

Komparativní analýza standardů finanční gramotnosti v České republice a ve vybraných zahraničních státech¹

Karel Ševčík, Tomáš Janko

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: O smyslu finanční gramotnosti, napomoci žákům k úspěšnému fungování ve finančních situacích, panuje v současnosti relativní shoda. Podmínky pro rozvoj finanční gramotnosti v rámci školního kurikula se však v různých státech mohou významně lišit. Prezentovaná studie se zaměřuje na analýzu kurikulárních dokumentů pro finanční vzdělávání v České republice. Cílem je porovnat české a zahraniční standardy finanční gramotnosti z hlediska zastoupení hlavních dimenzí a kategorií finančního vzdělávání. Metodologie vychází z projektu FLinEVET, který porovnával standardy finanční gramotnosti v kurikulech vybraných evropských států. Předmětem srovnání jsou čtyři standardy: z České republiky, Austrálie, Japonska a Spojeného království. Výsledky naznačují, že porovnávané standardy finanční gramotnosti se nejvíce odlišují v kategoriích týkajících se uplatňování finančních dovedností v osobní či společenské sféře. V českém standardu finanční gramotnosti je kladen důraz na orientaci žáků ve finančních souvislostech. Ve srovnání se zahraničními standardy jsou zde ale oslabena témata vedoucí žáky k reflektování finančních informací v autentických situacích.

Klíčová slova: finanční gramotnost, finanční vzdělávání, obsahová analýza, projektované kurikulum, standardy

Comparative Analysis of the Standards for Financial Literacy Development from the Czech Republic and Other States

Abstract: The purpose of financial literacy, to help students manage everyday financial situations, is generally appreciated. The conditions for implementation of the financial literacy into school curricula may however differ significantly in various states. In the presented study the planned curriculum for financial education is analyzed. The aim is to compare the standards for financial literacy in the Czech Republic and other selected countries in terms of basic financial dimensions and categories. Methodology of the study is patterned on the FLinEVET program which sought to compare conceptions of financial literacy among various European states. In total 4 standards from the Czech Republic, Australia, Japan and United Kingdom are analyzed and compared. The results suggest that in the Czech standards topics related to pupils' orientation in financial relations are emphasized. However, the issues which would promote pupils' use of financial knowledge in authentic life situations are underestimated, compared to the standards of other states.

Keywords: financial literacy, financial education, content analysis, projected curriculum, educational standards

¹ Příspěvek byl podpořen projektem „Zaměstnáním čerstvých absolventů doktorského studia k vědecké excelenci“ (CZ.1.07/2.3.00/30.0009), který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky a také projektem MUNI/A/1360/2014 Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění (KUME 2015).

- 12 Přestože význam finančního vzdělávání je znám již dlouhou dobu, opakovaně se potvrzuje, že úroveň finanční gramotnosti současných žáků není uspokojivá. Naléhavost otázek souvisejících s přibližováním finančních témat žákům proto nabývá na intenzitě; nejen kvůli aktuálním společenským událostem, ale také z dlouhodobého hlediska, například vlivem mnohdy turbulentního ekonomického vývoje. Presentovaná studie se zaměřuje na analýzu kurikulárních dokumentů pro finanční vzdělávání v České republice a jejich srovnání s odpovídajícími dokumenty v zahraničí. Konkrétně jsou předmětem zájmu standardy finančního vzdělávání, které představují aktuální východisko pro rozvoj finanční gramotnosti žáků ve školách. V teoretické části studie se nejdříve zabýváme významem finančního vzdělávání pro úspěšné fungování jedince ve finančních situacích. Poté se zaměřujeme na téma finanční gramotnosti a jejího přínosu pro rozvoj finančního povědomí jedince. V metodologické části přibližujeme tvorbu a ověřování navrhovaného kategoriálního systému pro analýzu standardů finanční gramotnosti. Ve výsledkové části jsou prezentována hlavní zjištění vyplývající ze srovnání standardů finanční gramotnosti a také podmínek pro rozvoj finanční gramotnosti. V závěru studie jsou navržena doporučení, jež mohou být zohledněna při rozvoji finančního vzdělávání ve školách usilujícího o zvyšování úrovně finanční gramotnosti žáků.

1 Finanční vzdělávání jako předpoklad pro zvládnání finančních situací

Dnešní žáci základních škol se ve srovnání se staršími generacemi zapojují do finančních vztahů mnohem dříve. Poměrně brzy se proto musí vypořádávat s problémy vztahujícími se k hospodaření s vlastními financemi (Smyczek, 2015, s. 19). Stále více pozornosti si proto získává finanční vzdělávání, jež je chápáno jako prostředek, který může pozitivně ovlivňovat odpovědnost a návyky jedinců při zajišťování vlastních potřeb (Cole, Paulson, & Shastry, 2012, s. 24). Přestože o smyslu finančního vzdělávání – napomoci žákům k úspěšnému fungování ve finančních situacích – panuje relativní shoda, konkrétní podmínky (kulturní, sociální, ekonomické a vzdělávací) pro realizaci tohoto konceptu ve školním kurikulu se mohou významně lišit. Navíc vedle toho, že zavádění finančního vzdělávání v rámci školního kurikula sleduje dlouhodobější vzdělávací cíle (viz dále), stává se z něj aktuálně i určité „politikum“, nejen na mezinárodní úrovni (srov. Taylor & Wagland, 2011, s. 101–102). Níže proto usilujeme o stručnou charakteristiku současného pojetí finančního vzdělávání a vymezujeme koncept finanční gramotnosti. Zároveň představujeme standardy finanční gramotnosti, jež aktuálně slouží jako stěžejní dokumenty pro rozvoj a implementaci finanční gramotnosti do školního kurikula.

1.1 Finanční vzdělávání

Přínosy finančního vzdělávání podrobně objasňují mnohé studie² (Tokar-Asaad, 2015; Yoong, 2010; Lusardi, 2008), jeho pozice ve školním kurikulu přesto není zcela jednoznačná. Na realizaci finančního vzdělávání se totiž vedle školských institucí podílí i široké spektrum dalších subjektů (nadnárodní korporace, banky, vzdělávací instituce ad.). Ty však, vzhledem k výše naznačeným okolnostem, mohou operovat s různorodými koncepcemi a zájmy (Braustein & Welsch, 2002, s. 449–450). V praxi tak finanční vzdělávání může nabývat různých forem a probíhat pod různorodými kritérii pro hodnocení efektivity a úspěšnosti.

Podle některých odborníků může být finanční vzdělávání poznamenáno i předimenzovaností současného kurikula. Existuje totiž názor, že má-li být finanční vzdělávání do současného kurikula plnohodnotně zavedeno, budou muset být jiná „tradiční“ témata oslabena či zcela vynechána (Najvar, 2014, s. 813). S rezervovanými postoji ke vzdělávání žáků v oblasti financí se můžeme setkat i v rovině didaktické. Někteří z autorů totiž naznačují, že i když jsou podmínky pro implementaci finančního vzdělávání dobře rozpracovány, učitelé se na realizaci těchto změn nemusejí cítit dostatečně kvalifikovaní (Blue, Grootenboer, & Brimble, 2014, s. 60). Neméně důležitou perspektivu připomíná Alsemgeestová (2015, s. 157), když poukazuje na nezanedbatelnou míru uniformity při implementaci finančního vzdělávání. To dle autorky není žádoucí, neboť žáci jsou tak vedeni k přejímání zavedených způsobů uvažování o finančních jevech, což v současném dynamicky se rozvíjejícím světě nemusí obstát. Otázka, jakým způsobem by finanční vzdělávání mělo být koncipováno, aby bylo účelné – respektive, o jaké cíle a obsahy se při realizaci finančního vzdělávání opírat, aby k zlepšování finanční gramotnosti žáků přispívalo efektivněji –, proto stále zůstává otevřená (srov. Maier, Figart, & Nelson, 2014, s. 77–78).

1.2 Vymezení finanční gramotnosti

Jedním z klíčových výstupů finančního vzdělávání by měl být rozvoj finanční gramotnosti žáků. Diskuse o přínosu finanční gramotnosti se v teoretickém i empirickém diskurzu odehrávají více než dvě desetiletí. Například ve studii Noctora, Stoneyho a Stradlinga (1992, s. 4) je finanční gramotnost popisována jako schopnost efektivního a informacemi podloženého rozhodování při správě peněz. Modernější pojetí nabízí Johnson a Sherradenová (2007), kteří finanční gramotnost operacionalizují jako dovednost praktického uplatňování finančního povědomí. Podobnou koncepci finanční gramotnosti nabízí i Hustonová (2010), podle níž má finanční gramotnost odkazovat nejen k vědomostem, ale také dovednostem využít nabytých znalostí v praxi (viz také Remund, 2010). V současném pojetí je finanční gramotnost chápána jako připravenost činit na základě vlastního porozumění, postojů a dovedností efektivní rozhodnutí a praktické kroky související s finančními otázkami a problémy. Toto po-

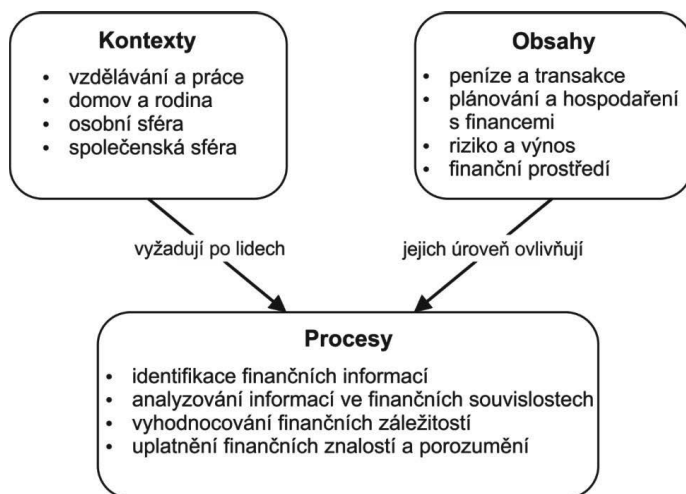
² Například Frączeková (2014, s. 29) naznačuje, že účinné finanční vzdělávání by mělo zprostředkovávat znalosti a dovednosti důležité pro uvážené rozhodování ve finančních situacích.

- 14 jetí finanční gramotnosti bylo podrobněji rozvedeno v rámci mezinárodního šetření PISA 2012, kde byla finanční gramotnost poprvé hodnocena jako jeden z indikátorů učebních výkonů a rozvoje žáků. Finanční gramotnost zde byla definována jako:

... znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivace a sebedůvěra potřebné pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života. (OECD, 2012, s. 10)

Operacionalizace finanční gramotnosti dle výzkumu PISA 2012 se odráží i v *Národní strategii finančního vzdělávání*, jež aktuálně představuje klíčový dokument pro implementaci finanční gramotnosti v České republice. Finanční gramotnost je zde definována jako: „... 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.“ (Ministerstvo financí ČR, 2010, s. 11)

I když je finanční gramotnost vnímána jako jedna ze základních komponent obecnější ekonomické gramotnosti, jsou v jejím rámci rozlišovány dílčí podoblasti: peněžní gramotnost, cenová gramotnost, rozpočtová gramotnost (podrobněji viz Ševčík, 2014, s. 33–34). Tyto podoblasti byly v šetření PISA 2012 dále rozpracovány do tří prakticky uchopitelných dimenzí finanční gramotnosti (obrázek 1). Vedle dimenze Obsahů, odkazujících ke kognitivnímu porozumění, a dimenze Procesů ukazující na činnosti, strategie či přístupy, je zde uvažována i dimenze Kontextů, jež umožňuje citlivěji zohledňovat sociální prostředí, v němž dochází k uplatňování finančních znalostí a dovedností (srov. OECD, 2012, s. 13).



Obrázek 1 Finanční gramotnost, rámcová struktura (OECD, 2012, s. 13).

Výše uvedené přístupy k finanční gramotnosti respektujeme i v této studii, neboť dle našeho názoru dobře vystihují podstatu celého konceptu. Ve srovnání s dosud dostupnými pracemi je pozice našeho výzkumu komparativně-pedagogická. Výchoziskem pro náš přístup je práce Beredaye (1964), který komparaci pedagogických jevů systematizuje do provázaných kroků: popis, porozumění, juxtaopozice a vlastní srovnání. Přestože v průběhu srovnávání byly uplatněny všechny zmíněné kroky, v rámci této studie zdůrazňujeme poslední dva, neboť ty jsou pro samotné srovnávání kurikul stěžejní. Zároveň usilujeme o interkulturní přístup k analyzovanému fenoménu (Průcha, 2006, s. 36–37), přičemž nám jde o porovnávání zvláštností finančního kurikula (podmínek pro rozvoj finanční gramotnosti) ve vybraných státech vzhledem ke specifickým kulturním a kontextovým faktorům. Konkrétně uplatňujeme synchronní a internacionální pohled (Váňová, 2009, s. 8).³

1.3 Standardy finanční gramotnosti

Standardy finanční gramotnosti v současnosti představují klíčové dokumenty pro realizaci finančního vzdělávání a rozvoj finanční gramotnosti ve školním prostředí. Obecný smysl finanční gramotnosti převádějí do konkrétnější roviny cílů a očekávaných výstupů. Zároveň napomáhají při stanovování ideální úrovně finanční gramotnosti v jednotlivých ročnících školní docházky. Rozvoj finanční gramotnosti tak může být orientován na nosná témata, a naopak „oproštěn“ od všeobecně známých mýtů (Morton, 2005, s. 66–67). Standardy však mohou být využity i jako opora při propojování témat finančního vzdělávání s obsahy jiných vyučovacích předmětů anebo sloužit jako inspirace při vytváření učebnic finanční gramotnosti (srov. Hill & Suiter, 2014, s. 189).

Formální stránka standardů finanční gramotnosti sestává z obsahové části pojmenovávající klíčová finanční témata a výsledkové části deklarující očekávané výstupy, k nimž má žák ideálně dospět. Je také žádoucí rozlišovat mezi standardy zaměřujícími se na rozdílné stupně vzdělávání. Například v Austrálii jsou standardy vypracovány pouze pro úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 1 a 2), zatímco v České republice a v Japonsku jsou standardy zpracovány i pro úroveň vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3). Ve Spojeném království existují dokumenty pro rozvoj finančního vzdělávání i na úrovni preprimárního vzdělávání (ISCED 0). Standardy finanční gramotnosti různých států se však mohou odlišovat v tom, jakou pozici vzhledem k všeobecnému kurikulu mají. V některých státech se standardy uplatňují jako ucelené kurikulární dokumenty (např. Česká republika, Austrálie). Naproti tomu v jiných státech jsou standardy využívány spíše jako metodické materiály stojící vedle všeobecného kurikula (mj. Spojené království, Nový Zéland).

Přestože problematika finanční gramotnosti a její implementace do školního vzdělávání nabyla na významu především v souvislosti s tzv. finanční krizí, státy, na něž se v této studii zaměřujeme, se otázkami finančního vzdělávání zabývají dlouhodobě (srov. Béres & Huzdik, 2012, s. 299). Důvody pro zavedení finančního vzdělávání

³ Inspirativní pro nás byla i metodologická studie Vlčka (2015), který komparativněpedagogickou metodu zasadil do pojetí současné srovnávací pedagogiky.

16 jsou však v jednotlivých státech specifické. V Austrálii (ASIC, 2011, s. 12) a Japonsku (CCFSI, 2002, s. 1) byla důležitým impulzem deregulace finančního a bankovního sektoru, po níž následoval značný nárůst mnohdy kontroverzních finančních produktů a služeb, v nichž se spotřebitelé nedokázali orientovat. Ve Spojeném království k implementaci finančního vzdělávání docházelo v období vládních reforem týkajících se penzí, finančních transakcí a svěřeneckých fondů. Ty se dle Farnsworthové (2016, s. 147) zásadním způsobem promítly do cílů i obsahů finančního vzdělávání. V ČR bylo finanční vzdělávání od počátku koncipováno jako jeden z pilířů finanční uvědomělosti spotřebitelů a zlepšení jejich ochrany ve finančním sektoru. Z výše uvedených důvodů podpořily v roce 2000 Austrálie, Japonsko a Spojené království vznik pracovních skupin, které měly za úkol připravit ucelený koncept finančního vzdělávání pro danou zemi. V ČR pracovní skupina vznikla později, a to v roce 2005. Hlavním úkolem skupin bylo vytvořit národní strategie finančního vzdělávání, které v současnosti představují stěžejní dokumenty pro rozvoj finanční gramotnosti ve školách. Strategie jednotlivých států byly odvozovány především z národních výzkumů zjišťujících úroveň finanční gramotnosti obyvatel.⁴ Nejdříve byla strategie finančního vzdělávání hotova v Austrálii (2001), poté byla dokončena strategie v Japonsku (2005) a následně, s dvouletým odstupem, také ve Spojeném království a České republice (OECD, 2014, s. 23–31).

Pokud jde o standardy finanční gramotnosti, první byly vytvořeny v Austrálii v roce 2005 (revidovány byly v letech 2009 a 2011), kromě vymezení definice finanční gramotnosti a jednotlivých vzdělávacích cílů obsahovaly také čtyři základní perspektivy finančního vzdělávání (znalosti, kompetence, podnikání, odpovědnost), které se promítly do vzdělávacích cílů (ASIC, 2011, s. 12). V České republice byly standardy finanční gramotnosti připraveny v roce 2007 jako součást dokumentu *Systém budování finanční gramotnosti v základních a středních školách*.⁵ Zatímco v Austrálii a České republice byly standardy finanční gramotnosti vytvořeny institucemi podílejícími se na vzdělávací politice, v Japonsku byla odpovědnost za vytvoření standardů přenechána v převážné míře na pracovní skupině zastupující zájmy obchodních společností a bankovního i nebankovního sektoru (srov. CCFSI, 2002, s. 1). Při vytváření standardů tak byla pozornost věnována především problematice investic a rizik s nimi spojených, ochraně spotřebitelů a finanční odpovědnosti či orientaci v nabídce finančních produktů. Ve Spojeném království byly standardy finanční gramotnosti vytvořeny neziskovou organizací zvanou Personal Finance Education Group. Hlavními tématy se proto staly: porozumění podstatě peněz a jejich správě, řízení a pochopení rizika a také nutnost být odpovědným spotřebitelem (PFEG, 2013, s. 1).

⁴ V Austrálii probíhají tyto výzkumy od roku 2003 v pravidelných tříletých intervalech, čímž poskytují cenné informace tvůrcům finančního vzdělávání. V Japonsku jsou intervaly pětileté, zatímco v ČR byly výzkumy uskutečněny pouze dva, přičemž poslední z nich v roce 2010.

⁵ Ve standardech finanční gramotnosti České republiky je finanční gramotnost strukturována na tři základní složky: peněžní gramotnost (kompetence nezbytné pro správu peněz a transakce s nimi), cenová gramotnost (kompetence nezbytné pro porozumění cenovým mechanismům) a rozpočtová gramotnost (kompetence nezbytné pro správu rozpočtu, finančních aktiv a závazků).

Zajímavá je skutečnost, že i když jsou ve zmiňovaných standardech finanční gramotnosti deklarovány odlišné formy výuky, standardy obsahují podobné cíle: žák by se měl orientovat ve finančním světě a dosáhnout znalostí, dovedností a hodnotových postojů umožňujících mu finančně zabezpečit sebe a své blízké (ČR); žáci by měli umět předcházet finančním problémům (Japonsko); zlepšit si finanční návyky a chování (Austrálie); rozvíjet svou schopnost přizpůsobit se rychlým změnám v oblasti financí (Spojené království). Zatímco v australských standardech je preferovanou formou finanční výuky samostatný předmět, v České republice, Japonsku i Spojeném království je výuka finanční gramotnosti pojímána spíše jako téma prostupující například vyučovacemi předměty (např. občanská a etická výchova či matematika).

2 Empirická východiska výzkumu

Již jsme naznačili, že problematika implementace finanční gramotnosti do školního kurikula je poměrně čerstvou záležitostí. Prací, které by usilovaly o výzkumné uchoopení tohoto procesu, je tak poměrně malé množství. V následujícím přehledu proto představujeme ty domácí a zahraniční práce, které při srovnávání kurikula finanční gramotnosti využívají obdobnou metodologii, jakou jsme zvolili v naší studii.

Hamburgová (2009) realizovala obsahovou analýzu amerických učebnic matematiky pro základní školy. V jejím rámci porovnávala, jaké je v učebnicích zastoupení výukových úloh týkajících se finanční problematiky a také jak jsou tyto úlohy konstruovány z hlediska kognitivní náročnosti. Autorka použila kategoriální systém, který obsahoval tři základní dimenze. Pomocí první dimenze bylo analyzováno zastoupení rozdílných finančních témat v učebních úlohách, druhá dimenze se zaměřovala na porovnávání vzdělávacích cílů vzhledem k Bloomově taxonomii a poslední dimenze měla odhalit, v jakých matematických operacích se finanční gramotnost uplatňuje. První dvě dimenze kategoriálního systému Hamburgové jsme využili při vymezení dimenzí Obsahů a Procesů v námi navrhovaném kategoriálním systému. Podobně Jones (2004) analyzoval kognitivní náročnost učebních úloh v učebnicích matematiky.⁶ Autor pracoval s kategoriálním systémem obsahujícím kategorie pro hodnocení různé úrovně kognitivní náročnosti (memorování, automatizace, pozornost a analýza). I tyto kategorie jsme zohlednili v rámci našeho výzkumného nástroje, konkrétně v dimenzi Procesy.

Za komparativní analýzu kurikula lze považovat i mezinárodní projekt FLinEVET (2013), jehož cílem bylo provést kvalitativní analýzu a komparaci finanční gramotnosti v národních kurikulech odborných škol evropských zemí. Jako výzkumný nástroj byl použit kategoriální systém vycházející z mezinárodního šetření PISA 2012, ve kterém bylo na finanční gramotnost nahlíženo z perspektivy *obsahů*, *procesů* a *vhodných kontextů*. Vzhledem k tomu, že při tvorbě výzkumného nástroje jsme i my vycházeli z metodiky PISA, poskytli nám daný výzkum cenné informace o limitech daného kategoriálního systému, jichž jsme se v naší studii mohli vyvarovat.

⁶ Analyzované úlohy se týkaly matematické pravděpodobnosti.

- 18 Z domácích prací zaměřujících se na komparaci kurikulárních dokumentů prostřednictvím obsahové analýzy zmiňujeme práci Vlčka a Janíka (2010), kteří srovnávali projektové kurikulum tělesné výchovy ve vybraných zemích v kontextu historickém, kulturním i současných událostí. Podobně Mužíková (2008) porovnávala kurikulum pro výchovu ke zdraví a následně formulovala doporučení pro školní praxi. Doležalová (2007) se ve své studii zaměřila na čtenářskou gramotnost a na základě zjištěných poznatků formulovala doporučení pro její rozvíjení u žáků. Beneš (2005) analyzoval proměny v osnovách školního dějepisu ve vztahu k probíhající kurikulární reformě. Hudecová (2006) porovnávala dějepisné vzdělávací programy z hlediska vzdělávacích cílů, obsahů a časového prostoru.

3 Metodologie

3.1 Cíl studie a výzkumná otázka

Hlavním cílem studie je pilotáž navrhovaného kategoriálního systému pro analýzu standardů finanční gramotnosti. Sekundárním cílem studie je porovnání standardů finanční gramotnosti pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání (ISCED 2) používané v České republice se standardy vybraných zahraničních států z hlediska zastoupení klíčových dimenzí a kategorií finančního vzdělávání. Sekundární cíl studie jsme operacionalizovali prostřednictvím výzkumné otázky:

Jaké podmínky pro rozvoj finanční gramotnosti nastolují standardy finanční gramotnosti České republiky ve srovnání se standardy jiných států, pokud jde o výskyt finančních dimenzí a kategorií?

3.2 Výzkumná metoda a výzkumný nástroj

Výzkumnou metodou byla obsahová analýza dokumentů provedená kvantitativním způsobem (Gavora, 2010, s. 142–143). Metodologickým předpokladem obsahové analýzy je rozložení analyzovaného jevu na tzv. jednotky analýzy, čímž má být dosaženo mj. adekvátní míry reliability (Rössler, 2010, s. 53). V naší studii byly jednotkami analýzy standardy finanční gramotnosti vybraných států, respektive jejich popsání očekávané obsahy a výstupy. Jednotkami kódování byly dimenze a kategorie finanční gramotnosti.

Výzkumný nástroj představoval navrhovaný kategoriální systém pro analýzu standardů finanční gramotnosti, vytvořený na základě metodologie projektu FLin€-VET (2013). Struktura kategoriálního systému byla koncipována, aby reflektovala základní dimenze finanční gramotnosti (Obsahy, Kontexty a Procesy) definované v rámci šetření PISA 2012. Jednotlivé dimenze finanční gramotnosti byly následně operacionalizovány do podrobnějších kategorií, umožňujících postihovat dílčí aspekty finančního jednání a uvažování jednotlivců, respektive společenských skupin (viz tab. 1).

Tabulka 1 Přehled hodnoticích dimenzí a kategorií

Dimenze	Kategorie	Poznámka pro kódovatele
Obsahy	Peníze a transakce	Povědomí o formách a smyslu peněz, bankovních transakcích, měně, účtech a platebních kartách.
	Plánování a hospodaření s financemi	Návrh rodinného rozpočtu, identifikace příjmů a výdajů, plánování odchodu do důchodu.
	Riziko a výnos	Způsoby řízení a krytí finančních rizik, porozumění zisku a ztráty v různých finančních situacích.
	Finanční prostředí	Práva a povinnosti spotřebitele na finančním trhu, vhodné využívání zdrojů informací.
Procesy	Identifikace finančních informací	Vyhledávat, získávat a posuzovat relevantnost informací.
	Analyzování informací ve finančních souvislostech	Procesy zahrnující kognitivní činnosti typu vysvětlování, porovnávání, syntéza a usuzování.
	Vyhodnocování finančních záležitostí	Důraz na kritické myšlení žáků založené na rozeznávání, formulaci a zobecňování finančních zdůvodnění.
	Uplatnění finančních znalostí a porozumění	Daný proces se soustředí na efektivní jednání prostřednictvím uplatnění znalostí a porozumění finančním konceptům.
Kontexty	Vzdělání a práce	Úvahy týkající se budoucího vzdělávání a plánování pracovního života.
	Domov a rodina	Záležitosti týkající se nákladů s provozem domácnosti a plánování výdajů.
	Osobní sféra	Rozhodnutí činěná pro osobní přínos či uspokojení spolu s odpovědným plněním závazků.
	Společenská sféra	Finanční prosperita jedince, jež ovlivňuje a je ovlivňována místní komunitou.

Při samotné analýze byly nejdříve nakódovány standardy finanční gramotnosti (jednotky analýzy). Získaná data byla následně statisticky vyhodnocena. Poté byla na základě zjištěných poznatků určena shoda mezi kódovateli a stanovena míra reliability kategoriálního systému. Ověření reliability kategoriálního systému, které bylo realizováno autory studie, proběhlo na pilotním vzorku dat a poukázalo na přijatelnou míru shody mezi kódovateli. Rozsah vzorku tvořilo 50 náhodně vybraných případů ze zkoumaných standardů, což je v souladu s metodologickými standardy pro ověřování kategoriálních systémů ve fázi pilotáže (Lombard, Snyder-Duch, & Bracken, 2002, s. 601). U jednotlivých dimenzí kategoriálního systému bylo dosaženo následujících hodnot Cohenova kappa⁷: Obsahy ($\kappa = 0,78$); Procesy ($\kappa = 0,53$)⁸; Kontexty ($\kappa = 0,91$).

⁷ Koeficient Cohenova kappa (κ) umožňuje posuzování shody mezi kódovateli u nominálních dat. Při úplné shodě mezi kódovateli nabývá koeficient hodnoty 1, naopak pokud míra shody kódovatelů odpovídá náhodné shodě, nabývá koeficient hodnoty 0 (Hendl, 2009, s. 332–333; viz také Sim & Wright, 2005).

⁸ Nízká míra shody výzkumníků v případě dimenze Procesy mohla být zapříčiněna rozdílným přístupem ke kódování jednotlivých kategorií. Zatímco první výzkumník očekávané výstupy klasifikoval na základě jejich smyslu, druhý je určoval pouze prostřednictvím klíčových slov.

20 K statistickému zpracování získaných dat byly využity metody deskriptivní statistiky, konkrétně šlo o určování absolutních a relativních četností, test dobré shody chí-kvadrát doplněný o indikátor z-skóre (viz Chráska, 2007, s. 79–82; Lienert & von Eye, 1994, s. 63–64). Pomocí chí-kvadrát testu jsme ověřovali, zda se ve standardech vybraných států významně odlišuje zastoupení kategorií finanční gramotnosti. K určení statisticky významného odchýlení jednotlivých kategorií od jejich očekávaných hodnot sloužil ukazatel z-skóre.

3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek studie představovaly čtyři standardy finanční gramotnosti z České republiky, Austrálie, Japonska a Spojeného království. Analyzovány byly standardy finanční gramotnosti pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání (ISCED 2), neboť tento stupeň je z hlediska rozvoje finanční gramotnosti klíčový.

Kritériem při výběru standardů bylo i to, že dané státy mají dlouholeté zkušenosti s finančním vzděláváním a rozvojem finanční gramotnosti, tj. ve všech čtyřech státech byla zavedena národní strategie finanční gramotnosti⁹ a rozvoj finanční gramotnosti je povinnou součástí výuky v základních školách. Státy zároveň provádějí pravidelné zjišťování úrovně finanční gramotnosti svých obyvatel (Jappelli, 2009, s. 434), což je důležitým předpokladem pro aktualizaci národních strategií finanční gramotnosti, ale i samotných standardů. Srovnávány jsou tedy standardy států, jež se při mezinárodním hodnocení finanční gramotnosti umisťují na prvních příčkách (Austrálie a Japonsko), a státy, jejichž výsledky jsou spíše průměrné (ČR a Spojené království; tamtéž, s. 436). Vedlejším kritériem pro výběr standardů byla skutečnost, že zmiňované státy disponují rozvinutou ekonomikou a pohybují se na srovnatelné životní úrovni (dle údajů Indexu lidského rozvoje).¹⁰ Důležitým aspektem byla také dostupnost anglické verze standardu jednotlivých států. Podrobnější charakteristiku výzkumného vzorku nabízí tabulka 2.

Z tabulky 2 je zřejmé, že analyzované standardy byly koncipovány v různém časovém období. Zároveň reprezentují do určité míry odlišná pojetí finanční gramotnosti pohybující se od finanční způsobilosti, přes finanční vzdělanost až k finanční (resp. spotřební) gramotnosti. S výjimkou australského standardu, kde je finanční gramotnost realizována jako samostatný předmět, převládá forma realizace jako mezipředmětové téma. Jde tedy o to, že i když mají standardy finanční gramotnosti sloužit jako základní prvek finančního vzdělávání a opora při rozvíjení finančních znalostí a dovedností žáků (Yoong, 2010; Lusardi, 2008), lze předpokládat, že budou vytvářet různé podmínky pro implementaci finančního vzdělávání a rozvoj finanční gramotnosti ve výuce.

⁹ V roce 2013 mělo implementovanou národní strategii pouze 20 zemí na celém světě (OECD, 2013, s. 21).

¹⁰ Z hlediska cílů naší studie je důležité i to, že vybrané státy – Austrálie, Japonsko a Spojené království – jsou, ve srovnání s Českou republikou, členy skupiny G20, která sdružuje nejsilnější ekonomické subjekty světa a zásadním způsobem ovlivňuje globální hospodářskou politiku.

Tabulka 2 Přehledná charakteristika analyzovaných standardů finanční gramotnosti

Země	Název dokumentu	Rok vzniku	Odpovědná organizace	Název konceptu	Forma realizace
Spojené království	<i>Financial Education Planning Framework</i>	2013	Personal Finance Education Group (PPEG)	Finanční způsobilost	Integrovaný předmět. Vazby k oblastem <i>Matematika</i> a <i>Výchova k občanství</i> .
Austrálie	<i>National Consumer and Financial Literacy Framework</i>	2011	Australian Securities and Investments Commission (ASIC)	Spotřební a finanční gramotnost	Samostatný předmět nazvaný <i>Ekonomika a byznys</i> .
Japonsko	<i>Financial Education Programme</i>	2007	The Central Council for Financial Services Information (CCFSI)	Finanční vzdělanost	Integrovaný předmět. Vazby k oblastem <i>Sociální studia</i> , <i>Aritmetika</i> , <i>Etická výchova</i> , <i>Japonština</i> .
Česká republika	<i>Systém budování finanční gramotnosti v základních a středních školách</i>	2007	Ministerstvo financí ČR (MF), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR (MPO)	Finanční gramotnost	Integrovaný předmět. Vazby na vzdělávací oblast <i>Člověk a společnost</i> ; obor <i>Výchova k občanství</i> .

4 Výsledky

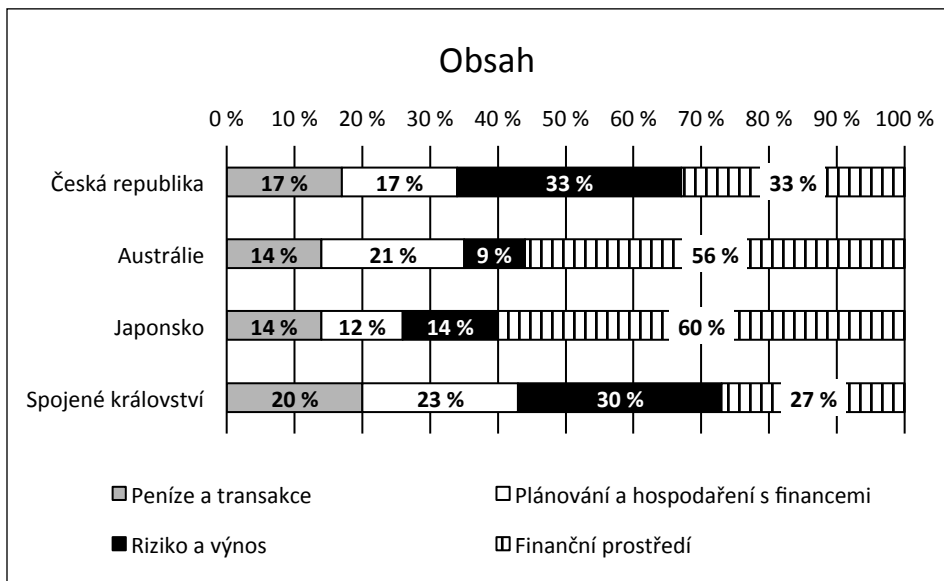
Dále prezentujeme hlavní výsledky studie. Nejdříve jsou popisována zjištění týkající se srovnání standardů finanční gramotnosti z hlediska hlavních finančních dimenzí (tab. 3). V návaznosti jsou uvedeny poznatky vyplývající z podrobnějšího porovnání standardů finanční gramotnosti prostřednictvím stěžejních finančních kategorií (grafy 1, 2, 3).

Tabulka 3 Zastoupení dimenzí finanční gramotnosti v analyzovaných standardech (absolutní četnosti)

Standardy finanční gramotnosti		Česká republika	Austrálie	Japonsko	Spojené království
Dimenze	Kategorie				
Obsahy	Peníze a transakce	2	13	11	13
	Plánování a hospodaření s financemi	2	20	10	15
	Riziko a výnos	4	9	11	20
	Finanční prostředí	4	55	49	18
Procesy	Identifikace finančních informací	5	31	23	30
	Analyzování informací ve finančních souvislostech	2	11	1	3
	Vyhodnocování finančních záležitostí	0	6	0	4
	Uplatnění finančních znalostí a porozumění	5	49	57	29
Kontexty	Vzdělání a práce	0	0	9	6
	Domov a rodina	2	7	2	0
	Osobní sféra	6	53	24	42
	Společenská sféra	4	37	46	18

Tabulka 3 prezentuje výsledky srovnání standardů České republiky, Austrálie, Japonska a Spojeného království z hlediska hlavních dimenzí finanční gramotnosti (Obsahy, Procesy, Kontexty). Porovnání absolutních četností naznačuje, že zastoupení hlavních dimenzí finanční gramotnosti je v analyzovaných standardech rozdílné. Nejčteněji jsou zmiňované dimenze zastoupeny v australském standardu finanční gramotnosti, a naopak nejméně jsou zastoupeny v českém standardu finanční gramotnosti. Přesnější představu o odlišnostech umožňuje test dobré shody chí-kvadrát (χ^2), který naznačuje, že zastoupení kategorií finanční gramotnosti se v analyzovaných standardech významně liší od očekávaných četností. U jednotlivých dimenzí byly zjištěny následující hodnoty: Obsahy ($\chi^2 = 26,37$; $p < 0,01$), Procesy ($\chi^2 = 23,97$; $p < 0,01$) a Kontexty ($\chi^2 = 39,11$; $p < 0,01$).¹¹

¹¹ Uvedené hodnoty byly vypočítány na hladině významnosti 1 %, ta je v pedagogických vědách považována za spolehlivou (např. Chráska, 2007, s. 73). V případě, že by byla hladina významnosti



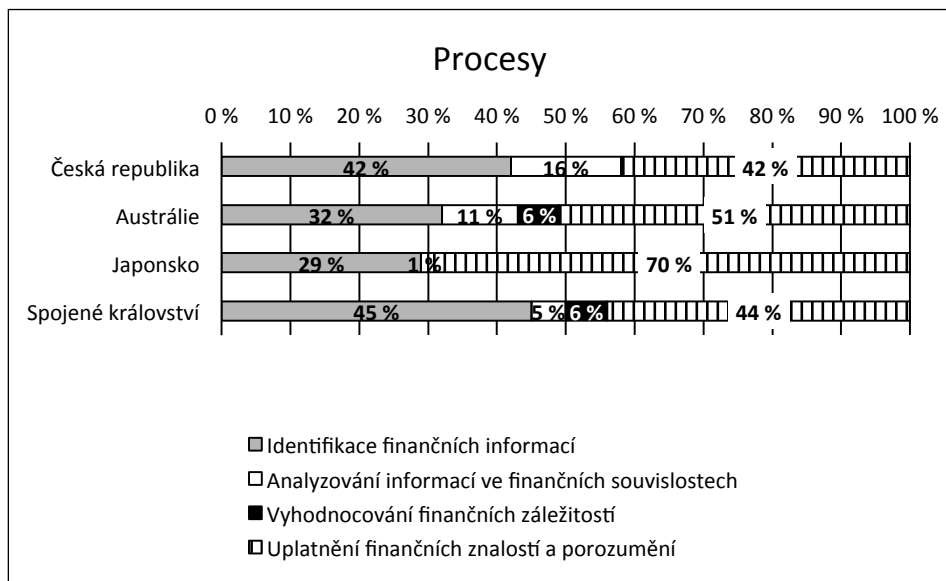
Graf 1 Srovnání standardů finanční gramotnosti z hlediska zastoupení kategorií utvářejících dimenzi Obsahy.

Zjištěné odlišnosti v zastoupení hlavních dimenzí finanční gramotnosti rozvádíme podrobněji níže. Zaměřujeme se přitom na porovnání relativních četností, vyjadřujících zastoupení konkrétních kategorií finanční gramotnosti (grafy 1, 2, 3). Využíváme k tomu i ukazatel z-skóre.

Porovnání relativních četností v grafu 1 naznačuje vyvážené zastoupení kategorií finanční gramotnosti (spadajících do dimenze Obsahy) ve standardech České republiky a Spojeného království. Při podrobnějším pohledu se ale ukazuje, že v analyzovaných standardech finanční gramotnosti je, ve srovnání s očekávanými četnostmi, kladen důraz na kategorii *Riziko a výnos* (z-skóre = 2,61), jež odkazuje k úspěšnému zvládnání finančních vztahů. Naopak dochází k určitému podceňování kategorií týkajících se orientace ve finančním prostředí (z-skóre = -2,7). Ve standardech Austrálie a Japonska je zastoupení kategorií spadajících do dimenze Obsahy méně rovnoměrné. Australský standard se vyznačuje poměrně nízkým zastoupením kategorie *Riziko a výnos* (9 %), jejímž prostřednictvím by u žáků mělo být rozvíjeno porozumění souvislostem mezi ekonomikou a plánováním vlastní budoucnosti. Naproti tomu u japonského standardu bylo zjištěno vysoké zastoupení kategorie *Finanční prostředí* (60 %), která odkazuje k osvojování práv a povinností vyplývajících ze zapojování do finančních vztahů.

Porovnání standardů finanční gramotnosti z hlediska finančních kategorií náležejících k dimenzi Procesy (graf 2) poukazuje na převládající zastoupení kategorie

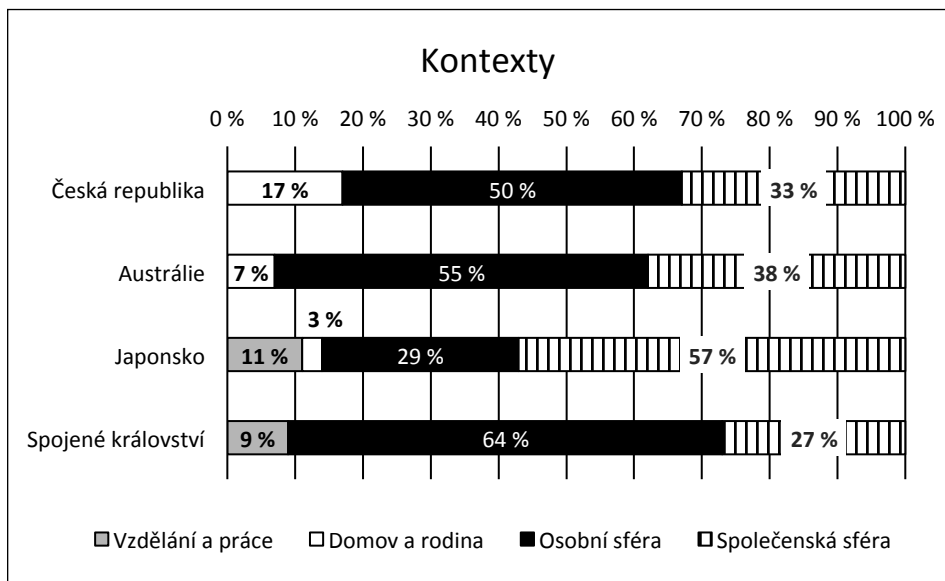
snížena na 0,1 %, vyskytovala by se statisticky významná závislost pouze mezi kategoriemi v rámci dimenze Kontexty.



Graf 2 Srovnání standardů finanční gramotnosti z hlediska zastoupení kategorií utvářejících dimenzi Procesy.

Identifikace finančních informací (rozmezí 29–45 %) a kategorie *Uplatnění finančních znalostí a porozumění* (rozmezí 42–70 %). Tyto kategorie by v souvislosti s finanční gramotností měly vést k rozvoji schopnosti využívat relevantní informace k efektivnímu rozhodování a využívání finančních služeb. V celkovém pohledu jsou kategorie *Identifikace finančních informací* (29 %) a *Uplatnění finančních znalostí a porozumění* (70 %) nejčastěji zastoupeny v japonském standardu finanční gramotnosti. Zastoupení kategorie *Uplatnění finančních znalostí a porozumění* v japonském standardu finanční gramotnosti se potvrdilo i prostřednictvím z-skóre ($z = 2,1$), které na hladině významnosti 5 % poukázalo na statisticky významně vyšší frekvenci výskytu ve srovnání s očekávanými hodnotami. V českém standardu finanční gramotnosti je zastoupení kategorií *Identifikace finančních informací* (42 %) a *Uplatnění finančních znalostí a porozumění* (42 %) výrazně nižší, jsou však vzájemně lépe vyvážené. Do určité míry negativním zjištěním je relativně nízké zastoupení kategorií finanční gramotnosti, které by odkazovaly k interakci žáků s kognitivně náročnějšími aktivitami (např. argumentace a zdůvodňování nebo dovednost vyhodnocovat finanční informace v autentických situacích) ve všech analyzovaných standardech finanční gramotnosti.

Porovnání kategorií finanční gramotnosti spadajících do dimenze Kontexty ukázalo, že v analyzovaných standardech jsou nejčastěji zastoupenými kategoriemi *Osobní sféra*, týkající se rozhodnutí směřujících k finančnímu úspěchu jednotlivců, a *Společenská sféra* odkazující k porozumění finančním jevům na úrovni společnosti jako celku, respektive státu. Ve standardech Spojeného království (64 %), Austrálie (55 %) a České republiky (50 %) je zastoupení kategorie *Osobní sféra* nadpoloviční.



Graf 3 Srovnání standardů finanční gramotnosti z hlediska zastoupení kategorií utvářejících dimenzi Kontexty.

Naproti tomu v japonském standardu je zastoupení této kategorie pouze přibližně třetinové (29 %). Naopak zde převládá zastoupení kategorie *Společenská sféra* (57 %), což je zajímavé nejen z hlediska mentality občanů tohoto státu. Nízké zastoupení kategorie *Osobní sféra* v japonském standardu finanční gramotnosti se ukázalo i na základě hodnoty z-skóre ($z = -2,69$), na hladině významnosti 1 %. Bylo tak potvrzeno, že četnost kategorie *Osobní sféra* je významně menší než očekávané zastoupení. Výsledky také ukázaly, že v českém standardu finanční gramotnosti není zastoupena kategorie *Vzdělání a práce*. To může naznačovat určitý odklon českého standardu od témat týkajících se provázanosti finančních znalostí se vzdělávací dráhou jedince či volbou budoucího povolání.

5 Závěr a diskuse

Porovnávání standardy finanční gramotnosti se odlišovaly především tím, jaké dimenze a kategorie jsou v nich zdůrazňovány. V českém standardu finanční gramotnosti je kladen důraz na kategorie týkající se peněžní a cenové gramotnosti, které mají napomáhat lepší orientaci ve finančním prostředí (např. *Identifikace finančních informací*). Významně zastoupeny jsou také kategorie odkazující k rozpočtové gramotnosti, která má vést k lepšímu hospodaření s vlastními financemi (kupř. *Uplatnění finančních znalostí a porozumění*). Podobná situace byla zjištěna i u standardu Spojeného království. Ve srovnání s českým standardem je zde však čteněji zastoupena

26 kategorie *Osobní sféra*. Důvodem mohou být konkrétnější cíle finančního vzdělávání ve Spojeném království – zlepšit porozumění podstatě peněz a jejich správě a také předcházet rizikům souvisejícím s chováním spotřebitelů. Na zastoupení kategorií finanční gramotnosti ve standardu Spojeného království však mohly mít dopad i proběhnuvší finanční reformy, předcházející vzniku národní strategie, jež měly za úkol pozitivně ovlivnit finanční zvyklosti jedinců vedoucí k zlepšení jejich finanční situace (viz kap. 1.3). Naproti tomu u standardů Austrálie a Japonska bylo zjištěno, že důraz je kladen spíše na ochranu spotřebitele ve finančních vztazích a zvyšování individuální odpovědnosti jedince, o čemž svědčí mj. převaha kategorie *Finanční prostředí*. V australském i japonském standardu má také výrazné zastoupení kategorie *Uplatnění finančních znalostí a porozumění*, která má vést k správnému rozhodování ve finančních situacích a efektivnímu využívání finančních služeb. Důvodem k vyššímu zastoupení těchto kategorií ve zmiňovaných standardech může být snaha, aby se žáci dokázali do budoucna vypořádat s problémy vyplývajícími z deregulace bankovního sektoru, která proběhla v obou státech. V případě japonského standardu finanční gramotnosti mohlo být zastoupení kategorií ovlivněno i tím, že se na tvorbě standardů vedle vzdělávacích institucí významně podílely i vlivné bankovní a finanční subjekty.

Naše zjištění korespondují se závěry jiných výzkumů. Významné rozdíly mezi standardy finanční gramotnosti různých států ohledně zastoupení hlavních finančních dimenzí a kategorií byly zjištěny také v projektu FLin€VET (2013). Uvážíme-li, že jedním z předpokladů efektivního rozvoje finanční gramotnosti je přizpůsobení cílů a obsahů finančního vzdělávání potřebám konkrétních států (OECD/INFE, 2010), jedná se o důležité poznatky.

Za hlavní zjištění však považujeme, že v rámci českého standardu finanční gramotnosti převládají kognitivně méně náročné aktivity (např. orientace ve finančních vztazích). Ve srovnání se standardy ostatních států jsou ale upozadovány kategorie, jež by u žáků rozvíjely využívání finančních znalostí v autentických situacích (kupř. při volbě budoucího povolání). Jak ale naznačují Luksanderová et al. (2014), důraz na rozvoj finančních znalostí bez vhodného spojení s reálnými situacemi může vést k tomu, že u žáků převládají teoretické poznatky nad praktickými dovednostmi. To se může následně projevat negativně při dosahování dlouhodobých cílů finančního vzdělávání, například prevenci zadlužení či schopnosti finančního zajištění na stáří (srov. Orbánová & Velichová, 2013).

I když jsou souvislosti mezi standardy finanční gramotnosti a výukou ve školách nad rámecem této studie, představují důležitý kontext. Standardy finanční gramotnosti reprezentují plánované kurikulum, na jejich základě lze odvozovat, jak by mohla výuka finančního vzdělávání a rozvoj finanční gramotnosti probíhat v praxi. Například Opletalová (2015) ale upozorňuje na benevolenci při implementaci standardů finanční gramotnosti, což podle autorky může vést k rozmělnění podstaty finančního vzdělávání mezi tradiční vyučovací předměty. Částečně to potvrzuje i studie Jandové (2014), která zjistila, že finanční gramotnost je v českých školách vyučována spíše jako mezipředmětové téma integrované do „tradičních“ vyučovacích předmětů, což však může vést k obsahovému vyprazdňování tohoto konceptu a negativně ovlivňovat jeho přínos.

Limity studie jsou dány výzkumnou koncepcí. Šetření bylo realizováno jako výzkumná sonda, usilující primárně o pilotáž kategoriálního systému pro analýzu standardů finanční gramotnosti. K systematickému rozpracování kurikula finanční gramotnosti proto přispívá pouze v omezené míře. Pokud jde o ověřování výzkumného nástroje, ukázalo se, že kategoriální systém je reliabilní. Zároveň však bude nutné provést dílčí úpravy, které by přispěly k jeho větší uživatelské přívětivosti. Například kategorie *Finanční prostředí* se ukázala příliš obecná (zastřešující více odlišných témat), což je patrné mimo jiné z vysoké četnosti této kategorie ve výsledcích šetření. Naopak dimenzi *Procesy* by bylo vhodné obohatit o více hodnotících kategorií, což by mohlo napomoci citlivějšímu hodnocení. Kategoriální systém by také měl být rozšířen o kategorie, které by lépe umožňovaly postihovat základní makroekonomické ukazatele (inflace, růst HDP, příjmová rovnost aj.) či faktory ovlivňující tvorbu ceny a manipulace s ní. Limitem studie je i stručná diskuse výzkumných poznatků, což bylo zapříčiněno nedostatkem prací, které by usilovaly o analýzu standardů finanční gramotnosti na srovnatelné úrovni a poskytly naší studii bohatší interpretační kontext.

Pokud bychom v závěru studie měli uvést doporučení pro pedagogickou teorii, poukázali bychom především na nutnost propojovat témata finančního vzdělávání (deklarovaná ve standardech a vedoucí k rozvoji finanční gramotnosti) s autentickými situacemi každodenního života žáků. Ve standardech by měly být více zastoupeny i kognitivně náročnější aktivity, které by žákům napomohly k hlubšímu porozumění finanční problematice. V navazujícím výzkumu bychom realizovanou kvantitativní analýzu standardů chtěli doplnit o kvalitativní metody, které by nám umožnily vystihnout hlubší kontext vzniku a způsoby práce s analyzovanými standardy finanční gramotnosti.

Literatura

- Alsemgeest, L. (2015). Arguments for and against financial literacy education: Where to go from here? *International Journal of Consumer Studies*, 39, 155–161.
- ASIC. (2011). *National financial literacy strategy*. Dostupné z <http://www.financialliteracy.gov.au/media/218312/national-financial-literacy-strategy.pdf>
- Beneš, Z. (2005). Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 55(1), 37–47.
- Bereday, G. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Béres, D., & Huzdik, K. (2012). Financial literacy and macro-economics. *Public Finance Quarterly*, 3, 298–312.
- Blue, L., Grootenboer, K., & Brimble, A. (2014). Financial literacy education in the curriculum: Making the grade, or missing the mark? *International Review of Economics Education*, 16(Part A), 51–62.
- Braunstein, S., & Welsch, C. (2002). Financial literacy: An overview of practice, research and policy. *Federal Reserve Bulletin*, 8(8), 445–457.
- CCFSI. (2002). *Guidelines for the promotion of consumer education on finance*. Dostupné z <http://www.shiruporuto.jp/e/consumer/pdf/sisin01.pdf>
- CCFSI. (2007). *Financial education program*. Dostupné z https://www.shiruporuto.jp/e/consumer/pdf/financial_education.pdf
- Cole, S., Paulson, A., & Shastry, G. K. (2012). *Smart money: The effect of education on financial behaviour* (Harvard Business School Finance Working Paper No. 09-071). Dostupné z https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1317298

- 28 Doležalová, J. (2007). K vybraným podmínkám kurikulární reformy v ČR. In A. Wiegerová, *Fórum o premenách školy v 21. storočí* (s. 188–195). Bratislava: UK.
- Farnsworth, V. (2016). Following the trail from political discourse to curriculum reform: Reflecting on the shape of financial capability education in England. In C. Aprea & E. Wuttke, et al., *International handbook of financial literacy* (s. 147–161). Singapore: Springer.
- FLinEVET. (2013). *Document analysis scheme: Final vision*. Dostupné z http://www.flinevet.eu/upload/results_and_outcomes/tools_for_investigating_financial_literacy/Document_Analysis_Scheme.pdf
- Frańczek, B. (2014). Main purposes and challenges in the financial education of financial consumers in the world. *Journal of Economic Management*, 16(1), 28–43.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hamburg, M. (2009). *Financial mathematical tasks in a middle school mathematics textbook series: A content analysis* (Disertační práce). Akron: UA.
- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Hill, A. T., & Suiter, M. C. (2014). Teaching about personal finance: The national standards for financial literacy. *Social Education*, 78(4), 189–191.
- Hudecová, D. (2006). *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha: PedF UK.
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296–316.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Jandová, L. (2014). *Výsledky dotazníkového šetření k metodice výuky finanční gramotnosti na základních školách*. Dostupné z <http://www.financnigramotnostdoskol.cz/products/vysledky-dotaznikoveho-setreni-k-metodice-vyuky-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>
- Jappelli, T. (2009). Economic literacy: An international comparison. *The Ecocomic Journal*, 120(548), 429–451.
- Johnson, E., & Sherraden, M. S. (2007). From financial literacy to financial capability among youth. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 34(3), 119–145.
- Jones, D. (2004). *Probability in middle grades mathematics textbooks: An examination of historical trends, 1957–2004* (Disertační práce). Missouri: MU.
- Lienert, G. A., & von Eye, A. (1994). *Erziehungswissenschaftliche Statistik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, Ch. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587–604.
- Luksander, A., Béres, D., Huzdik, K., & Németh, E. (2014). Analysis of the factors that influence the financial literacy of young people studying in higher education. *Public Finance Quarterly*, 2, 220–241.
- Lusardi, A. (2008). *Household saving behavior: The role of financial literacy, information, and financial education programs* (NBER Working Paper No. 13824). Dostupné z <http://www.nber.org/papers/w13824.pdf>
- Maier, M. H., Figart, D. M., & Nelson, J. A. (2014). Proposed national standards for financial literacy: What's in? What's out? *Social Education*, 72(2), 77–79.
- MF, MŠMT, & MPO. (2007). *Systém budování finanční gramotnosti v základních a středních školách*. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/SBFG_finalni_verze.pdf
- Ministerstvo financí ČR. (2010). *Národní strategie finančního vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/narodni-strategie-financniho-vzdelavani-2010>
- Morton, J. S. (2005). The interdependence of economic and personal finance education. *Social Education*, 69(2), 66–69.
- Mužiková, L. (2008). *Východiska k implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání* (Disertační práce). Brno: PedF MU.

- Najvar, P. (2014). Filipika proti finanční gramotnosti aneb O dvou (ne)souvisejících jevech. *Pedagogická orientace*, 24(5), 811–817.
- Noctor, M., Stoney, S., & Stradling, R. (1992). *Financial literacy: A discussion of concepts and competences of financial literacy and opportunities for its introduction into young people's learning*. London: National Foundation for Educational Research.
- OECD. (2012). *Koncepční rámec finanční gramotnosti*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/d91da612-ae8-492a-9304-86bd786a3b85>
- OECD. (2013). *Advancing national strategies for financial education*. Dostupné z http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf
- OECD. (2014). *Financial education for youth: The role of schools*. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174825-en>
- OECD/INFE. (2010). *OECD/Infe set of criteria, principles, guidelines and policy guidance to improve financial education: Addressing youths' and womens' needs for financial education*. Dostupné z https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/TrustFund2013_OECD_INFE_Measurement_Evaluation_Tools_FinL_Ed.pdf
- Opletalová, A. (2015). Financial education and financial literacy in the Czech education system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1176–1184.
- Orbánová, D., & Velichová, L. (2013). Význam podnikavosti a finančnej gramotnosti v socio-ekonomickom a osobnom rozvoji mladých ľudí v Slovenskej republike. *Sociológia*, 45(5), 470–488.
- PFEG. (2013). *Financial education planning framework*. Dostupné z <http://www.pfeg.org/resources/details/financial-education-planning-framework-11-19-years>
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276–295.
- Rössler, P. (2010). *Inhlatsanalyse*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Sim, J., & Wright, C. C. (2005). The kappa statistic in reliability studies: Use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85(3), 257–268.
- Smyczek, S. (2015). Consumers' financial literacy as tool for preventing future economic crisis. *Review of Business*, 36(1), 19–33.
- Ševčík, K. (2014). Finanční gramotnost v českém kurikulu a kurikulu vybraných zahraničních zemí: od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji. In K. Pešková & T. Janko, et al., *Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění* (s. 31–44). Brno: MU.
- Taylor, S., & Wagland, S. (2011). Financial literacy: A review of government policy and initiatives. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal*, 5(2), 101–125.
- Tokar-Asaad, C. (2015). Financial literacy and financial behavior: Assessing knowledge and confidence. *Financial Services Review*, 24(2), 101–117.
- Váňová, M. (2009). *Srovnávací pedagogika*. Praha: UJAK.
- Vlček, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice – některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 394–412.
- Vlček, P., & Janík, T. (2010). Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických. Brno: Paido.
- Yoong, J. (2010). *Financial illiteracy and stock market participation: Evidence from the RAND American life panel* (Pension Research Council Working Paper No. 2010-29). Dostupné z https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1707523

Mgr. Karel Ševčík, Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
327241@mail.muni.cz

Mgr. Tomáš Janko, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
janko@ped.muni.cz