



Spolufinancováno
Evropskou unií

MS
MT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

edu.cz

Sekundární analýza PISA 2022

Finanční gramotnost

Podrobná zpráva



Název projektu: Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR
Registrační číslo projektu: CZ.02.02.XX/00/22_005/0002901

Sekundární analýza PISA 2022

Finanční gramotnost

**Budoucí spotřebitelé a investoři:
Vliv rodinného prostředí a školy na finanční gramotnost žáků**

Dokument „**Sekundární analýza PISA 2022: Finanční gramotnost**“ vznikl jako výstup systémového projektu Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR, realizovaného v období 1. 3. 2023 – 31. 12. 2027. Projekt je zaměřen na podporu rozvoje data-based politiky na MŠMT a vzdělávací politiky v ČR v souladu se Strategii 2030+. Má za cíl vytvářet podklady pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání a vzdělávací soustavy všech stupňů (MŠ, ZŠ, SŠ, vyšší odborné školy, vysoké školy) a pro přijímání efektivních vzdělávacích politik a intervencí na různých úrovních řízení vzdělávání. Realizaci projektu zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Veškeré informace je nutno chápat v kontextu cílů výstupů projektu.

V tomto dokumentu a všech souvisejících materiálech je pro usnadnění čtení a zajištění srozumitelnosti na mnoha místech používán generický maskulinní tvar. Tento lingvistický postup je aplikován z praktických důvodů a zahrnuje osoby všech genderových identit. Není v žádném případě vyjádřením genderové exkluze či znevýhodnění. Děkujeme za pochopení.

Kolektiv autorů projektu Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR,

Materiál je pod licencí Creative Commons CC BY SA 4.0

Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.



Obsah

Úvodní slovo.....	3
Doporučení vyplývající z analýzy.....	5
I. Rodinné prostředí jako základ finanční gramotnosti	7
II. Chování žáků při nakládání s penězi a souvislost s jejich finančními znalostmi	20
III. Výuka finanční gramotnosti ve školách a její dopad na znalosti žáků	40
IV. Srovnání vlivu představených faktorů na finanční gramotnost žáků	54
Seznam zdrojů.....	58
Seznam vybraných indexů	61

Úvodní slovo

Finanční gramotnost je v současném světě jednou z klíčových kompetencí, jež významně ovlivňuje kvalitu života každého jednotlivce. Lidé, kteří se dobře orientují ve světě financí, dokážou lépe spravovat své osobní finance, snáze se orientují v moderních nástrojích a jsou si vědomi podvodů a kybernetických hrozeb. To, jak se lidé chovají a nakládají s penězi, má pak dalekosáhlé dopady na ekonomický rozvoj státu a společnosti jako celku.

Česká republika si v žebříčku 20 zemí zapojených do šetření PISA 2022 vedla poměrně dobře. Čeští žáci skončili v hodnocení pátí hned za Belgií (vlámskou částí), Dánskem, Kanadou a Nizozemím. Přesto odborníci v českém kontextu mluví o nedostatečné finanční gramotnosti celé společnosti. Škola je vedle rodiny jednou z klíčových institucí, které by měly rozvíjet finanční gramotnost žáků, a to nejen prostřednictvím specializovaných předmětů, ale především jako průřezové téma, které se promítá do více oblastí vzdělávání. Takový přístup může systematicky kompenzovat nedostatečnou finanční gramotnost rodičů, zejména v rodinách s nižším socioekonomickým statusem (SES), kde děti nemusí získat základní znalosti o správě peněz. V rozvoji finanční gramotnosti žáků ve škole je třeba věnovat pozornost praktickým aspektům, jako je prevence impulzivního nakupování a plánování osobních výdajů, aby žáci získali dovednosti potřebné k odpovědnému finančnímu chování. Učitelé by rovněž měli žáky upozornit na nekalé praktiky, finanční podvody a cílené útoky na bankovní účty, které budou čím dál sofistikovanější. Takto cílená výuka by měla směřovat nejen ke zvýšení znalostí, ale také formovat zdravé finanční návyky, které žákům pomohou v orientaci ve složitém světě moderní ekonomiky.

Právě na oblast rozvoje finanční gramotnosti je zaměřená sekundární analýza *Budoucí spotřebitelé a investoři: vliv rodinného prostředí a školy na finanční gramotnost žáků*. Analýza vychází z mezinárodního dotazníkového šetření PISA 2022 a je zaměřena na bližší rozbor tří klíčových a vzájemně propojených témat finanční gramotnosti.

První kapitola této analýzy je zaměřena na vliv rodinného prostředí. Potvrdilo se, že pravidelné diskuse o financích mezi rodiči a dětmi přispívaly k lepším finančním dovednostem. Zajímavým zjištěním však bylo, že žáci, kteří dostávali kapesné v delších intervalech, projevovali lepší schopnost plánovat a hospodařit s penězi. Analýza rovněž ukázala, že autonomie žáků při rozhodování o financích podporovala jejich zodpovědné chování, zatímco vliv vrstevníků často vedl k impulzivním rozhodnutím.

Druhá kapitola navazuje analýzou chování samotných žáků při nakládání s penězi a odhaluje, že žáci s vyšší finanční gramotností častěji plánovali výdaje, spořili a porovnávali ceny před nákupem. Analýza ukazuje, že vlastnictví bankovního účtu nebo platební karty souvisí s vyšší finanční gramotností žáků. Impulzivní nakupování je pak spojeno s nižší úrovní finanční gramotnosti.

Třetí kapitola se zabývá rolí školy při rozvoji finanční gramotnosti a syntetizuje poznatky z předchozích kapitol. Ukazuje se, že nejúčinnější formou vzdělávání je začlenění finančních témat do běžných předmětů, jako jsou matematika nebo občanská výchova. Praktické a interaktivní přístupy, například simulace finančních plánů nebo správa rozpočtů, mají

významný vliv na zapojení žáků. V kapitole také upozorňujeme na potřebu cílené podpory žáků z rodin s nižším SES, kteří měli omezený přístup k finančním znalostem.

O šetření PISA

Tato sekundární analýza vychází z šetření OECD PISA 2022 a využívá data ze šetření a testování finančního chování a znalostí patnáctiletých žáků. V roce 2022 se do testování zapojilo 14 států a regionů OECD a šest partnerských zemí. V Česku se do testování zapojilo 2 213 žáků ze 418 škol. Dosažená úroveň finanční gramotnosti českých patnáctiletých žáků je přibližně stejná jako před deseti lety. Nejlepších výsledků dosáhli studenti ve Vlámku, Dánsku, Kanadě, Nizozemsku.

Šetření PISA zahrnovalo tři základní oblasti – peníze a transakce, plánování a hospodaření s financemi, riziko a výnos a finanční prostředí. Testové úlohy z předchozího šetření v roce 2012 lze nalézt [zde](#). Testové úlohy z roku 2022 je potom možné najít v Příloze 1 Národní zprávy PISA 2022 ČŠI [zde](#).

Doporučení vyplývající z analýzy

Co mohou udělat rodiče žáků?



- ☐ Rodiny by měly **hrát aktivní roli v rozvoji finanční gramotnosti dětí prostřednictvím pravidelných diskusí o financích**. Otevřené rozhovory o rodinném rozpočtu, úsporách či plánování větších výdajů mohou žáky naučit základním principům hospodaření. Vhodné je, aby rodiče založili svým dětem **investiční dětské účty**, které nabízí celá řada bank a investičních platforem. Žáci pak budou mít vyšší zájem o to, aby jim rodiče vysvětlovali termíny, jako je inflace, úrokové sazby nebo význam dlouhodobého spoření, a ukazovali jim, jak je aplikovat v praxi.

- ☐ Dalším efektivním nástrojem je **poskytování kapesného**. Ideální je, pokud žáci dostávají **kapesné v delších intervalech, což je naučí plánovat své výdaje a šetřit na budoucí potřeby**. Současně by žáci měli mít možnost **samostatně rozhodovat o menších finančních výdajích**, což podpoří jejich zodpovědnost a schopnost zvažovat rizika a výhody různých možností. Jako vhodné se jeví zavedení **praktických cvičení ve školách**, která budou simulovat správu kapesného, plánování výdajů či vytváření rodinného rozpočtu na základě různých scénářů.

- ☐ Rodiče by také měli jít dětem příkladem svým **vlastním finančním chováním**. **Demonstrovat zdravé finanční návyky**, jako je pravidelné spoření, rozpočtování či odpovědné nakupování, je jedním z neúčinnějších způsobů, jak děti inspirovat. **Sdílení vlastních zkušeností**, včetně chyb a poučení z nich, může být rovněž užitečným nástrojem pro rozvoj finanční gramotnosti.

Co mohou udělat učitelé?



- ☐ **Finanční gramotnost je úzce spojena s matematickou gramotností**, což je způsobeno nutným prováděním výpočtů při řešení úloh souvisejících s finanční gramotností, jako například výpočet úroku nebo spočítání příjmů a výdajů. **Učitel by měl hledat souvislosti mezi ekonomikou a jinými disciplínami**, například matematikou (výpočty úroků a investic), společenskými vědami (chování spotřebitelů) nebo IT (online podnikání a e-commerce). Toto mezioborové propojení pomáhá žákům lépe pochopit, jak ekonomické principy ovlivňují různé oblasti života. **Místo teoretických výkladů je vhodné ukazovat ekonomické koncepty na běžných situacích z každodenního života žáků**.

- ☐ Důležitým aspektem je **využití interaktivních metod** jako simulace finančního plánování, správy rozpočtů nebo modelové situace, v nichž žáci řeší reálné finanční problémy, pomáhají **propojovat teoretické znalosti s praxí**. Praktické přístupy zároveň žáky více zapojují a podporují jejich zájem o finanční témata. **Moderní technologie**, jako jsou aplikace pro správu financí nebo investiční simulátory (např. Investopedia.com, či české demoverze investičních účtů), mohou dále obohatit výuku a připravit žáky na digitální finanční prostředí. Žáci by měli mít možnost **spojit ekonomické modely s reálnými zkušenostmi**, například přemýšlet o výdajích vlastní domácnosti nebo provozu malé firmy.

- ☐ Učitelé by měli jít příkladem a měli by být pro žáky inspirací. **Aktivní přístup učitele, nadšení a ochota zapojit se do žákovských projektů nebo herních simulací mohou žákům ukázat, že finanční gramotnost je něco, co jim může pomoci v životě.** Učitelé by měli inspirovat a pomáhat žákům plánovat svou finanční budoucnost a chápat význam dlouhodobých investic, spoření a zodpovědného přístupu k penězům. Podporovat je v tom, aby měli vysoké cíle a pracovali na jejich dosažení s realistickým finančním plánem.

- ☐ Učitelé by měli klást důraz nejen na technickou stránku financí (úroky, spoření, investice, matematické výpočty), ale i na **psychologické aspekty rozhodování o penězích** (impulzivní nákupy, vliv reklamy, finanční zodpovědnost). Žáci by měli pochopit, že správná správa peněz, investice a finanční plánování mají přímý dopad na jejich budoucnost. Učitelé by měli v tomto ohledu žáky **vést k tomu, aby si informace ověřovali a uměli analyzovat ekonomické situace z různých úhlů pohledu.**

- ☐ Učitel by měl vést **diskuse o reálných ekonomických tématech**, například inflaci, zadlužení, podnikání nebo investicích, ptát se a pomáhat žákům dojít ke správným závěrům místo toho, aby jim rovnou dával hotové odpovědi. Žáci by měli mít prostor pro vlastní úvahy a řešení problémů, místo aby jen pasivně přijímali informace. **Umožnit žákům pracovat v týmech**, kde se kromě ekonomických znalostí učí i měkké dovednosti (soft skills), jako je spolupráce, komunikace a řešení problémů.

Co mohou udělat školy?



- ☐ Školy by měly dbát na **začlenění průřezové výuky finanční gramotnosti do běžných vyučovacích předmětů**, jako jsou matematika (složené úročení), občanská výchova, (role centrálních bank, akciových trhů, praktické používání finančních služeb), zeměpis (např. obchodní vztahy mezi geopolitickými celky) a anglický jazyk (překlad termínů).

- ☐ Školy by měly podporovat učitele v tom, aby **zvali do výuky svých předmětů podnikatele, investory nebo specialisty z různých ekonomických oblastí, kteří mohou žákům přiblížit reálné fungování ekonomiky, správu peněz a trhu práce.** Žáci se tak mohou dozvědět nejen o příkladech úspěšné praxe, ale i o chybách a rizicích, které s sebou finanční operace, investování a podnikání nesou.

- ☐ Šetření PISA ukazuje, že 92 % žáků si alespoň jednou ročně šetření peníze doma, ale pouze 68 % využívá banky či spořitelny. Tento rozdíl naznačuje, že mladí lidé mají zájem o spoření, ale finanční instituce se zatím nepřizpůsobily jejich potřebám. Banky by proto měly **přizpůsobit své produkty mladé generaci**, například nabídkou jednoduchých spořicích účtů bez poplatků a se srozumitelnými podmínkami. Zároveň by měly **podporovat finanční vzdělávání a zpřístupnit mladým lidem atraktivní platební karty, které je naučí efektivně spravovat finance.** Školy by měly proto dále **podpořit ICT gramotnost** v používání finančních služeb v hodinách informatiky.

- ☐ Zvláštní pozornost by měla být věnována žákům z rodin s **nižším socioekonomickým statusem (SES), kteří mají často omezený přístup k neformálnímu vzdělávání v oblasti financí.** Školy mohou těmto žákům nabídnout **cílené aktivity, například workshopy nebo doučování zaměřené na základní finanční dovednosti.** Takové přístupy mohou pomoci překonat bariéry a vyrovnat rozdíly v úrovni finanční gramotnosti mezi jednotlivými skupinami.

I. Rodinné prostředí jako základ finanční gramotnosti

“Finanční gramotnost není jen o vydělávání peněz. Je o tom, aby vám peníze pracovaly.”

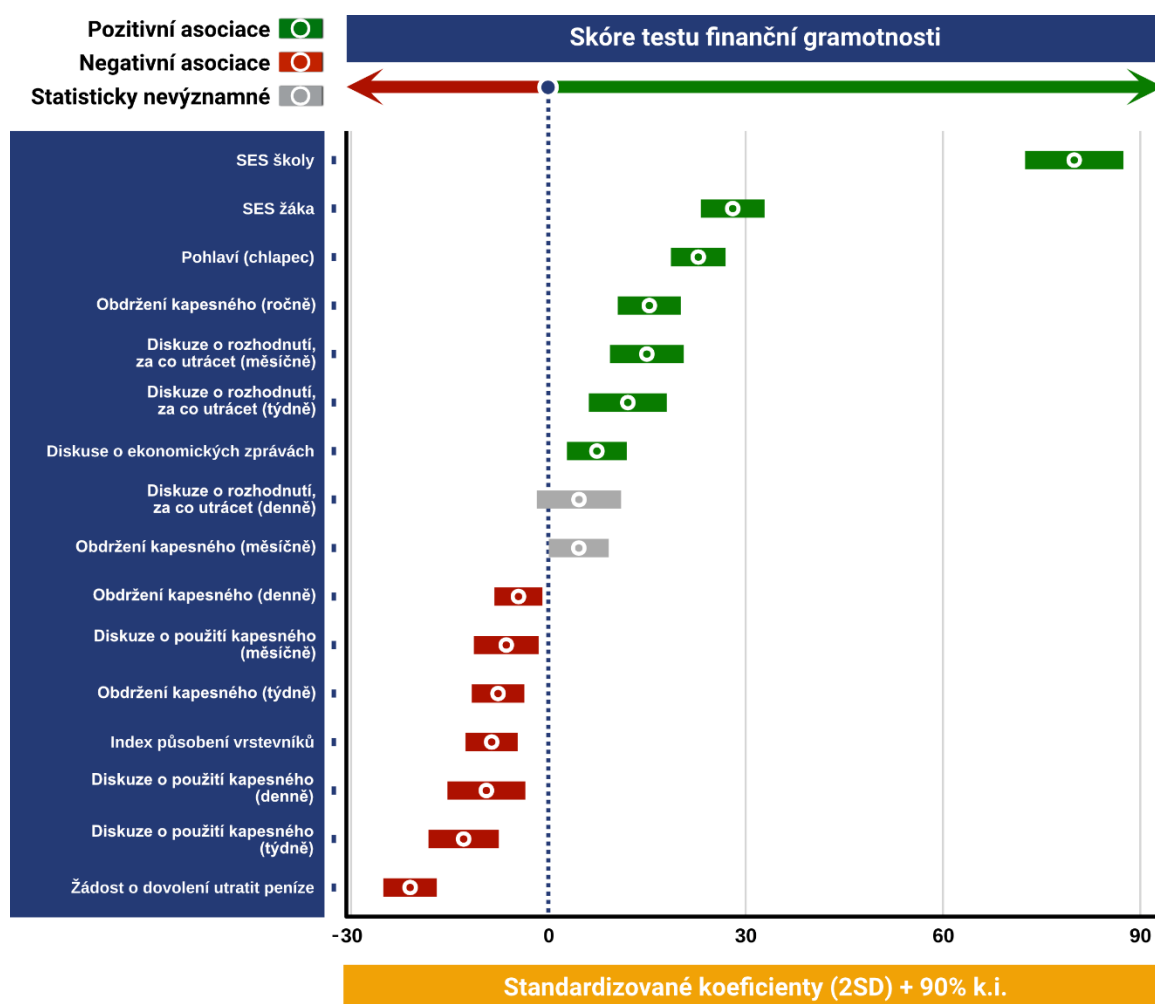
Robert Kiyosaki, autor bestselleru na téma finanční gramotnosti Bohatý táta, chudý táta

Co ukázala Národní zpráva šetření PISA 2022: Finanční gramotnost?

- Čeští žáci nejčastěji s rodiči řeší, **za co utrácet a jak šetřit**. Pravidelné diskuse (týdně/měsíčně) souvisejí s **lepší finanční gramotností**, zatímco každodenní hovory ji mohou spíše oslabovat.
- Čeští žáci mají **nejčastější a nejpravidelnější přístup k penězům ve formě kapesného**. Socioekonomická situace rodiny však ovlivňuje jeho podobu – zatímco **socioekonomicky zvýhodnění žáci** častěji dostávají peníze jako dárek od příbuzných nebo přátel a kapesné bez podmínky domácích prací, **méně zvýhodnění žáci** mají kapesné spíše vázané na vykonané domácí práce a dary od příbuzných či přátel dostávají méně často.
- Žáci, kteří mají **větší volnost v rozhodování o svých financích**, **dosahují lepších výsledků ve finanční gramotnosti**. V Česku mají větší míru autonomie při nakládání s penězi častěji dívky a socioekonomicky zvýhodnění žáci.

Rodinné prostředí je neodmyslitelnou součástí formování finanční gramotnosti dětí. Rodiče představují první a zásadní zdroj hodnot, postojů a dovedností spojených s financemi. Děti se učí především pozorováním a napodobováním – osvojí si praktické dovednosti, jako jsou hospodaření s rozpočtem či plánování výdajů, a zároveň přejímají přístup rodičů k finanční odpovědnosti. Pokud rodiče kladou důraz na šetření, investování a zodpovědné nakládání s penězi, děti tyto návyky často přebírají (Widayati, 2012). Teorie plánovaného chování (Ajzen, 1991) zdůrazňuje, že pozitivní postoje rodičů a podpůrné rodinné zázemí mohou výrazně posílit schopnost dětí efektivně nakládat s penězi. Mezinárodní studie (Dolores, Manuel & José, 2018; Marteniawati, 2012) ukazují, že rodiče, kteří s dětmi otevřeně diskutují o financích a dávají jim prostor učit se z vlastních rozhodnutí, významně přispívají k rozvoji finančních dovedností a sebevědomí. Tento přístup nejen podporuje odpovědné chování v oblasti financí, ale také vytváří pevný základ pro budoucí samostatné rozhodování.

Tato kapitola je proto zaměřena na souvislosti mezi rodinným prostředím a finanční gramotností dětí v České republice vycházející z dat PISA 2022. Představuje, jak mohou rodiče rozvíjet finanční odpovědnost prostřednictvím vedení, příkladu a umožnění samostatných rozhodnutí. Součástí analýzy je také role kapesného jako praktického nástroje finanční výchovy a jeho dopad na vzdělávací proces. Závěrem je diskutováno také působení vrstevníků na rozvoj finanční gramotnosti dětí.

Model 1 Asociace mezi rodinným prostředím a finanční gramotností dle PISA

Model 1 zobrazuje souvislost mezi skóre testu finanční gramotnosti žáků a rodinným prostředím. Nejprve byly analyzovány tzv. kontrolní proměnné, které umožňují zohlednit jednotlivé faktory a omezují efekt zkreslení při interpretaci zkoumaných faktorů. Nejvýznamnější z těchto proměnných je socioekonomický status (SES). U testu PISA je SES složen ze tří dílčích indexů – jeden hodnotí nejvyšší profesní postavení rodičů, druhý jejich vzdělání a třetí majetek v domácnosti, kde žáci žijí. Význam SES je ještě výraznější na úrovni školy, kde se zohledňuje průměrný SES testovaných žáků, což bývá silně spojeno s výsledky testů.

Výsledky modelu ukazují, že žáci z prostředí s vyšším SES obecně dosahují lepších výsledků ve finanční gramotnosti než jejich vrstevníci z prostředí s nižším SES. Tento trend potvrzují i mezinárodní studie (např. Silinskas, Ahonen & Wilska, 2023; Compen, De Witte & Schelfhout, 2019), které zdůrazňují význam SES jako prediktoru vzdělávacích výsledků v oblasti finanční gramotnosti. Současně některé studie (např. Silinskas et al., 2023; Bae et al., 2022) poukazují na rozdíly mezi pohlavími – chlapci obecně vykazují lepší výsledky než dívky, což platí i v českém prostředí.

Dále byl zkoumán vliv specifických faktorů souvisejících se zapojením rodičů a působením přátel na úroveň finanční gramotnosti žáků. Nejprve se zaměřujeme na tři oblasti zapojení

rodičů: diskuse o ekonomických nebo finančních zprávách, rozhodování o výdajích a využívání kapesného.

Pokud s rodiči probíhaly častěji **diskuse o ekonomických a finančních zprávách**, bylo to spojeno i s lepšími výsledky v testech finanční gramotnosti. Tento výsledek lze pravděpodobně vysvětlit tím, že rodiče se těmito tématům věnují především s dětmi, které mají o ekonomickou problematiku aktivní zájem, sledují aktuální dění a zapojují se do debat. Takové rozhovory pak pomáhají dětem lépe porozumět složitějším ekonomickým konceptům a aplikovat je na praktické situace.

V případě **rozhodování o výdajích** se ukázalo, že žáci, kteří toto téma s rodiči probírali na týdenní nebo měsíční bázi, dosahovali lepších výsledků v úrovni finanční gramotnosti než ti, kteří o tomto tématu s rodiči nikdy nemluvili. Naopak každodenní diskuse o tomto tématu neukázaly signifikantní vliv na výsledky žáků v oblasti finanční gramotnosti.

Diskuse o kapesném měly opačný efekt – všechny frekvence diskusí byly spojeny s horšími výsledky žáků v oblasti finanční gramotnosti ve srovnání se situacemi, kdy žáci o kapesném s rodiči vůbec nemluvili. Tento výsledek může naznačovat, že časté zásahy rodičů do rozhodování o kapesném mohou omezovat prostor dětí pro samostatnost a schopnost učit se z vlastních chyb. Naopak absence diskusí může v některých případech odrážet důvěru rodičů ve schopnosti žáků hospodařit s penězi.

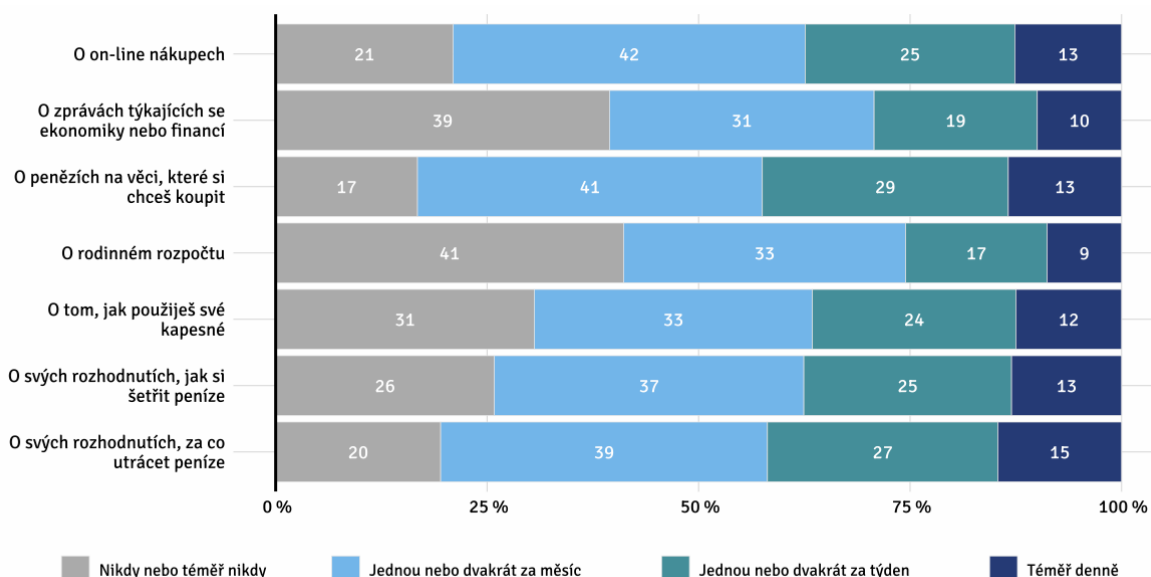
Korelační testy dále ukázaly, že žáci s vyšším SES mají obvykle větší volnost v nakládání s kapesným. To může odrážet odlišné výchovné přístupy či větší důvěru rodičů v samostatnost dětí. Významný rozdíl byl rovněž identifikován u velikosti obce – v menších obcích do 1 000 obyvatel byla kontrola kapesného nejčastější, přičemž 43 % žáků uvedlo, že s rodiči diskutuje o výdajích na denní či týdenní bázi. Tento trend lze spojit s potřebou řešit specifické výdaje, jako je dojíždění, které jsou typické pro venkovské oblasti. Naopak ve velkých městech (90 tis. až 1 mil. obyvatel) byla kontrola kapesného méně častá, kdy až 36 % žáků uvedlo, že se s ní téměř nikdy nesetkali.

Druh školy rovněž souvisel s mírou kontroly kapesného. V případě gymnázií (víceletých i čtyřletých) přes 30 % žáků uvedlo, že se s rodičovskou kontrolou kapesného nikdy nesetkali. To představuje nejvyšší míru autonomie mezi jednotlivými druhy škol. Naopak u žáků v oborech středních škol bez maturity byla kontrola kapesného nejvýraznější – žáci zde nejčastěji uváděli, že kontrola probíhá na každodenní bázi. Dále se ukazuje, že vyšší vzdělání rodičů bylo také spojeno s menší mírou kontroly kapesného. To pravděpodobně souvisí s důrazem na rozvoj samostatnosti dětí. Naopak rodiče s nižším vzděláním častěji kontrolovali výdaje svých dětí, pravděpodobně kvůli obavám z nesprávného hospodaření. Tento rozdíl může odrážet i skutečnost, že rodiče s vyšším vzděláním sami dosahují lepší finanční gramotnosti, jak ukazuje Index finanční gramotnosti (Ipsos, 2021), což se následně může promítat do jejich přístupu k předávání znalostí o financích dětem.

Výsledky analýzy i odborná literatura (Silinskas, Ahonen & Wilska, 2023; Mancone, Tosti, Corrado, Spica, Zanon & Diotaiuti, 2024; Fonseca, Hall & Ikoma, 2022) potvrzují, že **otevřená a smysluplná komunikace mezi rodiči a dětmi má zásadní roli v rozvoji finanční gramotnosti**. Jak naznačují i výsledky korelačních testů, diskuse zaměřené na hlubší finanční témata (například o zprávách z ekonomiky a financí) mají větší přínos než časté dotazy na konkrétní

nákupy nebo příliš časté intervence rodičů, které mohou omezovat samostatnost dětí. Nejčastějšími tématy rozhovorů jsou podle žáků otázky týkající se peněz na věci, které si chtějí koupit, a rozhodování o výdajích – o těchto tématech s rodiči na denní či týdenní bázi mluví 43 % dětí. Naopak rodinný rozpočet je nejméně probíraným tématem – až 41 % žáků uvedlo, že o něm nikdy s rodiči nehovořili (viz Graf 1).

Graf 1 Podíly žáků dle vnímání zapojení rodičů do diskusí o financích s dětmi



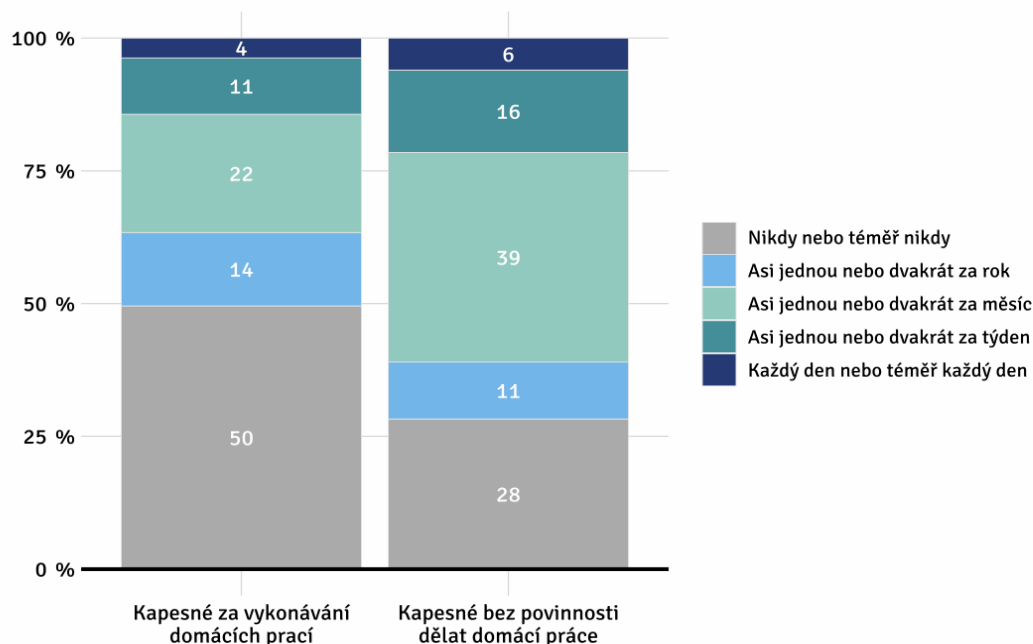
Z výsledků analýz je patrné, že kvalita a obsah diskusí jsou důležitější než jejich četnost. Četnost debat nad jednotlivými tématy a jejich dopad na finanční gramotnost žáků jsou podrobně znázorněny v grafu na obrázku 4.5 v publikaci ČŠI (Bird et al., 2024, str. 36). Diskuse by měly jít nad rámec běžných dotazů na útratu a měly by se zaměřovat na témata, která dětem poskytnou širší vzdělávací kontext a budou podporovat jejich schopnost se samostatně rozhodovat. Smysluplné a konstruktivní rozhovory, které podporují porozumění základním ekonomickým principům a propojují je s praktickými situacemi, jsou klíčem k rozvoji odpovědného finančního chování.

Rodiče by měli přizpůsobit diskuse věku dítěte a reflektovat aktuální výzvy, jako je vliv sociálních sítí a moderních technologií. Takové diskuse mohou dětem poskytnout pevný základ pro odpovědné hospodaření s penězi a účinně doplňovat formální vzdělávání ve školách. Výsledky analýzy potvrzují, že podpora finanční gramotnosti nezačíná ani nekončí pouze ve škole, ale je úzce propojena s domácím prostředím a způsobem, jakým rodiče vedou své děti k odpovědnému zacházení s penězi.

Na význam smysluplných diskusí s rodiči přirozeně navazuje další klíčový nástroj finanční výchovy – **kapesné**. To dává žákům příležitost prakticky uplatnit znalosti a dovednosti získané v rodinných rozhovorech, čímž se posiluje jejich samostatnost a schopnost efektivně hospodařit s penězi. Studie potvrzují, že děti, které jsou vedeny k odpovědnému nakládání s kapesným, mají tendenci k lepším finančním dovednostem v dospělosti (Narimo, Sicily, Harsono, Jatmika & Purbonuswanto, 2022). Podle dat z Grafu 2 uvedla polovina žáků, že kapesné za vykonávání domácích prací nikdy nebo téměř nikdy nedostává, zatímco přibližně

čtvrtina ho dostává jednou nebo dvakrát za měsíc. Dostávání kapesného bez podmínky vykonávání domácích prací je však výrazně pravidelnější – měsíčně ho dostává 39 % žáků a týdně 16 % žáků.

Graf 2 Podíly žáků dle odpovědí na problematiku kapesného



Z bodových rozdílů žáků je patrné, že méně časté poskytování kapesného bylo spojeno s lepšími výsledky ve finanční gramotnosti. Ve skupině žáků, kde kapesné nebylo podmíněno vykonáváním domácích prací dosahovali žáci nejlepších výsledků, když jej dostávali v měsíčním intervalu (537 bodů), zatímco nejhorších výsledků dosahovali žáci, kteří dostávali kapesné denně (474 bodů). Podobný trend byl pozorován i u skupiny žáků, kteří dostávali kapesné za vykonávání domácích prací. Nejlepších výsledků dosahovali žáci s měsíčním intervalem kapesného (513 bodů) a nejhorších výsledků žáci, kteří dostávali kapesné každý den (444 bodů).

Následně byl do Modelu 1 vložen nově vytvořený index, který kombinoval oba druhy kapesného – kapesné bez povinnosti vykonávat domácí práce a kapesné za vykonávání domácích prací. V Modelu 1 byl analyzován efekt různých frekvencí poskytování kapesného na finanční gramotnost žáků. Výsledky žáků pak byly porovnávány se skupinou, která kapesné nikdy nedostává. Žáci s roční nebo měsíční frekvencí kapesného dosahovali slabě lepších výsledků v testech finanční gramotnosti. Naopak příliš časté poskytování kapesného, například na týdenní či denní bázi, bylo spojeno s nižšími výsledky oproti skupině bez kapesného.

Teorie naznačují, že méně časté dostávání kapesného podporuje rozvoj dovedností, jako je plánování výdajů, šetření na větší cíle a zodpovědné hospodaření (Marteniawati, 2012), zatímco příliš časté kapesné může vést k impulzivnímu utrácení a nižší schopnosti efektivně si rozvrhnout finance (Jauhari et al., 2023). Tyto hypotézy potvrdila i provedená korelační analýza. Ukázalo se, že žáci s roční frekvencí dostávání kapesného častěji srovnávají ceny mezi

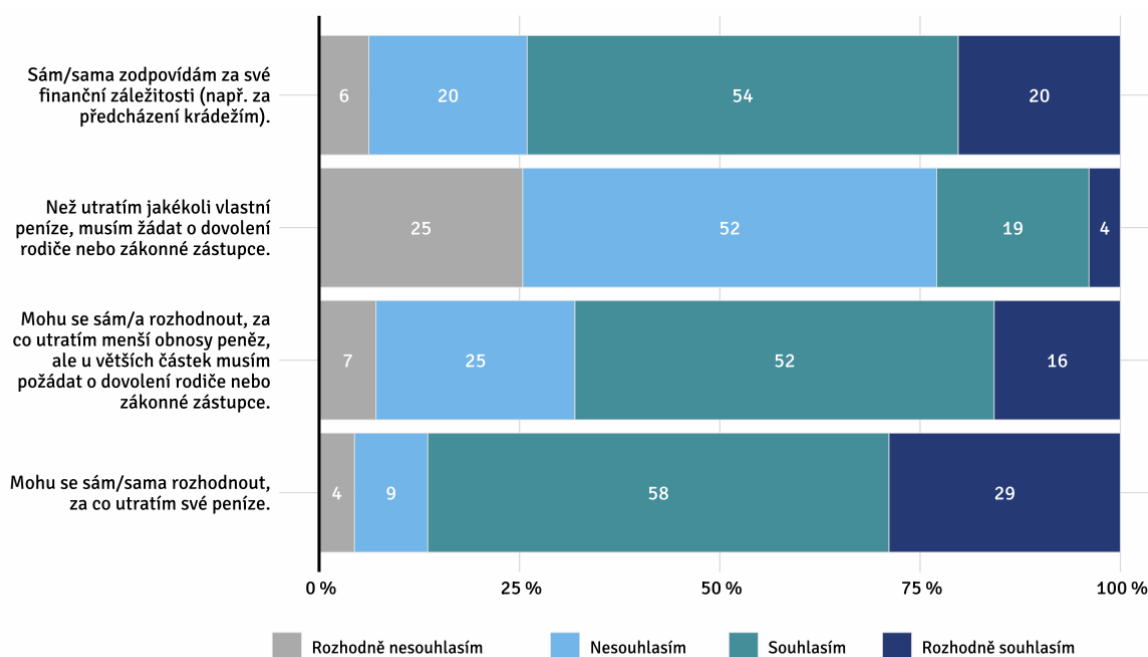
obchody, což naznačuje zodpovědnější přístup k financím. Naopak impulzivní návyky, jako je nakupování pod vlivem emocí nebo snaha držet krok s životním stylem přátel, byly častější u žáků, kteří dostávají kapesné každý den nebo týden. Pravidelný příjem poskytovaný v delších časových intervalech tak může nejen sloužit jako prevence impulzivních finančních návyků, ale také podpořit rozvoj strategického plánování a odpovědného finančního chování.

U faktorů spojených s frekvencí poskytování kapesného jsou patrné podobné trendy jako u diskusí o kapesném. Rodiny s nižším SES a nižším vzděláním rodičů častěji poskytují kapesné v kratších intervalech, což může být spojeno s intenzivnějším dohledem nad výdaji žáků. Naopak rodiče s vyšším SES a vzděláním preferují delší intervaly, jako je měsíční či roční kapesné, které reflektuje větší důvěru v samostatnost dítěte (Narimo, Sicily, Harsono, Jatmika & Purbonuswanto, 2022). Ukazuje se, že druh/typ školy také souvisí s frekvencí kapesného. Na gymnáziích, víceletých i čtyřletých, dostává téměř polovina žáků kapesné pouze jednou ročně, podobně je tomu také u 40 % žáků na středních školách s maturitou. Naproti tomu denní a týdenní frekvence kapesného byla častěji zastoupena mezi žáky základních škol a středních škol bez maturity. Tyto kratší intervaly mohou reflektovat aktuální potřeby žáků, jako jsou každodenní náklady spojené například s dojížděním. Zároveň mohou odrážet preference rodičů poskytovat kapesné častěji, aby si zajistili lepší kontrolu nad jeho využitím.

Zároveň je důležité, aby kapesné nebylo vnímáno pouze jako odměna za domácí práce nebo školní úspěchy (Kalátová, 2023), ale jako prostředek k rozvoji finančních dovedností. Ideální je začít s kapesným brzy, například při nástupu dítěte do školy, kdy již chápe základní hodnotu peněz. Rodiče by měli děti vést k pravidelnému spoření, například odkládáním části kapesného na větší cíle (Marteniawati, 2012; Narimo, Sicily, Harsono, Jatmika & Purbonuswanto, 2022). Takový přístup pomáhá dětem naučit se, jak rozhodovat o výdajích a spoření, pochopit hodnotu peněz a lépe se připravit na reálné ekonomické výzvy v dospělosti.

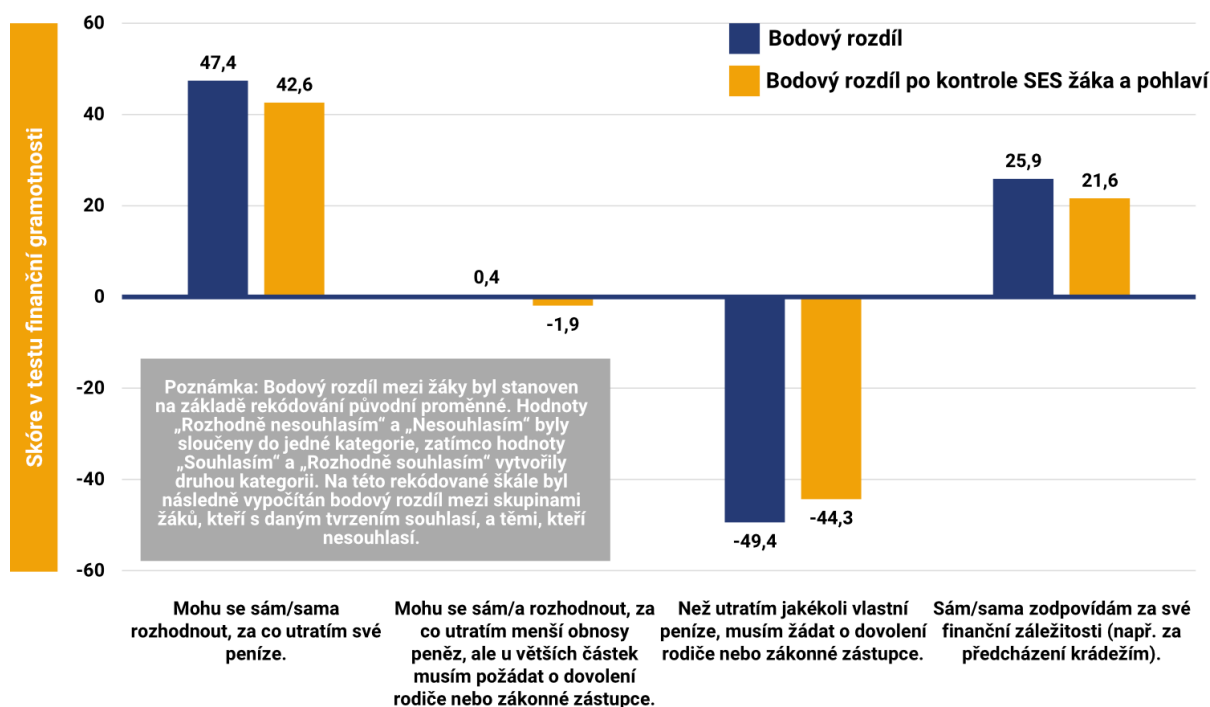
Podle průzkumu Creditas Bank (2024) činí průměrné měsíční kapesné v České republice 1 054 Kč u dětí ve věku 15–17 let. Výzkum také ukazuje, že děti, které si z kapesného hradí další výdaje, například obědy nebo dopravu, dostávají výrazně vyšší částky. Závěrem je ale důležité upozornit, že univerzální odpověď na otázku ideální výše kapesného neexistuje. Záleží na možnostech rodičů a účelu, ke kterému kapesné slouží. Správnému hospodaření se ale školák zvládne naučit stejně dobře na malých částkách jako na těch velkých. Důležité je, že má vlastní peníze, za které nese odpovědnost a o nichž si rozhoduje (Česká spořitelna, 2024).

Kapesné však není jediným nástrojem rozvoje finanční samostatnosti. Graf 3 ukazuje, že 87 % českých žáků uvedlo, že mohou samostatně rozhodovat o svých výdajích. Tento výsledek naznačuje, že většina rodičů dává dětem prostor spravovat své finance, což podporuje rozvoj jejich odpovědnosti a dovedností v oblasti hospodaření. Naopak přibližně čtvrtina žáků uvedla, že musí rodiče žádat o svolení při každém finančním rozhodnutí.

Graf 3 Podíly žáků dle jejich samostatnosti při finančním rozhodování

Graf 4 dále porovnává bodové rozdíly v testech finanční gramotnosti mezi žáky s různou mírou autonomie. Ti, kteří mohli samostatně rozhodovat o svých financích, dosahovali v průměru o 47 bodů více než ti, kteří tuto možnost neměli. I po zohlednění SES žáka a pohlaví zůstal tento rozdíl významný, a to 43 bodů. Naopak žáci, kteří musí rodiče žádat o svolení při každém finančním rozhodnutí, vykazovali nejnižší výsledky – dosahovali o 49 bodů méně než jejich vrstevníci s větší autonomií, přičemž i po zohlednění kontrolních proměnných činil tento rozdíl stále 44 bodů.

Graf 4 Bodový rozdíl z testu finanční gramotnosti mezi žáky, kteří na dané výroky odpověděli „nesouhlasím“ a „souhlasím“

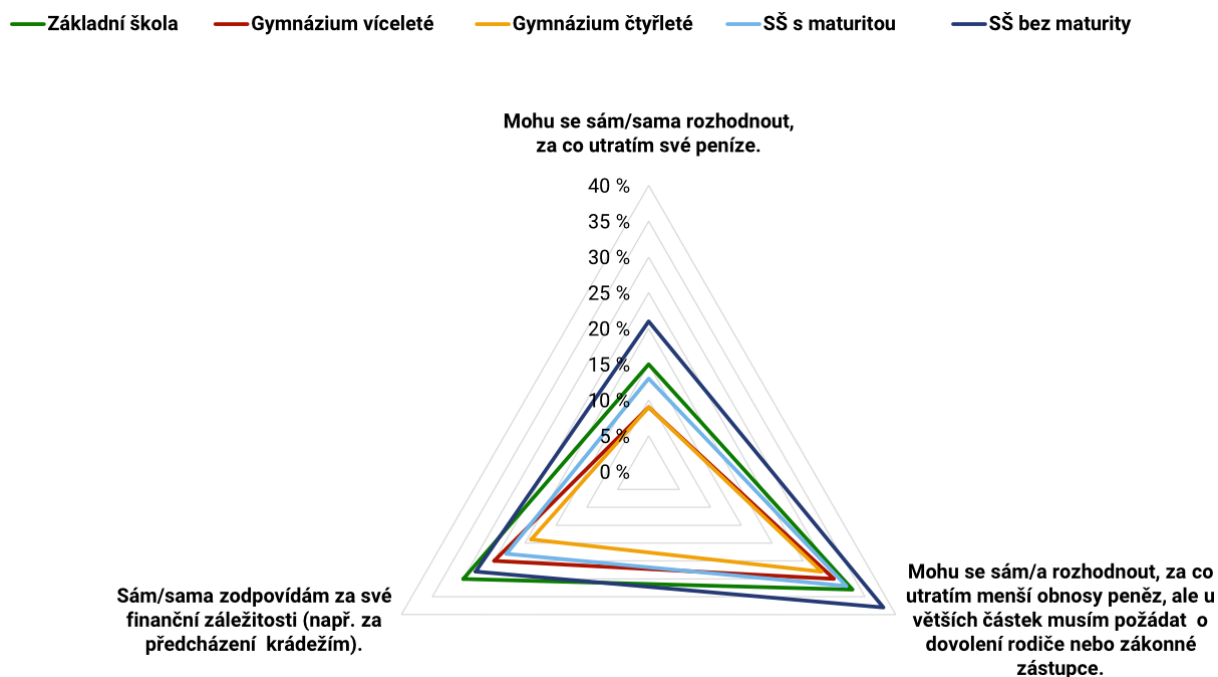


Tyto výsledky potvrzuje i Model 1, který bere v potaz i další faktory. Žáci s nižší samostatností při finančním rozhodování dosahují nižších výsledků ve finanční gramotnosti než jejich vrstevníci, kteří při správě financí vykazují vyšší míru autonomie. Přehnaná závislost na rodičích omezuje rozvoj klíčových dovedností, jako je plánování, spoření a strategické rozhodování – dovedností, které tvoří základy finanční odpovědnosti. Naopak větší autonomie při hospodaření s financemi napomáhá rozvoji těchto schopností a připravuje děti na odpovědné nakládání s penězi i v dospělosti (Narimo, Sicily, Harsono, Jatmika & Purbonuswanto, 2022).

Graf 5 odhaluje, že finanční autonomie žáků se výrazně liší podle druhu/typu školy. Nejvyšší míru samostatnosti vykazují žáci gymnázií, a to jak víceletých, tak čtyřletých, a středních škol s maturitou. Naopak žáci základních škol a středních škol bez maturity častěji vykazují větší závislost na rodičích při finančních rozhodnutích. Tato analýza odhalila, že rozdíly jsou úzce spjaty se SES žáků a škol, které se promítá do rozdílných přístupů rodičů k finanční výchově.

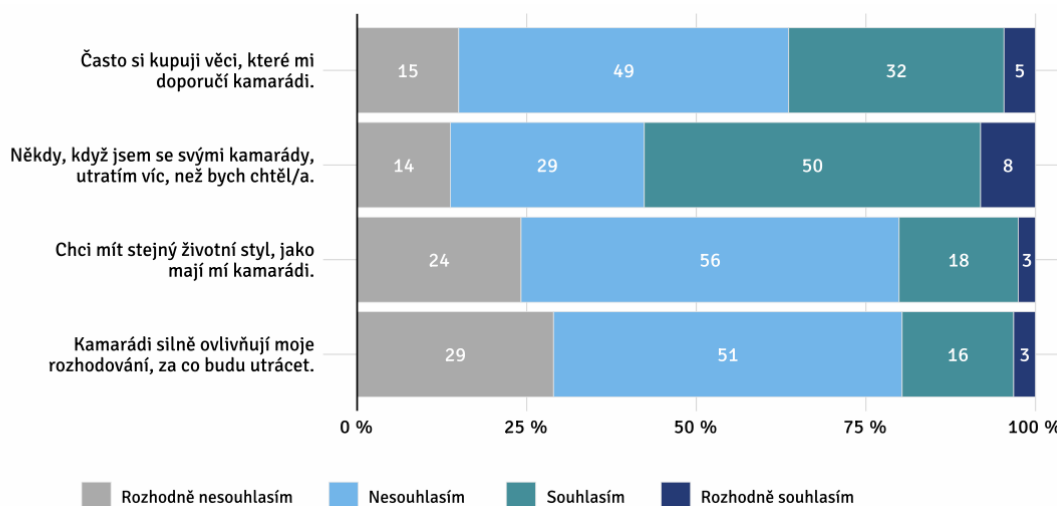
Žáci gymnázií mají větší pravděpodobnost pocházet z prostředí, kde je samostatnost v oblasti financí aktivně podporována jako součást přípravy na budoucí studium a profesní život. Vyšší SES jejich rodin často souvisí s důrazem na rozvoj odpovědnosti a organizačních dovedností, přičemž tyto nároky jsou dále posilovány specifickými očekáváními, která na ně tyto školy kladou. Naopak v základních školách a ve středních školách bez maturity je vyšší zastoupení žáků z rodin s nižším SES, kde rodiče často preferují intenzivnější dohled nad finančními rozhodnutími svých dětí. Tato vyšší míra rodičovské kontroly může omezovat příležitosti k rozvoji samostatnosti.

Graf 5 Podíly žáků jednotlivých druhů/typů škol dle jejich samostatnosti při finančním rozhodování (odpovědi „rozhodně nesouhlasím“ a „nesouhlasím“)



Význam těchto výsledků potvrzuje i teorie autorů Deciho a Ryana (1985), která zdůrazňuje důležitost autonomie při učení. Děti, které dostanou příležitost samostatně rozhodovat o svých financích, budují nejen finanční gramotnost, ale také vnitřní motivaci k odpovědnému chování. Studie zdůrazňují důležitost nalezení rovnováhy mezi volností a vedením. Rodiče, kteří poskytují dětem možnost učit se z vlastních rozhodnutí a chyb, podporují jejich sebevědomí a připravují je na finanční výzvy v dospělosti. Praktické zkušenosti získané v autonomním prostředí tak tvoří pevný základ pro rozvoj finanční gramotnosti a odpovědného chování.

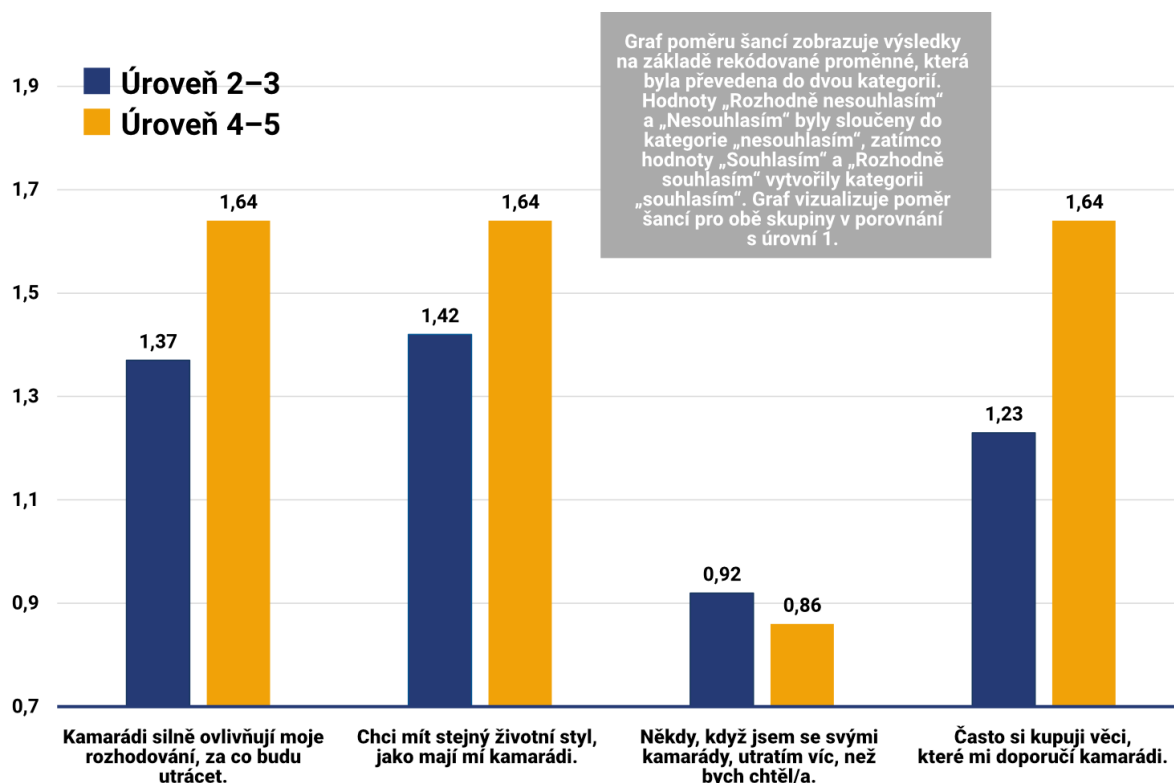
Kromě rodinného prostředí má však na finanční gramotnost žáků významný dopad také sociální prostředí, ve kterém se pohybují. Podle Grafu 6 přiznává více než 58 % žáků, že když jsou se svými kamarády, utratí více, než by chtěli, a 37 % uvádí, že si často kupují věci na základě doporučení svých přátel. Takové chování podporuje impulzivní rozhodování a zaměření na krátkodobé cíle, například nákup módních či trendových produktů, což může omezit pozitivní dopad autonomie rozvíjené v rodinném prostředí.

Graf 6 Podíly žáků dle působení tlaku vrstevníků na jejich finanční rozhodování

Model 1 dále odhalil, že působení vrstevníků hraje klíčovou roli při formování finanční gramotnosti žáků, přičemž tento faktor se výrazně liší mezi skupinami. Žáci, kteří dokážou odolat tlaku vrstevníků a samostatně zvažují svá finanční rozhodnutí, dosahují podstatně vyšších výsledků v testech finanční gramotnosti oproti těm, kteří tomuto tlaku podléhají. Tento rozdíl ilustruje Graf 7, který znázorňuje vztah mezi úrovní finanční gramotnosti a působením tlaku vrstevníků na rozhodování.

Žáci s vyšší úrovní finanční gramotnosti (úroveň 4–5) mají výrazně vyšší šanci nesouhlasu s výroky naznačující zapojení vrstevníků do jejich rozhodování ve srovnání s žáky s nižší úrovní (úroveň 2–3). Například šance nesouhlasu s výrokem „Kamarádi silně ovlivňují moje rozhodování“ je u žáků s vyšší finanční gramotností 1,64krát vyšší než u základní úrovně, zatímco u žáků s nižší úrovní je to pouze 1,37krát. Podobný rozdíl je patrný u výroku „Chci mít stejný životní styl, jako mají mí kamarádi“ (1,54 oproti 1,42). Nejvýraznější rozdíl je patrný u výroku „Často si kupuji věci, které mi doporučí kamarádi“, kde žáci s vyšší úrovní finanční gramotnosti nesouhlasí 1,64krát častěji než žáci se základní úrovní, zatímco u těch s nižší úrovní je to pouze 1,23krát častěji.

Graf 7 Poměry šancí ("relativní pravděpodobnost") na souhlas s výroky o působení tlaku vrstevníků podle úrovně finanční gramotnosti (logistická regrese)



Závěrem lze říci, že tlak vrstevníků představuje komplexní faktor, který se podílí na finančním rozhodování žáků napříč různými skupinami. Ačkoli neexistuje jednoznačná vazba mezi tlakem vrstevníků a SES žáků, s výjimkou výroku „Chci mít stejný životní styl jako moji přátelé“, ke kterému jsou náchylnější žáci s nižším SES, výsledky ukazují, že působení vrstevníků je univerzálnější a méně závislé na socioekonomickém zázemí, než by se mohlo očekávat.

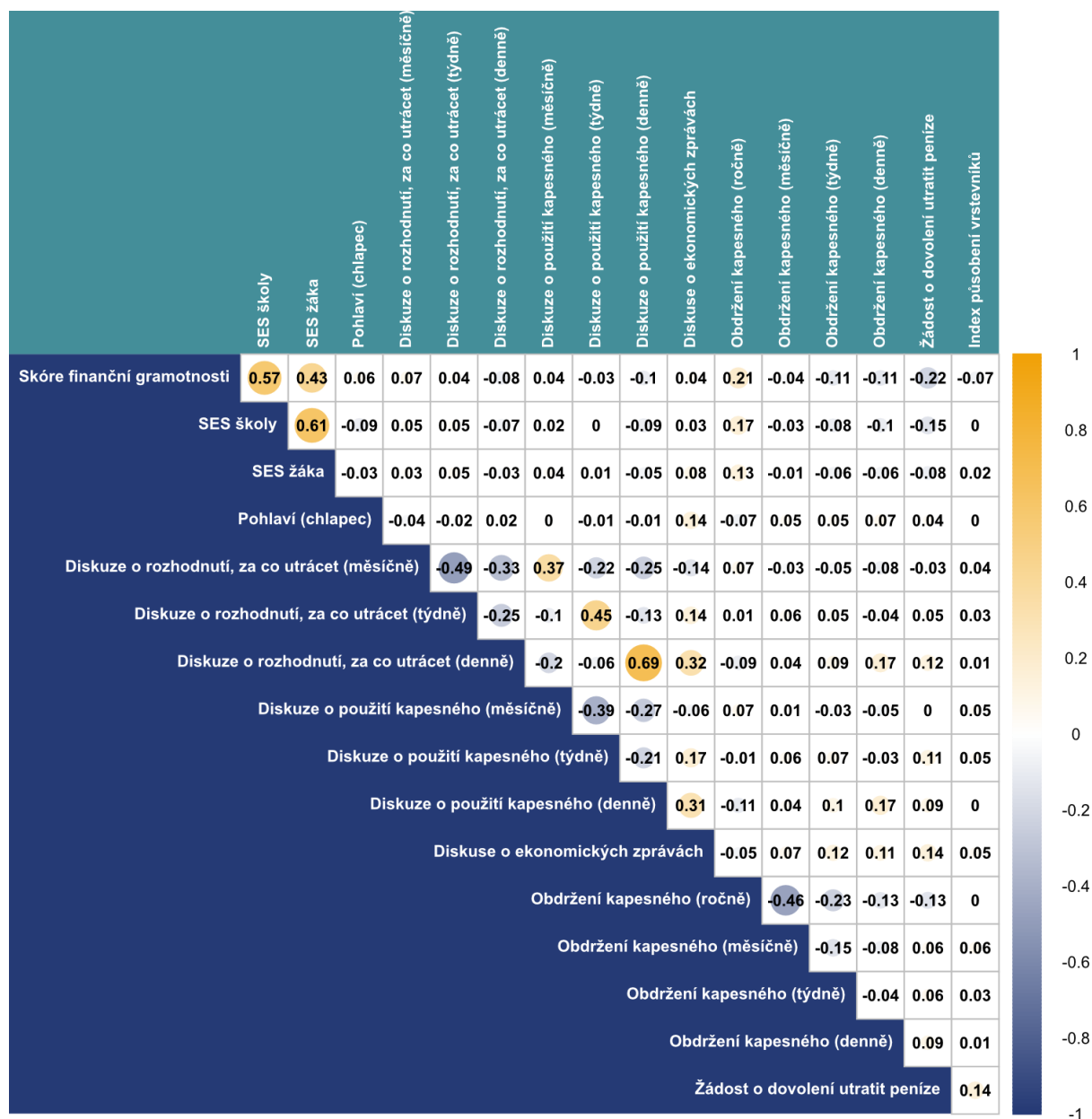
Rozdíly mezi druhy/typy škol naznačují, že větší náchylnost ke skupinovému tlaku je patrná u žáků středních škol bez maturity a u žáků základních škol. Zároveň je zajímavé, že právě na gymnáziích, která jsou spojována s vyšší finanční gramotností, nejvíce žáků přiznalo, že „někdy, když jsou se svými kamarády, utratí více, než by chtěli“. Tento výsledek ukazuje, že ani vyšší úroveň finanční gramotnosti nezaručuje úplnou odolnost vůči sociálním tlakům, přičemž roli mohou hrát situační faktory, jako je potřeba zapadnout do kolektivu. V případě velikosti města se pak ukázala slabá pozitivní korelace, kdy žáci z větších měst vykazovali vyšší tendenci podléhat tlaku vrstevníků. To může souviset s větším důrazem na konzumní trendy v urbanizovaných oblastech.

Na rozdíl od předchozích analýz je zde patrná výraznější variabilita výsledků mezi žáky. Tyto závěry ukazují, že podpora finanční samostatnosti žáků vyžaduje nejen rozvoj jejich schopnosti činit promyšlená rozhodnutí, ale také posilování kritického myšlení a odolnosti vůči sociálním tlakům. Finanční výchova by proto měla zohledňovat nejen rodinné prostředí, ale také širší sociální kontext, ve kterém se žáci pohybují. Působení vrstevníků je podrobně

rozebráno v následující kapitole, která je zaměřena na chování žáků při nakládání s penězi a jejich finanční rozhodování.

Na závěr byla vytvořena korelační matice, která přehledně shrnuje sílu a směr vztahů mezi analyzovanými proměnnými této kapitoly. Matice umožňuje identifikovat klíčové souvislosti a slouží jako podklad pro další interpretace vztahů mezi faktory spojenými s finanční gramotností.

Korelační matice 1 Rodinné prostředí a působení vrstevníků



Poznámka: Korelace vyjadřuje statistickou závislost mezi dvěma proměnnými. Pearsonův korelační koeficient se pohybuje v rozmezí od -1 do 1. Kladná korelace (blíží se 1) znamená, že hodnoty obou proměnných rostou společně, zatímco záporná korelace (blíží se -1) ukazuje, že růst jedné proměnné je spojen s poklesem druhé. Korelace blízká 0 naznačuje, že mezi proměnnými není lineární vztah. V této

matici lze vidět sílu a směr vztahu mezi různými faktory, například socioekonomickým statusem, rozhodováním o financích či využíváním kapesného. Výrazné hodnoty jsou vizuálně zvýrazněny.

Hlavní zjištění kapitoly

- ✓ Kapesné je efektivním nástrojem finanční výchovy, pokud je poskytováno pravidelně v delších intervalech, například v měsíčních nebo ročních. Tento přístup podporuje rozvoj dovedností jako je plánování a spoření, zatímco příliš časté kapesné může vést k impulzivnímu utrácení.
- ✓ Otevřené a kvalitní rozhovory rodičů s žáky o financích mohou pozitivně přispět k rozvoji jejich finanční gramotnosti. Rozhodující je obsah a smysluplnost diskusí, nikoliv jejich četnost, přičemž konstruktivní debaty mají větší přínos než časté, ale povrchní rozhovory.
- ✓ Rodiče, kteří žákům umožní samostatné rozhodování a učení se z vlastních chyb, podporují jejich sebevědomí a připravují je na finanční výzvy. Klíčová je rovnováha mezi volností a vedením, například při diskusích o výdajích či kapesném. Příliš častá kontrola pak je asociována s nižší finanční gramotností žáků.
- ✓ Vyšší míra autonomie žáků při finančních rozhodnutích výrazně zlepšuje jejich finanční gramotnost. Žáci, kteří měli větší svobodu v rozhodování, dosahovali v testech o 43 bodů lepších výsledků než jejich vrstevníci s nižší autonomií.
- ✓ Žáci s vyšší finanční gramotností vykazují větší odolnost vůči sociálnímu tlaku vrstevníků. Například pravděpodobnost nesouhlasu s tvrzeními o vlivu vrstevníků při rozhodování, za co bude žák utrácet, byla u těchto žáků o 64 % vyšší.

II. Chování žáků při nakládání s penězi a souvislost s jejich finančními znalostmi

„Lidé často myslí na to, kolik peněz vydělávají. Měli by ale myslet na to, kolik si ponechají.“

Suze Orman, moderátorka CNBC a autorka knih o finanční gramotnosti

„Nespořte to, co vám zbyde po utrácení, ale utrácejte to, co vám zbyde po spoření.“

John D. Rockefeller, americký průmyslník

Co ukázala Národní zpráva šetření PISA 2022: Finanční gramotnost?

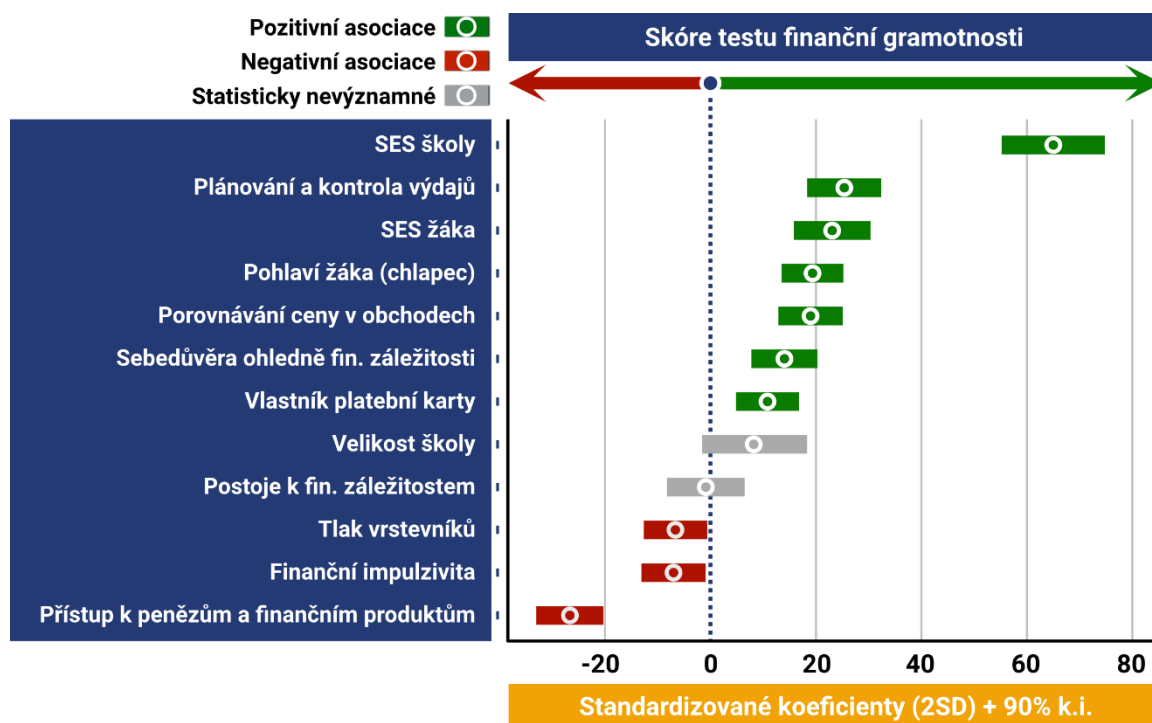
- Pouze 70 % socioekonomicky znevýhodněných žáků uvedlo, že ví, jak hospodařit se svými penězi, což je výrazně méně než mezi žáky socioekonomicky zvýhodněnými (80 %). Vyšší sebedůvěra v provádění vybraných finančních operací byla spojena s vyššími výsledky ve finanční gramotnosti žáků.
- Největší tendenci k impulzivnímu finančnímu chování mají žáci z nematuritních oborů středních škol. Jejich odpovědi nejvíce kontrastují s odpověďmi žáků víceletých, případně čtyřletých gymnázií; rozdíly mezi těmito dvěma skupinami se pohybují u některých položek okolo 20 %.
- 41 % žáků, kteří vlastní bankovní účet, uvedlo, že si příliš nevěří při posílání peněz on-line, a 37 % si nevěří v oblasti zabezpečování citlivých údajů při elektronických platbách. Vyšší sebedůvěra v těchto operacích byla spojena s lepšími výsledky ve finanční gramotnosti.

Jelikož finanční návyky z rodiny se často prolínají do peněžního rozhodování žáků, je tato část analýzy zaměřena na to, jak žáci nakládají s penězi – například jestli si porovnávají ceny v obchodech, jak zachází s penězi nebo finančními produkty a jak si věří, když jde o finanční záležitosti. Tyto zvyky jsou potom spojovány s výsledky žáků ve finanční gramotnosti.

„Nakládáním s penězi“ je v tomto případě tedy myšleno, jak dobře žáci zvládají běžné situace, jako je plánování úspor, sledování slev nebo rozhodování, za co utrácet. Tyto dovednosti ovlivňují nejen jejich současnou finanční situaci (například zda si dokážou ušetřit na věci, které chtějí), ale i budoucí finanční stabilitu. Analyzováním těchto návyků můžeme lépe porozumět tomu, co žákům pomáhá dosáhnout lepších výsledků v testu finanční gramotnosti, a tím jejich efektivnějšímu hospodaření s penězi. Šetření PISA 2022 zaměřené na finanční gramotnost

nám poskytuje cenné informace o chování žáků při nakládání s penězi a jeho souvislost s úrovní finančních znalostí. Jeho prostřednictvím můžeme lépe pochopit, jaký mají vztah faktory jako škola, kterou žáci navštěvují, a socioekonomický status se schopností žáků zodpovědně hospodařit s penězi.

Model 2 Asociace mezi chováním žáků při nakládání s penězi a mírou finanční gramotnosti PISA



Model 2 zobrazuje souvislost mezi skóre testu finanční gramotnosti a otázkami, které se týkají vztahu patnáctiletých žáků k financím. Šetření PISA sledovalo několik oblastí tohoto chování, a proto byly z některých skupin otázek vytvořeny indexy, které dokáží lépe změřit dané jevy. V tomto případě jsou to: Plánování a kontrola výdajů, Sebedůvěra ohledně finančních záležitostí, Postoje k finančním záležitostem, Tlak vrstevníků, Finanční impulzivita a Přístup k penězům a finančním produktům.

Než se na tyto indexy a další faktory podíváme podrobněji, představme si nejdříve výsledky u tzv. kontrolních proměnných. Ty pomáhají zohlednit faktory, jež by mohly zkreslit výsledky analýzy. Díky tomu můžeme lépe zjistit skutečné asociace zkoumaných faktorů. Nejdůležitější kontrolní proměnnou je socioekonomický status (SES). Jeho asociace se skóre je silnější v případě SES školy, který měří průměrný SES testovaných žáků na dané škole. Některé mezinárodní studie (například Silinskas et al., 2023 či Bae et al., 2022) dále ukazují, že chlapci v průměru dosahují vyšších výsledků. Tento trend je pozorován i v České republice, jak ukazuje faktor pohlaví žáka (chlapec). Poslední proměnnou, která se v modelu nachází, je velikost školy¹. Ta vyšla jako statisticky nevýznamná. Jinými slovy, není jasně prokázáno, že by velikost

¹ Velikost školy byla také detailně analyzována v souvislosti s řadou dalších proměnných (primárně skrze interakční efekty), ovšem nebyly nalezeny statisticky signifikantní asociace, které by poskytovaly užitečná zjištění.

školy měla výraznou souvislost s výsledky testu finanční gramotnosti, přestože je asociace spíše pozitivní.

Model 2 dále ukazuje klíčové faktory, které jsou silně asociovány s výsledným skórem testu z finanční gramotnosti. Jedním z nich je **Plánování a kontrola výdajů**. Žáci, kteří umějí efektivně hospodařit s financemi, udržovat přehled o svých výdajích a řešit finanční problémy včas, mají vyšší skóre oproti žákům, kteří toto neumí. Stejně tomu je i u **Sebedůvěry ohledně finančních záležitostí** hodnotící praktické dovednosti, jako je práce s bankovními účty, porozumění finanční dokumentaci, plánování výdajů a zvládání běžných finančních transakcí. Pokud toto žáci zvládají lépe, mají vyšší skóre než žáci, kteří tyto dovednosti nemají tak dobře osvojeny. Je však důležité si uvědomit, že může být těžké přesně říct, co je příčinou – zda lepší finanční dovednosti vedou k vyšší sebedůvěře, nebo naopak vyšší sebedůvěra k lepším dovednostem. Lepší skóre ve finanční gramotnosti mají oproti svým protějškům také žáci, kteří **častěji porovnávají ceny v obchodech** a ti, kteří **vlastní platební karty**.

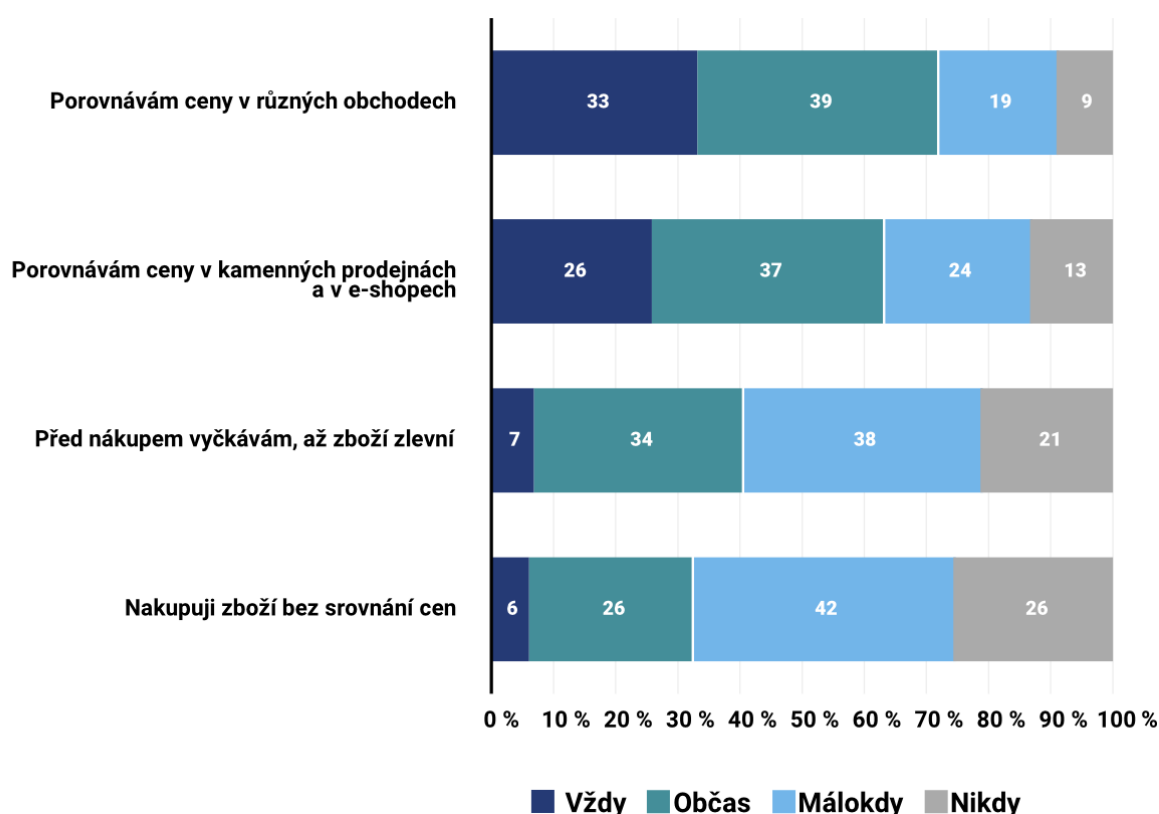
Index **Postoje k finančním záležitostem** zkoumající schopnost žáků plánovat výdaje a úspory, rozhodovat se samostatně o svých financích a sledovat své výdaje na základě preferovaných metod, vyšel v modelu nesignifikantně. To znamená, že nebyla prokázána dostatečně spolehlivá souvislost mezi tímto indexem a výsledky testu finanční gramotnosti.

Naopak, tři faktory vykazují negativní souvislost se skóre finanční gramotnosti. To znamená, že žáci s vyššími hodnotami těchto ukazatelů dosahují nižších výsledků v testu finanční gramotnosti. Jedním z nich byl **Tlak vrstevníků**, který se soustředí na to, jak moc se žáci při finančních rozhodnutích nechávají ovlivnit svými přáteli (ten je detailněji popsán v předchozí kapitole). Dále **Finanční impulzivita** – žáci, kteří mají sklony k nezodpovědnému finančnímu chování, například k impulzivnímu utrácení a nedostatku plánování do budoucna, mají průměrně o 7 bodů nižší skóre v testu finanční gramotnosti PISA. Poslední je pak **Přístup k penězům a finančním produktům**, který se zaměřuje na finanční chování a zlovyky spojené s nakupováním, spořením a používáním moderních platebních technologií, stejně jako na situace spojené s rozhodováním při výdajích.

Na následujících stranách se podrobněji podíváme na jednotlivé indexy a faktory, které model zahrnuje, přičemž každému z nich je věnována samostatná podkapitola.

Porovnávání ceny v obchodech

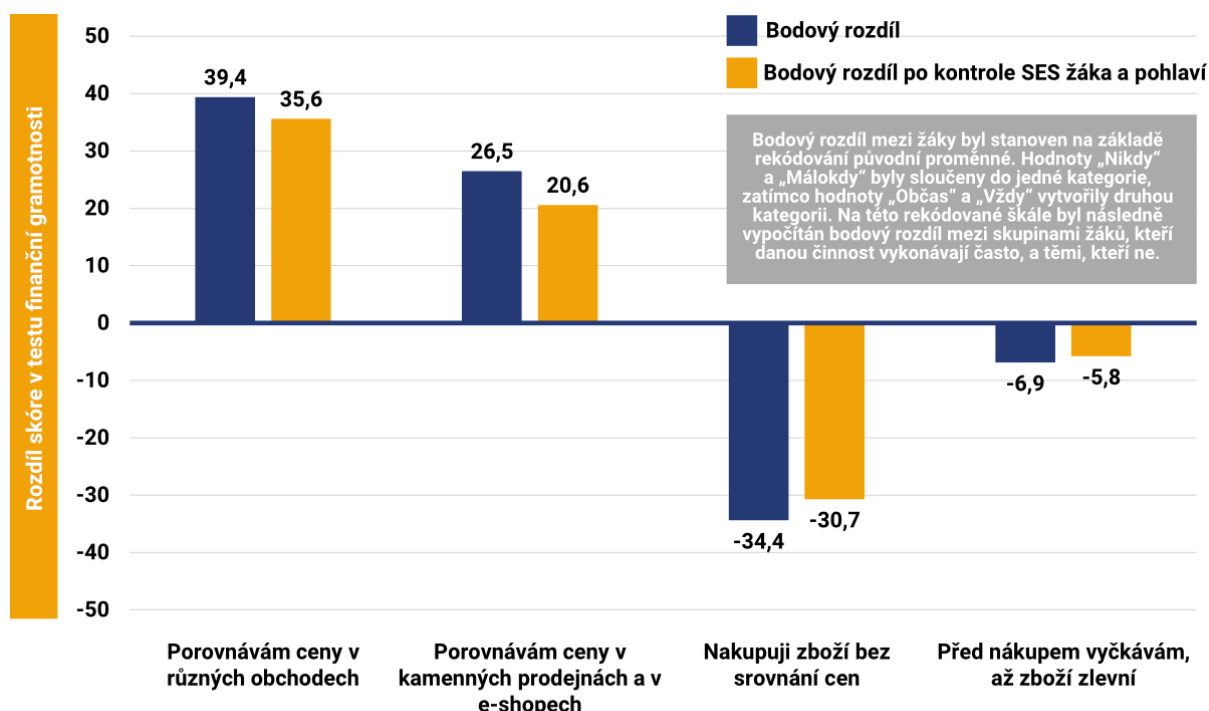
Graf 8 Podíly žáků dle jejich přístupu k porovnávání cen



V modelu je testovaná položka „Porovnávám ceny v různých obchodech“ součástí baterie otázek zaměřených na spotřebitelské chování žáků. Více než 70 % dotázaných uvedlo, že vždy nebo občas porovnává ceny v různých obchodech, a přes 60 % vždy nebo občas srovnává ceny mezi kamennými prodejny a internetovými obchody. Tento přístup lze považovat za projev dobrého spotřebitelského chování, protože ukazuje na schopnost žáků vyhledávat informace a zvažovat různé alternativy před uskutečněním nákupu. Analýza dat odhalila, že žáci, kteří tyto strategie praktikují ve větší míře, mají vyšší skóre ve finanční gramotnosti, a to i po zohlednění klíčových demografických faktorů – SES a pohlaví (viz graf 9).

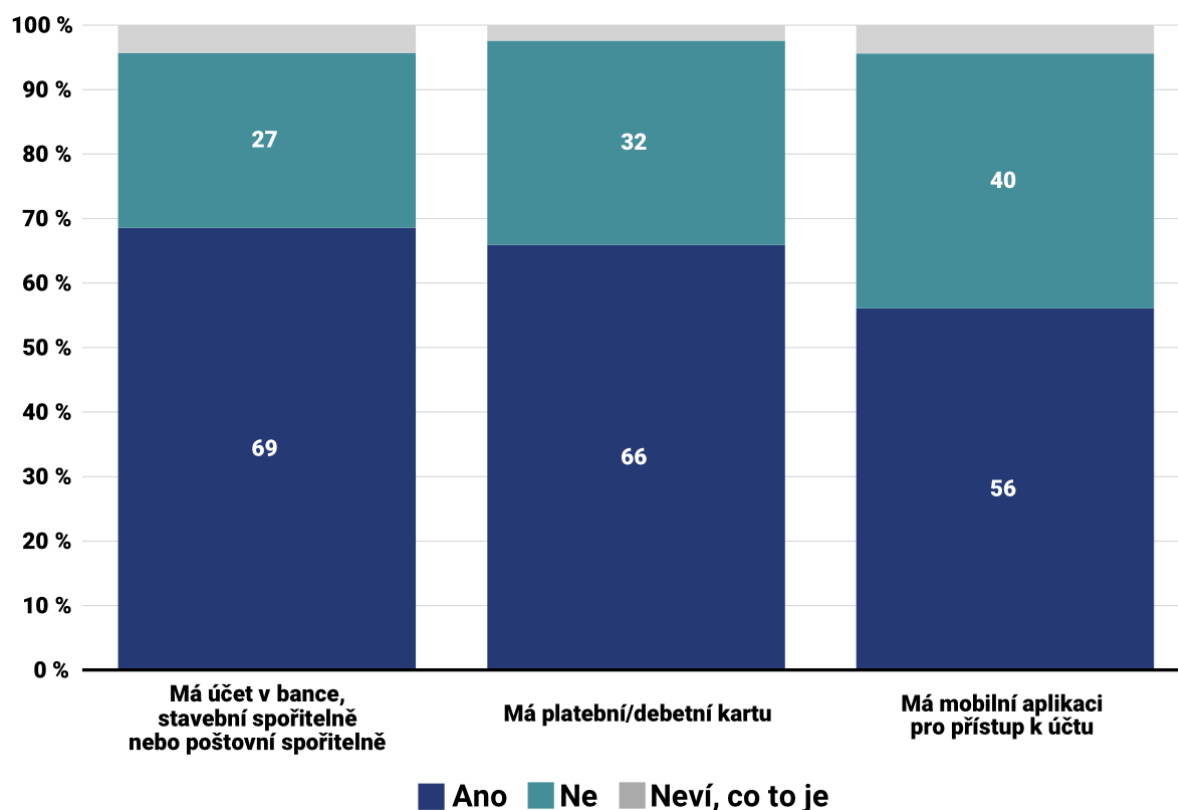
Naopak nižší bodové skóre v testu finanční gramotnosti je spojeno s kladnými odpověďmi na otázky „Před nákupem vyčkávám, až zboží zlevní“ a „Nakupuji zboží bez srovnání cen“, a to i po kontrole SES a pohlaví. Je zajímavé, že Česká republika ze všech testovaných zemí vykazuje nejmenší zastoupení žáků, kteří uvedli, že na slevy čekají (OECD, 2024). Tento rozdíl mohl být způsoben slevovou politikou tuzemských prodejců, kde se žáci se zlevněním mohou setkat tak často, že na něj nemusí čekat (např. Hošková, 2024). U žáků, kteří na slevy čekají, nejsou výrazné rozdíly mezi pohlavími a je pouze malý rozdíl mezi žáky s nízkým a vysokým SES. Tento rozdíl sedmi (respektive šesti) bodů však není statisticky významný.

Graf 9 Bodový rozdíl v testu finanční gramotnosti mezi žáky, kteří na dané výroky odpověděli občas či vždy vs. nikdy či málokdy



Vlastnictví platební karty

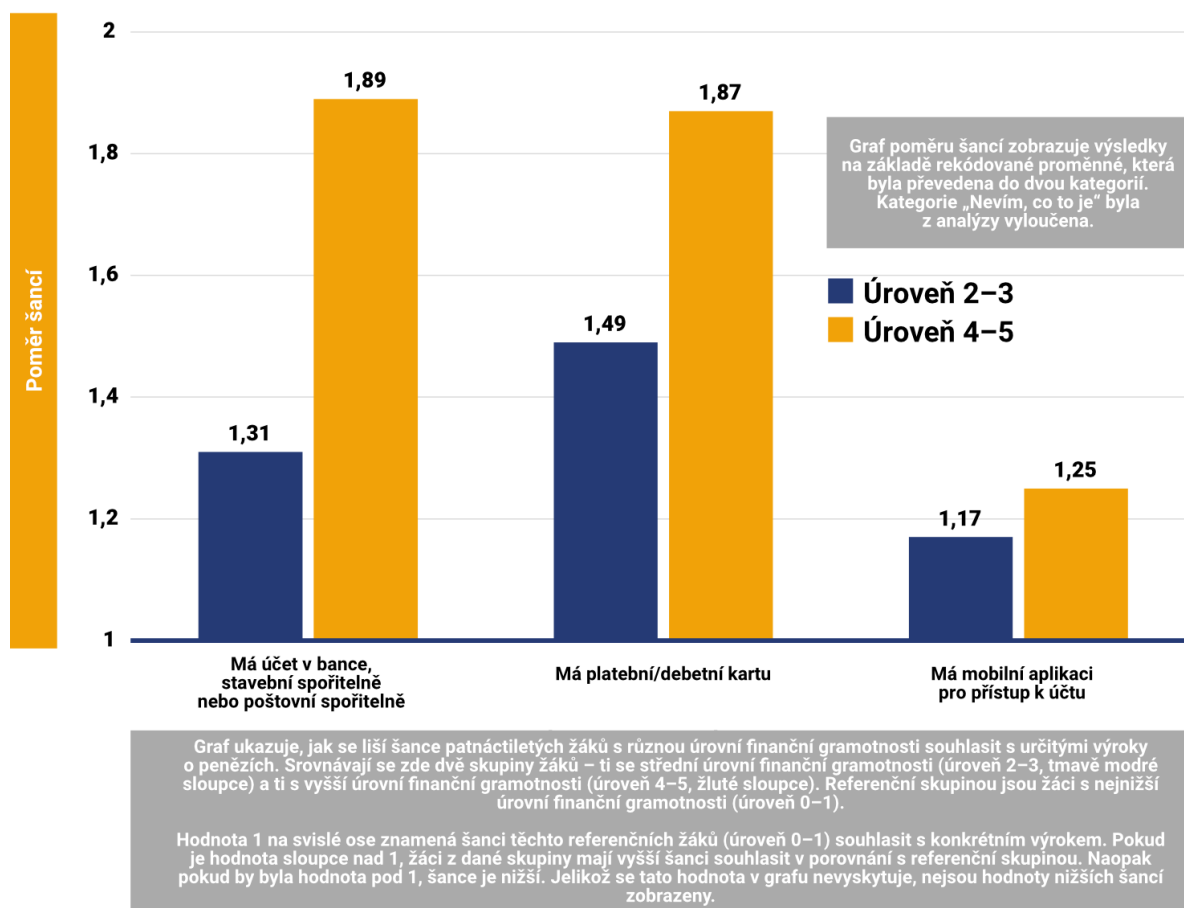
Vlastnictví platební karty se v Modelu 2 ukázalo jako faktor pozitivně spojený s vyšším skóre ve finanční gramotnosti, a to i po zohlednění kontrolních proměnných. Informace o tom, zda žák vlastní platební kartu, byla získána prostřednictvím baterie otázek, která se dále doptávala na vlastnictví účtu v bance a mobilní aplikace. **Deskriptivní analýza ukazuje, že více než polovina českých patnáctiletých žáků, kteří byli testováni, má přístup ke svému bankovnímu účtu prostřednictvím mobilní aplikace, přes 65 % z nich má bankovní kartu a téměř 70 % účet v bance či jiné instituci.** Nejvíce vlastní účet v bankovní instituci žáci na čtyřletém gymnáziu (83 %), následováni žáky na SŠ s maturitou a víceletých gymnáziích (79 %). Nejméně pak mají vlastní účet žáci na ZŠ (62 %).

Graf 10 Podíly žáků dle jejich přístupu k finančním službám

U žáků, kteří dosáhli vynikajících výsledků v testu finanční gramotnosti (úroveň 4–5), byla téměř 1,9krát vyšší šance, že budou vlastnit účet v bance nebo stavební spořitelně, a také podobně zvýšená šance, že vlastní platební nebo debetní kartu než ti žáci, kteří mají nižší výsledky (úroveň 0-1). Podobně silná asociace však nebyla pozorována u využívání mobilních aplikací. U žáků s vynikajícími výsledky ve finanční gramotnosti byla pouze 1,25krát vyšší šance, že budou mít mobilní aplikaci pro přístup k účtu. Tyto rozdíly naznačují, že vlastnictví tradičních finančních nástrojů, jako jsou bankovní účty a karty, je silně spojeno s vyšším skóre finanční gramotnosti, zatímco využívání moderních digitálních nástrojů má se skóre slabší vztah.²

² V dotazníku odpovědělo 786 žáků, že má účet, avšak ne aplikaci. Žáků, kteří odpověděli, že mají účet i aplikaci, bylo 2 304.

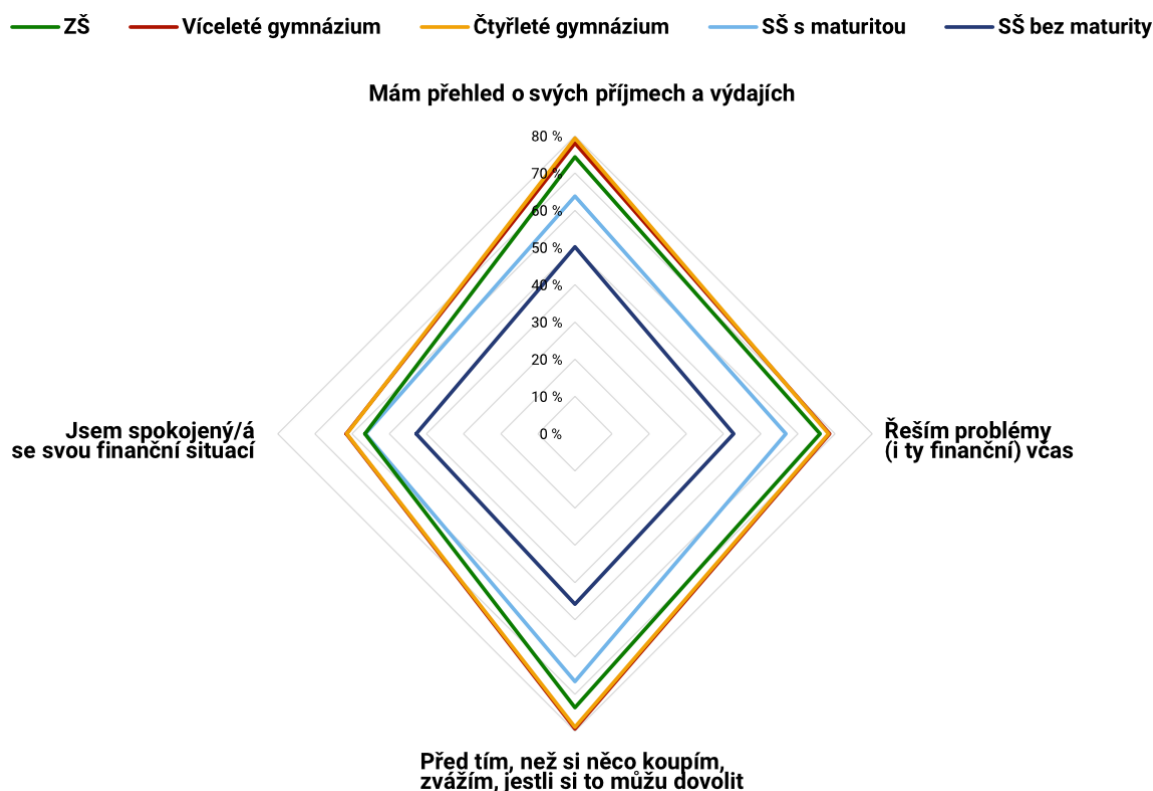
Graf 11 Poměry šancí ("relativní pravděpodobnost") na vlastnictví finančních služeb podle úrovně finanční gramotnosti (logistická regrese)



Plánování a kontrola výdajů

Tento index vznikl ze čtyř otázek z baterie dotazů, která byla součástí českého dotazníku. Tato oblast je obzvláště důležitá pro úspěšnou budoucnost mladých lidí, neboť osobní disciplína a schopnost držet se svého plánu je dle odborníků jednou z nejdůležitějších věcí, která je potřeba pro úspěšné investování a zvládání financí (Hoyt, 2023). Pro detailnější pohled na tyto otázky byl vytvořen Graf 12, jehož cílem je ukázat, jak se odpovědi žáků lišily mezi různými druhy/typy škol. V grafu jsou zahrnuty pouze pozitivní odpovědi – “souhlasím” a “rozhodně souhlasím”.

Graf 12 Podíly žáků jednotlivých druhů/typů škol dle jejich plánování a kontroly výdajů (odpovědi “souhlasím” nebo “rozhodně souhlasím”)

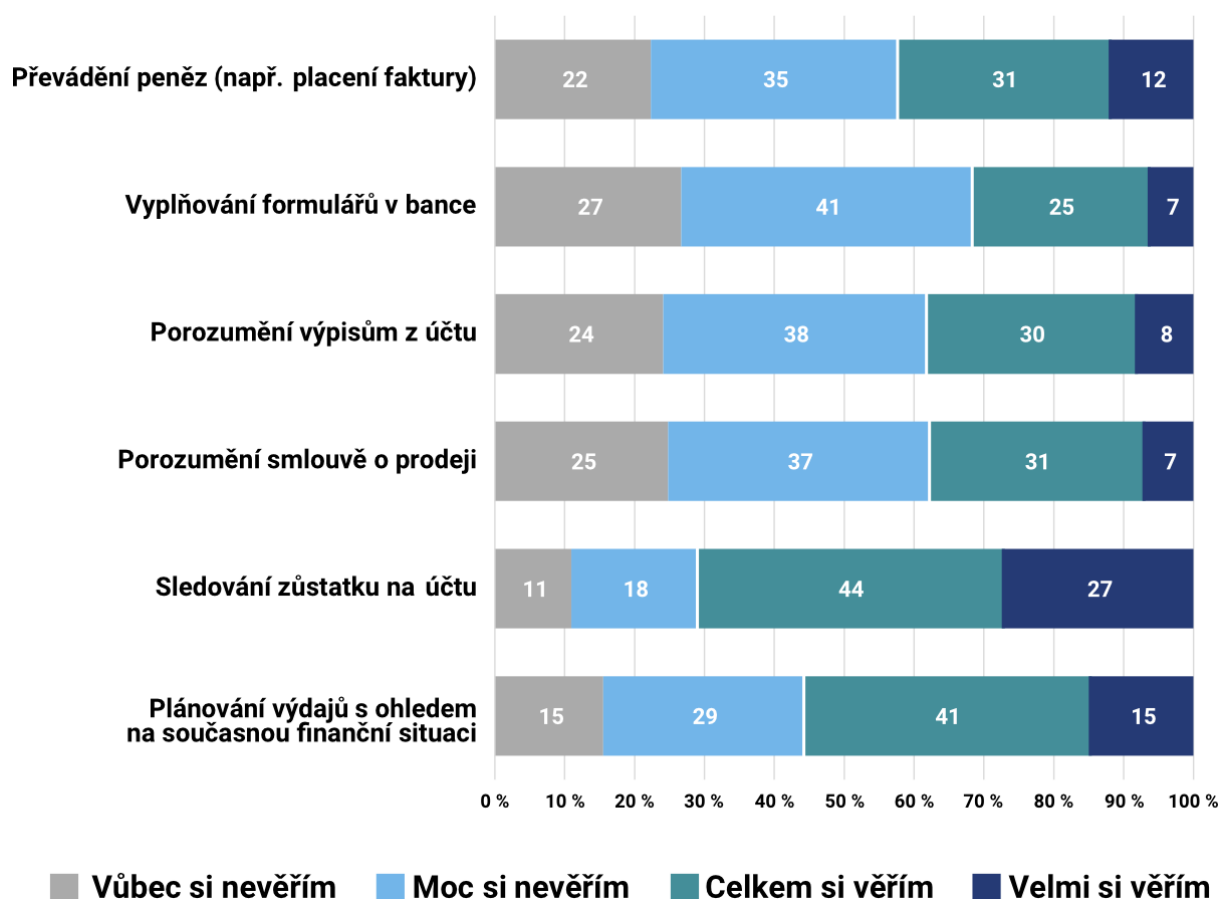


Analýza ukázala významné rozdíly v odpovědích žáků z různých druhů/typů škol. Nejvyšší míru souhlasu s uvedenými výroky měli žáci gymnázií, a to jak víceletých, tak čtyřletých. Naopak nejnižší míru souhlasu, v některých případech pouze 30 %, měli žáci středních škol bez maturity. Tyto výsledky poukazují na možné rozdíly v přístupu k plánování a kontrole výdajů mezi žáky různých druhů/typů škol, což bude dále rozebíráno ve třetí kapitole.

Sebedůvěra ohledně finančních záležitostí

Sebedůvěra se v Modelu 2 také ukázala jako faktor pozitivně spojený s vyšším skóre ve finanční gramotnosti. Úroveň sebedůvěry žáků ve finančních záležitostech se liší podle toho, jakou činnost žáci provádějí. Deskriptivní analýza ukazuje, že nejvíce si žáci nevěří při vyplňování formulářů v bance (26,7 %), u porozumění výpisů z účtu (24,1 %) a smlouvám o prodeji (24,8 %). Podobně tomu je i u převádění peněz (22,3 %). Tento výsledek naznačuje, že žáci mají nejmenší sebedůvěru u záležitostí, které jsou administrativně náročnější.

Naopak vysoká míra sebedůvěry byla zjištěna u sledování zůstatku na účtu, kde si alespoň trochu věří více než 71 % žáků. O trochu menší, ale stále přes 50 %, je důvěra žáků v to, že si dokážou naplánovat výdaje s ohledem na současnou situaci.

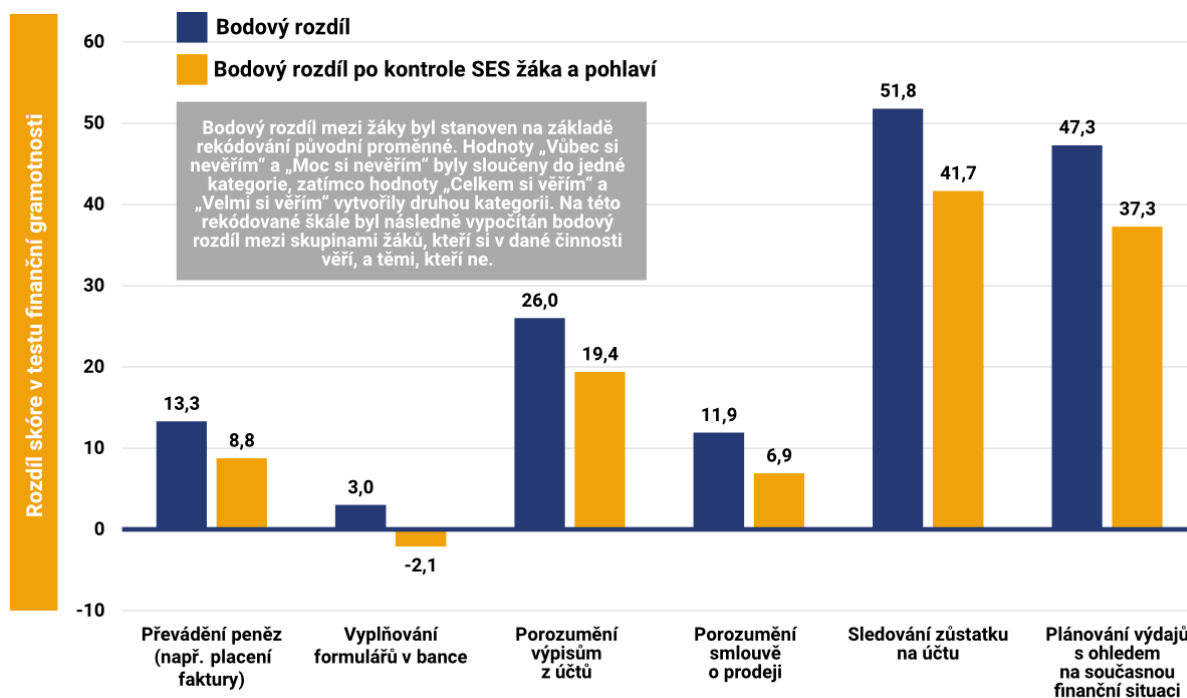
Graf 13 Podíly žáků dle jejich sebedůvěry ohledně finančních záležitostí

Detailnější analýza ukázala, že vyplňování formulářů v bance má po kontrole SES a pohlaví žáka negativní vztah se skóre ve finanční gramotnosti. Žáci, kteří uvedli, že si v této činnosti věří, dosahují po kontrole SES a pohlaví průměrně o 2,1 bodu nižšího skóre než ti, kteří uvedli, že si nevěří. Je třeba zdůraznit, že tento rozdíl není signifikantní. Výsledek může také souviset s charakterem otázky „Nakolik si věříš v následujících činnostech?“, jelikož odpovědi mohou odrážet subjektivní sebevědomí žáků, které nemusí přesně odpovídat jejich reálným schopnostem.

Ostatní dovednosti mají s finanční gramotností pozitivní souvislost. Nejvýraznější rozdíl byl zaznamenán u schopnosti sledovat zůstatek na účtu – před kontrolou demografických proměnných byl průměrný rozdíl mezi žáky, kteří si při daném úkonu věří a nevěří 51,8 bodu, po kontrole již pouze 41,7 bodu.

S indexem sebedůvěry ohledně finančních záležitostí souvisí i index sebedůvěry ohledně finančních záležitostí při používání ICT, který dále rozebírá Česká školní inspekce (Bird et al., 2024). Její analýza ukazuje, že 80 % žáků vlastních bankovní účet si věří při sledování zůstatku na účtu, ale jen 59 % si věří při převádění peněz. Chlapci jsou v zacházení s penězi v ICT prostředí sebevědomější než dívky, přičemž rozdíl v indexu sebedůvěry dosahuje 0,3 bodu, což je jeden z největších rozdílů v zemích OECD. Sebedůvěra roste také se SES žáků a je nižší u žáků středních škol bez maturity, u nichž je hodnota indexu nižší o 0,5 bodu.

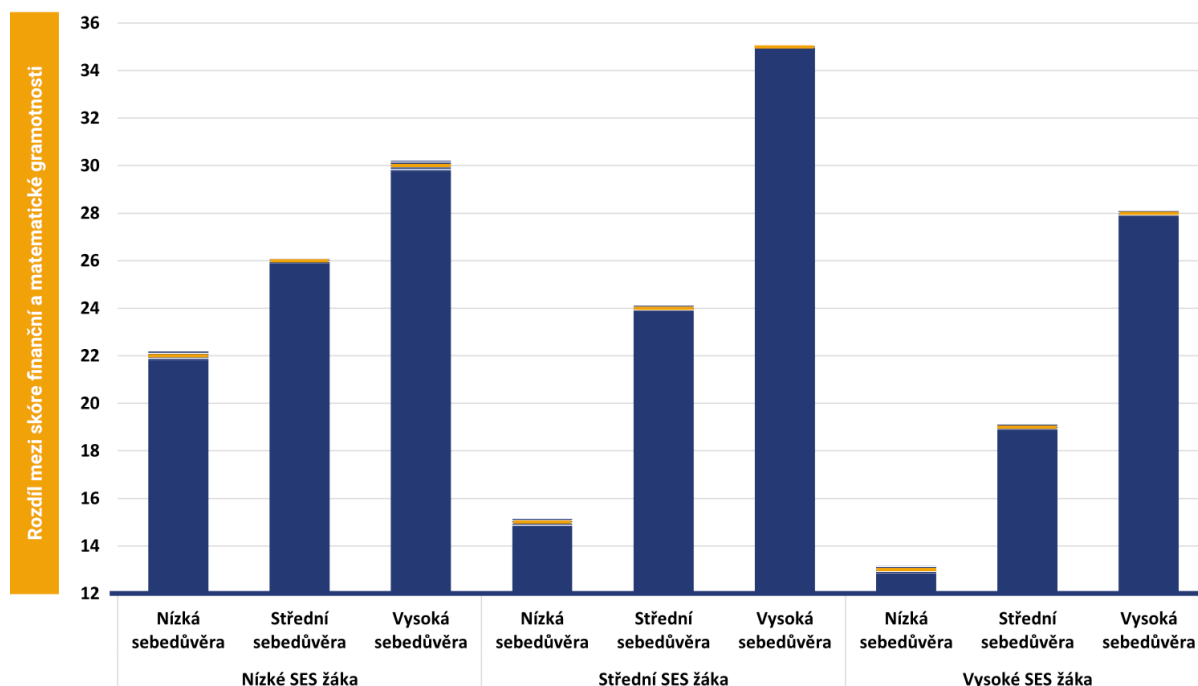
Graf 14 Bodový rozdíl z testu finanční gramotnosti mezi žáky, kteří na dané výroky odpověděli „věřím si“ a „nevěřím si“



Graf 15 znázorňuje vztah mezi úrovní finanční sebedůvěry žáků a rozdíly v jejich výsledcích v testech finanční a matematické gramotnosti, přičemž data jsou rozdělena do skupin dle SES. Sloupce reprezentují průměrné rozdíly mezi výsledky testů v jednotlivých kategoriích finanční sebedůvěry – nízké, střední a vysoké.

Přestože s vyšší sebedůvěrou ohledně finančních záležitostí roste také naměřená matematická gramotnost (o 18 bodů u žáků nízkým SES a o 28 u žáků s vyšším SES), ještě více roste skóre testu ve finanční gramotnosti (o 26 bodů u žáků s nižším SES a o 43 bodů u žáků s vyšším SES). **Lze tedy vidět, že přestože žáci s vyšší sebedůvěrou ohledně finančních záležitostí dosahují vyššího počtu bodů z testu matematické gramotnosti, ještě silnější je asociace tohoto faktoru s finanční gramotností napříč všemi SES skupinami.** Tento efekt je nejvýraznější u žáků se středním a vysokým SES, kde rozdíly mezi kategoriemi sebedůvěry nejvíce narůstají. Naopak u žáků s nízkým SES jsou tyto rozdíly méně zřetelné, avšak i zde je patrná klesající tendence rozdílů ve výsledcích napříč úrovněmi sebedůvěry. Graf 15 tak dále potvrzuje, jak důležitou roli hrají tyto dva faktory pro výsledky v testu finanční gramotnosti.

Graf 15 Bodový rozdíl mezi testem finanční a matematické gramotnosti u žáků dle jejich finanční sebedůvěry a SES

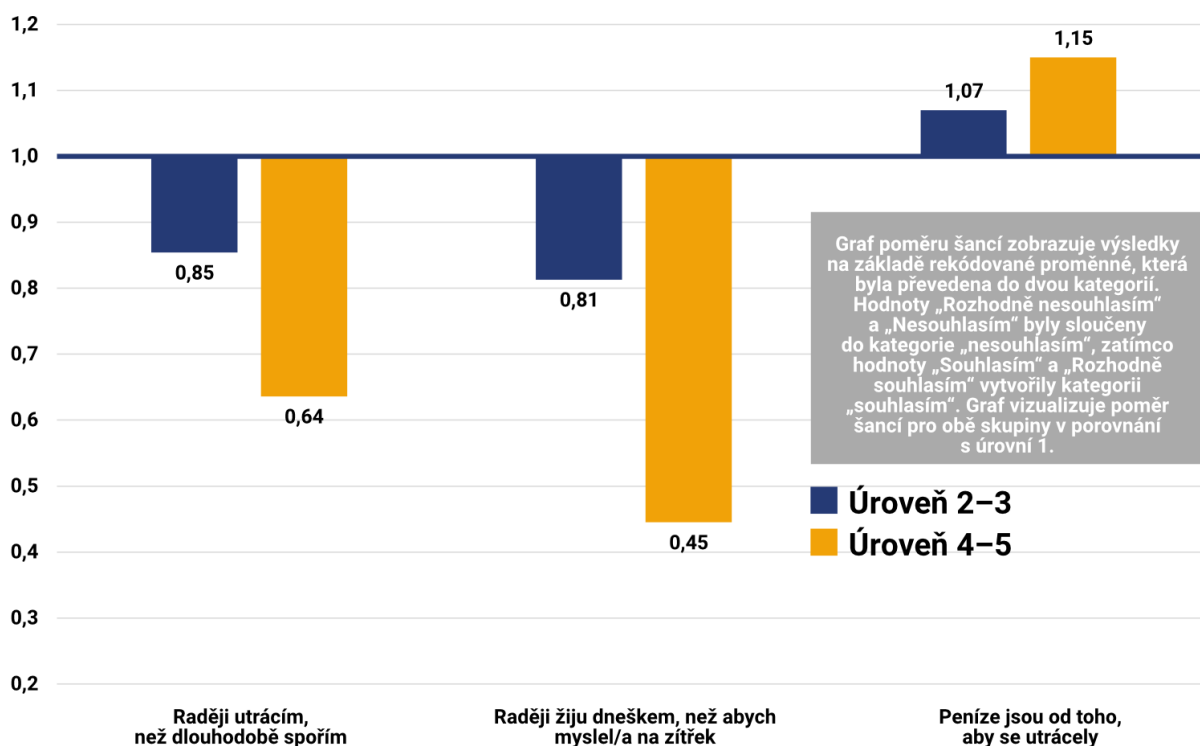


Finanční impulzivita

Analýza finanční impulzivity u patnáctiletých žáků ukazuje rozdílné postoje k hospodaření s penězi. Nejvíce žáků, téměř 50 %, souhlasí s tím, že peníze jsou od toho, aby se utrácely. Menší míra souhlasu pak byla naměřena u zbylých dvou otázek – raději utracím, než dlouhodobě spořím (40 %), a raději žiji dneškem, než abych myslel/a na zítřek (43 %).

Při detailnějším pohledu se ukazuje, že impulzivnější finanční chování má u žáků s vyšším skóre ve finanční gramotnosti slabší zastoupení. Například u otázky na utrácení a spoření mají žáci s nejvyšší úrovní finanční gramotnosti 1,36krát nižší šanci, že odpověděli kladně a u otázky, zda raději žiji dneškem, dokonce 1,55krát nižší šanci souhlasu. Výrok “Peníze jsou od toho, aby se utrácely” však vychází opačně – žáci s vyšším skóre v testu finanční gramotnosti mají mírně vyšší šanci souhlasu (1,15krát). Poměr šancí v tomto případě ale dosahuje relativně nízkých hodnot, což znamená, že vztah mezi skóre finanční gramotnosti a souhlasem s tímto tvrzením není výrazný.

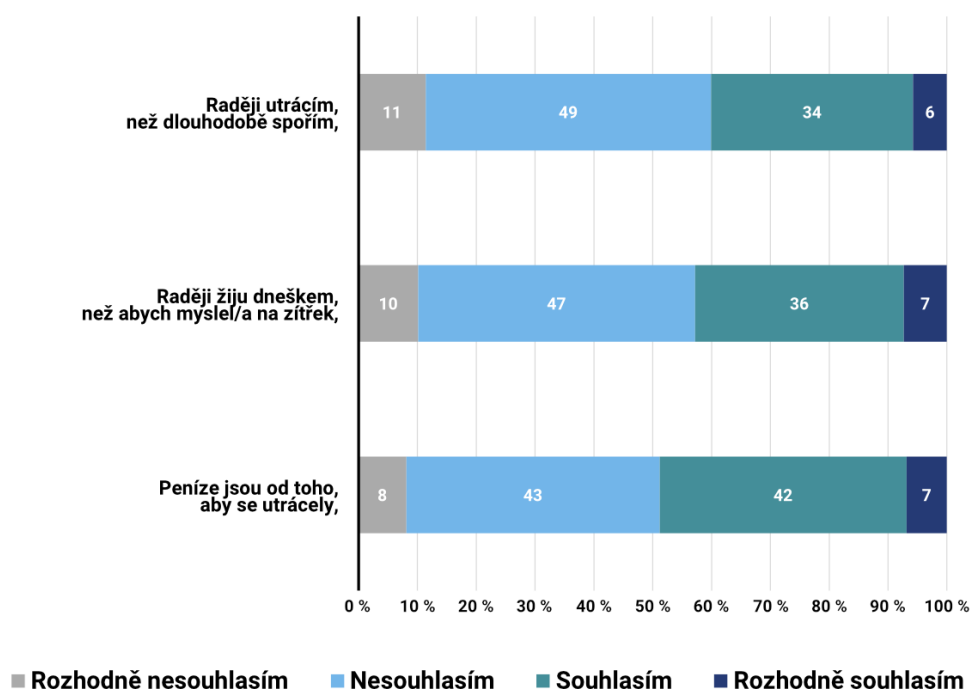
Graf 16 Poměry šancí („relativní pravděpodobnost“) na souhlas s výroky o finanční impulzivitě dle úrovně finanční gramotnosti (logistická regrese)



Graf ukazuje, jak se liší šance patnáctiletých žáků s různou úrovní finanční gramotnosti souhlasit s určitými výroky o penězích. Srovnávají se zde dvě skupiny žáků – ti se střední úrovní finanční gramotnosti (úroveň 2–3, tmavě modré sloupce) a ti s vyšší úrovní finanční gramotnosti (úroveň 4–5, žluté sloupce). Referenční skupinou jsou žáci s nejnižší úrovní finanční gramotnosti (úroveň 0–1).

Hodnota 1 na svislé ose znamená šanci těchto referenčních žáků (úroveň 0–1) souhlasit s konkrétním výrokem. Pokud je hodnota sloupce nad 1, žáci z dané skupiny mají vyšší šanci souhlasit v porovnání s referenční skupinou. Naopak pokud by byla hodnota pod 1, šance je nižší. Jelikož se tato hodnota v grafu nevyskytuje, nejsou hodnoty nižších šancí zobrazeny.

Graf 17 Podíly žáků dle jejich finanční impulzivity



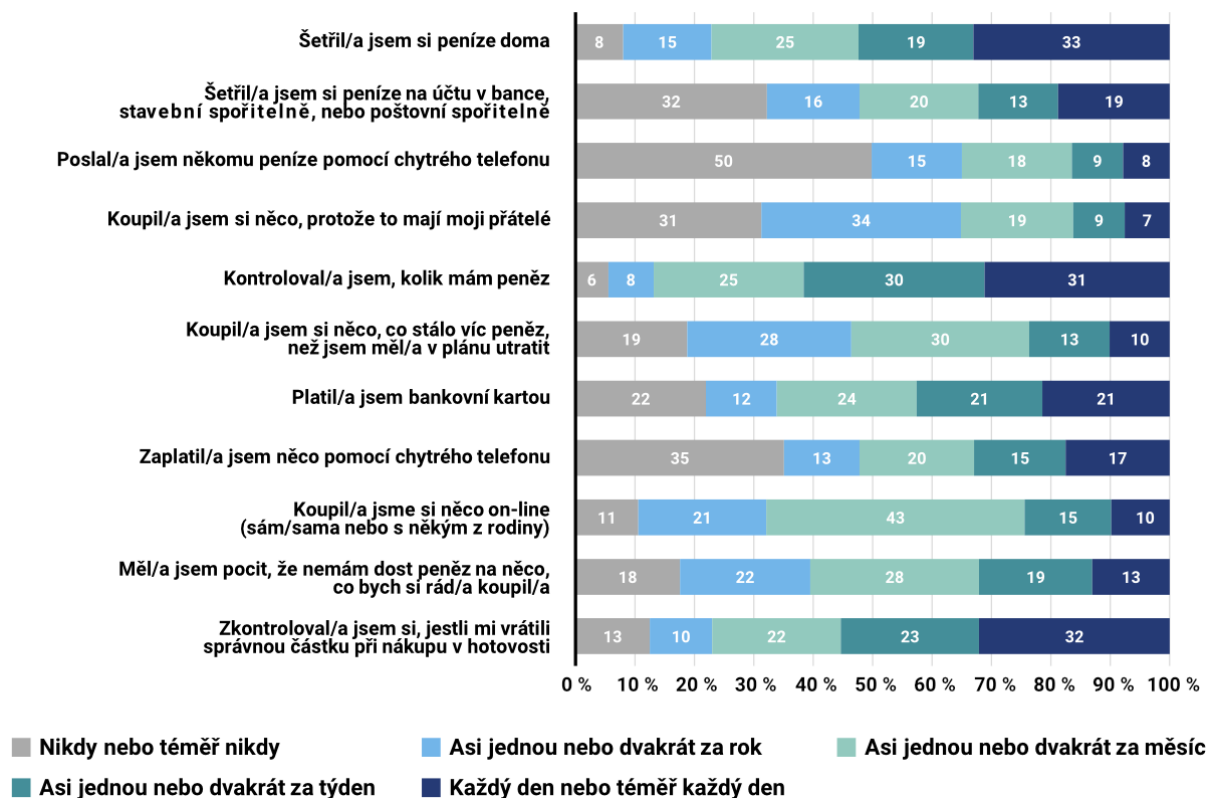
Přístup k penězům a finančním produktům

Index měřící přístup žáků k penězům a finančním produktům vykazuje v Modelu 2 nejsilnější negativní asociaci s výsledky patnáctiletých žáků ve finanční gramotnosti. Je tvořen na základě jedenácti otázek, které zjišťovaly, jak často žáci provádějí různé finanční úkony, jako je spoření, placení či kontrola financí.

Z výsledků vyplývá, že spoření peněz je mezi žáky velmi rozšířené (92 % z nich si alespoň jednou ročně šetří peníze doma), nicméně pouze 68 % žáků je svěřuje institucím, jako jsou banky či spořitelny. K podobnému výsledku došel kvalitativní výzkum „Spoření očima dětí základních škol“, kde většina žáků na druhém stupni uvedla, že má úspory uloženy u sebe doma a bankovní účet má jen malé množství z nich. Téměř nikdo z nich pak neznal další bankovní produkty, které se dají využít ke spoření (Awwadová, 2020). Co se týče využívání moderních technologií, pouze lehce přes 50 % žáků využívalo v době testování možnosti posílání peněz pomocí chytrého telefonu. Tento nízký podíl lze však částečně vysvětlit tím, že pouze 56 % žáků mělo mobilní aplikaci pro přístup k účtu. Způsob plateb se také lišil. Rozšířenější bylo u žáků placení bankovní kartou (78 %) než pomocí chytrého telefonu (65 %).

Žáci také ve velké míře kontrolovali své finance. 94,5 % z nich alespoň jednou za poslední rok kontrolovalo stav svých financí. 87,5 % žáků si ověřilo, zda jim byla vrácena správná částka při platbě v hotovosti. **Nejlepšího průměrného skóre v oblasti finanční gramotnosti dosáhli žáci, kteří si stav financí kontrolují asi jednou nebo dvakrát za týden.** Nejméně bodů pak průměrně získala ta skupina žáků, která odpověděla, že stav financí nekontroluje (rozdíl mezi skupinami činí 65 bodů).

V indexu jsou zahrnuty i finanční zlovyky. Téměř 70 % žáků si v posledním roce (vztaheném k době testování) alespoň jednou koupilo něco jen proto, že to měli jejich přátelé. Častěji toto dělají žáci ze SŠ bez maturity (pouze 21 % z nich uvedlo, že si takto nikdy nic v posledním roce nekoupili, oproti 35,5 % žáků z víceletých gymnázií). Více než 80 % žáků také uvedlo, že si koupili něco, co stálo více peněz, než měli v plánu utratit. Vyšší než plánovaná útrata má silnou pozitivní korelaci s platbami bankovní kartou (0,40) a chytrým telefonem (0,38), což by mohlo naznačovat, že žáci, kteří utrácí více, než měli v plánu, používají častěji alternativní způsoby platby. Zároveň ale tito žáci častěji kontrolují, kolik mají peněz (korelace 0,26). **Všechny finanční zlovyky jsou korelovány s nižším skóre v testu finanční gramotnosti, přičemž nejsilnější negativní asociaci s ním má otázka „Koupil/a jsem si něco, protože to mají moji přátelé“.** Tlaku vrstevníků se již více věnovala předchozí kapitola.

Graf 18 Podíly žáků dle jejich přístupu k penězům a finančním produktům

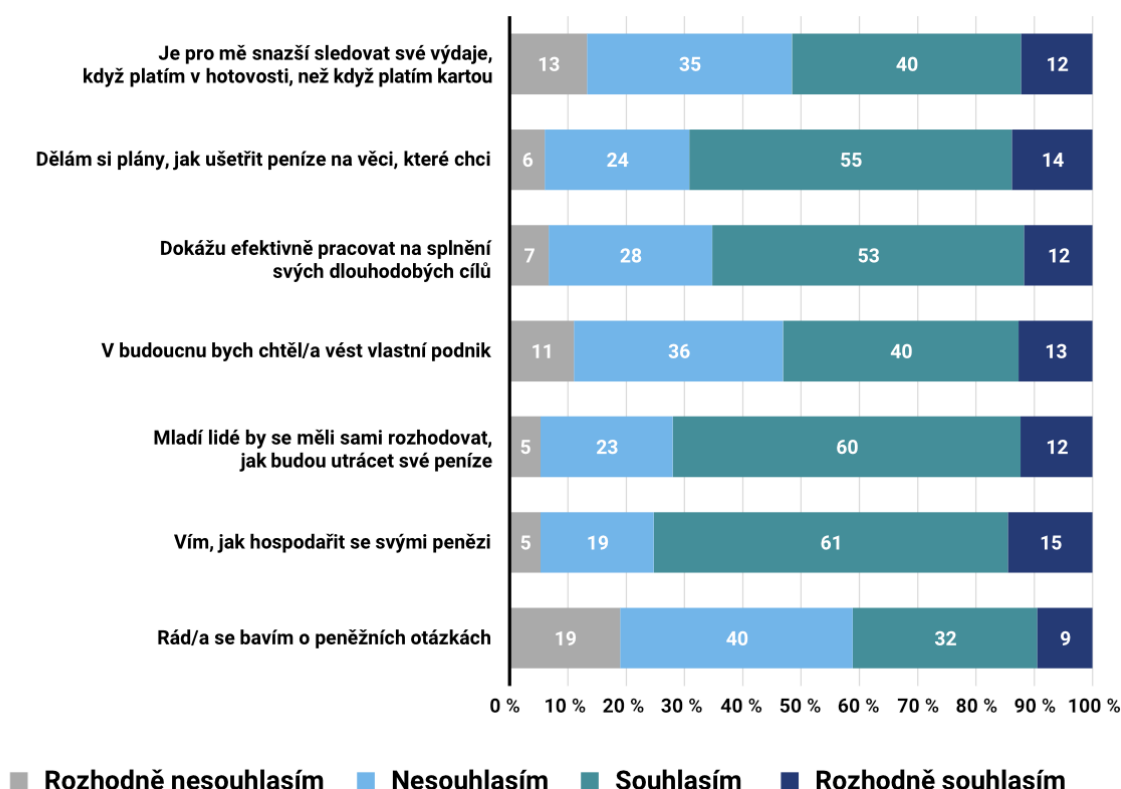
Korelační matice 2 Přístup k penězům a finančním produktům



Poznámka: Korelace vyjadřuje statistickou závislost mezi dvěma proměnnými. Pearsonův korelační koeficient se pohybuje v rozmezí od -1 do 1. Kladná korelace (blíží se 1) znamená, že hodnoty obou proměnných rostou společně, zatímco záporná korelace (blíží se -1) ukazuje, že růst jedné proměnné je spojen s poklesem druhé. Korelace blízká 0 naznačuje, že mezi proměnnými není lineární vztah. V této matici lze vidět sílu a směr vztahu mezi různými faktory, například socioekonomickým statusem a platbou kartou či finanční gramotností a koupí něčeho kvůli přátelům. Výrazné hodnoty jsou vizuálně zvýrazněny.

Postoje k finančním záležitostem

Graf 19 Podíly žáků dle jejich postoje k finančním záležitostem

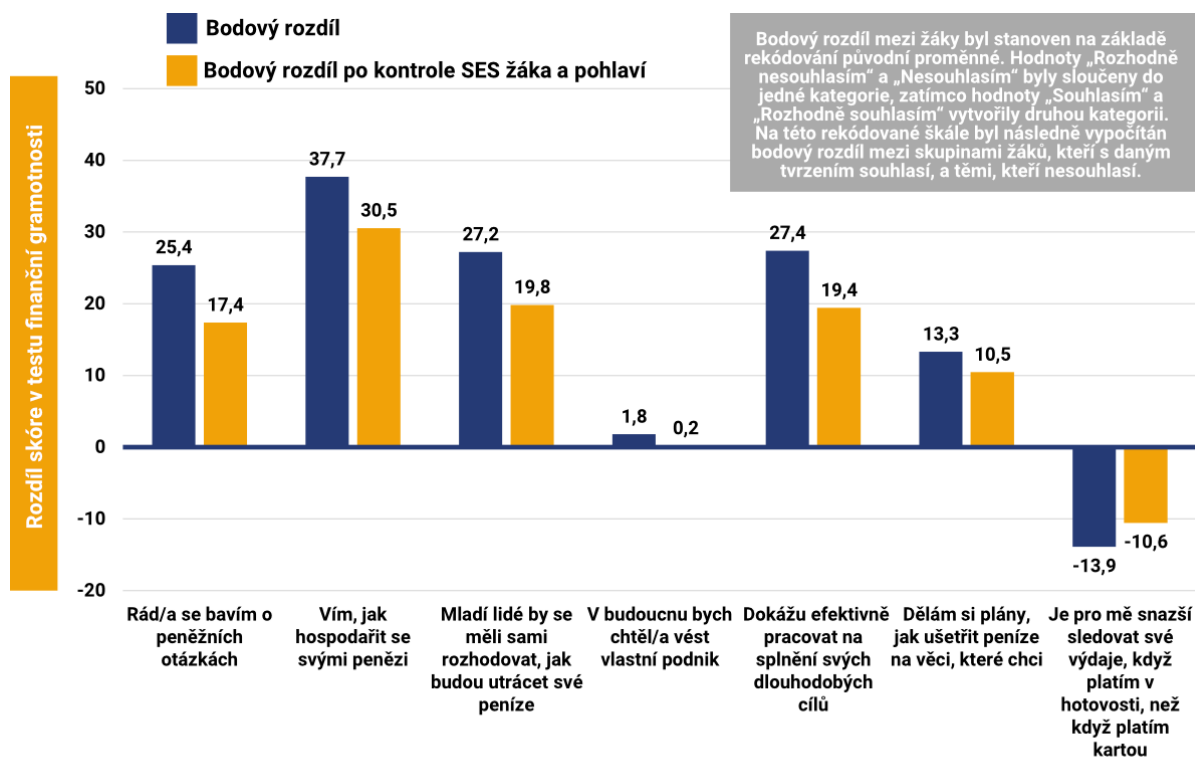


Procentuální rozložení odpovědí ukazuje odpovědi žáků na otázky, které jsou součástí indexu postojů k finančním záležitostem. Největší souhlas mezi žáky panoval ohledně toho, zda vědí, jak hospodařit se svými financemi – 75 % souhlasilo. Více než 70 % žáků také souhlasilo s výrokem „Mladí lidé by se měli sami rozhodovat, jak budou utrácet své peníze“. Naopak nejméně žáků souhlasilo s tím, že se rádi baví o peněžních otázkách (59 %). Silný nesouhlas také panoval v otázce, zda je pro žáky snazší sledovat své výdaje, když platí v hotovosti, než když platí kartou. V tomto případě přes 48 % žáků s výrokem nesouhlasilo.

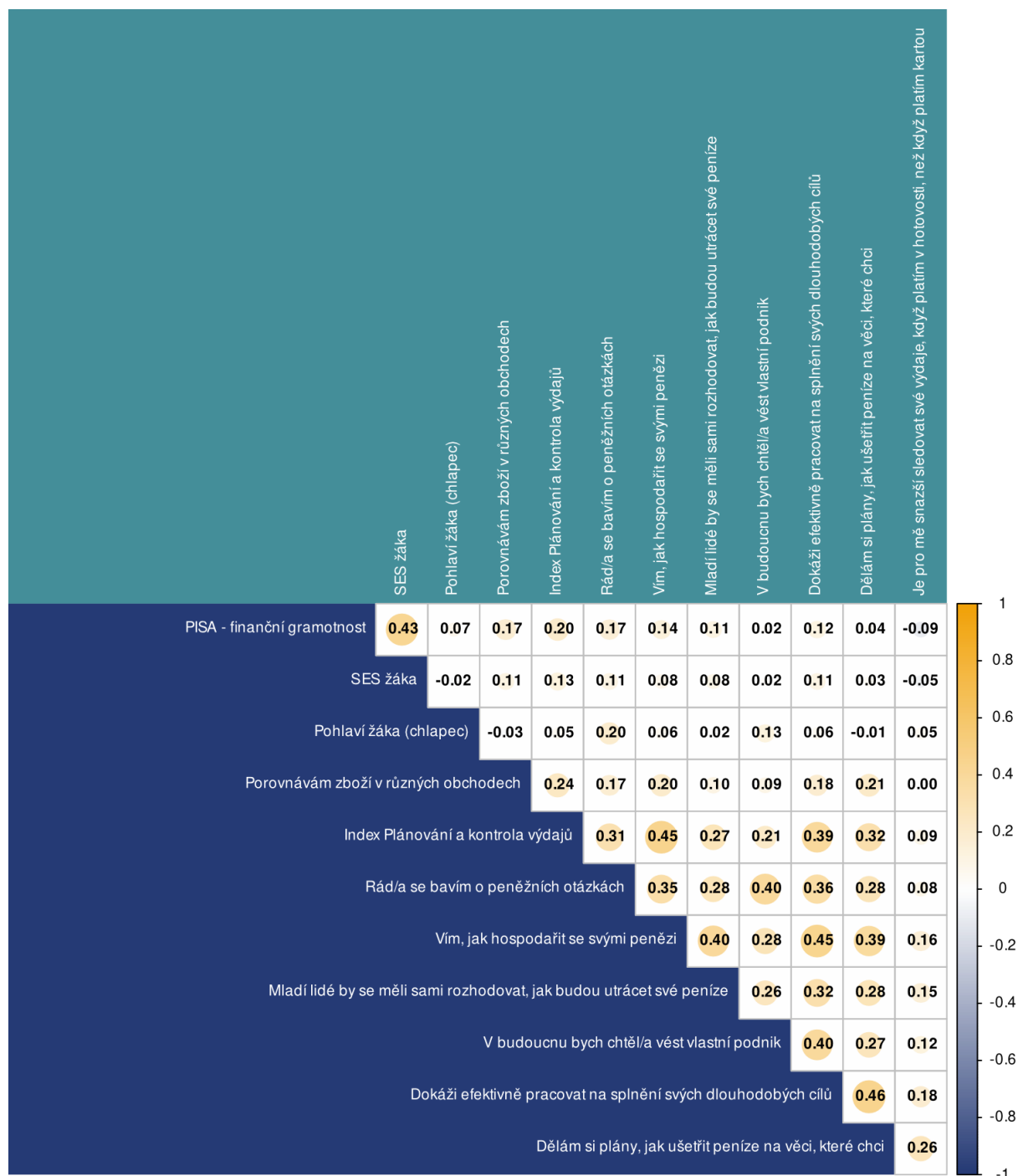
Výrazný bodový rozdíl (viz Graf 20) se objevil u výroku „Vím, jak hospodařit se svými penězi“. Žáci, kteří s výrokem souhlasí, mají v průměru o 38 bodů vyšší skóre finanční gramotnosti. I po zohlednění SES a pohlaví je tento rozdíl stále značný – 30,5 bodu. Další významné rozdíly jsou patrné u výroku „Mladí lidé by se měli sami rozhodovat, jak budou utrácet své peníze“ (27 bodů, resp. 20 bodů po kontrole SES a pohlaví) a „Dokážu efektivně pracovat na splnění svých dlouhodobých cílů“ (27 bodů, resp. 19 bodů). Naopak výroky „V budoucnu bych chtěl/a vést vlastní podnik“ a „Je pro mě snazší sledovat své výdaje, když platím v hotovosti, než když platím kartou“ vykazují velmi malé nebo dokonce negativní bodové rozdíly. Zatímco bodový rozdíl u prvního tvrzení je nesignifikantní, u „monitorování výdajů“ je rozdíl téměř 14 bodů. Souhlas s tímto tvrzením je spojen s nižším skóre finanční gramotnosti a tendenci k němu měli spíše chlapci. Podobné výsledky byly zaznamenány i v dalších zemích, kde probíhalo testování PISA (OECD, 2024).

Přestože většina položek v indexu vykazuje pozitivní vztah ke skóre, samotný index se v modelu ukázal jako nesignifikantní. Příčinou může být skutečnost, že model obsahuje další proměnné (například Plánování a kontrola výdajů), které mohou částečně přebírat pozitivní asociaci tohoto indexu se skóre.

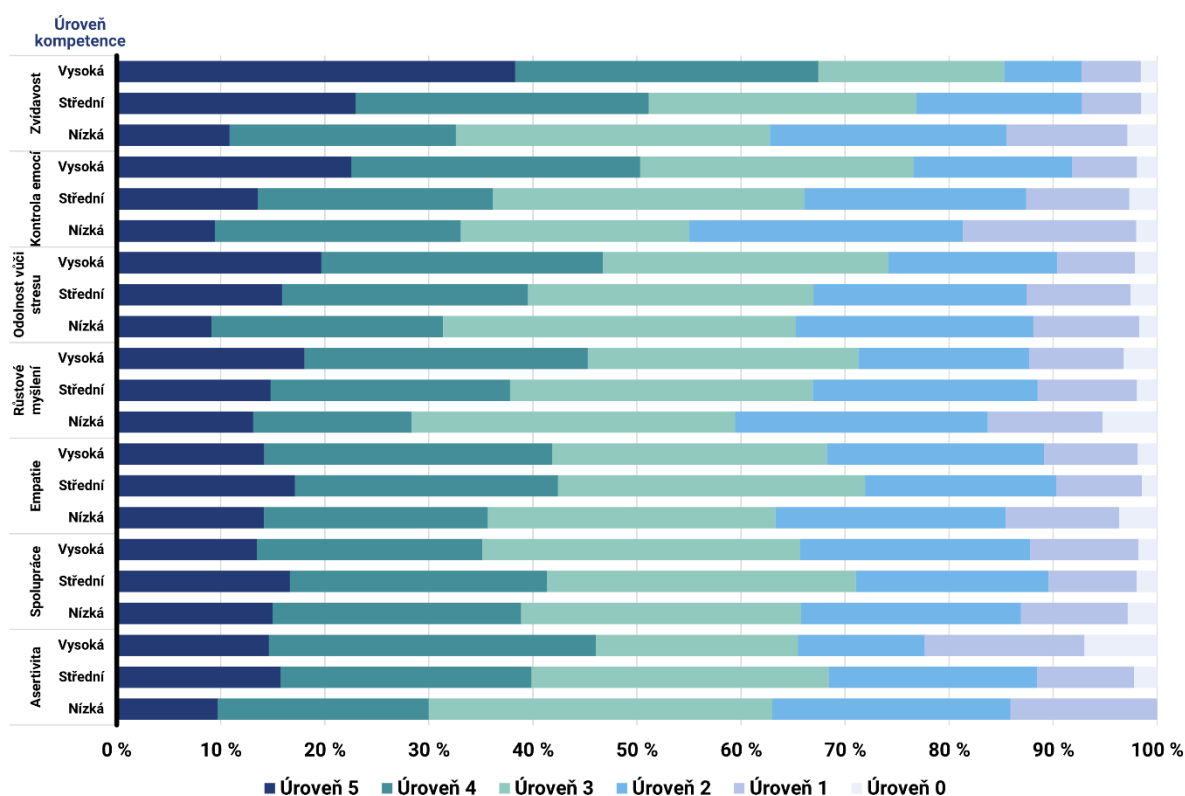
Graf 20 Bodový rozdíl z testu finanční gramotnosti mezi žáky, kteří na dané výroky odpověděli „souhlasím“ a „nesouhlasím“



Korelační matice 3 Postoje žáků k finančním záležitostem



Poznámka: Korelace vyjadřuje statistickou závislost mezi dvěma proměnnými. Pearsonův korelační koeficient se pohybuje v rozmezí od -1 do 1. Kladná korelace (blíží se 1) znamená, že hodnoty obou proměnných rostou společně, zatímco záporná korelace (blíží se -1) ukazuje, že růst jedné proměnné je spojen s poklesem druhé. Korelace blízká 0 naznačuje, že mezi proměnnými není lineární vztah. V této matici lze vidět sílu a směr vztahu mezi různými faktory, například socioekonomickým statusem a cílevědomostí žáka k šetření či finanční gramotnosti a ochoty bavit se o finančních otázkách. Výrazné hodnoty jsou vizuálně zvýrazněny.

Graf 21 Úroveň finančních znalostí žáků dle jejich sociálních kompetencí

Graf 21 ukazuje asociaci mezi úrovní různých sociálních kompetencí a úrovní finanční gramotnosti žáků podle jejich skóre v mezinárodním šetření PISA. Z výsledků je patrné, že **žáci, kteří jsou ve větší míře zvědaví, odolnější vůči stresu, lépe dokáží kontrolovat své emoce a vykazují znaky růstového myšlení (growth mindset), dosáhli lepších výsledků v testu finanční gramotnosti.** Nejsilnější vztah byl naměřen mezi úrovněmi finanční gramotnosti a zvědavostí – žáci, kteří jsou apatičtější, dosahují nejvyšší úrovně finanční gramotnosti pouze v necelých 11 % případů, zatímco u žáků s vysokou zvědavostí jich je na této úrovni téměř 39 %. Naopak u kompetencí jako spolupráce a empatie nebyla prokázána souvislost s finanční gramotností. Například žáci, kteří jsou více nakloněni ke spolupráci, dosahují procentuálně podobných výsledků jako ti, jež preferují samostatnou práci.

Hlavní zjištění kapitoly

- ✓ Žáci, kteří pociťují vyšší sebedůvěru v oblasti financí a mají pocit kontroly nad svými výdaji, dosáhli vyššího skóre v testu finanční gramotnosti, stejně jako ti, jež porovnávají ceny v obchodech. Naopak ti, co se rozhodují o penězích impulzivně a snáze podlehnou tlaku kamarádů, měli skóre nižší.
- ✓ Žáci, kteří na otázku „Před nákupem vyčkávám, až zboží zlevní“ odpověděli kladně, dosahují průměrně nižšího skóre v testu finanční gramotnosti než ti, kteří odpověděli záporně (nikdy a málokdy). Přestože je tento rozdíl ve skóre nesignifikantní, v mezinárodním průměru je tomu spíše naopak. V České republice je zároveň nejmenší podíl žáků, kteří na zlevnění čekají. To může být ovlivněno častou slevovou politikou místních prodejců, kdy zlevňování zboží bývá tak časté, že žáci nemusí aktivně plánovat čekání na akce.
- ✓ Více než 70 % žáků porovnává ceny v obchodech a přes 60 % z nich porovnává ceny v kamenných prodejnách a e-shopech.
- ✓ S jednotlivými výroky v oblasti plánování a kontroly výdajů v největší míře nesouhlasí žáci středních škol bez maturity, naopak největší souhlas vykazují žáci na gymnáziích.
- ✓ Nejvíce žáků si věří u sledování zůstatku na účtu, nejméně pak u vyplňování formulářů v bance. V případě sledování zůstatku na účtu byl také největší průměrný bodový rozdíl v testu finanční gramotnosti mezi těmi, kteří si věří a kteří ne.
- ✓ Většina žáků pravidelně spoří, ale pouze část z nich k tomu využívá instituce, jako jsou například banky.
- ✓ Polovina žáků využila alespoň jednou v posledním roce (vztaženém k době testování) možnosti posílání peněz pomocí chytrého telefonu. Tento relativně nízký podíl lze však vysvětlit tím, že pouze 56 % žáků mělo mobilní aplikaci pro přístup k účtu. Způsob plateb se také lišil. Rozšířenější bylo u žáků placení bankovní kartou (78 %) než pomocí chytrého telefonu (65 %).

III. Výuka finanční gramotnosti ve školách a její dopad na znalosti žáků

„Složené úročení je osmým divem světa. Kdo tomu rozumí, vydělává, kdo ne, zaplatí.“

Albert Einstein, vědec

„Nedávejte všechna vejce do jednoho košíku.“

Warren Buffett, investor, nejslavnější žák Benjamina Grahama

“Investiční operace je taková, která po důkladné analýze slibuje bezpečnost vloženého kapitálu a přiměřený výnos. Operace, které nesplňují tyto požadavky, jsou spekulativní.”

Benjamin Graham, autor slavné knihy Inteligentní investor

Co ukázala Národní zpráva šetření PISA 2022: Finanční gramotnost?

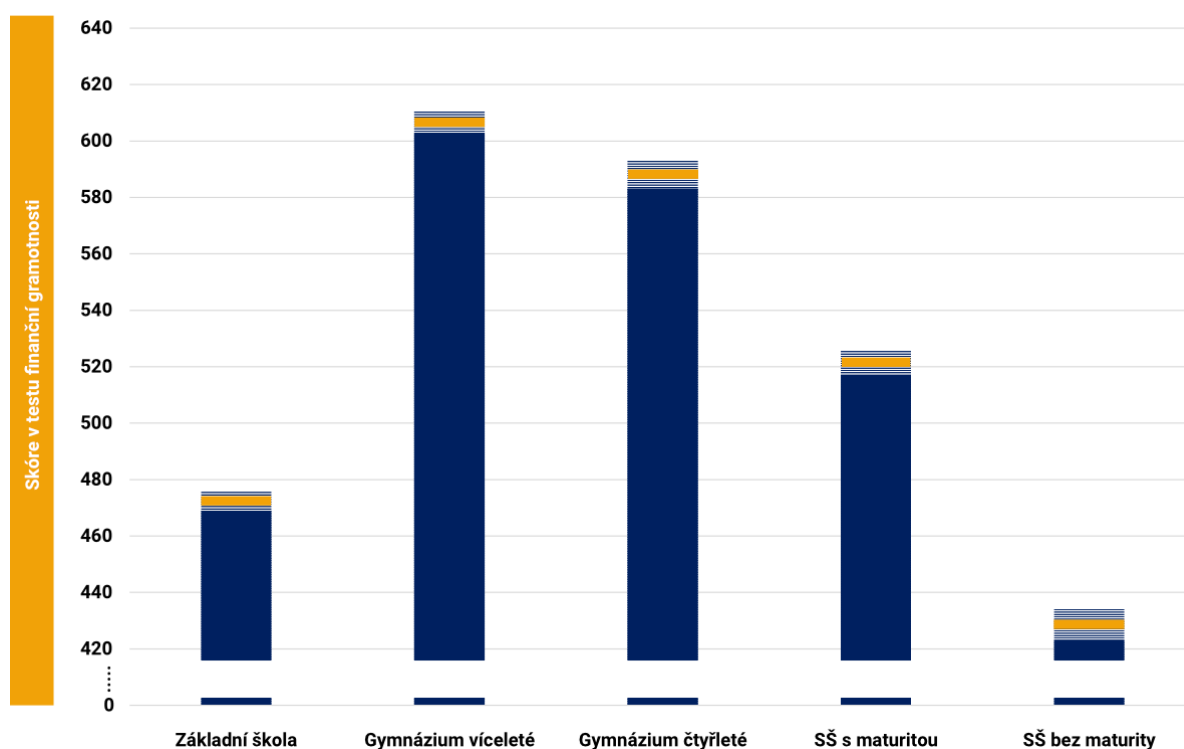
- Průměrně **nejlepších výsledků ve finanční gramotnosti dosahují žáci víceletých gymnázií**. Následují čtyřletá gymnázia, střední školy s maturitou, základní školy a průměrně nejhorších výsledků dosahují střední školy bez maturity.
- Znalost **termínů souvisejících s finanční gramotností je asociována s lepšími výsledky z testu finanční gramotnosti**. Oproti tomu žáky reportovaná **míra finanční výuky ve škole je s výsledky asociována negativně**, což je vysvětleno vyšší mírou výskytu této výuky na školách s nižším SES, které tradičně dosahují nižších výsledků v rámci veškerých gramotnostních domén.
- Větší školy (více než 600 žáků) dosahují průměrně lepších výsledků, nežli malé školy (méně než 350 žáků). Tyto výsledky ovšem nezohledňují potenciální vliv socioekonomického statusu žáka/školy či dalších faktorů.

Školní prostředí a forma výuky jsou zásadními faktory při snaze vybudovat u žáků dostatečnou finanční gramotnost pro jejich budoucí život. Velkou část své finanční gramotnosti si žáci odnáší ze svého rodinného zázemí (viz tradičně vysoká pozitivní asociace výsledků se socioekonomickým statusem). Rodina bohužel nemusí být schopna předat žákovi do života dostatečné vědomosti a schopnosti, jak správně zacházet s penězi (Moreno-Herrero et al., 2018). V takové situaci je role školy obzvláště kritická, jelikož zde je příležitost pokusit se pomoci rozvinout žakovu finanční gramotnost prostřednictvím řady různých nástrojů. Tyto nástroje jsou dále rozebrány v této kapitole. Kvalitní výuka finanční gramotnosti ve škole zároveň může pomoci řešit tzv. gender gap, který se projevuje v neprospěch žen (Bae et al., 2022). Škola může zakomponovat výuku finanční gramotnosti do již existujících předmětů, ale

také vytvořit samostatné předměty, které se finanční gramotnosti přímo věnují či pořádat přednášky/workshopy s odborníky.

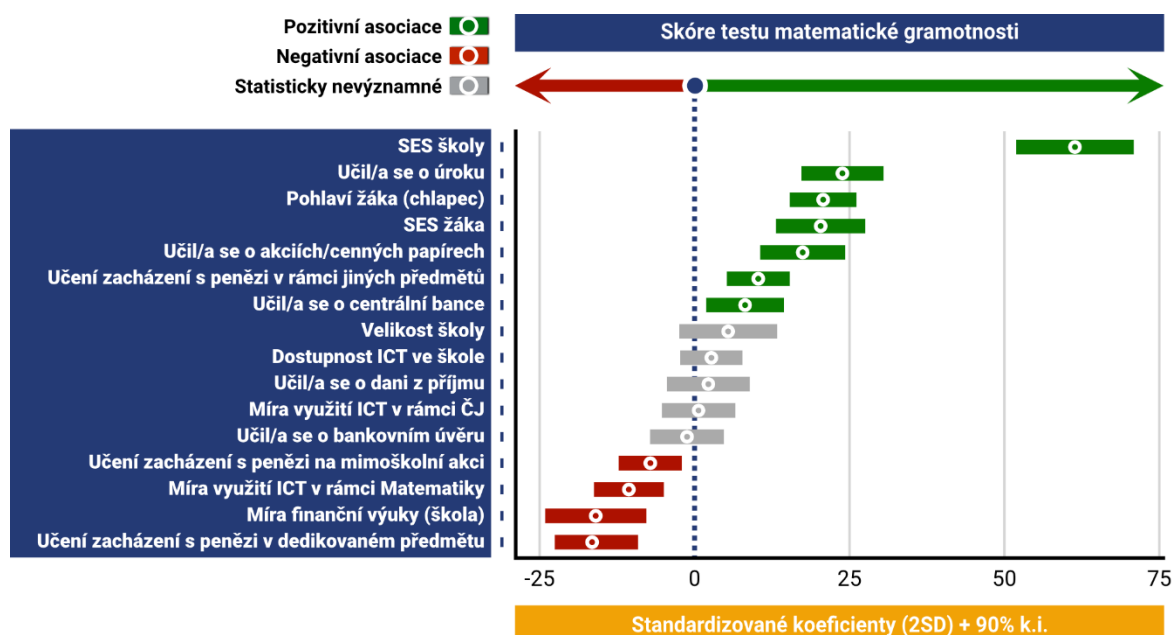
V současné situaci je určitá forma výuky finanční gramotnosti v České republice povinná pro základní a střední školy (MFČR, 2024). Na základě zjištění prezentovaných ve studii Opletalové (2015) školy nejčastěji volí formu průřezové výuky, kdy je finanční gramotnost začleněna do již existujících předmětů. Velmi se ovšem liší míra alokovaných hodin pro výuku finanční gramotnosti. Některé základní školy alokovaly pouze 10 hodin pro výuku finanční gramotnosti za celé období druhého stupně základní školy, zatímco jiné alokují například až 1 hodinu týdně v 9. ročníku základní školy. V rámci této kapitoly jsou analyzována dostupná data, která nabízejí náhled na stav výuky finanční gramotnosti ve školách. Budou porovnány zmíněné různé formy výuky a zároveň budou formulována doporučení pro další směřování výuky finanční gramotnosti v ČR.

Graf 22 Skóre z testu finanční gramotnosti dle druhu/typu školy



Graf 22 slouží jako úvod do problematiky výuky finanční gramotnosti u různých druhů/typů škol. V souladu s ostatními gramotnostními doménami (čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost) můžeme pozorovat dominanci žáků víceletých a čtyřletých gymnázií ve skóre v testu z finanční gramotnosti oproti žákům z ostatních druhů/typů škol.

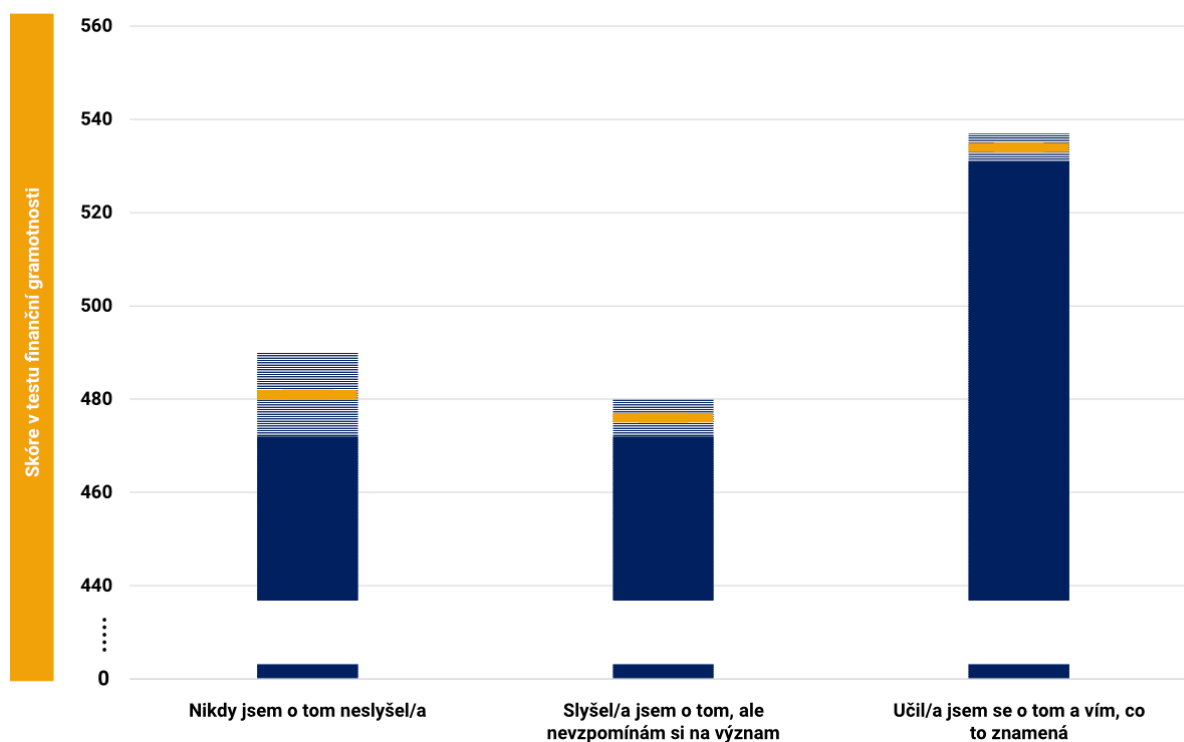
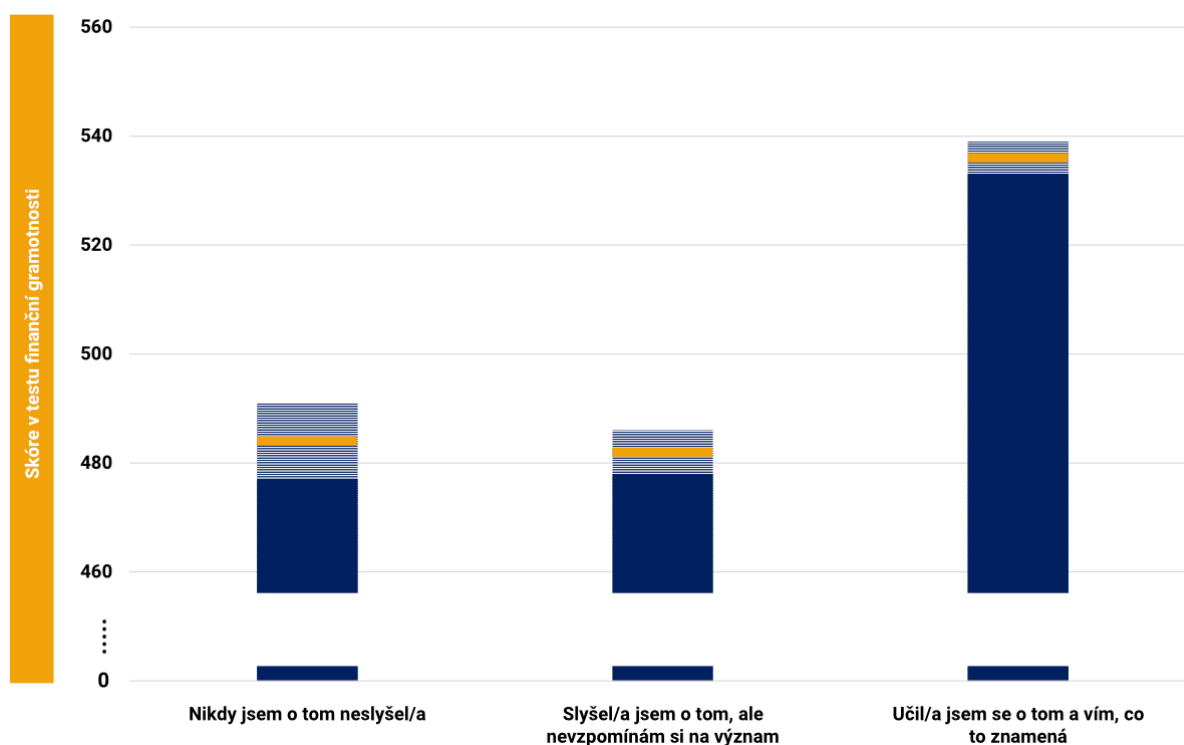
Model 3 Asociace mezi školním prostředím, formami výuky a finanční gramotností PISA



V rámci Modelu 3 je velikost školy³ proměnná, která nevychází jakožto statisticky signifikantní/významná, přestože je asociace s finanční gramotností spíše pozitivní, jak již bylo zmíněno při popisu modelu 2. Za tímto výsledkem stojí primárně kontrola SES (školy i žáka).

Dotazník pro finanční gramotnost v rámci PISA 2022 obsahuje baterii otázek, které se dotazují na znalost řady termínů souvisejících s finanční gramotností. Žák sám deklaruje, jestli o těchto termínech ve škole slyšel nebo zda dokonce z jeho pohledu plně pochopil jejich význam. Pro účely Modelu 3 byly zvoleny zajímavé proměnné, které zároveň reprezentují různé oblasti finanční gramotnosti. Nejsilněji jsou s finanční gramotností asociovány proměnné „Slyšel/a nebo učil/a se o úroku“ a „Slyšel/a nebo učil/a se o akciích/cenných papírech“. Správné pochopení úroku a výpočet jeho vlivu na cenu/zisk v rámci různých finančních produktů je jednoznačně velmi důležitou životní dovedností. Zároveň se jedná o pokročilé termíny, jejichž správné pochopení není samozřejmostí a lze předpokládat, že jejich význam plně chápou spíše finančně gramotnější žáci. Pro lepší představu rozložení bodového skóre napříč jednotlivými hodnotami těchto proměnných byly vytvořeny Grafy 23 a 24.

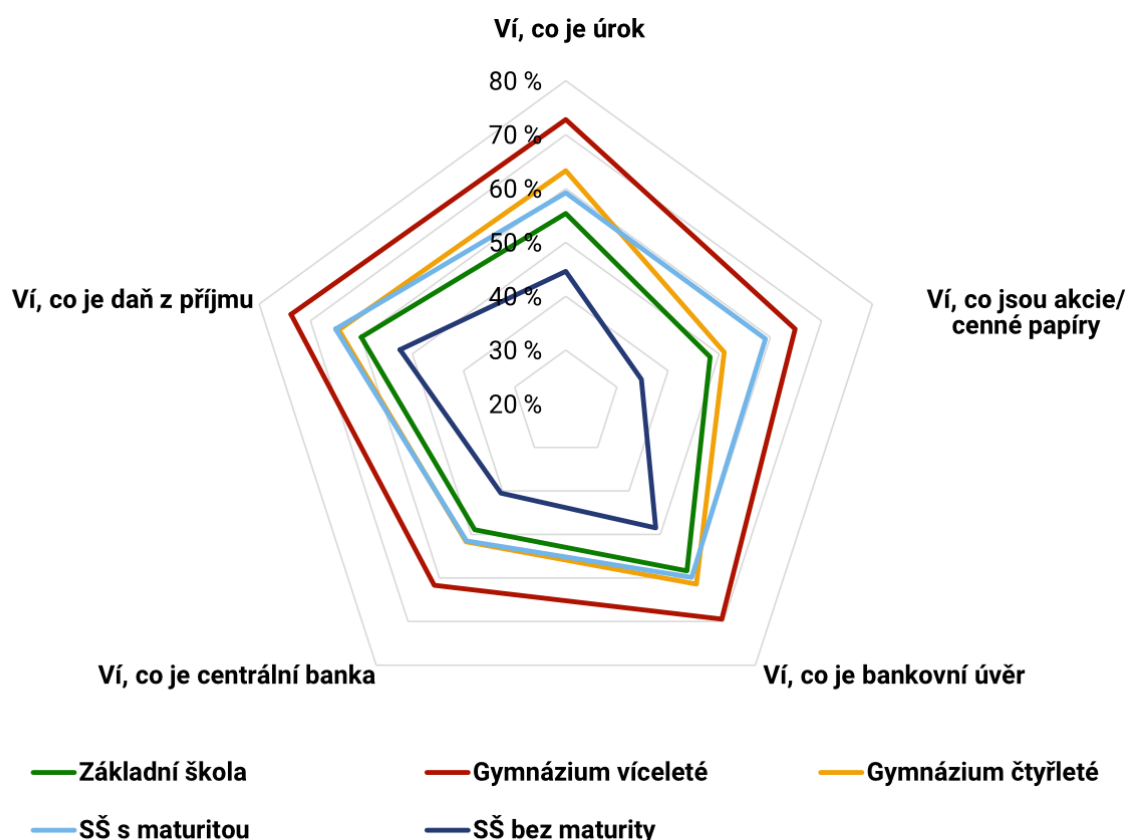
³ Velikost školy byla také detailně analyzována v souvislosti s řadou dalších proměnných (primárně skrze interakční efekty), ovšem nebyly nalezeny statisticky signifikantní asociace, které by poskytovaly užitečná zjištění.

Graf 23 Skóre z testu finanční gramotnosti dle znalosti termínu “úrok”**Graf 24** Skóre z testu finanční gramotnosti dle znalosti termínu “akcie/cenné papíry”

Pro účely Modelu 3 byly ovšem u všech proměnných týkajících se znalosti termínů s hodnotou „Nikdy jsem o tom neslyšel/a” a „Slyšel/a jsem o tom, ale nevzpomínám si na význam” spojeny do společné hodnoty, která reprezentuje nekompletní znalost daného termínu. Stejná úprava byla využita i při tvorbě Grafu 25, který představuje míru znalosti analyzovaných termínů

napříč druhem/typem škol. Nejlepších znalostí napříč všemi typy termínů dosahují žáci víceletých gymnázií, a to ve velmi vysoké míře okolo 70 %. Pouze u znalosti termínu centrální banka klesá procento žáků k hranici 60 %. Na druhém místě se u většiny termínů pohybují čtyřletá gymnázia, ovšem u akcií/cenných papírů a dani z příjmu druhé příčky dosahují SŠ s maturitou. To může být způsobeno odbornějším zaměřením některých středních škol (např. ekonomické školy), kde tyto termíny mohou být více v povědomí žáků.

Graf 25 Míra znalosti finančních termínů dle druhů/typů škol

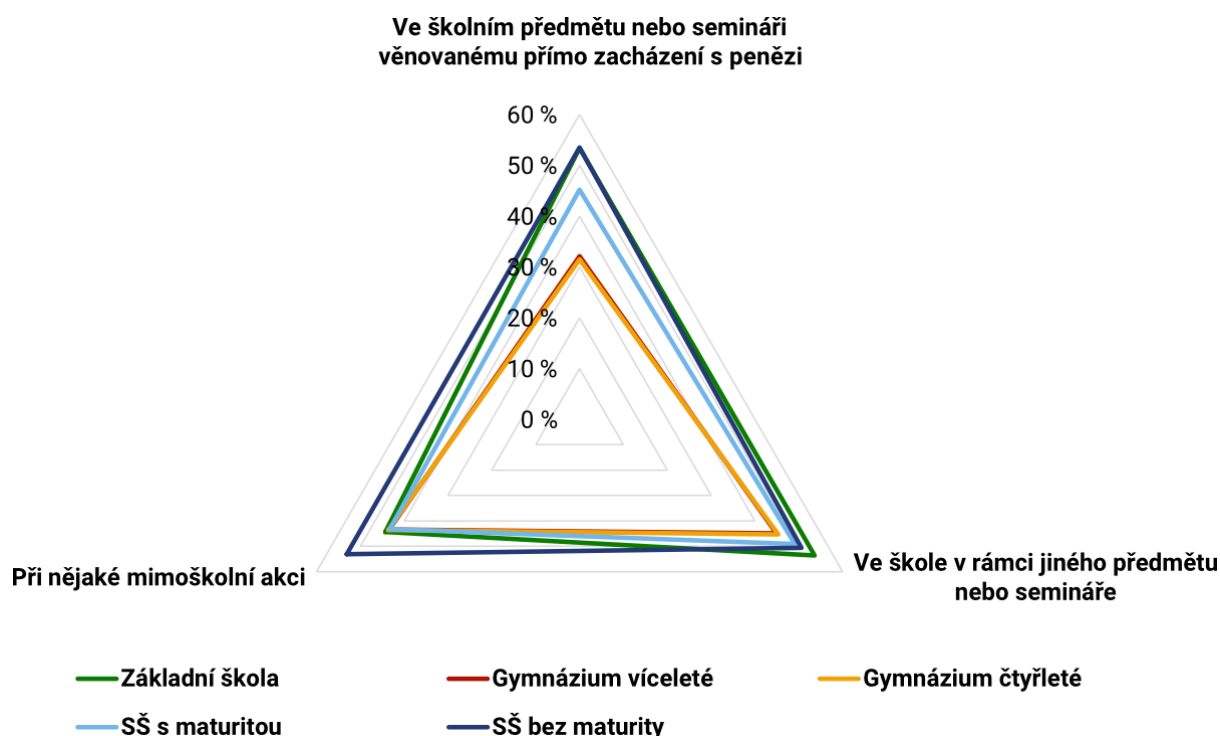


Proměnná "Slyšel/a nebo učil/a se o centrální bance" je s finanční gramotností taktéž pozitivně asociována, ovšem ne tak silně jako v případě znalosti akcií/cenných papírů nebo úroku. Zbýlé dvě proměnné zabývající se pojmovou znalostí "Slyšel/a nebo učil/a se o dani z příjmu" nebo "Slyšel/a nebo učil/a se o bankovním úvěru" v modelu nevychází signifikantně.

Jednotlivé formy organizace výuky práce s penězi jsou další důležitou součástí Modelu 3. Na základě analýzy zjišťujeme, že v rámci šetření PISA 2022 je s vyšším dosaženým skóre asociováno zakomponování výuky této dovednosti do klasických školních hodin. Ke stejnému výsledku dochází i metaanalýza porovnávající značné množství diverzních studií (Mancone et al., 2024) či studie zkoumající konkrétní případ Španělska (Cordero & Pedraja, 2018; Cordero et al., 2020). Odborná literatura se dále shoduje, že zejména matematická a čtenářská gramotnost jsou silně asociovány s výsledky finanční gramotnosti (Dolores, Manuel & José, 2018). Lze tedy doporučit zakomponování různých cvičení právě do výuky matematiky, českého jazyka, ale i do dalších předmětů jako například občanské výuky. Studie doporučují vyučovat finanční gramotnost interaktivní a záživnou formou, která může mít například podobu investičních simulací nebo správy virtuálního rozpočtu (Frisancho et al., 2021;

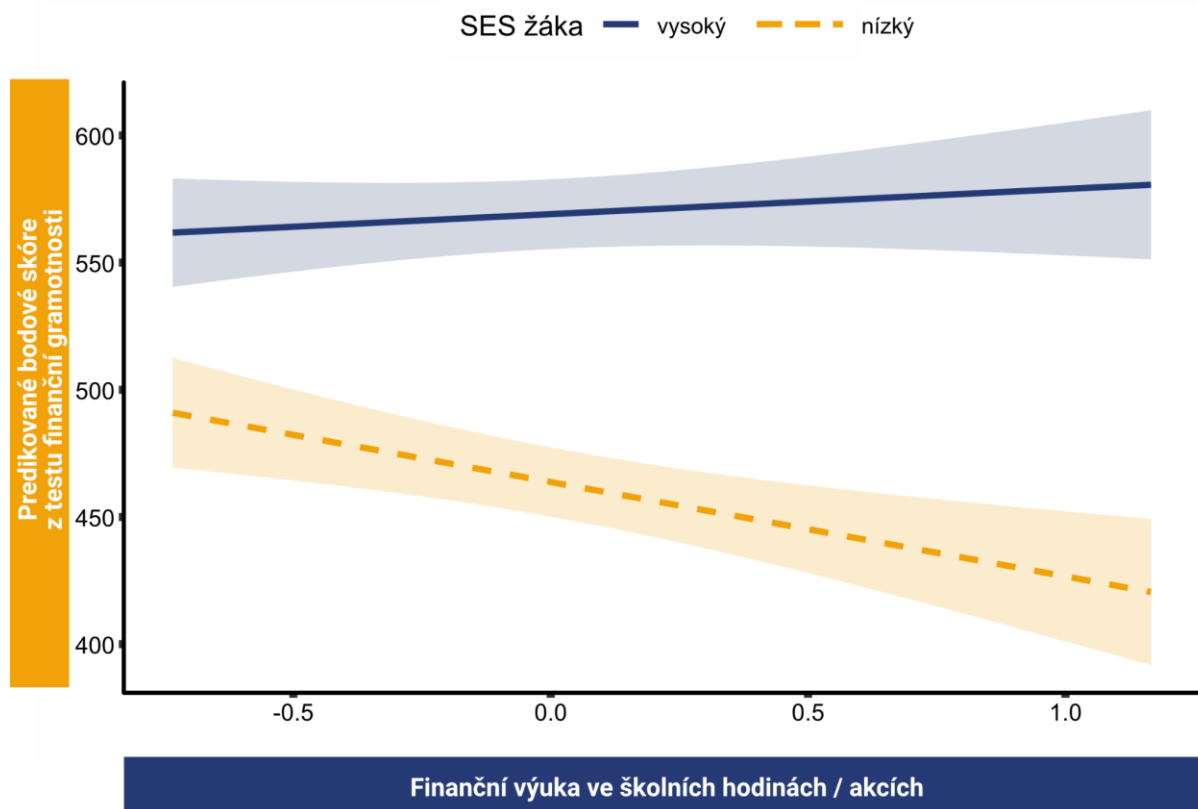
Mancone et al., 2024). Výuka finanční gramotnosti by zároveň měla začít již od raného věku dítěte a měla by ho ideálně provázet napříč celou školní docházkou (Bae et al., 2022; Mancone et al., 2024).

Graf 26 Míra různých forem výuky zacházení s penězi dle druhu/typu školy



Negativní asociace s dosaženým skórem v testu naopak nastává u dalších dvou variant organizace výuky zacházení s penězi, a to proměnné „Učil/a se zacházení s penězi na mimoškolní akci“ a „Učil/a se zacházení s penězi v dedikovaném předmětu/semináři“. Tyto formy výuky mohou představovat například exkurzi do finanční instituce (např. banky) nebo zavedení samostatného předmětu finanční výuky ve školách. Negativní výsledky u těchto forem výuky rozhodně nelze interpretovat jako jednoznačný vliv (stejně jako většinu zjištění prezentovaných v rámci této zprávy) a neměly by představovat překážku pro organizaci vhodných naučných hodin a přednášek. Ovlivnění může být i vzájemné nebo může přímo probíhat v opačném směru. Zde potom může být možnou interpretací i to, že školy, které vědí, že jejich žáci mají nižší finanční gramotnost, častěji zařazují návštěvy mimoškolních akcí a dedikované předměty/semináře s tematikou finanční gramotnosti.

Možné vysvětlení tohoto stavu lze sledovat i v Grafu 26, kde především u proměnné „Učil/a se zacházení s penězi v dedikovaném předmětu/semináři“ tuto možnost uvedli především žáci středních škol s maturitou a středních škol bez maturity, kteří průměrně dosahují nižšího skóre v testu finanční gramotnosti oproti gymnáziím.

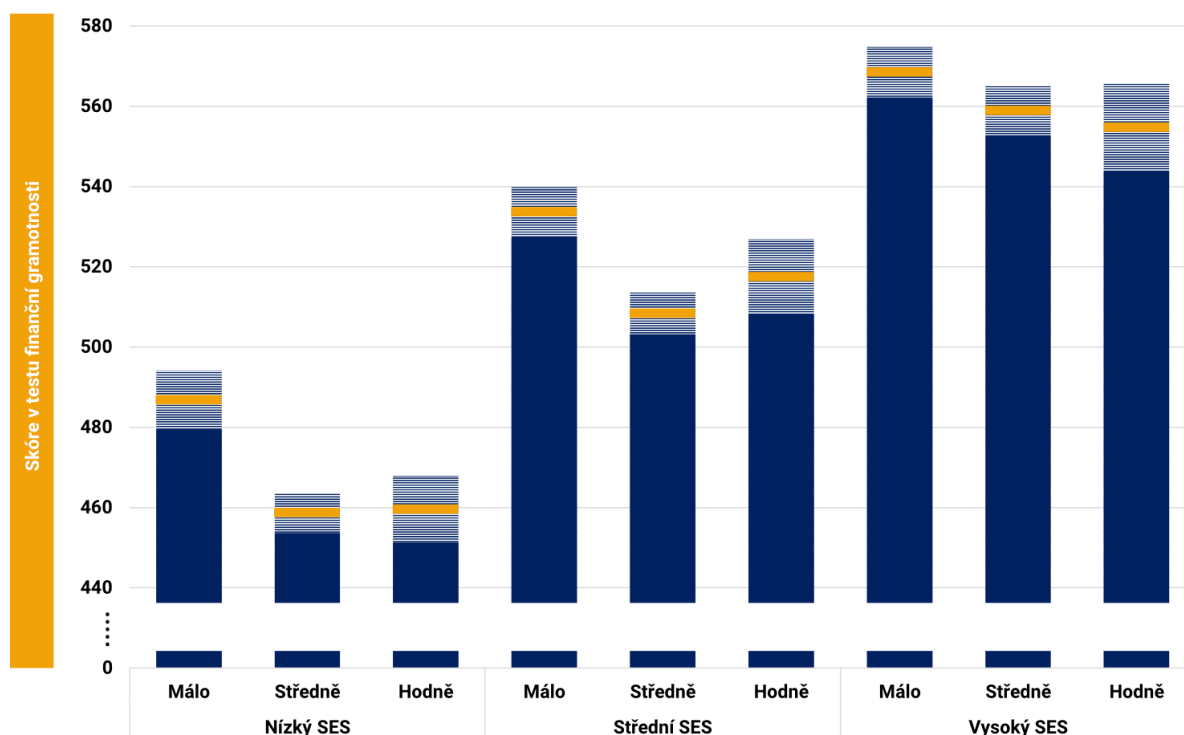
Graf 27 Interakční efekt finanční výuky ve školních hodinách/akcích a SES žáka

PISA 2022 obsahovala baterii otázek týkajících se míry vystavení žáka různým tematickým okruhům zaměřených na finanční gramotnost. Znění otázek a jejich škála odpovědí je následující:

Jak často ses setkával/a při výuce za posledních 12 měsíců s následujícími typy úkolů nebo témat? (1 – Ani jednou; 2 – Občas; 3 – Často)

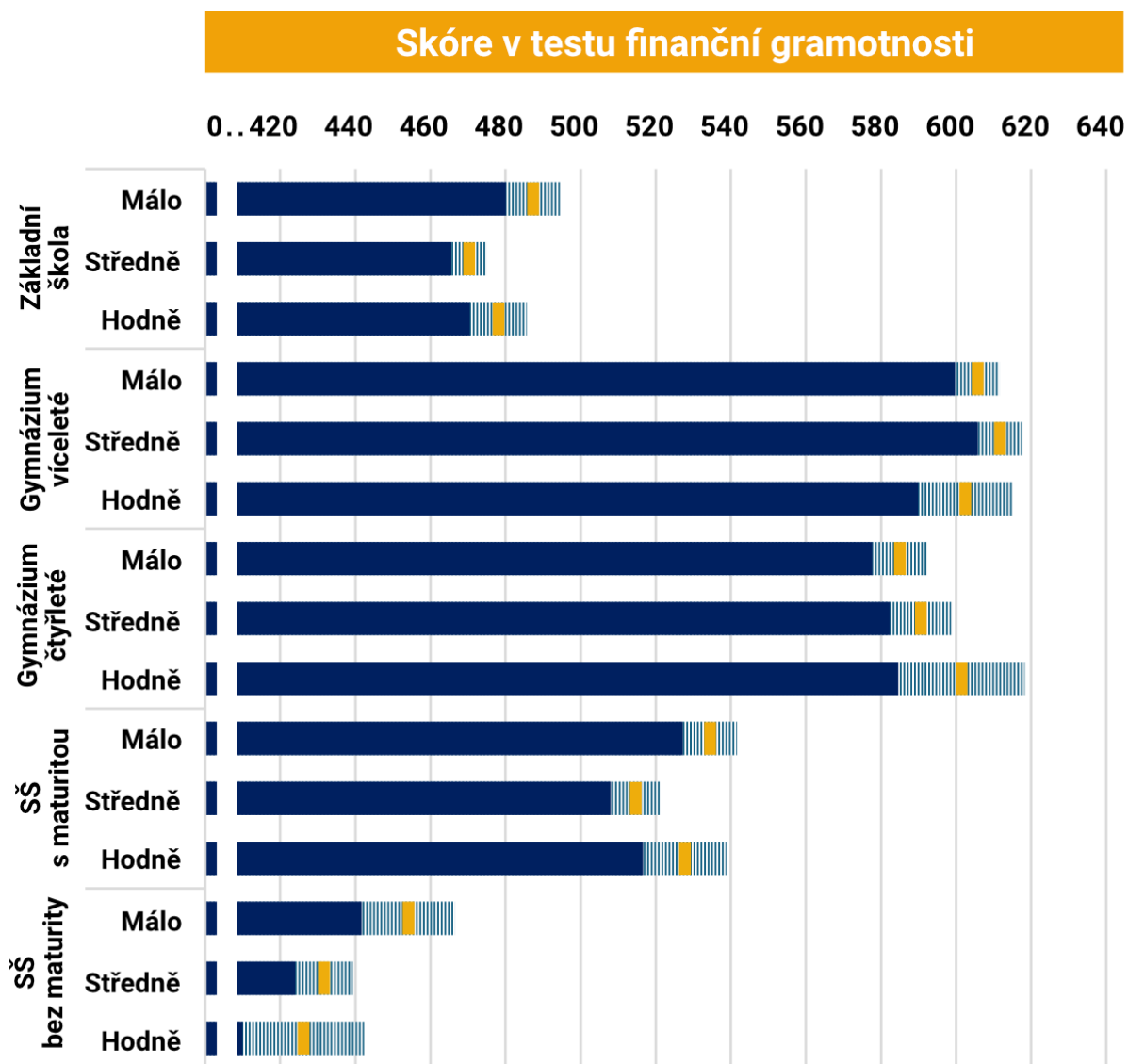
- I. Vysvětlení účelu peněz a jejich používání
- II. Zkoumání, jaký je rozdíl mezi utrácením peněz za to, co potřebuješ, a za to, co chceš
- III. Probírání různých způsobů plánování výdajů
- IV. Probírání práv spotřebitelů při jednání s finančními institucemi
- V. Diskuse o tom, jak se s časem mění hodnota peněz investovaných na akciovém trhu
- VI. Analyzování reklam s cílem porozumět tomu, jak podněcují lidi k nákupu věcí

Tyto otázky byly spojeny do proměnné „Finanční výuka ve školních hodinách/akcích“, jejíž asociace s dosaženým skórem žáka ve finanční gramotnosti je vyobrazena v Modelu 3 a v Grafu 27 v rámci interakce spolu se SES žáka. Na interakčním grafu můžeme pozorovat, že v případě žáků s nižším SES dochází k negativní asociaci mezi mírou finanční výuky ve škole a bodovým skórem v rámci finanční gramotnosti.

Graf 28 Skóre z testu finanční gramotnosti dle míry finanční výuky ve škole a SES žáka

Tento vztah je dále analyzován v rámci Grafu 28. Graf je rozdělen na tři kategorie podle výše socioekonomického statusu žáků. Nejlepších výsledků dosáhli žáci s vyšším SES bez ohledu na míru finanční výuky (rozdíly mezi výsledky jednotlivých kategorií nejsou statisticky významné). U žáků s nižším a středním SES pak nejlepších výsledků dosahovali ti, kteří absolvovali tuto formu finanční výuky pouze v omezené míře, nebo ji neměli vůbec, což je v souladu s výsledky interakčního efektu v rámci Grafu 27. Nelze tedy říct, že by se negativní asociace míry finanční výuky se skórem finanční gramotnosti dala vysvětlit čistě koncentrací této formy výuky ve školách s nižším SES. S cílem detailněji vysvětlit tuto asociaci došlo k napárování dat PISA 2022 s daty týkajícími se exekucí v ČR (EKČR, 2025). Procento obyvatel v exekuci v rámci obce, ve které se nachází daná škola, taktéž dostatečně nevysvětlilo tento jev. Data PISA 2022 neumožňují detailně analyzovat veškeré možné charakteristiky zúčastněných škol a je tedy možné, že za touto asociací stojí další faktory, které nejsou měřeny v rámci dotazníku PISA 2022 (nabízí se i potenciální vliv učitelských metod, které nejsou v tomto ročníku PISA pro ČR do dotazníku zařazeny).

Graf 29 Skóre z testu finanční gramotnosti dle míry finanční výuky ve školních hodinách/akcích a dle druhu/typu školy



Při pohledu na Korelační matici 4 (dále v textu) si lze zároveň povšimnout pozitivní asociace mezi mírou finanční výuky a sebevědomím žáka, že je schopen aplikovat matematické vědomosti v každodenním životě. V tomto ohledu tedy výuka finanční gramotnosti může sloužit jako nástroj pro přenesení matematické dovednosti žáka do praxe. Toto zjištění dále potvrzuje silný vztah mezi matematickou a finanční gramotností.

Tabulka 1 Setkal/a ses s uvedenými úkoly a tématy v hodinách matematiky?

	Ano	Ne	Nevím	Tento předmět nemám
Základní škola	51,2 %	26,0 %	21,2 %	1,5 %
Gymnázium víceleté	43,3 %	39,4 %	17,0 %	0,3 %
Gymnázium čtyřleté	51,8 %	34,4 %	13,5 %	0,3 %
SŠ s maturitou	35,2 %	39,1 %	24,5 %	1,1 %
SŠ bez maturity	41,9 %	24,6 %	31,4 %	2,1 %

Tabulka 2 Setkal/a ses s uvedenými úkoly a tématy v hodinách ekonomie nebo podnikání?

	Ano	Ne	Nevím	Tento předmět nemám
Základní škola	15,7 %	19 %	14,1 %	51,2 %
Gymnázium víceleté	8,5 %	10,6 %	5,7 %	75,3 %
Gymnázium čtyřleté	6,6 %	16,6 %	5,2 %	71,6 %
SŠ s maturitou	36,6 %	15,0 %	12,5 %	35,9 %
SŠ bez maturity	27,7 %	17,8 %	28,2 %	26,3 %

Dotázaní žáci odpověděli, že se se zmíněnými úlohami a tématy setkali v rámci hodin matematiky v relativně rovnoměrné míře napříč druhem/typem škol, což je vyobrazeno v Tabulce 1. Výjimkou jsou SŠ s maturitou, kde lze tento rozdíl vysvětlit i díky Tabulce 2, kde naopak vidíme, že SŠ s maturitou a SŠ bez maturity jsou jedinými druhy/typy škol, kde se s touto formou výuky ve větší míře setkáváme během hodin ekonomie, které většina základních škol, čtyřletých a víceletých gymnázií ani nenabízí. Učitelé/ky tím pádem mohou tento typ úloh vynechávat, jelikož ví, že se jimi budou zabývat v těchto hodinách ekonomie nebo podnikání.

Tabulka 3 Setkal/a ses s uvedenými úkoly a tématy během hodiny nebo akce během vyučování vedené externím odborníkem?

	Ano	Ne	Nevím	Tento předmět nemám
Základní škola	19,5 %	35 %	28,0 %	17,5 %
Gymnázium víceleté	16,2 %	42,3 %	18,3 %	23,2 %
Gymnázium čtyřleté	19,7 %	46,1 %	17,5 %	16,8 %
SŠ s maturitou	16,1 %	40,3 %	28,1 %	15,4 %
SŠ bez maturity	16,8 %	31,7 %	40,0 %	11,6 %

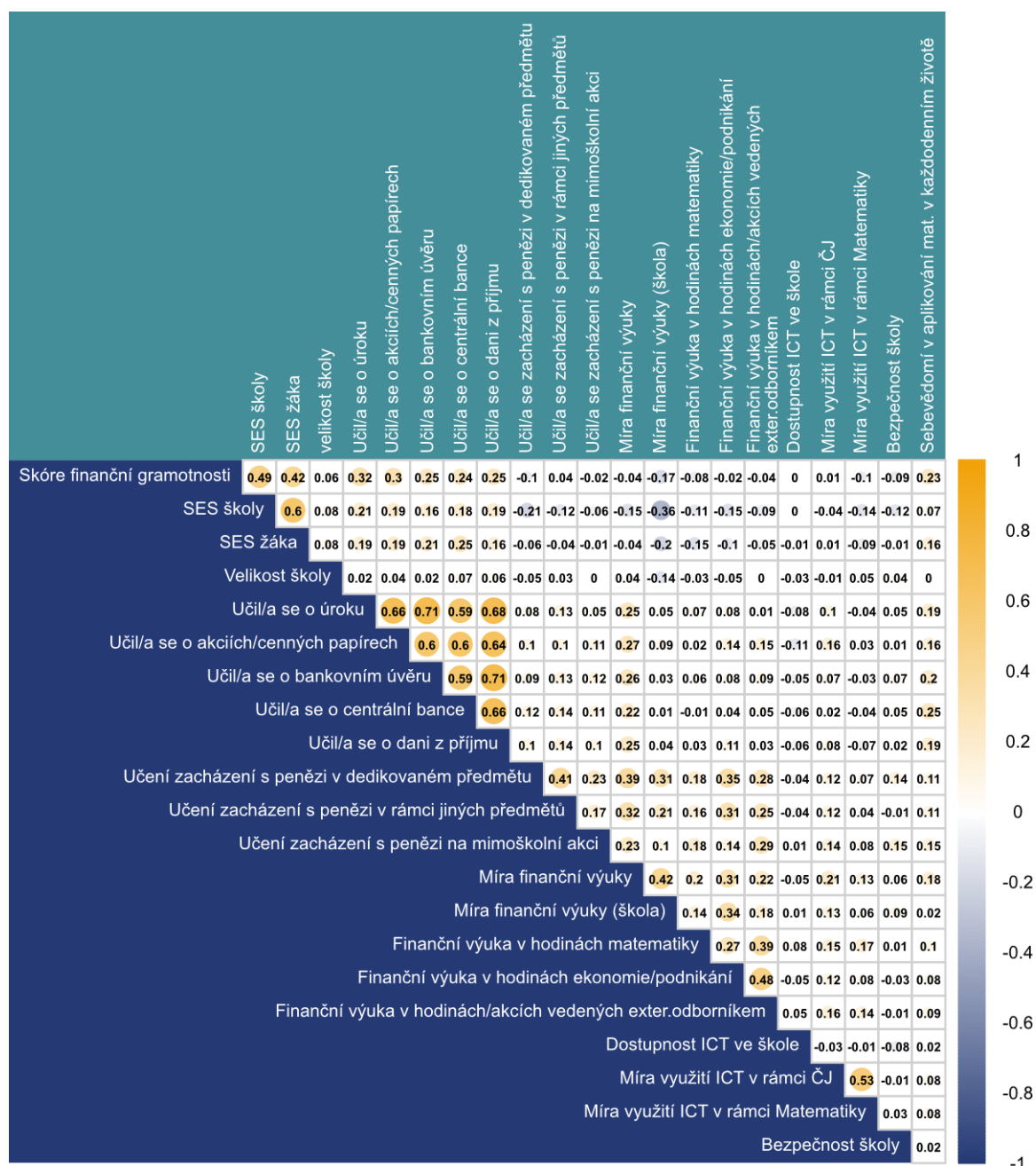
Z dat uvedených v Tabulce 3 můžeme pozorovat, že dle výpovědí žáků školy ve značné míře do hodin nebo na akce během vyučování zvaly externí odborníky. Víceletá gymnázia tyto hodiny/akce pořádala nejvíce. Žáci ale napříč druhy/typy škol uvedli relativně nízkou míru výskytu zmíněných úkolů a témat souvisejících s finanční výukou v rámci těchto hodin/akcí. Z toho lze usoudit, že tyto aktivity mohly mít odlišný obsah. Prezентující mohli například

mluvit o fungování bank, úrokových sazbách a o mnoha dalších tématech, která nejsou nutně spojena s uvedenými tematickými okruhy. Žáci si zároveň nemuseli obsah těchto hodin/akcí nutně spojit s relativně široce definovaným zněním tematických okruhů, jako např. „Vysvětlení účelu peněz a jejich používání“. Problémem zde může být i fakt, že otázka dostatečně nespecifikovala, zda se dotazuje na hodiny/akce externího odborníka zaměřeného na finanční gramotnost nebo se jednalo o externího odborníka, jehož hodiny/akce měly úplně jiné tematické zaměření. Tato nejasnost mohla způsobit, že došlo k odlišné interpretaci otázky ze strany žáků.

Hodiny/akce vedené externím odborníkem jsou každopádně důležitou součástí rozvoje finanční gramotnosti žáků a v současné době existuje pro školy mnoho příležitostí pro jejich zorganizování. Řadu programů lze dohledat v rámci registru projektů finančního vzdělávání spravovaném ministerstvem financí, který je k nalezení [zde](#). Patří zde např. program Bankéři do škol, vytvořený Českou bankovní asociací, který se zaměřuje na rozvoj správného zacházení s financemi a kyberbezpečnost (více informací [zde](#)) nebo také program Finanční vzdělávání ČSOB pro školy vytvořený Československou obchodní bankou, který se mimo jiné zaměřuje na hospodaření domácností a na práva spotřebitele (více informací [zde](#)).

Do Modelu 3 byly zároveň zakomponovány proměnné, které se zabývají školním prostředím mimo rámec dotazníku finanční gramotnosti. Jedná se o proměnné zabývající se využitím ICT ve vzdělávání, což je důležité téma, jehož význam obzvláště od dob pandemických opatření neustále roste. Podrobněji se tomuto tématu věnuje sekundární analýza standardních gramotností PISA 2022. „Dostupnost ICT ve škole“, „Míra využití ICT v rámci matematiky“ a „Míra využití ICT v rámci ČJ“ jsou proměnné ICT dotazníku PISA 2022, které byly přidány do modelu spolu s proměnnými týkajícími se finanční gramotnosti. „Dostupnost ICT ve škole“ se již v rámci sekundární analýzy standardních gramotností PISA 2022 ukázala jako pozitivně asociována se všemi standardními testovanými gramotnostními doménami a není tomu jinak ani v případě finanční gramotnosti, ovšem výsledek zde není plně statisticky signifikantní. Stejně tak není signifikantní ani proměnná „Míra využití ICT v rámci ČJ“. Oproti tomu proměnná „Míra využití ICT v rámci matematiky“ je asociována s finanční gramotností negativně stejně jako s matematickou gramotností. Znovu se tedy nabízí potenciální vysvětlení, že záleží primárně na kvalitě a vybavenosti ICT výuky, nikoliv na její míře. Vysvětlení této negativní asociace s finanční gramotností může potenciálně spočívat i v tom, že proměnná může působit především na matematickou gramotnost, a nikoliv přímo na gramotnost finanční. Jelikož úroveň matematické gramotnosti je tradičně jedním z nejvýznamnějších prediktorů finanční gramotnosti, lze předpokládat, že proměnná může na finanční gramotnost působit zprostředkovaně skrze sníženou matematickou gramotnost.

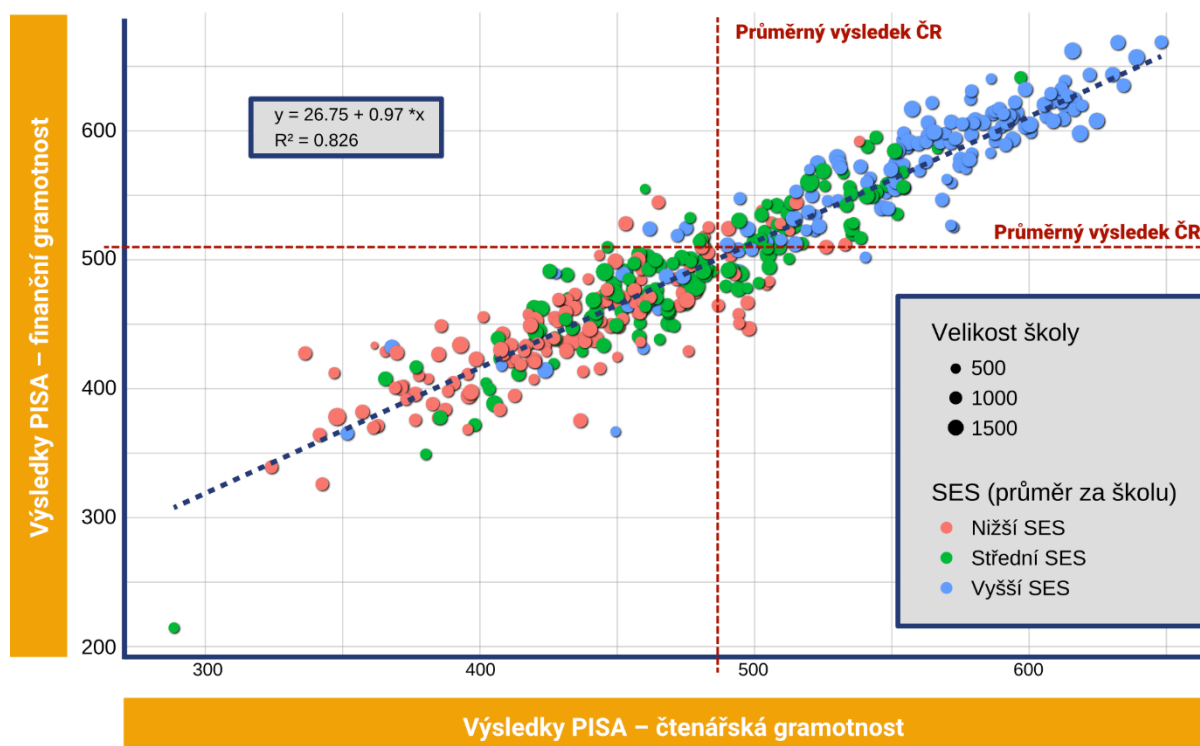
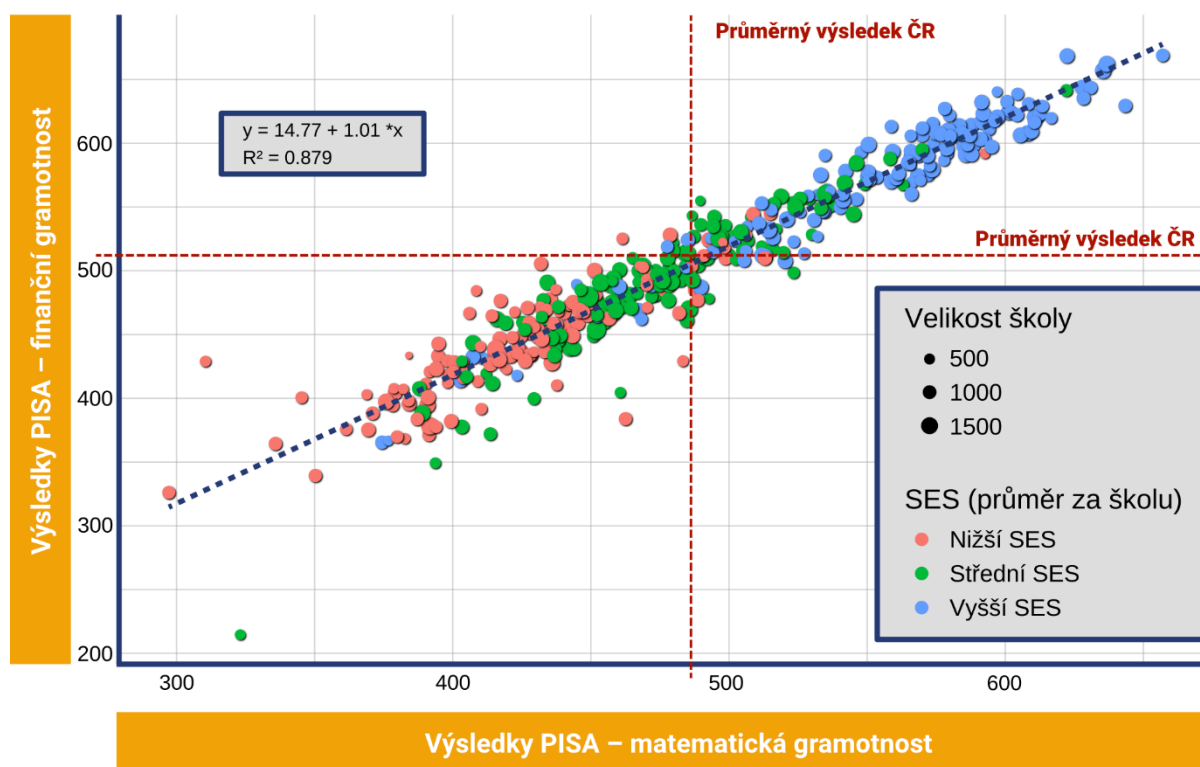
Korelační matice 4 Faktory výuky finanční gramotnosti ve školách



Poznámka: Korelace vyjadřuje statistickou závislost mezi dvěma proměnnými. Pearsonův korelační koeficient se pohybuje v rozmezí od -1 do 1. Kladná korelace (blíží se 1) znamená, že hodnoty obou proměnných rostou společně, zatímco záporná korelace (blíží se -1) ukazuje, že růst jedné proměnné je spojen s poklesem druhé. Korelace blízká 0 naznačuje, že mezi proměnnými není lineární vztah. V této matici lze vidět sílu a směr vztahu mezi různými faktory, například socioekonomickým statusem, znalostí pojmů týkajících se finanční gramotnosti či forem výuky finanční gramotnosti. Výrazné hodnoty jsou vizuálně zvýrazněny.

Z analýzy výsledků šetření PISA vyplývá, že úroveň finanční gramotnosti žáků úzce souvisí s jejich výkonem v čtenářské a matematické gramotnosti. V České republice lze až 80 % rozdílů ve výsledcích finanční gramotnosti mezi žáky objasnit na základě jejich rozdílů v matematických a čtenářských dovednostech (Národní zpráva PISA 2022 – Finanční gramotnost, ČŠI). Následující grafy tuto analýzu doplňují a ukazují vztah mezi jednotlivými gramotnostmi na úrovni škol.

Graf 30 a 31 Asociace mezi jednotlivými gramotnostmi dle průměrného SES škol a velikosti školy (úroveň škol)



Výsledky korelační analýzy (Grafy 30 a 31) ukazují silné vztahy mezi finanční gramotností a dalšími oblastmi dovedností na úrovni škol. Korelace mezi finanční a čtenářskou gramotností naznačuje, že **školy, jejichž žáci dosahují dobrých výsledků v čtenářské gramotnosti, mají tendenci mít také dobré výsledky ve finanční gramotnosti.** Ještě silnější vztah byl zjištěn mezi

finanční a matematickou gramotností, což ukazuje, že **školy s vyššími výsledky v matematice také dosahují lepších výsledků v oblasti finanční gramotnosti. Celkově můžeme tedy říct, že výsledky v testech PISA v jednotlivých gramotnostech jsou mezi sebou silně provázány.** V grafu jsou jednotlivé školy zabarveny podle toho, jaký je průměrný SES testovaných žáků od nízkého po vysoký. Z těchto grafů vyplývá, že mezi SES školy a jejich výsledky v testech matematické, čtenářské a finanční gramotnosti existuje silná souvislost. Obecně školy s vyšším SES dosahují lepších výsledků v těchto testech. Nicméně je zřejmé, že tento vztah neplatí absolutně. Ne všechny školy s nižším SES mají horší výsledky, ani všechny školy s vyšším SES nedosahují vždy lepších výsledků. To ukazuje, že SES sice ovlivňuje výsledky v testech, ale není jediným faktorem, který by je určoval. Dokonce lze pozorovat několik škol, kde žáci v průměru dosahují horších výsledků v testu finanční gramotnosti, než by odpovídalo průměrnému SES školy a jejich výsledkům v matematické či čtenářské gramotnosti. Protože je ale tento počet škol malý, vysvětlení bude dáno patrně specifickými faktory v daných školách, což by vyžadovalo spíše kvalitativní přístup k analýze.

Hlavní zjištění kapitoly

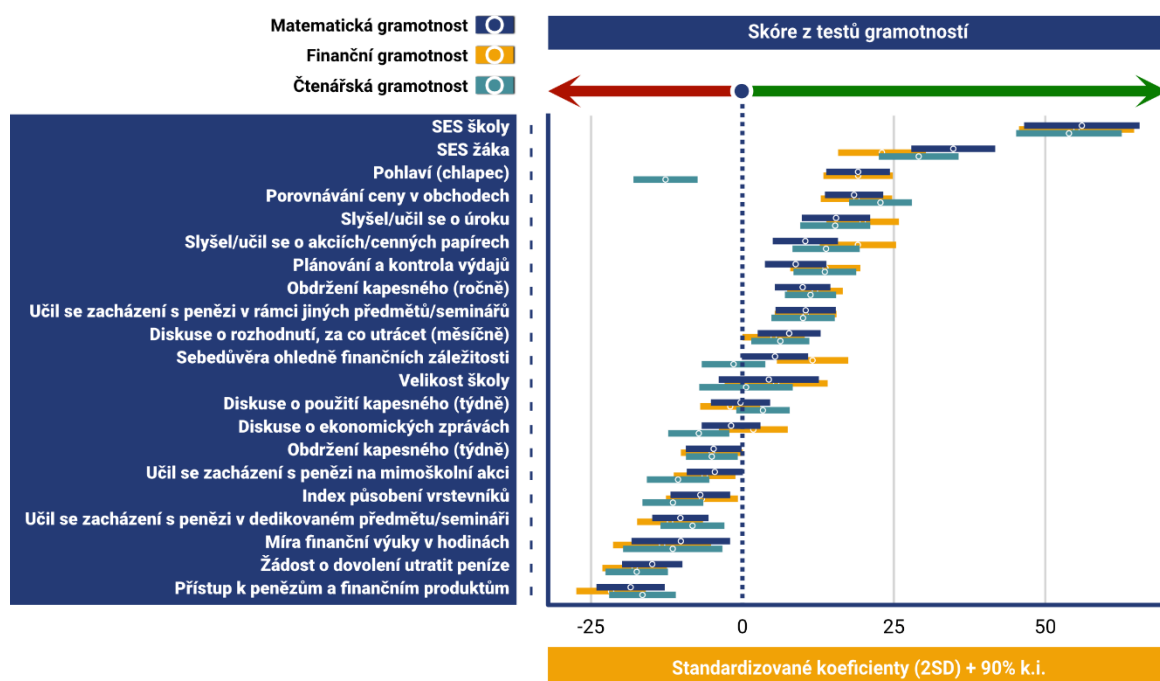
- ✓ Pro žáky se jako nejlepší forma rozvoje finanční gramotnosti ve škole jeví zakomponování výuky do již existujících předmětů (jako např. matematiky, českého jazyka atd.) oproti dedikovaným hodinám či externím přednáškám. Rozvoj finanční gramotnosti by pak ideálně měl žáka provázet už od raného věku.
- ✓ U žáků s nižším až středním socioekonomickým statusem (SES) je vyšší míra výuky směřující k rozvoji finanční gramotnosti negativně asociována s jejich skórem finanční gramotnosti. Tento překvapivý závěr může být způsoben větším zaměřením programů rozvoje finanční gramotnosti na školy s nižším SES, které se zároveň potýkají s různorodými problémy. Částečným vysvětlením může být samotná formulace dotazníkových otázek, kdy uvedené výukové aktivity byly velmi široce definované a zároveň neobsahovaly mnohé oblasti finanční gramotnosti.
- ✓ Mezi mírou výuky k rozvoji finanční gramotnosti a sebevědomím žáka, že je schopen aplikovat matematické vědomosti v každodenním životě, existuje pozitivní asociace. Výuka k rozvoji finanční gramotnosti může sloužit jako nástroj pro přenesení matematické dovednosti žáka do praxe.
- ✓ S výukou k rozvoji finanční gramotnosti se žáci v rámci matematiky setkávají hlavně na gymnáziích a základních školách. Žáci středních škol s maturitou a bez maturity se pak na rozdíl od ostatních druhů/typů škol setkávají více s touto výukou v hodinách ekonomie či podnikání. Hodiny vedené externím odborníkem jsou pořádány u všech druhů/typů škol přibližně ve stejné míře.
- ✓ Důležitým aspektem výuky k rozvoji finanční gramotnosti je využití interaktivních metod, jako jsou simulace finančního plánování, správy rozpočtů nebo modelové situace, v nichž žáci řeší reálné finanční problémy. Tyto metody pomáhají propojovat teoretické znalosti s praxí. Praktické přístupy zároveň žáky více zapojují a podporují jejich zájem o finanční témata. Moderní technologie, jako jsou aplikace pro správu financí nebo investiční simulátory, mohou dále obohatit výuku a připravit žáky na digitální finanční prostředí.

- ✓ Průměrně nejvyššího skóre v rámci finanční gramotnosti, ale zároveň i nejvyšší průměrné deklarované znalosti termínů souvisejících s finanční gramotností, dosahují žáci ve víceletých gymnáziích. Toto zjištění je v souladu s výsledky v rámci ostatních gramotnostních domén.

IV. Srovnání vlivu představených faktorů na finanční gramotnost žáků

Předchozí kapitola byla zaměřena na školní faktory a nezohledňovala poznatky uvedené v jednotlivých kapitolách, které byly zaměřené na rodinné prostředí a chování žáků při nakládání s penězi. Na závěr proto shrnujeme, jak jednotlivé faktory přispívají k vysvětlení úrovně finanční gramotnosti žáků. Model 4 nabízí komplexní srovnání nejvýznamnějších analyzovaných faktorů napříč kapitolami sekundární analýzy. Korelace mezi všemi klíčovými proměnnými jsou pak vyobrazeny v Korelační matici 5.

Model 4 Komparativní model gramotností – rodinné zázemí, chování žáků a školní faktory



Z výsledků Modelu 4 je patrné, že proměnné spojené s rodinným prostředím (například využívání kapesného nebo diskuse o ekonomických tématech) mají jen slabý efekt ve srovnání s ostatními faktory souvisejícími s finanční gramotností. Výjimkou je faktor „Žádost o dovolení utratit peníze“, který zůstává jedním z nejsilnějších negativních prediktorů finanční gramotnosti. Žáci s nižší autonomií při nakládání s financemi – tedy ti, kteří musí žádat rodiče o svolení při finančních rozhodnutích – dosahují nižších výsledků ve finanční gramotnosti. Naopak větší samostatnost v hospodaření s penězi podporuje rozvoj finančních dovedností a pojí se s vyšším skóre v testu finanční gramotnosti.

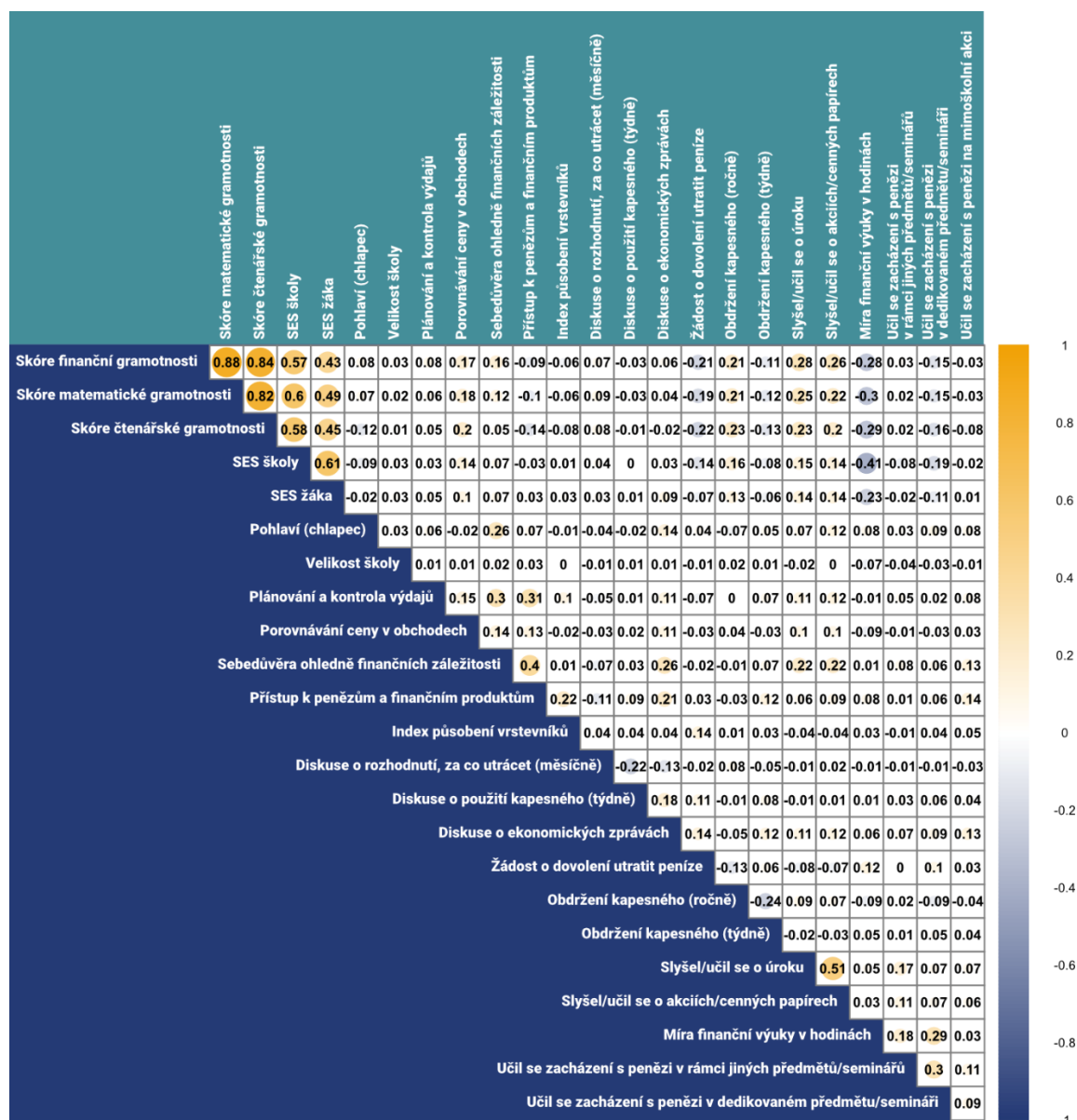
Celkově však model naznačuje, že rodinné prostředí hraje menší roli v úrovni finanční gramotnosti žáků než jejich postoje k financím a výuka ve škole. Rodinné aspekty zůstávají důležité, zejména v raných fázích finanční socializace, ale ve výsledném modelu se jejich efekt ukazuje jako slabší ve srovnání s ostatními faktory. Proměnné zaměřené na faktory v rodině byly podrobněji rozebrány v první kapitole „Rodinné prostředí jako základ finanční gramotnosti“, která se věnuje tomu, jak rodinné zázemí formuje finanční dovednosti žáků.

V modelu se jako klíčové ukazují především postoje žáka k financím, které jsou formovány rodinným prostředím, výchovou a školní výukou. Mezi tyto postoje patří například schopnost plánovat a kontrolovat vlastní výdaje, což znamená, že žák dokáže udržovat svou finanční situaci pod kontrolou a umí efektivně řešit případné finanční problémy. Důležitou roli hraje také přístup k penězům a finančním produktům, který se promítá do finančního chování a dovedností. Jak již bylo zmíněno v rámci druhé kapitoly, tento přístup je s finanční gramotností asociován negativně. Důvodem této negativní asociace je fakt, že tato proměnná se skládá hlavně z nežádoucích finančních návyků, jako například utrácení nad plánované limity nebo pořizování věcí pod vlivem sociálního tlaku – například proto, že je vlastní přítel žáků. Tyto zlovyky mohou oslabovat schopnost žáků efektivně nakládat s penězi a rozvíjet finanční gramotnost.

Důležitou roli mají však také školní faktory, které mohou podporovat rozvoj finanční gramotnosti žáků během celé školní docházky. Tyto faktory navíc mohou pomoci kompenzovat nedostatečný rozvoj finanční gramotnosti v rodinném prostředí. Klíčovým aspektem je především osvojování pokročilých termínů, jako jsou úroky nebo akcie a cenné papíry, které představují základní pilíře finanční gramotnosti. **Na základě prezentovaných výsledků a odborné literatury lze doporučit, aby byla finanční gramotnost vyučována průřezově v rámci stávajících předmětů.** To se z analýz ukazuje jako efektivní přístup. To však neznamená, že kvalitně připravené odborné přednášky nebo samostatné hodiny zaměřené na finanční gramotnost nemohou být také přínosné a produktivní.

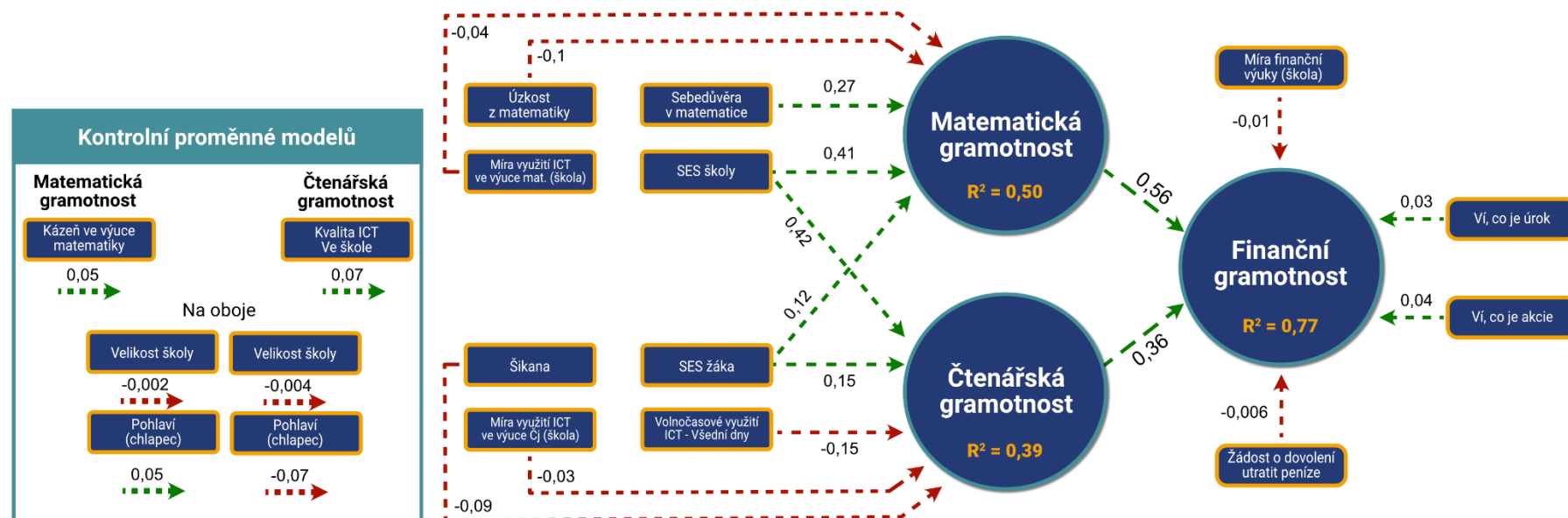
Při porovnání s ostatními gramotnostními doménami je možné pozorovat, že rozdíly mezi nimi nejsou zpravidla statisticky signifikantní a asociace jsou tedy velmi podobné. To je primárně způsobeno velmi silnými asociacemi mezi finanční gramotností a matematickou či čtenářskou gramotností. Výjimkou je pohlaví žáka, kdy chlapci tradičně dosahují lepších výsledků v rámci finanční a matematické gramotnosti a dívky naopak dosahují lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti. Rozdíl lze také pozorovat u sebedůvěry ohledně finančních záležitostí, kdy oproti čtenářské gramotnosti vykazuje proměnná statisticky signifikantní pozitivní asociaci s finanční gramotností.

Korelační matice 5 Vztahy mezi klíčovými proměnnými SA PISA 2022 v problematice finanční gramotnosti



Závěrem je zde prezentován strukturální model (Graf 32), který může sloužit jako syntéza výsledků sekundární analýzy standardních gramotnostních domén a sekundární analýzy finanční gramotnosti. Nejdříve dochází ke zjištění síly asociace mezi matematickou a čtenářskou gramotností – nejvýznamnějšími faktory, které byly analyzovány v rámci analýzy standardních gramotností. Po kontrole těchto a dalších důležitých proměnných (jako např. pohlaví žáků či velikost školy) dochází k modelování síly asociace mezi těmito standardními gramotnostními doménami a finanční gramotností. Lze pozorovat, že matematická i čtenářská gramotnost jsou velmi silně asociovány s finanční gramotností. Při kontrole dosaženého skóre v rámci těchto gramotnostních domén následně dochází k velmi výraznému snížení síly asociace mezi finanční gramotností a většinou proměnných souvisejících s finančními znalostmi/návyky žáka, které byly v této zprávě detailně analyzovány. **Graf 32 tedy dále podporuje zjištění, že matematická a čtenářská gramotnost hrají nezanedbatelnou roli v rozvoji finanční gramotnosti.**

Graf 32 Strukturní model rozvoje finanční gramotnosti



Seznam zdrojů

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Awwadová, M. (2020). *Spoření očima dětí základních škol*. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/125611/120379399.pdf>
- Bae, K., Jang, G.-Y., Kang, H.-G., & Tan, P. (2022). Early financial education, financial literacy, and gender equity in finance. *Asia Pacific Journal of Financial Studies*, 51(3), 372–400. <https://doi.org/10.1111/ajfs.12378>
- Banka Creditas. (2024). Kapesné se dětem letos zvýšilo o desetinu, u středoškoláků už je nad tisícovku měsíčně. *Tisková zpráva*. <https://www.creditas.cz/blog/kapesne-se-detem-letos-zvysilo-o-desetinu-u-stredoskolaku-uz-je-nad-tisicovkou-m>
- Bird, L., Halbová, B., Boudová, S., & Tomášek, V. (2024). *Národní zpráva PISA 2022 Finanční gramotnost (1. ed.)*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/PISA_2022_financni_gramotnost.pdf
- Compen, B., De Witte, K., & Schelfhout, W. (2019). The role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 26, 16–31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.001>
- Cordero, J. M., & Pedraja, F. (2018). The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA. *Applied Economics*, 51(16), 1679–1693. <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1528336>
- Cordero, J. M., Gil-Izquierdo, M., & Pedraja-Chaparro, F. (2020). Financial education and student financial literacy: A cross-country analysis using PISA 2012 data. *The Social Science Journal*, 59(1), 15–33. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2019.07.011>
- Česká spořitelna. (2024). Vše o kapesném od prvňáčků po teenagery. *Tisková zpráva*. <https://www.csas.cz/cs/blog/karty-ucty/vse-o-kapesnem>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Dolores, M.H., Manuel, S.V., & José, S.C. (2018). Factors that influence the level of financial literacy among young people: The role of parental engagement and students' experiences with money matters. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.042>
- Hošková, A. (2024, září 20). *A jaká je vlastně skutečná cena? Česko se topí v nesmyslných slevách*. Novinky.cz; Novinky. <https://www.novinky.cz/clanek/ekonomika-a-jaka-je-vlastne-skutecna-cena-cesko-se-topi-v-nesmyslnych-slevach-40488853>

- Hoyt, B. (2023, November 3). *5 ways successful people stay disciplined with money*. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/bobbyhoyt/2023/11/02/5-ways-successful-people-stay-disciplined-with-money/>
- Exekutorská komora České republiky. (2025). Počet exekucí fyzických osob evidovaných v jednotlivých obcích ČR a další podrobnosti. Dostupné z: <https://statistiky.ekcr.info/otevrena-data>
- Frisanchio, V., Herrera, A., and Prina, S. (2021). Can a budget-recording tool teach financial skills to youth? Experimental evidence from a financial diaries study. IDB Working Paper Series. doi: 10.18235/0003691
- Jauhari, M. A. ., Sujono, Hajar, I., & Budi, N. (2023). The Influence of Financial Literacy, Lifestyle, and Pocket Money Management on Personal Financial Behavior (Study on Students of The Faculty of Economics and Business, Halu Oleo University). *Indonesian Annual Conference Series*, (Proceedings of IACS-HOICEB), 70-78. <https://ojs.literacyinstitute.org/index.php/iacseries/article/view/1138>
- Kalátová, V. (2024). Máte finanční důvěru ve svých dětech? *MONETAMoneyBank*. <https://www.rozumimepenezum.cz/mate-financni-duveru-ve-svych-detech/>
- Marteniawati, R. (2012). *Mental Accounting in Pocket Money Management at Satya Wacana Christian University Student*. Salatiga: Christian University Satya Discourse.
- Mancone, S., Tosti, B., Corrado, S., Spica, G., Zanon, A., & Diotaiuti, P. (2024). Youth, money, and behavior: the impact of financial literacy programs. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1397060>
- Ministerstvo financí České republiky. (2024). *Finanční vzdělávání na školách*. MFČR: Praha. <https://financnigramotnost.mfcr.cz/cs/pro-odborniky/financni-vzdelavani-na-skolach>
- Moreno-Herrero, D., Salas-Velasco, M., & Sánchez-Campillo, J. (2018). Factors that influence the level of financial literacy among young people: The role of parental engagement and students' experiences with money matters. *Children and Youth Services Review*, 95, 334–351. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.042>
- Narimo, S., Sicily, H., Harsono, S., Jatmika, S., & Purbonuswanto, W. (2022). The influence of financial literacy, family environment and pocket money on student financial management. *Proceedings of PROFUNEDU 2022, Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 711, 161–175. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-71-8_18
- OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume IV): How financially smart are students?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en> (tabulka IV.B1.8.13).
- Opletalová, A. (2015). Financial education and financial literacy in the Czech education system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1176–1184. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.229>

- Putri, P. D. D., Lestari, B. A. H., & Ridhawati, R. (2024). The influence of financial literacy, pocket money, and lifestyle on the financial behavior of college students who use online shopping platforms. *International Journal of Asian Business and Management (IJABM)*, 3(1), 59–76. <https://doi.org/10.55927/ijabm.v3i1.7774>
- Silinskas, G., Ahonen, A. K., & Wilska, T. (2023). School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018. *Journal of Consumer Affairs*. <https://doi.org/10.1111/joca.12513>
- Widayati, Irin. (2012). Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Literasi Finansial Mahasiswa Fakultas Ekonomi dan Bisnis Universitas Brawijaya, *ASSET: Jurnal Akuntansi dan Pendidikan*, 1 (1), 89- 99. <https://doi.org/10.25273/jap.v1i1.527>

Seznam vybraných indexů

Kapitola Rodinné prostředí jako základ finanční gramotnosti

- Index **KAPESNÉ**: nově konstruovaný index
 - **FL170Q01JA** (Kapesné za vykonávání domácích prací)
 - **FL170Q02JA** (Kapesné bez povinnosti dělat domácí práce)

Kapitola Chování žáků

- **Socioekonomický status (ESCS) – HISEI, PARENDINT, HOMEPOS**
- **Sebedůvěra ohledně finančních záležitostí (FLCONFIN)**
 - **FL162Q01HA** (Nakolik si věříš v: Převádění peněz (např. placení faktury))
 - **FL162Q02HA** (Nakolik si věříš v: Vyplňování formulářů v bance)
 - **FL162Q03HA** (Nakolik si věříš v: Porozumění výpisům z účtu)
 - **FL162Q04HA** (Nakolik si věříš v: Porozumění smlouvě o prodeji)
 - **FL162Q05HA** (Nakolik si věříš v: Sledování zůstatku na tvém účtu)
 - **FL162Q06HA** (Nakolik si věříš v: Plánování výdajů s ohledem na tvou současnou finanční situaci)
- **Přístup k penězům a finančním produktům (ACCESSFA)**
 - **FL171Q01JA** (Zkontroloval/a jsem si, jestli mi vrátili správnou částku při nákupu v hotovosti.)
 - **FL171Q02JA** (Měl/a jsem pocit, že nemám dost peněz na něco, co bych si rád/a koupil/a.)
 - **FL171Q03JA** (Koupil/a jsme si něco on-line (sám/sama nebo s někým z rodiny).)
 - **FL171Q04JA** (Zaplatil/a jsem něco pomocí chytrého telefonu (tj. mobilního telefonu s přístupem k internetu).)
 - **FL171Q05JA** (Platil/a jsem bankovní kartou (např. debetní kartou).)
 - **FL171Q07JA** (Koupil/a jsem si něco, co stálo víc peněz, než jsem měl/a v plánu utratit.)
 - **FL171Q08JA** (Kontroloval/a jsem, kolik mám peněz.)
 - **FL171Q09JA** (Koupil/a jsem si něco, protože to mají moji přátelé.)
 - **FL171Q10JA** (Poslal/a jsem někomu peníze pomocí chytrého telefonu (tj. mobilního telefonu s přístupem k internetu).)
 - **FL171Q11JA** (Šetřil/a jsem si peníze na účtu v bance, stavební spořitelně nebo poštovní spořitelně.)
 - **FL171Q12JA** (Šetřil/a jsem si peníze doma.)
- **Postoje k finančním záležitostem (ATTCONFM)**
 - **FL169Q01JA** (Rád/a se bavím o peněžních otázkách.)
 - **FL169Q05JA** (Vím, jak hospodařit se svými penězi.)

- **FL169Q02JA** (Mladí lidé by se měli sami rozhodovat, jak budou utrácet své peníze.)
- **FL169Q04JA** (V budoucnu bych chtěl/a vést vlastní podnik.)
- **FL169Q08JA** (Dokáži efektivně pracovat na splnění svých dlouhodobých cílů.)
- **FL169Q10JA** (Dělám si plány, jak ušetřit peníze na věci, které si chci koupit nebo které chci dělat.)
- **FL169Q11JA** (Je pro mě snazší sledovat své výdaje, když platím v hotovosti, než když platím platební kartou.)
- **Tlak vrstevníků (FRINFLFM)**
 - **FL172Q01JA** (Kamarádi silně ovlivňují moje rozhodování, za co budu utrácet.)
 - **FL172Q03JA** (Chci mít stejný životní styl, jako mají mí kamarádi.)
 - **FL172Q05JA** (Někdy, když jsem se svými kamarády, utratím víc, než bych chtěl/a.)
 - **FL172Q06JA** (Často si kupuji věci, které mi doporučí kamarádi.)
- **Index Velikost školy**
 - **SC002Q01TA** (Jaký byl celkový počet chlapců Vaší školy k 1. březnu 2022?)
 - **SC002Q02TA** (Jaký byl celkový počet dívek Vaší školy k 1. březnu 2022?)
- **Plánování a kontrola výdajů:** Index konstruovaný faktorovou analýzou
 - **FL801C01JA_CZ** (Předtím, než si něco koupím, zvážím, jestli si to můžu dovolit)
 - **FL801C04JA_CZ** (Jsem spokojený/spokojená se svou současnou finanční situací.)
 - **FL801C06JA_CZ** (Řeším problémy (i ty finanční) včas)
 - **FL801C07JA_CZ** (Mám přehled o svých příjmech a výdajích)
- **Finanční impulzivita:** Index konstruovaný faktorovou analýzou
 - **FL801C02JA_CZ** (Peníze jsou od toho, aby se utrácely.)
 - **FL801C03JA_CZ** (Raději žiju dneškem, než abych myslel/a na zítřek.)
 - **FL801C05JA_CZ** (Raději utracím, než dlouhodobě spořím.)

Kapitola Výuka finanční gramotnosti ve školách a její dopad na znalosti žáků

- **Míra finanční výuky (FLSCHOOL)**
 - **FL166Q01HA** (Vysvětlení účelu peněz a jejich používání)
 - **FL166Q02HA** (Zkoumání, jaký je rozdíl mezi utrácením peněz za to, co potřebuješ, a za to, co chceš)
 - **FL166Q03HA** (Probírání různých způsobů plánování výdajů)
 - **FL166Q05HA** (Probírání práv spotřebitelů při jednání s finančními institucemi)
 - **FL166Q06HA** (Diskuse o tom, jak se s časem mění hodnota peněz investovaných na akciovém trhu)
 - **FL166Q07HA** (Analýza reklam s cílem porozumět tomu, jak podněcují lidi k nákupu věcí)

▪ **Dostupnost ICT ve škole (ICTSCH)**

- **IC170Q01JA** (Používal/a ve škole: Stolní počítač nebo notebook)
- **IC170Q02JA** (Používal/a ve škole: Chytrý telefon (tj. mobilní telefon s připojením k internetu))
- **IC170Q03JA** (Používal/a ve škole: Tablet (např. iPad) nebo čtečku elektronických knih (např. Amazon Kindle))
- **IC170Q04JA** (Používal/a ve škole: Připojení k internetu (jinde než v chytrém telefonu))
- **IC170Q05JA** (Používal/a ve škole: Školní portál (vyhledávání informací o rozvrhu, absencích atd.))
- **IC170Q06JA** (Používal/a ve škole: Výukové programy, hry nebo aplikace nebo jiné výukové nástroje (např. CK-12 nebo on-line podpora Mathalicious))
- **IC170Q07JA** (Používal/a ve škole: Systém pro organizaci výuky nebo školní výuková platforma (např. Blackboard, Moodle, Google Classroom))

Zpracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2025.

Dokument vznikl v rámci projektu s názvem:

Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR
Registrační číslo projektu: CZ.02.02.XX/00/22_005/0002901

V případě dotazů kontaktujte:

ips.data@msmt.gov.cz



**Spolufinancováno
Evropskou unií**



edu.cz