



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra

Bakalářská práce

# Finanční gramotnost na středních školách

Vypracoval: Michaela Polícarová  
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková-Pártlová Ph.D.

České Budějovice 2020

## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích, 9.července 2020

Michaela Policarová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomohli při psaní této bakalářské práce. Mé velké díky patří především paní Mgr. Margaretě Garabikové-Pártlové, Ph.D., za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky a trpělivost při vedení mé práce.

## **Abstrakt**

Bakalářské práce nejprve představí základní pojmy, které se týkají finanční gramotnosti. Zároveň se pokusím nastínit dnešní stav, jak se tato problematika řeší na středních školách. V praktické části bude navrženo několik pracovních listů a materiálů na vyučovací hodiny, kde bude cíleně zařazena finanční gramotnost. Zároveň bude tento materiál dán k posouzení učitelům, kteří by finanční gramotnost ve svých předmětech mohli realizovat. Jako výzkumná metoda bude využita metoda polostrukturovaného rozhovoru.

## **Klíčová slova**

Finanční vzdělávání, školní vzdělávání, finanční gramotnost, kvalitativní výzkum, strukturovaný rozhovor

## **Abstract**

The bachelor thesis will introduce the basic concepts which related to financial literacy. At the same time, I will try to outline the current state of how this topic is discussed in the secondary schools. In the practical part, it will be made several worksheets and materials for lessons which will include financial literacy targed. At the same time, this material will be given for assessment by teachers who could realize financial literacy in their subjects. The method of semi-structured interview will be used as the main method of my research.

## **Keywords**

Education in finance, school education, financial literacy, qualitative research, structured interview

# Obsah

Úvod .....	9
<b>Teoretická část.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Finanční gramotnost.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Klíčová témata finanční gramotnosti .....</b>	<b>11</b>
2.1. Zadluženost.....	11
2.2. Výchova k hospodaření.....	12
<b>3. Historie finanční gramotnosti v období první republiky na školách středních a učňovských.....</b>	<b>13</b>
<b>4. Střední a učňovské školy v době okupace .....</b>	<b>14</b>
<b>5. Střední a učňovské školy v době komunismu .....</b>	<b>14</b>
<b>6. Pojetí finanční gramotnosti ve výuce ve středním školství po roce 1989 .....</b>	<b>15</b>
<b>7. Přístup subjektů finančního trhu a škol k finanční gramotnosti.....</b>	<b>16</b>
<b>8. Metodické materiály pro finanční gramotnost.....</b>	<b>16</b>
<b>9. Projektová výuka .....</b>	<b>17</b>
9.1. Principy projektové metody .....	19
9.2. Typy projektové výuky .....	20
9.3. Plánování projektové výuky .....	20
9.4. Obtíže při tvorbě projektové výuky .....	21
<b>10. Využití projektové metody u finanční gramotnosti .....</b>	<b>23</b>
<b>11. Finanční gramotnost a příklady projektů.....</b>	<b>25</b>
<b>Praktická část .....</b>	<b>26</b>
<b>1. Cíl výzkumu.....</b>	<b>26</b>
1.1. Výzkumné otázky.....	26
<b>2. Výzkumný vzorek .....</b>	<b>26</b>
<b>3. Metodika výzkumu .....</b>	<b>27</b>
<b>4. Projekt – Finanční gramotnost .....</b>	<b>28</b>
<b>5. Klíčové kompetence v RVP pro střední odborné školy .....</b>	<b>29</b>
5.1. Kompetence k učení .....	29
5.2. Kompetence k řešení problémů .....	29
5.3. Komunikativní kompetence .....	30
5.4. Personální a sociální kompetence .....	30
5.5. Občanské kompetence a kulturní povědomí.....	30
5.6. Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám.....	30
5.7. Matematické kompetence.....	31

<b>5.8. Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi .....</b>	<b>31</b>
<b>6. Principy projektové metody v návrhu projektu.....</b>	<b>31</b>
<b>7. Klíčové kompetence a principy projektové metody v návrhu projektu Finanční gramotnosti .....</b>	<b>32</b>
<b>7.1. Motivační fáze.....</b>	<b>33</b>
<b>7.2. Plánovací fáze .....</b>	<b>33</b>
<b>7.3. Realizační fáze .....</b>	<b>34</b>
<b>7.4. Fáze prezentace .....</b>	<b>35</b>
<b>7.5. Fáze hodnocení .....</b>	<b>35</b>
<b>8. Výsledky výzkumného šetření.....</b>	<b>36</b>
<b>9. Diskuse .....</b>	<b>41</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>46</b>
<b>Zdroje.....</b>	<b>47</b>
<b>Příloha č. 1 – Návrh projektu.....</b>	<b>50</b>
<b>Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru.....</b>	<b>52</b>

## **Seznam použitých zkratk**

ČNB Česká národní banka

ČSOB Československá obchodní banka

DVPP Další vzdělávání pedagogického pracovníka

EKO Ekonomie

FI MU Fakulta informatiky Masarykovi univerzity

INFO Informatika

MAT Matematika

MFF UK Matematickofyzikální fakulta Univerzity Karlovy

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NÚOV Národní ústav odborného vzdělání

RPSN Roční procentní sazba nákladů

RVP Rámcový vzdělávací program

ON Občanská nauka

PF JU Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

PedF UK Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

ÚV KSČ Ústřední výbor Komunistické strany Československa

VŠE MU Vysoká škola ekonomická Masarykovi univerzity

VŠFS Vysoká škola finanční správní

ZŠ Základní škola



## Úvod

Téma bakalářské práce jsem si vybrala finanční gramotnost, což považuji za důležité pro vybudování životní strategie. Trend „zadlužených rodin“ souvisí s nízkou mírou finanční gramotnosti jednotlivců, ale i celých rodin.

Finanční gramotnost dotýká všech věkových kategorií občanů. Každá skupina má jiná rizika, a proto je potřebné vypracovat preventivní programy pro danou skupinu. Osobně si myslím, že se tato problematika týká všech.

Po společenských změnách se pozměnil i pohled na uspokojování potřeb a jejich priority. Preventivní zásady finanční gramotnosti, jak si myslím, by měly být zaměřeny především na děti. Rodič se jen obtížně orientuje a trend „vše pro dítě“ přináší řadu rizikových situací.

Pokud budeme dětem vštěpovat zdravý přístup k financím, tak jim pomůžeme vybudovat si zdravou životní strategii pro budoucnost. Na změnu postojů a hodnotových žebříčků bychom se měli zaměřit už u dětí v útlém věku.

Osobně si myslím, že nejdůležitější období, kdy finanční gramotnost zahrnout do vyučovacího plánu, je základní i středoškolské. Žáci už ze základní školy mají povědomí o finanční gramotnosti, ale až ve věku středoškoláků chápou určitá specifika „domácího rozpočtu.“

Tato má být analýzou využití projektové metody ve výuce finanční gramotnosti na středních školách v České republice. Hlavní výzkumný cíl této práce je nastínit dnešní problematiku finanční gramotnosti a její řešení na některých středních školách. Dále bude úkolem upozornit na možnosti projektové výuky ve vyučovacích hodinách, ve kterých by mohla být zařazena finanční gramotnost.

Učitelům, kteří by ve svých předmětech mohli realizovat výuku finanční gramotnosti, bude předložen k posouzení projekt na výuku finanční gramotnosti, který je součástí praktické části bakalářské práce.

Současně v bakalářské práci budou představeny související základní pojmy, které se týkají finanční gramotnosti a ve stručnosti nahlédneme do minulosti výuky tohoto předmětu.

V rámci praktické části bakalářské práce bude využita metoda polostrukturovaného rozhovoru s respondenty, kterými jsou učitelé neekonomických oborů ze středních odborných škol.

## **Teoretická část**

### **1. Finanční gramotnost**

Finanční gramotností můžeme chápat: „*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.*“ (MFČR, 2020)

Strategie finančního vzdělávání byla vytvořena v roce 2007. (MFČR, 2020) Je to první dokument a následovaly aktualizace, které řeší problematiku finanční gramotnosti občanů v České republice. Národní strategie finančního vzdělávání v ČR klade důraz na aktivní a odpovědnou účast na finančním trhu, dále na prevenci proti předlužení a potřebné finanční zajištění na stáří. Prioritou má být občan, který se umí dobře pohybovat na finančním trhu. (MFČR, 2020)

Zde můžeme najít i definované jednotlivé složky finanční gramotnosti – peněžní gramotnost (dovednost spravovat peněžní transakce, například ovládat běžný účet nebo používat platební nástroje), cenová gramotnost (porozumění cenovým mechanismům, například inflaci a úrokovým sazbám), rozpočtová gramotnost (řízení rodinného a osobního rozpočtu, například vkladů, investic a pojištění nebo úvěrů). (MFČR, 2020)

### **2. Klíčová témata finanční gramotnosti**

#### **2.1. Zadluženost**

Každý ze žáků se jistě setkal ve svém okolí s lidmi, kterým exekutor zabavil majetek. Jsou to příběhy lidí, kteří nemají na splácení svých závazků. Průzkumy dále ukazují nedostatečnou znalost základních pojmů finanční gramotnosti mezi těmito občany. (STEM/MARK, 2020)

Proto je důležité, aby finanční gramotnost byla zakomponována do vyučování středních škol. Bohužel řada dětí ze zadlužených rodin ukončuje studium dříve, aby se podílely na splácení půjček, nebo nezatažovaly rodinný rozpočet náklady na studium.

Za konkrétní příčinu zadluženosti je považována především: „*absence výchovy v oblasti finanční gramotnosti, neuvážlivé zadlužování, ztráta zaměstnání, nemoc, rozvod manželství, rozšíření rodiny, nevytváření finanční rezervy pro očekávané výdaje, mimořádná událost a s ní spojené neočekávané výdaje, závislost člena rodiny na návykových látkách, patologickém hráčství a další.*“ (Balabán, 2009, s. 82)

Ekonomický růst provází i rostoucí zadlužení domácností. A tak děti těchto rodičů jsou ohroženy výchovou, kdy je úplně normální pořídit si vše na dluh. Dítě se setkává s odkládáním povinnosti splácet a bagatelizací následků.

Nynější marketingové strategie obchodníků jsou velmi propracované. Dobrá reklama dokáže prodat i to, co člověk nezbytně nepotřebuje, a ještě přesvědčit spotřebitele, aby si zakoupil tento produkt na dluh. Navíc je dnes možné získání půjčky po telefonu bez zjišťování příjmu. (Králová a kol., 2009)

## **2.2. Výchova k hospodaření**

Vztah k penězům se odvíjí od zkušeností z dětství. Ovlivňuje ho nejvíc rodina a sociální prostředí. Aby děti znaly úskalí financí a naučily se orientovat ve finančních nabídkách je potřeba začít s výukou finanční gramotnosti ve školách, co nejdříve.

Poslední výzkum byl proveden v roce 2010 agenturou STEM/MARK. Výzkumu se zúčastnilo 1005 respondentů ve věku nad 18 let. Z oblasti smluv a stížností vyplývá, že 36 % dotazovaných si pozorně přečte smlouvu, než ji podepíší a 12 % dotazovaných se setkala s pojmem rozhodčí doložka. Z oblasti znalostí ze světa financí bylo zjištěno, že jen 17 % lidí dokáže správně spočítat úročení úvěru a jen necelá třetina ví, co znamená RPSN. (STEM /MARK, 2020)

Vzniká velké množství výzkumů, které se zaměřují na finanční gramotnost. Podle Beranové, která prováděla svůj výzkum k disertační práci, odpovědělo dobře na dané otázky 71 % z 1437 vysokoškolsky vzdělaných respondentů. Zaznamenala rozdíl mezi ženským a mužským rozhodováním. Ženy jsou mnohem víc opatrnější a spořivější a muži se více spoléhají na svůj úsudek a používají IT systémy v bankovníctví. Zároveň jsou více imunní vůči investičnímu riziku a upřednostňují výnos. Dalším zajímavým poznatkem je, že záleží na volbě specializace, samozřejmě, že nejlépe dopadli absolventi ekonomických a technických oborů. (Beranová, 2019)

### **3. Historie finanční gramotnosti v období první republiky na školách středních a učňovských**

Po vzniku Československé republiky byla potřeba vychovat pracující národ. Vzrostla potřeba odbornosti zaměstnance. Mezi střední školy patřily gymnázia, učitelské ústavy a reálné školy. Naopak střední odborné školy neřadily pod označení střední školy. (Morkes, 2004)

Záměrem škol v mladém republice mělo být vychovávat žáky k toleranci a k demokracii. Stát zajišťoval dozorovací povinnost na všech typech škol, což vedlo k omezení vlivu církve. (Veselá, 1972)

Studium na střední škole ovlivňovalo sociální postavení rodiny a povolání rodičů. Na odborných středních školách a učilištích v Československu žáci získávali potřebnou odbornost pro výkon povolání. Vyučování se zaměřovalo, jak na teoretické vědomosti, tak i na praktický výcvik. Proto se při učňovských školách zakládaly učební dílny, kde žáci získávali praxi pro svůj obor. (Somr, 1987)

Většina obyvatel byli živnostníci nebo soukromí zemědělci, proto se v roce 1922 otevřel nový Předmět o domácím hospodářství. (Somr, 1987) Ekonomika sebou nesla celou řadu problémů. Běžná praxe tehdejší doby nebyla klasická půjčka, ale častěji se využívala zastavárenská činnost, tzv. prodej na futro.

Velkým problémem byla lichva (lichvou byl již úrok nad 12 %). Některé větší firmy umožňovaly svým zaměstnancům výhodné půjčky. Absolvent získal základní informace k hospodaření firmy potažmo rodiny. Naučil se základům účetnictví, kalkulovat cenu výrobku, a vypočítat si úrok z vkladu a úvěru. (Novák, 1941)

V průběhu studia student získal přehled o typech úvěrů a jejich vlastností. Dokázal vypočítat mzdy, pojišťovací srážky. Podle zaměření studia se seznámil s obchodními zvyklostmi v oboru. Učebnice obsahovaly vedle teorie hlavně příklady z praxe, protože jde o zvládnutí základů účetnictví, ale i o seznamování s riziky na tehdejší finančním trhu, přirovnala bych tento předmět k základům finanční gramotnosti. (Novák, 1941)

Pozoruhodným způsobem se spojila pedagogická teorie pragmatismu se společenskou praxí v Baťových školách práce, které vznikaly od roku 1925. Navíc se tu propojovaly dvě zdánlivě protichůdné tendence – individualismus a týmová spolupráce. Baťa

požadoval, aby učení bylo cílené, názorné, aby žák věděl, proč se má něco učit, k čemu probíraná látka bude sloužit a jaký bude mít pro něho praktický význam. Baťa našel podporovatele svých myšlenek v osobách Václava Příhody a Stanislava Vrány. Právě tito pedagogové Příhoda a Vrána studovali americkou pedagogiku přímo v USA u Johna Deweye, který je považován za jednoho ze zakladatelů filozofie pragmatismu a projektové metody. (Dömischová, 2011)

#### **4. Střední a učňovské školy v době okupace**

Protektorátní školství zpočátku převzalo systém Československé republiky, ale od roku 1942 dochází k omezením. Okupační úřady německé správy požadovaly od českého školství, aby vychovávalo českou mládež k loajálnímu postoji vůči Velkoněmecké říši. Škola měla vychovávat poslušné a spolupracující masy. Snažily se celkově snížit vzdělanost česky mluvících obyvatel prostřednictvím zásahů do skladby učiva a omezováním počtu vybraných typů českých škol i snižováním počtu českých žáků. Řada českých škol byla zrušena účelově kvůli incidentům žáků, kdy třeba zesměšňovali árijský pozdrav apod. (Morkes, 2005)

Školství je v této době používáno ke germanizaci české mládeže. Středoškolští učitelé ideologicky důležitých aprobací se museli účastnit přeškolovacích kurzů. K výuce na českých školách se nadále používaly učebnice a pomůcky z První republiky. Okupační úřady na jedné straně snížily úroveň vzdělanosti mládeže a na straně druhé tak získaly pracovní sílu, kterou využívaly ve válečné výrobě. (Morkes, 2005)

#### **5. Střední a učňovské školy v době komunismu**

Únor 1948 je mezníkem v poválečném vývoji Československa. Po převzetí moci Komunistickou stranou se změnilo školství v Československu. Základem bylo právo na vzdělání, školy byly státní a bezplatné. Od počátku 60. let došlo k propojení mezi vzděláním a výchovou. Politika měla velký vliv na vzdělávání, změny probíhaly pod nepřetržitým dohledem ÚV KSČ. (Kratochvílová, 2006)

Po 21. srpnu 1968 začíná normalizace, kdy opět dochází k větším politickým tlakům na úroveň vzdělávání. Největší nedostatek byla jeho odtrženost od praxe. Finanční gramotnost se v této době vůbec nevyučovala. Větší váha byla přikládána jiným tématům,

kteřá vyžadovala vládnoucí ideologie. Obsah ekonomických předmětů byl vybírán bez ohledu na reálné potřeby jednotlivých oborů. (Kratochvílová, 2006)

## **6. Pojetí finanční gramotnosti ve výuce ve středním školství po roce 1989**

Školy mají povinnost od roku 2013 vzdělávat žáky v oblasti finanční gramotnosti. Základní kurikulární dokumenty české vzdělávací soustavy na státní úrovni jsou uvedeny v Národním programu vzdělávání (Bílá kniha, 2001).

Zařazení finanční gramotnosti do výuky si vyžádala společenská situace, koncem devadesátých let minulého století, kdy špatná znalost finanční gramotnosti dala vzniknout tzv. dluhové spirále, kdy rodiny nejsou schopni posoudit své možnosti splácení a nemají své dluhy pod kontrolou.

Standardy finanční gramotnosti pro žáky střední školy jsou zařazeny do vzdělávacích programů. Finanční gramotnost je součástí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), na těchto projektech se podílejí jak subjekty veřejné správy, tak i profesní sdružení finančních institucí a spotřebitelů. (MFČR, 2020)

Vzhledem k neexistenci učebnic pedagog často učí finanční gramotnost podle vlastních zkušeností, a potom se setkáváme s tím, že sami učitelé nevidí rozdíl mezi kreditní a debetní kartou a neorientují se v oblasti zhodnocení financí. Pokud si učitel je vědom své neznalosti, často téma přeskočí, místo toho, aby se spojil s odborníkem. Řada učitelů tak neseznámí žáky s možnostmi zhodnocování finančních prostředků a investic.

Většina učitelů vidí finanční gramotnost ve „strašení“ exekucemi. Ale schopnost dobře pracovat s úvěrovými produkty (to nejsou jen půjčky) může naopak rozpočet rodiny upevnit. Aby bylo vyučování úspěšné, mělo by kompletně pokrývat všechny oblasti finančního trhu.

Finanční gramotnost by měla žáka připravit na efektivní využití produktů na finančním trhu. Aby mohl jako spotřebitel aktivně pracovat s informacemi a porovnávat produkty, je pro něho nutná základní znalost finanční gramotnosti, a tu žák získá i spoluprací školy se subjekty finančního trhu.

## **7. Přístup subjektů finančního trhu a škol k finanční gramotnosti**

Jako příklad jsem si vybrala klasickou banku ČSOB a jako příklad nebankovní úvěrové společnosti HomeCredit. Na webové stránce banky ČSOB je nabídka přednášky, která je doprovázena originálními výukovými materiály.

Lze se zaměřit na určitá témata, jako je odpovědné zadlužování, kybernetická bezpečnost a platební metody. Návštěva odborníka přímo ve škole zajímá nejenom žáky, ale je kladně přijímána i pedagogy. Učitel získá materiál k další výuce finanční gramotnosti.

Protože i pro banku je důležité, aby její klient získal určitou představu o produktech a službách, které nabízí na finančním trhu. To je důvod, proč navázala spolupráci s Policií ČR, s kterou vytvořila společnou preventivní strategii. Již pátým rokem je banka ČSOB generálním partnerem Linky bezpečí, která řeší konkrétní problémy, s nimiž je možné se v dnešní době setkat.

I nebankovní sektor se snaží o vzdělávání svých klientů. Každý člověk si může na webové stránce vyplnit test a zjistit, jak se orientuje ve finanční oblasti. Například společnost HomeCredit nabízí možnost pořádání přednášek a seminářů na školách všech stupňů.

Další možností pro získání přehledu v této oblasti jsou dostupné projekty od Evropské unie určené pro dlouhodobě nezaměstnané a ohrožené skupiny, kde se mohou naučit, jak základní finanční pojmy, tak i získat praktické zkušenosti pro orientaci na finančním trhu.

## **8. Metodické materiály pro finanční gramotnost**

V roce 2008 vydal Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) příručku pro učitele Finanční gramotnost – obsah a příklady z praxe škol a v roce 2009 příručku Finanční gramotnost – úlohy a metodika. Obě příručky byly zveřejněny na webových stránkách NÚOV. Materiály vycházejí z RVP a učitelé z nich můžou čerpat zdarma.

Jako příklad bych uvedla několik knih a pracovních sešitů, všechny jsou v souladu s kurikulární reformou a pracovní sešity jsou dostupné jak pedagogům, tak i veřejnosti. Například finanční vzdělávání pro střední školy od Zuzany Dvořákové a kol., které je



určeno pro žáky středních škol, ale i pro vysokoškolské studenty. Věnuje se problematice osobních a rodinných financí a obsahuje navíc CD s příklady životních situací.

Dalším příkladem je online metodická příručka Finanční gramotnost ve výuce od Aleny Hesové a Evy Zelendové (2011), kde jsou příklady z běžného života (nákup auta, řešení rodinného rozpočtu) a finanční gramotnost zde vede napříč vzdělávacími obory.

Dále je možné uvést online verzi knihy od Petra Klínského a kol. – Finanční gramotnost: obsah a příklady z praxe škol, která přináší učební text a příklady metodického zpracování. CD je součástí tištěné verze knihy.

Finanční gramotnost lze žákům a učňům přiblížit formou hry, jako příklad můžu uvést strategickou deskovou hru až pro 8 skupinek hráčů – Finanční svoboda. Hra se zaměřuje na běžný život s tím, co nám přináší, ať v dobrém tak ve špatném. Během hry se hráči dostanou do situací, s kterými běžně nepočítají. Od ztráty zaměstnání, těžkého úrazu až po smrt partnera – živitele.

Při hře se žáci seznámí s finančním chodem fiktivní rodiny. Zváží své priority v daných situacích, např. investují do vzdělání, pojištění, nebo zvolí okamžitý prožitek s investicí do dovolené nebo nové TV. Pochopí význam pojištění pro nepříznivé situace, důvod, proč spořit, i když finanční trh nenabízí velké zhodnocení. Vyobrazení hry je možné zhlédnout v příloze.

Nepřeberné množství zábavných vzdělávacích videí je zdarma k dispozici na YouTube. Osobně mě zaujal film k rozvoji finanční gramotnosti. Detektiv Fil vyšetřuje záhadu tajemné Femme Fatale. V hlavních rolích hrají Eva Josefíková a Petr Lněnička. Vtipný děj je proložen prezentacemi odborníků na finančních produkty. Garanty videí jsou banky, takže příběh “ubohé naivky z Kobylis” a dalších není zdaleka jen fantazie tvůrců, skutečně vycházejí ze zkušeností finančního trhu. (Případ smrtící spirály aneb Drsná škola finanční gramotnosti, 2020)

## **9. Projektová výuka**

Podle Pedagogického slovníku (Průcha – Valterová – Mareš, 2013) je projektová metoda definována jako vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti díky praktické činnosti a experimentování.

Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.

V odborné literatuře podle Singuleho (Singule, 1992) můžeme najít polemiku, zda se jedná o výukovou metodu nebo organizační formu. Různí autoři zdůrazňují různé aspekty projektu. Můžeme tedy konstatovat, že někteří autoři zdůrazňují u projektů samotný „produkt“ a jiní autoři se zaměřují především na „proces“. Jako klíčový vidíme u autorů fakt, že při realizaci projektu je důležitá angažovanost aktérů v projektu a sepětí s reálným životem, jak o tom hovoří Valenta: *„V souladu s Kilpatrickem projekt musí být takový, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti v životě.“* (Valenta 1993, s. 4)

Další autoři zdůrazňují to samé a jsou jimi například S. Vrána (Vrána, 1938) či R. Žanta (Žanta, 1934). Dalším příkladem může být i Příhoda: *„Projektová metoda se pokouší soustředit učivo pro vypracování nějakého praktického úkolu nebo pro vyřešení nějakého zajímavého problému.“* (Příhoda, 1934, s.45)

Můžeme tedy konstatovat, že: *„projektové vyučování je založeno na řešení kompletních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.“* (Skalková, 1999, s.217) Pro úplnost je třeba ještě doplnit, že pro tuto práci bude projekt chápán jako metoda, a proto nadále bude používán termín „projektová metoda“.

Samotná historie projektové metody se datuje na konec 19. století a začátek 20. století, kdy společnost cítila potřebu změny vzdělávání nové generace. Do té doby neměl žák ve školním prostředí možnost samostatného myšlení a vytváření vlastních úsudků. Výchova i vzdělání byla do té doby založena na autoritářství a poslušnosti. Žáci museli sedět v klidu, zapisovat si poznámky, nerušit kladením otázek a látku se potom naučit zpaměti.

Za zakladatele projektové výuky považujeme John Deweya a W. H. Kilpatricka, tito američtí pragmatičtí pedagogové se zasloužili o její rozvoj. Jejich koncept výchovy a vzdělání se věnoval propojení školy a praxe. Především Heard Kilpatrick prosazoval učení formou úvah, rozhovorů a řešení problémových situací, místo memorování pouček. (Dömischová, 2011)

Ve 20. a 30. letech minulého století se začala projektová výuka objevovat i v českém školství za přispění V. Příhody, R. Žanty či S. Vrány. Učitelé považovali za ideální, když projekty vycházely ze zájmu žáků a z momentální situace, tzv. spontánní projekty. Velký vliv měl na prosazování projektové výuky Václav Příhoda. Od 2. světové války až do roku 1989 se v odborných textech projektová výuka nevyskytuje. (Kratochvílová, 2006)

V 90. letech dochází k oživení této metody jak na klasických, tak alternativních školách. Další pokusy o znovuzrození projektové výuky v Čechách se objevily až v 90. letech minulého století. V důsledku politických a společenských změn se uskutečnilo několik organizačních a koncepčních změn, jako například revize osnov, změna organizace ZŠ, vznik alternativních škol atd. Také bylo vydáno několik odborných publikací a článků, což pomohlo k rozvoji a podpoře projektů ve školách. Tato podpora však nebyla zcela dostatečná a potřeba změny se neseťkala s úspěchem ve všech školách a u všech pedagogů. (Kratochvílová, 2006)

Učitelé v té době usilovali o větší motivaci žáků a celkovou změnu školy. Zařazení projektů do výuky ale nebylo jednoduché, teprve až po uzákonění rámcových vzdělávacích programů a dalších dokumentů se projekty mohly stát prostředkem k naplnění vzdělávacích cílů dané doby. (Tomková – Kašová – Dvořáková, 2009)

### **9.1. Principy projektové metody**

H. Kasíková (Kasíková, 1997) vytyčila hlavní principy projektové metody, jsou to sdílení, spolupráce a podpora. Principy projektové metody jsou v práci Kasíkové shrnuty v sedmi bodech:

- v projektu jsou upřednostněny potřeby a zájmy žáků, dochází tak ke konfrontaci s jejich okolím.
- projekty vycházejí z aktuálních situací a z prostředí, které je dětem blízké, a tak mají provázanost s jejich sociálním prostředím.
- poznatky jsou chápány v souvislostech. V projektech dochází k propojení několika předmětů, a proto poznatky nejsou izolované.
- návrhy projektů a zodpovědnost za plnění cílů jsou zcela v kompetenci žáků. Učitel je v pozici poradce.

- tím, že je jasně označený produkt, nacházejí žáci v celém procesu smysl. Pro dobrý výsledek a prezentaci je nutné, aby si žáci vedli poznámky o průběhu projektu.
- žáci se přirozeně učí týmové spolupráci. Skupiny jsou složeny z individualit pocházejících z různého sociálního prostředí. Proto jsou velice zajímavé výstupy, které vznikají spoluprací na interkulturních projektech.
- do projektu se zapojují například žáky oslovení odborníci nebo osobnosti, kteří mají k projektu, co říct. Projekt tak často překračuje hranice školy, stává se společenskou událostí. (Kasíková, 1997)

## 9.2. Typy projektové výuky

Projekty lze třídit podle různých hledisek. Můžeme vycházet z délky projektů, počtu žáků, kteří se na projektu podílejí, nebo počtu předmětů, které projekt integruje. Ale i podle informačního zdroje projektu apod.

Podle počtu žáků dělíme na individuální projekty, které jsou důležité v budování samostatnosti žáka, zvyšují jeho sebevědomí, jsou důležitým zdrojem učitelova poznání sklonů a zájmů jednotlivých žáků. Skupinové projekty naplňují podstatu občanské pospolitosti v demokratické společnosti. (Žanta, 1937)

Projekty mohou být krátké, nebo prostupovat celým školním rokem. Projekt se může týkat pouze jednoho předmětu, nebo zahrnuje větší počet vyučovacích předmětů, nebo i mimo výuku. Dlouhodobý projekt probíhá v časových odstupech, kdy na sebe části projektu volně navazují. (Maňák – Švec, 2003)

Projekty mohou být zpracovány různými způsoby. Možností je mnoho a téma můžeme najít v každém předmětu. Žáci vytvoří webové stránky, natočí reportáž, píšou do školních časopisů, organizují výstavy, besedy, ale také mohou hrát divadlo apod. Projekty mohou mít velmi atraktivní podobu.

## 9.3. Plánování projektové výuky

V první fázi učitel naplňuje projektové vyučování, neexistují žádné závazné postupy, které by musel dodržovat. Učitel plánuje rámec produktu a role jednotlivých žáků. Je třeba vymezit výchovně vzdělávací cíle projektu, promyslet motivační aktivity. Žák si musí být jistý pomocí a podporou učitele a musí být jasný cíl projektu a jeho hodnocení. Učitel může tvořit skupiny náhodně nebo podle určitého klíče, ale lze nechat pracovat i

každého samostatně. Výběr tématu může být dán nabídkou učitele (pak se klade velký důraz na motivaci), nebo může vycházet ze zájmu žáků, který vyplyne z diskuse se žáky. (Průcha – Waltrová – Mareš, 2008)

Další fáze je realizace, kdy žáci pracují samostatně. Sami získávají informační zdroje, potřebný materiál, provádějí výzkum, pořizují dokumentaci, diskutují. Žáci operativně reagují na změny v procesu projektu a opakuji chybně provedené úkoly. Učitel přijímá roli poradce a podněcovatele, zabezpečuje zapojení všech členů skupiny a jejich efektivní směřování ke stanoveným cílům. (Kratochvílová, 2006)

Prezentace je další fází projektu a je podstatnou součástí motivace žáka. Pocit vlastní odpovědnosti a důležitosti při úspěšné prezentaci projektu, nepřináší jen pocit uspokojení, ale i chuť k další práci na podobných projektech. Pro motivaci žáka je důležité i komu práci prezentuje, může to být jen spolužákům z vlastní třídy, ale i široké veřejnosti nebo zainteresovaným institucím. Je vhodné pozvat na prezentaci rodiče, kteří získají nové informace o svém dítěti a škole. Pochopí i význam projektové výuky, které se díky svým dětem nějakou měrou účastní. (Kratochvílová, 2006)

Závěrečnou fází projektů je hodnocení nebo reflexe. Hodnocení posuzuje kvalitu projektů a reflexe je takové ohlédnutí, rekapitulace za průběhem projektu. Při klasickém vyučování hodnotí učitel intelektuální výkon žáka, při projektovém vyučování hodnotí pracovitost, zručnost, aktivitu, schopnost spolupráce a pozitivního přístupu, kreativitu, ekonomické myšlení apod.

Učitel vychází ze zásad formativního hodnocení, klade důraz na přínos práce žáka. Výsledky hodnocení mají žákovi sloužit jako poučení pro další podobné práce. Při reflexi se učitel společně se žáky ohlíží za průběhem projektu. Lze použít řadu technik zpětné vazby, ale nejčastěji užívaná metoda je skupinová diskuse. Moderátorem může být i některý ze žáků. Žáci musí mít pocit jistoty, a tak je třeba formulovat pravidla diskuse společně se žáky, pak je diskuse funkční a žáci se neobávají vstupovat s vlastními názory.

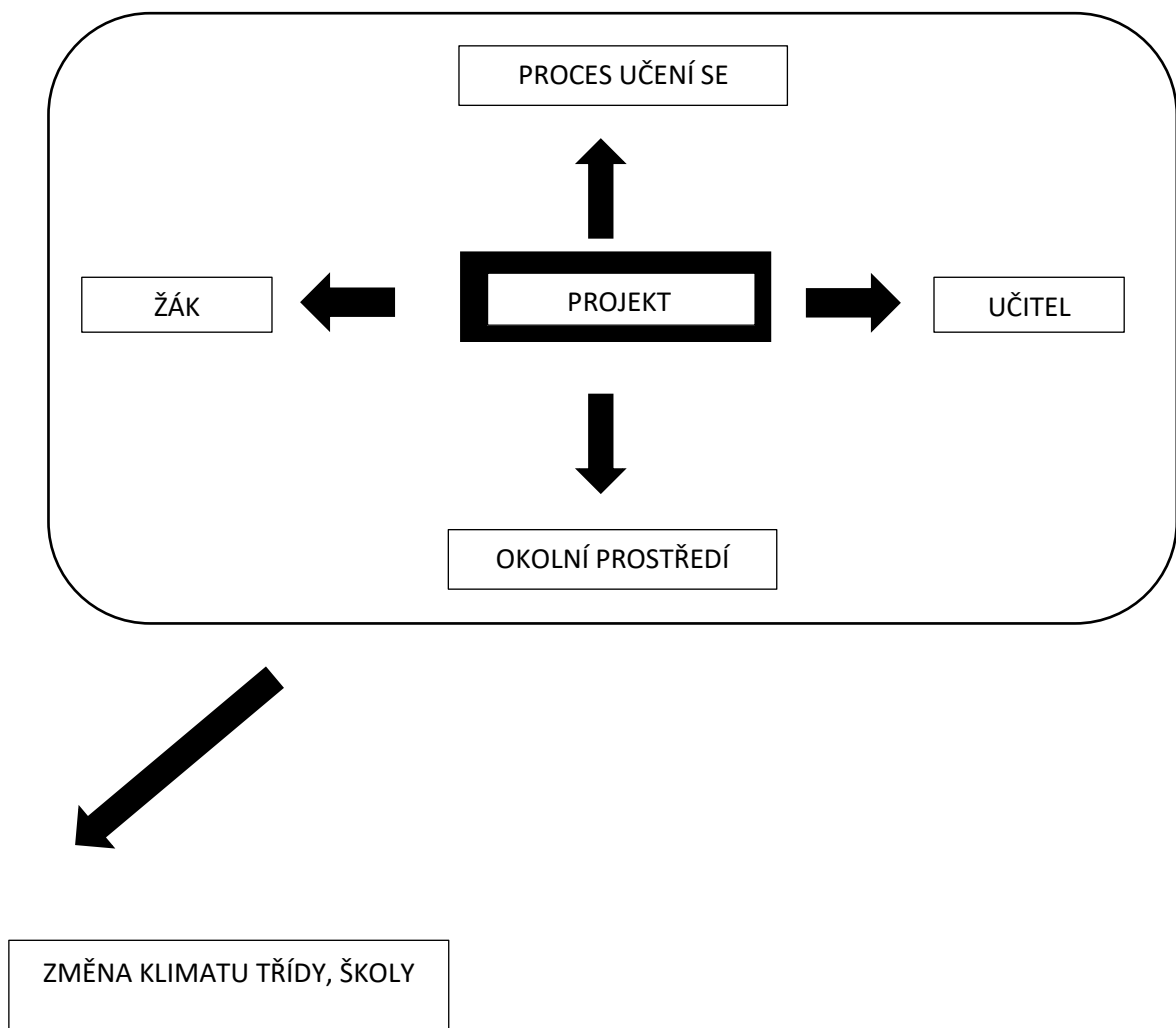
#### **9.4. Obtíže při tvorbě projektové výuky**

Při používání projektové metody k výuce finanční gramotnosti je třeba respektovat určitá její specifika, ta vyplývají nejenom z podstaty této metody, ale i z přístupu učitele k žákům. Největším problémem je tak vytvořit projekt takovým způsobem, aby vyhovoval nejenom žákům, ale i samotným učitelům. (Kratochvílová, 2006)

Projekt, může být pro žáky velmi náročný, a to hned z několika hledisek:

- hledisko časové
- hledisko zkušenostní
- hledisko dovednostní

Při tvorbě samotného projektu se musí respektovat princip postupnosti, aby nedocházelo k vynechání procvičování a opakování už získaných vědomostí a informací. (Kratochvílová, 2006)



Obrázek č.1: Grafické znázornění vztahů, hodnocení kladů a záporů projektové výuky podle Kratochvílové (Kratochvílová, 2006)

Projektová metoda je velmi náročná i pro učitele. Dlouhodobé nebo časté projekty vyžadují po učiteli velmi náročnou přípravu, která přesahuje i do osobního času. Často chybí spolupráce s ostatními učiteli, která je potřebná při mezipředmětových projektech.

Další obtíž představuje zapojení nejbližšího okolí, vyžaduje-li to projekt. Práce na projektu může být pro okolí i rušivá. Někdy se na problémech podílí sama škola tím, že není flexibilní nebo jí chybí materiální vybavení. (Kratochvílová, 2006)

Rozhodne-li se učitel, že zařadí do svých vyučovacích hodin projektovou metodu, musí respektovat i určitá omezení a obtíže, jež tato metoda přináší. Pak se vyvaruje různých neúspěchů. Zařazovat projektovou výuku do všech předmětů a za všech okolností není z těchto důvodů rozumné. (Mazáčová, 2008)

Je-li tématem projektu výuka finanční gramotnosti žáků, musí k tomuto také jejich práce na projektu směřovat, proto by měl učitel zhodnotit své organizační dovednosti. Protože přílišná volnost žáků při řešení projektu většinou zmaří společnou práci celé skupiny. (Mazáčová, 2008)

Přílišná volnost také někdy vede až k problémovému chování žáků v týmu, kdy se žáci nudí, nebo se odmítají zapojit do práce na projektu. Na to upozorňují kritici skupinových projektů, stejně jako na to, že žáci stráví mnoho času metodou pokusu a omylu, než by použili funkční a osvědčené postupy. (Mazáčová, 2008)

## **10. Využití projektové metody u finanční gramotnosti**

Využití projektové metody je pro výuku finanční gramotnosti zásadní. Lze propojit výuku napříč předměty, protože metoda je vhodná pro hodiny společenských věd, matematiky, ekonomie i informatiky.

Cílem učitele by mělo být především naučit finančnímu myšlení žáka. Ten by měl být schopen aplikovat informace a pohybovat se zodpovědně v základní finanční sféře. Pedagog musí být schopen zvolit správnou vyučovací metodu, aby neřešil životní situace žáků a nefungoval jako jejich osobní finanční poradce.

Volba způsobu výuky je na učiteli. Má k dispozici metodická doporučení, která shrnují možnosti postupu ve výuce, a tím vedou ke zvyšování finanční gramotnosti žáků. Metodická doporučení nestanovují přesné osnovy, ale jsou pro učitele inspirací. K výuce může učitel využívat různé pomůcky (interaktivní tabule apod.), online aplikace, ale i odkazy na webové stránky, články a odbornou literaturu. Do řešení projektu lze zapojit i odborníky z praxe, využít exkurse apod.

Projektová metoda je založena na řešení problémových úloh prožíváním různorodých rolí. Žáci pomocí aktivní účasti na řešení problému snáze aplikují finanční gramotnost do běžného života. Tato metoda, kdy žák přijme roli dospělého, je pro ně zábavná i motivující. Vcítěním se do role osob řešících konkrétní situace získávají pohled zevnitř. Pro žáka je tato metoda příležitostí získat nácvik asertivity a rozvoj sociálních dovedností a nezřídka pomůže řešit finanční krizi v rodině.

Učitel povzbuzuje žáky k vlastnímu přístupu a hledání řešení. Žáci jsou pak silně motivováni k řešení modelové situace. Je důležité, aby byl problém blízký žákům, protože se při hledání řešení učí i ze svých neúspěchů. Je to metoda pokusu a omylu. Ale právě úspěchem i neúspěchem se učí různým způsobům strategie a rozumějí pak snáze životním situacím. (Hesová – Zelendová, 2011)

Žáci se učí i pomocí různých didaktických her porozumět textu, naučí se číst kriticky psané sdělení, například v dodatcích smluv nebo podmínkách nabízeného produktu. Na motivaci žáka má vliv, pokud v řešení problému vidí smysl.

Pro výuku finanční gramotnosti je vhodné, aby učitel přistupoval k žákům jako ke kolegům, kteří se podílejí na řešení problému. Učitel by měl akceptovat individuální přístup každého žáka k řešení. Dát mu prostor, aby vycházel ze zkušeností a sociálního prostředí, ve kterém žije, a aby viděl v použitých metodách možnost aplikace do života.

Projektová výuka vede ke spolupráci žáků nejenom s učitelem, ale i v týmech a má pozitivní vliv na aktivaci žáků. Musíme žákům připravit takové výukové podmínky, které navodí prožitek dané finanční situace. (Hesová – Zelendová, 2011)



## **11. Finanční gramotnost a příklady projektů**

Již několik let probíhají pod patronací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR soutěže pro žáky. Jednou z nich je i Finanční gramotnost, která hravým způsobem seznamuje žáky (i žáky ZŠ) s finanční gramotností. V těchto soutěžích si žáci i učitelé vyzkouší své dovednosti a znalosti finanční gramotnosti, zjistí budou-li schopni v dospělosti zabezpečit plnohodnotně svoji budoucnost.

Bohužel v letech 2017 a 2018 byla tradice této soutěže přerušena pro nedostatek prostředků. Soutěž začíná místními školními koly a nejlepší školní týmy se účastnily finálového kola v reprezentačních prostorách České národní banky (ČNB).

Osobně vnímám projektovou metodu jako plnění praktického úkolu, kdy žák pracuje samostatně nebo ve skupině. Pracuje na projektu delší dobu, i několik měsíců, a kombinuje poznatky z více předmětů.

Projektová metoda vychází z potřeb žáků a umožňuje jim převzít odpovědnost za produkt, který jim dává od začátku projektu smysl. Je víc jak pravděpodobné, že si žák bude výsledky projektu pamatovat déle než tradičním memorováním.

## **Praktická část**

### **1. Cíl výzkumu**

Cílem praktické části bakalářské práce je návrh projektu pro žáky středních odborných škol k výuce finanční gramotnosti, tak aby se podařily naplnit jednotlivé principy projektové výuky dle Kasíkové (Kasíková, 1997) ve výuce finanční gramotnosti a zároveň podpořit rozvoj kompetencí, jak jsou uvedeny v RVP.

Připravený projekt bude dán k posouzení učitelům, kteří finanční gramotnost ve svých předmětech učí. Jako výzkumná metoda bude využita metoda polostrukturovaného rozhovoru.

#### **1.1. Výzkumné otázky**

##### **Hlavní výzkumná otázka:**

Jaké výhody má projektová metoda ve výuce finanční gramotnosti na středních odborných školách z pohledu vybraných respondentů?

##### **Dílčí otázky:**

Které fáze projektu jsou pro dotazované učitele nejnáročnější?

Jaký vliv má projektová metoda na práci žáků dle názoru dotazovaných učitelů?

### **2. Výzkumný vzorek**

Výzkumné šetření je zpracováno na základě osobních rozhovorů. Bylo osloveno osm osob, které jsou učiteli na středních odborných školách v českobudějovickém regionu, a to na základě informací z Rejstříku škol a školských zařízení. Jedná se o dvě střední odborné školy zaměřené na technické obory.

Všichni respondenti jsou učitelé ze středních odborných škol. Vybraní učitelé mají různou délku praxe a převažují muži nad ženami v poměru 7:1. Všichni oslovení respondenti

souhlasili s poskytnutím rozhovoru a pro potřeby tohoto výzkumu budou jednotliví respondenti označeni velkým písmenem.

A: učitel – aprobace občanská nauka (ON), absolvent PF JU, 10 let pedagogické praxe, první působiště.

B: učitelka – aprobace občanské nauky, absolventka PedF UK, 15 let pedagogické praxe, zkušenost ze základní školy.

C: učitel – aprobace ekonomie (EKO), absolvent PF JU, 37 let pedagogické praxe, zkušenost ze základní školy, učňovské školy a střední školy ekonomické.

D: učitel – aprobace ekonomie, absolvent VŠE MU, 15 let praxe, zkušenost v oboru, 5 let pedagogické praxe.

E: učitel – aprobace matematiky (MAT), absolvent PF JU, 20 let pedagogické praxe, první působiště.

F: učitel – aprobace matematiky, absolvent MFF UK, 5 let pedagogické praxe, první působiště.

G: učitel – aprobace informatiky (INFO), absolvent FI MU, 22 let praxe v oboru, 5 let pedagogické praxe.

H: učitel – aprobace informatiky, absolvent VŠFS, 5 let praxe v oboru, 1 rok pedagogické praxe.

### **3. Metodika výzkumu**

Pro výzkum jsem použila metodu kvalitativního šetření. Podle Hendla (Hendla, 1997) je kvalitativní šetření vhodné, když se jedná o detailní studium jednoho, či malého počtu případů za účelem aplikace získaných poznatků.

V případě tohoto výzkumu bude využit kvalitativní výzkumný design při analyzování navrhovaného projektu výuky finanční gramotnosti. Využitá výzkumná metoda je metoda polostrukturovaného rozhovoru.

Metoda rozhovoru je vhodným prostředkem pro sběr dat. V této bakalářské práci byla použita jeho polostrukturovaná podoba. Určitou volnost při komunikaci umožní použití otevřených otázek (viz Příloha č.2).

Použití otevřených otázek vyžaduje od respondenta odpovědi, které obsahují nejenom informace, ale i jeho pocity a vědomosti. Otevřené otázky nenavádějí k přesné odpovědi, ale respondent odpovídá vlastními slovy.

Obecně můžeme říci, že otevřené otázky jsou pro respondenta náročnější jak intelektuálně, tak i časově. Následně bude provedena analýza obsahu volných výpovědí získaných z rozhovoru s respondenty.

Polostrukturovaný rozhovor byl realizován s osmi učiteli, kteří se ve svých hodinách zabývají otázkami finanční gramotnosti, a proto se při analyzování navrhovaného projektu budou orientovat v dané problematice. Vychází z rozhovoru s osmi učiteli, kteří ve svých hodinách učí finanční gramotnost nebo některá její témata. Zároveň na začátku výzkumného šetření nebylo známo, jaké znalosti projektové metody učitelé mají, a zda tuto výukovou metodu využívají ve výuce svých předmětů.

#### **4. Projekt – Finanční gramotnost**

Návrh projektu (Příloha č.1) a jeho zpracování vychází ze zkušeností z finančního trhu a naplňuje Klíčové kompetence v RVP pro střední odborné školy. V projektu jsou zpracované principy projektové metody podle Kasíkové (Kasíková, 1997).

Garantem projektu by měl být nejlépe učitel Občanské výchovy. Jedná se o projekt dlouhodobý s přesahem do hodin matematiky, ekonomiky, informatiky a občanské výchovy. Součástí projektu je i práce mimo prostředí školy. Návrh projektu je v rozsahu osm až deset vyučovacích hodin a další hodiny mohou žáci čerpat pro samostatnou práci v terénu.

Zainteresovaní učitelé pouze korigují práci žáků a jsou v pozici „poradce“ na danou tematiku. Učitel je nápomocen při realizaci závěrečné prezentace, kde by měly být zahrnuty všechny získané vědomosti. Formu prezentace si volí žáci sami.

## **5. Klíčové kompetence v RVP pro střední odborné školy**

Klíčové kompetence jsou pojímány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu a definovány jako kompetence, které všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, sociálnímu začlenění a pro pracovní život. Během počátečního vzdělávání a odborné přípravy by si měli mladí lidé osvojit klíčové schopnosti na takové úrovni, aby byli připraveni na dospělost, a tyto schopnosti by měli dále rozvíjet, zachovávat a aktualizovat v rámci celoživotního vzdělávání. (NÚV, 2020)

Vzdělávání v oboru směřuje v souladu s cíli středního odborného vzdělávání k tomu, aby si žáci vytvořili, na úrovni odpovídající jejich schopnostem a učebním předpokladům, klíčové a odborné kompetence. Klíčové kompetence navazují na klíčové kompetence osvojované na základní škole a dále se prohlubují. (NÚV, 2020)

Návrh projektu splňuje požadavky na níže uvedené Klíčové kompetence a snaží se je dále prohlubovat a rozvíjet v týmové práci žáků. Tyto kompetence pomáhají žáků v osobním rozvoji:

### **5.1. Kompetence k učení**

Žák vybírá a využívá k vypracování projektu vhodné metody, přístupy a plánuje, organizuje a řídí vlastní učení. Vyhledává a třídí informace a využívá je prakticky v práci na projektu. Samostatně pozoruje a porovnává získané informace a vyvozuje z nich závěry. Tím, že pracuje na projektu samostatně, bez vedení učitele, poznává smysl učení a má tak k učení pozitivní vztah.

Zapojení žáci prohlubují své porozumění textu stejně jako vyslechnutému sdělení a jsou schopni si pořizovat poznámky. Tato kompetence je důležitá pro rozvíjení dalších kompetencí.

### **5.2. Kompetence k řešení problémů**

Žáci při rozvíjení této kompetence porozumí zadanému úkolu, nebo najdou jádro problému a dokážou získat informace potřebné k řešení problému. Navrhnou způsob řešení projektu a dokážou vyhodnotit a ověřit správnost zvoleného postupu a získané výstupy.

Zúčastnění žáci si volí pomůcky, literaturu, techniku, která je vhodná pro splnění aktivit. Vybrané pomůcky, které jsou uplatnitelné v projektu a zároveň slučitelné s prací týmu, vychází z možnosti školy.

### **5.3. Komunikativní kompetence**

Tato kompetence naučí žáky se vyjadřovat adekvátně k účelu jednání a ke komunikaci mluvených i psaných projevů a vhodné k prezentaci. Rozvíjí aktivitu v diskusi a naučí se obhajovat své názory v prezentaci. Zároveň se orientuje a zpracovává v písemné formě i poznatky z textu a projevu jiných žáků v týmu.

### **5.4. Personální a sociální kompetence**

Personální a sociální kompetence kladou důraz na týmovou spolupráci a reagování adekvátně na hodnocení a přijímání kritiky, ale mají také podněcovat práci týmu vlastními návrhy. Žáci musí přijímat odpovědnost za plnění úkolů a ověřovat si získané poznatky, kriticky zvažovat názory a postoje jiných lidí.

Tato kompetence rozvíjí i schopnost žáků adaptovat se na měnící se životní a pracovní podmínky, být připraveni řešit své sociální i ekonomické záležitosti, být finančně gramotní.

### **5.5. Občanské kompetence a kulturní povědomí**

Tato kompetence učí žáka jednat odpovědně, samostatně a iniciativně. Žák se učí dodržovat zákony a respektovat práva a osobnost druhých lidí, a to nejenom spolupracovníků ve skupině.

Součástí využití projektové metody je i naučit se jednat v souladu s morálními principy a zásadami společenského chování. Žáci si při využití projektové metody ve výuce uvědomují také odpovědnost za vlastní život.

### **5.6. Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám**

Po naplnění této kompetence bude žák schopen mít reálnou představu o pracovních podmínkách. Prací na řešení projektu se seznámí s podstatou a principy podnikání. Získá představu o právních, ekonomických, administrativních, osobnostních a etických aspektech.

### **5.7. Matematické kompetence**

Matematické kompetence naučí žáka aplikovat matematické postupy při řešení praktických úkolů v běžných situacích, provádět reálný odhad výsledku daného úkolu, nacházet vztahy mezi jevy a předměty při řešení praktických úkolů. To vše dále uplatní nejenom při řešení projektu, ale i v životě.

### **5.8. Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi**

Pracovat na osobním počítači a využívat možnosti online komunikace a získávat informace z internetu je další důležitá kompetence. Pracovat s informacemi a uvědomovat si rozdílnou věrohodnost různých informačních zdrojů a kriticky přistupovat k získaným informacím je v současnosti aktuální a na projektu si žák může tuto schopnost procvičit.

## **6. Principy projektové metody v návrhu projektu**

Projekt vychází z aktuálních potřeb žáků a má provázanost i se sociálním prostředím žáků. Žáci se v projektu učí pracovat v projektové metodě, kdy jsou učitelem motivováni. Tento návrh projektu je vystavěn na principech projektové metody, které Kasíková (Kasíková, 1997) shrnula do sedmi bodů:

1. potřeby a zájmy dítěte
2. rozvoj kompetencí a využití kapacity žáků ke vzdělávání
3. aktuálnost situace a blízkost řešené problematiky
4. mezipředmětová spolupráce
5. seberegulace – změna rolí ve vyučování
6. orientace na produkt
7. skupinová realizace

Tyto principy projektové metody podle Kasíkové (Kasíková, 1997) jsou v projektu zastoupeny. Projekt rozvíjí klíčové kompetence a obohacuje žáky o nové informace, které nejsou odtrženy od jejich zkušeností.

Žáci mají možnost zapracovat do svého plánu mezipředmětovou spolupráci. Návrh projektu představuje užití projektové metody ve výuce finanční gramotnosti, tedy velice aktuální téma, které žáci uplatní, jak při zařazení do pracovního procesu, tak i v osobním životě.

Při práci na projektu se mění role učitele. Učitel je upozaděn a do projektu vstupuje pouze ve chvíli, kdy je žáky o pomoc požádán. Je důležité, aby do práce žáků nezasahoval a neovlivňoval je.

Projekt odpovídá principům podle Kasíkové (Kasíková, 1997), kdy je řešen ve skupinách, žáci musí spolupracovat jak vně skupiny, tak i s dalšími týmy. Učitel do práce žáků nezasahuje, může žákům pomoci v motivační fázi využitím brainstormingu. Brainstorming je ve školách používán jako výuková metoda vedoucí k tvořivému myšlení a aktivizaci, tj. ke generování nápadů.

Jedná se o skupinovou diskusi, kterou má učitel částečně pod kontrolou. Skupina žáků je postavena před problémem a žáci spontánně navrhnou nápady a řešení. Učitel nápady zapisuje, ale nehodnotí, ani je neeliminuje. V první fázi není cílem kritika nebo omezování nápadů. Po této fázi přichází další, která nápady analyzuje, dává je do souvislostí a zkouší najít co nejlepší řešení k dosažení cíle. (Průcha – Waltrová – Mareš, 2008)

Povědomí o finanční gramotnosti je v rodinách slabé, a tak při projektu dochází ke konfrontaci s okolím žáků. Projekt tak překračuje hranice školy nejenom zvolenou formou prezentace, ale i oslovením odborníků a zapojením rodinných příslušníků. Prezentaci projektu můžou žáci pojmout jako společenskou událost.

## **7. Klíčové kompetence a principy projektové metody v návrhu projektu Finanční gramotnosti**

Tématem navrhovaného projektu jsou úvěrové produkty, jejich využití a jejich úrokové sazby. Z pohledu standardu finanční gramotnosti se tedy zaměřuje na oblast finančních produktů. V rámci realizace projektu mají žáci za úkol získat nejvýhodnější finanční úvěr na nákup spotřebního zboží.

Pro učitele je důležitá příprava na projektovou výuku, protože zařazení do běžné výuky musí být promyšlené. K tomu je nutné dlouhodobé a týmové plánování. Učitelé spolu musí komunikovat, aby nedocházelo k nesouladu a mohlo dojít k integraci poznatků.

Potřebné podklady získávají žáci v průběhu projektu. Návrh projektu postupuje od stanovení cíle, přes motivaci, plánování až k realizaci a vyhodnocení. Realizace projektu



probíhá ve skupinách. Každá skupina má získat nejvýhodnější úvěr na zboží, které si zvolila jako vhodné k pořízení formou financování úvěrovým produktem.

### **7.1. Motivační fáze**

Motivační fáze je první fází. Tato fáze bývá nejtěžší, učitel motivuje třídu, tedy společnost různorodých jedinců pocházející z různých sociálních skupin. V této fázi také žáci vytvoří skupiny podle principu Kasíkové (Kasíková, 1997), čímž se rozvíjí nejenom komunikační kompetence, ale musí také porozumět zadanému úkolu, a tím se naplňují kompetence k řešení problému.

V motivační fázi projektu se učitel snaží namotivovat žáky, aby si vytvořili imaginární rodinu, jež bude řešit nákup spotřebního zboží, které si ve skupině (fiktivní rodině) samostatně zvolí.

Fáze motivace je z pozice učitele velice náročná, mění se podle Kasíkové (Kasíková, 1997) jeho role. Stává se poradcem, do projektu nezasahuje. Zároveň musí žáky namotivovat tak, aby došlo k provázání s imaginární rodinou. Může žákům pomoci v motivační fázi využitím brainstormingu, při němž zapisuje na tabuli jejich nápady.

Učitel žáky seznámí s možnostmi podpory, kterou je škola schopna poskytnout. Nabídne možnost exkurze, besedy a použití didaktických her, návštěvu zprostředkovatelů finančních služeb, využití technického zázemí školy a možnost mezipředmětové spolupráce. Žáci pak přebírají odpovědnost za tvorbu projektu.

### **7.2. Plánovací fáze**

Po motivační fázi následuje fáze plánovací, která probíhá minimálně ve dvou vyučovacích hodinách. Tato fáze je nejdůležitější, proto se jí žáci věnují více hodin. Využívají k tomu nápady, které získali v motivační fázi během brainstormingu. Žáci hledají způsob řešení projektu v imaginární rodině, kdy jsou ovlivněni i sociálním prostředím, ve kterém vyrůstali.

Podle Kasíkové (Kasíková, 1997) má projekt s využitím projektové metody řešit aktuální společenská témata a finanční gramotnost takovým tématem je. Je to problematika, která zasahuje celou společnost, a tím se prohlubují i občanské kompetence žáků.

Žáci spolu začínají více komunikovat nejenom ve skupině, ale i mezi skupinami, kdy se musí domluvit například na časové ose projektu, prezentaci, a tak se prohlubují další sociální, komunikační a kulturní kompetence.

V plánovací fázi se prohlubují také další klíčové kompetence, a to kompetence k učení a k řešení problému. Učitel nezasahuje do samotného plánování projektu, ale vede diskusi a práci žáků tak, aby se zapojili všichni. Měli by debatovat nad formou výstupu, snažit se o zakomponování pobídek školy a využít je.

Podle Kasíkové (Kasíková, 1997) je důležité, aby projektová metoda byla mezipředmětová, a tak nedocházelo k izolovaným informacím, ale aby žáci nacházeli vztahy mezi teorií a praktickým využitím informací.

### **7.3. Realizační fáze**

Žáci během realizace propojují podle Kasíkové (Kasíková, 1997) své teoretické znalosti s praxí. Seznamují se s nabídkou finančních domů. Volí si k tomu vlastní přístup a metody. Shromáždí si informace a poznatky k projektu.

Je na žácích, využijí-li k projektu pobídku školy a vidí-li možný přesah do dalších předmětů. Každá skupina tvoří samostatnou jednotku – rodinu, záleží na žácích, jaké priority si pro práci na projektu určí.

Během projektu se naučí uplatňovat různá řešení problémů a metod myšlení. Jedna skupina využije například možnost práce s učitelem matematiky nebo ekonomiky, jiná preferuje zjistit si vše na hodině informatiky a při práci v terénu.

V každém případě zde dochází k prohlubování rozvoje klíčových kompetencí. Naplňují se zde kompetence k učení, kompetence sociální a kulturní, ale i kompetence k využívání informačních technologií, kdy si žáci hledají informace na internetu. Skupiny, které využijí výuku matematiky, prohlubují i matematické kompetence.

Žáci se rozhodnou, kolik času budou věnovat přímé návštěvě finančních institucí a využijí-li pomoc odborníků. Práce mimo školu je pro projektovou metodu velice důležitá, podle Kasíkové (Kasíková, 1997) je naplněním projektové metody výstup, při kterém si žáci uvědomují aktuálnost informací ve škole a přesah jejich práce do praktického života. Získávají tak reálnou představu o skutečném finančním prostředí.

Společně pracují na prezentaci. Soustředěním se na produkt (řešení projektu) žáci nachází jeho význam. Proto je pro dobrý výsledek prezentace podle Kasíkové (Kasíková, 1997) nutné, aby si žáci dělali poznámky, které je vedou ke zpracování prezentace, tím se opět prohlubují i kompetence učení a kompetence k řešení problému.

#### **7.4. Fáze prezentace**

Následující fáze je prezentace, kdy žáci musí své rozhodnutí obhájit, což je vlastní výstup projektu. Záleží na názorech žáků, jakou formu prezentace využijí. Oni sami si určili, zda bude prezentace jen pro vlastní třídu, nebo ji odprezentují ve společenských prostorách školy, kam pozvou i hosty. V prezentaci projektu jsou prohlubovány klíčové kompetence kulturní, občanské, sociální i komunikační.

Pro žáky je to předposlední fáze projektu, která je pro ně velmi náročná, protože obhajují přístup týmu k řešení problému imaginární rodiny. Prezentují nejenom svou volbu finančního produktu, ale hlavně prezentují celé řešení problému.

V prezentaci se odráží nejenom práce na projektu samotném, ale seznámí posluchače (diváky) i s prací týmu, jak se prohlubovala a rozvíjela jejich kompetence k řešení problému.

Při prezentaci je na žácích poznat, nakolik se dokázali s imaginární rodinou ztotožnit a využít zkušenosti z vlastního okolí, což je pro Kasíkovou (Kasíková, 1997) jeden z nejdůležitějších principů projektové metody. Projektová výuka má smysl, když splní potřeby žáků.

#### **7.5. Fáze hodnocení**

Poslední fáze je hodnocení. Vyučující vyvolá mezi žáky debatu o projektu a o jeho přínosu pro pochopení zásad finanční gramotnosti. Projekt je zhodnocen, jak z pozice učitele, tak i samotných žáků.

Kasíková (Kasíková, 1997) ve svých principech zmiňuje důležitost práce žáků na všech fázích projektu, protože tím, že se podílejí na celém procesu od první fáze až k hodnocení sami, vidí v projektu smysl.

Sebehodnocení je důležitá součást prohlubování nejenom sociálních kompetencí, ale i kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám. Žáci během hodnocení získají odstup a reálnou představu o svých možnostech.

Během diskuse a hodnocení je možné objevit další aktuální potřeby žáků, které lze řešit projektovou metodou. Učitel tak získá témata k dalšímu projektu.

## 8. Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole nastíním přístup jednotlivých dotazovaných učitelů k využití projektové metody při výuce finanční gramotnosti a odpovím za pomoci získaných otázek na jednotlivé výzkumné otázky.

První výzkumná otázka: **„Jaké výhody má projektová metoda ve výuce finanční gramotnosti na středních odborných školách z pohledu vybraných respondentů?“** Z výpovědi učitelů se dozvídáme, že projektovou metodu, *„něco, co se jí dost přibližuje“*, jak uvádí jeden z dotazovaných učitelů, ve svých hodinách používají pravidelně učitelé v předmětu občanská nauka.

Podle paní učitelky B se *„jakékoliv projekty do hodiny občanské výuky hodí a žáci mají možnost se naučit zodpovědnosti a argumentaci.“* Stejný názor má i pan učitel A, projekt finanční gramotnost i podle něho rozvíjí kompetence sociální, kulturní a komunikační.

Jako výhodu projektové metody vidí v tom, že pracuje s aktuálním tématem, kdy by žáci *„spoustu získaných informací uplatnili v praxi ve svých rodinách.“* Podle názoru paní učitelky A i pana učitele B se žáci nebojí argumentovat a zapojují se do diskuse.

Podobný názor zastávají k projektové metodě i učitelé informatiky, kdy podle učitele G *„jsou žáci zvyklí pracovat na zadání samostatně“*, dokonce *„si nějaké hodiny týkající se finanční gramotnosti připravují sami“*. Jako problematickou, a někdy tuto fázi lze chápat, i jako nevýhodu v procesu učení, je fáze plánování a řešení projektu, kdy je učitelé vidí jako náročné.

Problém nastává díky nedostatečné časové dotaci, neboť podle pana učitele G *„žáci jdou na řešení problému špatně a neumí si zvolit správnou strategii,“* nebo *„nechtějí využít nic*

*z toho, co jim škola nabídla*". Díky tomu následně ztrácejí vlastní motivaci k práci na projektu. Zároveň si učitelé uvědomují, že by se žáci právě tyto strategie plánování a řešení problému pro život měli naučit.

Naopak ve fázi prezentace žákům věří natolik oba učitelé (G i H), že se dle názoru pana učitele G *„z prezentace může udělat společenská akce, řada hostů by odcházela dost poučena.*”

Zajímavý je i postoj k projektové metodě učitel ekonomie C, který *„se s podobnou metodou nesetkal, ani jako student*”, má ze všech respondentů nejdelší pedagogickou praxi. Přesto se použití metody nebrání, nejsložitější je pro něho motivování žáků, *„hlavně žáci učňovských oborů se těžko motivují.*”

Pan učitel D projekt vítá, protože *„právě u učňovských oborů je to aktuální, pokud si chtějí založit vlastní živnost musí se na finančním trhu orientovat.*” Tento učitel je jediný, který má s projektovou metodou zkušenost, kdy se s ní sám setkal i jako student. Pravděpodobně proto je jeho přístup k výuce jiný, *„rád připravuji praktické hodiny, kdy se jim snažím ukázat, že s ekonomikou se každý ve svém životě v určité míře setká.*”

Oba učitelé (C a D), ač mají rozdílný přístup k žákům, považují projekt za rozvíjející klíčové kompetence, a oceňují aktuálnost projektu, protože podle pana učitele C *„finanční gramotnost je hodně silné téma, hodně dětí je z rodin, které trápí exekuce.*”

*„Projektovou metodu nepoužívám, ale snažím se žákům přiblížit smysl matematiky v životě různými příklady, aby viděli, že matematika má pro ně význam*”, takto k problematice přistupuje pan učitel F. Matematika nepatří mezi nejoblíbenější předměty, přesto ji pan učitel F dokáže žákům přiblížit tak, aby ji uměli prakticky použít, a proto se mu projektu líbí.

Pan učitel E má k žákům formální přístup, ale projektovou metodu pro výuku finanční gramotnosti nezavrhuje jen *„při výuce mám jasně dané osnovy, co mám probrat během roku a očekávají se i mé výstupy a v návrhu je hodnocení samotnými žáky, s tím bych měl problém.*” Pan učitel E je zvyklý na klasické hodnocení známkou.

Přes rozdílné přístupy učitelů F a E k výuce si každý z nich myslí, že projekt rozvíjí všechny „*klíčové kompetence a řeší i současnou situaci, kdy má řada rodin našich žáků finanční problémy.*”

Všichni dotázaní učitelé by projektovou výuku uvítali. Hlavně v hodinách, které probíhají v uvolněnější atmosféře, jako jsou občanská nauka a informatika, kde podobné metody využívají. Nejedná se o projektovou výuku přímo, ale využívají různé stupně této výuky a jsou zvyklí na samostatnou práci žáků.

Samozřejmě, že tento výše zmíněný postoj vychází z náplně vyučovacích hodin, kde není striktně předepsán způsob vyučování. Proto by projekt učitelé občanské nauky a informatiky uvítali a nevidí v naplnění projektové metody zásadní problémy.

Učitelé dalších předmětů se k projektové metodě nestaví zcela odmítavě, přestože se s ní ve vyučování nikdy nesetkali, s výjimkou učitele matematiky, který se s metodou setkal až jako student vysoké školy.

Na závěr lze konstatovat, že dotazovaní respondenti nepoužívají ve výuce projektovou metodu v podobě, jak je popisována v teoretické části práce v pojetí Kilpatricka či Žanty a Vrány. (Kratochvílová, 2006)

Většina dotazovaných učitelů zadává při vyučovacích hodinách různé úkoly, ale nejedná se o naplnění projektové metody podle Kasíkové (Kasíková, 1997), proto nejsou schopni dostatečně tyto principy v návrhu projektu posoudit z pohledu vlastní praxe.

Dotazovaní učitelé s projektovou metodou jako s další možností výuky souhlasí a považují ji za vhodnou k rozvíjení klíčových kompetencí podle Rámcového vzdělávacího programu.

Další výzkumnou otázkou byla: „**Jaký vliv má projektová metoda na práci žáků dle názoru dotazovaných učitelů?**“ Vzhledem k nepoužívání a neznalosti projektové metody odpovědi učitelů vycházejí pouze z předloženého návrhu projektu. Učitelé projekt hodnotili z hlediska rozvíjení Klíčových kompetencí RVP. (MŠMT, 2020)

Ve svých odpovědích na tuto otázku se učitelé shodli napříč vyučovanými předměty, že „projekt rozvíjí všechny klíčové kompetence a řeší i současnou situaci“. Učitelé z klíčových kompetencí zmiňují nejčastěji „kompetence k učení a řešení problému.“

Podle paní učitelky B „je pro ně velkým přínosem“ samostatná práce skupiny na celém projektu, kdy se do projektové výuky zapojují všichni žáci, a tak „se více poznávají“, učí se pracovat v týmu, přijímat názory ostatních a sdílet zkušenosti spolužáků.

Učitel ekonomiky pan učitel D zdůrazňuje zkušenost z propojení „teorie a praxe.“ Řešení projektu je samostatná práce žáků, kteří se podle paní učitelky B „učí orientovat na internetu a pracovat kriticky s informacemi“, tím se prohlubují kompetence k používání informačních technologií a žáci se učí pracovat s informacemi.

Žáci pracují na projektu ve skupině a spolupracují s ostatními týmy a odborníky, tak se prohlubují kompetence sociální, komunikační a kulturní. Týmy tvoří žáci pocházející z různých sociálních skupin, a tak vnášejí do práce vlastní zkušenosti, argumenty, a přicházejí s různými řešeními projektu, což je ovlivněno jejich okolím, v němž žijí.

Do projektu se zapojují žáci od začátku, projekt vychází z jejich zvolených přístupů k řešení a jsou za výstup projektu zcela zodpovědní. Žáci nezískávají informace izolovaně, ale propojují vědomosti s praktickými příklady. Během projektu získávají i reálnou představu o fungování ekonomických principů a mají možnost prohlubovat i matematické kompetence.

Závěrem lze konstatovat, že při práci na projektové metodě dochází k prohlubování všech klíčových kompetencí rámcového vzdělávacího programu, jak se shodla většina poptávaných učitelů.

Poslední výzkumnou otázkou bylo: „**Které fáze projektu jsou pro dotazované učitele nejnáročnější?**“ Z výpovědí většiny učitelů vyplývá, že je „fáze plánování a fáze řešení“ nejsložitější, protože po celou pedagogickou praxi používají „naprosto odlišný přístup k žákům“, není to tedy náročností samotné projektové metody nebo v přístupu samotných žáků „ale v zažitém přístupu k výuce.“

Nejvíce se učitelé obávají zasahování do práce žáků, nejsou zvyklí „*zůstat stranou a koukat se*“, jak žáci samostatně pracují bez jejich korekce. Z tohoto důvodu je pro paní učitelku B a pana učitele G nejnáročnější fáze plánování, i když „*v každé fázi je něco*“, ale fáze plánování je pro ně náročná hlavně proto, že by měli „*tendence zasahovat a tlačit žáky do svých představ*“ o řešení a výstupu projektu.

Fáze řešení je náročná pro všechny, protože „*držet se stranou, neúkolovat, a přitom udržet projekt ve správných kolejích*,” se naprosto odlišuje od jejich přístupu k výuce. Zatímco učitel informatiky pan učitel F je přesvědčen, že se ve třídě „*najde dost nadšenců*,” a nepovažuje motivační fázi za náročnou, pro pana učitele C je „*nejsložitější fáze motivační*,” jeho zkušenost z hodin ekonomie je, že se „*žáci učňovských oborů těžko motivují*”.

Učitel matematiky pan učitel E má za problematickou fázi „*hodnocení samotnými žáky*”, protože je zvyklý „*na své výstupy*,” poté co žáci ukončí práci na úkolu, jsou ohodnoceni tradičně známkou.

Fázi prezentace, žádný učitel nezmiňoval, jako obtížnou naopak byli by rádi, kdyby „*se z prezentace udělala společenská akce*.” Je zajímavé, že učitelé plně důvěřují žákům ve fázi prezentace, ale fáze plánování a řešení vidí jako problematické. Nemají ani tak obavu o zpracování témat žáky, jako o svůj přístup k nim. Rozdílný přístup k žákům uplatňují učitelé, kteří mají odbornou praxi i mimo pedagogické zařízení.

Snaží se zahrnout do své výuky více praxe, aby si žáci uvědomovali propojení školní látky se skutečným světem. Pouze učitel E, který má velmi formální přístup k žákům a je zvyklý na jasná pravidla hodnocení, viděl problematickou fázi hodnocení.

Kolega učitel C, s podobným přístupem k žákům, má za problematickou fázi motivační. Jen jeden učitel (H) se pozastavil u mezipředmětové spolupráce, kdy se trochu obával přístupu některých kolegů.

Závěrem lze konstatovat, že žádný z učitelů se nevyjadřoval k návrhu projektu jako ke složitému a náročnému, který by je zatěžoval. Z odpovědí vyplývá, že výměna rolí, která je u této metody nutná, je pro učitele problém, především ve fázi plánování a řešení. I



když ve svých hodinách používají různé výukové metody, vždy na projektech pracují společně s žáky.

## 9. Diskuse

V bakalářské práci hodnotím využití projektové metody jako možnosti výuky finanční gramotnosti na středních odborných školách. Využití této výukové metody má být pro žáky zdrojem k získání finanční sebedůvěry.

V teoretické části jsem představila problém výuky finanční gramotnosti ve školách a nastínila historii. Do roku 1948 bylo školství více vázané na praktické použití, při vedení vlastních živností a hospodářství. Absolventi získali základní informace v oblasti financí a naučili se základní pojmosloví k finanční sféře. S určitými omezeními to fungovalo i v době druhé světové války. Za dob socialistické republiky se finanční gramotnost nevyučovala vůbec a výuka ekonomických předmětů byla odtržena od praktického využití. Nikdo nepředpokládal, že bude docházet k zakládání vlastních podniků.

To se projevilo po roce 1989, kdy řada zaměstnanců odcházela ze zaměstnání a zakládala vlastní podnikání bez základních informací o finančním trhu. Po uplynutí přibližně deseti let, zažívá řada lidí rozčarování a začínají se potýkat s exekucemi apod. Tato problematika narůstá do ohromných rozměrů a začíná se uvažovat o začlenění výuky finanční gramotnosti do škol. (Hesová, 2013)

Jak je výše nastíněno vzešel požadavek na výuku finanční gramotnosti ze společenské potřeby. MŠMT zahrnuje téma finanční gramotnosti do výuky na školách v roce 2013, ale nestanovilo striktní postupy, jak finanční gramotnost učit. To přineslo pro pedagogy možnost využití různých výukových metod. Tato problematika je stále aktuální a pro učitele skýtá řadu možností, jak látku uchopit. (MŠMT, 2020)

Jednou z možností, jak vyučovat finanční gramotnost jiným způsobem, je projektová metoda, která je podle mého názoru vhodnou metodou, protože rozvíjí odpovědnost, sociální dovednosti, práci s informačními zdroji, a především žáci získají osobní a praktické zkušenosti.

Ve své bakalářské práci, jsem chtěla znázornit aplikaci projektové metody na výuku finanční gramotnosti na neekonomických školách a dát prostor pro zhodnocení metody samotnými učiteli. Respondenti hodnotili nejenom vhodnost projektové metody k výuce finanční gramotnosti, ale i úskalí, která by jim zvolená metoda mohla přinášet a vliv, jaký by mohla mít na žáky.

V praktické části jsem navrhla projekt a předložila jsem ho k posouzení z hlediska využitelnosti v hodinách výzkumném vzorku, který představovalo osm doptávaných učitelů středních odborných škol.

Účelem návrhu projektu je ukázat jiný způsob vyučování finanční gramotnosti, než je pouhé memorování, a poté deklamování vyučovací látky. Žáci mají možnost své dosažené vědomosti aplikovat na své budoucí rozhodování o finančních otázkách.

Hlavní výzkumná otázka byla zaměřena na použití projektové metody dotazovanými učiteli ve výuce finanční gramotnosti. Výzkum potvrdil tvrzení Kratochvílové (Kratochvílová, 2006), která tvrdí, že tato metoda není v českém školství často využívána, i když je výuková metoda z pohledu oslovených učitelů ideální pro výuku finanční gramotnosti, protože se žákům zprostředkuje učivo zajímavou a aktivní formou.

Výše uvedené konstatování potvrzují také odpovědi dotazovaných učitelů, kteří doposud neměli zkušenost s projektovou metodou ve své výuce, a pouze jeden z respondentů se s metodou setkal ještě jako student ekonomie.

Při plánování návrhu projektu jsem kladla důraz na jednotlivé principy projektové výuky dle Kasíkové (Kasíková, 1997), kterými jsou – potřeby a zájmy dítěte, rozvoj kompetencí a využití kapacity žáků ke vzdělávání, aktuálnost situace a blízkost řešené problematiky, mezipředmětová spolupráce, seberegulace – změna rolí ve vyučování, orientace na produkt a skupinová realizace.

Má-li být pro žáky výuka finanční gramotnosti určitým vodítkem pro orientaci na finančním trhu (Hesová, 2013), je projektová metoda podle mého názoru, ideálním způsobem, jak k vzdělávání přistupovat, protože rozvíjí a prohlubuje zmíněné klíčové kompetence žáků.

Při rozhovoru dotazovaní učitelé označili téma projektu za velmi aktuální, a to vzhledem k finančním problémům rodin některých žáků, jakými jsou například exekuce nebo

předluženost. Návrh projektu má učitelům umožnit výuku finanční gramotnosti přitažlivým způsobem, především z pohledu žáku.

Nejčastěji učiteli zmiňovaný princip projektové metody (Kasíková, 1997) je, že se žáci přirozeně učí týmové spolupráci. Skupiny jsou složeny z individualit pocházejících z různého sociálního prostředí (Hesová – Zelendová, 2011), a i z mého výzkumu vyplývá, že respondenty byla skupinová práce žáků vnímána velmi pozitivně, nejenom proto, že se žáci mezi sebou lépe poznají, ale že i dokážou pochopit problémy, s kterými se potýkají rodiny jejich spolužáků.

Nepřekvapilo mě, že učitelé občanské nauky a informatiky jsou pro projektovou výuku nadšeni. V jejich hodinách, které probíhají v uvolněnější atmosféře, podobné metody výuky již využívají, přestože se nejedná přímo o projektovou metodu. Samozřejmě, že tento postoj vychází z náplně vyučovacích hodin, kde není striktně předepsán způsob vyučování, jak se dozvíme na webových stránkách Ministerstva školství. (MŠMT, 2020)

Přesto ani v hodinách občanské nauky a informatiky se nejedná o projektovou výuku jako celku, jsou využívány technicky vzato různé fáze metody projektové výuky. Tito učitelé jsou zvyklí na samostatnou práci žáků, kdy po zadání úkolu se staví do role pozorovatele a jsou nápomocni při řešení problému.

Přestože se u zmíněných učitelů nejedná o výměnu rolí, podle jednoho z principů Kasíkové (Kasíková, 1997), protože učitelé se žáky ve svých hodinách spolupracují na vlastních zadaných projektech a vstupují jim do práce při zpracování úkolů.

Učitelé matematiky a ekonomie si výuku za pomoci projektové metody ve svých vyučovacích hodinách představovali těžce, ale neodmítali ji. Jak řekl jeden z učitelů matematiky: „*V tomto předmětu je cesta k výsledku jasná.*”

Podle mého názoru je výše nastíněný přístup učitelů exaktních oborů k projektové výuce, dán spíše jejich osobností, než typem předmětu, který vyučují. Tato výuková metoda vyžaduje od učitelů specifický přístup k žákům. (Kratochvílová, 2006)

Osobně vidím ve využití projektové metody více kladů, je ale nutné zvážit i možné obtíže, které se mohou při plánování projektu vyskytnout, jak uvádí Kratochvílová. (Kratochvílová 2006) Je zmíněno, že projekt může být náročný nejenom časově, ale i ohledně rozhodování, kolik zodpovědnosti svěřit žákům. (Kratochvílová 2006)

Pokud jde o časovou náročnost, tak projektová výuka vyžaduje po učitelích velmi náročnou přípravu, ale žádný z mnou oslovených učitelů, projekt neodmítl z tohoto důvodu.

Ale možná výše uváděný stav, kdy učitelé neodmítají projekt z důvodu časové náročnosti, vychází z neznalosti projektové metody z praxe a náročnosti jejích fází. Zatímco učitelé nevidí na návrhu projektu problém, já si až vyhodnocování mého výzkumu uvědomila, že část školního roku tráví žáci jedné ze škol na praktickém výcviku, a proto bych volila spíš krátkodobé projekty než celoroční téma.

Respondenti se více obávali vlastního přístupu k žákům. Výměna rolí se stala postrachem. Kolik zodpovědnosti svěřit žákům prvního ročníku? Nakonec je z pohledu doptávaných učitelů nejtěžší být v pozadí a nezasahovat.

Hesová se Zelendovou (Hesová – Zelendová, 2011) mluví o projektové metodě, jako o metodě pokusu a omylu, kdy učitel by měl akceptovat individuální přístup každého žáka k řešení. A to je podle mého názoru pro učitele problém. Domnívám se, že všichni učitelé jsou i rodiči, a tak nevypadnou z role poučovatele vlastně nikdy.

V poslední výzkumné otázce dotazovaní učitelé hodnotili, jaký vliv má projektová metoda na žáky. Učitelé se shodli, že použití projektové metody prohlubuje všechny klíčové kompetence.

Můžeme říci, že v podstatě projekt hodnotili hlavně z pohledu klíčových kompetencí RVP, které jsou jim známy z dosavadní školní praxe v souvislosti se standardními požadavky na výuku.

Podle dotazovaných učitelů se žáci nebojí vystoupit se svým názorem a dokážou zvolené téma zpracovat na vysoké úrovni. Nové informační zdroje žáci často využívají, orientují se velice dobře na webových stránkách a získané informace umí skvěle využít.

Myslím si, že tím, jak jsou s informačními zdroji ve spojení celý svůj dosavadní život, rádi vidí jejich užití při výuce. Podle mého mínění je žáci používají jako hlavní zdroj informací. Podle Valenty (Valenta, 1993) je klíčová právě angažovanost aktérů v projektu a sepětí s reálným životem.

Navrhované zapojení didaktické hry a filmu je nejenom zpestřením hodin výuky finanční gramotnosti, ale i uvědoměním si možných životních úskalí. Zde lze souhlasit

s Hesovou a Zelendovou (Hesová – Zelendová, 2011), že musíme žákům připravit takové výukové podmínky, které navodí prožitek dané finanční situace.

Hra a film výše zmíněný prožitek reálné situace navodí a připraví žáky na řešení úloh v projektové metodě. Domnívám se, že si žáci podobné situace neumí ani představit, protože nemají žádné životní zkušenosti tohoto typu. Mnohdy sociální zázemí rodin žáků, v nichž vyrůstají, je na podobné problémy nepřipraví.

O projektové metodě jsem, i přes určité obtíže, které mohou během realizace nastat, stále přesvědčena, jako o nejvhodnější metodě pro výuku finanční gramotnosti. Jsem zaskočena nejenom nepoužíváním projektové metody v dnešním školství, jak uvádí Kratochvílí (Kratochvílová, 2006) ale ještě více, neznalostí této metody samotnými respondenty.

Během své prezentace návrhu projektu i projektové metody a vysvětlení všech fází projektové metody jednotlivým dotazovaným učitelům, jsem si uvědomila, jak náročné je z pozice učitele podílet se na provedení projektu a zároveň neopomenout nic z běžné výuky.

## **Závěr**

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou finanční gramotnosti a její výukou na středních školách a představila návrh projektu pro výuku finanční gramotnosti.

V teoretické části bakalářské práce představuji základní pojmy finanční gramotnosti a historii tohoto tématu na českých školách od roku 1918 až do současnosti. A dále jsem se snažila shrnout základní poznatky o projektové metodě, která se mi jeví jako nejvhodnější metoda k výuce finanční gramotnosti na středních školách.

V praktické části jsem učitelům středních odborných škol předložila návrh mezipředmětového projektu: „Úvěrové produkty pro nákup spotřebního zboží“, aby zhodnotili možnost využití projektové metody podle principů Kasíkové (Kasíková, 1997) ve svých předmětech, jichž se dotýká téma finanční gramotnosti.

Myslím si, že pro výuku finanční gramotnosti je projektová metoda velmi vhodná a byla by škoda ji nevyužívat, tak jako se to děje doposud. Proto bych chtěla projekt předložit k realizaci středním školám.

## Zdroje

BALABÁN, Zdeněk a kol. Slabikář finanční gramotnosti: učebnice základních 7 modulů finanční gramotnosti. Praha: COFET, 2009.

BERANOVÁ, Markéta. Finanční gramotnost studentů vysokých škol se zaměřením na zemědělství v České republice. Disertační práce. Česká zemědělská univerzita v Praze, 2019.

Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Praha: Tauris, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.

Česká bankovní asociace: NOVÝ TEST FINANČNÍ GRAMOTNOSTI ČBA: ČEŠI TOHO MNOHO NEVĚDÍ [online] [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://www.czech-ba.cz/cs/novy-test-financni-gramotnosti-cba-cesi-toho-mnoho-nevedi>

DÖMISCHOVÁ, Ivona. Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN: 978-80-244-2915-1.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Projektové vyučování v české škole. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80246-1620-9.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana, SMRČKA, Luboš. Finanční vzdělávání pro střední školy: se sbírkou řešených příkladů na CD. Praha: C. H. Beck, 2011. ISBN 978-80-7400-008-9.

FINANČNÍ GRAMOTNOST V ČR. Odborné výzkumy 2010-12 [online]. [cit. 2020-03-02]. Praha: STEM/MARK, a.s., 2010. Dostupné z: [www.mfcr.cz/cps/rde/xbr/EXT](http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbr/EXT)

Finanční svoboda profí – Didaktická hra, Praha: KořenýFichtnerPavlásek,s.r.o. (K-F-P), 2008.

HENDL, Jan. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum, 1997. ISBN: 80-7184-549-3.

HESOVÁ, Alena, ZELENDOVÁ, Eva. Finanční gramotnost ve výuce: metodická příručka [online]. [cit. 2020-05-13]. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011. ISBN 978-8086856-76-6. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/>

HESOVÁ, Alena. Metodická doporučení pro výuku finanční gramotnosti [online]. [cit. 2020-05-04]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-87652-98-5. Dostupné z: [http://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/17579/metodicka\\_doporuceni\\_pro\\_vyuku\\_financni\\_gramotnosti\\_a](http://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/17579/metodicka_doporuceni_pro_vyuku_financni_gramotnosti_a)

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 1997.

KLÍNSKÝ, Petr a kol. Finanční gramotnost: obsah a příklady z praxe škol [online]. [cit. 2020-05-13]. Praha: NÚOV, 2008. ISBN 978-80-87063-13-2. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/Financni\\_gramotnost\\_obsah\\_a\\_priklady\\_z\\_praxe](http://www.nuov.cz/uploads/Financni_gramotnost_obsah_a_priklady_z_praxe)

KRÁLOVÁ, Irena. Finanční analýza: pro střední a vyšší hotelové školy. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 978-80-7373-060-4.

KRÁLOVÁ, Lenka a kol. Krotitelé dluhů – průvodce vaším rodinným rozpočtem, Praha: PLOT, 2009. ISBN 978-80-7428-017-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-0239-5.

MAREK, Dan, KANTOR, Tomáš. Příprava a řízení projektů strukturálních fondů EU, Společnost pro odbornou literaturu, o.s., 2007, ISBN 978-80-87029-13-8.

MAZÁČOVÁ, Nataša. Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-373-3.

Metodický portál RVP. Finanční gramotnost. [online]. [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz>

MINISTERSTVO FINANCÍ ČESKÉ REPUBLIKY (MFČR). Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách [online]. [cit 2020. 05. 03]. Praha: Společný dokument Ministerstva financí ČR, MŠMT, Ministerstva průmyslu a obchodu, 2011. Dostupné z: <http://www.mfcr.cz/cs/o-ministerstvu/vzdelavani/financnivzdelavani/skolni-financi-vzdelavani>

MORKES, František. Devětkrát o českém školství. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2004. ISBN 80-901461-6-3.

MORKES, František. Československé školy v letech 2.světové války. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2005.

MŠMT: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha [online]. [cit 2020. 05. 03]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Tauris, 2001.

NOVÁK, Vítězslav, Odborné počty pro živnostenské školy, Praha: Ústav pro učebné pomůcky průmyslových a odborných škol, 1941.

NÚV. Národní ústav pro vzdělávání[online]. [cit 2020. 05. 03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz>

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PŘÍHODA, Václav. Globální metoda. Praha: Orbis, 1934.

Případ smrtící spirály aneb Drsná škola finanční gramotnosti. [online]. [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=dmSRV9HRhLM>



SINGULE, František. Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SOMR, Miroslav, a kol. Dějiny školství a pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

STEM/MARK [online]. [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: <https://www.stemmark.cz>

TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka, DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

VALENTA, Josef a kol. Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou. Praha: IPOS, 1993.

VESELÁ, Zdenka. Česká střední škola od národního obrození do druhé světové války. Praha: SPN, 1972

VRÁNA, Stanislav, Učebné metody. Praha: Dědictví Komenského, 1938.

VUP. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. [online]. [cit 2020. 05. 03]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-0-5. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/445>

Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit 2020. 05. 03]. Praha: Sbírka zákonů České republiky, 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novelaskolskeho-zakona-a-novela-vyhlaskey-c-177-2009-sb>

ŽANTA, Rudolf. Projektová metoda. Praha: Dědictví Komenského, 1937. ISBN 978-80-254-4207-4.

ŽANTA, Rudolf. Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy. Praha: Orbis, 1934.

## **Příloha č. 1 – Návrh projektu**

### **Finanční gramotnost v praxi**

**Téma projektu:** Úvěrové produkty pro nákup spotřebního zboží

**Škola:** Střední odborné školy, první ročníky

### **Klíčová slova**

finanční gramotnost, klíčové kompetence, projekt, vzdělávání, aktivita

### **Stručná anotace**

Príspevek popisuje využívanie projektového vyučovania – žakovských projektů pro rozvoj finanční gramotnosti žáků.

Hlavní z požadovaných dovedností projektu je finanční gramotnost. Pro získání dovedností je nejlepší praxe. Skupiny žáků připraví a navrhnu aktivitu pro práci na vybraném projektu, která je určena pro ně, nebo v případě jejich volby pro rodiče a finanční odborníky. Žáci pod vedením jednoho ze skupiny a po dohodě s učitelem předmětu, kterého se aktivita týká (občanská nauka, ekonomie, matematika, informační technologie) vypracují projektový plán. Škola nabídne možnosti materiální pomoci.

### **Kontext**

Jednou z požadovaných dovedností žáka střední školy je finanční gramotnost. Tato dovednost je náplní učiva předmětů všeobecných i odborných, ale nejlepší je praktické použití teoretických znalostí v praxi.

### **Jak projektovou výuku realizovat v kontextu školní praxe?**

Každá skupina žáků, která pracuje na projektu, se rozhodne, jaký druh úvěru použije na nákup spotřebního zboží (televize, lyže, dovolená apod.). Za celou akci zodpovídají učitelé občanské nauky a podle konkrétních žádostí žáků se zapojují učitelé matematiky, informatiky a ekonomiky.

Aktivita nerozvíjí jen finanční gramotnost, ale i klíčové kompetence žáků. Navozuje situace a problémy, při kterých se žáci naučí řešit životní situace a zaujmout k nim stanovisko – žáci se stávají spotřebitelem, finančním poradcem, zpracovatelem prezentace a hodnotitelem průběhu projektu, ale také divákem při prezentaci kolegů spolužáků. V průběhu školního roku je takto realizováno cca 8–10 vyučujících hodin a další mimoškolní aktivity.

### **Cíle**

Hlavním cílem realizace projektové metody je finanční gramotnost, řízení projektů. Dalším cílem je prohlubování klíčových kompetencí, jako jsou kompetence k učení,

k řešení problémů, komunikativní kompetence, výchova k zodpovědnosti a dodržování pravidel atd. Další je rozvoj neformálních vztahů mezi žáky, smysluplné využití vyučovacích hodin vycházející z vlastní iniciativy.

### **Realizace**

Všechny potřebné podklady získají žáci na začátku projektu. Způsob práce na projektu si volí žáci. Učitel seznámí všechny skupiny s nabídkou školy, ale je na žácích, jestli ji využijí. V části práce, která probíhá mimo školu, osobně navštíví a osloví instituce poskytující úvěrové služby a zároveň obchodníky poskytující vybrané zboží na splátky. Propojí tak teoretické znalosti s poznatky získanými z praxe. Porovnají a počítají celkové úrokové zatížení produktu. Popisovaná aktivita má vazbu na řadu vyučovacích předmětů, jako je ekonomie, matematika, informatika, občanská nauka.

### **Výsledky**

Uspořádané mimoškolní nebo školní akce aktivizují celou třídu a mohou se zapojit rodiče i odborníci z finančního trhu.

Projektová metoda vede žáky k samostatnému jednání i k finanční kázni. Učí je připravovat a realizovat projekty. Práce na projektu rozvíjí iniciativu žáků, jejich sociální dovednosti a vztahy se spolužáky, podporuje smysluplné využívání času.

Pro žáky je hlavním přínosem, že si mohou v praxi zjistit, jaká je nabídka produktů na finančním trhu, a seznámit se s jejich vlastnosti, názvoslovím a podmínkami. Projektová metoda je vede k zodpovědnosti za realizaci projektu, ale i v oblasti rodinného hospodaření.

Učitel má v projektu roli především motivační. Žáci se s projektem ztotožní a učitel si vytvoří k žákům neformální vztah a více je pozná. Pro učitele to ale znamená věnovat realizaci projektové metody i volný čas

## **Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru**

### **UČITEL A – ON**

#### ***Jaké výhody má projektová metoda ve výuce finanční gramotnosti?***

*„Žáci v mých hodinách jsou zvyklí na různé projekty. Sice nepoužívám přímo projektovou metodu, ale něco, co se jí dost přibližuje, tak bych s tím žádný problém neměl. Finanční gramotnost ve výuce vítám a podobný projekt si umím představit, ale musel bych se s principy metody blíže seznámit. Tak, jak jste projekt popsala, tak ho vidím jako proveditelný.“*

#### ***Co projekt přinese žákům?***

*„Projekt rozvíjí nejenom kompetence k učení a řešení problému a myslím si, že i lepší vztahy mezi žáky. Na projektu se mi líbí hlavně to, že se dotýká půjček, protože řada rodin našich žáků má finanční problémy.“*

#### ***Která fáze projektu by pro Vás byla nejnáročnější?***

*„Která fáze projektu by byla pro mě nejnáročnější? Myslím, že fáze plánování, stát stranou a jen pozorovat, jak se s tím perou? Nevím, jestli bych se udržel a nezasahoval jim do práce.“*

### **UČITELKA B – ON**

#### ***Jaké výhody má projektová metoda ve výuce finanční gramotnosti?***

*„Jakékoliv projekty se do hodiny občanské výuky hodí a žáci mají možnost se naučit zodpovědnosti a argumentaci. Návrh na projektovou výuku vítám, ale nikdy jsem projektovou metodu zatím nepoužila.“*

#### ***Ale určitě pro žáky plánujete nějaké projekty?***

*„Mám s žáky velice dobrou zkušenost s vypracováním různých projektů, proto v jejich přístupu k projektu nevidím problém. Myslím si, že každá práce, kterou děti vypracují samy, nebo ve skupině, je pro ně velkým přínosem. Nejenom, že se blíže poznají, ale učí se orientovat na internetu a pracovat kriticky s informacemi.“*

#### ***Která fáze projektu by pro Vás byla nejnáročnější?***

*„Trochu bych se bála mezipředmětové spolupráce, a taky bych si musela pořádně nastudovat všechny principy projektové výuky. Asi bych měla tendence zasahovat a tlačit žáky do svých představ, v každé fázi je něco, s čím bych bojovala, ale nejsložitější by pro mě byla fáze plánování.“*

### **UČITEL C – EKO**

#### ***Jaké výhody má projektová metoda ve výuce finanční gramotnosti?***

*„Za svoji praxi jsem se s podobnou metodou neseťkal, ani jako student. Je pravda, že mám téměř čtyřicetiletou praxi, a ještě učím ekonomiku nebo supluji matematiku. Proto nejsem schopen se k podobné výuce vyjádřit a ani nevím, jestli tak můžu zhodnotit návrh projektu.*

**Zapojil byste se do projektu, pokud budete žáky požádán?**

*„Pokud budu vycházet z návrhu, myslím, že pro mě je největší překážkou naprosto odlišný přístup k žákům. Na druhou stranu, kdybych byl požádán žáky o spolupráci na projektu, určitě bych se zapojil. Vlastně žáci by si sami řekli, co a jak.“*

**Která fáze projektu by pro Vás byla nejnáročnější?**

*Pro mě by byla nejsložitější fáze motivační, hlavně žáci učňovských oborů se těžko motivují. Mně se tyhle metody líbí, ale už na ně nemám energii.“*

**Je problém finanční gramotnosti u Vašich žáků aktuální?**

*„Finanční gramotnost je hodně silné téma, hodně dětí je z rodin, které trápí exekuce. Pokud by děti na projektu pracovaly samy, myslím, že spoustu získaných informací by uplatnily v praxi ve svých rodinách. Projekt rozvíjí všechny klíčové kompetence, protože jak říkám, je to aktuální.“*

## **UČITEL D – EKO**

**Jaké výhody má projektová metoda ve výuce finanční gramotnosti?**

*„S projektovou metodou mám pouze zkušenost z dob svých studií, kdy jsem se s ní setkal jako student. Možná i proto rád připravuji praktické hodiny, kdy se jim snažím ukázat, že s ekonomii se každý ve svém životě v určité míře setká.“*

**Myslíte si, že je to vhodná výuková metoda finanční gramotnosti?**

*„Právě u odborných škol je to aktuální, pokud si chtějí založit vlastní živnost, musí se na finančním trhu orientovat. Projekt finanční gramotnosti je seznámí se skutečným světem financí. Myslím, že takové projekty rozvíjí všechny klíčové kompetence. Když na projektu pracuje tým, tak se i žáci více poznávají, určitě si někteří uvědomí, že spolužáci, jejichž rodiče mají nějaké finanční problémy, nejsou žádní lůzři, že do toho může spadnout každý.“*

**Je to hodně náročný projekt?**

*„Líbí se mi zapojení více předmětů, příprava by byla složitá, ale ne nemožná. Taky vidím trochu problém ve vytvoření plánu, žáci si to mají plánovat všechno sami, ale jsou zvyklí na to, že je úkolujeme.“*

## **UČITEL E – MAT**

**Jaké výhody má projektová metoda ve výuce finanční gramotnosti?**

*„Matematika je pro mě předmět, který má jasně daná pravidla. Na matematice je krásné to, že výsledek je vždy daný a cesta přímá. S projektovou metodou nemám žádnou zkušenost, protože učím výlučně matematiku, neumím si použití metody představit.“*

***Ale pokud by Vás požádali o spolupráci?***

*„Pokud by mě požádali o spolupráci, budu rád.“*

***Která fáze projektu by pro Vás byla nejnáročnější?***

*„Při výuce mám jasně dané osnovy, co mám probrat během roku, a očekávají se i mé výstupy. V návrhu je hodnocení samotnými žáky, s tím bych měl problém.“*

***Čím je projekt přínosný pro žáky?***

*„Projekt rozvíjí snad všechny klíčové kompetence a řeší i současnou situaci, kdy má i řada rodin našich žáků finanční problémy. Takový projekt by byl přínosem i pro ně.“*

**UČITEL F – MAT**

***Jaké výhody má projektová metoda ve výuce finanční gramotnosti?***

*„Projektovou metodu ve své hodině nepoužívám, ale snažím se žákům přiblížit smysl matematiky v životě různými příklady, aby viděli, že matematika má pro ně význam. Vystudoval jsem matfyz, matematika je prostě moje láska.“*

***Myslíte si, že je to vhodná výuková metoda finanční gramotnosti?***

*„Ve výuce finanční gramotnosti vidím projektovou metodu, jak ji chápu já, jako velmi vhodnou. Propojení teorie a praktické využití informací, které si žáci sami vyhledají a zpracují, je pro učení to nej, co se jim může dostat. Myslím, že prezentace by mohla být veřejná, věřím totiž, že žáci budou perfektní a zajímaví.“*

***Která fáze projektu by pro Vás byla nejnáročnější?***

*„Nevím, jaká fáze projektu by byla pro mě nejtěžší, ale držet se stranou, neúkolovat, a přitom udržet projekt ve správných kolejích, to vidím za sebe jako největší problém. Tedy metoda je naprosto vyhovující, ale můj zažitý přístup k výuce to by byl problém.“*

**UČITEL G – INFO**

***Jaké výhody má projektová metoda ve výuce finanční gramotnosti?***

*„Nejsem původně učitel, ale dokážu si představit využití předloženého návrhu pro výuku finanční gramotnosti. V mých hodinách jsou žáci zvyklí pracovat na zadání samostatně, nevidím důvod, proč metodu nevyužít. Na použití této metody nevidím žádné zásadní překážky, ale je to dané mým předmětem, kdy můžu ve svých hodinách spoléhat na samostatnou práci žáků tak nějak víc.“*

***Která fáze projektu by pro Vás byla nejnáročnější?***

*„Pro mě jsou nejproblematičtější hned dvě fáze plánování a řešení, sám žákům své projekty vždy předkládám. Vím, jaký chci výstup a žáky k němu dostrkám. Pro mě by byla fáze plánování asi nejhorší, sledovat je, jak jdou na to špatně. Ale nepodceňoval bych je, myslím, že umí pracovat s internetem velice dobře.“*

### **Čím je projekt přínosný pro žáky?**

*„Žáci dokážou velice kriticky pracovat s informacemi, určitě lépe než jejich rodiče, a to ještě při projektu prohloubí. Proto se mi líbí i to, že se z prezentace může udělat společenská akce, řada hostů by odcházela dost poučena.“*

## **UČITEL H – INFO**

### **Jaké výhody má projektová metoda ve výuce finanční gramotnosti?**

*„Nemám s projektovou metodou zkušenost, ale jsem zvyklý na respektování potřeb žáků, kdy si nějaké hodiny připravují sami. Myslím, že bych neměl problém s využitím metody a u finanční gramotnosti se mi tato metoda zamlouvá. Vystudoval jsem informatiku a finančnictví, a tak je mi i téma blízké. Jako odborný učitel pracuji teprve jeden rok, tak sám hledám různé přístupy a metody výuky. Líbí se mi, že se při práci na projektu trochu otrkají i mimo školu. Uvědomí si, že by se měli naučit dobře aspoň třeba procenta, aby dokázali odhadnout cenu půjčky. Zkrátka, že dojde k propojení teorie s praxí, tedy doufám.“*

### **Která fáze projektu by pro Vás byla nejnáročnější?**

*„Nebál bych se motivační fáze, v každé třídě se najde dost nadšenců. Ale pro mě jsou fáze plánování a řešení docela problém, zůstat stranou a koukat se, jak si to třeba komplikují, nebo nechtějí využít nic z toho, co jim škola nabídla.“*