

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola



Baranyi Dániel Martin

**Személyes gazdasági elméletek vizsgálata hazai egyetemi
hallgatók körében**

Közgazdaságtan a konstruktivista pedagógia szemüvegén keresztül

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezetők:

Dr. habil. K. Nagy Emese, egyetemi docens

Dr. Trautmann László, egyetemi docens

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője: **Prof. Dr. Szűts Zoltán**

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója: **Dr. Szőke-Milinte Enikő**

Eger, 2025

1. Bevezetés és kutatási célkitűzések

A disszertáció célja, hogy feltárja, hogyan gondolkodnak a magyar egyetemi hallgatók a gazdaságról, és milyen személyes gazdasági elméletekkel rendelkeznek. A vizsgálat konstruktivista tanuláselméleti keretben készült, amely szerint a tanulás során az új ismeretek a meglévő tudásrendszerhez illeszkedve épülnek be (Nahalka, 2021). A kutatás különös figyelmet fordít arra, hogy a hallgatók meglévő intuíciói és logikai keretei miként befolyásolják a közgazdasági ismeretek elsajátítását, valamint mely tényezők segítik vagy akadályozzák a fogalmi váltást.

A kutatás célja annak vizsgálata is, hogy a hallgatók mennyire érzik adaptívnak az elméleti közgazdasági tantárgyakon tanult ismereteket, továbbá hogy azonosítsa a gazdasági gondolkodás visszatérő mintáit és domináns érvrendszerait a gazdasági és nem gazdasági képzési területeken tanuló hazai egyetemisták körében.

2. Elméleti keret

2.1. Személyes gazdasági elméletek

A személyes gazdasági elméletek olyan intuitív, gyakran implicit tudásstruktúrák, amelyek a gazdasági jelenségek értelmezését irányítják. Ezek nem feltétlenül helyesek tudományosan, de a mindennapi döntések szempontjából funkcionálisak. A konstruktivista tanuláselmélet szerint a tanulók új tudást úgy építenek be, hogy azt a meglévő kognitív sémáikhoz illesztik (Nahalka, 2021).

2.2. Tanulási folyamat

A konstruktivista tanulásszemlélet csak az 1960-1970-es években jelenik meg szélesebb körben. A korábbi tanulásszemléletek, mint az ismeretátadáson alapuló tanuláskép, a szemléltetés és a cselekvés általi tanulás – a közöttük meglévő markáns különbségek ellenére – mind valamilyen tudásátadási folyamatként írják le a tanulás folyamatát. Ezzel szemben a konstruktivista felfogás szerint a tudás önálló konstrukció eredménye a tanuló fejében. (Nahalka, 2021)

A dolgozat elfogadja és épít a konstruktivista tanulási szemlélethez jól illeszkedő, Buzsáki György agykutató kutatásai alapján kialakított felfogásra, amely szerint az agyi folyamatokat nem pusztán a külső ingerek határozzák meg, hanem

meghatározó szerepet játszik bennük az agy belső, önszerveződő aktivitása. Az agy tehát nem egyszerűen a külső környezetet reprezentálja: a belülről kifelé működő modell szerint az idegrendszer folyamatosan generál belső mintázatokat, hipotéziseket és előrejelzéseket, amelyeket állandóan tesztel. A külvilágból érkező információk csupán illeszkednek ezekhez a belső modellekhez, vagy – az illeszkedés hiánya esetén – korrigáló jelzésként szolgálnak (Buzsáki, 2024). Ez a szemlélet radikálisan átalakítja a tanulásról alkotott korábbi elképzeléseket: a hangsúly a belső konstrukciós folyamatokra helyeződik, a tapasztalat pedig az adaptivitás folyamatos tesztelését teszi lehetővé.

A konstruktivista megközelítés szerint az előzetes ismeretek, személyes elméletek és az elsajátítandó tananyag illeszkedése különböző tanulási utakat és csapdákat jelölhet ki. A Piaget-féle adaptációs elméleten alapulva a tanulási folyamat következő kimeneteit különböztethetjük meg (Nahalka, 2021):

- **Problémamentes tanulás:** Amennyiben a tanuló számára elsajátítandó ismeretanyag és az előzetes tudás, személyes elméletek között nincs ellentmondás, akkor problémamentes tanulásról beszélünk. Minél több meglévő kognitív konstrukcióhoz tud problémamentesen kapcsolódni az új ismeret, annál inkább sikerül mélyen és hosszú távra elsajátítani a tudnivalót, tehát az erősebben lesz lehorgonyozva.
- **Kizárás:** Kizárásról akkor beszélünk, amikor a tanuló előzetes ismeretei és a befogadni kívánt ismeretanyag között jelentős ellentmondást észlel és emiatt képtelen a meglévő struktúrák segítségével értelmezni a megtanulandó ismeretanyagot.
- **Magolás:** Magolás esetén a tanuló előzetes ismeretei és a tanulandó ismeretanyag között ellentmondás feszül, azonban a tanuló az ellentmondás feloldása nélkül feldolgozza a tananyagot. Ekkor új ismeret nem tud kapcsolódni a meglévő tudásterületekhez a bemagolt tudás könnyen elfelejtődik.
- **Meghamisítás:** Amennyiben a belső rendszerek és az elsajátítandó ismeretanyag közötti ellentmondást a tanuló az ismeretanyag átírása/módosítása révén oldja fel, meghamisításról beszélünk. Ebben az esetben lehorgonyozottá válhat téves, félreértett információ.

- Kreatív mentés: A belső rendszerek és a megtanulandó ismeretanyag közötti ellentét feloldását a meglévő ismeretanyag módosításával is el lehet érni. Ez történhet úgy, hogy a tanuló a lényegi változtatások helyett csak felszíni módosításokat hajt végre a személyes elméletén. (Nahalka, 2021)
- Fogalmi váltás: Akkor történik fogalmi váltás, ha a személyes elmélet és az új információ közötti ellentétet a személyes elmélet lényegi elemeinek átalakítása révén oldja fel a tanuló. Így biztosított lesz a lehorgonyzás, az új ismeret ténylegesen belsővé válik.

Kevert elméletek

A dolgozatban alkalmazott **kevert elméletek** kifejezést a tanulási folyamat bizonyos kimeneteire, a *meghamisítás* és a *kreatív mentés* jelenségeire használom. A konstruktivista szerzők hangsúlyozzák, hogy az egyének gyakran több, egymással párhuzamosan létező elmélettel rendelkeznek, amelyek különböző kontextusokban aktiválódhatnak (diSessa, 1993) (Vosniadou, 1994). Értelmezésem szerint azonban a kreatív mentés és a meghamisítás folyamata nem pusztán egymás mellett élő, többféle elmélet kialakulásához vezet, hanem egy új, hibrid struktúra kialakulását eredményezi. Ezt az új konstrukciót a tanuló két (vagy több) kontextusban is relevánsnak tekintheti, mivel az előzetes tudás és az elsajátítandó ismeretanyag kölcsönhatásából jön létre: az új tartalom részben beépül, ugyanakkor a meglévő logikai rendszerek szabályai szerint módosul, illetve átíródik. A dolgozat empirikus részében kísérletet teszek a két folyamat – a kreatív mentés és a meghamisítás – elválasztására is, és külön-külön igyekszem gazdasági elméleteknél a jelenlétüket példákkal igazolni.

2.3. Háztartási gazdálkodási tudás és kontextuális gazdasági tudás

A dolgozat egyik fő elméleti újítása a háztartási gazdálkodási tudás és a kontextuális gazdasági tudás megkülönböztetése. Ez a kategorizálás rokonságot mutat a szakirodalomban ismertetett korábbi tipológiákkal, ugyanakkor azok mindegyikétől lényeges pontokon eltér.

Háztartási gazdálkodási tudás

A dolgozatban a háztartási gazdálkodási tudás alatt az egyéni és családi anyagi boldoguláshoz szükséges tudást értem. Ezt a kategóriát elsősorban nézőpontként, optimalizációs szintként és az optimalizációhoz tartozó implicit

logikai rendszerként értelmezem; a hozzá tartozó konkrét tudásanyag ennek alárendelten értelmezhető. A háztartási gazdálkodási tudás döntő mértékben pénzügyi jellegű ismereteket foglal magában, de nem korlátozható kizárólag a pénzügyek körére.

Kontextuális gazdasági tudás

A kontextuális gazdasági tudás nem közvetlenül az egyén és a család anyagi boldogulásához szükséges, hanem a döntéseink számára keretet jelentő rendszerek megismerését és ezen rendszerekről való gondolkodást lehetővé tévő tudást értem alatta. Ez a fajta tudás a háztartási gazdálkodási tudástól eltérő nézőpontot vesz, ezért másfajta implicit logikai szabályok mentén gondolkodik.

Bár a kétféle tudás nagyon eltérő perspektívák felvételét igényli, tárgyukat tekintve mégis jelentős átfedések fedezhetők fel. A két nézőpont és az azokhoz tartozó implicit logikai rendszerek közötti váltás, valamint ezek adaptív használata a dolgozatban megfogalmazott hipotézisek egyik központi elemét képezi. A nézőpontok közötti váltás, a nézőpontok adaptív használata a tanulási folyamat sikerességében kulcsfontosságú lehet. Álláspontom szerint napjainkban számos társadalmi és globális kihívás megoldásában, illetve már a probléma adaptív megfogalmazásában is éppen a nézőpontváltás nehézsége, és az eltérő nézőpontokhoz tartozó logikai rendszerek megértése az egyik legfontosabb akadályozó tényező.

2.3. Kapcsolódás a szakirodalomhoz

A személyes gazdasági elméletekkel két, egymástól jól elkülöníthető, eltérő elméleti gyökerekkel rendelkező kutatási irány foglalkozik: egyrészt a gyermektudományi vizsgálatok, másrészt a „népi közgazdaságtan” kutatásai.

A gyermektudomány a gyermekekben kialakuló, a külvilág jelenségeinek magyarázatára és előrejelzésére szolgáló elméleti konstrukciók összessége (Nahalka, 2002). Az általam áttekintett, gazdasági vonatkozású gyermektudományi kutatások elsősorban az életkori sajátosságokra és a szociális tanulás folyamatára összpontosítanak. A nemzetközi szakirodalomban viszonylag kevés olyan munka található, amely kifejezetten konstruktivista keretben vizsgálná a gyermekek

személyes gazdasági elméleteit, és különösen ritkák azok a kutatások, amelyek kontextuális jellegű gazdasági kérdésekre fókuszálnak. A gazdasági vonatkozású gyermektudományi kutatásokban nagyon erősen jelen van Piaget-féle fejlődési elmélet.

A népi gazdaságtan a felnőttek intuitív gazdasági hiedelmeit és elméleteit vizsgálja. A téma kutatói elsősorban a gazdasági viselkedéshez és a politikai döntésekhez kapcsolódó hiedelmek és intuíciókon alapuló elméletek feltárásával foglalkoznak. Elméleti gyökereit tekintve leginkább az evolúciós pszichológiára építenek az itt bemutatott kutatások.

3. Kutatási kérdések és hipotézisek

A K1-es kutatási kérdés és alkérdései az elméleti közgazdasági tárgyakhoz fűződő hallgatói tapasztalatokra vonatkoznak. Az alkérdések kiemelik a konstruktivista pedagógiai szemszögből fontos adaptivitást és az észlelt nehézségek jellemzőit.

K1. Hogyan vélekednek az elméleti közgazdasági tantárgyakról az egyetemisták?

K1.1. Hogyan értékelik az egyetemisták az elméleti közgazdasági tárgyak adaptivitását?

K1.2. Mely elméleti közgazdasági fogalmak megértését tartják a hallgatók különösen nehéznek, és miért?

K1.3. Mely témák vagy kérdéskörök váltották ki leginkább a hallgatók érdeklődését az elméleti közgazdasági tanulmányaik során?

A hipotézisek a személyes gazdasági elméletek működésére, minőségi jellemzőikre vonatkoznak. A hipotéziseimet három kontextuális gazdasági témakörrel összefüggésben vizsgáltam: az első a nemzetközi kereskedelem (ezen belül az import okai és a protekcionista gazdaságpolitika hatásai), a második a pénzelmélet, a harmadik pedig az államadósság.

H1. A hallgatók közgazdasági gondolkodásában kevert elméletek figyelhetők meg, amelyek a tanult elméletek és az előzetes tudás ötvözetéből alakulnak ki.

A H1-es hipotézis a konstruktivista tanulásszemléletből következő tanulási folyamat kimeneteire épít. A hipotézis vizsgálata során a mintában szereplő válaszokban olyan jellemzőket kerestem, amelyek a kreatív mentés vagy a meghamisítás folyamatára utalnak.

H1.1. Kontextuális gazdasági kérdésekről alkotott kevert elméletekben a hallgatók a háztartási gazdálkodási tapasztalatokra építenek, tehát nehézséget okoz számukra a háztartási nézőpontból történő váltás.

A H1.1-es alhipotézis megalkotásakor feltételeztem a H1-es főhipotézis teljesülését, és azt vizsgáltam, hogy a kevert elméletekben megfigyelhető, visszatérő szabályosság összefüggésbe hozható-e a háztartási gazdálkodás nézőpontjával.

H2. A hallgatók a gazdasági kérdéseket jellemzően a társas kapcsolatokra gyakorolt hatásuk szerint értelmezik.

A H2-es hipotézis a népi közgazdaságtan eredményeire és a népi közgazdaságtan elméleti gyökerét jelentő evolúciós elméletre épít. Azt feltételezi, hogy a gazdasági jelenségek nem önálló modulként jelennek meg a gondolkodásban. A hipotézis vizsgálata során a hallgatók érvrendszerében a társas kapcsolatokra gyakorolt hatás — mint a partnerválasztási elmélet, a koalíciós elmélet és a csalókeresés — megjelenését kerestem

4. Módszertan

A kutatás két egymásra épülő, kvalitatív és kvantitatív módszertannal végzett vizsgálatból állt:

Kérdőíves kutatás

A hallgatók véleményét vizsgáltam az elméleti közgazdasági tárgyak hasznosságáról, a tanult ismeretek adaptivitásáról és azok gazdasági kérdések megértéséhez nyújtott hozzájárulásáról. A kérdőívet online formában, Google Űrlap segítségével állítottam össze, és a hallgatóknak kizárólag interneten keresztül volt lehetőségük a kitöltésre. Az adatfelvételre 2024 decemberében és 2025 január elején került sor. Összesen 880 hallgató töltötte ki a kérdőívet. A kitöltők többsége

tanult vagy jelenleg is tanul elméleti közgazdasági tárgyat: az erre vonatkozó kérdésre 569 fő (65%) válaszolt igennel. A minta hat egyetem hallgatóiból állt, de a válaszadások jelentős része két intézményből érkezett: a kitöltők 51%-a az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, 48%-a pedig a Neumann János Egyetem hallgatója volt.

Klinikai kikérdezésen alapuló interjúk:

Mélyebb megértésre törekedtem a hallgatók személyes gazdasági elméleteinek feltárása érdekében. Az interjúk során a hallgatók saját szavaikkal fogalmazhatták meg, hogyan gondolkodnak a gazdasági jelenségekről. Külön figyelmet fordítottam a kevert elméletek azonosítására, amelyekben a hallgatók egyszerre használták az intuitív és a formális tudás elemeit. Összesen 19 hallgatóval készítettem interjút, közülük 11 fő gazdaságtudományi képzési területen tanult

5. Eredmények

5.1. A hallgatók percepciója az elméleti közgazdasági tárgyakról

K1. Hogyan vélekednek az elméleti közgazdasági tantárgyakról az egyetemisták?

- K1.1. Hogyan értékelik az egyetemisták az elméleti közgazdasági tárgyak adaptivitását?

Némileg ellentmondásosnak tűnő eredmény született. Azok a hallgatók, akik saját bevallásuk szerint tanultak elméleti közgazdasági tantárgyakat, arra az általánosan megfogalmazott kérdésre, hogy hasznosnak tartják-e az ilyen típusú tárgyak oktatását, többségükben az „inkább hasznosnak” kategóriába sorolható válaszokat adták. Ugyanakkor a tantárgy nehéz teljesíthetősége kapcsán leggyakrabban megfogalmazott kritikus észrevételek éppen ezen tárgyak gyakorlati hasznosíthatóságának hiányára és elvontságára vonatkoztak. A visszajelzések alapján a hallgatók jelentős része úgy érzi, hogy a tantárgyakban tanult fogalmak nehezen köthetők össze a mindennapi tapasztalatokkal, illetve nem nyújtanak közvetlen kapaszkodót a gazdasági problémák gyakorlati értelmezéséhez.

- K1.2. Mely elméleti közgazdasági fogalmak megértését tartják a hallgatók különösen nehéznek?

A hallgatók jelentősen nagyobb számban jelölték meg a mikroökonómiához kapcsolódó fogalmakat nehézségként, mint a makroökonómiai témaköröket. A leggyakrabban említett problémás területek közé tartozott a piaci egyensúly és az ármechanizmus értelmezése, a fogyasztói döntésekhez és a hasznosság fogalmához kapcsolódó dilemmák, továbbá a termelési költségek és a profitmaximalizálás témaköre. Emellett a hallgatók számos esetben jeleztek általános módszertani nehézségeket is, például a szakszavak értelmezésével, a jelölések követésével vagy a függvények kezelésével kapcsolatban.

A konkrét témakörök mellett gyakran került elő a megfelelő előzetes ismeretek és a területen szerzett jártasság hiányának problémája. Megjelent például a válaszokban, hogy a tanulmányok elején nehéz összekötni, átlátni, mire használható, azt feltételezve, hogy egyébként hasznos a tantárgy, csak önmaguk vagy hallgatótársaik nem rendelkeznek kellő előismerettel vagy jártassággal, hogy felvegyenek egy másfajta nézőpontot, amit a közgazdaságtan szerintük szükségessé tesz.

- K1.3. Mely témák vagy kérdéskörök váltották ki leginkább a hallgatók érdeklődését az elméleti közgazdasági tanulmányaik során?

Számomra meglepetést jelentett, hogy ebben az esetben is a mikroökonómia túlsúlya volt érzékelhető a makroökonómiával szemben, ugyanakkor a különbség jóval kisebb mértékűnek bizonyult, mint a problémásnak ítélt fogalmaknál tapasztalt eltérés. A hallgatói válaszokban rendkívül gyakran bukkantak fel az üzleti tudományokhoz kapcsolódó kifejezések és témakörök. A leggyakrabban megjelölt konkrét témák között szerepelt a piaci egyensúly, a fenntarthatóság és a környezeti szempontok integrálása a gazdasági gondolkodásba, valamint a befektetési és pénzügyi kérdések.

5.2. Kevert elméletek: kreatív mentés és meghamisítás

H1. A hallgatók közgazdasági gondolkodásában kevert elméletek figyelhetők meg, amelyek a tanult elméletek és az előzetes tudás ötvözetéből alakulnak ki.

A hallgatók válaszaiban számos jelét észleltem a meghamisításnak és a kreatív mentésnek is, ezért ezt a hipotézist igazoltnak tekintem. Az interjúalanyok többsége közgazdasági szakmai előtanulmányokkal rendelkezett, de a nem

gazdaságtudományi képzési területen tanuló hallgatók is hivatkoztak, illetve használtak tanult fogalmakat. Számos esetben azonban a tudományos közgazdasági fogalom átírása történt, vagy az előzetes ismeret csupán látszólagosan, felületesen módosult.

H1.1. Kontextuális gazdasági kérdésekről alkotott kevert elméletekben a hallgatók a háztartási gazdálkodási tapasztalatokra építenek, tehát nehézséget okoz számukra a háztartási nézőpontból történő váltás.

A H1.1-es hipotézist a hallgatói érvrendszerek alapján megerősítettnek tekintem. Az államadóssággal kapcsolatos érvrendszerekben a háztartási gazdálkodási szocializációból eredő érvek köszöntek vissza, több esetben expliciten is hivatkozva a saját családi tapasztalatokra és tanulságokra. Az állam és a háztartás egymástól eltérő működési logikájára nem igazán jelent meg reflexió.

A hallgatók gyakran a háztartási gazdálkodási logikát vetítik rá makrogazdasági kérdésekre, például államadósságra vagy monetáris politikára. Ez torzíthatja a rendszerszintű összefüggések megértését.

H2. A hallgatók a gazdasági kérdéseket jellemzően a társas kapcsolatokra gyakorolt hatásuk szerint értelmezik.

Ezt a hipotézisemet csak részben tudom elfogadni. Úgy tapasztaltam, hogy a nem gazdasági szakos hallgatók érvelésében a minta alapján gyakoribb az erkölcsi alapú megközelítés. Ezt láttuk például az import kapcsán, ahol a hazafiasság hiánya a nem gazdasági szakos hallgatóknál többször is felmerült, míg a gazdasági szakon tanulóknál mindössze egy esetben.

6. Következtetések és javaslatok

Előzetes tudás aktivizálása

A kutatás rávilágított, hogy a hallgatók gazdasági gondolkodásában kulcsfontosságú a háztartási logika, de ennek dominanciája korlátozhatja a gazdaság rendszerszintű megértését. A konstruktivista tanuláselmélet alapján a

tanulási folyamatban tudatosan kell építeni a meglévő tudásra, ugyanakkor olyan tanulási környezetet kell biztosítani, amelyben a hallgatók megérthetik, miért fontos a kontextuális gazdasági tudás.

Pedagógiai javaslataim közé tartozik az interaktív, vitára ösztönző módszerek alkalmazása az előzetes tudás, személyes elméletek explicitté tétele érdekében, valamint a háztartási és kontextuális nézőpontok tudatos szembeállítása és integrálása.

A közgazdasági elméletek társadalmi, történelmi kontextusának bemutatása, elmélettörténet

Ahogy a dolgozatban többször is utaltam rá, a laikus elméletek nem feltétlenül tekinthetők tévedésnek. Bár sokszor eltérnek a főáramú közgazdasági szemlélettől, gyakran rokonságot mutatnak a közgazdaságtan elmélettörténetének bizonyos szakaszaiban megjelent irányzatokkal, sőt, napjaink heterodox közgazdasági iskoláival is. Éppen ezért mind a közgazdasági elméletek adaptivitásának megítélése, mind pedig az új ismeretet tanuló elme számára a konzisztencia szempontjából előnyös lenne, ha az egyes elméletek szigetszerű felbukkanása helyett a hallgatók inkább a „nagy képre” kapnának rálátást. Ennek eszközei közé tartozhatnak a komplex bevezető tantárgyak, valamint a szélesebb körű elméleti műveltséget és társadalomtudományi beágyazottságot biztosító elmélettörténet szerepének újraértékelése.

7. Társadalmi és tudományos relevancia

A disszertáció hozzájárulhat a közgazdasági ismeretek tanításának megújításához, a bevezető elméleti tárgyak hatékonyabbá tételéhez, valamint a tudománykommunikáció fejlesztéséhez. A társadalmi beágyazottság és a szélesebb körű elméleti műveltség támogatja a tudományos közgazdaságtan pluralizmusát, valamint elősegítheti, hogy a szakma a társadalmat foglalkoztató kérdésekre adaptívabb válaszokat tudjon megfogalmazni.

Társadalmi szinten a kontextuális gazdasági tudás fejlesztése elősegíti a felelős állampolgári részvételt, valamint a kollektív cselekvést igénylő problémák – például a klímaváltozás és a társadalmi egyenlőtlenségek – mélyebb megértését.

8. Jövőbeli kutatási irányok

A feltárt személyes gazdasági elméletek hipotézisalapot adhatnak nagymintás, reprezentatív vizsgálatokhoz. További kutatások során érdemes lenne vizsgálni:

- a személyes elméletek közötti eltéréseket magyarázó tényezőket (például eltérő szocioökonómiai háttérű csoportokban),
- olyan beavatkozási kísérleteket, amelyekben mérhető, hogy bizonyos gazdasági fogalmak – például a modern pénzteremtés – megértése miként hat az igazságosság vagy a fenntarthatóság megítélésére. Ezek a kutatások hozzájárulhatnak a gazdasági műveltség átfogóbb, rendszerszintű fejlesztéséhez és a demokratikus párbeszéd erősítéséhez.

A disszertációban és a tézisfüzetben felhasznált szakirodalmak:

Aarøe, L., & Petersen, M. (2014). Crowding out culture: Scandinavians and Americans agree on social welfare in the face of deservingness cues. *The Journal of Politics*, 76(3), 684–697.

Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Angner, E. (2023). *How Economics Can Save the World: Simple Ideas to Solve Our Biggest Problems*. London: Penguin Business.

Arisztotelész. (1969). *Politika; (Trencsényi-Waldapfel Imre ford.)*. Budapest: Gondolat.

Árpási, Z., Gödör, Z., Lestyán, E., & Nyári, C. (2022). A gazdasági és pénzügyi nevelés speciális pedagógiai eszközei. *Deliberationes*, 15(1), 8–21.

Atkinson, A., & Messy, F. (2012). “Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study”,. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 15, OECD Publishing, Paris,.

- Atkinson, A., & Messy, F. (2012). *Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study.*, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private. Paris: OECD Publishing.
- Babakr, Z., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews*, Vol.2, No.3, 517-524.
- Balogh, A., Baranyi, D., & Trautmann, L. (2022). New Challenges in the Education of Managerial Economics. *Köz-Gazdaság - Review of Economic Theory and Policy*, 17(3), 19-38.
- Baranyi, D. M., & Csontos, T. T. (2024). A munka természetes ára az Európai Unióban és a regeneratív gazdaság. In *Globális, lokális kihívások és válaszok* (pp. 91–104).
- Berti, A., & Bombi, A. (1988). *The Child's Construction of Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bíró-Nagy, A., Szászi, Á., & Varga, A. (2022). *Magyarország értéktérképe 2022*. Friedrich-Ebert-Stiftung – Policy Solutions. ISBN 978-615-6289-20-9.
- Blake, P. R., & Harris, P. (2009). Children's understanding of ownership transfers. *Cognitive Development*, 24(2), 133-145.
- Blaug, M. (1996). *Economic Theory in Retrospect*. Cambridge University Press.
- Boyer, P., & Petersen, M. B. (2018). Folk-economic beliefs: An evolutionary cognitive model, 41. *Behavioral and Brain Sciences*, e158.
- Buzsáki, G. (2024). *Agyunk belső nyelve*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
<https://doi.org/10.1556/9789634549499> Letöltve:
https://mersz.hu/dokumentum/m1205abny__4/.
- Caplan, B. (2006). *The myth of the rational voter: Why democracies choose bad policies*. Princeton:: Princeton University Press.
- Carey, S. (1987). *Conceptual change in childhood*. Cambridge: MIT Press.

- Carlyle, T. (1853). *Occasional Discourse on the [N-Word] Question*. London: Thomas Bosworth.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Scientific.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (1992). Cognitive adaptations for social exchange. In L. C. J. H. Barkow, *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture* (old.: 163-228.). Oxford University Press.
- Csapó, B. (2004). *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Csugány Júlia., Hollóné Kacsó Erzsébet, Kádek István, & Tánczos Tamás. (2016). Gazdaságitanár-képzés az Eszterházy Károly Főiskolán. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3–4), 96–109. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/gazdasagitanar-kepzes-az-eszterhazy-karoly-foiskolan>
- Daruka, M. (2017). Tükrözött osztályterem a gyakorla. In C. O. Bodnár Éva, *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* (old.: 41-61.). Budapest: A Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ.
- di Sessa, A. (1993). Toward an epistemology of physics. *Cognition and Instruction*, 10(2–3), 105–225.
- Driver, R. (1985). Children's ideas in science. In R. Driver, E. Guesne, & A. Tiberghien, *Children's ideas in science* (old.: 1-9.). Milton Keynes: Open University Press.
- Ellickson, R. C. (1991). *Order without law: How neighbors settle disputes*. Cambridge, MA: : Harvard University Press.
- European Comission. (2018). *Education and Training Monitor 2018* . Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feketéné Szakos, É. (2002). Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra* 12(9), 29-42.
- Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge: M.I.T. Press.

- Ford, G. (2018). *Rethinking lay people's theories of the economy (Doctoral thesis)*. Christchurch, New Zealand: University of Canterbury.
- Friedman, O., & Neary, K. (2008). Determining ownership: The influence of creation and intention. *Cognition*, 107(3), Cognition.
- Furnham, A. (1987). SCHOOL CHILDREN'S PERCEPTION OF ECONOMIC JUSTICE: A CROSS-CULTURAL COMPARISON. *Journal of Economic Psychology* 8,, 457-467.
- Furnham, A., & Argyle, M. (1998). *The psychology of money*. London: Routledge.
- Gergen, K. (1995). Social Construction and the Educational Process. In L. Steffe, & J. Gale, *Constructivism in Education* (old.: 17-39.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gervai, P., & Trautmann, L. (2014). A közgazdaságtan oktatásának helyzetéről. *KÖZGAZDASÁG* 9(1), 37-54.
- Gilens, M. (1999). *Why Americans hate welfare: Race, media, and the politics of antipoverty policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Glaserfeld, E. (1974). Piaget and the Radical Constructivist. In C. Smock, & E. Glaserfeld, *Epistemology and education* (old.: 1-24). Athens, Georgia: Follow Through Publications.
- Inántsý-Pap, J. (2010). Megosztás és társas kapcsolatok gyermekkorban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(1), , 85–102.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT Press
- Kádek István. (1994). Tankönyv született... (Rövid beszámoló egy új tankönyvről és első kipróbálásáról az alkotó kollektíva nevében). In Kádek István (szerk), *Gazdálkodási alapismeretek oktatása az általános iskolában (9–17)*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola.

- Kelton, S. (2022). *A deficitmítosz, A Modern Monetáris Elmélet és az emberközpontú gazdaság születése, Fordította: Bugár-Buday Orsolya*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Kim, Y. (2024). Application of social constructivism in medical education. *Korean Medical Education Review*, 26(Suppl 1), S31–S39. .
- Korom, E. (2003). A fogalmi váltás kutatása, Az anyagszerkezeti ismeretek változása 12–18 éves korban. *Iskolakultúra* 13(8), 84-94.
- Kovács, P., Kuruczleki, É., Rácz, T., & Lipták, L. (2021). A magyar középiskolások pénzügyi kultúrájának vizsgálata az elmúlt 10 évben Econventio-teszt alapján. *Pénzügyi szemle*, 2021/2 , 179-198.
- KSH. (2024). *Oktatási adatok, 2024/2025 (előzetes adatok)*. Forrás: KSH.hu (megnyitva: 2025.01.29.): <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2024-2025-elozetes-adatok/index.html>
- Lengyel, I. (2021). Láttelek a hazai közgazdasági felsőoktatásról az egyetemek fenntartóváltása előtt. *Közgazdasági Szemle*, 68(10), 1055-1088.
- Lephardt, N., & Schug, M. (1992). Development in Children's Thinking About International Trade. *Social Studies* 83 (5), 207-211.
- Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- Lockard, J., & Paulhus, D. (1988). *Deceit, delusion, and detection*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), , 5-44.
- Maniates, M. (2001). Individualization: Plant a tree, buy a bike, save the world? *Global Environmental Politics*, 1(3), 31-52.
- Mann, H. B., & Whitney, D. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *Annals of Mathematical Statistics*, 18(1),, 50-60.

- Mauss, M. (1967). *The Gift: Forms and Functions of Exchange in Archaic Societies*. (Fordította: Ian Cunnison). London: Cohen & West.
- Mazzucato, M. (2016). From Market Fixing to Market-Creating: A New Framework for Economic Policy. In M. J. Mazzucato, *Rethinking Capitalism: Economics and Policy for Sustainable and Inclusive Growth* (old.: 27-45). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktivizmus és pedagógia. *Iskolakultúra* 7(2), 3-17.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2021). A tanulás. In I. Falus, & I. Szűcs, *Didaktika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Noles, N., & Keil, F. (2011). Exploring ownership in a developmental context. In H. Ross, & O. Friedman, *Origins of Ownership of Property: New Directions for Child and Adolescent Development* (old.: 91-103). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Noles, N., Keil, F., Bloom, P., & Gelman, S. (2012). Children's and Adults' Intuitions about Who Can Own Things. *Journal of Cognition and Culture* 12, 265–286.
- OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing, Paris: Paris.
- OECD. (2024). *PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?*. Paris: OECD Publishing.
- Pántya, J., Kovács, J., & Illyés, K. (2015). Laikus nézetek az adózás igazságosságáról és hatékonyságáról. *Alkalmazott Pszichológia* 15(2), 21–47.
- Petersen, M. B. (2012). Social welfare as small-scale help: Evolutionary psychology and the deservingness heuristic. *American Journal of Political Science*, 56(1), 1-16.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.

- Piaget, J. (1993). *Az értelem pszichológiája*. Budapest: Gondolat.
- Pietraszewski, D. (2013). What is group psychology? Adaptations for mapping shared intentional stances. . *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 209–214.
- Pietraszewski, D. (2016). Priming effects in group categorization: Evidence for a shared intentionality representation. *Psychological Science*, 27(4), 498–507.
- Platón. (1993). *Állam (Jánossy István ford.)*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Polányi, K. (2004). *A nagy átalakulás, Korunk gazdasági és társadalmi gyökerei. Fordította: Pap Mária*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Rubin, P. H. (2003). Folk Economics. *Southern Economic Journal*, 70(1), 157-171.
- Rubin, P. H. (2014). Emporiophobia (Fear of Markets): Cooperation or Competition? *Southern Economic Journal*, 80(4), 875-889. doi:doi: 10.4284/0038-4038-2013.287
- Saleem, A., Kausar, H., & Deeba, F. (2021). Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial Journal of History*, 2(2), 403–421. <https://doi.org/10.52700/pjh.v2i2.86>.
- Samuelson, P. A., & Nordhaus, W. D. (2010). *Közgazdaságtan*. Akadméiai Kiadó: Budapest.
- Siebert, H. (1997). Konstruktivista fordulat a pedagógiában? . In A. Maróti, *Andragógiai szöveggyűjtemény II.* (old.: 162-169). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Smith, A. (1959). *A nemzetek gazdagsága. E gazdagság természetének és okainak vizsgálata; ford.: Billek Rudolf*. Budapest: Akadméiai Kiadó.
- Spearman, C. (1904). The Proof and Measurement of Association between Two Things. *American Journal of Psychology*, 15(1), 72-101.
- Starmans, C., Sheskin, M., & Bloom,, P. (2017). Why people prefer unequal societies. . *Nature Human Behaviour*, 1(4), 0082.

Suizzo, M.-A. (2000). The social-emotional and cultural contexts of cognitive development. In L. P. (Ed.), *Handbook of moral and character education* (old.: 1-23,). New York: Routledge.

Tamás, G. M. (2015). A menekültválság jelentése. *Mérece*, old.:
https://merce.hu/2015/09/22/tgm_a_menekultvalsag_jelentese/ (megnyitva, 2025.01.16.).

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction* 4(1), 45-69.

Wood, G. E. (2002). *Fifty Economic Fallacies*. London: The Institute of Economic Affairs.

Worstell, T. (2014). *20 Economics Fallacies*. Cambridge: Searching Finance Ltd. .

Zahavi, A. (1977). The cost of honesty (further remarks on the handicap principle. *Journal of Theoretical Biology*, 67(3), 603–605.

Zimbardo, P., Johnson, R., & McCann, V. (2012). *Psychology: Core concepts*. Boston: Pearson Education.

További források:

Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2020. január 31.). 5/2020. (I. 31.) EMMI rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 17, 194–278. Elérhető: <http://www.magyarkozlony.hu>

Innovációs és Technológiai Minisztérium. (2021. december 29.). 65/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről, valamint az új képzések indításáról. *Magyar Közlöny*, 241.
<https://njt.hu/jogszabaly/2021-65-20-7Q>

International Student Initiative for Pluralism in Economics. (2014). *An international student call for pluralism in economics* [Nemzetközi hallgatói

felhívás a pluralizmusért a közgazdaságtanban; saját fordítás]. Letöltve: 2025. augusztus 29 <https://www.isipe.net/open-letter>

Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium. (2012. január 20.). *Alapképzési és hitéleti szakok képzési és kimeneti követelményei.* Letöltve: <https://2010-2014.kormany.hu/download/e/b1/70000/Alapk%C3%A9pz%C3%A9si%20%C3%A9s%20hit%C3%A9leti%20szakok%20k%C3%A9pz%C3%A9si%20%C3%A9s%20kimeneti%20k%C3%B6vetelm%C3%A9nyei%202012-01-20.pdf>