

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Bakalářská práce

Vlastimil Kasprzyk

Finanční gramotnost žáků na středních školách

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předloženou bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 12. dubna 2019

Vlastimil Kasprzyk

Poděkování

Děkuji Mgr. Dagmar Pitnerové, Ph.D. za podněty, rady, konzultace a především za odborné vedení mé bakalářské práce.

Děkuji učitelkám ekonomických předmětů za umožnění provést v jejich hodinách dotazníkový průzkum.

V neposlední řadě bych chtěl poděkovat své manželce Elišce Kasprzykové za neobyčejnou nejen psychickou podporu během tvorby mé práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Vlastimil Kasprzyk
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Finanční gramotnost žáků na středních školách
Název v angličtině:	Financial literacy of students in secondary schools
Anotace práce:	<p>Cílem bakalářské práce je seznámit s výukou finanční gramotnosti v rámci ŠVP na středních školách a prostřednictvím výzkumného šetření zjistit znalosti a dovednosti studentů končících ročníků jak učebních oborů ve III. Ročníku, tak maturitních oborů ve IV. ročníku. V úvodu je charakterizována osobnost dospívajícího žáka, jeho rysy, duševní vývoj v závislosti na funkci rodiny- regulátora a vzoru v oblasti finanční gramotnosti. Následuje objasnění pojmu finanční gramotnost, jsou zde uvedeny její druhy a standardy. V závěru teoretické části je popsán rámcový vzdělávacím programem na školách, představeny metody výuky finanční gramotnosti. V rámci výzkumné části byla zvolena kvantitativní metoda dotazník a cílovou skupinu tvořili žáci maturitních a učňovských oborů.</p>
Klíčová slova:	Finanční gramotnost, druhy, osobnost žáka, Výuka, metody výuky finanční gramotnosti na středních školách

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The aim of this bachelor thesis is to acquaint students with financial literacy education within the SEP at secondary schools and through the research to find out the knowledge and skills of end-of-year students as a field of study in III. year and graduation courses in IV. year. The introduction characterizes the personality of the adolescent pupil, his traits, mental development depending on the function of the family - the regulator and the model in the field of financial literacy. The following is an explanation of the concept of financial literacy, its types and standards. At the end of the theoretical part is described framework educational program in schools, presented methods of teaching financial literacy. Within the research part, the quantitative method of questionnaire was chosen and the target group consisted of pupils of the school leaving examination and apprenticeships.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Financial literacy, types, personality of students, teaching, methods of teaching financial literacy in secondary schools</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	
<p>Rozsah práce:</p>	<p>67 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>

Obsah

ÚVOD.....	7
1 OSOBNOST ŽÁKA.....	8
1.1 Psychický vývoj.....	10
1.2 Fyzický vývoj.....	13
1.3 Sociální vývoj.....	14
1.4 Rodina.....	17
2 FINANČNÍ GRAMOTNOST.....	20
2.1 Definice finanční gramotnosti.....	21
2.2 Druhy finanční gramotnosti.....	22
2.3 Standardy finanční gramotnosti.....	24
3 VÝUKA FINANČNÍ GRAMOTNOSTI V NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.....	27
3.1 Rámcový vzdělávací program.....	27
3.2 Cíle kognitivní, afektivní, psychomotorické.....	30
3.3 Metody výuky finanční gramotnosti.....	34
4 VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ.....	37
4.1 Cíle, metodologie, organizace a cílová skupina.....	37
4.2 Statistické zpracování.....	38
4.3 Popis souboru.....	38
4.4 Testování hypotéz.....	50
Závěr.....	56
Seznam použitých zkratk.....	57
Seznam tabulek, obrázků, schémat a grafů.....	58
Seznam tabulek.....	58
Seznam obrázků.....	59
Seznam grafů.....	60
Seznam použité literatury.....	61
Legislativa:.....	66
Seznam příloh.....	67

ÚVOD

Konec řízené ekonomiky a paternalistické politiky sociálních jistot přináší příležitosti sociálního vzestupu pro mnohé, avšak také ekonomické obtíže pro jiné, rovněž významné části populace. Pozorujeme, jak narůstá ekonomická nerovnost, a ptáme se, kdo na „*transformačním procesu*“ získává a kdo ztrácí a jak odlišně reagují jednotlivci a domácnosti na nové výzvy. Vývoj finanční gramotnosti se odehrává ve společnosti propletené sociálními vazbami z minulosti a zákonitě tedy i v prostředí plném starých způsobů chování a silných zájmů.

Narůstající počet a obsahová složitost finančních produktů způsobují, že se v jejich pochopení a využití lidé všech generací nedokáží správně orientovat. Pro zlepšení povědomí o finančních náležitostech školy na všech úrovních od roku 2013 (revize a rozšíření v roce 2017), s podporou státních nadřízených organizací zavedly ŠVP (školní výukové programy) na finanční gramotnost. Tyto programy, ať už tištěné nebo v audiovizuální či počítačové formě jsou vhodnou cvičební pomůckou při realizaci ŠVP, jejich prvořadým úkolem je zvyšování a upevňování poznatků ve finančních znalostech.

Téma bakalářské práce jsem si vybral z důvodu, že můj syn se nyní učí na střední škole a zajímá mě jak jsou žáci po dosažení plnoletosti schopni se orientovat v „nástrahách“ dnešního finančního světa.

Současný způsob života zaměřený na materiálně, virtuální podoba oběživ a neosobní zacházení s ním (člověku neprojdou hmotně finance rukama), internetové bankovníctví, „lehká“ dostupnost různých finančních produktů, cílená reklama masmédií a módní směry ve všech oblastech společnosti vnášejí do škol všech stupňů potřebu finanční gramotnosti.

Cílem bakalářské práce je seznámit s výukou finanční gramotnosti v rámci ŠVP středních školách a prostřednictvím výzkumného šetření zjistit, jaké znalosti mají žáci (maturitních oborů a učebních oborů) v oblasti financí, jež vedou k finanční „kázni“ a zodpovědnosti.

Bakalářskou práci tvoří čtyři kapitoly. V úvodu popisují osobnost dospívajícího žáka, jeho charakteristické rysy, duševní vývoj v závislosti na funkci rodiny- regulátora a vzoru v oblasti finanční gramotnosti. Definiují finanční gramotnost, její druhy a standardy. Zabývám se rámcovým vzdělávacím programem na školách, kde představují metody výuky finanční gramotnosti. V rámci výzkumné části je realizováno kvantitativní výzkumné šetření, kdy cílovou skupinu tvoří žáci maturitních a učebních oborů, kteří vyplňovali sestavený dotazník.

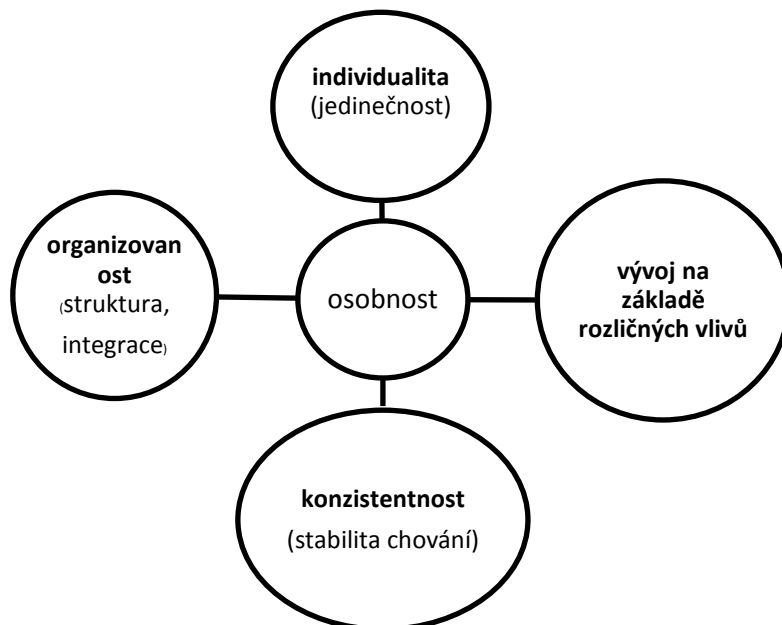
1 OSOBNOST ŽÁKA

„Osobnost je individuální celek lidského duševního života, individuální skladba dispozic, faktorů, vlastností“ (Nakonečný, 1997, s. 156).

S pojmem osobnost se setkáváme ne náhodou v celé kulturní historii vývoje lidstva. Nejznámější, všem srozumitelná téze je ve formě hodnotícího charakteru jako „*vynikající nebo z obecného průměru společnosti v určité oblasti života vyčnívající jedinec*“. Použití tohoto pojmu je v různých činnostech lidové řeči ale i současných vědních oborech (filosofie, psychologie, pedagogika, sociologie, právnické vědy..) má různý význam (Nakonečný, 2009, s. 9).

„Pro psychologii je osobností každý člověk jako integrovaný a integrující, organizovaný a organizující, biopsychosociální celek se všemi svými relativně stálými individuálními vlastnostmi (konstitučními, výrazovými, charakterovými, temperamentovými a intelektovými“ (Kohoutek, 2000, s. 60).

Základní osobnost je všemi sdílené osobnostní jádro, které odráží typické vlastnosti a podstatné hodnoty dané kultury (Výrost, Slaměník, 2008, s. 64).



Obrázek č.1 **Základní znaky osobnosti** (Výrost, Slaměník, 2008, s. 64)

Podle MACKA je adolescence svébytným a velmi důležitým stádiem ve vývoji osobnosti, kdy je důležitá vyváženost biologických, psychosociálních a kulturních faktorů vývoje, nelze ji oddělit z kontextu jak předchozího, tak ani následného vývoje. Je vtažen do procesů, v nichž je volba a rozhodování rozhodující pro následnou vlastní existenci (Macek, 1999, s. 25).

„Strukturální a kulturní modernizace společnosti vedla k institucionalizaci adolescence jako samostatného a svébytného životního období“ (Meeus, 1989).

Neopomenutelným a význačným stádiem ve vývoji osobnosti ve školním věku dospívání je vyváženost všech faktorů vývoje žáka zahrnující fyzický, psychický, sociální a kulturní oblast. Žák - adolescent získává poznatky pro rozhodování se v dalších fázích života zahrnující přesvědčení, vztahy, volbu povolání aj.. V tomto období si již stanovuje určitý cíl a následně program budoucího života. Se změnou politických, ekonomických, sociálních a kulturních podmínek dochází i ke změnám v pohledu na život generace adolescentů. Výrazným znakem života dospívajících v konkrétním kulturním a sociálním prostředí je proces sebereflexe a vlastní identity, která se ne vždy ztotožňuje s představou dospělé generace o mládeži stanovené věkové skupiny. Zajímavá je historického hlediska definice ARISTOTELA (348-322 př. n.l.) vyjadřující náhled na adolescenci: „svébytné období života, ve kterém má člověk (muž) ukončit svůj tělesný a pohlavní vývoj, formulovat svůj charakter, myšlení a rozum“. Neměli bychom opomenout ani J.J. Rouseaua, jež si uvědomil potřebu studia období mezi dětstvím a dospělostí jako svébytného životního období (Macek, 1999, s. 13 - 35).

Dospívající člověk přijímá určitý cíl a program vedoucí k tomuto cíli. Časově vyplňuje adolescence především druhé desetiletí (15-20 rok) života. Konkrétní časové vymezení a specifikace tohoto období se přitom u jednotlivých autorů v průřezu známých dějin lidstva velmi různí. (Macek, 1999, s. 13,16). Uvedené období života zvýrazňuje touhu osamostatnění se a dále snahu o stabilizaci vztahu s rodiči. Je dobou vlastního náhledu na funkce rodiny a vytváření **vlastní identity**, vlastní osobnosti s realistickými a mnohdy i kritickými názory na okolí. Pro vlastní fyzickou i duševní svobodu upřednostňují intenzivní prožitky (ne vždy s představami dané společností a její kultury) a v mnoha případech vytvářejí snahu o absolutní řešení reálné situace v součinnosti s potřebou okamžitého uspokojení. Logické myšlení je na vysoké úrovni,

ale nastává dvougenerační konflikt mezi rodiči a adolescenty v oblasti kultury života (Vágnerová, 2000, s. 263).

„Za stěžejní poznatek nejnovějšího vývoje mládeže lze považovat diferenciaci mládeže nad rámec její přirozené strukturace. Ve způsobu trávení volného času, v hodnotových orientacích, počítačové gramotnosti, vzdělanosti a celkové sociokulturní úrovni a podle dalších kritérií vidíme uvnitř generace ostrý předěl, který se stále prohlubuje“ (Sak, Saková, 2004, s. 212).

Osobnost tvoří tzv. bio- psycho- sociální jednotku. Není vrozená, u člověka se vytváří, a to hlavně prostřednictvím socioekonomických skutečností. Jde o uvědomělé řízení vnitřní a vnější aktivity subjektu. Osobnost je tvořivá, ne pouze adaptivní. Faktory, které působí na rozvoj osobnosti jsou vrozené dispozice, situační podmínky prostředí, interakce mezi nimi, aktivita jedince (Macek, 1999, s.24).

1.1 Psychický vývoj

„Psychický vývoj je proces utváření osobnosti probíhající v součinnosti s vývojem tělesným“ (Thorová, 2005, s.34). Vývoj se vyznačuje změnami psychiky v důsledku působení vnitřních a vnějších faktorů. Psychologický vývoj není jednofaktorovým konstruktem, dílčí psychické funkce se vyvíjejí rozdílně. Obecně platí, že vývoj člověka postupuje od méně funkční formy k funkčnějším v rámci adaptace na měnící se životní podmínky a nároky. Psychický vývoj každého jedince vykazuje i přes značnou individuální proměnlivost a variační šíři adaptačních procesů určité shodné tendence a obecně platné principy, které můžeme definovat jako obecné zákony psychického vývoje (zákon vývojové posloupnosti, zákon diferenciaci, integrace a specializace, zákon dynamické interakce organismu a prostředí, zákon nerovnoměrného tempa vývoje, zákon vývojového zpomalování, zákon celistvosti a koherence, zákon novosti, zákon individuálního průběhu vývoje). Tento vývoj je obzvláště výrazný u dospívající mládeže. V průběhu adolescence se rozšiřuje akční rádius emocionální odezvy na jednotlivé podněty. Citové zážitky se diferencují, přibývá vyšších citů. Dospívání je z hlediska emocionálního vývoje poměrně dlouhé období a v jednotlivých etapách jsou

emocionální projevy odlišné. Svůj nezastupitelný význam mají na tyto projevy také kulturní a sociální faktory a rovněž způsob a styl výchovy (Thorová, 2005, s. 34, 35).

„Paměť a učení je systematictější, plánovitější, samostatněji adolescent odhaluje nové a hlubší souvislosti a vztahy“ (Říčan, 2004).

Dle MACKA má průběh dospívání ve všech stádiích svoje specifika, která se nejvýrazněji projevují, cituji: „ pro období střední a pozdní adolescence jsou charakteristické jak odeznívání náladovosti a vysoké lability, tak přibývání a diferenciací silných prožitků, jakož i procesem jejich integrace do nových kvalit“. V celém období dospívání se objevuje zvýšená sebereflexe. Dospívající si uvědomuje sám sebe jako nositele nejrůznějších rolí a vlastního chování v nejrůznějších situacích, respektive zažívá zmatek nad vlastními pocity a prožitky (Macek, 1999, s. 60).

„Kognitivní vyjadřuje poznávací schopnosti a dovednosti poznávání.“ (Kolář, 2021, s. 63)

THOROVÁ rozvíjí výše uvedenou citaci: „kognitivním vývojem rozumíme od raného dětství se rozvíjející schopnost myslet: učit se, zapamatovat si a zpracovat informace, schopnost symbolicky a abstraktně uvažovat, zorganizovat si informace a věnovat náležitou pozornost zpracování informace“ (Thorová, 2015, s. 245).

Obdobný postoj ke kognitivnímu vývoji zaujímá HARTL A HARTLOVÁ : „*směřuje k proměnám pozorovacích schopností nebo možností individua, vyznačuje se posloupností změn (zráním osobnosti) relativně nezávislými na prostředím, tak učení, na něž má nepomíjitelný vliv prostředí*“ (Hartl a Hartlová , 2000, s. 708).

Poškozením některé ze složek (kognitivní, morální, motorickou, osobnostní, smyslovou, psychosociální, tělesnou, sexuální aj.) celkového vývoje organismu se naruší i vývojový proces, který se v důsledku toho stává opožděným, předčasným, omezeným, narušeným nebo zcestným (Kroupová, 2016, s. 44).

„Zvláštním případem učení, které nemusí být vždy záměrné, ale může mít povahu neúmyslného získávání znalostí, je kognitivní učení“ (Nakonečný, 1997, 1998, s. 359, 399).

Jeho obsahem jsou pojmy a principy, jakož i učení se řešení problémů. Přesnější citaci uvedl NAKONEČNÝ: „týká se funkčního zdokonalování poznávacích procesů, zejména myšlení, které probíhá opět jako komplexní proces vytváření a zdokonalování kognitivních „map“, tj. modelů situací, a které tak umožňují dokonalejší adaptaci, především řešení problémů. Člověk se tedy učí myslet a organizovat své chování prostřednictvím myšlení. **Kognitivní učení** se z praktických důvodů obvykle třídí na učení se pojům, řešení problémů, učení se principům (Nakonečný, v encyklopedii Obecná psychologie, s. 371).

„Kognitivní vývoj se vztahuje k proměněm poznávacích schopností nebo možností individua, ať už se odehrávají na základě zrání, či učení. Zatímco zrání se vztahuje k posloupnosti změn, které jsou relativně nezávislé na vlivech prostředí, v případě učení je vliv prostředí nezanedbatelný“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 708).

Kognitivní (poznávací) procesy umožňují dospívajícímu poznávání, získávání a zpracování informací. Patří k nim procesy názorného poznávání (vnímání, počítky, vjemy, fantazie) a myšlení spojené s řečí, procesy učení a paměti, imaginativní procesy, představy a fantazie, myšlení spjaté s řečí, myšlenkové řešení problémů. Jde o procesy zúčastněné v poznávání skutečnosti a sama sebe. Kognitivní procesy jsou procesy, jejichž prostřednictvím člověk **přijímá, hodnotí a zpracovává** informace z vnějšího i vnitřního prostředí. Poznávání jako psychologický proces se skládá ze dvou složek, jež tvoří složitý, ale jednotný systém; jsou to bezprostřední smyslové poznání, jehož výsledkem je názorný obraz skutečnosti a zprostředkované rozumové poznání, kdy skutečnost poznáváme na základě zobecněných nebo odvozených vztahů mezi jevy (myšlení, řeč). Přejdem mezi smyslovým a racionálním poznáním jsou představy a obrazotvornost. Rozhodujícími poznávacími procesy jsou paměť a myšlení. Poznávací procesy tvoří ucelený soubor, probíhající ve vzájemném propojení. Vyznačují se selektivností, jež vychází zejména z potřeb člověka, z kulturních a sociálních specifík. Kognitivní styl se vyznačuje zvláštností člověka ve vnímání a dalších poznávacích procesech; charakteristickými způsoby poznávání, jejichž prostřednictvím vnímá, zapamatovává si informace, myslí, řeší problémy, rozhoduje se. V průběhu životního cyklu dochází jen k nepatrným změnám kognitivního stylu, jelikož ten je závislý na vrozených předpokladech a zkušenostech v raném dětství (Kolář, 2012, s. 63,64,104).

1.2 Fyzický vývoj

Vývojem rozumíme souhrn změn určitého systému v čase, u člověka vývoj od zárodku až k zániku nazýváme ontogenezí (z řec. on = jsoucí, to co je a genesis = zrození, původ, vznik) Vyznačuje se změnami psychiky v důsledku působení vnitřních a vnějších faktorů (Thorová, 2005, s. 27,34).

„Vývoj můžeme definovat jako „proces“ kvalitativních a kvantitativních změn organismu, který se odehrává v určitém časovém sledu. Jedná se o interakci mezi faktory, které působí na vývoj jedince na základě „heretiky“ či genetických informací (vnitřní), a faktory, jež ovlivňují proces změn u jedince z vnějšího prostředí. Výsledkem procesu změn jsou nové vlastnosti, vztahy nebo chování“ (Kroupová, 2016, s. 44).

„V každé fázi ontogenetického vývoje můžeme pozorovat řadu změn. Tyto změny jsou dvojího druhu, růstové a vývojové. Oba procesy jsou primárně určeny dědičnými faktory, jejichž uplatnění však ovlivňují faktory prostředí“ (M. Fuerst, 1997, s. 263).

Fyzický vývoj má podstatný vliv na psychiku jedince v období adolescence, kdy se jedinec porovnává s okolím. Výrazně je to zřejmé hlavně v oblasti růstu a vzhledu (Říčan, 2004, s. 193).

VÁGNEROVÁ: uvádí, že fyzický rozvoj se význačnou mírou podílí na postojích adolescenta v sociokulturním prostředí sledované společnosti. Současná společnost nabízí adolescentům určitý vzorec tělesné „krásy“, která je podporována médií (prostředky komunikace ve společnosti). Do popředí se nám tu vyzdvihuje tělo, kdy standardem pro všechny má být mládí a krása. Vlastní tělo je posuzováno ve vztahu k aktuálnímu normě přitažlivosti. Znakem určité věkové skupiny je srovnávání se s aktuální ideou krásy. Pro námi sledovanou generaci se stává fyzický zevnějšek cílem i prostředkem uplatnění ve společnosti. Dospívající se snaží vzhledově zalíbit nejenom sobě, ale i okolí. Tudíž je zde důležitá „zpětná vazba“. Společenské pravidla se nestále mění a vyvíjejí a z toho plyne i určitý standard dokonalosti těla jako prostředek k dosažení sociálního přizpůsobení a vážnosti. Dnešní i dřívější doby se vyznačují značnou „jednotvárností“ podporovanou prostředky 21. století, které nazýváme

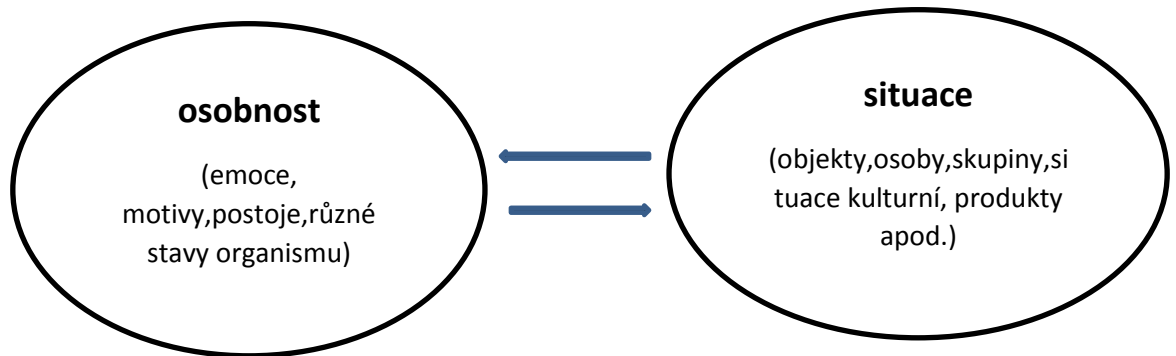
souhrnně „médiá“. Adolescent si velmi výrazně uvědomuje tuto skutečnost a snaží se v tomto období svého rozvoje vymezit svým fyzickým vzhledem, přičemž dochází ke vzniku originálních často společností odsuzovaných postojů. Mladý dospívající jedinec uznává idealizované vzory chování a vzhledu jen na počátku období dospívání, v době vlastní psychické nejistoty. Jeho další vývoj naznačuje nalezení vlastního stylu a určitý odstup od původního chování. Týká se to zejména rozumově nadaných a psychicky vyrovnanějších osobností. Toto období, mluvíme-li o stádiu vývoje mezi 15 a 20 rokem života, se vyznačuje odlišností od dětství a dospělosti nejenom co se týká úpravou zevnějšku jako znaku dané generace, ale i velkou konzervativností, hraničící až s zkosnatělostí. Tento směr v jejich fyzickém vzhledu je potvrzením příslušnosti ke své generaci tj. „potvrzením příslušnosti dané určitou rolí“. Nemalou míru zde sehrává i oblečení, které v kombinaci s fyzickým vzhledem zdůrazňuje tělesné prvky postavy jedince a zvýrazňuje pohlavní identitu a zároveň opovrhuje normami a životním stylem dané tzv. „novodobé společnosti“. Je projevem postoje odmítajícího všeobecnost a neupřímnost. Získat pozornost, ocenění a zároveň provokovat je odrazem psychické nejistoty hledání sebe sama, jež se projevuje ve stylu oblékání a úpravy fyzického vzhledu. Tělesné vlastnosti dané fyzickým vývojem se zároveň uplatňují v sociálních kompetencích. Do popředí vystupuje hlavně atraktivita pro dosažení určité sociální pozice zaměřené do nejbližší doby, potřeba úspěšnosti, tzn. upevňuje se vnitřní jistota, lepší sebehodnocení a odvaha při řešení dalších životních situací. Každá složka tělesných vlastností (výška, fyzická síla, tvar těla...) má také zpětný vliv na sociální vývoj a odráží tak určité postoje ke kolektivu, ve kterém se nachází. Vědomí fyzické zdatnosti tak přispívá k rozvoji uspokojivé identity (Vágnerová, 2000, s. 255-258).

1.3 Sociální vývoj

*„Prostředí ovlivňuje psychický vývoj individuálně specifickým způsobem, který závisí jak na kvalitě, intenzitě a době působení tohoto prostředí, tak na dědičných předpokladech, které jsou jim stimulovány. Pro rozvoj psychických vlastností jsou nejvýznamnější sociokulturní vlivy. Představují soubor podnětů, které obvykle působí v rámci sociální interakce – jde o tzv. **proces socializace**“ (Vágnerová M. 2000, s. 20).*

Sociální vývoj je komplexní proces.

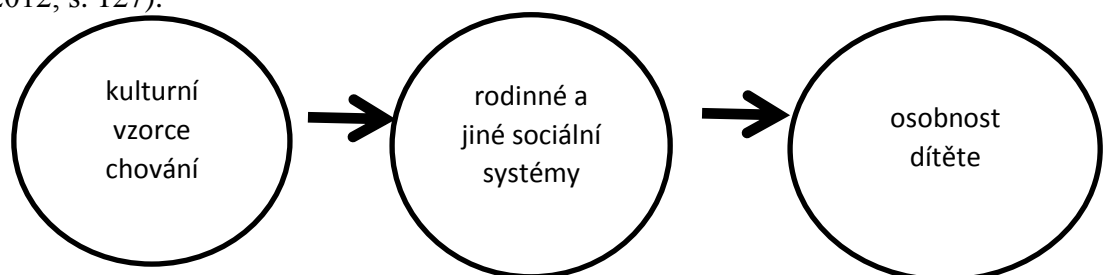
Dochází ke změně chování, které je funkcí interakce (vzájemného působení) osobnosti (O, individuální) a situace (S). Pod S zahrnujeme objekty, osoby, skupiny, situace kulturní, produkty a pod O emoce, motivy, postoje, různé stavy organismu.



Obrázek č.2 **Vzájemné působení individuální osobnosti a situace** (Nakonečný,1999, s.16)

Socializace je začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, odehrává se primárně v rodině, dále v malých sociálních skupinách (třída, vrstevnická skupina) až po zapojení se do celospolečenských vztahů. Vzhledem k tomu, že socializace je ve sféře zájmu řady vědních oborů, existuje řada definičních vymezení tohoto procesu. Jde tedy o proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá (Kroupová, 2016, s. 41).

„Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu, vzory a začleňuje se tak do společnosti, funguje efektivně v konkrétní společnosti. Lze ji chápat jako sociální interakční proces a uskutečňuje se sociálním a řízeným učením. Realizuje se jako vzájemné působení mezi jedincem a druhými lidmi, celou společností a kulturou“ (Kolář, 2012, s. 127).



Obrázek č. 3 **Obecný model socializace** (Nakonečný, 1997, s. 318)

Za socializační činitele považujeme: sociokulturní vlivy, větší sociální skupinu či vrstvu, malou sociální skupinu – **rodinu** – primárního socializačního činitele (Vágnerová, 2000, s. 20).

„Obsahuje všechno to, co jedinci umožňuje, aby v sobě vytvořil potřebné vnitřní psychologické předpoklady realizace nejrůznějších sociálních rolí a současně s tím i předpoklady univerzálních způsobů participace, jež jsou společné všem jedincům dané společnosti (např. jazyk)“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 64).

Proces sociálního zrání obsahuje proces osvojování si sociálního prostoru. Toto osvojování probíhá ve směru od nejintimnějších a nejbližších vazeb ke stále širším celkům. Jde o stupně, které na sebe postupně navazují. V prostoru sociálního zrání se rozšiřuje sociální časoprostor, k němuž se jedinec vztahuje. V rámci sociálního časoprostoru, k němuž se jedinec vztahuje, jedinec myslí, jedná, plánuje. Sociální časoprostor se rozšiřuje v závislosti na sociokulturní a vzdělanostní úrovni (P.Sak, K.Saková, 2004, s. 54).

„Průběžně se v procesu sociálního vývoje adolescenta uplatňuje vliv masmédií, náboženských a jiných organizací, styky s druhými lidmi a z nich někdy plynoucí korektní zkušenosti“ (Nakonečný, 1999, s. 58-60).

„Mediální smog zasahuje do mentální a sociální složky životního pole člověka a negativně člověka ovlivňuje. Reklama usiluje o vyřazení sociálních regulátorů. Mediální smog představuje v mentální a sociální rovině zhoršení kvality lidského života“ (Sak, Saková, 2004, s. 210).

Chování a životní styl mladého člověka v současnosti ovlivňují mediální a virtuální produkty. Přirozený prožitek ustupuje virtuálnímu. Dochází k digitalizaci lidstva, která působí na rozvoj osobnostních složek (emoční, znalostní, dovednostní, postojové, motivační. Výsledkem je stagnace složky osobnostní pro život v přítomnosti. Životní potřeby a způsob jejich uspokojování je závislé na internetu. Diferenciace společnosti je založena na počítačové gramotnosti (Sak, Saková, 2004, s. 211).

Typický příslušník společnosti se nazývá **modální osobnost** – typický produkt konkrétního socializačního systému. Modální znamená „nejčastěji se vyskytující“, nevysvětluje chování, ale jen ho popisuje. Základní osobnost překrývá a je s ní integrována „**statusová osobnost**“. Liší se od základní osobnosti, protože v ní

převládají specifické vnější reakce vyplývající z práv a povinností vázaných na status, který daná osobnost v sociální struktuře zaujímá (Výrost, Slaměník, II, 2015, s. s. 62).

„Existuje složitý a zprostředkovaný vztah mezi společností a jejím vývojem a složkami osobnosti člověka. Mládež je nejsenzitivnější skupinou společnosti, nejcitlivěji reflektuje změny ve společnosti a mění se společenské podmínky. Pokračuje vyhraňování mládeže ve směru liberalismu, individualismu, egoismu a materiálních hodnot“ (Sak, Saková, 2004, s. 7).

1.4 Rodina

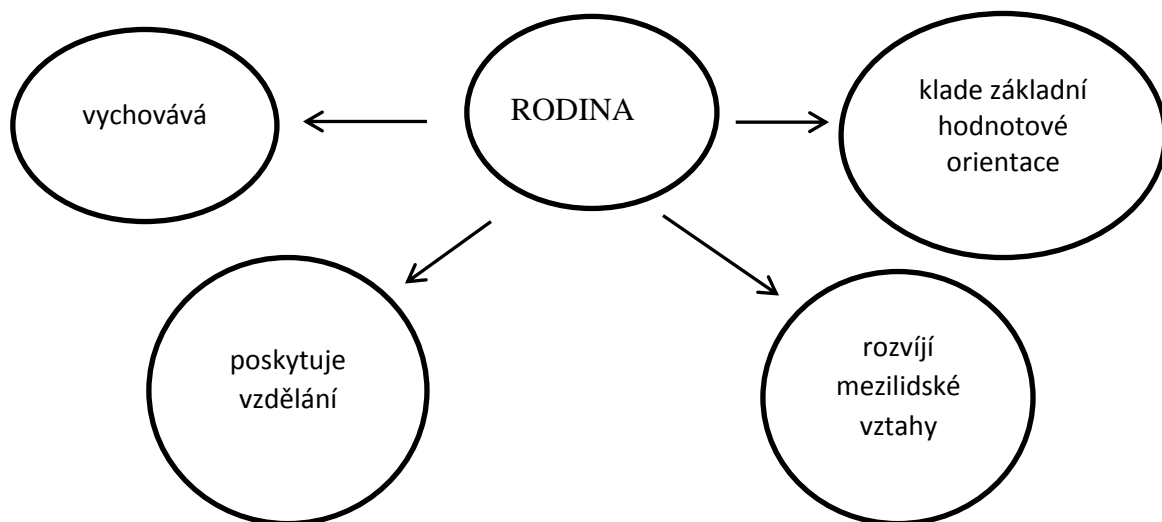
KOLÁŘ:specifikuje rodinu *„jako společně žijící malou skupinu lidí spojenou manželstvím (partnerstvím), pokrevními svazky a úzkými citovými vazbami, která je dále charakterizována následovně jako institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské, manželské nebo partnerské vztahy i jako nejstarší výchovná společenská instituce. Plněním reprodukční, ekonomické, socializační a emociální funkce vytváří předpoklady pro plnění funkce ochranné a výchovné“* (Kolář a kol.,(2012, s. 118).

Funkce rodiny v současné společnosti jsou tyto: biologicko- reprodukční, socializační (prvotní socializace dětí), ekonomická, emocionální (jistota domova), ochranná (sociálně psychologická podpora) a výchovná (Kolář, 2012, s. 118).

Z hlediska socializace je rodina skupinou primární, jejíž život je charakterizován specifickým spojením biologických hospodářských, morálních, psychologických, právních a jiných procesů, v nichž se jednotlivé funkce rodiny realizují. Za základní jsou považovány funkce **reprodukční** (biologicko-reprodukční), **ekonomická** (materiální zabezpečení), **výchovná** (optimalizace vztahů ve skupině lidí), **socializační** (interakce se širším okolím) a **ochranná**. Z uvedených formulací vyplývá, že rodina je primární sociální skupinou z hlediska socializace, je živým vyvíjejícím se sociálním organismem, žije a vyvíjí se v prostoru a čase, život rodiny je procesem, vzniklým ze specifického spojení biologických, morálních, psychologických, právních a jiných procesů, rodinný život probíhá především v manželství (Veselá, 2005, s. 19-20) .

„Biologická funkce však nezahrnuje jen porod, ale i další soubor úkolů, které se označují pojmy reprodukce a produkce“ (Plaňava, 2000, s. 74).

HOFBAUER: zkoumal a následně zdůraznil důležitost ekonomické funkce rodiny pro rozvoj dětí při volbě jejich volnočasových aktivit. Hodnotí rodinu jako primární sociální skupinu, jež se podílí na formování osobnosti dítěte a vytváří hmotné podmínky a sociální ochranu (Hofbauer, 2004, s. 56-63).



Obrázek č. 4 Rodina a její funkce dle Hofbauera (2004, s. 6)

Volný čas má splnit funkce, podle KAVANOVÁ, CHUDÝ (2005), které dělíme do pěti základních bloků, a to: kompenzačně rekreačního, terapeutického, formativně výchovného, kreativního a axiologického (sebepoznávacího). Mezi 15-20 rokem převažují funkce volného času, formativně výchovné a axiologické (Hofbauer, Pávková, Hájek, 2008).

„Znakem všech těchto volnočasových aktivit je to, že se stávají jedním z ekonomických produktů širokého spektra, různých kvalit“ (Hofbauer, 2004).

Výchovná funkce rodiny spočívá i v pravidelném kapesném. Dítě, v našem případě adolescent, se učí hospodařit s určitým množstvím peněz, zvažuje výdaje. Pokud má svůj účet, učí se dovednosti praktické pro život. Učí se spořit, pracuje s „imaginárními“ penězi. Dostává-li větší kapesné na výdaje (obědy, telefon), učí se, že

některé výdaje jsou nezbytné a je třeba počítat s rezervou. Uvědomuje si pocit dluhu i nutnost splátek rodičům při nedodržení stanoveného limitu (Nováková, 2012).

Podle PROCHÁZKOVÉ (2018) je funkce rodiny při poskytování kapesného primární. Rodina sama, aniž by spoléhala na školu, učí své potomky uvědomit si na příkladech ze života, jak hospodařit s určitým obnosem, prostě *„jak to chodí ve světě dospělých“*. Kapesné vkládá do života dětí pocit odpovědnosti za své finance.

Rodina jako socializační činitel poskytuje vzory chování pro mužskou a ženskou roli při vzájemné interakci. Vytváří u jedince společenský žádoucí způsoby jednání jak k okolí, tak i k sobě samému (Výrost, Slaměník, 1998, kap. 10).

„Počátečním a rozhodujícím faktorem utváření osobnosti dospívajícího je rodinné prostředí, později školní vzdělávání, vrstevnická skupina a okolní společnost, masová média, pracoviště“ (Průcha, 2012, s. 221) .

Konstatuje, že problémy současných vztahů v rodinách jsou zapříčiněny snižující se úrovní výchovné funkce v závislosti na faktorech jako jsou snížená stabilita rodiny, dvoukariérová manželství, delší doba působení rodičů a prarodičů v pracovním procesu (Kolář, 2012, s. 118).

Rodina je nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, k sobě samému i společnosti obecně (Výrost, Slaměník, 1998, kap. 10).

Rodina čelí jak tlaku vnitřnímu, jenž pochází z vývojových změn jejich příslušníků a subsystémů, tak i tlaku vnějšímu, který přichází z nutnosti přizpůsobit se významným společenským institucím, jež mají vliv na rodinné členy. Aby byli schopni reagovat na nároky přicházející zvenčí i zevnitř, musí rodinní příslušníci neustále měnit pozici a postoj jeden k druhému, aby tak mohli sami růst, aniž by ohrozili

životaschopnost systému. Nezbytnou součástí tohoto procesu změny a životaschopnosti je důraz na přizpůsobivost vůči novým situacím (Michunin, 2013, s. 62).

Je důležité, aby dítě bylo postupně vedeno prostřednictvím kapesného k poznávání hodnot, uvědomění si, kolik je vydáváno finančních prostředků na chod domácnosti .

Shrnutí:

Charakterizovali jsme psychický, fyzický a sociální vývoj žáka. Popsali proces jeho socializace a zdůraznili poslání rodiny, její funkce.

2 FINANČNÍ GRAMOTNOST

Z české „Národní strategie finančního vzdělávání“ vychází ucelená definice finanční gramotnosti. „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 prostředků a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace“. (MFČR, 2010, s. 11)

Na základě poznatků a zkušeností v oblasti ochrany rodiny jako primárního spotřebitele na finančním trhu a ochraně ekonomických zájmů státu vznikla **Národní strategie finančního vzdělávání** jako ucelený systém k posílení finanční gramotnosti občanů ČR ve změněných společenskoekonomických vztazích. Cílem „strategie“ je vytvoření systému finančního vzdělávání pro zvyšování úrovně finanční gramotnosti v ČR. K tomuto cíli v současné době přispívá koncepce vzdělávání na základních a středních školách všech typů, jež byla zahrnuta do výuky z rámcového výukového programu MŠMT jako školní výukový program. (NSFV, 2010, s.1,3)

2.1 Definice finanční gramotnosti

HESOVÁ uvádí: „*Finanční vzdělávání je proces vedoucí k dosažení finanční gramotnosti*“ (Hesová (2013, s. 2))

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. Je specializovanou součástí ekonomické gramotnosti. Ekonomická gramotnost zahrnuje schopnost zajistit si příjem, zvažovat důsledky osobních rozhodnutí na současný a zároveň budoucí příjem, orientaci na trhu pracovních příležitostí a schopnost rozhodovat o osobních či rodinných výdajích. (MF, NSFV, 2010, s. 10,11)

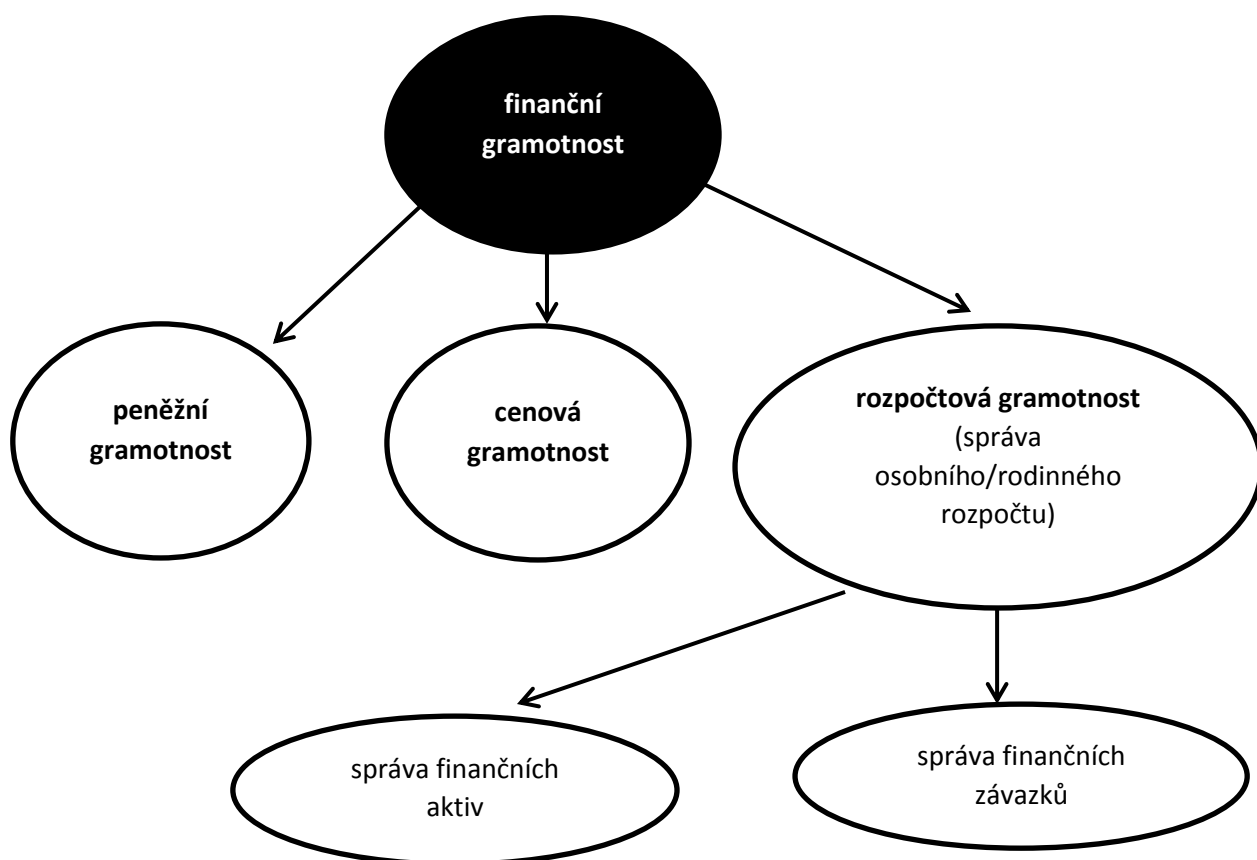
Budování finanční gramotnosti se rozumí rozvoj a zvyšování úrovně finanční gramotnosti **Počátečním vzděláváním** se rozumí předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání... uskutečňované podle zákona č. 561/2004 Sb., (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a dále studium v akreditovaných studijních programech uskutečňovaných podle zákona č. 111/1998 Sb., (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů. **Dalším vzděláváním** se rozumí vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním – **vzdělávání celoživotní** (SBFT, 2007, s. 3-8).

Schopnost aktivně využívat informace pro svůj život představuje funkční gramotnost. Ve své podstatě zahrnuje několik typů „gramotností“ získávaných a uplatňovaných v celém procesu participace na vývoji dané sociokulturní společnosti. Jedná se především o gramotnost literární (schopnost nalézt a porozumět informaci s textu); dokumentovou gramotnost (vyhledání a využití informace); gramotnost numerickou (dovednost pracovat s čísly); gramotnost jazykovou (dorozumět se v globální společnosti). V neposlední řadě s rozvojem IT technologií je v centru pozornosti informační gramotnost (schopnost vyhledat, použít a vyhodnotit relevantní informace v kontextu) umožňující plné zapojení jedince do chodu společnosti při jeho

působení nejenom v pracovním procesu a i při realizaci volného, mimopracovního času (Pavelková a kol., 2012, s. 108-119).

2.2 Druhy finanční gramotnosti

PAVELKOVÁ a kol.: „*Finanční gramotnost zahrnuje zabezpečení sebe a své blízké po existenční a finanční stránce.*“ (Pavelková a kol., (2012, s. 110).



Obrázek č.5 **Finanční gramotnost** (MFČR,NSFV,2010, s.12)

Finanční gramotnost jako správa osobních/rodinných financí zahrnuje tři složky: **peněžní gramotnost** představuje kompetence nezbytné pro správu hotovostních a bezhotovostních peněz a transakcí s nimi a dále správu nástrojů k tomu určených (např. běžný účet, platební nástroje apod.); **cenovou gramotnost** představuje kompetence nezbytné pro porozumění cenovým mechanismům a inflaci; **rozpočtovou gramotnost** představuje kompetence nezbytné pro správu osobního/rodinného rozpočtu (např. schopnost vést rozpočet, stanovovat finanční cíle a rozhodovat o alokaci finančních

zdrojů) a zahrnuje i schopnost zvládat různé životní situace z finančního hlediska. Rozpočtová gramotnost zahrnuje vedle výše popsané obecné složky také dvě složky specializované: **správu finančních aktiv** (např. vkladů, investic a pojištění) a **správu finančních závazků** (např. úvěrů nebo leasingu (MF,NSFV,2010, s. 12).

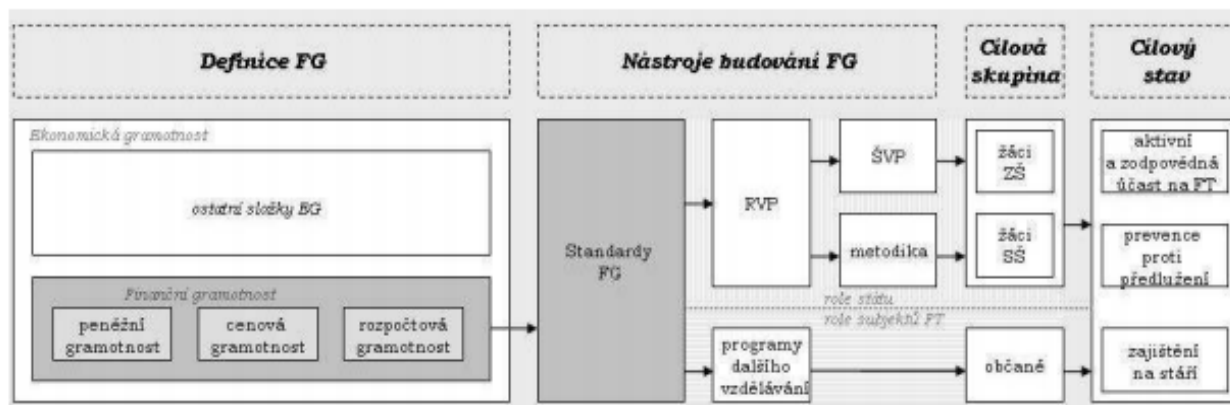
DVOŘÁKOVÁ: upozorňuje ve své studii na tu skutečnost, že zadluženost obyvatelstva je zapříčiněna rychle se vyvíjejícími finančními produkty a jejich složitostí pro pochopení jedincem bez patřičného vzdělání, bez stanovené finanční gramotnosti (FG). Proto chápe FG jako stupeň určité finanční vzdělanosti jedince v návaznosti na předchozí a budoucí finanční vzdělávání, jež je „procesem“ zdokonalování se v porozumění finančním produktům a konceptům. Autorka poukazuje také na vztah investorů a spotřebitelů, kdy obě skupiny na základě informací, instrukcí a rad rozvíjejí své dovednosti, schopnosti a sebedůvěru potřebnou pro vnímání finančních rizik i příležitosti k zisku, činit žádoucí volby a hlavně v současné „informační společnosti“ znát kam zaměřit své úsilí pro získání pomoci a zároveň jaká opatření učinit ke zlepšení své finanční situace. Finanční gramotnost je „relativně“ nová disciplína a investice do ní má z pohledu společnosti dlouhodobou návratnost, jejíž výsledky vzhledem k současným poznatkům trhu a společnosti by měli být pečlivě hodnoceny. Statistiky vedené bankovním sektorem o zadluženosti domácností v důsledku komplexnosti a různorodosti nabízených finančních produktů a služeb zvyšují zájem státu o pochopení finančních procesů majících vliv na problémy s osobními a rodinnými financemi. Cílem všech snah napříč společenským a politickým spektrem je zlepšení sebeuvědomění spotřebitelů ve vztahu k osobním a rodinným financím. Právě na základě výše uvedených faktů je velmi dobrým počinem vydání učebnice „Finanční vzdělávání (FV) pro střední školy se sbírkou řešených příkladů na CD. Materiál se zabývá základy hospodaření s penězi u mladé generace, jež je ekonomicky znevýhodněna; spotřebitel má vždy slabší postavení než finanční instituce s odborníky na finance a právo, analýzami a predikacemi finančního trhu atd. Autorka objasňuje vztah mezi FG a FV , přičemž neopomíjí ani navazující pojmy jako finanční kvalifikace, finanční znalosti a inteligence, finanční dovednosti, schopnosti a pravomoc, finanční odpovědnost. Její pozornost je na základě poznatků zaměřena na FG jak z hlediska „konceptnosti“ (osobní odpovědnost za hospodaření s penězi), tak „funkčnosti“ (schopnost číst, analyzovat, řídit a komunikovat o osobních finančních podmínkách, které ovlivňují hmotnou životní úroveň. Uvádí, že je třeba věnovat pozornost ochraně spotřebitele a

nástrojům důležitým k dosažení této ochrany. Zmiňuje tyto nástroje ochrany spotřebitele: zajištění dostatečného množství informací, vzděláváním spotřebitelů, zajištěním možnosti spotřebitelů prosazovat a chránit svá práva. Jedná se o tzv: „třípilířovou ochranu“ spotřebitele na finančním trhu, která se odráží i v konceptu vzdělávání všech stupňů škol (Dvořáková, 2011, s. 12-15).

2.3 Standardy finanční gramotnosti

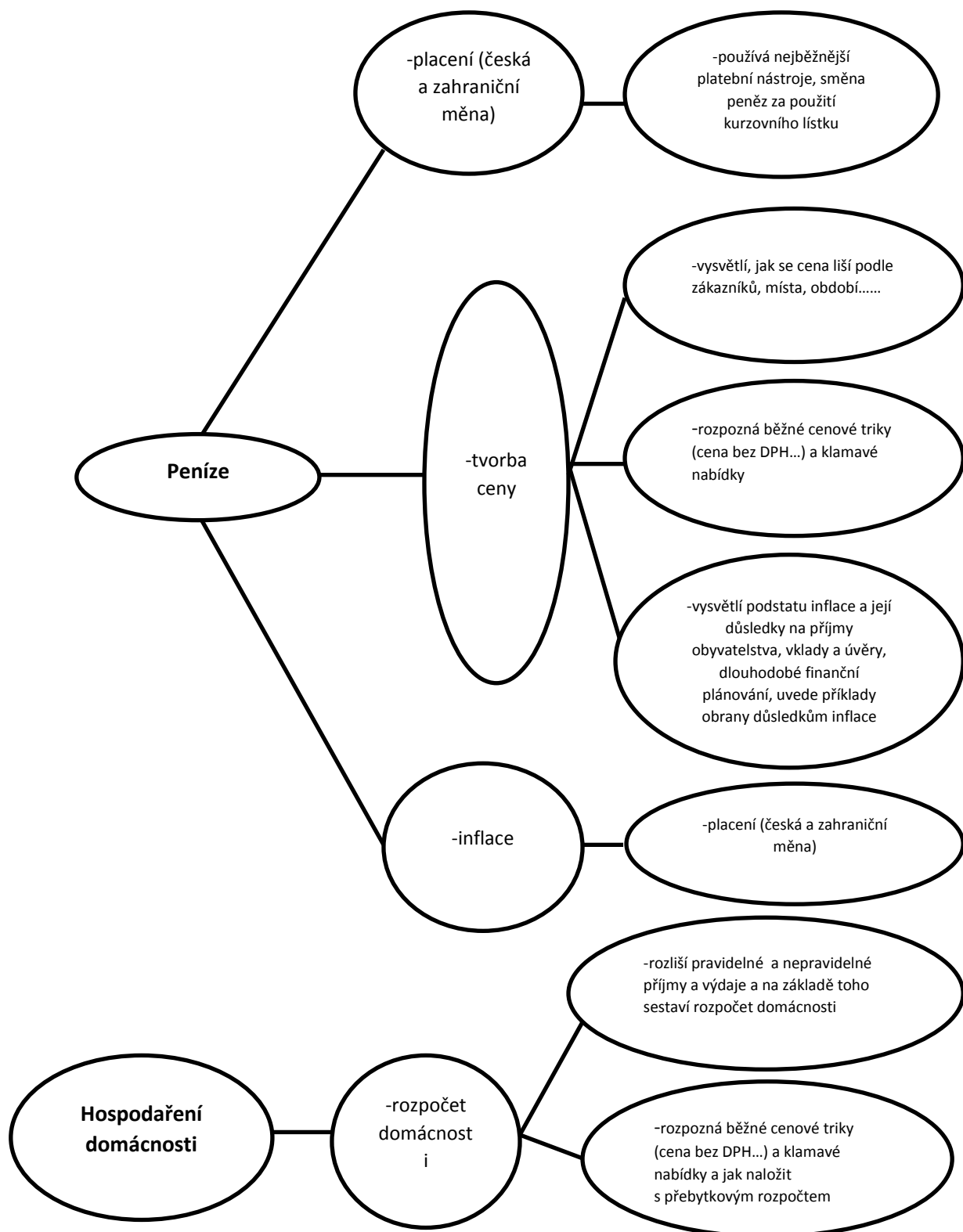
Z definice FG vycházejí konkrétní standardy FG, které stanovují ideální úroveň FG pro různé cílové skupiny, resp. cílový stav finančního vzdělávání pro různé stupně vzdělávání. Tyto standardy jsou následně implementovány do RVP (u počátečního vzdělávání na ZŠ a SŠ) či slouží jako východisko při tvorbě konkrétních vzdělávacích programů a aktivit směřujících k rozvoji a zvyšování úrovně FG žáků a dospělé populace (u dalšího vzdělávání), resp. specifických cílových skupin. Z dílčích složek FG vycházejí také výše zmíněné Standardy finanční gramotnosti pro střední školy (SBFG-MF,MPO,MŠMT, 2007, s. 9).

Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách
společný dokument - MF, MPO, MŠMT
- aktualizovaná verze prosinec 2007 -

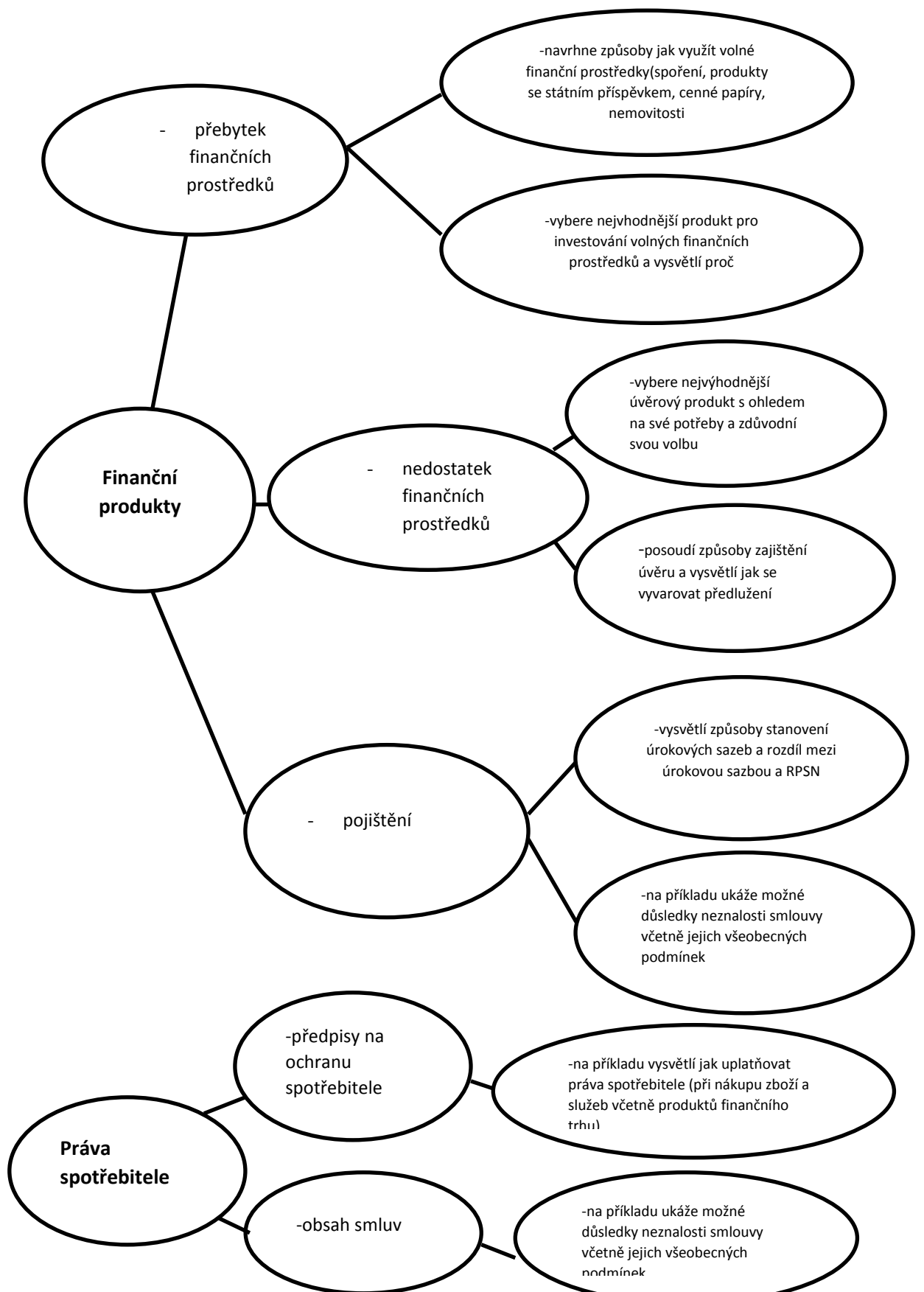


Obrázek č.6 Role standardů finanční gramotnosti

Pro oblast školního finančního vzdělávání byl již vytvořen dokument Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách i s obsahem, jež zahrnuje současné potřeby společnosti v oblasti života.



Obrázek č.7. a I.II Standard finanční gramotnosti pro střední vzdělávání – peníze a hospodaření domácnosti



Obrázek č.7. b I.II Standard finanční gramotnosti pro střední vzdělávání - finanční produkty a správa spotřebitele

Shrnutí

Je důležité, aby se žáci v rámci ŠVP aktivně seznámili s finanční gramotností, byli schopni v životě finančně plánovat, a tím minimalizovat sociální problémy.

3 VÝUKA FINANČNÍ GRAMOTNOSTI V NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

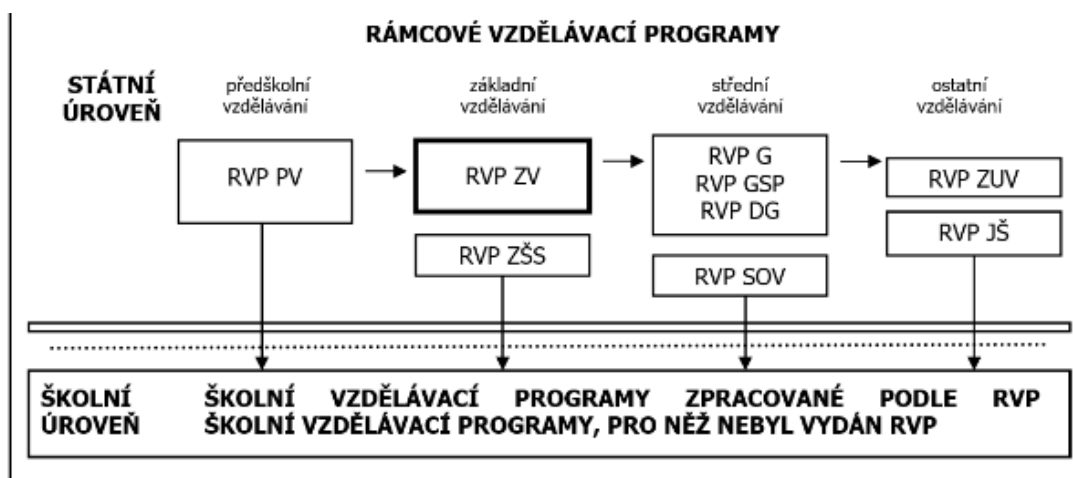
Výuka finanční gramotnosti na Švehlově střední škole polytechnické v Prostějově založené roku 2012 sloučením několika středních škol v Prostějově se uskutečňuje dle schváleného školního vzdělávacího programu v učebních oborech elektrikář-silnoproud, instalatér, truhlář a maturitních čtyřletých oborech, technologie potravin, analýza potravin a nastavbových oborů podnikání či stavební provoz. Výuka finanční gramotnosti na Střední škole technické v Přerově se uskutečňuje dle schváleného školního vzdělávacího programu v učebních oborech obráběč kovů, automechanik, zámečnický a maturitních čtyřletých oborů mechanik seřizovač, optik a nastavbových oborů provoz a ekonomika služeb. Obě školy vychází z RVP, který jako hlavní kurikulární dokument dává dle zákona 561/2004 Sb., osnovu a obecný obsah školnímu vzdělávacímu programu střední školy.

3.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (RVP) představuje hlavní kurikulární dokument určený pro všechny typy vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělávání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon byl novelizován v roce 2015 pod č. 82/2015 Sb., do paragrafu 4 a 5 změny nepřinášejí a ponechávají jejich obsah.

RVP v §4 odst.1, stanoví zejména: „ *konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah* „ (umožňuje vypracování buď jednoho ŠVP pro celý obor nebo samostatný ŠVP pro každou formu vzdělávání nebo odborné zaměření v oboru), jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů; podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.“ Podle §4, odst.2 musí odpovídat:“ *nejnovějším poznatkům vědních disciplín*; v §4, odst.3 jsou stanoveny odpovědnost a kompetence jednotlivých státních orgánů a organizací; §4, odst.4 řeší způsob změny a realizaci těchto změn ministerstvy, přičemž klade důraz na termín změn; v §4, odst.5, se zabývá zveřejňováním změn a způsobu přístupu k tomuto kurikulárnímu dokladu. Při tvorbě RVP se vychází z předpokladu, že samostatné ŠVP lépe vystihnou zvláštnosti různých forem a zaměření vzdělávání (vstupní podmínky, organizaci vzdělávání, obsah, charakteristiky žáků apod.). RVP dále předpokládá vzájemné vazby mezi jednotlivými ŠVP na daném školním zařízení, mohou mít společné i některé části (např. profil absolventa, některé učební osnovy nebo moduly, popis materiálního zabezpečení) (Zákon 561/2004 Sb., §4).

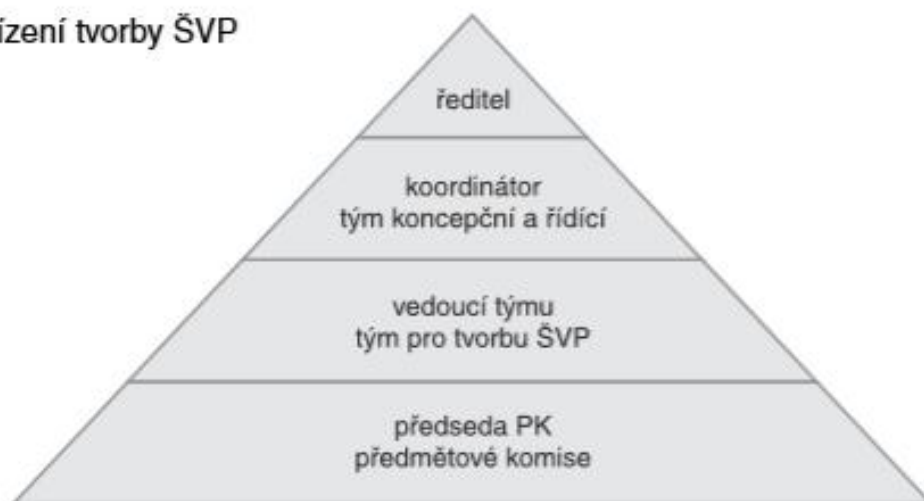
RVP středního odborného vzdělávání je rozříděno podle kategorie soustavy oborů vzdělávání na obory J,E,H,LO a M, konzervatoře a nástavbové studium. (NÚV, 2017).



Obrázek č. 8 **Propojení mezi Rámcovými vzdělávacími programy a Školním vzdělávacím programem** (Zákon 561/2004 Sb., §4-5)

V roce 2004 MŠMT schválilo nové principy v politice pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Na základě rámcových vzdělávacích programů a pravidel v nich stanovených podle školského zákona č.561/2004 Sb., § 5, si jednotlivé školy vytvářejí své realizační programové dokumenty – **školní vzdělávací programy**. Toto rozhodnutí změnilo systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na dvou úrovních a to na úrovni státní a na úrovni školské. ŠVP musí zabezpečit soulad s RVP; současně stanovuje podle §5 školského zákona potřebný obsah. V obecné rovině tento zákon stanoví materiální, personální a ekonomické podmínky a podmínky BOZP, za nichž se vzdělávání v konkrétním školním zařízení nebo škole uskutečňuje. Pro vzdělání , které nemá vypracováno RVP nadřazeným stupněm (MŠMT) platí stejný obsah jako u ŠVP řízeném RVP. Součástí ŠVP je i celková charakteristika školy společně s profilem žáka. Profil žáka charakterizuje jeho kompetence z hlediska cílů školy. Je základem pro zpracování všech dalších částí ŠVP. ŠVP je veřejná listina umístěná na přístupném místě stanoveného školního subjektu (Kašparová, 2008, s.9-14).

Struktura řízení tvorby ŠVP



Obrázek č.9 **Struktura řízení tvorby ŠVP** (Kašparová, 2008, s. 7)

Profil absolventa tvoří nejvýznamnější část ŠVP. Charakterizuje kompetence absolventa vymezené v RVP z hlediska záměrů školy. Odvíjí se od něj koncepce a obsah celého vzdělávacího programu; je východiskem pro zpracování všech dalších částí ŠVP. Plní informační funkci uvnitř i vně školského systému (Kašparová, 2008, 14-16).

3.2 Cíle kognitivní, afektivní, psychomotorické

„Taxonomie je systém uspořádání výukových cílů“ (Kalhous, 2002, s. 279).

Podle KALHOUS, OBST: je uspořádání výukových cílů užitečný metodický nástroj učitele uplatňovaný při zvládnání potřebných poznatků z daného předmětu. Zároveň slouží k realizaci vědomostí, dovedností a postojů v budoucím životě žáků. Základem zvládnutí těchto cílů je stanovit si jenom takové cíle, jež nezpůsobují neúnosný stres, dát žákům veškerou pomoc, všechny dostupné nástroje a zdroje, aby splnili daný zatím nerealizovatelný úkol. Učitel musí zajistit, aby žáci ve výuce zvládli potřebnou poznatkovou základnu předmětu, a zároveň se učili (Kalhous, Obst, 2002, s. 279-309).

„Výukové cíle je možné klasifikovat podle různých hledisek. Jednou z možností je klasifikace na základě tří oblastí; oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické“ (Kalhous, Obst, s. 279).

Nejznámější taxonomie členění cílů výuky sloužící k rozvoji žákovy osobnosti jsou: kognitivní (vzdělávací), afektivní (postojové), psychomotorické (výcvikové).

KALHOUS, OBST (2002, s.278-288) se zabývají ve stejné práci všemi cíli v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Uvádějí Blooma , který položil základy taxonomie (uspořádání) cílů v kognitivní oblasti. Ten ve své době vycházel z aktuálnosti pedagogických a psychologických požadavků na záměrně řízenou poznávací činnost žáků ve výuce. Jeho taxonomie má přísně logickou strukturu, neklasifikuje učivo, nezabývá se jednotlivými fázemi vyučovacího procesu ani vyučovacími metodami apod. Slouží jako nástroj nejen k logickému propojení učiva a činností žáků, ale také k zajištění dokonalejší zpětnovazební informace o tom, na jaké úrovni zvládl žák příslušný úkol. Skládá se ze šesti hierarchicky uspořádaných kategorií cílů označených jako: znalost (zapamatování), porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnotící posouzení. **Hierarchické uspořádání cílových kategorií vychází z hypotézy, že k dosažení vyšší cílové kategorie je nezbytné důkladné zvládnutí příslušného učiva na nižší úrovni osvojení.** Pro taxonomii afektivních cílů, které jsou budovány na postupném zvnitřňování hodnot vychovávaných subjektů uvádí KALHOUS a OBST (2002) D.B. Krathwohla, který pracuje s pěti kategoriemi

(přijímání-vnímavost, reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot – organizace, integrace hodnot v charakteru) dále členěnými do subkategorií, a B. Niemiérkeho, který následně vychází ze zjednodušení taxonomie Kratwohlovy, kterou upravil pro funkční využití v práci učitelů. Pracuje se dvěma úrovněmi, které člení na dvě podskupiny. První úroveň dělí na účast na činnosti a podjímání se činnosti. Druhá úroveň směřuje k naladění k činnosti a systému činnosti. Cíle afektivní se týkají projevů emociálního chování, tedy citů, postojů, preferencí a hodnot, a představují učení se postupům. Nejpodstatnějším rysem uváděných taxonomií je, že v obecné rovině poukázaly na etapy procesu zvnitřnění určitých hodnot postojů žáků. Pro taxonomie cílů v psychomotorické oblasti uvádí Kalhous a Obst prvotní taxonomii H. Davea (1968) obsahuje pět kategorií: imitace (nápodoba), manipulace (praktická cvičení), zpevňování, koordinace, automatizace. Imitace je první úrovní psychomotorické činnosti. Člení se na impulzivní nápodobu a vědomé opakování. Manipulací je žák schopen vykonat určitou pohybovou činnost podle slovního návodu, začíná rozlišovat mezi různými činnostmi. Člení se do tří subkategorií: manipulace podle instrukce, výběru a za účelem zpevňování. Zpevňování znamená, že žák dokáže vykonávat uložený pohybový úkol s mnohem větší přesností a tím i s větší účinností. Člení se na reprodukci a kontrolu. Koordinace je charakterizována jako koordinace několika různých činností řazených za sebou v požadovaném sledu, pohybové výkony jsou vnitřně soudržné. Dle H. Davea cíle psychomotorické zahrnují učení, které je převážně smyslové, a to od bezděčných a reflexivních pohybů až ke složitým řetězům účelného chování. Každá mechanická dovednost, kterou je třeba zdokonalovat opakováním, je psychomotorická (Kalhous, 2002, s. 278-288).

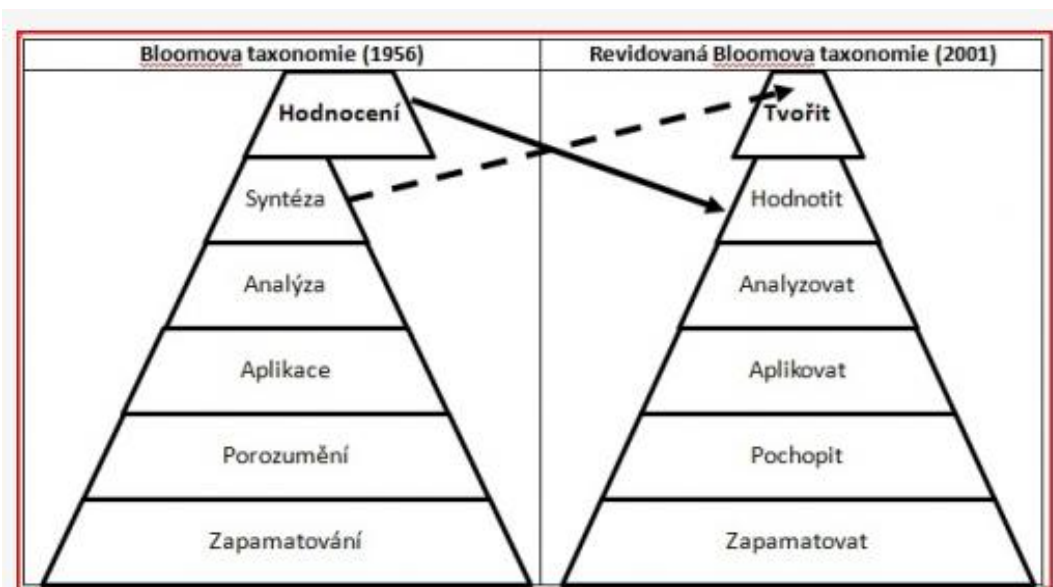
MARZANO a KENDALL: přicházejí s novou taxonomií vzdělávacích cílů. Jejich model je zaměřen na žáka samotného, na jeho rozhodnutí jít do toho, jít se vzdělávat. Jedním ze záměrů bylo integrovat kognitivní, afektivní a psychomotorické cíle do jednoho modelu (Marzano a Kendall, 2007, s. 11).

Taxonomické úrovně	Systémy myšlení	Domény znalostí
Úroveň 1	Obnovování (<i>Retrieval</i>)	I Informace
Úroveň 2	Pochopení (<i>Comprehension</i>)	II Mentální postupy
Úroveň 3	Analýza (<i>Analysis</i>)	III Psychomotorické postupy
Úroveň 4	Používání znalostí (<i>Knowledge Utilization</i>)	
Úroveň 5	Matakognice (<i>Metacognition</i>)	
Úroveň 6	Přemýšlení o sobě (<i>Self-system Thinking</i>)	

Obrázek č. 10 Nová taxonomie a tři domény znalostí (Marzano & Kendall, 2007)

Uvedená taxonomie vychází z předešlých dostatečně známých taxonomií vzdělávacích cílů (Bloom, Krathwohl, Anderson and Krathwohl). Využívá domény znalostí (informace, mentální a psychomotorické procesy). V systémech myšlení vycházejí z RBT (revidované Bloomovy taxonomie) a člení je do více úrovní; kognitivní na obnovované, pochopené, analyzované a používané. Dále následuje metakognitivní systém a systém přemýšlení o sobě.

Podle VALIŠOVÉ, KASÍKOVÉ: taxonomie (systematicky uspořádaný soupis jistých objektů) výše uvedených cílů jsou pomocníkem při zpřesňování cílů. Umožňují uvažovat o náročnosti cílů, jejich návaznosti a komplexnosti. Uvádí, že největší vliv na didaktické myšlení i praktické použití má taxonomie cílů v kognitivní oblasti (revidovaná taxonomie B.S. Blooma skupinou vědců pod vedením L.W.Andersona a D.R. Krathwohla) (Vališová, Kasíková, 2011, s. 139)



Obrázek č.11 Bloomova taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů, původní (Bloom et al. 1956) a revidovaná (Anderson a Krathwohl 2001) Vávra, J. (2011 s.7)

Taxonomie kognitivních cílů je návodem pro konstrukci učebních úloh, včetně úloh testových, je pomocníkem při hodnocení. Revidovaná má dvě dimenze, a to dimenzi kognitivních procesů (zapamatovat a porozumět atd.) a dimenzi obsahovou, znalostní (vědění)

Dimenze znalostí	Kognitivní procesy					
	1. Zapamatovat si	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Vytvářet
a) Znalosti fakt						
b) Znalosti pojmů						
c) Znalosti postupů						
d) Metakognitivní znalosti						

Obrázek č.12 **Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů** (Vališová,Kasíková,2011)

Taxonomie v oblasti afektivní naproti tomu pomáhá učitelům zpřesnit cíle při využití kategorií (přijímání, reagování, oceňování hodnot, integrování hodnot, začlenění systému hodnot do charakterové struktury osobnosti) uváděných D.B Krathwohlem, B.S. Bloomem a S.S. Mariou. Vališová připomíná i novější studii E. Simpsonové, která taxonomii v oblasti psychomotorické založila na kategoriích: vnímání (smyslová detekce), zaměření (vědomé seznámení se s učivem), řízená motorická reakce (žák reaguje na smyslové podněty získané vnímáním a napodobováním směřuje k řešení problému), automatizace jednoduchých motorických dovedností (po úspěšném napodobování a dosažení cíle, jedinec neustálým opakováním postupně snižuje myšlenkovou oporu činnosti a automatizuje pohyby a úkony potřebné k dosažení efektivního výsledku, automatizace komplexních motorických dovedností – složité úkoly (opakováním dosahování vyšší přesnosti, je schopen vyššího výkonu a složitějších operací), schopnost motorické adaptace – přizpůsobování (žák je po zautomatizování schopen reagovat i na nepředvídatelné okolnosti), motorická tvořivost – vytváření (jistota v úkonech vytváří podmínky pro vytváření nových vzorců pohybu.

3.3 Metody výuky finanční gramotnosti

„Metodu chápeme jako cestu k cíli, výukovou metodu pak jako cestu k dosažení výukových cílů“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 307).

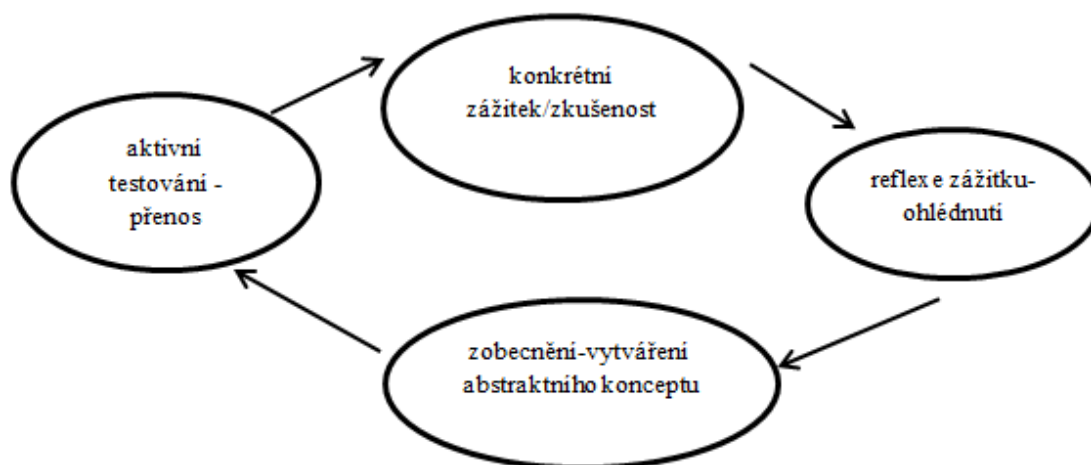
METODY patří mezi základní kategorie školní didaktiky. MAŇÁK charakterizuje metody *“ jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 307).*

„Každá z rozmanitých organizačních forem výuky však vytváří i svébytný svět vztahů mezi žákem, vyučujícím, obsahem vzdělávání i vzdělávacími prostředky“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 293).

Zásady, které ovlivňují volbu výukových metod rozdělujeme podle KALHOUSE a OBSTA : na poznání, že učení je přirozená aktivita a žák musí smysl látky chápat, znalost obsahu a pochopení musí zabezpečovat provázanost s budoucím životem jedince. Důležité je porozumění učivu, ne jeho „biflování“. Organizační formy výuky jsou složkou důležitou k dosažení stanovených cílů. Hovoříme o vnějším uspořádání průběhu vyučovacího procesu (vhodné prostředí). V našem případě se jedná o výuku finanční gramotnosti, při níž můžeme uplatnit tyto formy výuky: individuální výuka, hromadná a frontální výuka (řízení společné činnosti žáků pod vedením učitele), individualizovaná výuka, projektová výuka, diferencovaná výuka (seskupování žáků do homogenních skupin, podle určitých kritérií, k lepší organizaci práce učitele), skupinová a kooperativní výuka, týmová výuka, otevřené vyučování. Z hlediska současných aktuálních potřeb školní didaktiky je vhodná pro učitelskou praxi klasifikace metod výuky podle I.J.Lernera (1986), která vychází z charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělání a ze základní charakteristiky činnosti učitele, který tuto činnost ve výuce organizuje. Uvádí celkem pět metod výuky rozdělené do dvou skupin: skupinu **reproduktivních metod** (informačně-receptivní metoda, reprodukční metoda) při níž si žák osvojuje hotové vědomosti a na požádání je reprodukuje, a skupinu **produktivních metod** (metoda problémového výkladu, heuristická metoda, výzkumná metoda) vyznačujících se tím, že žák získává převážně samostatně nové poznatky jako výsledek tvořivé činnosti.“ viz příloha 2, Kalhous a Obst (2002, s. 308-309).

Dalšími neopomenutelnými metodami se jeví metody, které uplatňují sociální přístupy ve vyučování. Patří k nim mimo jiné: metoda hraní rolí a dramatická hra, metoda simulace, metoda kooperativní. **Metoda hraní rolí** a dramatická hra umožňuje jak hlubšímu porozumění učivu, tak rozvoj sociálních dovedností, žáci jako jiná osoba řeší nějaký problém nebo přehrávají určitou situaci. Je obvykle krátkou činností, která často zabírá jen malou část vyučovací hodiny. Je významnou metodou pro rozvíjení sociálních dovedností a schopností řešit různé životní situace. **Metoda simulace** sleduje podobné cíle. Na rozdíl od hraní rolí jde o komplexnější učební činnost, jíž se účastní velký počet žáků, kteří v mnoha rozmanitých rolích poznávají zjednodušený model reality. Šíře záběru a složitost simulované situace se bude přirozeně lišit v závislosti na věku a zkušenosti žáků, jejich znalosti tématu a zkušenosti s učebními metodami hraní rolí a simulace. Užívá se tehdy, když žákům chceme pochopit postoje, hlediska a dilemata lidí i okolnosti různých událostí tím, že převezmou role postav jednajících v určitých situacích. Při přípravě simulační činnosti je třeba položit si čtyři následující zamyšlení: jaký problém budeme řešit, kdo je na problému zainteresován, čeho chtějí (musejí) účastníci dosáhnout, co mají žáci k dispozici. **Metoda kooperativní učení** je charakteristická postojem vzájemné závislosti, motem zde je „všichni za jednoho, jeden za všechny“. Žáci společně usilují o to, aby všichni členové týmu dosáhli cíle. Žáci s takovým režimem se učí poskytovat a přijímat pomoc. Dále se učí spolupracovat na dosažení společného cíle, což je dovednost, kterou většina soudobých firem řadí mezi nejdůležitější hlediska posuzování nových zaměstnanců. Ve většině kooperativních skupin spolu pracují žáci s různou úrovní schopností a s různými životními zkušenostmi. Dalším prvkem kooperativního učení je vzájemná závislost, která se vždy odvíjí od cíle, jehož má skupina dosáhnout. V takových strukturách se vzájemnou závislostí musí každý žák odvést svůj cíl. Než se tyto dovednosti dostanou žákům do podvědomí, musí se dlouhodobě procvičovat a upevňovat. Správným úkolem pro skupinu je takový problém, který umožňuje využít různých nadání, zkušeností a názorů členů řešitelského týmu. Předchozí poznatky (Cohenovy zásady) můžeme shrnout do následujících bodů: úkol pro kooperativní řešení by měl mít více než jedno možné řešení nebo by k řešení mělo vést více možných cest, úkol pro kooperativní práci by měl být zdrojem vnitřní motivace a měl by představovat zajímavou výzvu pro všechny členy skupiny, měl by umožnit žákům, aby uplatnili různé dovednosti, zájmy, nadání; úkol by měl využívat různých zdrojů informací, pracovat s různými médii a poskytovat zkušenost více smyslům (Pasch, Gardner, 1998, s. 243-256).

Svou prací, která se zabývá učením a hrou uplatňuje revidovanou taxonomii kognitivních cílů. Používá rozdělení na nižší znalostní cíle (zapamatování, interpretace, aplikace) a vyšší znalostní cíle (analýza, syntéza, evaluace-zhodnocení). Ukazuje, že je dobré pracovat se širokým spektrem kognitivních cílů při učení prožitkem. Pro metodu učení prožitkem rovněž využívá Kolbův cyklus v praxi (Činčera, 2007, s. 9-78).



Obrázek č.13 **Sekvence Kolbova cyklu** (Činčera, 2007, s. 16)

Cyklus je založen na tzv. nekonečné vlně. Skládá se ze tří základních fází: briefing, hry a debriefingu. Briefing je část přípravná a rámovací (vložením aktivity do kontextu a prostředí je k ní vytvořeno přirovnání, což přispívá k propojení aktivity s vlastními poznatky zúčastněných. Následuje konkrétní hra. Konečnou fází je debriefing (závěrečná diskuze), jež se skládá ze sekvencí, vycházejících z výše uvedeného Kolbova cyklu a jehož cílem je vést k pochopení prožité zkušenosti a jejímu přenosu do reálného života.

4 VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ

Zatímco metoda informačně- receptivní a metoda reprodukční nevyžadují u žáků fixaci náročných kognitivních operací a psychomotorických dovedností, předpokládá metoda výzkumná větší sumu vědomostí a dovedností, zvnitřnění řady algoritmů, eventuálně schopnosti vzájemné odborné komunikace. Metoda výzkumná povyšuje úroveň podle Bloomovy taxonomie do roviny **analýzy**, jejímž smyslem je hlouběji objasnit sdělení o jevech, procesech nebo komplexních systémech, určit jejich strukturu a tak postihnout jejich podstatu; **syntézy**, při níž se kombinací prvků a částí vytváří struktura, jež dříve neexistovala; **hodnotící posouzení**, jenž je komplexním procesem, neboť novým prvkem je použití kritérií, v nichž důležitou úlohu mají hodnoty. Primárním výukovým cílem u této metody je stav, kdy žáci samostatně řeší stanovené problémové úlohy v rovině naznačených kategorií. Rozdělením výukových metod na základě učebních aktivit žáka a jim odpovídajících výukových činností učitele je vyjádřeno pouze základní členění. Schopnost předat druhému určitou informaci, zkušenost tak, aby ji pochopil, osobně přijal, považoval ji za užitečnou a potřebnou pro svůj další rozvoj osobní i společenský. To vyžaduje kvalitativně vyšší a v podstatě cílovou schopnost zpracování získaných informací a zkušeností (Kalhous, 2002, s. 312-313).

4.1 Cíle, metodologie, organizace a cílová skupina

Hlavním cílem výzkumu je zjistit znalosti a dovednosti studentů posledních ročníků níže uvedených středních škol v oblasti finanční gramotnosti a zjistit jestli se liší znalosti mezi učitelskými a maturitními třídami na uvedených školách. Výzkum se snaží zjistit, jak studenti znají základní ekonomické pojmy. Další část je zaměřena na využití znalostí získaných studiem.

Metodologie a organizace:

Data ve výzkumu získáváme metodami, které bývají souborně označovány jako empirické metody (např. pedagogické pozorování, dotazník, škály, rozhovor, různé typy testů, sociometrie apod.) Podle otázky volíme příslušné techniky výzkumu. Určujeme, jakým způsobem budeme shromažďovat data a následně je zpracovávat (Chráška, 2016).

Výsledky jsou zpracovány matematicko-statistickou metodou. Dotazník byl předložen studentům v hodinách Ekonomiky za přítomnosti vyučujícího pedagoga. V dotazníku bylo položeno celkem 12 otázek, které studenti vypracovali najednou.

Cílová skupina: Z důvodu, že tato práce je zaměřena na pochopení pojmů finanční gramotnosti a její uplatnění v praktickém životě u žáků středních škol, byl zvolen pro potřeby této práce výzkum orientovaný na žáky 3. a 4. ročníků středních škol dvou měst. Vybral jsem studenty ze dvou škol, které mají podobné rozložení ročníků a studenti těchto škol jsou vzdělanostně podle ŠVP na stejné úrovni. Jedná se tedy o Švehlovu střední školu polytechnickou v Prostějově a Střední školu technickou v Přerově. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 122 respondentů přibližně stejného rozložení co se týká ročníků učebních a maturitních.

4.2 Statistické zpracování

Kvalitativní znaky byly popsány pomocí absolutních a relativních četností (procent), kvantitativní veličiny byly vyjádřeny jako průměr, směrodatná odchylka (SD), minimální a maximální hodnota. Srovnání podskupin respondentů v kvalitativních veličinách bylo provedeno chí-kvadrát testem.

Všechny testy byly provedeny na hladině statistické významnosti 0,05. Pokud byla p-hodnota nižší než 0,05, byl rozdíl považován za statisticky významný (ve výsledcích označeno červeně). Ke statistickému zpracování jsme použili statistický software IBM SPSS Statisticsfor Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp. Graficky byla rozložení dat znázorněno pomocí sloupcových skládaných grafů.

4.3 Popis souboru

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 122 respondentů, 85 (69,7 %) mužů a 37 (30,3%) žen.

Absolventů maturitního oboru na střední škole v Prostějově bylo 29 (mužů 27,6 %), absolventů učebního oboru v Prostějově bylo 30 (pouze muži). Respondentů z maturitního ročníku přerovské střední školy bylo také 30 (mužů 60 %) a 33 respondentů bylo z učebního oboru přerovské střední školy (87,9 % mužů). Průměrný věk respondentů se směrodatnou odchylkou byl $18,7 \pm 1,1$ roků, věkové rozmezí bylo 17 až 22 let. Nejvyšší věkový průměr měli absolventi prostějovského maturitního oboru

($19,4 \pm 1,0$ roků). Absolventi přerovského maturitního oboru měli v průměru $19,0 \pm 1,1$ roků. Absolventi učebních oborů měli věkový průměr 18,3 roků. Přesné hodnoty popisné statistiky věku a pohlaví jsou uvedeny v tabulkách 1 a 2

Tabulka 1: **Popisná statistika pohlaví pomocí absolutních a relativních četností**

	Pohlaví			
	muži		ženy	
	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	8	27,6%	21	72,4%
Prostějov učební obor	30	100,0%	0	0,0%
Přerov maturitní obor	18	60,0%	12	40,0%
Přerov učební obor	29	87,9%	4	12,1%
Celkem	85	69,7%	37	30,3%

Tabulka 2 : **Popisná statistika věku pomocí průměru, počtu (N), směrodatné odchylky (SD), minimální a maximální hodnoty**

Popisná statistika věku					
	N	Průměr	SD	Minimum	Maximum
Prostějov maturitní obor	29	19,4	1,0	18	22
Prostějov učební obor	30	18,3	1,0	17	21
Přerov maturitní obor	30	19,0	1,1	17	22
Přerov učební obor	33	18,3	0,9	17	20
Celkem	122	18,7	1,1	17	22

Finanční gramotnost studentů byla zjišťována dotazníkem.

Zmapování finanční gramotnosti studentů absolventských ročníků

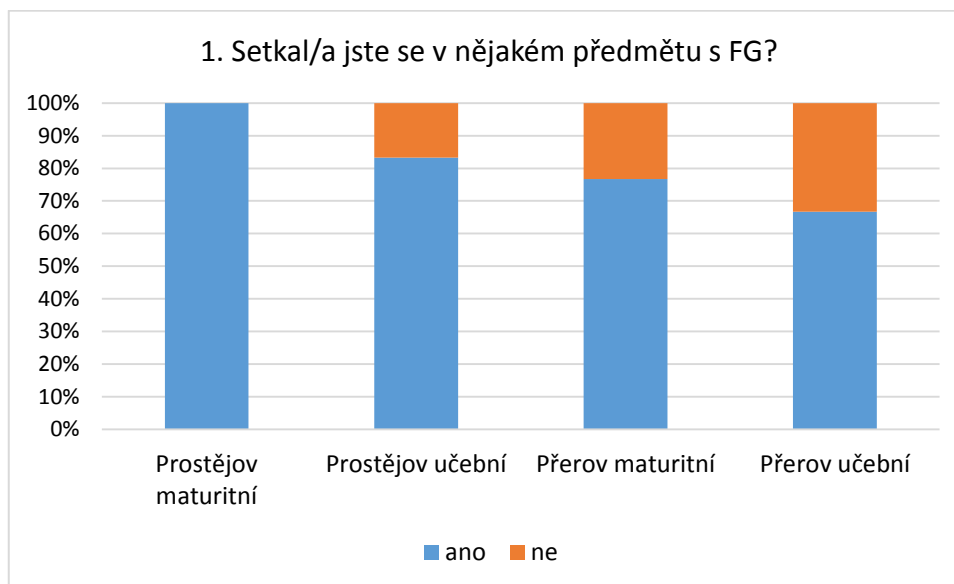
Tabulka 3: **Finanční gramotnost na středních školách**

	1. Setkal/a jste se v nějakém předmětu s FG?					
	Ano		Ne		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	29	100,0%	0	0,0%	29	100,0%
Prostějov učební obor	25	83,3%	5	16,7%	30	100,0%
Přerov maturitní obor	23	76,7%	7	23,3%	30	100,0%
Přerov učební obor	22	66,7%	11	33,3%	33	100,0%
Celkem	99	81,1%	23	18,9%	122	100,0%

S finanční gramotností se rámci školní výuky setkala 99 (81,1 %) studentů. Na střední škole s maturitou v Prostějově se s finanční gramotností v nějakém předmětu setkali všichni studenti, v přerovské střední škole s maturitou byl podíl těchto studentů nižší,

jen 76,7 %. Studenti učebních oborů se s finanční gramotností setkali častěji také na prostějovské střední škole (83,3 % studentů), v Přerově byl podíl těchto studentů pouze 66,7 %.

Graf 1: **Distribuce odpovědí na otázku 1** u absolventů jednotlivých škol



Tabulka 4: **Předměty, v nichž se studenti setkávají s FG**

	2. Pokud ano, v jakém předmětu?											
	prvouka		Ekonomika		FG		fyzika		Matematika		zeměpis	
	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%
Prostějov maturitní obor	0	0,0%	14	48,3%	0	0,0%	0	0,0%	15	51,7%	0	0,0%
Prostějov učební obor	0	0,0%	25	83,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Přerov maturitní obor	1	3,3%	17	56,7%	1	3,3%	1	3,3%	3	10,0%	1	3,3%
Přerov učební obor	0	0,0%	22	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Celkem	1	0,8%	78	63,9%	1	0,8%	1	0,8%	18	14,8%	1	0,8%

P. = počet

S finanční gramotností se žáci setkávají již na základní škole, ale zřejmě si to neuvědomí, že se jedná o tuto problematiku, protože je implementována do více předmětů. Na střední škole je FG, také zařazena do více předmětů a žáci se s ní konkrétně setkávají až ve třetím ročníku a to hlavně v předmětu Ekonomie. O tom se můžeme přesvědčit v uvedených tabulkách.

Tabulka 5: **Ročníky studia, ve kterých se studenti setkávají s FG**

	2. Pokud ano, v jakém ročníku?											
	1		2		3		4		8		9	
	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%
Prostějov maturitní obor	8	27,6%	4	13,8%	4	13,8%	13	44,8%	0	0,0%	0	0,0%
Prostějov učební obor	0	0,0%	1	4,0%	24	96,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Přerov maturitní obor	7	29,2%	7	29,2%	4	16,7%	4	16,7%	1	4,2%	1	4,2%
Přerov učební obor	0	0,0%	2	9,1%	20	90,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Celkem	15	15,0%	14	14,0%	52	52,0%	17	17,0%	1	1,0%	1	1,0%

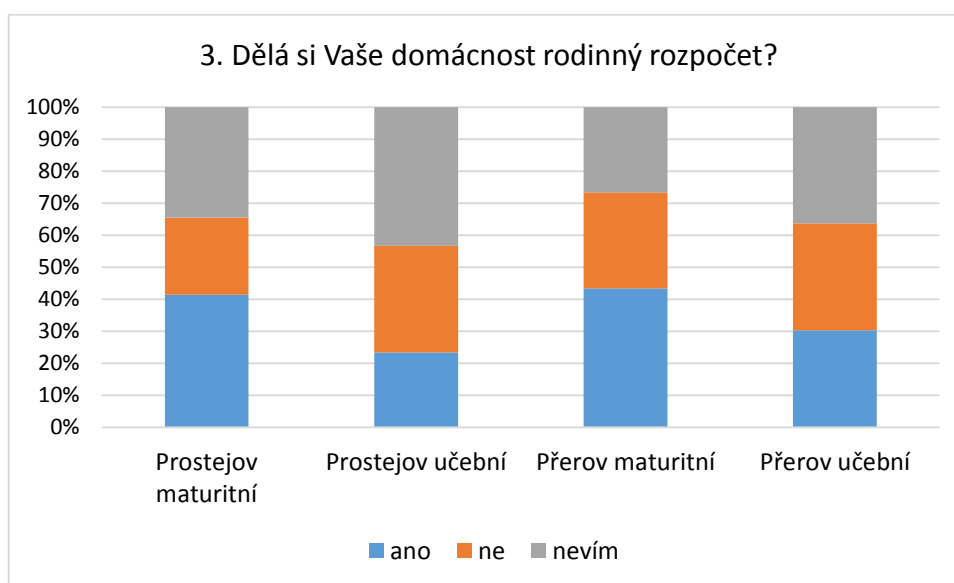
P. = počet

Tabulka 6: **Rodinné rozpočty v domácnostech studentů**

	3. Dělá si Vaše domácnost rodinný rozpočet?					
	ano		ne		nevím	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	12	41,4%	7	24,1%	10	34,5%
Prostějov učební obor	7	23,3%	10	33,3%	13	43,3%
Přerov maturitní obor	13	43,3%	9	30,0%	8	26,7%
Přerov učební obor	10	30,3%	11	33,3%	12	36,4%
Celkem	42	34,4%	37	30,3%	43	35,2%

Rodinný rozpočet tvoří 1/3rodin. Zda rodiče sestavují rozpočet nevědělo 35% studentů.

Graf 2: **Distribuce odpovědí na otázku 3** týkající se rodinných rozpočtů domácností

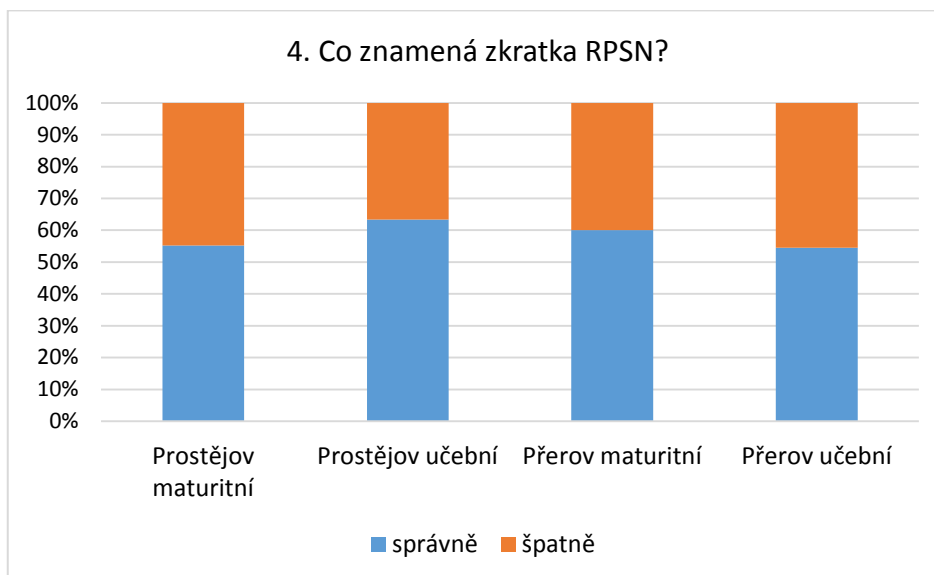


Tabulka 7: **Znalost pojmu RPSN**

	4. Co znamená zkratka RPSN?					
	správně		špatně		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	16	55,2%	13	44,8%	29	100,0%
Prostějov učební obor	19	63,3%	11	36,7%	30	100,0%
Přerov maturitní obor	18	60,0%	12	40,0%	30	100,0%
Přerov učební obor	18	54,5%	15	45,5%	33	100,0%
Celkem	71	58,2%	51	41,8%	122	100,0%

Správná odpověď je jediná a to „Roční procentní sazba nákladů“. Žádná jiná odpověď nabyla uznána jako správná. Správně odpovědělo 58,2% studentů a nesprávná odpověď byla u 41,8% studentů.

Graf 3: **Distribuce znalostí pojmu RPSN**

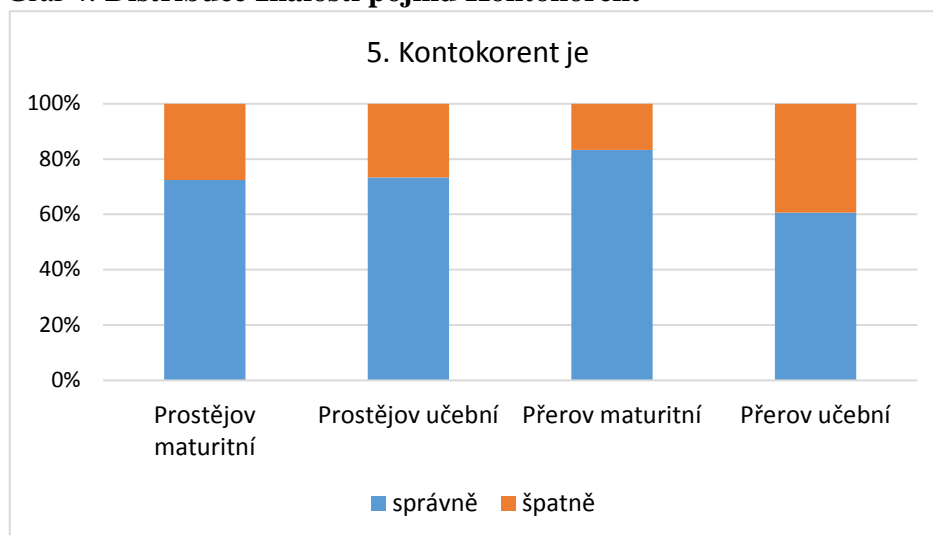


Tabulka 8: **Znalost pojmu Kontokorent**

	5. Kontokorent je:					
	správně		špatně		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	21	72,4%	8	27,6%	29	100,0%
Prostějov učební obor	22	73,3%	8	26,7%	30	100,0%
Přerov maturitní obor	25	83,3%	5	16,7%	30	100,0%
Přerov učební obor	20	60,6%	13	39,4%	33	100,0%
Celkem	88	72,1%	34	27,9%	122	100,0%

Na tuto otázku odpověděli všichni studenti. Správně odpovědělo 72,1% studentů. Nejméně správných odpovědí bylo zaznamenáno v Přerovské škole u učebních oborů.

Graf 4: Distribuce znalosti pojmu Kontokorent

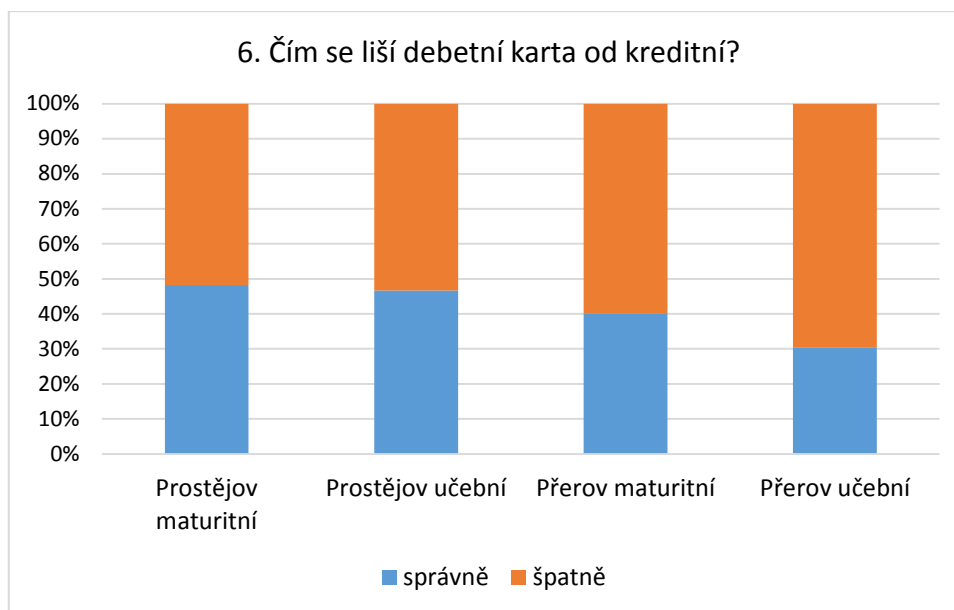


Tabulka 9: Znalost rozdílu mezi debetní a kreditní kartou

	6. Čím se liší debetní karta od kreditní?					
	správně		špatně		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	14	48,3%	15	51,7%	29	100,0%
Prostějov učební obor	14	46,7%	16	53,3%	30	100,0%
Přerov maturitní obor	12	40,0%	18	60,0%	30	100,0%
Přerov učební obor	10	30,3%	23	69,7%	33	100,0%
Celkem	50	41,0%	72	59,0%	122	100,0%

Na tuto otázku odpověděli všichni studenti. Správně odpověděla pouze necelá polovina z celkového počtu studentů.

Graf 5: Distribuce znalostí rozdílu mezi debetní a kreditní kartou



Tabulka 10: Řešení problémů se splácením půjček

Procenta v tabulce se vztahují k celkovému počtu studentů v dané skupině.

	7. Jak byste řešil/a problém se splácením půjček (více možností)?													
	nová půjčka		snížení splátek		sjednocení půjček		půjčka od známých		správcovství dluhů		oddlužení		neřešení situace	
	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%	P.	%
Prostějov mat.	0	0,0%	18	62,1%	19	65,5%	8	27,6%	2	6,9%	4	13,8%	0	0,0%
Prostějov učeb.	4	13,3%	13	43,3%	15	50,0%	5	16,7%	2	6,7%	2	6,7%	2	6,7%
Přerov mat.	2	6,7%	15	50,0%	14	46,7%	5	16,7%	0	0,0%	3	10,0%	9	30,0%
Přerov učeb.	0	0,0%	16	48,5%	12	36,4%	3	9,1%	4	12,1%	3	9,1%	6	18,2%
Celkem	6	4,9%	62	50,8%	60	49,2%	21	17,2%	8	6,6%	12	9,8%	17	13,9%

P. = počet

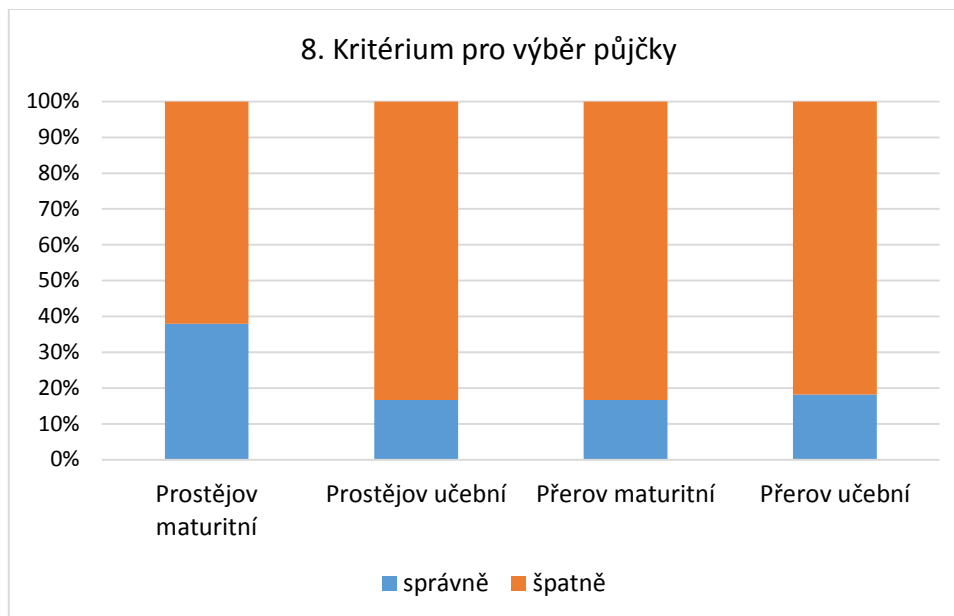
Odpovědi u této otázky byl dosti rozdílné, ale přesto snížení splátek a sjednocení půjček preferovalo 50% studentů. K neřešení tohoto problému se přiklonilo 13,9% studentů.

Tabulka 11: Znalost správného kritéria pro výběr půjčky

	8. Kritérium pro výběr půjčky					
	správně		špatně		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	11	37,9%	18	62,1%	29	100,0%
Prostějov učební obor	5	16,7%	25	83,3%	30	100,0%
Přerov maturitní obor	5	16,7%	25	83,3%	30	100,0%
Přerov učební obor	6	18,2%	27	81,8%	33	100,0%
Celkem	27	22,1%	95	77,9%	122	100,0%

I když v otázce co je RPSN odpovědělo správně 58,2% studentů. S touto otázkou si to již nespojili a tedy 77,9% studentů volili špatná kritéria při výběru půjčky.

Graf 6: Distribuce znalosti správného kritéria pro výběr půjčky

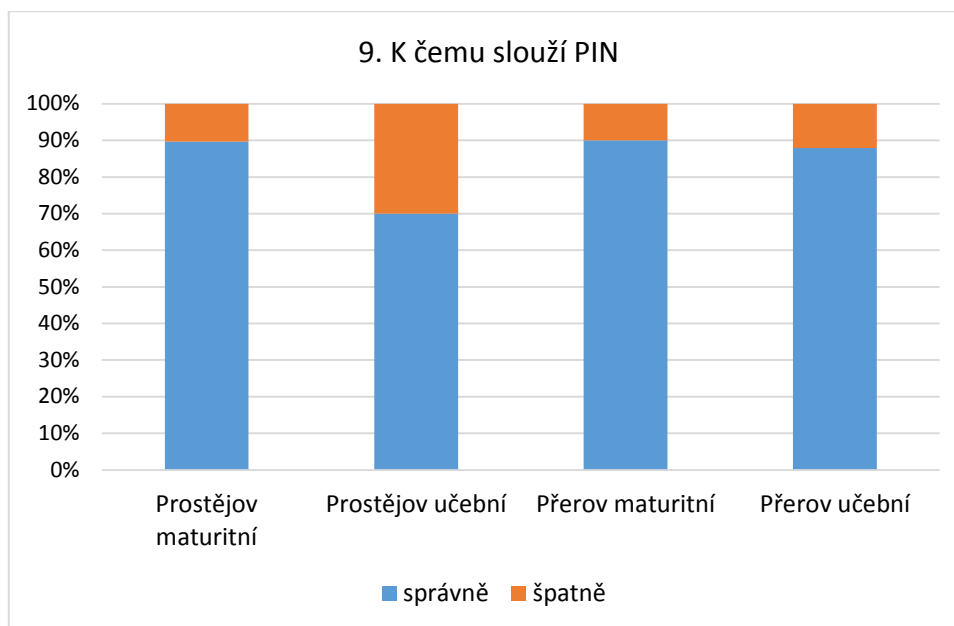


Tabulka 12: Znalost významu PINu

	9. K čemu slouží PIN u debetní nebo kreditní karty?					
	správně		špatně		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	26	89,7%	3	10,3%	29	100,0%
Prostějov učební obor	21	70,0%	9	30,0%	30	100,0%
Přerov maturitní obor	27	90,0%	3	10,0%	30	100,0%
Přerov učební obor	29	87,9%	4	12,1%	33	100,0%
Celkem	103	84,4%	19	15,6%	122	100,0%

Tato otázka byla dle odpovědí, jedna z těch lehčích. Většina studentů tedy konkrétně 84,4% volila správnou odpověď.

Graf 7: Distribuce znalostí významu PINu

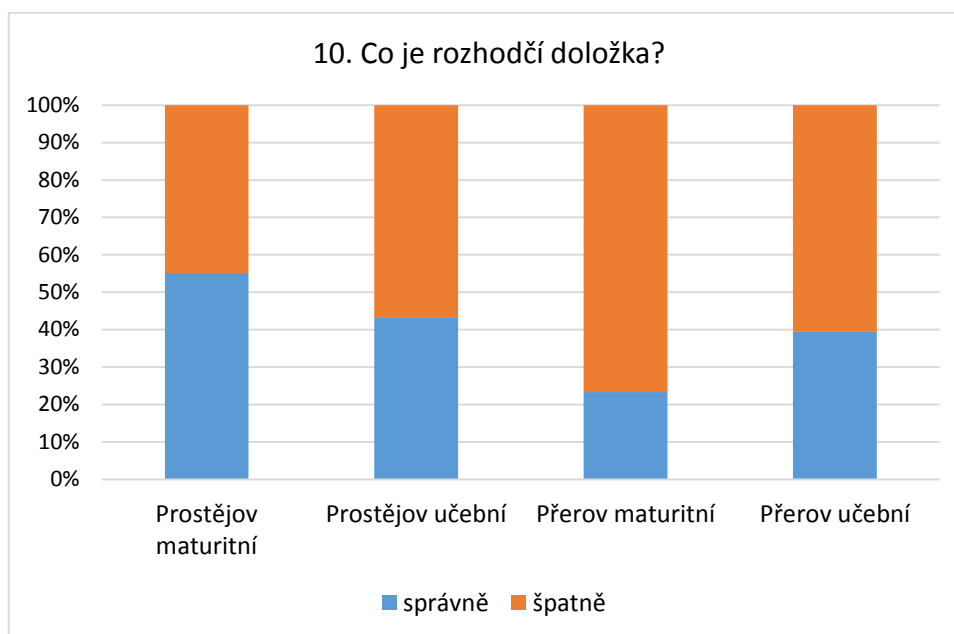


Tabulka 13: Znalost pojmu rozhodčí doložka

	10. Co je rozhodčí doložka?					
	správně		špatně		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	16	55,2%	13	44,8%	29	100,0%
Prostějov učební obor	13	43,3%	17	56,7%	30	100,0%
Přerov maturitní obor	7	23,3%	23	76,7%	30	100,0%
Přerov učební obor	13	39,4%	20	60,6%	33	100,0%
Celkem	49	40,2%	73	59,8%	122	100,0%

Správně odpovědělo pouze 49 studentů z celkového počtu. Zde jsem očekával více správných odpovědí, protože tohle beru jako důležitý údaj.

Graf 8: Distribuce znalosti pojmu rozhodčí doložka

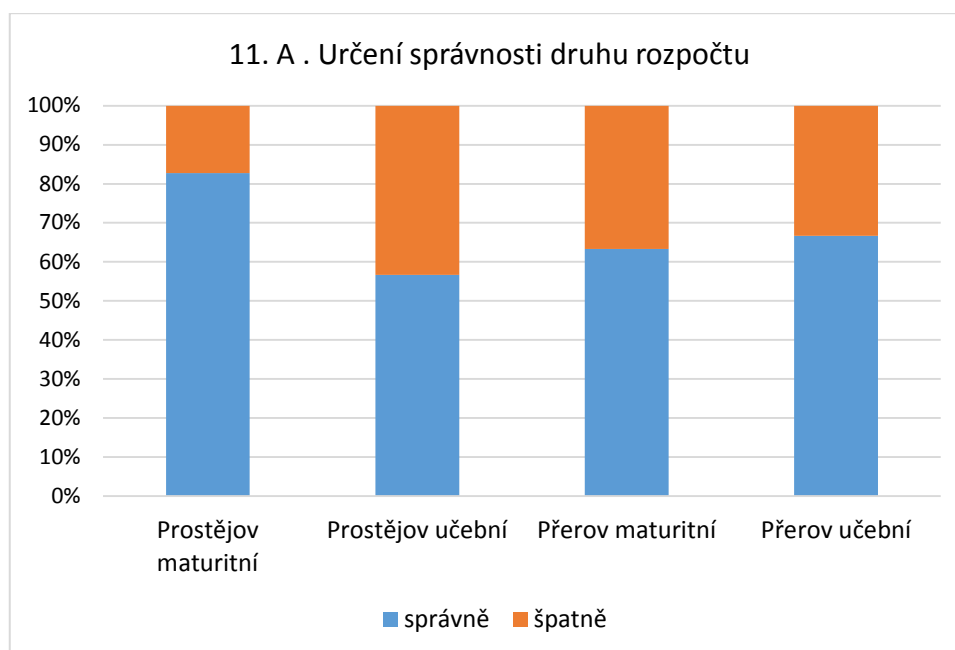


Tabulka 14: Řešení příkladu z praxe z hlediska rozpočtu

	11. A . Určení správnosti druhu rozpočtu					
	správně		špatně		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	24	82,8%	5	17,2%	29	100,0%
Prostějov učební obor	17	56,7%	13	43,3%	30	100,0%
Přerov maturitní obor	19	63,3%	11	36,7%	30	100,0%
Přerov učební obor	22	66,7%	11	33,3%	33	100,0%
Celkem	82	67,2%	40	32,8%	122	100,0%

Sestavíme-li rozpočet rodiny Novákových , tak nám vyjde , že rodinný rozpočet je přebytkový. Zarážejícím faktem je , že jednoduchý rozpočet nedokáže správně určit 32,8% studentů.

Graf 9: Distribuce správného řešení příkladu z praxe z hlediska rozpočtu

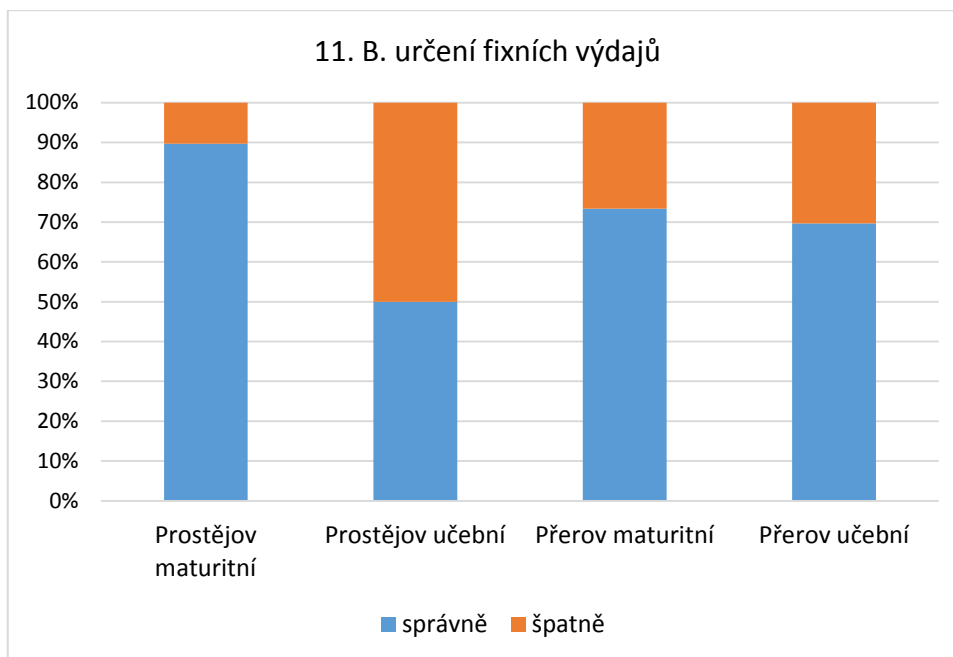


Tabulka 15: Řešení příkladu z praxe z hlediska fixních údajů

	11. B. určení fixních výdajů					
	správně		špatně		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	26	89,7%	3	10,3%	29	100,0%
Prostějov učební obor	15	50,0%	15	50,0%	30	100,0%
Přerov maturitní obor	22	73,3%	8	26,7%	30	100,0%
Přerov učební obor	23	69,7%	10	30,3%	33	100,0%
Celkem	86	70,5%	36	29,5%	122	100,0%

Fixní náklady rodiny – zde již odpovědělo správně 70,5% studentů. Studenti zde mají představu, co je nutné měsíčně zaplatit a jaký výdaj může rodina vypustit.

Graf 10: Distribuce správného řešení příkladu z praxe z hlediska fixních výdajů

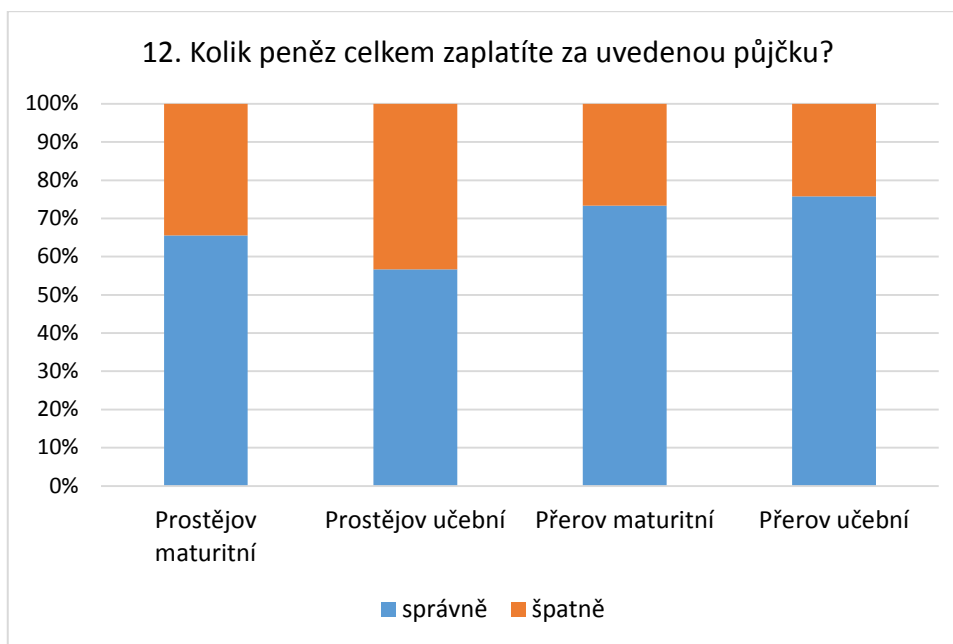


Tabulka 16: Řešení příkladu z praxe

	12. Kolik peněz celkem zaplatíte za uvedenou půjčku?					
	správně		špatně		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Prostějov maturitní obor	19	65,5%	10	34,5%	29	100,0%
Prostějov učební obor	17	56,7%	13	43,3%	30	100,0%
Přerov maturitní obor	22	73,3%	8	26,7%	30	100,0%
Přerov učební obor	25	75,8%	8	24,2%	33	100,0%
Celkem	83	68,0%	39	32,0%	122	100,0%

Z výsledků je vidět, že většina studentů umí vypočítat správný údaj. Na tuto otázku odpovědělo všech 122 studentů. Otázkou zůstává jestli příklad správně vypočítali anebo jestli odpověď byla pouze odhadnuta.

Graf 11: Distribuce správného řešení příkladu z praxe



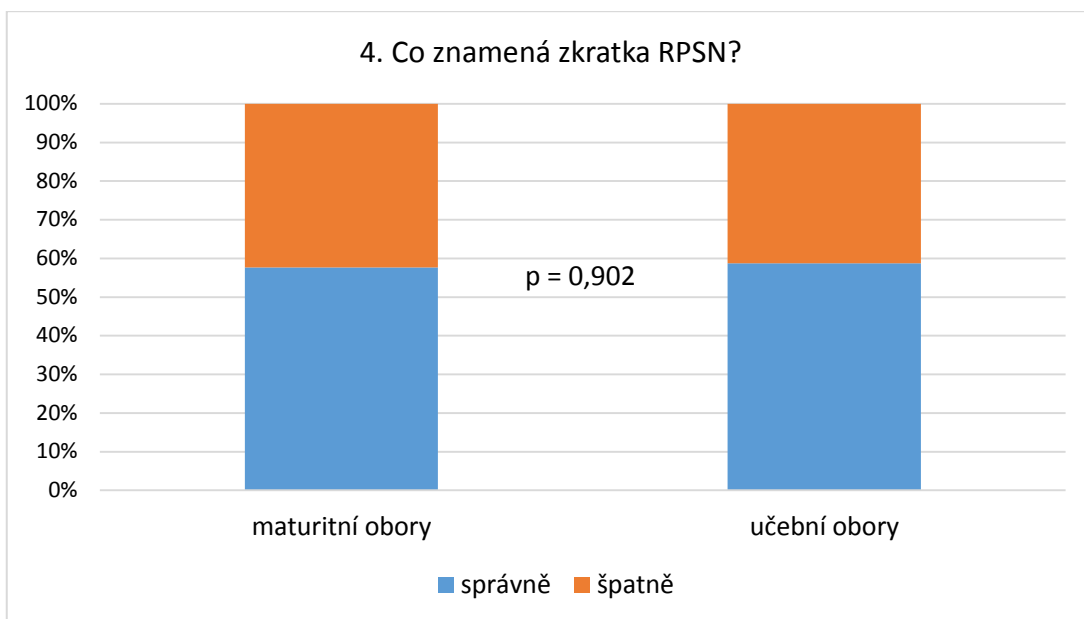
4.4 Testování hypotéz

Tabulka 17: Kontingenční tabulka závislosti znalostí studentů na absolvovaném oboru (maturitní nebo učební)

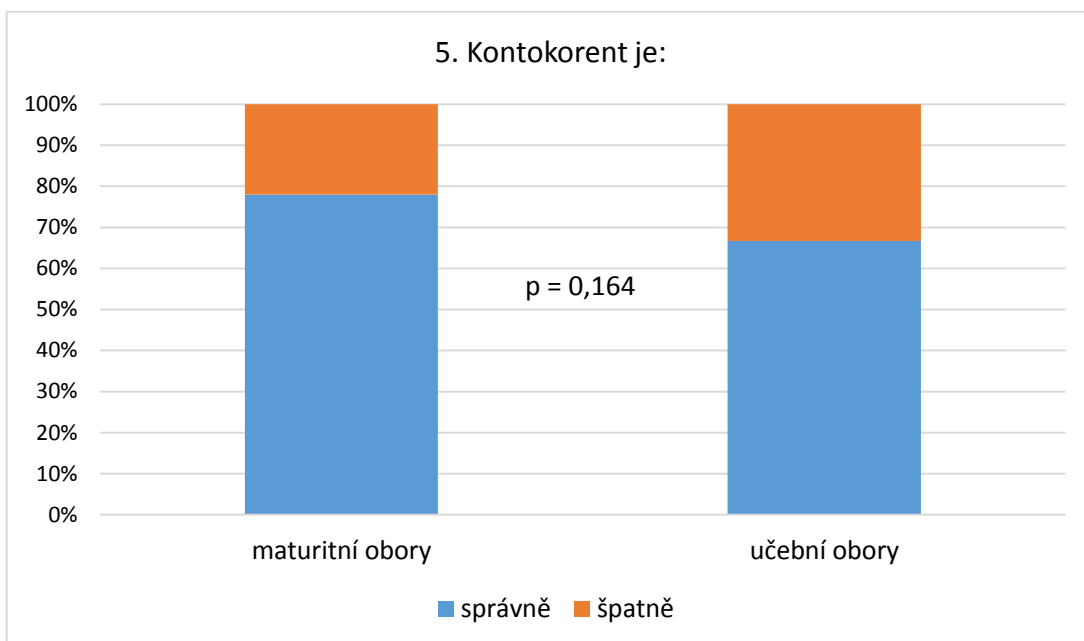
Znalostní otázka		Obor				χ^2	p-hodnota
		maturitní		učební			
		Počet	%	Počet	%		
4. zkratka RPSN	správně	34	57,6%	37	58,7%	0,015	0,902
	špatně	25	42,4%	26	41,3%		
5. Kontokorent je:	správně	46	78,0%	42	66,7%	1,935	0,164
	špatně	13	22,0%	21	33,3%		
6. Čím se liší debetní karta od kreditní?	správně	26	44,1%	24	38,1%	0,449	0,503
	špatně	33	55,9%	39	61,9%		
8. Kritérium pro výběr půjčky	správně	16	27,1%	11	17,5%	1,649	0,199
	špatně	43	72,9%	52	82,5%		
9. K čemu slouží PIN	správně	53	89,8%	50	79,4%	2,538	0,111
	špatně	6	10,2%	13	20,6%		
10. Co je rozhodčí doložka?	správně	23	39,0%	26	41,3%	0,066	0,797
	špatně	36	61,0%	37	58,7%		
11. A. znalost rozpočtu	správně	43	72,9%	39	61,9%	1,666	0,197
	špatně	16	27,1%	24	38,1%		
11. B. znalost fixní platby	správně	48	81,4%	38	60,3%	6,483	0,011
	špatně	11	18,6%	25	39,7%		
112. Kolik peněz zaplatíte?	správně	41	69,5%	42	66,7%	0,112	0,738
	špatně	18	30,5%	21	33,3%		

χ^2 – testová statistika

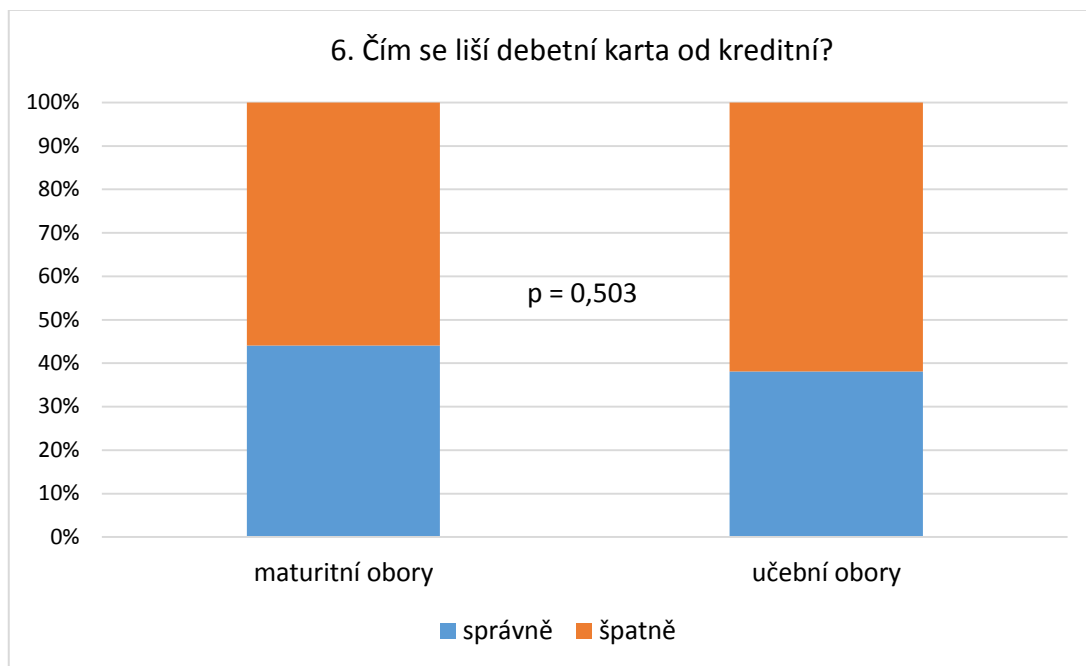
Graf 12: Závislost znalostí pojmu RPSN na absolvovaném oboru.



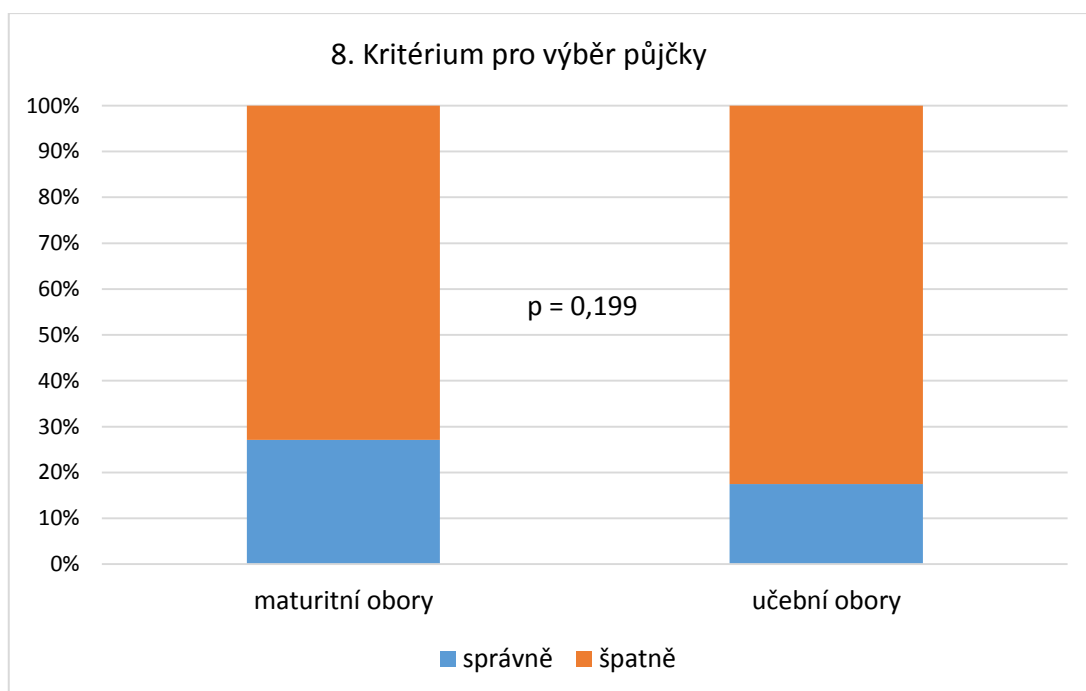
Graf 13: Závislost znalostí pojmu kontokorentn a absolvovaném oboru.



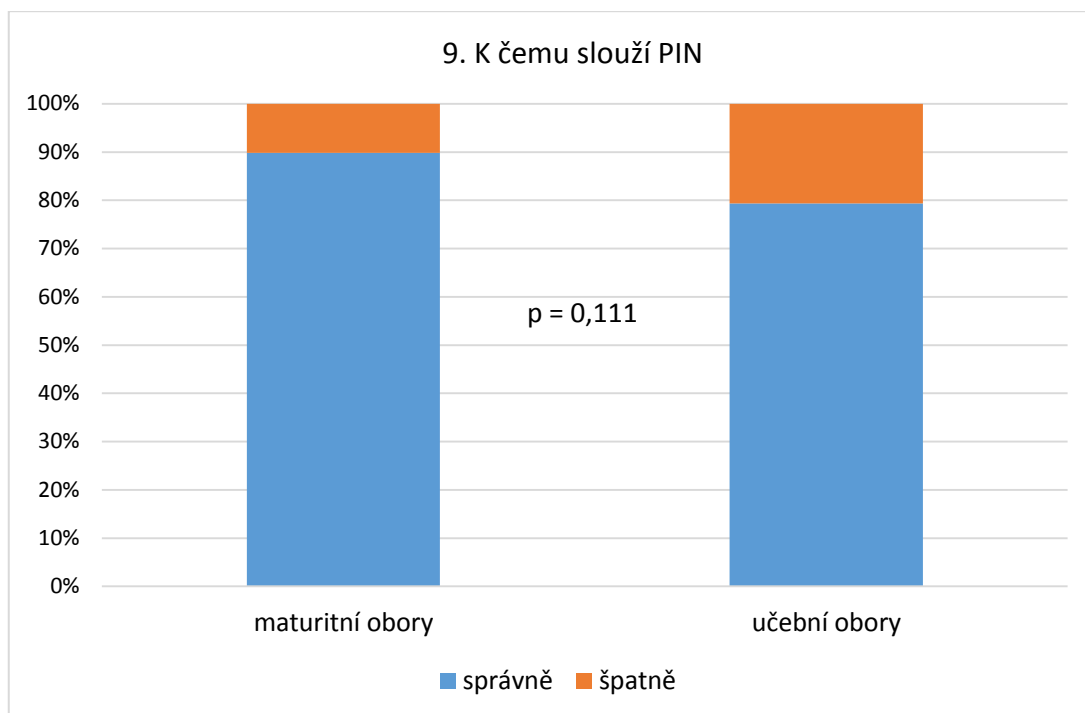
Graf 14: Závislost znalosti rozdílu mezi debetní a kreditní kartou na absolvovaném oboru



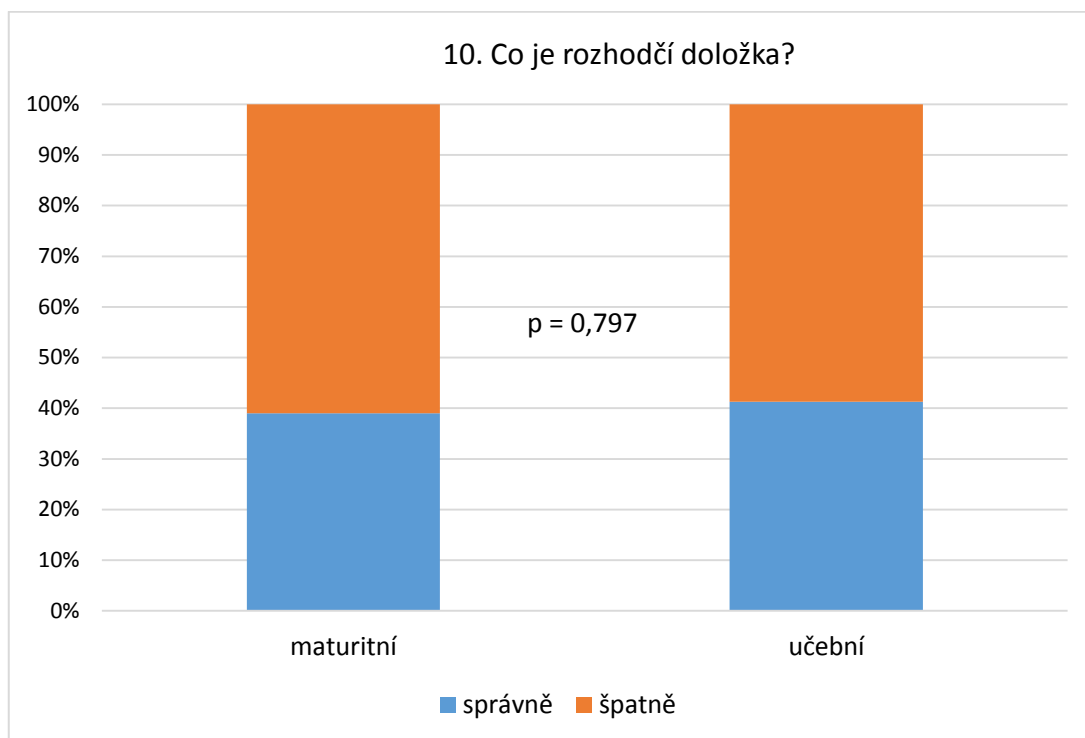
Graf 15: Závislost znalosti správných kritérií pro výběr půjčky na absolvovaném oboru



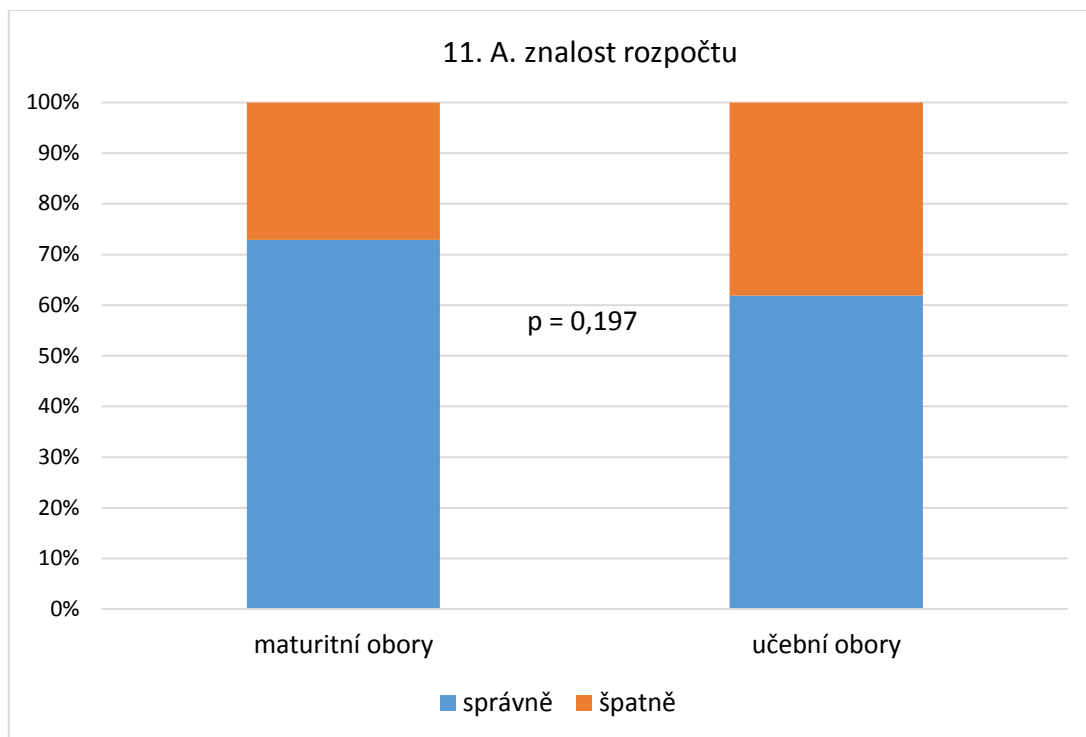
Graf 16: Závislost znalosti účelu PIN na absolvovaném oboru



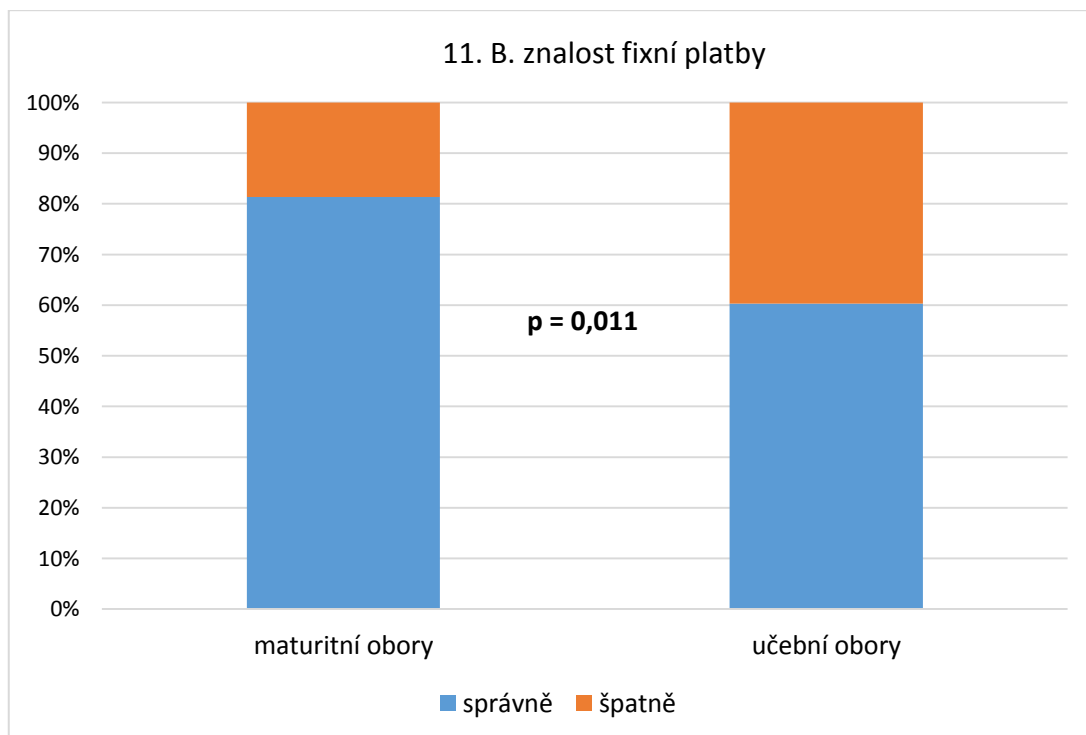
Graf 17: Závislost znalosti pojmu rozhodčí doložka na absolvovaném oboru



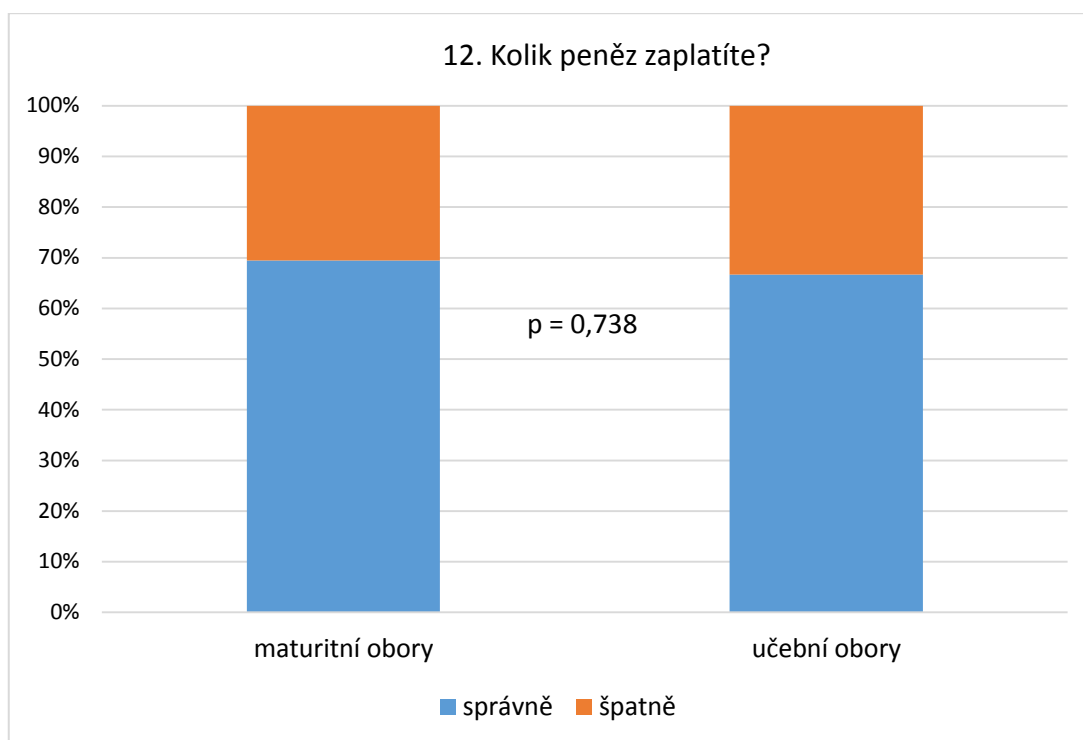
Graf 18: Závislost správného řešení příkladu z praxe (znalost rozpočtu) na absolvovaném oboru



Graf 19: Závislost správného řešení příkladu z praxe (znalost fixní platby) na absolvovaném oboru



Graf 20: Závislost správného řešení příkladu z praxe č. 12 na absolvovaném oboru



Nulová hypotéza:

H_0 1: Studenti maturitních oborů jsou na tom s finanční gramotností stejně jako studenti učebních oborů.

Alternativní hypotéza

H_A 1: Studenti maturitních oborů na tom s finanční gramotností nejsou stejně jako studenti učebních oborů.

Odpovědi na znalostní otázky byly zaznamenány do řádků kontingenční tabulky č. 17, ve sloupcích tabulky je uvedeno, zda respondent absolvoval maturitní či učební studijní obor. Pro ověření nulové hypotézy byl proveden chí-kvadrát test. V tabulce 17 jsou uvedeny chí-kvadrát testové statistiky (χ^2) a dosažené hladiny statistické významnosti (p -hodnoty). Chí-kvadrát testem bylo prokázáno, že příklad z praxe č. 11 B lépe řešili studenti maturitních oborů (81,4 % správných odpovědí) než studenti učebních oborů (jen 60,3 % správných odpovědí), $p = 0,011$. Jiné statisticky významné rozdíly v odpovědích na znalostní otázky prokázány nebyly. Nulovou hypotézu můžeme zamítnout ve prospěch alternativní hypotézy pouze pro tuto otázku. Rozdíly mezi skupinami ve znalostech pojmů finanční gramotnosti jsou ukázány sloupcovými skládanými grafy.

Závěr

Cíle bakalářské práce byly naplněny. Podařilo se mi zjistit, že znalosti a dovednosti studentů posledních ročníků uvedených středních škol v oblasti finanční gramotnosti jsou na tom lépe studenti maturitních ročníků a to v řešení příkladů z praxe o více jak 20% než studenti tříletých učebních oborů. Ve znalostních otázkách již významné rozdíly v odpovědích nebyly prokázány.

Problematika tykající se dluhů je v dnešní době hodně medializována. Zadlužování je více viditelné i se souvisejícími následky a proto je potřeba se tomuto sociálnímu problému více věnovat. Občané snadno podlehnou promyšlené psychologické reklamě a zvýší si svůj životní standart na úkor zadluženosti a pak jsou donuceni platit zbytečně velké úroky.

Význam vzdělávání ve finanční gramotnosti je nepopíratelný, proto jsem se zaměřil na střední školy s učebními a maturitními ročníky. Po absolvování těchto škol jsou žáci plnoletí a schopni nastoupit přímo do zaměstnání a tak se stát samostatnými. Zajímalo mne jak znají základní pojmy a jednoduché výpočty, které jsou nezbytné aspoň pro začáteční orientaci ve spleti pojmů a chytáků společností, vyřizující půjčky či jiné finanční produkty. Vybrat si adekvátní finanční produkt je vzhledem k exponencionálnímu růstu zadluženosti, nesplácení půjček, pohledávek a následným exekucím velice důležité. Cílem každé společnosti je finančně gramotný člověk, který se orientuje na trhu finančních služeb a produktů a je vzhledem ke své konkrétní životní situaci schopen zvolit nejvhodnější variantu. Zaměření na vzdělání finanční gramotnosti proto začíná již na základní škole a je nezbytné ze stran pedagogických pracovníků a také ze strany svých rodičů více motivovat děti v této oblasti, aby hned počáteční krok do samostatného života neskončil finanční kolapsem, ze kterého se bude dostávat třeba zpět i několik let. Spousta dětí se stává uživateli finančních produktů již na škole a můžou tak rozhodovat o drobných záležitostech a to je vhodné, aby se reálně seznámili s těmito finančními situacemi. Důležité je tedy být finančně gramotný ještě před tím než se člověk zapojí do složitějších smluvních vztahů a finančních transakcí.

Seznam použitých zkratk

MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MFČR	Ministerstvo financí České republiky
BOZP	Bezpečnost ochrana zdraví při práci
RBT	Registrovaný behaviorální technik
PIN	Osobní identifikační číslo
RPSN	Roční procentní sazba nákladů
ČR	Česká republika
NSFV	Národní strategie finančního vzdělávání
MF	Ministerstvo financí
IT	Informační technologie
FV	Finanční vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
ZŠ	Základní škola
SŠ	Střední škola
FG	Finanční gramotnost
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzv.	tak zvaný
Sb.	Sbírka
odst.	odstavec
kol.	kolektiv
např.	například
apod.	a podobně
č.	číslo
s.	stránka
p.	počet

Seznam tabulek, obrázků, schémat a grafů

Seznam tabulek

Tabulka 1: Popisná statistika pohlaví pomocí četností	s.39
Tabulka 2 : Popisná statistika věku pomocí průměru, počtu	s.39
Tabulka 3: Finanční gramotnost na středních školách	s.39
Tabulka 4: Předměty, v nichž se studenti setkávají s FG	s.40
Tabulka 5: Ročníky studia, ve kterých se studenti setkávají s FG	s.41
Tabulka 6: Rodinné rozpočty v domácnostech studentů	s.41
Tabulka 7: Znalost pojmu RPSN	s.42
Tabulka 8: Znalost pojmu Kontokorent	s.42
Tabulka 9: Znalost rozdílu mezi debetní a kreditní kartou	s.43
Tabulka 10: Řešení problémů se splácením půjček	s.44
Tabulka 11: Znalost správného kritéria pro výběr půjčky	s.44
Tabulka 12: Znalost významu PINu	s.45
Tabulka 13: Znalost pojmu rozhodčí doložka	s.46
Tabulka 14: Řešení příkladu z praxe z hlediska rozpočt	s.47
Tabulka 15: Řešení příkladu z praxe z hlediska fixních údajů	s.48
Tabulka 16: Řešení příkladu z praxe	s.49
Tabulka 17: Kontingenční tabulka znalostí studentů na abs. oboru	s.50

Seznam obrázků

Obrázek č.1 Základní znaky osobnosti	s.8
Obrázek č.2 Vzájemné působení individuální osobnosti a situace	s.15
Obrázek č. 3 Obecný model socializace	s.15
Obrázek č. 4 Rodina a její funkce dle Hofbauera	s.18
Obrázek č.5 Finanční gramotnost	s.22
Obrázek č.6 Role standardů finanční gramotnosti	s.24
Obrázek č.7. a I.II Standard FG pro střední vzdělávání	s.25
Obrázek č.7. b I.II Standard FG pro střední vzdělávání	s.26
Obrázek č. 8 Propojení mezi RVP a ŠVP	s.28
Obrázek č.9 Struktura řízení tvorby ŠVP	s.29
Obrázek č. 10 Nová taxonomie a tři domény znalostí	s.32
Obrázek č.11 Bloomova taxonomie, původní	s.32
Obrázek č.12 Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů	s.33
Obrázek č.13 Sekvence Kolbova cyklu	s.36

Seznam grafů

Graf 1: Distribuce odpovědí na otázku 1	s.40
Graf 2: Distribuce odpovědí na otázku 3	s.41
Graf 3: Distribuce znalosti pojmu RPSN	s.42
Graf 4: Distribuce znalosti pojmu Kontokorent	s.43
Graf 5: Distribuce znalosti rozdílu mezi debetní a kreditní kartou	s.44
Graf 6: Distribuce znalosti správného kritéria pro výběr půjčky	s.45
Graf 7: Distribuce znalosti významu PINu	s.46
Graf 8: Distribuce znalosti pojmu rozhodčí doložka	s.47
Graf 9: Distribuce řešení př. z praxe z hlediska rozpočtu	s.48
Graf 10: Distribuce řešení příkladu z praxe z hlediska fixních výdajů	s.49
Graf 11: Distribuce správného řešení příkladu z praxe	s.50
Graf 12: Závislost znalostí pojmu RPSN na absolvovaném oboru	s.51
Graf 13: Závislost znalostí kontokorentnu a absolvovaném oboru	s.51
Graf 14: Závislost znalosti rozdílu mezi debetní a kreditní kartou	s.52
Graf 15: Závislost znalosti správných kritérií pro výběr půjčky	s.52
Graf 16: Závislost znalosti účelu PIN na absolvovaném oboru	s.53
Graf 17: Závislost znalosti pojmu rozhodčí doložka	s.53
Graf 18: Závislost správného řešení příkladu z praxe	s.54
Graf 19: Závislost správného řešení příkladu z praxe	s.54
Graf 20: Závislost správného řešení příkladu z praxe	s.55

Seznam použité literatury

Literatura:

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1.vydání. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: Pro profesionály*. 1.vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2007. 116 s. ISBN 978-80-247-6189-0.

DOLEJŠ, Martin. a kol, *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: UP, 2014.153 s. ISBN 978-80-244-4181-8.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana., SMRČKA, Luboš a kol. *Finanční vzdělávání pro střední školy se sbírkou řešených příkladů na CD*. Nakladatelství: C.H.BEK , 2011. 312 s. ISBN 978-80-7400-008-9.

FISCHER, Slavomil., ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie*.1.vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

HÁJEK, Břetislav. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1.vydání Praha: Portál 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*, Praha: Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1.

HESOVÁ, Alena. *Metodika doporučení pro výuku finanční gramotnosti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. 26 s. ISBN 978-80-7481-002-2.

HESOVÁ, Alena., ZELENDOVÁ, Eva. *Finanční gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. 1.vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP, 2011. 59 s. ISBN 978-80-86856-74-2.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 286 s. ISBN 80-7178-535-0.

JUREČKA, Václav. *Makroekonomie*. 1. vydání. Praha: Grada, 2013. 336 s. ISBN 978-80-247-3258-9.

- KALHOUS, Zdeněk. *OBST Otto a kol. Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KIYOSAKI, Robert. *Nefér výhoda-síla finančního vzdělání*. Pragma, 2011. 288 s. ISBN 978-80-7349-263-2.
- KIYOSAKI, Robert., LECHTER, Sharon. *Bohatý táta, chudý táta*. Pragma, 2001. 214 s. ISBN 80-7205-822-3.
- KIYOSAKI, Robert., LECHTER, Sharon. *Bohatý táta, chudý táta pro mladé*. Pragma, 2005. 139 s. ISBN 80-7205-199-7.
- KIYOSAKI, Robert., LECHTER, Sharon. *Kam se poděly mé peníze*. Pragma, 2004. 289 s. ISBN 80-7209-80-7205-167-9.
- KIYOSAKI, Robert., LECHTER, Sharon. *Co máte vědět než začnete podnikat*. Pragma, 2005. 293 s. ISBN 80-7309-009-9.
- KIYOSAKI, Robert., LECHTER, Sharon. *Proroctví*. Pragma, 2006, 314 s. ISBN 80-7205-237-3.
- KIYOSAKI, Robert. *Zvyšte své finanční IQ*. Pragma, 2008, 226 s, ISBN 978-80-7349-127-7.
- KIYOSAKI, Robert. *Proč „A“ jedničkáři pracují pro „C“ trojkaře a dvojkaři pro státní správu*. Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-380-6.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Osobnost a sebepoznání studentů*. CERM 1998. 101 s. ISBN 80-7204-087-1.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. CERM 2000. 265 s. ISBN 80-7204-156-8.
- KROUPOVÁ, Kateřina., a kolektiv. *Slovník sociálně pedagogické psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s. 2016. 325 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
- MACEK, Petr., LACINOVÁ, Lenka. *Vztahy v dospívání*. Barrister&Principal 2012. 196 s. ISBN 978-80-87474-46-4.
- MANSFELDOVÁ, Zdenka. a TUREK, Milan. *Současná česká společnost. Sociologické studie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. 2002. 381 s. ISBN 80-7330-009-5.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství. 2003. 161 s. ISBN 80-86429-19-9.
- MARZANO, Robert J., KENDALL, John S. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. 2. vydání. Thousand Oaks, California: CorvinPress. SAGE Publications Inc. 2007. 193 s. ISBN 1-4129-3629-2.

- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. 351 s. ISBN 80-7367-002-X.
- MINUCHIN, Salvador. *Rodina a rodinná terapie*. Portál, 2013. 231 s. ISBN 978-80-262-0371-1.
- MLČOCH, Lubomír. *Ekonomie rodiny v proměnách času, institucí a hodnot*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2014. 192 s. ISBN 978-80-246-2323-3.
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie Rodiny*. Slon: Praha, 2002. 250 s. ISBN 80-86429-05-9.
- NACHER, Patrik. *Konec finančních ngramotů v Čechách*. Plot: Praha, 2015, 263 s. ISBN 978-80-7428-268-3.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 987-80-200-1680-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie* Praha: Academia, 1999, 288 s. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1996. 438 s. ISBN 80-200-625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.
- NAVRÁTILOVÁ, Petra. *Finanční gramotnost*. Computer Media 2012. 120 s. ISBN 978-80-7402-107-7.
- OPLETALOVÁ, Alena., KVINTOVÁ, Jana. *Vybrané aspekty finanční gramotnosti*. Olomouc 2014. 145 s. ISBN 978-80-244-4519-9.
- PASCH, Marvin., GARDNER, Trevor G. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: UK 2014. 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.
- PETÝRKOVÁ, Lenka. *Základy finanční gramotnosti*. Praha: Generation Europe, 2012. 96 s. ISBN 974-80-904974-8-1.
- PIKORA, Vladimír., ŠICHTAŘOVÁ, Markéta. *Všechno je jinak aneb co nám neřekli o důchodech, euru a budoucnosti*. Praha: Grada, 2011. 224 s. ISBN 978-80-247-4207-6.
- PRŮCHA, Jan., VELEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- SAK, Petr., SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce*. Svoboda Servis, Praha, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- SAK, Petr., a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SEKERA, Ondřej. *Rodina v nečase*. Ostravská univerzita, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7368-877-6.
- SIMMEL, Georg. *Peníze v moderní kultuře a jiné eseje*. Praha: Slon, 1997. 206 s. ISBN 80-85850-50-8.
- SIROVÁTKA, Tomáš., HORA, Ondřej. *Rodina, děti a zaměstnání v české společnosti*. Albert, 2008. 328 s. ISBN 978-80-7326-140-5.
- SKOŘEPA, Michal., SKOŘEPOVÁ, Eva. *Finanční a ekonomická gramotnost pro základní školy a víceletá gymnázia*. Scienta, 2008. 197 s. ISBN 978-80-86960-40-1.
- KAVANOVÁ, Alica., CHUDÝ, Štefan. *Výchova a volný čas*. 1.vyání. Zlín:UTB, 2005.156 s. ISBN 80-7318-266-1.
- STEPHEN, E. G. Lea., ROGER, M. Tarpy., WEBLEY, Paul. *Psychologie ekonomického chování*. 1. vydání. Praha: Grada, 1994. 820 s. ISBN 8085623935.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80262-0714-6.
- VESELÁ, Renata. *Rodina a rodinné právo, historie, současnost a perspektivy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. 283 s. ISBN 80-86432-93-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie - dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2005. 522 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VALÍŠOVÁ, Alena., KOSÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÝROST, Josef., SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Grada: Publishing 2008. 416 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WHEELAN, Charles. *Odhalená ekonomie*. Bourdon, 2017. 341 s. ISBN 80-906728-5-7.

Internet:

MŠMT : *Rámcové vzdělávací programy*. [online]. [cit.2019-02-20] Dostupné z: <http://msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> 19 10,00 hod

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ: *RVP pro střední odborné vzdělávání* [online]. [cit.2019-03-16] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os/> 08,00 hod

MAMINKA: *jak_ naucit- deti- hospodarit- s- penezi- kapesne- jeucinny-* [online] [cit.2019-03-01] Dostupné z: <https://www.maminka.cz/clanek/jak-naucit-deti-hospodarit-s-penez-kapesne-je-ucinny-pomocnik>, Simona PROCHAZKOVÁ 09,30 hod

RODIČŮM.CZ: *Rozumné kapesné naučí dítě hospodařit s penězi* - [online] [cit.2019-02-28] Dostupné z: <http://www.rodicum.cz/vychova/rozumne-kapesne-nauci-deti-hospodarit-s-penez 12.2.2011> 08:00hod.

PRODETI.CZ: *článek 3 nejčastější chyby, které rodiče dělají v kapesném* - [online] [cit.2019-03-03] Dostupné z: <http://.blog.prodeti.cz/clanek/3-nejcastejsi-chyby-ktere-rodice-delaji-v-kapesnem> Kateřina Lichtenbergová 15,00 hod

RVP: *. Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?* - [online] [cit.2019-04-01] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html> Vávra J. 14,00 hod

Legislativa:

Zákon č.561/2004 Sb., §4-5 , *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* . In: 190/2004. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č.111/1998 Sb., *Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)* In: 39/1998. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

Usnesení vlády č.338/2010 Sb., *Národní strategie finančního vzdělávání – ucelený systematický přístup k posílení finanční gramotnosti občanů ČR*. Dostupné z:

<http://sdv.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/narodni-strategie-financniho-vzdelavani>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Taxonomie vzdělávacích cílů- tabulka

Příloha č. 2 Klasifikace metod výuky podle I. J. Lerner

Příloha č.3 Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky

Příloha č.4 Dotazník k praktické výzkumné části

Příloha č. 1 Taxonomie vzdělávacích cílů

Tabulka 1 Taxonomie vzdělávacích cílů

Kognitivní oblast (doména) B. Bloom a kol. (1956)	Afektivní oblast (doména) Kratwohl a kol. (1964)	Psychomotorická oblast (doména) H. Dave (1968)
hodnotící posouzení		
↑ syntéza	zvnitřňování, začlenění do charakteru	automatizace
↑ analýza	↑ organizování, systematizování	↑ koordinace
↑ aplikace	↑ uznání, ocenění	↑ zpřesňování
↑ pochopení (porozumění)	↑ reakce na podnět	↑ manipulace (praktická cvičení)
↑ zapamatování informací (znalost)	↑ vnímání podnětů	↑ nápodobá (imitace)

(Kalhous, 2002, s. 289)

Příloha č. 2 Klasifikace metod výuky podle I. J. Lernerera

Tabulka. Klasifikace metod výuky podle I. J. Lernerera

(Kalhous, 2002, s.312)

Typ	Metoda výuky	Činnost učitele	Činnost žáka
I.	informačně – receptivní	- prezentace informace (učitelem nebo jeho náhradním prostředkem) - organizace činností učitelem	- vnímání (percepce) poznatků - pochopení poznatků - jejich zapamatování (převážně záměrné)
II.	reproduktivní	- konstrukce učebních úloh na reprodukování poznatků - uvědomění si jednotlivých druhů intelektuálních a praktických činností u žáků - řízení a kontrola plnění učebních úloh	- aktualizace poznatků - reprodukování poznatků a způsobů činnosti - řešení typových úloh - záměrné a nezáměrné zapamatování (v závislosti na charakteru učební úlohy)
III.	problémového výkladu	- vytýčení problému - uvědomění si jednotlivých kognitivních a psychomotorických činností žáka - postupné objasňování jednotlivých kroků při řešení problému - podněcování a usměrňování	- vnímání poznatků - pochopení problému - soustředění se na posloupnost jednotlivých kroků řešení - zapamatování převážně nezáměrné
IV.	heuristická	- vytýčení problému - plánování kroků řešení - postupné vytváření etapových problémových situací - řízení a usměrňování činnosti žáků	- vnímání - pochopení podmínek - aktualizace vědomostí a dovedností o postupech řešení - postupné, převážně samostatné řešení - sebekontrola - ověření a hodnocení výsledků - převaha nezáměrného zapamatování
V.	výzkumná	- sestavení, eventuální výběr vhodných učebních úloh - zadání literatury, podmínek - kontrola průběhu řešení - kontrola a ověřování výsledků práce - organizování hodnocení činnosti žáků	- samostatné si uvědomění si problému - pochopení podmínek - stanovení posloupnosti jednotlivých etap řešení - samostatné studium literatury - realizace vypracovaného plánu řešení - sebekontrola v procesu zkoumání - ověření řešení - zdůvodnění výsledků - převaha nezáměrného zapamatování

Příloha č.3 Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky

Příloha č.3 Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky (Maňák, 1990)
(Kalhous, 2002,s.313)

A	Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický	
	Metody slovní	
	monologické metody	- popis - vysvětlování - vyprávění - přednáška ...
	dialogické metody	- rozhovor - diskuse - dramatizace ...
	metody práce s učebnicí, knihou	
	Metody názorně demonstrační	
	pozorování předmětů a jevů	
	předvádění	- předmětů - modelů - pokusů - činností
	demonstrace obrazů statických projekce statická a dynamická	
	Metody praktické	
	nácvik pohybových a pracovních dovedností	
	žakovské laborování	
	pracovní činnosti	- v dílnách - na pozemku
grafické a výtvarné činnosti		
B	Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický	
	Metody sdělovací	
	Metody samostatné práce žáků	
	Metody badatelské a výzkumné	
C	Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický	
	Postup srovnávací	
	Postup induktivní	
	Postup deduktivní	
	Postup analyticko-syntetický	
D	Varianty metod z hlediska fáze výuky	
	Metody motivační	
	Metody expoziční	
	Metody fixační	
	Metody diagnostické	
	Metody aplikační	
E	Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků	
	Kombinace metod s vyučovacími formami	
	Kombinace metod s vyučovacími pomůckami	

Příloha č.4 Dotazník k praktické výzkumné části

Dotazník

Máte před sebou dotazník, o jehož vyplnění Vás žádám. Seznam otázek v tomto dotazníku bude použit pro bakalářskou práci, která zkoumá finanční gramotnost na středních školách. Dotazník se skládá z 12 jednoduchých otázek a jeho vyplnění by vám mělo zabrat max. 15 minut.

Dotazník je anonymní.

Třída:

Věk:

Pohlaví:

1. Setkal/a jste se v nějakém předmětu s finanční gramotností?

a) Ano

b) Ne

2. Pokud ano, tak v jakém předmětu a v jakém ročníku:

Předmět:

Ročník:

3. Dělá si Vaše domácnost rodinný rozpočet?

a) Ano

b) Ne

c) Nevím

4. Co znamená zkratka RPSN ?

.....

5. Kontokorent je:

a) Pevně stanovený úrok

b) Účet, na kterém je možné čerpat do mínusu

c) Půjčka od nebankovní společnosti

6. Čím se liší debetní karta od kreditní

- a.) debetní kartou klient čerpá debet“, tzn. může jít do mínusu, kreditní kartou čerpá vlastní prostředky na účtu
- b.) debetní karta je platná pouze v tuzemsku, kreditní je mezinárodní
- c.) debetní kartou čerpáme vlastní prostředky na účtu, kreditní kartou přidělený úvěrový limit

7. Jak byste řešil/a problém se splácením půjček (i více možností)?

- a) Vzal/a bych si novou půjčku
- b) Žádal/a bych o snížení splátek
- c) Požádal/a bych o sjednocení půjček do jedné
- d) Půjčil/a bych si od známých
- e) Požádal/a bych o správcovství dluhů
- f) Žádal/a bych soud o oddlužení
- g) Neřešil/a bych to

8. Které kritérium bude pro Vás nejdůležitější při výběru půjčky?(vyberte jednu možnost)

- a) RPSN
- b) Výše úroku
- c) Výše měsíční splátky
- d) Doporučení známého
- e) Jiný

9. K čemu slouží PIN u debetní nebo kreditní karty?

- a.) k platbě kartou prostřednictvím internetu, je zasílán na mobilní telefon
- b.) třímístné číslo sloužící pro výběry z bankomatů
- c.) čtyřmístné číslo sloužící pro výběry z bankomatů a pro platby v obchodech

10. Co to znamená, když spotřebitel podepíše smlouvu, ve které je uvedena rozhodčí doložka?

- a) Při případné sporu rozhoduje soud
- b) Při případné sporu není zvýhodněn dlužník ani věřitel
- c) Při případném sporu rozhoduje třetí určená osoba, spor je vyňat z působnosti obecných soudů
- d) Rozhodčí doložka není důležitá

11. Rodina Nováková má tento měsíc tyto příjmy a výdaje:

Pan Novák obdržel čistou mzdu 26 000 Kč. Paní Nováková dostala čistou mzdu ve výši 18 000 Kč.

Jejich výdaje za tento měsíc činily:

- příspěvek do fondu oprav 5 500 Kč
- inkaso 4 500 Kč
- potraviny a oblečení 7 000 Kč
- pojistné 4000 Kč
- splátka hypotéky 8 000 Kč
- ostatní výdaje 3 000 Kč
- nákup nové televize 10 000 Kč

A) Novákovi mají tento měsíc rodinný rozpočet:

- a) přebytkový
- b) vyrovnaný
- c) schodkový

B) Které z uvedených výdajů rodiny Novákových jsou fixní?

- a) splátka hypotéky
- b) nákup nové televize
- c) potraviny

12. Vezmete si úvěr ve výši 10 000 Kč na jeden rok s úrokovou sazbou 9,5% p.a. Kolik peněz bance zaplatíte, jestliže po roce úvěr splatíte?

a) 10 000 Kč

b) 10 095 Kč

c) 10 950 Kč

d) 19 500 Kč

Děkuji Vám za čas věnovaný vyplnění dotazníku.