

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Filozofická fakulta

**Katedra sociologie, andragogiky a kulturní
antropologie**

Ekonomická a finanční gramotnost

Economic and financial literacy

Disertační práce

Lenka Řeháková

Školitel: Prof. PhDr. Dušan Šimek

2017

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

7. října 2017

Lenka Řeháková

Poděkování patří zejména mému školiteli Prof. PhDr. Dušanu ŠIMKOVI za odborné vedení disertační práce a za poskytování rad v průběhu celého mého studia. Dále pak děkuji docentu DOPITTOVI za cenné připomínky a podněty k mé disertační práci.

OBSAH

1 ÚVOD	9
2 FINANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	15
2.1 Finanční vzdělávání a jeho podoby v rámci celoživotního učení	15
2.2 Finanční vzdělávání dospělých v ČR	19
2.3 Vymezení finančního vzdělávání dle OECD	21
2.4 Finanční vzdělávání jako nástroj finanční regulace	22
3 GRAMOTNOSTI	25
3.1 Funkční gramotnost	25
3.2 Ekonomická gramotnost	27
3.3 Finanční gramotnost	28
4 FINANČNÍ KOMPETENCE A FINANČNÍ JEDNÁNÍ	35
4.1 Finanční kompetence	35
4.2 Finanční jednání	36
4.3 Racionalita finančního jednání	44
4.4 Zadlužení a předlužení v rovině příčin a důsledků finančního jednání	48
5 VNÍMÁNÍ ČASU - FAKTOR FINANČNÍ GRAMOTNOSTI, FINANČNÍHO JEDNÁNÍ A FINANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?	53
6 SOUČASNÉ VÝZKUMY A DOSAVADNÍ ŘEŠENÍ PROBLÉMU	59
6.1 Rešeršní strategie a její realizace	59
6.2 Výzkumy finanční gramotnosti v ČR	71
6.3 Výzkumy finanční gramotnosti realizované OECD	79
6.4 Ostatní výzkumy finanční a ekonomické gramotnosti	89

6. 4. 1 Výzkumy zaměřené na definování finanční gramotnosti	89
6. 4. 2 Výzkumy zaměřené na finanční vzdělávání, učení a finanční socializaci	101
6. 4. 3 Výzkumy zaměřené na faktory finančního jednání a rozhodování.....	123
7 ZÁVĚR	153
8 SEZNAM ZDROJŮ	159
9 PŘÍLOHY.....	171
10 SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, SCHÉMAT A GRAFŮ.....	175

1 ÚVOD

Jsou ekonomická a finanční gramotnost součástí inventáře problémů, jimiž se integrální andragogika má zabývat? Náznyky odpovědi na tuto otázku nacházím u Vladimíra Jochmanna, který mezi jednotlivé položky tohoto inventáře problémů andragogiky řadí i ekonomické problémy, které souvisí se vztahem andragogiky k trhu práce, vzdělávací politice, podnikové sféře či problematice samofinancování vzdělávání dospělých (srov. Jochmann, 1994).

Oblasti a instituce, jimiž se andragogika zabývá, jsou velmi rozmanité, které dle Jochmanna: "...rámeček vlastní andragogiky přesahuje a obsahuje ji jen jako více nebo méně podstatnou část. Týká se to např. péče, kde se nelze mnohdy omezit na vytváření sociálních a psychických podmínek pro výchovu, výkon sociálních rolí, seberealizaci člověka a podíl na kultuře, a kam je nutno do jisté míry zahrnout i problematiku podmínek materiálních: hranice je samozřejmě plynulá a často nelze tyto materiální podmínky z oblasti péče vyloučit" (Jochmann, 1994, s. 8, 9).

Ekonomická a finanční gramotnost se dostává v posledních deseti letech do středu zájmu více oborů, ekonomie a behaviorální ekonomie, marketingu, psychologie, pedagogiky, sociologie, zejména pak ekonomické sociologie, sociologie spotřeby, sociologie reklamy a dalších. Zájem těchto disciplín o výkon sociálních rolí a jednání a rozhodování aktéra v tržní ekonomice je jakýmsi pojítkem se zájmy andragogiky, respektive integrální andragogiky. Zásadní otázkou je identifikace vzájemného vztahu uvedených disciplín. V kapitole věnované analýze současných výzkumů finanční gramotnosti se ekonomové ve většině případů shodují nad důležitostí finančního vzdělávání, formulují apely, argumentují význam tohoto vzdělávání pro ekonomiku a společnost a ekonomický prospěch jednotlivce. Tam jakoby **možnosti ekonomického přístupu k problematice končí. Zatímco při použití andragogické perspektivy je finanční vzdělávání a edukační aktivity pro rozvoj a zvyšování finanční a ekonomické gramotnosti zásadní oblastí, ke které má co říci.**

Ekonomickou a finanční gramotnost však lze chápat a v této práci tomu tak i je, šířeji než jen jako způsob, jak se materiálně a finančně zajistit. Zajímavou otázku si položil výzkumný tým z USA¹, který se zabýval otázkou, **zda je možné redukovat materialismus skrze finanční gramotnost.** Výzkumný vzorek studie (Stone, Wier, Bryant, 2008) zahrnoval 1200 respondentů, převážně vysokoškolských studentů, kteří byli vyzváni, aby pojmenovali své nefinanční cíle, úvěrovou historii, nákupní zvyky a

¹ Tato studie nebyla do přehledové studie zahrnuta, dostupné jsou pouze informace týkající se části závěrů publikované v článku v časopisu The CPA Journal v roce 2008 pod názvem *Reducing materialism through financial literacy* (Stone, Wier, Bryant, 2008).

způsob, jakým by naložili s nečekaně získanými penězi. Součástí výzkumu bylo měření finanční gramotnosti respondentů, orientace na materialistické hodnoty, psychické zdraví a to za pomoci dříve validovaných nástrojů, které však nejsou blíže popsány. Autoři výzkumu (Stone, Wier, Bryant, 2008) došli k závěru, že respondenti s vyšší úrovní materialistické orientace byli oproti ostatním respondentům méně šťastní, měli silnější tendence impulzivně utrácet, méně často si stanovili finanční cíle a dosahovali jich. Design výzkumu nedovoloval autorům odpovědět si na otázku, proč jsou lidé více orientovaní na materialistické cíle méně šťastní, dovolil však formulovat závěr, že **změna postojů spotřebitele k penězům** může napomoci k tomu, aby byli šťastnější. Součástí návrhů tohoto týmu (Stone, Wier, Bryant, 2008) bylo věnovat více pozornosti této přidané hodnotě finančního vzdělávání, která může snižovat orientaci na materialistické hodnoty.

Hlavním cílem práce je identifikovat, kriticky zhodnotit a syntetizovat závěry výzkumů finanční gramotnosti dospělé populace s naznačením části výzkumného pole relevantního pro vzdělávání a učení dospělých. Do přehledové studie byly zahrnuty výzkumy v ČR, na Slovensku, v USA a Velké Británii za období od roku 2000 do června 2017.

Hlavní cíl je podmíněn těmito **díličními cíli**:

- Identifikovat výzkumy vyhovující stanoveným kritériím.
- Kriticky zhodnotit a syntetizovat závěry a vybraných výzkumů.

Stěžejní použitou metodou je **přehledová studie**, jejímž cílem je podat shrnující přehled o závěrech výzkumů finanční gramotnosti dle stanovené rešeršní strategie za časové období od roku 2000 do června 2017. Přehledová studie je postavena na následující výzkumné otázce: *Které současné závěry výzkumů finanční gramotnosti dospělé populace jsou relevantní pro finanční vzdělávání a učení dospělých?* Předkládaná přehledová studie se zaměřuje na popis závěrů dosavadních výzkumů, tato zjištění jsou sumarizována a poukázáno je na rozpory v závěrech výzkumů s naznačením andragogické perspektivy zúžené na oblast neprofesního vzdělávání a učení dospělých. Dílčí zhodnocení dosavadních závěrů výzkumů zahrnují i doporučení, které naznačují prostor pro potenciální výzkumné pole, které je relevantní pro vzdělávání a učení dospělých.

Za stěžejní krok v realizaci této přehledové studie lze označit výběr pramenů, zvláště pak zdůvodněnou selektivitu literárních zdrojů a důsledné rozlišování kvality studií zařazených do přehledové studie (srov. Mareš, 2013; Dunkin, 1996). Postup a kritéria výběru pro tuto přehledovou studii jsou popsány dále a šířeji v části věnované rešeršní strategii v podkapitole 6.1.

Výše uvedené charakteristiky a cíle řadí tuto přehledovou studii dle Mareše (2013) v rámci typologie přehledových studií mezi tradiční/narativní přehled

[*traditional/narrative review*]. Grant a Booth (2009, s. 98) narativní přehled ztotožňují s literárním přehledem, který dle autorů *může pokrývat široký rozsah tématu v různých úrovních a úplnosti a nemusí být analýzou opřenu o vyčerpávající soubor prací na dané téma*. Hendl (2008, s. 358) kritizuje narativní přehled z pohledu možné podoby pouhého *seznamu výsledků zahrnujícího výsledky výzkumů bez další interpretace a reflexe*. Uvedené riziko narativního přehledu tato práce nenaplnuje, vymezený cíl a postupy k jeho dosažení zahrnují interpretaci problému na poli vzdělávání a učení dospělých, v kapitole 6 věnované současným výzkumům a dosavadnímu řešení problému jsou závěry výzkumů doplněny o reflexi autorky disertace a naznačení interpretační roviny v oblasti učení a vzdělávání dospělých.

Rešeršní strategie byla vytvořena na základě **předvýzkumu**, který se zaměřil na upřesnění kritérií pro výběr zdrojů a formulaci výzkumného cíle a výzkumné otázky. Součástí předvýzkumu bylo vyhledávání a seznámení s diskusemi a polemikami ke zvolenému tématu, v českém prostředí se jednalo o polemiku vztaženou k šetření PISA a problematiku interpretace výsledků tohoto mezinárodního šetření do vzdělávacích strategií (Straková, 2011, Štech, 2011), dále na kritiku rostoucího důrazu na finanční gramotnost vedenou Najvarem (2014), který se však zaměřuje převážně na počáteční vzdělávání. V oblasti vzdělávání dospělých vyjadřuje argumentované pochybnosti o efektivitě finančního vzdělávání a finančním vzdělávání jako nástroji finanční regulace Willis (2008, 2009), své závěry podkládá komparací vybraných výzkumů realizovaných převážně v USA. Postupně tak byl získáván detailní přehled o nejčastěji citovaných a klíčových autorech výzkumů a výzkumných tématech v oblasti finanční gramotnosti, finančního vzdělávání a finančního jednání. Uvedený přehled byl rozšířen a doplněn dle závěrů Národního výzkumného sympozia finanční gramotnosti a vzdělávání z roku 2008 v USA (Schuchardt a kol., 2009) pořádané Asociací pro finanční poradenství a vzdělávání, která vydává časopis *Journal of financial Counseling and Planning*, kde byly závěry publikovány.² Cílem předvýzkumu bylo rozšíření obecného vhledu do problematiky a seznámení s používanou ustálenou terminologií zejména ve zdrojích angloamerické provenience.

Základním zdrojem pro potřeby této přehledové studie je soubor recenzovaných impaktovaných časopisů. Pro zjištění aktuálního a dosavadního poznání o výzkumech finanční a ekonomické gramotnosti byla využita možnost procházet databáze elektronických zdrojů. Z nabídky byly vybrány databáze *EBSCO a Web of Science*, kromě těchto obecně koncipovaných databází byla využita databáze *ERIC*

² Článek věnovaný výzkumným prioritám v oblasti finanční gramotnosti a finančního vzdělávání je indexován v databázi EBSCO a taktéž v databázi ERIC. Uvedený článek sumarizuje klíčová zjištění a doporučení ve stanovených tematických podoblastech (např. vymezení finanční gramotnosti, strategie měření, finanční jednání, ekonomická socializace).

specializovaná pro pedagogiku. Prostřednictvím těchto vědeckých databází byl získán přístup k primárním zdrojovým textům. Uvedené vyhledávání bylo doplněno o výzkumy finanční gramotnosti v ČR vytvořené OECD³ a reprezentativní šetření vytvořená na základě požadavku MŠMT a MF ČR, které v ČR společně nastavují strategie rozvoje finanční gramotnosti dospělé populace.

Doplňkově byla využita elektronicky dostupná databáze společnosti *NBER (National Bureau of Economic Research)*, která působí ve finančním vzdělávání a výzkumu od roku 1920 a patří mezi nejvýznamnější organizace zaměřené na výzkumy v ekonomii a finanční gramotnosti v USA. Na výzkumných záměrech NBER se podílelo za dobu její existence více než 26 držitelů Nobelovy ceny za ekonomii⁴, působení této organizace je spojeno s více než 1400 profesory ekonomie působících na univerzitách v USA a spolupracujících s NBER na realizaci výzkumů v mnoha dílčích oblastech, mezi které je řazeno i vzdělávání dospělých.

Další doplňkovou elektronickou databází specializovanou na oblast finančního poradenství a vzdělávání byla databáze *Journal of Financial Counseling and Planning* vydávaný v USA Asociací pro finanční poradenství a vzdělávání působící již 30 let na poli integrování výzkumů finanční gramotnosti zaměřené i na studie z oblasti poradenství, které však není součástí tohoto badatelského záměru. Původní vytvořený seznam hesel pro vyhledávání v popsanych databázích byl na základě předvýzkumu doplněn například o téma ekonomické a finanční socializace a téma skutečné a pocítované finanční gramotnosti.

Výsledky vyhledávání v jednotlivých databázích s patřičným komentářem jsou zařazeny do podkapitoly 6.1 věnované podrobnému představení výsledků realizované rešeršní strategie.

Práce je rozdělena do sedmi částí, přičemž kapitoly jedna až pět tvoří teoretickou část přehledové studie a terminologické ukotvení klíčových pojmů v oblasti finanční gramotnosti, finančního jednání a finančního vzdělávání a učení dospělých.

Kapitola 2 věnovaná finančnímu vzdělávání a učení dospělých představuje popis zúženého pojetí pro cíle této studie na oblast neprofesního dalšího vzdělávání dospělé populace. Finanční vzdělávání je vymezeno jako součást procesů celoživotního učení, součástí této kapitoly je i reflexe současné preference pojmu *učení* před pojmem

³ Zájem OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) o finanční gramotnost nejen v členských zemích narůstá od roku 2005, kdy byly publikovány závěry šetření aktuálního stavu v oblasti finančního vzdělávání a finanční gramotnosti spotřebitelů v členských zemích (OECD, 2005).

⁴ Mezi držitele Nobelovy ceny za ekonomii a pracovníky NBER patří například Oliver Hart či Bengt Holmström. Zdroj: NBER. *About the NBER. The National Bureau of Economic Research* [online]. [cit. 2017-9-6]. Dostupné z: <http://www.nber.org/info.html>.

vzdělávání, uvedené odlišení je doplněno o vybrané typy učení, jejich zdroje a didaktický koncept formování schopnosti učení zdůrazňujícího roli emocí. Kapitola zahrnuje přehled principů finančního vzdělávání dospělých navržených regulátory vzdělávací politiky v ČR společně s pojetím finančního vzdělávání v publikacích a analýzách OECD. **Finanční vzdělávání je představeno v závěru jako možný nástroj ideologie a finanční regulace** poskytovatelů finančních služeb. Naznačený a reflektovaný implicitní model kauzality: finanční vzdělávání - finanční gramotnost - finanční jednání rezonuje se strukturou celé přehledové studie.

Třetí kapitola se věnuje třem gramotnostem, které s tématem přehledové studie úzce souvisí a to gramotnosti: funkční, ekonomické a nejširší pozornost je věnována finanční gramotnosti. Pojetí finanční a ekonomické gramotnosti ve strategických dokumentech ČR a OECD je doplněno o komparaci obou pojetí s cílem naznačit rozmanitost přístupů k definování těchto gramotností. Finanční gramotnost je v této práci pojímána jako kontinuum ukotvené v sociokulturním kontextu dospělého aktéra.

Finanční kompetence vyjadřující žádoucí cílový stav, nikoliv gramotnostní kontinuum, jsou společně s finančním jednáním a rozhodováním teoreticky ukotveny ve **čtvrté kapitole**. Kapitola zprostředkovává stručné teoretické vymezení širokého portfolia faktorů, které mohou ovlivňovat (nebo ovlivňují) dle dosavadních výzkumů výsledné finanční jednání v konkrétní životní situaci dospělého aktéra. Mezi faktory zahrnuté do této kapitoly jsou finanční znalosti, finanční dovednosti, schopnosti, postoje, hodnoty a hodnotová orientace, motivy, ochota přijímat riziko, zkušenosti, vliv rodiny a referenčních skupin, volní vlastnosti a v neposlední řadě i vnímání času, kterému je věnována samostatná **pátá kapitola**.

V **šesté kapitole** jsou zahrnuty současné výzkumy a dosavadní řešení problému dle realizované rešeršní strategie, která zahrnuje i tabulku přehledu výzkumů zahrnutých v přehledové studii. Kapitola je členěna na část věnovanou popisu a zhodnocení výzkumu dospělé populace v ČR, samostatně jsou zpracovány výzkumy OECD, do kterých se ČR zapojuje skrze platformu INFE [*International Network on Financial Education.*] Poslední podkapitulu tvoří soubor výzkumů a studií členěných do tří tematických celků a to na výzkumy a studie zaměřené na definování a měření finanční gramotnosti, výzkumy zacílené na finanční vzdělávání, učení a finanční/ekonomickou socializaci, poslední podskupinu pak tvoří výzkumy věnované široké oblasti finančního jednání a rozhodování.

Jednotlivé kapitoly jsou zakončeny shrnutím, v kapitole věnované současným výzkumům má shrnutí podobu přehledových tabulek výzkumných prací, které rekapitulují dílčí závěry a kritiku závěrů autorkou disertace.

Sedmou kapitolu tvoří závěr bilancující dosažení stanoveného cíle přehledové studie a rekapitulaci části klíčových závěrů výzkumů pro oblast finančního vzdělávání a učení dospělých. Závěr je doplněn o anotaci v českém a anglickém jazyce, zbývající kapitoly zahrnují seznam zdrojů a literatury, přílohy a seznam obrázků, tabulek a schémat zařazených v přehledové studii.

2 FINANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Pojem finanční vzdělávání zahrnuje rozmanité portfolio vzdělávacích aktivit s odlišnými metodami, obsahy a cíli. Tato práce je zaměřena na oblast dalšího vzdělávání dospělých, které je součástí občanského vzdělávání⁵. Zcela záměrně je opomíjena široká oblast dalšího profesního vzdělávání, které se zaměřuje na získávání a rozvoj znalostí a dovedností profesí poskytujících finanční produkty a služby, práce není také zaměřena na oblast dalšího profesního vzdělávání pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých či širěji v oblasti péče o dospělého jakými jsou kromě lektorů i kouči, personalisté či kariéroví poradci.

2.1 Finanční vzdělávání a jeho podoby v rámci celoživotního učení

V této práci se zaměřuji na občanské finanční vzdělávání (resp. i zájmové), nezahrnuji širokou oblast zdrojů věnovanou dalšímu profesnímu vzdělávání a rozvoji finančních zprostředkovatelů, investorů, ekonomů atp. Zajímavou oblastí a výzvou pro andragogiku může být i oblast dalšího profesního vzdělávání určená pracovníkům v oblasti vzdělávání dospělých, která je předmětem dlouhodobé diskuse mezi dotčenými resorty, řada otázek je spojena s adekvátností kvalifikace na pozici lektora finančního vzdělávání. Ekonom bez andragogických znalostí a dovedností je nevyhovující variantou stejně jako andragog – lektor bez základních ekonomických znalostí a dovedností.

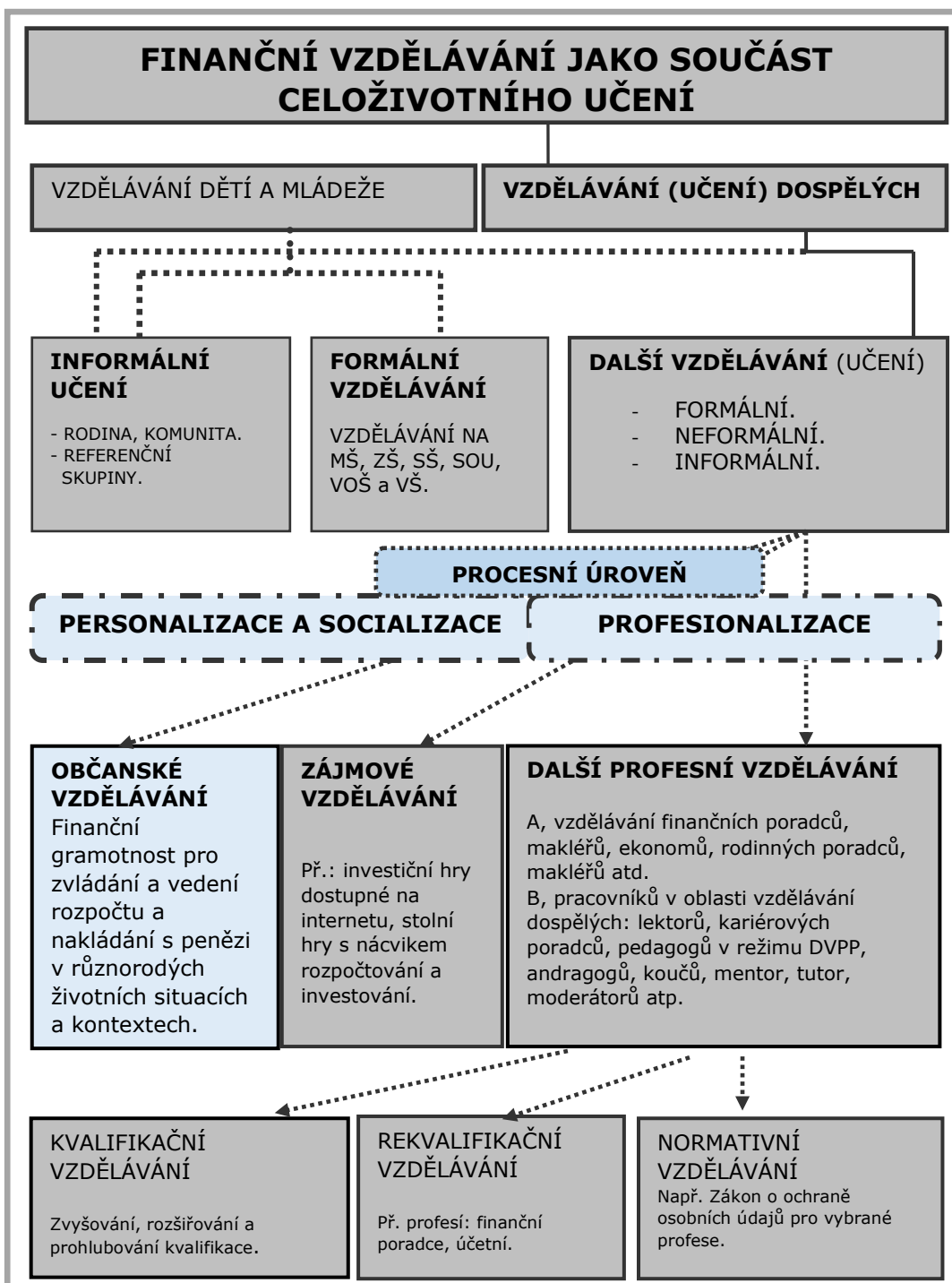
V rámci celoživotního procesu socializace, která zahrnuje i svou ekonomickou modalitu (viz též *ekonomická/finanční socializace*) se v rodinách v ČR setkávají aktuálně generace dětí ze škol realizujících různými způsoby finanční vzdělávání a rodičů, kteří se vzdělávali ve školách, kde se finanční gramotnost většinou vůbec nevyučovala. V tomto ohledu lze vyslovit tezi, že **v rámci socializace mohou být ovlivňováni i rodiče svými dětmi v záležitostech týkajících se managementu financí.**

V následující tabulce *Finanční vzdělávání jako součást celoživotního učení* je zdůrazněna zejména podoba vzdělávání a učení dospělých, která je součástí socializačních procesů, přičemž dospělí jsou nejen aktéry, ale s vysokou pravděpodobností i příjemci edukačních obsahů. Ačkoliv je v tabulce naznačeno odlišení vzdělávání dětí a mládeže od vzdělávání dospělých, tato hranice není striktně dána a v odborné literatuře nad jejím stanovením nepanuje shoda. Předěl mezi

⁵ Odlišnou kategorizaci vzdělávání dospělých uvádí Pospíšil (2001, s. 15), když rozlišuje další vzdělávání dospělých pouze na profesní a volnočasové vzdělávání, přičemž volnočasové vzdělávání označuje jako doménu „*neformálního působení s příležitostným působením informálních vstupů*“.

adolescencí a dospělostí tvoří období *časné dospělosti*, které je spojováno s chronologickým věkem 20 let (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006) a vzhledem k podmíněnosti biologickými, psychologickými a sociálními determinanty je hranice dospělosti interindividuální.

Tabulka 1 Finanční vzdělávání jako součást celoživotního učení.
(vlastní zpracování)



Oblast celoživotního učení, které se věnuje tato práce, zahrnuje občanské a okrajově i zájmové vzdělávání dospělých, které není součástí dalšího profesního vzdělávání. Z naznačeného přehledu vyplývají i různorodá kurikula finančního vzdělávání a široké pojetí finančního vzdělávání a učení jako součásti (vědomé či nevědomé) celoživotního učení.

Celoživotní vzdělávání [*lifelong education*] je pojem, který zahrnuje zejména formální a neformální vzdělávání, zatímco **celoživotní učení** [*lifelong learning*] zahrnuje i oblast informálního (nezáměrného a bezděčného) učení. Současná preference pojmu učení na úkor pojmu vzdělávání může být pojímána i jako přenos odpovědnosti za získané kompetence na jednotlivce (srov. Průcha, s. 29). „*Pojetí celoživotního učení je ovlivňováno předpokládanými přínosy pro jedince a společnost.*“ (Průcha, 2009, s. 30). Preference pojmu učení před vzděláváním však může být vedena i přístupem, kde **celoživotní učení je komplexnějším pojmem než celoživotní vzdělávání**, protože zahrnuje širší rozmanitost procesů učení jedince na jeho celoživotní dráze. Celoživotní učení je jakékoliv učení v kterémkoli období života s cílem zlepšit své znalosti, dovednosti, postoje nebo kvalifikaci z nejrůznějších důvodů (osobní, společenské, profesní), (srov. Tissot, 2004). Pojem celoživotní učení lze od celoživotního vzdělávání odlišit i na základě skutečnosti, zda je plánované či neplánované. Informální učení lze pak charakterizovat zejména skrze jeho neplánovanost. Avšak Průcha se odkazuje na blíže neurčené definice, které připouští, že informální učení může být i plánované a záměrné (srov. Průcha, 2009).

V následující části této práce se budeme alespoň krátce věnovat několika vybraným typům a zdrojům učení dospělého aktéra.

Učení sehrává klíčovou roli při utváření osobnosti, v rámci procesů učení sehrávají významnou roli zkušenosti získané v konkrétních životních situacích, v tomto smyslu je osobnost produktem sociálního učení, učení imitačního a instrumentálního (srov. Nakonečný, 1998). **Imitační učení** (tamtéž) vzniká dle pozorovaných pozitivních a negativních vzorů a vede k přejímání či utlumení behaviorálních vzorců. **Instrumentální učení** Nakonečný (1998) popisuje jako učení generované na základě důsledků vlastního chování, vyžadované chování se posiluje a odměňuje a následně je pozorována aplikace na podobné situace, dochází ke generalizaci.

Učení jako cestu formování osobnosti popisuje i Plamínek, který dodává, že je doplňováno děděnými a tedy ověřenými vzorci chování pro jednotlivé situace (2014). Učením se naše zděděné spektrum chování inovuje a jsme tedy úspěšnější při řešení potíží a oddalování hrozeb. Buď přejímáme a opakujeme určité vzorce chování nebo *vytváříme své vlastní behaviorální vzorce* (srov. Plamínek, 2014). Učíme se tedy nápodobou nebo tvorbou nových behaviorálních vzorců. Oba typy učení jsou spojeny

s využitím zdrojů, které vyjadřují potenciál k výkonu, čím mělčeji je zdroj na obrázku 1 umístěn, tím snadněji z našeho chování mizí, avšak s rostoucím tlakem saháme po vzorcích chování do hlubších pater pyramidy (srov. Plamínek, 2014).

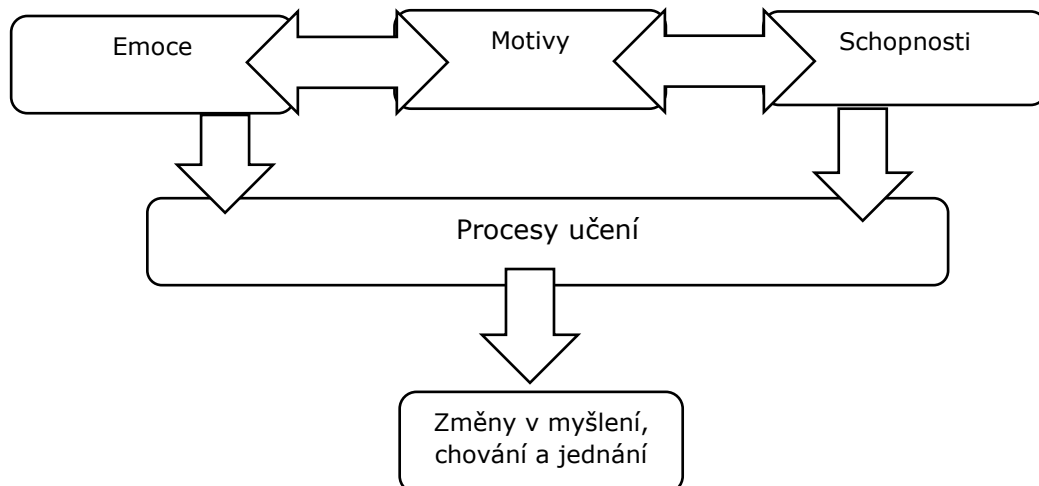
Obrázek 1 Pyramida osobnosti dle zdrojů učení.
(vlastní zpracování, Plamínek, 2014, s. 34)



V konceptu pyramidy osobnosti jsou za součást zdrojů považovány mimo znalostí a dovedností i psychické a fyzické vlastnosti, schopnosti, postoje, motivy a názory. Při extrémní zátěži dominuje jako zdroj pro naše jednání spodní patro, je tomu tak i ve finančním vzdělávání? Za příklad extrémní zátěže ve finančním chování lze považovat např. výkon exekuce. Uvědomělost síly podnětů k učení uvádí Mužík (2005) společně s vůlí k učení, kapacitou intelektu, lehkostí učení a trvanlivostí učení mezi základními faktory schopnosti učení. Mužík řadí k základním východiskům vzdělávacího procesu **působení na emoce** dospělého a motivaci směřující k cílům konkrétního procesu učení. Učení, které vychází z motivace, emocí a schopností člověka považuje Mužík za nástroj k formování trvalé změny v myšlení, chování a jednání dospělého. Tento didaktický koncept⁶ je znázorněn v obrázku č. 2.

⁶ Tento didaktický koncept je součástí publikace *Didaktika profesního vzdělávání dospělých* (2005), avšak v kapitole Didaktická teorie učení dospělých (s. 9 - 38) se autor zaměřuje na oblast vzdělávání dospělých jako celek zahrnující i vzdělávání zájmové a občanské.

Obrázek 2 Formování schopnosti učení (Mužík, 2005, s. 12).



Role emocí v uvědomovaných i neuvědomovaných procesech učení v rámci kurikula finančního vzdělávání není jako faktor finanční gramotnosti v dostupných výzkumech zkoumána a zůstává na okraji badatelského zájmu.

2.2 Finanční vzdělávání dospělých v ČR

Zatímco finanční vzdělávání na základních (ZŠ) a středních školách (SŠ) v České republice je v centru zájmu regulátorů vzdělávacích politik⁷, oblast dalšího vzdělávání je zmíněna ve strategických dokumentech pouze okrajově a je ponechána tržní nabídce vzdělávacích institucí. Oblast finančního vzdělávání dospělých není regulátory vzdělávacích strategií v ČR systematicky monitorována a vyhodnocována.

Principy finančního vzdělávání dospělých

Ze zásad vytvořených v rámci budování systému finanční gramotnosti na ZŠ a SŠ⁸ lze považovat za přenositelné pro oblast vzdělávání dospělých následující:

- Dodržování **principu objektivity**, vyhýbání se subjektivním soudům.
- Naplňování **principu obecnosti (nezávislosti)**. Je zapovězeno propagovat a prodávat jakékoliv produkty, služby nebo instituce (zejména finanční).

⁷ Za regulátory finančního vzdělávání lze v českém prostředí označit Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo financí ČR, které se společně podílely na vzniku strategických dokumentů pro rozvoj finanční gramotnosti.

⁸ MŠMT, Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách, MŠMT ČR. 2007. [online]. [cit. 2017-06-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>.

- Splnění **principu odbornosti**. Odbornost obsahu a vzdělavatelů, včetně dostatečných schopností a dovedností jak z oblasti vzdělávání, tak odborné oblasti financí.

- Naplňování **principu zacílení**. Konkrétní projekty či programy by měly usilovat o zamezení chybných interpretací například tím, že jasně vymezí cílovou skupinu, pro kterou je vzdělávání určeno, a využívají k tomu vhodné informační kanály. (MŠMT, 2013).

Uvedená doporučení na základě svého působení na poli finančního vzdělávání dospělých navrhuji doplnit o následující⁹:

- *Respektovat princip citlivosti dat o osobních financích.*

Za problematické se na základě svých zkušeností jeví používání reálných rozpočtů účastníků vzdělávání ve výuce. Údaje o vlastních osobních financích jsou velmi citlivá data, která patří spíše do soukromí účastníků. S tím souvisí i teze, že účastníci by měli při vzdělávání pociťovat maximální bezpečí – tj. nebudou nuceni a vyzýváni ke sdělování své osobní finanční situace před skupinou. Pro aktivity s rozpočtem lze plnohodnotně použít případové studie či popisy fiktivních rodin. V mnoha případech například stav předlužení za sebou skrývá sociálně-patologické jevy v rodině (hráčství, alkoholismus) a sdělením této situace se lektor může ocitnout (a v mnoha případech i ocitne) mimo své odborné kompetence k řešení těchto případů. Z uvedené teze vyplývá i následující doporučení.

- *Rozlišovat finanční vzdělávání od finančního poradenství.*

Lektor by se měl důsledně vyhýbat situacím, kdy ho účastníci „pasují“ do role finančního poradce a požadují hodnocení konkrétních produktů od jednotlivých poskytovatelů. Podporuji tezi, že poradenství by mělo být odděleno od vzdělávání, jedná se ve většině případů o individuální intervenci a bez znalosti smluvních podmínek konkrétního typu produktu a situačního kontextu dospělého aktéra nelze stanovit zodpovědně jakékoliv doporučení. Toto oddělení zároveň respektuje požadavek nepřebírat odpovědnost za účastníky, ale vybavit je takovými kompetencemi, které jim pomohou při jejich rozhodování.

⁹ Doporučení vychází ze zkušeností autorky disertace s přípravou a metodickým nastavením vybraných projektů finančního vzdělávání pro dospělé (Abeceda rodinných financí, www.abecedarodinnychfinanci.cz, Vzdělávání uchazečů o zaměstnání v oblasti socioekonomických kompetencí, registrační číslo: CZ.1.04/2.1.00/03.00016 <http://www.fdv.cz/seko.>)

Analýza vzdělávacích potřeb ve finančním vzdělávání

Představili jsme si různorodé podoby finančního vzdělávání v rámci celoživotního učení, které naznačují nezbytnost odlišných kurikulí. Jedním z přípravných kroků k vymezení kurikula finančního vzdělávání dospělých je analýza vzdělávacích potřeb. Vzdělávací potřeby můžeme definovat i jako potřeby sociální, které získáváme v průběhu celého života. Tyto potřeby vznikají jako hypotetický stav nedostatečnosti znalostí a dovedností, který může a nemusí být uvědomovaný (srov. Palán, 2002). Důležitost neuvědomovaných potřeb podtrhují i závěry výzkumu OECD, které za klíčovou výzvu finančního vzdělávání považují nutnost *přesvědčit dospělého jedince, že není tak finančně gramotný, jak si sám o sobě myslí, že je* (OECD, 2006).

A zatímco v oblasti firemního (podnikového) vzdělávání je dostupná celá řada publikací k analýze vzdělávacích potřeb (Bartoňková, 2010; Malach, 2003; Šerák, Dvořáková, 2009), identifikace vzdělávacích potřeb v mimopodnikovém prostředí, respektive v oblasti občanského či zájmové vzdělávání je v odborné literatuře zmiňována okrajově nebo vůbec.

2.3 Vymezení finančního vzdělávání dle OECD

OECD definuje finanční vzdělávání jako proces, skrze který spotřebitelé zdokonalují porozumění finančním záležitostem a prostřednictvím informací, instrukcí a objektivních doporučení rozvíjí své dovednosti a získávají sebevědomí, jsou si vědomi finančních rizik a příležitostí. Spotřebitelé jsou poté schopni informované volby, vědí, kam se obrátit pro pomoc, a dokáží podniknout efektivní kroky k zlepšení svého finančního blahobytu (srov. OECD, 2006).

Vymezení OECD předpokládá, že finanční vzdělávání je propojeno s finančním jednáním, ve kterém využíváme zejména nejvyšší patro pyramidy obrázku 1 (Plamínek, 2014), tedy *uvědomované učení*. Pokud ale saháme pro vzorce chování do nižších pater pyramidy v situaci stresu a zátěže, pak finančního vzdělávání mohou charakterizovat i výstupy získané v rámci socializace a formou informálního učení.

OECD monitoruje a vyhodnocuje současnou rostoucí variabilitu digitálních finančních služeb¹⁰ pro různé druhy finančních operací zahrnující i rozvoj telebankingu, Internet-bankingu, elektronických peněženek, online investování a nakupování aj. Technologie nemění pouze finanční systémy, ale také způsob, jak dospělí finančně jednají, jsou konfrontováni s novými riziky stejně jako s novými příležitostmi. Přístup k mobilním

¹⁰ Pro soubor finančních služeb zahrnující finanční operace využívající digitální technologie používá OECD označení *Digital finance services* a zkratku DFS (OECD, 2017b).

(virtuálním) penězům má dle šetření OECD 64 % zemí (86 zemí ze 135 zahrnutých do šetření), (srov. OECD, 2017b). Nízká úroveň finanční gramotnosti společně z nedostatkem znalostí a dovedností pro bezpečné využívání digitálních technologií zvyšuje zranitelnost spotřebitelů při využívání digitálních finančních služeb. **Internet zprostředkovává spotřebiteli služby snadno dostupné z domova včetně vysoce rizikových transakcí.** OECD upozorňuje i na marketingové strategie internetových komerčních platforem (eBay, Amazon, Google), které permanentně adaptují reklamní strategie podněcující spotřebitele k nakupování a kontinuálnímu konzumu.

V návaznosti na šetření OECD zaměřené na finanční gramotnost dospělé populace označované pod zkratkou INFE¹¹ uvádí, že většina států zapojených do mezinárodní studie spojuje finanční gramotnost s rozvojem finančních dovedností nezbytných k porozumění obecným finančním konceptům a informacím, nejsou však zacíleny na digitální finanční služby.

Turbulentní vývoj digitálních finančních služeb zákonitě proměňuje i kurikulum finančního vzdělávání a učení, které by se mělo zaměřovat na dovednost bezpečného a efektivního využívání těchto technologií. OECD (2017b) navrhuje následující kroky, jak zvládnání digitálních finančních nástrojů začlenit do finančního vzdělávání: názorné ukázky práce s digitálními nástroji (1), rozvíjet využívání digitálních nástrojů k finančnímu vzdělávání (2), nacházet a překonávat předsudky dospělých k využívání finančních nástrojů (3), pomáhat ohroženým cílovým skupinám a osobám bez přístupu k internetu k základní navigaci ve světě digitálních financí (4), důsledně monitorovat finančně vzdělávací programy a evaluovat jejich dopad na spotřebitele (5). Tato doporučení indikují provázanost finanční gramotnosti s informační gramotností, digitální gramotností a složkami gramotnosti funkční.

2.4 Finanční vzdělávání jako nástroj finanční regulace

Finanční vzdělávání je ve výzkumech OECD zaměřených na měření finanční gramotnosti dospělé populace propojeno s návrhy pro lokální autority, tvůrce lokálních politik a tvůrce vzdělávacích strategií (srov. OECD, 2006, OECD 2009, OECD 2017). Straková (2011, s. 123,124) konstatuje, že „*standardy kvality, které jsou na výzkum aplikovány, jsou velmi náročné a že výzkum PISA představuje z metodologického hlediska to nejlepší, co je v oblasti mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností k dispozici*“, avšak upozorňuje na možné závažné dopady na formulaci cílů vzdělávání i směřování vzdělávací politiky v ČR. Štech (2011) otevírá otázku, zda je PISA metodou nebo nástrojem vzdělávací politiky. Nejbouřlivější polemiku se závěry PISA a zejména důležitostí, která je tomuto mezinárodnímu šetření přikládána, vede Kašćák a Pupala

¹¹ *International Survey of Adult Financial Literacy Competencies (INFE).*

(2011), kteří dopady PISA uvádí jako argument pro označení tohoto šetření za příklad nové techniky sociální kontroly, kde pedagogické a vzdělávací cíle nejsou prioritou.

Obdobně důraznou kritiku vede na poli finančního vzdělávání dospělých v USA Willis (2008, 2009), který finanční gramotnost popisuje jako soubor kognitivních faktorů (znalostí a dovedností) a adekvátně kalibrované úrovně psychického uvědomění těchto faktorů, přičemž adekvátnost se pohybuje ve středu škály od podceňování k přeceňování vlastních kognitivních znalostí a dovedností.

Finanční vzdělávání považuje Willis za **nástroj finanční regulace**, argumentaci doplňuje příklady aplikovaných výzkumů společností poskytujících finanční služby a produkty, které **využívají finanční vzdělávání a interpretaci výzkumných závěrů pro napomáhání goodwill finančního sektoru, otevírání nových trhů a obecně k propagaci vlastních služeb a produktů** (srov. Willis, 2009, s. 455). Jádro argumentace autora je postaveno na diagramu modelu efektivity finančního vzdělávání, které je dle Willise ve výzkumech implicitně obsaženo a podporováno tvůrci politik a příznivci finančního vzdělávání. A zatímco se tvůrci politik dle Willise (2009, s. 424) odkazují na *studie prokazující význam a přínos finančního vzdělávání*, na akademické půdě tento rozsáhlý přínos finančního vzdělávání není uspokojivě výzkumně podložen. Identifikovaná kauzalita, která je dle Willise nástrojem ideologie pojímající finanční vzdělávání za nástroj finanční regulace, je představena v následujícím schématu.

Schéma 1 Model implicitní efektivity finančního vzdělávání jako nástroje finanční regulace.

(přeloženo dle Willis, 2009, s. 441)

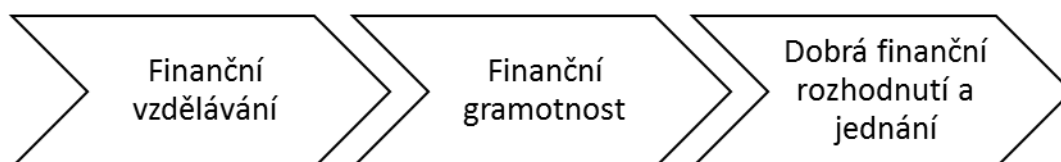


Schéma ilustruje kritiku badatelských předpokladů, že chabé finanční jednání (ve smyslu *nedobré pro blahobyt jednajícího aktéra*) je důsledkem nízké gramotnosti a s růstem finančních znalostí a dovedností se předpokládá nárůst finančně gramotného jednání. Uvedenou optiku na **kauzalitu řetězce finančního vzdělávání – gramotnost – finanční jednání** nalezneme v podkapitole 6.4 této práce věnované současným výzkumům a dosavadnímu řešení problému například u Lusardi a Mitchell (2009a).

Finančnímu vzdělávání je skrze rostoucí finanční gramotnost přisuzován vliv na odpovědnost spotřebitele a efektivnost finančního jednání. Willis (2009) varuje před nebezpečím, kdy finanční vzdělávání činí spotřebitele neadekvátně sebevědomými,

příliš optimistickými ohledně svých znalostí a dovedností a navozuje spotřebiteli iluzi kontroly nad svou finanční situací.

Shrnutí

Tato přehledová studie je zaměřena na oblast dalšího vzdělávání dospělých, které je součástí občanského vzdělávání. V rámci celoživotního procesu socializace, která zahrnuje i svou ekonomickou modalitu (viz též ekonomická/finanční socializace) se v rodinách setkávají aktuálně generace dětí ze škol realizujících různými způsoby finanční vzdělávání a rodičů, kteří se vzdělávali ve školách, kde se finanční gramotnost většinou vůbec nevyučovala. Celoživotní vzdělávání [*lifelong education*] je pojem, který zahrnuje zejména formální a neformální vzdělávání, zatímco celoživotní učení [*lifelong learning*] zahrnuje i oblast informálního (nezáměrného a bezděčného) učení.

Učení sehrává klíčovou roli při utváření osobnosti, v rámci procesů učení sehrávají významnou roli zkušenosti získané v konkrétních životních situacích. Buď přejímáme a opakujeme určité vzorce chování nebo vytváříme své vlastní behaviorální vzorce, učení lze dle této optiky členit na imitační a instrumentální, přičemž oba typy učení spojuje využívání zdrojů zděděných, nevědomých a vědomých naučených. K základním východiskům vzdělávacího procesu lze řadit působení na emoce dospělého a motivaci směřující k cílům konkrétního procesu učení.

Oblast finančního vzdělávání dospělých je okrajovou součástí strategických dokumentů MŠMT a MF ČR nastavujících systém výuky v počátečním vzdělávání, finanční vzdělávání dospělých není však v ČR systematicky monitorováno a vyhodnocováno. Mezi principy finančního vzdělávání v ČR nalezneme princip objektivnosti, obecnosti a nezávislosti, odbornosti a zacílení na specifika cílových skupin. Na okraji zájmu odborné veřejnosti prozatím zůstává analýza vzdělávacích potřeb pro občanské finanční vzdělávání dospělých. OECD definuje finanční vzdělávání jako proces, skrze který spotřebitelé zdokonalují porozumění finančním záležitostem a prostřednictvím informací, instrukcí a objektivních doporučení rozvíjí své dovednosti a získávají sebevědomí, jsou si zároveň vědomi finančních rizik a příležitostí. Turbulentní vývoj digitálních finančních služeb přináší do kurikula finančního vzdělávání nové požadavky na vzdělavatele i formulaci výsledků učení vzdělávacích aktivit.

Sílící důraz na finanční vzdělávání a gramotnost je spojen v českém prostředí s kritikou, kterou vyvolalo šetření PISA a to zejména dopad závěrů PISA do vzdělávacích strategií a politiky v ČR. Diskuse k efektivitě finančního vzdělávání dospělých zahrnuje kritiku badatelských předpokladů, že chabé finanční jednání (ve smyslu *nedobré pro blahobyt jednajícího aktéra*) je důsledkem nízké gramotnosti a s růstem finančních znalostí a dovedností se předpokládá nárůst finančně gramotného jednání. Kauzálnímu řetězci finanční vzdělávání – gramotnost – finanční jednání se věnujeme také v šesté kapitole v rámci reflexe současných výzkumů.

3 GRAMOTNOSTI

Gramotnost není vrozenou dispozicí, utváří se v průběhu života vlivem vnějších a vnitřních faktorů, přičemž mezi vnější faktory jsou řazeny zejména výchova a vzdělávání v rodině a ve škole a ekonomické vlivy, mezi vnitřními faktory jsou uváděny vrozené předpoklady, rysy, osobnostní charakteristiky či zkušenosti (srov. Průcha, 2009). Mezi charakteristiky společné jednotlivým přístupům ke gramotnosti patří **kontinuita, relativita a individuální proměnlivost** (srov. Rabušicová, 2002). Gramotnost je však rozvíjena nejen ve škole, v rodině, ale i na pracovišti a v mnoha dalších prostředích, ve kterých se dospělý v rámci celoživotního cyklu nachází. Gramotnost obyvatelstva je považována za jeden z ukazatelů vzdělanosti národa (srov. Průcha, 2009), pokud však přijmeme předpoklad, že je gramotnost individuálně proměnlivá a lze ji posuzovat pouze v daném socio-kulturním kontextu, je relevance srovnání úrovní gramotností diskutabilní.

Naproti tomu ekonomie považuje gramotnost za veličinu, která obdobně jako hrubý domácí produkt, zaměstnanost či inflace, ukazuje stav hospodářského rozvoje země a naznačuje potenciál ekonomiky daného státu (srov. Samuelson, Nordhaus, 1995), avšak gramotnosti na rozdíl od ostatních není věnována v klíčových ekonomických publikacích jako je „Ekonomie“ autorů Samuelsona a Nordhause (1995) či „Zásady ekonomie“ Mankiwa (1999) téměř žádná pozornost.¹² Gramotnost je v klasické ekonomii pojímána dichotomicky a dnes již překonaném pojetí - psát, číst a počítat. Ekonomové zdůrazňují význam snižování negramotnosti ve vazbě na urychlení ekonomického rozvoje, snižování negramotnosti zvyšuje produktivitu lidského kapitálu (srov. Samuelson, Nordhaus, 1995). V následující kapitole se budeme podrobněji věnovat třem gramotnostem a to funkční, ekonomické a finanční.

3.1 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost zahrnuje soubor dovedností, které jsou nezbytné pro profesní i osobní uplatnění dospělého v současné společnosti, označuje výlučně gramotnost dospělých, obvykle osob starších 15 let (srov. Průcha, Veteška, 2012, Rabušicová, 2002). Vymezení gramotností je spojováno s měřením úrovní kompetencí, které jsou utvářeny v rámci procesů celoživotního učení.

¹² Samuelson a Nordhaus ve své publikaci „Ekonomie“ zmiňují dle rejstříku gramotnost pouze několika větami na s. 878, 879 a 885, kde je gramotnost uvedena jako jeden ze sedmi ukazatelů rozvojových zemí. U Mankiwa pojem gramotnost v rejstříku publikace „Zásady ekonomie“ čítající téměř 800 stran sice nenalezneme, avšak vzdálenou zmínku lze dovodit z desatera principů ekonomie. Osmý princip popisuje závislost životní úrovně země na schopnosti vyrábět statky a služby, přičemž zjednodušeně řečeno vzdělanější člověk je schopen vyšší produktivity ve stanoveném čase (srov. Mankiw, 1999, s. 39).

Rabušicová (2002, s. 19) shrnuje následující body vymezující funkční gramotnost:

- Je přizpůsobena kulturnímu kontextu a to svým obsahem a náročností gramotnostních dovedností.
- Je širším termínem, než individuální gramotnost, která nemusí být dostatečná pro fungování ve společnosti.
- Předpokládá náročnější dovednosti, než jen zvládnutí technik psaní a čtení.
- Bývá obecně chápána jako schopnost komunikovat.
- Nejedná se o dichotomický jev, ale kontinuum, z toho mají vycházet přístupy k jejímu měření a interpretacím výsledků.
- Není totožná se „školní gramotností“, dobré zvládnutí školního vzdělání neznamená vždy úspěšnost řešení každodenních životních situací.

Gramotnost není statickou veličinou, právě naopak, neustále se individuálně proměňuje, aktualizuje, rozšiřuje či omezuje a ztrácí (srov. Rabušicová, 2002, s. 42). Na relativnost výsledků výzkumů funkční gramotnosti jako ukazatele národní vzdělanosti upozorňuje například Průcha (2008, s. 282), na jedné straně přiznává významnou vypovídací hodnotu mezinárodním šetřením (zejména PISA, IALS, SIALS¹³), avšak při interpretaci doporučuje tyto výsledky považovat pouze za jeden z ukazatelů v komplexu faktorů vytvářejících celkovou vzdělanost společnosti.

Příklad mezinárodního výzkumu funkční gramotnosti - SIALS

Šetření SIALS zkoumalo jednotlivé dimenze funkční gramotnosti, které člení takto:

1. Literární gramotnost
Zahrnuje schopnost porozumět informacím z textů, vystižení podstaty textu a správné nakládání s informacemi, vytváření srozumitelných textů.
2. Dokumentová gramotnost
Obsahuje schopnost nalézt a porozumět požadované informaci v zadaném dokumentu a adekvátně na zjištěnou informaci reagovat.
3. Numerická gramotnost
Zahrnuje schopnost pracovat s číselnými údaji, dodržení správného pořadí matematických operací a schopnost výsledky interpretovat.

V kapitole věnované aktuálním výzkumům finanční gramotnosti se zaměřím mimo jiné na souvislosti a zaměňování numerické a finanční gramotnosti.

¹³ ČR se v roce 1998 zúčastnila mezinárodního výzkumu kompetencí dospělých zaměřeného na měření funkční gramotnosti nesoucí název SIALS (*Second International Adult Literacy Survey*) navazujícího na IALS (*International Adult Literacy Survey*).

Vybrané výsledky výzkumu SIALS

Jedním z výstupů je konstatování, že neexistuje jednoduchá souvislost mezi funkční gramotností a dosaženým stupněm formálního vzdělání. Ve srovnání s ostatními zeměmi ČR dosáhla nejhorších výsledků v literární gramotnosti, největší handicap byl identifikován v aktivním přístupu k informacím, jejich třídění, zobecňování, kombinování a dalším použití. Nepříznivým faktem bylo i zjištění, že čím bylo vyšší vzdělání respondentů v ČR, tím hůře si vedli ve srovnání s ostatními zeměmi.¹⁴

Důsledky funkční gramotnosti

Silný důraz na funkční gramotnost je odůvodňován požadavkem na rozvoj ekonomik, a dále sociálními a politickými důvody (srov. Rabušicová, 2002). Avšak prokázání vlivu na tyto uvedené oblasti je obtížné, znesnadněné komplexností a provázaností jednotlivých druhů gramotností a rozmanitostí sociálních kontextů. Důsledky nízké funkční gramotnosti se stávají součástí ideologií, například uvádění pro podporu demokratických ideálů či produktivitu ekonomiky, přičemž popsané důsledky nevychází ze zjištěných faktů, ale proklamací a frází (srov. Rabušicová, 2002). Ekonomické chápání významu gramotnosti se zaměřuje na lidské zdroje jako klíčový ekonomický potenciál tržní ekonomiky.

V odlišných oblastech života lidé používají různé typy gramotností, kromě funkční gramotnosti sílí například důraz na informační gramotnost či mediální gramotnost (srov. Dombrovská a kol., 2004). Informační gramotnost je spojována také s proaktivitou při vyhledávání informací a zdůrazňuje hodnocení a pochopení významu a moci informací v současné společnosti, zahrnuje gramotnost funkční a informačně technologickou (srov. Dombrovská a kol., 2004). Důraz na proaktivitu spojuje uvedené vymezení informační gramotnosti s následujícím pojetím ekonomické gramotnosti dle OECD, které podtrhuje motivaci k získávání informací jako nedílnou součást finanční gramotnosti.

3.2 Ekonomická gramotnost

Dle Národní strategie finanční gramotnosti (2010) ekonomická gramotnost zahrnuje kromě finanční gramotnosti navíc např. schopnost zajistit si příjem, zvažovat důsledky osobních rozhodnutí na současný a budoucí příjem, orientaci na trhu pracovních příležitostí, schopnost rozhodovat o výdajích apod.

Vymezení **ekonomické gramotnosti** ve strategických dokumentech v ČR je paralelou s pojetím finanční gramotnosti OECD, avšak v našem pojetí část atributů

¹⁴ PIAAC. PIAAC [online]. Copyright © 2011 ÚIV [cit. 09. 09. 2017]. Dostupné z: <http://www.piaac.cz>.

přisuzovaných finančně gramotnému jedinci pohledem OECD schází. Jedná se zejména **o absenci motivace k získávání informací, sebedůvěru a samostatnost při jejich získávání**. Podrobněji se porovnání pojetí obou gramotností ve strategických dokumentech ČR a OECD věnujeme v podkapitole 3.3.

Na Sympoziu k ekonomické gramotnosti v roce 1999 Federální rezervní banka (FRB, 1999) v Minneapolis představila vymezení zahrnující tyto klíčové body:

- Ekonomická gramotnost je procesem o dvou krocích, který začíná osobními financemi a vede k širším ekonomickým záležitostem, kterým čelí celá společnost.
- Ekonomická gramotnost není jen o tom, jak naučit lidi reagovat na určitá opatření a ideje, ale jak je dát do kontextu a zhodnotit je.

Uvedené vymezení neulpívá při popisu pouze v oblasti pochopení a porozumění makroekonomickým konceptům, ale zaměřuje se na samotného aktéra a jeho schopnost orientovat se v neustále proměňujícím se světě financí a informací. Orton (2007) uvádí, že ekonomická gramotnost se zabývá porozuměním konceptům, jako jsou například produktivita nebo inflace, zatímco finanční gramotnost se soustředí na osobnější otázky a záležitosti (bankovníctví, úvěry nebo investování). Výsledky vzdělávání s tímto pojetím ekonomické gramotnosti dle Ortona (2007) napomáhají k rozvoji občanských dovedností, vytváření racionálních soudů o veřejných politických záležitostech, které mají přesah občanského života dospělého.

3.3 Finanční gramotnost

V roce 2007 zveřejnilo Ministerstvo financí ČR Strategii finančního vzdělávání, jejímž ambiciózním cílem bylo vytvoření uceleného systému finančního vzdělávání pro zvyšování úrovně finanční gramotnosti obyvatel ČR včetně vytvoření koncepce a navazující aktivity Ministerstva financí (MF ČR) a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MF ČR, 2007). V této strategii je definována dvoupilířová struktura finančního vzdělávání: budování finanční gramotnosti na základních a středních školách (1) a další finanční vzdělávání spotřebitelů (2). Finanční gramotnost dospělé populace je dlouhodobě předmětem zájmu více resortů, koordinace spolupráce je nedílnou součástí tohoto dokumentu. Strategie zveřejněná v roce 2007 stanovuje oblasti spolupráce Ministerstva financí ČR s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvem průmyslu a obchodu (dále jen MPO). Tyto resorty považují tematiku finančního vzdělávání a finanční gramotnosti za oblast spadající právě do jejich kompetencí. Strategie finančního vzdělávání (2007) byla v roce 2010 nahrazena Národní strategií finančního vzdělávání. Zvyšování finanční gramotnosti je však součástí široké sféry sociální práce a sociálních služeb spadající do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí.

Národní strategie finanční gramotnosti v České republice (2010)

Tato strategie je jediným dokumentem vymezujícím finanční gramotnost pro dospělou populaci v ČR, z tohoto důvodu je jejím definicím věnována v této práci širší pozornost a to včetně poukázání na vnitřní rozpory v tomto dokumentu.

Dokument obsahuje více definic finanční gramotnosti. První vymezení finanční gramotnosti v Národní strategii finanční gramotnosti (2010): „*Finanční gramotnost jako souhrn potřebných kompetencí*“ je dále podrobněji specifikováno takto: „*Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.*“ (MFCR, 2010, s. 11).

Vztah ekonomické a finanční gramotnosti je vymezen v následujícím způsobem: „*Finanční gramotnost je **specializovanou součástí širší ekonomické gramotnosti**, která navíc zahrnuje např. schopnost zajistit si příjem, zvažovat důsledky osobních rozhodnutí na současný a budoucí příjem, orientaci na trhu pracovních příležitostí, schopnost rozhodovat o výdajích apod.*“ (MFCR, 2010, s. 11).

Druhé vymezení finanční gramotnosti v tomto strategickém dokumentu, které pojímá gramotnost, jako součást klíčových kompetencí je formulováno takto: „*Finanční gramotnost jako součást ekonomické gramotnosti tvoří jednu ze složek tzv. klíčových kompetencí, tedy znalostí, dovedností a hodnotových postojů, které by měl občan mít, aby se dokázal uplatnit v současné společnosti.*“ (MFCR, 2010, s. 12). Gramotnost je vymezena jako souhrn kompetencí a současně jako součást klíčových kompetencí. Otázkou je, zda je finanční gramotnost součástí klíčových kompetencí nebo kompetence zahrnuje?

Klíčové kompetence jsou v andragogice chápány jako „*souhrnné schopnosti a dovednosti, které nejsou nijak vázány na nějaké konkrétní obsahy učiva a dokonce ani nemusí být získávány v průběhu školního vzdělávání.*“ Bartoňková a Šimek (2002) uvádí tyto příklady klíčových kompetencí: komunikativní dovednosti včetně znalosti cizích jazyků (1), personální a interpersonální dovednosti (2), schopnost diferencovat problémy a problémové situace včetně jejich řešení (3), schopnost využívat při řešení problému matematických a formálně logických postupů (4), schopnost práce s informacemi a využívání informačních technologií (5).

Na rozdíl od gramotností, jsou kompetence vymezením specifikující cílovou kategorii vyjádřenou požadovanými výstupy nebo dosaženými úrovněmi, jedná se o soubory požadovaných cílových znalostí, dovedností, postojů (srov. Průcha, Veteška, 2012, s. 144; Průcha 2009). Ve vztahu k základnímu a střednímu školství lze klíčové kompetence charakterizovat i jako takové, které mají mezipředmětový charakter. Na finanční gramotnost dospělých je tedy možné nahlížet jako na soubor různých kompetencí (srov. Průcha, Veteška, 2012).

Nekonzistence vymezení potvrzuje nezbytnost interdisciplinárního, multidisciplinárního a transdisciplinárního přístupu k problematice, kurikulum finančního vzdělávání nelze uspokojivě vymežit v rámci jedné vědní disciplíny, ať již bude touto vědou ekonomie, pedagogika, psychologie, sociologie či andragogika.

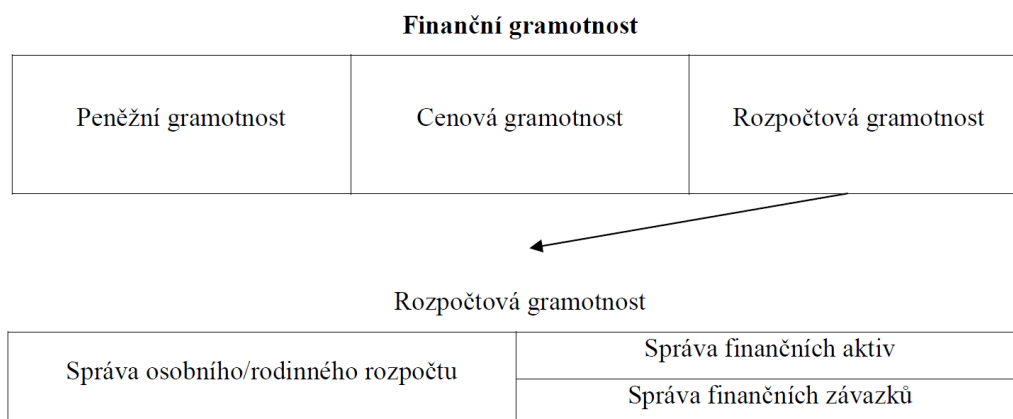
Andragogika v profilaci na vzdělávání dospělých může sehrát klíčovou roli v propojení jednotlivých přístupů tak, aby finanční gramotnost obyvatelstva byla udržována či zvyšována efektivně, tj. bude ovlivňovat nejen znalosti, dovednosti, ale i postoje a hodnoty jednotlivců, ale bude zohledňovat i sociální role a situační kontexty a edukační procesy v rámci informálního učení.

Finanční gramotnost je v české národní strategii chápána jako správa osobních/rodinných financí zahrnující tři složky: **gramotnost peněžní, cenovou a rozpočtovou**. Rozpočtovou gramotnost představují kompetence nezbytné pro správu osobního/rodinného rozpočtu a zahrnuje i schopnost zvládat různé životní situace z finančního hlediska.

Rozpočtová gramotnost zahrnuje dvě složky specializované: správu finančních aktiv (např. vkladů, investic a pojištění) a správu finančních závazků (např. úvěrů nebo leasingu). Cenová gramotnost zahrnuje porozumění „ceně peněz“ včetně vlivu inflace na hodnotu peněz. Peněžní gramotnost zahrnuje kompetence umožňující bezpečné a efektivní nakládání s hotovostními i bezhotovostními penězi.

To předpokládá v obou případech orientaci na trhu různě komplikovaných finančních produktů a služeb, schopnost mezi sebou jednotlivé produkty či služby porovnávat a volit mezi nimi. Členění finanční gramotnosti je graficky znázorněno na obrázku č. 3.

Schéma 2 Finanční gramotnost dle Národní strategie finančního vzdělávání ČR (MF ČR, 2010)



Uvedené vymezení finanční gramotnosti neobsahuje explicitní vymezení gramotnosti k nakládání s digitálními finančními nástroji pro bezpečné využívání rozmanitých elektronických finančních nástrojů (srov. OECD, 2017).

Vymezení finanční a ekonomické gramotnosti dle OECD

V této přehledové studii vycházím z definice finanční gramotnosti vytvořené OECD v podrobném rámci pro studium PISA: „*Finanční gramotnost je souhrn znalostí včetně pochopení finančních konceptů a rizik, dovedností, motivace a sebedůvěry při uplatňování těchto znalostí za účelem vykonávání efektivních rozhodnutí napříč škálou finančních kontextů. Cílem je zlepšení finanční pohody [financial well-being] jak jednotlivců, tak společnosti a usnadnění účasti na ekonomickém životě.*“ (OECD, PISA, 2012, s. 13). A toto vymezení je doplněno o následující upřesnění: „*Finanční gramotnost se zabývá způsobem, jakým jedinci rozumí, řídí a plánují své záležitosti a domácnosti*“. (tamtéž).

Finanční gramotnost je považována za osobní finanční gramotnost a je odlišována od **ekonomické gramotnosti**, která zahrnuje navíc i širší koncepty, jako jsou teorie poptávky a nabídky, tržních struktur a podobně (OECD, PISA, 2012, s. 14). Přehled uvedených pojetí a rozdílů mezi finanční a ekonomickou gramotností rekapituluje následující tabulka:

Tabulka 2 Rekapitulace srovnání vymezení finanční a ekonomické gramotnosti ve strategických dokumentech v ČR a OECD.

	ČR	OECD
Definice finanční gramotnosti (FG)	Soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů; Orientace v tematice peněz a cen; Odpovědná správa rozpočtu; Schopnost akceptovat změny; <i>Cíl finančně gramotného aktéra: Zabezpečení sebe a rodiny.</i>	Souhrn znalostí a dovedností včetně pochopení finančních konceptů a rizik; Motivace a sebedůvěra při uplatňování znalostí v různých kontextech; <i>Cíl finančně gramotného aktéra: Zlepšení finanční pohody jednotlivců i společnosti (1), usnadnění účasti na ekonomickém životě (2).</i>
Definice ekonomické gramotnosti (EG)	<i>Zahrnuje FG a navíc:</i> - schopnost zajistit si příjem; - zvažování důsledků osobních rozhodnutí na současný a budoucí příjem; - orientaci na trhu pracovních příležitostí; - schopnost rozhodovat o výdajích apod.;	<i>Zahrnuje FG a navíc:</i> - porozumění širším ekonomickým konceptům (teorie poptávky a nabídky, tržních struktury apod.).

Uvedený přehled dovoluje s drobným zjednodušením následující vyjádření, že vymezení ekonomické gramotnosti ve strategických dokumentech v ČR se nejvíce blíží vymezení finanční gramotnosti ve výzkumech OECD.

Významný rozdíl mezi výše zmíněným vymezením je důraz OECD (2012, 2015) na následující témata, která české pojetí nezahrnuje a to na: **motivaci k získávání informací** (1), sebedůvěru **při jejich získávání** a zpracování (2), důraz na **osobní finanční well-being**(3).

Definice OECD (2012) imanentně předpokládá důležitost role jednotlivce jakožto ohleduplného a angažovaného člena společnosti. Jednotlivci s vysokou úrovní finanční gramotnosti jsou lépe vybaveni k tomu, aby dělali rozhodnutí, která jim přinesou prospěch a aby také konstruktivně podporovali a kritizovali ekonomický svět, ve kterém žijí.

Informace v oblasti financí jsou v procesu permanentních nikdy nekončících změn. Nejen v oblasti financí není problémem nedostatek informací, ale jejich nepřeborné množství. Za klíčovou dovednost je nutno považovat schopnost nacházet mezi nabízenými zdroji ty, které jsou pro konkrétní životní situaci jednotlivce relevantní a srozumitelné.

Gramotnostní úroveň je individuálně proměnlivá, gramotnostní dovednosti můžeme během života ztrácet, opětovně nabývat a prohlubovat. Na rozdíl od toho jsou

kompetence chápány jako cílový/žádoucí a relativně statický stav, resp. jako specifikace požadované úrovně.

Shrnutí

V této kapitole jsme se zaměřili na vymezení gramotnosti jako stěžejního pojmu této práce z pohledu vzdělávání a učení dospělých a naznačením odlišné optiky klasické ekonomie. Seznámili jsme se s charakteristikami gramotnosti, na kterých se současné přístupy shodují: gramotnost je kontinuum, které je relativní a neustále se proměňuje. Funkční gramotnost je popsána jako soubor dovedností, které jsou nezbytné pro profesní i osobní uplatnění dospělého v současné společnosti, tato gramotnost se v souladu s operacionalizací šetření SIALS člení na literární, dokumentovou a numerickou gramotnost. V části věnované dosavadním vybraným výzkumům finanční gramotnosti se budeme věnovat i reflexi, zda numerická gramotnost součástí výzkumů finanční gramotnosti. Okrajově byly zmíněny i výsledky šetření SIALS a pojetí informační gramotnosti, která funkční gramotnost zahrnuje jako základní stavební prvek. Bylo představeno pojetí finanční a ekonomické gramotnosti ve strategických dokumentech ČR a OECD, včetně komparace obou pojetí s cílem naznačit rozmanitost přístupů k definování těchto gramotností. V rámci analýzy strategických dokumentů vztahujících se k finanční a ekonomické gramotnosti v ČR byly naznačeny vnitřní rozpory těchto strategií. Z uvedených závěrů **vyplývá potřeba zahrnout do rešeršní strategie rovnocenně v kombinaci zvolených hesel ekonomickou i finanční gramotnost**, rozmanitost pojetí těchto dvou gramotností by svým rozsahem vyžadovala samostatnou navazující studii.

Zatímco gramotnost je kontinuum, finanční kompetence vyjadřují žádoucí cílový stav, finančním kompetencím a jednáním se věnujeme podrobněji v následující kapitole.

V následující kapitole se zaměříme na poslední článek kritizovaného kauzálního řetězce finanční vzdělávání – gramotnost – finanční jednání. Kompetence vyjadřující schopnost aplikovat adekvátně výsledky učení jsou představeny společně s různorodostí faktorů, které ovlivňují finanční jednání dospělého aktéra.

4 FINANČNÍ KOMPETENCE A FINANČNÍ JEDNÁNÍ

Finanční kompetence a finanční jednání patří mezi klíčové terminologické kategorie v oblasti výzkumů finanční gramotnosti a v rámci finančního vzdělávání dospělých.

Každé finanční jednání je jedinečně stejně jako situační kontext, ve kterém se jedinec nachází a rozhoduje a využívá své finanční kompetence. Nejprve se zaměřuji na vymezení pojmu kompetence v odborné literatuře, které zdůrazňují kontext kompetencí a naznačují širší pojetí, tedy rozmanitost elementů, které kompetence mohou zahrnovat nebo zahrnují.

4.1 Finanční kompetence

CEDEFOP (2017, s. 47) vymezuje kompetence dvojitým způsobem, jako *schopnost aplikovat adekvátně výsledky učení v definovaném kontextu*, kterým může být vzdělávání či pracovní prostředí (1) či jako *schopnost využívat znalosti, dovednosti a osobní, sociální a (nebo) metodologické schopnosti*, v pracovních či studijních situacích a v rámci profesního či osobního rozvoje. Kompetence nejsou limitovány kognitivními složkami, využívají i tacitní znalosti a zahrnují i interpersonální atributy a etické hodnoty (tamtéž). Výsledky učení (CEDEFOP, 2017) jsou souborem znalostí, dovedností a/nebo kompetencí, kterých má jedinec dosáhnout nebo je schopen je předvést po ukončení vzdělávacího procesu.

Další vymezení zdůrazňuje široké pojetí kompetencí umožňujících plnění sociálních rolí a kompetence definuje jako *„...způsobnost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role “* (Kolář, 2012, s. 64). Široké vymezení pojmu kompetence představuje i Veteška a Tureckiová (2008, s. 26) a popisují kompetence jako *„...specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivce využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj a naplnění jeho životních aspirací...“*.

Kompetence lze chápat také jako soubor způsobů chování, které dospělý ovládá. Tyto způsoby chování využívají a integrují schopnosti, osobnostní rysy či získané vědomosti (srov. Palán, 2002). *„Být kompetentní znamená umět se vyrovnat s kritickými, spletitými a nepřehlednými a nepředvídatelnými situacemi. Proto součástí kompetencí je i ochota přijímat rozhodovací riziko, osobní iniciativa, volní vlastnosti, motivovanost atp.“* (Palán, 2002, s. 99).

Právě důraz na integritu rozhodování řadí pojem „finanční kompetence“ mezi základní v terminologii finančního vzdělávání a to nejen pro oblast vzdělávacích cílů. Za důležitý považují důraz na vyrovnání se s nepředvídatelnými a nepřehlednými situacemi.

Kompetence jsou výbavou jednotlivce, která mu umožňuje reagovat relativně erudovaným a sofistikovaným způsobem v nových situacích, za dosud neznámých podmínek.

Zvládnutí kompetence v požadované míře (kompetentnost jednání) je posuzováno dle úspěšnosti jedince v jednotlivých situacích, včetně úspěšnosti v sociálních rolích (srov. Veteška, Tureckiová, 2008). Kompetentní jednání je výsledkem efektivního využití schopností dospělého, tyto schopnosti představují potenciál jedince k akci.

4.2 Finanční jednání

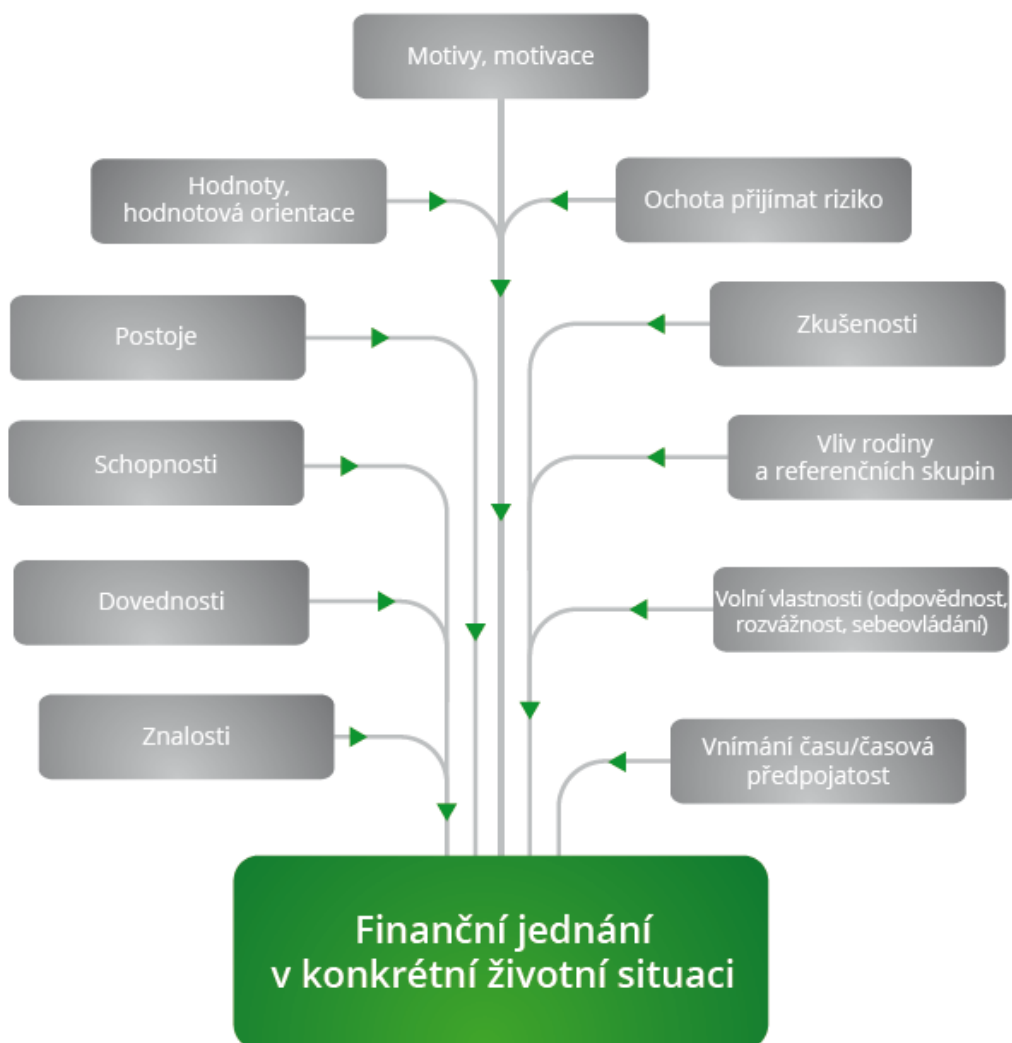
Na tomto místě považuji za důležité odlišit dvě kategorie a to jednání a chování. Pojem finanční jednání lze chápat jako druh chování, přičemž jednání je zpravidla záměrné, zaměřené na cíl, založené na motivaci a směřuje k změně sociální situace (srov. Palán, 2002). V kapitole věnované přehledu závěrů dosavadních výzkumů finanční gramotnosti je finanční jednání jednou z ústředních zkoumaných kategorií. Řada zvolených a zhodnocených výzkumů se věnuje stanovení a měření vlivu jednotlivých determinant finančního jednání (např. Hogarth, Hilgerth, 2002; Gathergood, 2012; Lusardi, Mitchell, 2006; Lusardi, Mitchell, 2009; Howlett, Kees, Kemp, 2008; Murphy, 2013). Mezi tyto determinanty finančního jednání řadí uvedení autoři (kromě základních sociodemografických údajů) nejčastěji finanční znalosti (1), dovednosti (2), schopnosti (3), postoje (4), hodnoty a hodnotovou orientaci (5), motivy a motivaci (6), ochotu přijímat riziko (7), zkušenosti (7), volní vlastnosti (8), s nižší frekvencí je zmíněn i vliv rodiny a referenčních skupin v rámci ekonomické socializace (9), volní vlastnosti (10) a doplňkově i vnímání času se zaměřením na orientaci na budoucnost (10).

Tato podkapitola si neklade za cíl podat vyčerpávající přehled faktorů vlivu na výsledné finanční jednání, je pouze terminologickým ukotvením vybraných kategorií, které se nejčastěji vyskytují v kapitole zahrnující analýzu závěrů dosavadních výzkumů finanční gramotnosti. Přehled těchto kategorií rekapituluje schéma č. 2, které je doplněno rámcovým vymezením jednotlivých faktorů vlivu na finanční jednání dospělého jako jedné z ústředních kategorií finanční gramotnosti.

Podněty k zvažování širokého spektra faktorů vlivu na finanční jednání přináší i závěry studií OECD, ze kterých vyplývá, že **důraz na znalosti a fakta v současných výzkumech je pro měření dosažené úrovně finanční gramotnosti zcela nedostačující** (OECD, 2014). Na konkrétní finanční/ekonomické jednání má vliv i celá řada dalších proměnných, které zatím zůstávají na okraji výzkumného zájmu. K jejich analýze a interpretaci výsledků zjištěných vztahů a souvislostí lze opodstatněně

předpokládat nezbytnost multidisciplinárního, interdisciplinárního¹⁵ a transdisciplinárního přístupu.

Schéma 3 Příklady faktorů vlivu na finanční jednání v konkrétní životní situaci (vlastní zpracování)



¹⁵ Multidisciplinaritu můžeme chápat jako přístup sumarizující poznání více věd o jednom předmětu, nebo jako přístup více věd, které se zaměřují na předmět bádání umístěný v prostoru mezi těmito vědami. Interdisciplinarita naproti tomu předpokládá srovnání vnitřních a vnějších souvislostí včetně ekonomického kontextu finančního jednání dospělého (srov. Bartoňková, 2006). Transdisciplinarita, jak Bartoňková výstižně uvádí, zahrnuje „...přesahování, překročení, směřování z jedné strany na druhou, z jedné oblasti do druhé; pronikání něčím; či přetvoření, přepracování, přeměnu. Transdisciplinarita je konstitucí nové disciplíny na ploše, kde se jednotlivé a již rozpracované vědní disciplíny překrývají a na tomto základě vyrůstá nová věda.“ (Bartoňková, 2006, s. 91).

Znalosti

V angličtině mnohoznačný pojem *knowledge*¹⁶ označuje kromě znalostí, i vědomosti, či vědění, v této práci je výraz *knowledge* překládán nejčastěji jako znalosti a vědomosti¹⁷. Z pohledu psychologie lze získávání znalostí chápat jako „závislé na intelektových možnostech jedince, na jeho osobnosti a na metodách, které používá...Každá znalost je relativní a stejný předmět se může jevit rozdílně dvěma pozorovatelům, kteří k němu budou přistupovat rozdílnými metodami“.(Sillamy, 2001, s. 242). Jedním z pojetí v andragogice je vnímání znalostí jako synonyma pojmu vědomosti, Palán (2002, s. 247) popisuje znalosti jako „souhrn osvojených teoretických poznatků, představ, pojmů, komplexních poznatkových struktur, které jsou výsledkem vnímání, poznání, myšlení, fantazie, zapamatování, praktického experimentování a zkušeností.“ Další pojetí znalostí zdůrazňuje kromě osvojených teoretických poznatků i praktické poznatky o světě, sobě a druhých (srov. Kolář a kol., 2012).

Znalosti se nachází i v centru zájmu pedagogiky, kurikulární reforma přispěla k revizi souboru požadovaných znalostí odvozením od výsledných požadovaných kompetencí (stanovením výsledků učení) a to i v oblasti finanční/ekonomické gramotnosti.

Stejně jako ostatní faktory i znalosti jsou získávány v konkrétním sociálním kontextu, v rámci měření finanční gramotnosti se nejčastěji objevují znalostní testy, jejichž zaměření se liší dle zvolené operacionalizace, ale i dle kulturně-politicko-ekonomických souvislostí.

Dovednosti

Dovednosti [*Skills*] vyjadřují učením získané dispozice (pohotovost) k vykonávání určitých činností a jsou do jisté míry podmíněny vrozenými předpoklady. Ve finančním vzdělávání se setkáváme především se zájmem o kognitivní dovednosti, které vyjadřují schopnost pracovat s informacemi (srov. Kolář, 2012; Průcha, Veteška, 2012).

Mezi badatelskými otázkami ve výzkumech finanční gramotnosti se nezdá objevují i ty, které chtějí nalézt souvislosti mezi znalostmi a dovednostmi a jejich případnou podmíněnost.

Národní strategie finančního vzdělávání (2010) v ČR usiluje o tvorbu standardů finančního vzdělávání o specifikaci výčtu kompetencí považovaných za finančně odpovědné, které zahrnují i dovednosti, avšak standardy jsou vztaženy na oblast počátečního vzdělávání.

¹⁶ Překlad pojmu *knowledge* dle zdroje: *Velký anglicko-český a česko-anglický slovník: 85 000 hesel*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 9788025125939.

¹⁷ Podrobnější informace k zvoleným překladům u vybraných termínů zahrnuje tabulka č. 1, která je součástí příloh této práce.

Schopnosti

Schopnosti [*Ability, Capability*]¹⁸ jsou předpokladem k úspěšnému vykonávání konkrétních činností, bývají spojovány s vlohami, které jsou „pouze“ vrozeným předpokladem k rozvinutí a získání schopností. V rámci celoživotního učení sehrávají významnou roli schopnosti získané v rodině jako součást kulturního kapitálu.

Schopnosti na rozdíl od kompetencí nemusí být spojené s konkrétním kontextem či situací (srov. Veteška, Tureckiová, 2008). Stejně jako znalosti a dovednosti nestojí však schopnosti izolovaně při rozhodování jedince ve světě financí, za zvláště významnou je považována schopnost učit se novým věcem.

Finanční schopnosti získávané v rámci socializace a individualizace v rodině díky jejímu kulturnímu kapitálu představují zajímavý výzkumný prostor, který je však prozatím výzkumy nedotčen.

Postoje

V průběhu sociálních interakcí se člověk vlivem sociální zkušenosti naučí jednat relativně stabilně a dochází tak k utváření postojů [*Attitude*] vyjadřující osobnost jako celek (srov. Řezáč, 1998). Postoje se utváří v průběhu enkulturace a socializace, spoluutváří je zkušenosti a vztah k hodnotám, jsou však ovlivněny i genetickými predispozicemi (srov. Palán, 2002). Strukturovanost postoje se odráží ve třech složkách, které postoje zahrnují: poznávací (1), citovou (2), volní (3), tyto složky vystupují jako celek v závislosti na typu osobnosti a situačním kontextu, poměry zastoupení jednotlivých složek se proměňují (srov. Řezáč, 1998). Dynamika proměn zastoupení jednotlivých složek se odráží ve stabilitě, intenzitě vyjadřované zaujatosti, hloubce vyjadřující provázanost se složkami osobnosti či jeho polaritě postoje vyjadřující příklon k pozitivnímu, zápornému či neutrálnímu pólu (srov. Řezáč, 1998). Z hlediska subjektivní významnosti postoje pro dospělého člení Nakonečný (1998) postoje na okrajové a centrální, které mají integrativní funkci pro osobnost dospělého. Důležitou roli ve finančním vzdělávání hraje postoj k penězům. Peníze vedou k neosobnosti veškeré ekonomické činnosti, na druhé straně umožňují individualizaci a nezávislost dospělého. Zdánlivou protichůdnost těchto směrů popisuje Simmel (1997, s. 13) takto: „*Oba směry se zakládají na peněžním hospodářství, jež na jedné straně umožňuje zcela všeobecný, všude stejnoměrně působící zájem, poskytuje prostředek ke vzájemnému spojení a dorozumění, a na druhé straně dovoluje osobnosti maximálně vystupňovanou míru rezervovanosti, individualizace a svobody.*“

¹⁸ Překlad pojmu dle zdroje: *Velký anglicko-český a česko-anglický slovník: 85 000 hesel*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 9788025125939.

Kromě postoje k penězům patří do ohniska zájmu finančního vzdělávání i postoj k investování, vytváření rezerv a konzumu jako životnímu stylu. Behaviorální ekonomie se této kategorii věnuje s ambicemi rozpoznat vzorce spotřebitelského jednání, které postoje významně ovlivňují.

Jak již bylo zmíněno, postoje nejsou statickou kategorií, jejich ovlivňování však patří na poli vzdělávání dospělých spíše do oblasti přání vzdělavatelů.

Hodnoty, hodnotová orientace

Hodnoty [*Value, Value orientation*] jsou svým charakterem interdisciplinární kategorií. V ekonomii je pojem hodnota vymezen nejčastěji jako tržní hodnota, která měří hodnotu daného statku při jeho nejlepším způsobu užití. Využití těchto statků provází tzv. paradox hodnoty „...spočívající v tom, že mnohé životně nezbytné statky (např. voda) mají nízkou tržní hodnotu, zatímco mnohé luxusní statky (např. diamanty), které mají nízkou užitnou hodnotu, mají vysokou tržní cenu (Samuelson, Nordhaus, 1995, s. 495, 976).¹⁹

V andragogice lze sledovat příklon k psychologickému vnímání hodnot jako uznávané vlastnosti či kvality, kterou přisuzujeme objektům, jevům, událostem. Sdílení hodnot je typické pro jednotlivce stejně jako pro skupiny a společnost, významný je i jejich mezigenerační přenos. V ohnisku zájmu jsou zejména hodnoty přisuzované vzdělávání a to jakékoliv jeho podobě v rámci procesu celoživotního učení a hodnoty vztahující se k práci jako jednomu z možných zdrojů finančního zajištění (srov. Průcha, Veteška, 2012). V odborné literatuře se můžeme setkat s různými pokusy hodnoty kategorizovat a třídit. Hodnotový žebříček má každý jedinec, přičemž není rozhodující, zda si preferenci hodnot uvědomuje nebo jedná spíše intuitivně.

Hodnotový systém by měl dle Průchy (2009) z psychologického pohledu odpovídat těmto požadavkům:

- Vnitřní konzistence hodnot s celou osobností a soulad s dalšími osobnostními charakteristikami.
- Je realistický, do jisté míry i dynamický.
- Měl by přinášet uspokojení jednotlivci, který se jím řídí.

Vznik a proměny hodnotových orientací ovlivňují v současnosti i sociální sítě a nové technologie, tyto souvislosti s důrazem na hodnoty blízké finančnímu vzdělávání zůstávají výzkumy zatím nedotčeny, i když potřebu modifikovat kurikulum finančního

¹⁹ Vysvětlení paradoxu hodnoty tkví v tom, že cena statku neodráží celkový užitek statku, ale jeho mezní užitek. „Slovo „mezní“ je v ekonomii všeobecně používáno ve významu *dodatečný nebo navíc*“ (Samuelson, Nordhaus, 1995, s. 130). Například mezní sklon ke spotřebě je chápán jako *dodatečná částka peněz, které vynaložíme na spotřebu, pokud obdržíme dodatečnou korunu v příjmu. Ekonomie využívá řadu ukazatelů, které z mezní hodnoty vychází (mezní příjem, mezní produkt, mezní náklady, mezní přínosy atp.).*

vzdělávání o digitální elektronické nástroje zdůrazňuje ve svých analýzách například OECD (2017b).

Motivy

Vnější motivace není pro vzdělávání a učení dospělých příliš zajímavou kategorií, daleko širší pozornost je věnována motivaci vnitřní. V kontextu ekonomického jednání jsou důležitou kategorií potřeby, které jsou východiskem pro motivy. Motivy [*Motives*] pak vyjadřují konkrétní manifestaci potřeb (Nakonečný, 1998). Vnitřní faktory procesu motivace vyvolávají podněcující aktivity určitého zaměření či obsahu, jde zejména o již zmíněné potřeby a dále o zájmy, hodnotové orientace, aspirace či postoje (srov. Kolář, 2012). Motivaci lze popsat jako dynamický intrapsychický proces, v němž vzájemné vztahy podnětů subjektu a prostředí vytvářejí napětí a „...jsou *hybnými silami, které podmiňují a lidské jednání v určité situaci.*“ (Palán, 2002, s. 125).

Porozumění výslednému ekonomickému jednání do jisté míry komplikuje jedna z charakteristik motivu a to, že „*stejně motivy se mohou projevovat různými způsoby chování*“ (Nakonečný, 1998, s. 132). Zároveň platí, že totéž chování může odrážet různé motivy, motivy se také často projevují ve skryté formě, která může a nemusí být jedincem reflektována.

Ekonomie (na rozdíl od andragogiky) popisuje motivaci jedince jako nekomplikovanou jednoznačnou kategorii, **homo oeconomicus se řídí výlučně svými vlastními zájmy** (srov. Morawski, 2005), přičemž je přijímán apriori předpoklad, že tyto zájmy si jedinec uvědomuje a je schopen je tedy i reflektovat.

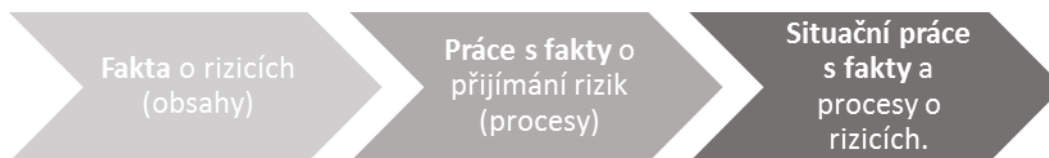
Z pohledu finančního vzdělávání a učení dospělých je zajímavou kategorií zejména **motivace ve vzdělávání**, přičemž častou motivací pro učení dospělých je potřeba řešit určité problémy (srov. Palán, 2002). Motivace ve finančním vzdělávání není předmětem zájmu behaviorální ekonomie, ani ekonomické sociologie či sociologie spotřeby (srov. Morawski, 2005), čemuž odpovídá i absence výzkumů zaměřených na vztahy těchto proměnných. Za opomíjenou kategorii v ekonomii či behaviorální ekonomii lze považovat i analýzu vzdělávacích potřeb, která může zmapovat kromě vstupních znalostí i problémy, které chce budoucí účastník vzdělávání řešit, a mohou být tedy motivem ke vzdělávání.

Ochota přijímat riziko

Ochota přijímat riziko je často zkoumanou proměnnou ve výzkumech finanční gramotnosti zaměřených úzce na mapování investičních strategií spotřebitelů. Tato ochota přijímat riziko souvisí úzce se sebedůvěrou k řešení finančních otázek, která je například ve výzkumu PISA 2015 (OECD, 2012) v rámci operacionalizace zařazena mezi nekognitivní faktory finanční gramotnosti. Rámec testování finanční gramotnosti

PISA se zaměřuje na kognitivní i nekognitivní faktory finanční gramotnosti, logika operacionalizace je aplikována na popis rizik v následujícím obrázku.

Obrázek 3 Kognitivní faktory finanční gramotnosti v rámci šetření PISA u tématu rizika. (vlastní zpracování, OECD, 2012)



Ochota přijímání rizik je součástí i pravidelných šetření MF ČR věnovaných finanční gramotnosti dospělé české populace. V roce 2015 uvedlo 86 % osob, že dává přednost málo rizikovému spoření, přičemž pro 52 % respondentů byl důležitý co nejvyšší výnos spoření (srov. MF ČR, 2016).²⁰

Zkušenosti

Z výzkumu finanční gramotnosti dospělé populace v ČR roce 2015 vyplynulo, že finanční znalosti souvisí s výší příjmu: čím vyšší příjem, tím vyšší znalost. Jedno z možných vysvětlení je, že vyšší příjmy umožňují získávat širší a rozmanitější portfolio zkušeností s finančními produkty a službami.

Kategorie zkušeností je zajímavá pro andragogiku ve vztahu k projektování finančního vzdělávání dospělých založeného na každodenních pracovních a jiných činnostech.

Zkušenostní učení sehrává významnou roli ve vytváření vědění a znalostí či postojů dospělého, zkušenostní učení je významnou částí tzv. informálního učení. Teorie zkušenostního učení popisují cyklus učení těmito stádii: konkrétní zkušenost, pozorování a reflexe, zobecňování a ověřování závěrů v nových situacích (srov. Palán, 2002), každodenní zkušenosti je považovány za vydatný zdroj poznání.

Respondenti nejaktuálnějšího výzkumu finanční gramotnosti v ČR (OECD/INFE, 2016) uvedli, že nejvíce byla jejich rozhodnutí o finančních produktech ovlivněna kromě informací na pobočce právě informacemi od přátel a blízkých osob, které nepracují ve finanční sféře. Je otázkou, do jaké míry je informace od přátel a blízkých osob vystavěna na jejich osobních zkušenostech, toto téma patří jistě mezi výzvy pro výzkumné aktivity v této oblasti.

²⁰ Při požadovaném vyšším výnosu je investor nucen vždy podstupovat větší rizika, která ale mohou být spojena s vyššími výnosy. Neochota přijímat riziko u investic u dospělé české populace tak významně redukuje počet vhodných investičních nástrojů, za finanční produkty s nízkým rizikem pro investora jsou považovány např. pokladniční poukázky, státní dluhopisy či otevřené podílové fondy peněžního trhu.

Vliv rodiny a referenčních skupin

Rodina je základní sociální institucí, kde se nejčastěji odehrává první socializace²¹. Tento proces *vrůstání do konkrétního kulturního prostředí zahrnuje nejen osvojování kulturních způsobů chování, ale i cítění a interpretace skutečnosti, pro danou kulturu charakteristický způsob vnímání, myšlení a jednání* (srov. Nakonečný, 1998). Kromě rodiny sehrává svou roli v socializaci i škola, referenční skupiny a masmédiá včetně sociálních sítí. Součástí socializace je i přijímání způsobu nakládání s finančními nástroji, vztah k penězům, dluhům a hospodaření s financemi, behaviorální ekonomové ji označují za **ekonomickou socializaci** [*Consumer Economic Socialization*]. Procesy učení se finančním znalostem a dovednostem v průběhu socializace jsou však zatím mimo centrum zájmu výzkumných studií.

Referenční skupiny poskytují úhel pohledu na sociální realitu a tvoří současně model, s nímž se jedinec porovnává, hodnotí sám sebe a své životní postavení (srov. Berger, 2007). Každý jedinec v sobě nese touhu sounáležitosti, kterou vztah k referenční skupině může do jisté míry naplňovat. Keller výstižně definuje referenční skupinu jako takovou, *„...jejíž hodnoty určitý člověk uznává bez ohledu na to, zda do ní patří, či ne. Tento člověk se snaží jednat, jako kdyby členem skupiny byl, její hodnoty tvoří základní rámec pro jeho sebehodnocení.“* (Keller, 1997, s. 97). Zvláštní význam je referenčním skupinám přisuzován ve společnostech s vysokou sociální mobilitou, vztah k referenční skupině může usnadňovat přechod mezi sociálními vrstvami při posunu v kariéře, který lze spojovat se změnou socio-ekonomického statusu. Vliv referenčních skupin je jedním z důležitých činitelů socializace (a zřejmě i té ekonomické). Mezi tyto referenční skupiny lze řadit i vliv vrstevníků či příslušníků určitých subkultur, orientaci jedince na referenční skupinu se projevuje přijímanými vzorci chování referenční skupiny včetně finančního jednání.

Volní vlastnosti

Výsledné ekonomické jednání charakterizují i různé volní vlastnosti, mezi které lze zařadit vytrvalost, ráznost, smysl pro odpovědnost, rozvážnost, sebeovládání, zásadovost aj. Zatímco volní akt je považován za jednotný celek, u různých osob vykazuje různé vlastnosti, které nelze vždy snadno odlišit od znaků temperamentu. Psychologický význam dostávají volní vlastnosti dle Nakonečného (1998) ve spojení s motivy a postoji. Ve výzkumu se sféře vlivu volních vlastností na ekonomické a finanční jednání věnuje zcela okrajově, ale přece, například výzkum PISA (2012).

²¹ Mimo rodinu se první socializace odehrává například v dětských domovech. Ve školním roce 2015/2016 dle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bylo v dětských domovech v ČR umístěno více než 4 tis. dětí starších 3 let. Za posledních deset let lze sledovat sestupný trend v počtu dětí umístěných do dětských domovů a to z počtu více než 4800 dětí ve školním roce 2005/2006 na 4260 v roce 2015/2016 (MŠMT, 2017). Finančním vzděláváním dětí z dětských domovů se v ČR zabývá například Yourchance, o.p.s.

V rámci šetření PISA 2012 jsou součástí operacionalizace nekognitivní faktory finanční gramotnosti zahrnující i osobní postoj k finančním otázkám a sebedůvěru při jejich řešení a tendence k impulzivnímu jednání (OECD, 2012).

Vnímání času

Možnost aplikovat vnímání času do oblasti finanční gramotnosti naznačuje ve svých studiích americký psycholog Philip G. Zimbardo, který zkoumá tzv. časovou perspektivu a její propojení s kognitivními, motivačními, emocionálními a sociálními vlastnostmi (srov. Zimbardo, Boyd, 2015). Většina lidí se dle Zimbarda a Boyda upíná výhradně na jeden časový rámec (tzv. časová předpojatost) a ostatní opomíjí, což negativně ovlivňuje naše chování a myšlení. Pavelková (2010) považuje časovou dimenzi za důležitou charakteristiku lidského chování, které vychází z minulé zkušenosti a směřuje do budoucnosti. V kapitole věnované analýze dosavadních výzkumů se vnímání času objevuje v podobě zkoumání orientace na budoucnost (Howlett a kol., 2008; Murphy, 2013). Podrobněji se vnímání času věnuje pátá kapitola.

V této podkapitole jsem popsala část portfolia proměnných, se kterými se budeme nejčastěji setkávat v závěrech současných výzkumů. Uvedené schéma naznačuje možnosti a potřebu multidisciplinárního, interdisciplinárního a transdisciplinárního přístupu k této tematice. Ekonomická a finanční gramotnost, kompetence a jednání dospělých (a v neposlední řadě i ekonomická socializace) se nachází na pomezí zájmu více vědních oborů: behaviorální ekonomie, psychologie, sociologie a v neposlední řadě i andragogiky profilované na oblast vzdělávání dospělých.

4.3 Racionalita finančního jednání

K dosažení cíle této přehledové studie zahrnující ambici kriticky zhodnotit závěry vybraných dosavadních výzkumů finanční gramotnosti, považuji za podstatné právě na tomto místě představit, popsat a charakterizovat různorodost pojetí aktéra a interpretací racionality jeho jednání optikou vybraných vědeckých disciplín. Výběr představených pojetí na racionalitu finančního jednání dospělého je zcela záměrně zúžen na ekonomii, sociologii a ekonomickou sociologii, které se nejčastěji vyskytují v analyzovaných výzkumech a šetřeních finanční gramotnosti v šesté kapitole této přehledové studie.

Hlavní proud ekonomických zkoumání považuje jedince za **homo oeconomicus** (Morawski, 2005), jehož cílem jednání je dosahování vlastních zájmů. Kritéria, která homo oeconomicus uplatňuje, mají utilitární povahu, zvažují možné zisky a ztráty. Aktér je v klasické ekonomii silně zaměřen na efektivnost svého jednání, jedná s chladným kalkulem. Klasická a neoklasická ekonomie vnímá jedince jako

spotřebitele, hráče na trhu v roli prodávajícího nebo kupujícího, který disponuje dostatkem informací nezbytným ke směně. Tento dostatek informací spotřebitel má i v tom případě, pokud nemá s dalšími jednajícími utvořené vztahy.²²

Naproti tomu **homo sociologicus** (Morawski, 2005) nejedná čistě racionálně, ale reflektuje svoje ukotvení ve společnosti či sociální skupině. Mezi využívané sociologické perspektivy patří pohled na osobní interakce, skupiny, sociální instituce, sociální kontrolu, v posledních studiích je kladen důraz i na sociální sítě a kulturní kontext.

Ekonomická sociologie považuje obě koncepce člověka za krajní varianty a přichází s konceptem vlastním, který propojuje obě koncepce člověka a oba pohledy na jeho ekonomického jednání. Tento **člověk společensko-ekonomický** se vyznačuje zejména tím, že je silně zakotven v institucionálních pravidlech a vzorcích, které se mohou vztahovat k rodině, škole, životu v komunitě. Jeho volba je zcela individuální, je výsledkem množství a kvality relevantních informací, které jsou podporovány jeho aspiracemi. Morawski (2005) považuje ekonomickou sociologii za hraniční vědní disciplínu překonávající vzájemnou izolaci dvou vědních oborů: sociologie a ekonomie, ekonomickou sociologii označuje za disciplínu, která analyzuje ekonomické jevy s využitím sociologických analýz.²³

Uvedené přístupy k pojetí racionality aktéra ve vybraných vědních disciplínách rekapituluje a upřesňuje Tabulka č. 3.

²² Ilustrativním příkladem nezahrnování širšího kontextu v ekonomických teoriích je přístup, který je nazýván *ceteris paribus* (za jinak stejných podmínek). Při popisu tržních mechanismů klasická ekonomie předpokládá ideální stav, že se žádné další faktory na finanční jednání dospělého nemění. (Samuelson, Nordhaus, 1995)

²³ Mezi obdobné hraniční vědní disciplíny patří i sociologie peněz a dluhů, sociologie spotřeby, sociologie reklamy, které do uvedeného srovnání nejsou záměně zařazeny s ohledem na zvolený cíl přehledové studie.

Tabulka 3 Přehled pojetí definování aktéra a jeho racionality jednání v sociologii, ekonomii a ekonomické sociologii.

(vlastní zpracování dle Morawski, 2005)

	Pohled sociologie	Pohled ekonomie	Pohled ekonomické sociologie
Definování aktéra	Aktér je ovlivněn skupinovými normami a hodnotami, je zakotvený ve skupině, společnosti, kterou zároveň spoluutváří.	Aktér sleduje výhradně vlastní zájmy, dokáže chladně kalkulovat a zaměřit se výhradně na maximalizaci zisků.	Kalkulující jedinec je zakotven ve společensko-kulturním kontextu, ovlivňuje ho zvyky, obyčeje stejně jako ekonomický kalkul.
Racionalita jednání	Racionalita jednání je vázána na hodnoty příznivě ovlivňující společnou identitu jedince i sociální skupiny. Ekonomické jednání je formou společenského jednání, není nezbytně ekonomicky efektivní.	Ekonomické jednání je výsledkem svobodné vůle jednotlivce, který usiluje o konkurenční převahu na trhu. Omezení jednání vyplývají z kapitálových zdrojů. Racionální jednání je vedené vlastním zájmem, takové jednání však může přispívat k zvětšování prospěchu celku.	Ekonomické jednání je výslednicí mnoha proměnných, rozhodnutí nemohou být racionální, ale pouze optimální. Aktér je zakotven v institucionálních pravidlech a vzorcích, v jednání se odráží aspirace, kognitivní interpretace prostředí založené na vlastních zkušenostech, a doplňkově i ekonomický kalkul.
Společnost a ekonomika	Ekonomika je jen částí společnosti, ekonomické jednání je součástí sociálního jednání. Předvídání se týká úzké oblasti např. volebních preferencí.	Společnost je v hlavním proudu současné ekonomické teorie odvozena od trhu, tržní ekonomiky. Společenský systém (stejně jako politický) jsou v relativní autonomii vůči trhu.	Nezávislost ekonomiky na společnosti je jen částečná, obě jsou navzájem provázány. Ekonomika je úzce provázána s trhem a státem.

Naznačili jsme odlišnosti pojetí aktéra a interpretací racionality jeho jednání pohledem zvolených vědních disciplín. Správně popsany kauzální výklad konkrétního jednání předpokládá, že „vnější průběh a motiv jsou poznány správně a zároveň ve své souvislosti s porozuměním smyslu“ (Weber, Havelka, 1998, s. 144), toto vymezení předpokládá poznatelnost faktorů, které finanční jednání ovlivňují. Rozmanitost přístupů k porozumění smyslu jednání doplňujeme kategoriemi (nejen) sociálního jednání Maxe Webera, který popisuje kategorii účelově - racionálního jednání jako takovou, která je formována „...prostřednictvím očekávání určitého chování předmětů vnějšího světa a jiných lidí, a to za využití těchto očekávání jako podmínek nebo jako

prostředků pro vlastní racionální účely, které zamýšlíme a rozvažujeme s ohledem na úspěch" (Weber, Havelka, 1998, s. 156). Vlastní hodnotu určitého jednání nezávislého na úspěchu popisuje Max Weber jako *hodnotově racionální*, aktuální afekty a citové stavy převažují v *afektivním typu* jednání a *tradiční jednání* se konstituuje prostřednictvím zažitých návyků (srov. Weber, Havelka, 1998). Racionalitu finančního jednání dospělého nelze tedy pro potřeby finančního vzdělávání a učení chápat pouze optikou ekonomie.

Různorodost pohledů na kauzalitu jednání dospělého aktéra vyvolává otázku, zda a nakolik některý z nich vystihuje pojetí dospělého aktéra v andragogice. Z výše uvedených se asi nejvíce přibližuje pojetí společensko – ekonomického jedince, který je zakotven v sociálních institucích (rodina, práce, vzdělávání) a ve středu zájmu tedy leží procesy vyrovnávání se s těmito institucemi. Mikroekonomické a makroekonomické hledisko typické pro homo oeconomicus je nahrazeno porozuměním makrosociálním souvislostem a mikrosociálním důsledkům.

Na katedře sociologie a andragogiky v Olomouci vzniklo integrální pojetí andragogiky, které stojí na rozhraní sociologie, pedagogiky, psychologie (Šimek, 1995). Člověk je v pojetí integrální andragogiky zejména sociálním aktérem, který různými způsoby a postupy nakládá se svým lidským kapitálem, a to včetně kapitálu ekonomického. Integrální andragogiku popisuje Šimek (1995, s. 98) jako aplikovanou vědu o „orientaci člověka v kritických uzlech (nebo při problémovém průběhu) jeho životní dráhy". **Kritické uzly a problémový průběh životní dráhy** mohou být úzce svázány s finančními obtížemi, které mohou být na straně příčin i důsledků. Ekonomická, resp. finanční gramotnost může sehrávat v orientaci sociálního aktéra významnou roli, avšak v integrální andragogice stojí spíše na okraji zájmu. Společnou terminologickou kategorií ekonomické sociologie a integrální andragogiky je jistě i socializace, která je procesem přejímání a učení se vzorcům chování, avšak nikoliv v socioekonomickém vzduchoprázdnu.

Zájem o poznávání a výzkum těchto procesů přejímání hodnot a porozumění *ekonomicky neracionálnímu jednání* při posuzování a rozhodování za nejistých životních podmínek má ekonomická sociologie společný i s behaviorální ekonomii. Ve finančním vzdělávání a učení dospělých může kategorie *porozumění ekonomicky neracionálnímu jednání* přinášet inovativní přístupy ke tvorbě kurikula vzdělávacích programů.

Výzkum formování hodnot je považován za významný (srov. Schuchardt, J. a kol, 2009) pro porozumění finančnímu jednání, které je výsledkem i neuvědomovaných hodnot a celkového emočního nastavení. Před porozuměním finančnímu jednání pouze optikou kauzality (například: vzdělávání – gramotnost – jednání) varuje i Houdek a kol. (2017), kteří popisují *iluzi kauzality* a nadměrnou důvěru dospělého ve schopnost

predikce náhodných událostí a na základě závěrů vybraných výzkumů zdůrazňují, že *lidé trpí systematickými chybami ve svém uvažování a rozhodování* a na příkladu nakupování uvádí, že dospělí při rozhodování podléhají iracionálním zkratkám.

4.4 Zadlužení a předlužení v rovině příčin a důsledků finančního jednání

Tato podkapitola nebude popisovat teoretická východiska, ani kompletně mapovat rozsah problému předlužení v České republice, zaměříme se na základní vymezení fenoménů předlužení a zadlužení včetně statistických údajů ilustrující aktuální situaci v ČR. Kategorie předlužení a zadlužení jsou zahrnuty do výzkumů finanční gramotnosti, kterým se podrobně věnuje kapitola o současných výzkumech a dosavadním řešení problému. Zadlužení a předlužení mohou být součástí příčin i důsledků finančního jednání v konkrétních životních situacích, které kromě sociální dimenze zahrnují i finanční/ekonomický kontext. Předlužení může být významnou okolností (příčinou i důsledkem) v uzlových bodech životní dráhy, doprovázení těmito uzlovými body, jak jsme ji uvedli, je jednou z ambicí integrální andragogiky (srov. Šimek, 1995).

Zadlužení je běžným projevem ekonomických aktivit jednotlivce a domácností, tento stav je charakteristický takovou mírou dluhu, kterou je schopna daná osoba/rodina splácet, aniž by tím bylo ohroženo naplnění základních existenčních potřeb. Rozhodování rodiny o koupi domu prostřednictvím hypotéky nemůže být a priori označeno za předlužení, tj. nikoliv výše finančního závazku, ale schopnost mu dostát a připravenost na rizika ohrožující splnění tohoto závazku jej mohou ve většině případů řadit mezi tzv. zdravé zadlužení. *Zdravé zadlužení* splňuje mimo jiné pravidlo, že délka funkční životnosti dané věci je delší, než doba splácení, s čímž při koupi nemovitosti lze souhlasit, avšak například u nákupu adrenalinového zážitku bude toto posouzení vysoce subjektivní.

Předlužení je naopak stavem, kdy výše dluhu dlouhodobě převyšuje výši příjmů a schopnost splácet. Negativní sociální rozměr předlužení je spojen s omezeními naplňovat své základní existenční potřeby, předlužení lze považovat za patologický stav. Mezi příčinami předlužení v sociálně vyloučených lokalitách uvádí Lovriš (2008) například nízký důraz na vzdělání, nízkou úroveň finanční gramotnosti, mezi důsledky

popisuje rizikový životní styl a negativní postoj ke vzdělávání dětí.²⁴ Mezi příklady následků předlužení lze řadit (Lovritš, 2008): bezmocnost, apatii, frustraci (1); negativní postoj ke vzdělávání dětí, urychlení vstupu dětí na trh práce (2); snížený důraz na sociální hodnoty většinové společnosti (3); rizikový životní styl (4); růst nelegální práce (5) atd.

Mezi příčinami předlužení je uváděn i trestný čin lichvy dle § 218 Zákona č. 40/2009 Sb. Občanský zákoník (Zákon č. 89/2012 Sb.) zahrnuje vymezení lichvy, resp. lichevní smlouvy, která v § 1796 říká, že *neplatná je smlouva, při jejímž uzavírání někdo zneužije tísně, nezkušenosti, rozumové slabosti, rozrušení nebo lehkomyšlnosti druhé strany a dá sobě nebo jinému slíbit či poskytnout plnění, jehož majetková hodnota je k vzájemnému plnění v hrubém nepoměru*. Problematické se v praxi ukazuje právě to, že posouzení hrubého nepoměru je ponecháno na rozhodnutí soudů. Příklad takového judikátu soudu zahrnující definování „hrubého nepoměru“ je rozhodnutí R 52/2005[5]²⁵, ve kterém se konstatuje, že při poskytování úvěrů a půjček existuje z hlediska požadovaných úroků určitá hranice, která odděluje standardní podnikatelskou činnost provozovanou v souladu s právním řádem a lichvu. Uvedené rozhodnutí uvádí, že poskytnutí půjčky peněz s úrokem dosahujícím 70 % a více za rok, pak takový hrubý nepoměr zakládá. Dle nejaktuálnějších dostupných statistik Ministerstva spravedlnosti ČR za rok 2016 byl počet oznámených trestných činů lichvy pouze 23, obžalováno bylo 14 osob.²⁶ Zkušenosti poraden pro dlužníky však naznačují, že je problém lichvy masivnější, než statistiky uvádí.

Právní problematika lichvy a rozbor judikátů je téma na samostatnou práci, nicméně pro vzdělávání a učení dospělých (a šířeji i v oblasti péče o dospělého) je významná skutečnost, že lichva nezřídka ohrožuje primární potřeby bezpečí a mnohdy i uspokojení základních fyziologických potřeb dospělého aktéra.

²⁴ Detailní schéma příčin a důsledků předlužení v sociálně vyloučených lokalitách v Jihomoravském kraji vycházející ze zkušeností společnosti IQ Roma servis je uvedeno v Příloze č. 2 této práce.

²⁵ R52/2005 [5]. Profiprávo.cz [online]. Copyright © 2005 [cit. 2017 -09-21]. Dostupné z: http://profipravo.cz/index.php?page=article&id_category=9&id_article=218986&csum=1b98c557

²⁶ Ministerstvo spravedlnosti ČR. [infodata] - Statistické ročenky. [online]. [cit. 2017 -09-21]. Dostupné z: <http://cslav.justice.cz/InfoData/statisticke-rocenky.html>

Kromě uvedeného popisu fenoménu lichvy doplňujeme charakteristiku stávajícího stavu předlužení následujícími statistikami. Závěry šetření zaměřeného na *životní podmínky české populace*, které zrealizoval Český statistický úřad v roce 2016²⁷, přinesly následující zjištění.

Průměrné čisté příjmy domácností v roce 2016 meziročně vzrostly na 164,9 tis. Kč, nárůst činil 4,6 %. Reálně vzrostly i příjmy o 4,2 % (1). S velkými obtížemi nebo s obtížemi vycházelo se svými příjmy v roce 2016 pouze 24,6 % domácností (pokles o téměř 3% oproti roku 2015), (2). Velké obtíže při vycházení s příjmy pociťují nejvíce domácnosti nezaměstnaných, nárůst podílu těchto domácností v roce 2016 meziročně vzrostl téměř o 10% na 3/4 celkového počtu domácností, které s příjmy vychází velmi těžce (3). Z dlouhodobého hlediska jsou nejvíce ohroženými skupinami nezaměstnaní, neúplné rodiny s dětmi a rodiny se třemi a více dětmi (4).

Závažnost problematiky předlužení doplňují následující statistiky Exekutorské komory ČR²⁸ detailněji zaměřené na exekuce a exekuční řízení:

- U fyzických osob probíhalo v roce 2016 celkem 4,5 milionu exekucí proti 834 tisícům dlužníků. Počet *nově zahájených exekucí* se v roce 2016 oproti předchozímu roku snížil o 10 %, *celkový počet běžících exekučních řízení* však meziročně oproti roku 2015 vzrostl o 5 procent.
- Do června 2017 bylo nařízeno 355 774 *nových exekucí*, což je o 7 % víc než v předchozím pololetí. Přičemž za celý rok 2016 bylo nařízeno 680 tisíc *nových exekucí*. Počet *nově zahájených exekucí* se v roce 2016 však oproti předchozímu roku snížil o 10 procent.²⁹
- V roce 2016 se více než polovina exekucí se vztahovala na dluhy do 10 tisíc korun, téměř polovina dlužníků má 4 a více exekucí. Počet občanů se 4 a více exekucemi vzrostl meziročně od roku 2015 o 10 % na 413 000 v roce 2016.

Alarmující je zjištění, že exekuce se koncentrují na stále užší okruh dlužníků a jedna exekuoaná fyzická osoba tak má v průměru 5,3 exekuce, současný trend vyjadřuje z pohledu exekutorů klesající vymahatelnost dluhů. Uvedené statistiky ilustrují situaci předlužení v ČR, souvisejícím tématem je i pohled na příčiny / důvody, proč se dospělé osoby v této situaci ocitají. Zajímavý pohled na tyto otázky představuje následující část této podkapitoly.

²⁷ Český statistický úřad. Příjmy a životní podmínky domácností – 2016. [online]. [cit. 2017-09-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/prijmy-a-zivotni-podminky-domacnosti-2016>.

²⁸ Exekutorská komora České republiky. *Tisková zpráva*. [online]. Copyright © 2009 [cit. 2017-09-21]. Dostupné z: <http://ekcr.cz/aktuality-pro-media>.

²⁹ Exekutorská komora České republiky. *Počet nových exekucí dále narůstá. Bude je mít kdo vymáhat?* [online]. Copyright © 2009 [cit. 2017-09-21]. Dostupné z: <http://ekcr.cz/1/aktuality-pro-media/2355-pocet-novych-exekuci-dale-narusta-bude-je-mit-kdo-vymahat?w=>.

Jak vnímáme předlužení? Jak u nás pohlížíme na předlužené?

Srovnávací studie evropských hodnot (European Values Study) identifikovala čtyři kategorie, ve kterých je chudoba a předlužení vnímáno okolím. Respondenti odpovídali na otázku: *Proč jsou u nás lidé, kteří žijí v nouzi? Ze čtyř nabízených odpovědí, byla nejčastější odpovědí: Je to důsledek sociální nespravedlnosti (v EU), Protože jsou líní a nemají dostatek vůle (v ČR)*³⁰. Odpovědi byly koncipovány dle následujícího schématu znázorňujícím typy vysvětlení příčin chudoby (tamtéž):

INDIVIDUÁLNÍ PŘÍČINY

Individuální vina. Předlužení je výsledek chování jedince, nedokonalost konkrétního člověka (marnotratnost, lenost, neschopnost, hloupost, nezodpovědnost).

Individuální osud. Předlužení je stav výjimečný, je jakýmsi údělem jednotlivce.

SOCIÁLNÍ PŘÍČINY

Vina společnosti. Předlužení jsou obětí sociální nespravedlnosti, předlužení a chudoba jsou výsledkem sociální exkluze.

Společenský osud. Za chudobu a předlužení mohou sociální faktory a procesy, které jsou imanentně obsaženy v každé společnosti.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že na rozdíl od okolních zemí je v ČR stereotypně předpokládanou příčinou chudoby/předlužení **individuální zavinění dlužníka**.

Pokud usilujeme o etické jednání s předluženými na poli finančního vzdělávání a učení dospělých a péče o dospělého, považují za důležité *vědomě udržovat v patrnosti všechny možnosti příčin a reflektovat případnou vlastní osobní stereotypizaci pohledu na předlužené*.

Poradenství pro předlužené

V současnosti je v ČR nabízeno poradenství pro předlužené osoby převážně skrze 37 poraden v rámci Asociace občanských poraden na 72 místech v ČR, které ročně zodpoví více než 70 tisíc dotazů³¹. Pouze část z nich tvoří dotazy z oblasti finanční gramotnosti. Občanské poradny poskytují nezávislé, odborné, nestranné a bezplatné sociálně odborné poradenství v 18 právních oblastech a upozorňují příslušné státní a místní orgány na nedostatky legislativy a na neřešené problémy občanů. Mezi další subjekty poskytující poradenství patří i poradna společnosti *Člověk v tísni* nebo *Poradna při finanční tísni*.

³⁰ *The European Values Study: A Third Wave*. Sourcebook of the 1999/2000... (2001) www.narcis.nl. NARCIS > Home [online] [cit. 2017-1-5]. Dostupné z: <https://www.narcis.nl/publication/>.

³¹ Asociace občanských poraden | Asociace občanských poraden. Asociace občanských poraden | Asociace občanských poraden [online]. Copyright © 2010 Asociace občanských poraden. [cit. 2017-9-9]. Dostupné z: <http://www.obcanskeporadny.cz/>.

Shrnutí

Finanční kompetence vyjadřují soubor způsobů jednání, které si dospělý osvojil, což téma kompetencí úzce propojuje s finančním jednáním dospělého aktéra v konkrétních životních situacích. Finanční kompetence zahrnují specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, postojů, motivaci, ochotu přijímat riziko, volní vlastnosti a další osobnostní charakteristiky. Finanční kompetence umožňují dospělému plnit sociální role a vyrovnat se s kritickými či nepřehlednými situacemi, projevují se v rámci finančního jednání. Finanční jednání je výsledkem vlivu různorodých faktorů, kromě již zmíněných finančních znalostí, dovedností, postojů, zkušeností a motivů, jsou to i schopnosti, hodnoty a hodnotová orientace aktéra, ochota přijímat riziko, vliv rodiny a referenčních skupin a v neposlední řadě i vnímání času a případná časová předpojatost dospělého. Kapitola zahrnovala základní terminologické ukotvení uvedených faktorů, se kterými se budeme setkávat i v rámci zhodnocení současných výzkumů v šesté kapitole, naznačena byla i souvislost se studii zahrnutými do kapitoly věnované současným výzkumům.

I v této kapitole jsme navázali na kritiku kauzálního řetězce finanční vzdělávání – gramotnost – finanční jednání. Rozmanitost faktorů ovlivňujících finanční jednání je doplněna reflexí pojetí racionality vybraných vědních disciplín a to pojetím racionality finančního jednání v paradigmatu ekonomie, behaviorální ekonomie a ekonomické sociologie. Odlišné pojetí racionality je doplněno naznačením pojetí racionality jednání v integrální andragogice a tedy i přístupu k tvorbě kurikula finančního vzdělávání dospělých.

Důležitost tématu finančního jednání podtrhuje i patologický stav předlužení, stručně je představena aktuální situace v České republice včetně problematiky lichvy a exekucí. Široká oblast péče o dospělého spojuje téma předlužení s otázkami, jak na předlužené pohlížíme například v roli personalistů firem či sociálních pracovníků? Z výsledků European Value Study (2001) vyplynulo, že v ČR vnímáme předlužené tak, že svou situaci si zavinil sám dlužník. Kapitulu uzavírá apel významný i pro finanční vzdělávání a učení dospělých a to vědomě udržovat v patrnosti všechny možnosti příčin předlužení a reflektovat svou stereotypizaci pohledu na tuto cílovou skupinu.

Následující kapitola ukotvuje téma vnímání času a časových perspektiv, které ovlivňuje výsledné finanční jednání dospělého aktéra, vnímání času Zimbardo a kol. (2005) považují za jednu z nejmocnějších proměnných jednání dospělého. Reflexe vlastního vnímání času lektorem i účastníkem vzdělávání přináší potenciál k inovaci dosavadního kurikula finančního vzdělávání dospělých a doplňuje porozumění závěrům současných výzkumů, které vnímání času explicitně či implicitně reflektují.

5 VNÍMÁNÍ ČASU - FAKTOR FINANČNÍ GRAMOTNOSTI, FINANČNÍHO JEDNÁNÍ A FINANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?

Finanční vzdělávání, gramotnost i jednání jsou časově podmíněnými kategoriemi a zároveň sehrávají klíčovou roli pro podobu kurikula finančního vzdělávání dospělých. Zimbardo (Zimbardo a kol., 2005, s. 156) časovou perspektivu označuje za „...jednu z nejmocnějších proměnných, které ovlivňují lidské chování vzájemné vztahy, city, úsudek, rozhodování a závažné volby. Záludně prostupuje celou naši kulturu, a tak si ji sotva uvědomujeme, možná právě proto je tak málo brána na vědomí.“

Čas lze v kontextu finanční a ekonomické gramotnosti vnímat jako jakousi hodnotu vyššího řádu. Ráda bych zde v této souvislosti uvedla glosu studenta kurzu lektorských dovedností (asi 50 letého muže z Ústecka, s dluhy a bez zaměstnání), který v rámci své ukázky výuky finanční gramotnosti v roli lektora vyřkl výrok, který zněl asi takto: *Peníze můžete vrátit skoro vždycky, čas nikdy.*

Časová perspektiva a časové rámce

V této práci se při vnímání času přikláníme k Zimbardovu vymezení časové perspektivy [*time perspective*], který ji spojuje nejen s kognitivními a motivačními faktory, ale i s emocionálními a sociálními vlastnostmi (Zimbardo, Boyd, 2008). Časová perspektiva je specifický způsob pojmání času v našich myslích, zahrnuje tři dimenze tzv. **časové rámce**, jimiž jsou minulost, současnost a budoucnost. Časová perspektiva pomáhá strukturovat tyto časové rámce a umožňuje dávat našim zkušenostem smysl (srov. Lukavská a kol., 2011). Uvedené dimenze vytváří kontinuum, na kterém se nachází každý z nás (vědomě či neuvědomovaně).

Zatímco přítomnost je založena na reprezentaci aktuálně působících podnětů, minulost a budoucnost jsou abstraktní rámce. Minulost a budoucnost jsou kognitivními konstrukcemi prožitých a očekávaných událostí (srov. Lukavská a kol., 2011).

Způsob, jakým nakládáme s našimi časovými rámci, zásadně ovlivňuje naše každodenní rozhodování, usuzování, prožívání, ale i náš životní styl a samotné chování a jednání. Pojetí časových rámců vstupuje do kognitivních procesů a ovlivňuje získávání a hodnocení situací a zkušeností, formuje očekávání, cíle, zvažování eventualit a vytváření imaginativních scénářů (srov. Zimbardo, Boyd, 1999). Jedním ze zjištění ze Zimbardových studií je konstatování, že profily časové orientace jednotlivců

jsou interindividuální³², je téměř nemožné nalézt dvě zcela identická pojetí časových rámců.

Většina lidí má tendenci zaměřit se pouze na jeden časový rámec, ostatní rámce dle Zimbarda a Boyda (1999) přitom opomíjí. Rozhodování některých lidí je založeno na aktuální situaci, jiní se rozhodují dle poměru nákladů a profitu, který může mít aktuální rozhodnutí v budoucnosti. K realizaci svého potenciálu potřebují lidé všechny zmíněné časové orientace.

Osoby s dominantním **zaměřením na minulost** se upínají na minulé scénáře a rozhodnutí v životních situacích a v nich hledají způsoby interpretace a argumentaci pro současná a budoucí rozhodnutí. Podle vztahu k minulosti odlišuje Zimbardo dvě modalitativy tohoto časového rámce: **pozitivní minulost a negativní minulost**.

Při dominanci časové rámce **přítomnost** mají lidé sklony rozhodovat se dle aktuálně působících podnětů a dalších nejen sociálních aspektů situace. Tyto časové rámce v rámci měření časové perspektivy člení Zimbardo na **fatalistickou přítomnost** vyjadřující bezmoc jedince nad svým osudem a **hédonistické pojmání přítomnosti** typické svým požitkářstvím až lehkovážností.

Orientace na **budoucnost** je typická pro jedince podřizující své jednání svým budoucím cílům, anticipují důsledky svých scénářů, vytváří si alternativní cíle a hodnotí pravděpodobnost úspěchu jednotlivých způsobů řešení.

Pro měření časové perspektivy vyvinul Zimbardo a Boyd nástroj, dotazník zahrnující 56 položek, ke kterým vyjadřuje respondent svou míru souhlasu či nesouhlasu. Dotazník, který byl poprvé publikován v roce 1985 a naposledy upraven v roce 1999, nese název **Zimbardův dotazník časové perspektivy** [*Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI*] (Zimbardo, Boyd, 1999).³³ Nástroj ZTPI, jak upozorňuje Zimbardo, neměří „objektivní“ nepříznivou historii jedince, ale způsob, jakým si jedinec tuto historii rekonstruuje. Negativní postoj k minulosti může být ovlivněn aktuálními prožívanými nepříjemnostmi nebo traumaty, negativním rekonstruováním neškodných událostí, nebo oběma těmito procesy. Příklady položek dotazníku ZTPI přiřazené ke konkrétnímu časovému rámci jsou uvedeny v Tabulce č. 4.

³² Interindividuální variabilita vyjadřuje „...kvantitativní rozdíly téže subjektivní proměnné (reakce, funkce) u více jedinců ve stejném čase.“ (Akademický slovník cizích slov, 2000, s. 340).

³³ Pro české prostředí byl proveden překlad ZTPI včetně validizační studie a to zkrácené (18 položek) i plné verze (56 položek). Dle Lukavské, která se podílela na validizační studii ZTPI pro české prostředí, vykazuje dopracovaná verze z roku 1999 dobré psychometrické vlastnosti: *vnitřní konzistenci, reliabilitu (test-retest) a validitu* (Lukavská a kol., 2011).

Tabulka 4 Příklady položek dotazníku ZTPI pro jednotlivé časové rámce.³⁴
(vlastní zpracování dle Lukavská a kol., 2011).

Časový rámec	Položka v dotazníku ZTPI
Negativní minulost	<i>Myslím na příležitosti, o které jsem v životě přišel. V minulosti jsem si prožil svůj díl příkoří. Má rozhodnutí jsou většinou ovlivněna lidmi a věcmi v mém okolí.</i>
Pozitivní minulost	<i>Mám rád rodinné tradice a pravidelně opakované rituály. Zvážím-li svou minulost, vybavuje se mi mnohem víc dobrého než toho špatného. Moc rád vzpomínám na svou minulost.</i>
Fatalistická přítomnost	<i>Nemá smysl si dělat starosti s budoucností, protože ji stejně nemohu nijak ovlivnit. Šťastná náhoda často přinese lepší výsledek než tvrdá práce. Je lepší utratit to, co vydělám, za současné radosti, než šetřit na zajištění budoucnosti.</i>
Hédonistická přítomnost	<i>Riskování chrání můj život před nudou. Pro mne je důležitější si cestu životem užít než soustředit se jen na cíl. Nejraději bych žil každý den, jako by to byl můj den poslední.</i>
Budoucnost	<i>Než se k něčemu rozhodnu, zvažuji, zda se vynaložený čas a námaha vyplatí. Když chci něčeho dosáhnout, vytyčím si své cíle a rozmyslím si jakými konkrétními prostředky k nim dospět. Když vím, že je třeba udělat nějakou práci, jsem schopen odolat pokušením.</i>

Časová vyváženost a předpojatost

Zaměření na jeden časový rámec pojmenovává Zimbardo s Boydem (1999) jako **časovou předpojatost** [*temporal bias*] a ta může přerůst ve zvyk, navyklý a naučený způsob jednání. Naproti tomu **časová vyváženost**, nebo též **vyvážená časová orientace** [*balanced time orientation*] je dle Zimbarda s Boydem (1999) ideálním

³⁴ Respondent vyjadřuje svou míru na pětistupňové škále souhlasu či nesouhlasu od varianty rozhodně nesouhlasím; spíše nesouhlasím; ani nesouhlasím, ani souhlasím; spíše souhlasím; až k variantě rozhodně souhlasím.

mentálním rámcem dovolujícím jedincům flexibilně přepínat mezi jednotlivými časovými rámci v závislosti na aktuální situaci či zdrojích hodnocení.

Ideál vyvážené časové orientace dle Boniwell a Zimbarda zahrnuje (2003):

- **vysokou** orientaci na **pozitivní minulost** dodávající význam osobní identitě postavené na vazbách ke kořenům a tradicím;
- **středně vysokou** orientaci na **hédonistickou přítomnost a budoucnost**, umožňující každodenní radosti a prožívání a dávající křídla k dosahování nových úspěchů;
- **nízkou** orientaci na **negativní minulost a fatalistickou přítomnost**;

Ačkoliv autoři Zimbardo a Boyd (1999) vyjadřují podporu usilování o vyváženou časovou orientaci, vyslovují i určitou skepsi konstatováním, že časová orientace je relativně stabilní osobnostní charakteristika.

Časová perspektiva a finanční vzdělávání

„...jestliže chceme změnit chování, nemůžeme prostě říct lidem orientovaným na přítomnost, že musí myslet na následky, protože to stejně neudělají. Pro ně je třeba mít úplně jinou vzdělávací kampaň...“ (Zimbardo a kol., 2005, s. 157). Zimbardův dotazník ZTPI nachází široké uplatnění v oblasti aplikovaných výzkumů, přičemž tématice ekonomické gramotnosti a finančnímu vzdělávání je nejbližší šetření vztahu časové perspektivy k socio-ekonomickému statusu (Guthrie a kol., 2009).

Guthrie využil ZTPI pro měření vnímání času a socioekonomický status zjišťoval skrze dosažené vzdělání a vykonávané povolání, v rámci výzkumu byla získána data od 525 respondentů. Osoby s vyšším socioekonomickým statutem měly vyšší skóre v orientaci na budoucnost a nižší skóre v časové dimenzi fatalistická přítomnost, než osoby s nižším dosaženým vzděláním a povoláním nevyžadujícím vysokou míru kvalifikace (srov. Guthrie a kol., 2009). Nižší skóre ve fatalistické přítomnosti vykazovali i respondenti, jejichž rodiče dosáhli vyššího stupně vzdělání v porovnání s ostatními respondenty. Mezi hédonistickou přítomností a socioekonomickým statutem nebyly prokázány statisticky významné korelace (srov. Guthrie a kol., 2009).

V současném kurikulu finančního vzdělávání dospělých stojí časová perspektiva dospělého na okraji zájmu. Vnímání vlastní časové perspektivy může být neuvědomovanou dimenzí stejně často u vzdělavatelů dospělých jako u účastníků vzdělávání a přináší nové otázky:

- *Jakým způsobem může poznaná časová perspektiva a poznání vlastní časové předpojatosti facilitovat a rozvíjet proces, výsledky a dopady finančního vzdělávání?*
- *Jaké vzdělávací metody jsou vhodnější pro osoby s časovou předpojatostí svázanou s hédonistickou přítomností, negativní minulostí či budoucností?*

- *Jak modifikovat design analýzy vzdělávacích potřeb ve finančním vzdělávání, aby bylo téma časové perspektivy jeho integrální a integrovanou součástí?*

Tyto a další otázky (a zejména pak odpovědi na ně) otevírají inspirativní prostor pro základní i aplikovaný výzkum, a to i pro akční pole integrální andragogiky a andragogiky profilované na vzdělávání dospělých.

Shrnutí

Časovou perspektivu lze považovat za velmi významnou proměnnou finančního jednání dospělého aktéra. Čas lze nejen v kontextu finanční a ekonomické gramotnosti vnímat jako jakousi hodnotu vyššího řádu.

Časová perspektiva je specifický způsob pojmání času v našich myslích, zahrnuje tři dimenze tzv. časové rámce, jimiž jsou minulost, současnost a budoucnost. Pro oblast finančního vzdělávání dospělých je významné zejména to, že časová perspektiva pomáhá strukturovat časové rámce a umožňuje dávat našim zkušenostem smysl. Pokud budeme akceptovat tvrzení, že většina lidí má tendenci zaměřit se pouze na jeden časový rámec (Zimbardo, Boyd 1999), pak lze považovat za výzvu tuto tezi reflektovat v zhodnocení závěrů výzkumů finanční gramotnosti, vzdělávání a jednání a naznačit aplikaci do oblasti finančního vzdělávání a učení dospělých. V následující šesté kapitole bude věnována při zhodnocení výzkumů pozornost i vnímání času, které implicitně či explicitně zahrnují výzkumné designy a závěry.

6 SOUČASNÉ VÝZKUMY A DOSAVADNÍ ŘEŠENÍ PROBLÉMU

6.1 Rešeršní strategie a její realizace

Rešeršní strategie přehledové studie byla vytvořena k naplnění hlavního cíle, který je formulován takto: **Hlavním cílem** práce je identifikovat, kriticky zhodnotit a syntetizovat závěry výzkumů finanční gramotnosti dospělé populace s naznačením části výzkumného pole relevantního pro vzdělávání a učení dospělých. Do přehledové studie byly zahrnuty výzkumy v ČR, na Slovensku, v USA a Velké Británii za období od roku 2000 do června 2017. Hlavní cíl je podmíněn těmito **díličmi cíli**:

- Identifikovat výzkumy vyhovující stanoveným kritériím.
- Kriticky zhodnotit a syntetizovat závěry a vybraných výzkumů.

Při přípravě rešeršní strategie jsem zrealizovala předvýzkum spočívající v testování relevance zvolených kritérií s ohledem na formulaci hlavního cíle zahrnující ambici rozpoznat ta díličí témata ekonomické a finanční gramotnosti, která mohou být součástí péče o dospělého, zejména pak oblasti celoživotního učení v rámci paradigmatu integrální andragogiky.

Zdroje informací jsou podrobněji popsány v úvodu této přehledové studie, použité zdroje nyní již pouze rekapitulujeme, byly využity tyto elektronické databáze:

- obecně koncipovaná elektronická databáze *EBSCO a Web of Science*,
- elektronická databáze *ERIC* specializovaná pro pedagogiku.

Doplňkově byla využita elektronicky dostupná databáze společnosti *NBER (National Bureau of Economic Research)*, databáze výzkumů OECD zaměřených na finanční gramotnost a finanční vzdělávání a elektronická databáze specializovaná na oblast finančního poradenství a vzdělávání *Journal of Financial Counseling and Planning*.

Příklady klíčových slov vyhledávaných v databázích:

- *Financial literacy, Economic literacy, Financial literacy education, Economic literacy Education, Financial Behaviors, Financial education.*
- *Adult learning, Adult education, Adult.*
- *Research.*

V rámci vyhledávání byla jednotlivá klíčová slova spojena logickými operátory (AND, OR), přesto však soupis vyhledaných prací zahrnoval práce nerelevantní pro účel této práce, postupné zúžení tématu a tedy i upřesňování výzkumné otázky a cíle je ilustrováno popisem procesu vyhledávání relevantních zdrojů a upřesňování kritérií, které jsou popsány v následující části.

Prvotní výběr zdrojů byl redukován postupným upřesňováním a doplňováním stanovených kritérií. Například databáze EBSCO nabízí 13 106 recenzovaných výsledků pro kombinaci hesel *financial literacy education AND adult education AND financial behaviors* za období od roku 2000 do června 2017 při zahrnutí vyhledávání i v plném textu výsledků. Nutno dodat, že při vyhledávání bylo povoleno v kritériích *využití ekvivalentních předmětů* a z výběru disciplín bylo provedeno omezení z navržených možností na ekonomii, psychologii, sociální a humanitní vědy, sociální práce, sociologie, vzdělávání, ekonomie, věda. Použitý jazyk ve vyhledávání byla angličtina, čeština a slovenština. Zejména omezení týkající se vyhledávání zdrojů v angličtině bylo překonáno následným zúžením zahrnutých zemí na ČR, USA, Velkou Británii a Slovensko. Uvedený výsledek hledání (13 106 výsledků) vedl k omezení na *vyhledávání pouze v názvech zdrojů*, nikoli v *plném textu*, revize výsledku hledání byla zásadní a o to z 13 106 zdrojů na 32.

V rámci vyhledávání bylo provedeno upřesnění klíčových slov a nebyly dále zapracovány kombinace hesel zahrnujících ekonomickou gramotnost (*economic literacy, economic literacy education*), uvedenou redukcí odůvodňujeme argumenty: ve zvolených zemích pro přehledovou studii (ČR, USA, Velká Británie a Slovensko) je používán ve vztahu k občanskému vzdělávání dospělých a vymezení finanční gramotnosti pojem *financial literacy* a *financial literacy education* (1), výsledky vyhledávání s přívlastkem *economic* generovaly zejména zdroje nesplňující stanovená kritéria, v mnoha případech se jednalo o aplikované výzkumy pro potřeby poskytovatelů finančních služeb a produktů (2) vyhledané zdroje při použití přívlastku *financial* byly zpracovány nejčastěji citovanými autory, kteří byli identifikováni v rámci předvýzkumu (3). Realizace předvýzkumu je detailněji popsána v úvodu této studie.

Vyhledávání v databázi *Web of science* bez omezení časového období generovalo nejvyšší počet výsledků pro kombinaci klíčových hesel *financial literacy AND adult AND financial behaviors* a to 58 zdrojů, při omezení od roku 2000 do června 2017 se počet zdrojů snížil pouze na 56. Uvedený téměř neznatelný pokles zdrojů potvrzuje tezi, že zvýšený zájem o finanční gramotnost se datuje v odborné literatuře od roku 2000. Uvedenou tezi podporuje i zjištění OECD, které tento zvýšený zájem o finanční gramotnost popisuje v publikaci *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies* z roku 2005, která zmíněný nárůst zájmu o téma finanční gramotnosti reflektuje a pomyslně zahajuje historii publikací a výzkumů o finanční gramotnosti dospělých nejen v členských zemích OECD. Redukci časového horizontu na období od roku 2000 do června 2017 považujeme na základě těchto uvedených důvodů za relevantní a opodstatněnou pro zjištění aktuálního stavu řešení problému.

Po seznámení s abstrakty vyhledaných zdrojů (v několika případech došlo k vyřazení textu až po seznámení s plným zněním textu) byl vygenerován seznam zdrojů, které

byly dále detailně analyzovány. Databáze časopisu *Journal of Financial Counseling and Planning a NBER* byly zařazeny mezi vyhledávací zdroje na základě vysoké frekvence výskytu mezi vyhledanými výsledky databáze EBSCO a Web of science.

Zmíněná redukce klíčových vyhledávaných hesel na výraz *financial literacy (odklon od economic literacy)* byla aplikována i v databázi ERIC. Bylo použito omezení na období od roku 1998 – zařazeny byly zdroje až od roku 2000 (databáze ERIC umožňuje časovou redukci pouze na posledních 5, 10, 20 let) a omezení týkající se vybraných zemí na USA, Velkou Británii, Slovensko a ČR vedla k výsledkům, které se po aplikaci dále uvedených kritérií shodovaly téměř z 90% s již vybranými zdroji k detailní analýze.

Doplňkově uvádíme i příklady vyhledávaných hesel v češtině, u kterých byly aplikovány postupy redukce analogicky s výše uvedenými: *Finanční gramotnost a výzkum a dospělý, finanční vzdělávání a výzkum a dospělý, finanční kompetence a výzkum a dospělý, skutečná a pocítovaná finanční gramotnost a dospělý, ekonomická socializace a výzkum a dospělý, finanční gramotnost a socializace a dospělý.*

Kritéria výběru zdrojů

Níže jsou popsána kritéria, která byla aplikována při selekci zdrojů pro přehledovou studii. Struktura kritérií vychází z doporučení Mareše pro přehledové studie (2013), který stanoví explicitních kritérií podtrhuje jako zásadu pro vytvoření kvalitní přehledové studie.

Kritérium 1: Redukce na výzkumné práce publikované od roku 2000 do června 2017 v ČR, USA, Velké Británii a na Slovensku

Do užšího výběru byly zařazeny pouze výzkumné práce splňující následující dílčí kritéria: datum publikace výzkumu od roku 2000 do června 2017 (1), realizace výzkumu na cílové skupině v ČR, USA, Velké Británii a na Slovensku (2).

Kritérium 2: Pojetí finanční gramotnosti a zaměření na dospělého aktéra

Toto kritérium zrcadlí vymezení finanční gramotnosti v této práci tj. zaměření na občanské finanční vzdělávání dospělých, opomíjeny tedy byly zdroje zaměřené na různá témata široké oblasti dalšího profesního vzdělávání, i když lze připustit, že další profesní vzdělávání zaměřené na pracovníky v oblasti edukace dospělých je velmi zajímavé téma, které však není předmětem této práce.

Mezi zdroje určené k další analýze byly vybrány pouze ty, které splňovaly podmínku zaměření na dospělého aktéra sociálního jednání s ekonomickými/finančními aspekty nebo ekonomického/finančního jednání se sociálními aspekty. Mimo ohnisko zájmu této práce zůstaly studie věnované finanční gramotnosti dětí v mateřských a základních školách, studentů středních škol, vyjma posledních ročníků středních škol.

Kritérium 3: Preference základního výzkumu před aplikovaným

Zatímco základní výzkum se zabývá zejména teoretickými otázkami a jeho výsledky není nutné bezprostředně aplikovat, u aplikovaného výzkumu se očekává odpovídání na otázky, které mají bezprostřední význam pro praxi (srov. Hendl, 2008). Při výběru zdrojů pro následnou analýzu byly eliminovány záměrně ty, které byly vytvářeny finančními institucemi poskytující služby a produkty a jejichž cíle se zároveň vztahovaly k nejrůznějším marketingovým otázkám spojených s prodejem jejich produktů a poskytovaných služeb.

U tématu ekonomické a finanční gramotnosti byla aplikace tohoto kritéria eliminací studií vytvářených pro účely bank, úvěrových a investičních společností, které sledují své komerční cíle spojené s prodejem služeb a produktů, pro které byly vytvořeny.

Dále nebyly analyzovány studie zaměřené na aplikační rovině do oblasti ekonomie a různých disciplín medicíny, nejčastěji se jednalo o psychiatrii a neurologii.

Kritérium 4: Relevance k procesům učení a vzdělávání a péče o dospělého

S ohledem na vymezení hlavního cíle obsahujícího ambici otevření části výzkumného pole finanční gramotnosti vzdělávání a učení dospělých byly do dalšího zpracování zařazeny ty výzkumy, které tomuto kritériu vyhovovaly.

V popředí zájmu byla identifikace zdrojů zaměřených na oblast individuálních a sociálních konsekvencí vzdělávání a učení dospělých. Nutno konstatovat, že oblast vzdělávání a učení byla mnohdy úzce provázána s poradenstvím, zejména u výzkumů týkajících se předlužení (srov. Gathergood, 2012; Lusardi, Mitchell, 2009; Murphy, 2013).

Způsob hodnocení zvolených kritérií

Pro další zpracování a podrobnou analýzu bylo požadováno, aby daný výzkum zařazený do dalšího zpracování splňoval všechna kritéria 1-4. Vyřazovány byly práce jiných žánrů, tj. recenze publikací, úvahové studie, dopisy redakci, editoriały.

Do této přehledové studie bylo zahrnuto 21 studií se základní rolí splňující všechna uvedená kritéria. Tento výčet je doplněn o 18 studií s doplňkovou rolí, přičemž doplňkovou roli v přehledové studii sehrávají ty výzkumy, na které se odkazujeme v teoretické části (kapitola 1-5) nebo se na ně odkazovaly interpretace a argumentace závěrů výzkumů se základní rolí v přehledové studii. Tabulka 5 znázorňuje přehled všech 39 výzkumných studií, které v abecedním řazení rekapituluje, a které jsou zahrnuty do přehledové studie jako celku.

Tabulka 5 Přehled výzkumů zahrnutých do přehledové studie

	Přehled současných výzkumů zahrnutých do přehledové studie	Role v přehledové studii	Tematické zaměření výzkumu ³⁵					
			FV	FG	FJ	FK	FR	Dluhy
1	BANDURA, A. <i>Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change</i> . <i>Psychological review</i> , 1977, 84.2: 191. [online] . [cit. 2017-8-25]. Dostupné z: http://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001 .	Doplňková			X			
2	BANDURA, A. <i>Social-learning theory of identificatory processes</i> . Handbook of socialization theory and research, 1969, 213: 262. [online]. [cit. 2017-8-25]. Dostupné z: http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1969HSTR.pdf	Doplňková	X					
3	BALÁŽ, V. <i>Pocitovaná a skutečná finanční gramotnost</i> . (2012). Ekonomický časopis 07:681-697. [online]. [cit. 2017-5-25]. Dostupné z: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=94780	Základní		X	X		X	
4	BATEMAN, H., ECKERT, C., GEWEKE, J., LOUVIERE, J., THORP, S. and SATCHELL, S. (2012), <i>Financial Competence and Expectations Formation: Evidence from Australia</i> . <i>Economic Record</i> , 88: 39–63. [online]. [cit. 2017-5-25]. Dostupné z: https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/18826/1/2011001562.pdf .	Doplňková				X		
5	DE RIDEER, D. T. D., LENSVELT-MULDERS, G., FINKENAUER, C., Stok, F. M., & BAUMEISTER, R. F. (2012). <i>Taking Stock of Self-Control A Meta-Analysis of How Trait Self-Control Relates to a Wide Range of Behaviors</i> . <i>Personality and Social Psychology Review</i> , 16(1), 76–99. [online]. [cit. 2017-5-25]. Dostupné z: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1088868311418749 .	Doplňková			X			
6	DEVANEY, S. A., ANONG, S. T., WHIRL, STACY, E. <i>Household savings motives</i> . <i>Journal of Consumer Affairs</i> , 2007, 41.1: 174-186. [online]. [cit. 2017-3-2] Dostupné z: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-6606.2006.00073.x/full	Doplňková			X			
7	GATHERGOOD, J. <i>Self-control, financial literacy and consumer over-indebtedness</i> . <i>Journal of Economic Psychology</i> 33.3 (2012): 590-602. [online] [cit. 2016-7-7]. Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167487011001735 .	Doplňková		X	X			X

³⁵ Vysvětlivky zkratk: finanční vzdělávání a učení³⁵ (FV), finanční gramotnost (FG), finanční jednání (FJ), finanční kompetence (FK), finanční rozhodování (FR).

	Přehled současných výzkumů zahrnutých do přehledové studie	Role v přehledové studii	FV	FG	FJ	FK	FR	Dluhy
8	GODSTED, D., a kol. <i>National adult financial literacy research overview</i> . Retrieved April, 2007, 16: 2010. [online]. [cit. 2017-3-7]. Dostupné z: http://www2.indstate.edu/business/NFI/leadership/reports/2007-NFI-05_Godsted-Mccormick.pdf .	Doplňková		X	X			
9	GUTHRIE, L. C., BUTLER, S. C., WARD, M. M. (2009): <i>Time perspective and socioeconomic status: A link to socioeconomic disparities in health?</i> <i>Social Science & Medicine</i> 68, 2145-2151. [online]. [cit. 2017-4-5]. Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953609002202	Doplňková			X			
10	HOGARTH, J. M., HILGERT, M. A. <i>Financial Knowledge, Experience, and Learning Preferences: Preliminary Results from a New Survey on Financial Literacy</i> . Paper published in the Consumer Interest Annual, Proceedings of the American Council on Consumer Interests 2002 Annual Conference, March, 2002. [online] [cit. 2017-4-5]. Dostupné z: http://www.consumerinterests.org/public/ .	Základní	X	X	X			
11	HOWLETT, E., KEES, J. and KEMP, E. (2008), <i>The Role of Self-Regulation, Future Orientation, and Financial Knowledge in Long-Term Financial Decisions</i> . <i>Journal of Consumer Affairs</i> , 42: 223-242. [online] [cit. 2017-4-6]. Dostupné z: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-6606.2008.00106.x/pdf .	Základní			X		X	
12	HUNG, A., PARKER, A. M., YOONG, J., <i>Defining and Measuring Financial Literacy</i> (2009). RAND Working Paper Series WR-708. [online] [cit. 2017-4-15]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1498674 .	Základní		X				
13	HUSTON, S. J. <i>Measuring financial literacy</i> . <i>Journal of Consumer Affairs</i> , 2010, 44.2: 296-316. [online] [cit. 2017-3-7]. Dostupné z: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x/full	Základní		X				
14	JORGENSEN, B. L., SAVLA, J. <i>Financial Literacy of Young Adults: The Importance of Parental Socialization</i> . <i>Family Relations</i> [online]. 2010, 59(4), 465 [cit. 2017-08-28]. ISSN 01976664.	Základní	X	X				
15	KAHNEMAN, D. <i>Maps of bounded rationality: A perspective on intuitive judgment and choice</i> . Nobel Prize lecture 8 (2002): 351-401. [online] [cit. 2017-7-5]. Dostupné z: https://pdfs.semanticscholar.org/854d/9594cb293aa3d3b6fde7bc11a1a214dd366e.pdf	Základní			X		X	

	Přehled současných výzkumů zahrnutých do přehledové studie	Role v přehledové studii	FV	FG	FJ	FK	FR	Dluhy
16	KAHNEMAN, D. <i>Myšlení: rychlé a pomalé</i> . V Brně: Jan Melvil, 2012. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-42-4.	Základní			X		X	
17	LUSARDI, A. MITCHELL, O. S., (2006), <i>Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Well-being</i> , MRRC Working Paper n. 2006-144. [online] [cit. 2017-4-7]. Dostupné z: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/49432/ .	Doplňková		X	X			
18	LUSARDI, A., MITCHELL, O. S., (2007a), <i>Baby boomers retirement security: The role of planning, financial literacy and housing wealth</i> . Journal of Monetary Economics 54: 205–224. [online] [cit. 2017-4-8]. Dostupné z: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/ .	Doplňková		X	X			
19	LUSARDI, A., MITCHELL. (2007b), <i>Financial literacy and retirement preparedness: Evidence and implications for financial education</i> . Business Economics: 35–44. [online] [cit. 2017-4-9]. Dostupné z: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/25516/1/527633305.PDF .	Základní	X	X				
20	LUSARDI, A. MITCHELL, O. S., (2009a), <i>How ordinary consumers make complex economic decisions: Financial literacy and retirement readiness</i> . National Bureau of Economic Research. [online] [cit. 2017-4-7]. Dostupné z: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/43204/1/630564736.pdf	Základní		X			X	X
21	LUSARDI, A., MITCHELL, O. S., (2009b), <i>Financial literacy: Evidence and implications for financial education</i> . Trends and issues. [online] [cit. 2017-4-7]. Dostupné z: www.dartmouth.edu .	Základní	X	X				
22	LUSARDI, A., (2012), <i>Numeracy, financial literacy, and financial decision-making</i> . No. w17821. National Bureau of Economic Research, [online] [cit. 2017-4-7]. Dostupné z: http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=numeracy	Základní		X			X	
23	LUSARDI, A. MITCHELL, O. S., (2014), <i>The Economic Importance of Financial Literacy</i> . Theory and Evidence, Journal of Economic Literature 52(1), pp. 5–44. [online]. [cit. 2017-4-7]. Dostupné z: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5450829/	Doplňková		X				

	Přehled současných výzkumů zahrnutých do přehledové studie	Role v přehledové studii	FV	FG	FJ	FK	FR	Dluhy
24	LUSARDI, A., TUFANO, P., (2015), <i>Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness</i> . Journal of Pension Economics & Finance 14.4: 332-368. [online]. [cit. 2017-4-3]. Dostupné z: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/43242/1/606213376.pdf .	Základní			X			X
25	MANDELL, L., KLEIN, L. S., (2007), <i>Motivation and financial literacy</i> . Financial services review, 16.2: 105. [online]. [cit. 2017-7-5]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Lewis_Mandell/publication/252555470_Motivation_and_Financial_Literacy/links/546f5a010cf216f8cfa9d808.pdf	Doplňková		X	X			
26	MANDELL, L., KLEIN, L. S., (2009) <i>The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior</i> . Journal of Financial Counseling and Planning, Vol. 20, No. 1, 2009. [online] [cit. 2017-6-1]. Dostupné z: https://ssrn.com/abstract=2224231	Základní		X	X			
27	Ministerstvo financí ČR, <i>Výsledky měření úrovně finanční gramotnosti dospělé populace České republiky 2015</i> . (2016) [online] [cit. 2017-6-5]. Dostupné z: http://www.psfv.cz/cs/pro-odborniky/mereni-urovne-financni-gramotnosti/2015/mereni-urovne-financni-gramotnosti-2784	Základní		X	X			
28	MURPHY, John L. <i>Psychosocial Factors and Financial Literacy</i> . Social Security Bulletin [online]. 2013, 73(1), 73 [cit. 2017-09-28]. ISSN 00377910. [online] [cit. 2015-5-6] Dostupné z: http://www.socialsecurity.gov/policy .	Základní		X				X
29	OECD, (2005), <i>Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies</i> , Financial Market Trends, Vol. 2005/2. [online] [cit. 2015-5-6] Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/fmt-v2005-art11-en	Doplňková	X	X	X			
30	OECD, (2012), <i>PISA 2012 Financial literacy Assessment Framework</i> . [online] [cit. 2016-5-6]. Dostupné z: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf	Základní		X				

	Přehled současných výzkumů zahrnutých do přehledové studie	Role v přehledové studii	FV	FG	FJ	FK	FR	Dluhy
31	OECD, (2016a), <i>PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy</i> , OECD Publishing, Paris. [online]. [cit. 2017-4-3]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en	Základní		X				
32	OECD/INFE, (2016b), <i>International Survey of G20/OECD INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Adults, Adult Financial Literacy Competencies</i> . OECD. [online] [cit. 2017-5-6]. Dostupné z: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf	Základní		X		X		
33	OECD, (2017a), <i>PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy</i> , OECD Publishing, Paris. [online] [cit. 2017-8-6]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en .	Základní		X		X		
34	ORTON, L. <i>Financial literacy: Lessons from international experience</i> . Canadian Policy Research Networks, Incorporated, 2007. [online] [cit. 2017-5-6]. Dostupné z: http://rcrpp.ca/documents/48647_EN.pdf	Doplňková		X				
35	SCHUCHARDT, J., SHERMAN, H. D., HIRA, T. K., LYONS, A. C., PALMER, L., Xiao, J. J., <i>Financial Literacy and Education Research Priorities</i> . Journal of Financial Counseling and Planning, Vol. 20, No. 1, 2009. [online], [cit. 2017-15-6] Dostupné z: https://ssrn.com/abstract=2225370	Základní	X	X	X		X	
36	XIAO, J. J., Wu, J., <i>Completing Debt Management Plans in Credit Counseling: An Application of the Theory of Planned Behavior</i> . Journal of Financial Counseling and Planning, Vol. 19, No. 2, 2008. [online], [cit. 2017-9-5] Dostupné z: https://ssrn.com/abstract=2226510	Doplňková			X			X
37	WILLIS, L. E. <i>Evidence and Ideology in Assessing the Effectiveness of Financial Literacy Education</i> . San Diego Law Review [online]. 2009, 46(2), 415-458 [cit. 2017-09-18]. ISSN 00364037.	Doplňková	X	X	X			

	Přehled současných výzkumů zahrnutých do přehledové studie	Role v přehledové studii	FV	FG	FJ	FK	FR	Dluhy
38	WILLIS, Lauren E. <i>Against Financial-Literacy Education</i> . Iowa Law Review [online]. 2008, 94(1), 197 [cit. 2017-08-27]. ISSN 00210552.	Doplňková	X	X	X			
39	ZIMBARDO, P. G., BOYD, J.N. (1999). <i>Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric</i> . Journal of Personality and Social Psychology, 77, 6, 1271-1288. [online] [cit. 2017-05-03] Dostupné z: http://www.zimbardo.com/downloads/1999%20Putting%20Time%20in%20Perspective.pdf	Doplňková			X		X	

Z uvedeného tabulkového přehledu 39 výzkumných prací je více než polovině přisuzována základní role v přehledové studii, v následujících podkapitolách je studiím ze základní rolí věnována detailnější pozornost, než studiím označeným doplňkovou rolí, které argumentačně doplňují zjištění a argumentaci ostatních výzkumů. Z tabulky vyplývá, že nejčastějším předmětem výzkumu je zaměření výhradně na téma finanční gramotnosti (cca 20%), vztah finanční gramotnosti a finančního jednání (cca 17%), výhradně finančnímu jednání (cca 10%). Tématické zaměření výzkumů odráží strukturu teoretické části práce na tři stěžejní oblasti: finanční vzdělávání, finanční gramotnost a široce vymezené téma finančního jednání zahrnující i finanční kompetence, zadlužení a rozhodovací procesy.

6.2 Výzkumy finanční gramotnosti v ČR

Měření úrovně finanční gramotnosti v ČR se věnuje zejména Ministerstvo financí ČR (MF ČR) ve spolupráci s ostatními dotčenými resorty. Do této části nejsou zahrnuty průzkumy finanční gramotnosti, které mají spíše povahu sondy na zadaná témata z oblasti finanční gramotnosti.

Nejaktuálnější měření úrovně finanční gramotnosti dospělé populace České republiky proběhlo na podzim roku 2015. Toto šetření je součástí rozsáhlého výzkumu finanční gramotnosti společně s dalšími desítkami zemí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)³⁶. Výsledky šetření mají být promítnuty do revize Národní strategie finančního vzdělávání, současně je naplánována i revize standardů finanční gramotnosti pro žáky a studenty základních a středních škol (MF ČR, 2016).

Výzkum zahrnoval 100 otázek, část otázek byla vytvořena OECD a národní část byla připravena MFČR. Výzkumu se v ČR zúčastnilo 1000 respondentů ve věku od 18 do 79 let.

Dotazník byl před sběrem dat testován dvěma metodami a to prostřednictvím pilotáže na blíže neurčené velikosti vzorku a relevantnost odpovědí byla zkoumána prostřednictvím focus group s osmi účastníky. Pro sběr dat u finálního dotazníku byla použita metoda CAPI (osobní dotazování prostřednictvím počítače), sběr dat se odehrával v domácnostech respondentů. Výsledky šetření zahrnují srovnání s obdobným výzkumem MF ČR v roce 2010.

Otázky zahrnuté v dotazníku se zaměřovaly na finanční znalosti, kde lze stanovit objektivně správnou odpověď a ekonomickou zodpovědnost, kde autoři přiznávají hodnocení odpovědi dle obecně přijímaného názoru, jaká varianta odpovědi je zodpovědnější. Celkem bylo možné získat až 23 bodů za finanční znalost a až 55 bodů za ekonomickou zodpovědnost. Správné otázky byly ohodnoceny 1 bodem, dle % úspěšnosti pak byli respondenti členěni do skupin:

- 0-33% velmi nízká finanční znalost/ekonomická zodpovědnost,
- 33 – 50% spíše nízká finanční znalost/ekonomická zodpovědnost,
- 50 - 66 % spíše vysoká finanční znalost / ekonomická zodpovědnost,
- 66 - 100 % velmi vysoká finanční znalost.

³⁶ Souhrnná zpráva z výzkumu finanční gramotnosti dospělé populace OECD/INFE (2016) je představena v následující podkapitole věnované výzkumům OECD.

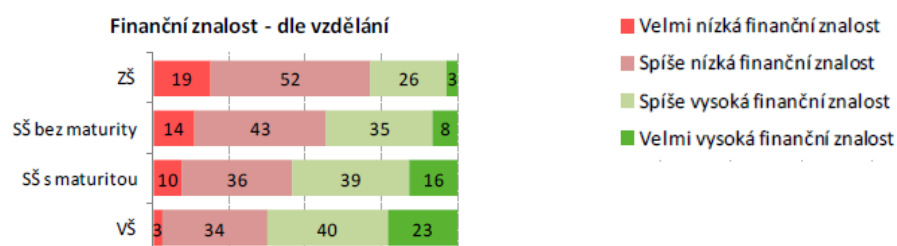
Vybrané závěry výzkumu

Celkem 48 % osob vykazuje velmi vysokou nebo spíše vysokou finanční znalost, přičemž 12 % české populace má finanční znalost velmi vysokou (1). 52 % lidí má velmi nízkou či spíše nízkou finanční znalost, 12 % má finanční znalost velmi nízkou a správně zodpověděli max. 33% otázek (2).

Finanční znalost se příliš neliší v závislosti na sociodemografických ukazatelích (pohlaví, věk, vzdělání, příjem domácnosti, ekonomická aktivita). Ukazuje se pouze **závislost na vzdělání** (čím vyšší vzdělání, tím vyšší znalost) a také **na příjmu** (čím vyšší příjem, tím vyšší znalost).

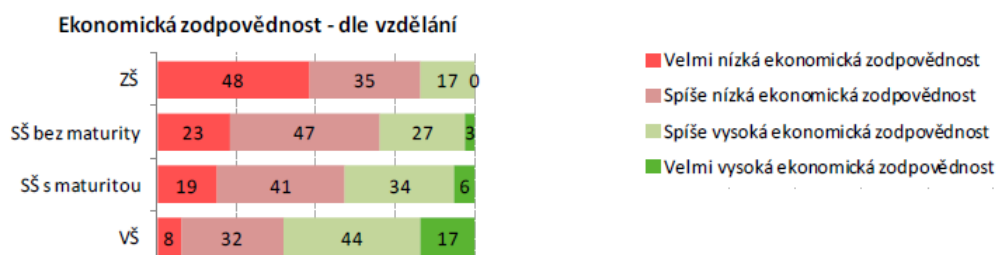
U hodnocení podle příjmů domácnosti má autorský tým za to, že větší roli zde hraje vzdělání (vyšší vzdělání = vyšší příjmy), než to, že by lidé disponující více penězi s nimi uměli lépe zacházet. Nejmenší finanční znalost mají studenti a je interpretována takto: příliš se nezajímají o finanční záležitosti (a), o financích nerozhodují, takže nemají žádné zkušenosti (b).

Graf 1 Finanční znalost dle stupně dosaženého vzdělání (MF ČR, 2016)



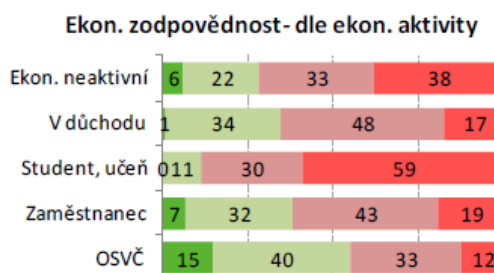
Výsledky ekonomické zodpovědnosti nevyznívají příliš příznivě. Celkem 64 % osob vykazuje velmi nízkou a spíše nízkou úroveň ekonomické zodpovědnosti, přičemž více než jedna pětina má velmi nízkou ekonomickou zodpovědnost a v testu tedy získali max. 33% správných odpovědí. Více než jedna třetina osob vykazuje vysokou nebo spíše vysokou ekonomickou zodpovědnost, přičemž 6% osob má odpovědnost velmi vysokou.

Graf 2 Ekonomická zodpovědnost dle stupně dosaženého vzdělání (MF ČR, 2016)



Ekonomická zodpovědnost je oproti finanční znalosti více diferenciována, výše uvedená tabulka ilustruje tím vyšší míru zodpovědnosti, čím vyšší má respondent dosažené vzdělání. Zajímavé výsledky přináší i srovnání dle ekonomické aktivity, kde nejlépe obstáli podnikatelé (OSVČ, osoby samostatně výdělečně činné), nepovzbudivé jsou nízké dosažené hodnoty u studentů a učňů.

Graf 3 Ekonomická zodpovědnost dle ekonomické aktivity (MF ČR, 2016).



Pro posouzení ekonomické zodpovědnosti byla použita sada otázek, u kterých byla hodnocena správnost odpovědi dle obecně přijímaných doporučení považovaných za součást ekonomické zodpovědnosti. Z výčtu otázek uvádím příklady těch, u kterých lze považovat správnost odpovědi za diskutabilní:

„Někteří lidé si stanoví finanční cíle, jako například splacení dluhů, splacení hypotéky nebo nákup auta. Máte Vy (osobně, nebo s partnerem) nějaké finanční cíle?“

Neexistence cílů nemusí indikovat ekonomickou nezodpovědnost. Zaměření na budoucí cíle se věnujeme již v kapitole na téma vnímání času. Teorie časové perspektivy Philipa Zimbarda říká, že naše rozhodování a plánování je ovlivňováno časovými rámci a zacházením s nimi. Většině lidí přisuzuje Zimbardo *upnutí na jeden časový rámec a opomíjení rámců ostatních* (srov. Zimbardo a kol., 2005).

Další diskutabilní otázky: *„Představte si, že máte problémy se splácením závazků. Půjčete se o své finanční situaci poradit s odborníkem?“* Zde je za nezodpovědnou považována odpověď *„Půjčka od rodiny či přátel“*, správnost této odpovědi není argumentačně podložena.

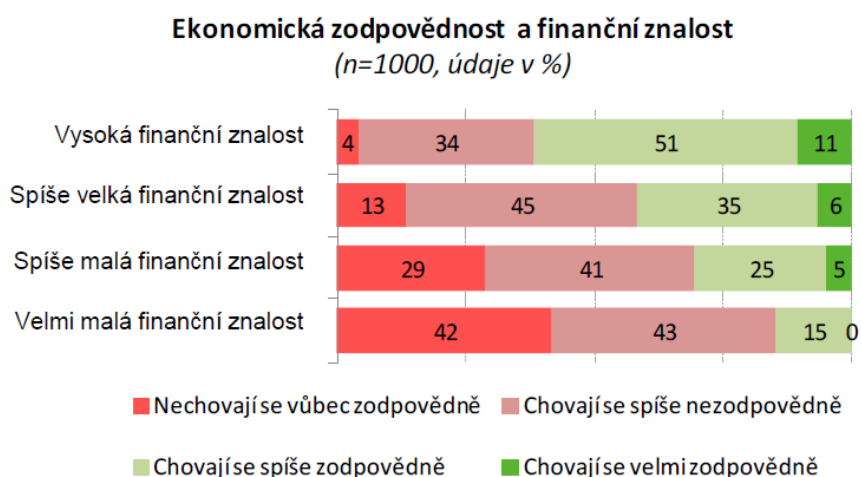
Limity kvantitativního šetření nedovolují posuzovat jedinečnost finančních situací a rozhodnutí každého jednotlivce a také neumožňují porozumění těmto rozhodovacím procesům a postupům. Lidé se nerozhodují v sociálním vzduchoprázdnu a ne vždy je možné jednat dle obecně stanovených a akceptovaných doporučení.

Souvislosti finančních znalostí a ekonomické zodpovědnosti

Závěry šetření dokladují existenci velmi silné korelace mezi finanční znalostí a zodpovědným ekonomickým chováním. S rostoucí finanční znalostí roste i zodpovědnost ekonomického jednání.

Tento závěr si dovoluji parafrázovat takto: *S rostoucími finančními znalostmi roste i deklarovaný podíl jednání, které je obecně přijímáno jako zodpovědné.*

Graf 4 Ekonomická zodpovědnost a finanční znalost (MF ČR, 2016).



Ze závěrečné zprávy výzkumu (MF ČR, 2016) uvádím dále vybrané závěry dle tematických oblastí:

Rozpočet

Rozpočet sestavuje 57 % českých domácností oproti roku 2010 (48 %) jde o mírné zvýšení (1). Dodržování domácího rozpočtu většinou sleduje 84 % těch domácností, které ho sestavují (2). 69 % domácností sestavuje rozpočet alespoň na měsíc dopředu (v roce 2010 to bylo 63%), rozpočet nejčastěji sledují na papíře (48%), (3). Za zbytečné považovalo v roce 2010 sestavování rozpočtu 56% domácností, v roce 2015 to bylo již 67 %. Více než pětina osob, které sestavují rozpočet, uvádí důvod, že je to nenapadlo (4). Více než 40% si stanovuje finanční cíle, tyto cíle jsou nejčastěji svázány s bydlením. 13% uvádí jako nejdůležitější cíl splácet své dluhy (5).

Finanční rezervy

V roce 2010 mohlo reagovat na drobnější akutní výdaje 63 % respondentů, v roce 2015 mohlo na drobné výdaje reagovat 72 % (1). Více než polovina lidí zvládne výpadek osobního měsíčního příjmu, aniž by si museli půjčovat (2).

Ukládání rezervy pro případ ztráty příjmu uvádí 58% domácností v roce 2010, 66% v roce 2015 (3). Ocitnutí se v situaci, kdy příjmy nepokrývají životní nároky (za poslední rok) přiznává v roce 2010 téměř jedna čtvrtina, v roce 2015 je to pouze 18% (4).

Následující závěr dobře ilustruje, proč není přenositelný ukazatel „investování do akcií“ jako ukazatel dobrého investování, který je často zařazován ve výzkumech v USA (např. Mandell, Klein, 2009; Howlett a kol., 2008). Akcie jsou spojeny s možnými vyššími výnosy, které doprovází ruku v ruce i vyšší rizika, která je nutno akceptovat. Avšak 86 % respondentů (českých rezidentů) dává přednost málo rizikovému spoření a 79% osob chce mít své uspořené peníze kdykoliv k dispozici (v ekonomické terminologii se tato dostupnost označuje jako „likvidita“, pokud je likvidita vysoká – okamžitá dostupnost, pak lze očekávat spíše velmi nízké výnosy).

Pro ekonomy bude jistě alarmující zjištění, že **85 % osob spoléhá na financování důchodu státem**. Došlo i poklesu využívání penzijního připojištění o 7% oproti roku 2010, kdy jej využívalo 49%.³⁷

Finanční produkty

Povědomí o finančních produktech se oproti roku 2010 výrazně zlepšilo, nárůst znalostí byl nejmasivnější u úvěrů zajištěných nemovitostmi (19%), (1). Pokles znalostí byl zaznamenán u zajištěných úvěrů (o 15%) a kolektivního investování (o 25%), (2). Nejčastěji získávají lidé informace o produktech na pobočce, což platí bez ohledu na typ produktu až na účet u mobilního operátora, o kterém se nejčastěji vyhledávají informace na internetu, předplacená karta je volena odlišně - nejčastěji dle doporučení přátel a příbuzných (3).

Rozdíl mezi kreditní a debetní kartou zná, podle svého mínění, 54 % osob, což je méně než v roce 2010, kdy to bylo 62%. Z uvedených 54% je to pouze 51%, kteří tento rozdíl skutečně znají (4). Uvedené srovnání konfrontuje skutečnou a pociťovanou gramotnost, které uvádíme dále například ve výzkumu Baláže (2012).

Prudký nárůst byl zaznamenán ve využívání elektronického bankovníctví z 32% v roce 2010 na 55 % v roce 2015, více než polovina z uživatelů interbankingu se v souvislosti se zneužitím účtu nejvíce obává hackerského útoku (5).

³⁷ Na sklonku roku 2015 byl legislativně schválen Zákon č. 376/2015 Sb., který ukončuje platnost tzv. druhého pilíře, z dostupných informací není zřejmé, zda tato skutečnost neovlivnila uvedený pokles.

Úvěry

Mezi povzbudivé výsledky patří zjištění, že 85 % osob nemá problémy s včasným placením závazků, což je nárůst o 5% oproti roku 2010 (1). Naopak vzrostla neochota informovat věřitele o neschopnosti splácet z 4% v roce 2010 na 13% v roce 2015 (2). Téměř jedna čtvrtina osob uvádí, že netuší, co by dělali v situaci nesplacení včas nějaké splátky dluhu. Pětina lidí deklaruje svou snahu dluh co nejdříve zaplatit, přičemž každý pátý z nich by si na vyřešení situace vzal další půjčku (3).

Více než třetina uvádí, že ví, co znamená zkratka RPSN. Avšak 39% z nich ji nedokáže správně vysvětlit (4), popsat a často ji zaměňují za úrok, kdy se opětovně setkáváme s porovnáním skutečné a pociťované gramotnosti na příkladu jednoho subtématu v dotazníku.

Obecné postoje a ochrana práv spotřebitele

Sebehodnocení respondentů přineslo zjištění, že **13 %** osob **hodnotí své finanční znalosti jako dobré**, 44 % jako průměrné, 39 % osob své finanční znalosti hodnotí jako malé (1). Přičemž 75% osob se domnívá, že mají své finanční záležitosti pod kontrolou, naopak 11% přiznává velké dluhy (2). Více než třetina osob podepíše smlouvu bez předchozího pečlivého prostudování, 7% ji smlouvu podepíše, i když ji vůbec nerozumí (3).³⁸

Makroekonomie a matematika

Dopady inflace dokáže správně určit téměř 60% stejně jako v roce 2010 (1). Míru inflace v roce 2014 dokáže správně odhadnout pouze 9% osob, inflace dosahovala 0,4%. Více než pětina odhaduje inflaci vyšší než 3% (2).

³⁸ Smluvní ujednání u finančních produktů jsou psána odborným jazykem, detailní porozumění významu jednotlivých částí může být náročné i pro odborníka. Přiznání k tomu, že smlouvu před podpisem nestudujeme, sebou nese určité stigma, respektive nevrhá dobré světlo na naše finanční rozhodování, proto odhaduji, že skutečný podíl těch, kteří smlouvy nečtou, může být daleko vyšší a toto téma by si zasloužilo další zkoumání.

Shrnutí

Nejaktuálnější měření úrovně finanční gramotnosti dospělé populace České republiky bylo realizováno v roce 2015 jako součást rozsáhlého výzkumu OECD.

Finanční znalost se příliš neliší v závislosti na sociodemografických ukazatelích (pohlaví, věk, vzdělání, příjem domácnosti, ekonomická aktivita). Ukazuje se pouze **závislost na vzdělání** (čím vyšší vzdělání, tím vyšší znalost) a také **na příjmu** (čím vyšší příjem, tím vyšší znalost). Ve vztahu k definované ekonomické zodpovědnosti je nutno podotknout, že výzkumný design odráží obecná ekonomická doporučení a definuje určité jednání za zodpovědné a jiné nikoliv, přičemž například neexistence finančních cílů je považována za nezodpovědné jednání. Ve výzkumu dospělé populace v ČR celkem 64 % osob je označováno za dospělé aktéry s velmi nízkou a spíše nízkou úrovní ekonomické zodpovědnosti. **Neexistence cílů však nemusí indikovat ekonomickou nezodpovědnost**, Howlett a kol. (2008) při interpretaci výsledků svého výzkumu vyslovují tezi, že někteří lidé mají menší tendenci myslet na budoucí důsledky svého jednání, na **silnou vazbu dospělého aktéra na konkrétní časový rámec, kterým nemusí být budoucnost**, upozorňuje i Zimbardo a Boyd (1999).

Vedení rozpočtu považuje více než polovina českých domácností za zbytečné, pokud si rodina rozpočet vede, pak min. 80% z nich jej pravidelně i sleduje. Téměř pětina dotázaných se za poslední rok ocitla v situaci, kdy nebyli schopni pokrýt své výdaje. Pokud respondenti spoří, pak v drtivé většině upřednostňují málo rizikové produkty, stejně tak se 4/5 spoléhají na stát, který jim zajistí financování důchodu. Mírně stoupl podíl osob a to na 85%, které nemají problémy se splácením závazků, naopak téměř každý desátý respondent přiznává nezvladatelnou výši dluhů. Rozdíl mezi pocíťovanou finanční znalostí a skutečnou je markantní, pouze polovina z těch, kteří si myslí, že znají rozdíl mezi kreditní a debetní kartou, tento rozdíl skutečně znají. V případě vysvětlení zkratky RPSN zejména ve srovnání k úrokové sazbě je to pouze 39% osob, kteří uvedli, že rozdíl znají a pak jej dokázali správně popsat, vysvětlit vlastními slovy.

Šetření není zaměřeno na testování hypotéz na úrovni základního výzkumu, avšak přináší rámcový přehled o finanční gramotnosti dospělé populace v ČR a ilustruje tak širší edukační realitu v našem socio-kulturním prostředí zejména ve vztahu k analýze vzdělávacích potřeb a různorodosti kurikulů finančního vzdělávání dospělých.

6.3 Výzkumy finanční gramotnosti realizované OECD

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (zkráceně OECD z angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*) je mezivládní organizace sdružující 35 států světa, které se dle stávajících kritérií považují za ekonomicky rozvinuté. Mandát OECD je velmi široký, pokrývá řadu záležitostí vztahujících se k ekonomice, životnímu prostředí a sociální politice. K podpoře a koordinaci aktivit na poli finančního vzdělávání byla zřízena platforma INFE (*International Network on Financial Education*), která sdružuje odborníky zpravidla z členských zemí (jedná se zejména o zástupce dotčených resortů a lokálních autority v daném státě).

Finanční gramotnosti se v rámci zájmů o ekonomiku věnuje OECD intenzivně od roku 2005. Oblasti zájmu o finanční gramotnost a vzdělávání lze členit takto:

- Národní strategie finančního vzdělávání zejména členských zemí;
- Finanční vzdělávání pro ženy se zaměřením na vymezení rámce kompetencí;
- Finanční vzdělávání pro mládež se zaměřením na vymezení rámce kompetencí;
- Měření finanční gramotnosti včetně PISA;
- Evaluace vybraných programů finančního vzdělávání členských zemí;
- Digitalizace a její vliv na finanční rozhodování s důrazem na ochranu spotřebitele;

Finanční vzdělávání je však v ohnisku zájmu OECD zejména jako **součást zájmu o ekonomiky** členských států, specificky je zájem směřován na finanční trhy, pojištění a penze (zajištění na důchod). I přes výše uvedené limity jsou měření finanční gramotnosti OECD nejucelenějším zdrojem komparativních dat o stavu finanční gramotnosti v zapojených zemích. Realizované studie spojuje snaha o komparaci výsledků mezi všemi členskými státy, nebo alespoň části z nich. Společný je design výzkumů, který je založen výhradně na kvantitativních metodách sběru dat.

Mezinárodní výzkum finanční gramotnosti a kompetencí u dospělé populace
[*International survey of adult financial literacy competencies*]

Počet zapojených států: 30 včetně 17 členských zemí OECD a ČR.

Počet respondentů ve věku od 18 do 79 let: 51 650.

Uvedený výzkum byl realizován ve 30 jazykových mutacích, v ČR probíhal sběr dat v roce 2015. Dotazník zahrnoval oblast finančních znalostí, jednání, postojů a mapování potřeb oblasti vzdělávání a jiných forem podpory jako jsou například dluhové poradenství. Analýza dat poskytla srovnání rozdílů dosažené finanční gramotnosti dle věku, pohlaví, sociálního zázemí [*social background*], byly zkoumány i aspekty finančního blahobytu [*financial well-being*] a ochrany spotřebitele.

Závěry výzkumu OECD/INFE (2016b)

Finanční gramotnost zahrnovala dle výzkumného designu kombinaci dosažených skóre v oblasti znalostí, postojů i jednání s následujícími závěry v jednotlivých oblastech.

1) Měření finanční gramotnosti

Průměrné skóre napříč zúčastněnými zeměmi je 13,2 bodů z možných 21 bodů³⁹. ČR dosáhla skóre 12,6, těsně za Thajskem a Albánií a nepatrně před Tureckem. První tři příčky zaujímá Francie, Finsko, Norsko a poslední příčky patří Řecku, Bělorusku a Polsku. Celková úroveň finanční gramotnosti měřená daným skóre je nižší, než předpokládaná a to dle výzkumného týmu například z následujícího důvodu. Některé země s vysokou průměrnou úrovní finančních znalostí (např. Estónsko, Litva) dosahují relativně nízkých celkových výsledků díky nízkému skóre ve finančním jednání.

Většina respondentů prokázala porozumění principům a důsledkům inflace, ačkoliv ve výzkumu převažují země, kde je aktuální míra inflace (tj. v roce 2015) velmi nízká. Respondenti ve svých plánech zvažovali dlouhodobé horizonty investování spíše než spoléhání se na nedávné zkušenosti.

Některé oblasti finančních znalostí hodnotí OECD (2016b) jako problematické⁴⁰. Například pouze 58 % všech respondentů dokáže spočítat procentuální zisk na jednoduchém investičním příkladu. Pouze dva ze tří respondentů jsou si vědomi toho, že rozložení rizik lze dosáhnout zakoupením různých investičních titulů. Nízká úroveň numerické gramotnosti může dle OECD (2016b) snižovat schopnost dospělých aplikovat své finanční znalosti a konat „zdravá“ finanční rozhodnutí.

Z tohoto závěru tým OECD vyvozuje doporučení pro finanční vzdělavatele k rozsáhlejšímu zaměření na numerické výpočty ve finančním vzdělávání.

2) Genderový pohled na závěry výzkumů

V 19 zemích z 30 je statisticky významný rozdíl mezi ženami a muži ve skóre v oblasti finančních znalostí v neprospěch žen, 61% mužů dosáhlo minimálního skóre oproti respondentkám, kde stanoveného min. skóre finanční gramotnosti dosáhlo 51 % žen.

³⁹ Max. počet bodů za oblast znalostí bylo sedm, devět bodů za jednání a pět bodů v oblasti postojů.

⁴⁰ Otázky numerické gramotnosti byly zaměřeny na výpočet 2% ročního úroku na běžném účtu, pro většinu respondentů se jevil výpočet jako složitý.

3) Hodnocení vlastní finanční gramotnosti a jeho realističnost⁴¹

Výsledky prokázaly vysokou míru realističnosti náhledu na vlastní finanční gramotnost. Ve většině zemí lidé, kteří hodnotili svou gramotnost jako nadprůměrnou, také nadprůměrných výsledků dosahovali.

4) Nejslabší oblasti finančního jednání

Z porovnání zapojených zemí vyplývá, že nejnižší úrovně finančního jednání byly naměřeny v oblastech vedení a řízení rozpočtu, plánování, výběru produktů a využívání nezávislého poradenství. Pouze 60% respondentů uvedlo, že si vytváří domácí rozpočet. Polovina respondentů navíc plánuje dlouhodobě, stanovuje si cíle a pokouší se jich dosáhnout. Mezi těmi, kteří si za poslední dva roky pořídili jakýkoli finanční produkt, bylo pouze 44 % těch, kteří vyhledali více nabídek k porovnání.

5) Finanční odolnost [financial resilience]

Domácí rozpočet je vzácností v několika zemích, jako je Maďarsko (25%), Rakousko (31%) či Norsko (33%), Norsko přitom vykazuje nejvyšší podíl vytvářených rezerv a umístilo se v první trojici zemí s celkovým nejvyšším dosaženým skóre ve finanční gramotnosti. Dle výzkumného týmu se nabízí vysvětlení, že zde dochází pouze k rámcovému sledování výdajů bez konkrétní představy, jak vypadá nejefektivnější cesta nakládání s příjmy. Vedení rozpočtu umožňuje konkretizovat položky, na kterých je možno ušetřit, nevedení rozpočtu ale nemusí být nezbytně interpretováno za nezodpovědné, čemuž napovídají dosažená skóre Norů.

Za posledních 12 měsíců si rezervy vytvářeli dva z pěti respondentů, téměř 60% z nich byli pravidelnými střadateli. Nejmenší podíl osob s pravidelně vytvářenými rezervami byl v Maďarsku (27%), naopak velmi vysoký podíl střadatelů byl prokázán v Rakousku a zcela nejvyšší v Norsku (84%).

Více než polovina respondentů z Thajska, Běloruska, Albánie a Turecka nebyla schopna jakkoli ušetřit za posledních 12 měsíců. Uvedené indikuje vysokou míru finanční zranitelnosti pravděpodobně díky nízkým nebo značně proměnlivým příjmům. V ČR téměř jedna pětina uvádí, že její příjmy zpravidla nepokrývají výši měsíčních výdajů, více než polovina z nich přiznává, že si půjčilo, aby vyšli s měsíčními příjmy.

6) Stanovování dlouhodobých cílů a plánování

Dlouhodobé plánování a stanovování cílů není pro respondenty běžné ve většině zemí, nejméně však v Polsku, kde pouze jeden ze tří respondentů vytváří jakékoli finanční cíle. Nabízí se částečné vysvětlení, že relativně velký podíl populace zažívá někdy

⁴¹ Pro srovnání sebehodnotící úrovně finanční gramotnosti a dosažené (naměřené) úrovně se setkáváme i s terminologií pocíťovaná a skutečná finanční gramotnost [*perceived and actual financial literacy*] (Baláž, 2012).

situaci, že nevychází s příjmy. Huston (2010) v této souvislosti doporučuje nespojovat aktuální finanční situaci jedince s finanční negramotností.

7) Finanční postoje

Měření finančních postojů bylo založeno na analýze tendencí plánovat v dlouhodobějších horizontech. I v této oblasti se potvrdila převažující tendence ke krátkodobému plánování.

Z uvedených závěrů (1-7) vytváří OECD/INFE (2016b) **doporučení pro vzdělávací strategie a politiku jednotlivých států:**

- (1) Apelují na adresné vzdělávání zahrnující rozvíjení finančních znalostí a dovedností v konkrétních kontextech.
- (2) Rozdíly ve finanční gramotnosti související s pohlavím jsou spojena s doporučením k pravidelnému analyzování a popřípadě spojeny s uzpůsobeným vzděláváním zohledňujícím genderová specifika.
- (3) Podporovat vytváření rezerv a dlouhodobé finanční plánování například prostřednictvím podpory tvorby uživatelsky vstřícných nástrojů na správu rozpočtu.
- (4) Rámec regulace trhu a ochrany spotřebitele by mohl být kombinován s finančním vzděláváním zaměřeným na posilování finanční odolnosti a minimalizaci možných dluhových pastí, do kterých se spotřebitelé dostávají.

Současná dospělá populace v ČR se finančním znalostem, dovednostem a postojům naučila kdekoli jinde, než ve škole. Usilování o rozvoj finanční gramotnosti v počátečním vzdělávání se datuje v ČR od roku 2007, kdy byl publikován strategický dokument *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* (MŠMT). Dopady zavádění prvků systému budování finanční gramotnosti v rámci počátečního vzdělávání bude možné měřit až v navazujících šetřeních OECD, považují za výzvu mapovat respondenty, kteří se na základní či střední škole účastnili výuky finanční gramotnosti.

Měření PISA

Cílem projektu PISA [*Program for International Student Assessment*] je opakované zjišťování výsledků patnáctiletých žáků různých zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (OECD 2012, OECD 2016a). Jeho hlavním záměrem je poskytnout tvůrcům vzdělávací politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů. Pojetí finanční gramotnosti je v obou šetřeních shodné, finanční gramotnost je popisována jako proměnlivý a změnám otevřený soubor znalostí, dovedností a strategií, šetření pojí společný odklon od dichotomie gramotnost – negramotnost.

Tabulka 6 Srovnání výzkumného designu PISA 2012 a PISA 2015⁴²

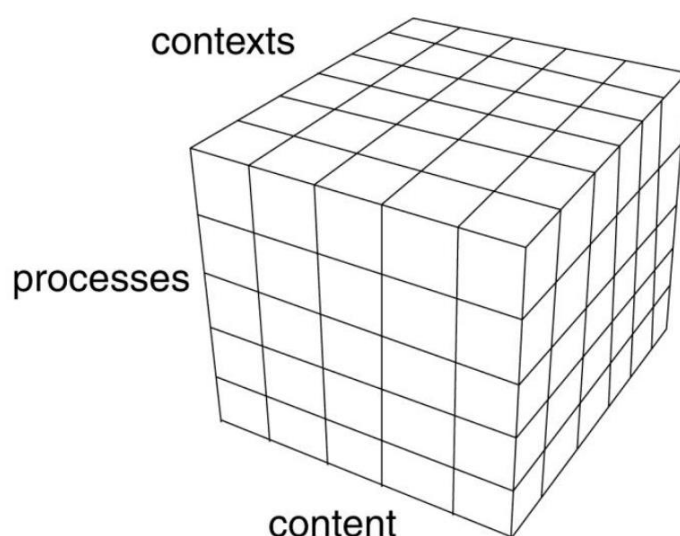
	Výzkumný design PISA 2012 ⁴³	Výzkumný design PISA 2015
Pracovní definice finanční gramotnosti	<p>„Finanční gramotnost je proces zahrnující znalosti a porozumění finančním konceptům, rizikům, dovednosti, motivaci a sebedůvěru při jejich prosazování a vytváření efektivních rozhodnutí napříč širokou škálou finančních kontextů. Směřuje k zlepšení finančního blahobytu jedince i společnosti a usnadňuje participaci na ekonomickém životě“ (OECD, 2012, s. 13).</p>	<p>Shodná definice s PISA 2012</p>
Kognitivní faktory	<p>-Obsah (peníze a transakce, plánování a správa domácího rozpočtu, posouzení rizik a očekávaného zisku, širší zejména právní a psychologické souvislosti např. reklama vytváří tlak na spotřebitele, mám volbu kopit či nekoupit atp.)</p> <p>-Procesy (Identifikace finančních informací a jejich analýza, posouzení rozhodnutí v širších kontextech, aplikace znalostí při řešení praktického úkolu).</p> <p>-Situační kontext (Vzdělávání a práce, domácnost a rodina, individuální potřeby, společenská odpovědnost)</p>	<p>Shodný s PISA 2012 a navíc doplněno:</p> <p>- Obsah (Rozšíření podtémat o: znalost různých účelů peněz, konsekvence změn ekonomických podmínek a veřejných politik)</p> <p>- Situační kontexty (výraznější zaměření na kategorii aplikace finančních znalostí a porozumění jim, zohlednění blížící se finanční záležitosti – vstup na finanční trhy, brigády...)</p>
Nekognitivní faktory	<p>-Přístup k informacím a vzdělání.</p> <p>-Přístup k penězům a finančním produktům.</p> <p>-Osobní postoj k finančním otázkám a sebedůvěra při jejich řešení.</p> <p>-Skutečné jednání, utrácení a ukládání peněz.</p>	<p>Přístup k informacím pojímán jako výsledek tzv. finanční socializace (ovlivněn je i názory vrstevníků, rodiny).</p> <p>Osobní postoj k financím je pojímán s ohledem na výsledky výzkumu v Anglii, který přichází se závěry, že komunikace o penězích nebývá upřímná (OECD, 2016a).</p>

⁴² Zdroje:(OECD, 2012; OECD, 2016a.

⁴³ V rámci šetření PISA 2012 byla zahrnuta získaná data od více než 6400 patnáctiletých žáků z 297 škol, v navazujícím šetření PISA v roce 2015 bylo zapojeno 345 škol a testováno bylo přes 6500 žáků (OECD, 2012; OECD, 2016a).

Za důležitou charakteristiku finanční gramotnosti považují zejména to, že je součástí celoživotního učení a jako taková je nikdy nekončícím procesem a mnohvrstevnatým sociálním fenoménem. A zatímco definice finanční gramotnosti v rámci PISA 2012 a 2015 připouští i jiné pohledy na racionalitu jednání, než jen ty ekonomické, v oblasti samotného měření ekonomické paradigma a jeho pojetí racionality dominuje. Definice finanční gramotnosti se ustálila na verzi, jež připouští širokou škálu sociálních a kulturních kontextů, gramotnost je vnímána jako kontinuum. Za přínosné pro kurikulum finančního vzdělávání, výchovu dospělých a sféru péče o dospělého, tedy animaci dospělého aktéra, považují vyvážený popis vlivů na finanční gramotnost členěný na kognitivní a nekognitivní faktory. V oblasti kognitivních faktorů v rámci šetření PISA nacházíme tři odlišné perspektivy na kognitivní faktory: obsah [Content], (znalosti a porozumění jim), kognitivní procesy [Processes] a situační kontexty [Context]. Uvedené trojdimenzionální pojetí ilustruje následující obrázek.

Obrázek 4 Model organizace výzkumného pole pro hodnotící rámec PISA 2012 ilustrující tři odlišné perspektivy na kognitivní faktory (OECD, 2012, s. 14).



Výsledky PISA 2012

Dosažené skóre jednotlivých částí testů je členěno do pěti úrovní od podprůměrných výsledků až po vynikající. Odpovědi respondentů byly segmentovány dle vytvořených úrovní a Česká republika se umístila na šestém místě. Na prvních pěti příčkách nalezneme Estónsko, Belgie, Lotyšsko, Polsko. Nejvyšší příčka náleží Šanghaji, kde podíl respondentů s vynikajícím skóre úrovně pět je více než 40%. Pro srovnání uvádíme, že podíl respondentů ČR na úrovni pět je 7,5% (OECD, 2014).

Kritika PISA 2012

Výsledky PISA vyvolaly nejen u nás řadu kontroverzních názorů a hodnocení. Straková upozorňuje na „...nepoučenost tvůrců vzdělávacích politik, kteří výsledky plošných šetření chybně interpretují, přikládají jim neúměrný význam a spojují s nimi očekávání, která tato šetření nemohou naplnit.“ (Straková, 2011, s. 123). Rozšiřování obsahu a metod výzkumu PISA příkladem může být právě finanční gramotnost v PISA 2012, hodnotí Straková jako přínosné. Otevřené a nezodpovězené zůstávají otázky volající po přínosu plošného testování pro vyučování a učení. Štech (2011) reflektuje chápání PISA jako nástroje výzkumně založeného poznání o úspěšnosti vzdělávacích systémů. V diskusích spojených s interpretací výsledků a dopadem do vzdělávacích politik se otevírá i otázka, zda PISA není více *nástrojem legitimizace politických rozhodnutí o vzdělávání, než měřícím nástrojem* (Štech, 2011). Odvrácenou tvář tohoto mezinárodního šetření popisují šířeji autoři Kaščák, Pulala (2011), kritizována je mimo jiné falešná každodennost ve vybraných testových otázkách, cíle a metody, postrádají primární pedagogické a vzdělávací cíle, PISA je Kaščákem a Pupalou (2011) reflektována jako prvek *governmentálních strategií ovlivňující regulace reforem vzdělávání*, jako technika governmentální kontroly či stabilizátor moci.

Kritika globálního testování tohoto druhu je zvláště závažná (Kaščák, Pulala, 2011), protože tato **testování nelze chápat jako neutrální nástroj vědecké objektivity**, zakládá totiž své vlastní standardy normality. Uvedený závěr koreluje se shrnutím uvedeným v části věnované výzkumům finanční gramotnosti v ČR zahrnující i příklady problematických otázek.

Obdobnou pozornost a kritický přístup lze považovat za přínosný i v oblasti výzkumů finanční gramotnosti dospělé populace, kde ambice výzkumu nejsou tak úzce provázány se vzdělávací politikou, spíše bychom mohli hledat spojitost s poskytovateli finančních služeb a na finančních trzích vůbec.

Shrnutí

Mandát OECD je velmi široký a pokrývá řadu záležitostí vztahujících se k ekonomice, životnímu prostředí a sociální politice a vzdělávacím strategiím. V oblasti finančního vzdělávání zřídilo OECD platformu sdružující realizátory národních strategií s názvem INFE (*International Network on Financial Education*). Finanční gramotnosti se OECD věnuje intenzivně od roku 2005, reaguje tak na zvýšení zájmu o toto téma členských zemích. Šetření v oblasti finanční gramotnosti se zaměřují na komparaci národních vzdělávacích strategií (OECD, 2005; OECD 2006; OECD 2009), samotné měření finanční gramotnosti včetně dospělé populace (OECD 2012; OECD 2014; OECD 2016a; OECD 2016b; OECD 2017a), změnám kurikula finančního vzdělávání např. v souvislosti s rostoucí digitalizací (OECD, 2017b), OECD mapuje průběžně zranitelné cílové skupiny, mezi které řadí ženy, mládež a osoby bez osobního účtu tzv. *unbaked*.

Mezi nejrozsáhlejší realizované výzkumy patří Mezinárodní výzkum finanční gramotnosti a kompetencí u dospělé populace [*International survey of adult financial literacy competencies*] zahrnující data od dospělé populace z 30 zemí včetně ČR (2015), dále pak šetření PISA [*Program for International Student Assessment*] v roce 2012 a 2015.

Design výzkumu OECD/INFE (2016b) se zaměřuje na kvantitativní měření finančních znalostí, postojů a jednání. Průměrné skóre ve finanční gramotnosti napříč zúčastněnými zeměmi dosáhlo 13,2 bodů z možných 21 bodů, ČR se umístila mírně pod průměrem se skóre 12,6. Ze závěrů šetření dospělé populace vyplynula překvapivě nízká numerická gramotnost, kterou v interpretaci OECD označuje za faktor vlivu na aplikaci finančních znalostí. V uvedeném výzkumu se ve většině zemí významně lépe dařilo mužům, než ženám. Nejnížší úrovně finančního jednání byly naměřeny v oblastech vedení a řízení rozpočtu, plánování, výběru produktů a využívání nezávislého poradenství. Pouze 60% respondentů uvedlo, že si vytváří domácí rozpočet. Většina respondentů dlouhodobě neplánuje, **interpretace však nezhledňuje vnímání času** u respondentů a převažující časový rámec jako relativně stabilní charakteristiku osobnosti (Zimbardo, Boyd, 1999).

Doporučení OECD pro oblast finančního vzdělávání dospělých: vzdělávat adresně v konkrétním kontextu (1), do vzdělávání implementovat genderová specifika (2), podporovat tvorbu rezerv, dlouhodobých plánů, vznik nástrojů na vedení rozpočtu (3), posilovat finanční odolnost dospělého jako součást ochrany spotřebitele a regulace trhu (4).

Projekt PISA opakovaně v roce 2012 a 2015 měřil mimo čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti i finanční u více než šesti tisíců patnáctiletých žáků (OECD 2012, OECD 2016a). Cílem PISA je poskytnout tvůrcům vzdělávací politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů,

výsledky PISA však bývají tvůrci vzdělávací politiky přeceňovány a vyvolávají v odborných kruzích diskusi týkající se designu výzkumu a to včetně interpretace výsledků do národních strategií (srov. Straková, 2011; Štech, 2011; Kaščák, Pupala, 2011). Pojetí finanční gramotnosti je v obou šetřeních PISA (2012,2015) analogické, finanční gramotnost je popisována jako proměnlivý a změnám otevřený soubor znalostí, dovedností a strategií, šetření pojí společný odklon od dichotomie gramotnost – negramotnost. Finanční gramotnost je operacionalizovaná na kognitivní faktory (obsah, procesy, situační kontexty) a nekognitivní faktory, jejichž součástí je i přístup k informacím pojmáný jako výsledek tzv. finanční socializace ovlivněné i názory vrstevníků a rodiny. Při interpretaci výsledků výzkumný tým PISA 2015 připouští, že měření je zkresleno i skutečností, že komunikace o penězích nebývá upřímná (OECD, 2016a).

A zatímco závěry výzkumu PISA vyvolaly diskusi v odborných kruzích, šetření zaměřené na dospělé populaci v ČR příliš velký zájem odborné veřejnosti neiniciovaly. Závažný podnět přináší Kaščák a Pupala (2011), kteří upozorňují na vytváření vlastních standardů normality v šetřeních OECD, „ideální dospělý“ vede svůj rozpočet vyrovnaně nebo s přebytkem, vyhodnocuje jej, tvoří rezervy, plánuje s ohledem na blízkou i vzdálenější budoucnost, poradí si v neustále se měnícím světě finančních produktů, ve kterém se problematicky orientují i samotní odborníci.

6.4 Ostatní výzkumy finanční a ekonomické gramotnosti

V této podkapitole jsou zahrnuty výzkumy, které splňovaly stanovená kritéria, která jsou podrobněji popsána v podkapitole 7.1 Rešeršní strategie a její realizace.

6. 4. 1 Výzkumy zaměřené na definování finanční gramotnosti

Tato část zahrnuje dvě komparativní studie zaměřené na porovnání definic a výzkumných strategií vybraných výzkumů finanční gramotnosti. Huston (2010) realizovala komparaci 52 kvantitativních výzkumů v USA od roku 1996 do 2008, Hung a kol. (2008) se zaměřují na období od roku 1996 do 2008 ve výzkumech v USA a Velké Británii.

Autorkou první předkládané komparativní studie je Sandra J. Huston (2010), která působí jako profesorka osobního finančního plánování na Technické univerzitě v Texasu.

Výzkumný design a konceptualizace výzkumu Huston (2010)

Huston (2010) analyzuje výsledky 52 různých šetření na téma finanční gramotnosti. Výběr byl vytvořen na základě skutečnosti, zda studie zahrnuje měření individuálního lidského kapitálu specificky navázaného na osobní finance, zahrnující pojmy jako finanční gramotnost, finanční znalosti vztažené úzce k měřicímu konstrukt. Studie nezahrnuje takové výzkumné práce, které se zaměřovaly na sestavení programu finančního vzdělávání. Výběr studií pro porovnání Huston (2010) zúžila na USA a období od roku 1996 do 2008.

Analýza využívá metodu sekundární kritické a komparativní analýzy a vzorek studií srovnává v těchto parametrech:

- vymezení finanční gramotnosti;
- zahrnutí dílčích témat z oblasti osobních financí;
- použité metody výzkumu;
- počet položek v rámci dotazníkového šetření nebo rozhovoru;
- cílová skupina a počet respondentů;

Závěry výzkumu a jejich zhodnocení

Huston (2010) předkládá překvapující zjištění, že více než 70% studií nezahrnovalo definici finanční gramotnosti, ačkoli u 15% studií je zahrnuta nějaká podoba diskuse nad vymezením tohoto pojmu před identifikací měřících nástrojů, pouze 13% poskytuje formální definici formou operacionalizace tohoto konstrukt. Téměř polovina studií, které Huston (2010) porovnávala, používá pojem finanční gramotnost a finanční znalosti jako synonyma, při porovnání studií používajících oba pojmy více než ¾ používají pojmy finanční gramotnost a znalosti/vědění jako zaměnitelné výrazy.

Z hlediska obsahového zaměření výzkumu na jednotlivá témata (obecné koncepty, půjčky a dluhy, spoření a investování, ochrana spotřebitele) bylo 40% výzkumů obsahově zaměřeno na dvě nebo tři uvedené oblasti. Více než jedna třetina studií byla tematicky zaměřena pouze na jednu tematickou oblast, což považuje Huston (2010) za problematické. Pouze ¼ studií se obsahově zaměřila na všechny čtyři tematické oblasti. Z pohledu způsobu získávání dat téměř 40% studií využilo metodu interview, které bylo z 95% realizováno telefonicky. Respondenti odpovídali i samostatně v téměř 60% vyplněním dotazníku přes internet 38% a 62% vyplněním dotazníku v papírové podobě nebo přes emailovou komunikaci. Šetření byla komparována i dle definované cílové skupiny, přičemž obecně na dospělé populaci bylo zaměřeno 30% výzkumů, na specifické cílové skupiny 68% a 2% studií cílovou skupinu neuváděla vůbec.

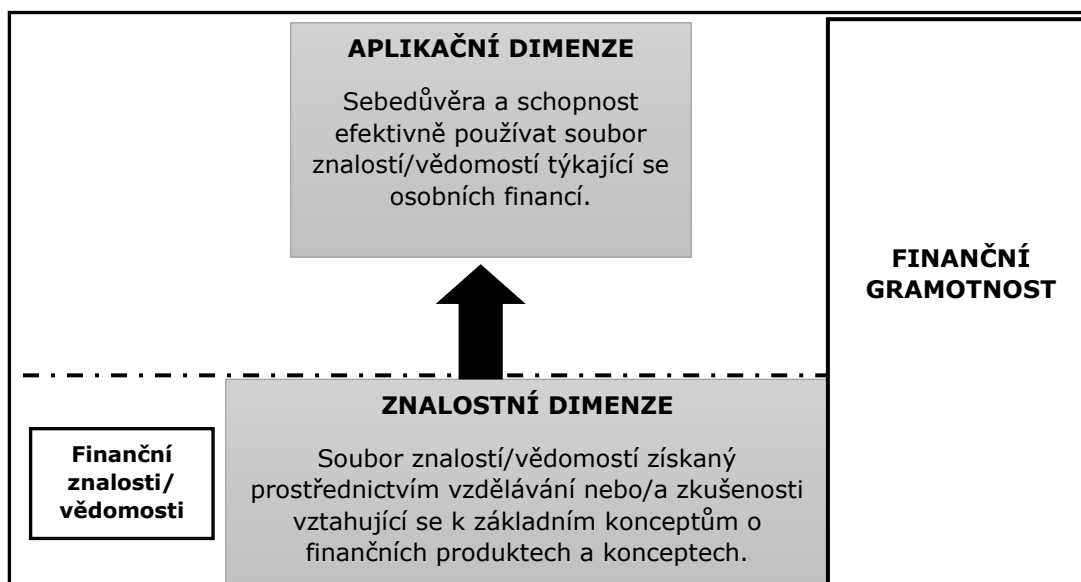
Uvedené závěry Huston (2010) sumarizuje a identifikuje překážky k standardizaci měřících nástrojů pro finanční gramotnost. Testování studií dle Huston (2010) odhalila tři hlavní bariéry rozvoje standardizovaného přístupu k měření finanční gramotnosti:

- nedostatečné ukotvení v širším kontextu,
- zúžení pojetí finanční gramotnosti na vybrané tematické podoblasti,
- nedostatečná srozumitelnost a interpretace předkládaných závěrů (88% studií nezahrnovalo část věnovanou interpretaci měřících nástrojů).

Navrhovaný konsensuální přístup k měření finanční gramotnosti

V rámci diskuse navrhuje Huston (2010) konsensus členění finanční gramotnosti do dvou dimenzí: porozumění a využití (aplikace znalostí a dovedností v životních situacích). Autorka zdůrazňuje, že zatím bohužel neexistuje obecně přijímaný konsensus vymezení pojmu finanční gramotnost, přesto nachází autorka formulaci, která není dle jejího stanoviska v rozporu se žádným ze stávajících pojetí: *Měření finanční gramotnosti by mělo zachycovat způsoby, jakými jedinec dokáže porozumět osobním financím a souvisejícím informacím (přeloženo volně dle HUSTON, S. J., 2010, s. 306).*

Obrázek 5 Koncept finanční gramotnosti dle HUSTON (2010).



Na výše uvedeném obrázku v aplikační rovině klade Huston (2010) důraz na *efektivní používání souboru znalostí/vědomostí*, které nabývají různých podob dle jednotlivých aktérů a sociálního kontextu, ve kterém se ocitají.

Huston (2010) představuje tezi, že *finanční gramotnost je součástí lidského kapitálu, který může být využíván ve finančních situacích směřujících k větší prospěšnosti pro vlastní život, než jen pouhá spotřeba*. Dále Huston (2010) pojmenovává další vlivy na podobu finanční gramotnosti: předpojatost/předsudky v kognitivní a behaviorální oblasti (1), obtíže se sebeovládáním (2), rodina, vrstevníci, komunita (3).

Existencí výše uvedených vlivů snižuje dle Huston (2010) předvídatelnost finančního jednání a upozorňuje, že **finančně gramotný jedinec se ale nemusí finančně gramotně projevat**.

Vliv finančního vzdělávání na úroveň finanční gramotnosti prokazují dle Huston (2010) výzkumy tak, že jsou navrhovány závěry popírající i prokazující vliv finančního vzdělávání na finanční gramotnost, diskuse přináší argumenty pro jednotný přístup k různým cílovým skupinám stejně jako pro přístup vzdělávání „šitý na míru“. Omezený dopad finančního vzdělávání předpokládá Huston (2010) u cílové skupiny jednotlivců a rodin s nejistými příjmy a výdaji.

Charakteristiky kvalitního (ve smyslu validního a reliabilního) nástroje měření finanční gramotnosti navrhuje Huston (2010) takto:

- Šetření dokáže rozlišit deficit finanční gramotnosti, který může být zodpovědný za snížení komfortu při finančním rozhodování.
- Umožní vzdělavatelům identifikovat, jak dosáhnout vzdělání s požadovanými výsledky.
- Výzkumníci budou schopni lépe identifikovat konkrétní výsledky vzdělávání, které mají nejmasivnější dopad na vyrovnání nedostatků ve finančním vědění a dovednostech.
- Šetření zahrnuje v aplikační rovině možnost využití k predikci finančního jednání (ať již pohledu výzkumníků vzdělavatelů, lokálních autorit atp.).

Do měření finanční gramotnosti vstupují dle Huston (2010) i další vlivy, někteří autoři uvádí například impulzivnost (srov. Gathergood, 2012) či behaviorální předpojatost a stereotypy, nezvyklé preference a různorodost všech dalších okolností (srov. Schuchardt, 2009). S uvedeným závěrem souvisí i závěrečné doporučení Huston (2010) **nespojovat aktuální nepříznivé finanční situace jedince s jeho finanční negramotností**.

Za nezbytné považuje Huston (2010) růst standardizovaného měření finanční gramotnosti, aby bylo možné identifikovat bariéry finančního blahobytu/rovnováhy a napomáhat v řešení situací zahrnujících finanční rozhodování. Pro zajištění možnosti

společně interpretovat výsledky analýz finanční gramotnosti navrhuje Huston (2010) inkluzi používaných metod a nástrojů.

Ačkoli se Huston (2010) zaměřuje výhradně na kvantitativní výzkumy finanční gramotnosti v USA, předkládaný výzkumný design je inspirativní i pro komparaci vymezení finanční gramotnosti v ČR či v evropském kontextu. Důraz na sebedůvěru a efektivní používání souboru vědění je analogický s vymezením finanční gramotnosti dle OECD (2012, 2014, 2016a, 2016b, 2017a). Mezi bariérami v měření finanční gramotnosti uvádí Huston (2010) i předpojatost v kognitivní oblasti, mezi které lze zařadit i časovou předpojatost a vyhraněné upřednostňování jednoho časového rámce (srov. Zimbardo, Boyd, 1999). Obtížím se sebevládním a seberegulací se věnuje i Howlett a kol. (2008), ve svém experimentu zaměřeném na tendence rizikově investovat. Okrajově zmíněný možný vliv rodiny, vrstevníků, komunity potvrzují i zjištění Jorgensena a Savly (2010), kteří se zaměřili na mladé dospělé a 64% z nich uvedlo rodiče jako ty, od kterých očekávají předávání finančních znalostí.

Závěrem lze tedy konstatovat, že **srovnatelnost výzkumů finanční gramotnosti je velmi diskutabilní až nerealizovatelná**. Pouze ¼ výzkumů se zaměřuje na finanční gramotnost jako obsahový celek (obecné koncepty, dluhy a půjčky, spoření a investice, ochrana spotřebitele), více než 70% studií definici finanční gramotnosti vůbec neuvádí. **Navržená konsensuální definice** zdůrazňující porozumění a širší kontext gramotnosti spíše naznačuje nezbytnost multidisciplinárního přístupu, než cestu k porovnatelným výzkumným designům a strategiím.

Druhou předkládanou **analýzou na téma definování a měření finanční gramotnosti** v rámci této podkapitoly je práce autorského týmu Hung a kol. (2009), který vytvořil komparativní analýzu koncepčního vymezení pojmu finanční gramotnost včetně přehledu přístupů k operacionalizaci tohoto pojmu v 16 vybraných kvantitativních studiích v USA za období od roku 1996 do roku 2008.

Výzkumný design, konceptualizace a závěry výzkumu Hung a kol. (2009)

Srovnávací studie Hung a kol. (2009) má ambici přispět k porovnatelnosti a konzistenci výzkumů napříč jednotlivými koncepty a reaguje na různorodost vymezení finanční gramotnosti napříč výzkumnou komunitou v USA a Velké Británii.

Finanční gramotnost je dle Hung a kol. (2009) v analyzovaných 16 studiích definována rozdílně a to jako:

- (a) specifická podoba vědomostí/znalostí⁴⁴,
- (b) schopnost nebo dovednost aplikovat vědomosti/znalosti,
- (c) uvědomované znalosti/vědomosti [*perceived knowledge*]⁴⁵,
- (d) dobré (ve smyslu efektivní) finanční jednání,
- (e) finanční zkušenosti.

Za konsensuální definici finanční gramotnosti považují autoři Hung a kol. (2009) vymezení, které finanční gramotnost označuje za *schopnost využívat znalosti a dovednosti ke správě finančních zdrojů v rámci celoživotního cyklu a pro finanční blahobyt aktéra*. Autoři přehledně představují výsledky porovnání koncepčních vymezení finanční gramotnosti v následující tabulce.

Tabulka 7 Srovnání vybraných výzkumných definic finanční gramotnosti Hung a kol. (2009).

(přeloženo dle Hung a kol., 2009).

Autoři výzkumů zahrnutých do srovnávací studie Hung a kol. (2009)	Koncepční definice finanční gramotnosti (FG)	Komentář autorky disertace
Hilgert, Hogarth, & Beverley	<i>Finanční znalosti.</i>	-----
FINRA	<i>Porozumění principům obchodování, nástrojům, organizaci a regulacím.</i>	<i>Finanční gramotnost je zúžena pouze na oblast investic.</i>
Moore	<i>Kompetence k demonstrování schopnosti aplikovat získané znalosti. Finanční gramotnost je získávána skrze zkušenosti a aktivní integraci vědění.</i>	<i>V rámci této definice se objevuje oproti ostatním vymezením důraz na <u>demonstraci znalostí</u>.</i>
National Council on Economic Education	<i>Detailní znalost základních ekonomických principů, znalosti o ekonomice USA, porozumění vybraným ekonomickým pojmům.</i>	<i>Uvedené vymezení je srovnatelné s vymezením ekonomické gramotnosti v ČR a dle OECD.</i>
Mandell (2007)	<i>Schopnost vyhodnocovat nové komplexní nástroje a vytvářet informované závěry s ohledem na další využití v dalším</i>	<i>Uvedené vymezení zahrnuje nároky v oblasti vyhodnocení, se kterými se</i>

⁴⁴ Anglický výraz *knowledge* má mnohoznačný překlad do češtiny, nejčastěji je tento pojem překládán jako *vědomosti* nebo *znalosti*, ale i *vědění* (srov. Kerneman, Vácha, 1991; Tissot, 2004).

⁴⁵ Překlad anglického označení *perceived knowledge* je překládán v práci Hung a kol. (2009) ve spojení se znalostmi jako *uvědomované znalosti/vědomosti*.

	<i>dlouhodobém a co nejlepším zájmu jedinice.</i>	<i>v ostatních vymezeních nesetkáváme.</i>
Lusardi a Mitchell	<i>Dobrá znalost základních ekonomických teorií je nezbytná pro vytváření vhodné úrovně spoření a investování.</i>	<i>Uvedené vymezení je blízké pojetí ekonomické gramotnosti v ČR a OECD.</i>
Lusardi a Tufano	<i>Dluhová gramotnost, znalost komponentů finanční gramotnosti jako jsou: schopnost vytvářet jednoduchá rozhodnutí ve vztahu k dluhům, částečně také aplikace vědomostí s ohledem na zájmy jedinice v kontextu každodenních finančních voleb.</i>	<i>Definice je postavena zejména na znalostech, přičemž nejsou uvedeny další faktory jednání, jako jsou dovednosti, motivace, hodnoty atp.</i>
ANZ Bank	<i>Schopnost činit informované soudy a konat efektivní rozhodnutí s ohledem na správu financí.</i>	<i>Tato definice nepočítá se skutečností, že jednání může být i neefektivní z pohledu ekonomie, ale efektivní v daném sociálním kontextu pro jednatelů.</i>
Lusardi	<i>Znalost základních finančních konceptů. Rozdíl mezi nominální a reálnou hodnotou platidel, základy pravidla diverzifikace rizik.</i>	<i>Uvedené vymezení je blízké pojetí ekonomické gramotnosti v ČR a OECD.</i>

Hung a kol. (2009) závěrem konstatují, že výzkumy často selhávají v rozeznávání finanční gramotnosti od ostatních konceptů. Nejčastěji identifikují (Hung a kol., 2009) nejasné odlišení finanční gramotnosti od následujících konceptů:

- numerická gramotnost;
- finanční vzdělávání, které považují za podpůrný proces gramotnosti;
- obecné znalosti, vědomosti;
- obecné kognitivní dovednosti, které vyžadují fluidní a krystalickou inteligenci, která finanční gramotnost podporuje;
- rozhodovací dovednosti, jejichž vztah k finanční gramotnosti přirovnávají autoři posledních výzkumů k vztahu obecných finančních a obecných dovedností;
- samotné finanční postoje a přístupy jednotlivců;

Bez ohledu na různorodost vymezení finanční gramotnosti autoři této komparativní studie předkládají chronologický přehled 16 vybraných empirických šetření zaměřených na finanční gramotnost, ze kterých uvádím příklady v následující tabulce⁴⁶.

⁴⁶ Vysvětlivky zkratk použitých v Tabulce 8: SP - testování formou sebeuposouzení, ZT - znalostní/dovedností test, Ú - Úspory, I - Investice, D- Dluhy, úvěry.

Tabulka 8 Různorodost kvantitativních strategií měření finanční gramotnosti.
(přeloženo dle Hung a kol., 2009).

Autor výzkumu, rok publikování závěrů výzkumu ve srovnání Hung a kol. (2009)	Specifikace výzkumného nástroje	Strategie měření		Obsahové zaměření		
		SP	ZT	Ú	I	D
Volpe, Chen, & Pavlicko (1996)	<i>Procentuální správnost 10 multiple – choice položek.</i>		X		X	
Chen & Volpe (1998)	<i>Procentuální správnost 36 multiple – choice položek.</i>		X	X	X	X
Volpe, Kotek, & Chen (2002)	<i>Procentuální správnost 10 multiple – choice položek.</i>		X		X	
Hilgert, Hogarth, & Beverley (2003)	<i>Procentuální správnost odpovědí ve znalostním testu s blíže neurčeným počtem položek.</i>		X			
FINRA (2003)	<i>Správné odpovědi na 10 otázek typu Pravda/lež.</i>		X	X	X	X
Moore (2003)	<i>Znalosti: Počet správných odpovědí ve 12 binárních položkách Zkušenosti: Zpráva zahrnující přehled zkušeností ve 14 dílčích položkách Chování: Zpráva zahrnující přehled zkušeností v 15 dílčích položkách.</i>	X	X	X	X	X
Mandell (2004)	<i>Procentuální správnost odpovědí ve znalostním testu s 31 položkami.</i>		X	X	X	X
Agnew & Szykman (2005)	<i>Počet správných odpovědí u 10 úloh typu multiple-choice a Pravda/Lež Posouzení vlastního investičního jednání na škále od 1 do 19.</i>	X	X		X	
National Council on Economic Education (NCEE), (2005)	<i>Procentuální správnost odpovědí ve znalostním testu s 24 položkami.</i>		X	X	X	X
Lusardi & Mitchell (2006, 2008);	<i>Správná odpověď na 3 otázky typu multiple-choice a Pravda/Lež.</i>		X	X	X	
Lusardi & Mitchell (2007a)	<i>Správná odpověď na 3 otázky typu multiple-choice a Pravda/Lež.</i>		X		X	
Lusardi & Mitchell (2007b)	<i>Podíl správných a nesprávných odpovědí) faktorová analýza), 20 multiple- choice otázek.</i>	X	X	X	X	
Mandell (2007)	<i>Procentuální správnost odpovědí ve znalostním testu.</i>		X	X	X	X
van Rooij, Lusardi, & Alessie (2007)	<i>Dva vážené průměry správných a nesprávných odpovědí, 20 multiple- choice otázek různé míry náročnosti</i>		X	X	X	
Lusardi & Tufano (2008)	<i>Správná odpověď na 3 otázky typu multiple-choice a Pravda/Lež</i>	X	X			X
ANZ Bank (2008)	<i>Průměrné skóre na 26 otázek</i>	X	X	X	X	X

Z tabulky vyplývá, že více než polovina studií se zaměřena na všechny tři obsahové složky (úspory, investice, dluhy). Výhradní zaměření na investice nalezneme u čtyř studií, zaměření na investice a úspory současně u třech studií.

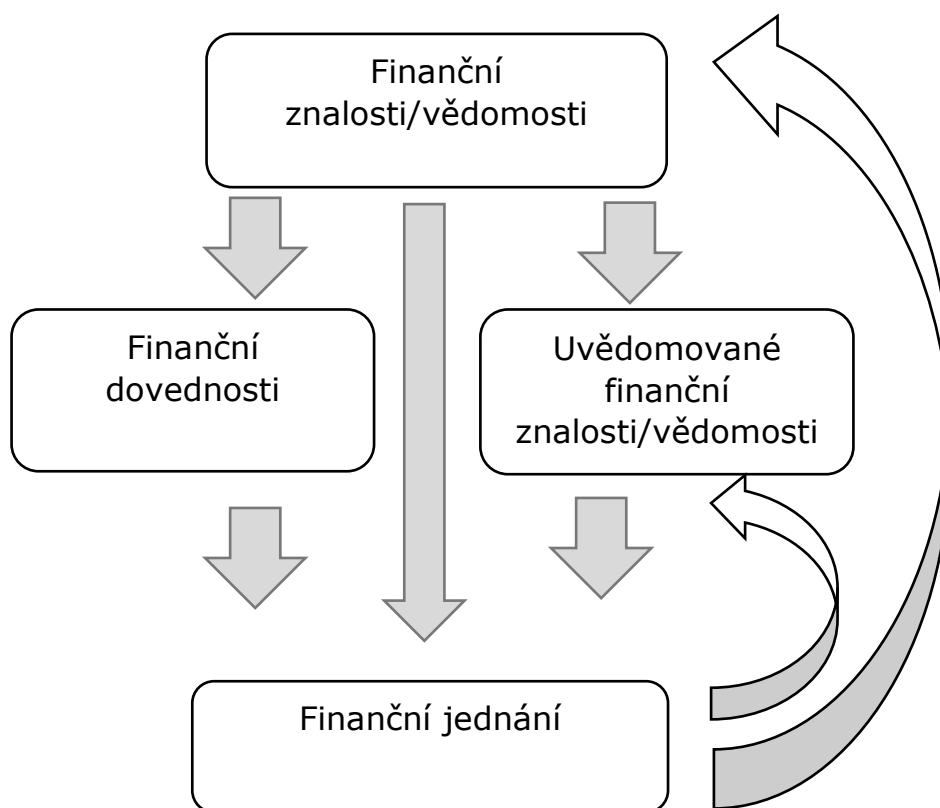
Strategie měření přehledně sumarizuje následující výčet:

- 12 z 16 studií používá výhradně znalostní testy;
- 5 z 16 studií je zaměřeno na kombinaci znalostních testů společně se sebeuposouzením vlastních znalostí a dovedností respondenta.

Uvedené porovnání by bylo inspirativní i z pohledu tezí a hypotéz, které si autoři v tabulce 11 stanovili ve výzkumném designu a porovnání přijatých závěrů. Pro úplnost je třeba konstatovat, že výzkumy se zaměřovaly téměř výhradě na respondenty z USA a Velké Británie.

Autoři navrhují následující koncepční vymezení finanční gramotnosti, které respektuje potvrzené závěry a hypotézy komparovaných studií: „*Finanční gramotnost je soubor znalostí základních ekonomických a finančních konceptů, stejně jako schopnost tyto znalosti/vědomosti aplikovat a používat finanční dovednosti k efektivní správě finančních zdrojů směřujících k finančnímu blahobytu.*“ (Hung a kol., 2009, s. 12).

Obrázek 6 Koncepční model finanční gramotnosti navržený autory srovnávací studie (Hung a kol., 2009).



Znalosti/vědomosti a dovednosti jsou dle Hung a kol. (2009) základem, na kterém je finanční gramotnost vystavěna. Samotné jednání jednotlivce ve světě financí, jak naznačuje obrázek 6, je pak výslednicí získaných znalostí a dovedností, které si dospělý aktér osvojil.

Zhodnocení závěrů výzkumu Hung a kol. (2009)

Porovnávané studie výzkumu Hung a kol. (2009) byly zacíleny zejména na měření finančních znalostí a vědomostí, zaměření na samotné jednání a dovednosti je okrajové, avšak z pohledu vzdělávání dospělých je nejzajímavější částí vztahů mezi těmito proměnnými.

Finanční gramotnost dle Hung a kol. (2009) roste s rostoucím vzděláním a příjmy jednotlivce. Úroveň finanční gramotnosti naznačuje dle Hung a kol. (2009) souvislost s tendencí ke spořivosti a finanční připravenosti a zajištění na penzi. Příčinná souvislost mezi úrovní finanční gramotnosti a připraveností na penzi a schopnost neutráct více, než vyděláme, nebyla v této studii prokázána.

Obdobně jako v komparativní studii Huston (2010) i výzkum Hung a kol. (2009) předkládá značně různorodá pojetí finanční gramotnosti, obě studie spojuje zaměření výhradně na kvantitativní šetření finanční gramotnosti. Aktuální finanční znalosti ovlivňují finanční jednání dle Hung a kol. (2009) skrze ty znalosti, které jsou uvědomované. Uvedené členění je analogickým terminologickým označením pro pocíťovanou a skutečnou finanční gramotnosti, jejichž vzájemné souvislosti zkoumá například Baláž (2012). Huston (2010) i Hung a kol. (2009) se shodují v důrazu na schopnost aplikace při vymezení konsensuální definice finanční gramotnosti, a zatímco Huston (2010) upozorňuje na širokou sféru dalších možných vlivů (předpojatost, obtíže se sebeovládáním, vliv rodiny a referenčních skupin) a zaměřování finanční gramotnosti s finančním věděním, Hung a kol. (2009) identifikují záměny i s ostatními gramotnostními a kognitivními koncepty (numerická gramotnost, finanční vzdělávání, rozhodovací kompetence atd.). **Obě studie (Huston, 2010, Hung a kol., 2009) přináší argumenty vyznívající nelichotivě zejména v ohledu nejednotnosti výzkumných konceptualizací, ale i diskutabilní srovnatelnosti závěrů realizovaných šetření na téma finanční gramotnosti. Na druhé straně jednotné vymezení finanční gramotnosti ve výzkumech OECD přináší svým jednotným pohledem nový typ jakési „normality“ ve finančním jednání (srov. Kaščík, Pupala, 2011) a porovnatelné výsledky se problematicky aplikují do neporovnatelných sociokulturních kontextů zemí zapojených do výzkumů OECD.**

Následující tabulky rekapitulují klíčové závěry studií Huston (2010) a Hung a kol. (2009), které zahrnují i komentáře a kritické zhodnocení závěrů autorkou disertace.

Tabulka 9 Přehledová tabulka výzkumu Huston (2010).

Identifikace autora a výzkumu	Stát	USA
	Autoři	Huston, S. J.
	Rok vyd.	2010
	Vědní disciplína autorů	Ekonomie
Obsahové zaměření výzkumu	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	Komparace 52 kvantitativních výzkumů FG dle: - vymezení FG, - obsahu FG, - použitých metod, - cílových skupin.
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	-----
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	-----
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumu	<p>Více než 70% studií nezahrnovalo definici FG, pouze 13% studií poskytuje formální definici formou operacionalizace. Pouze ¼ studií se obsahově zaměřila na všechny čtyři tematické oblasti ((obecné koncepty, půjčky a dluhy, spoření a investování, ochrana spotřebitele). Identifikuje překážky k standardizaci měřících nástrojů pro finanční gramotnost: nedostatečné ukotvení v širším kontextu (1), zúžení pojetí finanční gramotnosti na vybrané tematické podoblasti (2), nedostatečná srozumitelnost a interpretace předkládaných závěrů (88% studií nezahrnovalo část věnovanou interpretaci měřících nástrojů (3). Navrhuje konsensus pro výzkumy FG: Měření finanční gramotnosti by mělo zachycovat způsoby, jakými jedinec dokáže porozumět osobním financím a souvisejícím informacím.</p> <p>Doporučení autorky: <i>nespojovat aktuální finanční situace jedince s finanční negramotností. FG je ovlivněna i sebedůvěrou, sebeovládáním, předsudky/předpojatost, rodinou, vrstevníky a komunitou.</i></p> <p>Navrhuje iniciovat inkluzi metod a nástrojů měření, růst standardizace měření FG.</p>
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace	<p>Ze závěrů vyplývá, že srovnatelnost zvolených výzkumů FG je velmi diskutabilní. Navržená konsensuální definice zdůrazňující porozumění a širší kontext gramotnosti spíše naznačuje nezbytnost multidisciplinárního přístupu, než cestu k porovnatelným výzkumným designům a strategiím.</p> <p>Za přínosný považuji důraz na porozumění, sebedůvěru aktéra, předpojatost včetně vyhranění pro jeden časový rámec a upozornění směrem k výzkumným strategiím, že <u>finančně gramotný jedinec se nemusí finančně gramotně projevat.</u></p>

Tabulka 10 Přehledová tabulka výzkumu Hung a kol. (2009).

Identifikace autora a výzkumu	Stát	USA, Velká Británie
	Autoři	Hung, A., Parker, A. M., Yoong, J.
	Rok vyd.	2009
	Vědní disciplína autorů	Ekonomie a sociální vědy
Obsahové zaměření výzkumu	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	Srovnávací studie definic FG v 16 výzkumech. Srovnání obsahového zaměření a strategií měření FG.
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	-----
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	-----
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumu	<p>FG není ve výzkumech jednoznačně oddělena od:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ekonomické gramotnosti. - Numerické gramotnosti. - Obecných kognitivních dovedností. <p>Vymezení FG zahrnuje silný důraz na znalosti bez zahrnutí dovedností a ostatních faktorů jednání. 12 z 16 studií používá k měření výhradně znalostní testy. Pouze 1/3 výzkumů zahrnuje kromě testů i sebeposouzení.</p> <p>Autoři navrhují vymezení FG respektující zjištěné závěry a hypotézy. Finanční gramotnost roste s rostoucím vzděláním a příjmy jednotlivce. Příčinná souvislost mezi úrovní FG a připraveností na penzi a schopnost neutrácet více, než vyděláme, nebyla prokázána.</p>
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace	<p>Navržená definice FG obsahuje komponenty, které zdůrazňuje pojetí ekonomické gramotnosti v ČR a dle OECD.</p> <p>Návrh koncepčního modelu FG pro kvantitativní šetření může být přínosný sjednocením vymezení FG zejména v oblasti znalostních testů.</p> <p><u>Návrh závěrů nezahrnuje optiku skutečné a pocíťované FG, popř. subjektivní a objektivní gramotnosti.</u></p> <p>Do porovnání byly zahrnuty pouze kvantitativní výzkumy, z nichž pouze polovina studií se zaměřila na všechny tři vymezené obsahové složky (úspory, investice, dluhy), což potvrzuje různorodost výsledků a závěrů a jejich problematickou až neproveditelnou porovnatelnost.</p>

6. 4. 2 Výzkumy zaměřené na finanční vzdělávání, učení a finanční socializaci

Tato podkapitola se věnuje výzkumům a studiím na téma finanční socializace, finančnímu vzdělávání a jeho vlivu na finanční jednání, roli finančních znalostí a zkušeností v procesech učení. Nedílnou součástí je i reflexe dosavadních výzkumů, kterou zahrnují následující recenzované závěry ze symposia v USA představující reakci výzkumné komunity na aktuální nepřehlednost a nejednotnost výzkumů finanční gramotnosti a vzdělávání.

Aktuální stav výzkumu v USA (Schuchardt a kol., 2009)

Autoři studie vytvořené ze závěrů mezinárodního symposia na téma finanční gramotnosti a vzdělávání, které se konalo v roce 2008 ve Washingtonu v USA, jsou Schuchardt, Jane and Hanna, Sherman D. and Hira, Tahira K. and Lyons, Angela C. and Palmer, Lance and Xiao, Jing Jian (2009). Cílem symposia bylo identifikovat kritické výzkumné otázky, které mohou být přínosem pro specifikaci výsledků finančního vzdělávání s ambicí přinést podněty pro oblast vzdělání (zejména dospělých).

Tematické oblasti závěrů analýzy současných výzkumů v USA (Schuchardt a kol., 2009):

1) Aplikace teorií jednání pro oblast finančního jednání

Otázky v rámci analýzy se zaměřovaly na identifikaci způsobů, jakými se utváří změna finančního jednání a způsoby, jakými toto jednání rozvíjet. Historie výzkumů zaměřených na psychologické faktory jednání spotřebitele je velmi krátká, skrývá však v sobě řadu výzev nejen pro psychologii, ale i vzdělávání a učení dospělých.

Klíčové závěry dosavadních výzkumů (Schuchardt a kol., 2009)

Tato oblast výzkumů ilustruje nezbytnost multidisciplinárního přístupu k problematice. Ekonomie spotřebitelského chování se zaměřuje ve výzkumech na identifikaci faktorů spojených se správou financí, nakládáním s dluhy a vytvářením rezerv. Ekonomická psychologie zaměřuje své ohnisko zájmu na vzorce jednání a kontext rozhodovacích procesů. Teorie plánovaného jednání⁴⁷ [*theory of planned behavior*] se zaměřuje na porozumění a predikci lidského jednání a je často

⁴⁷ Teorie plánovaného jednání zahrnuje mimo jiné postulát, že lidské potřeby jsou hierarchické a lidé vyhledávají naplnění potřeb vyššího řádu, pokud potřeby řádu nižšího mají naplněny. (DeVaney, Anong, & Whirl, 2007).

aplikována v oblasti online nakupování, investování, jednání vedoucího ke snížení dluhů.

Vybrané identifikované mezery na poli výzkumu (Schuchardt a kol., 2009):

- a) Nezbytnost vytvářet rozsáhlé přehledy studií napříč jednotlivými obory a aplikace závěrů do finančního vzdělávání.
- b) Nalezení relevantních teorií jednání k definování žádoucího finančního jednání pro jednotlivé fáze životního cyklu, kontextu a makroekonomického prostředí.
- c) Důraz na longitudinální studie finančního jednání, které by byly schopny zachytit proměny a změny jednání.
- d) Podnítit genezi vzdělávacích programů, které budou zaměřeny cíleně na proměny jednání spotřebitelů s nízkými i vysokými příjmy a z odlišných sociokulturních kontextů.

2) Ekonomická socializace spotřebitele

Téma ekonomické socializace spotřebitele [*Consumer Economic Socialization*] se zaměřuje na procesy učení a prostředí, ve kterých si jedinec záměrně či bezděčně osvojuje finanční znalosti, dovednosti a postoje pro vystupování ve světě financí. Autoři (Schuchardt a kol., 2009) zejména reflektují stávající porozumění a výsledky badatelské práce o roli jednotlivých institucí (rodina, vrstevníci, škola, média...)⁴⁸.

Klíčové závěry dosavadních výzkumů dle Schuchardt a kol. (2009)

Proces ekonomické (finanční) socializace může být nahlížen jako asimilace internalizovaných a kolektivních forem hodnot a norem, se kterým se setkávají jednotlivci v rodině a ostatních sociálních institucích. Za přínosné považují Schuchardt a kol. (2009) výzkumy formování hodnot přispívajících k porozumění finančnímu jednání, které je výsledkem i neuvědomovaných hodnot a celkového emočního nastavení.

Většina závěrů vybraných studií potvrzuje zásadní roli primární rodiny, přejímání vzorců od rodičů dokladují zejména u nakládání s penězi a vytváření rezerv/spoření, děti se učí správě financí [*financial management*] skrze participaci a intencionální instrukce v socializaci (Schuchardt a kol., 2009). Naproti tomu je vliv rodičů popisován

⁴⁸ Autoři používají pro popis těchto institucí výraz *agent of socialization*, tj. zprostředkovatelé socializace, s použitím již existujícího terminologického aparátu andragogiky či sociologie se zde nepotkáváme.

na poli přímého i nepřímého vlivu (intencionální a neintencionální výchovy)⁴⁹. Na základní škole sehrávají dle dosavadních výzkumů významnou úlohu ve formování finančního jednání i vrstevníci (Schuchardt a kol., 2009), dále reflektují různorodost výzkumného pole zaměřeného na finanční vzdělávání dospělých a prokázání efektu absolvování vzdělávání zaměřeného i na management financí mladých dospělých na vysoké škole a součást benefitů zaměstnavatele. Téma analýzy vzdělávacích potřeb jako vstupní fázi vzdělávání dospělých sympozium nezahrnovalo.

Vybrané identifikované mezery na poli výzkumu

Současné studie se zaměřují dle Schuchardt a kol. (2009) zejména na roli rodičů, za výzvu je považováno věnovat se rodině jako celku v rámci finanční socializace. Značnou mezeru na výzkumném poli tvoří absence výzkumů zaměřených na správnost a adekvátnost informací, které ovlivňují finančních jednání druhých (Schuchardt a kol. 2009). Nejistota dle Schuchardta a kol. (2009) přetrvává i u rodičovských znalostí, dovedností a postojů a formulují tuto otázku: *Které znalosti, dovednosti a postoje děti ovlivňují a které nemají téměř žádný vliv?* Podobná nejistota je i u aspirací výzkumníků (Schuchardt a kol. 2009) identifikovat a popsat vliv jednotlivých činitelů socializace včetně zaměření na volbu a vliv referenčních skupin, které do procesu vstupují. Objevují se i teze týkající se identifikace věkové hranice, kdy jsou děti vývojově schopny zapojení do finanční socializace.

Portfolio výzkumných otázek doplňuje i neprobádaná oblast a to, jaký vztah má aktuální socioekonomický status k obsahu a průběhu finanční socializace (Schuchardt a kol. 2009). Uvedené závěry sympozia nezahrnují oblast zkoumání pohledu vzdělávání a učení dospělých a tím může být téma docility⁵⁰ ve vztahu k finanční gramotnosti. **Na stanovování vysokých nároků na výsledky učení v rámci finančního vzdělávání a nerealističnost těchto požadavků** upozorňuje i Willis (2008, 2009). Za zajímavou považují otázku, do jaké míry se v rámci ekonomické socializace učí i rodiče od dětí? Tato optika na socializaci nebyla do analýzy v rámci sympozia zahrnuta.

⁴⁹ V rámci přehledu výzkumných výsledků Schuchardt a kol. (2009) autoři nepopisují procesy socializace v edukologických kategoriích.

⁵⁰ Docilita je v této práci chápána jako *vzdělavatelnost dospělých*, vyjadřuje míru dispozic dospělého člověka zapojit se aktivně do vzdělávacího procesu (Palán, 2002). Vzdělavatelnost se s rostoucím věkem proměňuje, typické je snížení rychlosti učení, tu však nahrazuje rostoucí přesnost a jistota. S věkem narůstá dle Palána (2002) i ochota učit se inspirovaná a podnětá sociálními rolemi a potřebami.

3) Finanční vzdělávání a evaluace vzdělávacích programů

Možnost vlivu na finanční gramotnost je Schuchardtem a kol. (2009) přiznávána formálnímu a neformálnímu vzdělávání.⁵¹ Analýza je směřována na evaluaci samotného vzdělávacího kurikula, ohniskem zájmu je téměř a výhradně evaluace obsahu a výsledných kompetencí, což je pouze výsek kurikula vzdělávacího programu zaměřeného na rozvoj finanční gramotnosti.

Otázky (Schuchardt a kol. 2009) sumarizující diskusi směřují k zpochybnění smyslu samotného finančního vzdělávání – funguje? A jak to víme, že ano?

Závěr vyznívá nepříznivě, evaluace finančního vzdělávání dospělých zahrnuje různorodou škálu metod a metrik, takže je srovnání jednotlivých výsledků vzdělávání v podstatě vyloučeno. Evaluaci autoři pojmají v úzkém vztahu k prokázání efektivity vzdělávání (zejména té ekonomické), obdobné otázky, zda finanční vzdělávání má alespoň takové přínosy, aby se pokryly náklady na jeho realizaci, otevírá Willis (2008, 2009).

Klíčové závěry dosavadních výzkumů

Schuchardt a kol. (2009) hodnotí poslední dekádu jako typickou prokazováním efektu a přínosu finančního vzdělávání.⁵² *Prokazování smysluplnosti a dopadu finančního vzdělávání je mantrou i finančního vzdělávání financovaného Evropským sociálním fondem, tyto zdroje (výstupy projektů hrazených z prostředků Evropské unie) jsou v této práci z uvedeného důvodu zmíněny jen marginálně. Prokázání smysluplnosti finančního vzdělávání hrazeného z ESF bývá zaměřováno za zdůvodnění vynaložených prostředků.* Závěry tohoto symposia tuto reflexi (donátor versus výstupy) nijak tematicky neuchopují. **Autoři se omezují na eufemické vyjádření**, že důvody posuzování efektivity programů finančního vzdělávání jsou smíšené/různorodé.

Vybrané identifikované mezery na poli výzkumu

Odlíšnost přístupů k obsahu, metodám, postojům, identifikátorům jednání znesnadňuje Schuchardta a kol. 2009 nalezení reliabilního nástroje měření finanční gramotnosti. Příklad otázky, kde nepanuje shoda v odpovědích: *Které finanční znalosti a dovednosti musí nezbytně spotřebitel mít?* V podnětech pro výzkumné pole formulují (Schuchardt a kol. (2009) výzvu k sjednocení metod, sběru dat a analytických postupů zahrnujících vyšší množství longitudinálních studií, které budou obsahovat i kontrolní skupiny a ohnisko zájmu bude tak možné namířit na dlouhodobé dopady vzdělávání. Jádrem

⁵¹ Zatímco z pohledu edukologických věd bychom spíše hovořili o učení, resp. o edukačních procesech jako celku zahrnujícího vzdělávání, výchovu a zejména oblast informálního učení, která je z pohledu výzkumů finančního vzdělávání velmi zajímavou oblastí.

⁵² Jako příklady demonstrace efektivity uvádí autoři závěrečné zprávy z mezinárodního symposia na téma finanční gramotnosti a vzdělávání (2008, Washington, DC, USA) například Braunstein & Welch, 2002; Fox, Bartholomae, & Lee, 2005; Lyons, 2005; Lyons & Neelakantan, 2008; Lyons, Palmer, Jayaratne, & Scherpf, 2006; Martin, 2007; National atd.

zájmu je však dle Schuchardta a kol. (2009) doposud téměř nepopsaný proces přetváření finančního vzdělávání do finančního jednání a postojů spotřebitele.

Mezi závěry sympozia uvádí Schuchardt a kol. (2009) doporučení, aby efektivita finančního vzdělávání byla propojena například s penzijními plány dotovanými zaměstnavateli nebo s vytvářením návrhů regulací v oblasti ochrany spotřebitelů. Propojení finančního vzdělávání s penzijními plány se objevuje jako téma péče o dospělého v rámci rozvoji lidských zdrojů ve firmách v ČR, tyto činnosti zahrnují i přípravu na přechod do penze tzv. exit plány. Tato oblast péče o dospělého je součástí péče o dospělého v pojetí integrální andragogiky.

4) Hodnocení finančních rizik ve výzkumech dle Schuchardta a kol. (2009)

Hodnocení finančních a ekonomických rizik je nejvzdálenější od evropského, resp. českého pojetí vnímání a hodnocení rizik v současné tržní ekonomice. Tuto rozdílnost lze ilustrovat na příkladu z investování, řadový spotřebitel v ČR má pouze základní znalosti o investování a investování do akcií je stále vnímáno jako částečně nezodpovědné nakládání s penězi (srov. MF ČR, 2016), kde možné vysoké výnosy jdou ruku v ruce s možnými vysokými ztrátami.

Příklady výzkumných otázek u hodnocení finančních rizik:

Ovlivňuje finanční vzdělávání toleranci k rizikům? Jak jednotlivci posuzují rizikovost investičních transakcí?

Vztahem tendence investovat rizikově a seberegulace se badatelsky zabývá například Howlett a kol. (2008), popisu (ne) racionality ve volbách mezi riskantními alternativami se výzkumně věnuje Kahneman a Tversky (2002).

Klíčové závěry dosavadních výzkumů

Ústředním tématem Schuchardt a kol. (2009) je tolerance k riziku u dospělého, která je považována za nedílnou součást finanční gramotnosti. Schuchardt a kol. (2009) navrhuje přiklonit se k členění tolerance k riziku do dvou dimenzí: *postoj k riziku a kapacita*, kterou lze popsat jako rozsah hodnot, kterých může tolerance k riziku nabývat. U tohoto tématu se setkáváme s úsilím přinášet doporučení pro hospodaření domácnosti, čímž se otevírá otázka, zda je odlišováno finanční poradenství od finančního vzdělávání. Část výzkumného pole v této oblasti se zaměřuje na rozložení rizik při alokaci financí odkládaných na penzi.

Vybrané identifikované mezery na poli výzkumu

Schuchardt a kol. (2009) formulují výzvu k vytváření přesnějších nástrojů na měření tolerance k rizikům ukotvené v ekonomických teoriích. Z pohledu vzdělávání a učení dospělých jsou významná zjištění, nakolik je tolerance k rizikům psychickým rysem a nakolik je ovlivnitelná v rámci edukace, například v procesu finanční socializace.

Nedostatek výzkumných prací identifikuje tým autorů (Schuchardt a kol., 2009) v detekci mechanismů způsobujících (ne)porozumění riziku, kterým spotřebitelé a domácnosti čelí. Rizika jsou pojímána různorodě a to od riskování v životních událostech, se zdravím, při pořizování a obsluze dluhů a majetku, investování.

Shrnutí identifikovaných výzkumných otázek Schuchardta a kol. (2009) ⁵³

- Které klíčové principy pro správu osobních financí potřebuje každý spotřebitel znát? Existují důkazy, že současné standardy⁵⁴ jsou efektivní a pomáhají spotřebitelům dosáhnout jejich finančních cílů?
- Které nástroje jsou reliabilní a validní pro měření efektivity finančního vzdělávání a jak tyto nástroje modifikovat pro různá témata a odlišné cílové skupiny?
- Jak nejefektivněji propojit finanční vzdělávání s rozhodovacími a regulačními rámci, aby byl rozvíjen finanční blahobyt [*financial well-being*] spotřebitele?
- Jak socializační faktory ovlivňují finanční chování domácností? Jak se tyto aktéři finanční socializace vypořádávají s protichůdnými informacemi a znalostmi?
- Ovlivňuje pohlaví, socioekonomický status, národnost a vzdělání podobu procesů finanční socializace?
- Jaká je podoba vzájemné interakce mezi finančním vzděláváním, finanční socializací a psychologickými faktory?
- Jak vztáhnout relevantní teorie finančního jednání k různým cílovým skupinám, aby ji pomohly k zlepšení finančního blahobytu?

Uvedený výčet výzkumných otázek stejně jako identifikované oblasti zahrnují apriori předpoklad, že vzdělávací potřeby jednotlivců jsou poznatelné a jejich podoba je známa. Paradigma ekonomických diskusí zahrnuje navíc i předpoklad, že všichni spotřebitelé chtějí být součástí tržní ekonomiky a maximalizovat své zisky.

Každý spotřebitel je jedinečný ve svém finančním jednání stejně jako v potřebách k finančnímu vzdělávání. Důležitými výzkumnými otázkami je z tohoto pohledu i **překonávání bariér ve finančním vzdělávání, motivace ke vzdělávání**, ať již je designováno dle analýzy vzdělávacích potřeb nebo ne. Tyto otázky svou podstatou nespádají ani do paradigmatu ekonomie, sociologie nebo ekonomické

⁵³ Do výčtu výzkumných otázek nebyly zařazeny ty, které spadají svou podstatou pouze do výzkumného pole ekonomie.

⁵⁴ Z kontextu jednoznačně nevyplývá, zda se jedná o standardy postupů při správě peněz nebo standardy pro vzdělávání nebo standardy, které jsou součástí strategických dokumentů v dané zemi.

sociologie, ale své místo při hledání odpovědí zde může nacházet integrální andragogika, která v rámci péče o dospělého nezahrnuje pouze úzkou oblast vzdělávání dospělých, ale i již zmíněnou přípravu na přechod do penze ve firemním prostředí či péči personalistů, kteří se setkávají se zaměstnanci v situaci předlužení, kterou mohou prohloubit nebo zmírnit důrazem na minimální stigmatizaci osob, které nezvládají splácet své dluhy.

Klíčové závěry výzkumu Schuchardt a kol. (2009) rekapituluje následující tabulka, která zahrnuje i komentáře a kritické zhodnocení závěrů autorkou disertace.

Tabulka 11 Přehledová tabulka analýzy závěrů Schuchardt a kol. (2009).

Identifikace autorů a výzkumu	Stát	USA
	Autoři	Schuchardt, J., Sherman, H. D., Hira, T. K., Lyons, A. C., Palmer, L., Xiao, J. J.
	Rok vyd.	2009
	Vědní disciplína autorů	Ekonomie, Lidské zdroje, Zdravotní vědy (Xiao, Health sciences).
Obsahové zaměření analýzy výzkumů	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	-----
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	Identifikace způsobů, jakými se utváří změna finančního jednání a jakými způsoby toto jednání rozvíjet. Tolerance k riziku jako faktor finančního jednání.
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	Ekonomická socializace a porozumění roli jednotlivých institucí (rodina, referenční skupiny). Finanční vzdělávání dospělých a jeho evaluace.
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumu v oblasti finančního jednání a rozhodování (FJ, FR)	Autoři považují za nezbytnost vytvářet rozsáhlé přehledy studií napříč jednotlivými obory a aplikovat závěry do finančního vzdělávání. Autoři na současném poli výzkumu postrádají nalezení relevantních teorií jednání k definování žádoucího finančního jednání pro jednotlivé fáze životního cyklu a kulturně ekonomického kontextu. Zdůrazňují nutnost longitudinálních studií, vznik nových vzdělávacích programů. Klíčová otázka: <i>Jak vztáhnout relevantní teorie finančního jednání k různým cílovým skupinám, aby jim pomohly k zlepšení finančního blahobytu?</i>
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům v oblasti finančního jednání a rozhodování (FJ, FR) autorkou disertace	Podněty k vzniku nových programů nezahrnují primární krok, tedy analýzu vzdělávacích potřeb. Jednotlivé obory nezahrnují explicitně jakoukoliv z edukologických věd. Implicitně se předpokládá, že tyto potřeby finančního vzdělávání jsou známy, a vyplývají z ekonomických teorií nikoliv od samotného dospělého. Autoři se přiklání k pojetí tolerance k riziku na postoj k riziku a rozsah hodnot, kterých může tato tolerance nabývat. Tolerance k riziku je považována za nedílnou součást gramotného FJ. Tolerance k riziku není zahrnuta v definici FG a EG v strategických dokumentech ČR ani OECD. Tolerance k riziku je součástí širšího kontextu podnikavosti, která jako dílčí část zahrnuje finanční gramotnost, podnikání, kreativitu a iniciativu.

	<p>Vybrané klíčové závěry autorů výzkumu</p> <p>v oblasti finančního vzdělávání a učení (FV)</p>	<p>Finanční jednání je ovlivněno více nebo méně uvědomovanými hodnotami a emocionálním nastavením dospělého. Role rodiny je zásadní pro nakládání s penězi a vytváření rezerv.</p> <p>Klíčové otázky: <i>Jak socializační faktory ovlivňují finanční jednání aktérů/ domácností?</i> <i>Jak se aktéři socializace socializační faktory vypořádávají s protichůdnými informacemi a znalostmi?</i> <i>Ovlivňuje pohlaví, socioekonomický status, národnost a vzdělání podobu procesů ekonomické socializace?</i> Kurikula finančního vzdělávání jsou natolik odlišná, že různorodost obsahů a metod v podstatě vylučuje srovnání stávajících výzkumů. Není nalezena shoda, které znalosti do FV zahrnout a které nikoliv.</p> <p>Klíčová otázka dle závěrů sympozia: <i>Jaká je podoba vzájemné interakce mezi finančním vzděláváním, finanční socializací a psychologickými faktory?</i></p>
	<p>Kritika závěrů a komentáře k závěrům v oblasti finančního vzdělávání a učení (FV) autorkou disertace</p>	<p>Ekonomická socializace je procesem učení, kterým prochází dospělí i děti.</p> <p><u>Do jaké míry je ekonomická socializace procesem, ve kterém se stejně jako děti od rodičů učí i rodiče od dětí?</u></p> <p>Není otevřena problematická stránka evaluace FV: <i>vyhodnocení programu pro donátora/zadavatele jako zdůvodnění vynaložených prostředků.</i></p> <p><u>Výčet výzkumných otázek stejně jako identifikované oblasti badatelského zájmu v FV zahrnují apriori předpoklad, že vzdělávací potřeby jednotlivců jsou poznatelné a jejich podoba je známa.</u></p> <p>Každý spotřebitel je jedinečný ve svém finančním jednání stejně jako v potřebách k finančnímu vzdělávání. Důležitými výzkumnými otázkami je z tohoto pohledu i překonávání bariér ve finančním vzdělávání, motivace ke vzdělávání a analýza potřeb, které tato analýza nezahrnuje.</p> <p>Paradigma ekonomických diskusí zahrnuje navíc i imanentní <u>předpoklad, že všichni spotřebitelé chtějí být součástí tržní ekonomiky a maximalizovat své zisky.</u></p>

Finanční gramotnost mladých dospělých a význam socializace (Jorgensen, Savla, 2010)

B. L. Jorgensen působí v současnosti na univerzitě v Novém Mexiku, na katedře zaměřené na vědy o spotřebiteli a rodinné studii. J. Salva je zapojena do výzkumných aktivit Centra pro gerontologii a na katedře rozvoje lidských zdrojů na Polytechnickém institutu a univerzitě ve Virginii.

Tento výzkum se zaměřuje na pocíťovaný vliv rodičů na finanční gramotnost (finanční znalosti, postoje a jednání) u mladých dospělých.

Výzkumný design a konceptualizace

Volbu tématu výzkumu autoři (Jorgensen, Savla, 2010) zdůvodňují tak, že finanční záležitosti jsou významnou součástí každodenního života, rodinný život je ovlivňován negativními ekonomickými jevy, jako jsou nezaměstnanost, zadlužení spotřebitelů⁵⁵ či osobní bankrot. Pro vykonávání důležitých osobních rozhodnutí zdůrazňují potřebu mít základní znalosti a dovednosti a dodávají, že mnoho studentů získává základní finanční znalosti skrze postup *pokus-omyl* zahrnující i znalosti nedostatečné pro informovaná spotřebitelská rozhodnutí. Autoři vyslovují tezi, že mladí dospělí chtějí získávat finanční znalosti a být zodpovědnými spotřebiteli, ale finanční záležitosti se v jejich rodinách nediskutují.

Cílem výzkumu bylo otestovat koncepční model zohledňující pocíťovaný vliv rodičů na finanční gramotnost mladých dospělých a to v oblasti finančních znalostí, postojů a samotného jednání. Výzkum se dále zaměřoval na *míru vlivu finančních postojů mladých dospělých na finanční znalosti* a to, *zda pocíťují vliv rodičů na své finanční jednání*.

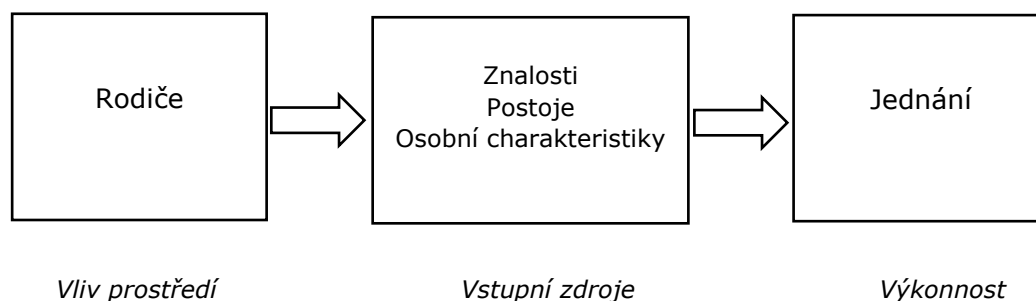
Bandura (1977) uvádí, že kognitivní procesy jsou propojeny s osvojením a regulací samotného jednání, v kognitivních aktivitách je zakořeněna i motivace. Kapacita k reprezentaci budoucích konsekvencí v našich myslích je kognitivně založena na motivaci jako zdroji. Skrze tyto kognitivní reprezentace budoucích výstupů (možných výstupů a důsledků finančního jednání) dokáže jedinec dle Bandury (1977) vytvářet aktuální motivátory jednání. Tato perspektiva posiluje význam operací ovlivňujících

⁵⁵ Autoři popisují rostoucí trend nezaměstnanosti v USA, která od září 2008 do prosince 2009 stoupla z 6,2% na 10%. Popisují i trend rostoucího zadlužení spotřebitelů s odkazem na Ekonomickou zprávu prezidenta v roce 2010. V ČR je situace odlišná, v roce 2008 činila obecná míra nezaměstnanosti obyvatelstva ve věku 15 a více let 4, 4%, v následujících letech mírně stoupá, svého maxima dosáhla v roce 2010 a to 7,3%, následně opět klesá až na hodnotu 4 % v roce 2016. Zdroj: Český statistický úřad: Zaměstnanost, nezaměstnanost - časové řady, [online]. [cit. 2017-09-15]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/zam_cr. Zadlužení českých domácností od roku 2008 kontinuálně roste, pozitivní je trend mírného poklesu u zadlužení na spotřebu a rostoucí trend u zadlužení na bydlení. Zdroj: Česká národní banka: Databáze časových řad ARAD, www.cnb.cz [online]. [cit. 2017-09-1]. Dostupné z: <https://www.cnb.cz/docs/ARADY>.

jednání, které zahrnují i vytváření očekávání, že určitý typ jednání s vysokou mírou jistoty produkuje anticipované benefity nebo odvrácení potíží. Tento argument přesvědčivě dokládá význam znalostí a dovedností pro finanční jednání v konkrétní životní situaci.

Propojení obou teoretických přístupů (teorie managementu rodinných zdrojů a teorie sociálního učení) představují autoři studie ve vytvořeném koncepčním modelu socializace realizované rodiči v oblasti finanční gramotnosti [*Parental Socialization on Financial Literacy*], který je znázorněn ve Schématu 4.

Schéma 4 Koncepční model socializace realizované rodiči v oblasti finanční gramotnosti.
(zpracováno dle Jorgensen, B. L. a Savla, J., 2010, s. 467)



Uvedený koncepční model vychází z předpokladu, že prostředí významně ovlivňuje mladé dospělé během celého života a spoluutváří tak jejich postoje a znalosti. Mladí dospělí se učí skrze sociální interakce a začínají formovat podobu a porozumění svým postojům a finančním znalostem.

Finanční gramotnost (Jorgensen, Savla, 2010) je vztahem mezi třemi koncepty a to *finančními znalostmi, finančními postoji a finančním jednáním*. Finanční gramotnost roste společně se zkušenostmi, přičemž růst dovedností pro správu osobních financí považují za stále významnější pro „přežití“ v současné tržní ekonomice, rodiče mohou v tomto procesu sehrávat důležitou roli.

Rodičovský vliv (Jorgensen, Savla, 2010) sehrává svou roli při učení se reakcím a interakcím v procesu finanční socializace, která je chápána jako proces získávání a rozvíjení hodnot, postojů, standardů, norem, znalostí a jednání přispívajícímu k životaschopnosti a well-being jednotlivce. Rodičovský vliv popisují autoři studie i přes výše uvedené jako nejasný mechanismus, rodiče usilují o sehrávání klíčové role při ovlivňování života svých dětí, pozitivní i negativní postoje, znalosti či jednání mladých dospělých je rodiči v nějaké míře ovlivňováno.

Cíle studie (Jorgensen, Savla, 2010):

- Otestovat, zda jsou rodiče pocítováni jako ti, kdo ovlivňují finanční znalosti, postoje a jednání (1).
- Zjistit u mladých dospělých míru, se kterou jsou jejich finanční postoje zprostředkovávány finančními znalostmi a pocítovaným vlivem rodičů na jejich jednání (2).

Metoda a sběr dat (Jorgensen, Savla, 2010)

Použitým nástrojem byl online vyplňovaný dotazník studenty vysokých škol, který byl integrován do dotazníkového šetření finanční gramotnosti vysokoškolských studentů (CSFLS, College Student Financial Literacy Survey). Dotazník se skládal ze 44 otázek zahrnující i demografické faktory, časová náročnost vyplnění byla odhadována na 20 minut. K účasti ve výzkumu bylo osloveno 1046 studentů, přičemž 420 studentů z různých oborů ze šesti států USA dotazník vyplnilo.

Rodičovský vliv byl sledován na *rovině explicitní* (naučil jsem se od rodičů) a *implicitní* (diskutoval jsem s rodiči). Finanční znalosti, postoje a jednání byly členěny na obecnou část, a části týkající se spoření a půjček, pojištění a investování.

Závěry (Jorgensen, Savla, 2010)

Studenti z rodin s vyššími příjmy měli významně vyšší úroveň finančních znalostí, než studenti z rodin, kde měli rodiče nižší příjmy. Vliv příjmu rodičů měřený skrze pocítovaný vliv rodičů ovlivňuje významně finanční postoje a jednání studentů, ale znalosti nikoliv. Uvedené zjištění vysvětlují autoři tak, že *studenti z rodin s vyššími příjmy mají více příležitostí k získávání zkušeností v různých oblastech a situacích zahrnující i řešení problémů a příležitostí k rozvíjení kritického myšlení přímo nesouvisejících s finančními záležitostmi.*

Pocítovaný vliv rodičů má nepřímý vliv na finanční jednání, je zprostředkováván skrze vliv na finanční postoje. Finanční znalosti vykazovaly významně silný vliv na finanční postoje, které následně významně silně ovlivňovaly finanční jednání (1). Vliv pohlaví respondenta na finanční gramotnost nebyl prokázán (2). Respondenti, kteří věřili, že se *naučili finančním záležitostem od rodičů [explicit learning]*, prokazovali *lepší finanční postoje a jednání*, ale nepatrně nižší znalosti v porovnání s těmi, kteří se naučili finanční gramotnosti od rodičů implicitně (3). Zajímavý *interakční efekt* byl nalezen u vztahu *mezi pohlavím a implicitním a explicitním učením* ve vztahu k pocítovanému vlivu rodičů. Muži, kteří se finanční záležitosti od rodičů naučili implicitně, měli významně vyšší skóre ve finančních znalostech než muži a ženy, kteří se znalostem naučili explicitně. U žen je tomu poněkud odlišně, respondentky s převažujícím explicitním vlivem učení v oblasti financí měly výrazně vyšší skóre ve finančním jednání, než respondentky s převažujícím implicitním vlivem učení se

finančním záležitostem od rodičů. Skóre ve finančním jednání mužů se významně nelišilo dle přiznávaného implicitního či explicitního učení (4). Souhrnně lze uvést, že vliv rodičů byl vnímán jako výraznější u respondentů, kteří uváděli, že jejich učení se finančním záležitostem probíhalo spíše explicitně.

Pociťovaný vliv rodičů se skládal ze dvou částí, celkový rozsah učení a frekvence, ve kterých se učení uskutečňovalo. Autoři Jorgensen a Savla (2010) přináší obecnější závěr týkající se pociťovaného vlivu rodičů: **rodiče jsou pociťováni jako ti, kteří mají přímý vliv na postoje, nepřímý vliv na finanční jednání, ale studenti nepociťují vliv rodičů na své finanční znalosti.**

Zjištění, že rodiče nejsou pociťováni jako ti, kteří učí své děti finančním znalostem, zdůvodňují Jorgensen a Savla (2010) takto: mnozí rodiče své děti finanční znalosti neučí (1), konstrukt pociťovaného rodičovského vlivu nemusí zahrnovat všechny podoby prosazování či zprostředkování znalostí (2). Naproti tomu je zjištění, že 67% studentů uvedlo rodiče jako ty, od kterých očekávají předávání finančních znalostí.

Finanční gramotnost získávají studenti postupně, s ohledem na rostoucí úroveň gramotnosti od prvních ročníků po poslední, za faktor vlivu je považována akumulace získaných zkušeností a to i způsobem pokus – omyl. Starší studenti dosahují vyšších skóre ve finančních znalostech, protože byli vystaveni více situacím, díky kterým mohli tyto zkušenosti získat. S rostoucími finančními znalostmi získanými třeba i zkušenostmi skrze postup pokus-omyl rostla i skóre v oblasti finančních postojů a finančního jednání.

Zhodnocení závěrů

Nezbývá, než souhlasit s autory, že jedním z limitů tohoto šetření je získávání dat pouze od studentů, vliv rodičů by bylo možné komplexněji posoudit při zahrnutí rodičů mezi respondenty. V návrhové části uvádí autoři zajímavý podnět ke vzniku vzdělávacích aktivit, kde by rodiče mohli rozvíjet svou schopnost diskutovat o finančních záležitostech, předávat finanční znalosti a finanční principy, tento návrh však vztahují zejména k rodinám s nízkými příjmy.

Autoři ve své studii implicitně pojmají rodiče jako nositele předávající své finanční znalosti a dovednosti. Tento předpoklad otevírá otázku pro případné navazující studie, zda i rodiče jsou ovlivňováni získanými zkušenostmi a finanční gramotností svých dětí? **Je socializace jednosměrným procesem edukace od rodičů k dětem, nebo se část edukačních procesů realizuje i od dětí směrem k rodičům?** Tuto obousměrnost vlivu autoři studie nezvažují.

Rodičovský vliv na finanční znalosti, postoje a jednání byl sledován na rovině explicitní (naučil jsem se od rodičů) a implicitní (diskutoval jsem s rodiči), v tomto ohledu

považují a zajímavé srovnání pocíťované a skutečné gramotnosti. Autoři do vymezení finanční gramotnosti nezahrnují kategorii finanční dovednosti.

Naproti tomu Hung a kol. (2009) ve svém srovnání 16 výzkumných definic finanční gramotnosti uvádí důraz na schopnost či dovednost znalosti aplikovat a navrhuje konsensuální model vymezení finanční gramotnosti, který podtrhuje vliv uvědomovaných finančních znalostí na finanční jednání (srov. Hung a kol., 2009). Je otázkou, jaký je vztah mezi uvědomovanými a neuvědomovanými finančními znalostmi a explicitním a implicitním učením od rodičů v pojetí Jorgensena Savla? V dimenzi explicitního učení neuvědomované finanční znalosti lze mapovat jen velmi obtížně.

Uvedené závěry směřují k **vyzdvihnutí role zkušeností, které zprostředkovávají finanční znalosti** v souladu se zjištěnými výzkumy a otevírají otázky, zda a jak probíhá reflexe zkušeností ve vztahu k finanční gramotnosti.

Klíčové závěry výzkumu Jorgensena a Savly (2010) rekapituluje následující tabulka, která zahrnuje i komentáře a kritické zhodnocení závěrů autorkou disertace.

Tabulka 12 Přehledová tabulka výzkumu Jorgensena a Savly (2010).

Identifikace autorů výzkumu	Stát	USA
	Autoři	Bryce L. Jorgensen, B. L., Savla, J. 2010.
	Rok vyd.	2010
	Vědní disciplína autorů	Rodinné studie ⁵⁶ , Rozvoj lidských zdrojů
Obsahové zaměření výzkumu	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	Finanční gramotnost vymezují autoři jako vztah mezi třemi koncepty a to finančními znalostmi, finančními postoji a finančním jednáním. Studie se zaměřuje na pocítovaný vliv rodičů na finanční gramotnost (finanční znalosti, postoje a jednání) u mladých dospělých.
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	Rodičovský vliv sehrává svou roli při učení se reakcím a interakcím v procesu finanční socializace, která je chápána jako proces získávání a rozvíjení hodnot, postojů, standardů, norem, znalostí a jednání přispívajícímu k well - being (blahobytu, prospěchu) jednotlivce.
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	Rodičovský vliv byl sledován na <i>rovině explicitní</i> (naučil jsem se od rodičů) a <i>implicitní</i> (diskutoval jsem s rodiči).
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumu (FG, FJ, FR, FV)	Pocítovaný vliv rodičů má nepřímý vliv na finanční jednání, je zprostředkováván skrze vliv na finanční postoje. Finanční znalosti vykazovaly významně silný vliv na finanční postoje, které následně významně silně ovlivňovaly finanční jednání (1). Vliv pohlaví respondenta na finanční gramotnost nebyl prokázán (2). Respondenti, kteří věřili , že se naučili finančním záležitostem od rodičů [<i>explicit learning</i>], prokazovali lepší finanční postoje a jednání. Rodiče jsou pocítováni jako ti, kteří mají přímý vliv na postoje, nepřímý vliv na finanční jednání , ale studenti nepocítují vliv rodičů na své finanční znalosti. Naproti tomu je zjištěno, že 67% studentů uvedlo rodiče jako ty, od kterých očekávají předávání finančních znalostí.
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace	Jedním z limitů tohoto šetření je získávání dat pouze od studentů. Autoři do vymezení finanční gramotnosti nezahrnují kategorii finanční dovednosti. Autoři ve své studii implicitně pojímají rodiče jako nositele předávající své finanční znalosti a dovednosti. <i>Je socializace jednosměrným procesem edukace od rodičů k dětem, nebo se část edukačních procesů realizuje i od dětí směrem k rodičům?</i> Tuto obousměrnost vlivu autoři studie nezvažují. Závěry směřují k vyzdvihnutí role zkušeností , které zprostředkovávají finanční znalosti v souladu se zjištěnými výzkumy a otevírají otázky, zda a jak probíhá reflexe zkušeností ve vztahu k finanční gramotnosti .

⁵⁶ Přeloženo z anglického originálu: *Family Studies and Human Development*.

Vliv finančního vzdělávání na finanční gramotnost a jednání (Mandell, Klein, 2009)

Lewis Mandell je profesor finanční a podnikové ekonomie na Univerzitě ve Washingtonu. Linda Schmid Klein je profesorkou na katedře financí na Univerzitě v Connecticutu. Tato studie se zaměřila na zhodnocení a posuzování přímých vazeb mezi finančním vzděláváním [*financial literacy education*], finančním jednáním a finanční gramotností.

Výzkumný design, konceptualizace a závěry

Studie (Mandell, Klein, 2009) zacílila na čerstvé absolventy středních škol, z nichž pouze část během studia na SŠ absolvovali kurz na téma osobní finanční management. V rámci výzkumu byly porovnávány dvě skupiny studentů, první skupinu tvořili absolventi kurzu, druhá skupina byla sestavena ze studentů, kteří kurzem neprošli.

Studie otevřela diskusi odborné veřejnosti v USA týkající se efektivity finančního vzdělávání v dlouhodobé perspektivě (srov. Willis, 2008, 2009). Mandell a Klein (2009) přináší nové otázky týkající se vztahu efektivity finančního vzdělávání, finanční gramotnosti a samotného finančního jednání a chování. Otázku formulují takto: *Jak je možné, že vzdělávání zaměřené na finanční gramotnost zlepšuje finanční jednání bez předchozího zlepšení finanční gramotnosti?*

Autoři (Mandell, Klein, 2009) navazují na studie, které posuzují finanční gramotnost dle počtu vlastněných kreditních karet na osobu a tento počet karet doplňují údaji o jejich řádném (ne)splacení. Pro měření finančního jednání autoři si autoři vybrali z dostupných validovaných nástrojů v USA tzv. *Index finančních návyků* sledující chování ve čtyřech oblastech (správa finančních toků, správa úvěrů, šetření a investice), (srov. Hilgert, Hogarth, 2002). Dosažená skóre ze zmíněného indexu byla porovnána s úrovní dosaženou v testu finanční gramotnosti. Čím vyšší byla dosažená skóre v testu finanční gramotnosti, tím bylo vyšší skóre v Indexu finančních návyků. Autoři (Mandell, Klein, 2009) se věnují i popisu vlivu finančního vzdělávání na efektivitu finančního jednání a i zde je vliv finančního vzdělávání velmi nejistý, zatímco finanční jednání autoři považují za pozitivně ovlivněné vyšší dosaženého skóre ve finanční gramotnosti.

Výzkum (Mandell, Klein, 2009) se zaměřil na studenty, kteří absolvovali tři různé střední školy v USA (obory s maturitou) mezi lety 2001 a 2004. Všechny tři školy nabízely studentům kurz osobního finančního managementu v délce jednoho semestru a obsahově všechny tři kurzy pokrývaly stejná témata ze správy osobních financí. Vzorek (N= 400) byl rozdělen na dvě poloviny, studenty – absolventy kurzu a studenty, kteří kurz neabsolvovali. Studenti byli osloveni k vyplnění online dotazníkového šetření, dotazník vyplnilo pouze 79 studentů, což je návratnost téměř

20%, vyplnění dotazníku bylo finančně bonifikováno. Z těchto 79 studentů 39 kurz absolvovalo a 40 nikoliv. Vliv kurzu nebyl v šetření prokázán, skupina, která kurz neabsolvovala, dosáhla ve vytvořeném indexu skóre 69,9%, zatímco absolventi drobně nižší skóre 68,7%. Mandell a Klein (2009) výsledky označují za konzistentní s ostatními výsledky měření téhož indexu mezi roky 2000 a 2008, kde se vliv kurzů na téma správa osobních financí neprokázal. Součástí šetření byla i sebereflexe postojů studentů týkající se jejich šetřivosti [*self perceptions of thrift levels*] na vytvořené pětistupňové škále. Ve skupině absolventů kurzu se označilo za velmi šetřivé 28% respondentů, ve druhé skupině to bylo 20%. Výsledky této části studie označují Mandell a Klein (2009) za nepřesvědčivé, vliv kurzu na míru šetřivosti nepovažují za průkazný.

Výzkum přinesl pochybnosti o přínosu finančního vzdělávání na střední škole formou jednosemestrálního kurzu. Studie dle autorů (Mandell, Klein, 2009) prokázala, že mezi jednotlivými skupinami studentů nebyl žádný rozdíl ve finanční gramotnosti, finanční vzdělávání nemělo žádný vliv na finanční gramotnost studentů.

Zhodnocení závěrů

Finanční jednání bylo měřeno skrze způsob nakládání s kreditními kartami, což považují za určité omezení výzkumu. Výzkum nelze vzhledem k velikosti vzorku považovat za reprezentativní a nelze vyvozovat zobecňující závěry. Mezi nevýhody lze počítat i krátké období, ve kterém absolventi již mohli sami hospodařit a vyzkoušet si tak samostatné finanční jednání skrze nakládání s kreditními kartami.

Lze pouze souhlasit s výzvou autorů (Mandell, Klein, 2009) k dodatečným šetřením týkajícím se vzdělávacích metod a vzdělavatelů samotných, hledání vhodnějších přístupů pro výuku finanční gramotnosti včetně hledání cest k adekvátní motivaci ke vzdělávání.

Ačkoli autoři nezahrnují do konceptualizace vymezení pociťované a skutečné finanční gramotnosti, na základě popisu použitých nástrojů lze konstatovat, že měřili tzv. skutečnou gramotnost prostřednictvím dosažených skóre ve znalostním testu.

Studii lze vytknout absenci zájmu o kurikulum kurzu, které studenti absolvovali, nebyla provedena žádná podoba evaluace kurzu a to jak z pohledu studentů, tak i lektorů. Kurzy jsou autory považovány vzhledem k renomé poskytovatele vzdělávání apriori za vyhovující. Ani v této studii **se nesetkáváme se zájmem autorů výzkumu o analýzu vzdělávacích potřeb ve finančním vzdělávání** pro danou cílovou skupinu jako první krok k designování vzdělávací aktivity.

Tabulka 13 Přehledová tabulka výzkumu autorů Mandell a Klein (2009).

Identifikace autorů výzkumu	Stát	USA
	Autoři	Mandell, L., Klein, L. S.
	Rok vyd.	2009
	Vědní disciplína autorů	Finanční a podniková ekonomie
Obsahové zaměření výzkumu	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	Online znalostní test. <i>Test není ve studii blíže specifikován.</i>
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	Měření dle tzv. Indexu finančních návyků. Oblasti zahrnuté do indexu: správa finančních toků, správa úvěrů, šetření a investice.
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	Absolvování kurzu FG slouží pouze jako kritérium pro rozdělení respondentů na skupinu absolventů kurzů a ty, kteří kurz neabsolvovali.
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumu v oblasti finančního jednání a rozhodování (FJ, FR), finanční gramotnosti (FG), a finančního vzdělávání a učení (FV)	Absolvování kurzu FG neovlivnilo finanční gramotnost studentů, autoři vyjadřují pochybnosti o přínosu finančního vzdělávání. S rostoucím skóre v testu FG rostlo i dosažené skóre v Indexu finančních návyků. Vliv kurzu FG na šetřivost nebyl prokázán.
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace	Finanční jednání bylo měřeno dle způsobu nakládání s kreditními kartami. Vliv kurzu FG byl hodnocen bez evaluace tohoto kurzu, není zkoumán jeho obsah, autoři posuzují vliv kurzu na FG dospělých, kurz hodnotí na základě renomé poskytovatele vzdělávání apriori za vyhovující. Autoři ani při interpretaci závěrů neotevírají otázku analýzy vzdělávacích potřeb jako nedílnou součást finančního vzdělávání.

Finanční znalosti, zkušenosti a procesy učení (Hogarth, Hilgert, 2002)

Hogarth a Hilgert zdůvodňují zaměření výzkumu a rostoucí důraz na zviditelňování finanční gramotnosti následujícími argumenty. Zaměření na téma finanční gramotnosti stále sílí společně s tím, jak se trh/tržní ekonomika 21. století stává více a více komplexní. Spotřebitel se ocitá v tržním prostředí, které je plné různorodých nabídek a stále nových a nových technologií a je stále obtížnější spravovat své finanční záležitosti. Autoři (Hogarth, Hilgert, 2002) zdůvodňují potřebnost finanční gramotnosti a vzdělávání stále rostoucí expanzí počtu poskytovatelů finančních služeb. Spotřebitelé mají stále větší možnost výběru, jsou nuceni být stále flexibilnější ve správě svých finančních záležitostí. Tyto neustálé změny jdou ruku v ruce s novými technologiemi a vyvolávají potřebu získávat nové znalosti a dovednosti, jak tyto technologie využívat při finančním rozhodování a jednání.

Výzkumný design, konceptualizace a závěry (Hogarth, Hilgert, 2002)

Autoři vytýkají současným studiím finanční gramotnosti a finančního vzdělávání absenci holistického přístupu, někteří se zaměřují pouze na finanční znalosti, další cílí výhradně na typy finančních produktů využívaných spotřebiteli a jiní se věnují pouze samotnému finančnímu jednání.

Studie autorského týmu Hogarth a Hilgert (2002) se dle názoru autorů odlišuje od obdobných šetření tím, že se věnuje vztahům mezi znalostmi, zkušenostmi, samotným jednáním a přístupy k učení.

Hogarth, Hilgert (2002) formulují tyto výzkumné otázky:

- Jaká je úroveň základních finančních znalostí spotřebitelů v USA?
- Které typy finančních zkušeností spotřebitelé mají?
- Jaké praktiky managementu financí spotřebitelé využívají?
- Jak se jednotlivci učí finanční management (správu financí)?
- Jaké jsou jejich preference při učení⁵⁷?

V roce 2001 vytvořili Hogarth, Hilgert (2002) dotazník pro telefonické dotazování, byly získány odpovědi od 1000 respondentů. Otázky byly rozděleny do třech částí: znalostní „kvíz“ (1), hodnocení zkušeností s finančními produkty a službami (2) a zjišťování způsobů, jak se respondenti dozvídají o správě financí (3).

Sestavení otázek konzultoval tým s odborníky na finanční vzdělávání (bohužel autoři neuvádí, koho považují za odborníka na finanční vzdělávání).

⁵⁷ V této studii autoři uvádí termín „learning“ překládaný jako **učení**, nikoliv „education“, který je v této práci překládan jako **vzdělávání**. Termín učení je širší a zahrnuje i bezděčné, nezáměrné učení.

Ve znalostním kvízu respondenti odpovídali na 28 otázek, výroků typu pravda/lež, které zahrnovaly tyto tematické oblasti: spoření, půjčování/dluhy, hypotéky, obecná téma z managementu financí. Průměrné skóre kvízu bylo 67%, tj. 19 otázek bylo zodpovězeno správně. Více než 90 % respondentů zná doporučení, že by každý měl mít rezervu [*emergency fund*] pokrývající dva až šest měsíčních výdajů. Téměř 1/5 uvedla správně, že možnost vrácení zboží bez uvedení důvodu⁵⁸ se nevztahuje na nákup auta. Nejzrosáhlejší znalosti prokázali respondenti v oblasti hypoték, průměrné skóre správných odpovědí v této tematické části přesáhlo 80%. Naopak nejmenší míru informovanosti naměřili autoři studie u tématu půjčování a dluhů (průměrné skóre 65%) a vytváření úspor (67% správných odpovědí jako dosažené průměrné skóre). Dle počtu správných odpovědí byli respondenti rozděleni do dvou skupin s vyšší (více než 18 otázek správně) a nižší úrovní znalostí. Skupina s vyšším skóre v testech byla popsána následujícími charakteristikami. Respondent je spíše sezdaný/á než svobodný/á, nepatří do žádné z národnostních minorit, je středního věku, s min. středoškolským vzděláním a má vyšší příjmy, než průměrný respondent s nižším skóre.

Hodnocení zkušeností s finančními produkty bylo spojeno s otázkami, které zjišťovaly zkušenosti s 12 různými finančními produkty nebo službami. Výsledky hodnotí autoři jako konzistentní s obdobnými studiemi. Téměř 90 % uvedlo, že má běžný účet a 80% přiznalo vlastnictví spořicího účtu. Méně než polovina měla sjednán účet/produkt na období penze, ¼ byla držitelé individuálních akcií. ¾ byly vlastníky nemovitosti, 1/3 refinancovala své bydlení nebo získala půjčku na opravy domu. Téměř 4/5 respondentů byly vlastníky kreditní karty. Asi 2/3 kontrolovaly aktuální stavy svých šekových knížek, vedly si záznamy o hospodaření a vytvářely rezervy. Polovina respondentů uvedla, že své úspory ukládá do různých investičních nástrojů. Výzkumný tým přiznává, že výsledky šetření neposkytují precizní data, ale mohou sloužit k odhadování vztahu mezi čistým jměním [*net worth*] a finančními znalostmi.

Část věnovaná učení zahrnovala dotazování, z jakých zdrojů získali respondenti konkrétní finanční znalosti a na preference zdrojů respondentů v budoucím finančním vzdělávání. Nejvyhledávanějším zdrojem informací pro budoucí finanční vzdělávání byla masmédiá, dále informační brožury a videa. Podrobnější výsledky jsou uvedeny v následující tabulce představující odpovědi na otázku, kterou z možností by

⁵⁸ Studie uvádí termín ukotvený v legislativních podmínkách tržní ekonomiky v USA, jedná se o tzv. „3 day cooling off“ popisovaný jako možnost odstoupení od smlouvy bez uvedení důvodu, jedná se o nástroj ochrany spotřebitele v případě, že si nákup služby nebo produktu rozmyslí. Z uvedeného popisu vyplývá paralela s lhůtou pro odstoupení od smlouvy, které je dle aktuální účinné legislativy v ČR možné pouze v případech uzavření smlouvy skrze dálkové prostředky komunikace (internet). Pro zjednodušení a vzhledem k uvedené paralele je uveden překlad termínem „odstoupení od smlouvy bez udání důvodu“.

v budoucnu zvolil/a respondent jako efektivní pro získávání informací a pro učení se správě/managementu financí.

Tabulka 14 Posouzení efektivity zdrojů učení (Hogarth, Hilgert, 2002).

Možnosti vzdělávání v budoucnosti	<i>Procentuální podíl respondentů, kteří považují daný zdroj pro učení se správě financí za efektivní</i>
Informační semináře pořádané v mé komunitě	51%
Kurzy ve školách a komunitě	52%
Video prezentace dostupná z domova	62%
Informační brožury	65%
TV, rádio, noviny, časopisy	69%
Internet, počítačové programy	54%

Z tabulky vyplývá jednoznačná preference masmédií při finančním učení a vzdělávání, následována informačními brožurami a výukových videí dostupných online, které spojuje skutečnost, že si dospělý samostatně volí čas, ve kterém se může vzdělávat.

V souladu s ostatními studiemi (tvrzení autorů studie) respondenti uvedli, že **nejvíce finančních znalostí získali skrze osobní zkušenost**, polovina respondentů přiznává, že osobní **zkušenost je pro ně nejdůležitějším zdrojem při získávání informací**.

Zhodnocení závěrů výzkumu

Preferovaným přístupem k učení jsou informační brožury, z čehož lze v souladu s autory dovodit, že respondenti upřednostňují informace, se kterými se mohou seznámit v čase a způsobem, kterým jim vyhovuje. Preference se významně nelišily mezi respondenty s vysokým a nízkým skóre ve znalostním kvízu, pouze u skupiny s vyšším skóre v testu byla významně častěji volena jako efektivní cesta učení se prostřednictvím internetu.

Význam role osobní zkušenosti otevírá otázky týkající se postupů a způsobů, jakými probíhá reflexe vlastních zkušeností konkrétními aktéry v rámci vzdělávacích aktivit nebo procesů učení. Pro finanční vzdělávání se potvrzuje atraktivita osobní zkušenosti jako nositele příkladů řešení konkrétních finančních situací.

Tabulka 15 Přehledová tabulka výzkumu autorů Hogarth a Hilgert (2002)

Identifikace autorů výzkumu	Stát	USA
	Autoři	Hogarth, J. M., Hilgert, M. A.
	Rok vyd.	2002
	Vědní disciplína autorů	Ekonomie se zaměřením na komunitní a spotřebitelské studie.
Obsahové zaměření výzkumu	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	Vztahy mezi finančními znalostmi, zkušenostmi a finančním jednáním dospělého včetně tendence riskovat.
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumu v oblasti finančního jednání a rozhodování (FJ, FR), finanční gramotnosti (FG), a finančního vzdělávání a učení (FV)	<p>Respondenti s vyššími skóre v testu FG jsou spíše sezdaní, nepatří do žádné z národnostních minorit, jsou středního věku, s min. středoškolským vzděláním a mají vyšší příjmy, než průměrný respondent s nižším skóre.</p> <p>Polovina respondentů přiznává, že <u>osobní zkušenost je nejdůležitějším zdrojem při získávání informací.</u></p> <p>Nejvyhledávanějším zdrojem informací pro budoucí finanční vzdělávání byla masmédia, dále informační brožury a videa.</p> <p>Vztah mezi seberegulací a tendencí investovat rizikově nebyl výzkumem prokázán.</p> <p>Závěry chtějí autoři podpořit pozitivní vliv finančního vzdělávání a jeho zařazení od nejútlejšího věku.</p>
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace	<p>Význam role osobní zkušeností otevírá otázky týkající se reflexe vlastních zkušeností konkrétními aktéry.</p> <p>Pro finanční vzdělávání se potvrzuje atraktivita osobní zkušenosti jako nositele příkladu řešení konkrétních finančních situací.</p> <p>Autoři podporují finanční vzdělávání od nejútlejšího věku, neuvádí však konkrétní doporučení, v jakém věku je dobré se začít finančně vzdělávat.</p>

6. 4. 3 Výzkumy zaměřené na faktory finančního jednání a rozhodování

V následující podkapitole jsou zahrnuty výzkumy věnované psychologickým faktorům finančního jednání, ale také vlivu pocíťované a skutečné gramotnosti a numerické gramotnosti na finanční rozhodování. Část výzkumů se zaměřuje na předlužení a dluhovou gramotnost a roli sebekontroly, podkapitolu uzavírá část rozsáhlých výzkumů držitelů Nobelovy ceny za aplikaci psychologického výzkumu do ekonomických věd.

Psychologické faktory finančního jednání (Murphy, 2013)

Studie byla součástí národní reprezentativní longitudinální studie zaměřené od roku 1992 na zdraví a přípravu na penzi u osob starších 50 let. Cílem studie (Murphy, 2013) byla analýza psychologických a sociálních proměnných související s finanční gramotností, a to spokojenost s financemi, beznaděj a religiozita.

Výchozí teze výzkumu uvádí, že spokojenost s financemi je výsledkem finanční gramotnosti. V rámci tohoto konstruktů Murphy (2013) předpokládá, že vyšší úroveň finanční gramotnosti zlepšuje spokojenost s financemi [*financial satisfaction*] tím, že pomáhá dospělému rozvíjet dovednosti nezbytné pro vypořádání se s velkými výdaji, rozvíjet podoby cílů týkajících se spoření a spoření samotné či kontrolovat finance.

Výzkumný design a konceptualizace (Murphy, 2013)

Murphy (2013) navazuje na výzkumy beznaděje [*Hopelessness*] podtrhující negativní vliv na různé aspekty finančního jednání. Argumentace Murphyho výzkumného konceptu navazuje na výsledky empirických šetření zaměřených na osoby s depresí a pocity beznaděje, kteří vykazovali větší zadluženost a menší jmění v důchodu, snižování finančního statusu a negativní vliv na finanční plánování. Vztah mezi finanční gramotností a beznadějí je popisován v návaznosti na teorii *naučené bezmocnosti*⁵⁹.

Religiozitu považuje Murphy (2013) za silný faktor finančního jednání, již realizované empirické studie naznačují, že osoby s vyšší mírou religiozity s vyšší pravděpodobností

⁵⁹ Teorie „*naučené bezmocnosti*“ [*learned helplessness*] je založena na přesvědčení dospělého, že neexistuje žádný vztah mezi jeho jednáním a snažením a výsledky jeho jednání. Mezi další dvě komponenty patří přesvědčení dospělého, že výsledky jednání se v budoucnu nedostaví a to je doplněno o pasivní jednání. Pouze splnění těchto tří předpokladů opravňuje dle Petersona, Maiera a Seligmana (1993) označovat konkrétní jednání za naučenou bezmocnost. Teorie „*naučené bezmocnosti*“ založená na třech uvedených komponentech, je ale dle Petersona, Maiera a Seligmana jako pojem nadužívána, za naučenou bezmocnost je označeno i takové jednání, které všechny tři uvedené komponenty nezahrnuje (srov. Peterson, Maier, Seligman, 1993). Poprvé použil pojem naučená bezmocnost Seligman ještě jako student Pensylvánské univerzity v roce 1975 na základě sledování pokusů se zvířaty. Tato zvířata byla vystavována averzivním podnětům - elektrickému šoku, který nemohla kontrolovat, tj. nemohla se vyhnout vystavení elektrickému šoku, následně zvířata upadala do stavu bezmoci a demotivace (Peterson, Maier, Seligman, 1993).

podstupují rizika a daleko častěji očekávají, že je v důchodu bude rodina podporovat. Uvedené charakteristiky se autorovi jeví jako vlivy, které redukuje pocíťovanou potřebu finanční gramotnosti a vzdělávání.

Murphy (2013) si v rámci tohoto výzkumu vymezil finanční gramotnost jako *schopnost využívat znalosti a dovednosti k efektivní a bezpečné správě finančních zdrojů během života*. Měření finanční gramotnosti bylo založeno na odpovědích na tři otázky hodnotící respondentovy znalosti o úrocích z úroku, inflaci a rizik cenných papírů dle výzkumu Lusardi a Mitchell (2006).

Finanční spokojenost byla měřena dvěma otázkami, první z nich se zaměřila na spokojenost se svou finanční situací/finanční situací své rodiny, druhá otázka směřovala k zjištění, jak je náročné pro respondenta a jeho rodinu pokrýt měsíční výdaje a účty.

Pro měření bezmocnosti vytvořil Murphy (2013) následující výroky, se kterými respondent vyjadřoval míru souhlasu nebo nesouhlasu (na škále od 1 do 6, kde 1 vyjadřovala nejsilnější míru nesouhlasu, 6 nejsilnější míru souhlasu):

- *Cítím, že je pro mě nemožné dosáhnout cílů, o které usiluji.*
- *Budoucnost vypadá beznadějně, nevěřím, že se věci mění k lepšímu.*
- *Neočekávám, že dostanu to, co přesně chci.*
- *Nemá smysl se snažit dosáhnout toho, co opravdu chci, protože toho pravděpodobně stejně nedosáhnu.*

Dále byly zjišťovány tyto indikátory: roční výdělek, věk, nejvyšší stupeň dosaženého vzdělání, rodinný stav, současné povolání (údaje platné v roce 2006).

Závěry

Finální vzorek zahrnoval odpovědi 1155 respondentů (náhodný výběr z více než 7500 respondentů zapojených do národní longitudinální studie), mezi kterými převažovaly ženy (60%), přičemž mezi muži a ženami bylo více než 60% sezdaných. Závěry výzkumu ukázaly, že finanční spokojenost byla vyšší mezi osobami s vyšším vzděláním. Finanční spokojenost korelovala s věkem, starší respondenti byli častěji spokojení, než ti mladší (respondenti byli ve věku 50+). Starší respondenti vykazovali ale také vyšší míru bezmoci/beznaděje. Osoby s vyšším stupněm dosaženého vzdělání vykazovaly sklony k nižší míře religiozity, vzdělání také vykazovalo negativní korelaci s věkem.

Finanční spokojenost vykazovala pozitivní korelaci s finanční gramotností, naproti tomu vliv religiozity na finanční gramotnost nebyl prokázán a byl méně výrazný. Také bezmocnost nebyla významně korelována s finanční gramotností.

Zhodnocení závěrů

Studie si neklade nároky na stanovení kauzalit, pouze ve svých výsledcích **naznačuje vztah mezi finanční gramotností religiozitou a finanční spokojeností**. Murphy (2013) navrhuje praktický dopad využití tohoto vztahu a to při zacílení kampaní na finanční gramotnost či pro zvýšení efektivity finančního vzdělávání. Pro vzdělávání dospělých považují za nejvýznamnější zjištění, že s růstem finanční gramotnosti roste statisticky významně i spokojenost.

Ačkoliv finanční gramotnost slouží dle Murphyho (2013) jako významný potenciální indikátor bezpečného odchodu do důchodu, samotnou bezpečnost tohoto odchodu do důchodu ve skutečnosti neměří. Případné navazující šetření navrhuje Murphy (2013) zaměřit na vytváření úspor na důchod, a tím i zvyšování bezpečnosti přechodu do důchodu. Návrh navazujícího šetření považují podnětné propojit s tématem vazby na vnímání času, respektive vazby na konkrétní časový rámec.

Pojetí časových rámců vstupuje do kognitivních procesů a ovlivňuje získávání a hodnocení situací a zkušeností, formuje očekávání, cíle, zvažování eventualit a vytváření imaginativních scénářů (srov. Zimbardo, Boyd, 1999). Zimbardo a Boyd (1999) uvádí, že většina lidí má tendenci zaměřit se pouze na jeden časový rámec, ostatní rámce přitom opomíjí. Související otázkou je, zda dospělí nad 50 let jsou statisticky významně více orientováni na budoucnost, než ostatní. Předpoklad pro finanční vzdělávání, že osoby nad 50 let upřednostňují jako téma svůj odchod do důchodu, nemusí být opodstatněný.

Tabulka 16 Přehledová tabulka výzkumu Murphy (2013).

Identifikace autorů výzkumu	Stát	USA
	Autoři	Murphy, J. L.
	Rok vyd.	2013
	Vědní disciplína autorů	Psychologie
Obsahové zaměření výzkumu	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	Psychologické faktory FG, beznaděj, spokojenost. Vztah religiozity a beznaděje/spokojenosti.
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	Finanční gramotnost ve vztahu k zajištění na důchod.
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	-----
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumu v oblasti finančního jednání a rozhodování (FJ, FR), finanční gramotnosti (FG)	<p>Vztah mezi finanční gramotností a beznadějí je popisován v návaznosti na teorii naučené bezmocnosti. Pro měření FG využil autor tří otázkový test týmu Lusardi, Mitchell (2006) s těmito závěry:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>Starší respondenti vykazovali vyšší míru bezmoci/beznaděje.</i> -<i>Finanční spokojenost byla vyšší mezi osobami s vyšším vzděláním.</i> -<i>Finanční spokojenost korelovala s věkem, starší respondenti byli častěji spokojeni, než ti mladší.</i> -<i>Osoby s vyšším stupněm dosaženého vzdělání vykazovaly sklony k nižší míře religiozity.</i> <p>Studie si neklade nároky na stanovení kauzalit, pouze ve svých výsledcích naznačuje vztah mezi finanční gramotností religiozitou a finanční spokojeností. Vliv religiozity na FG nebyl prokázán, nebyla prokázána ani významnější korelace mezi beznadějí a FG.</p> <p>Autor navrhuje praktický dopad využití tohoto vztahu a to při zacílení kampaní na finanční gramotnost či pro zvýšení efektivity finančního vzdělávání.</p> <p>Úroveň finanční gramotnosti považuje autor za indikátor bezpečného odchodu do důchodu, s růstem FG předpokládá růst bezpečného (finančně zajištěného) důchodu.</p>
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace	<p>Ačkoliv dle výsledků finanční gramotnost slouží jako významný potenciální indikátor bezpečného odchodu do důchodu, samotnou bezpečnost tohoto odchodu do důchodu neměří.</p> <p><u>Tento proces spojený často se změnou socioekonomického statusu je z pohledu andragogiky, respektive gerontagogiky složitější a redukce na materiální zajištění může být nepatřičná.</u></p> <p><u>Případné navazující šetření se může zaměřit na vytváření úspor na důchod reflektující převažující časovou perspektivu a vnímání tohoto procesu v širším sociálním kontextu dospělého.</u></p>

Pocitovaná a skutečná finanční gramotnost a finanční rozhodování (Baláž, 2012)

Vladimír Baláž působí na Prognostickém ústavu Slovenské akademie věd a zaměřuje se na behaviorální ekonomii, kterou integruje s psychologíí a neurovědami. Mezi jeho výzkumnými pracemi nalezneme i studie difúze tacitních znalostí.

Vymezení pojmů, kontext výzkumu a závěry

Kvalifikované finanční rozhodnutí předpokládá dle Baláže (2012) alespoň základní znalost důležitých finančních konceptů, např. vliv inflace na výšku výnosu, vliv nákladů investování na redukci výnosu, princip hypoték atp. Spotřebitelé jsou ovlivňováni racionální analýzou příležitostí stejně jako intuitivně konstruovanými úsudky a subjektivně pocitovanými kompetencemi (Baláž, 2012). Pocitovaná (subjektivně vnímaná) finanční gramotnost [*Perceived financial literacy*] může být paradoxně lepším prediktorem finančního jednání než skutečná gramotnost [*Actual financial literacy*]. Finanční rozhodování vyžaduje dle Baláže (2012) nejen informovanost, ale i přiměřenou sebedůvěru k jednání za podmínek rizika a nejistoty. S důrazem na sebedůvěru se setkáváme i ve vymezení finanční gramotnosti dle OECD (2016a, 2016b). Baláž (2012) považuje za přínosné věnovat se výzkumu korelací skutečné finanční gramotnosti a pocitované, což dokladují i jeho následující teze a závěry.

Testované hypotézy o rozdílech v pocitované finanční gramotnosti podle vybraných sociodemografických ukazatelů:

- Subjektivně vnímaná finanční gramotnost je při přijímání finančních rozhodnutí přinejmenším stejně tak důležitá jako skutečná finanční gramotnost.
- Pocit kompetentnosti ve finančních otázkách je výrazně závislý na osobní zkušenosti ve formě tichých znalostí.
- Reálné zkušenosti s finančními produkty jsou do velké míry funkcí tolerance finančních rizik a to zejména u rizikovějších a sofistikovanějších produktů. (Baláž, 2012, s. 682-683).

Pocitovaná finanční gramotnost byla měřena otázkou: *Jak hodnotíte svoje vědomosti v oblasti finančních investic a trhů?* Respondentům byly nabídnuty čtyři výroky popisující různé úrovně povědomí, znalostí a zkušeností (Např. *Mám základní vědomosti o finančních investicích a trzích. Například vím, co je reálný a nominální výnos.*).

Struktura vzorku (N= 425) z hlediska věku, pohlaví a vzdělání byla zvolena tak, aby odpovídala cílové skupině spotřebitelů finančních služeb.⁶⁰ Průměrný věk respondentů byl 34 let, což je o něco méně než průměrný věk slovenské populace.

Téměř 52% respondentů ze Slovenska označilo svoje vědomosti za malé, téměř žádné. Z uvedeného zjištění (odpovědi na jednu otázku týkající se investic) formuluje autor závěr, že pocíťovaná finanční gramotnost odráží nízkou pocíťovanou gramotnost slovenské populace. Tato analýza se zaměřuje pouze na oblast investic, závěry aplikované na celou šíři finanční gramotnosti nejsou přesvědčivé.

Skutečná finanční gramotnost byla testována setem devíti znalostních otázek. Šest z devíti otázek dokázalo správně odpovědět jen 25% respondentů, alespoň tři otázky odpovědělo správně 71% respondentů. Součet správných odpovědí označuje autor jako **index finanční gramotnosti**, který může nabývat maximální hodnoty 9 bodů.

Autor srovnává výsledky šetření s výsledky šesti výzkumů z šesti různých zemí (USA, Japonsko, Holandsko, Itálie, Německo, Švédsko, Rusko). Z komparace výzkumů vztahující se k demografickým a psychologickým indikátorům vyplynuly následující závěry:

- Nejvýraznější prediktor finanční gramotnosti⁶¹ je **stupeň dosaženého vzdělání**. Ve všech sedmi zemích byla potvrzena kladná korelace: **s rostoucím vzděláním roste úroveň finanční gramotnosti**.
- **Vliv pohlaví není zřejmý**. U Slovenska byl podíl žen s VŠ ve vzorku vyšší než podíl mužů s VŠ, vyšší skutečná finanční gramotnost byla naměřena u mužů. Vzhledem k zaměření na oblast investic je otázkou, zda zjišťovat u VŠ vzdělání i studovaný obor.
- **Vztah věku a měřené gramotnosti má ve většině zemí tvar zvonu**, do cca 25 let mají respondenti nízké znalosti, nevíce správných odpovědí má věková skupina od 35 do 50 let, nejmenší skóre dosahovali respondenti nad 65 let.
- Město versus vesnice. Ve slovenské studii se neobjevil významný rozdíl v dosaženém skóre mezi respondenty z vesnic oproti městům. Ve studii v USA se prokázaly značné rozdíly ve finanční gramotnosti mezi jednotlivými regiony.

Baláž (2012) dále uvádí následující faktory, které mohou pocíťovanou finanční gramotnost ovlivňovat: deklarované a reálné zkušenosti s finančními produkty (1), ochota tolerovat rizika (2).

⁶⁰ Struktura vzorku byla zvolena dle počtu účastníků v druhém pilíři penzijního systému na Slovensku, který zahrnuje cca 1,5 milionu střadatelů (Baláž, 2012). Výzkum byl zpracován na objednávku blíže nejmenované penzijní společnosti.

⁶¹ Pojetí finanční gramotnosti je zúženo pouze na oblast investic, označení investičních znalostí a dovedností za finanční gramotnost je tedy nepřesné a zavádějící.

V interpretaci závěrů výzkumu komentuje Baláž (2012) zaměření EU a OECD na programy finanční gramotnosti, které implicitně předpokládají dopad informací ze vzdělávání na kvalitu finančního jednání spotřebitelů, obdobné pochybnosti vyjadřuje i Willis (2008, 2009). Na odlišnost rozhodovacích procesů i ve finančním jednání upozorňuje i Kahneman a Tversky (2002, 2012), když odlišují *dva systémy myšlení*, které fungují společně, avšak každý z nich upřednostňuje jiné kognitivní procesy a zpracovává odlišně náročné obsahy a tzv. rychlé myšlení je založeno převážně na intuici.

V oblasti finančního vzdělávání se Baláž (2012) přiklání ke specializovaným programům připraveným pro konkrétní socio-demografickou skupinu.

Autor přináší v závěrečných doporučeních podnětný náhled na to, jakým způsobem vnímá laický investor ekonomické zákonitosti. Značná část poznatků o fungování ekonomiky má dle Baláže (2012) povahu tichých znalostí [*tacit knowledge*] a tyto znalosti lze nabývat na základě životní zkušenosti, učení se a imitací jednání druhých, přičemž při učení přisuzuje důležitou roli důvěře a osobnímu kontaktu. **Laičtí investoři dle Baláže (2012) upřednostňují při sběru informací nesystematické přístupy a neformální kanály s přímým kontaktem.**

Zhodnocení závěrů

Baláž (2012) formuluje tezi, že největší přínos by mohlo mít finanční vzdělávání pro ty cílové skupiny, které to nejvíce potřebují a týkající se praktických otázek osobních financí. Návrh autora obsahuje předpoklad, že ti, kteří vzdělávání nejvíce potřebují, o něj také mají zájem.

Pokud dospělý pociťuje potřebu řešit konkrétní finanční situace, je nutné kvalifikovaně posoudit, zda může být vzdělávání dostačující pro saturaci této potřeby, nebo je adekvátnější směřovat jedince k finančnímu poradenství.

Mezi návrhy Baláže (2012) v závěrečné diskusi nalezneme i zavedení tzv. řidičského průkazu na finance, který by byl nezbytný pro sofistikované finanční produkty, stanovení věkových omezení pro vybraná aktiva, popř. povinná certifikace finančních produktů dle kognitivní náročnosti. Pokud přihlédneme k zjištěním, že lidé se rozhodují v některých situacích intuitivně a dle mnoha různých faktorů včetně emocí, pak je otázkou, zda je zavedení řidičského průkazu na finance řešením v oblasti ochrany spotřebitele. V tomto ohledu lze částečně souhlasit s Willisem (2008, 2009), který navrhuje významně posilovat ochranu spotřebitele na legislativní úrovni, bohužel však na úkor finančního vzdělávání, jehož prokazatelnou efektivitu považuje za problematickou.

Tabulka 17 Přehledová tabulka výzkumu Baláže (2012).

Identifikace autorů výzkumu	Stát	Slovenská republika
	Autoři	Baláž, V.
	Rok vyd.	2012
	Vědní disciplína autorů	Behaviorální ekonomie, psychologie
Obsahové zaměření výzkumu	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	Pociťovaná versus skutečná gramotnost jako prediktor finančního jednání.
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	-----
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumu v oblasti finančního jednání a rozhodování (FJ, FR) a finanční gramotnosti (FG)	<p>Nejvýraznější prediktor finanční gramotnosti je stupeň dosaženého vzdělání.</p> <p><i>Výzkum potvrzuje kladnou korelaci FG a vzdělání, s rostoucím vzděláním roste úroveň FG.</i></p> <p>Vztah věku a měřené gramotnosti má tvar zvonu, do cca 25 let mají respondenti nízké znalosti, nevíce správných odpovědí má věková skupina od 35 do 50 let, nejmenší skóre dosahovali respondenti nad 65 let.</p> <p>Autor upozorňuje, že znalosti lze nabývat i na základě životní zkušenosti, učení se a imitací jednání druhých.</p> <p><u>Při učení přisuzuje důležitou roli důvěře a osobnímu kontaktu.</u></p> <p>Navrhuje zavedení tzv. <u>řidičského průkazu na finance</u>, který bude nezbytný pro sofistikované finanční produkty, stanovení věkových omezení pro vybraná aktiva, popř. povinná certifikace finančních produktů dle kognitivní náročnosti.</p>
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace	<p>Návrh autora podporovat vzdělávání u osob s nejnižší dosaženou úrovní FG obsahuje zpochybnitelný předpoklad, že ti, kteří vzdělávání nejvíce potřebují, o něj také mají zájem.</p> <p>Pokud dospělý pociťuje potřebu řešit konkrétní finanční situace, je nutné kvalifikovaně posoudit, zda může být vzdělávání dostačující pro saturaci této potřeby, nebo je adekvátnější směřovat jedince k finančnímu poradenství.</p> <p>Přihlédneme-li k zjištěním, že lidé se rozhodují v některých situacích intuitivně (srov. Kahneman, Tversky, 2002, 2012) a dle mnoha různých faktorů včetně například emocí, pak je otázkou, zda je zavedení řidičského průkazu na finance řešením v oblasti ochrany spotřebitele.</p> <p>Důraz na sebedůvěru a osobní kontakt je podnětným příspěvkem k vymezování kurikula FV. Důraz na sebedůvěru se objevuje už ve vymezení FG např. ve studiích OECD (2016a, 2016b), před přílišnou sebedůvěrou získanou v rámci FV naopak varuje Willis (2008, 2009).</p> <p>Autor měří znalosti pouze v oblasti investic, není zohledněna FG v oblasti vedení rozpočtu, dluhů a půjček atd.</p>

V následující části přehledové studie byly pro podrobnější kritické zhodnocení vybrány z portfolia výzkumů autorky Lusardi čtyři výzkumy (2012, 2009a, 2009b, 2015), ostatní uváděná šetření sehrávají doplňkovou roli v rámci interpretace závěrů nebo představení konceptualizace výzkumů.

Finanční a numerická gramotnost a finanční rozhodování (Lusardi, Mitchell, 2012)

Annamaria Lusardi je italská ekonomka, která aktuálně působí na univerzitě ve Washingtonu, kde zároveň zastává pozici akademické ředitelky centra excelence pro finanční gramotnost [*Global Financial Literacy Excellence Center, GFLEC*]. Toto výzkumné centrum usiluje o rozvoj a podpoře programů finanční gramotnosti nejen v USA, ale ve všech ostatních státech světa. GFLEC se zaměřuje na výzkumnou činnost s důrazem je věnován finančnímu vzdělávání ve školách, na pracovišti, v samotných komunitách. Z pohledu cílových skupin centrum věnuje zvláštní pozornost finanční gramotnosti žen a mládeže/mladistvých⁶². Lusardi patří k velmi často citovaným autorům v USA, ve studiích OECD, její výzkumy se objevují v konceptualizaci i interpretaci závěrů většiny studií zařazených do této přehledové studie (např. OECD 2016a, 2016b; Huston, 2010; Hung a kol., 2009; Mandell, Klein, 2009).

Výzkumný design, konceptualizace a závěry

Lusardi a Mitchell (2007a) vytvořili již v roce 2007 tři testové otázky⁶³ k měření finanční gramotnosti, které byly pilotně otestovány v rámci měření finanční gramotnosti v národním reprezentativním šetření Američanů starších 50 let v roce 2004, do výzkumu byly zahrnuty odpovědi téměř dvou tisíc respondentů. Uvedené tři otázky byly zahrnuty do šetření zaměřeného na jednání spojené se správou domácího rozpočtu a úspor. Zmíněný modul tří otázek měří základní finanční znalosti o fungování úroků, efektu inflace, konceptu diverzifikace rizika a zejména numerickou gramotnost respondentů⁶⁴.

Výsledky šetření nehodnotí Lusardi a Mitchell (2012) příliš optimisticky:

- Pouze 50% respondentů odpovědělo v USA správně alespoň na dvě otázky.
- Pouze 1/3 respondentů v USA odpověděla správně na všechny tři otázky.

⁶² Zdroj: *Research | Global Financial Literacy Excellence Center (GFLEC)*. Global Financial Literacy Excellence Center (GFLEC) [online]. Copyright © 2017 Global Financial Literacy Excellence Center [cit. 2017-09-24]. Dostupné z: <http://gflec.org/research/>

⁶³ Uvedená trojice testovacích otázek, která byla prokázána za dostatečně validní pro měření úrovně finanční gramotnosti, vnáší dle Lusardi a Mitchell (2012) pochybnosti, zda a nakolik je nezbytné a přínosné zaměřovat se na rozsáhlé kvantitativní studie, které se pokoušejí o totéž. První z otázek lze volně přeložit takto: *Představte si, že máte 100 Kč na spořicímu účtu s ročním úrokem 2%. Po pěti letech se rozhodnete peníze vybrat, kolik peněz dostanete? Nabízené odpovědi jsou více než 102,-Kč, přesně 102 Kč, méně než 102 Kč, nevím a odmítnutí odpovědi.*

⁶⁴ Jakkoli může znít koncept diverzifikace rizika složitě, jedná se o jednoduché pravidlo minimalizující rizika a to rozdělením investic do různorodých investičních nástrojů.

Tyto nelichotivé výsledky jsou dle Lusardi a Mitchell (2012) umocněny skutečností, že vybraní respondenti byli v předdůchodovém věku a předpokládá se, že se s numerickými finančními rozhodnutími museli vypořádávat po celý život. Tyto výsledky potvrzují dle Lusardi (2012) závěry některých studií v psychologii a marketingu, které dokumentují nízké numerické schopnosti a obtíže s porozuměním výpočtu procent a zlomků. Finanční gramotnost se proměňuje společně s dosaženým vzděláním, respondenti s vyšším vzděláním s větší pravděpodobností odpovědí na otázky správně. Tento vztah je znám a potvrzen i mnoha dalšími studiemi (srov. Baláž, 2012; Hung a kol., 2009). Finanční gramotnost, jak ukazuje Lusardi a Mitchell (2007a, 2012), má velmi silnou korelaci i s ekonomickým vzděláním na škole. Ti, kteří studovali ekonomii na střední škole či univerzitě, dosahují vyšších skóre v testech finanční gramotnosti i mnoho let po ukončení této školy. Vyšší finanční gramotnost je prokázána i u osob, které absolvovaly vzdělávací programy na pracovišti, ačkoli počet osob, které absolvovaly finanční vzdělávání na pracovišti je mizivý (Lusardi, Mitchell, 2007a, 2012). Navazující studie týmu Lusardi potvrzují pozitivní vztah mezi finančními znalostmi a finančním rozhodováním o řízení rozpočtu domácnosti (2009a, 2012).

Testování finanční gramotnosti je ve výzkumu Lusardi a Mitchell (2007a, 2012) spojeno s předpokladem vlastnictví účtu a využíváním finančních produktů a služeb (oficiální legální nabídky). Za velmi zranitelnou skupinu lze z tohoto pohledu považovat osoby bez bankovních produktů a služeb, zejména pak bez běžného účtu tzv. *unbanked*.⁶⁵ Problematika *unbanked* stojí u nás na okraji zájmu současných studií, není prováděn pravidelný monitoring, počet osob bez vlastnictví účtu není znám. Ačkoli lze skutečnost, že nevlastníme účet z jakýchkoliv příčin, považovat za průvodní jev a součást komplexu příčin a následků sociálního vyloučení.

Úroveň numerické gramotnosti v dospělé populaci poskytuje dle Lusardi (2012) důvody k obavám zejména u zranitelných cílových skupin jako jsou osoby 50+, ženy a osoby s nízkým stupněm dosaženého vzdělání. Numerickou gramotnost považuje Lusardi za klíčovou pro vytváření finančních rozhodnutí a rostoucím požadavkům na odpovědnost spotřebitele za nakládání s finančními produkty a službami.

⁶⁵ Problematice osob bez přístupu a užívání účtu k utrácení a spoření [*unbanked*] se věnuje dlouhodobě OECD (2005, 2009, 2017b), které počet osob bez přístupu a vlastnictví účtu odhaduje mezi členskými zeměmi na 8%. V současnosti je odhadovaný celkový počet osob tzv. *unbanked* cca 2,5 miliardy, přičemž z toho 2,2 miliardy osob žije v Africe (Chaia a kol., 2010).

Procesy utváření komplexních ekonomických rozhodnutí (Lusardi, Mitchell, 2009a, 2009b)

Pro následující výzkum Lusardi a Mitchell (2009) byla získávána data v rámci internetového šetření Rand American Life Panel (ALP), které bylo zaměřeno na respondenty starší 18 let získané ve spolupráci s Výzkumným univerzitním centrem v Michiganu [*the University of Michigan's Survey Research Center*].

Výzkumný design a konceptualizace

Pro testování Lusardi a Mitchell (2009a) vytvořily set otázek zaměřených na finanční gramotnost, plánování zaměřené na vedení domácnosti v prvních letech finanční samostatnosti, hodnocení dostupných informací pro vytváření některého z kritických finančních rozhodnutí.

Součástí výzkumu byla diferenciací úrovní finanční gramotnosti zahrnující data o objektivní a subjektivní gramotnosti. Subjektivní (viz též pociťovaná) gramotnost byla rozvržena do škály se sedmi stupni, od nejnižší na úrovni 1 až po velmi vysokou na úrovni 7, a sloužila k sebehodnocení respondentů v oblasti porozumění ekonomickým záležitostem. Sebehodnotící škála byla zařazena za faktickými otázkami měřícími objektivní gramotnost.

Finanční rozhodování respondentů bylo v rámci operacionalizace zúženo Lusardi a Mitchell (2009a) na oblast plánování a spoření na penzi. Lusardi a Mitchell (2009a) vyslovují své přesvědčení, že *spotřebitelé by měli plánovat své finanční záležitosti s předstihem a s ohledem na budoucnost a to také považují to za hlavní rys zodpovědného rozhodování.*

Závěry (Lusardi, Mitchell, 2009a, 2009b)

Empirická analýza zahrnuje data od 989 respondentů, průměrný věk respondentů byl 45 let, 60% osob bylo sezdáno, 29% vzorku má min. střední školu, 16 % respondentů bylo v době šetření v penzi.

Většina respondentů se sebehodnocením na škále na stupni šest a sedm (vysoká a velmi vysoká úroveň) patřila do vrchních dvou kvartilů vytvořeného indexu finanční gramotnosti. Obdobně tomu bylo i u osob s nízkým sebehodnocením na stupni 1,2 a 3, kde 50% respondentů s takto nízkým sebehodnocením vlastní finanční gramotnosti dosáhlo nízkých skóre ve vytvořeném indexu. Uvedené porovnání objektivní a subjektivní gramotnosti vede Lusardi a Mitchell (2009a) k závěru konstatujícím silnou korelaci mezi pociťovanou a skutečnou gramotností.

V rámci této studie Lusardi a Mitchell (2009a) vyhodnocují i vliv finančního vzdělávání, které respondenti absolvovali na střední škole. Respondenti, kteří prošli nějakým finančním vzděláváním během života, vykazovali vyšší finanční gramotnost během dospělosti. V nejvyšším kvartilu měli vyšší zastoupení respondenti, kteří prošli firemním vzděláváním zaměřeným na finanční gramotnost.

Finanční rozhodování a jednání týkající se přípravy na penzi zahrnovala i otázku, jak často na tyto záležitosti dotazovaní myslí. Více než čtvrtina uvedlo, že myslí na penzi velmi často, téměř polovina uvedla „občas, někdy“, málo nebo vůbec myslí na penzi více než 30% obyvatel. Finanční gramotnost považují Lusardi a Mitchell (2009a) za klíčový faktor plánování penze/důchodu. Účast na vzdělávacích programech na pracovišti a výuka ekonomických předmětů ve škole ovlivňují vyšší gramotnost respondentů (srov. Lusardi, Mitchell, 2009a).

Autoři navrhují rozšířit výzkumy o specifické otázky finančních vědomostí, prokázány jsou již korelace mezi věkem, příjmem a vzděláním, ale nepokrývají všechny dimenze finanční gramotnosti a lidského kapitálu [*financial literacy human capital*], příklady však Lusardi a Mitchell (2009a) neuvádí.

Autoři vyzývají k rozšíření pojetí finanční gramotnosti ve výzkumných designech tak, aby bylo možné rozplést vztahy mezi finančním rozhodováním spotřebitele a budováním finančního lidského kapitálu [*financial human capital*]. Za naléhavé považují rozvíjení, hodnocení a zacílení efektivity vzdělávacích programů a stanovují následující doporučení pro finanční vzdělávání.

Na základě závěrů analýz a realizovaných výzkumů navrhují Lusardi a Mitchell (2007a, 2007b, 2009a, 2009b) následující opatření ve finančním vzdělávání dospělých:

1) Zahájit finanční vzdělávání nejpozději před uzavřením prvních finančních smluv. *Diskuse o vhodnosti věku, ve kterém zahájit finanční vzdělávání se dělí do několika táborů. Část zastánců považuje za nejvhodnější první finančně edukační aktivity zařadit do výchovně –vzdělávacího procesu v mateřských školách, jiní autoři považují za dostačující zařazení finanční gramotnosti do výuky na středních školách (Lusardi, 2009a).*

2) Vzdělávací program respektuje specifika konkrétních cílových skupin a potřeby jednotlivců, rozdíly ve finanční gramotnosti tento přístup dle Lusardi a Mitchell (2009a, 2009b) potvrzují.

3) Jednorázové plošné vzdělávání na pracovišti považují Lusardi a Mitchell (2009a, 2009b) za klíč k neúspěchu. V tomto doporučení reflektují Lusardi a Mitchell (2009a, 2009b) zkušenosti s programy finančního vzdělávání na pracovišti, jejichž efektivita by vzrostla, pokud bude posílena adresnost a pravidelnost.

4) Lusardi a Mitchell (2009b) navrhují více se zaměřit na zjednodušování témat finanční gramotnosti a to redukcí složitosti konceptů. Lusardi a Mitchell (2009b) navrhují rozpracování výukových metod a komunikace s účastníky takovým způsobem, aby byly co nejvíce upozaděny argumenty postavené na procentuálních datech, matematické kalkulaci a numerických datech.

5) Finanční poradenství považují Lusardi a Mitchell (2009a, 2009b) za významnou pomoc zejména pro osoby s nejnižší finanční gramotností. Zde autoři velmi obecně

zdůrazňují význam poskytování poradenství při finančním rozhodování, kdy je možné složitější finanční rozhodnutí rozdělit na kroky a ty pak postupně realizovat. Obdobné návrhy vzhledem ke stále se zvyšující sofistikovanosti finančních produktů navrhuje i Willis (2008, 2009).

Lusardi a Mitchell (2009a, 2009b) označují soubor finančních rozhodnutí každého jednotlivce za takový, který zahrnuje i vztahy a souvislosti těchto rozhodnutí navzájem. Finanční gramotnost/vzdělávání považují autoři za nástroj, který ovlivní finanční rozhodování. Zatímco jiní autoři (Kahneman, Tversky, 2002) dokládají, že spotřebitelé se rozhodují i dle intuice, která má mnohem větší vliv, než nám zkušenosti napovídají.

Dluhová gramotnost, finanční zkušenosti a předlužení (Lusardi, Tufano, 2015)

Výzkum byl realizován v roce 2007 v USA, data byla získávána telefonicky v rámci výzkumu společnosti TNS Global, velikost vzorku byla 1000 respondentů napříč různými státy USA (Lusardi, Tufano, 2015).

Výzkumný design, konceptualizace a závěry (Lusardi, Tufano, 2015)

Dluhovou gramotnost vymezují Lusardi a Tufano (2015) jako součást širšího porozumění finančním záležitostem a část finanční gramotnosti. Na tomto místě považují za vhodné připomenout členění finanční gramotnosti ve strategických dokumentech v ČR, které dluhovou gramotnost nevymezují samostatně, ale nakládání s dluhy je součástí zejména rozpočtové gramotnosti (MF ČR, 2010).

Přístup (Lusardi, Tufano, 2015) k měření dluhové gramotnosti zahrnuje tři části:

- 1) Hodnocení klíčových kompetencí, zejména znalostí a dovedností spojených se správou dluhů. Byl vytvořen set tří otázek pro měření dluhové gramotnosti a to tak, aby k jejich řešení nebylo nutné používat kalkulačku.
- 2) Zjišťování zkušeností s finančními nástroji a službami, které se váží na pořizování úvěrových produktů.
- 3) Sebeposouzení úrovně vlastních finančních znalostí respondentů, hledání vztahu mezi sebeposouzením a znalostmi o dluzích.

Pouze 1/3 respondentů dokázala správně zodpovědět otázky týkající se fungování kreditní karty. Spotřebitelé si volí dražší varianty úvěrů dle Lusardi a Tufano (2015) z důvodu, že si produkty neporovnávají nebo trpí některými behaviorálními předsudky. Tato skutečnost vzbuzuje dle Lusardi a Tufano (2015) určité obavy spojené se skutečností, že půjčování peněz je spotřebiteli považováno za rutinní záležitost, respektive dluh je prostředkem/nástrojem k dalším účelům.

Lusardi a Tufano (2015) uvádí výrazné rozdíly mezi dluhovou gramotností mužů a žen. Rozdíl mezi počtem mužů žen, které odpověděly správně, byl až 20% v neprospěch žen. Rozdíl vysvětlují autoři tendencí žen spíše jakkoli odpovědět, než uvést variantu,

že neznají odpověď. Tato tendence k odpovědím na znalostní otázky u žen byla prokázána ve více výzkumech po celém světě (např. Lusardi a Mitchell, 2014).

Téměř 50% respondentů s příjmy nad 75,000 \$ ročně odpovědělo správně na dvě ze tří otázek k dluhové gramotnosti. Pouze čtvrtina respondentů s příjmem do 30,000 \$ ročně na tyto dvě otázky odpověděla správně. Lusardi a Tufano (2015) vyvozují závěr, že dluhová gramotnost roste významně s příjmy.

Sebeuposouzení finančních znalostí prováděli respondenti na škále od 1 do 7, kde 1 je nejnižší úroveň a úroveň 7 velmi vysoká. Průměrné skóre celého vzorku bylo 4,88, více než polovina zvolila výši tohoto skóre 5 a 6. Přibližně 10% respondentů hodnotilo své znalosti v dolní části škály a to od 1 do 4.

Sebehodnocení finančních znalostí vykazovalo vysokou korelaci s dosaženou úrovní dluhové gramotnosti, přičemž tento realistický pohled na vlastní gramotnost se ukázal i u porovnání žen a mužů, ženy na sebehodnotící škále volily významně nižší stupně finančních znalostí než muži. Odlišná byla situace u respondentů ve věku nad 65 let, kteří své znalosti ohodnotili skóre 5,33, avšak správnost odpovědí tomuto vysokému sebehodnocení neodpovídala, jejich dluhová gramotnost byla výrazně nižší. Toto sebevědomí kombinované s nedostatkem znalostí může dle Lusardi a Tufano (2015) tuto cílovou skupinu výrazně ohrožovat při zadlužování. K obdobným závěrům o přílišném sebevědomí spotřebitelů dochází i Willis (2008, 2009), nalezneme je i ve studiích OECD (2005, 2009), OECD na tuto vysokou míru sebevědomí odpovídá výzvou dokazovat v rámci vzdělávání účastníkům, že nejsou tak gramotní, jak si ve skutečnosti myslí, že jsou.

Více než 90% respondentů ve výzkumu Lusardi a Tufano (2015) má zkušenosti s běžným účtem, 81% i s účtem spořicíím a 79% v současnosti vlastní kreditní kartu. S ostatními finančními nástroji mělo zkušenost 4 – 8 % respondentů. Pětina osob uvedla, že nemají kreditní kartu nebo ji nepoužívají. Respondenti byli dále segmentováni Lusardi a Tufano (2015) do těchto skupin⁶⁶ dle podobnosti jednání a zkušeností s produkty:

a) 26% respondentů jsou uživateli tradičních finančních produktů, všichni mají kreditní kartu, kterou splácí v plné výši. Mají relativně vysoké zkušenosti i s ostatními finančními produkty např. akcie, fondy. S vysokou pravděpodobností mají hypotéku, téměř nepoužívají alternativní finanční produkty.

b) 30% respondentů tradiční finanční služby nevyužívá tak často jako ostatní, daleko častěji vyhledávají alternativní finanční služby. Téměř 70% nemá kreditní kartu a s vysokou pravděpodobností nejsou klienty žádné banky [tzv. *unbanked*]. Nepředpokládá se investování do akcií, ani vlastnictví hypotéky.

⁶⁶ Autoři přiznávají, že uvedené popisy jednání nejsou úplnými charakteristikami sdílených způsobů jednání při správě dluhů a pořizování úvěrů.

Mezi skupinou ad a) a ad b) je 43% respondentů, kteří téměř všichni mají kreditní kartu a mají virtuální bankovní účty, tato skupina respondentů má také největší zkušenosti s investováním a spořením ze všech čtyř skupin.

Asi 12% tvoří skupinu s nejvyššími znalostmi a zkušenostmi oproti ostatním skupinám a zároveň nejvyšší zadlužeností. Více než 30 % respondentů tvoří skupinu, která nejméně splácí úvěry z kreditních karet, platí poplatky za zpoždění, přečerpání limitu a využívají kreditní karty k získání hotovosti, tato skupina s problematickým dluhovým jednáním má nejmenší zkušenosti s hypotékami, leasingem či investováním do akcií a fondů.

Závěry této studie Lusardi a Tufano (2015) naznačují komplex interakcí mezi dluhovou gramotností, finančními zkušenostmi, demografickými charakteristikami a dluhovým zatížením. Nízká úroveň dluhové gramotnosti je dle Lusardi a Tufano (2015) velmi běžná, porozumění základním principům zadlužení je limitováno mezi staršími osobami, ženami, minoritami a u osob s nízkým příjmem a malým majetkem. Zejména u starších osob se prokázalo jejich vysoké sebevědomí v porovnání s prokázanými znalostmi, což může být významným ohrožením pro tuto cílovou skupinu.

Výsledky šetření dle Lusardi a Tufano (2015) naznačují, že lidé s malými finančními znalostmi platí asi třetinu zbytečných poplatků a pokut, což dle Lusardi a Tufano (2015) souvisí s nedostatkem jejich znalostí více než s rozdíly v příjmu, rodinném statusu a ostatními faktory. Uvedený předpoklad, že nevhodné splácení souvisí s nedostatkem znalostí, umožňuje dle Lusardi a Tufano (2015) formulovat ve finančním vzdělávání mechanismy vyrovnávající tyto nedostatky.

Zhodnocení závěrů

Uvedená argumentace týmu Lusardi sleduje logický řetězec, ve kterém se finanční vzdělávání podílí na zvyšování finanční gramotnosti a projevuje se v podobě racionálního ekonomického jednání (srov. Willis, 2008, 2009). Naproti tomu stojí zjištění Mandella a Kleina (2009), kteří zpochybňují vliv finančního vzdělávání pro finanční gramotnost. Schuchardt a kol. (2009) dochází na základě komparace výzkumů ke konstatování, že zásadní roli pro nakládání s penězi sehrává rodina. Důraz na zkušenosti (a nikoli znalosti) a učení se imitací při získávání finanční gramotnosti vyzdvihují například Baláž (2012) nebo Hogarth a Hilgerth (2002). Vztahu mezi finanční gramotností a impulzivitou se věnuje například Gathergood (2012), který uvádí, že 10% respondentů silně nebo spíše souhlasí s výroky, které jejich finanční jednání a rozhodování označují za výhradně impulzivní. Impulzivita a intuitivní volby spotřebitele jsou i závěrem dlouholetého výzkumu Kahnemana a Tversky (2002, 2012), které logický řetězec představený v úvodu tohoto odstavce přesvědčivě zpochybňují.

Tabulka 18 Přehledová tabulka výzkumů Lusardi a kol.

Identifikace autorů výzkumů	Stát	USA
	Autoři	Lusardi, Mitchell; Lusardi, Tufano.
	Rok vyd.	Lusardi, Mitchell, 2012; Lusardi, Mitchell, 2009a, 2009b; Lusardi, Tufano, 2015.
	Vědní disciplína autorů	Ekonomie
Obsahové zaměření výzkumů	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	Měření numerické gramotnosti a souvislost s FG (2012) FG subjektivní a FG objektivní a ekonomická rozhodnutí a důsledky pro finanční vzdělávání (2009a, 2009b)
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	FG a role zkušeností a předlužení (2015)
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumů v oblasti finančního jednání a rozhodování (FJ, FR), finanční gramotnosti (FG) a finančního vzdělávání (FV)	<p>Lusardi a Mitchell (2012) doporučují zahájit finanční vzdělávání nejpozději před uzavřením prvních finančních smluv. Ze tří otázek na témata FG měřící numerickou gramotnost pouze 50% respondentů odpovědělo správně alespoň na dvě otázky, pouze 1/3 respondentů odpovědělo správně na všechny tři otázky. Upozorňují na zranitelnou skupinu osob, které nejsou vlastníky běžného účtu tzv. <i>Unbanked</i>. Jednorázové plošné vzdělávání na pracovišti neshledávají za efektivní. Soubor finančních rozhodnutí každého jednotlivce zahrnuje i vztahy a souvislosti těchto rozhodnutí navzájem. Finanční gramotnost/vzdělávání považují autoři za nástroj, který ovlivní finanční rozhodování.</p> <p>Lusardi, Mitchell (2009a, 2009b) konstatují, že respondenti, kteří prošli nějakým finančním vzděláváním během života, vykazovali vyšší finanční gramotnost během dospělosti. Na základě závěrů výzkumu konstatující silnou korelaci mezi pociťovanou a skutečnou gramotností. Za naléhavé považují rozvíjení, hodnocení a zacílení efektivity vzdělávacích programů a stanovují následující doporučení pro finanční vzdělávání (2009b):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Více adresnosti a konkrétnosti, vzdělávání na míru cílové skupině; - Zjednodušování jako princip pro osoby s nízkou gramotností; - Vyzdvihují roli finančního poradenství, avšak není zřejmé, zda nad rámec FV nebo jako jeho součást. <p>Lusardi a Tufano (2015) uvádí výrazné rozdíly mezi dluhovou gramotností mužů a žen. Rozdíl mezi počtem mužů žen, které odpověděly správně, byl až 20% v neprospěch žen. Dluhová gramotnost roste významně s rostoucími příjmy. Sebehodnocení finančních znalostí vykazovalo vysokou korelaci s dosaženou úrovní</p>

		dluhové gramotnosti, tato realističnost pohledu na vlastní gramotnost se proměňuje k horšímu po 65. roce věku respondenta.
	<p>Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace</p>	<p><u>Problematika tzv. unbanked stojí u nás na okraji zájmu současných studií, není prováděn pravidelný monitoring, počet osob bez vlastnictví účtu není znám.</u> Skutečnost, že nevlastníme účet z jakýchkoliv příčin, může být považována za průvodní jev a součást komplexu příčin a následků sociálního vyloučení, které je charakteristické ztíženým přístupem k institucím a službám tedy i bankovním.</p> <p>Pojetí subjektivní a objektivní FG je alternativou pojetí rozlišujícího pocíťovanou a skutečnou FG. Otázka plánování do budoucna je spojena s vnímáním času, časovou perspektivou a časovou předpojatostí. Většina lidí má tendenci zaměřit se pouze na jeden časový rámec a ostatní rámce opomíjí. Směřování dospělých k dlouhodobému plánování znesnadňuje skutečnost, že časová orientace je relativně stabilní osobnostní charakteristika.</p> <p>Argumentace týmu Lusardi sleduje napříč jednotlivými výzkumy logický řetězec, ve kterém se finanční vzdělávání podílí na zvyšování finanční gramotnosti a projevuje se v podobě racionálního ekonomického jednání (srov. Willis, 2008, 2009).</p> <p>Naproti tomu stojí zjištění Mandella a Klein (2009), Schuchardta a kol. (2009) Baláže (2012) nebo Hogartha a Hilgertha (2002) či Gathergooda (2012) vyvracející a zpochybňující tuto kauzalitu.</p> <p>Impulzivita a intuitivní volby spotřebitele jsou i závěrem dlouholetého výzkumu Kahnemana a Tversky (2002, 2012), které logický řetězec představený v úvodu tohoto odstavce přesvědčivě zpochybňují.</p>

Seberegulace, orientace na budoucnost a role znalostí ve finančním rozhodování (Howlett⁶⁷, Kees, Kemp, 2008)

Výzkum byl zaměřen na finanční rozhodování a plánování v dlouhodobém horizontu a testování faktorů, které toto rozhodování ovlivňují. Mezi faktory byla zařazena seberegulace, orientace na budoucnost, finanční znalosti a jejich dopad na rozhodnutí vztahující se k plánování období penze.

Výzkumný design a konceptualizace (Howlett, Kees, Kemp, 2008)

Seberegulace je vymezena jako psychologický proces, který hraje klíčovou roli v utváření reakcí a odpovědí jednotlivců a to jako nástroj kontroly myšlenek, pocitů a behaviorálních impulsů.

Maximalizace dlouhodobého prospěchu je dle Howlett a kol. (2008) často spojena nezbytně s vyhýbáním se krátkodobým benefitům. Studie zkoumá, jak jsou rozličné společenské problémy chápány spotřebiteli a úsilí spotřebitelů při zvládnání těchto problémů se zahrnutím role seberegulace. Finanční rozhodování je typickým rozhodovacím procesem, které seberegulaci vyžaduje. Spotřebitelé musí nepřetržitě vyměňovat hédonický užitek současné spotřeby peněz za odkládání spotřeby do budoucna a zajišťování budoucí finanční bezpečnost a stability.

Orientace na budoucnost může být ale pojmána jako stálá charakteristika osobnosti a Zimbardo a Boyd (1999) prokázali, že má významný vliv na samotné jednání.

Příklady hypotéz a konceptualizace

Seberegulace zahrnuje dle Howlett a kol. (2008) tři komponenty:

- Vznik a řízení cílů a standardů.
- Monitoring vzdálenosti aktuálního statusu od požadované/vysněné podoby statusu.
- Operace zajišťující změny stávajícího stavu na požadovaný.

Problematické mohou být dle Howlett a kol. (2008) seberegulační procesy, pokud jsou zdroje pro jejich realizaci vyčerpány. Autorský tým předpokládá, že pokud jsou seberegulační zdroje vyčerpány za pomoci experimentální manipulace, spotřebitelé budou vykazovat silnější sklony k volbě bezprostředních benefitů před dlouhodobými.

Hypotéza 1 dle Howlett a kol. (2008): Pokud je stav seberegulace nízký, budou respondenti vykazovat nižší sklony k plánování na penzi⁶⁸ a více budou upřednostňovat postoje blízké rizikovému investování.

⁶⁷ Vedoucí výzkumného týmu Elizabeth Howlett je profesorkou marketingu na univerzitě v Arkansasu.

Orientace na budoucnost je svázána s výzkumnou otázkou „Proč lidé tak často volí krátkodobý prospěch/užitek s negativním dlouhodobými konsekvencemi? Jedním z možných vysvětlení je dle Howlett a kol. (2008) tvrzení, že někteří lidé mají menší tendenci myslet na budoucí důsledky svého aktuálního jednání než ostatní. Pro operacionalizaci na budoucnost byl využit koncept, který měří kritéria rozpoznávání budoucích konsekvencí [*consideration of future consequences*] uváděný pod zkratkou (CFC).

Hypotéza 2 Howlett a kol. (2008): Spotřebitelé s vysokou úrovní orientace na budoucnost budou vykazovat silnější tendence investovat do penzijního programu a budou mít méně vstřícné postoje k rizikovému investování, než lidé s nízkou úrovní orientace na budoucnost.

Hypotéza týkající se finančních znalostí je formulována následujícím: *Při nedostatku základních finančních znalostí budou spotřebitelé vykazovat menší tendence přispívání si do penzijního programu. Tato tendence se bude zvyšovat se zvyšující se mírou orientace na budoucnost.*

Howlett a kol. (2008) na rozdíl od ostatních studií využili metodu experimentu, do kterého zapojili absolventy z univerzit ve střední a jižní části USA, avšak neuvádí velikost vzorku. Věk účastníků experimentu byl v rozmezí od dvaceti do 36 let. Účastníkům byly prezentovány letáky zahrnující instrukce, scénář experimentu a dotazník na demografické údaje. Účastníkům byly prezentovány krátké instrukce a účastníci byli požádáni, aby si přečetli krátký článek o penzijním fondu. Následně byly prezentovány otázky na měření sebekontroly. Účastníci si měli představit, že nastoupili do nové práce a mají se rozhodnout, zda se zapojit do nabízeného penzijního programu. Účastníci měli za úkol zhodnotit možnosti zapojení do penzijního programu, odpovídali na sérii otázek navazujících na tyto možnosti.

Závěry a jejich zhodnocení

Vztah mezi seberegulací a tendencí investovat rizikově nebyl prokázán. Redukce seberegulace v průběhu experimentu pomocí manipulace vykazovala ve výsledcích nižší tendenci k zapojení do penzijního plánu. Účastníci experimentu, kteří vykazovali v měření vysokou míru orientace na budoucnost, vykazovali silnější tendence k zapojení do penzijního programu a méně favorizovali investování s vysokou mírou rizika. Účastníci se základními finančními znalostmi a s vyšší úrovní orientace na budoucnost vyjadřovali daleko častěji ochotu zapojení do penzijního plánu, než účastníci s nízkou mírou orientace na budoucnost. Dle Howlett a kol. (2008) výsledky

⁶⁸ Autoři hypotézu formulují ve vazbě na konkrétní program spoření na penzi (s označením 401), který umožňuje zaměstnancům získat ke svým odloženým prostředkům na penzi procentuální příspěvek zaměstnavatele a to až do výše 6% ročního příjmu.

experimentu naznačují, že stav seberegulace je významným faktorem vlivu na zapojení do penzijního programu. Tyto výsledky se shodují s dalšími experimenty, které indikují, že spotřebitelé obtížně vykonávají sebekontrolu, pokud jsou zdroje seberegulace vyčerpány.

Za významný považují Howlett a kol. (2008) závěr výzkumu, který poukazuje na vliv finančních znalostí na finanční rozhodování. Finanční gramotnost ovlivňuje porozumění jednotlivce finančním konceptům a je imperativem pro efektivnější finanční rozhodování. Svými závěry chtějí autoři podpořit nezbytnost finančních znalostí pro finanční rozhodování a pozitivní význam finančního vzdělávání již od nejútlejšího věku (srov. Lusardi a Mitchell, 2009a, 2009b).

Tabulka 19 Přehledová tabulka výzkumu Howlett a kol. (2008).

Identifikace autorů výzkumu	Stát	USA
	Autoři	Howlett, E., Kees, J., Kemp, E.
	Rok vyd.	2008
	Vědní disciplína autorů	Marketing
Obsahové zaměření výzkumu	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	-----
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	Seberegulace, orientace na budoucnost a vliv na finanční rozhodování
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	-----
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumů v oblasti finančního jednání a rozhodování (FJ, FR)	<p>Autoři vyslovují tezi, že <u>někteří lidé mají menší tendenci myslet na budoucí důsledky svého aktuálního jednání než ostatní.</u></p> <p>Seberegulace zahrnuje dle Howlett a kol. (2008) tři komponenty:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vznik a řízení cílů a standardů. - Monitoring vzdálenosti aktuálního statusu od požadované/vysněné podoby statusu. - Operace zajišťující změny stávajícího stavu na požadovaný. <p>Vztah mezi seberegulací a tendencí investovat rizikově však nebyl prokázán. Výsledky experimentu naznačují dle autorů, že stav seberegulace je významným faktorem vlivu na zapojení do penzijního programu.</p> <p>Svémi závěry chtějí autoři podpořit nezbytnost finančních znalostí pro finanční rozhodování a pozitivní význam finančního vzdělávání již od nejútlejšího věku.</p> <p>Autoři této studie použili metodu experimentu.</p>
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace	<p>Zimbardo a Boyd uvedenou tezi potvrzují a skrze měření dotazníkem ZTPI prokazují tendenci k časové předpojatosti u většiny dospělých.</p> <p>Ve finančním vzdělávání lze považovat tedy za problematické řešit finanční otázky orientované do budoucnosti, aniž by lektor zohledňoval převažující časové rámce účastníků.</p>

Sebekontrola, finanční gramotnost a předlužení spotřebitelů (Gathergood, 2012)

John Gathergood působí na University of Nottingham, School of Economics, v Nottinghamu. Tato studie se zaměřuje na vztah mezi sebekontrolou [*self-control*], finanční gramotností a předlužením spotřebitelů ve Velké Británii. Nedostatek sebekontroly a finanční ngramotnost zvyšuje platební neschopnost spotřebitelů a nadměrnou finanční zátěž v podobě dluhů. Významnější role je přisuzována nedostatku sebekontroly, než nízké gramotnosti.

Výzkumný design a konceptualizace

Pro sběr dat využil Gathergood (2012) možnost přidat své otázky do realizovaného šetření společnosti YouGov, které provádí pravidelná šetření dospělé populace v Anglii zaměřená na úvěry spotřebitelů. Využívaný vzorek zahrnoval asi 3000 domácností v Anglii, šetření bylo realizováno prostřednictvím internetu. Do zpracování analýzy byl zahrnut vzorek téměř 1300 respondentů.

Jádro dotazníku obsahuje 85 otázek pokrývající demografické údaje o domácnosti, příjmech, vedení rozpočtu. Část věnovaná dluhům je zvláště podrobná a respondenti jsou dotazováni na detaily úvěrových produktů, které mají sjednány, včetně pravidelnosti splácení. Dotazy jsou zaměřeny i na případnou délku období nesplácení konkrétních produktů.

Gathergood (2012) zvolil indikátory předlužení, které měřily „delikvenci“ v oblasti dluhů. Tato tzv. dluhová delikvence byla sledována v těchto kategoriích:

- Alespoň 1 neuhrazená platba na alespoň 1 úvěrovém produktu.
- Alespoň 3 neuhrazené měsíční platby na alespoň 1 úvěrovém produktu.
- Počet neuhrazených splátek uvedený respondentem.

A zároveň byla sledována odpověď na otázku, zda se respondent nachází ve vážných finančních obtížích. Byla využita kombinace objektivního měření předlužení (počet neuhrazených splátek) a subjektivního měření pocitu předlužení (situace vážných finančních potíží).

Měřicí nástroje vycházely z dosavadních výzkumných zjištění, která uvádí, že **spotřebitel usiluje o to, aby jeho popis způsobu hospodaření s penězi byl považován za optimální** a odpovědi týkající se rozpočtu a výdajů byly považovány za smysluplné. Pro naplnění uvedeného cíle spotřebitel hodnotí v rámci výzkumu výroky, které představují finanční plány do budoucnosti. Respondenti byli také dotazováni, jak své nakládání s rozpočtem domácnosti hodnotí na škále od optimální až po selhání v jakémkoliv plánování financí.

Příklady použitých výroků (Gathergood, 2012), u kterých respondenti hodnotili své finanční rozhodování: *Jsem impulzivní a mám sklony kupovat si věci, i když si je nemohu dovolit. Jsem připraven užívat si nyní, budoucnost ať se o sebe postará sama.*

Finanční služby jsou komplikované a nevyznám se v nich. K uvedeným variantám respondent páruje jednu z těchto odpovědí (výraz souhlasu a nesouhlasu s výrokem): Určitě ano; spíše ano; ani ano, ani ne; spíše ne; rozhodně ne; nevím.

Závěry výzkumu

Téměř 10% respondentů silně souhlasilo nebo spíše souhlasilo s výrokem týkajícím se jejich impulzivitu jednání. Měření finanční gramotnosti vycházelo z tří znalostních otázek odvozených z měření finanční gramotnosti týmem Marie Lusardi (2009a, 2007a). Pouze necelá jedna třetina respondentů odpověděla správně na všechny tři otázky, a více než 40% odpovědělo správně pouze na jednu otázku nebo vůbec na žádnou.

Vztahy mezi gramotností, impulzivitou a předlužením popisuje Gathergood (2012) na základě výsledků šetření takto:

- 1) Spotřebitel jednající impulsivně při utrácení mnohem častěji využívá takové úvěrové produkty, u kterých je daleko pravděpodobnější vznik obtíží se splácením. Šetření prokázalo dle Gathergooda (2012) větší počet finančních produktů považovaných za méně bezpečné právě u respondentů s vysokou mírou impulzivitu při finančním rozhodování.
- 2) Vztah mezi sebekontrolou a předlužením vysvětluje Gathergood (2012) i tím, že předlužení mají daleko menší možnost výběru při volbě úvěrového produktu.
- 3) Úroveň finanční gramotnosti (měřená třemi znalostními otázkami) je hodnocena jako nízká, 2/5 respondentů uvedly, že se ve finančních produktech nevyznají.
- 4) Dle Gathergooda (2012) byla nalezena pozitivní korelace mezi finanční negramotností a obtížemi se sebekontrolou a samotným předlužením. Příznávaná nízká míra sebekontroly je statisticky významně vázána na obtíže s financemi (předlužením), autoři však nedokládají kauzální vztahy mezi proměnnými.

Zhodnocení závěrů

Gathergood (2012) v závěru uvádí tezi, se kterou je možné polemizovat, která zní takto: Finanční gramotnost lze zlepšit skrze finanční vzdělávání, ale **nelze jedince vzdělávat v oblasti sebekontroly. Současné výzkumy v oblasti psychologie rozlišují dva typy sebekontroly a to dispoziční a situační.** Dispoziční sebekontrola je chápána Gathergoodem (2012) jako relativně stabilní jedinečná vlastnost osobnosti, zatímco situační sebekontrola nemusí být vlastností osobnosti nebo jejím rysem a je navozena danou situací (srov. de Ridder a kol., 2012). Sebekontrola se tak projevuje jako jakékoliv namáhavé a úmyslné chování, které jedinci umožňuje vyhnout se krátkodobým pokušením ve prospěch dlouhodobých cílů či odměn (srov. de Ridder a

kol., 2012). **Podmínkou pro to, abychom o sebekontroli mohli vůbec hovořit, je tedy existence konfliktu – obvykle mezi současnými podněty a dlouhodobými cíli. Pokud spotřebitel nemá dlouhodobé cíle zahrnující i finanční stabilitu a nezávislost, pak tento konflikt nemusí vůbec nastat.** Výzkum srovnávající soulad dlouhodobých cílů spotřebitelů a míru sebekontroly však prozatím nebyl uskutečněn. A právě zde nacházím možné pole pro výzkumy zaměřené například na genezi a osvojování dlouhodobých cílů u dospělého člověka v rámci celoživotního učení.

Tabulka 20 Přehledová tabulka výzkumu Gathergood (2012).

Identifikace autora výzkumu	Stát	Anglie
	Autoři	Gathergood, J.
	Rok vyd.	2012
	Vědní disciplína autorů	Ekonomie
Obsahové zaměření výzkumu	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	-----
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	Vliv sebekontroly a úrovně finanční gramotnosti na předlužení
	Finanční zdělávání a učení (FV)	-----
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumů v oblasti finančního jednání a rozhodování (FJ, FR)	Spotřebitelé usilují o to, aby jejich popis způsobů hospodaření s penězi byl považován za optimální a nakládání s rozpočtem za smysluplné. Šetření prokázalo větší počet finančních produktů považovaných za méně bezpečné právě u respondentů s vysokou mírou impulsivity při finančním rozhodování. Byla nalezena pozitivní korelace mezi nízkou finanční gramotností a obtížemi se sebekontrolou a samotným předlužením. Přiznává nízká míra sebekontroly je statisticky významně vázána na obtíže s financemi (předlužením), autoři však nedokládají kauzální vztahy mezi proměnnými.
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace	Výroky o finančním rozhodování obsahují dimenzi vnímání času, kterou výzkum nezohledňuje. Příklad výroku: „Jsem připraven užívat si nyní, budoucnost ať se o sebe postará sama.“ ⁶⁹ <u>Autor při interpretaci výsledků pracuje s pojmem finanční ngramotnost, tedy vnímá jej dichotomicky.</u> Autor vyjadřuje přesvědčení, že v oblasti sebekontroly se nelze vzdělávat. Tuto nemožnost rozporuje následující zjištění: <i>Dispoziční sebekontrola je chápána jako relativně stabilní jedinečná vlastnost osobnosti, zatímco situační sebekontrola nemusí být vlastností osobnosti nebo jejím rysem a je navozena danou situací (de Ridder a kol., 2012).</i> <u>Podmínkou pro to, abychom o sebekontrolě mohli vůbec hovořit, je tedy existence konfliktu – obvykle mezi současnými podněty a dlouhodobými cíli.</u> Pokud spotřebitel nemá dlouhodobé cíle zahrnující i <u>finanční stabilitu a nezávislost, pak tento konflikt nemusí vůbec nastat.</u> Výzkum srovnávající soulad dlouhodobých cílů spotřebitelů a míru sebekontroly však prozatím nebyl uskutečněn. <u>A právě zde nacházím možné pole pro andragogický výzkum zaměřené například na genezi a osvojování dlouhodobých cílů u dospělého člověka v rámci celoživotního učení.</u>

⁶⁹ Tento výrok je blízký výrokům v dotazníku měření vnímání času (ZTPI, Zimbardo Time Perspective Inventory), podobnost nacházím s těmito položkami dotazníku: *Nemá smysl si dělat starosti s budoucností, protože ji stejně nemohu nijak ovlivnit; Pro mě je důležitější si cestu životem užít, než se soustředit na cíl;* (srov. Lukavská K. a kol., 2011, s. 369)

Mapy omezené racionality: intuitivních soudy a volby ve finančním jednání a rozhodování (Kahneman, Tversky, 2002)

Izraelsko – americký psycholog Daniel Kahneman je nositelem Nobelovy ceny za ekonomii z roku 2002, kterou obdržel za přínos v oblasti integrování poznatků z psychologického výzkumu do ekonomických věd. Kahneman spolupracoval s psychologem Amosem Tverskym již od sedmdesátých let 20. století, výsledky jejich dlouhodobé systematické výzkumné práce byly založeny na experimentálním přístupu k problematice rozhodování.

Výzkumný design a konceptualizace

Kahneman a Tversky (2002) hledali odpověď na otázku, *jak se lidé rozhodují v situaci nejistoty*, závěry jsou založeny na pozorování rozhodování dospělých aktérů.

Tři stěžejní témata jsou heuristika soudů, rizikové volby a související efekty a podoby intuitivního jednání, které zahrnují. Výzkumné práce obou autorů svým rozsahem a dopadem zasluhují daleko širší pozornost, než umožňuje tato přehledová studie, následující závěry jsou stručným vzhledem do vybraných závěrů zrealizovaných výzkumů hledajícím s potenciál pro andragogickou perspektivu a zejména finanční vzdělávání dospělých.

Intuice versus uvažování postavené na argumentech

Jak již bylo zmíněno, hlavní metodou získávání dat byl pro Kahnemana laboratorní experiment, tedy metoda, se kterou se na poli andragogického výzkumu téměř nesetkáváme.⁷⁰ Laboratorní vybavení pro výzkum přirovnává Kahneman k oční optice, účastníci mnoha experimentů⁷¹ byli vyzváni k položení hlavy do podstavce, kdy jejich zornice sledoval fotoaparát. Pozorování byla založena na korespondenci velikosti zornice a subjektivního zážitku (verbálně sdělované pokyny a zadání). Tato šetření stála na počátku úvah o *dvou systémech myšlení*, které fungují společně, avšak každý z nich upřednostňuje jiné kognitivní procesy a zpracovává odlišně náročné obsahy.

Kahneman uvádí řadu heuristických metod používaných při přípravě, průběhu a genezi závěrů experimentů, představuje ukázky z diskusí s Tverskym a ilustruje společné objevování nových souvislostí, sdílení odhadů, zkušeností a poznatků. Oba výzkumníky spojuje profesní zázemí psychologů, kteří ale aplikují své poznatky do oblasti ekonomie, která jedince a racionalitu rozhodování chápe zcela odlišně. Diskurz výzkumné dvojice Kahneman a Tversky, tedy způsob porozumění dospělému aktérovi

⁷⁰ Zájemcům o podrobnější seznámení s vybranými scénáři experimentů doporučuji publikaci Daniela Kahnemana „Myšlení, rychlé a pomalé“, která vyšla v roce 2012 v nakladatelství Jan Melvil, Brno.

⁷¹ Přesný počet realizovaných experimentů a účastníků těchto experimentů nepatří bohužel mezi dostupné informace.

a způsob chápání racionality jeho rozhodování, naznačuje Kahnemanův následující výrok: „Když vidíme lidi, že jednají způsobem, který nám připadá divný, měli bychom zvážit nejprve možnost, zda nemají dobrý důvod se takto chovat. Psychologické interpretace bychom měli hledat až tehdy, když se důvody potvrdí jako nevěrohodné...” (Kahneman, 2012, s. 121).

Závěry

Autoři popisují model dvojího typu myšlení, které zahrnují do dvou systémů. *Systém 1* zahrnuje intuitivní myšlení a percepce, funguje automaticky, není nutně spojen s verbalizací, nelze se z něj vyvázat a je tím, co Kahneman nazývá *rychlým myšlením*. Za intuitivní soudy jsou označeny právě ty, které přímo reflektují dojmy a pocity. *Systém 2* zahrnuje náročnější myšlenkové postupy, které jsou vyžadovány při vytváření úsudků na podkladě argumentů. Kognitivní procesy v systému 2 souběžně kontrolují a hodnotí mentální operace, které jsou produkovány v systému 1.

Obrázek 7 Porovnání charakteristik dvou typů myšlení.
(Volně přeloženo dle Kahneman, 2002, s. 451)

	VNÍMÁNÍ	INTUICE SYSTÉM 1	UVAŽOVÁNÍ SYSTÉM 2
PROCESY	Rychlé, paralelní, automatické, snadné, asociativní.		Pomalé, sériové, kontrolované, pracné, řízené pravidly, flexibilní.
OBSAH	Zásady. Aktuální stimulace. Vázáno na stimul.	Koncepční reprezentace. Minulost, přítomnost a budoucnost. Může být evokováno jazykově.	

Jádro konceptu analýz intuitivních soudů a preferencí je dostupnost, snadnost s jakou přichází částečné mentální obsahy.

Mentální život popisuje autor pomocí metafory dvou systémů, přičemž širší pozornost věnuje autor ve svém výzkumu právě Systému 1, tedy rychlému myšlení. Tuto pozornost zdůvodňuje takto: „Podle obrazu, který se vynořuje z poznatků nejnovějších výzkumů, má intuitivní Systém 1 mnohem větší vliv, než vám zkušenosti napovídají, a je skrytým původcem mnoha úsudků a rozhodnutí, jež činíte.” (Kahneman, 2012, s. 15). Systém 1 je nazýván také zkušenostním systémem.

System 2 je označován jako pomalé myšlení, převažují v něm náročné kognitivní procesy opřené o argumentace, vyžadující flexibilitu a provazbu do různých časových rámců. System 2 a jím prováděné aktivity vyžadují sebekontrolu, jejíž uplatňování je vyčerpávající a nepříjemné.

Kahneman konfrontuje svůj psychologický pohled na člověka s pojetím jedince v ekonomii, která člověku přisuzuje racionální a sobecké jednání za účelem vlastního prospěchu. Tyto osoby, u kterých ekonomie předpokládá pouze racionalitu v jednání, označuje jako **ekony**, kteří jsou ve svém jednání výhradně logičtí a konzistentní. Ekoni jsou racionální ze své definice, zatímco *běžní lidé* tohoto typu racionality nejsou schopni, nemohou dodržovat pravidla logiky, která je součástí striktně koherentní racionality.

Běžní lidé dle Kahnemana potřebují ochranu před ostatními, kteří využívají jejich slabostí: rozmarů Systému 1 a lenosti Systému 2.

Odlíšná pojetí člověka v psychologii a ekonomii popisuje jako významný stimul pro své výzkumy zaměřené na lidské rozhodování a lidské postoje k riskantním volbám, které jsou svázány úsilím odpovědět na výzkumnou otázku zaměřenou na hledání odpovědí, *čím se řídí to, jak lidé volí mezi různými alternativami a mezi riskantní věcí a jistou věcí?* (Kahneman, 2012).

Za jednu z prvních použitých metod výzkumu uvádí Kahneman pečlivé zkoumání vlastních intuitivních preferencí, na konkrétních možnostech volby testovali společně s Tverským soulad svých odpovědí jako zárodek budoucích hypotéz ověřovaných prostřednictvím experimentu.

Pětiletá výzkumná experimentální studie vyústila do formulace tzv. **Prospektivé teorie** [*Prospect theory*], která popisuje a vysvětluje (ne) racionalitu ve volbách mezi riskantními alternativami. Jádro této teorie tvoří tři kognitivní principy, které hrají zásadní roli při hodnocení finančních situací, jsou obvyklou součástí automatického vnímání a usuzování (tedy Systému 1).

Principy prospektové teorie:

- 1) Princip referenčního bodu, který označuje skutečnost, že pro finanční jednání (a jeho výsledky) je *referenčním bodem původní stav*, popřípadě očekávaný výsledek, na který máme dle vlastního názoru nárok. Výsledky jednání nad rámec referenčního bodu vnímáme jako zisky, výsledky pod tímto bodem jsou vnímány jako ztráty. Náš původní referenční bod vytváří důležitý kontext našeho rozhodování.
- 2) Princip klesající citlivosti, který se týká sensorického vnímání a hodnocení změn majetku.

Příkladem může být subjektivní rozdíl mezi částkami 900,-Kč a 1000,-Kč, který je vnímán jako menší, než rozdíl mezi 100,- Kč a 200,- Kč.

- 3) Averze ke ztrátě je třetím principem prospektové teorie. Pokud mohou lidé porovnávat stejnou výši zisků a ztrát, jsou **stejně ztráty větší hrozbou než atraktivita stejných zisků**. Kahneman tuto averzi přičítá evolučnímu vývoji organismů, které hrozby vnímají urgentněji než příležitosti. Jinak řečeno, **více trpí jedinci, kteří utrpěli ztrátu, než ti, kteří nedosáhli svého cíle** (zisku, referenčního bodu). Tuto averzi popisuje autor jako typickou vlastnost každého vyjednávání.

I naše cíle fungují jako referenční body, averze k neúspěchu při dosažení cíle je dle Kahnemana (2012) silnější, než touha po úspěchu. Sociální situace ale nezřídka zahrnují více rozhodnutí, které probíhají současně, a více cílů, o které souběžně usilujeme.

Kahneman (2012) přiznává, že prospektová teorie nedokáže pracovat se zklamáním a lítostí jako kategoriemi, které lidské jednání provází a upozorňuje, že prospektová teorie je postavena na mylném předpokladu, že alternativy se hodnotí nezávisle na sobě. Jako jednu z dalších charakteristik finančního jednání popsal Kahneman (2012) na základě dotazníkového šetření i **význam čestnosti** v ekonomickém jednání jako protipól ekonomického jednání vedené pouze vlastním zájmem, význam čestnosti však nebyl prokázán.

Okrajově se zde setkáváme i s tématem vnímání času jako proměnné ovlivňující rozhodování dospělých aktérů. Pozornost výzkumníků je zacílena na čas, který věnují jednotlivci pamětihodným okamžikům, ke kterým se vracíme a rozebíráme je a tento čas navrhuje zahrnout do délky prožitého okamžiku a podtrhnout tak jeho význam. Význam těchto zážitků sdělovaných zpravidla příběhy je umocněn vlivem na nově zažívané události.

Z pohledu vzdělávání a učení dospělých **lze považovat za velmi inspirativní zejména koncept dvou systémů myšlení, které se společně podílí na (nejen) finančním jednání a jsou tedy součástí finanční gramotnosti**. V souvislosti s prospektovou teorií se otevírají otázky, jak implementovat principy do podoby finančního vzdělávání. Za předpokladu, že se dospělí rozhodují dle principu referenčního bodu, jak tento fakt ovlivňuje podobu analýzy vzdělávacích potřeb a zjišťování očekávání od vzdělávací aktivity? Jakým způsobem formulovat a předávat znalosti a dovednosti, aniž bychom z účastníků dělali ekony? Pokud je averze ke ztrátě silným zkušenostním zážitkem, jak tyto zkušenosti a jejich reflexe modifikují finanční gramotnost a budoucí jednání?

Na základě výše uvedeného formuluji následující otázku: *Jak stanovit a navrhnout kurikulum finančního vzdělávání pro jednotlivce, aniž bychom účastníka přetvářeli do podoby ekona bez časové předpojatosti?* Odpovědi na tuto otázku nejsou předmětem této přehledové studie, otevírají však prostor pro navazující studie či výzkumné aktivity.

Tabulka 21 Přehledová tabulka vybraných závěrů výzkumu Kahneman, Tversky (2002, 2012)

Identifikace autora výzkumu	Stát	USA
	Autoři	Kahneman, D. ⁷² , Tversky, A.
	Rok vyd.	2002, 2012
	Vědní disciplína autorů	Psychologie, behaviorální ekonomie
Obsahové zaměření výzkumu	Měření a definování finanční gramotnosti (FG)	-----
	Finanční jednání a rozhodování (FJ, FR)	Rozhodování v situaci nejistoty. Intuice versus racionální volby (rychlé versus pomalé myšlení).
	Finanční vzdělávání a učení (FV)	-----
Závěry	Vybrané klíčové závěry autorů výzkumů v oblasti finančního jednání a rozhodování (FJ, FR)	<p>Lidé se rozhodují ve dvou systémech myšlení. <u>Systém 1 je založen na intuici a má mnohem větší vliv, než nám zkušenosti napovídají, je skrytým původcem mnoha úsudků a rozhodnutí, jež činíme.</u> Systém 2 je tzv. pomalým myšlením a zahrnuje uvažování, logickou argumentaci atp.</p> <p>Pětiletá výzkumná experimentální studie vyústila do formulace tzv. Prospektové teorie [<i>Prospect theory</i>], která <u>popisuje a vysvětluje (ne) racionalitu ve volbách mezi riskantními alternativami.</u> Jádrem této teorie tvoří <u> tři kognitivní principy</u>, které hrají zásadní roli při hodnocení finančních situací, jsou obvyklou součástí automatického vnímání a usuzování (tedy Systému 1). Jedná se o princip: referenčního bodu, klesající citlivosti a averze ke ztrátě. <u>Naše cíle fungují jako referenční body, averze k neúspěchu při dosahování cíle je dle Kahnemana silnější, než touha po úspěchu.</u></p>
	Kritika závěrů a komentáře k závěrům autorkou disertace	<p>Z pohledu vzdělávání dospělých lze považovat za velmi inspirativní zejména koncept dvou systémů myšlení, které se společně podílí na finančním jednání a jsou tedy i součástí finanční gramotnosti.</p> <p>Závěry přináší tyto otázky: <i>Jak stanovit a navrhnout kurikulum finančního vzdělávání pro dospělého, aniž bychom účastníka přetvářeli do podoby „ekona“ jednajícího pouze ve vlastním zájmu a bez časové předpojatosti?</i></p>

⁷² Daniel Kahneman obdržel v roce 2002 Nobelovu cenu za ekonomii, za přínos v oblasti integrování poznatků z psychologického výzkumu do ekonomie.

7 ZÁVĚR

Finanční a ekonomická gramotnost je v této práci představena v podobě neustále se proměňujícího kontinua, jehož požadovaná úroveň je relativní a lze ji posuzovat pouze v daném socio-kulturním kontextu. Informace v oblasti financí se neustále vyvíjí a inovují, pro běžného spotřebitele je stále složitější se v množství informací, produktů a služeb orientovat a rozhodovat se mezi nimi. Přemíra informací je umocněna v posledním desetiletí i turbulentním vývojem digitálních finančních nástrojů zvyšujícím nároky na bezpečné a efektivní využívání těchto technologií a služeb. Uvedené proměny současných podob tržní ekonomiky přináší stále vyšší požadavky na kompetence dospělého aktéra, který je zodpovědný za své finanční rozhodování a jednání, a nese také jejich důsledky.

Hlavním cílem práce bylo identifikovat, kriticky zhodnotit a syntetizovat závěry výzkumů finanční gramotnosti dospělé populace s naznačením části výzkumného pole relevantního pro vzdělávání a učení dospělých. Pro naplnění tohoto cíle byla zvolena metoda přehledové studie, která na základě stanovených kritérií zahrnuje relevantní výzkumy představující zjištění v oblasti občanského finančního vzdělávání dospělých.

V následující části rekapitulujeme alespoň část stěžejních závěrů a dosavadního řešení tématu, jednotlivé závěry výzkumů včetně kritického zhodnocení a podnětů pro vzdělávání a učení dospělých jsou formou tabulek a shrnutí zařazeny v šesté kapitole přehledové studie.

Disertační práce sleduje ve své teoretické i empirické části kauzální řetězec finančního vzdělávání – finanční gramotnost – finanční jednání, který rozděluje badatele mezi ty, kteří potvrzují svými závěry tuto kauzalitu a ty, kteří ji zpochybňují a vyvrací. Předpoklad pozitivního vlivu finančního vzdělávání na finanční gramotnost a samotné finanční jednání dospělého uvádí například Hogarth a Hilgert (2002), Howlett a kol. (2008) či Lusardi a Mitchell (2007a, 2007b, 2009a, 2009b). Kauzalitu řetězce finančního vzdělávání – gramotnost – jednání zpochybňuje Schuchardt a kol. (2009), Baláž (2012), Gathergood (2012) či Mandell a Klein (2009), roli intuice a impulzivitu v rozhodování a tedy i finančním jednání podkládá dlouholetými výzkumy Kahneman a Tversky (2002, 2012).

Na nejednoznačné rozlišování finanční a numerické gramotnosti a obecných kognitivních dovedností upozorňuje výzkum Hung a kol. (2009), některé výzkumy toto členění respektují, ale zdůrazňují úzkou vazbu mezi oběma gramotnostmi (Lusardi, Mitchell, 2012; OECD, 2016b). Problematické je i samotné vymezení finanční gramotnosti, které není v mnoha výzkumech zahrnuto vůbec nebo vymezení zahrnuje pouze znalosti (Hung a kol., 2009; OECD, 2016b), uvedená inkonzistence jednotlivých

definice vedla dva týmy k formulaci konsensuálních definic finanční gramotnosti (Huston, 2010; Hung a kol., 2009).

Současné výzkumy zahrnuté v šesté kapitole této práce ve svých závěrech shodně potvrzují, že úroveň finanční gramotnosti stoupá společně s rostoucí vzděláním a příjmy (MF ČR, 2016; OECD, 2016b; Hung a kol., 2009; Baláž, 2012; Lusardi a Mitchell, 2009a, 2009). Růst dluhové gramotnosti společně s příjmy potvrzuje i výzkum Lusardi a Tufano (2015).

Finanční gramotnost a jednání jsou však zkoumány v širokém portfolio možných faktorů vlivu. Roli sebedůvěry, sebeovládání a rodiny zdůrazňuje Huston (2010), roli rodiny a referenčních skupin jako zásadní pro finanční socializaci uvádí Schuchardt a kol. (2009) či Baláž (2012), tendenci riskovat či ochotu přijímat riziko jako nedílnou součást finanční gramotnosti vymezuje OECD (2016b) nebo Hogarth a Hilgert (2002), klíčový význam osobní zkušenosti pro rozvoj gramotnosti nacházíme u Hogartha Hilgertha (2002) a Baláže (2012), důraz na seberegulaci podtrhuje Howlett a kol. (2008). S důrazem na sebedůvěru jako nedílnou součástí finanční gramotnosti se setkáváme ve studiích OECD (2016a, 2016b), význam sebedůvěry podtrhuje i Baláž (2012), před přílišnou sebedůvěrou získanou ve finančním vzdělávání naopak varuje Willis (2008, 2009). Finanční jednání dle Schuchardta a kol. (2009) ovlivňuje i emocionální nastavení a více či méně uvědomované hodnoty. Uvedené široké portfolio faktorů finančního jednání naznačuje potřebu různorodých kurikulů ve finančním vzdělávání dospělých s důrazem na analýzu vzdělávacích potřeb.

Část autorů současných výzkumů se zaměřuje na měření dvou modalit finanční gramotnosti, které jsou nazývány jako skutečná a pociťovaná či subjektivní a objektivní. Silnou pozitivní korelaci mezi objektivní a subjektivní gramotností prokázal například výzkum Lusardi a Mitchell (2009a, 2009b), realističnost pohledu na svou dluhovou gramotnost potvrzují i závěry Lusardi a Tufano (2015), realističnost ale výrazně klesá po 65. roce.

Značná shoda panuje mezi autory výzkumů při hodnocení významu finanční (viz též ekonomické) socializace, dospělí jsou však pojímáni výhradně jako aktéři – nositelé předávaných znalostí, dovedností a postojů a možnost, že se sami dospělí při socializaci dětí také učí novým dovednostem a znalostem od dětí, není ve výzkumech zahrnuta. Na otázku, jak pociťují vliv rodičů na vlastní finanční gramotnost, postoje a znalosti mladí dospělí odpovídá Jorgensen a Savla (2010) tak, že rodiče jsou pociťováni jako ti, kteří mají přímý vliv na postoje a skrze ně i na finanční jednání, nikoliv však na znalosti, přitom 2/3 mladých dospělých předávání finančních znalostí od rodičů očekávalo.

Finanční gramotnost a jednání je nezděděná zkoumáno ve vztahu k zajištění na důchod a dlouhodobé plánování budoucnosti (Murphy, 2013; Lusardi, Mitchell 2007a, 2007b,

2009a, 2009b;), kdy neexistence dlouhodobých cílů je hodnocena nepříznivě ve vztahu k finanční gramotnosti dospělého. Howlett a kol. (2008) v této souvislosti upozorňuje, že někteří lidé mají menší tendenci myslet na budoucí důsledky. Zimbardo a Boyd (1999) v této souvislosti uvádí, že většina lidí má tendenci zaměřit se pouze na jeden časový rámec a ostatní rámce opomíjet, přičemž výzkumy finanční gramotnosti a finančního jednání předpokládají orientaci na budoucnost i u těch dospělých, kteří se upínají na minulost anebo přítomnost.

V oblasti finančního vzdělávání se mezi nejvyhledávanějšími zdroji informací objevují masmédi (Hogarth, Hilgert, 2002), ale i důraz na důvěru a osobní kontakt při učení vyzdvihuje Baláž (2012). Mezi principy pro přípravu vzdělávacích programů řadí autoři výzkumů shodně adresnost vzdělávání (Baláž, 2012; Lusardi, Mitchell 2009a, 2009b) a požadavek témata zjednodušovat na přijatelnou úroveň obtížnosti (Lusardi a Mitchell, 2009a, 2009b; Willis, 2008, 2009). Otevřené zůstávají otázky, jak modifikovat kurikulum vzdělávání dle cílových skupin a dle fází životního cyklu? (Schuchardt a kol., 2009). Odpovědi na tuto otázku znesnadňují i argumenty Baláže (2012), že značná část poznatků o fungování ekonomiky má povahu tacitních znalostí, které se předávají formou imitačního učení. U autorů výzkumů se objevuje v rámci doporučení neopodstatněný předpoklad, že ti, kteří finanční vzdělávání nejvíce potřebují, o něj mají také zájem.

Na často kladenou otázku, odkdy začít s finančním vzděláváním odpovídá Hogarth, Hilgert (2002) či Howlett a kol. (2008) doporučením zařazení od nejtělejšího věku, konkrétnější odpověď nabízí Lusardi a Mitchell (2012), kteří doporučují zahájit finanční vzdělávání nejpozději před uzavřením prvních smluv.

Inspirativní pohled na finanční rozhodování a jednání přináší na základě dlouholetých výzkumů Kahneman a Tversky (2002, 2012) a upozorňují, že značná část našich rozhodnutí je vykonávána intuitivně. Na přeceňování tendence dospělých jednat vždy ekonomicky racionálně upozorňuje Huston (2010), když doporučuje nespojovat aktuální finanční situace jedince s úrovní jeho finanční gramotnosti. Tuto optiku považují za velmi inspirativní pro vzdělávání a učení dospělých, dlužníci nemusí být vždy viníky finančních nesnází, ve kterých se ocitli. Nezbyvá než souhlasit s Kahnemanem (2012), že jsme spíše běžnými lidmi, než ekony, kteří jsou ve svém jednání výhradně logičtí a konzistentní.

Závěry současných výzkumů a naznačení jejich využití na poli neprofesního vzdělávání a učení dospělých v této přehledové studii dokládáme naplnění stanoveného cíle. Otevírá se tak otázka pro případnou navazující práci na poli finančního vzdělávání a učení dospělých: *Jak stanovit a navrhnout kurikulum finančního vzdělávání pro dospělého, aniž bychom účastníka „přetvářeli“ do podoby „ekona“ jednajícího pouze ve vlastním zájmu a bez časové předpojatosti?*

Anotace

Název disertační práce:	Ekonomická a finanční gramotnost
Název disertační práce anglicky:	Economic and financial literacy
Autor:	Lenka Řeháková
Fakulta, Univerzita:	Filosofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor:	Andragogika
Školitel:	Prof. PhDr. Dušan ŠIMEK
Počet stran/příloh:	157/2
Počet zdrojů:	140
Rok obhajoby:	2017

Klíčová slova: *Finanční gramotnost, ekonomická gramotnost, finanční vzdělávání dospělých, finanční znalosti, finanční dovednosti, finanční kompetence, finanční jednání, aktuální a pocíťovaná finanční gramotnost, předlužení, ekonomická a finanční socializace, vnímání času.*

Abstrakt: Disertační práce se zabývá tématem finanční a ekonomické gramotnosti v kontextu občanského finančního vzdělávání dospělých. Cílem práce bylo identifikovat, kriticky zhodnotit a syntetizovat závěry výzkumů finanční gramotnosti dospělé populace s naznačením části výzkumného pole relevantního pro vzdělávání a učení dospělých. Přehledová studie představuje závěry výzkumů z ČR, ze Slovenska, USA a Velké Británie od roku 2000 do června 2017.

Key words:

Financial literacy, Economic literacy, financial literacy education, financial knowledge, financial skills, financial competence, financial behavior, actual and perceived financial literacy, overindebtedness, economic and financial literacy, time perspective.

Abstract:

The dissertation deals with the topic of financial and economic literacy in context of civil financial adult education. The main target of the dissertation is to identify, critically evaluate and synthesize results of researches of adult financial literacy with an indication of the research field relevant to learning and educating of adults. Summarizing case study interprets the results of research from the Czech Republic, Slovakia, USA and the Great Britain since 2000 till June 2017.

8 SEZNAM ZDROJŮ

Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]. Dotisk. Praha: Academia, 1997. ISBN 8020006079.

Asociace občanských poraden | Asociace občanských poraden [online]. Copyright © 2010 Asociace občanských poraden. [cit. 2017-9-9]. Dostupné z: <http://www.obcanskeporadny.cz/>.

BANDURA, A. *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological review*, 1977, 84.2: 191. [online]. [cit. 2017-8-25]. Dostupné z: <http://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>.

BANDURA, A. *Social-learning theory of identificatory processes*. *Handbook of socialization theory and research*, 1969, 213: 262. [online]. [cit. 2017-8-25]. Dostupné z: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1969HSTR.pdf>.

BALÁŽ, V. *Pocitovaná a skutečná finančná gramotnosť*. (2012). *Ekonomický časopis* 07:681-697. [online]. [cit. 2017-5-25]. Dostupné z: <http://www.sav.sk/>.

BARTOŇKOVÁ, H., *Andragogika jako věda induktivní, interdisciplinární a transdisciplinární*, In: *Sociologica - andragogica 2006*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 8024413779.

BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2002. ISBN 80-244-0394-3.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024435466.

BATEMAN, H., ECKERT, C., GEWEKE, J., LOUVIERE, J., THORP, S. and SATCHELL, S. (2012), *Financial Competence and Expectations Formation: Evidence from Australia*. *Economic Record*, 88: 39–63. [online]. [cit. 2017-5-25]. Dostupné z: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/18826/1/2011001562.pdf>.

BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1.vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1195-X.

BERGER, P. L., *Pozvání do sociologie: humanistická perspektiva*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-10-7.

BONIWELL, I., ZIMBARDO, P. *Time to find the right balance*. *The Psychologist*. 2003, 16(3), 129-131. [online]. [cit. 2017-09-23]. ISSN 09528229.

BOURDIEU, P. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986. Kapitola The Forms of Capital, s. 241-258. [online] [cit. 2017-6-7]. Dostupné z: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>.

BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.

BURIÁNEK, J. (1988). *K pojetí sekundární analýzy*. Sociologický Časopis / Czech Sociological Review, 24(1), 74-92. [online]. [cit. 2017-5-6]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/41130339>.

Cedefop, European Centre for the Development of Vocational Training. *Terminology of European education and training policy*. Copyright © 2017. [online]. [cit. 2017-09-1]. Dostupné z: <http://www.cedefop.europa.eu/cs/publications-and-resources/publications/4117>

Česká národní banka: *Databáze časových řad ARAD*, www.cnb.cz [online]. [cit. 2017-09-1]. Dostupné z: <https://www.cnb.cz/docs/ARADY/HTML/hledej.htm>

Český statistický úřad: *Zaměstnanost, nezaměstnanost - časové řady*, [online]. [cit. 2017-09-15]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/zam_cr

Český statistický úřad. *Příjmy a životní podmínky domácností – 2016*. [online]. [cit. 2017-09-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/prijmy-a-zivotni-podminky-domacnosti-2016>

DE RIDEER, D. T. D., LENSVELT-MULDERS, G., FINKENAUER, C., Stok, F. M., & BAUMEISTER, R. F. (2012). *Taking Stock of Self-Control A Meta-Analysis of How Trait Self-Control Relates to a Wide Range of Behaviors*. Personality and Social Psychology Review, 16(1), 76-99. [online]. [cit. 2017-5-25]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1088868311418749>.

DEVANEY, S. A., ANONG, S. T., WHIRL, STACY, E. *Household savings motives*. Journal of Consumer Affairs, 2007, 41.1: 174-186. [online]. [cit. 2017-3-2]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-6606.2006.00073.x/full>

DOMBROVSKÁ, M.; LANDOVÁ, H.; TICHÁ, L. *Informační gramotnost-teorie a praxe v ČR*. Národní knihovna, 2004, 15.1: 7-19. [online]. [cit. 2017-3-7]. Dostupné z: <http://full.nkp.cz/NKKR/pdf/0401/0401007.pdf>.

DUNKIN, M. J. *Types of Errors in Synthesizing Research in Education. Review of Educational Research*, 1996, 66(2), 87-97. [online]. [cit. 2017-06-24]. ISSN 00346543.

Exekutorská komora České republiky. *Tisková zpráva. Copyright © 2009. [online]. [cit. 2017-09-21]. Dostupné z: <http://ekcr.cz/aktuality-pro-media>*

Exekutorská komora České republiky. *Počet nových exekucí dále narůstá. Bude je mít kdo vymáhat? Copyright © 2009. [online]. [cit. 2017-07-21]. Dostupné z: <http://ekcr.cz/1/aktuality-pro-media/2355-pocet-novych-exekuci-dale-narusta-bude-je-mit-kdo-vymahat?w=>.*

Federal Reserve Bank of Minneapolis. *A report on the Economic Literacy*. 1999, [online]. [cit. 2016-6-7]. Dostupné z: <https://www.minneapolisfed.org/publications/the-region/a-report-on-the-economic-literacy-symposium>.

GATHERGOOD, J. *Self-control, financial literacy and consumer over-indebtedness. Journal of Economic Psychology* 33.3 (2012): 590-602. [online]. [cit. 2016-7-7]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167487011001735>.

Global Financial Literacy Excellence Center (GFLEC), *About*. [online]. [cit. 2016-4-7]. Dostupné z: <http://gflec.org/about/>.

GODSTED, D., a kol. *National adult financial literacy research overview*. Retrieved April, 2007, 16: 2010. [online]. [cit. 2017-3-7]. Dostupné z: http://www2.indstate.edu/business/NFI/leadership/reports/2007-NFI-05_Godsted-Mccormick.pdf.

GUTHRIE, L. C., BUTLER, S. C., WARD, M. M. (2009): *Time perspective and socioeconomic status: A link to socioeconomic disparities in health? Social Science & Medicine* 68, 2145-2151. [online]. [cit. 2017-4-5]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953609002202>.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674854.

HOGARTH, J. M., HILGERT, M. A. *Financial Knowledge, Experience, and Learning Preferences: Preliminary Results from a New Survey on Financial Literacy. Paper published in the Consumer Interest Annual, Proceedings of the American Council on Consumer Interests 2002 Annual Conference, March, 2002. [online]. [cit. 2017-4-5]. Dostupné z: <http://www.consumerinterests.org/>.*

HOMOLOVÁ, P. *Časové perspektivy v české společnosti*. Naše společnost 2011, 9(2), s. 33-44. [online]. [cit. 2017-3-2]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/media/>.

HOUDEK, P., KOBLOVSKÝ, P., PLAČEK, J, SMRČKA, L. *Iluze kauzality a nadměrná důvěra ve schopnost predikce (kvazi) náhodných finančních událostí*. Acta Oeconomica Pragensia [online]. 2017, 25(1), 51-63. [online]. [cit. 2017-09-29]. DOI: 10.18267/j.aop.568. ISSN 18042112.

HOWLETT, E., KEES, J. and KEMP, E. (2008), *The Role of Self-Regulation, Future Orientation, and Financial Knowledge in Long-Term Financial Decisions*. Journal of Consumer Affairs, 42: 223–242. [online] [cit. 2017-4-6]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-6606.2008.00106.x/pdf>.

HUNG, A., PARKER, A. M., YOONG, J., *Defining and Measuring Financial Literacy* (2009). RAND Working Paper Series WR-708. [online] [cit. 2017-4-15]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1498674>.

HUSTON, S. J. *Measuring financial literacy*. Journal of Consumer Affairs, 2010, 44.2: 296-316. [online]. [cit. 2017-3-7]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x/full>

HŮLE, D. *Trvale udržitelný dluh* [online]. 8. 3. 2008, [cit. 2016-07-02].

CHAIA, A., GOLAND, T., SCHIFF, R.. *Counting the world's unbanked*. McKinsey Quarterly . 2010, (2), 98-99. [online]. [cit. 2017-10-07]. ISSN 00475394.

GRANT, Maria J., BOOTH. A. *Typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies*. Health Information. 2009, 26(2), 91-108. [online]. [cit. 2017-09-24]. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x. ISSN 14711834.

JOCHMANN, V. *Výchova dospělých – andragogika*. Acta Universitatis Pallackianae Olumucensis, FF UP v Olomouci, 1992.

JOCHMANN, V. *Úvodem: problémy andragogiky*, In: Andragogika, teoretický seminář k pojetí andragogiky, FF UP v Olomouci, 1994.

JORGENSEN, B. L., SAVLA, J. *Financial Literacy of Young Adults: The Importance of Parental Socialization*. Family Relations [online]. 2010, 59(4), 465 [cit. 2017-08-28]. ISSN 01976664. DOI:10.1111/j.1741-3729.2010.00616.x.

KAŠČÁK, O., PUPALA, B. *PISA v kritickej perspektíve*. Orbis scholae 5.1 (2011): 53–70. [online]. [cit. 2017-1-5].

Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_1_07.pdf

KAHNEMAN, D. *Maps of bounded rationality: A perspective on intuitive judgment and choice*. Nobel Prize lecture 8 (2002): 351-401. [online]. [cit. 2017-7-5]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/854d/9594cb293aa3d3b6fde7bc11a1a214dd366e.pdf>

KAHNEMAN, D. *Myšlení: rychlé a pomalé*. V Brně: Jan Melvil, 2012. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-42-4.

KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-39-3.

KERNEMAN, L., VÁCHA, J. *Password: anglický výkladový slovník s českými ekvivalenty/ based on the semi-bilingual approach to lexicography for foreign language learners developed by Lionel Kerneman*; Praha: Mladá fronta, 1991. ISBN 8020402888.

KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost - obsah a příklady z praxe škol*. Praha: NÚOV, 2008. ISBN 978-80-87063-13-2.

KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024737102.

KOPECKÝ, M. *Tři poznámky k andragogickému výzkumu*. In: *Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: další vzdělávání na vysokých školách*. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, FF UK, s. 33-38.

KULICH, J. *Komparativní studium andragogiky 1. Metodický průvodce*. Teoretické základy. Olomouc: UP, 1999.

KÜBLER-ROSS, E., KESSLER, D. *Lekce života: o tajemstvích lidského bytí*. Brno: Jota, 2013. ISBN 9788074623271.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.

LOVRITŠ, V. *Dluhy a předlužení. 1. Kontext problému. IQ Roma servis, 2008*. IQ Roma servis, 2008. DocPlayer.cz [online]. [cit. 2016-08-03]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/1914847-Dluhy-a-predluzeni-1-kontext-problemu-veronika-lovrits-iq-roma-servis-o-s.html>

LUKAVSKÁ, K., KLICPEROVÁ-BAKER, M., LUKAVSKÝ, J., ZIMBARDO, P. G. (2011). *ZPTI – Zimbardův dotazník časové perspektivy*. *Československá psychologie*, 55, 4, 356-373. [online] [cit. 2017-8-5]. Dostupné z: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=a2F0ZXJpbmFsdWthdnNrYS5jeNxsWthdnNrYWN6fGd4OjczYjI4Y2MxMDJhMTVIYzA>.

- LUSARDI, A. MITCHELL, O. S., (2006), *Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing*, MRRC Working Paper n. 2006-144. [online]. [cit. 2017-4-7]. Dostupné z: <https://deepblue.lib.umich.edu/>.
- LUSARDI, A., MITCHELL, O. S., (2007a), *Baby boomers retirement security: The role of planning, financial literacy and housing wealth*. *Journal of Monetary Economics* 54: 205–224.[online]. [cit. 2017-4-8]. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/>.
- LUSARDI, A., MITCHELL. (2007b), *Financial literacy and retirement preparedness: Evidence and implications for financial education*. *Business Economics*: 35–44. [online]. [cit. 2017-4-9]. Dostupné z: <https://www.econstor.eu/>.
- LUSARDI, A. MITCHELL, O. S., (2009a), *How ordinary consumers make complex economic decisions: Financial literacy and retirement readiness*. National Bureau of Economic Research.[online]. [cit. 2017-4-7]. Dostupné z: <https://www.econstor.eu/>
- LUSARDI, A., MITCHELL, O. S., (2009b), *Financial literacy: Evidence and implications for financial education*. *Trends and issues*. [online]. [cit. 2017-4-7]. Dostupné z: www.dartmouth.edu.
- LUSARDI, A., (2012), *Numeracy, financial literacy, and financial decision-making*. No. w17821. National Bureau of Economic Research, [online]. [cit. 2017-4-7]. Dostupné z: <http://scholarcommons.usf.edu/>.
- LUSARDI, A. MITCHELL, O. S., (2014), *The Economic Importance of Financial Literacy. Theory and Evidence*, *Journal of Economic Literature* 52(1), pp. 5–44. [online]. [cit. 2017-4-7]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/>.
- LUSARDI, A., TUFANO, P., (2015), *Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness*. *Journal of Pension Economics & Finance* 14.4: 332-368. [online]. [cit. 2017-4-3]. Dostupné z: <https://www.econstor.eu/>.
- MALACH, J. *Tvorba projektu vzdělávání: [studijní materiály pro distanční kurz]*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 8070429429.
- MANKIWI, N. *Zásady ekonomie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999, 763 s. ISBN 80-716-9891-1, 1999.
- MANDELL, L., KLEIN, L. S., (2007), *Motivation and financial literacy*. *Financial services review*, 16.2: 105. [online] [cit. 2017-7-5]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/252555470>.

MANDELL, L., KLEIN, L. S., (2009), *The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior*. Journal of Financial Counseling and Planning, Vol. 20, No. 1, 2009. [online]. [cit. 2017-6-1].

Dostupné z: <https://ssrn.com/abstract=2224231>

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC V., *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 8073151022.

MANKIW, N. Gregory, 1999. *Zásady ekonomie*. Praha: Grada. Profesionál. ISBN 8071698911.

MAREŠ, J. (2013). *Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření*. Pedagogická orientace, 23(4), 427–454. [online]. [cit. 2017-9-9].

DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>.

Ministerstvo financí ČR. *Výsledky měření úrovně finanční gramotnosti dospělé populace České republiky 2015*. (2016) [online]. [cit. 2017-6-5].

Dostupné z: <http://www.psfv.cz/cs/>.

Ministerstvo spravedlnosti ČR. *[infodata] - Statistické ročenky*. [online]. [cit. 2017-6-5]. Dostupné z: <http://cslav.justice.cz/InfoData/statisticke-rocenky.html>.

MORAWSKI, W. *Ekonomická sociologie: [problémy, teorie, empirie]*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. Základy sociologie. ISBN 80-86429-43-1.

MŠMT, *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*, MŠMT ČR. 2007. [online]. [cit. 2017-6-5]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/>.

MŠMT ČR. *Národní strategie finančního vzdělávání 2010*. [online]. [cit. 2016-2-1]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/31443/>.

MŠMT, MF ČR. *Principy nezávislosti ve finančním vzdělávání*. (2013). [online]. [cit. 2017-6-1]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/33722/>.

MŠMT. *Statistická ročenka školství*. (2017). [online]. [cit. 2017-7-7]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

MURPHY, J. L. *Psychosocial Factors and Financial Literacy*. Social Security Bulletin. 2013, 73(1), 73 [cit. 2017-09-28]. ISSN 00377910. [online]. [cit. 2015-5-6].

Dostupné z: <http://www.socialsecurity.gov/policy>.

MŠMT. *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Copyright ©2013. [online]. [cit. 2017-09-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/>.

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 8072382209.

NAJVAR, P. *Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne) souvisejících jevech*. *Pedagogická orientace* 24.5 (2014): 811-817. [online]. [cit. 2017-5-6]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/2436/2003>.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, 2. vyd. Praha: Academia, 2003. ISBN 9788020006288.

NBER. *About the NBER*. The National Bureau of Economic Research. [online]. [cit. 2017-9-6]. Dostupné z: <http://www.nber.org/info.html>.

OECD, (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*, Financial Market Trends, Vol. 2005/2. [online]. [cit. 2015-5-6]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/fmt-v2005-art11-en>.

OECD (2006), *Policy Brief, the importance of financial education* [online]. [cit. 2016-5-6]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/document/>.

OECD, (2009), *Improving Financial Capability – a multi-stakeholder approach*. [online]. [cit. 2015-5-6]. Dostupné z: <http://www.pensionsauthority.ie/en/>.

OECD, (2012), *PISA 2012 Financial literacy Assessment Framework*. [online]. [cit. 2016-5-6]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf>.

OECD, (2014), *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI)*, PISA, OECD Publishing. [online] [cit. 2015-8-9]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>.

OECD, (2016a), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, OECD Publishing, Paris. [online]. [cit. 2017-4-3]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>.

OECD/INFE, (2016b), *International Survey of G20/OECD INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Adults, Adult Financial Literacy Competencies*. OECD. [online]. [cit. 2017-5-6]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/>.

OECD, (2017a), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, OECD Publishing, Paris. [online]. [cit. 2017-8-6]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>

OECD (2017b), *G20/OECD INFE Report on ensuring financial education and consumer protection for all in the digital age*. [online]. [cit. 2015-8-9] Dostupné z: <http://www.oecd.org/finance/>.

ORTON, L. *Financial literacy: Lessons from international experience*. Canadian Policy Research Networks, Incorporated, 2007. [online]. [cit. 2017-5-6]. Dostupné z: http://rcrpp.ca/documents/48647_EN.pdf.

PALÁN, Z. A kol. *Andragogický slovník*. [online], [cit. 2017-6-7] Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7, 2002.

PRŮCHA, J. *Vzdělanost/národní vzdělanost: nevyjasněný pojem pedagogické teorie*. *Pedagogika*, 2008, 275-285. [online]. [cit. 2017-8-7]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 9788024752327.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje, výkladový slovník*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950.

PAVELKOVÁ, J., KNAIFL, O., PREUSS, K. *Funkční a finanční gramotnost*. 2012. [online]. [cit. 2017-3-7]. Dostupné z: dspace.specpeda.cz.

PETERSON, C., MAIER, S., F., SELIGMAN, M. E. P. *Learned helplessness: a theory for the age of personal control*. New York [online, e-kniha]: Oxford Univ. Press, 1993. ISBN 0195044673.

PIAAC, *Mezinárodní výzkum dospělých*, [online], [cit. 2017-8-7] Dostupné z: <http://www.piaac.cz/sials>.

PONGRATZ, L. A. *Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy*. *Educational Philosophy and Theory* 38.4 (2006): 471-482. [online]. [cit. 2017-2-7]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-812.2006.00205.x/full>.

POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých - andragogika: studijní text*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 8072900641.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024739601.

- PAVELKOVÁ, J., KNAIFL, O., PREUSS, K. *Funkční a finanční gramotnost*. (2012). [online]. [cit. 2017-6-4]. Dostupné z: dspace.specpeda.cz.
- PAVELKOVÁ, I., PURKOVÁ, V., MENŠÍKOVÁ, V. *Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci*. *Studia paedagogica* 1 (2010): 29-45. ISSN 1803-7437. [online]. [cit. 2017-5-7] Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/96>.
- Research | Global Financial Literacy Excellence Center (GFLEC)*. Global Financial Literacy Excellence Center (GFLEC) [online]. Copyright © 2017 Global Financial Literacy Excellence Center [cit. 2017-09-24]. Dostupné z: <http://gflec.org/research/>.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 8021028580.
- RABUŠICOVÁ, M. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1991. ISBN 8021003286.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- R52/2005 [5]. Profiprávo.cz [online]. Copyright © 2005. [cit. 2017 -09-21]. Dostupné z: <http://profipravo.cz/>.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931486.
- SAMUELSON, P. A.; NORDHAUS, W. D. *Ekonomie*. 2.vyd. Praha: Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0494-X.
- SCHOR, J. B. *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture*. 2004. [online, eknih], New York: Scribner. ISBN 9781439130902.
- SCHUCHARDT, J., SHERMAN, H. D., HIRA, T. K., LYONS, A. C., PALMER, L., Xiao, J. J., *Financial Literacy and Education Research Priorities*. *Journal of Financial Counseling and Planning*, Vol. 20, No. 1, 2009. [online]. [cit. 2017-15-6]. Dostupné z: <https://ssrn.com/>.
- SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 8024402491.
- SILVERMAN, D. *Dělat kvalitativní výzkum: praktická příručka. Doing qualitative research: a practical guide* (2000). ISBN 80-551-0904-4.

- SIMMEL, G. *Peníze v moderní kultuře a jiné eseje*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Klas (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-59-8.
- SIMONOVÁ, N. *Výzkumná zpráva z šetření SIALS 1998*, Sociologický ústav AV ČR, [online], [cit. 2017-15-5] Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/SIALS_zprava.pdf
- Sociologický ústav Akademie věd ČR, *Oddělení Ekonomické sociologie*. [online], [cit. 2017-21-5]. Dostupné z: <http://www.soc.cas.cz/oddeleni/ekonomicka-sociologie>
- STRAKOVÁ, J. *Ke kritice výzkumu PISA*. *Orbis scholae*, 2011, 5.3: 123-127. 2011. [online]. [cit. 2016-5-7]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_07.pdf.
- STONE, D. N., WIER, B., BRYANT, S. M. *Reducing materialism through financial literacy*. *The CPA Journal* 78.2 (2008): 12-14. [online]. [cit. 2017-15-5]. Dostupné z: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_StoneWierBryant_CPAJ.pdf.
- ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.
- ŠIMEK, D. *Andragogika na pokraji vědy*. *S- Obzor*, 1995, roč. 4, č. 2-3, s. 97- 99, ISSN – 1210-6089.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.
- ŠTECH, S. *PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda*. *Orbis scholae* 5.1 (2011): 123-133. [online]. [cit. 2017-1-5]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_1_07.pdf
- The European Values Study: A Third Wave. Sourcebook of the 1999/2000... (2001) www.narcis.nl. NARCIS > Home [online]. [cit. 2017-1-5]. Dostupné z: <https://www.narcis.nl/publication/>.
- TISSOT, P. *Terminology of vocational training policy a multilingual glossary for an enlarged Europe*. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. ISBN 9289602724.
- Velký anglicko-český a česko-anglický slovník: 85 000 hesel*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 9788025125939.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717708.

XIAO, J. J., Wu, J., *Completing Debt Management Plans in Credit Counseling: An Application of the Theory of Planned Behavior*. Journal of Financial Counseling and Planning, Vol. 19, No. 2, 2008. [online]. [cit. 2017-9-5].
Dostupné z: <https://ssrn.com/abstract=2226510>

WEBER, M., HAVELKA, M. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh, 1998. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 8086005488.

WILLIS, L. E. Evidence and Ideology in Assessing the Effectiveness of Financial Literacy Education. San Diego Law Review [online]. 2009, 46(2), 415-458. [online]. [cit. 2017-09-18]. ISSN 00364037.

WILLIS, Lauren E. *Against Financial-Literacy Education* [article]. Iowa Law Review [online]. 2008, 94(1), 197. [online]. [cit. 2017-08-27]. ISSN 00210552.

Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník (nový). [online]. [cit. 2017-05-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.

ZIMBARDO, P. G., BOYD, J.N. (1999). *Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric*. Journal of Personality and Social Psychology, 77, 6, 1271-1288. [online]. [cit. 2017-05-03]. Dostupné z: <http://www.zimbardo.com/>.

ZIMBARDO, P. G., FIALA, J., KLICPEROVÁ-BAKER, M. *Moc a zlo: sociálně psychologický pohled na svět*. Břeclav: Moraviapress, 2005. Knihovna Ceny Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE 97. ISBN 80-86181-80-4.

ZIMBARDO, P. G., BOYD, J.N. (2008). *The Time Paradox: The new psychology of time that will change your life*. [online, eknih] USA, Free Press. ISBN 9781416541981.

9 PŘÍLOHY

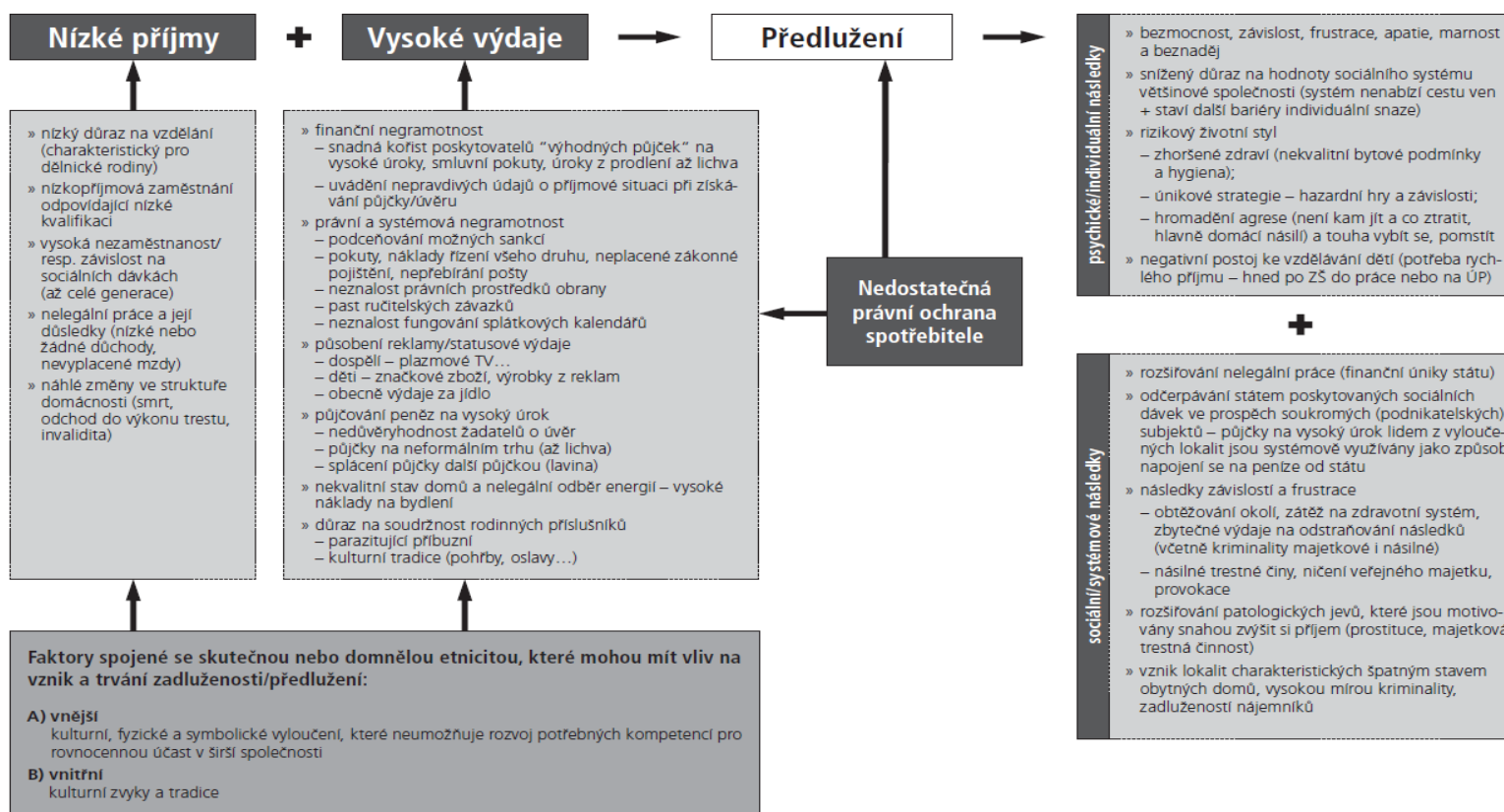
Příloha č. 1 Přehledová tabulka vybraných termínů v angličtině a jejich překlad

Termín v angličtině	Použitý překlad v češtině	Zdroj	Alternativní překlad	Zdroj s alternativním překladem
Financial literacy education	<i>Finanční vzdělávání</i>	Mandell, Klein, 2009.	-----	-----
Financial decision making	<i>Finanční rozhodování</i>	Mandell, Klein, 2009.	-----	-----
Financial behavior	<i>Finanční jednání</i>	Mandell, Klein, 2009; Jorgensen, Savla, 2010.	<i>Finanční chování</i>	Hung a kol., 2009.
Financial knowledge	<i>Finanční znalosti</i>	OECD, 2005; OECD 2006; OECD, 2009; OECD, 2012; OECD, 2014; OECD, 2016a; OECD, 2016b; OECD, 2017.	<i>Finanční znalosti/ vědomosti</i>	Huston, 2010; Hung a kol., 2009.
Financial illiteracy	<i>Finanční negramotnost</i>	Mandell, Klein, 2009.	-----	-----
Self perceptions of thirft levels	<i>Sebereflexe postojů studentů týkající se jejich šetřivosti</i>	Mandell, Klein, 2009.	-----	-----
Perceived knowledge	<i>Uvědomované znalosti/vědomosti</i>	Hung a kol., 2009.	-----	-----
Financial well-being	<i>Finanční blahobyt</i>	Hung a kol., 2009.	<i>Finanční well-being</i>	OECD, PISA, 2012
Theory of planned behavior	<i>Teorie plánovaného jednání</i>	Schuchardt a kol., 2009.	-----	-----
<i>Consumer Economic Socialization</i>	<i>Ekonomická socializace spotřebitele</i>	Schuchardt a kol., 2009.	-----	-----
<i>Financial management</i>	<i>Správa financí</i>	Schuchardt a kol., 2009.	<i>Management financí</i>	Hogarth, J. M., Hilgert, M. A., 2002
<i>Financial well-being</i>	<i>Finanční blahobyt</i>	Schuchardt a kol., 2009.	-----	-----

<i>Perceived and actual financial literacy</i>	<i>Pocitovaná a skutečná finanční gramotnost</i>	Baláž, 2012.	-----	-----
<i>Emergency fund</i>	<i>Rezerva</i>	Hogarth, Hilgert, 2002.	-----	-----
<i>„3 day cooling off“</i>	<i>Odstoupení od smlouvy bez udání důvodu</i>	Hogarth, Hilgert, 2002.	-----	-----
<i>Financial illiteracy</i>	<i>Finanční negramotnost</i>	Gathergood, J., 2012. Huston, S. J., 2010.	-----	-----
<i>Subjective and Objective financial literacy</i>	<i>Subjektivní a objektivní finanční gramotnost</i>	Lusardi, Mitchell, 2009.	-----	-----
<i>Consideration of future consequences</i>	<i>Rozpoznávání budoucích konsekvencí</i>	Howlett a kol., 2008.	-----	-----
<i>Financial satisfaction</i>	<i>Spokojenost s financemi</i>	Murphy, 2013.	-----	-----
<i>Net worth</i>	<i>Čisté jmění</i>	Hogarth, Hilgert, 2002.	-----	-----
<i>Financial literacy human capital</i>	<i>Finanční gramotnost a lidský kapitál</i>	Lusardi, Mitchell, 2009.	-----	-----
<i>Financial human capital</i>	<i>Finanční lidský kapitál</i>	Lusardi, Mitchell, 2009.	-----	-----
<i>Family resource management theory</i>	<i>Teorie managementu rodinných zdrojů</i>	Jorgensen, Savla, 2010.	-----	-----
<i>Parental Socialization on Financial Literacy</i>	<i>Socializace realizovaná rodiči v oblasti finanční gramotnosti</i>	Jorgensen, Savla, 2010.	-----	-----
<i>Financial resilience</i>	<i>Finanční odolnost</i>	OECD/INFE, 2016b.	-----	-----

Příloha č. 2 Schéma příčin a následků předlužení v sociálně vyloučených romských komunitách Jihomoravského kraje (Lovritš, 2008)

Schéma č. 1: Příčiny a důsledky předlužení v sociálně vyloučených romských komunitách Jihomoravského kraje



10 SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, SCHÉMAT A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1 Pyramida osobnosti dle zdrojů učení.	18
Obrázek 2 Formování schopnosti učení (Mužík, 2005, s. 12).....	19
Obrázek 3 Kognitivní faktory finanční gramotnosti v rámci šetření PISA u tématu rizika.	42
Obrázek 4 Model organizace výzkumného pole pro hodnotící rámec PISA 2012 ilustrující tři odlišné perspektivy na kognitivní faktory (OECD, 2012, s. 14).....	84
Obrázek 5 Koncept finanční gramotnosti dle HUSTON (2010).....	90
Obrázek 6 Koncepční model finanční gramotnosti navržený autory srovnávací studie (Hung a kol., 2009).....	96
Obrázek 7 Porovnání charakteristik dvou typů myšlení.	149

Seznam tabulek

Tabulka 1 Finanční vzdělávání jako součást celoživotního učení.	16
Tabulka 2 Rekapitulace srovnání vymezení finanční a ekonomické gramotnosti ve strategických dokumentech v ČR a OECD.	32
Tabulka 3 Přehled pojetí definování aktéra a jeho racionality jednání v sociologii, ekonomii a ekonomické sociologii.	46
Tabulka 4 Příklady položek dotazníku ZTPI pro jednotlivé časové rámce.	55
Tabulka 5 Přehled výzkumů zahrnutých do přehledové studie.....	63
Tabulka 6 Srovnání výzkumného designu PISA 2012 a PISA 2015.....	83
Tabulka 7 Srovnání vybraných výzkumných definic finanční gramotnosti Hung a kol. (2009).	93
Tabulka 8 Různorodost kvantitativních strategií měření finanční gramotnosti.....	95
Tabulka 9 Přehledová tabulka výzkumu Huston (2010).....	98
Tabulka 10 Přehledová tabulka výzkumu Hung a kol. (2009).....	99
Tabulka 11 Přehledová tabulka analýzy závěrů Schuchardt a kol. (2009).	108
Tabulka 12 Přehledová tabulka výzkumu Jorgensena a Savly (2010).....	115
Tabulka 13 Přehledová tabulka výzkumu autorů Mandell a Klein (2009).....	118
Tabulka 14 Posouzení efektivity zdrojů učení (Hogarth, Hilgert, 2002).....	121
Tabulka 15 Přehledová tabulka výzkumu autorů Hogarth a Hilgert (2002).....	122
Tabulka 16 Přehledová tabulka výzkumu Murphy (2013).	126
Tabulka 17 Přehledová tabulka výzkumu Baláže (2012).....	130
Tabulka 18 Přehledová tabulka výzkumů Lusardi a kol.....	138
Tabulka 19 Přehledová tabulka výzkumu Howlett a kol. (2008).	143
Tabulka 20 Přehledová tabulka výzkumu Gathergood (2012).	147
Tabulka 21 Přehledová tabulka vybraných závěrů výzkumu Kahneman, Tversky (2002, 2012) 152	

Seznam schémat

Schéma 1 Model implicitní efektivity finančního vzdělávání jako nástroje finanční regulace.....	23
Schéma 2 Finanční gramotnost dle Národní strategie finančního vzdělávání ČR (MF ČR, 2010) ..	31
Schéma 3 Příklady faktorů vlivu na finanční jednání v konkrétní životní situaci	37
Schéma 4 Koncepční model socializace realizované rodiči v oblasti finanční gramotnosti.	111

Seznam grafů

Graf 1 Finanční znalost dle stupně dosaženého vzdělání (MF ČR, 2016)	72
Graf 2 Ekonomická zodpovědnost dle stupně dosaženého vzdělání (MF ČR, 2016).....	72
Graf 3 Ekonomická zodpovědnost dle ekonomické aktivity (MF ČR, 2016).....	73
Graf 4 Ekonomická zodpovědnost a finanční znalost (MF ČR, 2016).....	74