručný souhrn nejzákladnějších souvislostí nutných pro porozumění navazujícímu textu. Pojmy, které s ekonomickou socializací souvisí, jsou socializace jedince, sociální učení, kognitivní vývoj jedince a funkční gramotnost.

### 1.1. Proces socializace

Socializací rozumíme proces, při kterém se jedinec stává členem daného společenství, jeho představitelem a nositelem, který svou kulturu dále rozšiřuje přispěním své individuality. Přenáší tak dále hodnoty, normy a charakteristiky daného životního stylu (Helus, 1973). Proces socializace začíná od samotného narození, kdy v následných sociálních interakcích se dítě postupně stává sociální bytostí. Sociální bytostí se rozumí osoba, která má interiorizované hodnoty, normy a pravidla. Vrstá do sociálního uspořádání společnosti a děje se tak sociálními interakcemi, dílčími modifikacemi, které jedince učí konformitě s očekáváním okolí. Součástí socializace je také přijetí konkrétních sociálních rolí, které jsou pro každou společnost typické. Socializace jedince se děje prostřednictvím socializačních činitelů:

- mikroprostředí – rodina, školní třída
- mezoprostředí – vztahy mezi jednotlivými mikroprostředími (sociální vazby)
- exoprostředí – podmínky, které jedinec netvoří, ale dotýkají se ho zprostředkovaně
- makroprostředí – projektuje se do života jedince prostřednictvím tří předchozích činitelů (společenská situace, ideologie státu, ekonomika společnosti)

Socializační činitelé na dítě působí od samého narození a vymezují jeho interakci s okolím. Hlavním socializačním činitelem je rodina. Členové rodiny slouží dítěti jako modely chování. Modely na dítě působí od prvopočátku (hygienické návyky, reakce na pláč, reakce na smích apod.). Rodina je primární skupinou s úzkou interakcí jejích členů, kteří navzájem cítí bezprostřední zájem o skupinu jako celek. Členové rodiny se podřizují sociální kontrole a vytvořeným pravidlům. Každý z členů participuje na existenci celé skupiny (Výrost a Slaměnik, 2008). Rodina poskytuje podle Mühlpachra a Vavříka (2010, s. 115) „*prostor pro uplatňování různých strategií jejích členů, a to v rámci společného hospodaření*“.

### 1.2. Sociální učení

Vágnerová (2005) zdůrazňuje rozšiřování sociálního okruhu dítěte, poznávání osob a jevů, které se netýkají bezprostředně úzkého kruhu rodiny dítěte. Dítě se učí zejména imitací

druhých (dělá to, co dělá matka). V procesu učení může dojít k nepřiměřené identifikaci se vzorem, kdy jedinec ztrácí cit rozdělit své názory a názory vzoru (identifikace s rodiči, učitelem). Identifikace může mít obranný či kompenzační charakter. Může dojít také k sugesci, která je charakteristická absencí racionální korekce. Jednotlivé novoty si musí jedinec také patřičně zpevnit, využívá se k tomu odměn a trestů. Zároveň je ovšem do určité míry žádoucí, aby jedinec nebyl příliš konformně svázán a byl autentický. Vágnerová (2005) hovoří o tzv. individuaci. Bandura (1963) tvrdí, že dítě se učí především na základě pozorování modelu chování a navazující reakcí okolí – observačním učením. Proces učení nápodobou zahrnuje čtyři dílčí procesy: pozornost, retence, reprodukování a posílení. Dítě musí dění věnovat pozornost, a zároveň musí být dění uchováno jako obrazová nebo verbální vzpomínka v paměti. Vzpomínka musí být projektována do přiměřených činností dítěte (např. hra na obchod). Dítě musí být stejně tak motivováno danou činností vykonávat. Bandura hovoří o přímém posílení, kdy dítě imituje chování modelu, který je za něj odměněn nebo potrestán třetí osobou. V okamžiku, kdy dítě anticipuje odměnu za určité chování, dochází k zástupnému zpevnění. Sebeposílení je výsledkem situace, při které je dítě motivováno snahou dosáhnout vlastní představy, bez závislosti na reakci ostatních. Bandura zdůrazňuje, že následky chování a prožívání modelu mohou ovlivnit následné chování dítěte tak, že dané chování podpoří nebo inhibuje. Chování, které se u dítěte projevovalo, může být v důsledku toho potlačováno, přestože za něj dítě nebylo nikdy trestáno. V opačném případě může být dítě povzbuzeno v chování, které bylo v minulosti potlačeno, ale které nastane, protože model nebyl za dané chování potrestán. Důležitým faktorem pro imitaci je vnímaná atraktivita modelu. Dítě má tendenci napodobovat ty, kteří jsou úspěšní ve svém jednání a jsou za ně odměněni. Ať už úspěch a odměna znamenají cokoli. Pro dítě druzí lidé mohou vystupovat jako pozitivní i negativní modely retenčního a averzivního chování, které dítě může napodobovat. Negativní model si vybere tehdy, když mu není představen jiný (popř. když touží být středem pozornosti a jiným způsobem to nedokáže). Jedná se pak o typický příklad identifikace, kdy dítě si zvnitřní chování vzoru s pozitivními i negativními prvky (Bandura, 2001).

Procesy socializace a sociálního učení přinášejí vnější podněty, které jedinec zpracovává. Dané podněty tvoří v mysli jedince podle Bandury (2001) tzv. hybné síly, které ho pobízejí k vnímání vlastní sebeúčinnosti, která je předpokladem pro komplexní sociální učení. Podněcují jedince k proaktivitě. Jak přesně vnější podněty nasedají na úroveň jedincovo myšlení, kdy začne rozumět jednotlivým oblastem života, a jak si je vysvětluje před tím, je uvedeno v následující podkapitole.

### 1.3. Kognitivní vývoj a jeho fáze

Jaký model chování si finálně jedinec přijme za své, závisí i na jeho aktuálním vývojovém stupni. Jedinec prochází biologickým zráním, kognitivním vývojem, který mu postupně umožňuje porozumět jednotlivým pojmům a jevům např. stálosti objektu, časovému sledu, reverzibilitě nebo zákonitostem ekonomického rozhodování atd. Piaget vytvořil chronologický postup kognitivního vývoje, ve kterém upozorňoval na neustálé začleňování nových dílčích poznatků dítěte do koherentních celků. Klade důraz na asimilaci, akomodaci a znovudosažení rovnováhy. Asimilací nazývá proces, pomocí kterého si dítě vysvětluje nové poznatky. Nový poznatek začlení do dřívějšího již známého schématu. Následuje akomodace, při které nová informace dítěti přetransformuje dřívější podobu myšlenkového schématu. Doplní ji o novou informaci, která ji modifikuje. Dochází tedy k neustálému narušování dřívějších schémat, která si přejí být znovu harmonizována a uvedena do původní rovnováhy (Vágnerová, 2005). Kognitivní vývoj kategorizoval Piaget do čtyř fází:

#### Senzomotorické období (0 - 2/3 let)

Jak z názvu vyplývá, děti v daném období získávají informace o sobě a okolí na základě rychle rozvíjející se motoriky a sensorických procesů. Nejprve dítě reaguje jednoduchými reflexy (sací, uchopovací atd.) a pozornost věnuje především svému tělu. Lepší koordinací zraku a hmatu se začíná více zajímat i o okolní podněty. Piaget hovoří o tzv. primárních a sekundárních kruhových reakcích. Primární, se týkají aktivit s vlastním tělem (např. cumláni palečku), sekundární pak aktivit tělo v interakci s okolím (např. hra s chrástítkem). Ve 4. – 8. měsíci zachází s předměty bez předem stanoveného cíle. Cíl je odhalen často náhodou. V 8. – 10. měsíci již lze hovořit o inteligenci. Není to inteligence v plném smyslu slova. Dítě nevymýšlí nové, jedná pouze podle naučených schémat. Například když má hračku ukrytou pod polštářem, nejprve odkryje polštář a poté se zmocní hračky. Cíl je určen dříve než prostředky. Dítě poprvé plánuje. V období 12. – 18. měsíce nové zkušenosti dítě buď vynechává, anebo asimiluje do původních schémat a reprodukuje je kruhovou reakcí. Piaget hovoří o terciální kruhové reakci. Dítě začíná chodit, zkoumat okolí, má chuť poznávat nové. Nechce už pouze opakovat naučené. Jedná se o kritický věk dítěte pro možné úrazy. Dítě po dosažení 18. měsíce je poprvé schopno imitace jednání druhých (projekce do hry). Pomalu začíná rozumět příčině a následku. Dokáže postupně vyřešit postup v hlavě bez nutnosti zkoušení. Stejně tak vyhodnotit, která řešení budou funkční či nefunkční (Piaget, 1987).

### Předoperační stádium (2/3 - 6/7 let)

Jedná se o rozvoj symbolického myšlení a řeči. V první fázi tzv. předpojmového období (2. – 4. rok) si dítě propojuje předpojmy s prvními slovními znaky. Dítě ještě nedokáže tvořit pojmy dospělého charakteru. Nedokáže tvořit generické pojmy. Nerozumí tomu, že šnek, kterého vidělo na zahradě, není ten stejný, kterého vidělo následující den v lese. Domnívá se, že je to ten stejný šnek. Jedná se o transduktivní myšlení. Druhou fází vývoje nazývá Piaget obdobím názorného myšlení (4. – 7. rok), pro kterou je charakteristické, že dítě ještě není schopno operací. Nerozumí principu reverzibility a konzervace. Piagetův experiment s korálky ve sklenici ilustruje, jak dítě po přesypání korálků z jedné sklenice do druhé jiného tvaru se domnívá, že počet korálků se změnil. Stejně tak nemá dítě náhled na jiné úhly pohledu na tutéž věc. Piaget hovoří o egocentrismu. Dítě nerozumí tomu, že někdo může mít jiný názor. Není schopno pochopit reverzibilitu činností (např. odčítání). Soustředí se na jeden hlavní znak, který ho omezuje v rozlišování dalších – centrace při popisu předmětů.

### Stádium konkrétních operací (6/7 – 11/12 let)

Dítě je již schopno uvažovat decentralizovaně, méně egocentricky a postupně také reverzibilně. Po zastabilizování decentrace navazuje konzervace v podobě zachování hmoty, zachování váhy (v 10. roce) a zachování objemu (po 12. roce). Dokáže provádět operace v mysli bez nutnosti viděného. Pomáhá si představivostí. Pro realističtější představu o dění okolo něj používá tzv. grupování. Dokáže si seřadit předměty v logickém sledu tzv. seriace. Pomáhá mu to řešit problémy. Rozumí také širším souvislostem, pokud mu jsou adekvátně předány. Dokáže vykonávat operace, které se váží na konkrétní zkušenosti (Piaget & Inhelderová, 2001).

### Stádium formálních operací (12 let a výše)

Myšlení se u dospívajícího posunulo do abstraktní roviny. Struktury kognice jsou plně rozvinuty a připraveny na výkon. Intelligence dosahuje vrcholu. Způsoby řešení jsou tak o to více kreativní. Dospívající dokáže dedukovat a generuje velké množství variant i na úrovni denního snění. Na rozdíl od mladších dětí se teorie dospívající o mnoho více týkají věcí, se kterými zkušenosti ještě nemá. Uvažuje o všem a nezávisle na přítomnosti, přemýšlí hypoteticky-deduktivně (Vágnerová, 2005).

#### **1.4. Funkční gramotnost**

Vývoj kognitivních schopností jedince, úroveň schopnosti sociálního učení a průběh socializace jako takové předurčují, jak se jedinec bude orientovat v prostředí, jak bude tzv. funkčně gramotný. Funkční gramotnost lze popsat jako dovednost participovat na světě informací. Je výslednicí úspěšné socializace a vzdělávacího systému. Jednou z jejich podsložek je také finanční gramotnost, která je utvářena ekonomickou socializací jedince. (Burdová & Matějů, 1998). To, jakým způsobem se bude v jedinci utvářet funkční gramotnost záleží na jeho vlastnostech a zkušenostech, ale stejně tak také na jeho vrozených dispozicích a charakteru nervové soustavy. Jedná se o souhrn následujících činitelů - věk, schopnost a připravenost k dalšímu vzdělávání, připravenost na změny, schopnost adaptace ke strukturálním a technickým změnám, ke změnám v zaměstnanosti, flexibilita, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi, volní vlastnosti, prožívání negramotnosti nebo nedostatečné gramotnosti (Doležalová, 2005).

Úroveň funkční gramotnost souvisí se sociálně-ekonomickými a kulturně-politickými faktory, které se projektují do mikroprostředí tedy rodinného zázemí. Mezi faktory přispívající k nízké funkční gramotnosti jedince patří nižší sociální a ekonomický status rodiny, nízká vzdělanostní úroveň rodičů (popř. nedokončená školní docházka) a nezaměstnanost rodičů. Problematické působení má také rodina patřící do etnické skupiny, která nehovoří jazykem, ve kterém se dítě učí. Rodina, která nemá kulturní vyžití a nepoužívá psanou formu komunikace. A konečně rodina, která nepředává dítěti poselství o důležitosti vzdělání, neuvědomuje si vlastní nedostatky v oblasti funkční gramotnosti, a není sto dítěti pomoci s přípravou do školy. Naopak mezi funkční gramotnosti prospěšné faktory patří vyšší sociální a ekonomický status rodiny. Pozitivně působí také vyšší stupeň vzdělání rodičů a zaměstnání, při kterém využívají psanou kulturu. Podpůrný efekt má také adekvátní hodnotová a zájmová orientace rodiny, která je zaměřena na vzdělávání a své potomky k tomu vede. Rodina, která ovládá výukový jazyk, tedy patří do etnicky většinové společnosti, a je schopna dítěti pomoci s přípravou do školy. Rodina, pro kterou je jednou z hlavních priorit poskytnout dítěti kvalitní vzdělání (Doležalová, 2005). Termín funkční gramotnost nalezneme v literatuře vymezen mnoha různými formulacemi. Všechny se shodují v základní představě, a to sice té, že se jedná o rozšíření gramotnosti, o její využitelnost v každodenním životě. Podle Doležalové (2005) se skládá ze tří dimenzí:

- Textová (literární) gramotnost – vědomosti a dovednosti potřebné k porozumění textů jako jsou noviny, zprávy, komentáře apod.
- Dokumentová gramotnost – vědomosti a dovednosti potřebné k využití informací z různých zdrojů a jejich vzájemná kombinace (formuláře, jízdní řády, mapy, pokyny, diagramy, reklamní prospekty apod.)
- Numerická gramotnost – vědomosti a dovednosti potřebné k provádění početních operací s hodnotami, které čtenář najde v různých dokumentech (tabulky, grafy, účty, objednávky zboží, bankovní formuláře, oznámení banky o úrocích apod.)

## 2. Ekonomická/finanční gramotnost

Pro správné porozumění pojmu je kapitola uvedena přesným vymezením podle Národní strategie finančního vzdělávání (Ministerstvo financí, 2010, s. 11): „*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 na měnící se životní situace.*” Ekonomická gramotnost je tvořena třemi složkami. Peněžní gramotnost, je soubor dovedností potřebných k provádění hotovostní a bezhotovostní platby. Cenová gramotnost je dovednost porozumět proměnlivosti peněz v čase, inflaci, úrokům. Rozpočtová gramotnost je soubor kompetencí potřeby k vedení osobního či rodinného účtu. Schopnost plánovat a reagovat na životní situace (pojištění, úvěr apod.) (Ministerstvo financí, 2010).

Cenovou gramotnost zkoumaly Foxová a Kehret-Wardová v roce 1990, kdy porovnávaly přístup dětí předškolního, středního školního věku a adolescentů. Zeptaly se jich, za kolik peněz by prodávaly kolo. Předškolní děti cenu určovaly podle velikosti kola. Desetileté děti preferovaly jako hlavní faktor, kolik práce dalo kolo vyrobit. Třináctileté děti již uvažovaly na vyšší úrovni a zajímaly se o využitelnost kola pro konkrétního zákazníka. Jak dobré kolo to je. Třináctileté děti se svým uvažováním velmi blížily dospělému, chybělo jim pouze zahrnutí otázky nabídky a poptávky. Z výzkumu vyplývá, že děti ve věku mezi 8 a 11 rokem již dobře rozumí výměně peněz za vynaložené úsilí, nicméně zatím nejsou schopny porozumět ekonomickému systému jako celku. Ukazuje se, že děti rozumí postoji obchodníka, který potřebuje z obchodu profitovat, ovšem nerozumí samotnému stanovení ceny. Adolescenti se hlubšímu porozumění blíží již více (Barrett & Buchanan-Barrow, 2014). Právě otázce nabídky a poptávky věnovali své experimenty Thompsonové a Sieglera v roce 1998. Pracovali s dětmi ve věku 4 – 10 let. Výzkum se skládal ze tří dílčích experimentů. V první části každému dítěti pověděli následující příběh a zaznamenávali si jeho odpovědi. *Jednoho prázdninového dne, kdy hodně lidí odjelo z města, nepřišlo mnoho lidí do Kathyina obchodu s limonádou. Myslíš si, že Kathy ten den prodala více, stejně či méně limonád?* Na příběh navazoval druhý: *Johnův obchod s limonádou je jediný v ulici. Jednoho dne, se však dvě děti ze sousedství rozhodly, že si také otevřou stánek s limonádami před svým domem. Myslíš si, že John pak prodal více, stejně nebo méně limonády?* Ukázalo se, že děti ve věku 4 – 5 let rozumí zákonitosti poptávky v prodeji. Osmileté děti rozuměly také důležitosti vzdálenosti

nabízené limonády pro zákazníka. Nicméně mnoho desetiletých dětí nechápal vliv motivace a morálky. Podle Sieglera a Thompsonové je chápání nejprve poptávky a poté nabídky, v pořádku. Poptávka zapřičiňuje změnu, která má nějaký dopad. Zatímco změna nabídky je spojena s prodejem více nepřímou. Experiment pokračoval dalším příběhem, ve kterém byly děti opět konfrontovány s motivací a morálkou. V tomto případě byl však dopad (vliv nebo jeho absence) prodeje dopředu stanoven a ony byly požádány, aby vysvětlily, proč tomu tak je. Ukázalo se, že děti byly lepší ve vysvětlování v případě, kdy došlo ke změně (ovlivnění výsledku) než v případě, kdy nedošlo k žádné změně. Poslední část experimentu opět pracovala s příběhy. Dětem byl předložen příběh a vždy jedno ze tří různých vysvětlení obsahu. Thomsonová a Siegler ve svém výzkumu pokračovali o rok později a zaměřili se na čtyři ekonomické prvky: hledání profitu, soupeření mezi obchodníky, získání zboží a problematika úspor. Opět použili podobné příběhy o limonádách, jako tomu bylo v předchozí studii. Nicméně nyní byla dětská vysvětlení analyzována více do hloubky. Ukázalo se, že porozumění prvků spolu blízce souvisí. Šestileté a mladší děti dobře rozumí tomu, že někdo chce získat nějaké toužené zboží (získání zboží), ovšem dalším třem ekonomickým prvkům rozuměly velmi zřídka. Významný rozdíl se ukázal mezi šestiletými a osmiletými. Většina osmiletých rozuměla všem čtyřem prvkům, kdy s přibývajícím věkem (až do 10 let) se přirozeně ještě více zlepšovaly (Barrett & Buchanan-Barrow, 2014). Cenové gramotnosti se věnoval také Suchecka v roce 2009 v Polsku. Zajímala ho odpověď dětí na otázku - Jak se změní cena produktu v případě zvýšení spotřeby (poptávky). Měl dvě věkové kategorie 8 a 12 let. Ze studie vyplynulo, že 8 % osmiletých a 45 % dvanáctiletých odpovědělo správně, že cena produktu klesne (viz. příloha č. 1). Suchecka se věnoval již dříve peněžní gramotnosti, a to s kolegou Bartosiewiczem. V letech 2003 a 2009 proběhly studie na porozumění dětí bankovním mechanismům, ve věkových kategoriích 7 – 8 a 11 – 12 let. Děti ve věku 7 – 8 považovaly za hlavní funkci banky - úschovnu peněz. Přes 90 % dětí z věkové skupiny 11 – 12 let vědělo, že si v bance mohou půjčovat peníze. Téměř 90 % z těchto dětí také vědělo, že bance musí z půjčky zaplatit peníze navíc. Děti odpovídaly také na otázku, jakou částku dostane banka (menší či stejnou), když poskytne půjčku (viz. příloha č. 2)(Kolodziej, 2012).

V kapitole byly představeny výzkumy, které ilustrují přístup dětí a dospívajících k penězům v jednotlivých vývojových obdobích. Jak přesně probíhá vývoj kognice peněz a ekonomických jevů u dětí a dospívajících následuje v další kapitole.



### 3. Fáze ekonomické socializace v dětství a dospívání

Ekonomickou socializací rozumíme osvojování si principů ekonomického myšlení a chování probíhajícího od útlého věku až po dospělost. Cílem ekonomické socializace je ekonomická gramotnost - osvojení si znalostí a dovedností potřebných pro plnohodnotné fungování v ekonomickém světě. Godfreyová se v 90. letech ve Spojených státech amerických zabývala otázkou, jak komunikují rodiče s dětmi o hospodaření rodiny. Zjistila, že v 70 % případů děti nebyly informovány o finančních příjmech a plánech rodiny. Smutným zjištěním poté bylo, že 90 % rodičů si přálo, aby jejich děti byly bývaly o světě financí lépe informovány (Godfreyová, 1995, podle Furnham & Argyle, 2000).

Davis a Taylor (podle Furnham & Argyle, 2000) zmiňují tzv. stínování rodiče. Doporučují vzít dítě s sebou do zaměstnání, ukázat mu sebe v jiném než domácím prostředí. Dítě stejně tak může rodiče stínovat i při nakupování, jednání v bance, hodnocení zboží apod. V návaznosti na to je žádoucí dítě podporovat při prvních ekonomických činnostech – například prodej domácí limonády na školní slavnosti včetně vytváření reklamy atd. Pomůže mu to v náhledu na ekonomii v širším kontextu. Prvky, které by si dítě mělo osvojit, jsou:

- Vydávání peněz - porozumění termínům vzácnost a rozdíl ceny, jako důvod pro rozhodování
- Účtování - představuje vytváření finančních plánů (investice a zisky)
- Půjčování - pojem a náklady půjčky (seznámení s riziky půjčky)
- Vydělávání peněz - problematiku konkurenceschopnosti, přijímání rizik

Porozumění jednotlivým pojmům a jevům se děje v čase. Postupně na sebe navazují a dítě získává větší vhléd do problematiky. Lze vymezit konkrétní fáze tohoto procesu:

Myšlení před-ekonomické (4/5 – 6/7 let)

Z pohledů dětí jsou peníze pouze předměty. Věnují pozornost jen jejich fyzikálním vlastnostem. Nerozumí ekonomické funkci peněz ani pojmům – směnitelnost, dělitelnost. Jsou přítomny manipulaci s nimi, nakupují s rodiči. Pozorují ekonomické chování a podílejí se na něm. Osvojují si jejich používání dříve, než rozumí samotné funkci peněz. Z neporozumění vyplývá absence vnímání omezenosti finančních prostředků. V této fázi má dítě za to, že peníze jsou volně přístupné – dostávají je u pokladny v obchodě, rozváží se,

najdou je, dostávají od bájných či fantastických postav. Děti se domnívají, že jsou volně přístupné.

#### Myšlení ekonomicky primitivní (7/8 – 11/12 let)

Děti již vědí, že peníze nejsou volně dostupné a jsou spojené s prací resp. mzdou. Stejně tak si většinou správně myslí, že peníze se tisknou v továrně a jejich vydání je korigováno vyšší exekutivou (prezident, starosta apod.). Neobjevuje se již vysvětlení získávání peněz od bájných či fantastických zdrojů. Dokonce některé mají základní informace o bance a oběhu peněz ve společnosti. Nesprávně se zatím domnívají, že peníze, které banka vydá, jsou totožné s těmi, které do ní dospělý vložil. Nazírají na banku jako na strážce peněz.

#### Podřízené ekonomické myšlení (12 – 14/15 let)

Dochází k porozumění ekonomické funkce peněz. Dospívající zná podmínku pro tisk peněz – rozhodnutí státu. Dochází k prohloubení znalostí o bankovních službách. Banka sloužící jako úschovna peněz, ale stejně také jako instituce poskytující půjčky. Dospívající banku vnímá i jako společnost, která hledá vlastní prospěch a zisk. Rozumí rozdílům mezi způsoby získávání peněz. Za vhodné způsoby považuje primárně práci, a dále dar či výhru. Naopak krádež či falšování peněz vnímá jako amorální a řadí je mezi trestné činy.

#### Nezávislé a usuzovací myšlení (cca 15 let a více)

Dospívající a dospělí, kteří získali ze vzdělávacích institucí základy ekonomie, jsou sto abstraktního myšlení a rozumí komplexnosti vztahů v daném segmentu. S přibývajícím věkem ještě více rozumí toku peněz i participaci státu na tomto procesu. Rozeznávají ekonomické pojmy např. měnový kurz, inflace, deflace, úrok, nabídka, poptávka, akontace. Vědí, že existuje hlavní kontrola finančního a ekonomického systému – centrální banka (Höschlová, 2015).

Rozdíly ve vývoji dětí a dospívajících zdokumentovaly italské psychologičky Berti a Bombi. V devadesátých letech zrealizovaly longitudinální studii s 80 respondenty, ve které se zaměřily na vnímání peněz dětmi ve věku 3 – 13 let. Zjistily, že děti ve věku 3 – 5 let si nedokázaly představit, kde dospělí peníze dostávají. Ukázalo se, že děti vnímaly směnu peněz jako hru.

Dokonce někteří vrácení peněz považovaly za získání větší částky, než kterou rodiče prodavači dali. V porozumění bankovkám byl znatelný posun s nástupem do školy – ve věkové skupině 6 – 7 let. Nebyly zatím schopné rozklíčovat hodnotu a cenu výrobku. Banku vnímaly jako instituci, která chrání peníze jejich rodičů, aby je rodiče neztratili. Ve skupině starších dětí ve věku 7 – 9 let si ještě někteří myslely, že bankomat peníze rozdává. Dokázaly si už spočítat, kolik jim má prodavač vrátit při placení. Desetileté a starší děti byly už schopny racionálně uvažovat o tom, co je to bohatství, zisk, spoření či výdělek. Stejně tak rozuměly hodnotě výrobku v porovnání s cenou výrobku. V deseti letech má dítě ustálenou představu o množství, počtu i hmotnosti, která mu napomáhá v posuzování kvality, která s pochopení hodnoty výrobku úzce souvisí. Má představu také o tom, v jaké souvztažnosti je vykonaná práce, cena materiálu, umožnění prodeje a následný zisk (Berti & Bombi, 1981).

Podobný výzkum provedl v České republice v roce 1974 František Jiránek. Jeho výzkum byl z politických důvodů násilně přerušen a pokračovaly v něm Morgadová a Vyskočilová v roce 2000. Profesorka L.M.Morgadová působí na univerzitě v Portugalsku. Vznikla tak komparativní studie českých a portugalských dětí. Respondenty bylo 75 českých a 75 portugalských dětí ve věku 7 a půl až 9 a půl let. Na otázku *Kolik bys chtěl/a měsíčně vydělávat peněz, až budeš dospělý/á?* měly děti realistický náhled až od třetí či čtvrté třídy. Částku odpovídající reálným možnostem uvedlo 98 % těchto dětí. Děti měly dobrou představu o tom, co vše budou penězi platit. Jmenovaly nejčastěji potraviny, dopravu, poplatky za bydlení, oblečení. Každý něco zmínil, nikdo neodpověděl, že nemá žádnou představu. Portugalské děti více uváděly daně. Další oblast výzkumu byla věnována otázce, jak děti rozumí toku peněz ve vztahu ke zboží. Děti byly tázány na soubor otázek: *Zač dostává tatínek peníze? Od koho je dostává? Od koho je dostává zaměstnavatel? Od koho nakonec jsou peníze, které dostává tatínek?* Následující série otázek byla orientována na porozumění ceny zboží. Autorky sled otázek koncipovaly tak, aby dítě samo došlo ke správnému závěru. *Kdo vyrábí boty? Kam přijdou boty z továrny? Dostanou dělníci v továrně zapláceno za ty boty, co vyrobili, tolik peněz, kolik ty za ně dáš v obchodě? Dostanou více nebo méně?* Doplnující otázky v návaznosti na předchozí odpověď dítěte: *Odkud továrna bere peníze na materiál? Komu přijdou ostatní peníze?* Poslední série otázek byla věnovaná službám: *Co se stane s penězi, které zaplatíš v tramvaji za lístek? Kam nakonec ty peníze přijdou? Na co je tam potřebují?* Dětem dělalo potíže uvědomit si, že dělník nevyrobí pouze ten jeden pár bot a jeho výplata by měla zahrnovat i další páry bot. Nepočítaly také s dalšími výrobními náklady jako je chod továrny, management, materiál, administrativa, logistika, doprava apod. Portugalské děti o něco více než české navrhovaly, že by výše mzdy dělníka

měla odpovídat výši ceny páru bot v obchodě. V otázce vnímání zaměstnání se ukázalo, že děti v první třídě považovaly za práci učení, stonání, jezení svačiny, pohyb stroje, záření slunečních paprsků, působení vody. Od druhé třídy už děti dokázaly lépe rozlišovat mezi například obědváním, luštěním křížovky a skutečným zaměstnáním.

Podle výsledků Jiráňka z roku 1974 byly děti schopné relativně dobře vědět hodnoty bankovek a mincí, ovšem kolik běžně stojí ten, který výrobek, bylo pro ně těžké odhadnout. Stejně tak znalost kupní síly peněz byla omezená. Obojí se jim dařilo pouze do určité výše dané částky. Byly schopné operovat s částkou do dvě stě korun. Při pokusu provedení simulace nakupování s pět seti korunou byly bezradné. Nakonec do nákupního seznamu přidaly věci, které viděly kolem sebe. Při pokračování výzkumu v roce 2000 byly částky alikvotně přepočítány. Výsledky výzkumu byly obdobné pouze s tím rozdílem, že děti v roce 2000 měly lepší orientaci v širší sortimentu, který mohly nakoupit za předem stanovenou částku (Morgado & Vyskočilová, 2000).

Na kolik se děti orientují v ekonomických pojmech a zákonitostech, má velký podíl rodina. Jak bylo popsáno výše, je základním socializačním činitelem. Rodiče jsou jakýmsi průvodci v životě dítěte. V následující kapitole jsou popsány možné důsledky rodičovské výchovy, ať už té vhodné či méně vhodné.

## 4. Odložená gratifikace a souvislost se spořením

### 4.1. Schopnost odložené gratifikace

V sedmdesátých letech Walter Mischel (1972) přišel s *Marshmallow experimentem*, který později replikoval také Philip Zimbardo (2010). Výzkum měřil čtyřleté děti a jejich sebekázeň. Na kolik jsou schopné tzv. odložené gratifikace, tedy ochoty odložit svůj okamžitý požitek ve prospěch většího požitku v budoucnu. Experimentátor začínal lehkým úkolem pro dítě, za který jim poté nabídl Marshmallow bombón s tím, že když vydrží ho několik minut nesníst, dostanou ještě druhý. Mezitím odešel z místnosti a nechal je s bombónem samotné. Zimbardo tvrdí, že děti, které vydržely bombón nesníst, jsou více orientované na budoucnost. Naopak děti, které neodolaly a bombón snědly, byly orientované více na přítomný okamžik. Zimbardo o 14 let později se stejnými dětmi ve výzkumu pokračoval. Zjistil, že děti, které byly jako čtyřleté schopné bombón nesníst a počkat si na další, byly poté více úspěšné ve škole. Měly také větší sebevědomí a lépe pracovaly pod tlakem. Naopak děti, které před 14 lety na druhý bombón nepočkaly, měly horší školní výsledky a byly náladové a nerozhodné. (Zimbardo, 2010)

Keith Chen vyslovil v roce 2013 hypotézu, že schopnost odložené gratifikace může souviset s jazykem, jakým dítě hovoří. Podle Chena, jazyk, který rozlišuje přítomný a budoucí čas determinuje dítě k chování méně orientovanému na budoucnost a naopak. Chen uváděl pro příklad angličtinu nebo italštinu. Naopak například mandarínština je jazyk, který nerozlišuje v gramatice přítomný a budoucí čas. Vyjadřuje budoucnost pomocí slov označujících také přítomnost. Stejně je to například v němčině. (Chen, 2013) O dva roky později na Chenův výzkum navázal Sutter se svým týmem (Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015). Vybrali si k výzkumu základní školu v menším městě na severu Itálie, kde je velká koncentrace německých rodin. Italštinu označili za s-FTR (strong Future-Time-Reference) a němčinu za w-FTR (weak Future-Time-Reference). V italštině se informaci o zítřejším chladném počasí vyjádří v překladu *Bude chladno zítra*, ovšem v němčině je to *Je chladno zítra*. Výzkum proběhl v roce 2012, zúčastnilo se ho více jak 860 dětí ve věku 6 – 11 let z monolingvních rodin (německých nebo italských). Dále byl výzkum rozšířen o dalších 203 dětí z bilingvních rodin, kde hovořil jeden rodičův italsky a druhý německy. V souvislosti s věkem nebyly zjištěny signifikantní rozdíly ve vztahu k jazykům. Německé děti skórovaly v trpělivosti výše než italské děti ve všech věkových kategoriích. U italských dětí byla znát

rostoucí křivka s přibývajícím věkem (viz. příloha č. 3). Experiment měl několik částí. Dětem byl představen jako hra, kde si mohou v obchodě kupovat žetony. Hra měla tři dílčí části.

První – Experimentátor nabídl dětem, že mohou získat dva žetony ihned nebo tři žetony, které dostanou až za 4 týdny. Ke každé odpovědi měly zaškrtnout příslušný čtvereček ve formuláři. Dále byl dětem nabídnut oblíbený dárek (autoři neuvádí, o jaký konkrétně se jednalo), kterého buď získají dva kusy ihned po skončení hry, anebo si počkají čtyři týdny a dostanou tři kusy. V první části německé děti skórovaly nad italskými ve 3 z 5 věkových kategoriích, a to sice v kategoriích 6/7, 8/9, 9/10. V ostatních kategoriích 7/8 a 10/11 byly výsledky vyrovnané.

Druhá – část byla velmi podobná té první. Děti před sebou měly formulář se stejnými okénky jako v první části. Na levé straně byly nakresleny dva žetony s nápisem "ted" a na pravé čtyři s nápisem "4 týdny". Byly tázány opačně. Co si myslí, že se stane, když zaškrtnou dva žetony, a co se stane při zaškrtnutí čtyř žetonů. Všechny děti skórovaly výš než v předešlé části. Italské děti dosahovaly ve věkových kategoriích 9/10 a 10/11 stoprocentní nárůst. Ve zbývajících byl nárůst nižší než 100%. Německé děti skórovaly ve čtyřech věkových kategoriích o 100% výš. Pouze v kategorii 6/7 byl zaznamenán nepatrný nárůst.

Třetí – část byla zadáním prakticky totožná s druhou částí. Změnou byl pouze navýšený počet žetonů na pravé straně ze 4 na 5. V této části poprvé měl graf obou skupin exponenciální charakter. Italské děti skórovaly přibližně o jednu čtvrtinu výš a německé děti o jednu třetinu výš (viz. příloha č. 3).

Studie byla se stejným designem provedena také s respondenty z bilingvních rodin. Ukázalo se, že děti z bilingvních rodin vykazovaly menší míru trpělivosti než děti z čistě německých rodin, ale naopak vyšší míru trpělivosti než děti z čistě italských rodin (viz. příloha č. 4). Autoři analyzovali také stálost v chování. Zda dítě, které vykazovalo trpělivost v jednom úkolu, bylo trpělivé i v dalších a naopak. Ukázalo se, že inkonzistence byla stejná u všech dětí ve věku 6/7. U německých dětí s věkem klesala či oscilovala. Italské děti v této oblasti měly s věkem stále podobný skór. Netýkalo se to věkové kategorie 10/11, kdy došlo k 50% poklesu (viz. příloha č. 5). Následující části experimentu se zúčastnilo 666 dětí (7 – 11 let), kde pracovaly již s reálnými žetony a rozdělovaly je do nakreslených krabiček na papíře. Zadání bylo obdobné. Na začátku si každé dítě mohlo vzít 5 žetonů. Dále bylo pobídnuto, aby se rozhodlo, jak žetony rozdělí. Za žetony dané do krabičky "ted" si po ukončení experimentů může koupit v obchodě nějaký dárek. Počet žetonů z krabičky "4 týdny" se zdvojnásobí. Dostane je za 4 týdny a také si za ně může v obchodě něco koupit. Německé děti skórovaly na škále trpělivosti výše než italské děti. Ve dvou případech tomu bylo o 50 % (7/8, 9/10) a ve

věkové kategorii 8/9 to bylo o jednu třetinu a v kategorii 10/11 o jednu čtvrtinu (viz. příloha č. 6). Poslední část experimentu vyžadovala ze strany dětí projevit strategické uvažování. Na začátku každé dítě dostalo 5 žetonů. Před sebou mělo na papíře nakreslené dvě truhly. Do jedné z nich si mohlo své žetony schovat, druhá mu počet žetonů zdvojnásobovala. Žetony v druhé truhle mohl však také ztratit. Vše záviselo na tom, jakou si vytáhne kartu (ztráta/zdvojnásobení). Německé děti dávaly do druhé truhly 2,32 žetonů a italské děti 2,45. Sutter a kolektiv svým výzkumem podpořili hypotézu Keitha Chena o vlivu jazyka na trpělivost. Ovšem poslední část experimentu neprokázala, že by měl jazyk vliv také na ekonomické chování dětí tohoto typu. Výsledek nebyl statisticky významný (Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015). Proč se Chen (2013), Zimbardo (2010) nebo tým Suttera (Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015) věnovali odložené gratifikaci, a jak se projektuje do každodenního života dítěte je představeno v následující podkapitole.

#### **4.2 Schopnost odložené gratifikace a spoření peněz**

Dovednost hospodařit má u dítěte na svědomí především jeho rodina. Spoření peněz souvisí zajisté jak s trpělivostí, tak i se sebeovládáním a sebekázní. Zdeněk Matějček (1989) přišel s tzv. trojfázovým hospodařením, které dítě postupně naučí ekonomickému uvažování.

- První fáze – Rodiče dávají dítěti malou částku na týden či čtrnáct dní, se kterou může dítě libovolně nakládat. Rodiče ho nehlídají. Nevyčítají mu, pokud ji celou utratí za zbytečnost. V případě, že se mu však podaří něco naspořit, pochválí ho.
- Druhá fáze – Rodiče zavedou společný fond, do kterého přispívají oni, ale také dítě např. penězi k narozeninám, od babičky apod. Z fondu si může brát peníze na své potřeby, ale musí si o ně říct. V této situaci kooperuje dítě s rodiči. Domlouvají se, co a kdy se bude kupovat.
- Třetí fáze – Dítě má větší fond, ze kterého se ovšem běžně nebere. Dítě si spoří půl roku či rok na něco, co si přeje. Koupí oné věci by pak měla být věnována patřičná pozornost. Pomocí uvědomit si dítěti, že čekání se vyplatilo a může si konečně užít libé pocity.

Pro úspěšné naspoření peněz hraje velmi důležitou roli faktor těšení se. Podmínkou pro to je, aby si dítě něco přálo (Mertin, 2004). Některé teorie tvrdí, že s přibývajícím věkem se dětem daří lépe spořit, protože dostávají větší částky, ze kterých snadněji našetří. Jiné se přiklánějí k variantě, že našetří větší částky, protože jsou schopné si rozvrhnout své hospodaření v

konkrétní časový úsek. Mají větší vhléd do plynutí času. Ukázalo se, že schopnost spoření pravděpodobně souvisí především s tím, zda dítě dostává či nedostává kapesné, jak bude konkrétně popsáno v následující kapitole výzkumem Abrahamovitchové, Freedmana a Plinerové (Abramovitch, Freedman, & Pliner, 1991). V neposlední řadě souvisí také s mírou sebekontroly a schopností odložené gratifikace. Studie z devadesátých let, Webleye z roku 1993 a Sonuga-Barkea z roku 1993, navázaly na experiment Waltera Michela týkající se odložené gratifikace. Probandi experimentu byly děti ve věku 4, 6, 9 a 12 let. Detaily jednotlivých částí studií byly odlišné, ale na hlavním se studie shodovaly. Děti hrály stolní hru, ve které každé dítě mělo svůj obchod s hračkami a svou banku. V průběhu hry však mohlo být dítě ohroženo okradení zlodějem (externí ohrožení) nebo obcházejícím stánkem se sladkostmi (vnitřní ohrožení). Děti měly možnost si dát své peníze do banky, aby je uchránily před nebezpečím. Čtyřleté děti vůbec nerozuměly principu šetření. Ukládaly si peníze do banky bez důvodu. Nebyly schopné vysvětlit, proč tak činí. Šestileté děti byly orientované na to, co je správné. Považovaly spoření peněz za něco výrazně hodnotného, jak by to mělo správně být. Současně s tím, přistupovaly k penězům v bance, jako ke ztraceným penězům. Nadále s nimi nepočítaly. Většina starších dětí ve věku 9 a 12 let rozuměla šetření peněz velmi dobře. Přistupovala k němu jako k jedné ze strategií, jak dosáhnout cíle. Děti v tomto věku dokázaly uvažovat i o jiných variantách například vyjednávání o navýšení - analogie - smlouvání s rodiči (Barrett&Buchanan-Barrow, 2014).

Na problematiku spoření peněz se zaměřila také Terri Friedlinová (Friedline, 2014) z University of Kansas. Publikovala v roce 2014 svůj longitudinální výzkum, ve kterém jí byli respondenty mladí dospělí. Respondentů měla 691. Použila výsledky z několika dalších studií, a zjišťovala, na kolik hraje roli založení spořicího účtu v dospívajícím věku, pro budoucí přístup dítěte ke spoření ve věku 20 – 25 let. Friedlinová vytvořila metaanalýzu 13 studií, které byly publikovány za poslední tři roky. Ukázalo se, že ve všech případech byl signifikantně prokázán pozitivní vliv spoření v pubescentní či adolescentním věku a následném spoření v mladém dospělí. Friedlinová přišla na to, že mladí dospělí, kteří měli svůj spořicí účet založený ještě v pubescentním či adolescentním věku, a spořili na něj společně s rodiči, dvakrát více spořili v mladém dospělí než ti, kteří spořicí účet dříve založený neměli. Zajímavostí je, jakou roli hrála osoba, na kterou byl účet založen. Dospívající, kteří měli spořicí účet založený na své jméno, měli poté vlastní spořicí účet i v mladém dospělí, a to dvojnásobně oproti ostatním, kteří účet na své jméno neměli. Ukázalo se, že v případě, kdy dospívající ani rodič neměli spořicí účet, v mladém dospělí tito



dospívající měli vlastní spořicí účet pouze v 65 %. Dospívající, jejichž rodiče měli spořicí účet, ale oni neměli, v mladé dospělosti vlastnili spořicí účet v 85 %. Dospívající, kteří měli vlastní spořicí účet, v dospělosti spravovali svůj spořicí účet v 92 %. Nejvyšší hodnotu měla varianta společného šetření – 98 %. Tolik procent dospívajících mělo v mladé dospělosti vlastní spořicí účet, pokud dříve měli spořicí účet společně s rodiči (spořili na něj společně). Kolik z 691 respondentů mělo založený vlastní spořicí účet ve věku 20 – 25 studie poodhalila také ve souvztažnosti s dalšími faktory. Vlastní spořicí účet vlastnilo 91 % zaměstnaných, 83 % nezaměstnaných, 71 % tmavé pleti, 93 % bílé pleti, 96 % někdy navštěvujících střední školu, 70 % nikdy nenavštěvujících střední školu. Ve výzkumu se hodnotil také socioekonomický status respondenta. Z vysokého socioekonomického statusu vlastnilo spořicí účet 92 %. Respondenti se středním socioekonomickým statusem vlastnili spořicí účet v 66 % případů a s nízkým socioekonomickým statusem pak v 80 %. Ve své metanalýze poukázala Friedlinová (Friedline, 2014) na to, že nejvýraznější vliv na ekonomické chování dospívajícího ve vztahu ke spoření peněz má kooperace dospívajícího s rodičem. Rodič tak pomáhá a je přítomen sociálnímu vrůstání dospívajícího do světa ekonomiky. Společná správa spořicího účtu dospívajícímu také znázorňuje, že vytváření si finanční rezervy je společenskou normou a běžnou součástí života. A v neposlední řadě se jedná o společnou činnost se stejným cílem, která napomáhá utužování jejich vztahu v náročném období, jakým dospívání dítěte pro rodiče bezesporu bývá. Výsledky metaanalýzy jsou v souladu s Matejčkovo doporučením trojfázového hospodaření, ve kterém autor také vyzdvihuje spolupráci rodiče a dítěte. (Matějček, 1989).

Ukázalo se, že schopnost odložené gratifikace není pouze záležitostí experimentálního prostředí, ale je to něco, co by měli mít rodiče na paměti. Poslední výzkum dokládá, v jakém období dítěte je podpora ze strany rodičů opravdu stěžejní. Nicméně na základě kapitoly o ekonomické socializace (viz. výše) je zřejmé, že výchova by měla začít již v předškolním věku. V následující kapitole se čtenář dozví, jaké existují fungující metody, které naučí dítě správným návykům.

## 5. Kapesné a další formy ekonomické výchovy

S věkem dítěte roste také jeho chuť mít vlastní peníze a přiblížit se tak budoucí finanční nezávislosti. Je vhodné, aby s nově poskytovaným kapesným rodiče nastavili s dítětem určitá pravidla. Rodiče s předáním peněz dítěti předávají také finanční odpovědnost, kterou by mělo dítě pocítit. Důležitá je také forma, jakou je kapesné dítěti dáno. Zda je dítěti předáváno jako něco, na čem se domluvili a má na ně nárok, nebo zda rodiče dítěti naznačují, že je to něco za zásluhu. Někdy rodiče odměňují dobrý školní prospěch penězi. Může se pak stát, že dítě už poté není ochotno učení věnovat čas. Právě odměňování například domácích prací bývá z psychologického hlediska diskutabilní. Dítě by mělo být ochotné pomoci rodině bez vidiny výdělků. V případě, že dítě vykoná nějakou významnou větší činnost, pak je to na zvážení. Například pokud pomáhá strýci s trháním a poté prodejem jablek. Jedná se o analogii k jeho budoucí pracovní dráze. V tomto případě je získání, jeho věku adekvátní, finanční odměny v pořádku. Předání peněz by mělo být řádně okomentováno, aby dítě pochopilo, že je to odměna za jeho dobrou práci (Doležalová, 2005). Předávání kapesného by mělo být nezávislé na náladě rodičů. Nemělo by být v žádném případě nástrojem pro potrestání za například špatný školní prospěch (např. snížení kapesného nebo jeho vynechání). Mělo by být předáváno ideálně ve stejný čas a pro děti na prvním stupni jednou týdně. Děti se postupně učí pracovat s časem. Rozložením si finanční částky do sedmi dnů zvládají lépe, než do delšího časového úseku. Mertin (2004) doporučuje dávat dítěti kapesné od první třídy. Vstupem do školy se dítě osamostatňuje. Ve škole je bez rodičů a vlastnictvím pár korun se cítí být blíž světu dospělých. Kapesné slouží pro jeho drobné nákupy, a učí se s ním tak dobře hospodařit. Z předávání kapesného by měl být udělán jakýsi obřad například každou neděli večer po večeři apod. Pravidelnost je pro dítě důležitá, aby se mohlo na částku spolehnout a hospodařit s ní. Není proto žádoucí, když například rodič zapomene kapesné dítěti dát. Obřad je významný proto, že dítěti tím rodič vtiskne jakousi zodpovědnost a důležitost, především u menších dětí. Na počátcích dochází často k tomu, že dítě utratí celou částku za zbytečnosti. Není žádoucí, aby mu rodič ihned přispěchal na pomoc a řídil jeho výdaje za něj. Dítě smí přijímat vlastní spotřební rozhodnutí. Rodič může poradit, říci svůj názor, ale nechat dítě se učit. Samo časem pochopí, že je lepší si například na něco našetřit (Laniado, 2002). Způsob hospodaření s kapesným je závislý také na tom, co všechno si dítě penězi hradí. Zda si hradí pouze své drobnosti anebo jím pokrývá i náklady na školní kroužky, lístky na autobus, obědy ve škole apod. Je žádoucí, aby se v tomto rodiče s dítětem dohodli při předání kapesného a zároveň stanovili pravidlo, že nedostane peníze navíc, pokud dítěti dojdou. Dodržovat pravidelnost. Děti, které si z kapesného hradí výše zmíněné, zažívají bezpečnou analogii

dospělého života. Učí se tak rozdělit si částku v čase a definovat prioritní platby. Naopak děti, které mají kapesné jen pro své potřeby, mají v tomto směru bezstarostnější dětství (Emilianová & Schweitzerová, 2004).

V roce 1998 Webley a Plaisier (Webley & Plaisier, 1998) provedli výzkum, ve kterém se zaměřili na to, jak děti své peníze utrácejí. Identifikovali tři hlavní zdroje (kategorie), ze kterých děti nejčastěji získávají peníze. Jsou to peníze k narozeninám, kapesné a peníze na prázdniny. Jejich respondenty bylo 60 dětí ve třech věkových skupinách (5 – 6, 8 – 9, 11 – 12). Ukázalo se, že děti odlišně nakládají s kapesným a s penězi k narozeninám/na prázdniny. Z kapesného v porovnání se zbývajícími zdroji bývá nejvíce ušetřeno.

**Tabulka č. 1:** Porovnání spoření a utrácení peněz podle zdroje peněz

<i>Pocket money</i>				
<i>Age</i>	<i>N</i>	<i>Save most or all</i>	<i>Save half and spend half</i>	<i>Spend most or spend all</i>
5-6	9	3	2	4
8-9	17	4	8	5
11-12	18	9	2	7
Total	44	16	12	16
<i>Holiday money</i>				
5-6	9	2	0	7
8-9	15	1	2	12
11-12	17	0	1	16
Total	41	3	3	35
<i>Birthday money</i>				
5-6	14	4	2	8
8-9	14	4	2	8
11-12	17	2	1	14
Total	45	10	5	30

Zdroj: Webley & Plaisier, 1998

Výsledky výzkumu ukázaly, že polovina dětí ve věku 11 - 12 let si většinou nebo dokonce celé kapesné šetřila. V nižší věkové kategorii 8 - 9 let to potvrdila pouze čtvrtina dětí. Tato skupina dětí si nejčastěji polovinu kapesného utratí a druhou polovinu si šetří. Ve věkové kategorii 5 - 6 let byly rozdíly mezi výsledky nepatrné. V průměru si děti z kapesného šetří na dárky na Vánoce, narozeniny nebo speciální příležitosti. Peníze na prázdniny utrací na prázdninách za zábavu, suvenýry a dárky pro rodinu či přátelé. V této kategorii se všechny tři věkové skupiny shodovaly. U všech dominovala varianta – vše utratí. V poslední kategorii –

peníze k narozeninám – byl obdobný výsledek. U všech skupin byla patrná převaha varianty – vše utratí. Výsledky už však nebyly natolik jednoznačné jako u předchozí kategorie. Při otázce, co si za peníze kupují, zmínily ve většině případů oblečení, boty. Webley a Plaisier věnovali pozornost také významu frekvence dostávání kapesného. Menší děti si nedokázaly dobře představit výhody dostávání kapesného jednou za 14 dní či jednou měsíčně. Většina z nich je dostávala jednou týdně. Starší děti už dokázaly posoudit, jak velkou roli hraje sebekázeň v hospodaření s penězi, když dostávají kapesné jednou za měsíc. Na druhou stranu dokázaly identifikovat také výhodu, kterou získání větší částky najednou, bezesporu je (Webley & Plaisier, 1998). Jakou roli hraje absence kapesného v životě dítěte zkoumali Abrahamovitchová, Freedman a Plinerová na začátku devadesátých let (Abramovitch, Freedman, & Pliner, 1991). Děti ve věku 6, 8 a 10 let měly nakupovat v obchodě (simulace obchodu), a to buď použitím platební karty nebo hotovosti. Měly dovoleno si vzít domů všechny peníze, které neutratí. Děti, které byly zvyklé dostávat kapesné, utratily přibližně stejnou částku bez ohledu na to, zda platily kreditní kartou nebo v hotovosti. Děti, které nebyly zvyklé dostávat kapesné, utratily mnohem více, když platily kreditní kartou. (Barrett & Buchanan-Barrow, 2014).

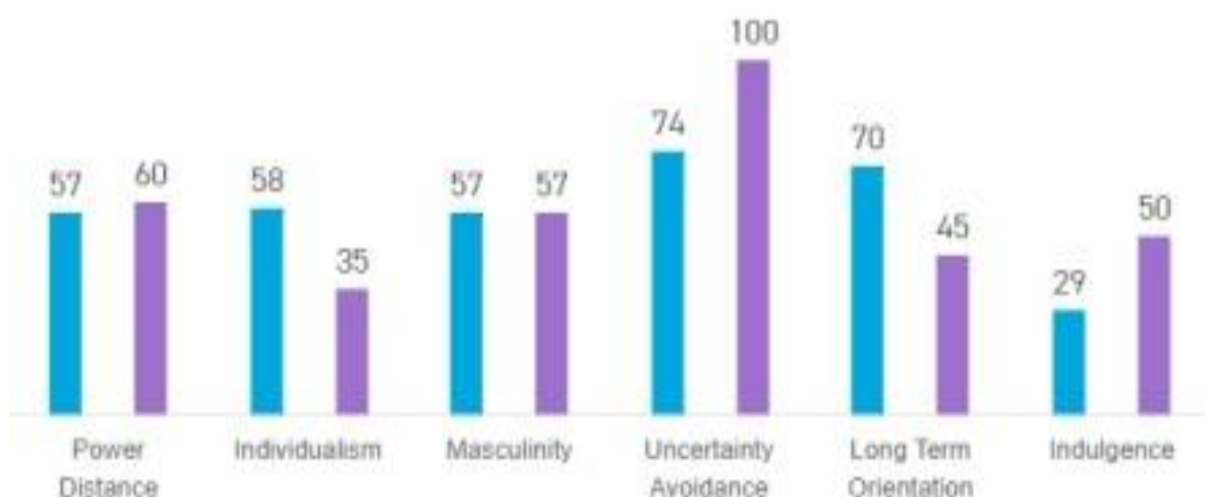
Existuje celá řada příruček, které mohou pomoci rodičům při úvodu dětí do světa ekonomiky. Jednou z nich je *Behavioural Economics for Kids* od Neila Bendleho a Philipa Chena. Kniha upozorňuje na každodenní interakce rodiče s dítětem a rozebírá je z hlediska ekonomické psychologie. Jsou strukturovaně zařazené do několika témat například vlastnictví, důvěra, časové hledisko, spravedlnost, nepoctivost, spoření apod. Věnuje pozornost také Kahnemanovu efektu rámu a principu averze ze ztráty (Bendle & Chen, 2013). Dalšími zajímavými publikacemi jsou knihy *Chytré pohádky z lesní mýtiny* a *Chytré pohádky z městské zahrádky* od Evy a Michala Skořepových. Dítěti tak nenásilnou formou poodhalí ekonomické zákonitosti a podpoří tak jeho tvorbu finanční gramotnosti. Každá pohádka se věnuje jednomu tématu například *O chytrých mravencích* (dělba práce), *O spořivém křečkovi* (význam úspor, rezerv a péče o majetek) a mnoho dalších (Skořepová & Skořepa, 2012). Edukaci formou vyprávění pohádky velmi pregnantně vystihuje slavná věta Jana Amose Komenského *škola hrou*. Stejně tak jako škola vzdělává děti v oblasti historie, biologie, literatury, informačních technologií aj., je žádoucí, aby byly vzdělávány také v ekonomii, která je nedílnou součástí každého z odvětví. Dospělý peníze užívá, chová k nim určitý postoj a jsou jeho větším či menším motivátorem. Dítě není malý dospělý, ale pobývá ve světě ekonomie stejně jako dospělý, a proto by na něj měl být patřičně vybaven.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

## 6. Liší se úroveň schopnosti odložené gratifikace u 9 - 10 letých dětí v České republice a v Řecku?

Navržený výzkum je inspirovaný výzkumem Suttera, Angererové, Glätze-Rützlerové a Lergetporera (2015), kteří se zabývali vlivem mateřského jazyka na schopnost odložené gratifikace. Cílem tohoto výzkumu bude porovnat schopnost odložené gratifikace u zástupců zemí s odlišnou úrovní orientace dopředu tzv. past - present - future orientation (Hofstede, 2017): Jsou to Česká republika a Řecko. Autorka si vybrala ke komparaci řecké a české děti, protože se sama v řecké komunitě v České republice pohybuje od útlého dětství. Pozorovala zblízka hospodaření řecké rodiny a vývoj dítěte od předškolního věku do mladé dospělosti. Pro dokreslení konceptu výzkumu je vhodné uvést několik interkulturních rozdílů obou kultur podle Hofstedeho (2017). Česká republika je více orientovaná dopředu než Řecko. Stejně tak mají Češi vyšší skóre v individualismu. Řecko je více kolektivistické. Na škále popisující tendenci vyhýbat se nejistotě jsou Řekové výše než Češi. Řekové dosahují maxima 100 %, Češi mají 74 % (viz. Graf č. 1). Obava z nejisté budoucnosti v zemích s vysokým skóre vytváří tlak na tvorbu pravidel, byrokracii či obrácení se na víru. Zároveň se Řekové pohybují výše na škále laskavosti.

**Graf č. 1:** Porovnání Čechů a Řeků podle Hofstedeho



modrá – ČR, fialová – Řecko

Zdroj: Hofstede, 2017

Cílem výzkumu je dozvědět se o úrovni schopnosti odložené gratifikace u 9 – 10 letých dětí z obou kultur. Předmětem bude také jejich konzistentnost v daném rozhodování, úroveň porozumění ekonomickým pojmům a jejich dosavadní zkušenosti s penězi (kapesné, peníze k narozeninám apod.). Design výzkumu je z finančního hlediska více náročný. Je potřeba zmínit, že autorka návrhu má osobní kontakty v Řecku, kterých by mohla v případě realizace využít pro odlehčení nákladů.

### **6.1. Výzkumná otázka**

Liší se úroveň schopnosti odložené gratifikace u 9 - 10 letých dětí v České republice a v Řecku?

### **6.2. Výzkumné metody**

Charakter výzkumu bude kombinací kvalitativního orientačního výzkumu (sondy) a kvaziexperimentu. V kvalitativní části bude použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Výsledná data budou analyticky zpracována a pomohou lépe zacílit design navazujícího kvaziexperimentu. Výhodami polostrukturovaného rozhovoru jsou střední kontrola nad otázkami tazatele, kontrola nad odpověďmi dotazovaného, střední stupeň přesnosti a opakovatelnosti a konečně střední šířka a hloubka odpovědí. Důvodem pro zvolení dané metody je věk probandů. Vybrané skupiny probandů jsou neekvivalentní z pohledu interindividuálních rozdílů. Z tohoto důvodu bude výzkum pokračovat kvaziexperimentem, pomocí kterého bude snaha odhalit kauzální vztahy mezi proměnnými (Ferjenčík, 2010).

### **6.3. Populace a výběr vzorku**

Základní soubor tvoří děti žijící v České republice a v Řecku. Probandi výběrového souboru budou děti ve věku 9 - 10 let. Interindividuální rozdíly probandů snižují vnitřní validitu výzkumu, proto bude snaha o jejich eliminaci. Probandi budou vybráni z obdobných sociálních vrstev, z podobně velkých měst (Praha, Athény) i základních škol. Budou vybráni stratifikovaným výběrem ze škol pro průměrné žáky bez rozšířené výuky či jiných specializačních systémů. V každé zemi bude zkoumáno 80 dětí, proto budou osloveny tři srovnatelné základní školy pro dosažení daného počtu (popř. více, ale v obou zemích budou stejné podmínky). Chlapců a děvčat bude ve vzorku stejný počet.

Experimentální skupiny:

Skupina A - 80 dětí českých dětí; 9 - 10 let; chlapci : dívky (1:1); žijící v Praze; rozumí českému jazyku; od narození žijí v České republice

Skupina B - 80 dětí řeckých dětí; 9 - 10 let; chlapci : dívky (1:1); žijící v Athénách; rozumí řeckému jazyku; od narození žijí v Řecku

#### **6.4. Průběh výzkumu**

Výzkum bude probíhat ve dvou zemích a bude prováděn jedním stejným týmem. Snahou bude, aby časové rozestupy byly co nejkratší – řádově dny až týdny.

Fáze výzkumu:

- 1) Polostrukturovaný rozhovor – Rozhovorem bude zjišťována úroveň porozumění základním ekonomickým pojmům, a zda proband dostává kapesné (za jakých podmínek).
- 2) Kvaziexperiment v laboratorním prostředí, při kterém bude sledována schopnost odložené gratifikace. Kvaziexperiment bude po 6 měsících replikován pro ověření stálosti v rozhodování.

##### Polostrukturovaný rozhovor:

a) Základní ekonomické pojmy - Otázky budou otevřené i uzavřené, a zároveň budou kladeny hřebenovitým způsobem. Sled otázek může být proto upraven v návaznosti na odpovědi probanda (respondenta).

První série otázek: Pojmy, které budou probandi pobídnuti vysvětlit, jsou bohatství, cena výrobku, zisk, ztráta, spoření, výdělek, porovnání ceny výrobku s jeho hodnotou, funkce banky, půjčka, funkce bankomatu, konkurence a sleva.

Druhá série otázek: Když prodavač v obchodě vrací peníze např. tvé mamince, dostává maminka více či méně, než kolik mu dala? Kde se berou peníze? Kdo rozhoduje o jejich výrobě? Kolik by si chtěl/a vydělávat, až budeš velký/a? Zač dostává tatínek peníze? Od koho tatínek dané peníze dostává? Od koho dostává peníze zaměstnavatel? Kolik peněz stojí limonáda v obchodě? Co by sis mohl/a koupit za 500 Kč? Kde se vyrábí limonáda? Dostanou operátoři, kteří limonádu vyrobili, zapláceno tolik peněz, kolik ty za ni dáš v obchodě? Dostanou více či méně a proč? Odkud bere továrna peníze na materiál?



## b) Kapesné

Série otázek: Dostáváš kapesné? Od kolika let kapesné dostáváš? Jakou částku? Kdy ti ho rodiče předávají? Je předávání pravidelné? Co si z kapesného kupuješ? Spoříš si z kapesného, na co a kolik? Dostáváš i jiné peníze (k narozeninám, na prázdniny, za školní prospěch)? Kolik a za co je utrácíš? Od koho je dostáváš? Když odpoví, že kapesné nedostává. Dostáváš jiné peníze (k narozeninám, na prázdniny, za školní prospěch)? Kdy? Od koho je dostáváš? Kolik a co si za ně kupuješ? Spoříš si z nich něco, na co a kolik?

### Kvaziexperiment:

V každé zemi bude podrobena výzkumu 80 dětí, proto bude průběh rozfázován do 8 dnů. Probandi budou náhodným výběrem rozděleni do 10 skupin. Samotné experimenty budou probíhat každý den ve stejnou dobu (od 9 hod) a ve stejné místnosti neznámé žádnému probandovi (experimentální ústav). Experimentátor, zadávající pokyny, nebude znát ověřovanou hypotézu (dvojitě zaslepení).

Průběh experimentu: Skupina 10 probandů bude uvedena do místnosti, kde hned u dveří bude stát stánek se sladkostmi a dobrotami pro děti. Probandi okolo stánku pouze projdou a experimentátor je posadí každého k jednomu stolu. Experimentátor dětem přečte zadání. Každé dítě bude mít před sebou dvě truhly a na hromádce 5 mincí. Na jedné truhle bude napsáno "teď hned" a na druhé "za tři týdny". Dítě bude pobídnuto, aby rozdělilo svých pět mincí, jak uváží. Bude platit, že za mince v truhle "teď hned" si může koupit ihned sladkost u stánku, mince z truhly "za tři týdny" dostane za tři týdny ve dvojnásobném počtu. Za tyto mince pak bude moci také nakoupit u stejného stánku.

- Nezávislá proměnná - Čech/Češka, Řek/Řekyně
- Závislá proměnná - počet mincí v truhlách

## **6.5. Analýza dat**

Deskriptivní statistika - Uspořádání a sumarizace dat

### Polostrukturovaný rozhovor

a) Odpovědi na otázky na základní ekonomické pojmy budou kódovány 0 a 1 podle toho zda dítě vysvětlí či nevysvětlí daný pojem. Dopředu bude stanovené, jaké odpovědi lze uznat.

b) Odpovědi na otázky týkající se kapesného budou zpracovány kombinovaně. Některé odpovědi budou mít kvantitativní charakter a budou kódovány 0 a 1 např. zda dostává kapesné, zda ho dostává pravidelně, zda si spoří, zda dostává jiné peníze (k narozeninám, na prázdniny, za školní prospěch). Další odpovědi budou číselné – jakou částku dostává, od kolika let kapesné dostává, kolik si spoří. U posledního typu otázek bude sledována četnost stejných odpovědí – jak často kapesné dostává, od koho kapesné dostává, od koho dostává jiné peníze, na co si spoří, co si za peníze kupuje, kdy kapesné dostává (den, hodina).

### Kvaziexperiment

Bude zjištěno u každého respondenta  $n$  = počet mincí v truhle ‘‘za tři týdny’’.

Induktivní statistika

### **Část I.**

H0: Úroveň schopnosti odložené gratifikace se u 9 - 10 letých českých a řeckých dětí se neliší.

H1: Úroveň schopnosti odložené gratifikace se u 9 - 10 českých a řeckých dětí se liší.

Z naměřených dat obou skupin bude vypočten aritmetický průměr a směrodatná odchylka resp. rozptyl. Nulová hypotéza bude ověřena pomocí dvou-výběrového nepárového t-testu, který porovná dvě nezávislé experimentální skupiny. Pokud se bude střední hodnota jedné skupiny lišit od střední hodnoty druhé skupiny, výsledkem bude zamítnutí H0.

### **Část II.**

#### Skupina řeckých dětí – po 6 měsících

H0: Úroveň schopnosti odložené gratifikace se u 9 - 10 letých řeckých dětí není inkonzistentní.

H1: Úroveň schopnosti odložené gratifikace se 9 - 10 letých řeckých dětí je inkonzistentní.

#### Skupina českých dětí – po 6 měsících

H0: Úroveň schopnosti odložené gratifikace se u 9 - 10 letých českých dětí není inkonzistentní.

H1: Úroveň schopnosti odložené gratifikace se 9 - 10 letých českých dětí je inkonzistentní.

Pro každou skupinu zvlášť bude použit dvou-výběrový párový t-test, kterým lze porovnat výsledky prvního i druhého měření každé skupiny. Pokud se bude střední hodnota prvního měření lišit od střední hodnoty druhého měření, bude zamítnuta  $H_0$  ať už pro první či druhou skupinu.

## 6.6. Diskuze

Navrženým výzkumem budou zjištěny rozdíly ve schopnosti odložené gratifikaci ve dvou odlišných kulturách, a nakolik jsou v čase neměnné. Předmětem zkoumání budou jednotlivé úrovně porozumění ekonomickým pojmům, které budou srovnány na interkulturní rovině. Na kolik jsou děti úměrně svému věku ekonomicky vyspělé. Výzkum poodhalí, jak děti rozumí toku peněz vykonaná práce – odměna, nákup výrobku – stanovení ceny výrobku – výroba – prostředky pro výrobu – poptávka. Jak vnímají hodnoty bankovek a jak reálné mají představy o cenách. Jako rezervu lze vnímat absenci informací o probandovi a jeho rodině (povolání rodičů, trávení volného času, historie rodiny, školní prospěch probanda či jeho sociální okruh). Pro přiblížení se zobecnění výsledků na základní soubor by pomohl větší počet respondentů společně s geografickým rozšířením. Nezaměřovat se pouze na subkulturu hlavního města.

Nabízí se další mutace výzkumu tj. změna první pasáže na kvantitativní metodu. Její pomocí by bylo následně možné zjistit působení úrovně porozumění ekonomickým pojmům, a dále pak vliv přítomnosti či absence kapesného na schopnost odložené gratifikace. Výzkum v této podobě pouze dokresluje kvantitativní výsledky a podněcuje dalšímu rozšíření. Úpravou designu by bylo možné zjistit například, zda a jakou roli hraje dostávání kapesného, jeho frekvence a výše částky, zvyk spořit si část peněz, přítomnost dalších peněz (k narozeninám, na prázdniny, za školní prospěch). Jakou souvislost má schopnost s věkem, od kdy dítě peníze dostává nebo co si za ně nakupuje? Jak by skórovalo v kvaziexperimentální části, když by předtím správně vysvětlilo pojem – spoření nebo řetězec zaměstnání – mzda – nákup zboží? Jak by jednalo dítě, které by rozumělo pojmům ztráta a zisk? A na kolik by rozumělo ekonomickým pojmům v návaznosti na dostávání či nedostávání kapesného? Jak by se rozhodovalo dítě, které dostává neúměrně vysoké kapesné nebo to, které dostává jen peníze k narozeninám? Existuje mnoho variant. Výzkum tohoto typu by poskytl bohatou zásobu dat, která lze dobře rozklíčovat. Neméně zajímavou oblastí by byly také bilingvní rodiny např. v České republice žije poměrně velká minorita Řeků. Realizace výzkumu zabývající se řeckými a českými dětmi v takovém rozsahu by byla vhodná ke zpracování v diplomové práci.

## Závěr

V práci byly představeny faktory utvářející u dětí a dospívajících postoj k penězům a komplexní vývoj vnímání peněz. Byly zmíněny základní pojmy související s ekonomickou socializací. Čtenář se dozvěděl, jakou roli hrají socializační činitelé, zejména ten nejvýznamnější z nich - rodina. Jak je důležité dítě nevyčleňovat z hospodaření rodiny a ukázat mu sebe i z jiné perspektivy, vzít ho do svého zaměstnání apod. Dítě se učí nejvíce tehdy, když má dospělý pocit, že nikoliv. Jak je blíže vysvětleno teorií sociálního učení podle Bandury. Navazuje Piaget vývojem kognitivních schopností pro explicitnější představu, v jaké životní etapě je dítě schopno porozumět jednotlivým jevům. V návaznosti na vývojová období se čtenář dozvěděl, jak je utvářena funkční a ekonomická gramotnost, jejichž produktem je jedinec schopný aktivní práce s informacemi, má rozvinuté volní vlastnosti, schopný adaptace na změny, schopný najít si práci, orientuje se na trhu práce a dokáže zabezpečit sebe a svou rodinu. Téma je doplněno řadou výzkumů. Ukázalo se, že je vhodné dítě podporovat při prvních ekonomických činnostech. Například pokud má ve škole slavnost, kde bude prodávat sladkosti. Nechat ho celou akci vytvořit. S dopomocí mu asistovat při tvorbě reklamy, přípravě stánku, stanovení ceny atd. Jedná se o analogii budoucí pracovní kariéry a pomáhá tak s přípravou jedince pro plnohodnotné fungování v ekonomickém světě. Do dospělosti patří také schopnost spoření. V práci bylo uvedeno několik studií, které dokazují, že nejdůležitější pro návyk spoření je kooperace rodiče a dítěte v období jeho dospívání. Jak definoval Matějček ve svém doporučení *trojfázového hospodaření*. V práci byla uvedena řada doporučení, jak dítěti předávat kapesné a proč. Doporučuje se udělat z předávání kapesného jakýsi rituál. Je důležité, aby dítě pocítilo zodpovědnost. Zároveň se ukázalo, že není žádoucí dítě přespříliš direktivně usměřňovat v utrácení peněz. Nechat ho, aby si na vhodné hospodaření přišlo samo. Čtenář-rodič našel odkazy na vhodné edukativní pomůcky.

Jak bylo nastíněno v první kapitole, makroprostředí (společenská situace státu, ekonomika) je nedílnou součástí utváření sociálních návyků dítěte. Návrh výzkumu představil jednu z cest, jak do problematiky proniknout. Pro rozšíření diskuze lze zmínit další koncepty. Zajímavé výsledky by mohla přinést komparativní studie porovnávající řecké děti vyrůstající v Řecku, řecké děti vyrůstající v České republice a české děti. Bylo by dobré porovnat děti i vzhledem k věku. Provést transverzální nebo dokonce longitudinální výzkum. Takový koncept studie by byl velmi finančně a organizačně náročný, avšak můžeme se mu pokusit přiblížit. Bylo by možné do předmětu zkoumání vložit také ochotu riskovat, do jaké míry souvisí s odloženou

gratifikací. Zda jedinci, kteří mají tendenci více riskovat, by také snáze snědli bonbón? Do jaké míry může hrát roli temperament? V interkulturní rovině by bylo možné operovat s Hofstedeho (2017) skóry. Zjistit v jaké souvztažnosti je například úroveň schopnosti odložené gratifikace ve vztahu k tendenci k maskulinitě společnosti. Maskulinní společnosti jsou vedeny výrazně konkurencí. Úspěch a vybočení z davu jsou považovány za něco společensky velmi žádaného a chvályhodného. Naopak národy s nízkou maskulinitou dbají více na vztahy a vybočování není natolik vítáno. Lze předpokládat, že vysoce maskulinní společnost bude mít děti, které nepočkají na druhý bonbón? Budou chtít získat odměnu ihned? Nabízí se také otázka, zda děti pocházející ze země řadící se více mezi kolektivistické a hierarchické bude mít tendenci více spořit? Možný předpoklad by byl takový, že nejsou natolik individualističtí, myslící na sebe, že budou otevřeni spořit a zabezpečit sebe popř. ostatní – rozdělit se. V kapitole o fázích ekonomické socializaci zaznělo, že jedinec ve věku 12 – 14/15 let má zvnitřněné jako jediné správné způsoby získání peněz - zaměstnání, popř. dar či výhra. Námětem pro výzkum by mohla být souvislost amorálního či morálního chování a prožívání s věkem a skóru laskavosti/lhostejnosti dané kultury. Jedná se o stručné návrhy dalšího zkoumání, které by musely být detailně rozpracovány a vymezeny další intervenující proměnné.

Úvodu byl zmíněn nízký zájem o téma ekonomické socializace. Pro podporu povědomí o tématu v České republice je možné navrhnout konkrétní směr zájmu – spoření peněz. V zahraničí existuje v současné době velké množství studií, které se tématu věnují. Autor by se měl čím inspirovat a zároveň by mohl porovnat výsledky interkulturně. Výzkum by nasedal na trend v českém bankovním sektoru, který přichází s myšlenkou vytvořit mobilní aplikaci, která by pomáhala člověku spořit si peníze. Marketingem se chtějí zaměřit především na mladé lidi. Zde se může projektovat naše socialistická minulost, kdy rodiče mladých dospělých zažívali absolutně odlišný vstup do své dospělé etapy. S rychlým vývojem technologií se pomalu vytrácí mince a bankovky. Pro téma ekonomické socializace je významné. Stejně tak je v tomto kontextu alarmující problematika online nakupování. V jaké fázi online nákupu má dítě šanci zjistit cenu produktu, pokud nesedí na židli vedle objednávacího? Jak si pak vytváří povědomí o cenách? Dítě často poprvé do kontaktu s penězi přichází v obchodě, když rodič platí. Trend je takový, že čím dál tím více platí lidé platebními kartami. Významnější v naší souvislosti jsou pak bezkontaktní platební karty. Zde se hovoří o tzv. paging of pain (Ariely, 2013). Cílem produktu je, aby proces placení byl pokud možno co nejkratší. Lidé zažívají při placení nelibé pocity, které jsou odstupňované na základě způsobu placení. Nejvíce bolestné je placení v hotovosti, nejméně pak platba

bezkontaktní platební kartou. Celý proces je natolik zkrácen, že nelibé pocity se dostaví pouze na krátkou dobu, i s přihlédnutím na interindividuální rozdíly. Vraťme se k ekonomické socializaci. Předmětem studie by mohla být právě tato oblast. Jak se liší porozumění základních ekonomických pojmů u dětí pocházejících ze zemí, kde jsou bezkontaktní platební karty a online nákupy běžné a ze zemí, kde tomu tak není. V tomto případě by se jednalo pravděpodobně o země, které by měly více výrazných rozdílů, proto by musel být design studií v souladu s tím upraven. Druhou variantou je pak aktuální výzkum porovnávající s výsledky výzkumu proběhlého v minulosti, jako např. Morgado a Vyskočilová porovnávaly výsledky s Jiránkem (Morgado & Vyskočilová, 2000). V tento okamžik již bohužel není realizovatelné zachytit tuto výraznou změnu v placení longitudinálním výzkumem, ovšem bankovní sektor přichází s inovacemi na trh poměrně často. Z toho důvodu by bylo zajímavé sledovat jedince, kteří vstupovali do ekonomického světa za odlišných podmínek – nabídky služeb.

Prostorem pro zajímavý výzkum je i problematika peněz jako motivace pro výkon. Velmi pregnantně má problematiku zpracovanou Dan Ariely (Ariely, 2016), na jehož inspirativní studie by bylo možné navázat resp. udělat je pro Českou republiku. Je všeobecně známé, že v pracovní sféře jsou peníze krátkodobou motivací, že větší efekt má pravidelná zpětná vazba zejména ta pozitivní. V kapitole o způsobu ekonomické výchovy bylo řečeno, že rodiče by neměli dítě odměňovat finančně například za školní úspěch nebo za drobné domácí práce. Jak je to s pochvalami a penězi v období dětství a dospívání by bylo možné experimentálně otestovat. Obecně lze říci, že propojení ekonomie s dalšími oblastmi je obrovské a přináší celou řadu otázek, které stojí za povšimnutí. Lze věřit a doufat, že s rychle rostoucí ekonomikou poroste stejně tak zájem o ekonomiku z pohledu dětí a dospívajících.

## Seznam použitých pramenů a literatury

- Abramovitch, R., Freedman, J. L., & Pliner, P. (1991, December). *Children and Money: Getting an Allowance, Credit versus Cash, and Knowledge of Pricing*. *Journal of Economic Psychology*, 12, 27 - 45. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(91\)90042-R](https://doi.org/10.1016/0167-4870(91)90042-R)
- Ariely, D. (2016). *Payoff*. UK London: TED Books.
- Ariely, D. (2013). *Paying of pain*. Dan Ariely 's blog. Dostupné z: <http://danariely.com/2013/02/05/the-pain-of-paying/>
- Atkinson, R. & Hilgard, E. (2012). Učení a podmiňování. In *Psychologie* (280 – 312). Praha: Portál.
- Bailey, G & Law, F. (2013). *Moje peníze*. Brno: Edika.
- Baláž, V. (2009). *Riziko a nejistota: úvod do behaviorálnej ekonómie a financií*. Bratislava: Veda.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (2004). *Children's understanding of Society*. New York: Psychology Press.
- Bendle, N. & Chen, P. (2013). *Behavioral economics for children*. Zürich : FehrAdvice. Dostupné z: [https://fehradvice.com/wp-content/uploads/2014/02/bek\\_Layout\\_EN\\_final.pdf](https://fehradvice.com/wp-content/uploads/2014/02/bek_Layout_EN_final.pdf)
- Berti, A. E. & Bombi, A. S. (1981, Dec). *The Development of the Concept of Money and Its Value*. *Wiley & Society for Research in Child Development*, 52 (4). 1179 - 1182. Dostupné z: [https://www.jstor.org/stable/1129504?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1129504?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Burdová, P. & Matějů, P. (1998). *Funkční gramotnost dospělých*. Praha: Konsorcium DoÚ AV ČR a SC & C.
- Camerer, C., Loewenstein, G. & Rabin, M. (2004). *Advances in behavioral economics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Diamond, A. & Vartianen, H. (2007). *Behavioral Economics and Its Application*. New Jersey: Princeton University Press.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Dunbar, R. (2003, Nov). *Evolution of the social brain*. *Science*, 302 (14), 1160 - 1161, Dostupné z: <http://science.sciencemag.org/content/302/5648/1160.full>
- Emilianová, C. & Schweitzerová, A. (2004). *Už nikdy na mizině*. Praha: BB/art.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.

- Friedline, T. (2014). *The independent effects of savings accounts in Children's names of their savings outcomes in young adulthood*. Journal of Financial Counseling and Planning, 25 (1), 69 - 89. Dostupné z: [http://www.afcpe.org/assets/pdf/volume\\_25\\_1/04088\\_pg69-89.pdf](http://www.afcpe.org/assets/pdf/volume_25_1/04088_pg69-89.pdf)
- Furnham, A. & Argyle, M. (2000). *The psychology of money*. London & New York: Routledge.
- Helus, Z. (1973). *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hofstede, G. (2017). *Porovnání Čechů a Řeků podle Hofstedeho*. Country Comparison. Dostupné z: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/czech-republic,greece/>
- Höschlová, E. (2015, Oct). *Ekonomická socializace dětí*. Presentováno na FF UK, Praha.
- Hubinková, Z. (2008). *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha: Grada.
- Chen, K. (2013). *The Effect of Language on Economic Behavior*. American Economic Review, 103 (2), 690 - 731. Dostupné z: <http://www.anderson.ucla.edu/faculty/keith.chen/papers/LanguageWorkingPaper.pdf>
- Ježek, T. (2002). *Peníze a trh*. Praha: Porátl.
- Kahneman, D. & Knetsch, J.L. (1991) *The Endowment Effect, Loss Aversion, and Status Quo Bias*. Journal of Economic Perspectives. 5 (1), 193 - 206. Dostupné z: [https://www.princeton.edu/~kahneman/docs/Publications/Anomalies\\_DK\\_JLK\\_RHT\\_1991.pdf](https://www.princeton.edu/~kahneman/docs/Publications/Anomalies_DK_JLK_RHT_1991.pdf)
- Kociánová, H. (2012). *Finanční gramotnost v kostce, aneb, co Vás neměl kdo naučit*. Olomouc: ANAG.
- Laniado, N. (2002). *Děti a peníze*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1989). *Rodiče a děti*, Praha: Avicenum.
- Mischel, W. (2015). *Marshmallow test: jak se naučit sebekontroli*. Praha: Ikar.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). *Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification*. Journal of Personality and Social Psychology, 21 (2), 204 - 218. Dostupné z: [http://www.viriya.net/jabref/cognitive\\_and\\_attentional\\_mechanisms\\_in\\_delay\\_of\\_gratification.pdf](http://www.viriya.net/jabref/cognitive_and_attentional_mechanisms_in_delay_of_gratification.pdf)
- Morgado, L. & Vyskočilová, E. (2000). *Rozumí české děti ekonomickým pojmům a vztahům podobně jako portugalské děti*. Československá psychologie, 44 (6), 528 - 537.
- Morgan, J. (2005). *Experimental and behavioral economics*. Amsterdam: Elsevier.
- Mühlpachr, P. & Vavřík, M. (2010). *Sociální patologie*. Brno: IMS.
- Ministerstvo financí. (2010). *Národní strategie finančního vzdělávání*. Praha: MFČR.



- Piaget, J. (1999). *Psychologie intelligence*. Praha: Portál.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2001). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Rendon, M. & Kranz, R. (2002). *Straight talk about money*. NY: Facts on File.
- Riegel, K. (2007). *Ekonomická psychologie*. Praha: Grada.
- Sutter, M., Angerer, S., Glätzle-Rüzler, D. & Lergetporer, P. (2015) *The effect of language on economic behavior: Eperimental Evidence from children's intertemporal choices*. Arbeit Institute for the Study of Labor. [Adobe Digital Editions version] Dostupné z: <http://ftp.iza.org/dp9383.pdf>
- Skořepa, M. (2002) *Psychologie proniká do ekonomie*. Vesmír. 2002 (4). 81, 212.
- Skořepová, E. & Skořepa, M. (2012). *Chytré pohádky z lesní mýtinky*. Praha: Grada.
- Skořepová, E. & Skořepa, M. (2012). *Chytré pohádky z městské zahrádky*. Praha: Grada.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Výrost, J. & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Vyskočilová, E. (2006). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU Brno.
- Webley, P. & Plaisier, Z. (1998). *Mental accounting in childhood*. Children's social and economic education, 3, no 2.
- Zimbardo, P. (2010). *The Secret Powers of Time*. The RSA. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=eJybVxUiy2U>

## **Seznam tabulek a grafů**

**Tabulka č. 1:** Porovnání spoření a utrácení peněz podle zdroje peněz (s. 27)

**Graf č. 1:** Porovnání Čechů a Řeků podle Hofstedeho (s. 31)

## **Seznam příloh**

**Příloha č.1:** Odpovědi na otázku - Jak se změní cena produktu v případě zvýšení spotřeby

**Příloha č.2 :** Odpovědi na otázku - Jakou částku dostane banka, když poskytne půjčku

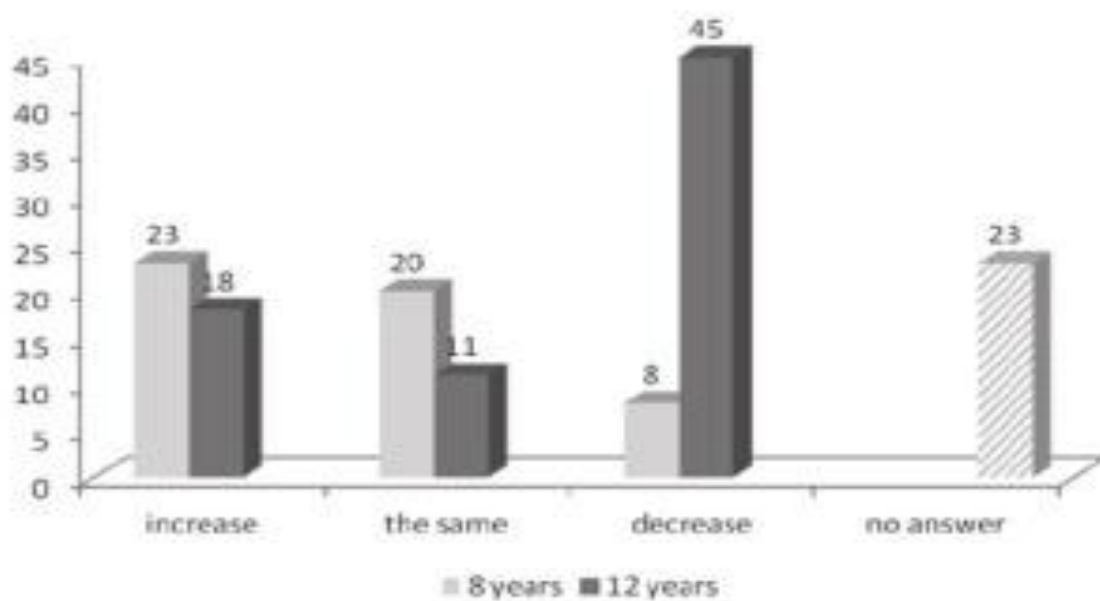
**Příloha č. 3:** Skóry trpělivosti ve třech odlišných úkolech

**Příloha č. 4:** Skóry trpělivosti dětí z bilingvních a monolingvních rodin

**Příloha č. 5:** Skory stálosti odpovědí v průběhu času

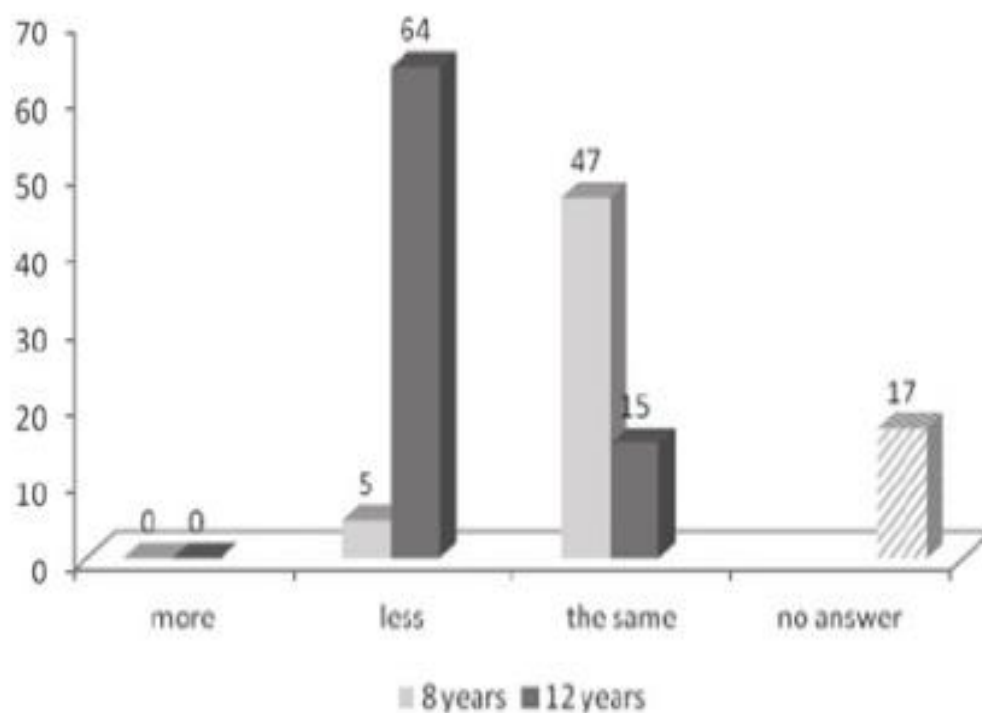
**Příloha č. 6:** Skóry trpělivosti v manipulaci s reálnými žetony

**Příloha č.1 :** Odpovědi na otázku - Jak se změní cena produktu v případě zvýšení spotřeby



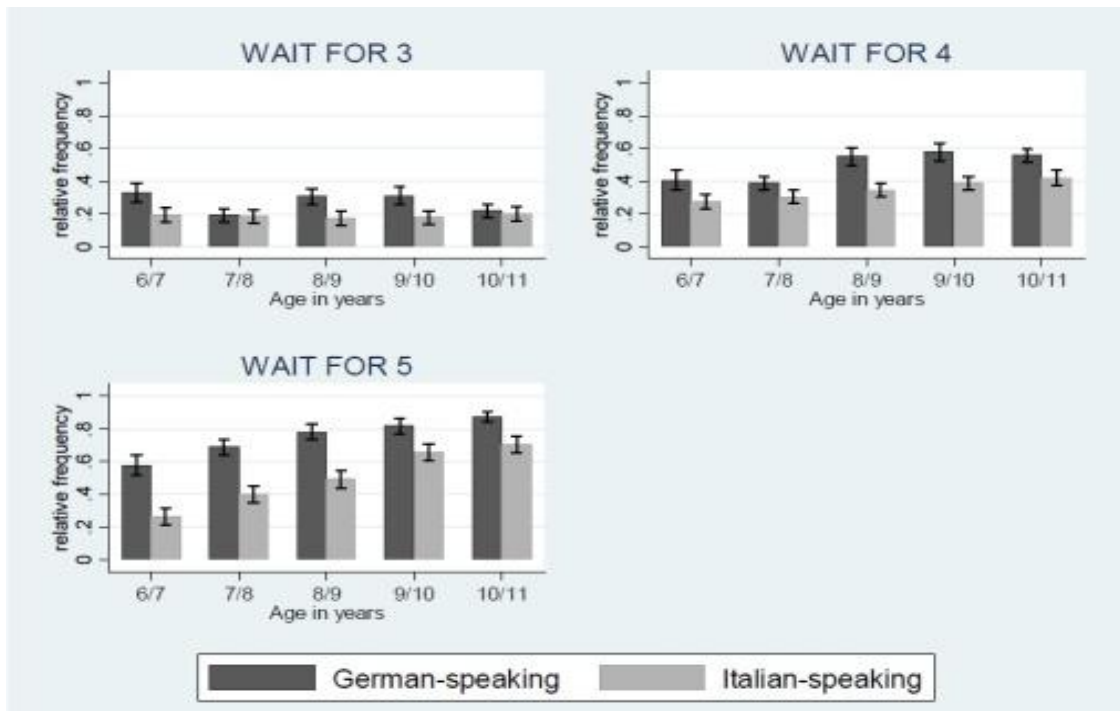
Zdroj: Kolodzej, 2012

**Příloha č.2 -** Odpovědi na otázku - Jakou částku dostane banka, když poskytne půjčku



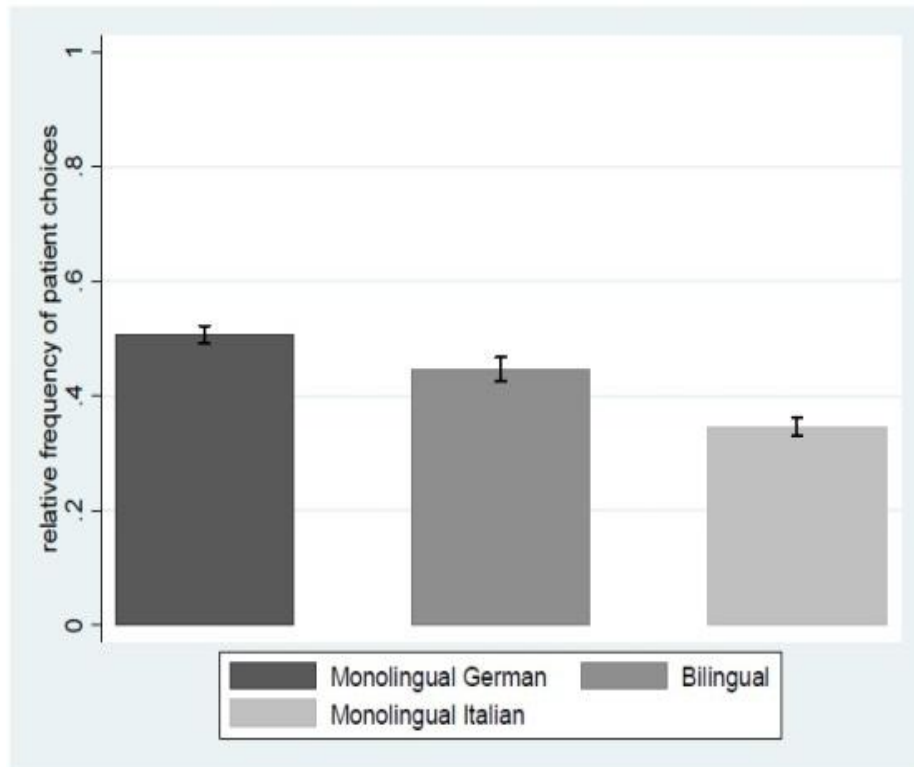
Zdroj: Kolodzej, 2012

**Příloha č.3 - Skóry trpělivosti ve třech odlišných úkolech**



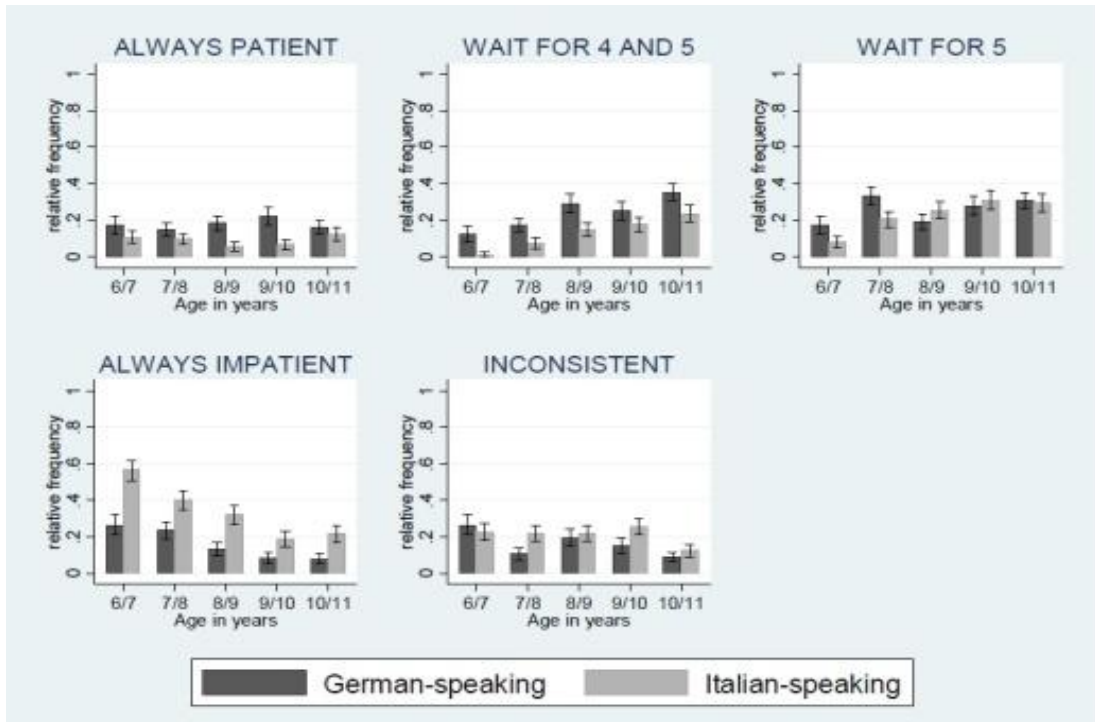
Zdroj: Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015

**Příloha č. 4 - Skóry trpělivosti dětí z bilingvních a monolingvních rodin**



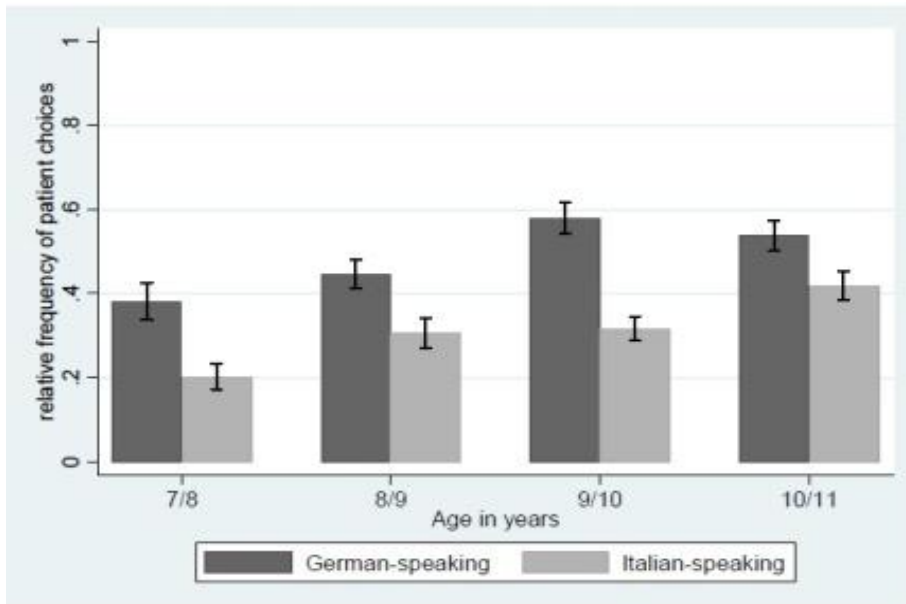
Zdroj: Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015

**Příloha č. 5 - Skóry stálosti odpovědí v průběhu času**



Zdroj: Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015

**Příloha č.6 - Skóry trpělivosti v manipulaci s reálnými žetony**



Zdroj: Sutter, Angerer, Glätze-Rützler & Lergetporer, 2015