

Finanční gramotnost v projektovaném kurikulu Austrálie

Karel Ševčík

Abstrakt

Fenoménu finanční gramotnosti je v současnosti v celosvětovém měřítku věnováno stále více pozornosti. Důvodem je nejen nedávná finanční krize, ale především narůstající finanční problémy, jež mají vliv na život jednotlivců. I proto se neustále zvyšuje počet států, jež implementují prvky finančního vzdělávání do svých národních kurikul. Jedním ze států, které mají dlouholetou zkušenost s danou problematikou, je i Austrálie, v níž je finanční gramotnost u žáků rozvíjena formou samostatného předmětu. Jádrem studie tak představuje analýzu rozvoje konceptu finanční gramotnosti v australském projektovaném kurikulu, která je založena na metodě informační analýzy. Studie má ambici podpořit reflexi a nabídnout inspiraci pro rozvoj finanční problematiky v českém kurikulu. Dílčím výstupem je pak vytvoření návrhu kategoriálního systému, na základě poznatků získaných z analýzy australského kurikula a dalších dostupných studií. Výsledky šetření ukazují, že finanční gramotnost je kromě samostatného předmětu zastoupena také v rámci předmětu matematiky, a to již od počátečních stupňů vzdělávání. Za vhodné považují autoři také přístup k tématům finanční problematiky z perspektivy obsahové a dovednostní.

Klíčová slova: finanční vzdělávání, finanční gramotnost, projektované kurikulum, kategoriální systém.

Financial Literacy in the Projected Curriculum of Australia

Abstract

The phenomenon of financial literacy has attracted an increasing attention on a global scale. The reason behind this is not only the recent financial crisis but primarily the rising amount of financial problems which affect the lives of individuals. Therefore, there has been an increase in the number of states which implement elements of financial education into their national curricula. Australia also ranks among the countries which have been developing the financial literacy of its students within a specifically tailored school subject. The study focuses on the analysis of financial literacy development within the school curriculum as designed and projected in Australia. The relevant data has been generated via information analysis and it is supposed to support the reflection of the financial literacy concept in the Czech curriculum and offer some inspiration towards future progress. The next aim is to design a categorical system derived from the findings and also from other available studies. The results suggested that financial literacy is also readily understood as an important part of math curriculum, already at the primary levels of education. Authors also acknowledge the approach to different financial issues with regard to content and skills.

Key words: financial education, financial literacy, projected curriculum, categorical system.

Problematika finanční gramotnosti se v současné době těší značné pozornosti jak odborných kruhů, tak i široké veřejnosti. Důvodem je nejen nedávná finanční krize, kdy jednou z jejích příčin byl dle Dinwoodieho (2010: s. 182) nedostatek finančního vzdělávání u spotřebitelů, ale také narůstající finanční problémy, které mají nebo budou mít vliv na život jednotlivců. Jedná se například o navyšující se zadluženost domácností a s ní spojené exekuce, zajištění se na stáří, postupné přenesení odpovědnosti ze státu na jednotlivce, či vznik nových finančních produktů. Jednou z cest, jak podobným problémům předejít, popřípadě je efektivně řešit, je právě rozvoj finanční gramotnosti, která má potenciál pozitivně ovlivňovat osobní finanční návyky jedinců v měnících se životních situacích (Cole, Paulson & Shastry, 2012: s. 24). Otázkou pro národní vzdělávací politiky mnoha zemí však zůstává, jaké jsou vhodné a účinné metody takového rozvoje. Jedním z řešení může být inspirace ze států, které mají s vybranou problematikou již dlouhodobé zkušenosti a mohou být hodnotným zdrojem inspirace pro implementaci finančního vzdělávání. Mezi takové země řadíme i Austrálii, kde je politika týkající se finanční gramotnosti rozvíjena již od roku 2001, a zdejší žáci a občané se v mezinárodních průzkumech úrovně finanční gramotnosti pravidelně umisťují na předních příčkách (viz OECD, 2014: s. 17; Klapper, Lusardi & Van Oudheusden, 2015: s. 23). Austrálie je také jednou z mála zemí, kde je finanční gramotnost u žáků rozvíjena formou samostatného předmětu. Prezentovaná studie v tomto kontextu tedy usiluje o představení současné koncepce finanční gramotnosti v australském projektovaném kurikulu se zaměřením na stupeň vzdělávání ISCED 1 a ISCED 2¹, přičemž věříme, že studie podpoří reflexi a nabídne inspiraci pro rozvoj konceptu finanční gramotnosti v českém kurikulu. Dílčím cílem je pak vytvoření návrhu komplexního kategoriálního systému na základě syntézy poznatků, získaných z analýzy australského kurikula a dalších dostupných studií.

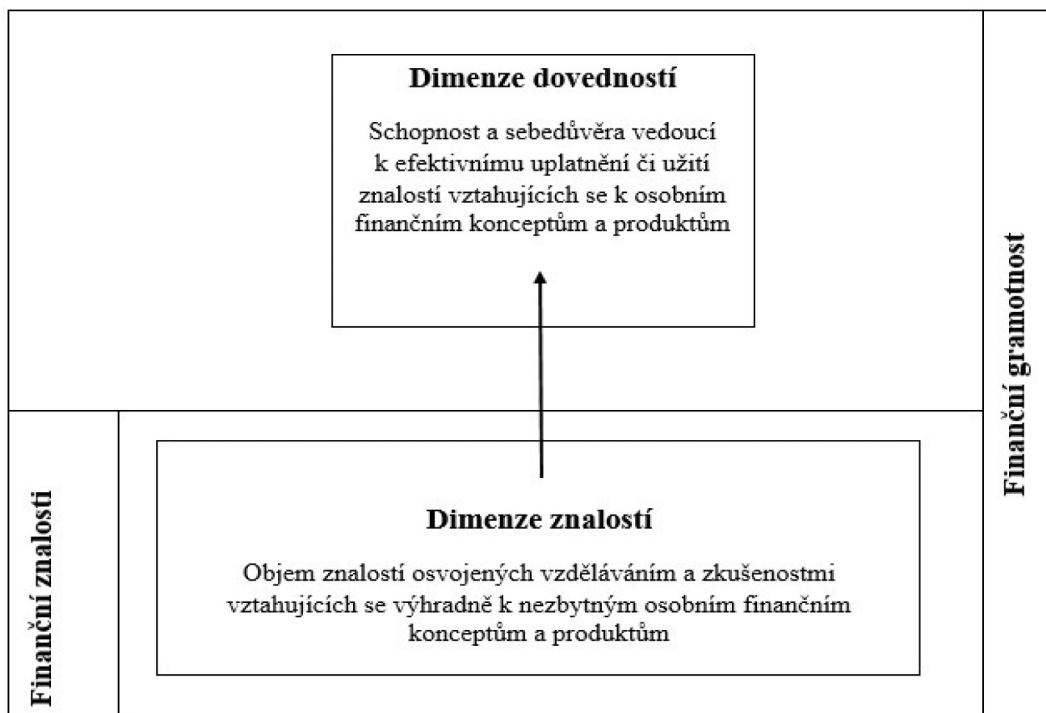
V teoretické části usiluje studie o objasnění významu finanční gramotnosti, mimo jiné i prostřednictvím identifikace základních dimenzí, které tvoří kostru většiny publikovaných definic. Následně jsou představeny studie, jejichž autoři se zabývali obdobnou problematikou, a na které v naší práci navazujeme. V metodologické části je blíže přiblížena a charakterizována metoda informační analýzy, pomocí které je ve výsledkové části práce systematicky a komplexně popsána současná úroveň implementace konceptu finanční gramotnosti do vzdělávání v Austrálii. V závěru studie jsou shrnuty stěžejní zjištění.

1 VYMEZENÍ POJMU FINANČNÍ GRAMOTNOSTI

Vymezení samotného pojmu gramotnost není jednoznačné. Gramotnost není jedinci vrozená, ale utváří se v průběhu života v součinnosti se sociálně-kulturními faktory, mezi které řadíme školní i rodinnou výchovu a vzdělávání. Gramotnost považujeme za jev komplikovaný, komplexní a zároveň proměnlivý. V rámci zmíněné proměnlivosti se v současných podmínkách klade větší důraz na funkční pojetí gramotnosti, kdy se od ovládnutí základních komunikačních dovedností (čtení, psaní, počítání) přechyluje k umění získat a zpracovat informace a využít je v běžném životě.

Jednou z podoblastí funkční gramotnosti je i gramotnost finanční. Její vymezení však není o nic jednodušší, a to vzhledem k velkému množství organizací a institucí, které si v rámci realizovaných šetření a analýz vytváří vlastní definice a kritéria

¹ISCED 1 odpovídá primárnímu vzdělávání (1. stupeň základní školy) a ISCED 2 odpovídá nižšímu sekundárnímu vzdělávání (2. stupeň základní školy).



Obr. 1: Dimenze finanční gramotnosti (Huston, 2010: s. 307)

finanční gramotnosti. Z toho důvodu tak panuje v této oblasti pojmová roztržičnost, která brání v navrzení obecně platné definice.

Nicméně diskuze, týkající se vymezení pojmu finanční gramotnosti, nejsou novou záležitostí, což dokazuje snaha Noctora, Stoneyho a Stradlinga (1992: s. 4), kteří již před více než dvaceti lety finanční gramotnost definovali jako schopnost činit informacemi podložené a efektivní rozhodnutí v oblasti správy peněz. Johnson a Sherraden (2007) v této tradici pokračovali, když navrhli definici, která zdůrazňovala nejen znalosti z oblasti financí, ale i dovednosti je dále uplatňovat. Další ze studií, v jejímž rámci se autoři snažili identifikovat prvky, které by byly pro definici finanční gramotnosti společné, byla studie Hustonové (2010: s. 307). Autorka zde rozlišuje dvě základní dimenze, které jsou jádrem většiny publikovaných definic. Je to dimenze znalostí (knowledge) a dovedností (skills). Zatímco znalosti odkazují na kognitivní doménu jednice, složka dovedností poukazuje na schopnost využití těchto nabytých znalostí a jejich aplikaci. Tyto dimenze tak kopírují výše naznačený přechod od obecné gramotnosti ke gramotnosti funkční. Jejich společné uplatnění pak vede k uskutečňování informovaných finančních rozhodnutí (viz obr. 1).

S těmito dimenzemi operuje také definice dle Remunda (2010), který prostřednictvím kvalitativní obsahové analýzy více jak sta dokumentů (konceptních dokumentů a materiálů, odborných prací, empirických studií) usiloval o nalezení zastřešujícího pojetí finanční gramotnosti, jež by napomohlo operacionalizaci konceptu, stejně jako jeho výzkumu a implementaci. Finanční gramotnost charakterizoval jako:

stupeň, který vyjadřuje míru porozumění klíčovým finančním pojmům a schopnost hospodařit s osobními financemi, a to s ohledem na dlouhodobou perspektivu a zohlednění životních událostí za měnících se ekonomických podmínek (2010: s. 284).

Dimenze znalostí a dovedností byly také identifikovány pro účely mezinárodního výzkumu zvaného Program pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA), v jehož rámci

proběhlo v roce 2012 první šetření úrovně finanční gramotnosti žáků základních škol. Vedle dimenze obsahů a dovedností zde byla uvažována také dimenze kontextů, jež umožňuje citlivěji zohledňovat sociální prostředí.

V Austrálii prošla definice finanční gramotnosti značným vývojem. V původní Národní strategii finančního vzdělávání (National financial literacy strategy), která vznikla pod hlavičkou organizace Australian securities and investments commission (ASIC) v roce 2011 (s. 12), byla popisována pouze jako „schopnost činit informované úsudky a konat efektivní rozhodnutí, související s užíváním a správou peněz“. Nicméně již v následující revizi, která nabyla platnosti v roce 2014, byla definice upravena tak, aby odpovídala principům, uplatňovaných Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v této oblasti. I v této definici je pak reflektován přístup k finanční gramotnosti z perspektivy znalostí a dovedností. Finanční gramotnost zde byla operacionalizována jako:

kombinace finančních znalostí, dovedností, postojů a chování nezbytných ke konání uvážených finančních rozhodnutí, založených na osobních okolnostech tak, aby zvyšovala finanční blahobyt jednotlivců (Australian securities, 2014: s. 6).

V naší studii tak vycházíme především z dimenze znalostí (obsahů) a dovedností (procesů), které jsou nejen společným prvkem pro většinu používaných definic, jak bylo naznačeno výše, ale nabízí také komplexní pohled na problematiku finanční gramotnosti a napomáhají k jejímu výzkumnému uchopení.

2 SHRNU TÍ DOSAVADNÍHO STAVU POZNÁNÍ

Vzhledem k tomu, že ukotvení prvků finanční gramotnosti v projektovaném kurikulu zemí představuje poměrně novodobý fenomén, výzkumů usilujících o analýzu tohoto typu implementace není mnoho. V první části kapitoly jsou tedy nejdříve představeny studie, které se zaměřovaly na zmapování koncepce různých oblastí či oborů v rámci kurikula. V návaznosti jsou pak představeny výzkumy, jejichž autoři se zabývali zkoumáním problematiky financí ve vzdělávání pomocí tvorby kategoriálních systémů a jejich aplikace na kurikulum.

2.1 ANALÝZA KURIKULA V JINÝCH VZDĚLÁVACÍCH OBORECH

Mezi studie, které se zabývaly zastoupením vybraných témat v českém projektovém kurikulu, patří například disertační práce Mužíkové (2008), která se zaměřovala na výzkum kurikula z pohledu výchovy ke zdraví. Jednou z dílčích analýz byla obsahová analýza projektovaného kurikula ČR, provedená nekvantitativním způsobem, jejíž pomocí autorka zjistila, že výchova ke zdraví je dostatečně zakotvena ve vzdělávacích dokumentech, kde je vymezena nejen jako samostatný vzdělávací obor, ale je také součástí dalších vzdělávacích obsahů. Případovou studii zaměřenou na irské projektované kurikulum tělesné výchovy, konkrétně na kurikulum pro primární vzdělávání, provedla v roce 2015 Habrdlová a Vlček. Autoři popsali formální a obsahové zpracování dokumentu a následně realizovali srovnání vybraných zjištění s aspekty českého kurikula. Na základě komparace autoři doporučili vytvoření samostatného kurikulárního dokumentu pro každý vzdělávací obor zvlášť, který by konkretizoval obecné i specifické tak, aby byla podpořena kongruence kurikula. Tělesnou výchovou v kurikulu České republiky, Německa a USA se ve své práci zabývali

také Vlček a Janík (2010). Výstupem použité techniky otevřeného kódování kurikulárních dokumentů byl kategoriální systém, jehož pomocí byla zdůrazněna specifika ve zkoumaných kurikulech. Výsledky mezinárodní komparistiky publikovala i Hudecová (2006), která zpracovala analýzu dějepisných vzdělávacích programů v ČR a ve vybraných zemích Evropy. Autorka se zaměřila na postavení dějepisu v systému vzdělávání, časovou alokaci, cíle a obsah dějepisného vzdělávání. Lze také zmínit práce Doležalové (2007), která ve své studii zjišťovala, ve kterých částech a jak reflektuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) čtenářskou gramotnost a Beneše (2005), který se zabýval podobou školního dějepisu v RVP ZV ve vztahu k probíhající kurikulární reformě.

2.2 PRÁCE VYUŽÍVAJÍCÍ KATEGORIÁLNÍ SYSTÉM PRO ANALÝZU FINANČNÍ PROBLEMATIKY V KURIKULU

Naši studii je blízká především práce Hamburgové (2009), která provedla obsahovou analýzu amerických učebnic matematiky pro základní školy, v jejímž rámci porovnávala, jaké je v učebnicích relativní zastoupení finančně matematických úloh a jak jsou úlohy konstruovány. Autorka navrhla obsáhlý kategoriální systém, který obsahoval tři základní dimenze. Pomocí první dimenze bylo analyzováno zastoupení rozdílných finančních témat v učebních úlohách, druhá dimenze se zaměřovala na vzdělávací cíle dle Bloomovy taxonomie a poslední dimenze měla odhalit, v jakých matematických operacích se finanční tematika uplatňuje.

Za analýzu kurikula lze považovat i mezinárodní projekt zvaný FLin€VET (2013), který se zabývá problematikou finanční gramotnosti v kurikulu středních odborných škol. Do projektu bylo zapojeno Švýcarsko, Německo, Rakousko, Itálie, Portugalsko a Velká Británie. Hlavním cílem bylo provést analýzu a srovnání zařazení finanční gramotnosti do existujících národních kurikul odborných škol zúčastněných 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.

Za zmínku stojí také práce Jonese a Tarra (2007), kteří ve své empirické studii analyzovali učební úlohy zaměřené na pravděpodobnost v učebnicích matematiky na úrovni ISCED 2 s ohledem na jejich kognitivní náročnost. Jako metoda byla zvolena kvantitativní analýza, která vycházela ze čtyřprvkového kategoriálního systému. Systém obsahoval kategorie odkazující na různé úrovně kognitivní náročnosti (memorování, automatizace, pozornost a analýza). Stejně jako v případě našeho výzkumu byly nejdříve nakódovány jednotlivé úlohy a následně, na základě relativní četnosti, prezentován jejich poměr zastoupení ve zkoumaných učebnicích.

Výše zmíněné studie nám byly oporou při tvorbě vlastního výzkumného nástroje. Při vymezení dimenzí obsahů a procesů v našem systému byla využita především práce Hamburgové (2009) a Jonese (2004), kteří s podobnými dimenzemi již pracovali a ukotvili je tak v poli finančního vzdělávání (viz dále kap. 4.3). Projekt FLin€VET (2013) nám pak poskytl cenné informace o slabých stránkách kategoriálního systému, založeném na metodice PISA, které se týkaly především problémů s vymezením některých kategorií a jejich následnou úpravou.

3 METODOLOGIE

Obecným cílem předkládané studie je představit současný stav koncepce finanční gramotnosti v australském projektovaném kurikulu pro primární vzdělávání a nižší

stupeň sekundárního vzdělávání (ISCED 1 a ISCED 2) zvaného *The Foundation — Year 10 Australian Curriculum*. Především usilujeme o kvalitativní analýzu projektovaného kurikula z hlediska zastoupení dimenzí obsahů a procesů finanční gramotnosti. Dalším cílem je vytvoření výzkumného nástroje, v našem případě kategoriálního systému, určeného pro popis koncepce finanční gramotnosti v kurikulu.

Projektované kurikulum Austrálie bylo vybráno hned z několika důvodů. Problematika finanční gramotnosti zde má dlouholetou tradici, jelikož první komplexní dokument týkající se finančního vzdělávání (Consumer education strategy) byl vydán již v roce 2001. Pokročilou politikou týkající se rozvoje jednotlivců v oblasti financí potvrzuje také fakt, že byl v zemi již vytvořen a implementován dokument národní strategie finanční gramotnosti, a to konkrétně v roce 2011. Dalším důvodem je také umístění Austrálie na předních příčkách mezinárodních šetření úrovně finanční gramotnosti (viz šetření OECD, 2014; Klapper, Lusardi & Van Oudheusden, 2015; Jappelli, 2010; Practical Money Skills, 2012). Důležitým prvkem byla také jazyková dostupnost materiálů.

3.1 VÝZKUMNÁ METODA

V práci jsme vycházeli z metody zvané informační analýza, jejímž cílem je rozložit dokument na části nebo prvky, porozumět jejich vnitřní struktuře a získat tak informace, které dokument charakterizují. Výsledek informační analýzy představuje sekundární informace vytvořené prostřednictvím množiny slov přirozeného jazyka, v níž lze vymezit identifikační a obsahové údaje představující obraz dokumentu. Pro zajištění komplexního pohledu se informační analýza dělí na identifikační a obsahovou analýzu (Hyhlíková, 1984: s. 6), které jsou popsány níže, vzhledem k jejich vztahu v dané studii:

1) IDENTIFIKAČNÍ ANALÝZA

Účelem identifikační analýzy, někdy též nazývané formální analýza, je stanovit údaje, které dokument jednoznačně charakterizují po formální i obsahové stránce. Dokument je tak možné určit, označit a odlišit od ostatních. Jednotkou zpracování se tedy rozumí popisná jednotka, tj. již kompletní a uzavřený dokument. V našem případě se jedná o projektované australské kurikulum zvané *The Foundation — Year 10 Australian Curriculum*. Výsledkem je souhrn údajů tvořících strukturu popisné části jmenného záznamu (Hyhlíková, 1984: s. 11). V rámci analýzy byla kromě formálních parametrů představena i struktura vzdělávacích oblastí kurikula. Bližší pozornost pak byla věnována oblastem implementujícím prvky rozvoje k finanční gramotnosti.

Kromě popisu formální a obsahové podoby kurikula se autor v rámci studie rozhodl nastínit také vývoj implementace finančního vzdělávání do australského projektovaného kurikula pro primární a nižší stupeň sekundárního vzdělávání a jeho současnou koncepci. Cílem je čtenáři nabídnout komplexní pohled nejen na současnou podobu dokumentu ale také na jeho vývoj v čase.

2) OBSAHOVÁ ANALÝZA

Druhá fáze se zaměřuje na rozpoznání hlavních znaků, kdy je nutný opětovný hloubkový přístup k porovnávaným jevům podmíněný korektním zpracováním posbíraných informací. Za účelem snazšího porozumění výsledkům se používají různé inter-

pretační přístupy. Pro naše účely jsme zvolili sekundární obsahovou analýzu uskutečněnou nekvantitativním způsobem, jelikož účelem této fáze není přinést představu o numerickém rozložení zkoumaných jevů, nýbrž poskytnout evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován (srov. Gavora, 2010: s. 144).

Analýza byla provedena prostřednictvím vymezení významových jednotek a induktivním stanovením analytických kategorií. Významové jednotky analýzy (kódy) představovaly v našem případě očekávané výstupy dokumentu *The Foundation — Year 10 Australian Curriculum*, jež udávají úroveň vědomostí a dovedností, ke kterým by měli žáci na konci studia dospět. Strauss a Corbinová (1999: s. 42) popisují tento proces jako otevřené kódování. Kódování bylo uskutečněné v rámci dvou dimenzí, dimenze obsahů a procesů, v nichž byly induktivně utvářeny kategorie, odvíjející se od podobnosti pojmů. Jednalo se tedy o hledání nadřazených významů (kategorie) pro významy podřazené (výstupy). Proces kódování v našem případě probíhal metodou tužka papír, šlo tedy o tzv. kódování v ruce.

3) SHRNU TÍ POZNATKŮ

V závěru studie se autor pokusil podle uskutečněných analýz formulovat klíčová tvrzení. Jde především o opětovné promýšlení analyzovaného materiálu s ohledem na to, o čem získaná data vypovídají a proč k popsáním jevům dochází. Byly tedy formulovány závěry, příklady dobré praxe a doporučení, která by byla uplatnitelná i v našich podmínkách.

4 VÝSLEDKY

Níže jsou prezentovány hlavní zjištění studie. Proces zpracování dat do výsledkové části vychází z výše popsané metody informační analýzy, tudíž jsou detailně rozpracovány jednotlivé fáze vybraného přístupu.

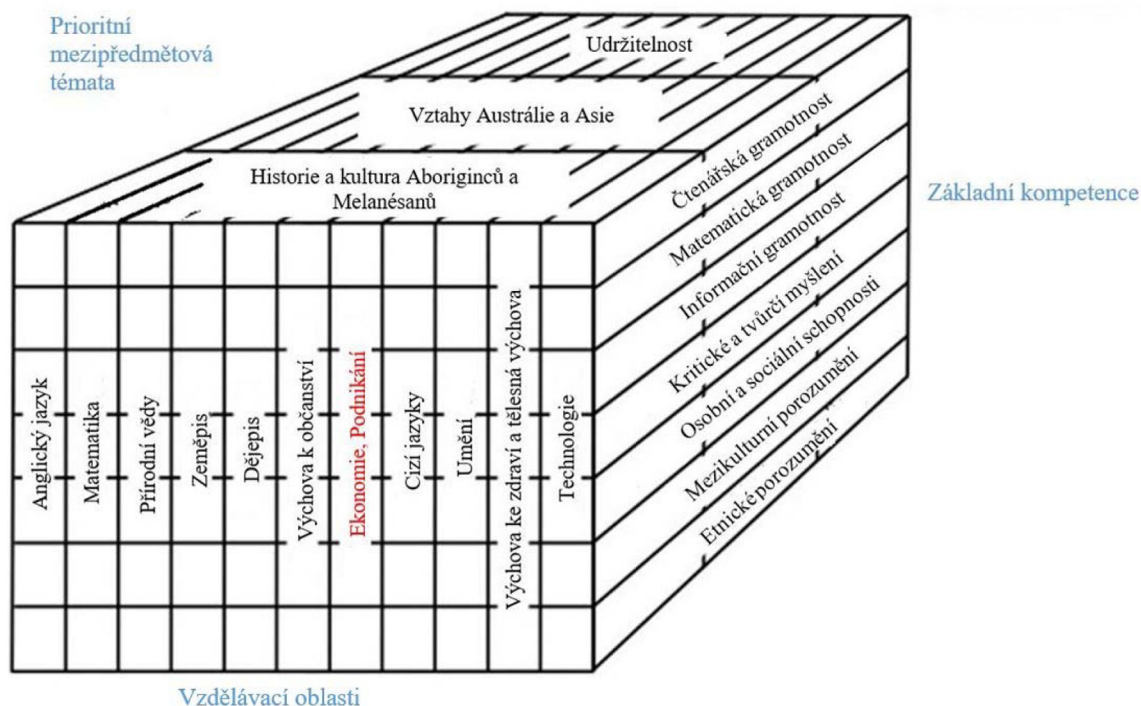
4.1 VÝSLEDKY IDENTIFIKAČNÍ ANALÝZY

Prvním dokumentem, týkajícím se finančního vzdělávání dospívajících, byl dokument Finanční gramotnost ve školách (Financial literacy in schools), který mapoval současnou pozici a formu finančního vzdělávání nejen v Austrálii, ale i ve světě (Australian securities, 2003). Dle získaných informací byly výzkumníky navrženy kroky vedoucí k začlenění obsahu finančního vzdělávání do národního kurikula a nastíněna možná spolupráce s organizacemi, působícími v různých odvětvích finančního sektoru. V návaznosti na daný dokument podniklo v roce 2005 ministerstvo školství konkrétní opatření a vydalo dokument Rámec národní spotřební a finanční gramotnosti (The National Consumer and Financial Literacy Framework). Hlavním cílem dokumentu byla především implementace témat problematiky finanční gramotnosti do škol (Ministerial council, 2005). Dokument obsahoval vymezení konceptu finanční gramotnosti pomocí definice, a tři základní oblasti, v nichž by žáci měli být vzdělávání (oblast vědění, dovedností, odpovědnosti). V další části pak byly představeny vzdělávací cíle v rámci jednotlivých oblastí pro stupně vzdělávání na úrovni ISCED 2. Školám tak byly poskytnuty rámce témat, která by si žáci měli v jednotlivých ročnících osvojit. Na základě národních výzkumů v oblasti úrovně finanční gramotnosti (Australia and New Zealand banking group, 2008; Financial literacy

foundation, 2007; Commonwealth bank foundation, 2006), mezinárodně osvědčených postupů jejího rozvoje a změně struktury australského kurikula, byl pak dokument v roce 2009 a 2011 revidován. Přestože došlo k úpravě obsahu jednotlivých vzdělávacích cílů, struktura a cíle dokumentu zůstaly zachovány.

V roce 2009 začaly přípravy na inovaci australského primárního školství, jejímž cílem bylo vytvoření a implementace nového národního projektovaného kurikula publikovaného organizací zvanou Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). Jeho finální podoba pak začala být zaváděna do škol v roce 2014. Struktura kurikula je přehledná a uživatelsky vstřícná, zvláště v její online² podobě.

U každé ze vzdělávacích oblastí je nejdříve obecně popsán její charakter a náplň. Následuje stručné vymezení konkrétních očekávaných výstupů, u nichž je naznačen jejich průnik s klíčovými kompetencemi kurikula (viz výše). U každého z výstupů je navíc uváděn odkaz, který obsahuje velké množství možností jejich dalšího rozvoje. Kromě podrobnějšího rozpracování výstupu do několika dílčích kroků je po „rozkliknutí“ možné najít dodatečné zdroje či sdílet a inspirovat se zkušenostmi ostatních uživatelů. Na závěr každého ročníku je pak uveden tzv. achievement standard, v němž jsou stanoveny znalosti a dovednosti, kterých by měl student po absolvování daného stupně dosáhnout.



Obr. 2: Struktura současného australského projektovaného kurikula, vlastní překlad (McGaw, 2013, nestránkováno)

Na obr. 2 je zobrazena současná podoba kurikula závazného pro základní školy v Austrálii. Kromě vzdělávacích oblastí (Disciplines/Learning areas), mezi které je nově zařazen i předmět Ekonomie a Business, jsou důležitou součástí kurikula také základní kompetence (General Capabilities) a mezipředmětová témata (Cross-curriculum Priorities). Pro úspěšné vzdělávání a výchovu žáků je pak zapotřebí, aby se všechny uvedené oblasti vhodně prolínaly a navzájem doplňovaly.

²Dostupná na stránkách <http://www.australiancurriculum.edu.au/>

I díky zvýšené pozornosti věnované rozvoji finanční gramotnosti jsou související témata implementována do předmětu Matematika, konkrétně do jeho algebraické části (vlákno Peníze a finance), a dál ve formě samostatného předmětu zvaného Ekonomie a Business, jehož prostřednictvím jsou studenti vedeni k informovanému rozhodování v oblasti financí a uvědomění si dopadu jejich rozhodnutí nejen na jejich osobní život, ale také na působení komunity či státu. Přestože rozsah celého dokumentu se blíží 2 680 stranám, pro potřeby dané studie se autoři zabývají částí kurikula v rozsahu 159 stran, která se zaměřuje na finanční vzdělávání žáků. V rámci předmětu Ekonomie a Business se vyskytuje 149 výstupů, které byly následně analyzovány, zatímco v předmětu Matematiky (respektive jednoho z jejich vláken zvaného Peníze a finance) je pouze 26 výstupů.

Samostatný předmět Ekonomie a Podnikání je implementován do výuky žáků ve věku 12 až 16 let³. Přibližná časová dotace je v úvodních dvou ročnících předmětu 20 hod/rok, tedy jedna hodina výuky za 14 dní. V následujících dvou letech je časová dotace předmětu navýšena na 50 hodin ročně (přibližně vyučovací jednotka týdně). Školy však mají možnost i prostor tuto časovou dotaci navýšit.

4.2 VÝSLEDKY OBSAHOVÉ ANALÝZY

V následujícím textu jsou představeny kategorie, které byly identifikovány na základě otevřeného kódování australského kurikula. Jednotky analýzy představovaly očekávané výstupy spolu s jejich rozšířenou formou předmětu Ekonomie a Business a vlákna Peníze a finance předmětu Matematika. Všechny očekávané výstupy prošly dvojitým kódováním, a to nejprve z pohledu dimenze obsahu a následně dimenze procesu, které byly identifikovány a popsány v úvodu studie. Jednotlivé kategorie jsou pak v kontextu australského kurikula blíže charakterizovány spolu s uvedením pro ně typických příkladů výstupů.

KATEGORIE DIMENZE OBSAHU

První induktivně vytvořenou kategorií byla kategorie *Peníze a měna*. Peníze jsou z pohledu teorie vnímány jako prostředek směny či placení. Záměrem této kategorie je sdružovat témata, v nichž se žáci seznamují s různou formou, hodnotou a smyslem peněz. Žáci mají v předmětu Matematika v prvních dvou ročnících za úkol například: „popsat základní rysy mincí, na jejichž základě je možné mince rozlišit; porozumět tomu, že velikost mince nemusí odpovídat její hodnotě; počítat bankovky a mince k určité hodnotě“ (ACARA, 2016: s. 2 118). Dále zde řadíme i výstupy týkající se operací se zahraničními měnami a kurzy. Žáci si mají „uvědomit, že ne všechny země používají dolary a centy, uskutečňují kalkulace v cizí i domácí měně“ (ACARA, 2016: s. 2 133). Daná kategorie je výrazně zastoupena především v předmětu Matematika, jelikož umožňuje snadnou aplikaci ekonomické teorie v algebraických úlohách.

Další stanovenou kategorií je *Tvorba ceny*, v jejímž rámci jsou popisovány faktory, které ovlivňují výši ceny. Jako stěžejní faktor je zde popisován vliv poptávky a nabídky, kdy žáci „zkoumají, jak výrobci reagují na požadavky spotřebitelů; jak obchody stanovují cenu produktu; zvažují, jak spotřebitelé mohou ovlivnit produkty v okolních zemích“ (ACARA, 2016: s. 393). Dále jsou žáci seznamováni s daní

³Celkem se období základní školy dělí na 10 úrovní (stupně Year 1 až Year 10, které odpovídají věku 6–16 let).

na zboží a služby a jejím dopadem na cenu, zvláště pak s daní z přidané hodnoty. V hodinách matematiky mimo jiné analyzují i různé druhy slev, jejich vliv na rozhodování spotřebitele a jejich konečnou výhodnost oproti ostatnímu zboží na trhu.

Pod kategorií *Finanční produkty* jsme shromáždili ta témata, která se týkají produktů nabízených různými finančními institucemi. Jedná se o služby poskytování úvěrů, možností investování, spoření, či zajištění se proti riziku například formou pojištění. Při úvěrování či investování jsou žákům dále představeny také základní výpočty výše úroku, a to pomocí příkladů jednoduchého a složeného úročení, jejichž aplikace na reálných situacích je využívána zvláště v hodinách matematiky. Při výběru služeb je také nutné, aby žák uměl „shromažďovat relevantní data a informace a identifikovat jejich zdroj; dále tato data správně interpretovat a využívat je k predikci budoucích trendů“ (ACARA, 2016: s. 579). Zároveň jsou vyjmenované služby a produkty spojeny také s určitými právy a povinnostmi spotřebitele, které mají žáci za úkol identifikovat i dle současných zákonných ustanovení.

Důležitá kategorie je *Zaměstnání*. Žáci se v rámci očekávaných výstupů spadajících do této kategorie „seznamují s různými druhy práce, jejím přínosem pro komunitu či společnost; zkoumají alternativní zdroje příjmu (např. přes vlastní podnikání); probírají druhy příjmů lidí v penzi“ (ACARA, 2016: s. 579). Mimo jiné jsou žákům představeny práva a povinnosti zaměstnance a zaměstnavatele na pracovišti či vliv příjmu v aktivním věku na výši penze. Dále jsou identifikovány změny, které ovlivňují nejen současné pracovní postupy ale také nabídku práce. Jsou zde zařazeny i vývoj informačních a komunikačních technologií, technologický progres, ale i demografické či sociální změny.

Důležitou součástí vedení domácností a firem je také schopnost plánování, a to jak v krátkodobém, tak i dlouhodobém horizontu. Z toho důvodu byla vytvořena kategorie *Hospodaření s financemi*, pod kterou spadají výstupy, v jejichž rámci žáci „poznávají proč a jak jednotlivci či podniky plánují dosažení vytyčených cílů; důležitost stanovení krátkodobých a dlouhodobých záměrů, či upřednostnění osobních finančních odpovědností a potřeb před tužbami“ (ACARA, 2016: s. 393). V hodinách matematiky pak žáci tvoří rozpočet pro imaginární školní akci či domácnost.

Kategorie, které se týkalo značné množství výstupů, zvláště v rámci předmětu Ekonomika a Business, byla kategorie *Podnikání*. Výstupy v ní obsažené se zaměřují na základní charakteristiky podnikání, žáci zkoumají úspěšné lokální i národní podniky a jejich vedení. Dále se žáci zabývají případnými bariérami vstupu na trh ale i inovativními přístupy k podnikání v současných podmínkách. Důležitou součástí podnikání je také získání konkurenční výhody jak na tuzemském, tak i globálním trhu. Žákům jsou tedy představovány způsoby, jejichž pomocí lze takové výhody dosáhnout.

Všechny předešlé kategorie vycházely především z mikroekonomické teorie. Mikroekonomii chápeme jako obor ekonomické teorie, který se zabývá jednotlivými trhy a zkoumá rozhodování jednotlivých domácností a firem. Nicméně v rámci 9. a 10. ročníku předmětu Ekonomie a Business jsou žákům představeny i části makroekonomické problematiky, tedy zkoumání ekonomického systému jako celku. Jedná se například „o indikátory ekonomického růstu (tempo růstu, ukazatel nezaměstnanosti, inflace, aj.); propojení růstu ekonomicky se životními standardy obyvatel dané země; způsoby, jakými vláda podporuje růst“ (ACARA, 2016: s. 595). Tuto kategorii jsme tak pro naše potřeby nazvali *Makroekonomické ukazatele*.

V rámci této dimenze jsme se u jednotlivých výstupů zaměřili na aktivní slovesa, která stanovovala, jak má žák s daným výstupem pracovat. Počet těchto aktivních, pro nás klíčových, sloves se v kurikulu předmětů blížil k číslu 30. K jejich třídění, tedy tvorbě nadřazených kategorií, jsme nakonec zvolili deduktivní přístup, kdy jsme využili již existujícího systému původní Bloomovy taxonomie výukových cílů. Nejenže jsou zde jednotlivé kategorie vymezeny také pomocí systému aktivních sloves (viz tab. 1), což usnadnilo samotný proces třídění očekávaných výstupů, ale kategorie jsou řazeny dle náročnosti psychických operací. Tento fakt nám umožní zkoumat úroveň obtížnosti procesů, které jsou po žákovi vyžadovány, a zároveň srovnat jejich distribuci v rámci kurikula.

Tab. 1: Bloomova taxonomie (Gošová, 2011, nestránkováno)

Úrovně Bloomovy taxonomie	Klíčová slovesa
Znalost	Popiš, vyjmenuj, recituj, pojmenuj, identifikuj, definuj, nauč se z paměti, reprodukuj, uveď seznam, seřaď, vyber, označ, vybav si
Porozumění	Uveď příklad, parafrázuj, přiřaď, zdůvodni, vysvětli, shrň, vyjádři vlastními slovy, definuj, podpoř názor
Aplikace	Vyber, připrav, použij, uspořádej, vytvoř, zobecni, předved', zařaď, najdi, aplikuj, vyřeš, vypočítej
Analýza	Analyzuj, porovnej, roztríd', najdi rozdíl, vysvětli proč, prozkoumej, ukaž jak, nakresli schéma, načrtni, rozděl do skupin
Syntéza	Vytvoř, sestav, vytvoř hypotézu, vyrob, řeš, naplánuj, zkombinuj, piš, předved', zorganizuj, navrhni, stav, tvoř, vynalezni, rozviň
Hodnocení	Posuď, zvaž, podpoř, proved' kritiku, dej do souvislosti, porovnej, shrň, doporuč, pochval, ospravedlni, diskutuj, obhaj

Nejvíce zastoupené byly kategorie Znalost a Porozumění. Zatímco v první kategorii se zdůrazňuje především zapamatování učiva či jevů pomocí rozpoznání či vyvolání z paměti, v druhé kategorii je důležité porozumění doslovného sdělení v rámci komunikace. Do kategorie Znalost jsme tedy zařadili výstupy s klíčovými slovesy typu: popiš základní rysy australských mincí; identifikuj složku DPH na účtu; rozpoznaj vztah mezi dolary a centy; rozuměj právům spotřebitele. Do kategorie Porozumění byly zahrnuty výstupy, jako vysvětli dopad globálních změn na australskou ekonomiku; zvaž, jak mohou spotřebitelé ovlivnit výrobce v jiných zemích; diskutuj odpovědnost vlády v oblasti zlepšování pracovních podmínek.

Dalšími poměrně značně zastoupenými kategoriemi byly kategorie Aplikace a Syntéza. Aplikace úzce navazuje na pochopení, jelikož bez pochopení není žák schopen požadovanou metodu či princip používat. Kategorii Syntéza pak chápeme jako proces, ve kterém se kombinují různé složky a části tak, aby vytvořily předtím nezřejmé uspořádání či strukturu. Mezi příklady kategorie Aplikace patří: interpretuj tabulky a grafy obsahující ekonomická či obchodní data; prozkoumej procentní slevy na zboží; zvaž, jak podnikatelé reagují na požadavky spotřebitelů; povšimni

si místních podnikatelů za účelem identifikace faktorů, přispívajících k jejich úspěchu. Do kategorie Syntéza byly zahrnuty výstupy typu: vytvoř jednoduchý rozpočet za účelem dosažení specifických finančních cílů; vypracuj různé prezentace pro různé typy publika; vymysli škálu alternativ jako reakci na představenou ekonomickou či podnikatelskou událost.

Nejméně zastoupenými kategoriemi pak byla kategorie Analýza, v jejímž rámci jde především o odhalení vztahů a uspořádání jednotlivých složek učiva, a kategorie Hodnocení, kdy jde především o posouzení učiva, podkladů či metod dle předem stanovených kritérií. Ke kategorii Analýza byly zařazeny výstupy obsahující klíčová slovesa rozlišuj mezi právy a povinnostmi spotřebitele; aplikuj podnikatelské chování na každodenní aktivity a ke kategorii Hodnocení jen srovnej různé formy vlastnických práv podnikatelů.

4.3 SHRNU TÍ POZNATKŮ

Z hlediska formální stránky sledovaného dokumentu kladně hodnotíme především jeho vysokou míru podrobnosti. Zvláště v jeho online verzi⁴ jsou uživatelům, převážně tedy samotným učitelům, nabídnuty detailně rozpracované jednotlivé obsahy cílů, databanky s výukovými materiály, slovníček pojmů či možnost diskuze nad jednotlivými tématy. Zároveň je u každého z cílů zobrazen typ klíčových kompetencí, které cíl pokrývá, popřípadě možnosti využití mezipředmětových vztahů. Tyto prvky podporují srozumitelnost dokumentu pro učitele a jeho aplikovatelnost ve školní praxi.

Z obsahového hlediska můžeme říci, že je zajištěna kongruence mezi projektovými cíli a obsahem kurikula. V rámci dimenze obsahu lze v předmětu matematiky konstatovat, že v období prvního stupně základní školy⁵ se žáci zabývají především tematikou peněz a operací s nimi (rozlišování mincí, řazení dle hodnot, rozměňování), což odpovídá kategorii *Peníze a transakce*. Na pomezí prvního a druhé stupně (Year 5) již žáci sestavují první finanční plán a zjednodušený rozpočet domácnosti, zaměřují se tedy na výstupy z kategorie *Plánování a hospodaření s financemi*. V rozmezí od 11 do 14 let jsou žákům předkládány především úlohy z prostředí obchodu, kdy porovnávají ceny zboží, rozebírají slevovou politiku řetězců či odhalují klamavou reklamu, které souvisí s kategorií *Tvorby ceny*. Tato témata mohou posloužit jako vhodný motivační prvek a jako ukázka praktických aplikací matematických konstruktů a operací při nakládání s finančními prostředky v reálném světě. V posledních ročnících je řešena problematika jednoduchého a složeného úročení, které řadíme do kategorie *Riziko a výnos*.

Samostatný předmět Ekonomie a Business, zabývající se oblastí financí, jsou žáci povinni absolvovat v rozmezí od 12 do 16 let, tedy v průběhu čtyř let. V prvním roce je řešena problematika kategorie *Tvorba ceny* na základě poptávky a nabídky na trhu, tvorba a typy příjmů (kategorie *Povolání a příjem*) či kategorie *Plánování a hospodaření s financemi*, které vytváří prostor pro mezipředmětové propojení s předmětem matematiky. V následujícím roce se žáci více zaměřují na roli vlády v ekonomice země, které řadíme do kategorie *Makroekonomických hledisek*, typu firem a možnosti podnikání (*Podnikání*), ale také na práva a povinnosti spotřebitele jako účastníka finančního trhu, které jsou zahrnuty v kategorii *Finanční odpovědnost*. V rámci stupně Year 9 se rozebírají témata zahraničního obchodu a otevřené

⁴Dostupná na stránkách <http://www.australiancurriculum.edu.au/>

⁵Od úrovně Year 1 (6 let) do Year 4 (10 let).

ekonomiky (*Makroekonomická hlediska*) či řízení a předcházení finančnímu riziku nejen u podnikatelů, ale i u spotřebitelů, čímž se zabývá kategorie *Riziko a výnos*. V posledním roce jsou pak řešeny makroekonomické teorie a indikátory spolu s možností jejich využití v běžném životě. Z daného přehledu je patrné, že je v rámci kurikula předmětu Ekonomie a Business kromě obvyklých finančních témat (rozpočtování, příjem, tvorba ceny) kladen důraz také na sice komplexnější, ale zároveň náročnější témata jako zahraniční obchod, prostředí k podnikání či vládní politika.

Z hlediska procesů je možné konstatovat, že jsou zastoupeny všechny kategorie, které obsahuje Bloomova taxonomie, z níž jsme vycházeli. V případě předmětu Matematika jsou po žácích na prvním stupni (ISCED 1) vyžadovány především procesy z kategorie *Znalost a Porozumění*, zatímco na stupni druhém (ISCED 2) žáci řeší komplikovanější úlohy a využívají tak náročnější procesy, kdy poměrně silné zastoupení má především kategorie *Aplikace a Syntéza*. V rámci kategorie Ekonomie a Business je silné zastoupení všech kategorií již od počátku předmětu. Je to umožněno především vhodnou konstrukcí kurikula, kdy je již v samotném dokumentu obsah dělen na část zaměřující se na znalosti a porozumění a s ní korespondující část zaměřenou na dovednosti a využití znalostí v reálném životě, což umožňuje komplexní rozvoj žáka v dané oblasti.

5 NÁVRH KATEGORIÁLNÍHO SYSTÉMU

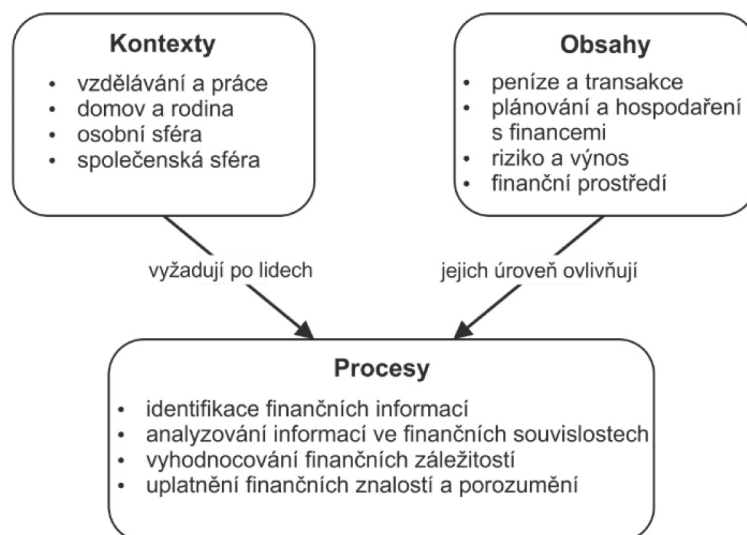
V návaznosti na provedenou obsahovou analýzu se autor dále rozhodl využít nově vytvořených kategorií k obohacení stávajícího kategoriálního systému PISA (viz výše), jehož vypovídající hodnota je poměrně nízká (viz Ševčík & Janko, 2017).

Cílem této fáze bylo vytvořit komplexní kategoriální systém, který by reflektoval základní dimenze finanční gramotnosti a byl by s možnými modifikacemi aplikovatelný i na projektová kurikula ostatních zemí. Systém byl vytvořen v návaznosti na námi induktivně stanovené kategorie v předešlé části (viz tab. 2) a na základě syntézy poznatků z již publikovaných zahraničních studií. Jelikož je nám známo pouze malé množství prací, zabývajících se vybranou problematikou, pro syntézu obou systémů jsme vybrali studie, jejichž kategoriální systémy obsahují obě námi zkoumané dimenze. Pro doplnění kategorií dimenze obsah jsme využili především dvou výše popsaných prací, a to projektu FLin€VET, jehož systém vycházel z definice finanční gramotnosti pro účely šetření PISA 2012, a dále disertační práce Hamburgové (2009), která zkoumala koncepci finanční problematiky v učebnicích matematiky. Za účelem úpravy dimenze procesy jsme využili poznatky z prací Hamburgové (2009) a Jonese a Tarra (2007).

Tab. 2: Induktivně vytvořené kategorie

Dimenze <i>Obsah</i>	Dimenze <i>Proces</i>
Peníze a měna	Znalost
Tvorba ceny	Porozumění
Finanční produkty	Aplikace
Zaměstnání	Analýza
Podnikání	Syntéza
Makroekonomické ukazatele	Hodnocení

V rámci projektu FLin€VET byly stanoveny dimenze a kategorie zobrazeny na obr. 3. Šetření autorů Ševčík a Janko (2017) ukázalo, že daný kategoriální systém je sice reliabilní, nicméně počet kategorií v jednotlivých dimenzích je nízký, a systém má tak slabší vypovídající hodnotu. Například kategorie *Finanční prostředí* se ukázala jako příliš obecná a pokrývající množství rozdílných témat. Naopak dimenzi *Procesy* autoři doporučili obohatit o více hodnotících kategorií, což by mohlo napomoci citlivějšímu rozlišení. Systém také postrádal kategorie, které by lépe umožňovaly postihovat základní makroekonomické ukazatele (inflace, růst HDP, příjmová rovnost, aj.) či faktory ovlivňující tvorbu ceny a manipulace s ní.



Obr. 3: Finanční gramotnost, rámcová struktura (OECD, 2012: s. 13)

V disertační práci Hamburgové (2009), ze které také vycházíme při přepracování kategoriálního systému, byla dimenze obsahů rozdělena do šesti kategorií, znázorněných v tabulce 3. I přesto, že je kategorií více než v předešlém případě, a nabízí tak komplexnější pohled, postrádáme mezi nimi některé oblasti financí, které se v kurikulech vyskytují, což může být způsobeno faktem, že systém byl tvořen pro výzkum učebnic matematiky. Přesto chybí kategorie, které by se týkaly fiskální nebo monetární politiky státu, nebo stanovení ceny produktů a služeb. Dimenze procesů vychází z revidované Bloomovy taxonomie.

Tab. 3: Dimenze kategoriálního systému dle Hamburgové (2009)

Dimenze <i>Obsah</i>	Dimenze <i>Proces</i>
Finanční odpovědnost a rozhodování	Zapamatovat
Příjem a povolání	Rozumět
Plánování a správa rozpočtů	Aplikovat
Půjčka a úvěr	Analyzovat
Řízení rizika a pojištění	Hodnotit
Spoření a investování	Tvořit

Finální kategoriální systém byl sestaven tedy tak, aby obsahoval disjunktní kategorie, vytvořené syntézou námi induktivně vytvořených kategorií a poznatků, uvedených v ostatních studiích. V nově zkonstruovaném kategoriálním systému byly vyu-

žity induktivní kategorie *Tvorba ceny, Podnikání, Hospodaření s financemi a Makroekonomické ukazatele*. Na základě projektu FLin€VET jsme do kategorie *Peníze a měna* zařadili i obsahy týkající se peněžních transakcí, ať už hotovostních či bezhotovostních. Z důvodu přílišné obsáhlosti jsme se rozhodli rozdělit námi vytvořenou kategorii *Finanční produkty* na dvě disjunktní části. První část, zabývající se finančními produkty typu investování, pojištění či úvěry, jsme zařadili do kategorií *Riziko a výnos*. Druhou část, zaměřující se na práva a povinnosti spotřebitele, zpracování a získávání informací, jsme zahrnuli do kategorie z práce Hamburgové (2009) zvané *Finanční odpovědnost*. Z této práce jsme také převzali kategorii *Povolání a příjem*, která kromě induktivně vytvořené kategorie *Zaměstnání* obsahuje také témata zaměřující se na různé druhy příjmů. Finální verze systému je pak představena v tabulce 4.

U dimenze procesy jsme využili kategorie původní Bloomovy taxonomie, jak bylo zmíněno výše. Původní taxonomie byla zvolena z toho důvodu, že na rozdíl od revidované taxonomie zpracované Andersonem a Krathwohem (2001) je pouze jednodimenzionální a má své přednosti v komplexnosti procesů (Marzano & Kendall, 2007: s. 11). Taxonomie vznikla z potřeby a nutnosti oceňování testových položek a přesné klasifikace toho, nač se zaměřují, což odpovídá potřebám naší studie, kdy místo položek klasifikujeme očekávané výstupy projektovaných kurikul. Jednotlivé kategorie jsou pak charakterizovány pomocí klíčových slov, které se k nim řadí (viz tab. 4).

Tab. 4: Návrh kategoriálního systému (vlastní)

		Kategorie	Popis
		Finanční gramotnost	Dimenze <i>Obsahů</i>
Plánování a hospodaření s financemi	Určování výdajů a příjmů domácností, tvorba rozpočtů		
Tvorba ceny	Faktory, které ovlivňují výši ceny		
Riziko a výnos	Finanční rizika a ochrana před nimi, investování, spoření, úvěry		
Povolání a příjem	Zaměstnanost a vlivy na ni, různé druhy příjmů		
Finanční odpovědnost	Práva a povinnost spotřebitele, zpracování informací		
Podnikání	Charakteristiky podnikání, reakce na vývoj trhu, konkurenční výhoda		
Makroekonomická hlediska	Ukazatelé růstu a stavu ekonomiky, příjmové rovnosti, inflace a další		
	Dimenze <i>Procesů</i>	Kategorie	Popis
		Znalost	Popiš, identifikuj, uspořádej, spočti, vyjmenuj, vyber
		Porozumění	Vysvětli, srovnej, diskutuj, vyjádři, definuj
		Aplikace	Interpretuj, zařaď, najdi, připrav, zobecni
		Analýza	Analyzuj, prozkoumej, rozliš, aplikuj
		Syntéza	Vytvoř, vyřeš, předved, tvoř, vyrob, vynalezni
Hodnocení	Porovnej, doporuč, pochval, obhaj, shrň		

Pro ověření vhodnosti výzkumného nástroje, v našem případě kategoriálního systému, bude třeba aplikace nástroje na vybraná projektovaná kurikula dalších zemí. Uvědomujeme si, že vzhledem k nejednosti přístupů k finančnímu vzdělávání ve světě, bude nástroj na různých datech, tedy projektových kurikul zemí, fungovat jinak. Nicméně cílem této studie bylo vytvořit výchozí systém, který lze dále modifikovat, revidovat a adaptovat tak, aby byl vhodným nástrojem při realizaci komparace.

6 ZÁVĚR

V závěrečné části naší případové studie bychom rádi zdůraznili ty prvky australského projektovaného kurikula, týkající se problematiky finančního vzdělávání, jejichž implementace do projektových kurikul ostatních zemí by mohla přispět k efektivnějšímu a účinnějšímu rozvoji úrovně finanční gramotnosti. V první řadě bychom rádi ocenili formální stránku dokumentu, zvláště pak v jeho online podobě. Jejím prostřednictvím je učitelům k dispozici přehledné prostředí, v němž jsou nejen blíže rozvedeny cíle a výstupy pro jednotlivé úrovně vzdělávání, ale slouží také jako platforma pro sdílení materiálů či zkušeností. Za vhodné také považujeme implementaci prvků finanční gramotnosti do předmětu matematiky, a to již od prvních ročníků základního vzdělávání. Domníváme se, že právě v hodinách matematiky by se měla propojovat schopnost žáků analyzovat daný finanční problém a aplikovat na něj zavedené matematické postupy, které vedou k jeho řešení. Austrálie patří mezi malé množství zemí, které v rámci projektovaného kurikula pro základní vzdělávání rozvíjí finanční gramotnost u žáků formou samostatného předmětu. Přestože se nám některá z témat jeví jako obtížnější (makroekonomické ukazatele, podnikatelské ekonomie), oceňujeme mezipředmětové propojení s matematikou, kdy se témata v jednotlivých ročnících vzájemně doplňují. Za účelné také považujeme rozdělení výstupů samostatného předmětu *Ekonomie a Business* z perspektivy obsahové a dovednostní. U studentů je tak v rámci zachování koncepce finanční gramotnosti z pohledu jejich definic, rozvíjena nejen znalostní stránka dané problematiky, ale i praktické schopnosti uplatnitelné v reálném světě.

V rámci studie byl také navrhnout kategoriální systém, který by měl sloužit jako nástroj pro srovnání kurikul, týkajících se finanční gramotnosti. Přestože systém vychází nejen z námi uskutečněné kvalitativní obsahové analýzy, ale také z dalších realizovaných studií, čímž jsme chtěli dosáhnout jeho komplexnosti, teprve jeho pilotáž na projektovaných kurikulech dalších zemí ukáže, zdali je dostatečně uživatelsky přívětivý a zda dokáže poskytovat spolehlivá a vypovídající data.

Limity naší studie jsou dány její výzkumnou koncepcí. Pro ověření, zdali námi navržený kategoriální systém produkuje spolehlivá data, bude třeba provést jeho pilotáž, která ukáže, jestli nejsou nutné některé strukturální či obsahové úpravy. Práci je však třeba chápat jako výzkumnou sondu, jejímž účelem je mimo jiné přispět k diskusi, týkající se finanční gramotnosti. Studie se také potýkala s nízkým množstvím prací, které by se zabývaly obdobným tématem. I z toho důvodu jsme v přehledové části byli nuceni vycházet z prací, jejichž zaměření se mírně lišilo od našeho záměru. Přestože se finanční gramotnosti dostává stále více pozornosti, její implementace do projektovaných kurikul různých zemí je poměrně novým fenoménem.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek byl podpořen projektem „Školní vzdělávání: Výzkum učebních podmínek, výukových metod, didaktických prostředků a kurikula“ (MUNI/A/0985/2015).

LITERATURA

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Australia and New Zealand banking group. (2008). *ANZ Survey of adult financial literacy in Australia*. Dostupné z http://www.anz.com/Documents/AU/Aboutanz/AN_5654_Adult_Fin_Lit_Report_08_Web_Report_full.pdf
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2016). *The Australian curriculum*. Dostupné z <http://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Australian securities and investments commission. (2001). *Consumer education strategy 2001-2004*. Dostupné z http://download.asic.gov.au/files/consumer_ed_strategy.pdf
- Australian securities and investments commission. (2011). *National financial literacy strategy*. Dostupné z <http://www.financialliteracy.gov.au/media/218312/national-financial-literacy-strategy.pdf>
- Australian securities and investments commission. (2014). *National financial literacy strategy*. Dostupné z http://www.financialliteracy.gov.au/media/546585/report-403_national-financial-literacy-strategy-2014-17.pdf
- Beneš, Z. (2005). Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 55(1), 37–47.
- Cole, S., Paulson, A. & Shastry, G. K. (2012). *Smart Money: The effect of education on financial behaviour*. Dostupné z <http://ssrn.com/abstract=1317298>
- Commonwealth bank foundation. (2006). *Australian Financial Literacy Assessment Report*. Dostupné z <http://www.commbank.com.au/about-us/download-printed-forms/AFLA-2006-report.pdf>
- Dinwoodie, J. T. (2010). Ignorance is not bliss: Financial Literacy, the mortgage market collapse, and the global economic crisis. *University of Miami Business Law Review*, 18(2), 181–219.
- Doležalová, J. (2007). Školní vzdělávací program základního vzdělávání jako jedna z podmínek rozvoje čtenářské gramotnosti. In T. Janík, P. Knecht, V. Najvarová. *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 85–92.
- Financial literacy foundation. (2007). *Financial literacy: Australians understanding money*. Dostupné z <http://www.financialliteracy.gov.au/media/209293/australians-understandingmoney.pdf>
- FLin€VET. (2013). *Document analysis scheme: Final vision*. FLin€VET 2013. Dostupné z http://www.flinevet.eu/upload/results_and_outcomes/tools_for_investigating_financial_literacy/Document_Analysis_Scheme.pdf
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gošová, V. (2011). *Bloomova taxonomie*. Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů. [cit. 2012-04-03]. Dostupné z http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie
- Habrdlová, M. & Vlček, P. (2015). Srovnání kurikula tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku a České republice. *Česká kinantropologie*, 19(4), 34–48. Praha: Česká kinantropologická společnost.

- Hamburg, M. (2009). *Financial mathematical tasks in a middle school mathematics textbook series: A content analysis* [Disertační práce]. University of Akron: Ohio.
- Hudecová, D. (2006). *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha: Pdf UK.
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296–316.
- Hyhlíková, V. (1984). *Informační analýza dokumentu*. Praha: Ústředí vědeckých, technických a ekonomických informací.
- Jappelli, T. (2010) Economic literacy: An international comparison. *The Economic 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. & Tarr, J. (2007). An examination of the levels of cognitive demand required by probability tasks in middle grades mathematics textbooks. *Statistics Education Research Journal*, 6(2), 4–27.
- Klapper, L., Lusardi, A. & Van Oudheusden, P. (2015). *Financial literacy around the world: Insights from the standard & poor's ratings services global financial literacy survey*. Dostupné z http://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. London: Corwin Press, A SAGE Publications Company.
- McGaw, B. (2013). *Resourcing and supporting the Australian curriculum*. Presented at Australian School Library Association Biennial Conference. Dostupné z <http://www.slideshare.net/ASLAonline/resourcing-and-supporting-the-australian-curriculum>
- Ministerial council on education, employment, training and youth affairs. (2005). *National consumer and financial literacy framework*. Dostupné z http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Financial_Literacy_Framework.pdf
- Mužiková, L. (2008). *Východiska k implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání* [Disertační práce]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- 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. (2014). *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-vi.pdf>
- Practical Money Skills. (2012). *Visa's international financial literacy barometer*. Dostupné z <https://www.yumpu.com/en/document/view/27725748/visas-international-financial-literacy-practical-money-skills>
- 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.

Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno a Boskovice: Sdružení podané ruce a nakladatelství Albert.

Ševčík, K. & Janko, T. (2017, v tisku). Komparativní analýza standardů finanční gramotnosti v České republice a vybraných zahraničních státech. *Orbis scholae*, 11(1).

Švaříček, R. & Šedová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vlček, P. & Janík, T. (2010). *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido.

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