

AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY PŘI ZVYŠOVÁNÍ ÚROVNĚ FINANČNÍ GRAMOTNOSTI

MARTIN KAZDA, VLADIMÍRA PETRÁŠKOVÁ

ABSTRAKT. Problematika finanční gramotnosti se v posledních letech stala nedílnou součástí výuky na základních a středních školách. Pro získání patřičné úrovně finanční gramotnosti je nezbytné osvojit si odpovídající znalosti a dovednosti. Tyto znalosti a dovednosti je možné rozvíjet pomocí vhodně zvolených výukových metod. Jednou z těchto metod je projektová výuka. Článek seznamuje s výsledky výzkumu, v rámci něhož byla realizována projektová výuka zaměřená na posílení znalostí jedné z oblastí finanční gramotnosti, a to úvěrové produkty.

ÚVOD

V devadesátých letech dvacátého století Česká republika přešla na tržní hospodářství. V důsledku toho se změnilo i chování českých domácností ve vztahu k úsporám a hlavně k zadluženosti. Konzumní přístup k životu a dostupnost úvěrů, která je podněcována agresivním marketingem cíleným na spotřebitele, přináší rostoucí tendenci k rychlé spotřebě a v důsledku toho i rostoucí míru zadlužení domácností ČR. Mnohdy nepřehledné nabídky produktů/služeb předpokládají určitou míru znalostí, zkušeností a schopností orientovat se v dané problematice, tzn. určitý stupeň finanční gramotnosti. Rutledge (2010, [11]) uvádí, že pozitivní zkušenosti ekonomicky vyspělých států ukazují, že finanční gramotnost a finanční vzdělávání může být efektivní formou ochrany spotřebitele. V České republice v rámci péče na ochranu spotřebitele na finančním trhu byla učiněna celá řada kroků. Jedním z těchto kroků bylo zavedení povinného finančního vzdělávání na všech typech škol.

Pro získání patřičné úrovně finanční gramotnosti je nezbytné osvojit si odpovídající znalosti a dovednosti. Tyto znalosti a dovednosti je možné rozvíjet pomocí vhodně zvolených výukových metod, které mohou rovněž přispět k cílenému rozvíjení všech klíčových kompetencí žáků, tak jak jsou uvedeny v Rámcových vzdělávacích programech (dále v textu RVP). Jednou z těchto metod je projektová výuka, kterou autoři článku uplatnili při výuce jedné z oblastí finančního vzdělávání, a to oblasti cílené na osvojení si problematiky úvěrových produktů. Článek seznamuje čtenáře s výsledky, kterých bylo dosaženo při realizaci projektové výuky.

1. FINANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

V České republice se v rámci péče o ochranu spotřebitele na finančním trhu začalo otázkami finančního vzdělávání zabývat Ministerstvo financí ČR (MF ČR), které zdůrazňuje, že finanční gramotnost obyvatel je jedním ze základních pilířů ochrany spotřebitele na finančním trhu. V srpnu 2007 MF ČR vydalo dokument *Rámcová politika*

Ministerstva financí v oblasti ochrany spotřebitele na finančním trhu (MF ČR, 2007b, [7]), jenž slouží jako výchozí materiál, který stanovuje hlavní cíle, oblasti a principy, na které se MF ČR ve svých aktivitách na poli ochrany spotřebitele na finančním trhu zaměřuje. Obecným cílem ochrany spotřebitele na finančním trhu z pohledu MF ČR je: „...dosazení stavu, kdy spotřebitel činí na finančním trhu odpovědné a adekvátní rozhodnutí ve vztahu k jeho aktuální situaci, tj. obstarává si služby a pořizuje produkty, jež nejlépe vyhovují jeho aktuálním potřebám a možnostem, a má možnost efektivně prosazovat a chránit své zájmy a práva.“ (MF ČR, 2007b, [7])

Ve výše zmíněném dokumentu se dále uvádí, že stanoveného cílového stavu lze dosáhnout aktivitami v rámci tří pilířů:

- prvním je informovanost spotřebitele, tj. zajištění adekvátních informací poskytovaných pracovníky s odpovídající odborností,
- **navazujícím (druhým) pilířem je vzdělávání spotřebitelů, tedy zvýšení jejich finanční gramotnosti tak, aby byli schopni získané informace správně zpracovat, vyhodnotit a provést na finančním trhu konkrétní rozhodnutí,**
- třetím pilířem je zajištění adekvátního postavení spotřebitele ve vztahu k distributorům finančních produktů a služeb.

V souvislosti s druhým pilířem hlavní aktivitou MF ČR bylo revidování stávajícího systému finančního vzdělávání a následně vytvoření nového funkčního a komplexního systému finančního vzdělávání. Cílem je posílení schopnosti spotřebitele s přijatými informacemi pracovat, zpracovávat je a promítnout je do vlastního racionálního rozhodování. Tento cíl je prosazován prostřednictvím *Národní strategie finančního vzdělávání*¹ (MF ČR, 2010, [9]) a dokumentu *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* (SBFG) (MF ČR, 2007a, [6]). V dokumentu SBFG jsou vymezeny standardy finanční gramotnosti, které byly implementovány do RVP pro všechny typy škol. Implementace standardů byla v ČR dokončena v září 2013.

Nízká úroveň finanční gramotnosti občanů je problémem nejen ČR, ale i v celosvětovém měřítku. K zařazení vzdělávání vedoucího k posilování finanční gramotnosti přistupuje každá země po svém. Finanční vzdělávání je zařazováno do různých předmětů, jako je např. matematika, dějepis, ekonomie a zeměpis. Existuje ale i řada zemí, kde této problematice je věnován samostatný předmět (např. Island, Itálie, Španělsko,...). V České republice je toto vzdělávání zařazeno do předmětů společensko – vědních a matematiky. Z výzkumného šetření, které bylo realizováno v roce 2013 (Kazda, 2013, [3]), vyplynulo, že učivo je na většině středních škol rozděleno mezi předměty Matematika, Základy společenských věd (občanská výchova) a Ekonomie. Co se týká věku, ve kterém se děti a žáci prvně seznamují se světem financí, tak se v jednotlivých zemích liší. Např. v Japonsku, Itálii a Velké Británii získávají děti základy finanční gramotnosti již v předškolním věku (věk dítěte 4-5 let). V řadě zemí je ale počátek finančního vzdělávání posunut do věku 13-15 let (např. Kanada, Polsko, Irsko,...). V České republice od září 2013 je počátek finančního vzdělávání posunut z věku 14-15 let do věku 6 let. Věk dětí má přirozeně velký vliv na přístup, který při jejich vzdělávání volíme (Kantnerová a kol., 2013, [2]).

¹ Aktualizovaná verze dokumentu *Strategie finančního vzdělávání* (MF ČR, 2007c, [8]).

2. PROJEKTOVÁ VÝUKA

V článku je navržena jedna z možných podob realizace výuky finanční gramotnosti na středních školách různého typu, a to formou zpracování projektu. Projektová výuka je jednou z výukových metod. Posláním výukových metod je vhodným způsobem zprostředkovat žákům učivo (vědomosti a dovednosti) a umožnit jim poznávat a chápat realitu, která je obklopuje (Maňák & Švec, 2003, [5]). Konkrétně projektovou výuku/metodu Kratochvílová a Černá charakterizují (2006, [4]): „...projektová metoda je uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce“.

Autoři článku uplatnili projektovou výuku při seznamování se s jedním z témat oblasti finančního vzdělávání, a to s úvěrovými produkty. Při samotné realizaci projektu byl u žáků kladen důraz na jejich myšlení a řešení problémů. V projektu došlo k integraci vzdělávacích oborů Matematika a její aplikace, Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Informatika a informační a komunikační technologie dle RVP.

Při realizaci projektu autoři vycházeli z požadavků koncipovaných v dokumentu SBFG (MF ČR, 2007a, [6]), které vymezují cílový stav úrovně finanční gramotnosti pro střední vzdělávání a z metodických doporučení Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (Hesová, 2012, [1]).

Cíl výzkumu

Výzkumná otázka, kterou si autoři článku položili, byla: *Může projektová výuka přispět k osvojení si znalostí a dovedností z oblasti úvěrových produktů?*

Zkoumaný vzorek

Projektová výuka byla uskutečněna na střední škole, konkrétně na gymnáziu, kde finanční gramotnost není vyučována v rámci samostatného předmětu. Celkem se jí zúčastnilo 49 žáků z 1. a 2. ročníku.

Metodika

Organizační forma, která byla zvolena pro projektovou výuku, byla práce ve skupinách. Z časového hlediska byla dána přednost dlouhodobému projektu, tzn., projekt probíhal několik měsíců paralelně s obvyklou výukou (od listopadu 2014 do března 2015).

Před zahájením projektu byl žákům zadán didaktický test. Didaktický test obsahoval 10 otázek týkajících se problematiky úvěrových produktů, přičemž 8 otázek bylo otevřeného charakteru a 2 otázky byly uzavřené (možnost výběru z předem zadaných odpovědí). Účelem zadání testu bylo zjistit vstupní znalosti žáků. Didaktický test sloužil i k závěrečné analýze efektivit projektové výuky. Zadání didaktického testu lze najít v Příloze 1 tohoto článku.

Po testu následovala úvodní hodina, ve které byli žáci seznámeni s projektovou výukou, jejím zadáním a cílem. Dále byli seznámeni ve stručnosti s problematikou úvěrových produktů. Tyto prvotní informace jim měly napomoci k rychlému zorientování zejména v prvních fázích projektové výuky. Následovalo vytvoření plánu řešení a jeho realizace. Na závěr byl uskutečněný projekt vyhodnocen.

2.1. Průběh projektové výuky

Téma projektu: Úvěrové produkty

Zadání projektu: Žáci měli za úkol nalézt co nejvýhodnější půjčku, která jim zajistí finanční prostředky pro nákup jimi vybraného produktu (zboží či služba).

Cíl projektu: Hlavní cílem projektu „*Úvěrové produkty*“ bylo umožnit žákům, aby se lépe seznámili s danou problematikou. Konkrétně se měli naučit porovnat nabídky úvěrů od bankovních a nebankovních institucí a dokázat vybrat pro ně v dané situaci nejvýhodnější variantu. Zároveň si měli uvědomit rizika spojená s úvěry a naučit se rozpoznat varovné signály nebezpečných půjček. Získané informace měli dokázat ověřit pomocí důvěryhodných zdrojů.

Vytvoření plánu řešení (pomocí brainstormingu): Za pomoci metody brainstormingu byly formulovány jednotlivé body plánu řešení projektu:

- Zjistit typy úvěrů, které slouží k získání zboží.
- Zjistit, který subjekt nám může půjčit finanční prostředky na pořízení spotřebního zboží nebo pořízení nemovitosti.
- Zjistit podmínky jednotlivých subjektů. Pokud je to možné, subjekty navštívit a získané informace ověřit.
- Porovnat mezi sebou nabízené produkty. Zhodnotit jejich výhody a nevýhody.
- Vybrat úvěrový produkt s ohledem na naše potřeby a zdůvodnit volbu.
- Získané informace zpracovat, prezentovat a obhájit.

Realizace projektu: Nyní bude stručně uvedeno, jak byla projektová výuka realizovaná. Podrobnější informace lze najít v publikaci Pecha a kol. (2015, [10]).

Projektová výuka byla realizována v následujících krocích:

- *Sestavení týmů.* Do projektové výuky se zapojili žáci 1. a 2. ročníku střední školy. Žáci mohli sestavovat týmy napříč ročníky. Celkový počet týmů byl 21 – 3 týmy čtyřčlenné, 7 týmů trojčlenných, 5 týmů dvoučlenných a 6 týmů jednočlenných.
- *Založení „Deníku práce na projektu“.* Jednotlivé týmy žáků si na disku v Google drive založili dokument „Deník práce na projektu“ s názvem jejich týmu. Tento dokument byl sdílen se zadavateli projektu (autoři článku), kteří mohli průběžně sledovat jejich práci na projektu. Deník sloužil k zmapování činností jednotlivých týmů. Žáci zde uváděli veškeré činnosti spojené s projektem (rozdělení činností mezi členy týmu, způsob získávání informací, samotná práce, nápady a náměty, nezdary, překvapení, překážky, ...). Podobný deník byl veden i zadavateli projektu a sloužil k monitoringu práce jednotlivých týmů (zaznamenání dotazů žáků, konzultací, vyvstalých problémů a komplikací, ...).
- *Výběr produktu (zboží či služba).* Žáci se v rámci týmu domluvili na spotřebním produktu, který chtěli zakoupit. Zjistili si potřebné informace k nákupu vybraného produktu (způsob udání ceny obchodníkem, možnosti zaplacení, doprava, ...). Získané informace přehledně zpracovali a zaslali ke schválení zadavatelům.
- *Průzkum trhu nabídek úvěrů.* Žáci se seznámili s jednotlivými nabídkami různých typů úvěrů bankovních a nebankovních institucí. Zjistili si potřebné údaje k jejich porovnání. Na základě získaných dat si vytyčili kritéria, která jim posloužila k porovnání jednotlivých nabídek. Ty následně zapsali do svého deníku. V průběhu projektu se kritéria měnila. Žáci ověřovali věrohodnost získaných

poznatků (matematické výpočty, návštěva pobočky, ...). Ověřené poznatky přehledně zpracovali ve svém deníku.

- *Porovnání nabídek úvěrů.* Žáci v rámci svého týmu porovnali jednotlivé nabídky úvěrů dle vytyčených kritérií. Zvážili jejich výhody a nevýhody. Pokud při procesu zvažování objevili další kritérium porovnání, uvedli ho v zápise v deníku. Cílem bylo zachytit jejich proces zvažování.
- *Výběr nejvýhodnějšího úvěru.* Na základě porovnání výhodnosti a nevýhodnosti jednotlivých nabídek úvěrů týmy vybraly dle svých předem stanovených kritérií nejvýhodnější nabídku půjčky. Svoji volbu zdůvodnili.
- *Očekávaný výstup.* Očekávaným výstupem jednotlivých týmů žáků bylo:
 - Podrobná přehledná zpráva, která obsahovala:
 - a. Úvod – seznámení se zadáním a cílem projektu.
 - b. Teoretická část – přehled zjištěných typů úvěrů bankovních a nebankovních institucí; stanovená kritéria potřebná k efektivnímu porovnání úvěrů.
 - c. Praktická část – popis způsobu realizace projektu.
 - d. Závěr – zdůvodnění výběru daného úvěru.
 - e. Použitá literatura – citace.
- *Prezentace týmové práce* - žáci zakončili projektovou výuku prezentací svého projektu a následnou společnou diskuzí nad problematikou úvěrových produktů. Jednotlivé týmy si losovaly týmy, jejichž práci posuzovaly.

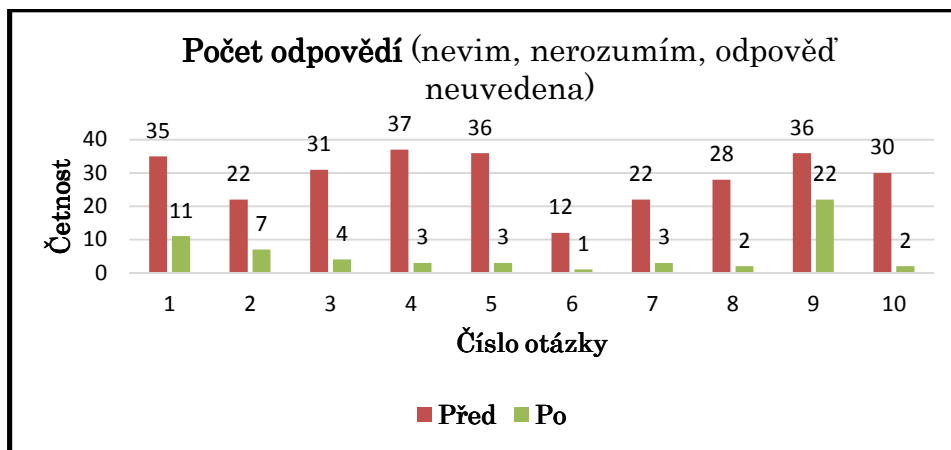
Vyhodnocení uskutečněného projektu: K vyhodnocení projektové výuky posloužily výsledky didaktického testu (test byl zadán na začátku i na konci projektové výuky), deníky jednotlivých týmů a zadavatelů, závěrečné výstupy žáků a online dotazník, který se vztahoval k zadání a k realizaci projektové výuky (viz Příloha 2).

3. VYHODNOCENÍ DIDAKTICKÉHO TESTU

3.1. Analýza didaktického testu

Jak již bylo zmíněno, na začátku projektové výuky byl žákům zadán didaktický test. Test měl motivovat žáky k získání potřebných znalostí o úvěrových produktech. Je třeba poznamenat, že 3 žáci uvedli při rozhovorech, že se již s výukou finanční gramotnosti na základní škole setkali. Konkrétně se jednalo o předmět matematika v deváté třídě. Jejich výsledky v prvním didaktickém testu to potvrdily. Dokázali například definovat ukazatel Roční procentní sazba nákladů (RPSN). Na druhou stranu neuměli význam tohoto ukazatele vysvětlit, a to ani v případě, kdy měli jeho číselnou hodnotu porovnat s výší roční úrokové sazby. Co se týká pojmu úroková sazba, tak všichni žáci se s tímto pojmem setkali pouze v příkladech na procenta, avšak nerozlišovali roční úrokové sazby s odlišnou frekvencí připoisování úroků. Dále většina žáků uvedla, že s nimi nikdo nehovořil o půjčkách a jejich skrytých nebezpečí. Uváděli, že zaslechli útržkovité informace od známých, rodinných příslušníků a některé zaregistrovali v médiích.

V didaktickém testu zadaném na začátku projektové výuky (v grafu 1 označeno „Před“) se u většiny žáků objevily odpovědi typu: nevím, nerozumím, neznám zadaný pojem. Pokud však porovnáme četnosti těchto typů odpovědí s výsledky testu zadaném na konci projektové výuky (v grafu 1 označeno „Po“), zjistíme, že těchto odpovědí razantně ubylo.



GRAF 1. Četnosti odpovědí: nevím, nerozumím, odpověď nevedena.

Dalším dokladem slabé informovanosti žáků o úvěrových produktech byly i odpovědi na otázku 3: „Uveď příklady poplatků, kterou jsou obvykle spojené se spotřebitelským úvěrem.“ Není překvapující, že se mezi odpověďmi objevil i: „poplatek za poplatek“, známý z reklam nejmenované bankovní společnosti, nebo dokonce někteří žáci uvedli i zdravotnické poplatky, tolik diskutované v době zadání testu. Mnozí však dokázali objasnit splátkový prodej (otázka 6: „Co si představuješ pod splátkovým prodejem?“), se kterým se v nějaké podobě, zejména v rodinném prostředí, setkali. Zde byl zaznamenán nejnižší počet odpovědí typu nevím, nerozumím (viz graf 1).

Na základě porovnání deníků a závěrečných zpráv jednotlivých týmů s testy jejich řešitelů bylo zjištěno, že převážná část odpovědí korespondovala s informacemi, se kterými pracovali v průběhu projektu. Vzhledem k tomu, že pouze dva týmy zamýšlely v rámci projektu koupit bytu či jeho rekonstrukci, tak s podmínkami americké hypotéky a klasické hypotéky se neseznámil žádný ze zbývajících týmů, což se projevilo i v odpovědích na otázku 9: „Jmenuj podobnosti a rozdíly mezi klasickou a americkou hypotékou.“ Tato otázka se stala jedinou, u které nebyl zaznamenán zvýšený nárůst správných odpovědí.

3.2. Statistické vyhodnocení didaktického testu

Výsledky testu byly naskórovány podle následujících pravidel:

- Otázka 1: za každou uvedenou charakteristiku spotřebitelského úvěru žák získal 1 bod, max. 4 body. 4 body obdržel, pokud uvedl 4 a více charakteristik.
- Otázka 2: nezdůvodněná správná odpověď – 1 bod, zdůvodněná správná odpověď - 2 body.
- Otázka 3: za každý uvedený poplatek spojený se spotřebitelským úvěrem žák získal 1 bod, max. 4 body. 4 body obdržel, pokud uvedl 4 a více poplatků.
- Otázka 4: nezdůvodněná správná odpověď – 1 bod, zdůvodněná správná odpověď - 2 body.
- Otázka 5: za každou uvedenou nekalou praktiku na trhu spotřebitelských úvěrů žák získal 1 bod, max. 4 body. 4 body obdržel, pokud uvedl 4 a více nekalých praktik.
- Otázka 6: definice splátkového prodeje – 1 bod, charakteristika splátkového prodeje - 1 bod.

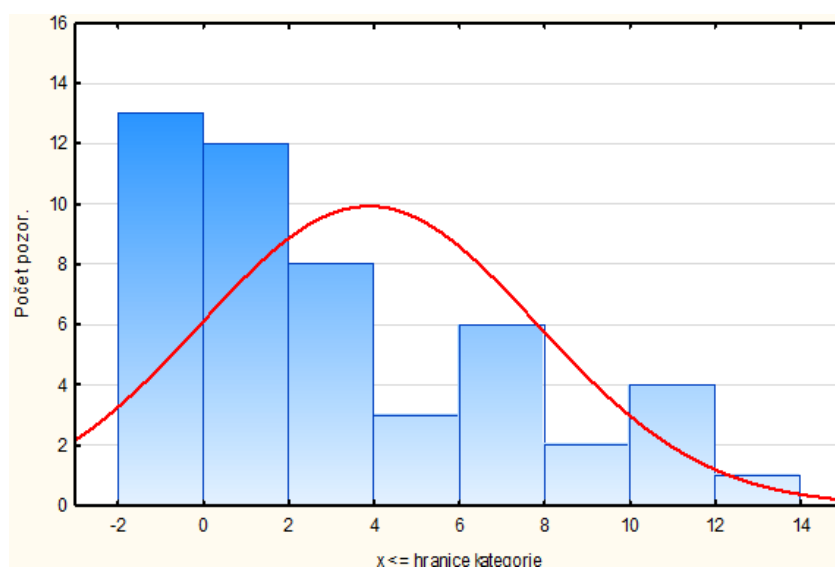
- Otázka 7: za uvedení jednoho z potenciálních nebezpečí při užívání kreditní karty žák získal 1 bod, max. 4 body. 4 body obdržel, pokud uvedl 4 a více nebezpečí.
- Otázka 8: za uvedení jedné možnosti, jak získat nebankovní půjčku žák získal 1 bod, max. 4 body. 4 body obdržel, pokud uvedl 4 a více možností. Za uvedení jednoho úskalí nebankovní půjčky získal 1 bod, max. 4 body. 4 body obdržel, pokud uvedl 4 a více úskalí.
- Otázka 9: za uvedení jedné shody, resp. rozdílu mezi klasickou hypotékou a americkou hypotékou žák získal 1 bod, max. 4 body. 4 body obdržel, pokud uvedl 4 a více shod, resp. rozdílů.
- Otázka 10: za zformulování jednoho pravidla žák získal 1 bod, max. 4 body. 4 body obdržel, pokud uvedl 4 a více pravidel.

V didaktickém testu mohl žák získat maximálně 38 bodů.

V tabulce 1 jsou uvedeny základní popisné charakteristiky vztahující se k počtu bodů získaných žáky z didaktického testu na začátku projektové výuky. Po nahlédnutí do tabulky vidíme, že nejčastěji žáci z testu získali 0 bodů (celkem 13 žáků ze 49). Nula bodů získala čtvrtina žáků. Polovina žáků získala 2 nebo 1 nebo 0 bodů. 75 % dotazovaných žáků (36 žáků) získala méně nebo 7 bodů. Maximální počet bodů, který byl dosažen, byl 14. Průměrný počet bodů, který žáci získali, byl 3,9. Rozložení počtu bodů je vidět na grafu 2.

Proměnná	Popisné statistiky								
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil
Před	49	3,8775	2,00	0,000	13	0,00	14,00000	0,00	7,000000

TABULKA 1. Základní popisné statistiky počtu bodů získaných z didaktického testu na začátku projektové výuky.

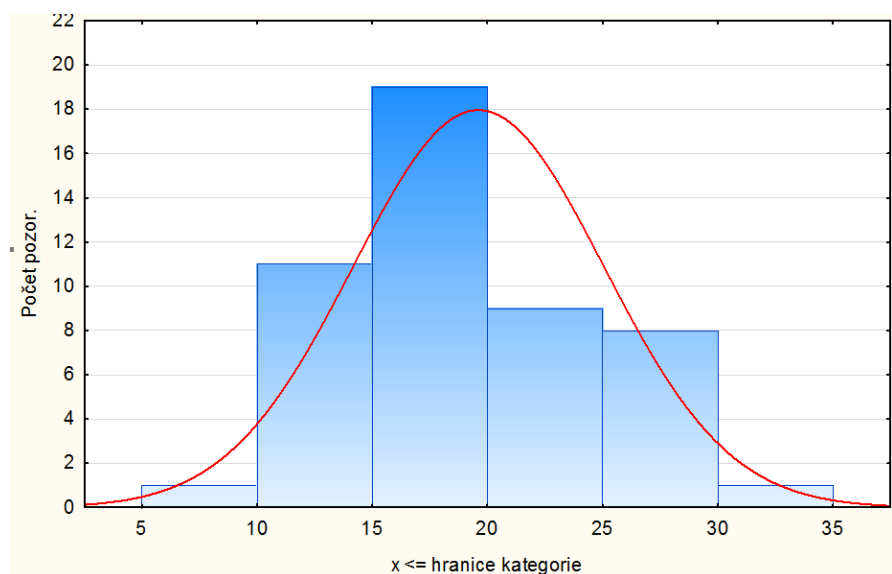


GRAF 2. Histogram počtu bodů získaných z didaktického testu na začátku projektové výuky.

Didaktický test byl zadán i po ukončení projektové výuky, tzn., po čtyřech měsících. Základní popisné statistiky počtu bodů získaných z didaktického testu na konci projektu jsou uvedeny v tabulce 2. Po nahlédnutí do tabulky vidíme, že došlo k výraznému posunu ve znalostech úvěrových produktů. Průměrný počet bodů z testu se zvýšil z 3,9 bodu na 19,61 bodu. Nejčastěji žáci získali 19 bodů (celkem 7 žáků). Minimální počet získaných bodů byl 8 a maximální 31. Čtvrtina žáků obdržela z testu do 16 bodů a tři čtvrtiny žáků do 24 bodů. Rozložení počtu bodů z didaktického testu zadaného na konci projektové výuky je znázorněno v grafu 3.

Proměnná	Popisné statistiky								
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Dolní kvartil	Horní kvartil
Po	49	19,61	19,00	19,00	7	8,00	31,00	16,00	24,00

TABULKA 2. Základní popisné statistiky počtu bodů získaných z didaktického testu na konci projektové výuky.



GRAF 3. Histogram počtu bodů získaných z didaktického testu na konci projektové výuky.

Na základě výše uvedeného byla položena hypotéza:

H_0 : Průměrný počet bodů z didaktického testu na začátku projektové výuky u žáků 1. a 2. ročníku je stejný jako průměrný počet bodů z didaktického testu na konci projektové výuky.

proti

H_1 : Průměrný počet bodů z didaktického testu na začátku projektové výuky u žáků 1. a 2. ročníku je menší než průměrný počet bodů z didaktického testu na konci projektové výuky.

K ověření alternativní hypotézy (hypotéza H_1) byl použit Studentův párový t –test, na jehož výsledky lze nahlédnout v tabulce 3. Test byl proveden v programu STATISTICA 10.

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (Tabulka 1)							
	Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
Před	3,87755	3,940350						
Po	19,61224	5,442182	49	-15,7347	5,865775	-18,7772	48	0,000000

TABULKA 3. Výsledky Studentova párového t-testu.

Vzhledem k tomu, že $p\text{-value} = 0,00000$, hypotézu H_0 zamítáme na hladině spolehlivosti $\alpha = 0,05$. Z toho vyplývá, že jsme prokázali, že došlo ke zlepšení znalostí žáků 1. a 2. ročníku v oblasti úvěrových produktů.

Z řízených rozhovorů a z výsledků didaktického testu vyplynula tato zjištění:

1. Žák si více zapamatuje ty pojmy, se kterými častěji v průběhu projektové výuky pracoval.
2. Žák formálně sdělenou informaci, se kterou více nepracuje, zapomene.
3. Projektová výuka může žáka motivovat k hlubšímu pochopení pojmu či jevu.
4. Žák díky projektové výuce získal racionálnější pohled v problematice úvěrových produktů.
5. Žák se v průběhu projektové výuky hlouběji seznámil s podmínkami a riziky úvěrových produktů.

4. EVALUACE ŽÁKA

Po ukončení projektové výuky byl žákům zadán online dotazník (Příloha 2), ve kterém žáci odpovídali na 6 otázek směřujících přímo k projektové výuce. A to konkrétně ke srozumitelnosti jejího zadání, ke stylu vyžadované práce a k jejímu případnému vylepšení. Cílem dotazníku bylo poskytnutí zpětné vazby zadavatelům projektu.

Na základě odpovědí žáků lze konstatovat, že pro většinu žáků bylo zadání projektové výuky srozumitelné. Např. jeden žák napsal:

„Mně zadání dané projektové výuky absolutně vyhovovalo, všechny požadavky byly rozepsány až skoro do detailů, byly také vyjmenovány jednotlivé kroky a doporučený postup práce na projektu. Deník byl také zajímavým zpestřením, doposud pro seminární, projektové či laboratorní práce neznámým, určitě ale nápaditě rozšíření možností podrobné práce na projektu. Nemám tudíž žádné výčitky ani návrhy na zlepšení.“

Ke srozumitelnosti zadání projektu jistě přispěla úvodní hodina, v rámci které se žáci seznámili se zadáním, s harmonogramem a s požadavky na hodnocení. Některé body byly na základě společné diskuze aktérů poupraveny.

Co se týká návrhů směřujících ke zlepšení projektové výuky, tak někteří žáci navrhovali, aby se projektové výuce věnovalo více vyučovacích hodin během její samotné realizace, a to nejen ve vyhrazených konzultačních hodinách. Například řešením by bylo po určité etapě v pevně vymezeném datu vyhradit jednu vyučovací hodinu ke společné diskuzi, při které by se shrnuly doposud zjištěné informace, a nastínil se průběh další etapy. Žáci by tak měli více příležitostí se vzájemně obohacovat díky získaným zkušenostem a informacím.

Další anketní otázka směřovala k reflexi skupinové práci. Vhodné shrnutí nabízí odpověď jednoho z žáků:

„Co se skupinových prací týče, hlavním kritériem hodnocení jsou vždy lidé v týmu. Jestliže jsou pracovití a celkově kooperativní, práce v týmu je většinou skvělá a efektivní, pokud jsou členové týmu ovšem neochotní se na projektu podílet se stoprocentním

nasazením, ve výsledku se to projevilo a celková práce v týmu poté zaostává. V tomto konkrétním případě šla práce od ruky, i když jsme začali na projektu opravdu pracovat pouze dva týdny před odevzdáním. Co jsem zaznamenal jako problém, bylo, že kvůli rozdělení práce mezi více členů týmu, a tudíž každý z členů pracoval na dané části tématu podrobněji, ostatní poté na sto procent nerozuměli té části práce, na které pracoval jiný člen týmu. Možná to ale bylo pouze způsobeno, v našem případě, nedostatkem času.“

V průběhu řešení projektu se žáci setkali s řadou problémů. Nejčastěji v online dotazníku zmiňovali problém s komunikací se zástupci institucí nabízejících úvěrové produkty. Důvodem problémové komunikace bylo, že žáci byli nezletilí a bankovní úředníci odmítali podávat nezletilým informace. Mezi další problémy patřily například potíže s porozuměním odborného textu, či časové rozvržení řešení projektu.

5. VYHODNOCENÍ USKUTEČNĚNÉHO PROJEKTU

Vhodnou motivací projektu se stal didaktický test, který byl žákům zadán na začátku. Žáci velmi rychle zjistili, že nemají dostatečné znalosti, aby řádně porozuměli problematice úvěrových produktů. A ti, kteří se již s výukou finanční gramotnosti na základní škole setkali, zjistili, že získané znalosti nejsou dostatečně hluboké, aby je mohli aplikovat do praxe. Následné diskuze a rozhovory ukázaly, že někteří žáci mají o tuto problematiku zájem, neboť si uvědomují potřebu těchto znalostí pro svůj život.

Dalším velmi přínosným prvkem výuky byla úvodní hodina k zadání projektu. Žákům byla dána možnost se k zadání vyjádřit a na základě jejich připomínek ho poupravit. Většina žáků tak řádně porozuměla zadání, se kterým se do jisté míry ztotožnila.

I přestože původní záměrem výuky byla skupinová práce na projektu, tak šest žáků odmítlo týmovou práci. Potvrdilo se, že práce jednotlivce na tak rozsáhlém projektu je více namáhavá, než práce skupiny. Dva samostatní řešitelé přiznali, že projektové výuce věnovali velmi mnoho času. Je však nutno poznamenat, že pouze jeden jednotlivec práci nedokončil. Ze zbylých 15 skupin práci nedokončily pouze dva týmy. Většina žáků byla s prací v týmech spokojena, i přestože se v dotaznících a rozhovorech objevily náznaky některých očekávaných problémů. Jednalo se zejména o komunikační problémy, správné pracovní a časové rozvržení samotné práce mezi členy týmu.

Zpeřstujícím aspektem projektové výuky se stal *Deník práce na projektu*. Prostřednictvím deníků bylo možné práci jednotlivých týmů sledovat. Sami žáci deníky uvítali, a to zejména při práci na závěrečné práci a při závěrečné diskuzi. Poznali, že je velmi vhodné monitorovat práci svoji a svých týmových kolegů na rozsáhlém projektu. Jedná se tak o dovednost, kterou jistě ocení v budoucím studiu nebo pracovním životě.

Nejnáročnější fází výuky byla pro žáky ta, v rámci které měli žáci vypracovat závěrečnou zprávu projektové výuky. I přestože žákům byla nastíněna koncepce zprávy, tak s ní měli velké problémy.

Velmi cenným přínosem pro oba aktéry výzkumu byla prezentace jednoho ze zdařilých projektů a společná závěrečná diskuze, v rámci které se zhodnotila projektová výuka. Díky diskuzi se odhalily některé nedostatky, které je třeba napravit, aby podobně koncipovaná výuka byla pro žáky přínosnější.

Jako nejzávažnější nedostatek byl označen časový rámec celé výuky. Při práci na projektu byl kladen velký důraz na samostatnou práci jednotlivých týmů. Projektové výuce byly věnovány pouze dvě vyučovací hodiny. Při závěrečné diskuzi se tak dospělo ke shodě, že by bylo jistě velmi přínosné, aby diskuze, týkající se prací na projektu, byly realizovány již po určitých fázích. Staly by se jistě velmi vítaným motivačním prvkem výuky pro oba aktéry. Zároveň by se lépe koordinovala práce jednotlivých týmů a eliminovaly by se tak i další zmiňované problémy.

Ukázalo se, že při srovnávání úvěrů se žáci soustředovali pouze na získané číselné údaje a nezvažovali další faktory. Svá závěrečná rozhodnutí postavili na základě velmi slabých argumentů. Nebyli tak řádně schopni kriticky vyhodnotit jednotlivé nabídky zjištěných úvěrů.

Z výše uvedených závěrů jednoznačně vyplývá, že projektová výuka byly pro oba aktéry výzkumu přínosná jak v jejich osobnostním, tak i v jejich kognitivním rozvoji. Žáci se především naučili, že skupinová práce může být efektivní pouze za předpokladu, že se všichni členové týmu plnohodnotně spolupodílejí na projektu a že je třeba dobré koordinace členů, a to zejména s ohledem na jejich časové možnosti, schopnosti a dovednosti.

ZÁVĚR

Článek zmapoval realizaci a vyhodnocení projektu zaměřeného na úvěrovou problematiku. K vyhodnocení účinnosti projektové výuky byla využita analýza získaných dat prostřednictvím didaktického testu, pozorování, deníků práce a vyhodnocení výstupní práce jednotlivých týmů žáků.

Ukázalo se, že v rámci realizace projektové výuky si žák prohlubuje dovednost samostatné práce bez pomoci učitele. Učí se organizovat svoji práci vytvářením časového plánu dle potřeb a domluvy s ostatními členy své pracovní skupiny, nalézá efektivní strategie vedoucí k řešení problému a získává tak dovednosti uplatnitelné v praxi. Dále využívá získaných znalostí a dovedností v práci s informačními a komunikačními technologiemi. Zejména se jedná o schopnost využívat je ke shromáždění potřebných informací, jejich analýze a kritickému vyhodnocení.

REFERENCE

- [1] Hesová, A. (2012). *Finanční gramotnost. Digifolio*. VÚP: Praha. Dostupný z WWW <<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2939>>.
- [2] Kantnerová, L. a kol. (2013). *Finanční gramotnost v České, Polské a Slovenské republice*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita. Dostupné z http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/m/knihy/Financni_Literacy.pdf.
- [3] Kazda, M. (2013). *Finanční vzdělávání pro SŠ (Diplomová práce)*. Praha: PdF UK.
- [4] Kratochvílová, J. & Černá, K. (2006). *Projektová výuka* [online]. Portál Školní vzdělávací programy. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. Dostupné na WWW: <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=495>>.
- [5] Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury.
- [6] MF ČR. (2007a). *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Praha: Ministerstvo financí ČR. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>.
- [7] MF ČR. (2007b). *Rámcová politika Ministerstva financí v oblasti ochrany spotřebitele*. Praha: Ministerstvo financí ČR. Dostupné z <http://www.mfcr.cz/cs/soukromy-sektor/regulace/ochrana-spotrebitele/ramcova-politika-mf-ochrany-spotrebitele>.
- [8] MF ČR. (2007c). *Strategie finančního vzdělávání*. Praha: Ministerstvo financí ČR. Dostupné z <http://www.mfcr.cz>.
- [9] MF ČR. (2010). *Národní strategie finančního vzdělávání*. Praha: Ministerstvo financí ČR. Dostupné z <http://www.mfcr.cz>.
- [10] Pech, P. a kol. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka matematiky a informatiky s podporou technologií*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

- [11] Rutledge, S. L. (2010). *Consumer Protection and Financial Literacy. Lessons from Nine Country Studies*. Washingtonu, D.C., USA: The World Bank.

ADRESA AUTORA; V POŘADÍ: KATEDRA MATEMATIKY, PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY, ČESKÉ BUDĚJOVICE, ČESKÁ REPUBLIKA

E-mail adress : petrasek@pf.jcu.cz , alex.martin@seznam.cz

Příloha 1 – Didaktický test

1. Jmenuj nejběžnější používané charakteristiky spotřebitelských úvěrů, podle kterých je lze porovnat.
2. Vyber a zdůvodni, který z následujících úvěrů je pro klienta výhodnější
 - Úvěr A, u kterého je úroková sazba 8,9 % p.a.
 - Úvěr B, u kterého je úroková sazba 8,9 % p.m.
3. Uveď příklady poplatků, kterou jsou obvykle spojené se spotřebitelským úvěrem.
4. Hodnoty ukazatele RPSN a úrokové sazby jsou udávány v procentech. Pomocí znaménka nerovnosti porovnej obě hodnoty a zdůvodni své rozhodnutí.
5. Uveď další nekalé praktiky na trhu spotřebitelských úvěrů, s nimiž jsme se mohli/můžeme setkat.
6. Co si představuješ pod splátkovým prodejem? (vypiš stručné charakteristiky).
7. Jedním z oblíbených nástrojů pro rychlou půjčku v dnešní době je kreditní karta. Jmenuj její skrytá potenciální nebezpečí.
8. Jaké jsou další možnosti získání rychlých finančních prostředků než od bankovních společností? Jmenuj skrytá úskalí těchto půjček.
9. Jmenuj podobnosti a rozdíly mezi klasickou a americkou hypotékou.
10. Pokus se zformulovat pravidla, kterými bychom se měli řídit, abychom předešli velmi nepříjemné situace, do které nás mohou přivést některé úvěry.

Příloha 2 – Online dotazník

1. Bylo pro Vás zadání projektové výuky srozumitelné? Ano - Ne
2. Pokuste se navrhnout případné zlepšení v zadání projektové výuky.
3. Co se Vám na práci ve skupině líbilo/nelíbilo?
4. Vyhovoval Vám tento styl výuky - Úvěrové produkty?
5. Co byste případně uvítali?
6. Jmenujte problémy, s nimiž jste se během práce na projektu setkali:
7. Pokuste se formulovat z Vašeho pohledu cíl projektové výuky - Úvěrové produkty.