

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola



Beck-Zaja Mónika

Doktori (PhD) értekezés

**A középiskolai pénzügyi tudatosság fejlesztése a digitális pedagógia
tükrében: eltérő oktatási módok pedagógiai hatékonyságának
összehasonlító elemzése**

Témavezetők:

Prof. Dr. Szűts Zoltán, Dr. habil. Balázs László

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:

Prof. Dr. Szűts Zoltán

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:

Dr. Szőke-Milinte Enikő

Eger, 2026.

Nyilatkozat a munka önállóságáról, a szakirodalmi források megfelelő idézéséről

Alulírott Beck-Zaja Mónika kijelentem, hogy *„A középiskolai pénzügyi tudatosság fejlesztése a digitális pedagógia tükrében: eltérő oktatási módok pedagógiai hatékonyságának összehasonlító elemzése”* című doktori értekezést magam készítettem, és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból átvettem, a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Eger, 2026.06.25.

Beck-Zaja Mónika

doktorjelölt

Tartalom

1. Bevezetés.....	7
1.1. A téma jelentősége.....	7
1.2. Kutatás előzményei.....	8
1.3. Kutatási elrendezés és megvalósítás.....	9
1.4. Kutatás célkitűzései	10
1.5. Kutatás hipotézisei.....	10
1.6. A disszertáció értelmezései.....	11
1.7. A disszertáció felépítése	12
2. Szakirodalmi áttekintés	13
2.1. A digitális pedagógia elméleti alapjai.....	13
2.1.1. Digitális pedagógia – elméleti és fogalmi keret	14
2.1.2. A tanulás fogalmi értelmezése	18
2.1.3. Tanuláselméleti irányzatok	20
2.1.4. Tanulási modellek és pedagógiai stratégiák	31
2.1.5. A tanulás kulturális és kognitív dimenziói	39
2.1.6. Digitális tanulási környezetek	44
2.1.7. A tanulás új konceptuális keretrendszere.....	52
2.1.8. A pedagógus szerepének átalakulása a digitális pedagógiában	54
2.1.9. A tanári digitális kompetenciák	62
2.1.10. A digitális pedagógia stratégiai értelmezése.....	65
2.1.11. A digitális pedagógia eszközei, módszerei és tanulásszervezési modelljei. 67	
2.1.12. A digitális pedagógia szerepe a pénzügyi tudatosság fejlesztésében	73
2.1.13. Összegzés	78
2.2. Pénzügyi kultúra elemei	79
2.2.1. Pénzügyi kultúra fogalmi meghatározása.....	80
2.2.2. A pénzügyi tudatosság alkotóelemei	85
2.2.2.1. Pénzügyi kompetencia	85
2.2.2.2. Pénzügyi attitűd és magatartás	87
2.2.2.3. Pénzügyi szocializáció és identitáskeresés.....	94
2.2.3. A pénzügyi tudatosság modell.....	101
2.2.4. A pénzügyi tudatosság hazai és nemzetközi empirikus vizsgálatai.....	104

2.2.5.	Összegzés	110
2.3.	Pénzügyi edukáció.....	112
2.3.1.	Nevelésfilozófiai értelmezések.....	112
2.3.2.	Állami szerepvállalás a pénzügyi edukációban.....	115
2.3.3.	A civil szféra szerepvállalása a pénzügyi edukációban.....	118
2.3.4.	A bankok és pénzügyi intézmények szerepe a pénzügyi edukációban.....	123
2.3.5.	A pénzügyi szolgáltatások digitalizációja és a pénzügyi tudatosság.....	127
2.3.6.	Az oktatás törvényi és tartalmi szabályozása: a Nemzeti alaptanterv szerkezeti változásai.....	129
2.3.6.1.	Kulcskompetenciák és nevelési célok	140
2.3.6.2.	Gazdasági és pénzügyi nevelés.....	144
2.3.6.3.	A gazdasági és pénzügyi nevelés helye a NAT műveltségterületi struktúrájában.....	145
2.3.7.	A technikumi képzés tartalmi és struktúraváltása a pénzügyi tudatosság tükrében	151
2.3.8.	Összegzés	155
2.4.	Szakirodalmi következtetések	157
3.	Kutatás.....	160
3.1.	Elméleti háttér.....	161
3.1.1.	Pedagógiai megközelítések a pénzügyi nevelésben	161
3.1.2.	A trianguláció a kutatásban.....	165
3.1.3.	A pénzügyi attitűd dimenziói és mérések.....	166
3.2.	Kutatási célok, kérdések és hipotézisek	166
3.3.	Módszertan	168
3.3.1.	Kutatási design és időkeret.....	168
3.3.2.	Minta.....	169
3.3.3.	Adatfelvételi eljárás	169
3.3.4.	Mérőeszközök.....	171
3.3.5.	Adatfeldolgozás és elemzési eljárások	172
3.4.	Oktatási formák hatékonyságának és háttértényezők szerepének kvantitatív vizsgálata és értékelése	172
3.4.1.	A minta és az adatfelvétel jellemzői.....	173
3.4.2.	Az oktatási módok összehasonlító elemzése	173
3.4.3.	Háttértényezők és egyéni különbségek	175

3.4.4.	Attitűdváltozások.....	178
3.4.5.	A fejlődés prediktorai	181
3.5.	A pedagógusok oktatási mód preferenciáinak kvalitatív elemzése	183
3.5.1.	A vizsgálat célja és módszertani kerete	183
3.5.2.	Az oktatási módok és preferenciák vizsgálata.....	184
3.5.3.	A tanári jelenlét és a pedagógiai szerep.....	186
3.5.4.	A pénzügyi–gazdasági ismeretek oktatásának tartalmi integrációja	188
3.5.5.	Tantárgyi integráció	189
3.5.6.	A pénzügyi–gazdasági ismeretek önálló tantárgyként való megítélése.....	190
3.5.7.	Pedagógiai és oktatáspolitikai következtetések.....	192
3.5.8.	Pedagógusi értelmezések és javaslatok a pénzügyi és vállalkozói ismeretek oktatásának megvalósításához.....	192
3.5.9.	Digitális és hibrid tanulási formák szerepe.....	194
3.5.10.	Fejlesztési javaslatok a pedagógusok részéről.....	194
3.5.11.	A pénzügyi nevelés hatékonyságát befolyásoló tényezők és pedagógiai kihívások	195
3.5.12.	A tanári felkészültség és attitűd	196
3.5.13.	Összegzés	198
3.6.	Tanulói visszajelzések kvalitatív elemzése az oktatási módok megítélésében..	199
3.6.1.	A tanulói percepciók kvalitatív vizsgálata.....	200
3.6.2.	Módszertan	200
3.6.3.	A gyakorlatorientált tanulás jelentősége.....	201
3.6.4.	A vizuális és digitális szemléltetés hatása	201
3.6.5.	A tanári magyarázat és kommunikáció szerepe.....	202
3.6.6.	A kooperatív és interaktív tanulás élménye	202
3.6.7.	Összegzés és következtetések.....	203
3.7.	Tanulók pénzügyi attitűdjének klaszteranalízise	204
3.7.1.	Klaszterek azonosítása.....	205
3.7.2.	Pénzügyi attitűdök változása a két adatfelvétel között.....	208
3.8.	Hipotézisek értékelése	210
3.9.	A kutatás limitációi.....	213
3.10.	Trianguláció az eredmények értelmezésében	214
3.10.1.	A kvantitatív és kvalitatív eredmények integrált értelmezése	214
3.10.2.	Oktatási módok hatékonyságának integrált értelmezése	215

3.10.3.	A tanulói attitűdváltozások több szempontú értelmezése.....	215
3.10.4.	A tanári szerep és tanári jelenlét magyarázó szerepe	215
3.10.5.	A trianguláció pedagógiai jelentősége	216
3.11.	Kutatási eredmények összefoglalása	217
4.	Általános következtetések	219
5.	Konklúzió	221
6.	Irodalom	224
7.	Táblázatok jegyzéke	252
8.	Ábrajegyzék	253
9.	Melléklet.....	254
9.1.	A pénzügyi kultúra magyarországi kutatásainak áttekintése	254
9.2.	Szülői szerepek a gyermekek szocializációjában	256
9.3.	Kutatási helyszín bemutatása.....	257
9.4.	A Pénzügyi és vállalkozói ismeretek tantárgy kutatáshoz igazított tanmenete .	259
9.5.	Tanulói bemeneti kérdőív (2022-2023 tanév)	264
9.6.	Tanulói részkimeneti I. kérdőív (2022-2023 tanév)	270
9.7.	Tanulói részkimeneti II. kérdőív (2022-2023 tanév)	273
9.8.	Tanulói részkimeneti III. kérdőív (2022-2023 tanév).....	276
9.9.	Tanulói kimeneti kérdőív (2022-2023 tanév)	279
9.10.	Tanári strukturált kérdőív zárt és nyitott kérdésekkel (2025. október).....	286
9.11.	Tanulói longitudinális kérdőív, strukturált kérdőív zárt és nyitott kérdésekkel (2025. október).....	290
	Köszönetnyilvánítás	296

1. Bevezetés

1.1. A téma jelentősége

A pénzügyi tudatosság a 2008-as globális pénzügyi válságot követően vált a gazdaságpolitika, az oktatáspolitikai és a pedagógiai kutatások kiemelt témájává. A válság rávilágított, hogy a hiányos pénzügyi ismeretek és a nem tudatos döntések nemcsak egyéni, hanem nemzetgazdasági szinten is kockázatot jelentenek. Ennek nyomán világszerte előtérbe került a lakosság pénzügyi kultúrájának vizsgálata és fejlesztése (Beck-Zaja, 2022a, p. 13).

Napjainkban a mesterséges intelligencia térhódítása és a pénzügyi alkalmazások digitalizációja tovább erősíti a pénzügyi tudatosság jelentőségét. A pénzügyi piacok gyors fejlődése és a pénzügyi környezet növekvő összetettsége egyre nagyobb kihívást jelent az egyének számára, amelynek kezelésében az elméleti és gyakorlati ismereteken alapuló pénzügyi oktatás meghatározó szerepet tölthet be. A digitális pénzügyi környezet elterjedésével az információfeldolgozás és a döntési helyzetek értelmezésének feltételei is átalakulnak.

A megváltozott tanulási környezetben a tudás egyre inkább hálózatszerű információs struktúrákban jelenik meg, ami újfajta kognitív működést kíván meg: a tanulóknak érteniük és össze kell tudniuk kapcsolni ezeket az információs elemeket. A tudatos pénzügyi tájékozódás és döntéshozatal tekintetében nem elegendő az egyes fogalmak definíciójának ismerete. Kérdés, hogy a tanulók mennyire képesek ezeket az információkat összekapcsolni, értékelni és pénzügyi döntési helyzetekben alkalmazni.

A fiatalok hajlamosak pénzügyi tudásukat túlbecsülni, így döntéseiket nem képesek kellően tudatosan mérlegelni (Béres & Huzdik, 2012), ami arra utal, hogy pénzügyi tudásuk és attitűdjeik fejlesztése hosszabb távon a társadalmi és a gazdasági stabilitás szempontjából is jelentős (Lusardi & Mitchell, 2014).

A szakirodalomban ezt az összetett jelenséget többnyire a pénzügyi kultúra, illetve a pénzügyi tudatosság fogalmával jelölik. A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) pénzügyi kultúra meghatározása a következő: „a tudatosság, ismeretek, készségek, attitűdök és viselkedések kombinációja, melyekre szükség van a megalapozott pénzügyi döntések meghozatalához és végső soron az egyéni pénzügyi jólét eléréséhez” (Atkinson & Messy, 2012, p. 14).

1.2. Kutatás előzményei

A Magyar Nemzeti Bank (MNB) és a Pénzügyi Szervezetek Állami Felügyelete (PSZÁF) már 2008-ban rögzítették együttműködési megállapodásukban a pénzügyi kultúra fejlesztésének szükségességét (Magyar Nemzeti Bank & Pénzügyi Szervezetek Állami Felügyelete, 2008).

A GfK Hungária Piackutató Intézet (GfK) a Magyar Nemzeti Bank felkérésére és a Pénziránytű Alapítvány megbízásából végzett kutatásai empirikusan igazolták a lakosság hiányos pénzügyi ismereteit, valamint feltárták azok gazdasági és társadalmi következményeit (GfK, 2015; 2018).

Az Econventio Kerekasztal Közhasznú Egyesület és az Állami Számvevőszék 2011 óta évente méri a középiskolások pénzügyi kultúráját, és az eredmények már a kezdetektől a gyakorlatban hasznosítható pénzügyi és gazdasági tudás alacsony szintjére hívják fel a figyelmet (Beck-Zaja, 2022a, p. 13).

Hergár és szerzőtársai (2024, pp. 5-28) szerint a fiatalok pénzügyi kultúrájának fejlesztése meghatározó a felnőttkori pénzügyi stabilitás megteremtésében. Korábbi munkánkban rámutattunk arra, hogy a pénzügyi szokások és attitűdök kialakulásában fontos szerepe van a családnak és a szűkebb környezetnek, amelyek a személyes tapasztalatok és tanulás eredményeként rögzülnek. Ennek hiányában nehezen várható el a tudatos tervezés, megtakarítás és felelős pénzügyi döntéshozatal (Beck-Zaja, 2022a, p. 13).

Nikitscher (2015) *A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában* című tanulmányában hangsúlyozza, hogy az iskola a családot követően a második legfontosabb szocializációs színtér a gyermekek és serdülők életében. Tekintettel arra, hogy a pénzügyi szocializáció tanulási folyamatként értelmezhető, az iskola meghatározó szerepet játszik a pénzügyi magatartás formálásában (Nikitscher, 2015; Beck-Zaja, 2022a). Az OECD ajánlásai szintén a szervezett, iskolai keretek között történő pénzügyi tudatosság oktatását szorgalmazzák (OECD, 2015; OECD, 2020a).

A középiskolás korosztályt érintő hazai vizsgálatok azt is hangsúlyozzák, hogy a világjárvány és az azzal együtt kibontakozó gazdasági bizonytalanság, a családok pénzügyi stressztűrőképességét is próbára tette, és alapjaiban megváltoztatta pénzügyi szokásaikat. A digitális környezetben szocializálódó fiatalok számára a pénzügyi szolgáltatások egyre szélesebb köre érhető el, ugyanakkor a lehetőségek közötti felelős pénzügyi döntéshozatal is egyre összetettebb feladat számukra (Kovács et al., 2021b). A középiskolai pénzügyi

tudatosság fejlesztése tehát nem csupán ismereti kérdés, hanem szükségessé teszi a tanulás fogalmának, folyamatának és környezeteinek újraértelmezését, valamint tudatos pedagógiai szervezését.

Jelentős előrelépést jelentett a 2012 áprilisában elfogadott Nemzeti alaptanterv és az arra épülő kerettantervi szabályozás, amely nem kötelező jelleggel, a szabadon tervezhető órakeret terhére lehetővé tette a pénzügyi és gazdasági tartalmak középiskolai tantervi megjelenését (NAT, 2012). A pénzügyi edukáció intézményesülését a szakképzés területén – a korábbi szakközépiskolai képzésben – további jogszabályi változások is megerősítették: a 2018/2019-es tanévtől a 26/2018. (VIII. 7.) EMMI rendelet alapján az érettségit adó szakképző intézmények 10. évfolyamán kötelező tantárgyként jelent meg a Pénzügyi és vállalkozói ismeretek, heti egy tanórán. Megjegyzendő, hogy a rendelet megjelölése a kibocsátás időpontjában hatályos minisztériumi elnevezést tükrözi.

A Nemzeti alaptanterv a pénzügyi tudatosság fejlesztését a gazdasági és pénzügyi nevelés kiemelt fejlesztési területeként határozza meg, amely több kulcskompetenciához – különösen a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciákhoz – kapcsolódva jelenik meg, míg a szakképzésben a Pénzügyi és vállalkozói ismeretek önálló tantárgyi keretek között, kötelező jelleggel valósulnak meg.

A disszertáció a továbbiakban a „Pénzügyi és vállalkozói ismeretek” megnevezést tantárgyi értelemben, a szakképzéshez kapcsolódóan használja, míg a „gazdasági és pénzügyi nevelés” kifejezést a Nemzeti alaptantervben megjelenő fejlesztési célok és kompetenciák jelölésére alkalmazza.

1.3. Kutatási elrendezés és megvalósítás

Jelen disszertáció egy pedagógiai kísérlet keretében vizsgálja a középiskolai gazdasági és pénzügyi nevelés hatékonyságát különböző oktatási módok – hagyományos (frontális), online és hibrid (digitális pedagógia) – összehasonlító elemzésén keresztül, egy Pest vármegyei technikumban. A vizsgálat sajátossága, hogy mindhárom oktatási forma tantermi környezetben valósult meg, eltérő pedagógiai és technológiai feltételek mellett.

A vizsgálat 10. évfolyamos tanulók körében valósult meg, ahol a mintát három kísérleti osztály és egy kontrollosztály alkotta. A kísérleti osztályok rotációs elrendezésben vettek részt a frontális, az online és a hibrid oktatásban a pénzügyi oktatás trimeszteri tematikai egységének megfelelően, így minden tanuló mindhárom oktatási mód tanítási egységeiben

részesült. Ez az elrendezés lehetővé tette az eltérő oktatási módok összehasonlító vizsgálatát ugyanazon tanulói populáción belül.

A pedagógiai kísérlet kvázi-kísérleti, longitudinális elrendezésben valósult meg, strukturált kérdőívek alkalmazásával. A vizsgálat több mérési ponton zajlott: bemeneti mérés (2022–2023 tanév eleje), részkimeneti mérések (I–III. trimeszter), kimeneti mérés (2022–2023 tanév vége), valamint longitudinális utánmérés (2025), amely az eredeti vizsgálatban részt vevő tanulók utánkövetésére épült, akik az adatfelvétel időpontjában már a 13. évfolyamon tanultak. A tudásteszt mellett a tanulók pénzügyi attitűdjeit három alkalommal mértük (bemeneti, kimeneti és longitudinális mérés), ami lehetővé tette az attitűdváltozások rövid és hosszú távú alakulásának vizsgálatát. A strukturált kérdőív nyílt végű kérdéseinek tanulói és tanári oldalról történő elemzése kiegészítő kvalitatív jellegű információkat szolgáltatott, különös tekintettel a tanári jelenlét pedagógiai szerepére a hibrid, a hagyományos és az online oktatási formák összevetésében.

1.4. Kutatás célkitűzései

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a diákok egyéves Pénzügyi és vállalkozói ismeretek tanulása során alkalmazott három oktatási mód – a frontális, az online és a hibrid – közül melyik járul hozzá leginkább a pénzügyi tudás fejlődéséhez, illetve a pedagógiai beavatkozás összességében milyen hatást gyakorol a pénzügyi attitűdökre.

A longitudinális kutatás további célkitűzése annak a feltárása, hogy az utánmérés visszaigazolja-e a képzés során megszerzett pénzügyi tudás tartósságát, valamint fennmarad-e a pénzügyi attitűdökben tapasztalt változás a pedagógiai beavatkozást követően.

További kutatási célként tekintünk annak értékelésére, hogy a középiskolai pénzügyi tudatosság fejlesztése rövid vagy hosszú távú pedagógiai szemléletként értelmezhető-e.

1.5. Kutatás hipotézisei

A kutatás hipotézisei szerint a hibrid oktatási mód – a hagyományos és az online oktatáshoz viszonyítva – szignifikánsan hatékonyabban támogatja a középiskolás fiatalok pénzügyi tudásának fejlődését.

További feltételezés volt, hogy a pedagógiai beavatkozás hatására rövid távon kimutatható tudásnövekedés és pozitív attitűdváltozás következik be, míg hosszabb időtávon, rendszeres megerősítés hiányában, a megszerzett ismeretek részleges csökkenése várható.

Feltételezzük, hogy a hatékony pénzügyi nevelés hosszabb távú, tudatos pedagógiai folyamat, amely a tanulók pénzügyi szemléletét és döntéseit is formálja.

1.6. A disszertáció értelmezései

A vizsgálat során kiemelt elemzési szempontot jelentettek a pénzügyi tudatosságot befolyásoló háttértényezők, különös tekintettel a pénzügyi szocializációra és a pénzügyi sérülékenységre. A tanulók vélt és tényleges pénzügyi tudása közötti eltérés a pénzügyi döntéshozatal és a sérülékenység kognitív előfeltételeként került értelmezésre.

A vizsgálat elméleti feltételezése szerint a gazdasági és pénzügyi nevelés pedagógiai hatása összetett jellegű, amely egyaránt érinti a kognitív (tudás) és az affektív (attitűd) területeket, és eredményei a kvantitatív elemzések, valamint a nyílt végű kérdések tematikus elemzéséből származó kiegészítő szempontok együttes figyelembevételével értelmezhetők.

A disszertáció a középiskolai pénzügyi tudatosság fejlesztését olyan pedagógiai feladatként tekinti, amely nem választható el az alkalmazott tanulási környezettől, a tanári jelenlét pedagógiai jelentőségétől és a tanulók eltérő szociális, pszichológiai és pénzügyi szocializációs háttérétől.

Alapfeltevésünk szerint a pénzügyi döntési helyzetek értelmezése, a pénzügyi sérülékenység mérséklése és a tudatos pénzügyi magatartás kialakulása túlmutat az ismeretek elsajátításán, és a tanulási folyamat egészében megjelenő pedagógiai feladatként értelmezhető.

A disszertációban Szűts Zoltán (2020b, p. 9) megközelítésére támaszkodva digitális pedagógiának tekintjük mindazokat a jelenségeket, amelyek a digitális eszközök és az infokommunikációs technológiák tanítási-tanulási folyamatban történő felhasználását feltételezik. Vizsgálatunk célja annak bemutatása, hogyan támogathatja a digitális pedagógia a pénzügyi tudatosság fejlődését, és milyen új tanulási lehetőségeket nyithat meg a hálózatszerű ismeretszerzés. A digitális pedagógiai modellek empirikus vizsgálata ugyanakkor nem képezi kutatásunk tárgyát.

Jelen disszertáció a digitális pedagógiát olyan pedagógiai szemléletként értelmezi, amely a tanulási folyamat szerkezetét és a tanári szerep értelmezését is átalakítja, valamint túlmutat annak egyszerű technológiai újításán. A digitális pedagógia eszköztára a pénzügyi kultúra fejlesztését különösen akkor képes támogatni, ha tudatos pedagógiai célokhoz kapcsolódik (Szűts, 2020a).

1.7. A disszertáció felépítése

A disszertáció szakirodalmi nyitó fejezete áttekinti a tanulás fogalmi értelmezéseit, meghatározó elméleti megközelítéseit és tanuláselméleti irányzatait, valamint bemutatja a tanítási folyamatok és pedagógiai stratégiák alapvető összefüggéseit. A tanulást evolúciós és kulturális fejlődéséből kiindulva értelmezzük, és elemezzük a kognitív habitus, illetve a kognitív architektúra szerepét a tanulási folyamatokban.

A tanulási környezetek történeti és elméleti fejlődésének áttekintését követően a 21. század komplex tanulási környezeteinek sajátosságaira és a tanulás új konceptuális keretrendszerére helyezzük a hangsúlyt. Ezzel összefüggésben áttekintjük a megváltozott tanári szerepeket, valamint a pedagógusokkal szemben támasztott digitális kompetenciakövetelményeket, és bemutatjuk a digitális pedagógia eszközeit, módszereit és tanulásszervezési modelljeit a pénzügyi tudatosság fejlesztésének tükrében.

A disszertáció következő szakirodalmi részében definiáljuk a pénzügyi kultúra fogalmát, és megalkotjuk a pénzügyi tudatosság modellünket. Ennek kidolgozása során figyelembe vesszük a pénzügyi tudatosság oktatásának tematikai egységeit. Azonosítjuk a pénzügyi kompetencia, a szocializáció, az attitűd és a viselkedés szerepét a középiskolások identitáskeresésének tükrében.

A szakirodalom áttekintését a pénzügyi edukációval zárjuk, ahol arra a kérdésre keressük a választ, hogy kinek a feladata a nevelés és ezen belül a gazdasági és pénzügyi nevelés. A pénzügyi kultúra fejlesztésével kapcsolatban ismertetjük az állami, banki és civil szféra szerepvállalását. A disszertáció a Nemzeti alaptanterv 1995-ös, 2002/2003-as, 2007-es, 2012-es és 2020-as változatát egyaránt áttekinti a gazdasági és pénzügyi nevelés intézményesülését történeti és tartalmi összefüggésrendszerében. Áttekintjük továbbá a pénzügyi tudatosság tükrében megvalósult technikumi képzés tartalmi és struktúraváltását.

A disszertáció szakirodalmi feldolgozása elméleti és módszertani alapot biztosít a középiskolás fiatalok pénzügyi tudatosságának empirikus vizsgálatához, a pénzügyi tudás és az attitűdök együttes értelmezésében.

A disszertációban bemutatott empirikus vizsgálatok eredményei alapján általános következtetések fogalmazhatók meg a pénzügyi tudatosság fejlesztésének komplex pedagógiai feltételeiről. A konklúzió fejezet ezekre építve jelöli ki azokat a további kutatási irányokat, amelyek – a digitális pedagógia szemléletében – a pénzügyi tudatosság hosszú távú és rendszerszintű fejlesztését támogathatják.

2. Szakirodalmi áttekintés

A szakirodalmi áttekintés fejezete a kutatás elméleti megalapozását szolgálja, és három, egymással összefüggő tematikus egység mentén épül fel.

Az első rész a tanulás és tanítás elméleti megközelítéseit, valamint ezek digitális pedagógiai összefüggéseit tárgyalja, a második a pénzügyi kultúra, illetve tudatosság építőelemeit és fogalmi meghatározását mutatja be, míg a harmadik a pénzügyi edukáció elméleti és pedagógiai megközelítéseit tekinti át.

2.1. A digitális pedagógia elméleti alapjai

A digitális pedagógia elméleti háttérének áttekintése a jelen kutatás szempontjából azért indokolt, mert a vizsgálat a pénzügyi tudatosság fejlesztésének különböző oktatási módjait hasonlítja össze. A vizsgálat értelmezése nem választható el azoktól a pedagógiai, tanuláselméleti és technológiai változásoktól, amelyek a digitális pedagógia kialakulásához vezettek.

A digitális technológiák térnyerése az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakította az oktatás feltételrendszerét. A változások nem csupán új eszközök megjelenését eredményezték, hanem hatással voltak a tanulásszervezésre, a pedagógus szerepére, valamint a tudás megszerzésének és létrehozásának folyamataira is. Szűts (2020a) szerint a világháló és az információs-kommunikációs technológiák elterjedése alapvetően formálta át a tanítás és a tanulás folyamatait, míg Komenczi (2010a) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulás csak a kulturális és technológiai környezetével együtt értelmezhető.

A hálózati kultúra a pedagógus szerepét is átértelmezi: a tanár már nem kizárólag az ismeretek közvetítője, hanem egyre inkább a tanulási folyamat szervezője, támogatója és facilitátora.

A fejezet célja a digitális pedagógia fogalmi és elméleti kereteinek bemutatása, valamint azoknak a tanuláselméleti és pedagógiai megközelítéseknek az áttekintése, amelyek a digitális technológiák oktatási alkalmazását meghatározzák, és hozzájárulnak a kutatásban vizsgált oktatási módok értelmezéséhez.

2.1.1. Digitális pedagógia – elméleti és fogalmi keret

A digitális pedagógia a 21. századi oktatás egyik meghatározó pedagógiai paradigmája, amely a digitális technológiák oktatási integrációján túl a tanulási folyamatok, a tudásszervezés és a pedagógiai szerepek átalakulását is magában foglalja.

A digitális pedagógia nem egyszerű technológiai innovációként értelmezhető, hanem olyan komplex pedagógiai szemléletként, amely új tanulási környezeteket, tanulásszervezési modelleket és tanári szerepeket hoz létre.

A digitális kultúra fejlődése következtében a tanulás egyre inkább hálózati, interaktív és multimodális környezetben valósul meg, amelyben a tanulók nem kizárólag információbefogadóként, hanem aktív tudáskonstrukciós szereplőként jelennek meg.

A digitális pedagógia értelmezése ezért szorosan kapcsolódik a tanuláselméleti paradigmák változásához, a tanulási környezetek átalakulásához, valamint a pedagógiai szereprendszerek újraértelmezéséhez.

A digitális pedagógia gyakorlati jelentősége a COVID–19 világjárvány idején vált különösen hangsúlyossá, amikor a digitális munkarend rövid idő alatt az oktatás meghatározó szervezési formájává vált (Beck-Zaja, 2022b, p. 18).

Szűts (2020a, p. 26) szerint a világháló 1990-es elterjedése és az IKT-eszközök széles körű elterjedése olyan mélyreható társadalmi és pedagógiai átalakulásokat indított el, amelyek új alapokra helyezték a tanítás és a tanulás folyamatait.

A digitális pedagógia fogalmának értelmezése a hazai szakirodalomban sem egységes, ezért indokolt a legfontosabb meghatározások áttekintése.

A digitális pedagógiának számos definíciója ismert. A szakirodalomban egyaránt megjelennek az elektronikus tanulási környezetek, az „IKT az oktatásban”, valamint az ennél szűkebb jelentéstartalmú e-learning kifejezések.

Disszertációnkban Szűts Zoltán (2020a, 2020b) nyomán a digitális pedagógia terminust használjuk, mivel azt a technológia, a kommunikáció, a média és a neveléstudomány egymáshoz való kapcsolódásában értelmezzük (Szűts, 2020a, p. 24).

Benedek András meghatározásában a digitális pedagógia olyan tradicionális vagy konstruktív pedagógiai, vagyis tanítási és tanulási módszer, amely során a tanár és a tanuló egyaránt számítógépet vagy informatikai eszközt használ (Benedek, 2008).

Molnár György az IKT fogalmát, mint eszköz; szervezési technika; média; fejlesztési és társadalomalakító folyamat, és gyakorlat kontextusában értelmezi (Molnár, 2015).

Kis-Tóth Lajos és Lengyelné Molnár Tünde pedig, olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összességéként definiálja a digitális pedagógiát, amelyek elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik az információ- és kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást (Kis-Tóth & Lengyelné Molnár, 2014).

Szűts (2020a, p. 25) értelmezésében a digitális pedagógia az információs társadalom olyan tanítási és tanulási megközelítéseinek összessége, amelyek akár jelenléti, akár távolléti formában valósulnak meg, és amelyek működése infokommunikációs eszközökre, digitális tartalmakra, adatbázisokra és képernyőalapú felületekre épülnek.

A különböző definíciók ugyanakkor eltérő hangsúlyokat képviselnek a digitális pedagógia értelmezésében. Benedek (2008) megközelítése elsősorban az IKT-eszközök oktatási integrációjára helyezi a hangsúlyt, míg Szűts (2020a; 2020b) ennél komplexebb megközelítést alkalmaz, amely a technológiai, kommunikációs és társadalmi változásokat is a digitális pedagógia részének tekinti. Jelen disszertáció értelmezése ez utóbbi megközelítéshez áll közelebb, mivel a pénzügyi tudatosság fejlesztése a digitális tanulási környezetben nem kizárólag technológiai kérdés, hanem a tanulási kultúra, az információfeldolgozás és a pedagógiai szerepek átalakulásának összefüggésében értelmezhető.

A digitális pedagógia eszközeinek, módszereinek és tanulásszervezési modelljeinek részletesebb bemutatására a disszertáció 2.1.11 alfejezete tér ki.

A digitális pedagógia módszertana ugyan eszközfüggő, de nem kötődik mereven konkrét technológiákhoz, így ellenáll a technikai elavulásnak (Szűts, 2020a, p. 25). Olyan multimediális tananyagokat használ, amelyek élethűen illusztrálják a tartalmakat, ezáltal magas szintű tanulói interakciót, és proaktív közreműködést feltételez.

Szűts (2020a, pp. 262-263), a tantárgyi tudás újraparcellázását a McLuhani „a médium az üzenet” fordulataként értelmezi, mely szerint a digitális pedagógia átalakítja a tudásról

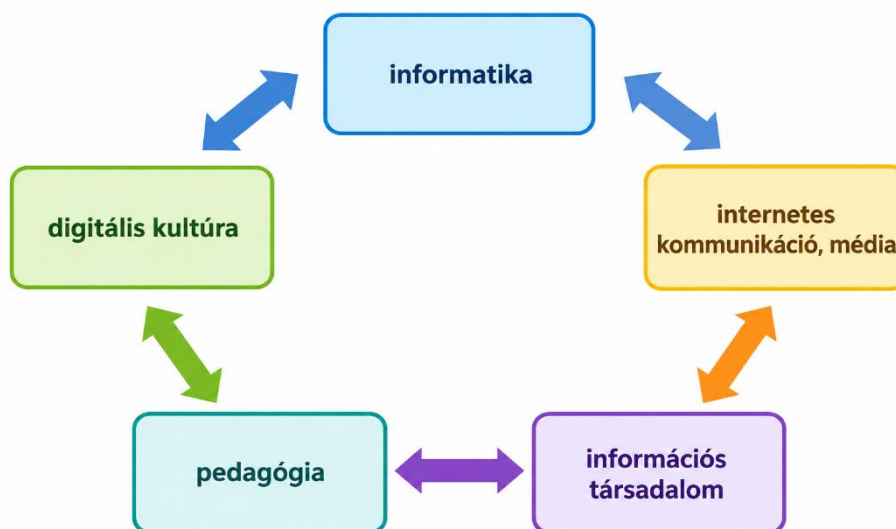
kialakított eddigi elképzelésünket. Úgy véli, hogy minden tantárgy esetében megjelenik az IKT eszközök környezetében az ismeret, a gyakorlás, a gyűjtő- és kutatómunka lehetősége.

A digitális pedagógia az alkalmazott technológiai eszközök tudatos, tervezett és pedagógiai célokhoz illeszkedő használatára épül. Ez a megközelítés kitágítja a tanár és a tanulási környezet hagyományos szerepfelfogását, miközben hozzájárul a tanulók kognitív képességeinek fejlesztéséhez.

Szűts (2020a, p. 32) rámutat, hogy a digitális technológiák a valóság ábrázolását és érzékelését új szemléltetési módokkal bővítik, ugyanakkor az eszközhasználat önmagában nem garantálja az oktatás eredményességét; ehhez szükség van arra is, hogy a digitális megoldások szervesen illeszkedjenek a hagyományos módszertani gyakorlathoz és pedagógiai célokhoz.

Ezt az értelmezést korábbi vizsgálatok is megerősítik, amelyek szerint a digitális pedagógia nem önálló, lezárt rendszer, hanem folyamatosan újrakonstruált pedagógiai gyakorlat, amely az informatika, a digitális kultúra, az internetes kommunikáció és a pedagógia elemeinek integrációján alapul (Szűts, 2020a, p. 15 idézi: Nagy & Beck-Zaja, 2022, p. 22).

A digitális pedagógia összetevőinek egymásra ható kapcsolatrendszerét az 1. ábra mutatja be, amely a jelen kutatás elméleti kereteit is kijelöli.



1. ábra
Digitális Pedagógia

Forrás: Szűts (2020a, p. 15) nyomán saját szerkesztés.

Az 1. ábra a digitális pedagógia technológiai, pedagógiai és társadalmi területeinek kölcsönhatását szemlélteti.

Szűts (2020b, p. 13) szerint a digitális pedagógia egyes komponensei elősegítik a tanulói kreativitás kibontakozását, miközben hozzájárulnak a gyorsabb ismeretszerzéshez és a tanulók közötti együttműködés hatékonyabbá válásához. A hálózati tanulási környezetekben lehetővé válik a peer-to-peer (P2P) tanulás, az egymástól való tanulás gyakorlata, valamint a kapcsolatokra épülő oktatási folyamatok kialakulása.

Szűts (2020b, p. 221) értelmezésében a digitális pedagógia olyan tanulási környezetet teremt, amely ösztönzi a tanulók kísérletezését, a hibázástól való félelem oldását, valamint az eszközök működésének átlátását. A tanulók nem csupán felhasználókká, hanem adott esetben tartalom-előállítókká és fejlesztőkké is válhatnak, például nyílt, szabadon szerkeszthető platformokon történő közreműködés révén. Mindez a tanulási hatékonyság növelését szolgálja, amelynek alapfeltétele a tudatos, tervezett és kontrollált eszközhasználat a tanítási–tanulási folyamat során.

A digitális pedagógia nem az osztálytermi oktatás kiváltására irányul, hanem a tanulási környezetek hibrid újraszervezését eredményezi, amelyben a jelenléti és az online kommunikációs formák egymást kiegészítve működnek (Szűts, 2020a; 2020b). E megközelítés közvetlenül kapcsolódik a jelen kutatáshoz, amely a hibrid oktatási forma pedagógiai hatékonyságát veti össze az online és a hagyományos (frontális) oktatási módokkal azonos tantermi környezetben.

Továbbra is a tanuló és a pedagógus marad a tanítási folyamat két meghatározó szereplője, miközben az iskola a digitális kultúra intézményes közegévé válik. Mindkét fél részéről elvárható a magasabb szintű digitális kompetencia, a tanulók esetében pedig a fokozott interaktivitás, proaktivitás és az eszközhasználat tudatossága (Szűts, 2020a, p. 25).

Szűts Zoltán *A világháló metaforái* című könyvében a világháló és az IKT-eszközök kulturális változásokat vizsgálja, különös tekintettel az írás és az olvasás átalakuló gyakorlataira (Szűts, 2013). Megközelítése a jelen kutatás szempontjából azért jelentős, mert ráirányítja a figyelmet az ismeretszerzés és a közlés hozzáférhetőségének kérdésére a digitális környezetben. A hálózati tanulási környezet ebben az értelemben akár társadalmi kiegyenlítő szerepet is betölthet: nemcsak az információhoz való hozzáférést teszi szélesebb körben lehetővé, hanem a tartalom előállítását és megosztását is. Mindez azonban csak megfelelő infrastrukturális feltételek, tudatos pedagógiai tervezés és reflektív tanulásszervezés mellett járulhat hozzá ténylegesen a tanulási egyenlőtlenségek csökkentéséhez.

2.1.2. A tanulás fogalmi értelmezése

A tanulás az emberi fejlődés egyik legösszetettebb folyamata, amely biológiai, pszichológiai, kulturális és technológiai dimenziókban egyaránt vizsgálható. A tanulás elméleti keretrendszerét a digitális pedagógia gyakorlati alkalmazásának és a pénzügyi tudatosság tükrében is kívánjuk értelmezni.

Lappints (2002) a tanulást az egyik legáltalánosabb és legösszetettebb emberi tevékenységként értelmezi, amely az egész személyiségünkre kihat. A tanulás egyben szociológiai jelenség is, a társadalom tagjaként, az egyén kulturálisan felhalmozott szubjektíválási folyamata (Lappints, 2002). A tanulás a társtudományok értelmezésében összetett, élethosszig tartó folyamat, amely elősegíti az egyének folyamatos alkalmazkodását a környezeti változásokhoz (Virág, 2014).

A tanulás fogalmát a tanuláspszichológiai irányzatok eltérő módon határozzák meg, ugyanakkor abban egyetértés mutatkozik, hogy a tanulás tartós, alkalmazkodást szolgáló változásként értelmezhető (Nahalka, 2006). Virág (2014) szerint ez a változás külső hatásokra, tapasztalás útján alakul ki, új ismeretek elsajátításával vagy a meglévő tudás átszervezésével, és érintheti az egyén tudását, viselkedését és gondolkodását.

Salamon (1996) értelmezésében az emlékezeti folyamatok, az információk hozzáférhetősége és előhívhatósága, valamint a gyakorlás és a meglévő tudásstruktúrákra épülő konstrukciós folyamatok együttesen határozzák meg a tanulás hatékonyságát. A kognitív pszichológia ezt az adaptációt a tudás feldolgozásának és szervezésének folyamatoként írja le, amelyben a figyelem, az emlékezet és a gondolkodás együttesen működik (Anderson, 2008). Zimmerman szerint figyelembe kell venni a tanulók biológiai–pszichológiai korlátait és motivációs hátterét is a tanulási tanítási folyamatban (Zimmerman, 2002).

A pedagógiai értelmezések nem választják el élesen a tanulás fogalmát a pszichológiai megközelítésektől; ezek szerint a tanulás olyan folyamat, amely az ismeretek, készségek és képességek kialakulásában és fejlődésében nyilvánul meg (Falus, 2003). A tanulás nem kizárólag információszerzés, hanem magatartásformálás is egyben, amit aktív, konstrukciós folyamatként értelmezhetünk: az egyén új ismereteket, képességeket és attitűdöket sajátít el, miközben korábbi tapasztalatait folyamatosan átértelmezi (Bruner, 1996).

Jelen disszertáció értelmezése szempontjából fontos kiemelni, hogy az emlékezeti folyamatok alapvetően meghatározzák a tanulás hatékonyságát és tartósságát. Az emlékezet

időbeli változását Ebbinghaus (1885/1913) felejtési görbéje szemlélteti, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy az újonnan elsajátított ismeretek megerősítés és ismétlés hiányában fokozatosan gyengülnek. A tudás hosszú távú rögzülésének kognitív feltételeit Baddeley (1997) munkamemória-modellje segít értelmezni, amely az információk ismételt feldolgozásának és gyakorlásának meghatározó szerepét hangsúlyozza.

A tanulás legelterjedtebb osztályozásának alapja a perceptuális, motoros, verbális és szociális megkülönböztetés (Báthory, 1997). A tanulás tudatossági szempontjai szerint megkülönböztethetünk tudatosan irányított és nem tudatos módon zajló tanulási folyamatokat (Virág, 2014, p. 19).

Virág (2014, p. 19) az absztrakció szintje alapján különíti el a tapasztalati és az értelmező tanulást. A tapasztalati tanulás a cselekvéses, a szemléltetési és a fogalmi tanulási szinteket foglalja magában. Az értelmező tanulás ezzel szemben a magasabb absztrakciós szintű jelentésalkotás és összefüggés-felismerés folyamatát jelöli. A tanulás egyaránt megvalósulhat önálló és társas közegben is.

A tanulás kulturális megközelítésében meg kell említenünk Vigotszkij (1978) elméletét, amely szerint az egyén fejlődése nem független a társadalmi közegtől: a tanulás a „közvetített tapasztalat” révén, interakciókban jön létre. A tudás így kollektív konstrukció, amelyet a közösségi normák, értékek és kulturális szimbólumok együtt formálnak.

A bemutatott tanulásértelmezések közös eleme, hogy a tanulást nem passzív információbefogadásként, hanem aktív és adaptív folyamatként értelmezik. Ugyanakkor jelentős különbség mutatkozik abban, hogy az egyes megközelítések a tanulás során a belső kognitív folyamatokat, a társas interakciókat vagy a kulturális környezet szerepét tekintik elsődlegesnek.

Jelen kutatás szempontjából a tanulás komplex megközelítése indokolt, mivel a pénzügyi tudatosság fejlesztése nem csupán ismeretek elsajátítását jelenti, hanem a pénzügyi szocializáció, a kritikai gondolkodás, az információk értékelése, a kockázatelemzés és a tudatos döntéshozatal együttes működését is feltételezi.

Az informatika fejlődése az elmúlt évtizedekben alapvetően átalakította a tanulás feltételeit és értelmezését. A digitalizáció nem csupán új eszközöket hozott létre, hanem megváltoztatta az információfeldolgozás és a kommunikáció módját is, amely a tanulás természetére is hatással van (Komenczi, 2016b). A digitális pedagógia olyan tanulási

környezetben működik, ahol az információhoz való hozzáférés, annak értelmezése és megosztása a tanulási folyamat szerves része. Ez összhangban áll a modern tanuláselméletekkel, amelyek a tanulást aktív, dinamikus folyamatként értelmezik.

Komenczi (2010a) szerint az információfeldolgozás és a kommunikáció digitális infrastruktúrája a tanulás strukturáló erejévé válik. Ez a megállapítás közvetlenül megalapozza jelen disszertáció pedagógiai kísérletét, amely a középiskolai gazdasági és pénzügyi nevelés hatékonyságát vizsgálja hagyományos, online és hibrid oktatási módok összehasonlításával.

A disszertáció a tanulás fogalmát mindvégig pedagógiai értelemben, annak is a legáltalánosabb, rendszerszemléletű definícióját tekinti a kutatás kiindulópontjaként, mely szerint „A tanulás egy rendszerben a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás” (Nahalka, 2006, p. 18).

2.1.3. Tanuláselméleti irányzatok

A tanulási folyamatot a tanuláselméletek áttekintésével is értelmezzük a digitális pedagógia, illetve a pénzügyi tudatosság tükrében. Az elektronikus tanulási környezet kifejezést a technológiai infrastruktúrára, míg a digitális tanulási környezetet pedagógiai–didaktikai értelemben használjuk. Ennek megfelelően mutatjuk be a főbb tanuláselméleti irányzatokat.

A tanulásról alkotott elképzelések a történelem folyamán jelentős átalakuláson mentek keresztül. A mindenkori tanulásfelfogás szorosan kapcsolódott az adott kor uralkodó valóságértelmezéséhez, értékfelfogásához és tudományos gondolkodásához (Komenczi, 2013, 2016a).

A 21. század elejére kialakuló digitális pedagógiai kultúra sajátossága, hogy a tanulás már nem egyéni, kognitív folyamatként, hanem komplex, hálózati, társas és technológiailag mediált jelenségként értelmezhető. Ennek egyik legmeghatározóbb eleme az elektronikus és hálózatalapú tanulási környezet, amelyben a tanuló a tudásforrások, eszközök, algoritmusok és más tanulók hálózatában mozog (Forgó & Komló, 2015; Komenczi & Lengyel Molnár, 2020).

Célunk, hogy bemutassuk, miként értelmezhetőek a főbb tanuláselméleti irányzatok – behaviorizmus, kognitivizmus, (radikális és szociális) konstruktivizmus, konstrukcionizmus

és konnektivizmus – az elektronikus tanulási környezetek vonatkozásában, és milyen pedagógiai lehetőségeket kínálnak, különösen a pénzügyi tudatosság digitális tanulási környezetben történő fejlesztése szempontjából. Az elemzés kiindulópontja a didaktikai paradigmák történeti áttekintése, majd a tanuláselméleti nézőpontok összevetése a digitális, gamifikált, szimulációs és hálózati tanulási terekben zajló folyamatokkal.

Komenczi (2013, 2016a) alapján a 20. századig három jellegzetes pedagógiai paradigma – az ún. első, második és harmadik didaktika – formálta a tanulásról való gondolkodást.

Az első didaktika a tanulást elsősorban ismeretek, tudás és bölcsesség átadásaként és átvételeként fogta fel. A tanuló nem a valósággal, hanem az azt közvetítő szövegekkel, elbeszélésekkel került kapcsolatba; a tanulási tevékenység jellemző formája a szövegek memorizálása, szó szerinti reprodukciója volt. Ebben a paradigmában az emlékezet fejlesztése, az emlékenyomok rögzítésének technikái kaptak kiemelt szerepet.

A második didaktika a 17. század empirista ismeretelméleti fordulatahoz kötődik. Az empirizmus induktivista logikájára építve a tanulás alapjának a tapasztalati tények és az ezekből levonható következtetések felismerése számított. Comenius szenzualista pedagógiája a közvetlen érzékelésre és a szemléltetésre épített: a pedagógiai módszerek centrumába a szemléltetés lépett (Komenczi, 2016a; Komenczi, 2017).

A harmadik didaktika, vagyis a reform-/progresszív pedagógia a 19–20. század fordulóján bontakozott ki. A tanulás eredményességének feltételeként a tanuló aktivitását, öntevékenységet, cselekvését és felfedező tanulását tekintette meghatározónak (Komenczi, 2013). A gyermeket aktív, cselekvő szubjektumként jelenítette meg, akinek tapasztalatai, érdeklődése és problémamegoldó tevékenysége a tanulás motorja.

Ebből a három paradigmából a 21. század elejére egy integratív, holisztikus tanulásfelfogás rajzolódott ki, amely már a tanulási környezet fogalmát tekinti központi kategóriának (Komenczi, 2016a; Komenczi & Lengyelne Molnár, 2020). A tanulást nemcsak pszichológiai folyamatként, hanem rendszerként kell értelmeznünk, amelyben a tanuló, a tananyag, a pedagógus, a technológiai eszközök és a társas-kulturális környezet dinamikus kölcsönhatásban állnak egymással. Ebben az értelmezésben válik különösen fontossá az elektronikus és hálózatalapú tanulási környezetek tudatos didaktikai tervezése.

A behaviorizmus a tanulást alapvetően az inger – válasz kapcsolatokon keresztül megfigyelhető viselkedésváltozásként interpretálja (Skinner, 1953). A belső mechanizmusok

megismerését mellőzi, a külső megerősítésre helyezi a hangsúlyt (jutalom, büntetés) a tanulási folyamatban.

A klasszikus kondicionálás (Pavlov, 1927) során a tanuló asszociációkat alakít ki különböző ingerek között. Az operáns kondicionálás beemeli a megerősítés elemét a meglévő struktúrába: a következmények alakítják a viselkedést, mely szerint a jutalom növeli a viselkedés előfordulását, a büntetés pedig csökkenti (Skinner, 1953).

A hálózati tanulásban ugyanezt a jutalmazási rendszert figyelhetjük meg a gamifikációs pontok, jelvények (badges), szintek (rank) tekintetében, amely a tanulót a feladatok rendszeres és eredményes elvégzésére ösztönzik. A pénzügyi tudatosság fejlesztésében ez a logika jól látható a pénzügyi alkalmazásokban és digitális banki felületeken, ahol a rendszer vizuális jelzésekkel, státuszsávokkal, ikonokkal erősíti meg a „jó pénzügyi döntéseket”, illetve figyelmeztet a kockázatos vagy túlzottan költekező viselkedésre. Az ismétlődő vizuális jelzések és a következetes ikonrendszerek hozzájárulnak az alapvető pénzügyi fogalmak – például megtakarítás, hitel, kiadás-bevétel – elsajátításában és rögzítésében.

Bandura (1977, 1997) szociális tanuláselmélete tovább ágítja a behaviorista tézist azzal, hogy a tanulást megfigyelés és modellkövetés útján is értelmezi. A közösségi média pénzügyi tartalmai – influenszerek, „pénzügyi guruk”, tanácsadók – a fiatalok számára viselkedésmodelleket kínálnak, amelyek sikere vagy kudarca megfigyelés útján internalizálható. A digitális pénzügyi nevelésben ezért nem elegendő kizárólag a megerősítésekre építeni; meghatározóvá lesz az is, hogy a tanulók milyen mintákkal találkoznak, és mennyire képesek a források kritikus értelmezésére.

A behaviorista megközelítés a digitális pénzügyi edukációban elsősorban a rutinjellegű viselkedésminták kialakításában lehet eredményes, például a biztonságos bankkártyahasználat, a rendszeres megtakarítás vagy a tudatos költségkövetés területén. Ugyanakkor korlátozottan alkalmas a komplex pénzügyi döntések mögött álló kritikai gondolkodás, kockázatértékelés és reflektív döntéshozatal magyarázatára. A pénzügyi tudatosság fejlesztése ezért olyan tanuláselméleti megközelítéseket is igényel, amelyek figyelembe veszik az információfeldolgozás, a tudáskonstrukció és az önálló döntéshozatal folyamatát.

A kognitívizmus a tanulót aktív információfeldolgozó rendszerként értelmezi, aki az új ismereteket meglévő kognitív struktúráihoz kapcsolja, azokat szervezi, kódolja és tárolja

(Neisser, 1967). A tanulás során az elaboráció, az ismétlés és a strukturálás kiemelt szerepet kap. A kognitívizmus tanulási folyamat információfeldolgozás-modellje a számítógép működésével hasonlítható össze. A digitális pedagógia tanulási környezetében nem jellemző a kognitív terhelés (átlátható felület), megkönnyíti a mintázatfelismerést (vizualizáció) és az információk rendszerezését (színes vizualizációs kódok).

Pozitív magyarországi példaként említhetjük az olyan mobilbanki alkalmazásokat, mint az OTP vagy az Erste George, ezek a felületek ugyanis a kiadásokat/bevételeket kategóriánként, jól elkülönülő színekkel is ábrázolják. Hasonló módon jól használhatóak a Központi Statisztikai Hivatal interaktív adatfelületei, vagy a Portfolio.hu grafikonjai, melyek a gazdasági és pénzügyi folyamatok időbeli és szerkezeti áttekintését teszik szemléletessé. A megfelelően megtervezett vizuális felület támogatja a fogalmi rendszerezést, míg a zsúfolt, vizuálisan zavaró megjelenítés akadályozhatja a megértést.

Bruner (1961) felfedezései tanulásmódozatai szerint a tanulás különösen akkor hatékony, ha a tanulók saját tevékenységükön keresztül maguk fedezik fel az összefüggéseket. A digitális pedagógiában ez az elv valósul meg a szimulációkon, interaktív grafikonokon, „sandbox” környezeteken keresztül, ahol a tanulók különböző paraméterek (hitelösszeg, kamatláb, futamidő) változtatásával kísérletezhetnek, és azonnali visszajelzést kapnak a döntéseik következményeiről.

Piaget (1952) kognitív fejlődésmódozatai – az asszimiláció és akkomodáció fogalmaival – szintén jól alkalmazható a pénzügyi edukációban. A tanulók az új pénzügyi ismereteket – mint például a kamatos kamat működését vagy a kockázat–hozam összefüggését – kezdetben meglévő sémáikba próbálják beilleszteni (asszimiláció). Ha a szimulációk, kalkulátorok és példák ellentmondásba kerülnek a korábbi elképzelésekkel, akkor a kognitív struktúrák módosítására (akkomodáció) kényszerülnek.

Lewin (1951) mezőelmódozatai a tanulókat belső és külső erők dinamikus rendszerében értelmezi. A digitális tanulási környezet lehetőség ad a vizuális tervezés, az azonnali visszajelzések, az algoritmusok által javasolt tanulási utak révén, hogy a tanulói motivációval együtt kialakítsák azt a „pedagógiai mezőt”, amelyben a döntéshozatal és a tapasztalatszerzés megvalósul. Hazai pedagógiában alkalmazott platformok a KRÉTA Digitális Tudásbázis vagy a PÉNZ7 adaptív online tananyagai, melyek már olyan algoritmikus támogatást nyújtanak, amelyek a tanulói teljesítmény alapján is elérhetőek személyre szabott feladatokkal, magyarázatokkal.

A kognitivisták megközelítései fontos szerepet töltenek be a digitális pénzügyi nevelés értelmezésében, mivel magyarázatot adnak a tanulók információfeldolgozási és döntéshozatali folyamataira. A pénzügyi tudatosság azonban nem kizárólag kognitív működések eredménye, hiszen a pénzügyi döntéseket érzelmi, társas és kulturális hatások is alakítják. Ennek következtében a kognitivisták szemlélete önmagában nem képes maradéktalanul értelmezni a pénzügyi viselkedést befolyásoló tényezők összetett rendszerét.

A konstruktivisták tanulásfelfogása szerint a tudás nem egyszerűen „beáramlik” a tanulóba, hanem a tanuló maga konstruálja meg saját tapasztalatainak értelmezése révén (Nahalka, 2002a; Komenczi, 2013). Az előzetes tudás, a korábbi tapasztalatok és a meglévő valóságértelmezési modellek meghatározó szerepet játszanak abban, hogyan értelmezi az egyén az új információkat. Nahalka (2002a) nyomán fogalmi váltásról (conceptual change) akkor beszélhetünk, amikor az újonnan érkező információk ellentmondásba kerülnek a tanuló meglévő kognitív struktúráival, és ez a belső tudásrendszer átrendeződését indítja el.

A radikális konstruktivizmus – von Glasersfeld nyomán – még erőteljesebben hangsúlyozza, hogy a tudás nem a külső valóság „tükörképe”, hanem az egyén által létrehozott, tapasztalatokhoz illeszkedő konstrukció. A környezet és a tudás viszonyát az adaptivitás vagy viabilitás fogalmán keresztül írható le: a tudás annyiban „jó”, amennyiben működőképes a tapasztalati világban (Nahalka, 2002; Virág, 2014, p. 46).

A digitális tanulási környezetekben a radikális konstruktivizmus elvei különösen jól értelmezhetők:

- a tanulók digitális szimulátorok, kalkulátorok és játékosított pénzügyi alkalmazások segítségével saját döntéseik következményeit tapasztalják meg;
- ha egy előzetes elképzelés – például a „hitel mindig rossz” vagy a „magas hozam kockázat nélkül is elérhető” – ellentmondásba kerül a szimuláció eredményeivel, a tanuló kognitív sémái módosulásra kényszerülnek.

Az adaptív tudás tehát a valós élet pénzügyi döntési helyzeteiben is működik. A pénzügyi tudatosság szempontjából ez az ütköztetésre építő tanulásszervezés lesz a főszerep. A digitális pedagógia lehetőséget teremthet arra, hogy a tanulók a családi szocializáció során kialakult hiányos vagy torzult pénzügyi mintákat reflektív módon újraértelmezzék. A digitális tanulási környezetek így nemcsak az információszerzést támogatják, hanem megfelelő pedagógiai tervezés mellett a fogalmi váltás lehetőségét is elősegítik.

Lev Vigotszkij (1978) szociális konstruktivizmusa a tanulást társas folyamatként írja le, amelyben a tudás a szociális interakciók, közös tevékenységek és kulturális eszközök közvetítésével konstruálódik (Virág, 2014, pp. 45-46). Különböző online kollaboratív platformok (Google Workspace, Microsoft Teams, Padlet) a lehetőségek tárházát kínálják a társas tanulás szinkron és aszinkron megvalósulásához. A csoportos munka során ugyanis a fogalmi ismeretszerzés mellett más kompetenciák is fejlődnek, melyek a valós pénzügyi világban is meghatározóak, mint például az érvelés, a véleményütköztetés, a vita, az alternatívák összehasonlítása, és végül a felelősségteljes döntéshozatal.

A legközelebbi fejlődési zóna (ZPD) fogalma azt fejezi ki, hogy a tanulók olyan feladatok megoldására képesek, amelyek meghaladják aktuális önálló teljesítményszintjüket, de megfelelő pedagógiai támogatással (*scaffolding*) sikeresen teljesíthetők (Komenczi & Lengyelné Molnár, 2020, pp. 38–54). A digitális tanulási környezetek moduláris felépítése, folyamatos visszajelzései, valamint magyarázó, sugó és interaktív funkciói alkalmasak arra, hogy a tanulók legközelebbi fejlődési zónáját tanulási folyamatként értelmezzük.

A konstruktivista és szociális konstruktivista megközelítések a jelen kutatás pedagógiai értelmezésében meghatározó szerepet töltenek be, mivel a pénzügyi tudatosság nem egyszerű ismeretátadásként, hanem aktív jelentésalkotási folyamatként értelmezhető. A digitális tanulási környezetek lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók saját tapasztalataik, döntéseik és reflektív értelmezéseik révén alakítsák ki pénzügyi fogalmaikat, illetve szükség esetén fogalmi váltáson (*conceptual change*) menjenek keresztül.

Ugyanakkor a konstruktivista megközelítés pedagógiai alkalmazása fokozott tanári támogatást és tudatos tanulásszervezést igényel, mivel a digitális tanulási környezet önmagában nem biztosítja automatikusan a fogalmi váltás és a reflektív tudásépítés feltételeit.

A konstruktivista tanulásszervezési megközelítéseket a pénzügyi tudatosság fejlesztésében az 1. táblázat értelmezi.

1. táblázat

Konstruktivista tanulásszervezési megközelítések a pénzügyi tudatosság fejlesztésében

Megközelítés	Leírás	Alkalmazás a pénzügyi tudatosság fejlesztésében
Projektalapú	A tanulók komplex, hosszabb távú, több lépésből álló feladatokon dolgoznak, amelyek során aktívan konstruálják a tudást.	Pénzügyi tervezés, családi költségvetés készítése, befektetési portfólió összeállítása, megtakarítási stratégia kidolgozása, több hétig futó pénzügyi projektfeladatok.
Problémaközpontú	A tanulási folyamat valós vagy valóság-hű problémák megoldásán keresztül történik; a diákok elemzik, modellezik és alternatív megoldásokat javasolnak.	Valós élethelyzetek szimulációja: hitelfelvételi döntés, váratlan kiadás kezelése, inflációs hatások modellezése, pénzügyi kockázatok értékelése.
Adaptív	A tanulási útvonalak a tanulók tempójához, előzetes tudásához, érdeklődéséhez igazodnak; a digitális környezet differenciált tanulást tesz lehetővé.	Pénziránytű anyagok differenciált használata, interaktív pénzügyi modulok egyéni haladással, személyre szabott feladatok megtakarítási vagy hitelezési témákban.

Forrás: Nahalka (2002) és Komenczi (2013) alapján saját szerkesztés.

Hazai környezetben ilyen platformként említhetjük a KRÉTA Digitális Tudásbázist vagy a Redmenta felületeit, melyek lépésről lépésre, segítő kérdésekkel, példákkal és magyarázatokkal instruálják a tanulót a problémamegoldásban.

Papert (1980, 1993, 1996) Piaget konstruktivizmusát továbbgondolva fogalmazta meg a konstrukcionizmus elméletét. Felfogása szerint a tanulók akkor tanulnak a leghatékonyabban, amikor számukra személyesen jelentőségteljes, külső artefaktumot (programot, modellt, prezentációt, játékot) hoznak létre (Komenczi & Lengyel Molnár,

2020, p. 16). A számítógépet „gondolkodási tárgyként” értelmezte, amely lehetőséget ad a kísérletezésre, hipotézisalkotásra, hibázásra és hibajavításra („debugging”), és ennek pedagógiai értékét is kihangsúlyozta (Papert, 1980, 1991). Papert már az 1970-es években hangsúlyozta, hogy a számítógépes tanulási környezetek kialakítása az információs társadalomban csak holisztikus, rendszerszemléletű megközelítéssel, a tanulás új értelmezéseinek pedagógiai gyakorlatba való integrálásával valósítható meg (Komenczi, 2025, p. 167).

A digitális generációval kapcsolatos nézetek – különösen Papert *Észrengés* (1980), *Gyerekek gépe* (1993), valamint *Összekapcsolt család* (1996) című munkái – arra mutatnak rá, hogy a digitális tanulási környezetekben szocializálódó generációk tanulási sajátosságai között meghatározó szerepet tölthet be a vizuális információfeldolgozás, a gyors visszacsatolás és az interaktív digitális környezetek használata. Ugyanakkor a digitális generáció elméletei több kritikai megközelítés tárgyát is képezik, mivel a digitális eszközök mindennapi használata önmagában nem feltétlenül eredményez magas szintű digitális kompetenciát vagy információs műveltséget (Bennett et al., 2008). A kutatások arra is rámutatnak, hogy a digitális technológiákhoz való hozzáférés, azok használatának módja és az egyéni tanulási jellemzők jelentős eltéréseket mutathatnak az azonos generációhoz tartozó tanulók között.

Ez a pénzügyi tudatosság fejlesztése szempontjából különösen fontos, hiszen a digitális pénzügyi környezetben megjelenő információk értelmezése nemcsak technológiai jártasságot, hanem kritikai gondolkodást, forrásértékelést és tudatos döntéshozatalt is igényel.

Ez a pénzügyi nevelésben is arra ösztönöz, hogy a tanulók interaktív, kísérletezésre épülő digitális tanulási környezetekben fedezhessék fel a gazdasági mechanizmusok működését, és saját pénzügyi döntéseik jövőbeli következményeit.

A szakirodalomban megjelentek olyan álláspontok, amelyek a digitális, hálózati tanulás sajátosságait új tanuláselméleti paradigmával kívánják leírni. Komenczi és Lengyelné Molnár (2020, p. 55) e megközelítéseket kritikai szempontból vizsgálva arra hívják fel a figyelmet, hogy bár a hálózati információs rendszerek új tanulási lehetőségeket teremtenek, ezek elméleti értelmezése nem tekinthető tanuláselméletnek a klasszikus értelemben.

George Siemens (2005) a konnektivizmust a digitális korszak tanulási folyamatait leíró elméleti megközelítésként határozza meg (Virág, 2014). Kiindulópontja, hogy a tudás és a tanulás nem kizárólag az egyén belső kognitív folyamataiban szerveződik, hanem egyre nagyobb mértékben jelenik meg külső hálózatokban, technológiai rendszerekben, adatbázisokban és digitális eszközökben. Ebben az értelemben a tanulás meghatározó jellemzője a kapcsolatok létrehozása és fenntartása különböző információforrások, személyek és technológiai platformok között, valamint a releváns információk felismerése és kiválasztása (Virág, 2014, p. 65).

A konnektivista szemlélet a digitális pénzügyi edukáció szempontjából elsősorban a tudás fogalmának újraértelmezése miatt lesz szükséges. A tudás ebben a megközelítésben nem csupán deklaratív jellegű, hanem procedurális és hálózati természetű is: arra vonatkozik, hogy a szükséges pénzügyi információk miként érhetők el hatékonyan, kritikus forráselemzés mellett. A konnektivista szemléletben tehát kiemelt tanulási cél lesz a forráskritika, az információk összevetése és az álhírek kiszűrése.

Virág Irén (2014, pp. 60–67) értelmezésében a konnektivista tanulás egyik lényegi eleme az eltérő tudásterületek összekapcsolásának képessége, valamint az ezek mentén kialakuló hálózati struktúrák felismerése. A pénzügyi tudatosság fejlesztése szempontjából ez azt jelenti, hogy a tanulók nem elszigetelt fogalmakat sajátítanak el, hanem fokozatosan kialakítják saját pénzügyi információs hálójukat. Ennek részeként megtanulják értelmezni és értékelni a különböző forrásokból származó pénzügyi információkat, és ezek alapján felelősségteljes döntéseket hozni. A tanulási folyamat gyakran informális jellegű, folyamatos és önszerveződő, továbbá jelentős mértékben technológiailag közvetített formában valósul meg, például online kurzusok, fórumok vagy közösségi médiafelületek révén.

A pénzügyi tudatosság digitális tanulási környezetben történő fejlesztésében meghatározó szerepet játszik a hipertextuális és hiperlinkelt információk kezelésének képessége. A digitális térben a tudás nem lineáris formában jelenik meg, hanem egymással összekapcsolt, több szinten átjárható információs egységek hálózataként, amelyek között a tanulók hiperhivatkozások segítségével mozognak. Ez a fajta információszerkezet újfajta kognitív működést kíván meg: a tanulóknak nemcsak az egyes információs elemeket kell értelmezniük, hanem azt is, hogy azok miként kapcsolódnak egymáshoz, milyen forrásokból származnak, és milyen összefüggésekben nyernek jelentést.

A konnektivizmus ilyen értelemben nem a behaviorizmus, a kognitivizmus vagy a konstruktivizmus mellett álló tanuláselméleti irányzatként jelenik meg, hanem a hálózati tanulás jelenségének értelmezésére tett kísérletként, amely elsősorban a digitálisan közvetített tanulási folyamatokra reflektál.

A korszerű tanuláselméleti irányzatok egymást kiegészítő nézőpontokat kínálnak a tanulás folyamatának megértéséhez. A konnektivizmus ebben az összefüggésben nem a klasszikus értelemben vett tanuláselmélet, hanem a digitális, hálózati tanulási környezetek értelmezésére szolgáló elméleti megközelítés.

A konnektivizmus jelen kutatás szempontjából elsősorban azért jelentős, mert ráirányítja a figyelmet a digitális tanulási környezetek hálózati természetére, valamint az információk értékelésének és a forráskritikának a szerepére. A pénzügyi tudatosság fejlesztésében ez különösen releváns, mivel a digitális térben a tanulók jelentős mennyiségű, eltérő hitelességű pénzügyi információval találkoznak. Ennek következtében a pénzügyi edukáció egyik meghatározó céljává válik a kritikai gondolkodás, a forrásértékelés és az információk tudatos felhasználásának fejlesztése.

Az elektronikus és hálózatalapú tanulási környezetekben mindegyik szemlélet értelmezhető a pénzügyi tudatosság fejlesztésének összefüggésében, amelyet a 2. táblázat szemléltet.

2. táblázat

Tanuláselméleti megközelítések értelmezése a pénzügyi tudatosság és a digitális pedagógia tükrében

Tanuláselméleti megközelítés	Alapelv	A pénzügyi tudatosság fejlesztési jelentősége
Behaviorizmus	A tanulás megfigyelhető viselkedésváltozás; megerősítés, gyakorlás, ismétlés.	A tanulók helyes pénzügyi viselkedésmintákat sajátítanak el (biztonságos bankkártya-használat, felelős hitelfelvétel). Rutinok és szabályok rögzítése.
Kognitivizmus	A tanulás információfeldolgozás;	A tanulók nem csupán „tárolják”, hanem

	mentális struktúrák felépítése és rendezése.	rendszeresít és értelmezik a pénzügyi fogalmakat (kamat, infláció, kockázat), és felismerik ezek összefüggéseit.
Konstruktivizmus	A tudás a tanuló aktív, tapasztalati úton történő jelentésalkotása.	A tanulók saját döntéseiken, hibáikon, szimulációkon keresztül alakítják ki pénzügyi fogalmaikat (kötségvetés készítése, befektetési döntések modellezése).
Konstrukcionizmus	A tanulás akkor mély, ha a tanulók saját, számukra értelmes artefaktumokat hoznak létre.	A diákok kreatív digitális produktumokat készítenek (befektetési portfólió, megtakarítási terv, prezentáció), amelyek révén aktívan felépítik pénzügyi tudásukat.
Konnektivizmus	A tanulás hálózati környezetben értelmezett jelenség; a tudás az elérhető információforrások és kapcsolatok között oszlik meg.	A tanulók képesek eligazodni a hálózatban, a hivatkozásokkal (hiperlinkekkel) összekapcsolt digitális pénzügyi információk (árfolyamok, befektetési ajánlatok, hírek) kritikus szűrésére, értékelésére és reflektív felhasználására.

Forrás: Virág Irén (2014), Komenczi & Lengyelne Molnár (2020) és Komenczi (2025) alapján saját szerkesztés.

Megjegyzés: A konnektivizmus a táblázatban nem klasszikus tanuláselméleti irányzatként, hanem a digitális, hálózati tanulási környezetek értelmezéséhez kapcsolódó megközelítésként szerepel.

A bemutatott tanuláselméleti irányzatok eltérő módon értelmezik a tanulás folyamatát, ugyanakkor a digitális pedagógiai környezetben nem egymást kizáró paradigmákként, hanem egymást kiegészítő megközelítéseként jelennek meg. A behaviorizmus elsősorban a rutinjellegű pénzügyi viselkedésminták kialakításában értelmezhető, a kognitivizmus az információfeldolgozás és döntéshozatal szerveződését magyarázza, míg a konstruktivista és konstrukcionista megközelítések a reflektív, tapasztalati és problémamegoldó pénzügyi tanulást támogatják. A konnektivizmus pedig a digitális tanulási környezetek hálózati természetére, valamint az információk értékelésének és a forráskritikának a jelentőségére irányítja rá a figyelmet.

Jelen kutatás ezért integratív pedagógiai megközelítést alkalmaz, amely a különböző tanuláselméletek erősségeit a digitális pénzügyi edukáció sajátosságaihoz illeszkedve értelmezi.

A digitális tanulási környezetek teret adnak az egyéni és társas tanulásnak, a szinkron és aszinkron, a formális és non formális információszerzésre a tanulási folyamatba. A pénzügyi tudatosság fejlesztése ebben az értelemben nemcsak ismeretátadás, hanem egy olyan összetett tanulási folyamat, amelyben a tanulók az IKT eszközök tudatos alkalmazásával válnak önálló, reflektív és felelős pénzügyi döntéshozókká.

2.1.4. Tanulási modellek és pedagógiai stratégiák

A tanítási folyamat és a hozzá kapcsolódó pedagógiai stratégiák kérdése a modern didaktika egyik legösszetettebb problématerülete.

A pénzügyi tudatosság tanítási-tanulási stratégia fogalmát, didaktikai elvek alapján is definiáljuk, amelyek a pedagógiai kutatásunk elméleti azonosításához elengedhetetlen. A tanítási stratégiák értelmezése a didaktikai háromszög rendszerében történik, amely a tanár, a tanuló és a tananyag kölcsönhatására épül.

A 21. század dinamikusan átalakuló társadalmi és technológiai közegében, a tanítás többé nem tekinthető lineáris tudásátadásnak: komplex, nyílt rendszerként írható le, amelyben a tanár, a tanuló, a tanulási környezet és az oktatási tartalom folyamatos kölcsönhatásban áll egymással. Ezt a rendszerműködést határozzák meg a tanulási modellek

– amelyek a tanulás folyamatának makroszintjét vizsgálják –és a tanítási stratégiák – amelyek a tanár döntéseire, eszközeire és módszerválasztására épülnek.

A tanulási modellek olyan pedagógiai szervező elvek, amelyek az iskolai tanulás szervezését és támogatását szolgálják az osztálytermi környezetben. Virág (2014, p. 67) szerint a tanulási modellek elsődleges fókusza a tanulókra és magára a tanulási folyamatra irányul.

A tanulási modellek az iskolai tanulási folyamatokat elsősorban az információfeldolgozás szempontjából közelítik meg. Elemzésük kiindulópontja az osztálytermi tanulás kontextusa, ezért a tanulást nem pillanatnyi eseményként, hanem hosszabb időtartamra kiterjedő folyamatként értelmezik (hetek, hónapok, tanév). E modellek makroszintű perspektívából vizsgálják, hogy az idő előrehaladtával milyen tanulási eredmények várhatók egy adott osztály tanulóitól, és azt is elemzik, milyen külső feltételek és hatótényezők járulhatnak hozzá a tanulás folyamatának optimalizálásához (Tóth, 2004, pp. 301–302). Lappints (2002, p. 35) is megerősíti, hogy a tanulási modellek a tanítás és a tanulás viszonyát rendszerben vizsgálják.

Az információs társadalomban a tanítási-tanulási folyamatot különböző tényezők határozzák meg: az intézményi digitális kultúra és technológiai infrastruktúra, a diákok előzetes tudása és motivációja, a tanár módszertani felkészültsége, illetve az oktatás tartalma.

Egy tanítási modell tehát nem egyszerű módszertani leírás: olyan interakciós mező, amelyben a különböző tényezők – tanulói tevékenységek, tanári instrukciók, tananyag-feldolgozási módok, értékelési formák – egymást alakítják.

Tóth Péter (2004) a tanuláselméletek és a tanulási modellek fogalomkülönbségeit azok mikro és makroszintű értelmezésében véli:

- a tanuláselméletek mikroszintűek, a tanuló belső kognitív vagy viselkedéses folyamataira koncentrálnak;
- a tanulási modellek makroszintűek, az iskolai tanulást hosszabb időtávon vizsgálják (anyagfeldolgozás, időkezelés, eredményesség, optimális környezet), azaz az osztálytermi tanulási folyamatának strukturálását célozzák meg.

Az iskolai tanulás egyik legkorábbi modellje („school learning”) John B. Carroll (1963) nevéhez fűződik. A modell abból indul ki, hogy a tanulás eredményessége a tanulásra

rendelkezésre álló idő és a ténylegesen tanulással töltött idő viszonyában értelmezhető, és ezt öt meghatározó tényező figyelembevételével elemzi: a tanulási lehetőség (időkeret), a tanulási ráfordítás (kitartás), a tananyag érthetősége, a tanítás minősége és a tanuló motivációja (Virág, 2014, p. 68).

Virág (2014, p. 68) összefoglalása szerint Carroll modellje arra mutat rá, hogy a tanulási idő és a tanulás sikere között szoros kapcsolat áll fenn. A modell napjainkban, a digitális tanulási környezetekben is meghatározó, különös tekintettel a differenciálás, az egyéni tanulási igényekhez igazodó adaptív oktatás, a tér és időfüggetlen, illetve a formális oktatástól eltérő tanulás megvalósítására.

Bloom (1968) „mastery learning” tanulásmodellje Carroll (1963) tanuláselméletére épül, azt továbbfejlesztve. A modellt bemeneti és kimeneti tényezők mentén lehet leírni. Bloom szerint a tanulók közötti egyéni különbségek a tanítás minőségének javításával részben ellensúlyozhatók. Felfogásában a tanítás sikerességében kulcsszerepet játszik a tanításra fordított idő: megfelelő tanítási stratégiák alkalmazásával és a tanulásra szánt idő növelésével elérhető, hogy a tanulók többsége – megközelítőleg 80%-a – elsajátítsa a tananyagot (Csapó, 1978, pp. 67–70).

Virág (2014, p. 68) összegzése szerint a tanulási modellek gyakorlati megvalósulásához és a tanulási stratégiák kialakulásához elengedhetetlenek a tanítási stratégiák, amelyek alapelve, hogy a tananyag feldolgozásának ütemét a tanulók tanulási tempójához szükséges igazítani.

Bloom modellje jelentős hatást gyakorolt a korszerű adaptív és formatív értékelési rendszerek kialakulására. A digitális tanulási környezetek megjelenésével a mastery learning koncepció ismét előtérbe került, mivel a technológiai támogatás révén a modell alapelvei – különösen az egyéni tanulási utak és a folyamatos visszacsatolás – a korábbinál jóval hatékonyabban valósíthatók meg.

A tanítási stratégiák eredményességét empirikus oldalról John Hattie metaanalízisei is alátámasztják. Hattie (2009) eredményei szerint a tanulás tartós eredményessége szoros összefüggésben áll a folyamatos visszajelzést, gyakorlást és tanulói aktivitást támogató pedagógiai folyamatokkal. Elemzései arra mutatnak rá, hogy nem önmagában az alkalmazott módszer, hanem annak tudatos pedagógiai megvalósítása – különösen a visszacsatolás minősége és gyakorisága – járul hozzá leginkább a tanulási eredmények fennmaradásához.

Ezek a megállapítások egybeesnek Bloom mastery learning koncepciójával, valamint az adaptív és formatív értékelési megközelítések alapelveivel.

John Dewey (1938) cselekvés általi tanulás koncepciója közvetítő szerepet tölt be a tanulási modellek és a tanítási stratégiák között. Dewey értelmezésében a tanulási környezet aktív szerepet tölt be az eredményes tanulásban, amennyiben a tanuló valós problémákból kiindulva, saját tevékenységei révén jut el a megértéshez. A tanulás ebben az értelemben nem előre strukturált ismeretátadásként, hanem tapasztalaton alapuló, reflektív folyamatként valósul meg, amelyben a tanár szerepe elsősorban a tanulási helyzetek megtervezésére és támogatására irányul (Balázs & Szalay, 2016, p. 50).

Ez a gondolatmenet előrevetíti a későbbi, tanulást optimalizáló modellek létjogosultságát, mivel a tanulás sikerességét nem kizárólag a tananyag tartalma, de a tanulói aktivitás, az egyéni haladás üteme és a tanulási utak rugalmassága is meghatározza. Dewey pedagógiai felfogása ezzel megalapozza azokat a tanítási stratégiákat, amelyek a tanulói tapasztalatokra, problémamegoldásra és reflektív gondolkodásra építenek és a tapasztalati tanulás modelljeiben is értelmezhető.

A tanítási stratégiák a didaktikai szakirodalom egyik legösszetettebb kategóriáját alkotják. Virág (2014, p. 67) szerint a tanítási stratégiák a didaktikai háromszög keretében értelmezhetők, amely a tanuló(k), a tanár és a tananyag kölcsönhatására épül, és a tanítási–tanulási folyamatok integrált rendszerét alkotja. A tanítási stratégia ebben az értelemben olyan didaktikai megközelítést jelent, amely azt vizsgálja, miként szervezhető meg a tanítás a tanulók eredményes tanulásának támogatása érdekében, a kitűzött célok és feladatok figyelembevételével. A tanítási stratégia fogalom értelmezése szerzőként eltér.

Cube (1999) interpretációjában a tanítási stratégia kibernetikai értelemben vett terv, amely szabályozza a folyamatot. Bloom (1976) a tanítási stratégiát a tanulói sajátosságokhoz igazított környezet kialakításában értelmezi. Báthory (1997) szerint a stratégia komplex tanulásszervezési egység, amely eszközöket és módszereket fog össze. Nagy (1997) a gondolkodási műveletek fejlesztését célzó komplex eljárások keretében definiálja a tanítási stratégiát, Knausz (2001) célokhoz, elvekhez és módszerekhez kötött pedagógiai technikák rendszereként. Falus (2003) a célhoz kötött módszerek, eljárások és tanulási környezetek koherens rendszerében értelmezi a tanítási stratégiát, míg Ollé (2010) a módszerek kombinációjaként, amely a tanítási cél érdekében szervezett tanulási környezetet hoz létre.

A fenti megközelítések közös pontja, hogy a tanítási stratégia összetett, nyílt rendszer, amely a céltól, a környezettől és a tanár döntéseitől függ.

Cube (1999) kibernetikai modellje szerint a tanítás szabályozási folyamat. A tanár a rendszer „irányító egysége”, aki célokat állít, folyamatot tervez, visszacsatolást kezel, és korrigál. A tanítási stratégia tehát a tanítás teljes folyamatterve.

Báthory (1997) a tanítási stratégiát a tanulásszervezés perspektívájából közelíti meg, és olyan átfogó módszertani szervezőelvként értelmezi, amelyben az alkalmazott taneszközök, digitális és multimédiás elemek, értékelési eljárások, valamint pedagógiai módszerek egymással összefüggő rendszert alkotnak. Értelmezésében a tanítási stratégiák körébe tartoznak többek között az algoritmizált oktatási megoldások, a számítógéppel támogatott tanulás formái, az integrált oktatócsomagok, valamint a mesterfokú tanítás–tanulás koncepciójához kapcsolódó elemek.

Nagy (1997) stratégiáit a gondolkodási műveletekre építi. 10 típust sorol fel, többek között: empirikus–induktív, deduktív, problémamegoldó, programozott tanítási, mastery learning, asszociációs rendszerek, algoritmikus tanulás, cselekvéses tanulás. Nagy (1997) szerint a tanítási stratégiának kettős célja van: a tudás elsajátítása és a gondolkodás fejlesztése.

Knausz (2001) a tanítási stratégiák két nagy kategóriát különíti el: a prezentációs stratégiákat, és az alternatív stratégiákat. Az előbbi célja a tananyag minél befogadhatóbb formában történő, iskolai megjelenése, a tananyag strukturált átadására épülve. Módszerei közé tartozik az előadás, a kérdezés, a szemléltetés, a tanulói kiselőadások. Legfőbb jellemzői a tanári dominancia, a tanulói passzivitás és a korlátozott visszajelzések, ami élesen elkülöníti a tanulóközpontú megközelítésektől.

Az alternatív tanítási stratégiák a hagyományos prezentációs modell korlátaira adott pedagógiai válaszokként értelmezhetők. Ezek közé tartozik többek között a kooperatív tanulás, a drámapedagógia, a projektalapú tanulás, az interkulturális nevelés, a médiapedagógia, a felfedezéssel tanulás, valamint a digitális és számítógéppel támogatott stratégiák. E megközelítések közös célja az élményszerű tanulás elősegítése, a gyakorlati alkalmazhatóság erősítése, a kooperáció támogatása és a kritikai gondolkodás fejlesztése.

Falus (2003) a tanítási stratégiákat célközpontú és szabályozásméleti szempontok alapján tipologizálja. A célközpontú stratégiák körébe sorolja az előadást és a bemutatást, a

fogalom- és készségtanítást, valamint a kooperatív és a felfedezéssel tanulás formáit. A szabályozásméleti stratégiák ezzel szemben a tanulási folyamat szervezésére és irányítására helyezik a hangsúlyt; ide tartozik többek között a nyílt oktatás, a programozott és adaptív oktatás, valamint a „mastery learning”. Falus szerint a tanítási stratégia nem kizárólag célorientált tevékenység: módszertani és tanulási környezeti elemekből felépülő rendszer is egyben (Falus, 2003).

Ollé (2010) a tanítási stratégiák tipológiájában hat alapvető stratégiai típust különít el, amelyek az alkalmazó gyakorlástól és munkáltatástól a felfedeztetésen és tapasztalati tanításon át a gondolkodásfejlesztésig és problémamegoldásig terjednek. Ezek mellett ide sorolja az információátadás és fogalommagyarázat stratégiáit, az integrálás és rendszerezés eljárásait, valamint a készségfejlesztést, illetve a cselekvés- és tevékenység alapú tanítást (Ollé, 2010, pp. 145–147).

A különböző megközelítések közös eleme, hogy a tanítási stratégiát komplex, adaptív és célorientált pedagógiai rendszerként értelmezik, amely a tanulási környezet, a tanári döntések és a tanulói aktivitás kölcsönhatására épül.

A modern tanítási stratégiák értelmezésénél megkerülhetetlen John Dewey munkássága, aki a cselekvés általi tanulás (learning by doing), koncepciójával alapvetően formálta át a tanítás és tanulás viszonyáról való gondolkodást. Dewey szerint a tanulás nem passzív ismeretbefogadás, hanem aktív, reflektív, problémamegoldó tevékenység, amelyben a tanuló saját tapasztalatain keresztül alakítja ki megértését (Dewey, 1938). Ez a szemlélet összhangban áll a modern didaktika rendszerszemléletével, amely a tanítási folyamatot nyílt, dinamikus változó rendszerként írja le, ahol a tanár, a tanuló és a tanulási környezet folyamatos kölcsönhatásban formálják egymást.

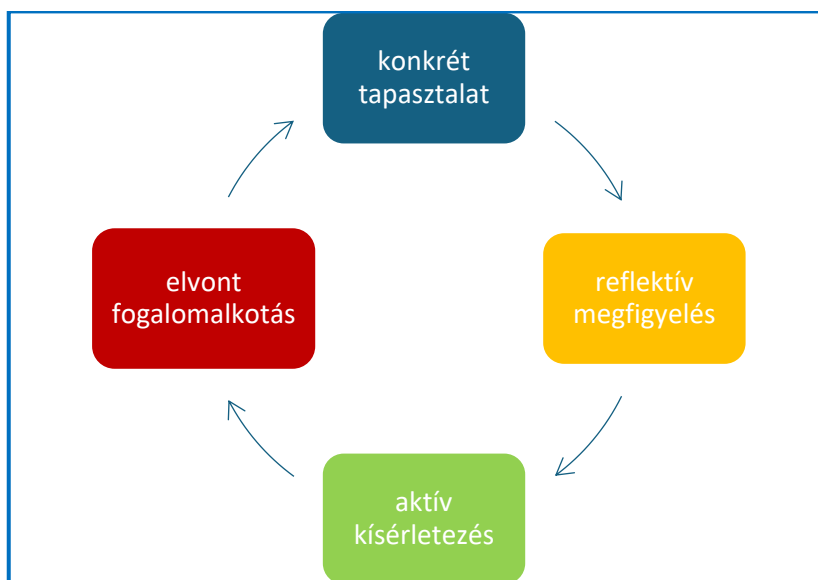
Dewey reformpedagógiai hatása egyértelműen azonosítható a tanítási stratégiákról szóló hazai didaktikai elméletekben is. Knausz (2001) alternatív stratégiáinak – projektmódszer, felfedezéssel tanulás, kooperatív tanulás, dráma és médiapedagógia – mindegyike Dewey koncepciójára épít, hiszen ezek középpontjában a tanulói aktivitás, a közös problémamegoldás és a gyakorlati tapasztalatszerzéssel történő tanulás áll. A projektpedagógia, a Dewey-féle „iskola mint mini-társadalom” gondolatát valósítja meg, ahol a tanulók valós jelenségek vizsgálata során konstruálják meg tudásukat, miközben szociális és problémamegoldó kompetenciáik is fejlődnek.

A reflektív gondolkodás Dewey által bevezetett koncepciója – miszerint a tanulás akkor válik alaposabbá, ha a tanuló értelmezi és újraértelmezi saját tapasztalatait – szervesen illeszkedik Falus (2003) célközpontú stratégiáinak interpretációjához is. A felfedezéssel, a kooperatív tanulás vagy a készségtanítás mind feltételezi a tanulói aktivitást, az önszabályozást és a reflektív értelmezést. Ugyanez az elv köszön vissza Ollé (2010) stratégiai tipológiájában is, különösen a felfedeztetésen, a gondolkodásfejlesztésen és a tevékenység alapú tanításon alapuló stratégiák esetében.

A tanulási modellek (Carroll, Bloom) az iskolai tanulás makroszintű optimalizálására törekkenek, míg a tanítási stratégiák a tanár tudatos döntéseit rendszerezik. A különböző szerzők eltérő hangsúlyokkal definiálják a stratégiákat, de abban megegyeznek, hogy a stratégia komplex, célorientált, és nyílt rendszerként a tanulási környezethez igazodik.

A tanítási stratégiák rendszerszemlélete indokolja egy olyan tanulási modell bemutatását is, amely a tanulást a tapasztalatok feldolgozásán keresztül értelmezi. Kolb (1984, 2015) modellje Dewey (1938) pedagógiai gondolkodására építve ezt a folyamatot ciklikus szerkezetben írja le.

Kolb tapasztalati tanulási modellje szerint a tanulás négy egymásra épülő és spirálisan ismétlődő szakaszból áll: a konkrét tapasztalatszerzésből, a reflektív megfigyelésből, az absztrakt fogalomalkotásból és az aktív kísérletezésből (2. ábra).



2. ábra

Tapasztalati tanulás Kolb elméletében

Forrás: Kolb (1984) alapján saját szerkesztés.

A modell alapfeltevése, hogy a tanuló aktív szereplőként alakítja saját tanulási folyamatát, és a közvetlen élmények reflexív feldolgozásán keresztül jut el az elvont fogalmak megértéséhez, majd azok gyakorlati alkalmazásához.

A tapasztalati tanulás ezen értelmezése jól illeszkedik a modern tanítási stratégiák rendszerszemléletéhez, mivel a tanulást nem lineáris ismeretátadásként, hanem dinamikus, visszacsatolásokkal működő folyamatként írja le (Kolb, 1984; Földes & Peer, 2008).

Empirikus vizsgálatok arra utalnak, hogy a tapasztalati és élményalapú tanulási megközelítések hozzájárulnak a tartós tudáskonstrukcióhoz és a mindennapi életben hasznosítható készségek fejlődéséhez, miközben a formális oktatási keretek között is eredményesen alkalmazhatók (Kóbor, 2021).

A tapasztalati tanulás modellje ezért különösen jól alkalmazható olyan tanulási területeken – így a pénzügyi tudatosság fejlesztésében is –, ahol a fogalmi megértést a döntési helyzetek elemzése és a reflektív gondolkodás tudatos fejlesztése egészíti ki. Ennek érdekében a középiskolás tanulók szervezett iskolai látogatások keretében különböző intézményeket kereshetnek fel, például kormányablakokat, bankfiókokat és postahivatalokat, ahol közvetlen tapasztalatot szerezhetnek a pénzügyi ügyintézés gyakorlati folyamatairól. Emellett a Magyar Nemzeti Bank Pénzügyi Navigátor irodahálózata a mindennapi pénzügyi döntésekhez kapcsolódó ismeretekkel és személyes tanácsadással támogatja a tanulók tájékozódását.

A pénzügyi tudatosság fejlesztésében jelentős szerepet vállalnak a banki és pénzügyi intézmények, illetve civil szervezetek: versenyekkel, digitális tananyagokkal és szimulációs játékok segítségével támogatják a tanulást, amelyek a középiskolás diákok életkori sajátosságaihoz és jellemző élethelyzeteihez igazodnak. Az ilyen élményszerű tanulási formák hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók az elméleti ismereteket gyakorlati tapasztalatokkal kapcsolják össze, és tudatosabban mérlegeljék pénzügyi döntéseik lehetséges következményeit.

A fejezetben tárgyalt megközelítések alapján, a tanulási modellek és a tanítási stratégiák a tanítás–tanulás folyamatát eltérő, mégis egymást kiegészítő nézőpontokból értelmezik. A tanulási modellek az iskolai tanulás makroszintű és időbeli szerveződésére, valamint eredményességének feltételeire irányítják a figyelmet, míg a tanítási stratégiák a pedagógusi döntések szintjén teszik értelmezhetővé a tanulási folyamat működését.

A tanulási modellek és a tanítási stratégiák ilyen szemléletű értelmezése közvetlenül kapcsolódik a digitális pedagógia felfogásához. A digitális tanulási környezetek ugyanis éppen azokat a makroszintű szervezési elveket – az egyéni tanulási utak támogatását, a rugalmas időkezelést, a folyamatos visszacsatolást és az adaptív tanulásszervezést – teszik technológiailag megvalósíthatóvá, amelyeket Carroll, Bloom és Kolb modelljei pedagógiai szükségszerűségként fogalmazznak meg. A pénzügyi tudatosság fejlesztése ezért nem értelmezhető kizárólag ismeretátadásként, hanem olyan pedagógiai folyamatként, amely tapasztalati tanulásra, reflektív feldolgozásra és döntési helyzetek elemzésére épül, és hosszabb időtávon fejti ki hatását.

A bemutatott tanuláselméleti megközelítésekben közös, hogy a tanulót aktív szereplőként értelmezik, a tanulási folyamatot pedig a környezeti feltételekhez alkalmazkodó, dinamikusan alakuló rendszerként írják le. Ez a megközelítés megalapozza a tanulás társadalmi és kulturális összefüggéseinek további vizsgálatát.

2.1.5. A tanulás kulturális és kognitív dimenziói

A tanulási modellek és tanítási stratégiák áttekintése rámutatott arra, hogy az oktatási gyakorlatot meghatározó elméletek mindig az emberi megismerésről alkotott felfogásokon alapulnak. Ezek a megközelítések azonban nem időtlenek: a tanulásról való gondolkodás és a tanulási folyamatot támogató pedagógiai megoldások szorosan összefüggenek azzal, ahogyan az emberi kogníció biológiai, társas és kulturális fejlődése alakul(t).

A tanulási modellek teljes értelmezéséhez szükséges megvizsgálni azokat az evolúciós és kulturális tényezőket is, amelyek meghatározták az ember tanulási képességének kialakulását, valamint azt a társas-kulturális környezetet, amelyben a modern tanítási és tanulási formák gyökereznek. A következő fejezet ezért a tanulás evolúciós és kulturális dimenzióit tárgyalja, bemutatva azokat a biológiai, társas és technológiai folyamatokat, amelyek a mai tanulási környezetek és pedagógiai stratégiák mélyebb megértéséhez szükségesek.

Az etológiai értelmezés szerint a tanulás nem csupán egyéni szinten jelenik meg, hanem a genetikai öröklődés révén evolúciós folyamatként is felfogható. A természetes szelekció során a genetikai átadás biztosítja az egyes fajok populációi számára a környezethez való lassú, fokozatos alkalmazkodást. Ebben az értelemben a tanulás alanya nem az egyed, hanem a populáció, mint evolúciós egység.

A genetikai öröklődés mellett ugyanakkor megjelenik az egyéni tanulás lehetősége is: a fejlett központi idegrendszerrel rendelkező gerincesek kettős tudáskészlettel rendelkeznek. Egyrészt a genetikai kódban rögzített „instrukciók” irányítják viselkedésüket, másrészt az agyban kialakuló belső reprezentációk teszik lehetővé a tapasztalati tanulást és az alkalmazkodás rugalmasabb formáit (Komenczi, 2008, pp. 7–8).

A kulturális evolúció a fajtársak tapasztalatainak átvételét teszi lehetővé – a genetikai átadással szemben horizontális módon. Ez a hálózati jellegű információátvitel alapozta meg az emberi tanulás társas és kumulatív természetét (Komenczi, 2013, p. 27).

Merlin Donald (1991) kulturális evolúcióelmélete szerint az emberi kogníció négy egymásra épülő stáción keresztül fejlődött ki: az epizodikus, a mimetikus, a mitikus és a teoretikus kultúra szintjén, amelyek a mentális reprezentációk, a kommunikáció és a gondolkodásmód átalakulását tükrözik.

Komenczi (2010b) Donald modelljét továbbgondolva az információs társadalom kontextusában egy ötödik stáció, a hálózati kultúra megjelenését hangsúlyozza, amelyben a biológiai, kulturális és technológiai evolúciós tényezők együttesen formálják az emberi pszichikumot.

Szűts (2020b, p. 101) Komenczi értelmezésére építve a hálózati kultúrát olyan digitális környezetként írja le, amelyben a külső szimbólumtárolók hálózata, az interaktivitás és a felhőalapú platformok lehetővé teszik az autonóm, önirányított, valamint tértől és időtől független tanulást. Ebben a közegben az interakció egyének, tartalmak és gépek között több szinten valósul meg, a mesterséges intelligencia terjedésével pedig a gépek közötti kommunikáció is egyre hangsúlyosabbá válik.

Szűts (2018, p. 414) az *Online. Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei* című kötetében a digitális kultúrát a tudásszerzés átalakulásának tágabb kulturális összefüggésrendszerében értelmezi. Rámutat arra, hogy a számítógéppel támogatott tanulás a kultúráközvetítés sajátos formájává válik, miközben a digitális írástudás a tudás létrehozásának és közvetítésének új formáit alakítja ki.

Egy későbbi munkájában Szűts (2020b) arra is felhívja a figyelmet, hogy az információs társadalom körülményei között a tudás jellege alapvetően átalakul: egyre inkább gyakorlatorientálttá, azonnal alkalmazhatóvá, multimodálissá és tudományterületeken átívelővé válik.

A modern tanítási stratégiák a kulturális fejlődés logikáját követik: a digitális tanulási környezetek egyre inkább a külső reprezentációkra és a közösen létrehozott tudásbázisokra

épülnek, miközben a tanulók nagyobb önállóságot és felelősséget kapnak saját tanulási folyamatuk irányításában. Az online és hálózati tanulási rendszerek nem csupán a technológiai változások, hanem a kulturális és kognitív fejlődés új szakaszát is jelzik, amely alapvetően átértelmezik a tanulási modelleket és a tanítási stratégiák hagyományos kereteit.

A tanulás evolúciós és kulturális aspektusainak vizsgálata rávilágított arra, hogy az emberi megismerés fejlődése szorosan kapcsolódik a kulturális környezet által közvetített tudás- és tanulási gyakorlatokhoz. Ezek a kulturális „lépcsők” nemcsak a tanulás módját befolyásolják, hanem a kognitív környezetet is meghatározzák, amelyben az egyén fejlődik. Ebben az összefüggésben értelmezzük a kognitív habitus fogalmát.

Komenczi (2008) szerint az emberi tanulás természetes közegét egy olyan kulturálisan közvetített tudásvilág alkotja, amely az egymást követő generációk során felhalmozódó társas konstrukciók eredményeként jön létre. Ez az eszközökből, eszmékből és szimbólumokból felépülő környezet sajátos ontogenetikus „fülkét” képez, amelyben a kognitív erőforrások koncentrált formában vannak jelen. Ez a közeg nem csupán háttérként szolgál a kognitív fejlődéshez, hanem olyan adottság, amelybe az ember beleszületik, amely hatással van rá, és amelyen keresztül tanul (Komenczi, 2008, p. 10).

A kulturális evolúció során az egymást követő generációk társas konstrukciói olyan eszköz-, idea- és szimbólumvilágot hoztak létre, amely sajátos ontogenetikus környezetként szolgál az emberi fejlődés számára. Ebben a kulturálisan közvetített közegben a kognitív erőforrások koncentráltan vannak jelen, és ez biztosítja az emberi tanulás természetes hátterét. A tanulási környezet ebben az értelmezésben nem didaktikai értelemben vett oktatási tér, hanem a kognitív fejlődés biológiai és kulturális meghatározottságú közege. Olyan adottságrendszerként jelent, amelybe az egyén beleszületik, amely folyamatosan hatással van rá, és amelyen keresztül tanulási folyamatai megvalósulnak. Tomasello Bourdieu habitusfogalmára támaszkodva ezt a hatás- és lehetőségrendszert „kognitív habitusnak” nevezi, amely a kulturális tanulás alapját jelenti (Komenczi, 2008, p. 10).

Szűts (2020b) Komenczi (2008) Tomasello (1999, 2002) elméletére épülő modelljét ismerteti, amely három, történetileg egymást követő, de részben párhuzamosan is létező kognitív habitust különböztet meg: a természetes kognitív habitust, a könyvbeliséghez kapcsolódó kognitív habitust, valamint az információs társadalom kognitív habitusát.

Az értelmezés szerint az emberi kogníció egyedisége kulturális eredetű, a kulturális evolúció pedig kumulatív és visszafordíthatatlan folyamat, amely az új ismeretek megszerzésével és társas átadásával folyamatosan erősödik (Tomasello, 1999, 2002; Komenczi, 2008, idézi Szűts, 2020b, pp. 99–100).

A digitális bennszülöttek koncepciója jelentős hatást gyakorolt a digitális pedagógiai gondolkodásra, ugyanakkor a fogalmat számos kritika érte leegyszerűsítő jellege miatt. A fiatal generációk digitális eszközhasználata ugyanis nem feltétlenül jelent magas szintű digitális kompetenciát vagy információs műveltséget. Ez a pénzügyi tudatosság fejlesztésében különösen fontos szempont, mivel a digitális környezetben elérhető pénzügyi információk kritikai értelmezése, értékelése és felhasználása a digitális és pénzügyi kompetenciák együttes alkalmazását igényli.

A 3. táblázat Komenczi Bertalan (2008) alapján foglalja össze a három történetileg egymást követő kognitív habitust, a hozzájuk kapcsolódó gondolkodásmódokat, tanulási formákat és jellemző médiaközegeket.

3. táblázat

A kognitív habitusok történeti fejlődése és média–tanulás összefüggései

Kognitív habitus	Jellemző gondolkodásmód	Tanulás típusa / módja	Meghatározó médium / környezet	Korszak
Természetes kognitív habitus	Tapasztalati, utánzó (mimetikus), narratív, közösségi gondolkodás	Utánzáson, megfigyelésen, közvetlen kommunikáción alapuló tanulás	Beszéd, test, gesztus, élő interakció	Szóbeli kultúrák, írásbeliség előtti társadalmak
Könyvbeliséghez kötődő habitus	Lineáris, logikus, elemző, absztrakt gondolkodás	Olvasáson, íráson és reflektív feldolgozáson alapuló tanulás	Írott szöveg, könyv, nyomtatott kultúra	Gutenberg-galaxis, modern iskolarendszer
Információs társadalom habitusa	Hálózati, multimédiális, interaktív, vizuális gondolkodás	Digitális, önirányított, együttműködésen és felfedezésen alapuló tanulás	Digitális média, internet, hipermédia,	20–21. század, információs társadalom

			tanulási platformok	
--	--	--	------------------------	--

Forrás: Komenczi (2008) alapján saját szerkesztés.

A biológiaiilag strukturált és kulturálisan közvetített tanulási környezeteken keresztül formálódó emberi elme, kognitív habitus nemcsak befogadója, hanem aktív alakító tényezője is az egyéni gondolkodási folyamatnak (Tomasello, 1999, Komenczi, 2010b). Ebben az értelemben, a kognitív habitus szorosan összekapcsolódik az egyéni információfeldolgozó rendszerrel, a kognitív architektúrával, amely meghatározza a tudás megszerzését, tárolását és alkalmazásának módját (Komenczi, 2010b).

A digitális hálózati tanulás megköveteli a metakogníciós tudatosságot, melynek fogalma Flavell (1976, 1979) nevéhez fűződik. A modell azt az emberi mentális folyamatot feltételezi, amely során az egyén reflektál, monitorozza és szabályozza saját gondolkodását és tanulását. Két alappillére a metakognitív tudás (annak ismerete, hogyan tanulunk) és a szabályozás (a tanulás tudatos irányítása) (Flavell, 1979). Digitális tanulási környezetben a tanulónak erre a tudatosságra különösen nagy szüksége van, mivel önállóan dönt a számára fontos információ kiválasztásáról, a források értékeléséről, illetve a saját tanulási útjának kiválasztásáról. Ennek hiányában a tanuló könnyen kiszolgáltatottá válhat a hiperlinkelt információs környezetben.

Zimmerman (1989, 2000) háromfázisú, önszabályozó tanuláselméleti modelljét ciklikus és önirányított folyamatként értelmezi. Építőelemei az előzetes tervezés (célkitűzés, motivációs komponensek, tanulási stratégiák kiválasztása); a teljesítmény (önmonitorozás, figyelemirányítás, kitartási stratégiák alkalmazása), és a reflexiós fázis (önértékelés, eredmények elemzése, visszacsatolás a következő tanulási ciklusba). Az önszabályozási modellre kompetenciaként is tekinthetünk, amelyre az egyénnek szüksége lesz az egészen át tartó tanulás során, főként a digitális tanulási környezetekben, ahol a tanári irányítás szerepe kevésbé lesz meghatározó. A tanulónak képesnek kell lennie saját tanulási folyamatait önállóan irányítani.

A Spiro és munkatársai (1991) által javasolt kognitív rugalmasságelmélet szerint az összetett, nemlineáris tudástartalmak elsajátításához olyan gondolkodásmódra van szükség, amely képes a perspektívákat megváltoztatni és a tudást különböző helyzetekben alkalmazni (Spiro et al., 1991). A mai információs társadalomban, a hipertextuális és hiperlinkelt

információszerzés és rendszerezés képessége szintén egy újfajta tanulói kognitív működést és rugalmasságot feltételez.

Az ismertetett kognitív habitusok alapjaiban határozzák meg a tanulási környezetek típusait és a tanulás módját: mindegyik kulturális és történelmi formáció sajátos kognitív elvárásokat, médiumhasználati mintákat és tudásszerveződési folyamatokat alakít ki.

2.1.6. Digitális tanulási környezetek

A tanulási környezetek fejlődése szorosan kapcsolódik a kognitív habitusok fejlődéséhez: a természetes, a könyvbeliségi és az információs társadalmi habitus mind különböző tanulási mintákat, interakciós módokat és környezeti feltételeket alakít ki. A tanulási környezetek történeti és elméleti sajátosságainak vizsgálatával feltárhatjuk, miként tükrözik ezek a kognitív habitus és a kulturális evolúció által kijelölt fejlődési irányokat.

A tanulási környezet Komenczi (2008, p. 32) értelmezésében olyan fizikai, biológiai és kulturális adottságrendszer, amelyben, amelyből és amelyen keresztül a tanulás folyamata megvalósul. Komenczi és Lengyelné Molnár (2020, p. 22) meghatározása alapján a tanulás nem kizárólag belső, kognitív folyamat, hanem rendszerszintű jelenség is, amelyet a környezeti tényezők – így a tér, a technológia, a közösség és a kultúra – együttesen formálnak.

1. Természetes tanulási környezet

Az emberi közösségek azon formáit, ahol a mimézis és a beszéd integrációja már kialakult Komenczi és Lengyelné Molnár (2020, p. 24), az emberiség természetes kognitív habitusaként írják le. Ez a fejlődési állomás az emberi kommunikáció és tanulás alapmintázatainak kialakulását jelentette, amely a későbbi tanulási környezetek biológiai és kulturális alapját adja.

A tanítással és tanulással összefüggő viselkedésformák evolúciós eredetűek: genetikai örökségünk részeként jelennek meg, és szervesen beépülnek az emberi kognitív rendszer működésébe. A társas interakciók során – amelyeket Tomasello „közös figyelmi jeleneteknek” nevez – a felnőttek tudatosan vagy spontán módon adják át tapasztalataikat és ismereteiket a gyermekeknek. A beszéd, mint „szélessávú” információátviteli médium, a tanulási folyamat elsődleges eszköze, amelyet metakommunikációs és nonverbális jelek egészítenek ki.

„Az iskolai tanulási környezet működtetésében a beszéd tölti be a központi szerepet, hiszen ez az a médium, amely képes a különböző médiumhatásokat egységes,

személyiségformáló rendszerré integrálni” (Komenczi, 2010, p. 9). A szóbeliségre épülő, közvetlen tanulási mintázatokat az írásbeliség és a könyvkultúra térnyerése alakította át, amely újfajta, rögzített tudásformákat hozott létre.

2. A Gutenberg-galaxis tanulási környezete

Marshall McLuhan (1962) „Gutenberg-galaxisnak” nevezte az emberi információkezelés történetének azt a korszakát, amelyet a betű, a könyvlap és az olvasás egyeduralkodója jellemez. Az írásbeliség elterjedése alapvetően átalakította az emberi gondolkodás és tanulás módját, hiszen a tudás külső, rögzített formában vált hozzáférhetővé.

Komenczi és Lengyel Molnár (2020, p. 25) rámutatnak, hogy az addig csak emléknymokban létező reprezentációk kihelyezhetővé váltak az ún. „külső szimbolikus tároló rendszerekbe” (KTR), illetve „külső emlékezeti mezőkbe”. Ezek az exogramok a belső, interszubjektív reprezentációkat külső, tartós és nyilvános formába rendezték. A külső szimbolikus tárolók széleskörű alkalmazása nemcsak az egyéni elmeműködést, hanem a társadalom kollektív gondolkodását is átalakította, megváltoztatva az emlékezeti technikákat és a tudás megőrzésének módját (Donald, 2001, p. 304).

A könyv, mint médium a teoretikus kultúra egyik reprezentációs felületeként jelent meg, amely fokozatosan beépítette az írásbeliséghez kötődő kognitív szokásokat a szóbeliség hagyományába. Bár az új médium nem változtatta meg gyökeresen a tanár szerepét, a tanulási folyamatban sajátos egyensúly alakult ki a szóbeli és írásbeli ismeretátadás között (Komenczi, 2010a, p. 10).

Komenczi (2010a, p. 9) szerint a könyvbeliséghez kapcsolódó kultúra terjedése megalapozta a formális oktatás iránti igényt. A formális oktatás jellemzői – mint a linearitás, a sorrendiség és az elkülönülés – jól tükrözik a nyomtatott kultúra logikáját, amely a Gutenberg-galaxis idején vált általánossá.

A könyvbeliség lineáris tanulási modelljeit a 20. század végére a hálózati, nem lineáris információs rendszerek kezdték felváltani, amelyekben az ismeretszerzés már interaktív, multimédiális és decentralizált módon zajlik.

3. A hálózati világ tanulási környezete

McLuhan (1962) az új információs technológiák és elektronikus médiumok korszakát „Marconi- és Edison-konstellációnak” nevezte, utalva arra, hogy ezek a technológiák alapjaiban alakítják át az emberi kommunikációt és tanulást.

A hálózati gondolkodás elméleti gyökerei Vannevar Bush (1945) tanulmányához nyúlnak vissza, aki a *memex* (memory extender) koncepciójával a hipertext-rendszer elvét vetítette előre. Ezt az elgondolást Ted Nelson (1965) fejlesztette tovább, bevezetve a „hipertext” és „hipermédia” fogalmakat. A hipertext lényege, hogy az információ egymással összekapcsolt elemekből épül fel, így az olvasó aktívan, nem lineárisan fedezheti fel az összefüggéseket.

A hipermédia a hipertext, a multimédiás tartalom és az internetes kommunikáció integrációját jelenti, amely létrehozta a „kibertér” (cyberspace) fogalmát. Ez a tér az emberi tudás gyakorlatilag korlátlan mennyiségű információját teszi elérhetővé. A 20. század végén a számítástechnika és a távközlés összeolvadásából jött létre a World Wide Web, amely globális információs és kommunikációs rendszerré kapcsolta össze az emberiség tudásbázisát (Berners-Lee, 2000).

A didaktikai tevékenységek tervezésére külön figyelmet kell fordítani a digitális tanulási környezetek világában, melynek elemei között a legfontosabbak: a tudatos tervezés, a kommunikációs csatornák és az eszközök összehangolása, amelyek a hatékony és koncentrált tudásátadást, a problémák közös megoldását is lehetővé teszik (Komenczi, 2010a, p. 11). Komenczi (2010a, pp. 11-12) úgy véli, hogy a digitális tanulási környezetek létrehozásakor figyelembe kell venni azt, hogy a tanulók ma már eleve az IKT eszközök világában élnek, ezáltal bármely információ számukra térben és időben bármikor elérhető, s ezáltal a gondolkodásuk is újfajta módon alakul, formálódik. A digitális tanulási környezetek elterjedése nem csupán technológiai, hanem szemléleti fordulatot is eredményezett: a tanulás többdimenziós, folyamatos és életre szóló folyamattá vált.

A tanulási környezetek történeti átalakulása szükségszerűen magával hozta a tanulói szerepek változását is. A természetes tanulási környezetben a tanuló elsősorban utánzó, a közösségi gyakorlatokba belenevelődő résztvevő volt, aki a tudást a mesterektől és a közösségtől közvetlen interakción keresztül sajátította el. A Gutenberg galaxis idején, a formális oktatás keretei között a tanuló elsősorban befogadó szereplő, aki az írás és olvasás elsajátítása révén, tanulási folyamata az ismeretek lineáris és elemző feldolgozásán alapult.

A hálózati világ tanulási környezetében a tanulói szerep ismét átrendeződik: a tanuló aktív tudásalkotóvá, együttműködő problémamegoldóvá és digitális források között tájékozódó autonóm szereplővé válik. A tudáshoz való hozzáférés átalakulás a tanulótól nagyobb felelősséget, döntési kompetenciát és önszabályozást követel meg. A modern

tanulói szerep ezért egyszerre épít a korábbi korszakok mintázataira és tágítja ki azokat a hálózati tanulás, a kollaboráció és a digitális kompetenciák irányába.

4. Tanulási környezetmodellek és ismeretelméleti alapok

A tanulási környezetek történeti alakulása nem érthető meg a mögöttük álló ismeretelméleti és nevelésfilozófiai modellek nélkül, amelyek meghatározzák a tanulásról, tudásról és tanításról alkotott felfogást, és ezáltal a tanulói szerepek és pedagógiai gyakorlatok formálódását is.

Komenczi Bertalan (2009) átfogó modellben rendszerezi a tanulási környezetek szervezésének alapformáit, amelyhez eltérő ismeretelméleti és nevelésfilozófiai értelmezéseket társít. A szerző szerint a tanulási környezet mindig a tudásról, tanulásról és tanításról vallott felfogások lenyomata. Ezek a megközelítések történeti fejlődésük során különböző szervezési modellekben jelentek meg (Komenczi, 2009, p. 63–91).

A tradicionális tanulási környezet az objektivista episztemológiára épül, amely a tudást rögzített, átadható tartalomként értelmezi, s ennek közvetítését a tanárra ruházza. A tanuló itt elsősorban befogadó és reprodukáló szereplő, míg a tanár instrukciót adó, autoritatív tudásközvetítő. A tanítás jellemzően frontális, a tanulási folyamat pedig lineáris és központilag szabályozott (Mandl, 1995; Nahalka, 2002; Komenczi, 2009).

Ezzel szemben a konstruktivista tanulási környezet az egyéni tudáskonstrukcióra épít, ahol a tanulás aktív, reflektív és szociális folyamat. A tudás nem a valóság leképezése, hanem személyes konstrukció, amely a korábbi tapasztalatokra és előzetes tudásra épül (Nahalka, 1999; Jonassen, 1999; Komenczi, 2009). A tanár szerepe ebben a modellben facilitátori, mentoráló: célja, hogy a tanuló saját mentális modelljeit gazdagítsa, módosítsa, és önálló értelmezéseket hozzon létre.

Komenczi a két szemléletmód közé komplementer modellt helyez, amely az instrukció és konstrukció egyensúlyát hangsúlyozza. A tanulási folyamat során a tanárnak kell megtalálnia, mikor célszerű irányítani, és mikor támogatni a tanulói önállóságot. Ez a pragmatikus megközelítés Mandl (1999) integratív tanulási környezet-szemléletéhez is kapcsolódik, ami a hatékony tanulást mind tudásalapú instrukciót, mind önszabályozó tudáskonstrukciót feltételezi.

A szerző a probléma-központú tanulási környezetek szervezési modelljében a valóságos, autentikus helyzetekre és kollaboratív megoldásokra épít: a tanuló aktív, motivált és felelős

szereplő, a tudás pedig a problémamegoldás folyamatában konstruálódik (Mandl, 1995; Komenczi, 2009).

A konstruktivista és probléma-központú környezetek egyaránt elősegítik a rugalmas, átadható tudás kialakulását és a médiakompetencia fejlesztését. Komenczi (2009) gondolatmenete összekapcsolja a tradicionális tanuláselméleti paradigmákat a modern konstruktivista és konnektivista irányokkal. Megközelítése a 21. századi digitális pedagógia felé mutat, ahol a tanulás már komplex, rendszerszintű folyamatként értelmezhető.

A tanulási környezetmodellek nemcsak a tanulásszervezés formáit írják le, hanem a tudás természetéről, a tanulói szerepről és a tanítás funkciójáról alkotott pedagógiai felfogásokat is megjelenítik. A bemutatott modellek a tanulási környezetek történeti és kulturális fejlődésének összefüggéseiben értelmezhetők, és kiindulópontot adnak a digitális tanulási környezetek vizsgálatához (Komenczi, 2009).

Komenczi (2010) tanulási környezetmodelljei és az azok mögött álló episztemológiai megközelítések arra mutatnak rá, hogy a tanulási környezetek formái szorosan összefüggnek az adott kor technológiai és kulturális sajátosságaival.

A tanulási környezet a tanulók egyéni szükségleteihez igazodó fejlődést segíti elő. A tanulás szervezésének és megvalósulásának olyan közege, amely figyelembe veszi a tanulók sajátosságait, és támogatja a tanulási folyamat eredményes működését (Tempus Közalapítvány, 2016; Lévai, 2014). Ebben a meghatározásban, minden olyan fizikai és virtuális környezet tekinthető tanulási környezetnek, amely biztosítja a tanuláshoz szükséges erőforrásokat. Papp-Danka (2014) kutatásai rámutatnak arra, hogy amíg az intézményen belüli környezetben a felszereltség hiányosságai akadályozzák a digitális tanulási formák alkalmazását, addig az intézményen kívül – a tanulók saját eszközhasználati gyakorlata miatt – ez az akadály csökken. Lévai Dóra (2014) azonban a tanulási környezet kialakításában inkább az oktatók innovációra való nyitottságát, attitűdjét és módszertani felkészültségét tekinti meghatározó tényezőnek.

Az IKT-eszközök elterjedése új tanulási környezetek megjelenéséhez, valamint eltérő szervezési elvek és tanulási logikák kialakulásához vezetett. Ezek az eszközök egyrészt támogatják a tanulási folyamatot, másrészt olyan tanulási tereket nyitnak meg, amelyek az oktatási intézmények hagyományos tér- és időkeretein túl is működnek (Jonassen et al., 2003; Komenczi, 2009). Ez különösen azokban a tanulási folyamatokban

jelenik meg, ahol az ismeretátadás mellett megjelenik a problémamegoldás, a kreatív gondolkodás és az együttműködés.

A szakirodalomban és stratégiai dokumentumokban (Partnership for 21st Century Skills, 2009) megfogalmazott elvárások alapján a 21. századi tanulási környezetek az alábbi jellemzőkkel írhatók le:

- integrálják a személyes és fizikai tanulási környezetekben megjelenő 21. századi készségeket;
- támogatják a tanárok szakmai együttműködését és módszertani megújulását;
- valós problémákat és életszerű helyzeteket visznek a tanítási-tanulás folyamatába;
- biztosítják a technológiai eszközökhöz való egyenlő hozzáférést;
- elősegítik a tanulói produktumok minőségi megjelenítését;
- és kiterjesztett, akár nemzetközi tanulóközösségeket hoznak létre.

A felsorolt szempontok alapján megállapítható, hogy a hagyományos tantermi környezet önmagában nem képes megfelelni a 21. századi pedagógiai elvárásainak. A kontakt oktatási tevékenységet tehát szükségszerűen ki kell egészíteni olyan online és digitális eszközökkel, amelyek a tanulási folyamat térbeli, időbeli és tartalmi kiterjesztését biztosítják (Ollé, 2013a; Lévai, 2014).

Fontos itt megjegyezni, hogy a tanulási környezet nem feltétlenül azonos a tanítási környezettel. A tanulás jelentős része – különösen az informális és nonformális tanulási terekben – a tanár közvetlen irányítása nélkül zajlik, miközben a tanulók új ismereteket szereznek és tartalmakat hoznak létre.

Tóth-Mózer és Mисley (2019, pp. 65–66), a tanulási környezetek funkcionális és technológiai szempontú tipológiai rendszerezését Ollé János (2013) alapján, öt alapvető környezetet határoz meg:

1. Kontakt oktatási környezet – hagyományos, jelenléti formák

A kontakt oktatási környezet a hagyományos intézményi, frontális oktatás kereteit jelenti, ahol a tanulók és a tanár egy időben és térben vannak jelen (tanóra). A hagyományos tanári kompetenciáik érvényesülnek; a kommunikáció elsődlegesen szinkron jellegű.

2. Hálózattal támogatott kontakt tevékenység – kontakt tanulás digitális kiegészítésekkel

A hagyományos jelenléti oktatást online és web 2.0-s eszközök egészítik ki ebben a környezetben. A tanulók saját IKT eszközeiket (okostelefon, laptop, táblagép) használhatják a tanulási folyamat során, akár a tantermen belül, akár azon kívül. A digitális technológiák révén a tanulási tér „kinyílik”: az információáramlás kétirányúvá válik, és létrejön a kapcsolat a tantermi tanulás és a külső információs források között. Ez a modell hatékonyan támogatja a kooperatív tevékenységeket, a gyors visszajelzést és az online tartalmak tananyagba történő beépítését.

3. Online oktatási környezet – tanulásmenedzsment rendszerekre és online alkalmazásokra épülő, tér- és időfüggetlen tanulási terek

Az online oktatási környezet elsősorban tanulásmenedzsment-rendszerekre (LMS, LCMS) és különféle online alkalmazásokra (közösségi média) épül. A tanulás tér- és időfüggetlen; a tanulók önállóan férnek hozzá a tananyagokhoz, végeznek feladatokat, működnek együtt egymással, és tartanak kapcsolatot a tanárral és tanulótársaikkal. Az online környezetek egyaránt támogatják a hagyományos oktatást és az önálló tanulási formákat. A kommunikáció szinkron és aszinkron módon is történhet.

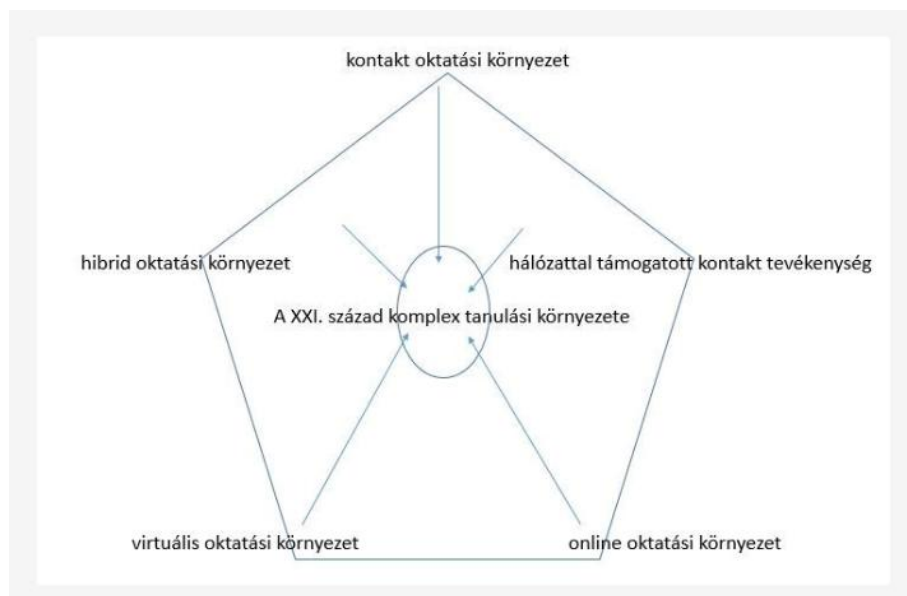
4. Virtuális oktatási környezet – háromdimenziós, avatáralapú, interaktív tanulási terek

A virtuális oktatási környezetek háromdimenziós, tér- és időfüggetlen digitális terek, amelyekben a felhasználók avatárok segítségével vesznek részt a kommunikációban és interakciókban. A tanulási tevékenység gyakran valós idejű, de lehet aszinkron is. A térbeli és vizuális reprezentációk alkalmazása újszerű tanulási élményt nyújtanak, és lehetővé teszik akár földrajzilag távoli résztvevők közös tevékenységét (Ollé, 2012).

5. Hibrid oktatási környezet – különböző környezetek integrált alkalmazása

A hibrid környezet a korábban felsorolt típusok tudatos kombinációja, ahol a kontakt, online, hálózattal támogatott és virtuális elemek egymást kiegészítve, integrált rendszerben jelennek meg. A hibrid modell a legelterjedtebb a közoktatás és a felsőoktatás intézményeiben, mivel rugalmas, személyre szabható, és lehetővé teszi a tanulói aktivitást.

A 21. század komplex tanulási környezetét szemlélteti a 3. ábra.



3. ábra

A 21. század komplex tanulási környezete

Forrás: Lévai (2014, p. 60).

Lévai (2014) úgy véli, hogy a hibrid modell kialakításához nem feltétlenül vár el a tanár részéről magas szintű digitális kompetenciákat, sokkal inkább pedagógiai nyitottságra, reflektív és módszertani rugalmasságra lesz szükség.

Ez a rendszerezés a tanulási környezetek technológiai sajátosságai mellett a tanulásszervezés pedagógiai és kulturális átalakulásait is jól mutatja. A tanulási környezetek a hagyományos formáktól a korlátozott technológiai támogatáson át a digitálisan támogatott, majd az elektronikus, hálózati és virtuális megoldásokig egy kontinuum mentén írhatók le (Komenczi, 2008).

Hülber és szerzőtársai (2020) hangsúlyozzák, hogy az online környezetben zajló tanulás nem a hagyományos tanulási formák helyettesítésére szolgál, hanem a tanulási szinterek fejlődésének egy új szakaszaként értelmezhető, amelyet az infokommunikációs technológiák fejlődésével együtt járó, egyre gazdagodó eszköztár jellemez (Komenczi, 2009; Hülber et al., 2020, p. 423).

Bár a digitális pedagógiai szakirodalomban gyakran jelenik meg a technológiai innováció tanulásra gyakorolt pozitív hatásának hangsúlyozása, Komenczi (2013) és Ollé (2013b) értelmezése szerint a digitális tanulási környezetek eredményessége önmagában nem vezethető vissza az alkalmazott technológiára. A tanulási folyamat hatékonyságát sokkal inkább a pedagógiai tervezés, a tanári támogatás, valamint a tanulói aktivitás és

önszabályozás minősége befolyásolja. A digitális tanulási környezetek eredményességét ezért nem önmagában az alkalmazott technológia, hanem annak pedagógiai célú és tudatos alkalmazása határozza meg.

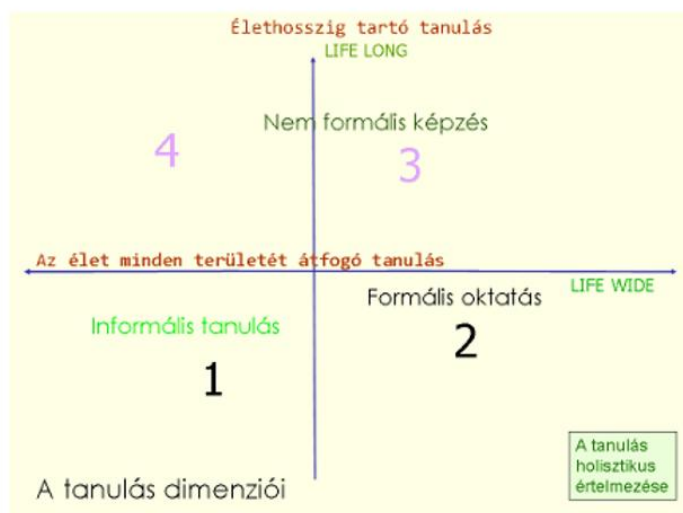
2.1.7. A tanulás új konceptuális keretrendszere

A tanulás térbeli, időbeli és technológiai feltételeinek átalakulása szükségessé teszi a tanulás fogalmának és folyamatának újraértelmezését.

A következő alfejezet a tanulás új konceptuális keretrendszerét mutatja be, amely a lifelong- és lifewide-tanulás, valamint a formális, nonformális és informális tanulás összefüggésében értelmezi a modern tanulást.

Az információs és tudásalapú társadalom fejlődése alapvetően átalakította a tanulásról való gondolkodást, valamint a tanulás társadalmi és egyéni szerepének megítélését.

A digitális kultúra korában a tanulás értelmezése átalakult: meghatározó fogalma az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) és az élet minden területére kiterjedő tanulás (lifewide learning) (Komenczi, 2008, pp. 49–50). Ezt a kettős dimenziót – az időbeli és a kontextuális kiterjedés – jelöli a **4. ábra**, amelyben a 21. század elején a tanulás értelmezése történik.



4. ábra

Az egész életre kiterjedő tanulás dimenziói

Forrás: Komenczi (2008) modellje alapján, Komenczi és Lengyelne Molnár (2020, p. 20).

A modell a tanulás időbeli (vertikális) és kontextuális (horizontális) aspektusait egyesíti. A függőleges tengely a tanulás életcikluson átívelő szakaszait mutatja be (a gyermek- és ifjúkortól az érett, felnőtt tanulásig), míg a vízszintes tengely a tanulás

különböző kontextusait és színtereit ábrázolja (iskola, munka, család, közösség, digitális tér) (Komenczi, 2008, p. 50). Ez a modell egységes folyamatként szemléli a tanulást, amelyben a különböző tanulási formák – formális, nem formális, informális és implicit (hallgatólagos) – egymáshoz szervesen kapcsolódnak. A formális tanulás a szervezett, intézményes oktatást jelenti, míg a nem formális tanulás az oktatási rendszeren kívüli, de tudatosan szervezett tevékenységekre utal (tréningek, továbbképzések). Az informális tanulás a mindennapi tapasztalatokból származó, spontán tudásszerzés, míg az implicit tanulás a nem tudatos, háttérben zajló kognitív folyamatokat foglalja magában (Komenczi, 2008, pp. 50-53).

A tanulás új, kiterjesztett értelmezése arra mutat rá, hogy a tanulás folyamatos, és nem korlátozódik az iskolai évekre, hanem az élet valamennyi szakaszát és színterét átfogja (Komenczi, 2008, pp. 50-53).

A hálózati tanulási környezetek kedvező feltételeket teremtenek az informális és az önszabályozó tanulás formái számára, mivel az online térben a tanuló maga döntheti el, mit, mikor és hogyan sajátít el. A digitális infrastruktúra tehát nem kizárólag technikai háttér, hanem az egész életen át tartó tanulás strukturális feltétele is, amely lehetővé teszi a tanulás folyamatosságát és egységét (Komenczi, 2008, p. 50).

A digitális technológiák elterjedése alapvetően átalakította a pénzügyi ismeretek megszerzésének módjait, forrásait és hozzáférhetőségét. A tanulás új konceptuális keretrendszerében – különösen a lifelong és lifewide tanulás értelmezési tartományában – a pénzügyi tudás már nem kizárólag formális oktatási keretek között sajátítható el, hanem a mindennapi élet különböző tanulási környezeteiben és digitális tereiben, egymásra épülő folyamatok részeként.

A digitális környezetben megvalósuló pénzügyi ismeretszerzés a tanulás különböző formáiban eltérő módon jelenik meg. Az alábbiakban a pénzügyi tudás elsajátításának főbb színterei és jellemzői kerülnek bemutatásra a formális, nonformális, informális és implicit tanulás kereteiben.

1. Formális pénzügyi tanulás digitális környezetben

A formális oktatás szintjén a digitális technológiák elsősorban a tananyagközvetítés, a tanulásmenedzsment és az értékelés új formáit hozták létre. A pénzügyi műveltség fejlesztését támogató digitális tananyagok, interaktív modulok, e-könyvek és LMS-alapú kurzusok lehetővé teszik, hogy a tanulók különböző tudásszinteken, személyre szabott haladási ütemben sajátítsák el az alapvető pénzügyi ismereteket.

2. Nonformális pénzügyi tanulás digitális csatornákon

A nonformális tanulás keretében a pénzügyi tudás különféle szervezett, de nem intézményi jellegű tanulási alkalmak során jelenik meg. Ide tartoznak a bankok és pénzügyi vállalkozások által szervezett online képzések, webináriumok, tematikus pénzügyi workshopok, valamint a szakmai szervezetek digitális képzési programjai. A nonformális térben különösen jelentős szerepet kaptak a játékosított tanulási környezetek (gamifikált szimulátorok, befektetési játékok), amelyek a kockázatmentes környezetben történő gyakorlást támogatják, és fejlesztik a pénzügyi döntéshozatáshoz szükséges készségeket.

3. Informális pénzügyi tanulás a digitális médiában

A digitális világ korában a pénzügyi tudás megszerzésének egyik legfontosabb tere az informális tanulás. A közösségi média platformjai sok esetben elsődleges információforrássá válnak a fiatalok számára. Az informális tanulás közösségi jellege egyfajta szociális dimenziót ad a pénzügyi tudásszerzésnek. A tapasztalatok, sikerek, hibák megosztása révén a tanulók olyan gyakorlati tudáshoz jutnak, amely intézményi keretek között nehezebben hozzáférhető.

4. Implicit pénzügyi tanulás a digitális mindennapokban

A digitalizált pénzügyi szolgáltatások és alkalmazások révén a tanulás egy része implicit módon valósul meg, gyakran anélkül, hogy a tanuló vagy a felhasználó tudatosan tanulási helyzetként értelmezné a folyamatot. A pénzügyi önszabályozás és tudatosság fejlesztéséhez hozzájárulhatnak azok a mobilbanki, fintech, online fizetési, költségkövető alkalmazások, amelyek közvetlen visszajelzéseket adnak a felhasználók számára. Ez a digitális környezet sajátos tanulási folyamatot hoz létre, amelyben a felhasználók a mindennapi használat során ismerik meg a pénzügyi működések alapvető mechanizmusait.

A pénzügyi tanulás már nem kizárólag a formális tanuláshoz kötődik. A digitális tanulási környezet térben és időben egyaránt kiszélesíti a pénzügyi ismeretek megszerzésének lehetőségeit, és összekapcsolja a formális, nonformális, informális és implicit tanulási folyamatokat.

2.1.8. A pedagógus szerepének átalakulása a digitális pedagógiában

Az infokommunikációs eszközök elterjedésével összefüggésben a tanári szerepek fokozatos átalakulása és újraértelmezése figyelhető meg.

A hálózati kultúra átalakítja a pedagógus szerepét: a tanár nem csupán az ismeretek közvetítője, hanem a tanulási folyamat tervezője, szervezője és facilitátora is. A tananyag sem tekinthető többé kizárólag statikus tudástartalomnak, hanem különböző formális, nonformális és informális tanulási útvonalakat nyit meg, valamint támogatja az egész életen át tartó tanulást. A tanuló ebben a környezetben nem passzív befogadó, hanem tudásának aktív alakítója, aki tartalmakat hozhat létre, oszthat meg és értelmezhet a digitális tanulási környezetben. A digitális technológiák oktatási alkalmazása emellett lehetőséget teremt a személyre szabott tanulási utak kialakítására is.

Mindez olyan pedagógiai szemléletet feltételez, amely túlmutat a hagyományos, elsősorban ismeretközvetítésre épülő frontális oktatáson, és nagyobb hangsúlyt helyez a tanulói aktivitásra, a kritikai gondolkodásra és a problémamegoldásra. Jelen disszertáció empirikus vizsgálatának résztvevői döntően a Z generációhoz tartoznak, amelyet Prensky (2001) a digitális bennszülöttek nemzedékeként jellemzett. E generáció vizsgálata indokoltá teszi a digitális tanulási környezetek és a tanulási folyamat sajátosságainak áttekintését.

A hazai tanárszerep-felfogás a 20. század során több markáns változáson ment keresztül.

A századfordulón domináns „tudós–szervező–hivatalnok” szerepfelfogásban a műveltség számított az egyetlen meghatározó kritériumnak, módszertani elvárások nélkül. A 20. század első harmadában a tudományos diszciplínák differenciálódása nyomán jelent meg a szaktanár-attitűd, majd a második világháborút követően az „agitátor–mozgalmár” szerepkör vált uralkodóvá, háttérbe szorítva a klasszikus értelemben vett szaktudást. A hatvanas évek végétől a tudományegyetemek és tanárképző intézmények ismét a tárgyi tudást helyezték a tanári szerep középpontjába (Boreczky, 1993).

Trencsényi (1988) differenciált megközelítésében a pedagógus egyszerre több szerepkörben lehet jelen: nevelői, szakemberi (szaktanári) és adminisztratív funkciókat is betölt, amelyekhez eltérő viselkedési minták és attitűdök kapcsolódnak.

A rendszerváltozást követően Magyarországon a pedagógusi szerepkör tovább bővült: új funkciók jelentek meg, így a menedzseri, a gyógyító-terapeuta, a szolgáltató, valamint a kreatív-alkotó pedagógus szerepe (Zrinszky, 1996).

Bárdos (2015) szerint a közvetítő és az alkotó tanár szerepe nem választható élesen szét, mivel az alkotó tanár magában foglalja a közvetítő tanári funkciókat is. A különbség ott válik érzékelhetővé, amikor a pedagógus tevékenysége már nemcsak a tanulók számára történő

tudásközvetítésre, hanem módszertani, szervezeti és szakmai közösségi folyamatok alakítására is kiterjed. Az 5. ábra szemléletesen jeleníti meg a közvetítő tanári és az alkotó tanári szerep közötti funkcionális eltérést.

<i>KÖZVETÍTŐ TANÁR</i> Csak a gyermekben (tanulóban, diákban) alkot.	<i>ALKOTÓ TANÁR</i> Tantársai, a szaktudomány, az intézmény és a világ számára is alkot.
--	--

5. ábra

Közvetítő tanár és alkotó tanár

Forrás: Bárdos (2015, p. 49).

Nagy és Beck-Zaja (2022) értelmezésében a digitális pedagógia egyik alapvető feladata, hogy támogassa a pedagógusokat az átalakuló tanári szerepekhez való alkalmazkodásban, és segítse őket abban, hogy megfeleljenek az oktatási környezet változó elvárásainak.

A tanárkutatások és a tanári minőségbiztosítás eredményei ezzel összhangban azt jelzik, hogy a pedagóguspályán nyolc alapvető kompetenciaterület különíthető el (Kotchy, 2011):

1. A tanulók személyiségének fejlesztése
2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. A szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás integrálása
4. A pedagógiai folyamat tervezése
5. A tanulás támogatása
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
7. A kommunikáció és a szakmai együttműködés
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Molnár György szerint a korszerű értelemben vett „tudós tanár” az a pedagógus, aki képes a leggyorsabban és leghatékonyabban követni a tudástartalmak megújulását, valamint a változásokhoz kapcsolódó ismeretek folyamatos frissítését (Csepeli et al., 2021, p. 2).

A 2020-ban kibontakozó világválság következtében a digitális oktatás világszerte a mindennapi pedagógiai gyakorlat részévé vált, és már nem csupán kiegészítő eszközként jelent meg. Ebben az időszakban a digitális pedagógia gyakorlati realitássá vált, és alapvetően átformálta a tanári szerepfelfogásokat. A pedagógus egyszerre több funkciót

töltött be: kurátorként, influencerként, mediátorként, tutorként, mentorként, facilitátorként és játékmesterként is megjelent az oktatási folyamatban (Nagy & Beck-Zaja, 2022, p. 25).

A továbbiakban a digitális pedagógiában megjelenő szerepeket nem teljes tipológiaiaként, hanem a szakirodalomban leggyakrabban kiemelt szerepkonstrukciók mentén mutatjuk be, különös tekintettel arra, hogy ezek miként támogatják a tanulási folyamat szervezését és a tanulói részvételt.

Az online oktatásban a tanulók önálló tanulása kerül előtérbe, miközben a tanári tevékenység hangsúlya a tanulási folyamat támogatására helyeződik át. Ebben az összefüggésben a pedagógus a tanulótól térben elkülönülten, tutorként segíti a tanulást (Nagy & Beck-Zaja, 2022, pp. 25–26).

A tutor szerepe különösen a problémamegoldásra épülő feladatok esetében meghatározó, mivel ezek az ismeretek gyakorlati alkalmazását igénylik, és célzott pedagógiai támogatást tesznek szükségessé (Imets, 2007, p. 123). A tutori funkció az osztálytermi környezetben is értelmezhető: a pedagógus nyomon követi a tanulók tanulását és fejlődését, valamint egyénre szabott módon támogatja a tanulócsoport munkáját (Ollé, 2009). A tutori szerep elválaszthatatlan a folyamatos kommunikáció és interakció biztosításától a digitális tanulási környezetben, különösen az ember–gép közvetítés területén (Kővári, 2018). Ez az elvárás akkor is fennmarad, ha a tutori tevékenység csoportos vagy projektalapú tanulási formákkal egészül ki (Kővári, 2017; Szűts, 2020a, p. 237).

Szűts (2020a) az új tanári szerepek között a moderátori funkciót is kiemeli. A digitális pedagógiai környezetben a pedagógus a tanulói kommunikáció és együttműködés pedagógiai kereteinek fenntartásáért felel, különösen az osztályterem digitális kiterjesztése esetén. A moderátori szerep olyan tanulási helyzetekben válik hangsúlyossá, ahol a hagyományos hierarchikus viszonyok háttérbe szorulnak, és a tanulás az egyenrangú részvétel elvén szerveződik (Szűts, 2020a, p. 238).

A tanulóközpontú modell értelmezésében a pedagógus szerepe szintén átalakul: a tanár nem a tudás kizárólagos birtokosa, hanem a tanulási folyamat facilitátora (Lénárd, 2016, p. 182). Szűts (2020a) szerint a facilitátori szerep a digitális technológia révén különösen felértékelődik, mivel a pedagógus feladata lesz az osztályközösség átsegítése a digitális transzformáció folyamatán. Ebben a szerepben a tanár támogatja a változásokhoz való alkalmazkodást, az új fogalmak elsajátítását, valamint elősegíti a csoportmunkát, az együttműködést és az egyéni érdeklődésre is lehetőséget biztosít. A hangsúly ilyenkor

kevésbé a tartalmi kérdéseken, sokkal inkább a technikai megvalósításon és a tanulási folyamat szervezésén van.

Balázs és Szalay (2016) egyértelmű különbséget tesznek a mentor és a facilitátor szerepe között. Míg a mentor a tanulási folyamat egészében jelen van, példát mutat, tanít és folyamatos támogatást nyújt, addig a facilitátor nem közvetlen tanítással segíti a tanulást, hanem kérdésekkel és irányított figyelemfelhívással támogatja a problémák önálló megoldását.

A mentori szerep tudatos, reflektív pedagógiai jelenlétet feltételez, amelyben a tanár nem rutinszerűen, hanem folyamatos szakmai és kommunikációs újragondolás mentén kíséri a tanulók fejlődését. A mentorálás nem kizárólag a pedagógus feladata: a tanulók egymás tanulását is támogatják, ami tovább erősíti a tanulási folyamat reflexív és együttműködésen alapuló jellegét (Ligeti, 2005).

Ezzel szemben a facilitatori szerep nagyobb távolságtartást és folyamatfókuszú szemléletet igényel. A pedagógus ebben a szerepben elsősorban a tanulási helyzetek strukturálásáért, az interakciók kereteinek alakításáért és az együttműködés feltételeinek biztosításáért felel, anélkül, hogy közvetlen irányítást gyakorolna a tartalmi döntések felett (Dobos, 2009).

A pedagógus helyzetfüggő szerepváltási képessége teszi lehetővé annak mérlegelését, hogy az adott tanulási környezetben a mentori vagy a facilitatori működés járul hozzá hatékonyabban a tanulók fejlődéséhez (Balázs & Szalay, 2016, pp. 52–53).

Szűts (2020b) nyomán, Nagy és Beck-Zaja (2022) értelmezésében a digitális pedagógiában gyakran jelenik meg a tanár kurátori szerepe. Ebben a funkcióban a pedagógus nemcsak tanulásszervezői és irányító feladatokat lát el, hanem a digitális tanulási folyamat szakmai felügyeletét is biztosítja. A kurátor-tanár tudatosan válogatja és rendszerezi a digitális forrásokat, támogatja azok feldolgozását, valamint saját, pedagógiai célokhoz illeszkedő digitális gyűjteményeket hoz létre. A fordított osztályterem módszerében például az önálló tanulást segítő digitális tananyagok kiválasztása és strukturálása tartozik a szerepkörhöz (Nagy & Beck-Zaja, 2022, p. 26).

Szűts (2020a, p. 238) a speciális tanári szerepek közé sorolja a játékmestert, aki a gamifikációra épülő tanulási környezetekben irányítja a tanulási folyamatot, fenntartja a tanulók motivációját, valamint ismerteti és érvényesíti a játékszabályokat. A digitális

pedagógiai környezetben a tanár e szerepben már nem elsősorban információforrásként jelenik meg, hanem módszertani támogatóként, mentor- vagy technológiai facilitátorként, amely funkció a játékos tanulás során játékmesteri szereppé alakul. A gamifikált tanulási megoldások tervezése ugyanakkor összetett feladat: nemcsak technikai, hanem didaktikai felkészültséget is igényel, emellett jelentős idő- és erőforrásráfordítással jár. Mivel a játékos tanulási környezetek jellemzően egy-egy kiemelt tanulási célra fókuszálnak, a játékmester szerepe különösen fontos a pedagógiai célok tudatos érvényesítésében.

A jövőbe mutató tanári szerepek között Szűts (2020b, pp. 163–164) az influenceri tanári szerepet is megemlíti. Az influencer a közösségi médiában olyan véleményvezérként jelenik meg, akinek tevékenységét és kommunikációs stílusát követik, illetve mintaként használják. Pedagógiai értelemben ez a szerep összefüggésbe hozható a tanár példakép-funkciójával, amelynek jelentőségére Sallay Hedvig (1993) interjúalapú vizsgálata is rámutatott. E kutatás szerint a tanári személyiség akkor válhat meghatározóvá a tanulók számára, ha szakmai felkészültség, szaktárgyi tudás és a tanulókkal kialakított kapcsolat együttesen van jelen. A digitális környezetben az influenceri tanári szerep elsősorban a technológiai eszközök és a közösségi média tudatos, magabiztos és kreatív használatán keresztül valósulhat meg. Ebben az összefüggésben a kommunikációs kompetenciák és a kapcsolatteremtés képessége kiemelt szerepet kap, ugyanakkor a pedagógiai hitelesség és a szakmai tartalom minősége továbbra is meghatározó feltétel marad.

Balázs László és Szalay Györgyi (2016, p. 53) a mentor és a facilitátor mellett önálló tanári szerepként határozzák meg a coachingot. A tanár coach szerepben az egyéni fejlődési folyamat támogatására helyezi a hangsúlyt, összhangban Cope (2007) értelmezésével, amely szerint a coaching elsődlegesen szemléletmódot, nem pedig technikai eszközt jelent az oktatásban. A coaching tanulásszervezési megközelítése az aktív tanulói részvételre épít: a pedagógus nem kész megoldásokat közvetít, hanem kérdésekkel, reflektív jelenléttel és támogató visszajelzésekkel segíti a tanulót saját megoldásainak kialakításában. Ebben a szerepben a felelősség és a döntés súlya a tanulóra helyeződik át, míg a tanár a tanulás fejlődési folyamatát kísérő, irányt tartó támogatóként van jelen. Ez a megközelítés különösen illeszkedik a Z generáció autonómiára, önirányított tanulásra és változásokra való nyitottságára (Balázs & Szalay, 2016).

Nagy és Beck-Zaja (2022, p. 27) szerint a pandémia időszakában a tanári szerepkör jelentősen kibővült. A pedagógus a tananyag közvetítése mellett támogatta a tanulók

eligazodását az online tanulási környezetben, digitális tartalmakat hozott létre, értelmezett tudást közvetített, valamint a tanulási folyamatok szervezésében és koordinálásában is aktív szerepet vállalt. Ezek a szerepek a digitális munkarendben integrált módon, nem elkülönülten, egymást kiegészítve jelentek meg.

Balázs és Szalay (2016, pp. 53–54) értelmezésében az új tanári szerepek a Z generáció tanulási jellemzőihez igazodnak és támogatják az interaktív, együttműködésre épülő tanulási folyamatokat. A mentor-, facilitátor- és coachszerepek erősödése a tanári munka szemléletváltását tükrözi, amely a tanulók aktívabb részvételére és nagyobb önállóságára épít.

E szerepváltozás hatása túlmutat a tanulási folyamatokon, és a pedagógus szakmai kapcsolatrendszerében is megjelenik. A tanári szerepmegvalósításhoz szükséges módszerek elsajátítása nemcsak a tanár–diák kapcsolatban bizonyul hatékonynak, de a tanár–tanár és a tanár–szülő viszonyrendszerben is új együttműködési lehetőségeket teremt (Balázs & Szalay, 2016, p. 54).

A digitális pedagógia térnyerésével azonban – amint arra Szűts Zoltán (2020a, p. 222) is rámutat – a tanári szerep mellett a szülői szerep újraértelmezése is szükséges. Az osztályterem virtuális kiterjesztése nagyobb önállóságot és fokozott önirányítást kíván meg a tanulóktól, miközben a szülők továbbra is meghatározó szereplői maradnak a tanulási folyamatnak, különösen az alsó tagozatos korosztály esetében. Gyakran átveszik a tanár facilitatori szerepét, amely nem feltétlenül a tananyag átadására, hanem a digitális kompetenciák fejlesztésére, illetve technikai és módszertani támogatásra irányul. Az otthoni tanulási környezet ugyanakkor számos tekintetben eltér az iskolai keretektől: az infokommunikációs eszközök használata, a képernyőidő szabályozása és az online tevékenységek kontrollja kevésbé strukturált, ami a tanulás és a szabadidő összemosódásához vezethet. Ezt tovább nehezíthetik a szülők digitális kompetenciáinak és információs műveltségének hiányosságai, amelyek akadályozhatják a tanulók hatékony tanulási folyamatát.

A digitális pedagógiában megjelenő új tanári szerepek tehát a tanár, a tanuló és a szülő együttműködésében értelmezhetők. Szűts Zoltán (2020a, p. 222) kiemeli a tanárok kiszolgáltatottságát és szerepbizonytalanságát, amely a pedagógus és a diákok kapcsolatának átalakulásával függ össze. Ebben a megváltozott helyzetben a tanári hatékonyság egyre

kevésbé a klasszikus, tekintélyelvű szerepre épül, inkább a pedagógus személyes jelenlétéhez és hitelességéhez kapcsolódik.

Balázs László és Szalay Györgyi (2016, pp. 54-55) Carl Rogers személyközpontú megközelítésére hivatkozva kiemelik, hogy a tanári attitűd alapvető összetevői a kongruencia (hitelesség), a feltétel nélküli pozitív elfogadás és az empátikus megértés. Értelmezésük szerint a Z generáció tanulási sajátosságai – különösen az azonnali visszajelzés iránti igény és az interaktív tanulási formák előtérbe kerülése – kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a pedagógus érzelmi jelenlétének és alkalmazkodóképességének szerepéhez. A digitális tanulási környezetben a tanári reziliencia ezzel összefüggésben közvetlenül befolyásolja a tanulók aktív részvételét és a tanulási folyamat szervezettségét (Balázs & Szalay, 2016).

A rezilienciaalapú tanári szerepfelfogás megfelelő elméleti alapot teremt a tanári szerepek tanulói teljesítményre gyakorolt hatásának vizsgálatához, amelyhez Hattie (2009) hatásmodellje is kapcsolódik. A digitális tanulási környezetben megjelenő új tanári szerepek – mint a tutor vagy mentor, facilitátor, moderátor, kurátor, influencer vagy digitális értékközvetítő – nem kizárólag technológiai változások következményei, pedagógiaiilag megalapozott irányváltásokat is tükröznek. Ezek a szerepek összhangban állnak Hattie (2009) több mint 800 metaelemzést összegző modelljével, amely szerint a tanulói teljesítményt elsősorban a tanár–diák kapcsolat minősége, a visszajelzés hatékonysága, a világos elvárások, a tanulói aktív részvétel és együttműködés támogatása, valamint a tanár „látható” jelenléte befolyásolja (Hattie, 2009).

A digitális tanulási környezetekben a pedagógus jelenléte gyakran kevésbé közvetlen, ezért a tanári szerepek olyan irányba tolódnak, amelyek biztosítják a tanulók folyamatos támogatását és a tanulási folyamat strukturáltságát. A tanári szerepek átalakulása így nem tekinthető a digitalizáció önmagában vett következményének vagy technológiai trendjének. Pedagógiai szükségszerűségként értelmezhető a szerepváltozás, amelyet Hattie (2009) igazolt hatásmechanizmusait tükrözi vissza a digitális környezet sajátosságain keresztül.

A digitális pedagógia keretei között megjelenő tanári szerepek nem váltják ki a hagyományos pedagógiai funkciókat, hanem azok módszertani és szervezeti megújítását teszik szükségessé, igazodva a tanulási környezet átalakulásához. A digitális tanulási környezetben a tanulási folyamatok szervezése, a tanulói aktivitás fenntartása és az egyéni

tanulási utak támogatása olyan feladatokat ró a pedagógusra, amelyek túlmutatnak a hagyományos tanári szerepfelfogás korábbi funkcióin. Ennek következtében a digitális pedagógia tanári szerepei a 21. századi pedagógiai gyakorlat alapvető feltételeivé váltak.

2.1.9. A tanári digitális kompetenciák

A digitális pedagógia elméleti értelmezése nem választható el a pedagógusok digitális kompetenciáinak áttekintésétől, mivel a digitális tanulási környezetek minősége és pedagógiai eredményessége döntően a tanárok technológiai–pedagógiai felkészültségétől függ.

Szűts Zoltán (2020a, p. 25) szerint a digitális pedagógia a pedagógustól a tanulóknál magasabb szintű digitális kompetenciát követel meg, miközben a diákok esetében az aktív interakció, a proaktív hozzáállás és az eszközhasználat tudatossága válik meghatározóvá. A szerző rámutat arra, hogy a digitális pedagógia nem egyszerűen eszközhasználat, hanem komplex pedagógiai, kommunikációs és kulturális rendszer, amelyben a tanár döntései strukturálják a tanulási folyamatot.

Benedek (2008) hangsúlyozza, hogy a technológia pedagógiai értelmezése nélkül a digitális eszközök használata eszközcentrikussá válik, ami nem hoz valódi minőségi változást a tanulásban.

Molnár (2015) pedig az IKT-oktatásban betöltött szerepét olyan rendszerszintű tényezőként írja le, amely az iskola működését, kommunikációját és szervezeti kultúráját egyaránt átalakítja.

A DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators) az Európai Bizottság által fejlesztett keretrendszer, amelyet 2017-ben tettek közzé (Redecker, 2017). A DigCompEdu-t a DigComp 2.1 és a DigCompOrg keretrendszerekre alapozva dolgozták ki. A DigComp 1.0 (Vuorikari et al., 2013) – a lakosság digitális kompetenciájának első Európai Unió-szintű pillére, amelynek a továbbfejlesztését és részletesebb készség és szintleírását már tartalmazza a DigComp 2.0 és 2.1 (Carretero et al., 2017). Ezek a keretrendszerek elméletileg a digitális állampolgársághoz szükséges készségeket foglalmazzák meg.

A DigCompEdu (2017) egységes európai keretrendszer, amely a DigComp 2.1 és a DigCompOrg modellekre épül, és hat kompetenciaterületben, összesen 22 kompetenciában írja le a pedagógusok digitális felkészültségét.

A pedagógusok digitális kompetenciáit leíró DigCompEdu létrehozásának célja, hogy az oktatási minden szintjén részletezze, hogyan használhatók a digitális technológiák az oktatás fejlesztésére és innovációjára. „A DigCompEduban meghatározott kompetenciaterületek: 1. szakmai környezet; 2. a digitális erőforrások feltárása, létrehozása és megosztása; 3. a digitális eszközök használata, illetve összehangolásuk az oktatási és tanulási folyamattal; 4. az értékelési folyamat elősegítése digitális eszközökkel és stratégiákkal; 5. a tanulók bevonása digitális eszközök segítségével; 6. a tanulók digitális kompetenciáinak elősegítése” (Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport, 2021, p. 7).

A keretrendszer szintleírásokat (A1–C2) is tartalmaz, ami lehetővé teszi a tanári digitális kompetenciaszint hosszú távú nyomon követését, fejlesztési és önértékelési szempontokat biztosít, illetve összekapcsolja a digitális technológiát a tanítási folyamat pedagógiai minőségével.

A DigCompEdu hazai adaptációját a Digitális Oktatási Stratégiát a Kormányzati Informatikai Fejlesztési Ügynökség (2016) készítette el. Közvetlen módszertani integrációjára (2017-2019) a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (DPMK) szakmai ajánlásaiban került sor (az iskolai digitális érettségvizsgálatok indikátorrendszerében, pedagógus-továbbképzések tematikájában, intézményi digitális stratégiai tervekben).

A tantermen kívüli digitális munkarend bevezetése 2020-ban radikálisan felgyorsította a DigCompEdu rendszerszintű beépülését a magyar gyakorlatba. A pedagógusok rövid idő alatt kényszerültek olyan digitális környezetek használatára, amelyekben támpontot kaptak a DigCompEdu kompetenciaterületeinek gyakorlati alkalmazásához (különösen a digitális tananyagok és értékelési eljárások alkalmazása, az online kommunikációs formák tudatos használata, a tanulói bevonódás támogatása, valamint a digitális biztonság pedagógiai kezelése terén).

A technológiai integráció értelmezéséhez a DigCompEdu mellett meg kell említeni a SAMR-modellt (Puentedura, 2010), amely a technológiai integráció négy szintjét írja le:

1. Substitution – helyettesítés
2. Augmentation – kiegészítés
3. Modification – módosítás
4. Redefinition – újradefiniálás

A SAMR modell elnevezése a szintek angol kezdőbetűiből kapta a nevét. Célja, hogy egyértelmű szempontrendszert biztosítson a technológia oktatásban történő használatának fejlesztésére, és segítse a tanárokat abban, hogy a technológiát ne csupán helyettesítőként, hanem átalakító eszközként is alkalmazzák a tanulási-tanítási folyamatban.

A tanórai technológiahasználat jelentős része ma még a SAMR-modell második szintjén (kiterjesztett használat) helyezhető el. Ez azt jelenti, hogy a digitális pedagógia eszközei elsősorban a hagyományos pedagógiai gyakorlatot egészítik ki (frontális órákon alkalmazott rövid videókkal, prezentációkkal vagy IKT-eszközökkel támogatott szemléltetéssel). A jelen kutatás eredményei összhangban állnak ezzel a megközelítéssel, mivel a pedagógusok válaszai alapján a technológiahasználat túlnyomórészt ilyen kiegészítő funkcióban jelenik meg.

A tanári és tanulói digitális kompetenciák fejlesztése azonban alapvető feltétele annak, hogy a pedagógiai gyakorlat túlléphessen ezen a szinten, és eljusson a technológia által módosított vagy újradefiniált tanulási formákhoz. Az IKT-eszközök tudatos, reflektív és módszertanilag megalapozott használata ezért a 21. századi tanítási-tanulási folyamat egyik meghatározó tényezője.

A 4. táblázat a DigCompEdu és a SAMR értelmezési modell összehasonlítását mutatja be, mivel a két keretrendszer funkciója eltérő, ugyanakkor egymást kiegészíti.

4. táblázat
A DigCompEdu és a SAMR értelmezési modell összehasonlítása

	DigCompEdu	SAMR-modell
1. Alapértelmezés	A pedagógus digitális kompetenciáinak meghatározása és fejlesztése	A technológiai integráció pedagógiai mélysége és átalakító ereje
2. Központi kérdés	Mit kell tudnia a tanárnak és milyen képességekkel kell rendelkeznie a digitális környezetben?	Hogyan alakítja át a technológia a tanítási-tanulási folyamatot?
3. Funkció és alkalmazási cél	Fejlesztési, önértékelési és kompetenciamérési keretrendszer a pedagógusok számára	A pedagógiai innováció és technológiahasználat minőségi szintjeinek leírása (S–A–M–R)

4. Pedagógiai szerep	Tanári szerepek, digitális tartalomkészítés, értékelés, kollaboráció, tanulói támogatás	Feladatok, tanulási tevékenységek és tanulásszervezés átalakulásának elemzése
5. Kimenet vagy eredmény	A tanár digitális kompetenciáinak fejlődése (A1–C2 szint)	A technológia által újradefiniált tanulási folyamat és tanulási környezet
6. Kapcsolódás a digitális pedagógiához	A digitális pedagógia humán tényezőjére (pedagógus-kompetencia) fókuszál	A digitális pedagógia módszertani és innovációs mélységét írja le
7. Alkalmazási szint	Egyéni pedagógus, intézményi digitális kultúra	Tanóra, feladat, tanulási tevékenység szintje
8. Kapcsolódás egymáshoz	A tanár kompetenciáit írja le <i>(képezzé tesz)</i>	A technológia használatának minőségét írja le <i>(átalakít)</i>

Saját szerkesztés.

A DigCompEdu önmagában a pedagógus digitális kompetenciáira összpontosít, míg a SAMR a technológia pedagógiai integrációjának mélységét határozza meg. Együttes alkalmazásuk ezért olyan összetett értelmezést tesz lehetővé, amely a pedagógiai és technológiai területeket egyaránt lefedi, mind kompetencia-, mind minőségi szempontból.

A tanári digitális kompetenciák részletes meghatározása szükséges a digitális pedagógiai stratégiák megértéséhez, gyakorlati alkalmazásához, illetve a tanári digitális kompetencia keretrendszerekhez való illeszkedéséhez.

A digitális kompetenciakeretek részletesen meghatározzák a pedagógusokkal szemben támasztott technológiai és módszertani elvárásokat, ugyanakkor a digitális pedagógia eredményessége nem kizárólag az eszközhasználati jártasságon múlik. Legalább ilyen fontos a pedagógus szerepe a tanulási folyamat szervezésében, támogatásában és a tanulói aktivitás ösztönzésében.

2.1.10. A digitális pedagógia stratégiai értelmezése

Az elmúlt évtizedben a digitális pedagógia a módszertani újítások szintjéről stratégiai jelentőségű szemléletté vált, amely az eszközhasználaton túl az iskola intézményi kultúrájára, szervezeti működésére és pedagógiai gyakorlatára is kiterjed. Szűts (2020a;

2020b) értelmezésében a digitális pedagógia az információs társadalom elvárásaihoz illeszkedő tanítási és tanulási megközelítés, amely az infokommunikációs technológiákra, a hálózati kommunikációra, a digitális tartalmak alkalmazására és a képernyőalapú interakciókra épül.

A digitális pedagógia nem egyetlen technológiai megoldásra vagy platformra redukálható: a médiatudomány, a kommunikációelmélet és a neveléstudomány metszéspontjában értelmezhető összetett pedagógiai stratégia.

A technológia és pedagógia integrációja akkor lehet koherens és fenntartható, ha intézményi szinten is megjelenik egy tudatos digitális stratégia. Erre hívja fel a figyelmet az Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetségének ajánlása is, amely szerint az iskola digitális kultúrája az intézményvezetés és a pedagógusok közötti párbeszédben, közös tanulási és szervezetfejlesztési folyamatban valósul meg (IVSZ, 2017).

A Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (DPMK) szakmai anyagai (2019; 2020) ugyancsak hangsúlyozzák, hogy a digitális pedagógia stratégiai megvalósítása intézményi szintű tervezést igényel. A digitális átállás lépései közé tartozik az IKT-eszközök pedagógiai célú alkalmazásának megalapozása, a digitális tanulási környezet kialakítása, az osztályterem online térbe való kiterjesztése, valamint a pedagógusok digitális kompetenciájának fejlesztése. A digitális pedagógia tehát szervezeti folyamat, amely az intézményi kultúra és működés megújulását is feltételezi.

Molnár (2015) szerint az infokommunikációs technológiák nem értelmezhetők kizárólag technikai eszközként, mivel szervezési logikát hordoznak, médiaként működnek, fejlesztési és társadalmi szinten is hatást gyakorolnak, és technikai gyakorlatként beépülnek az oktatási tevékenységekbe.

Ebből következően a digitális pedagógia stratégiaként értelmezhető, amely a technológia különböző funkcióinak összehangolt alkalmazását várja el. A Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (2016) ugyanezt a szemléletet erősíti meg: a digitális pedagógia a köznevelési rendszer szervezeti megújulásának és a tanulási kultúra transzformációjának kiemelt szakpolitikai prioritása.

A digitális pedagógia startégiai értelmezésében a tanítási módszerek, a technológiai alkalmazások, az intézményi digitális kultúra és kompetenciafejlesztés szorosan összefonódik egymással. Ellenkező esetben, a digitális pedagógia könnyen eszközközpontú,

felszínes megoldássá válhat, ami nem támogatja a hatékony tanítási tanulási folyamatot intézményi szinten.

A 2010-es évektől kezdődően a digitális pedagógia olyan módszertani fordulaton ment keresztül, amely nem csupán az eszközök használatát változtatta meg, hanem a tanítás-tanulás egész szerkezetét. Szűts (2020a; pp. 40-44) szerint a világ nagy részén az IKT-integrációt nem központilag szabályozott rendszer, hanem jó gyakorlatok sokasága vezérli.

A tanítás tere horizontálisabbá vált: a tanár-diák konzultációt ma már online csatornák is kiegészítik, például csevegések, fórumok és tanulói közösségek. A tanulók a tudást nem kizárólag a tanártól szerzik meg, hanem egymástól is tanulnak, miközben a tanulás egyre gyakrabban az iskola falain kívül is zajlik. Ezek a változások hívták életre azokat a digitális pedagógiai módszereket, amelyek bemutatására a következő alfejezetben kerül sor.

2.1.11. A digitális pedagógia eszközei, módszerei és tanulásszervezési modelljei

A digitális pedagógia a tanítás-tanulás olyan szervezési módja, amelyben az információs és kommunikációs technológiák a pedagógiai célok elérését támogatják. A digitális tanulási környezetek működését az eszközhasználat, a didaktikai eljárások és a tanulásszervezés egymással összefüggő rendszere határozza meg (Szűts, 2020b; Ollé, 2013a).

A következőkben a digitális pedagógia eszközeit, módszereit és tanulásszervezési modelljeit e három terület mentén mutatjuk be.

1. Technológiai eszközök

Eszközrendszer alatt azokat a hardver- és szoftverelemeket értjük, amelyek a hozzáférést, a kommunikációt és a tanulási tevékenységeket technikailag lehetővé teszik. Hardvereszközök: a digitális tanulás infrastruktúráját biztosító eszközök (pl. számítógép, tablet, okostelefon, interaktív kijelző). A hozzáférés és a megjelenítés eszközei a tanulási aktivitás feltételeit teremtik meg; ennek hiánya közvetlenül korlátozza a digitális tanulásszervezést (Molnár et al., 2020). Szoftvereszközök alatt a tanulási folyamatot szervező, kommunikációt és értékelést támogató platformokat értjük (pl. LMS-ek, videókonferencia, kollaborációs felületek). Az ilyen rendszerek egységes munkafelületet biztosítanak a tananyaghoz, feladatokhoz és visszajelzéshez, így a tanulásszervezés részben idő- és térfüggetlenné válik (Bessenyei, 2008).

2. Didaktikai módszerek

Digitális didaktikai eljárásról akkor beszélhetünk, amikor az infokommunikációs technológiák aktívan részt vesznek a tanulói tevékenységek szervezésében és a tanári támogatás formáinak alakításában. A digitális pedagógia módszertani elemeinek értelmezéséhez és rendszerezéséhez támpontot nyújt Nagy és Beck-Zaja (2022, pp. 21–36) tanulmánya, amely Szűts Zoltán (2020a; 2020b) munkáira épít.

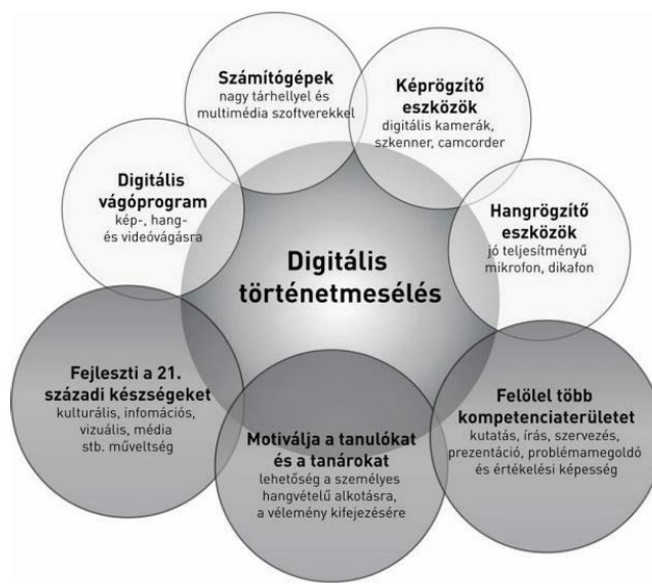
A digitális pedagógia egyik gyakran alkalmazott módszertani eleme a gamifikáció, amely pedagógiai értelemben a játékelemek tudatos, tanulásszervezési célú alkalmazását jelenti. A gamifikáció elsődleges célja a tanulói aktivitás és a belső motiváció erősítése, olyan eszközök révén, mint a szintek, a visszajelzési és jutalmazási rendszerek (Szűts, 2020a). Ezek az elemek strukturált tanulási helyzeteket hoznak létre, és teljesítményre ösztönző tanulási környezetet alakítanak ki.

A szakirodalom értelmezésében a gamifikáció jellemzően nem önálló módszertanként jelenik meg, hanem más pedagógiai eljárásokhoz kapcsolódva (Szűts, 2020b; Nagy & Beck-Zaja, 2022). Alkalmazása egyaránt kiterjedhet az osztálytermi és az online tanulási környezetre. Az internetes kommunikáció és a digitális média lehetőségei felerősítették a gamifikáció interaktív jellegét, amely az oktatásban elsősorban a tanulók aktív részvételét támogatja.

A módszer előnye a játékoság és az élményszerűség, ugyanakkor kockázata, hogy a tanulási folyamatból ideiglenesen kieső tanulók nehezebben kapcsolódnak vissza, ezért elsősorban az ismeretek gyakorlására és elmélyítésére alkalmas (Nagy & Beck-Zaja, 2022). Ebben a tanulásszervezési formában a pedagógus szerepe mediátori vagy játékmesteri funkcióként értelmezhető, amely magas szintű tervezési és szervezési kompetenciát igényel.

A digitális pedagógia módszertani eszköztárában szintén hangsúlyosan jelenik meg a digitális történetmesélés (digital storytelling), amely narratív és multimediális elemekre épülő pedagógiai megközelítés. A módszer elméleti alapjai Lambert (1994; 2013) munkáihoz köthetők, és olyan tanulási helyzeteket írnak le, amelyekben a tanulók személyes élményekre, időbeli összefüggésekre és vizuális-auditív elemekre támaszkodva dolgozzák fel a tananyagot.

A digitális történetmesélés reflexív jellegű módszerként értelmezhető, amely elősegíti a tanulói önkifejezést és a jelentésalkotást (Nagy & Beck-Zaja, 2022). A módszer pedagógiai értelmezését Lanszki (2016) alapján a 6. ábra szemlélteti.



6. ábra

Digitális történetmesélés

Forrás: Lanszki (2016, p. 39).

Pedagógiai értelemben a digitális történet olyan önreflexív tanulási alkotás, amely digitális eszközök közvetítésével támogatja a tanulást, és kreatív, több tantárgyba integrálható megoldást kínál. Alkalmazása fejleszti a tanulók vizuális és narratív kompetenciáit, miközben a pedagógus szerepfelfogását is bővíti: ebben a folyamatban a tanár kurátori vagy társkurátori funkciót tölthet be, támogatva és irányítva a tanulók alkotói tevékenységét (Lanszki, 2016; Nagy & Beck-Zaja, 2022).

A digitális pedagógia további módszertani irányaként jelenik meg a mikrotartalom-alapú tanulás, amely rövid, könnyen feldolgozható tananyagelemek alkalmazására épül. A mikrotanulás célja a gyors áttekinthetőség és a tanulói figyelem fenntartása, gyakran vizuális elemekkel kiegészítve (Szűts, 2020a).

A módszer idő- és térfüggetlenül szervezhető, ugyanakkor feltételezi a pedagógus tudatos tartalomtervező és minőségbiztosító szerepét (Nagy & Beck-Zaja, 2022). Amennyiben a tartalomkészítés a tanulók feladata, a pedagógus szerepe elsősorban támogató és ellenőrző, míg tanári tartalomfejlesztés esetén inkább a fejlesztői funkció kerül előtérbe. A mikrotanulás módszertani jelentőségét Prievara (2019) is hangsúlyozza, kiemelve a rövid tananyagelemeinek hatékonyságát az ismeretek rendszerezésében és a figyelem fenntartásában.

Az online és kollaboratív tanulás a digitális pedagógia egyik egyre hangsúlyosabb módszertani irányaként értelmezhető, amely a tanulók közötti együttműködésre és a közös tudásépítésre épül. A hálózati tanulási környezetek pedagógiai hatékonysága több tényező együttes meglétét feltételezi, így az átgondolt tanulásszervezést, a pedagógiai célokhöz illeszkedő tanulásmenedzsment-rendszerek alkalmazását, valamint a tanári facilitátori jelenlétet (Komenczi, 2008; 2013).

A számítógéppel támogatott kollaboratív tanulás (CSCL) kereteiben a tanulás társas konstrukcióként jelenik meg, ahol az interakciók és a közös tevékenységek központi szerepet kapnak. Ezek a tanulási környezetek nem egyszerű technikai platformokként értelmezhetők, hanem a digitális pedagógia kiemelt eszközeiként, amelyek lehetővé teszik a tanulási folyamat monitorozását, illetve a célzott tutorálást és visszajelzést (Szűts, 2020b).

A digitális pedagógia módszertani eszköztárában fontos szerepet kap a multimédiás tanulás és a problémaközpontú megközelítés. A módszerek elméleti hátterét Mayer multimédia-tanuláselmélete írja le, amely szerint a tananyag feldolgozása akkor hatékony, ha a vizuális és auditív információk összehangoltan jelennek meg, és nem terhelik túl a tanulók kognitív kapacitását (Mayer, 2009). A multimodális megjelenítés különösen az absztrakt fogalmak megértését segíti, míg a problémaközpontú tanulás digitális környezetben lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók valós problémák mentén, saját tanulási útvonalakat bejárva építsék fel tudásukat (Molnár & Csapó, 2019).

3. Tanulásszervezési modellek

A tanulásszervezési modellek a pedagógiai gyakorlat átfogó szervezőelveiként értelmezhetők, mivel nem egyes módszereket vagy eszközöket írnak le, hanem a tanítás–tanulás teljes folyamatának strukturálását határozzák meg. Ezek a modellek azt rögzítik, hogy miként oszlik meg a tanulási tevékenység az időben és térben, milyen szerepet kap a tanár és a tanuló, valamint hogyan kapcsolódnak egymáshoz a jelenléti és digitális tanulási környezetek.

A szakirodalom több olyan tanulásszervezési modellt is azonosít, amelyek a hagyományos tanórai keretek újragondolására épülnek. Ezek közé tartozik a fordított osztályterem (Flipped Classroom), amely a tanulás és a tanórai munka funkcióinak tudatos szétválasztására épít (Szűts, 2020a; 2020b; Nagy & Beck-Zaja, 2022).

A fordított osztályterem modelljében a tanulók az elméleti tananyagot jellemzően az iskolán kívül, saját tanulási környezetükben dolgozzák fel, irányított segédanyagok – például videók, prezentációk vagy digitális tananyagok – segítségével. A tanórai idő így elsősorban az ismeretek megbeszélésére, értelmezésére és elmélyítésére szolgál. Ez a szervezési forma elválasztja egymástól a tanulás és a tanítás hagyományos időbeli kereteit, miközben csökkenti a pedagógus közvetlen kontrollját az előzetes felkészülés felett.

A modell működése alapvetően feltételezi a tanulók belső motivációját és önálló tanulásszervezési képességét, ami a tanulási nehézségekkel küzdő diákok esetében problémát jelenthet (Nagy & Beck-Zaja, 2022). Amennyiben azonban a tanulók felkészülten érkeznek az órákra, a tanórai munka hatékonyabbá válik: elegendő lehet a bizonytalan pontok tisztázása, valamint az összefüggések mélyebb feltárása.

A fordított osztályterem egyik előnye, hogy lehetőséget teremt az előzetes tudás pontosabb feltérképezésére, és rugalmas időkeretet biztosít a tananyag feldolgozásához, amely a tanulók egyéni tanulási preferenciáihoz igazítható. Ugyanakkor hátránya, hogy erősen támaszkodik az önszabályozó tanulásra: ha egy tanuló lemarad az anyag elsajátításában, a hiányosságok rövid távon még pótolhatók, de nagyobb tananyagegységek esetében tanulási nehézségekhez vezethet (Nagy & Beck-Zaja, 2022).

A modell pedagógiai logikája jól illeszkedik a Bloom-féle taxonómia szemléletéhez. Míg az alacsonyabb kognitív szintekhez tartozó ismeretszerzés az egyéni tanulás keretei közé kerül, addig az alkalmazást, elemzést és alkotást igénylő tevékenységek a tanórai, együttműködésen alapuló munkában valósulnak meg. Ez a megközelítés támogatja a tanulói tudáskonstruálást, a kritikai gondolkodás fejlesztését és az aktív részvételt (Szűts, 2020b).

A fordított osztályterem modelljében a pedagógus szerepe továbbra is meghatározó, mivel ő jelöli ki a feldolgozandó tananyagot, annak terjedelmét és formátumát. Ugyanakkor a tanulók előrehaladását nem minden esetben követi közvetlen módon, így szerepe inkább szervezői és koordinátori jellegűvé válik (Nagy & Beck-Zaja, 2022).

A digitális tanulásszervezési modellek másik meghatározó formája a blended learning, amely a hagyományos osztálytermi oktatás és a távoktatás elemeit ötvözi. A modell lényege a jelenléti, szinkron tanulási helyzetek és az aszinkron, online tanulási folyamatok összehangolt alkalmazása (Bánkeszi & Szepesi, 2018; Szűts, 2020b).

A blended learning gyakorlati megvalósulása gyakran az oktatási keretrendszerekben (LMS) szervezett online kurzusok és az osztálytermi konzultációk kombinációjára épül. Előnye, hogy lehetőséget biztosít az egyéni tanulási tempóhoz igazodó felkészülésre, miközben a jelenléti órákon a megbeszélés, az értelmezés és az elmélyítés kerül előtérbe. Ugyanakkor a modell alkalmazása fokozott módszertani tudatosságot és digitális kompetenciát igényel a pedagógustól, mivel a tanulói tevékenységek folyamatos koordinálása összetettebbé válik (Nagy & Beck-Zaja, 2022).

A tanár szerepe ebben a környezetben elsősorban koordinátori jellegű, miközben a tanulási folyamat hatékonysága nagymértékben függ az alkalmazott módszertani megoldásoktól és a technológiai felkészültségtől. A személyes jelenlét továbbra is fontos marad, különösen a kooperatív tanulási formák, a csoportmunka és a projektalapú tevékenységek szempontjából.

Az e-learning a digitális tanulásszervezési modellek egyik alapvető formájaként értelmezhető. Európai szakpolitikai megjelenése a 2000-es évek elejére tehető, amikor az információs és kommunikációs technológiák oktatási integrációját célzó kezdeményezések indultak el (Európai Bizottság, 2000). A korai értelmezésekben az e-learning nem egyetlen pedagógiai módszert jelölt, hanem az IKT-alapú tanulás átfogó keretként jelent meg (Komenczi, 2004).

Később pontosabb és részletesebb definíciók születtek, amelyek az e-learninget az információs és kommunikációs technológiával támogatott tanulásként, illetve a multimédia és az internet tanulást segítő alkalmazásaként határozták meg (Európai Bizottság, 2001; 2002). Romiszowski (2004) az e-learningre jellemző tanulási formákat az alábbi 5. táblázat alapján foglalja össze.

5. táblázat
E-learning jellemző tanulási formák

Az e-learningre jellemző elektronikus tanulási formák	EGYÉNI TANULÁS Számítógéppel segített tanulás	CSOPORTOS TANULÁS Számítógéppel segített kommunikáció
ONLINE TANULÁS Szinkron kommunikáció (VALÓSIDEJŰ)	Internetes keresés, weblapok használata információk gyűjtésére és tanulásra	Chat, IRC, fórumok, elektronikus hirdetőfelületek, videokonferencia stb.

OFFLINE TANULÁS Aszinkron kommunikáció (IDŐFÜGGETLEN)	Különböző adathordozókon lévő tanulási segédanyagok, programok, illetve internetről letöltött anyagok használata	Aszinkron kommunikáció email vagy valamilyen tanulás-menedzsment rendszer segítségével
---	---	---

Forrás: Bánkeszi–Szepesi (2018, p. 380) Romiszowski (2004) nyomán.

A 5. táblázat az e-learning pedagógiai sajátosságait Romiszowski (2004) kvadráns modellje szemlélteti. A modell az e-learning tanulási formáit az egyéni és társas tanulás, valamint a szinkron és aszinkron kommunikáció dimenziói mentén rendezi el, rávilágítva a tanulási környezetek sokféleségére.

Az e-learning előnye, hogy tértől és időtől független tanulást tesz lehetővé, ugyanakkor feltételezi a tanulók önszabályozó képességeit és motivációját. A pedagógus szerepe ebben a környezetben nem frontális oktatói, hanem támogató és visszajelző jellegű: a tanár facilitátorként vagy tutorként segíti a tanulói tanulási folyamatot (Szűts, 2020a).

Az e-learning egyik sajátos formája a MOOC (Massive Open Online Course), amely nyílt hozzáférésű, nagy létszámú online kurzusokat jelent. Ezek a kurzusok automatizált értékeléssel, videóalapú tananyagokkal és fórumokon zajló aszinkron tanulással működnek, és elsősorban az informális, önirányított tanulást támogatják (Szűts, 2016; 2020a). A MOOC-környezetekben a pedagógus szerepe elsősorban a tananyag strukturálására, az egyéni tanulási utak támogatására és a motiváció fenntartására korlátozódik, mivel a tanulási folyamat nagyrészt az online platformokra épül.

A digitális pedagógia rendszerében az eszközök, a módszerek és a tanulásszervezési modellek egymást kiegészítve alakítanak ki új tanulási környezeteket. Az eredményes pedagógiai gyakorlat feltétele ezek tudatos összehangolása, mivel az eszközellátottság önmagában nem vezet módszertani megújuláshoz (Molnár & Csapó, 2019; Szűts, 2020b).

2.1.12. A digitális pedagógia szerepe a pénzügyi tudatosság fejlesztésében

A jelen disszertáció Szűts (2020a, 2020b) munkáira támaszkodva abból indul ki, hogy a digitális pedagógia módszerei és eszközei meghatározó szerepet játszanak a pénzügyi tudatosság szemléletének kialakításában. A digitális tanulási környezetek lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók tapasztalatokat szerezzenek, azokat feldolgozzák, elvont fogalmakká alakítsák, majd különböző helyzetekben alkalmazzák. Ez a tanulási folyamat jól illeszkedik

Kolb tapasztalati tanulás modelljéhez, amely a pénzügyi nevelés területén is értelmezhető (Kolb, 1984, 2015).

A 6. táblázat a digitális pedagógia azon módszereit és eszközeit foglalja össze, amelyek a tapasztalati tanulás pedagógiai logikájára építve járulnak hozzá a pénzügyi tudatosság fejlesztéséhez.

6. táblázat

Digitális pedagógia módszerei és eszközei a pénzügyi tudatosság tükrében

Digitális pedagógia módszere, eszköze	Tanulást támogató funkció	Pénzügyi tudatossági alkalmazás	Fejlesztett pénzügyi kompetenciák
Kiterjesztett valóság (AR)	Valós környezet digitális kiterjesztése	Banki folyamatok, költségvetési modellek, inflációs hatások vizuális, interaktív bemutatása	Pénzügyi rendszerek megértése, összefüggés-érzékelés, adatalapú gondolkodás
Virtuális valóság (VR)	Mesterséges / virtuális tanulási tér	Tőzsdei, vállalkozási és háztartási pénzügyi szimulációk, hosszú távú döntési helyzetek	Stratégiai tervezés, kockázatkezelés, hosszú távú pénzügyi gondolkodás
Gamifikáció (játékosítás)	Motiváció növelése, interaktív részvétel	Megtakarítási célok, költségvetési fegyelem, „pénzügyi kihívások” pontokkal, szintekkel	Önkontroll, pénzügyi fegyelem, célkitűzés, következetes pénzügyi magatartás
Digitális történetmesélés	Személyes narratívák, reflexió támogatása	Saját pénzügyi történetek (első hitel, spórolás, rossz döntés) kidolgozása és közös elemzése	Önismeret, pénzügyi attitűdök tudatosítása, reflektív pénzügyi gondolkodás
Mikrotartalom-alapú tanulás	Rövid, fókuszált tananyagegységek	Alapfogalmak (kamat, THM, infláció, hozam, kockázat) gyors, érthető bemutatása	Fogalomértés, mindennapi pénzügyi döntések előtti gyors tájékozódás
Online kollaboráció (LMS, CSCL)	Együttműködésen alapuló tanulás, közös tudásépítés	Csoportos családi költségvetés, vállalkozási terv, befektetési portfólió közös megalkotása	Együttműködés, pénzügyi érvelés, tárgyalási készség, közös döntéshozatal

Multimédiás tanulás	Képi, szöveges és auditív elemek integrálása	Hitelfelvétel, eladósodás, infláció, befektetési kockázatok vizuális szimulációi	Komplex pénzügyi helyzetek megértése, összefüggések átlátása
Problémaközpontú tanulás	Valós vagy valószerű problémák megoldása	„Mit tegyen a család jövedelemkieséskor?” „Hogyan kezeljük az adósságot?”	Kritikai gondolkodás, problémamegoldás, alternatív pénzügyi stratégiák mérlegelése
Fordított osztályterem (Flipped Classroom)	Elméleti ismeretek otthoni feldolgozása, gyakorlás és kérdések a tanórán	Pénzügyi elméletek otthoni megismerése, tanórán szimulációk, számítások, döntési helyzetek megoldása	Alkalmazás, elemzés, értékelés, pénzügyi számolási készség
Kevert tanulás (Blended learning)	Jelenléti és online tanulási formák kombinálása	Hosszabb pénzügyi projektek (vállalkozási terv, befektetési stratégia) online és órán történő kidolgozása	Projektalapú pénzügyi gondolkodás, önirányított tanulás, időgazdálkodás
E-learning	Strukturált, önirányított tanulás	Online pénzügyi kurzusok, moduláris pénzügyi tananyagok önálló feldolgozása	Digitális pénzügyi írástudás, önszabályozó tanulás, élethosszig tartó pénzügyi tanulás
MOOC (nyílt online kurzus)	Nyílt, tömeges részvételű online tanulás	Nemzetközi pénzügyi kurzusok (befektetések, pénzügyi piacok, viselkedési közgazdaságtan) elérése	Haladó pénzügyi kompetenciák, globális pénzügyi szemlélet, önirányított, informális tanulás

Forrás: Nahalka (2002), Komenczi (2013) és Szűts (2020a, 2020b) alapján saját szerkesztés.

A kutatás szempontjából a digitális pedagógia jelentőségét a pénzügyi nevelés területén három, egymással összefüggő területen értelmezzük: a fogalmi megértés támogatásában, a döntési helyzetek modellezésében, valamint a kritikai és reflektív gondolkodás fejlesztésében.

- 1) Fogalmi megértés: A digitális pedagógia eszközei és módszerei hozzájárulnak ahhoz, hogy a pénzügyi alapfogalmak – például a kamatos kamat, az infláció, a THM, a hozam vagy a kockázatmegosztás – ne elszigetelt definíciókként jelenjenek meg, hanem értelmezhető, egymással összefüggő fogalmi rendszerként épüljenek be a

tanulók tudásába. A multimédiás tananyagok, infografikák, interaktív kalkulátorok és mikrotartalmak lehetőséget adnak a fogalmak vizuális és dinamikus megjelenítésére, ami megkönnyíti az absztrakt összefüggések megértését. Mayer (2009) multimédia-tanuláselmélete szerint a vizuális és auditív ingerek kombinációja fenntartja a tanulói figyelmet és elősegíti a tananyag feldolgozását, amennyiben a tartalom a kognitív terhelés elvéhez igazodik. Ezt a megközelítést a pénzügyi nevelésben különösen indokoltnak tartjuk, mivel a pénzügyi döntések háttérében gyakran matematikai és statisztikai összefüggések állnak, amelyek szöveges formában nehezen értelmezhetők. Ollé (2012) hangsúlyozza, hogy a térbeli és vizuális reprezentációk alkalmazása új minőségű tanulási élményt hozhat létre, amely elősegíti a fogalmi megértést és az összefüggések felismerését.

- 2) Döntési helyzetek modellezése: A digitális pedagógia egyik kiemelt sajátosságának tekintjük, hogy lehetőséget teremt a pénzügyi döntési helyzetek szimulációs, ugyanakkor valóság-hű megjelenítésére. A virtuális és kiterjesztett valóság, a pénzügyi szimulációk, az online játékok és a gamifikáció olyan tanulási környezeteket hoznak létre, amelyekben a tanulók kipróbálhatják döntéseik következményeit anélkül, hogy azok valós anyagi kockázattal járnának. Ez a tapasztalati tanulás a pénzügyi tudatosság fejlesztése szempontjából különösen jelentős, mivel a tanulók nemcsak elméleti és fogalmi ismeretekkel találkoznak, hanem döntési alternatívák között választanak, mérlegelnek és értékelnek. Papert (1980, 1991) a tanulási folyamat természetes részeként értelmezte a hibázást és a hibajavítást; Szűts (2013) ezt a digitális pedagógia egyik alapelvének tekinti, ahol a kísérletezés során szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a mélyebb megértéshez. A pénzügyi döntések szimulációs környezetben történő gyakorlása így segíti a kockázatok felismerését, a következmények előrelátását és a felelős döntéshozatal kialakítását.

3) Kritikai és reflektív gondolkodás: A pénzügyi tudatosság nem korlátozódik a helyes számítások elvégzésére vagy az optimális döntések felismerésére; magában foglalja a döntések társadalmi, etikai és hosszabb távú következményeinek mérlegelését is. A digitális pedagógia olyan módszerei, mint a problémaközpontú tanulás, a digitális történetmesélés és az online kollaboratív tanulás, lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy pénzügyi helyzeteket elemezzenek, megvitassanak és több szempontból értékeljenek. Vigotszkij (1978) szociális konstruktivista

megközelítése alapján a tanulást társas folyamatként értelmezzük, amelyben a tudás közös tevékenységek és interakciók során alakul ki. A digitális tanulási környezetek ezt a társas dimenziót új kommunikációs formákkal egészítik ki: lehetőséget teremtenek az érvelésre, a vitára és a közös döntéshozatalra. Forgó és Komló (2015), valamint Komenczi és Lengyelne Molnár (2020) szerint a digitális pedagógiai kultúra egyik meghatározó jellemzője a tanulás hálózati, együttműködésen alapuló jellege. A pénzügyi esetek közös feldolgozása így elősegíti az önreflexiót, az attitűdök tudatosítását, valamint a tárgyalási és érdekérvényesítési készségek fejlődését.

A digitális pedagógia a pénzügyi tudatosság fejlesztésében olyan tanulási környezeteket hoz létre, amelyekben a tanulók aktív szereplőként vesznek részt a tanulási folyamatban. A digitális eszközök és módszerek nem csupán a pénzügyi ismeretek közvetítését támogatják, hanem lehetőséget adnak a döntési helyzetek gyakorlására, a következmények elemzésére és a reflektív gondolkodás fejlesztésére is.

Álláspontunk szerint a pénzügyi nevelés hatékonysága szempontjából különösen fontos, hogy a tanulók a tanulási folyamatban ne passzív befogadóként jelenjenek meg, saját tapasztalataikon keresztül alakítsák ki pénzügyi szemléletüket. A digitális pedagógia rugalmas tanulási környezetei lehetővé teszik az egyéni tanulási utak kialakítását, valamint a tanulás tértől és időtől részben független megszervezését.

A pénzügyi tudatosság fejlesztése ugyanakkor nem zárható le az iskolai életszakasz végén, mivel az élethosszig tartó tanulás részét képezi. Ebben a folyamatban a digitális pedagógia lehetőséget nyújt a pénzügyi ismeretek bővítésére és a digitális pénzügyi készségek és kompetenciák fejlesztésére. A 21. századi pénzügyi környezetben ugyanis az elméleti tudás mellett elengedhetetlenné vált az elektronikus és digitális pénzügyi szolgáltatások magabiztos, tudatos használata is.

Bár a digitális pedagógiai modellekhez kapcsolódó szakirodalomban gyakran hangsúlyozzák a technológiai innováció pedagógiai előnyeit, az empirikus kutatások eredményei arra utalnak, hogy az online és hibrid tanulási környezetek eredményességét számos tényező befolyásolja. Hrastinski (2019), valamint Molnár és Ollé kutatásai szerint meghatározó szerepe van a tanulók önszabályozó tanulási képességeinek, motivációjának, valamint a tanári jelenlét és támogatás mértékének (Molnár, 2011; Ollé, 2013b). A digitális pedagógiai modellek ezért nem tekinthetők automatikusan eredményesebbnek a

hagyományos oktatási formáknál. Hatékonyságuk nagymértékben függ a pedagógiai tervezés és a tanulásszervezés minőségétől.

2.1.13. Összegzés

Ebben a szakirodalmi részfejezetben áttekintettük a tanulás fogalmának eltérő megközelítéseit, valamint azokat a tanuláselméleti modelleket, amelyek a kortárs pedagógiai gyakorlat elméleti alapját adják. Bemutattuk a behaviorista, kognitív és konstruktivista irányzatokat, és megvizsgáltuk, hogy ezek miként járulnak hozzá a 21. századi tanulási környezetek értelmezéséhez. A bemutatott tanuláselméleti irányzatokat kiegészítve a konnektivizmust nem a klasszikus értelemben vett tanuláselméletként, hanem a digitális, hálózati tanulási környezetek értelmezésére szolgáló elméleti megközelítésként értelmeztük.

A szakirodalom alapján kitértünk a tanulási folyamat és a tanítás pedagógiai értelmezéseire, valamint a kognitív habitus és a kognitív architektúra fogalmára, amelyek a tanulói gondolkodás és a mentális folyamatok szerveződését írják le.

A tanulási terek és erőforrások szerkezete történetileg meghatározott, ugyanakkor folyamatosan változik. A tanulási környezetek fejlődésének legújabb állomását az elektronikus – vagy más néven digitális – tanulási környezetek jelentik, amelyekben az információs és kommunikációtechnikai eszközök meghatározó szerepet töltenek be a tanítás és a tanulás feltételrendszerének kialakításában.

Komenczi Bertalan (2016b) értelmezése szerint a digitális tanulási környezetek kialakulása új minőséget hozott létre a tanulási folyamatban. A digitális formában tárolt tananyagok és erőforrások nemcsak az ismeretek hozzáférhetőségét növelték, hanem a digitális pedagógia fogalmának megjelenését is megalapozták, amely a tudásátadás és tudáskonstruálás új evolúciós fázisát jelöli.

Értelmezésünkben a digitális pedagógia a pénzügyi fogalmi ismeretszerzés mellett döntéstámogató, kockázatmérlegelő és önszabályozó tanulási folyamatokat is támogat. A digitális pedagógia jelentőségét a pénzügyi nevelésben három, egymással összefüggő területen azonosítottuk: a fogalmi megértés támogatásában, a döntési helyzetek modellezésében, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztésében.

A digitális pedagógia eszközei, módszerei és tanulásszervezési modelljei pedagógiai jelentőségüket mindig az adott tartalmi terület fejlesztési céljaihoz igazodva nyerik el. Lehetővé teszik az életen át tartó tanulást és ezzel párhuzamosan a digitális pénzügyi

készségek és kompetenciák fejlődéséhez is hozzájárul. Megoldásai nemcsak a pénzügyi ismeretek közvetítését szolgálják, hanem a pénzügyi döntésekhez szükséges kognitív, metakognitív és attitűdbeli összetevők együttes fejlesztését is. A digitális pedagógia így olyan tanulási környezetet hoz létre, amely elősegíti a tudatosabb és felelősebb pénzügyi döntéshozatal kialakulását.

A bemutatott elméleti megközelítések alapján megállapítható, hogy a digitális pedagógia eredményessége nem önmagában a technológia alkalmazásától függ, hanem attól, hogy a digitális eszközök miként támogatják az aktív tanulást és a tanári támogatást. Ez a szempont a kutatás oktatási formáinak összehasonlításában is meghatározó jelentőségű.

A fentiek alapján a digitális pedagógia nem önálló célként, hanem a pénzügyi tudatosság fejlesztését támogató tanulási környezetként értelmezhető.

Ennek megértéséhez a következő fejezetben ezért a pénzügyi kultúra és a pénzügyi tudatosság elméleti megközelítéseit tekintjük át, bemutatva azok fogalmi meghatározását, alkotóelemeit és modelljeit, valamint a hazai és nemzetközi empirikus vizsgálatok főbb irányait.

2.2. Pénzügyi kultúra elemei

A pénzügyi kultúra kutatásának jelentősége a 2008-as globális pénzügyi válság után felértékelődött, amely világszerte ráirányította a figyelmet a lakosság pénzügyi felkészültségének problémáira.

A pénzügyi kultúra fogalmának meghatározása ugyanakkor nem egységes: a szakirodalomban eltérő értelmezések jelennek meg, és nem alakult ki általánosan elfogadott definíció. Míg egyes megközelítések elsősorban a pénzügyi ismereteket és a racionális döntéshozatali képességet hangsúlyozzák, addig más értelmezések a pénzügyi attitűdök, viselkedési mintázatok és pszichológiai tényezők szerepét is a fogalom részének tekintik. Jelen disszertáció a pénzügyi tudatosságot komplex, többdimenziós konstrukcióként értelmezi, amelyben a tudás, az attitűd, a viselkedés és a szocializációs hatások egyaránt meghatározó szerepet töltenek be.

A pénzügyi kultúra, a pénzügyi műveltség és a pénzügyi tudatosság fogalmait a szakirodalom gyakran egymással összefüggésben, esetenként egymás szinonimájaként használja. Ennek egyik oka, hogy a nemzetközi szakirodalomban elterjedt *financial literacy*

kifejezés magyar megfelelője nem egységes, így a különböző szerzők eltérő terminológiát alkalmaznak (Zentai & Molnárné Kovács, 2024, p. 29).

A további elemzések szempontjából különösen fontos annak tisztázása, hogy a pénzügyi kultúrát milyen tartalmi elemek mentén értelmezzük, és milyen összetevőkre bontva válik vizsgálhatóvá. Ennek megfelelően a következő alfejezet a pénzügyi kultúra fogalmi meghatározásait tekinti át, kiemelve azokat a megközelítéseket, amelyek a disszertáció empirikus vizsgálatához is értelmezési kiindulópontot biztosítanak.

2.2.1. Pénzügyi kultúra fogalmi meghatározása

A pénzügyi kultúra fogalmát leíró meghatározások a szakirodalomban nem egységesek, hanem eltérő megközelítéseket tükröznek, amelyek más-más szempontokat emelnek ki.

A pénzügyi kultúrával összefüggő kutatások története a 20. század elejére vezethető vissza. A pénzügyi tudatosság fogalmának értelmezésével és mérésével kapcsolatban már az 1960-as években jelentek tudományos közlemények, amelyek közül kiemelkedik Herbert Mahlon Jelly 1958-ban benyújtott doktori értekezése. A korai vizsgálatok elsősorban az angolszász országokban folytak, és főként arra irányultak, miként juttathatók el a pénzügyi termékek a fogyasztókhoz (Szóka, 2021, p. 2).

A pénzügyi kultúra fogalmának korai értelmezései az egyének pénzügyi ismereteit és alapvető készségeit állították a középpontba. Ebben a megközelítésben a pénzügyi műveltség a modern társadalomban való eligazodáshoz és a mindennapi pénzügyi döntések meghozatalához nélkülözhetetlen. Kim (2001, p. 2) megfogalmazásában „a pénzügyi műveltség az az alapvető ismeret, amelyre az embereknek a modern társadalomban való túléléshez szükségük van”.

A pénzügyi ismeretek fogalma a szakirodalomban gyakran a mindennapi élethez szükséges pénzügyi tudáselemekhez kötődik. Bowen (2002, p. 95) szerint „a pénzügyi ismeretek mindazon kulcsfontosságú pénzügyi kifejezéseknek és fogalmaknak a megértése és használata, amelyek a mindennapi életvitelhez szükségesek.

Anthes (2004) álláspontja szerint a mindennapi pénzügyek kezeléséhez éppoly szükség van bizonyos ismeretekre, készségekre és képességekre, mint amilyen jelentősége az írni-olvasni tudás elsajátításának volt a könyvnyomtatás elterjedését követően. A pénzügyi kultúra korai megközelítései elsősorban a pénzügyi ismeretek és alapvető készségek szerepét emelték ki. A későbbi kutatások ugyanakkor arra mutattak rá, hogy a pénzügyi tudás

önmagában nem feltétlenül eredményez tudatos pénzügyi magatartást, mivel a pénzügyi döntéseket érzelmi, társadalmi és viselkedési tényezők is jelentősen befolyásolják.

Cude és szerzőtársai (2006, p. 105) a személyes pénzügyi készséget már olyan kompetenciarendszerként értelmezik, amely lehetővé teszi az egyének számára a pénzügyi fogalmak és kifejezések értelmezését, elemzését, illetve tudatos alkalmazását a mindennapi pénzügyi döntéseik során.

A pénzügyi kultúra fogalmának nemzetközi értelmezései kiemelik az egyének pénzügyi ismereteinek, döntéshozatali képességének és jövőorientált szemléletének szerepét.

A szakirodalomban a pénzügyi műveltség gyakran egyéni szintű kompetenciaként jelenik meg, amely lehetővé teszi a pénzügyi fogalmak megértését és azok tudatos alkalmazását a mindennapi döntések során. Ebben az összefüggésben Servon és Kaestner (2008) az egyéni szintű pénzügyi műveltséget a pénzügyi fogalmak megértéséhez és tudatos alkalmazásához kötik, míg Mandell (2008) az egyéni pénzügyi döntések hosszú távú következményeinek értékelését hangsúlyozza.

Ez a szemléletmodell áll a legközelebb a Magyar Nemzeti Bank pénzügyi kultúra fogalom definíciójához: „A pénzügyi ismeretek és készségek olyan szintje, amelynek segítségével az egyének képesek a tudatos és körültekintő döntéseikhez szükséges alapvető pénzügyi információkat azonosítani, majd azok megszerzése után azokat értelmezni, és ez alapján döntést hozni, felmérve döntésük lehetséges jövőbeni pénzügyi, illetve egyéb következményeit” (MNB–PSZÁF, 2008, p. 1).

Magyarországon ez tekinthető az első olyan átfogó pénzügyi kultúra-meghatározásnak, amely a pénzügyi ismeretek elsajátítását, a pénzügyi összefüggések és mechanizmusok megértésének képességét, valamint a pénzügyi tudás gyakorlati alkalmazását egyaránt magában foglalja (MNB–PSZÁF, 2008).

Az MNB definíciója elsősorban a pénzügyi információk értelmezésére és a tudatos döntéshozatalra helyezi a hangsúlyt, míg az OECD megközelítése a pénzügyi tudatosság tágabb értelmezéséből indul ki, amelyben az attitűdök, a viselkedési mintázatok és a pénzügyi jólét dimenziói is hangsúlyosan jelennek meg. A jelen kutatás az OECD komplexebb szemléletéhez áll közelebb, mivel a pénzügyi tudatosságot nem kizárólag ismereti kérdésként, hanem a tudás, az attitűdök és a pénzügyi viselkedés együtteseként értelmezi.

Hung és szerzőtársai (2009), valamint Remund (2010) a pénzügyi kultúrát olyan többdimenziós képességként értelmezik, amely magában foglalja a pénzügyi tudást, a pénzügyi folyamatok megértését, valamint a tudás alkalmazásának képességét egy élethosszig tartó pénzügyi jóllét elérése érdekében. Hasonló elemeket azonosít Szóka (2021) is, aki a pénzügyi döntéshozatal, az alapvető fogalmak ismerete és a tudatos viselkedés szerepét emeli ki a pénzügyi kultúra összetevőiként.

Hung és szerzőtársai (2009) szerint az észlelt (vélt) pénzügyi tudás a tényleges tudástól függetlenül is befolyásolja a pénzügyi viselkedést. Ezt az összefüggést Zentai és Molnárné Kovács (2024, p. 30) is kiemelik. Ez a meghatározás túlmutat a pénzügyi kultúra egyszerű definíció szerinti értelmezésén és inkább szemléletként, modellként tekinthető.

Parker és szerzőtársai (2008) vizsgálata szerint fontos a pénzügyi magabiztosság is, amely előre jelzi az egyének befektetési viselkedését. Lown (2011) az énhatékonyság szerepét kutatja a pénzügyi viselkedésben. Nevéhez fűződik a pénzügyi viselkedés mérésére szolgáló, pénzügyi énhatékonysági skála (*Financial Self-Efficacy Scale*, FSES) kifejlesztése (Lown, 2011).

Fontos megemlíteni Remund (2010) öt pillérből felépített pénzügyi műveltség-konceptióját, amely több, a pénzügyi kultúrára vonatkozó meghatározás közös vonását egyesíti (Remund, 2010).

Kovács és szerzőtársai (2014, p. 440) Remund definíció-elemzésére hivatkozva öt fő tartalmi elemet különítenek el a pénzügyi műveltség fogalmi meghatározásaiban. Ezek közé tartozik mindenekelőtt a pénzügyi szolgáltatások közötti jártasság, amely az alapvető pénzkezelési kompetenciák és a pénzhasználattal kapcsolatos ismeretek birtoklását feltételezi. A pénzügyi elképzelésekről való kommunikáció képessége szintén meghatározó, mivel túlmutat az ismeretszerzésen, és a döntéshozatali kompetenciák fejlesztését is magában foglalja. A személyes pénzügyek irányításának képessége a mindennapi pénzügyi műveletek kezelését jelenti, ideértve a készpénzhasználatot, a fizetési kötelezettségek nyomon követését és a megtakarítási formák alkalmazását. Ehhez szorosan kapcsolódik a jövőbeli szükségletek tervezése, valamint a különböző pénzügyi ajánlatok összehasonlításának képessége.

A pénzügyi döntéshozatali kompetencia a szakirodalom egyik legfontosabb összetevőjeként jelenik meg: az alternatívák mérlegelését, az előnyök és hátrányok

értékelését, valamint a kritikus gondolkodás pénzügyi kontextusban való alkalmazását foglalja magában.

Végül, a jövőre irányuló pénzügyi tervezéshez kapcsolódó magabiztosság is a pénzügyi műveltség alapvető elemei közé tartozik, amely a pénzügyi tervezés és a befektetések megértésére épülő jövőorientált szemléletet fejezi ki.

Huston (2010) átfogó szakirodalmi elemzésében arra mutat rá, hogy a vizsgált tanulmányok jelentős részében nem történt meg a pénzügyi tudás és a pénzügyi kultúra terminológiai elkülönítése, és az esetek mintegy 72%-ában a fogalmak definíciója sem volt egyértelműen meghatározva. Ennek alapján Huston a pénzügyi kultúra olyan értelmezését javasolja, amely a mérés fókuszát arra helyezi, hogy az egyén milyen mértékben képes megérteni és a gyakorlatban alkalmazni a személyes pénzügyeihez kapcsolódó információkat (Huston, 2010, p. 306).

Huston elemzése rámutat arra, hogy a pénzügyi kultúra kutatásában továbbra sem alakult ki egységes fogalomhasználat. Ez nemcsak az elméleti megközelítések összevetését nehezíti meg, hanem az empirikus kutatások eredményeinek összehasonlíthatóságát is korlátozza.

Magyarországon a 1919/2017. (XII. 8.) kormányhatározattal elfogadott Lakosság Pénzügyi Tudatosságát Fejlesztő Stratégia az OECD pénzügyi kultúrára vonatkozó értelmezésére épül. E meghatározás szerint a pénzügyi kultúra a tudatosság, az ismeretek, a készségek, az attitűdök és a viselkedési minták olyan összessége, amely a megalapozott pénzügyi döntések meghozatalát és végső soron az egyéni pénzügyi jólét elérését szolgálja (Atkinson & Messy, 2012, p. 14).

Mak és Braspenning (2012), valamint Suganya és szerzőtársai (2013) a pénzügyi kultúrát olyan tudás- és képességegyüttesnek tekintik, amely az egyén pénzügyi egyensúlyának megteremtését és hosszabb távú pénzügyi jólétének biztosítását szolgálja. Ehhez a megközelítéshez kapcsolódva Béres és Huzdik (2012) a pénzügyi kultúra részének tekintik a pénzügyi ismereteket, a készségeket és a gyakorlati tapasztalatokat is. Plakalovic (2012) ezt az értelmezést tovább bővíti azzal, hogy a pénzügyi döntési kompetencia mellett a kommunikációs és reagáló képességek szerepét is hangsúlyozza.

A hazai viszonyokat vizsgálva Hergár és szerzőtársai (2024) arra mutatnak rá, hogy a pénzügyi kultúra helyzete és fejlesztése Magyarországon összetett képet mutat. A magyar

szakirodalom összességében szintén a fogalom többdimenziós jellegét emeli ki, és egyetért abban, hogy a pénzügyi kultúrának nem alakult ki egységes definíciója (Hergár et al., 2024).

A legtöbb meghatározás közös eleme a pénzügyi információk gyűjtésének, feldolgozásának és felhasználásának képessége, valamint az ezekre épülő személyes döntéshozatal (Kovács et al., 2014).

Hergár és szerzőtársai (2024, p. 32) áttekintő tanulmányukban arra a következtetésre jutnak, hogy a hazai kutatások többsége a pénzügyi kultúra különböző társadalmi csoportokban betöltött szerepére összpontosít, különös tekintettel a pénzügyi tudatosságra, a pénzügyi döntésekre és az ezeket befolyásoló tényezőkre.

A hazai szakirodalom a pénzügyi kultúra és a pénzügyi műveltség közötti fogalmi különbségekre is felhívja a figyelmet.

A kultúra fogalma eleve összetett, ezért eltérő elméleti és fogalmi értelmezések tárgyát képezi, mivel tanult, kollektív jellegű, szimbolikus tartalmakra épülő és csoportspecifikus mintázatok rendszereként működik.

Józsa Péter kultúrafelfogása szerint a kultúra mindazon ismeretek, értékek, reflexek, viselkedési modellek, sémák, szokások és hiedelmek együttese, amelyeket az egyén a szocializáció során – részben tudatosan, részben észrevétlen módon – sajátít el (idézi: Papp, 2013, p. 113).

Ezt a gondolatmenetet tovább árnyalja Csorba László (2020), aki megkülönbözteti a pénzügyi kultúra és a pénzügyi műveltség fogalmát. Értelmezésében a pénzügyi kultúra az adott társadalom pénzügyi vonatkozású értékeire, hiedelmeire és normáira utal, míg a pénzügyi műveltség az egyén ismereteinek, attitűdjeinek és viselkedési mintáinak összességéként definiálható.

Zentai Péter és Molnárné Kovács Judit (2024) Csorba (2020) modelljére építve, annak megkülönböztető állítását elfogadva javasolják a pénzügyi kulturáltság fogalmának bevezetését. Konceptiójuk egy háromdimenziós modellre épül (tudás, attitűd, viselkedés), amelyet a pénzügyi döntéseket befolyásoló pszichológiai tényezők – így az önkontroll, a kockázatvállalási hajlandóság, a pénzügyi énhatékonyság és az észlelt pénzügyi tudás – egészítenek ki.

A pénzügyi kultúra kutatásai szerte ágazóak és több nagy csoportba sorolhatók. A témában, a legfontosabb magyarországi kutatások sokszínűségét a 9.1 számú mellékletben,

a 26. táblázat **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.** szemlélteti, a teljesség igénye nélkül.

Jelen disszertáció kutatási területét a magyarországi középiskolás tanulók pénzügyi felméréseit vizsgálják, és veszik alapul saját pénzügyi tudatosság modelljének megalkotásakor.

2.2.2. A pénzügyi tudatosság alkotóelemei

A pénzügyi kultúra fogalmi megközelítéseinek áttekintése rámutatott arra, hogy a pénzzel kapcsolatos tudás, attitűdök és viselkedési mintázatok egymással szoros kölcsönhatásban formálják az egyének pénzügyi döntéseit. E logikát követve a disszertáció következő részében a vizsgálat a pénzügyi tudatosság fogalmára irányul, amelyet a pénzügyi kultúra egyéni szintjén értelmezünk.

Az elemzés először a pénzügyi tudatosság fő alkotóelemeit – a pénzügyi kompetenciát, a pénzügyi attitűdöt, valamint a pénzügyi szocializáció és az identitáskeresés folyamatát – mutatja be, majd egy olyan modellt ismertet, amely e komponenseket egységes, empirikus vizsgálatra alkalmas keretbe rendezi.

A szakirodalom és a jelen kutatás elméleti megközelítése alapján a pénzügyi tudatosság több, egymással kölcsönhatásban álló tényező rendszerként értelmezhető. Ezek a komponensek alakítják az egyének pénzhez való viszonyát és pénzügyi döntési mintázatait.

2.2.2.1. Pénzügyi kompetencia

A kompetencia kifejezés latin eredetű, és olyan jelentéstartományt fed le, mint az alkalmasság, az ügyesség vagy az illetékesség. Coolahan (1996) értelmezésében a kompetencia olyan általános képesség, amely a tudás, a tapasztalat, az értékek és a diszpozíciók egymásra hatására épül, és amely tanulási folyamatok során formálódik az egyénben.

A Pedagógiai lexikon (1997) a kompetenciát komplex jellegű tulajdonságként értelmezi, amelynek kognitív alapjai mellett motivációs összetevők, képességek és emocionális tényezők is meghatározó szerepet töltenek be (Pedagógiai Lexikon, 1997, p. 266). E megközelítéssel összhangban a pszichológiai értelmezések a kompetenciát a készségek, képességek és a műveleti tudás egymással összefüggő rendszerében helyezik el (Csapó, 2004).

A kompetencia hazai, komplex értelmezését Nagy József dolgozta ki, aki a motívumok és a tudás integrált rendszerében határozza meg a fogalmat, az aktivitás, a döntés és a cselekvés pszichikus feltételeiként értelmezve azt (Nagy, 2007).

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD, 2005) szerint a kompetencia a szakmai és személyes tapasztalatok összessége, amely az egyén alkalmasságát jelenti bizonyos feladatok elvégzésére.

A PISA (Programme for International Student Assessment) az OECD által szervezett nemzetközi tanulói teljesítménymérés, amely 2000 óta háromévente vizsgálja a 15 éves tanulók szövegértési, matematikai és természettudományos kompetenciáit. A vizsgálat 2012-től kiegészítő modul formájában a pénzügyi műveltség opcionális mérésére is kiterjed, azaz nem minden ország számára kötelező (OECD, 2001; 2014; 2022). A vizsgálat külön hangsúlyt fektet azokra a képességekre, amelyek a mindennapi életben és a munka világában való boldoguláshoz szükségesek (OECD, 2014; OECD, 2018).

A pedagógiában a kompetencia fogalmát egyrészt az alkalmazható tudásként értelmezik, másrészt az ismereteket, képességeket és motívumokat integráló pszichikus rendszerként határozzák meg (Falus, 2009; Nagy, 2010).

A kulskompetenciák fogalma a hazai közoktatásban a Nemzeti alaptanterv 2002/2003-as változatában jelent meg először, ugyanakkor az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa (2006) ajánlásához igazodó, egységes szerkezetű kompetencialista és a kompetenciaalapú szemlélet rendszerszintű bevezetése a 2007-es Nemzeti alaptantervhez köthető. A kulskompetenciák bevezetésének célja az volt, hogy a tanulók ne csupán elméleti tudást sajátítsanak el, hanem képesek legyenek azt a problémamegoldásban, a társadalmi és gazdasági helyzetekben, valamint a mindennapi életben is alkalmazni (Oktatási Hivatal, 2020a).

A szakirodalom a pénzügyi tudás mérésében elkülöníti a tesztalapú, tényleges tudást vizsgáló eljárásokat és az önértékelésen alapuló módszereket, amelyek az egyének vélt (észlelt) pénzügyi tájékozottságát tükrözik (Huzdik et al., 2014; Luksander et al., 2014; Béres et al., 2015; Atkinson & Messy, 2012; Oroszné Ilcsik & Barabásné Kárpáti, 2024).

A pénzügyi kompetencián az alapvető pénzügyi fogalmak és összefüggések ismeretét és azok gyakorlati alkalmazásának képességét értjük (Béres & Huzdik, 2013a). Nem elegendő

az általános pénzügyi definíciók ismerete, szükséges a pénzügyi termékek és szolgáltatások felelős használatához köthető hozzáértés is a mindennapokban (Kovács, 2021a).

A Nemzeti alaptanterv (2020) kiemelt kompetenciája a kezdeményezőképeség és a vállalkozói készség, amely szoros kapcsolatban áll a pénzügyi tudatosság és a gazdasági ismeretek fejlesztésével (NAT, 2020; Kovács, 2021a).

A kompetenciák gyakorlati területe a tervezés, szervezés, irányítás, vezetés és feladatdelegálás mellett az elemző és kommunikációs készségeket is magában foglalja. Ezek a képességek kulcsfontosságúak a tanulók pénzügyi döntéshozatali készségeinek és gazdasági önállóságának fejlesztésében (Czakó & Széles, 2019).

A kompetenciafogalom tehát nem csupán a tudás birtoklását jelenti, hanem annak gyakorlati alkalmazását is: problémamegoldásban, kritikai gondolkodásban, valamint a mindennapi és munkahelyi helyzetekben való eligazodásban (Lusardi & Mitchell, 2017).

A PISA-adatok rámutatnak arra, hogy a pénzügyi, szövegértési és matematikai kompetenciák szoros összefüggésben állnak a diákok későbbi gazdasági magatartásával, megtakarítási szokásaival és felelős pénzügyi döntéseikkel (OECD, 2022).

Pedagógiai szempontból ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztése növeli a tanulók pénzügyi tudatosságát, önállóságát és problémamegoldó képességét (Luksander, 2022).

A szakirodalom ugyanakkor arra is rámutat, hogy a pénzügyi kompetencia és a tényleges pénzügyi magatartás között nem minden esetben figyelhető meg közvetlen kapcsolat. A pénzügyi ismeretek szintje önmagában nem magyarázza a pénzügyi döntések és viselkedés alakulását, mivel azokat attitűdbeli, érzelmi és társadalmi tényezők egyaránt befolyásolják.

Az attitűd az egyén belső értékelő struktúrája, amely meghatározza, miként viszonyul személyekhez, tárgyakhoz és absztrakt jelenségekhez, és egyúttal folyamatos kölcsönhatásban áll a környezeti hatásokkal és a viselkedés alakulásával is (Allport, 1935; Ajzen, 1991).

2.2.2.2. Pénzügyi attitűd és magatartás

Az attitűd az egyén belső értékelő struktúrája, amely meghatározza, miként viszonyul személyekhez, tárgyakhoz és absztrakt jelenségekhez, és egyúttal folyamatos kölcsönhatásban áll a környezeti hatásokkal és a viselkedés alakulásával is (Allport, 1935; Ajzen, 1991).

A pénzügyi attitűd a pénzügyekhez kapcsolódó értékelő viszonyulások összességét jelenti, amely a pénzügyi döntések és viselkedés egyik meghatározó komponense (OECD/INFE, 2015).

Kovács és szerzőtársai (2013) empirikus eredményei alapján az attitűdök vizsgálata lehetővé teszi az egyének pénzügyi viselkedésére vonatkozó lényeges következtetések levonását. A pénzügyi attitűd szerepet játszik a viselkedési minták hosszabb távú alakulásában is, mivel az egyén korábbi döntései és cselekvései erős előrejelzői a későbbi pénzügyi magatartásnak, még akkor is, ha a viselkedés idővel módosulhat (Atkinson & Messy, 2012).

Tang (1992) kutatásában a pénzzel kapcsolatos attitűdök többdimenziós szerkezetét írja le, amelyben hat faktor különíthető el az attitűd három klasszikus komponense mentén. A kognitív dimenzióban a pénzhez kapcsolódó értékelő gondolatok jelennek meg, mint például a teljesítményhez, a társadalmi elismertséghez és a hatalomhoz való kötődés. Az affektív összetevő a pénz által kiváltott érzelmi reakciókat foglalja magában, míg a konatív komponens a konkrét pénzügyi viselkedési mintákra, így a költségvetési szokásokra irányul (Tang, 1992).

Yamauchi és Templer (1982) a pénzhez fűződő attitűdöt két alapvető dimenzió mentén értelmezik. Az egyik a kognitív összetevő, amely a pénzhez kapcsolódó ismereti tartalmakat, értékelő jelentéseket, valamint a pozitív és negatív viszonyulásokat foglalja magában. A másik a konatív dimenzió, amely az érzelmi ingerekre adott viselkedéses válaszkészségek formájában jelenik meg.

E két dimenzió együttesen jelenik meg az általuk kidolgozott Money Attitude Scale (MAS) mérőeszközben, amely a pénzügyi attitűdök empirikus feltárását teszi lehetővé. A pénzügyi attitűdök és a pénzügyi jólét kapcsolatának vizsgálatára Kovács és szerzőtársai (2013) a Money Beliefs and Behaviour Scale (MBBS) skálát alkalmazták.

Tang (1992) szerint is közvetlen kapcsolatban áll a konatív elem a tényleges pénzügyi magatartással. Egyértelműen azonban nem determinálja a pénzügyi magatartást, mivel a viselkedést számos külső tényező –jövedelem, élethelyzet vagy oktatási intézmény – is befolyásolhatja. A legutóbbi PISA pénzügyi műveltség felmérés eredményei szerint Magyarországon a tanulók teljesítményét a nemzetközi átlaghoz viszonyítva nagyobb mértékben befolyásolják az iskolák közötti eltérések, mint az egyéni szociális és társadalmi háttértényezők, illetve a tanulók hozzáállása (OECD, 2024).

Ajzen (1991) tervezett viselkedés elmélete szerint a tényleges cselekvést közvetlenül a viselkedési szándék előzi meg, amelyet nemcsak az egyén attitűdje, hanem a társas elvárások (szubjektív normák) és a cselekvés feletti kontroll észlelése is alakít.

A pénzhez kapcsolódó döntések és a pénzhasználati gyakorlat a mindennapi élet rutinszerű részét képezik, ugyanakkor az emberek pénzügyekhez való hozzáállása jelentős egyéni különbségeket mutat. A pénzügyi viselkedés vizsgálata ezért nemcsak közgazdasági, hanem pszichológiai, szociológiai és antropológiai megközelítésekben is megjelenik.

Hazai és nemzetközi elemzések egyaránt rámutatnak arra, hogy Magyarországon a lakosság pénzügyi tudása és annak gyakorlati alkalmazása több területen elmarad a fejlettebb országok átlagától, ami a pénzügyi tudatosság fejlesztésének szükségességét erősíti meg. A pénzügyi termékek növekvő komplexitása és az egyéni pénzügyi igények átalakulása mellett a hiányos pénzügyi tudás és a nem megfelelő attitűdök fokozott kockázatot jelentenek. Ezek a tényezők nemcsak egyéni szinten, hanem társadalmi csoportok körében is növelik a pénzügyi kiszolgáltatottság esélyét.

A pénzügyi magatartás összetett jelenség, amely több, egymással szoros kapcsolatban álló összetevő mentén írható le.

A nemzetközi kutatások arra utalnak, hogy a pénzügyi magatartás alapvető szerepet játszik az egyének pénzügyi jólétének alakulásában, mivel a pénzügyi döntések és a mindennapi pénzhasználati mintázatok hosszabb távon meghatározzák az anyagi biztonságot és az életminőséget (Atkinson & Messy, 2012; Lusardi & Mitchell, 2014; OECD/INFE, 2015).

A fogyasztói magatartás kutatásának egy iránya a pénzügyi magatartást a háztartási pénzügyek kontextusában vizsgálja, és olyan konkrét gyakorlatokra fókuszál, mint a pénzügyi célok kijelölése, a tervezés, a megtakarítási döntések, a bevételek és kiadások nyomon követése, a költségek tudatos kontrollja, a jövőre irányuló szemlélet, valamint a pénzügyekkel kapcsolatos információk megosztása és az ezekről folytatott kommunikáció (OECD/INFE, 2015).

A pénzügyi magatartás egyik lényeges aspektusa az időperspektívához kötődő megtakarítási viselkedés. Az ebbe a kategóriába sorolható személyeknél a hosszabb távú pénzügyi célokra való felkészülés és a pénzügyi folyamatok tudatos követése kiemelt szerepet kap. Ez a dimenzió szorosan kapcsolódik az időpreferencia és a késleltetett

szükségletkielégítés elméletéhez, amely a pénzügyi döntések hosszú távú kijelölését hangsúlyozza (Becker & Mulligan, 1997; Lusardi, 2008; OECD/INFE, 2015).

A pénzügyi magatartás egy további fontos szempontja a bizalom, illetve annak hiánya, azaz a bizalmatlanság. Ez az összetevő a pénzügyi intézményekkel, pénzügyi termékekkel és információforrásokkal szembeni attitűdöket írja le, és jelentős hatással van a pénzügyi döntésekre, valamint az aktív pénzügyi részvételre. A bizalmatlanság gyakran a pénzügyi döntések elhalasztásához, elkerüléséhez vagy alacsonyabb pénzügyi aktivitáshoz vezethet, amely hosszabb távon kedvezőtlenül befolyásolhatja a pénzügyi jólét alakulását (Yamauchi & Templer, 1982; Lusardi & Mitchell, 2014).

A magyarországi pénzügyi személyiségtípusok és pénzügyi attitűdök empirikus vizsgálatában kiemelt szerepet töltenek be a 2015-ben készült hazai kutatások. Az egyik kutatás Németh és munkatársai nevéhez köthető, akik egy 36 tételes skála alkalmazásával kilenc pénzügyi személyiségtípust azonosítottak, Mellan (1997) tipológiáját alapul véve, ugyanakkor attól több ponton eltérő, kifejezetten magyar sajátosságokat tükröző eredményekkel (Németh et al., 2016; Németh et al., 2017b).

A másik, Zsótér és szerzőtársai (2016) az OECD keretrendszerének hazai adaptációjára építve elemezték a magyar lakosság pénzügyi kultúrájának fő dimenzióit, és vizsgálatuk kiterjedt a pénzügyi attitűdök mérésére szolgáló skálákra is.

Az összehasonlító vizsgálat eredményei szerint az OECD-adatok alapján képzett három klaszter lényegében lefedi a pénzügyi személyiségtípusok kutatásában elkülönített kilenc típust (Németh et al., 2017b).

Zsótér és munkatársai (2016) az OECD/INFE (2015) pénzügyi műveltségi keretrendszerére épülő országos felmérésükben a magyar lakosság körében három jellegzetes klasztert különítettek el: az aggódó elégedetlenek, az elégedett tudatosak és a megfontolatlanok csoportját.

Az első csoportba tartozó személyeket erős pénzügyi bizonytalanságérzet és tartós aggodás jellemzi. Anyagi helyzetüket korlátozónak és kielégítetlennek élik meg, ugyanakkor éppen emiatt viszonylag megfontolt költekezési magatartást tanúsítanak. Az aggódó elégedetlenek klaszterébe sorolhatók többek között a kispénzű beosztók, az árérzékeny fogyasztók és a gyűjtögetők, akiknél az alacsony jövedelmi szint, az intenzív pénzügyi

szorongás, a takarékoság és az anyagi elégedetlenség együttesen jelenik meg (Zsótér et al., 2016).

A második klaszter tagjai ezzel szemben alapvetően elégedettek saját pénzügyi helyzetükkel, kevésbé jellemző rájuk az aggodás, és pénzügyeiket tudatosabban irányítják. Körükben hangsúlyos a tervezés, az ellenőrzés és a kontroll gyakorlata. Az elégedett tudatosak csoportja magában foglalja a rendet teremtő, a dolgos és a tervező személyiségtípusokat, amelyek esetében a magasabb jövedelmi szint a pénzügyi tudatossággal és a kontrollorientált magatartással társul, és ezek a jegyek a legpozitívabban értékelt pénzügyi személyiségdimenziókkal együtt jelennek meg (Németh et al., 2017b).

A harmadik klasztert elsősorban a *carpe diem* jellegű szemlélet jellemzi. Tagjai inkább az aktuális fogyasztást és az azonnali élményeket részesítik előnyben a hosszabb távú megtakarítással szemben. Bár az eladósodottság számukra is pszichés terhet jelent, ezt összességében kevésbé élik meg nyomasztónak, mint az aggodó elégedetlenek csoportjába tartozók (Németh et al., 2017b). A megfontolatlanok klaszterébe azok a csoportok tartoznak, akik nem tudják kézben tartani pénzügyeiket, hajlamosak az impulzív költekezésre, és akiknél a jelenorientált, megtakarítást háttérbe szorító attitűdök dominálnak (Zsótér et al., 2016).

A7. ábra bemutatja a pénzügyi kultúra személyiségi jellemzőit, az attitűdök szerepét és a viselkedési mintázatokat, valamint az ezek közötti összefüggések összehasonlító értelmezését.

1. klaszter Aggódó elégedetlenek	2. klaszter Elégedett tudatosak	3. klaszter Közepesen aggódó meggondolatlanok
• megfontoltan költenek • egyáltalán nem jellemző rájuk, hogy a másnak élnek • nem részesítik előnyben a kölcsöt a takarékoskodással szemben • náluk a legalacsonyabb a kockázatvállalás • legelégedetlenebbek • leginkább aggódók • leginkább ők érzik anyagi helyzetüket korlátozónak	• leginkább rájuk jellemző a kötelezettségek időben történő befizetése • náluk a legjellemzőbb a pénzügyi célok kitűzése és pénzügyeik ellenőrzése • legkevésbé aggódnak • legkevésbé jellemző az adósság és pénzügyeik korlátozó mivolta • leginkább elégedettek	• másnak élnek • legkevésbé jellemző a pénzügyi célok megfogalmazása és kitűzése • legkevésbé jellemző a pénzügyeik kézben tartása, ellenőrzése • a kölcsöt előnyben részesítik a tartalékolással szemben • legkevésbé jellemző a kötelezettségek (pl. számlák) időben történő befizetése • leginkább kockázatvállalók • nyomasztónak érzik az adósságaikat



1. ábra. A két kutatásban kialakított faktorok közötti összefüggések
(forrás: saját szerkesztés)

1. klaszter	2. klaszter	3. klaszter
Aggódó elégedetlenek	Elégedett tudatosak	Meggondolatlanok
Kispénzü beosztók	Rend értéket teremt	Pénznyelő
Gyűjtögetők	Dolgos	Egyszer hopp, másszor kopp
Árérzékenyek	Tervező	Nem tudja kézben tartani a pénzügyeit

7. ábra

Az OECD kutatásban kialakított klaszterek által lefedett pénzügyi személyiségtípusok

Forrás: Zsótér et al. (2016, p. 99).

A vizsgálatok egyik központi eredménye, hogy a pénzügyi tudatosság együtt jár a strukturált életvezetés, a tudatos tervezés és az aktív munkavégzés értékelésével. Ezzel szemben a pénzügyekkel összefüggő szorongás és negatív érzelmek nagyobb arányban jelennek meg az alacsonyabb jövedelmű, árérzékeny csoportok körében (Németh et al., 2017b).

Az eredmények azt is egyértelművé teszik, hogy a lakosság és a fogyasztók nem kezelhetők egységes társadalmi kategóriaként, mivel attitűdjeik és személyiségi jellemzőik mentén markáns különbségek mutatkoznak. Ez a sokféleség a pénzügyi nevelés területén is differenciált megközelítéseket tesz szükségessé (Zsótér et al., 2016; Németh et al., 2017b, pp. 8–9).

Jelen kutatásunk, az OECD/INFE (2015) pénzügyi műveltség koncepcióját is integráló, Zsótér és munkatársai (2016) klaszter-struktúráját használja a pedagógia kísérletben résztvevő diákok attitűd vizsgálatára, és utókövetésére a longitudinális felmérés keretében. Indokoltnak tekintjük a pénzügyi attitűdökön és magatartási jellemzőkön alapuló, három fő attitűdklaszter alkalmazását.

A pénzügyi tudatosság modell megalkotásakor a pénzügyi attitűd tri-komponensű szerkezetét azonosítjuk, amely kognitív, affektív és konatív elemekből épül fel. Az attitűd szakirodalmi megközelítései ugyanakkor eltérő hangsúlyokat alkalmaznak: egyes modellek elsősorban a viselkedési szándék és a döntéshozatal szerepét emelik ki, míg más megközelítések az attitűd érzelmi és kognitív összetevőit is hangsúlyozzák.

Kutatásunkban az attitűd klasszikus, trikomponensű modelljét tekintjük alkalmasnak a pénzügyi attitűd strukturált értelmezéséhez (Allport, 1935; Ajzen, 1991), mivel ez lehetővé teszi a pénzügyi tudás, az érzelmi viszonyulások és a viselkedési hajlandóság együttes vizsgálatát.

Interpretációnkban, a kognitív komponens a pénzügyekkel kapcsolatos ismereteket, hiedelmeket és meggyőződéseket foglalja magában. Ide tartozik mindaz, amit az egyén a pénzről, a megtakarításról, a hitelről, a kockázatról vagy a pénzügyi intézmények működéséről gondol, függetlenül attól, hogy ezek az ismeretek mennyire helytállóak. Kutatásunk egyik központi kérdése a diákok által észlelt (vélt) és a ténylegesen mérhető pénzügyi ismeretek közötti eltérés feltárása, a hazai és nemzetközi empirikus vizsgálatok eredményeinek figyelembevételével (Atkinson & Messy, 2012; Huzdik et al., 2014; Luksander et al., 2014; Béres et al., 2015; Oroszné Ilcsik & Barabásné Kárpáti, 2024).

A pénzügyi attitűd kognitív eleme szoros kapcsolatban áll a pénzügyi tudással, ugyanakkor nem azonos azzal, mivel a téves vagy hiányos információk is meghatározó szerepet játszhatnak a pénzügyi döntésekben. A pénzügyi műveltség kutatásai rámutatnak arra, hogy a kognitív komponens önmagában nem garantál racionális pénzügyi magatartást, de szükséges feltétele annak (OECD/INFE, 2015).

Az affektív komponens a pénzügyekhez kapcsolódó érzelmeket és értékeléseket jelenti saját értelmezésünkben, mint például a pénzhez kötődő biztonságérzet, szorongás, öröm vagy félelem. Ezek az érzelmi reakciók gyakran korábbi tapasztalatokhoz, családi mintákhoz és társadalmi normákhoz kapcsolódnak, és jelentős mértékben befolyásolják a pénzügyi döntéshozatalt. A pénzügyi attitűd affektív eleme különösen meghatározó lehet olyan helyzetekben, ahol az egyén bizonytalanságot, kockázatot tapasztal. Tipikus esetei a megtakarítási vagy hitelfelvételi döntések. A nemzetközi szakirodalom szerint a negatív érzelmek – mint a pénzügyi szorongás – gátolhatják a tudatos pénzügyi döntéshozatalt, akár még megfelelő ismeretek megléte esetén is (Lusardi & Mitchell, 2014).

A konatív komponens a pénzügyi viselkedésre irányuló szándékként és cselekvési hajlandósággént értelmezzük. Ide sorolhatjuk a megtakarítási hajlandóságot, a költségvetés-készítés szándékát, a hosszú távú pénzügyi tervezést vagy éppen a kockázatvállalásra való készséget.

Az iskolai pénzügyi nevelés elsősorban a kognitív komponensre hat, miközben az ismeretek tartósságát és a későbbi pénzügyi viselkedést nagymértékben befolyásolják az affektív és konatív tényezők is.

A jelen kutatás ennek megfelelően a pénzügyi attitűd mindhárom komponensét figyelembe veszi az ismeretek fennmaradásának és gyakorlati alkalmazhatóságának értelmezése során.

2.2.2.3. Pénzügyi szocializáció és identitáskeresés

A középiskolás korosztály pénzügyi kultúrájának elemzése során nem elegendő kizárólag a pénzügyi ismeretekre koncentrálni; indokolt a pénzügyi magatartás, a viselkedési minták és az attitűdök vizsgálata is, különös tekintettel a szocializációs folyamatokra és az identitásformálódás sajátosságaira.

A szakirodalmak a szocializáció több elméleti megközelítését is taglalják. Arnold Gesell (1928) szerint a szocializáció előfeltétele a biológiai érettség, azaz a gyermek testi és

idegrendszeri fejlődése határozza meg, mikor és hogyan tudja elsajátítani a társadalmi normákat. A freudi pszichoanalitikus irányzat szerint a szocializáció feladata, hogy a gyermek elfogadhatatlan ösztönös törekvéseit csillapítsa, így az ösztönlényből társadalmi lény válhasson (Freud, 1923).

Raymond Cattell (1943) genetikai megközelítése szerint a szocializáció részben genetikailag determinált, ugyanakkor a környezet szerepe meghatározó abban, hogy miként valósul meg a gyermek szociális beilleszkedése. Az etológiai irányzat, különösen Konrad Lorenz munkássága alapján, a szocializáció megértéséhez fontos az állati viselkedések tanulmányozása, hiszen bizonyos ösztönös viselkedésminták és kötődések a fajspecifikus biológiai alapokra épülnek (Lorenz, 1935).

Margaret Mead (1928) kultúraantropológiai megközelítésében a társadalmi tanulás mintázataira helyezi a hangsúlyt. Értelmezése szerint a fiatal generációk viselkedése elsősorban az idősebb nemzedék által közvetített normák és szerepelvárások hatására formálódik. Amennyiben ezek a minták nem hozzáférhetők vagy nem működőképesek, a kortárs csoportok válnak elsődleges referenciaponttá.

Ezzel párhuzamosan Bagdy Emőke (1978) a szocializációt olyan fejlődési folyamatként írja le, amelyben az egyén fokozatosan integrálódik társadalmi környezetébe, miközben identitása is alakul. Ennek során interiorizálja a közösségi együttélés normarendszerét és a társadalmilag elfogadott viselkedési mintákat.

A szocializáció folyamatában alapvetően két, egymást kiegészítő szint különíthető el: az elsődleges és a másodlagos szocializáció.

Az elsődleges szocializáció az élet korai szakaszához kapcsolódik, és döntő szerepet játszik a későbbi társadalmi beilleszkedés mintázatainak kialakulásában. Az ebben az időszakban elsajátított viselkedési minták mélyen beépülnek az egyén személyiségébe, és az identitás részévé válnak. A tanulás ebben a fázisban elsősorban érzelmi kötődések mentén történik, fő mechanizmusa pedig az azonosulás. E folyamat központi színtere a család, amely a szocializáció elsődleges közvetítőjeként működik (Berger & Luckmann, 1998).

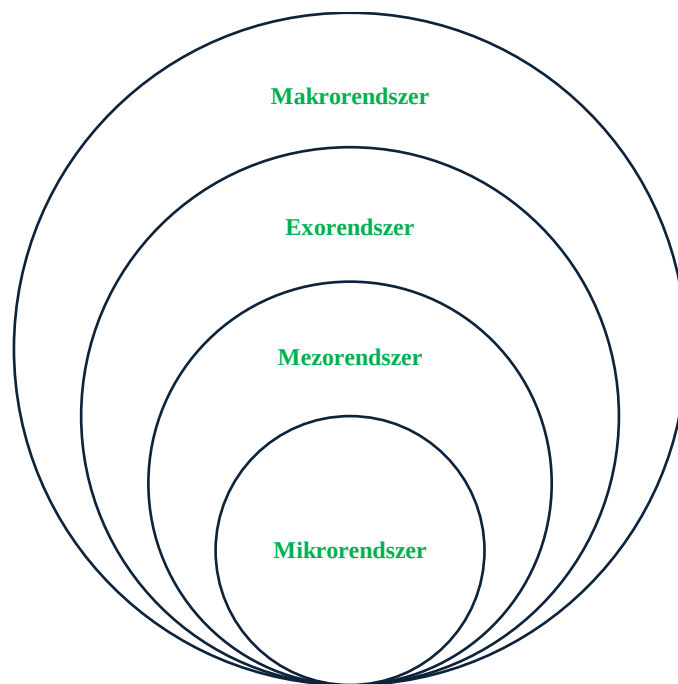
A másodlagos szocializáció minden olyan későbbi tapasztalatra kiterjed, amely új társadalmi környezetekhez és szerepekhez vezet be az egyént. Ebben a szakaszban az addig kialakult világértelmezés kiterjed és differenciálódik. Itt is jelentős szerepet kap a megfigyelésen és utánzáson alapuló tanulás: Bandura (1986) szociális tanuláselmélete

szerint az emberi viselkedés alakulását alapvetően a modellek megfigyelése és követése befolyásolja, vagyis a szocializáció a környezeti hatásokra reagál. A másodlagos szocializáció során az egyén nem csupán konkrét személyekhez, hanem általánosított normákhoz és elvárásokhoz is igazodik (Berger & Luckmann, 1998).

Míg az elsődleges szocializáció keretei adottságként jelennek meg – az egyén beleszületik kapcsolatrendszereibe –, addig a másodlagos szocializáció színterei már részben választás tárgyát képezik. Ezek közé tartoznak mindenekelőtt az oktatási intézmények, ahol a társadalmi szerepekhez kötődő normák közvetítése intézményesített formában valósul meg (Durkheim, 1922).

A fejlődés szempontjából a másodlagos szocializáció egyik legfontosabb közvetítője az iskola, ahol új viselkedési minták elsajátítása, a személyiség gazdagodása és a társadalmi alrendszerekhez való fokozatos kapcsolódás egyszerre valósul meg.

A szocializációs hatások nem elszigetelten, hanem egymással összefüggésben érvényesülnek. Ezek rendszerszintű értelmezését segíti Bronfenbrenner bioökológiai modellje (8. ábra).



8. ábra

A pénzügyi szocializáció bioökológiai szintjei

Forrás: Bronfenbrenner és Morris (2006) nyomán saját szerkesztés.

A modell szerint a mikrorendszer a középiskolás fiatal közvetlen környezetét jelenti, amelybe elsősorban a család, az iskola és a kortárs csoport tartozik. A mezorendszer az egyes mikrokörnyezetek közötti kapcsolatokat foglalja magában, így például a család és az iskola közötti viszonyt, valamint a kortárs kapcsolatok iskolai viselkedésre gyakorolt hatását. Az exorendszer a fiatal életére közvetetten ható tényezőket jelöli, mint például a média, az oktatáspolitikai döntések vagy a munkaerőpiaci környezet. A makrorendszer pedig a tágabb társadalmi és kulturális kereteket öleli fel, beleértve a társadalmi értékeket, a gazdasági normákat és a pénzzel kapcsolatos attitűdöket.

A társas környezetből érkező visszajelzések hatására a középiskolás fiatal önmagáról alkotott képe fokozatosan árnyaltabbá és pontosabbá válik, és ennek eredményeként identitásának meghatározó elemévé épül be (Kollár–Szabó, 2005, pp. 25–26).

A pénzügyi szocializáció szükségszerűen átvezet az identitáskeresés kérdésköréhez, különösen a középiskolás korosztály vizsgálata esetén.

Míg a pénzügyi szocializáció elsősorban azokat a külső hatásokat és tanulási folyamatokat érinti, amelyek során a fiatalok elsajátítják a pénzügyekkel kapcsolatos normákat, értékeket és viselkedési mintákat, addig az identitáskeresés az őket ért hatások belső feldolgozására és személyes jelentéssel való felruházására irányul.

A serdülőkor alatt történő identitásformálódási folyamatok meghatározó szerepet játszanak abban, hogyan épülnek be a pénzügyi ismeretek és tapasztalatok, illetve gyakorlatok az egyén önképébe, és későbbi döntéshozatali mechanizmusaiba. Az identitáskeresés vizsgálata kiegészíti a pénzügyi szocializáció elemzését és segít feltárni annak pszichológiai tényezőit. Így tudunk átfogó képet alkotni a középiskolások pénzügyi attitűdjeinek és viselkedésének értelmezéséhez.

A serdülőkor egy átmeneti fejlődési szakasz a gyermek és a felnőttkor között (12 és 18 év között). Az identitás fejlődése: a személyes identitás, az önkép, az önállóság, a "többféle én", az önértékelés folyamatosan arra a kérdésre keresi a választ: "Ki vagyok én?" Minden egyén átél bizonyos pszichológiai változásokat, a pubertás korszak válságát (Vikár, 1999).

Vikár György (1999) szerint a serdülőnek a következő feladatoknak kell eleget tennie:

1. érzelmileg elszakadni és függetlenné válni a szülőktől,

2. fejleszteni a családon kívüli kapcsolatokat anélkül, hogy elveszítené identitását,
3. felvállalni felnőtt szociális szerepét a saját identitásában (Vikár, 1999).

A társadalmi kapcsolatok átalakulása hatással van a családi kapcsolatainkra is, mint a szülőktől való fokozatos elszakadás, a függetlenség szükséglete, a megnövekedett autonómia és az érzelmi eltávolodás (Erikson, 1956).

Erik Homburger Erikson (1956) pszichoszociális elmélete 8 szakaszba rendezte az egész életen át tartó személyiség fejlődést (Erikson, 1956). Fejlődéselmélete szerint a személyiség alakulása nem zárul le egyetlen életszakaszban, hanem egész életen át formálódik, és egymásra épülő krízisek mentén halad előre, amelyek meghatározó szerepet játszanak az identitás kialakulásában (Erikson, 1956; 1968).

Azt vizsgálja, hogy az egyén kisebb vagy nagyobb közösség tagjaként, a társas interakciók és kapcsolatok révén milyen fejlődésen megy keresztül. Minden egyes fejlődéselméleti szakasz az előző szakaszokra épül.

Erikson pszichoszociális fejlődéselmélete az epigenetikus elvre épül, amely szerint minden emberben adott a fejlődés lehetősége; ez a folyamat fokozatosan, jól elkülöníthető szakaszokban bontakozik ki, és nem ér véget a serdülőkorral vagy a freudi genitális szakasz kialakulásával, hanem az identitás egész életen át tartó formálódását foglalja magában (Erikson, 1968).

Erikson fejlődéselméletében a serdülőkor az ötödik pszichoszociális szakasznak felel meg, amelyet az identitás és a szerepzavar közötti konfliktus jellemez. Ezt az időszakot a szerző kiemelten jelentősnek és különösen érzékenynek tekinti, mivel ekkor találkozunk a fiatal a biológiai érés folyamataival, a felnőtté válás bizonytalanságaival, valamint azzal a feladattal, hogy korábbi tapasztalatait és énreprezentációit koherens egészévé szervezze. Ebben a szakaszban formálódik ki az a személyes identitástudat, amely hosszabb távon meghatározza az egyén viselkedését és fejlődési irányait (Erikson, 1963).

Erikson pszichoszociális fejlődéselmélete szerint az identitás egész életen át formálódó konstrukció, amelyet a társas környezethez való folyamatos alkalmazkodás alakít (Erikson, 1963). Erikson az identitás meghatározó szerepét külön is kiemeli, amikor úgy fogalmaz, hogy „az emberi létezés dzsungelében az énazonosság érzése nélkül nem lehetséges életben lévőnek érezni magunkat” (Erikson, 2002, p. 236).

Erikson szerint az egyén fejlődésének egyik központi feladata az identitás megszilárdítása és hosszú távú fenntartása (Erikson, 2002). A serdülőkorúak ebben a fejlődési szakaszban koherens értelmet keresnek identitásuknak és a társadalomban betöltendő szerepüknek (Blanchette, 2013, p. 7).

Erikson pszichoszociális fejlődésmélete a személyiség társas és identitásbeli vonatkozásaira fókuszál, míg Piaget elmélete a kognitív fejlődés mechanizmusait tárja fel.

Jean Piaget svájci pszichológus kognitív fejlődésmélete a gyermek értelmi struktúráinak fokozatos átalakulását állítja a középpontba. Felfogása szerint a gondolkodás fejlődése egymást követő, minőségileg eltérő szinteken zajlik, amelyek sajátos logikai műveletek kialakulásához vezetnek. Elméletének központi kérdése, hogy milyen belső és külső folyamatok révén megy végbe ez az átalakulás, illetve miként formálódik a gyermek tudása a környezetével való folyamatos interakció során. Bár az egyes szakaszok időbeli megjelenése egyénenként eltérhet, sorrendjük minden esetben azonos, és minden fejlődési fázis a megelőző szintre épül (Piaget, 1932).

A serdülőkor a formális műveletek vagy absztrakt intelligencia korszaka (10 vagy 11 és 16 év között), amikor az egyén kialakítja azokat a végleges sémákat, amelyeket egész életében használni fog. Ezt az időszakot 5 elem jellemzi: az átmenet a konkrétból az absztraktba, az átmenet a valóságosból a lehetségesbe, a hosszú távú következmények előrejelzése, a deduktív logika és a problémák szisztematikus megoldása (Piaget, 1947). Piaget szerint a gyermek pszichológiai fejlődése a serdülőkor végére zárul le, vagyis ekkor alakulnak ki azok a kognitív struktúrák, amelyek lehetővé teszik az absztrakt gondolkodást és az összetettebb döntési helyzetek értelmezését (Piaget, 1947).

Ezzel összhangban az OECD (2020a) elemzése arra mutat rá, hogy a középiskolás korosztály pénzügyi attitűdjeinek és döntési mintáinak alapjai döntően ebben az életszakaszban, elsősorban a családi környezetben formálódnak. A fiatalok jellemzően ekkor sajátítják el azokat a normákat és viselkedési elveket, amelyek később irányt mutatnak pénzügyi döntéshozataluk során (OECD, 2020a).

A szülők ebben a folyamatban mintaközvetítő szerepet töltenek be: viselkedésük alakítja a gyermekek pénzügyi szemléletét, és útmutatást nyújt számukra a pénzügyi helyzetek értelmezésében és kezelésében (Danes & Yang, 2015). Ennek megfelelően a pénzügyi szocializáció elsődleges színtere a család.

Egy ország lakosságának pénzügyi műveltsége makroszinten is jelentős tényező, mivel hatással van nemcsak az egyének és családok anyagi helyzetére, hanem a gazdaság egészének stabilitására és az életminőség alakulására is (Henager & Cude, 2016).

A gyermekek és fiatalok a pénzügyi ismereteket, készségeket és attitűdöket fokozatosan, szocializációs folyamatok során sajátítják el (Moschis, 1987; Németh et al., 2017a). E tanulási folyamat főbb közegei a család, a kortárs csoportok, az oktatási intézmények, valamint napjainkban egyre inkább a digitális és médiakörnyezet.

A pénzügyi szocializáció olyan adaptív tanulási mechanizmusként értelmezhető, amelynek során az egyének környezeti tapasztalataikra építve alakítják ki pénzügyi tudásukat, attitűdjeiket és döntési mintáikat (Csiszárík-Kocsir, 2022).

A pénzhez fűződő értelmezések elsődleges forrását a közvetlen társas környezet jelenti, ugyanakkor az iskolai nevelés, a médiatartalmak és a tágabb társadalmi közeg is szerepet játszanak a pénzügyi attitűdök további formálásában (Mészáros, 2015).

Pritchard és Meyers (1992) eredményei alapján a gyermekek pénzügyi viselkedése nagymértékben a szülők által közvetített mintákon keresztül formálódik. A fiatalok saját pénzkezelési stratégiáikat elsősorban a családi környezetben megfigyelt gyakorlatokhoz igazítják. Amennyiben a pénzügyi kérdések a családon belül nyílt kommunikáció tárgyát képezik, ez irányadó szerepet tölthet be a gyermekek későbbi döntéseiben.

A magasabb pénzügyi tudással rendelkező szülők képesek olyan készségeket és attitűdöket közvetíteni, amelyek hosszabb távon is elősegítik a tudatosabb pénzügyi magatartás kialakulását. Ugyanakkor a családi szocializáció hatékonyságát kedvezőtlen tényezők is gyengíthetik, például a problematikus szülő–gyermek kapcsolat, a korai önállósodás vagy bizonyos társas és iskolai környezetek hatásai.

Zsótér (2015) összegzése szerint a családi minták meghatározó szerepet töltenek be a fiatal felnőttek pénzügyi kultúrájának alakulásában, amit Csiszárík-Kocsir (2022) is megerősít empirikus vizsgálataiban. A családi pénzügyi szocializáció ezen összefüggéseire a disszertáció empirikus részében is visszatérünk.

A szülők pénzügyi szocializációban betöltött szerepét összegző táblázat Zsótér (2015) munkáján alapul, amelyet Csiszárík-Kocsir (2022, p. 582) közölt másodlagos forrásként.

A kapcsolódó összefoglaló a 9.2 melléklet 27. táblázatában található.

A szakirodalom többsége a család elsődleges szerepét hangsúlyozza a pénzügyi szocializáció folyamatában, ugyanakkor a digitális környezet és az intézményesített pénzügyi edukáció térnyerése az iskola szerepét is felértékeli. A jelen kutatás abból indul ki, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztése elsősorban a családi és az iskolai szocializációs hatások együttes figyelembevételével értelmezhető.

A pénzügyi tudatosság kialakulását ugyanakkor nem egyetlen tényező befolyásolja, hanem a tudás, az attitűdök, a viselkedés és a szocializációs hatások összetett kölcsönhatása. Ennek alapján a következő alfejezet a pénzügyi tudatosság modelljének főbb elemeit mutatja be.

2.2.3. A pénzügyi tudatosság modell

A pénzügyi kultúra, a kompetencia, az attitűd, a szocializáció és az identitáskeresés foglmainak áttekintése rámutatott arra, hogy a pénzügyi tudatosság több összetevőből álló konstrukció, amely egyszerre kognitív, affektív és viselkedési elemeket is magában foglal. A fogalom meghatározása ugyanakkor olyan modellalkotást igényel, amely a jelenség lényegi összetevőit empirikus elemzésre alkalmassá teszi.

A jelen disszertáció erre a megközelítésre építve egy saját értelmezést alkalmaz, amely a pénzügyi kompetencia és a pénzügyi attitűd kölcsönhatásait a pénzügyi szocializáció folyamataival összefüggésben vizsgálja.

A modell sajátossága, hogy az attitűdöt nem egységes konstrukcióként kezeli, hanem annak kognitív, affektív és konatív összetevőit is megjeleníti, és ezek kölcsönhatását a szocializációs hatásokkal együtt értelmezi. Ez lehetőséget teremt arra, hogy a pénzügyi tudatosság ne csak ismereti szinten, hanem viselkedési és értékelő mintázatok összefüggésében is empirikusan vizsgálható legyen.

A disszertáció empirikus részében alkalmazott kutatás erre a saját modell logikájára épül, amely strukturált, összetett értelmezést és módszertanilag megalapozott mérési alapot biztosít a pénzügyi tudatosság elemzéséhez.

A pénzügyi kompetencia kialakulása egyrészt a családi és a szűkebb társadalmi környezetben elsajátított pénzügyi ismeretekre és azok gyakorlati alkalmazására, másrészt az oktatás során megszerzett elméleti és gyakorlati tudásra épül (Huzdik et al., 2014).

A családi szocializáció során közvetített pénzügyi minták, szabályok és tapasztalatok meghatározó szerepet játszanak abban, hogy az egyén miként értelmezi a pénz szerepét, valamint hogyan sajátítja el az alapvető pénzkezelési készségeket.

Az iskolarendszerű oktatás ezzel párhuzamosan a pénzügyi kompetencia tudatos fejlesztését szolgálja azáltal, hogy strukturált keretek között közvetít pénzügyi ismereteket, és lehetőséget biztosít azok gyakorlati alkalmazására. A pénzügyi kompetencia így nem kizárólag ismeretek összességét jelenti, hanem olyan készségek és képességek rendszerét, amelyek elősegítik a pénzügyi információk értelmezését, a pénzügyi döntési helyzetek felismerését, illetve a lehetőségek közötti mérlegelést.

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a pénzügyi kompetencia fejlesztése alapvető feltétele a pénzügyi tudatosság kialakulásának, ugyanakkor önmagában nem garantálja a tudatos pénzügyi magatartást, mivel annak megvalósulását az egyén pénzügyekhez való viszonyulása, pénzügyi attitűdje is befolyásolja.

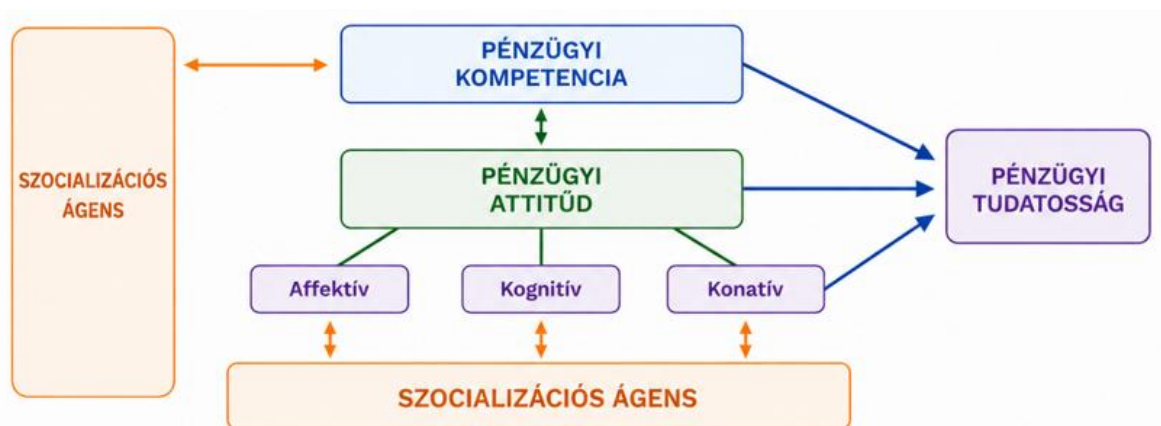
A pénzügyi attitűd alakulásában kiemelt szerepet játszik az elsődleges szocializációs közeg, különösen a családi minta. A pénzügyi attitűd értelmezése a jelen kutatásban az attitűd klasszikus háromkomponensű modelljére épül, amely az affektív, a kognitív és a konatív összetevőket különíti el (Rosenberg & Hovland, 1960).

Az affektív komponens az egyén pénzügyi helyzetével és döntéseivel kapcsolatos érzelmi viszonyulásokat írja le, a kognitív komponens a pénzzel kapcsolatos meggyőződéseket és értékítéleteket tükrözi, míg a konatív komponens a pénzügyi döntésekhez kapcsolódó szándékokat és viselkedési hajlandóságokat foglalja magában.

A pénzügyi tudatosság kutatásában az attitűd dimenziója kiemelt jelentőségű, mivel a pénzügyi ismeretek megléte önmagában nem garantálja a tudatos pénzügyi döntések meghozatalát; azok tényleges érvényesülését az egyének pénzzel kapcsolatos attitűdjei közvetítő módon befolyásolják (Atkinson & Messy, 2012).

Az OECD/INFE (2015) álláspontja szintén hangsúlyozza, hogy a pénzügyi tudatosság a tudás, az attitűd és a viselkedés egymással összefüggő rendszerére épül. Hazai empirikus vizsgálatok igazolják, hogy a pénzügyi attitűdök szoros kapcsolatban állnak a pénzügyi tudatosság szintjével és az egyéni pénzkezelési mintázatokkal (Béres & Huzdik, 2012; Zsótér et al., 2016).

Ennek megfelelően a jelen kutatás saját pénzügyi tudatosság modelljében az attitűd közvetítő szerepet tölt be a pénzügyi kompetencia és a pénzügyi tudatosság között, amelyet a 9. ábra mutat be.



9. ábra
Pénzügyi tudatosság modell
Saját szerkesztés.

A 9. ábra a pénzügyi kompetencia, a pénzügyi attitűd és a szocializációs hatások szerepét ábrázolja a pénzügyi tudatosság kialakulásában. Az egyes komponensek részletes elemzését a disszertáció korábban ismertetett, 2.2.2 külön alfejezetei tartalmazzák.

Mindezek alapján, a pénzügyi szocializáció tanulási folyamatként értelmezhető, ezért a pénzügyi magatartás alakulásában az iskola intézményes keretei meghatározó szerepet töltenek be (Németh, 2017a). A pénzügyi ismeretek iskolai oktatása a pénzügyi kultúra mindkét alappillére befolyásolja (Béres & Huzdik, 2013a).

A 10. ábra a pénzügyi tudatosságot befolyásoló főbb tényezők közötti összefüggéseket mutatja be, különös tekintettel a jövedelmi és élethelyzeti, társadalmi és gazdasági, valamint szocializációs és egyéni attitűdbeli tényezőkre (Németh, 2017a, pp. 176–179).



10. ábra

A pénzügyi tudatosság tényezői

Forrás: Németh (2017a, pp. 176–179) alapján saját szerkesztés.

2.2.4. A pénzügyi tudatosság hazai és nemzetközi empirikus vizsgálatai

Áttekintésünk elsősorban a magyar középiskolások pénzügyi tudatosságát vizsgáló empirikus kutatásokra helyezi a hangsúlyt, ugyanakkor a hazai eredményeket nemzetközi összehasonlításban is értelmezi, különös tekintettel a középiskolás korosztályt érintő nemzetközi vizsgálatokra, valamint a PISA pénzügyi műveltségi felmérések eredményeire (OECD, 2024).

Hazánkban az Állami Számvevőszék az Econventio Közhasznú Egyesülettel együttműködésben 2011 óta rendszeresen végzi a középiskolás tanulók pénzügyi kultúrájának felmérését. A vizsgálatok már a kezdeti években rámutattak arra, hogy a diákok gyakorlati szempontból releváns pénzügyi és gazdasági ismeretei korlátozottak, és a megszerzett tudás alkalmazása is hiányosságokat mutat (Kovács et al., 2012; Beck-Zaja, 2020a).

A Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kara és az Econventio közös vizsgálatai arra is rámutattak, hogy a pénzügyi kultúra fogalma a szakirodalomban nem rendelkezik egységes definícióval. Ugyanakkor a különböző értelmezések közös metszéspontja a pénzügyi információk megszerzésének és felhasználásának képessége, valamint a pénzügyi döntések meghozatalának folyamata (Kovács et al., 2012).

Mindezek alapján a pénzügyi kultúra empirikus elemzése nem szűkíthető le kizárólag a pénzügyi termékekhez kapcsolódó fogalmak ismeretére, hanem szükségessé teszi a döntéshozatali mechanizmusok feltárását is. Ez magában foglalja a pénzügyi tájékozottság szintjének és az alapvető számolási készségeknek a vizsgálatát is.

A fiatalok pénzügyi kultúrájának vizsgálata ezért csak akkor tekinthető megalapozottnak, ha a pénzügyi tudás, a pénzügyi magatartás és a pénzügyi attitűdök együttes elemzésére épül.

Az Econventio Közhasznú Egyesület és a Szegedi Tudományegyetem kutatói a pénzügyi kultúra empirikus vizsgálatához kapcsolódóan hat tematikus egységet azonosítottak, Hogarth, Hilgert és Beverly (2003) ajánlásait figyelembe véve (Kovács et al., 2012; Kovács et al., 2021b).

- banki szolgáltatások,
- megtakarítások és befektetések,
- hitelezés,
- nyugdíj és biztosítás,
- munka világa,
- általános gazdasági ismeretek: infláció, adózás, országhockázat.

A Kovács és munkatársai által alkalmazott megközelítés szerint a pénzügyi kultúra empirikus vizsgálata hat tematikai egység mentén valósítható meg, amelyeket a 11. ábra szemléltet (Kovács et al., 2012).



11. ábra
Pénzügyi tudatosság tematikai egységei

Saját szerkesztés.

Jelen disszertáció is ezt a modellt azonosítja a pénzügyi tudatosság tematikai egységeiként, és a kvantitatív kutatás is a fent ismertetett, 6 témakörben rögzítette a be, részkimentí és kimentí, illetve a longitudinális kérdőívek adatfelvételekor.

Kovács és szerzőtársai (2021b, p.186) hangsúlyozzák, hogy a főmodellen belül, azonos témacsoporthoz tartozó tesztkérdések ugyan változnak, de a válaszok lehetővé teszik számukra a komplex, fejlesztési irányvonalak meghatározását. A pénzügyi tudatosság hat tematikai komponense a mérés során egyforma arányban járul hozzá az összesített mutató kialakításához: a modellben öt tudástesztkérdés szerepel, amelyek közül négy az ismeretek szintjét és az informáltságot vizsgálja, míg egy kérdés kifejezetten a számolási készségekhez kapcsolódik (Kovács et al., 2021b, p. 185).

A disszertáció empirikus adatfelvétele a kvantitatív kutatási szakaszban szintén ezt a tudásmérési logikát követi.

Az Econventio Közhasznú Egyesület éves adatfelvételeiben az Econventio-iskolahálózathoz tartozó mintegy 200 középiskola tanulói vesznek részt. A teszten nyújtott átlagos teljesítmény évről évre 40 és 55 százalék között alakult, ami azt jelenti, hogy a 30 tételből átlagosan 12–16 kérdésre adtak helyes választ (Kovács et al., 2021b, p. 186).

Az Econventio Közhasznú Egyesület legfrissebb felmérési adatai szerint a középiskolások pénzügyi tudástesztben elért átlagos teljesítménye 43% körül stagnál (Econventio Közhasznú Egyesület, 2024). A technikumi tanulók ugyanakkor átlagosan 46,5%-os eredménnyel megelőzték a gimnáziumban tanulókat. A vizsgálatok rámutattak arra is, hogy kiemelt és célzott fejlesztést igényelnek a biztosítási ismeretek, az általános gazdasági alapismeretek, valamint a pénzügyi számítások.

Az eredmények alapján az iskola, mint másodlagos szocializációs színtér szerepe az utóbbi években megerősödött, és a pénzügyi ismeretszerzés egyik elsődleges színtérévé vált. Az iskolai pénzügyi szocializáció hatékonyságát több szerző a családi szocializációhoz viszonyítva másodlagosnak tekinti. Az oktatási intézményekben megvalósuló pénzügyi nevelés jellemzően a középiskolás korosztályra és a felsőbb képzési szintekre koncentrál.

A 2008-as globális pénzügyi válságot követően ugyanakkor számos ország indított átfogó oktatási és fejlesztési programokat a lakosság pénzügyi műveltségének erősítése érdekében (Németh, 2017c; Németh et al., 2020).

Nemzetközi példák is igazolják a pénzügyi oktatás intézményesítésének jelentőségét. Amagir és szerzőtársai (2017, idézi: Kovács et al., 2021b, pp. 183–184) több ország középiskolás diákokat célzó pénzügyikultúra-fejlesztő programjainak hatását vizsgálták egy nemzetközi irodalmi áttekintés keretében.

Elemzésük a 2004 és 2015 között megjelent, iskolai környezetben megvalósított pénzügyi oktatási programokra terjedt ki. Eredményeik szerint a képzések többsége jelentősen növelte a fiatalok pénzügyi ismereteinek szintjét. Ugyanakkor a viselkedésre és az attitűdökre gyakorolt hosszú távú hatásuk gyengébb volt, mint az elsődleges szocializációs szintén tapasztalt hatások. Ennek ellenére a programok hozzájárultak ahhoz, hogy a fiatalok pénzügyeikben tudatosabbá váljanak, és felelősebb állampolgárokká váljanak. A szerzők ezt az ún. „economic citizenship” fogalmával írják le, amely azt fejezi ki, hogy az egyéni pénzügyi tudatosság közvetetten a nemzetgazdaság működésére is hatással van.

A nemzetközi pénzügyi műveltségi felmérések eredményei alapján azok az országok, ahol a pénzügyi nevelés intézményesített formában jelenik meg a középfokú oktatásban, jellemzően stabil vagy átlag feletti teljesítményt mutatnak (OECD, 2014, 2017, 2020).

Az Egyesült Államok egyes szövetségi államaiban, Ausztráliában, az Egyesült Királyságban és Japánban a pénzügyi ismeretek középiskolai szinten kötelező tantervi elemként jelennek meg, amelyet a szakirodalom többsége hatékonynak ítél (Mandell, 2006; Csiszárík-Kocsir, 2022, pp. 579–583).

A gazdasági és pénzügyi nevelés hozzájárul a tanulók pénzügyi kompetenciáinak fejlődéséhez, és hatással van mind viselkedésükre, mind a pénzügyekhez való viszonyuk alakulására (Urban et al., 2015).

Tennyson és Nguyen (2001) eredményei szintén arra utalnak, hogy az iskolai pénzügyi szocializáció és a tudatosabb pénzügyi magatartás között szoros kapcsolat figyelhető meg, különösen akkor, ha az oktatás a mindennapi, személyes pénzügyekre épül. Mandell és Klein (2009) ugyanakkor arra hívják fel a figyelmet, hogy a pénzügyi oktatásban részesült tanulók pénzügyi tudásszintje nem feltétlenül haladja meg azokét a diákokét, akik nem kaptak formális pénzügyi képzést. A hazai helyzetet elemezve Horváthné és Széles (2014) arra mutatnak rá, hogy a magyar felnőtt lakosság jelentős része nem szerzett megfelelő pénzügyi ismereteket iskolai tanulmányai során, ami hosszabb távon mind a nemzetgazdaság, mind az egyéni jólét szempontjából kockázatokat hordoz.

A disszertáció szempontjából különösen releváns Fekete és Popcsa (2025) vizsgálata, amely az OTP Fáy Alapítvány pénzügyi tudatosságot fejlesztő e-learning-kurzusának hatékonyságát elemezte. A kutatást a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem hallgatói körében végezték egy szabadon választható, tömbösített, egyhetes kurzus keretében, amely

a „Megtérülő tudatosság: Gyakorlati pénzkezelés” tanegységhez kapcsolódott (Fekete & Popcsa, 2025, p. 80).

A kurzus során a hallgatók hat tematikus területen dolgoztak fel tananyagot – a fizetőeszközök és pénzmozgások, a bevételek és kiadások, a pénzügyi biztonság és kockázatcsökkentés, a megtakarítások és befektetések, a hitelek világa, valamint a pénzügyi környezet témakörében –, összesen 47 interaktív SCORM-modul formájában. A program a 2023/2024-es tanév I. és II. félévében, valamint a 2024/2025-ös tanév I. félévében valósult meg (Fekete & Popcsa, 2025, p. 72).

Az empirikus eredmények valamennyi vizsgált tématerületen statisztikailag igazolható fejlődést mutattak. A kurzus teljesítésének feltétele volt a tananyagok megtekintése, az interaktív megállítókérdések megválaszolása, valamint egy záróteszt legalább 60%-os eredménnyel történő kitöltése. E követelmények teljesítése esetén a hallgatók a kétkredites tantárgyból jeles érdemjegyet szerezhettek, továbbá lehetőségük volt felnőttképzési tanúsítvány igénylésére is az OTP Fáy Alapítványtól (Fekete & Popcsa, 2025, p. 72).

Fontos megjegyezni azonban, hogy a hallgatók a felsőoktatásban tanulnak, önirányított tanuláshoz és motivációjuk ellenére is történt lemorzsolódás mindhárom félévben (átlagosan 10%). Az e-learning digitális pedagógia módszer ismertetését a 2.1.11 alfejezetben részletezzük.

Németh és Deák-Zsótér (2023, pp. 65-66) két nemzetközi empirikus kutatást is ismertet, a középiskolai pénzügyi oktatás eredményességét tekintve, azonban az eddigi eredmények nem minden esetben tekinthetők egyértelműnek jelen disszertáció kutatásához.

Cole és szerzőtársai (2016) vizsgálatukban arra keresték a választ, hogy a középiskolai szintű pénzügyi oktatás mérhető, gyakorlati hatásokkal jár-e a tanulók pénzügyi viselkedésére és döntéseire nézve. Vizsgálatuk arra a következtetésre jutott, hogy a pénzügyi oktatás valóban pozitív hatással bír, azonban nem a hagyományos, önálló pénzügyikultúra-oktatás formájában, hanem elsősorban akkor, ha a pénzügyi tartalmak a matematika tantárgy keretein belül, integrált módon jelennek meg. A Nemzeti Alaptanterv pénzügyi – gazdasági műveltségterületeit, tantárgyi integrációját az 2.3.6.3 alfejezetben mi is ismertetjük.

Walstad és munkatársai (2010) kvázi-kísérleti elrendezésben, kísérleti és kontrollesoport bevonásával, elő- és utótesztes méréssel vizsgálták egy középiskolai

pénzügyi oktatási program hatását. Eredményeik szerint a jól felépített és megfelelően megvalósított oktatási program szignifikáns, pozitív hatást gyakorolt a tanulók pénzügyi ismereteire. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy az alkalmazott tananyag viszonylag rövid időkeretben (összesen mintegy hat óra, 2–4 hét alatt) valósult meg, és a vizsgálat nem tartalmazott longitudinális utánkövetést, így az ismeretek hosszabb távú tartósságára vonatkozóan nem vonhatók le közvetlen következtetések.

A magyar fiatalok esetében Oroszné Ilicsik és Barabásné Kárpáti (2024) szerint számottevő különbség van az önértékelésen alapuló pénzügyi tudás és a valós ismeretszint között, ami kockázatot jelent a felelős pénzügyi döntéshozatal szempontjából. Kutatásunk kiemelt figyelmet fordít ennek a megállapításnak saját empirikus vizsgálata során.

A magyar középiskolások pénzügyi kultúra vizsgálatát nemzetközi viszonylatban a PISA-mérés tette lehetővé.

Az OECD 2015-ben egy olyan irányadó keretrendszert tett közzé, amely a fiatalok pénzügyi műveltségének fejlesztését támogatja, és a 15–18 éves korosztály esetében azokat a kompetenciaterületeket azonosítja, amelyek a tudatos pénzkezelés megalapozásához szükségesek. A megközelítés figyelembe veszi a serdülők életkori sajátosságait, tapasztalati szintjét és azt az átmeneti élethelyzetet, amelyben rövid időn belül a felsőoktatás, a munka világa és az önálló életkezdés során lépnek tovább.

Ennek megfelelően a fejlesztési célokat olyan készségek és attitűdök köré szervezi, amelyek a pénzügyi döntéshozatal fokozatosan növekvő felelősségéhez igazodnak. A pénzügyi műveltség négy nagy tematikus összetevőit azonosítja, amelyek lefedik a pénzzel kapcsolatos alapfogalmak és tranzakciók értelmezését, a pénzügyi tervezés és irányítás kérdéskörét, a kockázatok felismerését és kezelését, valamint a pénzügyi környezet működésének megértését (Kovács et al., 2021b, pp. 182–183).

Magyarország a PISA-vizsgálatok pénzügyi műveltségi moduljához első alkalommal a 2022-es mérési ciklusban kapcsolódott be. A felmérés azt vizsgálta, hogy a 15 éves tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek a jelenlegi és jövőbeli pénzügyi döntéseik megalapozásához szükségesek. A 2022-es adatfelvétel pénzügyi műveltségre vonatkozó nemzetközi jelentését az OECD 2024. június 27-én tette közzé (OECD, 2024).

A magyar diákok átlagos teljesítménye 492 pont volt, ami statisztikai értelemben nem különbözik érdemben az OECD-tagországok 498 pontos átlagától, ugyanakkor meghaladja a vizsgálatban részt vevő országok összesített 475 pontos átlagát. A 15 éves magyar tanulók 82%-a elérte legalább a társadalmi szempontból minimálisan elvárható pénzügyi műveltségi szintet (OECD, 2024).

A felmérés ugyanakkor rávilágított a magyar középiskolások hosszú távú pénzügyi tervezésének hiányára, az alacsony megtakarítási hajlandóságra, valamint a gyenge kockázatkezelésre (Kovács & Nagy, 2022; Fekete & Popcsa, 2025, p. 70).

Disszertációnk kutatási keretének kialakítása során támaszkodik a releváns nemzetközi és hazai szakirodalom eddigi eredményeire. A kutatások megállapításait saját empirikus vizsgálatunk eredményeivel összevetve, és azok tükrében is értelmezzük.

2.2.5. Összegzés

A pénzügyi tudatosság olyan összetett képesség- és tudáseggyüttes, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy pénzügyeit felelősen kezelje, és döntéseit hosszabb távú következményeik figyelembevételével hozza meg (Lusardi & Mitchell, 2014). A középiskolás korosztály pénzügyi attitűdjeinek, valamint döntéshozatali képességeinek fejlesztése alapvető szerepet játszik a gazdasági és pénzügyi szocializáció folyamatában (OECD, 2020a).

Pedagógiai szempontból a pénzügyi tudatosság fejlesztése nem korlátozódik az ismeretek átadására, hanem magában foglalja az értékrend, a felelősségtudat és a kritikai gondolkodás alakítását is (Lusardi & Mitchell, 2014; OECD, 2020a). Ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztése hozzájárul a tanulók pénzügyi önállóságának erősítéséhez, problémamegoldó képességeik fejlődéséhez, valamint a jövőbeli tudatos állampolgári és gazdasági szerepvállaláshoz.

Fontos különbséget tenni a két fogalom között: a pénzügyi tudatosság az egyéni szintű ismeretekhez és döntési képességekhez kötődik, míg a pénzügyi kultúra a tágabb társadalmi normák és mintázatok összefüggésében értelmezhető.

A pénzügyi szocializáció alapvetően családi mintára épül, meghatározója az elsődleges szocializációs ágens. Pénzügyi kultúra felmérések összefüggést tártak fel a családban történő pénzügyi beszélgetések gyakorisága, a nemek, a társadalmi és szociális háttér, illetve a pénzügyi autonómia vizsgálatakor (OECD/INFE 2015; Lusardi and Mitchell, 2014; OECD,

2020a). A 2024-ben publikált, pénzügyi műveltségre vonatkozó PISA eredmények viszont arra a megállapításra jutottak, hogy a magyar diákok pénzügyi tájékozottságát nem feltétlenül a társadalmi-gazdasági helyzetük, inkább az iskolák közti különbségek határozzák meg (OECD, 2024).

A pénzügyi kultúra formálásában az iskola különösen fontos szerepet tölt be, mint másodlagos szocializációs közeg, elsősorban azoknál a tanulóknál, akiknél a családi pénzügyi minták hiányosak.

A jól szervezett és hatékonyan megvalósított pénzügyi oktatás ugyanakkor nemcsak társadalomkiegyenlítő funkcióval bír, hanem a szülők és akár a pedagógusok pénzügyi készségeire is pozitív hatást gyakorolhat (Németh & Deák-Zsótér, 2023).

A családi és iskolai szocializációs hatások, illetve az identitásformálódás sajátosságai együttesen alakítják a pénzügyi attitűdöket, a döntési mintázatokat és a pénzügyi sérülékenység mértékét.

Jelen kutatás is erre alapozva vizsgálja a középiskolai pénzügyi nevelést, mint másodlagos szocializációs fejlesztés színterét, különös tekintettel az eltérő oktatási módok pedagógiai hatékonyságára. A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a pénzügyi oktatás milyen módon hat a pénzügyi tudás és az attitűdök alakulására, illetve ezek a hatások milyen mértékben járulnak hozzá a pénzügyi sérülékenységből és az önértékelési torzításból – vagyis a vélt és a tényleges pénzügyi tudás közötti eltérésből – fakadó különbségek csökkentéséhez.

A szakirodalomban a pénzügyi műveltség és a pénzügyi tudatosság fogalmai gyakran átfedésben jelennek meg, és több esetben szinonimaként használják őket. Jelen kutatás ugyanakkor különbséget tesz a két fogalom között. A pénzügyi műveltség elsősorban a pénzügyi ismeretekhez, készségekhez és kompetenciákhoz kapcsolódik, míg a pénzügyi tudatosság ennél tágabb kategória. A szakirodalom alapján nem korlátozható kizárólag az ismeretek szintjére, hanem magában foglalja az attitűdöket, a döntési mintázatokat és a szocializációs hatásokat is. A jelen kutatás középpontjában ezért a pénzügyi tudatosság áll, mivel a vizsgálat nemcsak a tanulók pénzügyi tudását, hanem attitűdjeit és fejlődési mintázatait is elemzi.

A szakirodalmi áttekintés záró alfejezete a pénzügyi edukáció oktatási rendszerben betöltött szerepét vizsgálja, kiemelten annak célrendszerét, intézményi szereplőit, szabályozási környezetét és pedagógiai megvalósulását.

2.3. Pénzügyi edukáció

A fejezet a pénzügyi tudatosság fejlesztésének pedagógiai, intézményi és társadalmi kontextusát tekinti át.

Ennek keretében először a pénzügyi edukáció nevelésfilozófiai értelmezési alapjait mutatjuk be, majd az állam és a Magyar Nemzeti Bank szerepvállalását, a civil szféra, illetve a bankok és más pénzügyi intézmények edukációs tevékenységeit tárgyaljuk.

Végül összefoglaljuk, hogy a középiskolás korosztály pénzügyi kultúrájának támogatása milyen módon jelent meg a Nemzeti Alaptanterv különböző változataiban.

2.3.1. Nevelésfilozófiai értelmezések

Már az ókorban is különös figyelmet tulajdonítottak a filozófusok a nevelésnek. Központi kérdésként tekintették, hogy vajon ki a felelős a nevelésért. Elsőként, Szókratész állította középpontba a megismerő, gondolkodó és cselekvő embert, és tanítványait az önismeret és az önnevelés fontosságára figyelmeztette (Pukánszky & Németh, 1996; Fináczy, 1922).

A középiskolások pénzügyi ismeretei és személyiségfejlődése a szakképzés éve alatt – fogyasztói magatartásuk és pénzügyi attitűdjük alakulásával összefüggésben – folyamatosan formálódik. A folyamat célja, hogy a tanulók pénzügyileg tudatos és felelős állampolgárokká váljanak (Márfai Molnár, 2005).

Szókratész sajátos módszere, az ún. bábáskodás (maieutiké) lényege, hogy beszélgetőtársát a hétköznapi tapasztalatok rendezetlen képzeteiből fokozatosan vezeti el a világos felismerésig. Értelmezésünkben ez analóg egy pénzügyi probléma megértését és átlátását segítő, rávezető, induktív oktatási-tanulási folyamattal (Demeter, 2007).

Szókratész az erény taníthatóságát vallotta, amely a pénzügyi kultúra oktatásában az etikus gazdasági gondolkodás értékközvetítő szerepében értelmezhető (Hoffmann, 2009). A tudáshoz való hozzáférés ugyanakkor ebben a korban csak szűk, kiváltságos réteg számára volt adott.

Platón utópisztikus államkoncepciójában – a tíz könyvből álló *Állam* című művében – a nevelés minden más állami tevékenység fölé emelkedik (Pukánszky & Németh, 1996).

Pedagógiai elképzelései egy merev, kasztszerű társadalmi-politikai rend szükségleteihez igazodnak, ennek megfelelően a nevelés is a kasztrendszer követi, ami a társadalmi egyenlőtlenségek fennmaradásához, és a nők és férfiak nevelésének eltérő kezeléséhez vezet (Fináczy, 1922).

Platón az *Állam* nyolcadik könyvében a demokráciát problematikusnak tartja, mivel felfogása szerint abban a többség uralma érvényesül, és a tömegeket elsősorban vágyaik mozgatják. Megkülönböztet szükségszerű és nem szükségszerű vágyakat, amelyek nem mindegyike érdemli meg a kielégítést. Saját értelmezésünkben a Maslow-féle szükséglet-hierarchia szintjei jól érzékeltetik, hogy mindenkinek megvannak a maga személyes szükségletei, azonban Platón ideális államában nincsenek szélsőséges vagyoni különbségek – sem szegények, sem gazdagok, mert ez igazságtalanságot szülne (Hoffmann, 2009).

Arisztotelész kritikus Platón utópisztikus állameszményével szemben, mert az szerinte figyelmen kívül hagyja a család intézményét, amely a polisz alapegysége. A magántulajdon megszüntetését sem tartja elfogadhatónak, mivel az az emberi szükségletekkel össze nem egyeztethető, túlzott „közösködéshez” vezetne (Pukánszky & Németh, 1996). Fiának szánt művében, a *Nikomakhoszi etikában* úgy fogalmaz, hogy az ember életének végső célja a boldogság, és az tekinthető boldog embernek, aki erényesen él. A nevelés feladata így az erényes polgárok formálása. Az erények – amelyek erkölcsi és szellemi erényekre oszthatók – meglévő hajlamainkból, cselekvő tevékenység és gyakorlás révén alakíthatók ki és fejleszthetők tovább (Fináczy, 1922).

Arisztotelész felfogása szerint a nevelést a közösség ügye kell, hogy legyen, és az állam irányítása alá tartozzon; a nevelés végső célja nála is a közösség, az állam jólléte. Platón és Arisztotelész elképzelései között ugyanakkor lényeges különbség, hogy míg Platón kasztokra szabott nevelési rendszert képzel el, addig Arisztotelész szerint a nevelésben valamennyi szabad polgárnak részesülnie kell (Pukánszky & Németh, 1996).

Arisztotelész túllép Platón etikai intellektualizmusán: rámutat, hogy az erkölcsi normák ismerete önmagában nem garantálja az erkölcsös cselekvést. A nevelés során ezért az oktatás és a tudatosítás mellett a gyakorlásnak, a szoktatásnak is kiemelt szerepet kell kapnia (Márfai Molnár, 2005). Mindez arra utal, hogy az önismeretre, az erényre, a mértékletességre és a tudatos gyakorlásra épülő nevelési elképzelések már az ókorban is a felelős döntéshozatalra

nevelés alapjait teremtették meg, amelyek a mai értelemben vett pénzügyi tudatosság történeti előzményeiként is tekinthetünk.

A neveléstörténetben meghatározó szerepet játszik Pestalozzi (XVIII. század), aki a szegény sorsú gyermekek mintagazdaságokban történő nevelésével a munkára nevelést elsőként intézményesítette (Pukánszky & Németh, 1996). Pestalozzi munkára nevelési koncepciója az önfenntartás, a felelősségvállalás és a gazdasági önállóság hangsúlyozásával közvetve már a mai értelemben vett pénzügyi tudatosság kialakulását is szolgálta.

Kant pedagógiai gondolkodásában a praktikus ész, illetve a belsővé vált erkölcsi törvény irányítja az ember viselkedését. A XIX. század klasszikus pedagógiájának alakjaként Herbart úgy véli, a nevelés feladata a moralitás kialakítása, amelyet a nevelő alakít ki tanítványaiban (Hoffmann, 2009).

A pragmatizmus és a reformpedagógia kiemelkedő alakja, Dewey (XIX. század vége – XX. század eleje) filozófiai-pedagógiai felfogása szerint az oktatás feladata nem kizárólag az ismeretátadás, hanem a mindennapi életre való felkészítés. Ennek megfelelően a tanulók aktív részvételét, a sokoldalú tevékenységeket és a tapasztalati tanulást állítja a nevelés középpontjába (Pukánszky & Németh, 1996). Dewey szemlélete, amely az életre való felkészítést és a tapasztalati tanulást állítja középpontba, jól illeszkedik a pénzügyi nevelés mai gyakorlatához is.

Humboldt felfogása szerint az oktatás és nevelés – a *Bildung* – elsősorban állami feladat (Hoffmann, 2009).

Ivan Illich az oktatás platóni ihletésű, kasztszerű társadalmi szereposztását bírálta, és Humboldttal szemben a „iskolátlanítás”, vagyis az intézményes oktatás szerepének radikális újragondolását sürgette (Márfai Molnár, 2005). Durkheim megfigyelései a nevelés szociológiájában is alkalmazhatók, hiszen az iskola maga is olyan intézmény, amely több szempontból élesen differenciál, és ezáltal megosztó, osztályozó szerepet tölt be (Pukánszky & Németh, 1996).

A nevelésfilozófia egyik meghatározó kérdése, hogy kinek a felelőssége a nevelés. A pénzügyi tudatosságra nevelés esetében ez megosztott társadalmi feladatként értelmezhető, amelyben több szereplő együttes részvétele szükséges.

E megközelítés alapján, álláspontunk szerint az állam egyik meghatározó – iskolákhoz kapcsolódó – feladata a gazdasági és pénzügyi nevelés biztosítása. A szakképző

intézmények, mint a másodlagos szocializáció kiemelt színterei, fontos szerepet töltenek be a tanulók gazdasági és pénzügyi nevelésében, különösen a hátrányos helyzetű fiatalok támogatásában, illetve azoknál a diákoknál, akiknél a családi pénzügyi szocializáció sérült vagy hiányos (Beck-Zaja, 2022c).

A pénzügyi nevelés felelősségének kérdésében a szakirodalomban eltérő megközelítések jelennek meg. Egyes álláspontok a család elsődleges szerepét hangsúlyozzák a pénzügyi szocializáció folyamatában, míg más megközelítések az iskola intézményesített kompetenciafejlesztő szerepét emelik ki. A digitális pénzügyi környezet térnyerése ugyanakkor az intézményesített pénzügyi edukáció jelentőségét is növeli, mivel a digitális pénzügyi döntések egyre összetettebb információfeldolgozást, forrásértékelést és mérlegelést igényelnek.

2.3.2. Állami szerepvállalás a pénzügyi edukációban

A pénzügyi környezet változásai indokoltá teszi, hogy különösen a fiatal generáció naprakész pénzügyi ismeretekkel és készségekkel rendelkezzen. A pénzügyi tudás megalapozása ugyanakkor nem szorítkozhat kizárólag az iskolai, formális oktatás kereteire; a gazdasági és pénzügyi nevelés támogatásában meghatározó szerepet töltenek be a civil szervezetek és a pénzügyi intézmények is. Az iskolai képzést követően a tudatos pénzügyi szemlélet fenntartását az élethosszig tartó tanulás biztosíthatja, elsősorban nonformális és informális, valamint implicit tanulási folyamatokon keresztül.

A háztartás a gazdaság legkisebb mikroegysége, amely egyúttal visszatükrözi egy adott ország gazdasági állapotát. A pénzügyi döntésekhez szükséges ismeretek és készségek hiánya komoly kockázatot hordoz az egyén jóllétére nézve, és társadalmi, nemzetgazdasági szinten is veszélyeket rejt. Éppen ezért a makrogazdaság szereplőinek – elsősorban a háztartások és vállalatok – pénzügyi kultúrájának fejlesztése kiemelt állami érdek.

Az egyéni jólét hosszú távú fenntartása érdekében nem csupán az iskolai oktatás színterén, hanem szélesebb társadalmi szervezeti hálózaton keresztül – civil szervezetek, bankok és pénzügyi intézmények, illetve állami szervek együttműködésével – szükséges biztosítani az állampolgárok pénzügyi tájékozottságát.

A 2008-as pénzügyi válság tapasztalatai nyomán több országban egyre inkább előtérbe került az a felismerés, hogy a pénzügyi kultúra fejlesztése csak akkor vezet tartós eredményekhez, ha azt az állami és jegybanki szereplők egymással koordinált, átlátható és

szakmailag megalapozott programjai támogatják (Jakovác & Németh, 2017; Csiszárík-Kocsir et al., 2021; Bárczi & Zéman, 2015).

A Magyar Nemzeti Bank és a Pénzügyi Szervezetek Állami Felügyelete 2008-ban együttműködési megállapodásban rögzítették a pénzügyi kultúra fejlesztésének szükségességét. A pénzügyi felügyeleti feladatok 2013-tól a Magyar Nemzeti Bankhoz kerültek.

A Magyar Nemzeti Bank felkérésére, a Pénziránytű Alapítvány megbízásából a GfK által végzett, a Pénzügyi kultúra projekt keretében készült kutatások (2015, 2018) a lakosság pénzügyi ismereteinek hiányosságait és azok gazdasági-társadalmi következményeit tárták fel.

A magyar állam pénzügyi kultúra-fejlesztésének történeti áttekintésekor célszerű a 2008-as válságot megelőző időszakokra is kitekinteni. A fogyasztóvédelmi jogok érvényesítésére már korábban is rendelkezésre álltak eszközök: a Magyar Nemzeti Banknál (a továbbiakban: MNB) díjmentesen kezdeményezhető pénzügyi fogyasztóvédelmi eljárás, míg a Pénzügyi Békéltető Testület a vitás ügyek rendezésének fóruma (1997. évi CLV. törvény, 41. §).

A Magyar Nemzeti Bank szerepe meghatározó a pénzügyi kultúra fejlesztésében. A jegybank a bírságbevételeinek egy részét oktatási, kutatási és infrastrukturális célú fejlesztésekre fordítja (2013. évi CXXXIX. törvény a Magyar Nemzeti Bankról). 2022-től az Állami Számvevőszék a Pénziránytű Alapítványon keresztül kapcsolódik be a pénzügyi kultúra erősítését célzó tevékenységekbe (Állami Számvevőszék, 2022), míg 2012 óta a Pénzügyi Jogok Biztosa látja el a pénzügyi szolgáltatásokhoz kapcsolódó fogyasztóvédelmi feladatokat (Pénzügyi Jogok Biztosa, 2012).

Jelentős mérföldkőnek tekinthető, hogy Magyarország Kormánya 2017-ben, a 1919/2017. (XII. 8.) kormányhatározatban elfogadta a Lakosság Pénzügyi Tudatosságát Fejlesztő Stratégiát, amelynek megalapozásához nemzetközi, összehasonlító pénzügyi tudatosság-felmérések is hozzájárultak (OECD, 2015, 2016).

A stratégia a 2017–2023-as időszakra részletes cselekvési tervet, konkrét feladatokat, határidőket és mérőszámokat rögzített. Fő célkitűzései között szerepelt többek között

- a gyakorlatorientált pénzügyi nevelés megerősítése a köznevelési rendszerben,
- a tudatos pénzügyi magatartás alapjainak kialakítása és a háztartások alkalmazkodóképességének javítása,

- a felelős pénzügyi döntéshozatalt támogató szemlélet erősítése,
- az öngondoskodás iránti attitűd fejlesztése és a hosszú távú pénzügyi tervezés ösztönzése,
- a pénzügyi alapszolgáltatásokhoz való hozzáférés bővítése,
- a korszerű, készpénzhasználatot mérséklő fizetési megoldások terjesztése, valamint
- a megfontolt hitelfelvétel támogatása és az eladósodás megelőzése.

A pénzügyi tudatosság fejlesztéséhez kapcsolódó kormányzati feladatok 2017 és 2022 között a Pénzügyminisztérium pénzügyekért felelős államtitkárának hatáskörébe tartoztak, ami az intézményi szerepvállalás megerősödéséhez vezetett. 2023-tól a koordináció a Gazdaságfejlesztési Minisztériumhoz került (Gazdaságfejlesztési Minisztérium, 2023).

A Magyar Nemzeti Bank a jegybanktörvényben rögzített feladatköréből fakadóan meghatározó szerepet tölt be a pénzügyi fogyasztóvédelem és a pénzügyi kultúra fejlesztése területén. A jogszabály a fogyasztóvédelem részeként nevesíti a pénzügyi ismeretek bővítését, a fogyasztói tudatosság erősítését, a nem megfelelő döntésekből származó kockázatok és veszteségek mérséklését, valamint a pénzügyi termékek közötti eligazodás elősegítését. Ennek megvalósítása érdekében az MNB kiterjedt tájékoztatási és edukációs infrastruktúrát is működtet: egységes információs rendszert tart fenn, országos tanácsadó irodahálózatot hozott létre, és intézményesített együttműködésekkel alakított ki állami, piaci és civil szereplőkkel (Hergár et al., 2024, p. 20).

A jegybank pénzügyi tudatosságot támogató tevékenységének egyik kiemelt eleme a 2022. március 16-án megnyitott Magyar Pénzmúzeum és Látogatóközpont. Az intézmény célja, hogy a lakosság – különösen a fiatal generációk – számára közérthető módon mutassa be a pénzügyek világát, és elősegítse a fizetőeszközök mindennapi, felelős használatát. Az állandó kiállítást olyan, kifejezetten iskolai csoportokra szabott múzeumpedagógiai foglalkozások egészítik ki, amelyek gyakorlatorientált tanulási lehetőséget biztosítanak a pénzügyi témák feldolgozásához (Hergár et al., 2024, p. 20).

Vizsgálatunk szempontjából ez azért jelentős, mert az ilyen élményalapú, múzeumpedagógiai formák a középiskolás korosztály számára különösen alkalmasak a pénzügyi attitűdök formálására és a mindennapi pénzügyi döntésekhez kapcsolódó szemlélet fejlesztésére.

A felnőtt és fiatal lakosság pénzügyi tudatosságának növelésében kiemelkedő kezdeményezés az MNB Pénzügyi Navigátor programja. A program célja, hogy a mindennapi élet tipikus pénzügyi döntési helyzeteihez – például bankszámlaválasztás, elektronikus fizetés, megtakarítási formák, hitelfelvétel – kapcsolódóan gyakorlatias, könnyen érthető tájékoztatást nyújtson. A Pénzügyi Navigátor egy összetett tudásbázist kínál: honlapot, termékválasztást segítő kereső- és összehasonlító alkalmazásokat, mobilalkalmazást, tájékoztató füzeteket, valamint rövid és hosszabb oktatóvideókat foglal magában.

Az MNB ügyfélszolgálatként működő Pénzügyi Navigátor Tanácsadó Irodahálózat országos lefedettségű, és díjmentesen elérhető a lakosság számára (Hergár et al., 2024, pp. 20–21).

Kutatásunk szempontjából ez azért releváns, mert a középiskolás korosztály pénzügyi szocializációjában a tantermi tanulás mellett egyre nagyobb szerepet kapnak az ilyen, döntéshelyzetekhez kötött, könnyen hozzáférhető információs csatornák.

Hazánkban az Állami Számvevőszék szintén részt vesz a középiskolások pénzügyi kultúráját érintő rendszeres felmérésekben.

A hazai empirikus kutatások alapján a pénzügyi tudatosság érdemi fejlesztése elképzelhetetlen az állam következetes szerepvállalása nélkül (Béres & Huzdik, 2013a; Luksander et al., 2014; Németh et al., 2016; Győri, 2018; Kálmán et al., 2021; Kovács et al., 2021b).

Ugyanakkor a gazdasági és pénzügyi nevelés intézményrendszere nem redukálható kizárólag állami felelősségre: a hatékony működés feltétele a hitelintézetekkel, a gazdasági szereplőkkel és a civil szférával kialakított, hosszú távú együttműködés is (Hergár et al., 2024, pp. 8–9).

2.3.3. A civil szféra szerepvállalása a pénzügyi edukációban

A pénzügyi tudatosság fejlesztésében a civil szervezetek is jelentős szerepet töltenek be, mivel célzott programjaik révén hatékonyan képesek megszólítani a fiatal korosztályt. Kezdeményezéseik fontos kiegészítői az iskolai és az állami pénzügyi edukációnak, hiszen gyakorlatorientált megközelítésük és a tapasztalati tanulást támogató módszereik hozzájárulnak a pénzügyi ismeretek tudatos alkalmazásához (Molnár, 2019; Csapó & Rausch, 2022).

Magyarországon a pénzügyi tudatosság fejlesztésének egyik legmeghatározóbb civil szereplője a Pénziránytű Alapítvány. A szervezetet 2008 őszén a Diákhitel Központ, a Magyar Bankszövetség és a Magyar Nemzeti Bank hozta létre azzal a céllal, hogy a hatóságokkal, civil partnerekkel és a pénzügyi szektor intézményeivel együttműködve olyan programokat dolgozzon ki és valósítson meg, amelyek hosszú távon hozzájárulnak a lakosság pénzügyi tudatosságának erősítéséhez. Küldetésének középpontjában az egyének és a háztartások felelős, megalapozott pénzügyi döntéseinek támogatása áll, valamint a tudatos pénzügyi magatartás széles körű elterjesztése.

E célok érdekében az Alapítvány a köznevelés területén átfogó tevékenységet folytat: tankönyv- és tananyagfejlesztéssel, tanártovábbképzésekkel, valamint különféle pénzügyi ismeretterjesztő és játékos edukációs programok szervezésével segíti az általános és középiskolák munkáját (Hergár et al., 2024, p. 21).

Jelen disszertáció kutatása során a Pénziránytű Alapítvány (2022) *Az én pénzem* című digitális tananyagára, valamint a Merényi et al. (2022) által jegyzett *Iránytű a pénzügyekhez* című tankönyvre támaszkodtunk. A tankönyv a hagyományos és hibrid oktatási formákban, míg a digitális tananyag elsősorban az online oktatás során került alkalmazásra.

2015 óta a Pénziránytű Alapítvány állandó társszervezője a magyarországi pénzügyi és vállalkozói témahétnek, a PÉNZ7 programnak. A kezdeményezés a Magyar Bankszövetség és a Pénziránytű Alapítvány közös projektjeként indult, majd 2017-től az adott tanév hivatalos rendjének részévé vált. A program megvalósítását több intézmény támogatja, köztük a Bankszövetség, a Pénziránytű Alapítvány, a Belügyminisztérium Köznevelési Államtitkársága (korábban EMMI), a Pénzügyminisztérium, a Gazdaságfejlesztési Minisztérium, valamint a Junior Achievement Magyarország Alapítvány (Hergár et al., 2024, p. 17).

A témahét minden tanévben eltérő tematikára épül, a szervezés pedig több intézmény együttműködésében valósul meg. A tanórákat és foglalkozásokat pénzügyi szakemberek és önkéntesek is segítik, ami tovább erősíti a gyakorlati tudás hiteles és hatékony átadását, illetve közelebb hozza a diákokhoz a pénzügyi szektor mindennapi működését.

A PÉNZ7 kiegészítő eseményeinek és pályázatainak tematikus óráihoz a szervezők és a pénzügyi kultúra fejlesztésében érintett partnerek változatos kísérőprogramokat kínálnak. Ezek játékos feladatokra, versenyekre, kihívásokra épülnek, és olyan témák megértését segítik, mint a pénzügyi szerepvállalás, a banki szolgáltatások működése, a megtakarítási és

befektetési lehetőségek tudatos és biztonságos használata, a biztosítási termékek szerepe vagy napjainkban oly kockázatos kiberbiztonság. A PÉNZ7 pályázatai, projektjei meg tudják szólítani a fiatalokat, akár olyan területeken is, mint a vállalkozói attitűd, a gazdasági és pénzügyi tudatosság, vagy éppen a fenntarthatóság (Hergár et al., 2024, p. 18–19).

A Pénziránytű Alapítvány tankönyv- és tananyagfejlesztési tevékenysége érdemben járul hozzá a hazai közoktatás pénzügyi ismeretanyagának bővítéséhez. Az Alapítvány gondozásában ma már az általános iskola alsó tagozatától egészen az érettségiig olyan nyomtatott és digitális taneszközök érhetők el, amelyek a diákok életkori sajátosságaihoz illeszkedve támogatják a pénzügyi témák feldolgozását.

A Magyar Nemzeti Bank támogatásával ezek a taneszközök több tanévben, feladatgyűjtemények és példatárak formájában váltak elérhetővé az általános és középiskolák számára. A 2020/2021-es tanévtől a pénzügyi tartalmú taneszközök rendelése érdemben növekedett; az ezt követő három évben 50%-kal bővült a pénzügyi ismereteket tartalmazó taneszközök köre, miközben a Pénziránytű Iskolahálózathoz csatlakozó intézmények száma megduplázódott. A 2023/2024-es tanévre az általános és középiskolai évfolyamokon összesen megközelítőleg 700 000 kiadvány támogatta a tanulók pénzügyi nevelését (Hergár et al., 2024, pp. 12–13).

Ezek az adatok azt támasztják alá, hogy a pénzügyi edukáció tantervi és taneszköz-szintű intézményesülése Magyarországon már széles körben elérhető. Ez a kutatásunk szempontjából azért jelentős, mert azt jelzi, hogy a középiskolás korosztály pénzügyi szocializációja egyre inkább strukturált, intézményileg támogatott környezetben zajlik, nem csupán alkalmi programok keretében.

A Pénziránytű Alapítvány tevékenysége nemcsak a tananyagokra terjed ki: kulcsszereplő a pedagógusok gazdasági és pénzügyi témájú továbbképzésében is. Ingyenes, 30 órás, akkreditált képzéseket kínál – többek között „Állampolgárok pénzügyei”, Pénziránytű Online Digitális Akadémia, „Praktikus pénzügyek” – elsősorban olyan tanároknak, akik nem közgazdasági végzettséggel rendelkeznek. A képzések egyszerre nyújtanak tartalmi (pénzügyi) és módszertani támogatást, és lehetővé teszik, hogy a tanárok a pénzügyi témákat tantárgyi integrációval, osztályfőnöki órákon vagy szakkörök keretében is beépítsék saját tanítási gyakorlatukba.

Kutatásunk szempontjából ezek a programok azért fontosak, mert azt jelzik, hogy a pénzügyi edukáció intézményes megvalósítása nemcsak a tananyagfejlesztésre, hanem a

pedagógusok szakmai felkészítésére és a pénzügyi témák iskolai gyakorlatba történő beépítésének támogatására is kiterjed. Ez összhangban áll a szakirodalomban megfogalmazott megközelítésekkel, amelyek a rendszerességet és a módszertani tudatosságot a pénzügyi nevelés fontos feltételeiként értelmezik.

2021-ben indult el a Bázisiskola Program, amelynek keretében „Pénzügyi Tudás Otthona” elnevezésű tantermek jöttek létre az ország több pontján. Ezekben az intézményekben a diákok ingyenes, élményalapú pénzügyi foglalkozásokon vehetnek részt. A tanártovábbképzések és a Bázisiskola Program formálisan elkülönülnek, de egymást kiegészítve támogatják a pedagógusok felkészítését és a tanulók pénzügyi tudatosságának fejlesztését (Pénziránytű, 2025).

Ez arra utal, hogy a pénzügyi edukáció hatékonysága nemcsak a tananyag minőségén, hanem a pedagógusok módszertani felkészültségén és a pénzügyi témák iskolai gyakorlatba történő rendszeres, tudatos integrációján is múlik.

Az alapítvány rendszeresen méri programjai eredményességét. A tanártovábbképzéseket vizsgáló kutatások alapján a képzésben részt vevő pedagógusok magabiztosabban és eredményesebben alkalmazzák a megszerzett ismereteket az oktatási gyakorlatban. A tanulók körében végzett elemzések pedig azt jelzik, hogy nemcsak a pénzügyi tudásuk, hanem készségeik és attitűdjeik is kedvezően alakulnak mind az általános iskola felső tagozatán, mind a középiskolai korosztályban. Ezek a pozitív hatások részben annak tulajdoníthatóak, hogy a PÉNZ7 program és a kapcsolódó versenyek élményszerű, motiváló tanulási lehetőségeket kínálnak (Hergár et al., 2024, pp. 18–21).

A pénzügyi kultúra fejlesztésében a civilszféra az állami intézményekkel együttműködésben vesz részt, többek között az Állami Számvevőszék rendszeres felméréseihez kapcsolódva.

Az Econventio Egyesület által működtetett mérési rendszer a magyar középiskolások pénzügyi ismereteinek, attitűdjeinek és mindennapi gyakorlatának feltérképezését szolgálja. Ennek részeként 2010-ben hozták létre az *Econventio Indexet*, amely komplex mutatóként értékeli a fiatalok pénzügyi tájékozottságát. A kvantitatív adatfelvételeket az Egyesület 2011 óta a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar együttműködésével végzi.

A kutatás nem egyszeri felmérésekre épül, hanem évről évre ismétlődő, országos vizsgálatok formájában valósul meg. A diákok az Econventio Teszten keresztül számolnak

be tudásukról; a kérdések nemcsak elméleti fogalmakra kérdeznek rá, hanem gyakorlati, élethelyzetekhez kapcsolódó feladatokat is tartalmaznak. Ez a mérési rendszer a jelen kutatás módszertani háttérét is legitimálja, mivel alátámasztja, hogy a pénzügyi tudás és attitűdök vizsgálata nem egyszeri beavatkozásokhoz, hanem hosszabb távú, ismételt adatfelvételekhez kötötten értelmezhető érdemben. Az eredmények lehetőséget teremtenek a hosszabb távú, különböző pénzügyi edukációs programok hatékonyságának értékelésére is, amelyet a 3.4 pontban részletesebben is ismertetünk.

Az Econventio Egyesület tevékenysége nemcsak mérésre korlátozódik: gyakorlatorientált programokkal – vetélkedőkkel, táborokkal, előadásokkal – is támogatja főként a középiskolás korosztály pénzügyi tudatosságának fejlesztését. A hangsúly azon van, hogy a diákok az elméleti tudás mellett olyan mindennapi készségeket sajátítsanak el, amelyek segítik őket felelős pénzügyi döntések meghozatalában.

Az Egyesület szemlélete szerint a pénzügyi kultúra erősítése közösségi feladat: a tudás önmagában nem elegendő, azt közös cselekvéseknek és a valós élethez illeszkedő, kézzelfogható megoldásoknak kell kísérniük. Ez a megközelítés hűen tükrözi Dewey reformpedagógiai elveit, amely a tanulók aktív cselekvésére és tapasztalati tanulásukra helyezi a hangsúlyt (Econventio Kerekasztal Közhasznú Egyesület, n. d.).

A civil szféra további meghatározó, magyarországi szereplője az OTP Fáy András Alapítvány. Célkitűzései között szerepel a fiatalok pénzügyi tudatosságának fejlesztése. Az Alapítvány programjai évente mintegy 30 000 diák számára biztosítanak ingyenes, élményalapú és gyakorlatorientált tréningeket. Az általános és középiskolák számára is elérhetőek az Alapítvány e-learning tananyagai, amelyek a digitális tanulási környezetbe illeszkedve támogatják a pénzügyi ismeretek elsajátítását. Az Alapítvány budapesti és nyíregyházi helyszíneken Oktatási és Innovációs Központokat is működtet. A pénzügyi programok országos szintű eljuttatását és népszerűsítését emellett egy utazó trénerhálózat segíti, amely számos iskolában biztosít személyes jelenlétet és képzéseket (Hergár et al., 2024, p. 20).

A civil és pénzügyi szereplők közötti együttműködés egyik gyakorlati megnyilvánulása a Privátbankár.hu által életre hívott „Legyél Te is Pénzügyi Junior Klasszis!” elnevezésű országos verseny. A kezdeményezés célcsoportját a technikumok és szakképző intézmények tanulói alkotják, akiket versenyformában von be a pénzügyi tudatosság fejlesztésébe. A többfordulós megmérettetés során a résztvevőknek pénzügyi

elméleti tudásukról és annak gyakorlati alkalmazásáról is számot kell adniuk különféle feladatok és prezentációk révén, szakmai zsűri előtt. A program mögött széles intézményi összefogás áll, amelyben többek között a Pénzügyminisztérium, a Nemzeti Adó- és Vámhivatal, a Magyar Nemzeti Bank és a Budapesti Értéktőzsde is részt vesz. A szervezők elsődleges törekvése, hogy a fiatal korosztály minél nagyobb hányadát ériék el pénzügyi ismeretterjesztő tartalmakkal és a diákokon keresztül közvetetten a családok pénzügyi kultúrájára is hatást gyakoroljanak (Privátbankár.hu, n.d.). Jelen kutatásunk is részletezi a pénzügyi szocializáció jellegét, illetve azokat a lehetőségeket, amikor a tanuló a másodlagos szocializáció során elsajátított pénzügyi ismereteivel támogatja a családi pénzügyi szocializáció ágensét.

A civil szféra a pénzügyi edukáció területén gyorsabban és rugalmasabban tud reagálni a pénzügyi és piaci környezet változásaira, mint a formális oktatási rendszer. Programjaik többnyire ingyenesen hozzáférhetők, a digitális tananyagok, mobilalkalmazások és interaktív platformok használata pedig hatékonyabbá és a mindennapi életben is alkalmazhatóbbá teszi a közvetített ismereteket.

Úgy véljük, a magyarországi pénzügyi edukáció fejlődésében a civil szervezetek szerepe nélkülözhetetlen. A Pénziránytű Alapítvány, a PÉNZ7, az Econventio Egyesület, az OTP Fáy András Alapítvány és más kezdeményezések olyan hozzáadott értéket képviselnek, amely túlmutat a hagyományos iskolai oktatás keretein. A tudatos, felelős és hosszú távon fenntartható pénzügyi magatartás kialakítása társadalmi közfeladat, amelynek megvalósításához az állami és civil szféra összehangolt együttműködése elengedhetetlen.

2.3.4. A bankok és pénzügyi intézmények szerepe a pénzügyi edukációban

A nemzetközi kutatások szerint a pénzügyi tudatosság fejlesztése a fiatalok hosszú távú pénzügyi stabilitásának egyik meghatározó tényezője. A középiskolai korosztály ebből a szempontból kiemelt jelentőségű, mivel ebben az életszakaszban alakulnak ki azok a döntéshozatali minták, attitűdök és viselkedési szokások, amelyek később meghatározzák a pénzügyi magatartást (OECD, 2022; Lusardi, 2019).

Cél, hogy a tanulók már a szakképzés éve alatt olyan alapvető pénzügyi ismeretekkel rendelkezzenek, amelyekre a felnőtt életük során is számíthatnak. Ebben a folyamatban nemcsak az iskolarendszernek, hanem a bankoknak és más pénzügyi intézményeknek is jelentős felelősségük van. A bankok naprakész pénzügyi ismereteik révén sajátos módon

képesek olyan edukációs programok kialakítására, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a pénzügyi piacok mechanizmusaihoz.

Az alábbi tipológia a hazai banki edukációs gyakorlatok alapján készült, és a szakirodalomban leírt tapasztalati tanulási megközelítésekkel összhangban rendszerezi a leggyakoribb megvalósítási formákat.

1. A bankok és pénzügyi intézmények által megvalósított pénzügyi edukációs programok pedagógiai szempontból elsősorban abban térnek el az iskolarendszerű oktatástól, hogy a pénzügyi ismereteket nem elszigetelt elméleti tudásként, hanem mindennapi döntéshelyzetekhez kapcsolódva közvetítik. A hangsúly a tanulók aktív részvételén, a tapasztalatszerzésen, valamint a döntések következményeinek tudatosításán van.
2. A digitális, szimulációra épülő megoldások egyik legfontosabb előnye, hogy a tanulók valós pénzügyi veszteség kockázata nélkül próbálhatják ki pénzügyi döntéseiket. Az ilyen programok az azonnali visszajelzések révén elősegítik saját döntéseik értékelését, valamint azok rövid és hosszú távú következményeinek felismerését. Bár a digitális szimulációs környezetek pedagógiai előnyeit számos kutatás hangsúlyozza (Komenczi, 2013; Ollé, 2013b), az empirikus eredmények arra is rámutatnak, hogy az azonnali visszacsatolásra épülő alkalmazások nem minden esetben támogatják a hosszú távú, reflektív pénzügyi döntéshozatal kialakulását (Kahneman, 2011). A gyors és egyszerű online tranzakciók ugyanis csökkenthetik a döntések következményeinek tudatos mérlegelését.

A digitális tanulási környezetek kedvező lehetőséget teremtenek az önálló ismeretszerzésre és a pénzügyi tudás gyakorlati alkalmazására. Ugyanakkor eredményes használatuk jelentős mértékben függ a tanulók önszabályozó képességeitől és kritikai gondolkodásától (Molnár, 2011; Ollé, 2013b). A digitális pénzügyi szolgáltatások és információforrások használata ezért nemcsak technológiai hozzáférést, hanem kritikai gondolkodást, forrásértékelést és tudatos döntéshozatalt is igényel.

3. A meghívott banki és pénzügyi szakemberek iskolai jelenlétére és élményalapú tanulásra épülő programok a közvetlen interakciót és a közös ismeretfeldolgozást helyezik előtérbe. A csoportos gyakorlatok, szerepjátékok és irányított beszélgetések lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók megvitassák döntéseiket, megértsék azok társadalmi és gazdasági következményeit, valamint mások tapasztalataiból is

tanuljanak. Ez a megközelítés különösen hatékony az attitűdök formálására és a pénzügyi döntések mögötti értékvalasztások tudatosításában.

4. A mentorált, problémamegoldó tanulási formák az összetett pénzügyi tervezési kompetenciák fejlesztését szolgálják. Az ilyen programok során a tanulók valósághű, bonyolult pénzügyi helyzeteket dolgoznak fel banki és pénzügyi szakemberek mentorálása mellett, ami elősegíti a kockázatok felismerését, a hosszabb távú gondolkodást és a felelős döntéshozatalt. A mentorálás szerepe abban áll, hogy a tanulók visszajelzést kapnak döntéseikről, miközben az összetett pénzügyi szituáció megoldásán önállóan dolgoznak.
5. A fiatalabb korosztály tanulását a narratív, történetmesélésre épülő eszközök gyakran hatékonyan támogatják a pénzügyi alapismeretek és attitűdök kialakításában. A történetekben megjelenő döntési dilemmák lehetővé teszik, hogy a tanulók érzelmileg is kapcsolódjanak a pénzügyi helyzetekhez, és játékos formában találkozzanak olyan alapvető fogalmakkal, mint a megtakarítás, a választás vagy a halasztott jutalmazás. Ezek a megközelítések elsősorban a pénzügyi szemlélet és az értékorientáció megalapozását szolgálják.

A 7. táblázat a bankok pénzügyi edukációs szerepvállalásának pedagógiai formáit foglalja össze.

7. táblázat

A pénzügyi szektor (bankok és partnerszervezetek) edukációs szerepvállalásának pedagógiai formái

Megvalósítási forma	Pedagógiai megközelítés	A pénzügyi tudatosság fejlesztésének területei	Példák
Digitális, szimulációra épülő	Kockázatmentes döntési helyzetek, önálló tanulás	döntéshozatal, önellenőrzés	Pénziránytű, MoneySim; OTP online tanfolyamok
Élményalapú, jelenléti	Interakció, szerepjáték, közös feldolgozás	következmények felismerése	Raiffeisen „Pénzügyi Ébresztő”

Mentorált, problémamegoldó	Valóságghű tervezési feladatok	pénzügyi tervezés, kockázatkezelés	Erste „Banki Kalauz”
Narratív, történetmesélő	Játékos, élethelyzet-alapú tanulás	attitűdformálás	<i>Cserebere az erdőben</i> (Erste Bank–Pagony Kiadó; Czernák Eszter)

Saját szerkesztés.

A bankok által kidolgozott edukációs kezdeményezések közös jellemzője, hogy a pénzügyi tudást nem elsősorban ismeretként, hanem döntési helyzeteken keresztül közvetítik, amely összhangban áll a tapasztalati tanulás pedagógiai elveivel.

A tananyagok tanmenetbe illesztése, valamint a pedagógusképzésben tapasztalható hiányosságok – különösen a pénzügyi-gazdasági ismeretek terén – akadályozhatják a kezdeményezések gyakorlati megvalósulását (Atkinson & Messy, 2012; Lusardi & Mitchell, 2017).

További kihívást jelent, hogy az élményalapú, interaktív szimulációk nem minden esetben veszik figyelembe a tanulók eltérő szociokulturális hátterét (Lusardi, 2019). Így előfordulhat, hogy azok a diákok, akiknek családi, társadalmi környezete kevésbé támogatja a tudatos pénzügyi magatartás kialakítását, nem tudják teljes egészében kihasználni a banki szektor által kínált oktatási lehetőségeket.

Az egyszeri, kampányszerű pénzügyi edukációs programok – például költségvetés-tervező alkalmazások vagy gyakorló bankkártyák rövid távú használata – ritkán vezetnek tartós pénzügyi szemléletváltáshoz. A tapasztalatok szerint a rendszeres ismétlés, az iskolai közegbe illesztett foglalkozások és a tantervi integráció nélkül ezek a programok csak korlátozottan képesek hosszú távú hatást gyakorolni (Lusardi & Mitchell, 2017). A pénzügyi tudatosság fejlesztése ezért nem egyszeri beavatkozásként, hanem hosszabb távú pedagógiai folyamatként értelmezhető.

A pénzügyi intézmények edukációs szerepvállalását a szakirodalom eltérően értékeli. Egyes megközelítések szerint a banki edukáció hozzájárulhat a gyakorlati pénzügyi kompetenciák fejlesztéséhez (OECD, 2020b), míg más álláspontok arra hívják fel a figyelmet, hogy a pénzügyi szolgáltatók edukációs programjai esetenként marketing- és

ügyfélszerzési szempontokkal is összekapcsolódhatnak (Arthur, 2012). Ezért a pénzügyi edukáció hitelessége szempontjából különösen fontos a kritikai szemlélet és az intézményi transzparencia.

A bankok és pénzügyi intézmények programjai ugyanakkor hozzájárulhatnak a fiatalok pénzügyi kultúrájának fejlesztéséhez, mivel kapcsolatot teremthetnek a pénzügyi szféra gyakorlati tapasztalatai és az iskolai oktatás között. A tartósabb szemléletformálás feltétele azonban, hogy ezek a kezdeményezések kapcsolódjanak a pedagógusképzéshez, a tantervi szabályozáshoz és az iskolai gyakorlathoz, valamint figyelembe vegyék a tanulók eltérő társadalmi háttérét.

Mindez különösen fontossá válik a pénzügyi szolgáltatások digitalizációjával párhuzamosan, mivel a digitális pénzügyi környezet a pénzügyi tudatosság értelmezését és fejlesztésének feltételeit is jelentősen alakítja.

2.3.5. A pénzügyi szolgáltatások digitalizációja és a pénzügyi tudatosság

A pénzügyi szolgáltatások digitalizációja az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakította a pénzügyi környezet működését és a pénzügyi döntéshozatal feltételeit. Az internetbanki szolgáltatások, a mobilbanki alkalmazások, az elektronikus fizetési rendszerek, valamint a fintech-megoldások fejlődése következtében a pénzügyi tranzakciók egyre nagyobb része online felületeken történik. A pénzügyi termékekhez és szolgáltatásokhoz való hozzáférés egyszerűbbé és gyorsabbá vált, ugyanakkor a pénzügyi döntésekhez szükséges információk mennyisége és összetettsége jelentősen megnőtt.

Az OECD (2020b) szerint a digitális pénzügyi szolgáltatások hozzájárulhatnak a pénzügyi szolgáltatások szélesebb körű igénybevételéhez, valamint az önálló pénzügyi döntéshozatal támogatásához. A digitalizáció ugyanakkor nem csupán a pénzügyi szolgáltatások technológiai háttérét alakítja át, hanem a pénzügyi magatartás és a pénzügyi döntések környezetét is.

A szakirodalomban egyre nagyobb hangsúlyt kap a digitális pénzügyi műveltség (digital financial literacy) fogalma. Morgan, Huang és Trinh (2020) szerint a digitális pénzügyi műveltség a pénzügyi műveltség és a digitális kompetencia metszéspontjában helyezkedik el, és magában foglalja az online pénzügyi szolgáltatások biztonságos, tudatos és felelős használatához szükséges ismereteket, készségeket és attitűdöket. A digitális pénzügyi

környezetben a felhasználóknak nemcsak a pénzügyi termékek működését kell megérteniük, hanem képesnek kell lenniük az online információk értelmezésére, hitelességük megítélésére, valamint a pénzügyi és adatbiztonsági kockázatok felismerésére is.

A pénzügyi szolgáltatások digitalizációja következtében a pénzügyi tudatosság értelmezése is kibővült. A pénzügyi alapismeretek mellett egyre nagyobb jelentőséget kap a digitális kompetencia, az információk kritikus értelmezése, a kockázatok felismerése és a tudatos döntéshozatal. Lyons és Kass-Hanna (2021) kutatásai szerint a magasabb szintű digitális pénzügyi műveltséggel rendelkező fiatalok tudatosabban kezelik pénzügyeiket, nagyobb valószínűséggel készítenek pénzügyi terveket, és körültekintőbb döntéseket hoznak a pénzügyi szolgáltatások igénybevétele során.

A digitális pénzügyi szolgáltatások hatásait a szakirodalom nem egységesen értékeli. Az optimista megközelítések szerint a pénzügyi szolgáltatások digitalizációja erősítheti a pénzügyi önállóságot, elősegítheti a tudatos pénzügyi tervezést, valamint megkönnyítheti a pénzügyi információkhoz való hozzáférést (OECD, 2020b). A digitális pénzügyi szolgáltatások támogatják a kiadások nyomon követését, a megtakarítási célok kijelölését és a pénzügyek tudatosabb kezelését.

Más kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a digitalizáció önmagában nem eredményez magasabb szintű pénzügyi tudatosságot. Lusardi és Mitchell (2014) szerint a pénzügyi információk egyre szélesebb körű hozzáférhetősége nem feltétlenül jár együtt azok megfelelő értelmezésével. A felhasználóknak egyre összetettebb információs környezetben kell eligazodniuk, ami különösen a fiatal korosztály számára jelenthet kihívást. Sunstein (2020) arra is rámutat, hogy az algoritmusok és a személyre szabott ajánlatok befolyásolhatják a pénzügyi döntéseket, ezáltal új kockázatokat és pénzügyi sérülékenységeket eredményezhetnek.

Az OECD (2023) és az Európai Bizottság pénzügyi kompetenciakerete (Európai Bizottság, 2022) egyaránt hangsúlyozza, hogy a digitális pénzügyi környezetben a pénzügyi tudatosság kialakítása és fejlesztése szorosan összekapcsolódik a digitális kompetenciák fejlesztésével. A pénzügyi döntésekhez szükséges kompetenciák köre kibővült, és egyre fontosabbá vált a felelős online pénzügyi magatartás kialakítása.

A szakirodalmi eredmények alapján megállapítható, hogy a pénzügyi szolgáltatások digitalizációja önmagában nem garantálja a pénzügyi tudatosság fejlődését, ugyanakkor jelentősen átalakítja a pénzügyi döntések környezetét. A fogyasztóknak egyre több alternatíva és kockázati tényező között kell mérlegelniük, ami növeli a tudatos pénzügyi döntések jelentőségét. A gazdasági és pénzügyi nevelés feladata ezért egyre inkább túlmutat a pénzügyi ismeretek átadásán, és több kulcskompetencia fejlesztésével is összefügg.

A következőkben áttekintjük, hogy a hazai köznevelési szabályozás, különösen a Nemzeti alaptanterv, valamint a szakképzés szabályozási dokumentumai milyen módon jelenítik meg a gazdasági és pénzügyi neveléshez kapcsolódó célokat és fejlesztési területeket.

2.3.6. Az oktatás törvényi és tartalmi szabályozása: a Nemzeti alaptanterv szerkezeti változásai

A Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT) a köznevelés elvi és tartalmi alapját meghatározó dokumentum, amely a hatályos szabályozás szerint kormányrendelet mellékleteként rögzíti az alapműveltség közvetítésének fő tartalmi kereteit az alap- és középfokú oktatás számára (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet; módosította: 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet). Az alaptanterv szemlélete a tanulók személyiségfejlődésének támogatását, a közösségi értékek közvetítését és az alapvető műveltségi területek integrált fejlesztését hangsúlyozza.

A magyar köznevelési rendszerben a NAT tartalmi szabályozását jogszabályok rögzítik, míg annak tényleges felülvizsgálata időről időre – szakmai és oktatáspolitikai döntések mentén – történik annak érdekében, hogy az oktatás tartalma igazodjon a társadalmi, gazdasági és tudományos változásokhoz, valamint a pedagógiai és módszertani fejlődéshez.

A szabályozási és fejlesztési irányokat a köznevelési törvény és a vonatkozó kormányrendelet határozza meg (2011. évi CXCV. törvény; 110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet). A felülvizsgálati folyamatok szakmai értelmezését Chrappán (2022) a következőképpen foglalja össze: „A NAT legelső megjelenése óta (1995) az oktatási miniszter jogosítványai közé tartozik a NAT rendszeres, de minimum háromévenkénti felülvizsgálata (ez már az 1999. évi LXXIX. törvény 93. § (b) bekezdésében is szerepelt). Jelenleg ötévenként szükséges a felülvizsgálat (2011. évi CXCV. törvény 77. § (a) bekezdés)” (Chrappán, 2022, p. 36).

A felülvizsgálatok a gyakorlatban eltérő időközönként valósultak meg (1995, 2003, 2007, 2012 és 2020), a 2018-as módosítás pedig tervezet szintjén maradt (Chrappán, 2022).

Az alaptantervi szabályozás időbeli alakulását a 8. táblázat foglalja össze, bemutatva a Nemzeti alaptanterv egyes változatait és azok jogszabályi kereteit.

8. táblázat
A Nemzeti alaptanterv jogszabályi változásai (1995–2020)

	Eredeti jogszabály	A módosító jogszabály
NAT 1995	130/1995. (X. 26.) Korm.rendelet	–
NAT 2003	243/2003 (XII. 17.) Korm.rendelet	–
NAT 2007	243/2003 (XII. 17.) Korm.rendelet módosítása	202/2007 (VII. 31.) Korm.rendelet
NAT 2012	110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet	–
NAT 2020	110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet módosítása	5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet

Forrás: Chrappán (2022, p. 36).

A Nemzeti alaptanterv egyes változatai jogszabályi formában kerültek kihirdetésre. A disszertáció a továbbiakban az egyes alaptantervi változatokra az évszámmal kiegészített rövid hivatkozási formában (NAT, év) utal; a jogszabályi hivatkozások csak azokban az esetekben jelennek meg külön, amikor a normatív szabályozás konkrét rendelkezéseire történik utalás.

A jelen disszertáció a Nemzeti alaptanterv változásait a pénzügyi tudatosság iskolai fejlesztésének nézőpontjából vizsgálja. Az alábbi alfejezetek a gazdasági és pénzügyi nevelés tantervi megjelenését áttekintő módon tárgyalják.

Meg kell jegyeznünk, hogy 1995 és 2020 között a köznevelés jelentős szerkezeti és tartalmi változáson ment keresztül, ami a gazdasági és pénzügyi nevelés tantervi megjelenésének formáit és súlyát is érdemben befolyásolta.

A NAT-változatok időrendi vizsgálata egyértelműen jelzi a gazdasági és pénzügyi nevelés tantervi szerepének fokozatos erősödését. Ennek megfelelően az alábbiakban a NAT 1995-ös változatától kiindulva tekintjük át az alaptantervi módosításokat, különös tekintettel a pénzügyi tudatosság tantervi megjelenésére.

1. A NAT 1995: kétpólusú szabályozás és a gazdasági tartalmak implicit megjelenése

A NAT 1995 kidolgozásakor az angolszász típusú tartalmi szabályozás szolgált mintául, mindenekelőtt az angol National Core Curriculum (NCC). Ennek megfelelően az első magyar alaptanterv is a központi és a helyi tanterv kettősségére épülő, kétpólusú tartalmi szabályozási modellt követte (Chrappán, 2022; NAT, 1995). Az alaptanterv (core curriculum) olyan tantervtípust jelent, amely a tanulók számára kötelezően elsajátítandó tudás alapvető tartalmait és követelményeit rögzíti.

A NAT 1995 szerkezete a műveltségterületi rendeződés elvére épült; a közös követelmények (cross curriculum) a tudás tantárgyközi, integratív jellegét, míg az általános fejlesztési követelmények a képességfejlesztés pedagógiai irányait közvetítették (Vass, 2003; NAT, 1995). A dokumentum a műveltségi területek vonatkozásában általános elvárásokat fogalmazott meg, az egyes tantárgyak szintjén pedig részletes követelményeket, amelyek a fejlesztési célokra és az elvárt minimális teljesítményekre egyaránt kiterjedtek (NAT, 1995).

A pénzügyi tudatosság szempontjából a NAT 1995-ben a gazdasági tartalmak több tantervi ponton keresztül, ugyanakkor nem koherens, rendszerszerű formában jelentek meg. Kiemelt jelentőségű volt az Ember és társadalom műveltségi terület, amelyen belül a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, az emberismeret, valamint a történelem témakörei kaptak helyet. A műveltségi terület a 7–10. évfolyamot érintette, míg a Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek tartalmait a 8. és a 10. évfolyam tananyagában jelentek meg (Ballér, 2003, p. 14). Ezzel párhuzamosan az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségi terület keretében megjelent a háztartástan és a gazdálkodás, valamint a pályaeorientáció témája is, amelyek a mindennapi gazdasági döntésekhez és a pénzügyi tudatosság megalapozásához közvetlenül kapcsolódó ismereteket közvetíthettek (NAT, 1995).

A NAT 1995 cross curriculum logikájában a pályaeorientáció önálló fejlesztési elemként is megjelent. A tanterv előírta, hogy az iskolának – a tanulók életkorához és a rendelkezésre álló lehetőségekhez igazodva – átfogó képet kell nyújtania a munka világáról, és hangsúlyozta, hogy a pályaeorientáció csak akkor lehet eredményes, ha a különböző tantárgyak, valamint a tanórai és tanórán kívüli tevékenységek összehangolt rendszerében valósul meg (NAT, 1995). Ez már egy olyan fejlesztési irányt vetít előre, amely a későbbi NAT-változatokban a pénzügyi tudatossághoz kapcsolódó területek – így a munka világához

való viszony, az életvezetés, a felelősség és a döntéshozatal – tantervi értelmezésében is megjelenik.

A szakirodalmi értékelések alapján a NAT 1995 gazdasági–pénzügyi jelentősége korlátozott maradt. Ballér Endre rámutat arra, hogy az 1995-ös NAT értékfelfogása fejlesztésre szorul, és bizonyos értékek – köztük a gazdasági és a vállalkozói – nem kaptak kellő hangsúlyt (Ballér, 2003, p. 8). Ballér azt is hangsúlyozza, hogy az Ember és társadalom műveltségterület komplex, interdiszciplináris szemléletet képvisel, amely ötvözi a „múltismeret” funkciójú történelem, az „emberismeret”, valamint a „jelenismeret” fejlesztését célzó társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek részterületeit (Ballér, 2003, p. 11). A gyakorlati megvalósulás tekintetében azonban kritikaként fogalmazódik meg, hogy a történelem lineáris tananyagszerkezete a műveltségterület rendező elvévé vált, miközben a másik két blokk – az emberismeret, illetve a társadalmi–állampolgári–gazdasági ismeretek – integrációja csak korlátozott mértékben érvényesült.

Más értelmezések szerint a gazdasági ismeretek beépítése a gazdaságföldrajzi tartalmakon keresztül történik, vagyis tantárgyi integráció formájában, a földrajz részeként (Ütőné Visi Judit véleménye alapján; idézi Kerber, 2003). Kerber Zoltán álláspontja szerint a tantárgyi struktúrát és a műveltségterületek összefüggéseit jobban ki kellene dolgozni; ennek hiányában a pénzügyi ismeretek ekkor még „elvesznek”, legfeljebb érintőlegesen szerepelnek (Kerber, 2003).

A NAT 1995-ben a pénzügyi tartalmak több ponton megjelentek, azonban elsősorban implicit jelleggel, és nem szerveződtek önálló, következetesen felépített tantervi struktúrává. A gazdasági és pénzügyi nevelés tantervi szintű explicit nevesítése csak a későbbi alaptantervi változatokban, mindenekelőtt a NAT 2007-ben és a NAT 2012-ben valósul meg.

2. A kerettantervek beemelése és a háromszintű tantervi szabályozás kialakulása (1999–2010)

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 1999. évi LXVIII. törvénnyel elfogadott módosítása a kerettanterveket a tartalmi szabályozás rendszerébe emelte, amelynek eredményeként a magyar közoktatásban 2002 és 2010 között háromszintű tantervi szabályozás (NAT – kerettanterv – helyi tanterv) érvényesült (Chrappán, 2022). Ez a változás nem szorította háttérbe a NAT alapelveit és tartalmi szerepét, ugyanakkor annál lényegesen konkrétabb szabályozást valósított meg: a kerettantervek iskolatípusonként meghatározták a

tanítandó tantárgyakat és tartalmakat, azok sorrendjét, valamint az óraszámokat egészen a 12. évfolyam végéig.

A jogalkotói cél az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységének erősítése és az iskolák közötti átjárhatóság biztosítása volt a Nemzeti alaptanterv műveltségi területeire építve (1999. évi LXVIII. törvény, 8. § (8); Chrappán, 2022, p. 36). Ennek eredményeként 2002 és 2010 között a magyar közoktatásban háromszintű tantervi szabályozás (NAT – kerettanterv – helyi tanterv) érvényesült. A kerettantervi szint megjelenésével a tartalmi szabályozás a tantárgyi és óraszám-szinthez közelebb került, vagyis a Nemzeti alaptanterv elvi és fejlesztési célrendszerének tényleges érvényesülése egyre inkább a kerettantervi megvalósításon keresztül vált értelmezhetővé.

A pénzügyi nevelés későbbi alakulása szempontjából ez különösen lényeges, mivel a deklarált NAT-célok tantárgyi szintű megjelenése – beleértve a kötelező tartalmakat, az órakereteket és a tananyagszervezés következetességét – ettől kezdve nagymértékben a kerettantervi szabályozás határozza meg.

3. NAT 2002/2003: fejlesztésközpontúság és a munka világához való közelítés

A NAT 2002/2003 az alapelvek és célok meghatározása mellett a fejlesztési feladatokra helyezték a hangsúlyt. A műveltségi területek rendszere megmaradt, de a dokumentum a 12. évfolyamig kiterjedően határozta meg a tartalmi szabályozást, és célként fogalmazta meg, hogy erőteljesebben támogassa a mindennapi élethelyzetekben szükséges készségek és képességek elsajátítását (NAT, 2002).

A fejlesztésközpontú szemlélet egyik lényeges vonása az iskola és a munka világának szorosabb összekapcsolása: a tantervi szabályozás nagyobb intézményi rugalmasságot irányoz elő annak érdekében, hogy az oktatás jobban igazodjon a munkaerőpiac változó követelményeihez (Vass, 2003). A vitaanyagok és értelmezések szerint a kompetenciák, képességek (kommunikáció, döntés, életvezetés, problémamegoldás, információkezelés) kiemelése, valamint az informatika kiemelt szerepe is ennek a szemléletváltásnak része (Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság, 2002).

Megállapítható, hogy míg a NAT 1995-ben a gazdasági–pénzügyi elemek elsősorban a műveltségterületekhez kapcsolódva és a cross curriculum jellegű pályaaorientáció keretében, szórványosan jelennek meg, addig a NAT 2002/2003 a fejlesztésközpontúság jegyében a hétköznapi életben hasznosítható kompetenciák erősítésére, illetve az oktatás és

a munkaerőpiac közötti kapcsolat tudatosabb alakítására törekszik. Ez a szemléleti elmozdulás olyan fejlesztési irányt jelöl ki, amely a pénzügyi tudatosság előfeltételeinek – különösen a döntési képesség, az életvezetési készségek és a felelősségvállalás – kialakulását támogatja, ugyanakkor a pénzügyi nevelés ekkor még nem jelenik meg önállóan nevesített fejlesztési célként.

4. NAT 2007: európai kulcskompetenciák és a gazdasági nevelés megjelenése

A disszertáció témája szempontjából a NAT 2007 megjelenése fordulópontot jelent, mivel a dokumentumban először jelenik meg kiemelt fejlesztési célként a gazdasági nevelés, és ekkor vezetik be az EU-irányelvekhez illeszkedő kulcskompetenciák körét, köztük a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetenciát (Chrappán, 2022).

A NAT 2007 koncepcionális hátterét az Európai Unió oktatáspolitikai irányváltása jelentette, amely a lisszaboni stratégiához (2000) kapcsolódva a tanulás egész életen átívelő jellegét és az ehhez szükséges kompetenciák fejlesztését hangsúlyozta. A stratégia az oktatást az unió versenyképességének, foglalkoztathatóságának és társadalmi kohéziójának erősítésével összefüggésben értelmezte, és a különböző élethelyzetekben alkalmazható kompetenciák fejlesztését tekintette kiemelt céljának (Európai Tanács, 2000).

Ennek eredményeként jött létre az uniós szintű kulcskompetencia-keretrendszer, amely a tanuláshoz szükséges tudáselemeket, készségeket és attitűdöket egységes szemléletben kezeli, és nyolc, egymással összefüggő kompetenciaterület köré szervezi (Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa, 2006; Demeter, 2007).

A keretrendszer a tagállamok számára nem kötelező szabályozásként, hanem tantervfejlesztési ajánlásként szolgált, és meghatározó hivatkozási ponttá vált az uniós tagországok nemzeti tantervek megújításában (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009).

A NAT 2007-ben a pénzügyi tudatosság továbbra sem önálló kompetenciaként jelenik meg, hanem több kompetenciaterület metszéspontjában értelmezhető. A kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia olyan attitűdöket és készségeket foglal magában, mint a lehetőségek azonosítása, az innovatív gondolkodás, az új megoldások iránti nyitottság, a felelősségteljes kockázatvállalás, valamint a célok megtervezésének és megvalósításának képessége (NAT, 2007).

A NAT 2007 rögzíti továbbá az etikus és fenntartható gazdasági gondolkodás, a munka és tudás értékteremtő szerepe, valamint a versenyképesség fejlesztésének

összekapcsolását, és kiemelt értéként kezeli a javakkal való tudatos gazdálkodást és a gazdasági életben való eredményes részvételhez szükséges tudás megszerzését (NAT, 2007).

A NAT 2002/2003 fejlesztésközpontú megközelítését a NAT 2007 az európai kulcskompetenciák rendszerébe illeszti. Ennek részeként a gazdasági nevelés a kulcskompetenciákhoz kapcsolódó fejlesztési irányként jelenik meg. Ez jelenti a pénzügyi tudatosság tantervi megjelenésének első egyértelmű lépését.

5. NAT 2012: értékelvű fordulat és a gazdasági–pénzügyi nevelés megjelenése

A NAT 2012 értékelvű alaptantervként értelmezhető, amelyben az iskola nevelő funkciója és az érték közvetítés hangsúlyosabb szerepet kap. A dokumentum az értékalapú nevelő iskola megközelítését tükrözi, ennek megfelelően markánsan jelennek meg a nevelési célok és fejlesztési feladatok, így például az erkölcsi nevelés, a nemzeti öntudat és a hazafias nevelés (Kaposi, 2012; NAT, 2012).

A 2012-es alaptanterv egyik lényeges újítása a kiemelt fejlesztési területek rendszerének bevezetése, amelyben a gazdasági és pénzügyi nevelés már önállóan nevesített fejlesztési célként jelenik meg (NAT, 2012; Bodó, 2012).

A NAT 2012 a pénzügyi tudatosság fejlesztését a köznevelés feladatkörébe sorolja, és azt nem önálló ismeretanyagként, hanem az ismeretek, készségek és attitűdök együttes fejlesztéseként értelmezi. A dokumentum az egyéni felelősség hangsúlyozásán keresztül kapcsolja a pénzügyi nevelést az értékteremtő munkához, a racionális gazdálkodáshoz, a pénzügyi eligazodáshoz és a fogyasztói döntésekhez (NAT, 2012). A társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek műveltségi területe a NAT 2012-ben olyan tanulási térként értelmezhető, amelyben a diákok valós élethelyzetekhez kapcsolódó döntési és problémamegoldó kompetenciákat fejleszthetnek, beleértve a gazdasági és pénzügyi döntések értelmezését is (Szabó, 2012).

A köznevelés célrendszerében ezzel összhangban jelennek meg részletezetten a pénzügyi, banki és fogyasztóvédelmi ismeretek, valamint a médiatudatosságra nevelés, mint a pénzügyi tudatosságot támogató kapcsolódó területek (Harangozó, 2015).

Míg a NAT 2007-ben a gazdasági nevelés a kulcskompetenciákhoz kapcsolódó fejlesztési irányként jelenik meg, addig a NAT 2012-ben a gazdasági és pénzügyi nevelés már kifejezetten a nevelési célok és a kiemelt fejlesztési területek rendszerébe kerül. Vagyis önállóan nevesített célként rögzül. A NAT 2012-hez kapcsolódó kerettantervi szabályozás

megteremtette annak lehetőségét, hogy a pénzügyi és vállalkozói ismeretek a középiskolai oktatásban a szabadon tervezhető órakeret terhére beépüljenek.

Ugyanakkor a szakirodalom arra is rámutat, hogy a NAT 2012-ben megfogalmazott célok és azok tantárgyi szintű érvényesülése között eltérés tapasztalható. A gazdasági és pénzügyi nevelés több esetben elszigetelten, különböző műveltségi területekhez kapcsolódó tartalmi elemek formájában jelenik meg, ami az átfogó és koherens fejlesztést korlátozza (Jakovác & Németh, 2017; Hergár et al., 2024).

Ez a megállapítás a disszertáció szempontjából azért bír kiemelt jelentőséggel, mert a pénzügyi tudatosság fejlesztése tartalmi koherenciát és vertikális építkezést igényel. Ennek tantervi szintű biztosítása azonban nem kizárólag az alaptantervtől, hanem a kerettantervi szabályozástól és az intézményi megvalósítástól is függ. Mindez arra utal, hogy a gazdasági és pénzügyi nevelés tantárgyi megjelenése és tartalmi összehangolása a NAT 2012 esetében is csak részben valósul meg.

6. Stratégiai célkitűzés: a pénzügyi tudatosság megerősítése

A korábbi tantervi hiányosságokra válaszul a Lakosság Pénzügyi Tudatosságát Fejlesztő Stratégia elfogadásáról szóló kormányhatározat rögzítette, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztésével kapcsolatos stratégiai céloknak meg kell jelenniük a Nemzeti alaptanterv megújításában (1919/2017. [XII. 8.] Korm. határozat).

A döntés olyan tanulási tartalmak és tantervi elemek kialakítását ösztönözte, amelyek a tanulók életkori sajátosságaihoz és tapasztalataihoz igazodva a mindennapi életben alkalmazható pénzügyi kompetenciák fejlesztését szolgálják. A szakirodalmi értelmezések ugyanakkor arra hívják fel a figyelmet, hogy e stratégiai célok tantervi szintű megjelenítése megkésve és csak részben valósult meg (Hergár et al., 2024, pp. 11–12).

A NAT 2020-ban a pénzügyi tudatosság fejlesztése nem önálló tantárgyi formában, hanem transzverzális fejlesztési célként és tartalmi elemként jelenik meg, amely a műveltségterületeken keresztül, a kerettantervi és intézményi megvalósítás szintjén érvényesül (NAT, 2020). A gyakorlati beépítés így jellemzően a kerettantervi keretek és a helyi tantervi döntések mentén történik.

Ez a megoldás ugyan lehetőséget teremt a pénzügyi tudatosság fejlesztésére, azonban továbbra is inkább opcionális jellegű beépítést tesz lehetővé, és nem eredményez egységes, kötelező tantervi intézményesítést a köznevelés egészében.

A pénzügyi edukáció intézményesítésében ettől eltérő szabályozási logika érvényesül a szakképző intézményekben és a technikumokban. A pénzügyi és vállalkozói ismeretek kötelező tantárgyi megjelenését az érettségit adó szakképző intézményekben a 26/2018. (VIII. 7.) EMMI rendelet rögzítette, amelyet a 2018/2019-es tanévtől kellett alkalmazni.

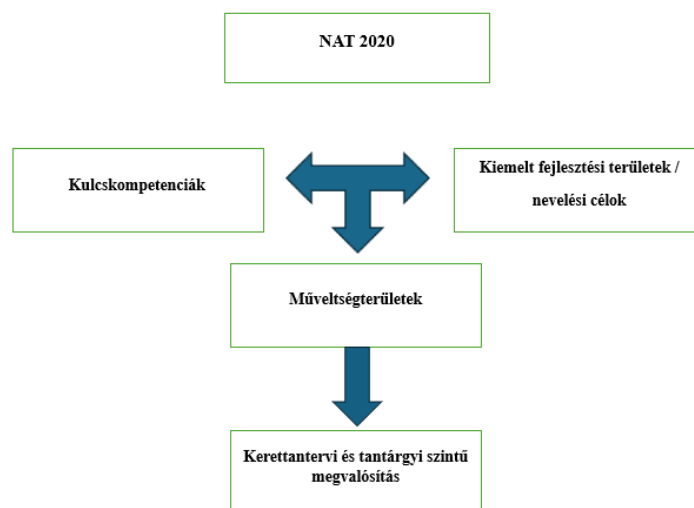
Ez a köznevelés egészére jellemző, alapvetően választható jellegű szabályozással szemben differenciált, ágazatonként eltérő képet eredményez. A szakképzés és a technikumi képzés pénzügyi oktatásának részletes jogszabályi és tantervi elemzésére a disszertáció külön alfejezete (2.3.72.3.7) tér ki.

A disszertáció szempontjából ez a szabályozási megoldás kritikus pont. Bár a stratégiai dokumentumok hangsúlyozzák a pénzügyi tudatosság iskoláskori megalapozásának szükségességét, a köznevelés egészében a pénzügyi edukáció kötelező tantervi intézményesítése továbbra is csak korlátozottan valósul meg (Hergár et al., 2024).

A pénzügyi nevelés intézményesülése Magyarországon így differenciált módon történik: míg a Nemzeti alaptanterv keretei között elsősorban transzverzális fejlesztési célként jelenik meg, addig a technikumi és szakképző intézményekben önálló tantárgyi keretek között, kötelező jelleggel valósul meg. Ez a különbség jól mutatja, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztésének intézményi súlya nagymértékben függ az adott képzési típus szabályozási környezetétől.

7. NAT 2020: szerkezeti folytonosság és a pénzügyi tudatosság transzverzális megközelítése

A Nemzeti alaptanterv 2020 a NAT 2012 logikáját követi, és változatlanul három céldimenzió mentén tagolja a tartalmi szabályozást: nevelési célok, fejlesztési területek és kulcskompetenciák (Chrappán, 2022). A 12. ábra a NAT 2020 belső szerkezeti felépítését szemlélteti, bemutatva a kulcskompetenciák, a kiemelt fejlesztési területek, a műveltségterületek és a kerettantervi - tantárgyi szintű megvalósítás kapcsolatát.



12. ábra

A Nemzeti Alaptanterv 2020 felépítése

Forrás: A NAT 2020 alapján saját szerkesztés.

A NAT 2020 a kulcskompetenciák és a kiemelt fejlesztési területek egymással összefüggő rendszerére épül, amelyek a műveltségterületeken keresztül, a kerettantervi és tantárgyi megvalósítás szintjén érvényesülnek.

Az alaptanterv középpontba helyezi azokat a kulcskompetenciákat és fejlesztési területeket, amelyek a gazdasági és pénzügyi edukáció támogatását szolgálják. A pénzügyi tudatosság a NAT 2020-ban nem önálló tantárgyként, hanem transzverzális fejlesztési elemként jelenik meg, ugyanakkor jól azonosítható célrendszerrel kapcsolódik a vállalkozói kompetenciához, az állampolgári neveléshez, a pályaeorientációhoz és a fenntarthatóság pedagógiai területeihez (NAT 2020).

A NAT 2020 így a célrendszer szintjén egyértelműen támogatja a pénzügyi tudatosság fejlesztését, azonban a tantárgyi, óraszám- és tananyag-szintű koherencia kérdése – a korábbi alaptantervi változatokhoz hasonlóan – továbbra is döntően a kerettantervi szabályozás és az intézményi megvalósítás függvénye. Ennek következtében a gazdasági és pénzügyi nevelés megvalósulása nagymértékben függ az egyes iskolák tantervi döntéseitől és pedagógiai gyakorlatától.

A 9. táblázat a Nemzeti alaptanterv 1995 és 2020 közötti változásait mutatja be, különös tekintettel a szerkezeti és fejlesztési szempontokra, valamint a gazdasági és pénzügyi nevelés tantervi megjelenésére és korlátaira.

9. táblázat

A Nemzeti alaptantervek összehasonlítása a pénzügyi tudatosság tantervi megjelenése szempontjából (1995–2020)

NAT-változat	Szerkezeti és fejlesztési jellemzők	A gazdasági és pénzügyi tartalmak tantervi megjelenése	A megvalósítás fő korlátai
NAT 1995	Kétpólusú szabályozás; műveltségterületi struktúra; integratív, cross curriculum szemlélet	Implicit megjelenés műveltségterületekhez és pályaaorientációhoz kapcsolódva	Nincs önálló fejlesztési irány; szórványos tartalmak; alacsony tartalmi koherencia
NAT 2002/2003	Háromszintű tantervi rendszer; fejlesztésközpontúság; élethelyzetek és a munka világa felé nyitás	Közvetett jelenlét az életvezetési és döntési kompetenciák fejlesztésén keresztül	A pénzügyi nevelés nem nevesített cél; integráció esetleges, rendszerszintű megjelenés nélkül
NAT 2007	Kompetenciaalapú fordulat; európai kulcskompetenciák bevezetése	A gazdasági nevelés első explicit megjelenése fejlesztési irányként	Nincs egyértelműen kijelölt tantárgyi és időkereti megjelenés
NAT 2012	Értékelvű alaptanterv; nevelési célok és kiemelt fejlesztési területek rendszere	Gazdasági és pénzügyi nevelés önállóan nevesített fejlesztési célként	Horizontális és vertikális koherencia hiánya; deklaráció–megvalósítás közötti eltérés
NAT 2020	Szerkezeti folytonosság; transzverzális kompetencia- és fejlesztési logika	Pénzügyi tudatosság transzverzális fejlesztési elemként	Kötelező, egységes tantervi intézményesítés hiánya; megvalósítás egyenetlensége

Saját szerkesztés az alaptantervi dokumentumok összehasonlító elemzése alapján.

A 9. táblázat alapján jól látható, hogy a gazdasági és pénzügyi nevelés szerepe az alaptantervi változatokban fokozatosan erősödött, ugyanakkor a tartalmi koherencia és a gyakorlati megvalósítás egységessége továbbra sem tekinthető teljes mértékben megoldottnak. A szakirodalom arra is rámutat, hogy a pénzügyi nevelés eredményessége nem kizárólag a tantervi szabályozástól, hanem az alkalmazott pedagógiai gyakorlatoktól, a pedagógusok felkészültségétől és az intézményi feltételektől is jelentős mértékben függ (Falus, 2003; OECD, 2020a).

Ez a kettősség – a célrendszer erősödése és a megvalósítás korlátai – a disszertáció további elemzéseinek egyik meghatározó kiindulópontja.

A NAT 2020 gazdasági és pénzügyi nevelésre vonatkozó tartalmi elemeinek részletes, tételes elemzésére a disszertáció további alfejezetei (2.3.5.1–2.3.5.3) térnek ki, különös tekintettel a kulcskompetenciákra, a nevelési célokra, valamint a műveltségterületi és tantárgyi struktúrában való megjelenésükre.

2.3.6.1. Kulcskompetenciák és nevelési célok

Az alábbi részfejezetben a NAT 2020 kulcskompetenciáinak, fejlesztési területeinek és műveltségterületeinek áttekintésére kerül sor a pénzügyi tudatosság szempontjából, feltárva, hogy a szabályozási szándék milyen módon és milyen korlátok között jelenik meg a köznevelés tartalmi kereteiben.

A Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciáinak kialakítása az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa által elfogadott, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánláshoz kapcsolódik (Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa, 2006).

Az Európai Unió kulcskompetencia rendszerének kidolgozása azt a célt szolgálta, hogy a polgárok olyan tudás- és készségkészlettel rendelkezzenek, amely elősegíti a társadalmi-gazdasági változásokhoz való alkalmazkodást és az aktív társadalmi részvételt. Ezek a kompetenciák egyben azt az iskolai műveltségi alapot is körvonalazzák, amely a modern európai társadalmakban való boldoguláshoz szükséges.

A kulcskompetenciák nemcsak ismeretközvetítő funkciót töltenek be, hanem olyan képesség- és attitűdelemeket kapcsolnak össze, amelyek az egyén személyes fejlődését, társadalmi integrációját, felelős állampolgári szerepvállalását és munkaerőpiaci érvényesülését egyaránt támogatják (Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa, 2006).

A NAT 2020 értelmezésében a kompetencia több, mint tudáselemek összessége: az ismeretek, a készségek és az értékek együttes fejlesztését jelenti (NAT 2020).

A kompetenciafejlesztés három, egymással szorosan összefüggő elemre épül: a tudásra, mint alapra, a képességekre, mint a gyakorlati cselekvést lehetővé tevő tényezőkre, valamint az attitűdökre, amelyek meghatározzák a tanulók hozzáállását, motivációját és kitartását. E három elem összehangolt működése alapvető feltétele a kompetenciafejlesztés

hatékonyságának. A fejlesztés végső célja az élethosszig tartó tanulásra, az alkalmazkodóképességre és az aktív társadalmi részvételre való felkészítés.

Ez a megközelítés az ismeretek alkalmazására és a készségek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, ami összhangban áll a gazdasági és munkaerőpiaci elvárásokkal, és elősegíti a tanulók tudatos felkészülését a felnőtt élet kihívásaira.

A különböző kompetenciaterületek között számos olyan kognitív és cselekvési készség azonosítható, amelyek több területen egyaránt meghatározó szerepet játszanak, így például a problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, a kreatív szemlélet és a felelős döntéshozatal (NAT, 2020).

A kulcskompetenciák beemelése a magyar alaptantervi szabályozásba a NAT 2007-hez köthető, amelyet a NAT 2012 új szerkezeti keretben vett át, alapvetően azonos tartalmi hangsúlyokkal (NAT, 2007; NAT, 2012).

Az uniós „learning to learn” kompetencia a magyar NAT-ban a „hatékony, önálló tanulás” elnevezést kapta, amely az önszabályozás, az alkalmazkodóképesség és a tanulási folyamat tudatos irányításának fejlesztését helyezi előtérbe. A NAT 2020 az Európai Unió Tanácsának 2018-as ajánlásához igazodva hangsúlyosabban jeleníti meg a nemzeti identitás, a hazafias nevelés és az innovációs szemléletet (Európai Unió Tanácsa, 2018).

Ezzel párhuzamosan a Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia fogalma is kibővült: a NAT 2020-ban már „Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák” megnevezéssel jelenik meg, jelezve a foglalkoztathatóság és az innovációs készségek hangsúlyosabb szerepét (NAT, 2020).

A 10. táblázat szemlélteti a Nemzeti Alaptanterv 2012 és 2020 kompetenciaterületeit.

10. táblázat

A Nemzeti Alaptanterv kompetenciaterületei 2012-2020 között

NAT 2012	NAT 2020
kulcskompetenciái	kulcskompetenciái
Anyanyelvi kommunikáció	A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
Idegen nyelvi kommunikáció	
Matematikai kompetencia	A matematikai, gondolkodási kompetenciák

Digitális kompetencia	A digitális kompetenciák
Szociális és állampolgári kompetencia	A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia	Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
Esztétikai, művészeti tudatosság és kifejezőképesség	A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
A hatékony önálló tanulás	A tanulás kompetenciái
Természettudományos és technikai kompetencia	(nem önálló kompetencia)

Saját szerkesztés a Nemzeti alaptanterv jogszabályi változatai alapján

A pénzügyi tudatosság megjelenését a NAT 2020 kompetenciaterületeiben az alábbiak szerint értelmezzük:

1. A tanulás kompetenciái

A pénzügyi tudatosság fejlesztése nem egyszeri tudásátadás, hanem folyamatos tanulási folyamat. A tanulás kompetenciái hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók önállóan is képesek legyenek új pénzügyi információkat feldolgozni, korábbi tapasztalataikból tanulni és ezek alapján egyre felelősebb döntéseket hozni. Ez különösen fontos a gyorsan változó gazdasági környezetben.

2. A kommunikációs kompetenciák

A pénzügyi tartalmú szövegek értelmezése – legyen az szerződés, reklám vagy hír – a tudatos fogyasztói magatartás alapja. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése segíti a pénzügyi információk kritikus elemzését, az idegen nyelvi kompetencia pedig a nemzetközi gazdasági környezetben való tájékozódást támogatja.

3. A digitális kompetenciák

A digitális pénzügyi szolgáltatások terjedésével a digitális írástudás a pénzügyi tudatosság alapvető részévé vált. A NAT 2020 kiemeli az információkeresés, a kritikus online jelenlét, az adatvédelem és a kiberbiztonság fontosságát (NAT, 2020). Ezek a készségek elengedhetetlenek az elektronikus banki szolgáltatások felelős használatához.

4. A matematikai és gondolkodási kompetenciák

A mindennapi pénzügyi helyzetek – mint a költségvetés-tervezés, ár-összehasonlítás vagy kamatszámítás – magabiztos kezelése a matematikai gondolkodásra épül. A NAT ezt a kompetenciát nemcsak számolási készségként, hanem analitikus, logikus gondolkodásként és problémamegoldó képességként értelmezi (NAT, 2020).

5. A személyes és társas kompetenciák

A pénzügyi döntések érzelmi, társas és etikai dimenziói ugyancsak meghatározók. A NAT hangsúlyt helyez az együttműködésre, az empátiára, az érzelmi intelligenciára és a felelősségérzetre, amelyek segítenek a tanulónak átlátni döntéseik társadalmi következményeit.

6. A kreativitás, önkifejezés és kulturális tudatosság

A pénzügyi nevelés során a tanulók gyakran olyan döntési helyzetekkel találkoznak, amelyek több lehetséges megoldást kínálnak. Ezekben az esetekben nemcsak számítási készségekre, hanem különböző szempontok mérlegelésére és tudatos választásra van szükség. Ez a kompetenciaterület azt támogatja, hogy a tanulók pénzügyi ismereteiket változó élethelyzetekben is alkalmazzni tudják.

7. A munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák

Ez a kompetenciaterület kapcsolódik legszorosabban a pénzügyi tudatossághoz. A NAT 2007 és 2012 inkább a kezdeményezőkétséget és az önálló cselekvést hangsúlyozta (NAT, 2007; NAT, 2012), míg a NAT 2020 már a munkaerőpiacra való felkészülést, az innovatív gondolkodást és a folyamatos alkalmazkodóképességet helyezi előtérbe (NAT, 2020). A Kiemelt kompetenciaterületek kiadvány részletesen bemutatja e terület ismereti, képesség- és attitűdelemeit (Katona, 2020), amelyek az önismeret, a szerepvállalás, a kreativitás, a kritikai gondolkodás és a felelős munkavégzés fejlesztésére irányulnak.

A fejlesztési folyamat eredményeként a tanulók egyre tudatosabban tervezik jövőjüket, felismerik saját erősségeiket, rugalmasabban kezelik a munka világának változásait, és képesek ötleteiket reális, megvalósítható tervekké alakítani.

A pénzügyi edukáció fejlesztése három alapvető pillérre épül: az ismeretek közvetítésére, az attitűdök formálására, valamint a gyakorlatorientált tanulásra. A három

elem együttes érvényesülése teremti meg annak feltételeit, hogy a tanulók képesek legyenek felelős, tudatos és etikus pénzügyi magatartást kialakítani és fenntartani.

Tóth és szerzőtársai (2023) hangsúlyozzák, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztése különösen hatékonyan valósítható meg az intézményi nevelés keretein belül, ahol a tanulók életkori sajátosságaikhoz illeszkedő tanulási helyzetekben szerezhettek pénzügyi ismereteket.

A Nemzeti alaptanterv 2020-as kompetenciarendszere a tudás alkalmazására és a gondolkodási műveletek fejlesztésére épít, ideértve az információfeldolgozást, a kritikus gondolkodást és a társadalmi felelősségvállalást.

2.3.6.2. Gazdasági és pénzügyi nevelés

A pénzügyi tudatosság tantervi megjelenése nem egyetlen szabályozási döntéshez köthető, hanem több tantervi cikluson átívelő fejlesztéspolitikai törekvés eredménye. Ennek egyik meghatározó eleme a gazdasági és pénzügyi nevelés önálló fejlesztési területként való megjelenése a Nemzeti alaptantervben.

A NAT 2007-ben jelent meg először önálló fejlesztési területként a „gazdasági nevelés”, amelyet a későbbi alaptantervi változatok már „gazdasági és pénzügyi nevelés” megnevezéssel vettek át (NAT, 2007; NAT, 2012; NAT, 2020).

A Nemzeti alaptanterv a gazdasági és pénzügyi nevelést kiemelt fejlesztési területként értelmezi. Legfőbb céljai között szerepel a gazdaság működését meghatározó összefüggések megértése, a tudatos fogyasztói magatartás kialakítása, a felelős pénzgazdálkodás elsajátítása, valamint az önálló felnőtt életre és a munka világára való felkészítés.

A gazdasági és pénzügyi nevelés a NAT 2020-ban több nevelési célhoz is kapcsolódik. A kapcsolódások főbb irányait a 11. táblázat foglalja össze.

11. táblázat

A gazdasági és pénzügyi nevelés kapcsolódása a NAT 2020 nevelési céljaihoz

NAT 2020 nevelési cél / fejlesztési terület	Kapcsolódás módja	Pénzügyi tudatosság fejlesztésében betöltött szerep
Erkölcsei nevelés	Értékalapú döntéshozatal	Felelősségvállalás, mértékletesség, etikus pénzkezelés

Állampolgárságra és demokráciára nevelés	Társadalmi-gazdasági rendszerek megértése	Adózás, közpénzek, gazdasági részvétel
Testi-lelki egészségre nevelés	Életvezetési tudatosság	Pénzügyi stressz csökkentése, pénzügyi jóllét
Médiatudatosságra nevelés	Kritikai információfeldolgozás	Reklámok, pénzügyi hírek, marketingüzenetek értelmezése
Fenntarthatóságra nevelés	Hosszú távú gondolkodás	Tudatos fogyasztás, erőforrás-gazdálkodás
Pályaorientáció	Munka világára felkészítés	Karrierdöntések, jövedelemszerzés, munkavállalói tudatosság
Családi életre nevelés	Mindennapi pénzügyi gyakorlat	Háztartási és családi költségvetés, közös döntések

Forrás: A NAT 2020 alapján saját szerkesztés.

A 11. táblázat azt mutatja, hogy a gazdasági és pénzügyi nevelés a NAT 2020-ban több nevelési célhoz kapcsolódva járul hozzá a tanulók pénzügyi tudatosságának kialakításához.

Ennek oka, hogy a pénzügyi döntések értékválasztásokkal és felelősséggel járó döntési helyzetek, amelyek egyéni és társadalmi következményekkel is járnak.

Az áttekintés alapján a gazdasági és pénzügyi nevelés a kulcskompetenciák keretében egyszerre fejleszti a kognitív (ismereti), az affektív (attitűd-) és a gyakorlati (készség-) összetevőket, így a tanulók a pénzügyi ismereteiket a mindennapi élethelyzetekben is alkalmazható kompetenciákká alakíthatják.

2.3.6.3. A gazdasági és pénzügyi nevelés helye a NAT műveltségterületi struktúrájában

Az alábbi alfejezet azt tekinti át, hogy a pénzügyi tudatosság milyen módon jelenik meg a Nemzeti alaptanterv (2020) műveltségterületi struktúrájában.

A NAT értelmezésében a gazdasági és pénzügyi nevelés nem önálló tantárgyként jelenik meg, hanem több műveltségterülethez kapcsolódva, azok tartalmán keresztül épül be az oktatási tartalmakba.

A NAT 2020 meghatározása szerint a köznevelés feladata a tanuláshoz és a munkához szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök együttes fejlesztése, amelybe a pénzügyi ismeretek fejlesztése is szervesen illeszkedik (NAT, 2020). A pénzügyi ismeretek fejlesztése így nem feltétlenül külön tantárgyban, hanem több műveltségi területbe integrálva jelenik meg, a tantárgyi koncentráció révén.

Ennek elemzéséhez szükséges a tantárgyak közötti tartalmi kapcsolódások pedagógiai értelmezése.

Chrappán (1998) szerint a tantárgyi koncentráció a pedagógia egyik legkorábban kialakult integrációs fogalma. A Herbart–Ziller–Willmann, illetve a Kármán–Fináczy–Prohászka nevével fémjelzett irányzatokban a koncentráció még egyszerre jelentette a módszertani és a tartalmi integrációt, mivel a tantárgyi differenciálódás és a tantervelmélet fejlettsége ekkor még nem tette szükségessé az integrált és komplex tantárgyak külön kategóriába sorolását. Bár a fogalom használata később leegyszerűsödött, jelentésrétegeiben mindmáig felismerhetők azok az értelmezési árnyalatok, amelyek történeti fejlődése során hozzákapcsolódtak (Chrappán, 1998).

A szakirodalomban a teleologikus koncentráció fogalmával azt a neveléstudományi megközelítést jelöli, amelyben a meghatározott nevelési eszmény elérése érdekében az oktatáspolitikai, a tantervi szabályozás és a nevelő-oktató munka egységes célrendszer mentén szerveződik. Ezzel szoros összefüggésben Chrappán (1998) a tantervi koncentrációt olyan tudatos koordinációként értelmezi, amely a célrendszerhez igazodó tananyag-kiválasztásban, -elrendezésben és követelményrendszerben valósul meg. Ennek keretében megkülönböztethetők az egy tantárgyon belüli, valamint a különböző tantárgyak közötti koncentrációs törekvések.

A tananyag szervezésének elvei között Chrappán (1998) elkülöníti a tantárgyi logikát követő szisztematikus elvet, a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodó pszichológiai elvet, valamint a történeti elvet, amely az ismeretek időrendi felépítésére épül. A didaktikai koncentráció ezzel szemben elsősorban a tanítási–tanulási folyamaton belüli kapcsolódásokat, illetve a módszertani integráció lehetőségeit hangsúlyozza.

A tantárgyak közötti kapcsolatteremtés egyik magasabb szintű formája a tantárgyközi integráció, amely nemcsak időbeli egybeesést, hanem tudatos tantervi tervezést és interdiszciplináris szemléletet feltételez. Ennek keretében megkülönböztethető a horizontális koncentráció – az azonos évfolyamon tanított különböző tantárgyak közötti

kapcsolódás –, valamint a vertikális koncentráció, amely az egymásra épülő évfolyamok azonos tantárgyai közötti összefüggéseket hangsúlyozza (Chrappán, 1998).

A szakirodalom különbséget tesz integráló, integrált és komplex tantárgyak között. Az integráló tantárgyak olyan új tantárgyak, amelyek egy iskolafokozat végén magasabb szintű szintézisbe rendezik a korábban elsajátított, elsősorban diszciplináris ismereteket, és új értelmezési szintre helyezik a tanulók tapasztalatait (Ballér, 1978). Ilyen tantárgynak tekinthető például az osztályfőnöki óra is, amely tartalmilag és szemléletében egyaránt integráló szerepet tölt be (Nagy, 1984).

Az integrált tantárgyak ezzel szemben nem új tantárgyként jelennek meg, hanem a meglévő tananyagtartalmak kiválasztásán, elrendezésén és módszertani megközelítésén keresztül valósítanak meg integrációt. Ezek lehetnek vezérdiszciplína-alapúak, több tantárgy egyenrangú összevonásán alapulók, vagy a tanulói gondolkodásmódra, illetve a kompetenciák és attitűdök fejlesztésére építő megközelítések (Chrappán, 1998).

Ballér Endre értelmezésében a komplex tantárgyak több tudomány- és ismeretkört fognak össze, és ezt az összetettséget felépítésükben is tükrözik. A komplex tantárgyak gyakorlatorientált, életszerű tanulásszervezést tesznek lehetővé, amely a tanulói cselekvésre, döntéshozatalra és projektmunkára épül (Ballér, 1978, p. 55).

A diszciplináris tantárgyak ezzel szemben azokat az alapvető szaktudományos ismereteket biztosítják, amelyek nélkülözhetetlenek a későbbi diszciplináris tárgyak eredményes tanulásához.

A jelen kutatás integráló tantárgyként azonosítja azokat a korábbi műveltségterületeket, tantárgyakat, amelyek összekapcsolják a gazdasági ismeretet a társadalmi, erkölcsi és állampolgári felelősséggel. Ide tartozik a történelem és állampolgári ismeretek, etika / hit- és erkölcsstan, közösségi nevelés, valamint az osztályfőnöki óra.

Integrált tantárgyként értelmezhetők azok a tantárgyak, amelyekben a pénzügyi ismeretek nem külön egységként, hanem más tartalmakba „integrálva” jelennek meg: magyar nyelv és irodalom; digitális kultúra; matematika. A pénzügyi-gazdasági tartalom beépül a meglévő tananyagrendszerbe, így például szövegértelmezés, logikai gondolkodás vagy a digitális kompetenciafejlesztés során.

A komplex tantárgyak a gazdasági és pénzügyi ismereteket gyakorlatorientált, életközeli helyzeteken keresztül dolgozzák fel, a tanulói cselekvésre, döntéshozatalra és

projektmunkára építve. Ennek keretében projektalapú, tevékenységközpontú megközelítést alkalmaznak, például családi költségvetés készítése, üzleti terv kidolgozása vagy gazdasági döntési helyzetek elemzése során.

Ballér komplex tantárgyi és nevelésméleti szemlélete alapján a pénzügyi tudatosság komplex kompetenciaként értelmezhető, amely több műveltségterületen átívelő, gyakorlati, szemléletformáló és döntésalapú tanulás során fejleszthető (Ballér, 1978).

Értelmezésünkben, komplex tantárgyak körébe sorolhatók tehát azok a tantárgyak, amelyek a pénzügyi, gazdasági ismereteket kifejezetten gyakorlatorientált módon, projektalapú és tevékenységközpontú megközelítéssel dolgozzák fel. Ide sorolható a pénzügyi és vállalkozói ismeretek tantárgy is, amely lehetőséget teremt a pénzügyi tudatosság összetett kompetenciaként való fejlesztésére, több műveltségterületet átfogó, döntésalapú és szemléletformáló tanulási folyamatok során.

Ez a megközelítés elsősorban horizontális értelemben valósít meg tantárgyközi kapcsolódásokat. Ugyanakkor strukturálisan alkalmas lenne arra is, hogy egy hosszabb távon építkező, vertikálisan tagolt pénzügyi nevelési koncepció részeként működjön.

A 12. táblázat a pénzügyi tudatosság tantervi megjelenését mutatja be a NAT 2020 alapján, a tantárgyi koncentráció különböző formái szerint rendszerezve (NAT, 2020). A besorolás nem tantárgyi kizárólagosságot jelöl, hanem azt mutatja meg, hogy az egyes tantárgytípusok eltérő módon járulnak hozzá a pénzügyi tudatosság fejlesztéséhez.

12. táblázat

Az integráló, integrált és komplex tantárgyak a NAT 2020 és a pénzügyi tudatosság tükrében

Tantárgyi integráció típusa	Pedagógiai–tantervi jellemzők	NAT 2020 szerinti megjelenés
Integráló tantárgy	Korábbi diszciplináris ismereteket magasabb szintű összegzésbe rendez, több műveltségi terület tartalmait összekapcsolva.	Osztályfőnöki óra; Történelem és állampolgári ismeretek; Etika / Hit- és erkölcstan – a gazdasági ismeretek társadalmi, erkölcsi és állampolgári összefüggésben jelennek meg.
Integrált tantárgy	A meglévő tantárgyi tartalmak kiválasztásán, elrendezésén és	Matematika (kamat- és százalékszámítás);

	szemléletén keresztül valósít meg integrációt; a pénzügyi és gazdasági ismeretek más tantárgyi tartalmak részeként jelennek meg.	Digitális kultúra; Magyar nyelv és irodalom (pénzügyi témájú szövegek értelmezése); Történelem és állampolgári ismeretek (gazdaságtörténet, állampolgári pénzügyek); Földrajz / természettudomány (globális gazdasági folyamatok).
Komplex tantárgy	Gyakorlatorientált, életszerű tanulósszervezésre épít; hangsúlyt helyez a tanulói cselekvésre, döntéshozatalra és projektalapú feladatokra.	Pénzügyi és vállalkozói ismeretek – a technikum 10. évfolyamán kötelező közismereti tantárgy (PTT alapján); a gimnáziumi képzésben kerettantervvel rendelkező, a szabadon tervezhető órakeret terhére választható tantárgy (üzleti terv, családi költségvetés).

Forrás: Ballér (1978), Chrappán (1998) és a NAT 2020 alapján saját szerkesztés.

A gazdasági és pénzügyi nevelés a NAT 2020-ban több tantárgy tananyagában is megjelenik, elsősorban diszciplináris keretek között, például a magyar nyelv és irodalom, a matematika, a történelem és állampolgári ismeretek, az etika, valamint a digitális kultúra területén. Ezzel párhuzamosan a NAT 2020 probléma- és tevékenységközpontú megközelítéssel az életközeli pénzügyi helyzetekre és az aktív tanulási formákra is épít (NAT, 2020).

A tananyag szervezésében korábban a gazdasági és pénzügyi nevelés jellemzően elszigetelten, egyes tantárgyak tananyagához kapcsolódva jelent meg, míg a későbbi alaptantervi változatokban fokozatosan érvényesült a spirális elrendezés. Általános iskolában az alapfogalmak, míg a középiskolai oktatásban az összetettebb gazdasági döntési helyzetek kerülnek előtérbe. A NAT 2020-ban a pénzügyi tudatosság már integrált tantervi tartalomként értelmezhető, amely több műveltségi területhez kapcsolódva jelenik meg (NAT, 2020).

A szemléletváltás abban is megmutatkozik, hogy a korábbi, elsősorban ismeretátadásra épülő megközelítést egy holisztikusabb felfogás váltja fel. A tanulók így nemcsak számítási feladatokat végeznek, hanem összefüggésekben gondolkodnak, értelmezik a gazdasági folyamatokat, és felismerik pénzügyi döntéseik következményeit.

A NAT 2020 műveltségterületei több ponton is megjelenítik és megerősítik a pénzügyi tudatosság szemléletét. A 13. táblázat összefoglalja a pénzügyi tudatosság megjelenését a NAT 2020 műveltségterületeiben, a kapcsolódó tartalmak és fejlesztési területek szerint.

13. táblázat

Tantárgyi koncentráció megjelenése a NAT 2020 műveltségterületeiben a pénzügyi tudatosság tükrében

Műveltségterület / Tantárgy	Pénzügyi tudatosság tartalmi megjelenése	A pénzügyi tudatosság fejlesztésének területei
Magyar nyelv és irodalom	Reklámok, gazdasági nyelv, médiatudatosság; marketingüzenetek értelmezése	Kritikai gondolkodás, fogyasztói tudatosság
Digitális kultúra	Online pénzügyek, adatbiztonság, táblázatkezelés gazdasági számításokra	Digitális pénzügyi tájékozottság, biztonságos adatkezelés
Matematika	Százalékszámítás, kamatszámítás, pénzügyi modellezés	Analitikus gondolkodás, pénzügyi döntések számszerűsítése
Földrajz	Globális pénzügyi rendszerek	Gazdasági tájékozottság, felelős döntéshozatal
Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek	Gazdasági rendszerek, gazdasági szereplők, társadalmi-gazdasági döntések	Etikai gondolkodás, felelős pénzügyi magatartás

Osztályfőnöki óra	Életvezetési döntések, megtakarítás–hitel tudatosság, a pénz szerepe az életben	Életviteli készségek, társadalmi felelősség
Pénzügyi és vállalkozói ismeretek (szakképzés)	Pénzügyi tervezés, vállalkozás, projektmenedzsment	Vállalkozói gondolkodás, pénzügyi jártasság, tudatos döntéshozatal

Forrás: Ballér (1978), Chrappán (1998), a Nemzeti alaptanterv (2020) alapján saját szerkesztés.

A 13. táblázat pénzügyi tudatosság tantervi megjelenését szemlélteti a különböző műveltségi területek és tantárgyak keretében, összehasonlító módon. A pénzügyi és vállalkozói ismeretek tantárgy szakképzéshez kötődő megjelenítését a szakképzési programtervek alapján tüntettük fel (Innovatív Képzéstámogató Központ, 2022), részletes tárgyalására a 2.3.7 alfejezetben kerül sor. A táblázatban szereplő elemek nem önálló kulcskompetenciákat jelölnek, hanem a pénzügyi tudatosság fejlesztéséhez kapcsolódó kompetenciaelemeket, készségeket és attitűdöket.

A műveltségi területek eltérő módon járulnak hozzá a pénzügyi tudatosság fejlesztéséhez: egyes tantárgyak elsősorban a számolási és elemzési készségeket, mások a társadalmi, etikai vagy életvezetési összefüggések értelmezését támogatják. Ez az interdiszciplináris megközelítés pedagógiai szempontból előnyt jelent, ugyanakkor tudatos tantárgyközi összehangolást igényel az iskolai gyakorlatban.

Mindez indokoltá teszi annak vizsgálatát, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztése miként jelenik meg azokban a képzési formákban, ahol a gyakorlatorientáltság és a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés meghatározó szerepet kap – mindenekelőtt a technikumi képzésben.

2.3.7. A technikumi képzés tartalmi és struktúraváltása a pénzügyi tudatosság tükrében

A Nemzeti alaptanterv 2020 által kijelölt integratív megközelítés a gazdasági és pénzügyi nevelést nem önálló tantárgyként, hanem a köznevelés egészét átható fejlesztési célként értelmezi. Ez a szemlélet különösen azokban a képzési formákban érvényesül, ahol a tanulók közvetlen kapcsolatba kerülnek a munka világával és a gazdasági döntéshozattal.

A 2010-es évek második felétől a pénzügyi műveltség fejlesztése Magyarországon a köznevelés kiemelt fejlesztési céljai közé került. Ezzel párhuzamosan a „Pénzügyi és vállalkozói ismeretek” tantárgy önálló tantárgyként jelent meg a szakközépiskolai, később technikumi képzés közismereti programjaiban.

A tantárgy kötelező oktatása a 2018/2019-es tanévtől kezdődően az érettségit adó szakképző intézmények 10. évfolyamán valósult meg, amikor a 26/2018. (VIII. 7.) EMMI rendelet heti egy órában előírta a Pénzügyi és vállalkozói ismeretek tantárgy tanítását. Fontos megjegyezni, hogy a hivatkozott rendelet a kibocsátás időpontjában hatályos minisztériumi elnevezést tükrözi.

Ez az intézkedés előkészítette azt az átfogó szakképzési reformot, amelyet az Országgyűlés a 2019. évi LXXX. törvény elfogadásával rögzített. A törvény 2020. január 1-jétől lépett hatályba felmenő rendszerben, és megalapozta a technikumok, valamint a szakképző iskolák új képzési struktúráját.

A reform koncepcióját a „Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája” című kormányzati dokumentum alapozta meg, amely kijelölte a duális képzés új kereteit, bevezette az ágazati alapvizsgát, valamint meghatározta az új szakmajegyzék és a Képzési és Kimeneti Követelmények (a továbbiakban: KKK) rendszerét (Innovációs és Technológiai Minisztérium [ITM], 2019). A célok között szerepelt az oktatás átjárhatóságának biztosítása, a munkaerőpiaci elvárásokhoz való rugalmas igazodás, valamint a korszerű, technológia vezérelt és gyakorlatorientált képzés megteremtése.

A modern szakképzési tartalomszabályozás két alapeleme a KKK és a hozzá illesztett Programtanterv (a továbbiakban PTT). Ezek a dokumentumok egymásra épülve határozzák meg a szakmák kompetencia- és tanulási eredményprofilját, az évfolyamonkénti követelményeket, a tantárgyi struktúrát, valamint az oktatás módszertani kereteit. A KKK-k az adott szakma európai és hazai képesítési szintjének megfelelő kompetenciarendszert definiálják, míg a PTT az oktatás gyakorlati végrehajtását – tantárgyak, témakörök, projektek formájában – teszi megvalósíthatóvá.

A KKK és a PTT kidolgozásáért és folyamatos fejlesztéséért az Innovatív Képzéstámogató Központ Nonprofit Zrt. (a továbbiakban IKK) felel, amely a szakképzés szakmai-tartalmi irányításának egyik központi szereplője. Az IKK feladatai közé tartozik a szabályozó dokumentumok elkészítése mellett a módszertani alapanyagok, szakmai

útmutatók és mintaprojektek kidolgozása is, így támogatják a szakképző intézményeket a helyi szakmai programok kialakításában (IKK, 2022). Ez a keretrendszer biztosítja, hogy a szakképzés tartalma országosan egységes, mégis szakmaspecifikusan rugalmas formában kerüljön át az iskolák oktatási gyakorlatába.

A strukturális változásokkal párhuzamosan a fenntartói rendszer is jelentősen átalakult. Az önkormányzati és alapítványi fenntartók szerepét döntően az állami szakképzési centrumok vették át, amelyek működését országos szinten egységes állami keretek közé helyezték. A 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről ezt a szerkezeti átalakulást jogszabályi szinten is rögzítette, és a tartalmi, valamint szervezeti szabályozás központi kereteit is meghatározta.

A Nemzeti alaptanterv 2020-as változata – a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendeletet módosító 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet alapján – a pénzügyi szemlélethez kapcsolódó fejlesztési irányokat elsősorban a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciákon keresztül jeleníti meg. Ez a megközelítés a pénzügyi tudatosság célrendszerét kompetenciaszinten támogatja, ugyanakkor nem jár együtt kötelező tantárgyi intézményesítéssel. A gimnáziumi kerettantervi szabályozásban a Pénzügyi és vállalkozói ismeretek önálló tantárgyként a szabadon tervezhető órakeret terhére jelenhet meg; bevezetése az intézményi pedagógiai programok hatáskörébe tartozik.

A gazdasági és pénzügyi nevelés a gimnáziumi képzésben így jellemzően más tantárgyakhoz integrált módon (például matematika, történelem, társadalomismeret), vagy tanórán kívüli programok (például PÉNZ7) keretében valósul meg. Egyes iskolák választható tantárgyként is beépíthetik, ám ez nem általános gyakorlat, és strukturális különbséget eredményezhet a technikumi képzéssel szemben.

Ezzel szemben a szakképzés tartalmi szabályozását végző Innovatív Képzéstámogató Központ (IKK) által kiadott PTT a „Pénzügyi és vállalkozói ismeretek” tantárgyat a technikumok 10. évfolyamán már kötelező közismereti tantárgyként szerepeltetik, míg a szakiskola 11. évfolyamán pénzügyi és munkavállalói ismeretek néven szintén heti egy tanórán oktatják (IKK, 2022, pp. 253-254).

A különbség nem tartalmi ellentmondásból, hanem a szabályozás eltérő szintjéből adódik: a Nemzeti alaptanterv fejlesztési célokat és kompetenciákat határoz meg, míg a szakképzési szabályozás a tantárgyi szintű megvalósítást határozza meg.

A szabályozási rendszerek egymáshoz való viszonyát a 13. ábra szemlélteti.



13. ábra

A köznevelés és a szakképzés tartalmi–szabályozási struktúrája

Forrás: a Nemzeti alaptanterv (NAT, 2020), valamint az IKK által kiadott KKK és PTT alapján saját szerkesztés.

A 13. ábra a köznevelés és a szakképzés tartalmi–szabályozási struktúráját mutatja be, elkülönítve a központi szabályozási dokumentumokat és az intézményi szintű megvalósítást.

A szakképzési tartalomszabályozás keretein belül kiemelt szerepet kap a Munkavállalói ismeretek tanulási terület. Bár a Munkavállalói ismeretek nem jelenik meg önálló tantárgynévként jogszabályi szinten, tartalmát az IKK által kiadott Programtantervek formálisan rögzítik (IKK, 2022). A tanulási terület olyan tudás- és kompetenciaelemeket foglal magában, amelyek a munka világába való belépéshez és a munkaerőpiaci alkalmazkodáshoz szükségesek, így például a munkajogi alapismereteket, az álláskeresési technikákat, a munkahelyi kommunikációt és az alapvető munkavállalói ismereteket. Ezek a tartalmak a PTT struktúrájának megfelelően már a 9. évfolyamtól megjelennek, és hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók időben megismerjék a munkavállalói lét alapvető jogait

és kötelezettségeit. A Munkavállalói ismeretek ilyen értelemben a szakképzés munkaerőpiaci felkészítését támogató tanulási területként értelmezhető.

A kompetenciaalapú oktatás elveit a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) rögzíti, amely a tanulási eredményeket a tudás, képesség, felelősség és attitűd dimenziói mentén határozza meg (Oktatási Hivatal, 2020b). A MKKR negyedik szintje a szakképző iskolai, az ötödik szint pedig a technikumi végzettséghez kapcsolódik, és ezek közvetlen megfeleltetésben állnak az Európai Képesítési Keretrendszer (EQF) szintjeivel is (Innovatív Képzéstámogató Központ, 2022).

A technikumi képzés tartalmi és szerkezeti átalakulása új lehetőséget teremtett a pénzügyi tudatosság intézményesített fejlesztésére. Ugyanakkor kérdésként merül fel, hogy a tantervi és strukturális változások milyen mértékben képesek valódi szemléletformáló hatást gyakorolni a tanulók pénzügyi magatartására.

Jelen kutatás helyszíne a Közép-magyarországi Agrárszakképzési Centrum fenntartásában működő Dr. Szepesi László Mezőgazdasági Technikum és Szakképző Iskola, ahol a 2019. évi jogszabályi változásokat követően célzott infrastrukturális fejlesztések valósultak meg (KMASZC Dr. Szepesi László Mezőgazdasági Technikum, 2024). A korszerű géppark és a szimulációs eszközök alkalmazása intézményi szinten is lehetővé tette a gyakorlatorientált, kompetenciaalapú oktatás megvalósítását, amely a tanulói ösztöndíjrendszerrel és a továbbtanulási lehetőségekkel együtt erősíti a technikumi képzés munkaerőpiaci illeszkedését. Az oktatási intézmény részletes bemutatását a 9.3 melléklet tartalmazza.

A technikumi képzés szabályozási és tartalmi sajátosságai olyan intézményi környezetet teremtenek, amely a jelen disszertáció kutatása szempontjából különösen alkalmas a pénzügyi tudatosság középiskolai vizsgálatára.

2.3.8. Összegzés

A pénzügyi tudatosság kialakítása több szereplő közös felelőssége, amelyben az iskolai környezet – mint másodlagos szocializációs színtér – kiemelt szerepet tölt be. A fiatalok pénzügyi döntési mintázatai hosszú távon egyéni és társadalmi szinten is meghatározó következményekkel járnak.

A gazdasági és pénzügyi nevelés a Nemzeti alaptantervben kiemelt fejlesztési célként jelenik meg, és több műveltségterülethez kapcsolódva, elsősorban más tantárgyak tananyagtartalmain keresztül érvényesül.

A Pénzügyi és vállalkozói ismereteket komplex tantárgyként azonosítottuk a szakképzésben, amely a technikum 10. évfolyamán kötelező közismereti tantárgy. Ugyanakkor kérdésként vetődik fel, hogy elegendő-e egyetlen tanév a pénzügyi tudatosság szemléleti megalapozásához. Jelen kutatás longitudinális vizsgálata e kérdés empirikus feltárására is kiterjed.

A NAT 2020 kritikáit megfogalmazó szakértők is arra hívják fel a figyelmet, hogy az alaptanterv a kompetenciafejlesztéssel szemben aránytalanul nagy hangsúlyt helyez a lexikális ismeretek közvetítésére, és nem követi eléggé sem a munkaerőpiaci elvárásokat, sem a tanulók érdeklődését, illetve a társadalmi–technológiai környezet változásait (Nahalka, 2020). Radó Péter oktatáskutató és elemző szerint a NAT 2020 központi tartalomszabályozási jellege miatt a fiatalok lemorzsolódás kockázatára hívja fel a figyelmet (Radó, 2020). Ezt a megállapítást a jelen kutatásunk longitudinális adatfelvétele során mi is megtapasztaltuk, mivel a vizsgálat során az iskolaelhagyó tanulók aránya kiemelkedően magas volt.

A pénzügyi ismeretek elvont fogalomrendszere a gyakorlatban elsősorban alkalmazásközpontú tanulási helyzetek révén mélyül el, amelyek a tapasztalatszerzés és az ismétlődő döntési szituációk szerepét hangsúlyozzák.

A tananyagfejlesztés területén a Pénziránytű Alapítvány ingyenesen elérhető kiadványai és online szimulációs alkalmazásai innovatív, gyakorlatorientált kezdeményezéseknek tekinthetők. E források alkalmazásának egyik fő kihívása ugyanakkor az, hogy miként illeszthetők következetesen a meglévő tantervi és tantárgyi struktúrákba.

A pénzügyi tudatosság rendszerszintű fejlesztése nem képzelhető el a pedagógusképzés szakmai megerősítése nélkül. A Pénziránytű Alapítvány lehetővé teszi az önként jelentkező pedagógusok pénzügyi oktatására való felkészítését. Ugyanakkor ezek az eseti jellegű pedagógus-továbbképzések nem pótolják a pedagógusképzés intézményesített, rendszerszintű megerősítését a pénzügyi edukáció területén.

A fejezet egy alapvető nevelésfilozófiai kérdésfelvetéssel indult, amely arra irányult, hogy kinek a felelőssége a nevelés, és miként értelmezhető ez a pénzügyi edukáció területén.

Az elemzés során áttekintettük az állami, a civil szféra, a pénzügyi intézmények, illetve az iskolai formális oktatás szerepvállalását, hogy miként járulhatnak hozzá a középiskolás fiatalok pénzügyi tudatosságának fejlesztéséhez. Ugyanakkor egyik szereplő sem képes önmagában differenciált válaszokat adni a tanulók eltérő gazdasági és szociokulturális háttéréből fakadó kihívásokra. Következésképpen a pénzügyi tudatosságra nevelés közös felelősség, amely túlmutat az egyéni jóléten, és a gazdasági stabilitás egyik alapfeltételként értelmezhető.

A szakirodalom alapján megállapítható, hogy a rendszeres, jól felépített gazdasági és pénzügyi nevelés képes tartós tudást és pozitív attitűdbeli változást előidézni a tanulók pénzügyi magatartásában. Németh (2017c) hangsúlyozza, hogy a pénzügyi tudatosság kialakulása csak akkor lehet fenntarthatóan eredményes, ha azt a szabályozási és intézményi feltételek tudatos alakítása is támogatja.

Mindez arra utal, hogy a digitális társadalmi környezetben a pénzügyi tudatosság már nem értelmezhető kizárólag pénzügyi ismeretek átadásaként. A tudatos pénzügyi döntéshozatal egyre szorosabban kapcsolódik a kritikai gondolkodáshoz, az információk értelmezésének képességéhez és az önálló mérlegeléshez. Ennek következtében a gazdasági és pénzügyi nevelés olyan összetett pedagógiai feladattá válik, amelyben az iskola, a család, a pénzügyi intézmények és a digitális környezet egyaránt meghatározó szerepet töltenek be.

A szakirodalmi eredmények alapján a gazdasági és pénzügyi nevelés eredményessége nem kizárólag a tananyag tartalmán múlik, hanem az alkalmazott pedagógiai módszereken, a tanulói aktivitáson és a tanári támogatáson is.

2.4. Szakirodalmi következtetések

A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy a tanulás és a tanítás kortárs pedagógiai értelmezései egyre inkább a tanulási folyamat többtényezős megközelítését hangsúlyozzák, amelyben a kognitív, affektív és szociális tényezők együttesen formálják a tanulók fejlődését. A vizsgált tanuláselméleti irányzatok arra utalnak, hogy a tanulás nem redukálható ismeretelsajátításra, hanem döntési helyzetek mérlegelését, önszabályozást és reflektív gondolkodást igénylő folyamatként értelmezendő.

A bemutatott elméleti megközelítések, valamint a digitális tanulási környezetek fogalmi elemzése arra mutatnak rá, hogy a tanulás értelmezése és gyakorlata átalakulóban van. A digitális pedagógia értelmezéseiben a tanuló nem passzív befogadóként jelenik meg, hanem

aktív, önszabályozó szereplőként, aki saját haladási üteméhez és előzetes tudásához igazodva dolgozza fel a tananyagot. A szakirodalom azt is hangsúlyozza, hogy a tanári jelenlét pedagógiai szerepe nem szűnik meg, hanem átalakul: a tanár irányító, támogató és visszajelző funkciója továbbra is meghatározó marad.

A kortárs tanuláselméleti értelmezések szerint a tanulás egyik központi sajátossága, hogy a tanulók képesek legyenek eltérő tudásterületek összekapcsolására és az ezek mentén kirajzolódó hálózati struktúrák felismerésére. A pénzügyi tudatosság szempontjából ez azt jelenti, hogy a tanulók nem csupán elszigetelt fogalmakat sajátítanak el, hanem kialakítják saját pénzügyi információs hálójukat; megtanulják értelmezni és minősíteni a különböző forrásokból származó információkat, és ezek alapján felelősségteljes pénzügyi döntéseket hoznak. A tanulás ebben az értelemben informális, folyamatos, önszerveződő és gyakran technológiailag mediált folyamattá válik, amely új tanulási útvonalakat teremthet a pénzügyi ismeretszerzésben.

A szakirodalmi értelmezések szerint az adaptív, élményalapú és tapasztalati tanulásra épülő, azonnali visszajelzést nyújtó digitális megoldások – például pénzügyi szimulációk és gamifikált alkalmazások – pedagógiai szempontból alkalmasak az absztrakt pénzügyi fogalmak (kamat, infláció, kockázat) értelmezésének támogatására, valamint a pénzügyi döntések következményeinek tudatosabb átgondolására és szemléltetésére. A digitális pedagógia ilyen értelemben az alkalmazásközpontú tudás, a kockázatértékelés és a tudatos döntéshozatal fejlesztésének egyik lehetséges eszköze, ugyanakkor a bemutatott munkák túlnyomórészt elméleti vagy programleíró jellegűek.

A pénzügyi szocializációval, a pénzügyi műveltséggel és a pénzügyi sérülékenységgel foglalkozó szakirodalom és empirikus kutatások arra mutatnak rá, hogy a fiatalok pénzügyi attitűdjeinek és döntési mintázatainak alakulását nem kizárólag a családi háttér, hanem az iskolai nevelés minősége és szervezettsége is meghatározza. Az iskola ebben az értelemben a másodlagos szocializáció egyik legfontosabb színtere, különösen azoknál a tanulóknál, akiknek családi környezetében a pénzügyi minták hiányosak. A szakirodalom arra is rámutat, hogy a serdülőkor az identitáskeresés és mintakövetés időszaka, amelyben azok a kognitív struktúrák és attitűdmintázatok alakulnak ki, amelyek később nehezen módosíthatók, és hosszú távon meghatározzák a pénzügyi viselkedést.

A hazai pénzügyi edukáció intézményi környezetében jelentős szerepet töltenek be az állami, a civil és a banki–pénzügyi szereplők. Kezdeményezéseik a pénzügyi nevelés

nélkülözhetetlen kiegészítői. A Nemzeti alaptanterv gazdasági és pénzügyi nevelésre vonatkozó célrendszere a kulcskompetenciák fejlesztésére épül, amelyek tartalmilag azonos elvekre támaszkodnak a közoktatás különböző szintjein. Ugyanakkor a pénzügyi oktatás szerkezete a hazai köznevelésben nem egységes: a pénzügyi ismeretek egyes intézménytípusokban önálló tantárgyként, máshol integrált formában, illetve szabadon választható tanórák vagy projektek keretében jelennek meg. Ez a strukturális sokféleség eltérő tanulási lehetőségeket eredményezhet, ami a pénzügyi tudás és attitűdök egyenlőtlen alakulásához vezethet.

A Pénzügyi és vállalkozói ismeretek tantárgyat a technikumi képzésben komplex tantárgyként értelmezhető, amely alkalmas lehet a pénzügyi tudatosság fejlesztésére, döntésalapú és szemléletformáló tanulási folyamatok során. A tantárgy elsősorban horizontális tantárgyközi kapcsolódások mentén valósul meg, ugyanakkor jelenlegi tantervi struktúrájában nem biztosítja a pénzügyi ismeretek vertikális elmélyítését, ami összhangban áll empirikus kutatásunk kérdésfelvetésével. A pénzügyi ismeretek tartóssága nem biztosítható egyszeri tantárgyi megjelenéssel, hanem hosszabb távon szervezett ismétlési és gyakorlási lehetőségeket igényel a pénzügyi tudatosság szemléletének kialakulásához.

A szakirodalmi értelmezések szerint az iskolai pénzügyi nevelés hatékonyságát nemcsak a tantervi szabályozás és az intézményi környezet, hanem a pedagógusok felkészültsége is befolyásolhatja.

A szakirodalom ugyanakkor nem ad egyértelmű választ arra, hogy a különböző tanulási környezetek és oktatási módok milyen mértékben képesek mérsékelni a szociális és pszichológiai háttértényezőkből fakadó különbségeket, illetve ezek hatásai mennyiben tekinthetők tartósnak. Az is megállapítható, hogy az attitűdök és a viselkedési szándékok változása jellemzően lassabb és kevésbé látványos folyamat, mint az ismeretszint növekedése, ugyanakkor ezek mutatják a legerősebb kapcsolatot a későbbi tényleges pénzügyi magatartással. Ebből következően a rövid távú tudásnövekedés önmagában nem tekinthető a pénzügyi edukáció sikerének mércéjéül.

Az áttekintett szakirodalmi megállapítások elméleti kiindulópontként szolgálnak a tanulás és tanítás korszerű megközelítéséhez, valamint a következő fejezetben bemutatott empirikus kutatás kidolgozásához, beleértve a kutatás célrendszerét, kérdéseit, hipotéziseit és módszertani megvalósítását. A fenti megállapítások alapján feltételezhető, hogy az eltérő oktatási módok pedagógiai hatékonysága eltérő.

3. Kutatás

A gazdasági–pénzügyi kompetenciák fejlesztése a 21. századi nevelés egyik legfontosabb feladata. A gazdaság fejlődése, az online pénzügyi tranzakciók terjedése a fiatalok számára is új kihívásokat teremtett. A pénzügyi tudatosság fejlesztése ezért nem csupán gazdasági, hanem pedagógiai és társadalmi közös felelősség. Mindezek hozzájárulnak a felelős állampolgári magatartás, és a hosszú távú tervezés képességének kialakításához.

A „Pénzügyi és vállalkozói ismeretek” tantárgy a technikumi képzés 10. évfolyamán kötelező közismereti tantárgy, az oktatás megvalósítása eltérő oktatási módok szerint valósulhat meg. A digitális tanulási környezetek térnyerésével párhuzamosan a hagyományos frontális oktatás mellett egyre nagyobb teret nyernek az online és hibrid tanulási módok. Ezek a megközelítések elsősorban a tanulói aktivitásra és a személyre szabott tanulásra építenek. Ugyanakkor a pénzügyi ismeretek átadásának eredményességét ezekben a tanulási környezetekben kevés empirikus kutatás vizsgálta. Bár pedagógiai kísérletünket kis mintán végeztük el, módszertani sokszínűsége és megbízhatósága alkalmassá teszi arra, hogy nagyobb mintán alkalmazva eredményei általánosítható érvényűek legyenek.

A kutatás egyik célja feltárni, hogy a frontális, az online és a hibrid oktatási módok milyen hatással vannak a középiskolás tanulók pénzügyi tudására és pénzügyi attitűdjeire. A vizsgálat sajátossága, hogy a trianguláció elvét követve három, egymást kiegészítő nézőpontból közelítette meg a problémát:

1. *Kvantitatív elemzés* – a tanulók tudásszintjének változását mérte standardizált pénzügyi teszt alapján, öt alkalommal, valamint 2 évvel későbbi longitudinális utóméréssel, annak érdekében, hogy a különböző oktatási módok hatékonyságát mérhetővé tegyék.
2. *Kvalitatív pedagógus- és tanulói elemzés* – az oktatók oktatási módokkal kapcsolatos tapasztalatainak és attitűdjeinek feltárása strukturált kérdőívek és tematikus elemzés segítségével, valamint a tanulók attitűdjeinek vizsgálata az egyes oktatási módokkal összefüggésben.
3. *Klaszteranalízis* – a tanulói pénzügyi attitűdök vizsgálata 27 tételes skálán, három dimenzió mentén (aggódó–elégedetlen, elégedett–tudatos, megfontolatlan–fordított)

A három nézőpont eredményeinek integrálásával a kutatás célja nem csupán az oktatási módok összehasonlítása, hanem annak feltárása is volt, hogy a különböző tanulási környezetek milyen módon járulnak hozzá a pénzügyi tudatosság tartós fejlődéséhez.

3.1. Elméleti háttér

Az elmúlt húsz év gazdasági fejlődésének eredményeként nemzetközi és hazai oktatáspolitikai szinten is megjelent az a törekvés, hogy a fiatalok pénzügyi döntéshozatali képességeinek fejlesztését minél előbb, de legkésőbb középiskolában el kell kezdeni. A pénzügyi kompetencia kognitív és viselkedéses összetevőket is tartalmaz, nem elég a pénzügyi fogalmak ismerete; a tanulóknak képesnek kell lenniük a tervezésre, a tudatos döntéshozatalra és a hosszú távú felelősségvállalásra is, ezért a pénzügyi attitűdök fejlesztése a gazdasági ismeretek oktatásának fontos része.

3.1.1. Pedagógiai megközelítések a pénzügyi nevelésben

Kutatásunk az iskolai keretek között megvalósuló gazdasági és pénzügyi nevelés eredményességére irányul. A tanítási–tanulási módszereket a pedagógiai folyamat közvetlen szintjeként értelmezzük, amelyek alapvetően meghatározzák, hogy a tanulók miként dolgozzák fel a pénzügyi és gazdasági ismereteket. A kutatás összehasonlító vizsgálatának tárgyát ugyanakkor az oktatási módok képezik, amelyek azt a szervezeti és technológiai keretet adják, amelyben a tanulási folyamat megvalósul.

Az oktatásmódszertan a tanulók tanulási tevékenységének megszervezésére irányuló eljárások összessége, amelynek megválasztását a pénzügyi tananyag sajátosságai, a tanulók életkori és kognitív jellemzői, valamint az adott pedagógiai környezet együttesen befolyásolják (Falus, 2003). A módszerek gyakorlati érvényesülése a tanulásszervezés szintjén történik, amely magában foglalja az időkeretek, a feladatstruktúra és a munkaformák tudatos kialakítását, különös tekintettel a pénzügyi döntési helyzetek szimulációjára és az alkalmazásközpontú tanulásra (Vidákovich, 2014). Az oktatásmódszertan szerepe nem képezte önálló hipotézis tárgyát, ugyanakkor a kvalitatív adatok elemzése során kiegészítő eredményként jelenik meg kutatásunkban.

Ezzel szemben az oktatási mód a pénzügyi nevelés szempontjából makroszintű kategóriának tekinthető, amely az oktatás megvalósulásának szervezeti és technológiai feltételeit írja le (Zsolnai, 2013). Jelen kutatás kizárólag az oktatási módokra – a

hagyományos (jelenléti), az online és a hibrid formára – összpontosít, és nem az egyes tanítási–tanulási módszerek önálló hatékonyságának vizsgálatára. Az elemzés célja annak feltárása, hogy a különböző oktatási módok milyen pedagógiai feltételeket teremtenek a pénzügyi tudatosság fejlesztéséhez, és miként befolyásolják a pénzügyi ismeretek, attitűdök és döntési kompetenciák alakulását.

A pénzügyi nevelés a középiskolai oktatásban egyrészt a pénzügyi ismeretek közvetítését, másrészt a tanulók pénzügyi attitűdjeinek, készségeinek és döntési kompetenciáinak fejlesztését is támogatja, összhangban a szakirodalom során felállított pénzügyi tudatosság modellünk alappilléreivel. A pénzügyi tudatosság eléréséhez különböző oktatási módokat rotáltunk trimeszterenként. Alkalmazásuk hatékonyságát jelentősen befolyásolja a tanulók életkori sajátossága, tanulási motivációja, valamint az oktatási folyamat pedagógiai környezete.

Jelen kutatás a háttértényezők figyelembevételével vizsgálja a pénzügyi tudatosság fejlesztésének lehetőségeit három eltérő oktatási mód alkalmazásával, tantermi környezetben, különös tekintettel a tanári szerepek alakulására és az IKT-eszközök pedagógiai célokhoz igazított, kontrollált használatára.

1. Az *online oktatási forma tantermi környezetben*, de digitális munkavégzéssel valósult meg. A tanulók IKT eszközök segítségével dolgozták fel a tanár által kijelölt (Pénziránytű moduláris) tananyagot. A Pénziránytű Alapítvány (2022) által fejlesztett digitális tananyag egymásra épülő, tematikusan tagolt tartalmi egységekből áll. A feldolgozás során a tanulók a tananyagot online felületen érték el, és az egyes tananyagelemeket az előre meghatározott sorrend szerint dolgozták fel.

A tanulók az online felületen egyéni tanulási ütemben haladtak előre, a tananyagegységek között önállóan navigálva. A tananyag felépítése lehetővé tette, hogy az egyes tartalmi elemek külön-külön is feldolgozhatók legyenek, miközben tematikusan egymásra épülnek.

Az egyes tananyagegységek végén megjelenő ellenőrző kérdések és feladatok a tananyag szerves részét képezték. Ezek a kérdések a feldolgozott tartalmakhoz kapcsolódtak, és a tanulók számára visszajelzési pontként szolgáltak a tananyag feldolgozása során.

A tanár elsősorban felügyeleti és monitorozó szerepet látott el. A tanári interakciók szándékosan kerültek háttérbe, mivel az online oktatás önszabályozást és digitális tananyag feldolgozását igényelte a tanulóktól. A hangsúly így a tanulók önirányított tanulási képességeire helyeződött.

2. A *hagyományos, frontális* oktatási forma digitális tanulási környezetek, illetve információs és kommunikációs technológia (IKT) eszközök nélkül, jelenléti tantermi környezetben valósult meg. Ebben a modellben a tanár központi, irányító és tudásközvetítő szerepet töltött be, míg a tanulók elsősorban befogadó szerepben vettek részt az órákon. Ez az oktatási mód stabil, jól strukturált tanulási környezetet biztosított, ugyanakkor korlátozottabb teret adott a tanulói autonómia és a digitális kompetenciák fejlődésének.

A hagyományos, illetve a hibrid oktatási forma kialakítása során egyaránt a Pénziránytű Alapítvány által fejlesztett tananyagot vettük alapul, nyomtatott tankönyvi formában. Mindkét oktatási modell esetében az *Iránytű a pénzügyekhez* (2022) című tankönyv tematikai felépítése és fejezetszerkezete határozta meg az oktatási tartalom struktúráját, biztosítva az egységes tartalmi keretet és az összehasonlíthatóságot (Merényi et al., 2022).

A hagyományos, frontális oktatási modellben a tananyag feldolgozása jelenléti tantermi környezetben, IKT-eszközök alkalmazása nélkül történt. A tanítás folyamata a tankönyv tartalmára épült, a tanulók részvétele elsősorban befogadó jellegű volt, a tananyag feldolgozása tanári magyarázat mentén, egységes ütemben valósult meg.

3. A *hibrid, digitális pedagógiai* megközelítés a hagyományos és az online oktatás elemeit ötvözte. A tanítás személyes jelenlétén alapult, ugyanakkor tudatosan és kontrollált módon alkalmazott IKT-eszközökkel egészült ki. A tanár ebben a modellben egyszerre töltötte be az irányító, facilitáló és támogató szerepeket, miközben a tanulók aktívan használták az IKT eszközöket együttműködésre, problémamegoldásra és önálló információkeresésre. Ez az oktatási forma a pénzügyi tudatosság fejlesztése mellett a digitális, kritikai és problémamegoldó kompetenciák komplex fejlődését kívánta elősegíteni. A hibrid, digitális pedagógiai megközelítés szintén a Pénziránytű Alapítvány tankönyvi tananyagára épült, azonban a tanórai feldolgozás tudatosan és kontrollált módon alkalmazott IKT-eszközökkel egészült ki. Ebben a modellben a tanulási folyamat szervezése nem a tanár kizárólagos irányító

szerepére épült, hanem a tanulók aktív részvételére, önálló tanulási döntéseire és a digitális tananyagokkal való interakcióra helyeződött a hangsúly.

A tanár szerepe ebben az oktatási formában facilitáló, támogató és tanulási környezetet biztosító jellegű volt: a tanulási folyamat kereteinek megteremtése, a tanulók munkájának nyomon követése, valamint a szükséges szakmai támogatás biztosítása került előtérbe. A tanulók az IKT-eszközök segítségével aktívan kapcsolódtak be a tananyag feldolgozásába, együttműködésre, problémamegoldásra és önálló információkeresésre építve.

A kutatás során alkalmazott, az eltérő oktatási mód szerinti tanmeneteket a 28. táblázat, 9.4 mellékletben található, amely bemutatja az oktatási tartalom óraszintű felépítését, a feldolgozott tematikai egységeket, valamint az egyes tananyagelemekhez rendelt forrásokat.

A 14. táblázat az alkalmazott oktatási módok pedagógiai jellemzőit rendszerezi, lehetővé téve azok összehasonlítását a tanulói aktivitás, a tanári szerep és a tanulási folyamat jellege alapján.

14. táblázat

Az alkalmazott oktatási módok pedagógiai jellemzőinek összehasonlítása

Szempont	Hagyományos (frontális)	Online oktatás	Hibrid (digitális pedagógiai megközelítés)
Tanulási környezet	Jelenléti tanterem, digitális eszközök nélkül	Jelenléti környezet digitális munkavégzéssel	Jelenléti környezet digitálisan támogatva
Tanári szerep	Irányító, tudásközvetítő	Felügyeleti, monitorozó	Irányító, facilitáló, támogató
Tanulói szerep	Befogadó	Önálló tananyagfeldolgozó	Aktív, együttműködő, önálló
IKT-eszközök használata	Nem jellemző	Kiemelt szerep	Tudatosan és kontrolláltan alkalmazott

Pedagógiai fókusz	Strukturált ismeretátadás	Önszabályozás, digitális tanulás	Komplex kompetenciafejlesztés
Fejlesztett kompetenciák	Alapvető ismeretek	Kognitív habitus, digitális kompetencia	Pénzügyi, digitális, kritikai és problémamegoldó kompetenciák

Saját szerkesztés.

3.1.2. A trianguláció a kutatásban

A trianguláció a társadalomtudományi kutatásokban a különböző adatforrások, módszerek és nézőpontok kombinálását jelenti (Denzin, 1978; Jick, 1979; Sántha, 2010).

Célja, hogy az egyes módszerek korlátait ellensúlyozva komplexebb, megbízhatóbb képet adjon a vizsgált jelenségekről.

Célja, hogy az egyes módszerek korlátait ellensúlyozva árnyaltabb képet adjon a vizsgált jelenségekről.

A jelen vizsgálatban a trianguláció értelmezési szinten, három dimenzió mentén valósult meg:

1. Adatforrási trianguláció: a strukturált kérdőívek nyílt végű kérdéseire adott tanulói és pedagógusi válaszok eltérő szereplői perspektívákat jelenítettek meg.
2. Elemzési trianguláció (elemzési eljárások kombinációja): a kérdőíves adatfelvételtől származó adatok kvantitatív elemzése mellett a nyílt végű kérdésekre adott válaszok tematikus elemzése is megvalósult, az eredmények kiegészítő értelmezése érdekében.
3. Időbeli trianguláció: a több, egymástól elkülönülő mérési alkalom és a két évvel későbbi utánmérés lehetővé tette az eredmények longitudinális összehasonlítását.

Fontosnak tartottuk, hogy a különböző pedagógiai megközelítések alkalmazásával ne csak az egyes oktatási módok közvetlen eredményeit, hanem azok időbeli alakulását is figyelembe vegyük; a kvantitatív mérési eredmények és a tematikus elemzésből származó értelmezési szempontok egymást kiegészítve járultak hozzá a kutatás céljának megvalósításához.

3.1.3. A pénzügyi attitűd dimenziói és mérések

A nemzetközi és hazai kutatások (Atkinson & Messy, 2012; Béres & Huzdik, 2012) egyaránt kimutatták, hogy a pénzügyi tudatosság szorosan összefügg az attitűdstruktúrával.

Kutatásunkban 27 tételes skálát alkalmaztunk. Kutatásunkban három fő dimenziót alkalmaztunk Zsótér és munkatársai (2016) nyomán, akik az OECD/INFE (2015) pénzügyi műveltség keretrendszerére épülő felmérés alapján a teljes magyarországi lakosságra vonatkozóan a következő klasztereket azonosították: Az aggódó–elégedetlen attitűd a pénzügyi felelősségvállalás és az előrelátás érzelmi megközelítését fejezi ki, vagyis azt, hogy mennyire jellemző a tanulókra a pénzügyi kockázatoktól való félelem vagy a bizonytalanságérzet. Jelen kutatásban ezen mintázatok dimenzionális megközelítésben kerültek mérésre. Az elégedett–tudatos attitűd ezzel szemben a pénzügyi önrendelkezés, a tervezés és a kontroll dimenzióját jeleníti meg, amely a stabilitás és a tudatos döntéshozatal képességét tükrözi. Végül a megfontolatlan attitűd – amely fordított skálán szerepelt – az impulzív, kevésbé átgondolt pénzügyi viselkedést írja le.

A három skála együtt átfogó képet ad a tanulók pénzügyi viselkedésének és értékrendszerének alakulásáról, és időbeli összehasonlításban lehetővé teszi az oktatási beavatkozások attitűdökre gyakorolt hatásának vizsgálatát.

3.2. Kutatási célok, kérdések és hipotézisek

A kutatási célok kijelölik azt a tartalmi és módszertani keretet, amelynek mentén a pénzügyi ismeretek, kompetenciák és attitűdök alakulását vizsgáljuk a különböző oktatási módok alkalmazásával, továbbá lehetőséget teremtenek a beavatkozások rövid és hosszú távú hatásainak értékelésére.

A kutatás célja annak feltárása, hogy a diákok egyéves pénzügyi és vállalkozói ismeretek tanulása során alkalmazott három oktatási mód – a frontális, az online és a hibrid – közül melyik járul hozzá leginkább a pénzügyi tudás és a pénzügyi attitűdök fejlődéséhez. A longitudinális kutatás további célkitűzése annak a feltárása, hogy az utánmérés visszaigazolja-e a képzés során megszerzett pénzügyi tudás tartósságát, valamint fennmarad-e a pénzügyi attitűdökben tapasztalt változás a képzés lezárását követően. További kutatási célként tekintünk annak értékelésére, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztése rövid vagy hosszú távú pedagógiai szemléletként értelmezhető-e.

A kutatási célok meghatározása után szükséges megfogalmazni azokat a konkrét kérdéseket, amelyek empirikus vizsgálata lehetővé teszi a célkitűzések teljesítését. A kutatási céloknak megfelelően, az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

K1 – Az oktatási módok hatékonysága

Melyik oktatási mód (frontális, online vagy hibrid) bizonyul a leghatékonyabbnak a tanulók pénzügyi tudásának, kompetenciáinak és pénzügyi attitűdjeinek fejlesztésében az egyéves képzés során?

K2 – A rövid távú tanulási hatások vizsgálata

Történt-e szignifikáns rövid távú fejlődés a tanulók pénzügyi tudásában és a pénzügyi attitűdök dimenziójában a bemeneti és a kimeneti mérés összehasonlítása alapján?

K3 – A hosszú távú tudás- és attitűdmegtartás vizsgálata

A longitudinális utómérés igazolja-e a megszerzett pénzügyi tudás és a pénzügyi attitűdváltozások fennmaradását, vagy kimutatható-e visszaesés a képzés befejezését követően?

K4 – A kvalitatív és kvantitatív eredmények összhangja és pedagógiai értelmezése

Összhangban állnak-e a tanulói és pedagógusi kérdőívek kvantitatív eredményei a nyitott kérdésekből származó kvalitatív elemzéssel, és ezek alapján a pénzügyi tudatosság fejlesztése rövid vagy hosszú távú pedagógiai feladatként értelmezhető-e?

A kutatási kérdések megválaszolásához olyan hipotéziseket fogalmaztunk meg, amelyek lehetővé teszik a különböző oktatási módok hatékonyságának objektív összehasonlítását, a rövid és hosszú távú tanulási eredmények elemzését, valamint a pénzügyi attitűdök változásának feltárását. A hipotézisek egy része a tanulók tudás- és attitűdfejlődésére, más része a szociodemográfiai háttér és a pénzügyi viselkedés közötti kapcsolat feltárására irányul.

A vizsgálat során tesztelendő hipotézisek az alábbiak:

1. Hipotézis- Oktatási módok hatása

A hibrid oktatásban részt vevő tanulók a vizsgálat végére szignifikánsan magasabb pénzügyi–gazdasági tudásszintet érnek el, mint az online, a hagyományos és a kontrollcsoport tanulói.

2. Hipotézis- Rövid távú tudásnövekedés

Az oktatási beavatkozást követően a tanulók pénzügyi–gazdasági ismeretszintje szignifikánsan magasabb lesz, mint a bemeneti mérés során.

3. Hipotézis- Hosszú távú tudáscsökkenés

A hosszabb távú utómérés eredményei alacsonyabb tudásszintet mutatnak a közvetlenül az oktatást követő méréshez képest, mivel a rendszeres megerősítés hiánya csökkenti az ismeretek tartósságát.

4. Hipotézis- Attitűdváltozás pozitív irányba

Az oktatási beavatkozást követően a tanulók pénzügyi attitűdjeiben dimenziónként eltérő mértékű, de összességében pozitív irányú elmozdulás figyelhető meg.

5. Hipotézis- A megfontolatlan (fordított) attitűd javulása

A három attitűddimenzió közül a megfontolatlan (fordított) skálán várható a legmarkánsabb pozitív irányú elmozdulás.

6. Hipotézis- A kvalitatív és kvantitatív eredmények összhangja

A pedagógusok és tanulók kvalitatív visszajelzései összhangban állnak a kvantitatív eredményekkel, vagyis a hibrid oktatást tartják a leghatékonyabbnak a motiváció, a megértés és az önálló tanulás támogatásában.

7. Hipotézis- A komplex pedagógiai beavatkozás kettős hatása

A pénzügyi tudatosság fejlesztése egyszerre eredményez kognitív (tudás) és affektív (attitűd) fejlődést, ezért a pénzügyi nevelés hatékonysága többdimenziós fejlesztési folyamatként értelmezhető.

3.3. Módszertan

3.3.1. Kutatási design és időkeret

A kutatás kvantitatív dominanciájú, beágyazott vegyes módszertani elrendezésben valósult meg, amelyben a strukturált kérdőívek nyitott kérdéseire adott válaszok kvalitatív jellegű, értelmező szerepet tölthetnek be a kvantitatív eredmények kiegészítésében és magyarázatában (Creswell & Plano Clark, 2018).

Az adatfelvétel a 2022–2023-as tanévben indult, és longitudinális vizsgálat keretében 2025 őszén zárult.

A kutatás kvázi-kísérleti elrendezésben zajlott. A mérési időpontok közötti pedagógiai hatások, valamint a tanulók életkori előrehaladása lehetővé tették az ismeretek elmélyülésének és az attitűdváltozásoknak a vizsgálatát.

3.3.2. Minta

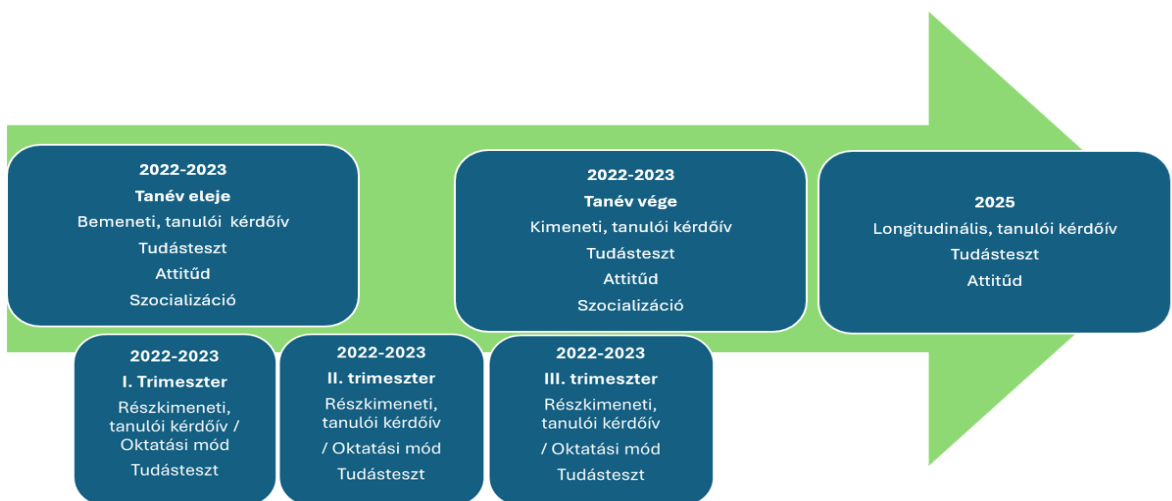
A kutatás a KMASZC Dr. Szepesi László Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium oktatási intézményében zajlott. A technikum részletes ismertetését az 9.3 mellékletben mutatjuk be. Összesen $n = 72$ tanulót vontunk be a vizsgálatba, akik 10. évfolyamos diákok voltak. A mintát három kísérleti osztály és egy kontrollosztály alkotta. A kontrollosztály bevonása elsősorban a tudásszint alakulásának összehasonlító vizsgálatát szolgálta. A kísérleti osztályok rotációban vettek részt a frontális, az online és a hibrid oktatásban, a pénzügyi oktatás tematikai egységének megfelelően, így minden tanuló mindhárom oktatási mód tanítási egységeiben részt vett. A rotációs elrendezés lehetővé tette az oktatási módok hatásának összehasonlítását ugyanazon tanulói populáción belül, ugyanakkor nem tette lehetővé az egyes oktatási módok kizárólagos oksági hatásának elkülönítését.

Az utánkövetés adatfelvétele során a tanulók pénzügyi tudásának és attitűdjeinek ismételt mérése mellett a kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszok kvalitatív elemzése is megvalósult, amelybe az intézmény 23, különböző tantárgyat oktató pedagógusa, valamint a tanulók egyaránt bevonásra kerültek.

3.3.3. Adatfelvételi eljárás

A kutatás több adatfelvételi szakaszban valósult meg. Első, bemeneti mérés (kiindulási pont) az oktatási program megkezdése előtt, a tanulók induló pénzügyi tudás, attitűdszintjének és szocializációjának felmérése. Második, harmadik és negyedik részkimentéri mérés (váltott oktatási módok alkalmazása utáni pénzügyi tudásteszt) a tanév során. Az ötödik, tanév végi, kimeneti mérés a pedagógiai beavatkozást követően, az ismeret, attitűd és szocializáció változás rövid távú hatásainak rögzítése. A hatodik mérés (longitudinális utánkövetés) 2025 októberében történt, két évvel az oktatási ciklus lezárását követően.

A kvantitatív adatfelvétel időbeli strukturálását és a mérési pontok elhelyezkedését a kutatási folyamaton belül a 14. ábra mutatja be.



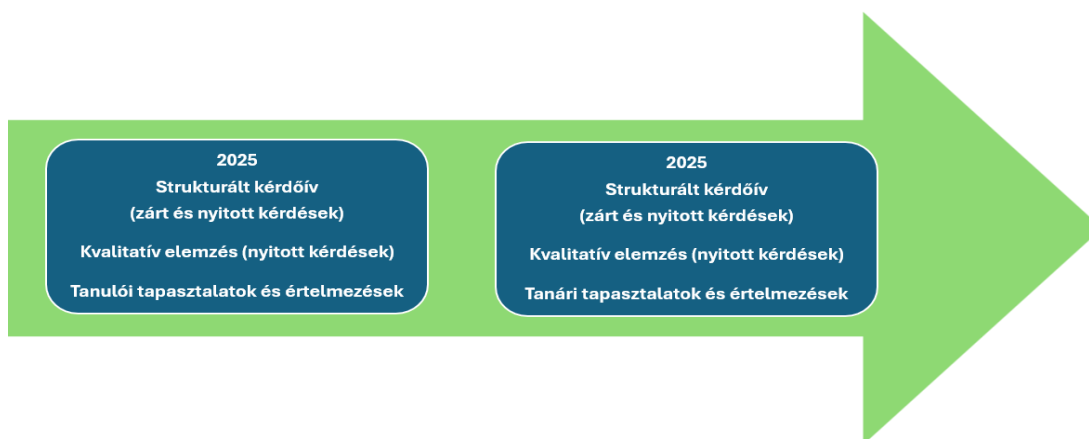
14. ábra

Kutatás kvantitatív adatfelvételének ütemezése

Az egyes elemzések nem minden mérési időpont adatait használták fel, hanem az adott kutatási kérdéshez illeszkedő mérési pontokra épültek. Célunk az volt, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben maradtak fenn a tanulói pénzügyi ismeretek, valamint a tudatos, felelősségteljes pénzügyi attitűdök. A 2022-2023 tanévre vonatkozó tanulói kérdőívek a 9.5 - 9.9 mellékletekben kerülnek bemutatásra.

A kutatás során 2025 őszén tanárok és tanulók körében strukturált kérdőíves adatfelvétel zajlott, amely zárt és nyitott végű kérdéseket egyaránt tartalmazott; utóbbiak a kvalitatív elemzés alapját képezték.

A kvantitatív adatfelvétel időbeli ütemezését és módszertani kapcsolódásait a 15. ábra szemlélteti.



15. ábra

Tanulói és tanári értelmezések kvalitatív jellegű szerepe a longitudinális kutatásban

Az adatfelvétel célja kettős volt:

1. Kvantitatív mérés:

- a pedagógusok oktatási módválasztási gyakoriságainak, preferenciáinak és megítélésének vizsgálata,
- a tanulók oktatási módokkal kapcsolatos preferenciáinak feltárása.

2. Kvalitatív jellegű elemzés:

- a tanulói és tanári strukturált kérdőívek nyitott kérdéseire adott szöveges válaszok értelmező tartalomelemzése. Az elemzés célja az oktatási tapasztalatok mögötti pedagógiai megfontolások, attitűdök és egyéni megközelítések feltárása volt, a kvantitatív eredmények kiegészítéseként és magyarázataként.

A 2025 októberében felvett tanári és tanulói kérdőívek a 9.10 - 9.11 mellékletekben találhatók.

A kutatás módszertani felépítése és adatgyűjtési protokollja minden tekintetben megfelel a benyújtott és jóváhagyott etikai engedélyekben (RK/874/2025; RK/1437/2025) rögzített vizsgálati tervnek.

3.3.4. MÉRŐESZKÖZÖK

A kutatás három fő mérőeszközt alkalmazott:

1. Pénzügyi tudásteszt: 30 elemből álló, feleletválasztós kérdéssor, amely az alapvető pénzügyi fogalmak és gyakorlati döntéshozatali készségek mérésére készült.
2. Pénzügyi attitűdskála: 27 tételes, ötfokú Likert-skálás, amelyet három dimenzió mentén: *Aggódó–elégedetlen attitűd*, *Elégedett–tudatos attitűd*, *Megfontolatlan attitűd* értékeltünk. A „megfontolatlan” dimenzió tételei fordítottan kódoltak (1 ↔ 5), így a magas érték itt is pozitív attitűdöt jelez.

A skálák belső megbízhatósága (Cronbach- α) a bemeneti és a kimeneti mérés során is elfogadható volt ($\alpha = 0,78\text{--}0,86$)

- 3. Strukturált kérdőív, zárt és nyitott végű kérdésekkel: a kérdőív zárt kérdései kvantitatív, míg a nyitott kérdésekre adott válaszok kvalitatív elemzés alapjául szolgáltak. A kérdések a pedagógusok esetében a demográfiai és szakmai háttér jellemzőire (életkor, tanítási tapasztalat évei, tanított tantárgy, alkalmazott és preferált oktatási módszerek), míg a tanulók esetében az egyes oktatási formákkal kapcsolatos véleményekre és észrevételekre irányultak.

A kvalitatív eredmények értelmezése a kvantitatív adatok elemzésével együtt hozzájárult az elemzési trianguláció megvalósításához, és elősegítette a pedagógiai hatékonyság összetett, többdimenziós értékelését.

3.3.5. Adatfeldolgozás és elemzési eljárások

A kvantitatív adatok feldolgozása SPSS 20. és Python 3. 12 környezetben valósultak meg. A kvalitatív adatok kódolása manuálisan történt, a tematikus rendszerezés és kódolási mátrix kialakítása Microsoft Excel (Microsoft 365) program segítségével készült. Az egyes statisztikai eljárásokat a kutatási kérdésekhez és az adott mérési elrendezéshez igazítva alkalmaztuk.

- Leíró statisztikák (átlag, szórás)
- Feltételevizsgálatok (normalitásvizsgálat)
- Következtető statisztikai eljárások:
 - páros t-próbák
 - Pearson-féle korreláció a tudásszint és annak változása közti kapcsolat vizsgálatához
 - Cohen's d_x hatásnagyság a változások mértékének értékelésére
- Klaszteranalízis (k-means) a tanulók pénzügyi attitűdprofiljainak feltárására
- Longitudinális összehasonlítás a 2022–2023-as tanév több mérési alkalma és a 2025. évi utánkövetés adatainak vizsgálatára
- Kvalitatív tematikus elemzés a tanulói és pedagógusi kérdőívek szöveges válaszainak feldolgozására

3.4. Oktatási formák hatékonyságának és háttértényezők szerepének kvantitatív vizsgálata és értékelése

Kutatásunk során arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző oktatási formák – a frontális, az online és a hibrid – milyen mértékben járulnak hozzá a pénzügyi–gazdasági ismeretek hatékony elsajátításához. A vizsgálat több mérési időpontban történt: bemeneti mérés (2022-2023 tanév eleje), tanév közben: az oktatási beavatkozásokat követően, három

alkalommal, kimeneti mérés (2022-2023 tanév végén) és hosszú távú utánkövetéses mérés, amelyre a beavatkozást követő két év elteltével (2025 őszen) került sor.

Elemzésünk során egyrészt azt vizsgáltuk, milyen mértékben támogatják a különböző oktatási formák a tanulók pénzügyi tudásának fejlődését. Emellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy a frissen megszerzett ismeretek mennyire bizonyulnak tartósnak.

3.4.1. A minta és az adatfelvétel jellemzői

Az adatfelvételben négy tanulói csoport vett részt: három csoport osztálytermi környezetben, eltérő oktatási módok szerint tanult, a negyedik pedig kontrollcsoportként volt jelen. Az adatfelvétel standardizált környezetben zajlott, azonos instrukciókkal és értékelési elvekkel. A mérőeszköz, az Econventio tudásteszt mintájára, 30 zárt, kognitív ismeretet vizsgáló kérdésből állt, amelyek a pénzügyi tudatosság, megtakarítási stratégiák, hitelfelvétel és fogyasztói döntéshozatal témaköreit ölelték fel. Pénzügyi tudatosság tematikai egységeként, 5 kérdést, a melyből négy ismereteket és informáltságot ellenőrző kérdés, illetve egy a számolásokhoz köthető (Kovács et al., 2021b, p. 185). Az elemzés során varianciaanalízist (ANOVA), párosított *t*-próbát és hatásméret-számítást (Cohen's *d*, partial η^2) alkalmaztunk.

3.4.2. Az oktatási módok összehasonlító elemzése

Az oktatási módok hatékonyságának vizsgálata érdekében a három részkimeneti mérés eredményeit oktatási módok szerint összevontuk, majd az így létrejött csoportokat hasonlítottuk össze. A varianciaanalízis eredményei szignifikáns különbséget mutattak az egyes oktatási módok között ($F(3,67) = 16.26$, $p < .001$, partial $\eta^2 = 0.40$), ami az alkalmazott pedagógiai beavatkozások eltérő hatására utal. A kapott hatásméret (partial $\eta^2 = 0.40$) a szakirodalmi értelmezés alapján nagyméretűnek tekinthető, ami arra utal, hogy a különbség nemcsak statisztikai, hanem gyakorlati szempontból is jelentős.

A Tukey HSD post hoc elemzés megerősítette, hogy a *hibrid oktatás* eredményei szignifikánsan magasabbak voltak, mint a másik két oktatási forma esetében. A rövid és hosszú távú változások vizsgálatát azoknál a tanulóknál végeztük el, akik mindkét (illetve mindhárom) releváns mérési ponton kitöltötték a tesztet. A program közvetlen hatása szignifikánsan pozitív volt ($p < .001$), átlagosan +5,3 pontos növekedéssel.

A két évvel későbbi utánmérés ugyanakkor szignifikáns csökkenést mutatott ($p = .015$), ami a tanulási eredmények részleges felejtését jelzi. A mérési adatok összhangban

állnak a kognitív pszichológia klasszikus és kortárs megállapításaival, amelyek szerint a gyorsan elsajátított ismeretek megerősítés és elmélyítés hiányában nem épülnek be tartósan a hosszú távú memóriába (Ebbinghaus, 1885/1913; Baddeley, 1997; Hattie, 2009).

A 15. táblázat az alkalmazott oktatási formák pénzügyi tudatosságra gyakorolt hatását mutatja be a 2022–2023-as tanév során, keresztmetszeti és longitudinális (2025. október) összehasonlításban. A táblázat egyrészt az online, hagyományos, hibrid és kontrollcsoportok részkimeneti eredményeit veti össze, másrészt a teljes mintára vonatkozóan szemlélteti a bemeneti, az oktatás utáni és az utánmérési pontok közötti változásokat.

15. táblázat
Oktatási formák hatékonyságának összehasonlító elemzése

Vizsgált dimenzió	Csoport / Mérési pont	n	Átlag (M)	Szórás (SD)	95% CI [alsó–felső]	F / t érték	p	Hatásméret	Értelmezés
Oktatási formák (2022–2023 tanév) Bemenet - Kimenet		72				F(3, 67) = 16.26	< .001	$\eta^2 = 0.40$	Szignifikáns különbség
Összesített részkimeneti eredmények	Online		9.13	5.61	[7.0 – 11.3]				
	Hagyományos		11.35	4.49	[9.0 – 13.7]				
	Hibrid		17.39	3.79	[15.5 – 19.3]				<i>Legjobb eredmény</i>
	Kontroll		6.00	3.77	[3.6 – 8.4]				
Longitudinális mérések (összesített minta, n = 44)									
Bemeneti mérés (ÖP₀) 2022	–	44	14.9	4.2	–	t(43) = –6.24	< .001	–	Jelentős javulás (ÖP ₀ → ÖP ₂)
Oktatás utáni mérés (ÖP₂) 2023	–	44	20.2	3.9	–	$\Delta M = +5.3$ [3.6 – 7.0]	–	–	
Utánmérés 2025	–	44	11.7	5.1	–	t(43) = –2.55	0.015	–	Szignifikáns visszaesés

Saját adatfelvétel és saját számítások alapján.

A pedagógiai hatás tehát nem csupán az ismeretek szintjén, hanem az attitűdök és a kompetenciák szintjén is megjelent. Ez a pénzügyi tudatosság komplex dimenzióinak fejlődését jelezte, valószínűleg a hibrid oktatás hatékonyságát több tanuláslélektani tényező is magyarázhatja.

Egyrészt a tanulók mindhárom csoportban osztálytermi környezetben tanultak, ám eltérő oktatási formák szerint (frontális, online és hibrid megvalósítással). Ezek a különbségek lehetővé tették az egyes tanulási folyamatok sajátosságainak vizsgálatát, különösen azt, hogy az eltérő oktatási módok miként támogathatják az önálló ismeretfeldolgozást és az önszabályozott tanulás fejlődését (Zimmerman, 2000).

Másrészt a hibrid oktatás olyan keretet biztosított, amelyben a diákoknak lehetőségük nyílt saját tanulási folyamataik átgondolására, a kapott visszajelzések beépítésére és a tanulási stratégiák tudatos módosítására. Mindez a reflektív gondolkodást és a metakognitív tudás fejlődését támogatta (Flavell, 1979).

Emellett az eltérő oktatási módok — a frontális, az online és a hibrid elemek — váltakozása rugalmasabb gondolkodást igényelt a tanulóktól, ami hozzájárulhatott a problémamegoldó és döntéshozatali képességek fejlődéséhez is (Spiro et al., 1988). Ennek következtében a hibrid oktatás hatása nemcsak a megszerzett tudás mennyiségében, hanem annak minőségében is megmutatkozott: támogatta a tudatosabb tanulást és a pénzügyi döntések mélyebb megértését.

3.4.3. Háttértényezők és egyéni különbségek

Kutatásunk során több olyan tényezőt is megvizsgáltunk, amelyekről feltételeztük, hogy összefügghetnek a tanulók pénzügyi-gazdasági ismereteivel vagy attitűdjeikkel (Lusardi & Mitchell, 2014; Németh, 2017b; OECD, 2024; Hergár et al., 2024). A háttértényezők vizsgálatában a változók se esetében a normalitás és mérési szint alapján Pearson- vagy Spearman-korrelációt alkalmaztunk. Nem kizárólag az oktatás hatására voltunk kíváncsiak, hanem arra is, vajon a háttérváltozók – mint a tanulók vélt vagy tényleges pénzügyi tudása, neme, szülők iskolai végzettsége vagy az otthoni pénzügyi beszélgetések gyakorisága – mennyiben befolyásolják a fejlődés mértékét.

Kutatásunkban fontosnak véltük feltárni a tanulók vélt és tényleges pénzügyi ismeretei közötti különbséget. A szakirodalom ezt a háttértényezőt a pénzügyi döntések és kockázatkezelés kihívásaként is értelmezik (OECD, 2020a; Kovács & Nagy, 2022; Oroszné Ilcsik & Barabásné Kárpáti, 2024).

A pénzügyi oktatás beavatkozás hatását vizsgáló párosított t-próbák eredményei alapján mind a vélt, mind a tényleges pénzügyi tudás szignifikáns javulást mutatott. A vélt pénzügyi tudás növekedése erőteljesebbnek bizonyult ($t = -4,68$; $p < 0,001$); míg a tényleges, objektíven mért pénzügyi tudás szintén szignifikánsan javult ($t = -2,92$; $p = 0,005$).

A magasabb abszolút t-érték és a szűkebb konfidenciaintervallum arra utal, hogy a tanulók szubjektív pénzügyi önértékelése gyorsabban és nagyobb mértékben reagált az oktatási beavatkozásra, mint a tényleges tudásszint.

A tényleges pénzügyi tudás szintje a pénzügyi sérülékenységek egyik lehetséges kockázati tényezőjével hozható összefüggésbe, míg a vélt pénzügyi tudás önmagában nem tekinthető annak. Ugyanakkor a két dimenzió közötti eltérés – különösen a vélt tudás túlértékelése – a pénzügyi sérülékenység kognitív előfeltételeként értelmezhető. Eredményeink alapján a pénzügyi oktatás hatékonysága nem csupán az objektív tudás növelésében értelmezhető, hanem abban is, hogy képes-e közelíteni a tanulók pénzügyi önértékelését a tényleges pénzügyi ismereteikhez, ami hosszabb távon hozzájárulhat a pénzügyi sérülékenység mérsékléséhez.

A pénzügyi sérülékenység nemek szerinti eltérésére vonatkozó feltételezésünk szerint a középiskolás lányok pénzügyileg sérülékenyebbek, míg a fiúk magasabb pénzügyi tájékozottságuk révén jobb teljesítményt nyújtanak. Empirikus eredményeink azonban nem támasztották alá ezt a feltételezést. A nemek között sem a vizsgálat kezdetén ($t(43) = 0,73$; $p = 0,475$), sem annak végén ($t(43) = 1,17$; $p = 0,254$) nem mutatkozott szignifikáns különbség a pénzügyi tudás tekintetében. TOST ekvivalencia-teszt szerint a két csoport teljesítménye statisztikailag ekvivalensnek tekinthető.

Az eredmények arra utalnak, hogy a vizsgált középiskolai mintában a pénzügyi tudás szintje nem különbözik nemek szerint, és az alkalmazottpénzügyi oktatás mindkét csoport esetében hasonló hatékonysággal működött. Úgy véljük, ez fontos eredmény, hiszen gyakran felmerül a feltételezés, hogy a pénzügyi témákhoz való hozzáállás eltérő a nemek tekintetében (OECD/INFE 2015; Lusardi and Mitchell, 2014; OECD, 2020a).

Jelen kutatás eredményei ezzel szemben azt sugallják, hogy a pénzügyi fejlődést nem elsősorban a nemi hovatartozás, hanem sokkal inkább az oktatási környezet és a tanulási lehetőségek határozzák meg.

A pénzügyi sérülékenység és a családi háttér összefüggéseit vizsgáló feltételezéseink arra irányultak, hogy a családi pénzügyi szocializáció miként befolyásolja a tanulók pénzügyi tervezési és tájékozottsági szintjét.

A szülők iskolai végzettsége szintén nem mutatott szignifikáns összefüggést a tanulók teljesítményével ($F = 0,54$, $p = 0,709$). Az eredmények alapján, úgy véljük, hogy a diákok pénzügyi tudásának fejlődését elsősorban az iskolai pénzügyi oktatás és nem feltétlenül a családi gazdasági szocializáció hatására történt. Értelmezésünkben, a pénzügyi nevelés képes lehet kiegyenlíteni a szülői végzettségből fakadó különbségeket.

A tanulók esélyei így függetlenebbé válnak attól, milyen mértékben részesülnek a családi pénzügyi szocializációban követendő pénzügyi mintát.

A pénzügyi témájú otthoni beszélgetések gyakorisága sem bizonyult statisztikailag szignifikáns tényezőnek ($F = 1.23$, $p = 0.303$). Ugyanakkor érdekes mintázatot figyeltünk meg: azok a diákok, akik ritkábban beszélgettek a családjukban pénzügyekről, nagyobb fejlődést értek el az oktatási beavatkozást követően.

Az eredmények értelmezése alapján az iskolai oktatás ebben az esetben kompenzáló funkciót lát el, mivel részben ellensúlyozza azokat a hiányokat, amelyek az elsődleges szocializáció során nem feltétlenül alakulnak ki.

A pénzügyi oktatás hatása nem mutatott érdemi eltérést sem a nemek, sem a családi háttér tekintetében, ugyanakkor különösen kedvezőnek bizonyult azon tanulók számára, akik kevesebb pénzügyi tapasztalattal rendelkeznek a családi környezetből. A program egyik legfontosabb erőssége éppen abban ragadható meg, hogy hozzájárul a társadalmi különbségek mérsékléséhez, és széles körben biztosít fejlődési lehetőséget a tanulók számára.

A pedagógia kísérlet mintájában sem a szülői végzettség, sem a családi háttér nem jelentett önálló kockázati tényezőt a pénzügyi sérülékenység szempontjából, ami az iskolai, pénzügyi oktatás társadalomkiegyenlítő hatását támasztja alá.

A formális oktatás, mint a szocializáció másodlagos színtere, kiemelkedő (társadalomkiegyenlítő) szerepet játszik a tanulók *gazdasági és pénzügyi nevelésében*, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában, illetve azoknál a diákoknál, ahol sérült vagy nem valósult meg a családi pénzügyi szocializáció.

A 16. táblázat áttekintést ad arról, hogy az egyes háttérváltozók, valamint a tudás- és attitűdmérések milyen mértékben mutattak statisztikailag szignifikáns kapcsolatot a pénzügyi tudatosság alakulásával.

16. táblázat

Az oktatás hatékonyságát meghatározó háttérváltozók és statisztikai mutatóik

Változó / Hipotézis	Statisztikai próba	Statisztika érték	p-érték	95% CI	Értelmezés
Nem (bemeneti különbség)	Független mintás t-próba	$t = 0,73$	0,475	$[-0,84 ; 1,80]$	Nincs szignifikáns különbség
Nem (kimeneti különbség)	Független mintás t-próba	$t = 1,17$	0,254	$[-1,02 ; 3,85]$	Nincs szignifikáns különbség
Szülők végzettsége	Egyutas ANOVA (F)	$F = 0,54$	0,709	–	Nincs szignifikáns hatás

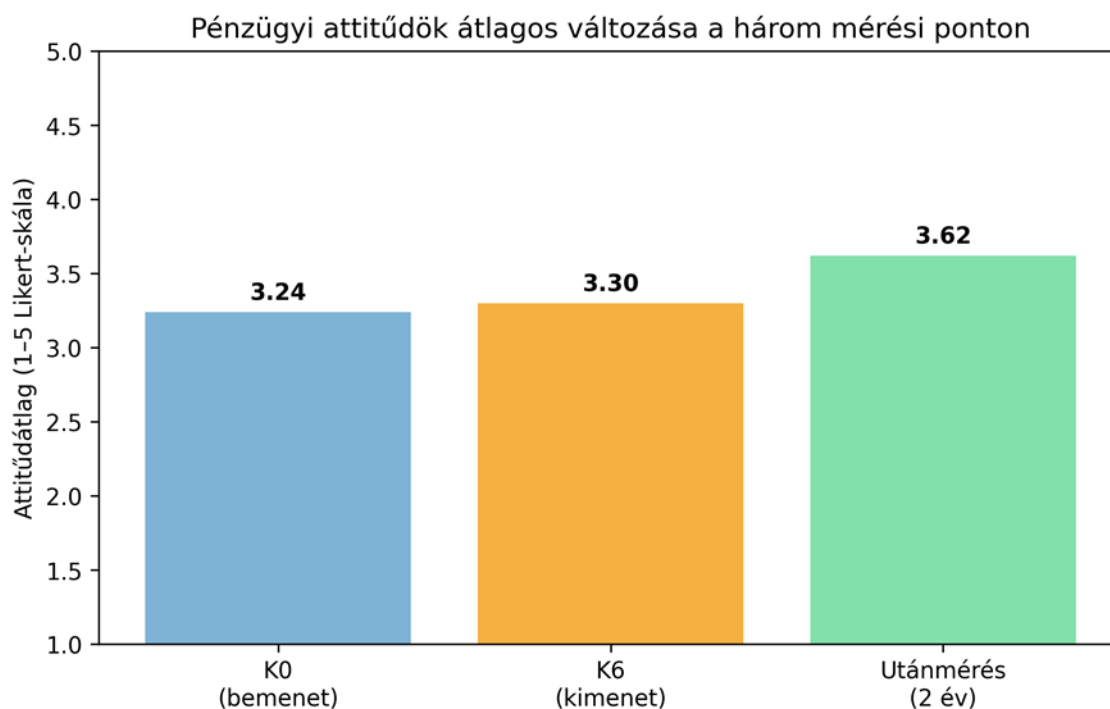
Szülőkkel való pénzügyi beszélgetés	Egyutas ANOVA (F)	F = 1,23	0,303	–	Nincs szignifikáns hatás (tendencia: ritka beszélgetés → nagyobb fejlődés)
Induló tudás × fejlődés	Spearman ρ	$\rho = -0,45$	0,002	–	Szignifikáns, közepesen erős negatív kapcsolat
Vélt tudás (előtte–utána)	Párosított t-próba	t = -4,68	<0,001	[0,77 ; 1,94]	Szignifikáns javulás
Tényleges tudás (előtte–utána)	Párosított t-próba	t = -2,92	0,005	[0,60 ; 3,24]	Szignifikáns javulás
Attitűdváltozás (példa: K0_1–K1_1)	Párosított t-próba	t = 14,54	<0,001	[-2,44 ; -1,85]	Szignifikáns pozitív változás
Pénzügyi érdektelenség × tudás (bemenet)	Pearson r	r = -0,03	0,848	[-0,29 ; 0,24]	Nincs szignifikáns kapcsolat
Pénzügyi érdektelenség × tudás (kimenet)	Pearson r	r = -0,06	0,677	[-0,34 ; 0,22]	Nincs szignifikáns kapcsolat

Saját adatfelvétel és saját számítások alapján.

3.4.4. Attitűdváltozások

A pénzügyi oktatási program hatékonyságát nem csupán a tanulók tudásszintje, hanem pénzügyi attitűdjeik alakulása alapján is vizsgáltuk, mivel a pénzügyi tudatosság modelljében a pénzügyi attitűd a pénzügyi kompetencia mellett az egyik alapvető pillért képezi. Elemzésünk során a 27 tételből álló attitűdskála átlagértékeit hasonlítottuk össze a program előtti (K0) és a programot követő (K6), illetve 2 évvel későbbi utánmérési időpontokban, az attitűd változás tartósságának meghatározása érdekében.

Az eredmények alapján az attitűdök alakulása összességében pozitív irányú elmozdulást mutatott: míg a bemeneti mérés során az attitűdskála átlaga 3,2 pont körül alakult az ötfokú Likert-skálán, a program zárását követően az átlagérték 3,3 pont fölé emelkedett (16. **ábra** ábra).



16. ábra

Attitűdátalakok változása a három mérési időszakban

Saját adatfelvétel és saját számítások alapján.

A változás iránya tehát kedvező volt, ugyanakkor a közvetlen kimeneti mérésben a növekedés mértéke még mérsékelt maradt, és nem minden esetben érte el a statisztikai szignifikancia szintjét.

Ez arra utal, hogy a pénzügyi attitűdök formálása lassabb, fokozatosabb folyamat, amely nem feltétlenül jelenik meg azonnal az oktatási beavatkozás lezárását követően, ugyanakkor megalapozhatja a későbbi, tartósabb attitűdváltozásokat. A legtöbb attitűdtétel esetében a beavatkozást követően pozitív irányú elmozdulás volt megfigyelhető, vagyis az attitűdök romlása nem volt jellemző, ugyanakkor a változás mértéke tételek szerint eltért. Relatív nagyobb elmozdulás azoknál az állításoknál jelent meg, amelyek a pénzügyi tudatossághoz, a felelősségteljes döntéshozatalhoz és a hosszú távú pénzügyi tervezéshez kapcsolódtak.

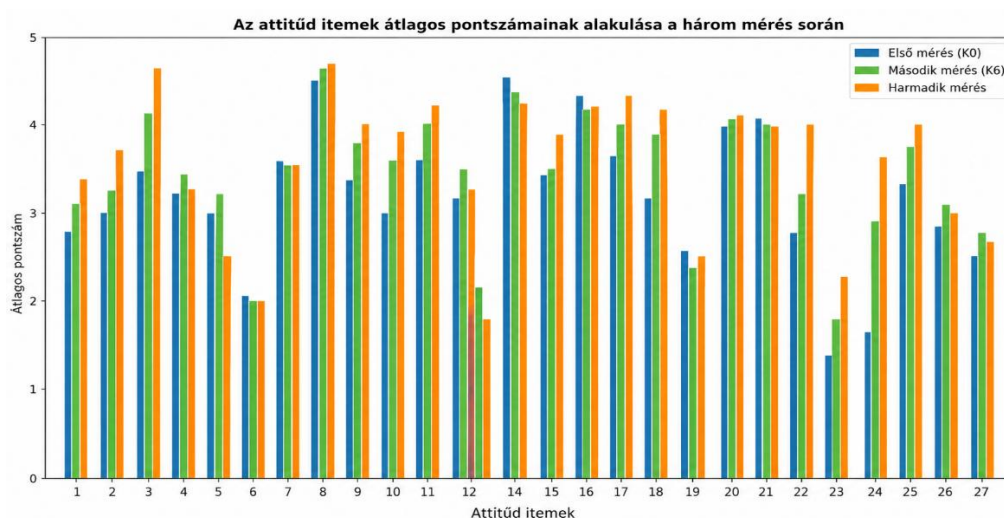
Értelmezésünk szerint az eredmények összhangban állnak az oktatási beavatkozás során megjelenő tanulási tapasztalatokkal; ugyanakkor az attitűdváltozások több tényező együttes hatására értelmezhetők. Azoknál a tételeknél, amelyek inkább az általános érdeklődéshez vagy a pénzügyekkel kapcsolatos komfortérzethez kötődtek, a változás

mérsékeltőbb maradt, ugyanakkor ezekben az esetekben is túlnyomórészt pozitív irányú tendencia volt megfigyelhető.

A tapasztalatok alapján a képzés hatása a tananyag elsajátításán túl, a tanulók pénzügyekhez való viszonyára is kiterjedt. Az attitűdváltozások arra utalnak, hogy a pénzügyi oktatás lezárását követően a tanulók nemcsak több ismerettel rendelkeztek, hanem tudatosabb hozzáállás is jellemezte őket. A pénzügyeket kevésbé elvont, inkább mindennapi élethelyzetekhez kapcsolódó, kezelhető területként kezdték értelmezni.

Ez a hatás különösen jelentős lehet azoknál a tanulónál, akik a családi környezetükben kevesebb követendő pénzügyi mintával találkoztak. Esetükben a formális iskolai pénzügyi nevelés kompenzáló, esélykiegyenlítő funkciója hangsúlyosabban érvényesülhet.

Összegzésként megállapítható, hogy az oktatási beavatkozás nemcsak a pénzügyi kompetencia kognitív összetevőit támogatta, hanem hozzájárult a pénzügyekhez való hozzáállás kedvező irányú formálásához is. Az attitűdváltozások mértéke a közvetlen kimeneti mérésben, a 2022-2023 tanév végén még mérsékelt volt, ugyanakkor a longitudinális mérés (2025) eredményei arra utalnak, hogy az alkalmazott oktatási szemlélet és a tanulási tapasztalatok hatása elsősorban közép- és hosszú távon bontakozik ki, és hozzájárulhat a pénzügyi tudatosság tartós fejlődésének megalapozásához (17. ábra).



17. ábra

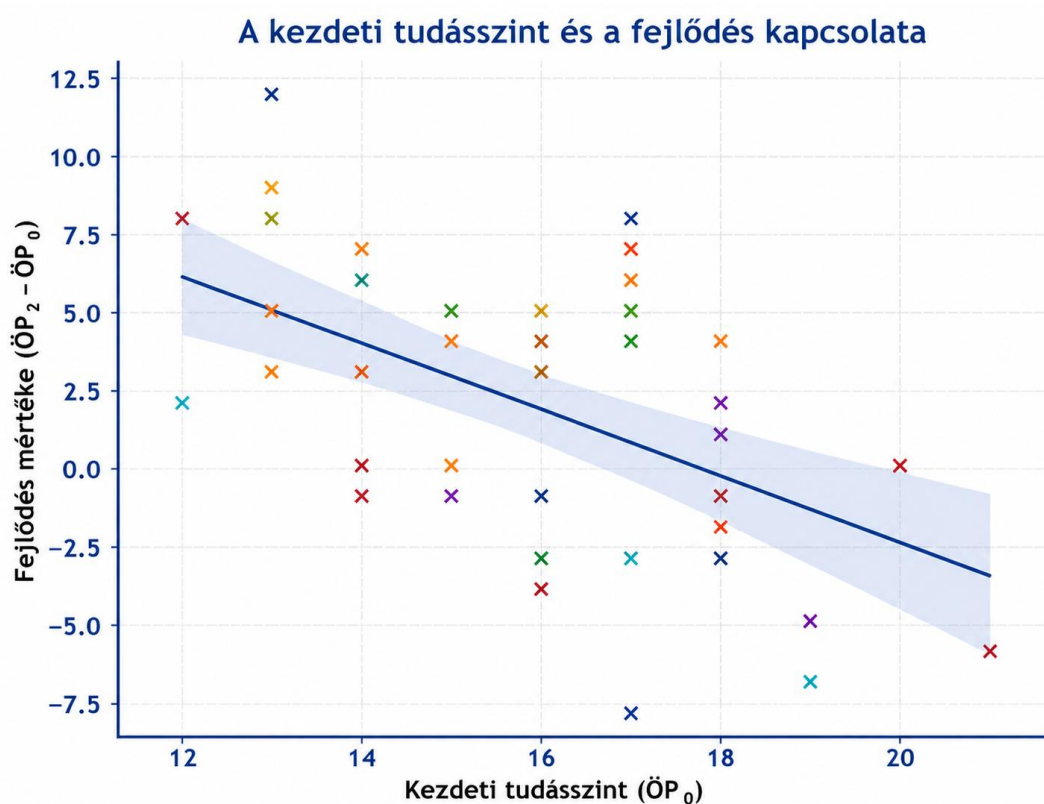
Attitűdtételek változása a bemeneti (2022), kimeneti (2023) és longitudinális (2025) mérés során

3.4.5. A fejlődés prediktorai

A Spearman-féle rangkorreláció eredményei szerint a kezdeti tudásszint és a fejlődés mértéke között közepesen erős, negatív kapcsolat mutatható ki ($\rho = -0,45$; $p = 0,002$). Gyakorlatban ez azt jelenti, hogy azok a tanulók, akik viszonylag alacsony pontszámmal kezdték a képzést, a zárómérésre nagyobb „léptek” előre.

Ezt a jelenséget a pénzügyi oktatás (pénzügyi és vállalkozói ismeretek) egyik legerősebb hozadékanak tartjuk, mivel azt mutatja, hogy a beavatkozás nemcsak a már eleve jól teljesítők eredményeit javítja, hanem kifejezetten segíti a kezdetben gyengébb teljesítményt nyújtó tanulók felzárkózását is. A 18. ábra ezt a mintázatot szemlélteti: a pontfelhő eloszlása és a negatív irányú trendvonal is azt jelzi, hogy minél alacsonyabb volt a bemeneti pontszám, annál nagyobb volt az elért fejlődés.

A 18. ábra vízszintes tengelye a bemeneti mérés során rögzített kezdeti tudásszintet ($\ddot{O}P_0$), pontszámban kifejezve, míg a függőleges tengely a fejlődés mértékét ($\ddot{O}P_D$), pontszámkülönbségeként ábrázolja



18. ábra

Kezdeti tudásszint és annak változása közti kapcsolat

3.3.6. Összefoglalás

Az eredmények összességében azt mutatják, hogy a tanulók pénzügyi tudása és pénzügyekhez való viszonya egyaránt kedvező irányban változott a vizsgált időszak során. A pénzügyi tudás tekintetében a változások egyértelműek és statisztikailag szignifikánsak voltak ($p < .001$), ami arra utal, hogy a pedagógiai beavatkozás érdemben hozzájárult a pénzügyi–gazdasági ismeretek bővüléséhez.

Az oktatási módok összevetésében a hibrid tanulási környezet emelkedett ki: a hibrid csoport eredményei szignifikánsan jobbak voltak a hagyományos, az online és a kontrollcsoportéhoz képest ($F(3,67) = 16.26$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.40$). Ez azt jelzi, hogy a személyes jelenlét és a digitális tanulási lehetőségek kombinációja különösen kedvező feltételeket teremt a pénzügyi–gazdasági ismeretek elsajátításához.

Időbeli bontásban két markáns mintázat rajzolódott ki. A pénzügyi oktatás befejezését követően (2023.06.) rövid távon szignifikáns tudásnövekedés volt megfigyelhető ($t(43) = -6,24$; $p < .001$), míg a longitudinális utánmérés során (2025.10.) már érzékelhetővé vált a felejtés hatása ($t(43) = -2,55$; $p = .015$). Az eredmények arra utalnak, hogy a megszerzett pénzügyi ismeretek tartós megőrzéséhez rendszeres gyakorlásra és visszatérő megerősítésre van szükség.

A pénzügyi attitűdök alakulása összességében pozitív irányú elmozdulást mutatott, ugyanakkor a közvetlen kimeneti mérésben a változás mértéke több esetben még mérsékelt maradt. Ez arra utal, hogy az attitűdök formálása lassabb, fokozatosabb folyamat, amely nem feltétlenül jelenik meg azonnal a program lezárását követően, hanem inkább közép- és hosszú távon bontakozik ki.

A háttértényezők vizsgálata alapján sem a tanulók neme, sem a szülők iskolai végzettsége, sem az otthoni pénzügyi beszélgetések gyakorisága nem bizonyult meghatározó tényezőnek a fejlődés mértéke szempontjából. Ez arra utal, hogy a pénzügyi oktatási beavatkozás hatása alapvetően független volt ezektől a változóktól, és a program minden tanulói csoport számára hasonlóan hozzáférhető és hasznos volt.

Kiemelendő továbbá, hogy a legnagyobb előrelépést azok a tanulók érték el, akik a legalacsonyabb bemeneti tudásszinttel indultak. Ez a felzárkóztató hatás arra utal, hogy a pénzügyi oktatás képes volt csökkenteni a kiinduló különbségeket, és érdemi fejlődési lehetőséget biztosítani a gyengébben teljesítők számára is.

Összességében a hibrid oktatási mód nemcsak statisztikai értelemben, hanem pedagógiai szempontból is a legeredményesebbnek bizonyult. A személyes tanórai munka és a digitális tanulási környezet együttes alkalmazása egyaránt támogatta a tudás elmélyítését és a pénzügyekhez kapcsolódó attitűdök kedvező irányú alakulását.

A jelen kutatás értelmezési keretében a hibrid oktatási forma különösen alkalmasnak mutatkozott a digitális pedagógia elméleti jellemzőinek megjelenítésére, összhangban a disszertáció 2.1.1 alfejezetében bemutatottakkal.

3.5. A pedagógusok oktatási mód preferenciáinak kvalitatív elemzése

3.5.1. A vizsgálat célja és módszertani kerete

Vizsgálatunk célja az volt, hogy feltárjuk, a különböző oktatási módok – a frontális, az online és a hibrid oktatás – milyen mértékben támogatják a pénzügyi–gazdasági ismeretek hatékony elsajátítását. Emellett arra is kíváncsiak voltunk, hogyan látják mindezt maguk a pedagógusok: milyen előnyeit, korlátait és lehetőségeit tapasztalják a gyakorlatban ezeknek az oktatási módoknak.

A jelen vizsgálat egy nagyobb kutatási folyamat részeként zajlott, amelyben a középiskolások pénzügyi tudatosságának fejlesztését, és ennek oktatási vonatkozásait próbáltuk feltérképezni. Fontosnak tartottuk a tanári nézőpont megismerését is, hiszen anélkül a tanulói eredmények értelmezése is hiányos maradna, hiszen a pedagógus az, aki az oktatás gyakorlati megvalósításában központi szerepet tölt be.

A pedagógusok véleményét kérdőíves adatfelvétel segítségével tártuk fel. A zárt kérdések kvantitatív elemzése mellett a nyitott kérdésekre adott válaszok kvalitatív tematikus elemzése és kódolása is megvalósult, amely a kvantitatív eredmények értelmezését és árnyalását szolgálta. Ennek megfelelően a vizsgálat kvantitatív dominanciájú, beágyazott kvalitatív elemzést alkalmazó vegyes módszertani megközelítésként értelmezhető.

A strukturált kérdőív zárt és nyitott végű kérdésekkel történő adatfelvételére 2025 őszén került sor, 23, különböző tantárgyat oktató tanár részvételével. A mintában szereplő pedagógusok szakmai tapasztalata 1,5 és 40 év között mozgott.

A kérdőív nyílt végű kérdéseire adott válaszokat kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel, a Braun és Clarke (2006) által leírt tematikus elemzést követve. Az elemzés célja a pedagógusok oktatási módválasztását meghatározó, válaszaikban megjelenő visszatérő mintázatok feltárása volt.

A feldolgozás során a szöveges adatokat többszöri átolvasást követően kódoltuk; a kódolás egyaránt deduktív és induktív logika mentén történt. Az azonosított kódokat tematikus csoportokba rendeztük, majd értelmeztük a főbb témákat és azok összefüggéseit. A kódolás manuálisan történt, az így kialakított kódokat pedig kódfrekvencia-elemzésnek is alávetettük (Miles & Huberman, 1994), amely lehetővé tette a tematikus egységek relatív előfordulásának számszerű összehasonlítását.

A kvantitatív elemzés, amely Likert-skálás tételekre épült, lehetőséget adott a pedagógusok véleményének számszerű összevetésére is. Így a kvalitatív tartalmak mellett tendenciákat is azonosíthattunk. Kutatásunk célja az volt, hogy a pedagógusok tapasztalatait összekapcsoljuk a tanulói teljesítményadatokkal és visszajelzésekkel, ezáltal több szinten értelmezhesük a pénzügyi–gazdasági oktatás hatékonyságát.

Ez a megközelítés jól illeszkedik a trianguláció pedagógiai elvéhez, mivel többféle adatforrás és nézőpont bevonásával árnyaltabb és megbízhatóbb képet nyújt az oktatás hatásairól. A pedagógusok reflexióinak bevonása nemcsak módszertanilag indokolt, hanem a pedagógiai gyakorlat szempontjából is kulcsfontosságú.

3.5.2. Az oktatási módok és preferenciák vizsgálata

A pedagógusok válaszaiból kirajzolódó kép sokszínű, mégis következetes. A három oktatási mód – a frontális, az online és a hibrid oktatás – megítélése több dimenzióban is eltért, de egy közös pontban szinte mindenki egyetértett: a hibrid forma tűnik a legígéretesebbnek.

A válaszok tartalomelemzése során hat fő témát azonosítottunk: a rugalmasság, a tanulói motiváció, a technológiai kihívások, a tanári szerep és jelenlét, a tanulói önállóság, valamint az infrastrukturális feltételek kérdéskörét. Ezek mentén a tanárok részletesen kifejtették, hogyan élik meg a különböző tanulási környezetek előnyeit és nehézségeit.

A legtöbb pedagógus a hibrid oktatást kiegyensúlyozott megoldásként értékelte. Véleményük szerint ez a forma képes ötvözni a személyes jelenlét nyújtotta biztonságot az online tanulás rugalmasságával. Egyikük így fogalmazott: „A hibrid forma lehetővé teszi, hogy a diákok saját tempóban dolgozzanak, de közben megmarad a személyes kapcsolat és visszajelzés lehetősége is”.

Mi is arra következtetünk, hogy a hibrid oktatás előnye éppen ebben az egyensúlyban rejlik: támogatja az önálló tanulást, ugyanakkor nem engedi el a diák kezét. A pedagógusok többsége arról is beszámolt, hogy ez az oktatási forma jelentős többlet terhet ró a tanárookra, mind szervezésben, mind technikai felkészültségben. Egy tanár találóan így fogalmazott: „A hibrid oktatás során a tanár egyszerre két térben van jelen: a digitális és a fizikai térben, ami fokozott figyelmet és szervezettséget követel”.

Az online oktatás megítélése jóval megosztottabb volt. Sokan elismerték a hozzáférhetőség és az önálló tanulás előnyeit, ugyanakkor többen hangsúlyozták a tanulói motiváció csökkenését és a személyes kapcsolat hiányát. Egy válaszadó így fogalmazott: „Az online oktatás kényelmes, de a személyes kapcsolatok hiányában a tanulók könnyebben elveszítik az érdeklődésüket”.

A frontális oktatást a legtöbben stabil, biztonságos formának tartották, ahol a tanár szerepe világos és a tanulási folyamat jól kézben tartható. Ugyanakkor többen rámutattak arra, hogy ez a forma kevésbé ösztönzi az önálló gondolkodást és a kreativitást. Az egyik megkérdezett pedagógus szerint: „A frontális oktatás stabil alapot ad, de sok diák számára unalmas, nehezen fenntartható figyelmet igényel”. Érdekesség, hogy egy-egy pedagógus megemlíti a „szigort”, mint pedagógiai eszközt, amely csak a frontális térben van alkalmazhatóan jelen.

A 17. táblázat az oktatási formák pedagógusok általi értékelésének összehasonlító összegzését tartalmazza, kiemelve az egyes formákhoz társított pedagógiai előnyöket és a megvalósítás során tapasztalt nehézségeket.

17. táblázat
Oktatási formák megítélése a pedagógusok szerint

Oktatási forma	Pedagógusok értékelése	Kiemelt előnyök	Fő kihívások
Hibrid	Leginnovatívabb és leghatékonyabb	Motiváltság, rugalmasság, multimodalitás, tanulói felelősség	Technikai felkészültség, időigény, kettős jelenlét

Online	Hasznos, de kevésbé hatékony	Hozzáférhetőség, önállóság, digitális kompetencia fejlesztése	Motivációhiány, elszigetelődés, visszajelzés hiánya
Frontális	Stabil, de rugalmatlan	Személyes kapcsolat, tanári kontroll, strukturáltság	Passzivitás, alacsony interaktivitás, monotonitás

Saját adatfelvétel és elemzés alapján.

Megállapítható, hogy a pedagógusok körében a hibrid oktatási mód bizonyult a leginkább támogatott megoldásnak. Úgy tűnik, ez az oktatási forma képes ötvözni az online és a hagyományos tanulási környezet előnyeit, és így hatékonyabban reagál a mai diákok tanulási szokásaira és igényeire. Ez az irány az oktatás jövőjét is meghatározhatja, különösen a pénzügyi–gazdasági ismeretek oktatásában, ahol az önálló döntéshozatal és a valós problémák megértése lesz a főszerep.

3.5.3. A tanári jelenlét és a pedagógiai szerep

Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy az oktatás formájának átalakulása – különösen a digitális (online, hibrid) tanulási környezetek megjelenésével – gyökeresen megváltoztatta a tanári szerep lényegét. Véleményünk szerint a pedagógus ma már nem csupán a tananyag közvetítője, hanem a tanulási folyamat aktív kísérője, szervezője és mentora is.

A kvalitatív adatok azt jelzik, hogy a tanári jelenlét fogalma túlmutat a hagyományos funkcióin. Ma már, nem kizárólag fizikai értelemben vett jelenlétről beszélhetünk, hanem mentális, szervezési és kommunikációs jelenlétről is (Balázs & Szalay, 2016). A pedagógus ma már a digitális térben is „jelen van” – nem feltétlenül testileg, hanem a figyelem, az interakció és a támogatás szintjén: lehetővé téve mind az aszinkron, mind a szinkron kommunikációt és tanulást támogató kapcsolattartást.

A válaszadók többsége egyetértett abban, hogy a hibrid és online oktatás idején a tanári szerep a tudásátadó funkcióból a tanulási folyamat facilitálása felé tolódott el. Szűts (2020a, p. 238) is úgy véli, hogy a tanárnak kell átsegítenie az osztályközösséget a digitális transzformáció folyamatán. A kutatásban egy válaszadó tanár így fogalmazott: „Nem a tananyagot kell »leadni«, hanem a tanulókat kell végigkísérni a tanulási folyamaton”.

Ez a szemléletváltás azonban nem csupán az oktatási gyakorlat szintjén értelmezhető, hanem mélyebb – attitűdbeli – változást is feltételez. A pedagógusok szerint a tanári jelenlét a digitális térben személyes és szakmai hitelességként jelenik meg: a tanárnak képesnek kell

lennie a figyelem fenntartására, az interakciók irányítására és a tanulási motiváció erősítésére – mindezt sokszor a kamera és a képernyő korlátai között.

A válaszadók jelentős része jelezte, hogy az oktatásban gyengült a személyes kapcsolat a tanulókkal, és ezzel együtt nőtt az elszigeteltség érzése. Ugyanakkor sokan azt is kiemelték, hogy ez az új helyzet új kompetenciák fejlődését is elindította. Egy tanár ezt így fogalmazta meg: „Meg kellett tanulnunk másképp jelen lenni: szövegben, képernyőn, hangban. Ez is tanári jelenlét, csak más eszközökkel”. Ebből arra következtetünk, hogy a digitális oktatási környezet nem a tanári szerep gyengülését, hanem átalakulását hozta magával. A tanár szerepe továbbra is kulcsfontosságú, csak a közvetítés módja változott meg (Hattie, 2009).

A hibrid oktatás ezzel szemben egyfajta egyensúlyt teremtett a két szélsőség között. A pedagógusok szerint ebben a formában lehetőségük volt egyszerre irányító és támogató szerepben jelen lenni. A tanulók nagyobb önállóságot kaptak, miközben a tanári jelenlét sem tűnt el.

A válaszok alapján a hibrid tanulási környezetben a tanári jelenlét legfontosabb elemei a következők:

- a rendszeres visszajelzés,
- a tanulási folyamat strukturálása,
- a motiváció fenntartása,
- valamint a digitális mentori támogatás biztosítása.

Ahogy egyikük megfogalmazta: „A hibrid tanulás során a tanár már nem a tudás egyedüli forrása, hanem a tanulás folyamatának szervezője”. Ez a gondolat jól összefoglalja a pedagógiai szerep mai lényegét.

A tanári jelenlét nem csökkent – inkább új formát öltött. A megváltozott tanári szerepek a digitális pedagógia korában nem a hagyományos tanári funkciók kiváltását, hanem azok újraértelmezését és kiterjesztését teszik szükségessé, összhangban a tanulás működési környezetének átalakulásával (Balázs & Szalay, 2016; Szűts, 2020a). A digitális tanulási környezetben a tanár továbbra is meghatározó szerepet tölt be a tanulási folyamat irányításában, azonban hatása már nem kizárólag a tantermi jelenléthez kötődik, hanem a digitális térben is érvényesül(het). A pedagógus szerepfelfogásának eltérő megjelenési formáit 18. táblázat foglalja össze, bemutatva az egyes szereptípusok pedagógiai jellemzőit és azok tipikus oktatási környezethez való kapcsolódását.

18. táblázat

Pedagógus szerep megnyilvánulása a különböző oktatási környezetben

Szereptípus	Leírás	Megjelenési forma	Tipikus oktatási környezet
Irányító (instruáló)	A tanár a tanulási folyamat fő szervezője és irányítója.	Közvetlen útmutatás, frontális magyarázat, fegyelem fenntartása.	Frontális oktatás
Facilitátor (támogató)	A tanár segíti, koordinálja és ösztönzi a tanulók önálló munkáját.	Egyéni visszajelzések, reflektív kérdések, mentorálás.	Hibrid oktatás
Mentor (reflektív kísérő)	A tanár tanácsadó és támogató szerepben van, az autonóm tanulást segíti.	Online kommunikáció, visszajelzések, személyes reflexió.	Online oktatás

Saját adatfelvétel és elemzés alapján.

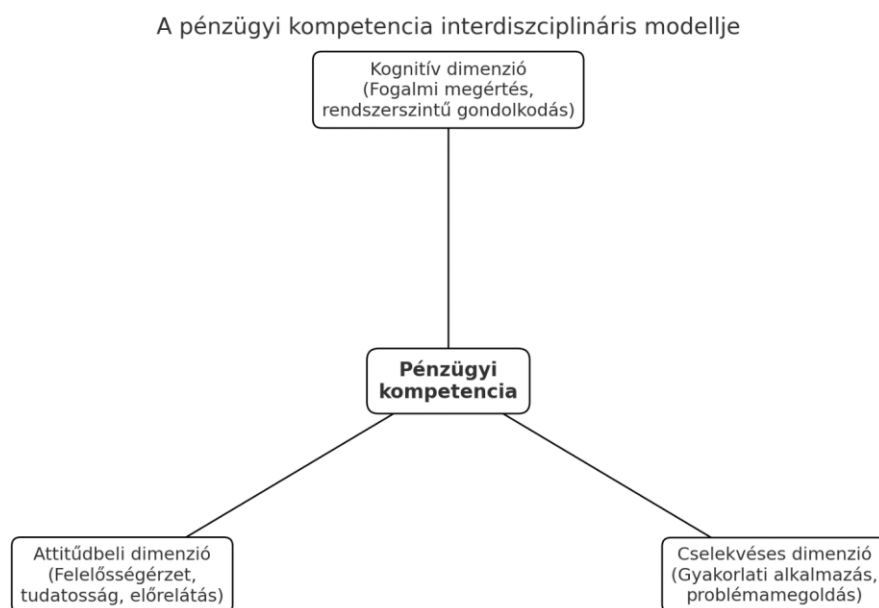
3.5.4. A pénzügyi–gazdasági ismeretek oktatásának tartalmi integrációja

A pedagógusok válaszai alapján megállapítható, hogy Magyarországon a pénzügyi–gazdasági ismeretek oktatása nem egységes, önálló tantárgyként, hanem más tantárgyakhoz kapcsolódva jelenik meg

A vizsgálat adatai azt mutatják, hogy a pedagógusok túlnyomó többsége (84%) integrált módon, vagyis más tantárgyakba beépítve ad át pénzügyi ismereteket és tartalmakat. A tantárgyi integráció tehát tudatos pedagógiai döntés. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a pénzügyi fogalmak a mindennapi élet jelenségeihez kapcsolódva, életszerű módon jelenjenek meg. Egy válaszadó ezt különösen találóan fogalmazta meg: „A pénzügyi nevelés akkor a leghatékonyabb, ha nem külön órán, hanem több tantárgyba beépítve jelenik meg. A diákok így látják az összefüggéseket a mindennapi élet és az iskolai tudás között”.

Ez a szemlélet az interdiszciplináris tanulás lényegét emeli ki. A pénzügyi tudatosság fejlesztése nem egyetlen tanóra feladata, hanem a gondolkodásmód formálása, amely több tantárgy együttműködésén keresztül válik igazán hatékonnyá.

A kvalitatív adatok elemzése alapján a pedagógusok az interdiszciplináris megközelítést három fő oktatási dimenzió mentén értelmezték, amelyet a 19. ábra szemléltet.



19. ábra

Pénzügyi kompetencia interdiszciplináris modellje, a pedagógusok válasza alapján

Saját adatfelvétel és elemzés alapján.

A 19. ábra a pénzügyi kompetencia interdiszciplináris modelljét vázolja fel, amelyben a kognitív, az attitűdbeli és a cselekvéses dimenziók egymásra épülő és egymást kiegészítő rendszerként jelennek meg, és együttesen járulnak hozzá a pénzügyi kompetencia kialakulásához.

3.5.5. Tantárgyi integráció

A pedagógusok válaszai alapján egyértelműen kirajzolódott, hogy a pénzügyi–gazdasági tartalmak az oktatásban nem elszigetelten, hanem más tantárgyakhoz kapcsolódva, integrált módon jelennek meg. Ez az interdiszciplináris megközelítés lehetővé teszi, hogy a tanulók a gazdasági jelenségeket több nézőpontból – matematikai, történelmi, etikai és egyéb gyakorlati szempontból – értelmezzék.

Az elemzés rámutatott, hogy minden tantárgy másképp járul hozzá a pénzügyi tudatosság fejlesztéséhez. A matematika a racionális, logikus gondolkodás alapját adja meg – például kamatszámítási vagy statisztikai feladatokon keresztül. A történelem és állampolgári ismeretek inkább a gazdasági folyamatok történeti és társadalmi összefüggéseire irányítja a figyelmet, míg a pénzügyi és vállalkozói ismeretek tantárgy közvetlen kapcsolatot teremt a valós gazdasági döntések világával. Ez a tantárgy abban segíti

a diákokat, hogy megtapasztalják a felelős döntéshozatal jelentőségét, és megértsék, hogyan hatnak a pénzügyi döntések a mindennapokra.

Több pedagógus az osztályfőnöki órát is a pénzügyi nevelés egyik kulcsterületének tartja. Ezeken az órákon a hangsúly nem az ismeretátadáson, hanem az attitűdformáláson van – azon, hogyan viszonyulnak a tanulók a pénzhez, a megtakarításhoz vagy a fogyasztási döntéseik következményeihez. Az etika vagy az állampolgári ismeretek tantárgy pedig erkölcsi és társadalmi dimenziót ad a témának: a felelős fogyasztás, a közjavak és az igazságosság kérdésein keresztül a közösségi szemléletet erősíti.

Úgy véljük, a gazdasági és pénzügyi nevelés akkor a leghatékonyabb, ha nem korlátozódik egyetlen tantárgyra, hanem átszövi a tanulási folyamat egészét. Ez a szemlélet lehetőséget teremt arra, hogy a diákok ne elszigetelt ismeretként, hanem életszerű összefüggésrendszerben értsék meg gazdasági döntéseik jelen és jövőbeli következményeit. Véleményünk szerint éppen ez a fajta komplex szemlélet jelenti a valódi pénzügyi tudatosság alapját.

3.5.6. A pénzügyi–gazdasági ismeretek önálló tantárgyként való megítélése

A pedagógusok nyitott kérdésekre adott válaszainak kvalitatív elemzése során központi kérdésként jelent meg, hogy a pénzügyi–gazdasági ismeretek – amelyek már megjelennek a középiskolai oktatásban – indokolt-e önálló tantárgyként való megjelenítésük, vagy hatékonyabb megoldást jelentene azok integrált, más tantárgyakhoz kapcsolódó oktatása.

A válaszok alapján a pedagógusok véleménye megosztott volt; ugyanakkor többen a rugalmas, moduláris beépítést tartották járható útnak, szemben a pénzügyi–gazdasági ismeretek önálló tantárgyi formában történő megjelenítésével. A válaszadók 42%-a támogatja a pénzügyi ismeretek önálló tantárgyként való bevezetését. Véleményük szerint ez lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók strukturált és tematikusan felépített keretben ismerkedjenek meg a gazdasági alapfogalmakkal, valamint a mindennapi élethez kapcsolódó pénzügyi helyzetekkel. Többen úgy ítélték meg, hogy a jelenlegi tantárgyközi integráció gyakran széttagolt tudáselemeket tartalmaz, ami megnehezíti a pénzügyi összefüggések rendszerszintű megértését.

Egy pedagógus ezt a következőképpen fogalmazta meg: „A pénzügyi ismeretek annyira fontosak a mindennapi élethez, hogy önálló tantárgyként kellene tanítani őket. Most szétszórva, töredékesen jelennek meg”. Többen hangsúlyozták a társadalmi jelentőségét is:

a fiatalok pénzügyi tudatosságának hiánya valós társadalmi probléma, amelynek megoldásához elengedhetetlen az intézményesített oktatás. Az önálló tantárgy bevezetése – véleményük szerint – növelné a pénzügyi nevelés szakmai elismertségét és presztízsét. Jelenleg ugyanis, ahogy egyikük megfogalmazta: „mindenki tanít egy kicsit belőle, de senki sem felelős érte teljes egészében”.

A másik oldal, a válaszadók 58%-a azonban nem támogatta az önálló tantárgyként való oktatását. Ők úgy vélik, hogy a pénzügyi kompetencia alapvetően interdiszciplináris, és nem szorítható be egyetlen tantárgy keretei közé. Szerintük éppen az életközeli, valós kontextus az, ami hatékonyabbá teszi a gazdasági és pénzügyi nevelést. Egy tanár találóan így fogalmazott: „Ha külön tárgy lenne, félő, hogy elszigetelődne. Így viszont mindenki foglalkozik vele, a saját szakterületén belül”,

Többen aggodalmukat fejezték ki amiatt is, hogy egy új tantárgy óraszámnövekedést eredményez, ami a tanulókat még inkább leterheli.

Sokan úgy vélik, ha a pénzügyi témák több tantárgyon belül jelennek meg, a tanulók könnyebben felismerik a hétköznapi kapcsolódási pontokat. A diákok így nem elszigetelt tantárgyi tartalomként találkoznak a pénzügyi ismeretekkel, hanem valós problémákhoz, döntési helyzetekhez kapcsolódva – ami, véleményünk szerint, a hosszú távú megértés kulcsa.

A 19. táblázat a pedagógusok visszajelzései alapján hasonlítja össze a gazdasági és pénzügyi nevelés önálló tantárgyi és integrált megközelítését, bemutatva az egyes megoldásokhoz kapcsolódó főbb támogató érveket és pedagógiai kihívásokat.

19. táblázat
Tantárgyintegrálás érvei a pedagógusok szempontjából

Megközelítés	Támogató érvek	Lehetséges problémák
Önálló tantárgy	Strukturált, átfogó tudás; egységes tantervi keret; a pénzügyi nevelés presztízse nő	Szakemberhiány, óraszám-terhelés, elszigetelődés veszélye
Integrált megközelítés	Életszerű alkalmazás; interdiszciplinaritás; tantárgyi együttműködés	Széttagolt tananyag, eltérő tanári kompetenciák, hiányzó tantervi útmutatás

Saját adatfeldvétel és elemzés alapján.

A legjobban az a pedagógus határozta meg a gazdasági és pénzügyi nevelés oktatási környezetét, aki így fogalmazott: „A pénzügyi nevelés ne tantárgy legyen, hanem szemlélet. Legyen jelen minden tanórán, a maga kontextusában”.

3.5.7. Pedagógiai és oktatáspolitikai következtetések

A vizsgálat eredményei arra a következtetésre utalnak, mely szerint a pedagógusok a pénzügyi nevelést nem kizárólag tananyagként, hanem nevelési–szemléletformáló feladatként értelmezik. A tanárok többsége nem új tárgyat, hanem új pedagógiai szemléletet szeretne közvetíteni. Ugyanakkor fontos, hogy megjelenjen a gazdasági felelősség, a tudatos döntéshozatal és a hosszú távú gondolkodás minden tantárgyban.

Az eredmények alátámasztják az OECD (2022) azt az álláspontját, miszerint a pénzügyi műveltség fejlesztése akkor lesz eredményes, ha a tanterv egészében, integrált módon megjelenik.

A kutatás rávilágít arra is, hogy a sikeres megvalósítás feltétele a pedagógusok célzott felkészítése, valamint a tantervi irányelvek pontosítása, hogy az iskolák egyenlő eséllyel tudják megvalósítani a pénzügyi nevelés integrációját.

3.5.8. Pedagógusi értelmezések és javaslatok a pénzügyi és vállalkozói ismeretek oktatásának megvalósításához

A pedagógusok nyitott kérdésekre adott válaszainak kvalitatív elemzése rávilágított arra, hogy a pénzügyi–gazdasági ismeretek oktatása különösen módszertani szempontból jelent kihívás, és az oktatási módok megítélésével összefüggésben számos gyakorlati javaslat is megfogalmazódott.

Fontos hangsúlyozni, hogy a megjelenő módszertani elemek nem előzetesen meghatározott vizsgálati szempontokként, hanem a pedagógusok oktatási módokra vonatkozó megítéléseivel összefüggésben, a nyitott válaszok induktív elemzése során rajzolódtak ki.

A tanárok által megfogalmazott véleményekből és javaslatokból egyértelműen kirajzolódik, hogy a hagyományos, frontális oktatási mód nem elég a pénzügyi attitűdök és készségek fejlesztéséhez, helyette a pedagógusok interaktív, tapasztalati és reflektív módszerek alkalmazását tartják célravezetőnek.

A válaszadók túlnyomó többsége (73%) a tanulóközpontú oktatási megközelítéseket tartja a leghatékonyabbnak a pénzügyi ismeretek fejlesztésében. Ezek közé a pedagógusok

elsősorban a projektmódszert, a problémaalapú tanulást, a kooperatív tanulási technikákat, valamint a szerepjátékos és szimulációs feladatokat sorolták. A válaszok alapján ezek a megközelítések nemcsak a tanulók aktív részvételét erősítik, hanem lehetőséget teremtenek az életszerű pénzügyi döntéshozatal gyakorlására is (Balázs & Szalay, 2016). Egy válaszadó ezt így fogalmazta meg: „A pénzügyi döntéseket nem lehet tankönyvből tanulni. A diák akkor érti meg, ha kipróbálhatja, ha saját hibájából tanulhat – biztonságos, irányított környezetben”.

A gazdasági és pénzügyi nevelés célja nem csupán az ismeretátadás, hanem a döntéshozatali és problémamegoldó kompetenciák fejlesztése (Dewey, 1938; Kolb 1984, 2015). Ennek megfelelően a pedagógusok gyakran alkalmaznak kiscsoportos, kooperatív feladatokat, ahol a diákok közösen oldanak meg gazdasági helyzeteket (családi költségvetés tervezése, befektetési döntés, ár-összehasonlítás).

A 20. táblázat a pedagógusi visszajelzések beágyazott kvalitatív elemzése alapján azonosított tanítási módszereket, a hozzájuk kapcsolódó jellemző tanulási tevékenységeket, valamint a fejlesztett kompetenciákat foglalja össze.

20. táblázat

Tanulási tevékenységek és fejlesztett kompetenciák pedagógusi visszajelzések alapján

Tanítási módszer	Jellemző tevékenységek	Fejlesztett kompetenciák
Projektmódszer	Valós pénzügyi problémák kutatása, megoldási javaslat készítése	Problémamegoldás, önállóság, együttműködés
Szimuláció és szerepjáték	Banki, vásárlási, hitelfelvételi helyzetek eljátszása	Döntéshozatal, empátia, kockázatértékelés
Kooperatív tanulás	Kiscsoportos feladatmegoldás, közös értékelés	Kommunikáció, felelősségvállalás
Digitális tanulás (hibrid)	Online kalkulátorok, játékok, e-learning feladatok	Digitális kompetencia, reflektív gondolkodás

Saját adatfelvétel és elemzés alapján.

A pedagógusok egybehangzóan kiemelték a tapasztalati tanulás (Kolb, 1984, 2015; (Balázs & Szalay, 2016) szerepét, amelynek során a diákok közvetlen élményeken keresztül sajátítják el a pénzügyi gondolkodást. A válaszadók 61%-a arról számolt be, hogy rendszeresen szervez banklátogatásokat, pénzügyi tematikájú iskolai napokat vagy vállalkozói workshopokat. Többen hangsúlyozták, hogy a tanulók pénzügyi attitűdjei akkor

formálódnak a leghatékonyabban, ha az oktatás konkrét élethelyzetekhez és személyes tapasztalatokhoz kapcsolódik. Egyikük így fogalmazott: „Amikor a diákok elmennek egy bankba, vagy látják, hogyan működik egy vállalkozás, az sokkal maradandóbb, mint bármilyen elmélet”.

A tapasztalati tanulás elősegíti a mélyebb tanulási folyamatok kialakulását, valamint támogatja a pénzügyi önszabályozás és a tervezési kompetenciák fejlődését. A pedagógusok gyakran hivatkoztak a „tanulás cselekvésen keresztül” (learning by doing) elvére, amely Dewey (1938) és Kolb (1984, 2015) tapasztalati tanuláselméleteivel összhangban a gazdasági–pénzügyi nevelés területén is hatékony megközelítésnek bizonyul.

3.5.9. Digitális és hibrid tanulási formák szerepe

A COVID–19 járvány időszakában szerzett tapasztalatok alapján a pedagógusok többsége (68%) a digitális tanulási környezetet az oktatást kiegészítő eszközként értékeli. A pénzügyi tudatosság formálásában az online kalkulátorok, virtuális tőzsdejátékok és pénzügyi alkalmazások alkalmazásával a tanulók a tanulási folyamat aktív résztvevői, ugyanakkor biztosított számukra az egyéni tanulási lehetősége.

Több válaszadó kiemelte továbbá, hogy a digitális tanulási környezet különösen alkalmas a valós idejű pénzügyi szimulációk és azonnali, interaktív visszajelzések biztosítására, amelyek a hagyományos oktatási környezetben nehezebben megvalósíthatók. Egy pedagógus így fogalmazott: „Az online tőzsdejáték során a diákok látták, hogy a döntéseiknek következménye van. Ez volt a legjobb tanulási élményük az évben”.

A hibrid tanulási formák tehát nem kizárólag technológiai újítások, hanem pedagógiai innovációk, amelyek támogatják az önálló tanulást és a reflektív gondolkodás fejlődését.

3.5.10. Fejlesztési javaslatok a pedagógusok részéről

A válaszadók számos konkrét javaslatot fogalmaztak meg a pénzügyi–gazdasági ismeretek oktatásának fejlesztésére. Ezek három fő csoportba rendezhetők:

1. Módszertani fejlesztések

- Tanári továbbképzések a pénzügyi nevelés módszertanáról
- Jó gyakorlatok gyűjtése és megosztása országos szinten
- Pénzügyi pedagógiai kézikönyv és online tananyagbank létrehozása

2. Tartalmi fejlesztések

- Életközeli tananyagfejlesztés (valós diákélethelyzetekhez igazítva)
- A digitális pénzügyek, online biztonság témáinak beépítése
- Moduláris, fokozatosan bővíthető tantervi struktúra kialakítása

3. Szervezeti és rendszerszintű javaslatok

- Intézményi pénzügyi programok (Pénzügyi Hónap, Iskolai Pénzügyi Nap)
- Együttműködés pénzügyi intézményekkel, civil szervezetekkel
- A pénzügyi nevelés tantervi státuszának megerősítése

Ezek a javaslatok azt tükrözik, hogy a pedagógusok nemcsak módszertani problémát látnak a pénzügyi nevelésben, hanem komplex oktatáspolitikai kérdést, amely rendszerszintű beavatkozást igényel.

A pedagógusok által megfogalmazott oktatási feltételek világosan kijelölik a gazdasági és pénzügyi nevelés jövőbeli fejlesztési irányait. Az eredmények arra utalnak, hogy azok az oktatási környezetek bizonyulnak kedvezőbbnek, amelyekben a tanulók aktív részvétele, a tapasztalati tanulás lehetősége és a reflektív gondolkodás megjelenése jellemzőbb, miközben a digitális technológiák oktatási eszközként, nem pedig önálló célként jelennek meg (Balázs & Szalay, 2016). A pénzügyi nevelés akkor válik hatékonyabbá, ha a tanulók saját élményeiken keresztül szembesülnek a gazdasági döntések felelősségével.

3.5.11. A pénzügyi nevelés hatékonyságát befolyásoló tényezők és pedagógiai kihívások

A vizsgálat során feltárt kvalitatív és kvantitatív adatok azt mutatják, hogy a pénzügyi–gazdasági ismeretek oktatásának hatékonysága több tényező függvénye. A pedagógusok, a tanulói klaszterelemzések, valamint a longitudinális mérési adatok összevetése alapján három fő hatásdimenzió azonosítható: (1) a tanulói háttér és motiváció, (2) a pedagógiai módszertan és tanulási környezet, (3) a tanári felkészültség és attitűd. A tanulók pénzügyi tudatosságát jelentősen befolyásolja a szociális és családi háttér, amely meghatározó szerepet játszik a pénzzel kapcsolatos attitűdök és tapasztalatok kialakulásában.

A válaszok elemzése arra a következtetésre utal, hogy a pénzügyi ismeretek elsajátítása szoros kapcsolatban áll azzal, milyen pénzügyi mintákkal találkoznak a tanulók a családi környezetben, illetve mennyiben vonják be őket a mindennapi pénzügyi döntésekbe. Magasabb pénzügyi kompetencia és erősebb motiváció elsősorban azoknál a tanulóknál volt megfigyelhető, akiknek családjában jellemző a pénzügyi kérdésekről

folytatott rendszeres kommunikáció, például a költségvetés-tervezés, a megtakarítás vagy a vásárlási döntések megbeszélése.

Ezzel szemben a hátrányos helyzetű tanulók gyakran kevésbé érzik magukat érintettnek a pénzügyi témákban, ami alacsonyabb motivációval és passzívabb tanulási magatartással társulhat. A pedagógusok tapasztalatai szerint e tanulói csoport esetében a pénzügyi ismeretek fejlesztése akkor bizonyul eredményesnek, ha az oktatás életközeli példákra és konkrét döntési helyzetekre épül. Egyikőjük így fogalmazott: „A pénzügy számukra addig idegen fogalom, amíg nem látják, hogyan érinti a mindennapi életüket. Ha bevonom őket saját példákkal, azonnal nyitottabbak lesznek”.

A tanulói attitűdök és a mérési eredmények összevetése alapján a pénzügyi nevelésben az oktatási mód és a pedagógiai módszertan döntően befolyásolja a tanulási eredményeket. Az oktatási módszertan szerepe nem képezte önálló hipotézis tárgyát, ugyanakkor a kvalitatív adatok elemzése során kiegészítő tényezőként jelent meg. Ezek a megállapítások nem hipotézisigazoló eredményként, hanem az oktatási hatékonyság átfogó és összetett értelmezését támogató kiegészítő eredményként értelmezhetők.

A kvantitatív adatok szerint a digitális tanulási környezetek (online és hibrid oktatási módok esetén) nagyobb önállóság és reflektív gondolkodás jellemző, míg a frontális forma inkább ismeretátadásra alkalmas, de kevésbé fejleszti az alkalmazásképes tudást.

A pedagógusok válaszai ezt a mintázatot erősítik meg: a tanárok 64%-a szerint a hibrid forma az ideális kompromisszum, mert ötvözi a személyes kapcsolatot és a digitális „rugalmasságot”. Egy válaszadó ezt így fogalmazta meg: „A frontális tanítás jó az alapozásra, de a pénzügyi döntésekhez gondolkodni kell, és erre a hibrid, projektalapú módszerek adnak lehetőséget”.

3.5.12. A tanári felkészültség és attitűd

A pedagógusok többsége úgy ítéli meg, hogy módszertani szempontból részben felkészült a pénzügyi ismeretek saját tantárgyán belüli tanítására, ugyanakkor sokan hangsúlyozzák, hogy ez a terület a megszokottnál nagyobb mértékű speciális szaktudást, valamint eltérő pedagógiai hozzáállást igényel.

A válaszokból jól kirajzolódik, hogy a tanárok gyakran saját maguk keresik meg azokat a forrásokat – például különböző szakmai anyagokat vagy online segédleteket –, amelyek segítik őket a felkészülésben. Többen is megemlítik, hogy a pénzügyi neveléshez

kevés az egységes módszertani útmutató, és a továbbképzések kínálata is korlátozott, ezért sok feladat marad a tanári kreativitásra és önképzésre.

Az elemzés során három nagyobb pedagógus attitűdmintát azonosítottunk.

1. Vannak, akik kifejezetten nyitottak az újításokra: keresik a korszerű, akár digitális megoldásokat és készséggel működnek együtt akár kollégáikkal is.
2. Mások inkább óvatosabbak a technológiai innovációkkal, és ragaszkodnak a meglévő tantervi előírásokhoz, de nyitottak a pénzügyi tartalmak beépítésére saját tantárgyuk keretében.
3. Emellett megjelenik egy hagyományosabb szemléletű csoport is, akik a pénzügyi nevelést elsősorban a frontális oktatás keretei között, erősen strukturált formában látják megvalósíthatónak.

A válaszok közötti eltérések arra utalnak, hogy a pedagógusok eltérő szakmai háttérrel és tanítási megközelítésekkel dolgoznak, ami befolyásolja a pénzügyi neveléshez való viszonyukat.

A 21. táblázat a pénzügyi tudatosság fejlesztését befolyásoló főbb tényezőket foglalja össze, bemutatva az ezekhez kapcsolódó pedagógiai kihívásokat és a szakmailag indokolt fejlesztési irányokat.

21. táblázat

A pénzügyi nevelés eredményességét befolyásoló főbb kihívások összegzése

Tényező	Kihívás	Fejlesztési terület
Tanulói háttér	Nagy különbségek az előzetes tudás és a motiváció terén	Életszerű, differenciált példák alkalmazása
Tanítási gyakorlat	A frontális tanítás túlsúlya, kevés reflektív, saját élményre építő feladat	A projektalapú, tapasztalati tanulás erősítése
Tanári felkészültség	Kevés módszertani támpont, hiányzó szakmai támogatás	Célzott továbbképzések, tanári szakmai közösségek támogatása
Tananyag és időkeret	Széttagolt megjelenés, túl sok tananyagegység kevés idő alatt	Moduláris felépítés, egységesebb és integrált tanmenetek

Oktatási környezet	Egyenlőtlen digitális hozzáférés, eszközhiány	Technológiai támogatás, hibrid tanulási környezetek fejlesztése
-------------------------------	--	--

Saját adatfelvétel és elemzés alapján.

A kutatás egyik fontos tanulsága, hogy a pénzügyi nevelés eredményessége nem egyetlen tényezőhöz köthető. Sokkal inkább egy összetett pedagógiai környezetben bontakozik ki, amelyben a tanári felkészültség, az alkalmazott oktatási mód, a tanulók előzetes ismeretei és az iskolai feltételek egymással kölcsönhatásban működnek. Amennyiben ezekből a tényezők közül hiányzik valamelyik vagy gyengébben érvényesül, akkor a pénzügyi tanítás–tanulási folyamat hatékonysága is gyengülhet.

A pedagógusi és tanulói visszajelzések is arra utalnak, hogy a tanulók gondolkodásában bekövetkező tartósabb változás akkor jelenik meg, ha az oktatási környezet, a tanári támogatás és az alkalmazott oktatási mód egymást erősítik.

3.5.13. Összegzés

A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a pénzügyi–gazdasági ismeretek eredményes fejlesztése több, egymással összefüggő feltétel együttes jelenlétét igényli. A tanulók számára olyan tanulási környezet kialakítása szükséges, amely lehetőséget biztosít az önálló gondolkodásra, a reflexióra és a személyes tapasztalatokra épülő megértésre.

Ugyanilyen fontos, hogy a pedagógus felkészült, motivált és módszertanilag nyitott legyen. A pedagógusok szerint a diákok akkor értik meg legkönnyebben a pénzügyi fogalmakat, ha azokat valós helyzetekhez kötik, például saját vásárlási vagy megtakarítási döntéseikhez.

Az elemzések azt mutatják, hogy a tanulók pénzügyi tudása – mind a saját megítélésük, mind a tényleges teszteredmények alapján – jelentősen fejlődött a 2022/2023 tanév során. A pénzügyi oktatás nemcsak az ismeretszerzést támogatta, hanem a pénzügyekhez való viszonyt is képes volt pozitívan formálni. A vizsgált 27 attitűd-ítem majdnem mindegyikében kimutatható volt a javulás, ami jól jelzi, hogy a tanulók értékítélete, biztonságérzete és felelősségérzete is (át)alakult a pedagógiai kísérlet tanéve alatt.

Külön ki kell emelni azt a kutatási eredményt, mely szerint a bementi kérdőívben rögzített, alacsonyabb pénzügyi tudással rendelkező tanulók fejlődése bizonyult a

legerőteljesebbnek, tehát a pénzügyi oktatás valóban képes áthidalni a korábbi ismeretbeli lemaradást és hiányosságokat, illetve hozzájárul a felzárkóztatásukhoz.

A kutatás eredményei ugyanakkor azt is világossá tették, hogy bizonyos háttértényezők – mint a nem, a szülők végzettsége vagy a családi pénzügyi beszélgetések gyakorisága – nem gyakoroltak kimutatható hatást a fejlődés mértékére. Ez fontos jelzés: a pénzügyi nevelés sikeressége sokkal inkább a tanórai folyamatokhoz kapcsolható, mintsem a családi gazdasági szocializációhoz. Ugyan előfordult, hogy tendenciaszintű mintázatok kirajzolódtak, ezek statisztikailag nem bizonyultak megalapozottnak.

A pénzügyi–gazdasági ismeretek oktatásának hatékonysága nem elsősorban a tananyag mennyiségén múlik. Sokkal inkább azon, hogy a pedagógus milyen módon segíti a megértést, hogyan teremti meg a tanulói aktivitás feltételeit, és mennyire tudja összekapcsolni az ismereteket a diákok saját élményvilágával.

A kutatás eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a gazdasági és pénzügyi nevelés valódi ereje az ismeretközvetítésen túl, azok pedagógiai megvalósításának minőségében, az alkalmazott oktatási mód sajátosságaiban és az oktatási környezet által teremtett feltételek összhatásában értelemezhető.

3.6. Tanulói visszajelzések kvalitatív elemzése az oktatási módok megítélésében

A kutatás során a tanulók nyitott válaszainak tematikus, kvalitatív jellegű elemzésére került sor, amely a pénzügyi ismeretekhez, attitűdökhöz és tanulási tapasztalatokhoz kapcsolódó mintázatok azonosítását szolgálta.

A cél az volt, hogy feltárjuk, miként élik meg a diákok a különböző oktatási formákat (frontális, online, hibrid), hogyan értékelik a pénzügyi–gazdasági ismeretek relevanciáját a mindennapi életükben, és milyen mértékben érzik saját pénzügyi tudatosságuk fejlődését az oktatás során.

A vizsgálat során zárt és nyitott végű kérdéseket tartalmazó strukturált kérdőíveket alkalmaztunk. A mintát 44 középiskolás tanuló alkotta, akik a kvantitatív adatfelvételben is részt vettek, így az attitűd- és tudásszint-változásokhoz reflektív szintű magyarázó adatok is társíthatók. A válaszok tematikus elemzése során négy domináns kategória került azonosításra:

1. A pénzügyi ismeretek életközelsége és relevanciája
2. A tanulási környezet és oktatási mód megítélése

3. A tanári szerep és támogatás tapasztalata
4. A pénzügyi tudatosság önreflektív értékelése

3.6.1. A tanulói percepciók kvalitatív vizsgálata

A kutatás kvalitatív jellegű feldolgozása a gazdasági és pénzügyi nevelés tanulói oldalról történő értelmezését szolgálta. Célja annak megértése volt, hogy a diákok miként élik meg a pénzügyi ismeretek tanulását, hogyan viszonyulnak az alkalmazott oktatási módokhoz, és milyen tapasztalataik vannak a tanárok szerepével, az órák hangulatával és a tanulás hasznosságával kapcsolatban.

A kvalitatív jellegű elemzés a kvantitatív vizsgálatot – a pénzügyi kompetencia és az attitűd mérését – egészítette ki. Míg a kvantitatív adatfelvétel a tanulók attitűdváltozását és pénzügyi tudatosságának fejlődését számszerűsítette, addig itt a megélt tanulási tapasztalatok és azok szubjektív értelmezései kerültek a középpontba.

3.6.2. Módszertan

A tanulók körében strukturált kérdőíves adatfelvétel történt, amely zárt és nyitott végű kérdéseket egyaránt tartalmazott. A nyitott kérdésekre adott válaszok kvalitatív jellegű, értelmező feldolgozás alapjául szolgáltak, lehetőséget teremtve a tanulók tanulási tapasztalatainak és szubjektív percepcióinak feltárására.

A nyitott kérdések az alábbi tematikus területekre irányultak:

- mely tanórai tevékenységeket találták a legérdekesebbnek vagy leghasznosabbnak;
- az egyes oktatási formákon belül mely pedagógiai megoldásokat élték meg a tanulók a megértést leginkább támogatóként;
- érzékelték-e pénzügyi tudatosságuk fejlődését, és ha igen, milyen módon;
- miként ítélik meg a pénzügyi ismeretek mindennapi életben való hasznosíthatóságát.

A longitudinális vizsgálatban ugyanazok a tanulók vettek részt, mint a kvantitatív és a kvalitatív adatfelvételek során, ami lehetővé tette az adatok triangulációját. Ez biztosította, hogy az azonos tanulói csoport véleménye több módszertani megközelítésből is elemezhető legyen.

A szöveges válaszokat tematikus elemzésnek vetettük alá. A kódolás során a visszatérő motívumok és jelentésmintázatok azonosítása alapján alakítottuk ki a fő kategóriákat, amelyeket ezt követően elméleti értelmezéssel egészítettünk ki. Az elemzés négy meghatározó témát tárt fel:

1. a gyakorlatorientált tanulás jelentősége,
2. a vizuális és digitális szemléltetés hatása,
3. a tanári magyarázat és kommunikáció szerepe,
4. a kooperatív és interaktív tanulás élménye.

3.6.3. A gyakorlatorientált tanulás jelentősége

A diákok válaszainak legdominánsabb eleme a gyakorlatközpontúság fontossága volt. A pénzügyi fogalmak (bevétel, kiadás, megtakarítás, kamat, költségvetés) megértése akkor vált élményszerűvé, amikor a tanulók saját élethelyzeteikhez tudták kapcsolni a tananyagot. Sokan hangsúlyozták, hogy az elméleti ismereteket nehéz önmagukban értelmezni, de ha azok konkrét példákon keresztül jelennek meg, „értelmet nyernek”. A diákok így nyilatkoztak: „Amikor a saját kiadásainkról beszéltünk, akkor értettem meg igazán, mire megy el a pénzem”. „Jó volt kiszámolni, mennyit költök a büfében. Rájöttem, hogy sokkal többet, mint gondoltam”.

A válaszokban többször megjelent a „valós életre való felkészítés” igénye. A tanulók szerint a pénzügyi órák akkor hasznosak, ha olyan helyzeteket modelleznek, amelyekkel a jövőben is találkozhatnak (munkavállalás, bankolás, megtakarítás, hitelfelvétel). Többen azt is kiemelték, hogy az órák „segítettek átlátni a pénz értékét”, és tudatosabbá váltak a költekezési szokásaikban.

Ez a megközelítés jól illeszkedik Kolb (1984) tapasztalati tanuláselméletéhez, mely szerint az új ismeret akkor épül be tartósan, ha a tanuló személyes tapasztalatot szerez, és azt reflektíven értelmezi. A diákok szerint az ilyen feladatok „nemcsak tananyagok, hanem tanulságok” voltak.

3.6.4. A vizuális és digitális szemléltetés hatása

A második fő téma a vizuális és digitális tanulási elemek szerepére vonatkozott. A diákok számos alkalommal utaltak arra, hogy a képi, filmes vagy interaktív tartalmak segítettek a megértést. Így vélekedtek: „Amikor a tanár vetített vagy videót mutatott, az sokat segített”. „A grafikonokból és táblázatokból könnyebb volt megérteni, hogyan működik a kamat vagy a költségvetés”.

A digitális tanulási környezetek és az IKT-eszközök alkalmazása nemcsak a megértést segítette elő, hanem jelentős motiváló hatással is bírt. A tanulók szívesen dolgoztak online kvizekkel, pénzügyi szimulációkkal és interaktív játékokkal, amelyek

lehetőséget teremtettek a kísérletezésre, az önálló gondolkodásra, valamint az azonnali visszajelzésre.

A válaszok alapján az online tanulás nem önmagában, hanem a tanári irányítással kombinálva bizonyult hatékonynak. A diákok külön kiemelték, hogy a technológiai eszközök akkor hasznosak, ha azok a megértést szolgálják, nem helyettesítik a magyarázatot. „Nem baj, ha online feladat van, de akkor legyen mellette magyarázat is, hogy tudjam, mit miért csinálok”. A vizuális szemléltetés és a multimodális tanulási környezet a kognitív terhelés elméletével (Mayer, 2005) is összhangban áll, amely szerint a képi és verbális információ kombinálása javítja a megértést és a hosszú távú emlékezeti rögzülést.

3.6.5. A tanári magyarázat és kommunikáció szerepe

A tanulók válaszai szerint a tanár személye és kommunikációja meghatározó tényező a tanulás hatékonyságában (Balázs & Szalay, 2016). A diákok nagyra értékelték, ha a tanár türelmes, érthetően magyaráz, és példákkal támasztja alá a fogalmakat. Sokan a tanár nyitottságát és kérdésre ösztönző stílusát emelték ki. Az egyik diák így fogalmazott: „A tanár elmagyarázta, miért fontos, és példát is mondott”. „Tetszett, hogy beszélgethettünk, és nemcsak le kellett írni”.

A tanári magyarázat hatékonyságát az növelte, ha a tanár közvetlen, partneri hangnemben kommunikált. A tanulók azt jelezték vissza, hogy a pénzügyi témák „komolyak ugyan, de játékosan is lehet tanulni róluk”, és a tanári attitűd sokat számít abban, hogy az órák mennyire válnak élvezhetővé. A válaszokból az is kiderül, hogy a tanári személyiség motiváló ereje gyakran meghatározta a tanulók aktivitását: ahol a tanár „lelkes és hiteles” volt, ott a diákok is aktívabban vettek részt a tanulási folyamatban.

Ez az eredmény összhangban áll a tanár–diák interakciós modellekkel (Hattie, 2009), amelyek szerint a tanulói teljesítményt leginkább a tanár iránti bizalom és a kommunikáció minősége befolyásolja.

3.6.6. A kooperatív és interaktív tanulás élménye

A tanulók többsége pozitív tapasztalatokat fogalmazott meg a kooperatív tanulási formákkal kapcsolatban. A csoportmunka, a páros feladatok és a közös problémamegoldás élményként jelent meg a válaszokban. Ezek a formák nemcsak a megértést, hanem az együttműködési készséget és a közösségi élményt is erősítették.

A diákok így vélekedtek: „Csoportban jobban ment, mert meg tudtuk beszélni, mit gondolunk”. „A közös feladatokban az volt jó, hogy mindenki más szempontból látta a dolgot”.

A kooperatív tanulásról szóló visszajelzésekben megjelent a felelősség és a tanulói autonómia motívuma is: többen kiemelték, hogy a közös munka „komolyabb elköteleződést” váltott ki, mert a csoport sikere attól is függött, mennyire készült fel mindenki.

A válaszok megerősítik, hogy az interaktív tanulás során a tanulók szociális kompetenciái is fejlődnek, és az egymástól tanulás fontos eleme a pénzügyi tudatosság kialakításának.

3.6.7. Összegzés és következtetések

A tanulói kvalitatív vizsgálat egyértelműen megerősítette, hogy a gazdasági és pénzügyi nevelés hatékonysága a tanulók szemszögéből három kulcsfontosságú tényezőn múlik:

1. Életszerűség – a tananyag akkor válik relevánssá, ha a diák saját élethelyzeteihez tudja kapcsolni.
2. Szemléletesség és élmény – a vizuális, digitális és interaktív elemek növelik a tanulók érdeklődését és a megértést.
3. Tanári támogatás – az empátikus, példákkal dolgozó, közvetlen kommunikáció a tanulói motiváció egyik legerősebb forrása.

Tanulói értelmezésben, az oktatási forma és a tanári támogatás egyaránt fontos szerepet játszott a képzés során. Eredményeinket a szakirodalom is alátámasztja: a tanári jelenlét úgy járul hozzá a tanulás eredményességéhez, hogy segíti a tanulási folyamat szervezését, támogató légkört teremt, és ösztönzi a tanulók aktív részvételét (Balázs & Szalay, 2016; Barber & Mourshed, 2007).

A diákok saját bevallásuk szerint tudatosabban gondolkodnak a pénzről, megfontoltabban költenek, és jobban értik pénzügyi döntéseik következményeit. A pénzügyi tudatosság tehát nem kizárólag ismeret, hanem attitűd, amely a tapasztalatok, a cselekvés és az értelmezés egységében formálódik.

A tanulók nyitott végű kérdésekre adott válaszainak tematikus feldolgozása alapján a 22. táblázat összefoglalja azokat a domináns tanulási tapasztalatokat, amelyek az egyes pedagógiai megoldásokhoz kapcsolódtak, valamint ezek pedagógiai értelmezését.

22. táblázat

A tanulói válaszok tematikus összegzése és pedagógiai értelmezése

A tanulói válaszokban megjelenő szempontok	Jellemző tanulói megállapítás	A válaszokban megjelenő tanulási tapasztalatok
Gyakorlatorientált tanulás	„A saját pénzügyeimen keresztül értettem meg a leckét.”	Tervezéssel és döntési helyzetekkel kapcsolatos tapasztalatok
Vizuális–digitális szemléltetés	„A képek és videók segítettek megérteni, mit jelentenek a fogalmak.”	A megértést támogató, szemléletes tanulási élmények
Tanári magyarázat	„A tanár példákat mondott, így világos lett.”	A tanári magyarázathoz és közös értelmezéshez kapcsolódó tapasztalatok
Kooperatív tanulás	„Csoportban jobban ment, mert egymást is segítettük.”	Közös gondolkodáshoz és együttműködéshez kötődő tanulási helyzetek

Saját adatfelvétel és tematikus elemzés alapján.

A tanulói kvalitatív eredmények megerősítik a kvantitatív elemzés főbb megállapításait. A hibrid oktatás a tanulók megítélése szerint támogatóbb, motiválóbb és könnyebben értelmezhető tanulási környezetet biztosított, ami összhangban áll a magasabb tudásszintet és kedvezőbb attitűdváltozásokat jelző kvantitatív eredményekkel. Mindez arra utal, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztésében különösen eredményes lehet az a tanulási környezet, amely a tanári támogatást és az önálló tanulás lehetőségét egyaránt biztosítja.

3.7. Tanulók pénzügyi attitűdjének klaszteranalízise

A kutatás triangulációs megközelítésének harmadik lépéseként a kvantitatív adatok klaszteranalitikus feldolgozását végeztük el. Az elemzés célja az volt, hogy empirikusan azonosítsuk a tanulók pénzügyi attitűdjei mögött húzódó jellegzetes mintázatokat, valamint feltárjuk, hogy a pénzügyi tudatosság miként szerveződik eltérő attitűdprofilok mentén a tanulói mintában.

A klaszteranalízis lehetőséget biztosított arra, hogy a korábban bemutatott skálaszintű eredményeket magasabb absztrakciós szinten értelmezzük, és a tanulók pénzügyi magatartását ne egyetlen átlagos mintázatként, hanem jól elkülöníthető attitűdcsoportok

formájában vizsgáljuk. Az elemzés továbbá hozzájárult ahhoz is, hogy a nyitott kérdések kvalitatív elemzése során azonosított tanulói tapasztalatokat és attitűdjelenségeket kvantitatív eszközökkel is alátámasszuk.

A klaszteranalízist a longitudinális utánmérés adatain végeztük el, mivel ez a mérési időpont tükrözi leginkább a pénzügyi oktatási beavatkozás hosszabb távon érvényesülő hatásait. Az elemzés alapját a három korábban bemutatott pénzügyi attitűddimenzió képezte:

1. aggódó–elégedetlen attitűd,
2. elégedett–tudatos attitűd,
3. megfontolatlan attitűd (fordított kódolással).

A klaszterezés során k-means eljárást alkalmaztunk, amelynek eredményeként két, egymástól jól elkülöníthető pénzügyi attitűdcsoporthoz rajzolódott ki a tanulói mintában.

3.7.1. Klaszterek azonosítása

A klaszteranalízis eredményei két markánsan elkülönülő pénzügyi attitűdprofil meglétét jelezték.

Az első klasztert „Elégedett, pénzügyileg fegyelmezett” csoportként azonosítottuk. Ebbe a klaszterbe tartozó tanulók mindhárom vizsgált dimenzió mentén magas pontszámokat értek el, különösen az elégedett–tudatos és a megfontolatlan (fordított) skálákon. Ez arra utal, hogy a csoport tagjaira jellemző a pénzügyi önkontroll, az előrelátó tervezés, valamint a pénzügyekkel kapcsolatos tudatos döntéshozatal. A tanulók pénzügyi magatartása strukturált, hosszabb távú célokra orientált, és kevésbé jellemzi az impulzív költekezés.

A második klasztert „Impulzív, bizonytalan költő” csoportként értelmeztük. A klaszter tagjai mindhárom attitűddimenzió mentén alacsonyabb átlagértékeket mutattak, ami a pénzügyi tervezés hiányára, gyengébb önkontrollra és fokozott impulzivitásra utal. Esetükben a pénzhez való viszony kevésbé tudatos, gyakrabban jellemzi őket az érzelmi alapú, rövid távú döntéshozatal, valamint az anyagi bizonytalanság élménye. A költekezési mintázat inkább az „ahogy jön, úgy megy” szemlélethez áll közelebb.

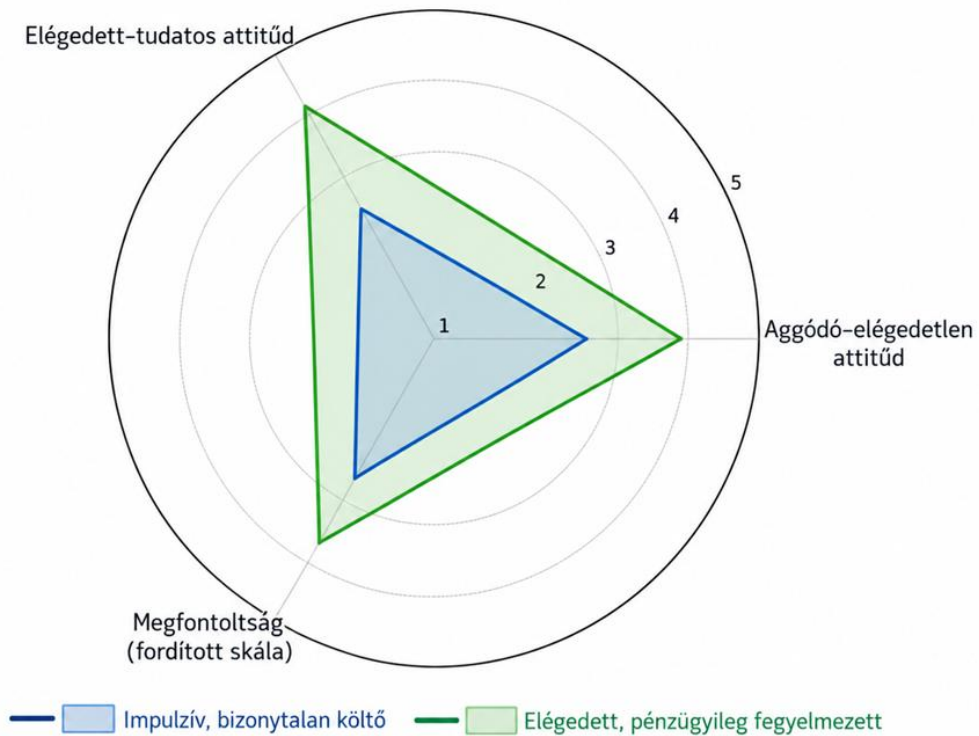
A két klaszter közötti különbségek mindhárom vizsgált dimenzió mentén egyértelműek voltak, és a pénzügyi attitűdök két alapvető szerveződési mintázatát tükrözik. Az egyik pólus a hosszú távú, célorientált, kontrollált pénzügyi viselkedés irányába mutat, míg a másik a rövidebb távú, érzelmi alapú döntéshozatali mechanizmusokat képviseli.

Az átlagos silhouette-érték (0,319) közepes elkülönülést jelez, ami arra utal, hogy a klaszterszerkezet statisztikailag értelmezhető, és pedagógiai szempontból releváns attitűdcsoportokat különít el. A klaszterek létszáma közel azonos volt, ami arra utal, hogy a két attitűdprofil a tanulói mintában hasonló arányban van jelen.

Pedagógiai szempontból a klaszterek elkülönítése fontos következtetésekhez vezet. Az „elégedett, pénzügyileg fegyelmezett” csoport esetében a fejlesztési cél elsősorban a már meglévő tudatos magatartás fenntartása és elmélyítése lehet. Ezzel szemben az „impulzív, bizonytalan költő” klaszter tanulói számára a pénzügyi önkontroll, a tervezési készség és a hosszabb távú gondolkodás erősítése indokolt, célzott pedagógiai beavatkozásokkal.

A 20. ábra a klaszterelemzés eredményeként azonosított tanulói csoportok pénzügyi attitűdprofiljait szemlélteti, bemutatva az impulzív, bizonytalan költő és az elégedett, pénzügyileg fegyelmezett klaszterek közötti különbségeket az egyes attitűddimenziók mentén.

Klaszterek pénzügyi attitűdprofiljai



20. ábra

*A tanulói klaszterek pénzügyi attitűdprofiljai a longitudinális utómérés alapján
Saját adatfelvétel és saját számítások alapján.*

A klaszteranalízis eredményei megerősítik, hogy a tanulók pénzügyi attitűdjei nem tekinthetők homogénnek, hanem jól elkülöníthető viselkedési és gondolkodási minták mentén szerveződnek. Ez a differenciáltság indokoltá teszi a pénzügyi oktatás adaptív, tanulói szükségletekre érzékeny tervezését.

A 23. táblázat a klaszterelemzés eredményeit foglalja össze, bemutatva a pénzügyi attitűdök mentén elkülönülő két csoport főbb jellemzőit. A 23. táblázat az egyes attitűddimenziók átlagértékeit, a klaszterek létszámát, valamint az elkülönülés minőségét jelző silhouette-értéket tartalmazza. A magasabb átlagértékek az adott attitűd erőteljesebb jelenlétére utalnak.

23. táblázat

Klaszterjellemzők összefoglaló táblázata a longitudinális felmérés (2025) alapján

Mutató / Dimenzió	Elégedett, pénzügyileg fegyelmezett	Impulzív, bizonytalan költő	Értelmezés
Aggódó– elégedetlen attitűd	4,18	2,79	Tervezés, előrelátás, felelősség
Elégedett–tudatos attitűd	4,47	2,98	Tudatosság, önállóság, kontroll
Megfontolatlan (fordított)	4,39	2,64	Impulzivitás alacsony szintje / fegyelmezettség
Klaszterlétszám (fő)	kb. 22	kb. 22	Nagyjából egyenlő eloszlás
Klaszternév	Elégedett, pénzügyileg fegyelmezett	Impulzív, bizonytalan költő	
Átlagos silhouette- érték	0,319	0,319	Közepes, stabil elkülönülés

Saját adatfelvétel és saját számítások alapján.

3.7.2. Pénzügyi attitűdök változása a két adatfelvétel között

Az attitűdök összehasonlításának célja annak feltárása volt, hogy a tanulók pénzügyi attitűdjeiben történt-e kimutatható változás a két adatfelvétel között. A vizsgálat három attitűddimenzióra koncentrált:

1. Aggódó–elégedetlen attitűd,
2. Elégedett–tudatos attitűd,
3. Megfontolatlan (fordított) attitűd.

Az elemzés az 1–5 közötti Likert-skálán mért átlagértékekre épült, ahol az 5-ös érték következetesen a pozitív, tudatos és fegyelmezett pénzügyi magatartást jelzi. A „megfontolatlan” skála tételei fordított kódolással kerültek be az elemzésbe annak érdekében, hogy a magasabb pontszám ebben az esetben is az önkontrollált, megfontolt pénzügyi viselkedést tükrözze. Az „aggódó–elégedetlen” elnevezés ellenére a skála magas

értékei nem szorongást, hanem biztonságra törekvő, felelősségteljes tervezési attitűdöt jeleznek.

A három skála mentén kirajzolódó tendencia arra utal, hogy a tanulók pénzügyi magatartása a longitudinális mérési időpontra összességében tudatosabbá, tervezettebbé és önkontrolláltabbá vált. A legnagyobb mértékű elmozdulás a „megfontolatlan (fordított)” dimenzióban volt megfigyelhető, ami azt jelzi, hogy a korábban jellemzőbb impulzív, spontán költési hajlam csökkent, miközben erősödött a költekezési önkontroll és a hosszabb távú pénzügyi gondolkodás.

Az „elégedett–tudatos” skála növekedése a pénzügyi önrendelkezés és az anyagi helyzettel való elégedettség javulására utal. Az „aggódó–elégedetlen” dimenzió enyhe emelkedése pedig azt sugallja, hogy a diákok a felelősségteljes pénzügyi tervezést egyre inkább a biztonság és stabilitás érzésével, nem pedig aggodalommal társítják.

A statisztikai eredmények alapján mindhárom dimenzióban pozitív irányú, közepes nagyságú hatás volt kimutatható, különösen a megfontolt pénzügyi magatartást tükröző skálák esetében, ami a pénzügyi attitűdök kedvező irányú alakulását támasztja alá.

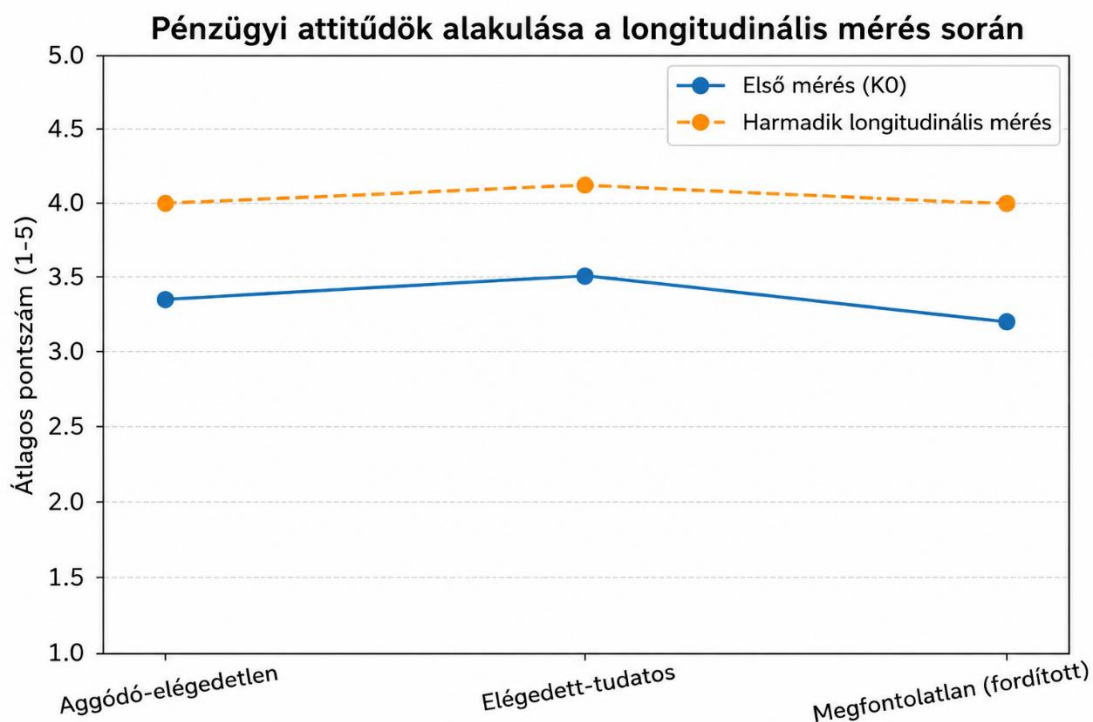
A 24. táblázat a bemeneti (K0) és a longitudinális mérési időpont között bekövetkezett attitűdváltozásokat mutatja be. A vizsgált skálák átlagértékei és szórásai lehetővé teszik az időbeli elmozdulások irányának és mértékének értelmezését. A Δ értékek a harmadik mérés és a kiinduló állapot közötti különbséget jelzik, ahol a pozitív előjel kedvező attitűdváltozásra utal.

24. táblázat
Pozitív irányú attitűdváltozás a longitudinális vizsgálat során

Skála	K0 átlag (SD)	Harmadik mérés átlag (SD)	Δ (Harmadik – K0)	Értelmezés
Aggódó–elégedetlen attitűd	3,36 $\pm$ 0,44	~4,0	+0,6	Jelentős pozitív elmozdulás
Elégedett–tudatos attitűd	3,51 $\pm$ 0,52	~4,1	+0,6	Tudatosság és kontroll erősödése
Megfontolatlan (fordított) attitűd	3,18 $\pm$ 0,51	~4,0	+0,8	Impulzivitás számottevő csökkenése

Saját adatfelvétel és saját számítások alapján.

A 21. **ábra** ábra a pénzügyi attitűdök alakulását szemlélteti a bemeneti mérés (K0) és a harmadik longitudinális attitűdmérési időpont között. Az ábrázolt átlagpontszámok lehetővé teszik az egyes attitűddimenziókban bekövetkezett változások irányának és relatív mértékének vizuális összehasonlítását.



21. ábra
Pénzügyi attitűdök időbeli alakulása a longitudinális mérés során

Saját adatfelvétel és saját számítások alapján.

A 21. ábra alapján mindhárom vizsgált attitűddimenzió esetében pozitív irányú elmozdulás figyelhető meg a kiinduló állapothoz képest. Az aggódó–elégedetlen attitűd átlagértékének emelkedése a pénzügyi tervezés és az előrejelzés erősödésére utal. Az elégedett–tudatos attitűd esetében megfigyelhető növekedés a tudatosság és az önkontroll fokozódását jelzi. A megfontolatlan (fordított) attitűd dimenzióban tapasztalt emelkedés pedig az impulzív költési mintázatok számottevő csökkenésére utal. A 21. ábra vizuálisan is megerősíti a longitudinális elemzés során azonosított kedvező irányú attitűdváltozásokat.

3.8. Hipotézisek értékelése

1. hipotézis – Oktatási módok hatása.

Feltételezésünk szerint a hibrid oktatásban résztvevő tanulók szignifikánsan jobb teljesítményt érnek el, mint a többi csoport. Az egyutas varianciaanalízis szignifikáns

különbséget mutatott az oktatási formák között ($F(3,67) = 16,26$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,40$), ami nagy hatásnagyságra utal. A csoportátlagok alapján a hibrid csoport teljesítménye ($M = 17,39$; $SD = 3,79$) minden más csoporthoz képest magasabb volt (hagyományos: $M = 11,35$; online: $M = 9,13$; kontroll: $M = 6,00$). A post hoc összehasonlítások (Tukey HSD) megerősítették, hogy a hibrid csoport eredménye szignifikánsan jobb volt a többi csoporténál.

Következtetés: a hipotézis igazolást nyert.

2. hipotézis – Rövid távú tudásnövekedés.

A beavatkozás rövid távon szignifikánsan növeli a tanulók tudásszintjét. A bemeneti mérés (ÖP₀: $M = 14,9$; $SD = 4,2$) és az oktatás utáni mérés (ÖP₂: $M = 20,2$; $SD = 3,9$) összevetése szignifikáns növekedést mutatott ($t(43) = -6,24$; $p < .001$; $\Delta M = +5,3$).

Következtetés: a hipotézis igazolt.

3. hipotézis – Hosszú távú tudáscsökkenés.

A hosszabb távú utánmérés során a tudásszint csökken az oktatás utáni értékhez képest. Az oktatást követő méréshez viszonyítva a két évvel későbbi utánmérés alacsonyabb átlagot mutatott (ÖP₂: $M = 20,2$; $SD = 3,9$; utómérés: $M = 11,7$; $SD = 5,1$), és a különbség szignifikáns volt ($t(43) = -2,55$; $p = .015$).

Következtetés: a hipotézis igazolást nyert; az eredmények a felejtés hatására és a megerősítő gyakorlás szükségességére utalnak.

4. hipotézis – Attitűdváltozás pozitív irányba

Hipotézis: Feltételezésünk szerint a pénzügyi oktatási beavatkozást követően mindhárom vizsgált pénzügyi attitűddimenzió mentén pozitív irányú változás figyelhető meg.

Eredmények: Az első (2022) és a harmadik (2025) attitűd adatfelvételi időszak összehasonlítása alapján valamennyi vizsgált attitűddimenzió esetében kedvező irányú elmozdulás volt tapasztalható. A longitudinális vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy a tanulók pénzügyekhez való hozzáállása összességében tudatosabbá, tervezettebbé és megfontoltabbá vált.

Következtetés: A 4. hipotézis alátámasztást nyert, mivel mindhárom pénzügyi attitűddimenzió esetében pozitív irányú attitűdváltozás volt kimutatható a longitudinális mérés során.

5. hipotézis – A megfontolatlan (fordított) dimenzió javulása a legnagyobb

Hipotézis: A feltételezés szerint a legnagyobb mértékű változás a „megfontolatlan (fordított)” pénzügyi attitűddimenzióban jelentkezik.

Eredmények: Az első (2022) és a harmadik (2025) attitűd adatfelvételi időszak összehasonlítása alapján a megfontolt pénzügyi magatartást tükröző, fordítottan kódolt dimenzió mutatta a legnagyobb abszolút elmozdulást a vizsgált attitűdskálák közül. Ez arra utal, hogy az impulzív, spontán költekezési mintázatok csökkenése, valamint a pénzügyi önkontroll és a hosszabb távú gondolkodás erősödése volt a legmarkánsabb változás.

Következtetés: Az 5. hipotézis alátámasztást nyert, mivel a „megfontolatlan (fordított)” dimenzióban mért attitűdváltozás mértéke meghaladta a többi pénzügyi attitűddimenzióban tapasztalt elmozdulást.

6. hipotézis – A kvalitatív és kvantitatív eredmények összhangja

Feltételezésünk szerint a pedagógusi és tanulói visszajelzések összhangban állnak a kvantitatív eredményekkel. A kvalitatív válaszok alapján a hibrid oktatási forma motiválóbbnak, érthetőbbnek és támogatóbbnak jelent meg, ami illeszkedik a kvantitatív eredményekhez: a hibrid csoport teljesítménye volt a legmagasabb.

Következtetés: a hipotézis igazolást nyert. A kvalitatív és kvantitatív eredmények összhangja alátámasztotta a trianguláció érvényességét.

7. hipotézis – Kettős hatás: tudás és attitűd fejlődése.

A feltételezés szerint a beavatkozás egyszerre eredményez tudás- és attitűdfejlődést. A kvantitatív elemzés rövid távon szignifikáns tudásnövekedést ($p < .001$) és a vizsgált attitűddimenziókban pozitív irányú elmozdulást jelez.

Következtetés: a hipotézis igazolást nyert; a beavatkozás kognitív és attitűd szinten is hatást mutat.

Összegzőként a hipotézisek vizsgálata azt támasztja alá, hogy az oktatási módok eltérő mértékben járulnak hozzá a pénzügyi–gazdasági tudás fejlődéséhez, miközben az attitűdök változása lassabban és fokozatosabban bontakozik ki. A kvalitatív eredmények értelmezési keretet adnak a kvantitatív különbségek pedagógiai magyarázatához.

3.9. A kutatás limitációi

A vizsgálat fontos korlátja a minta nagysága és összetétele. Bár a négy csoportból álló tanulói minta alkalmas volt az eltérő oktatási módok összehasonlítására és a pénzügyi attitűdök belső mintázatainak feltárására, az eredmények országos szintre nem általánosíthatók. A kutatás egy intézményben, technikumi tanulók körében valósult meg, ezért a különböző iskolatípusok és tanulói populációk bevonása tovább növelhetné az eredmények külső validitását. A viszonylag kis elemszám korlátozza a statisztikai elemzések érzékenységet, valamint a különbségek mögött meghúzódó tényezők részletesebb vizsgálatának lehetőségét. A longitudinális utánkövetés során az eredeti 72 fős mintából 44 tanuló vett részt az ismételt adatfelvételben. A lemorzsolódás okainak vizsgálatára a kutatás keretei között nem volt lehetőség, ugyanakkor a résztvevők számának csökkenése korlátozza az eredmények általánosíthatóságát, valamint az utánkövetésből levonható következtetések érvényességi körét.

Ugyanakkor a kutatás módszertani felépítése – a kvantitatív kérdőíves mérések mellett a strukturált kérdőívek nyílt végű kérdéseire adott válaszok tematikus elemzése, valamint a klaszteranalízis alkalmazása – olyan összetett megközelítést biztosított, amely árnyaltabb képet adott a pénzügyi nevelés hatásmechanizmusairól, és részben ellensúlyozta a minta nagyságából fakadó korlátokat.

A kutatás kvalitatív része a nyílt végű kérdésekre adott válaszok elemzésére épült. Az eredeti kutatási tervben interjúk alkalmazása is szerepelt, ezek azonban az önkéntes részvétel hiánya miatt nem valósultak meg. Emiatt a kvalitatív eredmények elsősorban a kérdőíves adatfelvételhez kapcsolódó tanulói és pedagógusi értelmezések feltárására nyújtottak lehetőséget.

Az oktatási formák eredményességének vizsgálata során nem zárható ki teljes mértékben a pedagógus személyének és módszertani kultúrájának hatása sem. Bár az oktatási tartalom és a tanulási célok azonosak voltak, a pedagógiai folyamatok komplexitása miatt az oktatási forma és a pedagógushatás teljes elkülönítése nem lehetséges.

A mérőeszközök megbízhatósága, a háromdimenziós attitűdskála stabil teljesítménye, valamint a kvantitatív longitudinális elemzések, a klaszteranalízis és a nyílt végű kérdések tematikus elemzésének együttes alkalmazása olyan kutatási keretet eredményezett, amely pilot jelleggel alkalmas lehet egy nagyobb léptékű, regionális vagy akár országos vizsgálat előtanulmányaként.

A vizsgálat kiterjesztése lehetőséget teremtene a gazdasági és pénzügyi nevelés eredményességének pontosabb empirikus feltárására. Az így nyert kutatási eredmények megalapozottabb támpontot szolgáltathatnak a területet érintő szak és oktatáspolitikai döntésekhez. Egy szélesebb körű elemzés egyúttal hozzájárulhat a tananyagfejlesztés és a pedagógusképzés további irányainak kijelöléséhez, különös tekintettel azokra a pedagógiai megoldásokra, amelyek a tanulók pénzügyi tudásának és attitűdjeinek hosszabb távú alakulását is nyomon követik.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgálat eredményei a minta sajátosságai miatt korlátozott általánosíthatósággal rendelkeznek, ugyanakkor módszertani sokszínűsége, longitudinális jellege és triangulációs megközelítése révén értékes empirikus hozzájárulást nyújtanak a középiskolai pénzügyi tudatosság fejlesztésének pedagógiai kutatásához, valamint megalapozhatják a témában végzett nagyobb léptékű vizsgálatokat.

3.10. Trianguláció az eredmények értelmezésében

3.10.1. A kvantitatív és kvalitatív eredmények integrált értelmezése

A kutatás módszertani keretét a kvantitatív mérési adatok és a strukturált kérdőívek nyílt végű kérdéseire adott válaszok integrált értelmezése határozta meg, amely lehetővé tette a pénzügyi tudatosság fejlesztésének komplex vizsgálatát. A kvantitatív kérdőíves eredmények, a longitudinális kutatási elrendezés, valamint a strukturált kérdőívek nyílt végű kérdéseire adott válaszok tematikus elemzése együttesen járultak hozzá ahhoz, hogy az oktatási beavatkozások hatása ne kizárólag statisztikai mutatók mentén kerüljön értelmezésre.

Az eredmények integrációja három értelmezési dimenzió mentén valósult meg:

- (1) az alkalmazott oktatási módok hatékonyságának értékelésében,
- (2) a tanulói attitűdváltozások pedagógiai magyarázatában,
- (3) a tanári szerep és jelenlét jelentőségének feltárásában.

3.10.2. Oktatási módok hatékonyságának integrált értelmezése

A kvantitatív elemzések eredményei alapján a hibrid oktatási forma szignifikánsan hatékonyabbnak bizonyult a pénzügyi–gazdasági tudás fejlesztésében, mint a frontális, az online és a kontrollcsoportos oktatás ($F(3,67) = 16.26$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.40$), tehát a teljesítménykülönbség 40%-át az oktatási forma magyarázza. A hibrid csoport tanulói magasabb kimeneti teljesítményt értek el.

Ezt a mintázatot a pedagógusok által a strukturált kérdőívek nyílt végű kérdéseiben megfogalmazott válaszok pedagógiai szempontból is alátámasztották. A válaszok tematikus elemzése alapján a hibrid oktatás olyan tanulási környezetként jelent meg, amely a személyes jelenlét és a digitális tanulási környezet együttes alkalmazásával egyszerre biztosított strukturált tanulási feltételeket és nagyobb teret adott az önálló tanulásra. A visszatérő tematikus elemek – a jelenléti és digitális tanulás egyensúlya, a folyamatos formatív visszacsatolás, illetve a tanulói felelősségvállalás erősödése – hozzájárulnak a kvantitatív teljesítménykülönbségek pedagógiai értelmezéséhez.

3.10.3. A tanulói attitűdváltozások több szempontú értelmezése

Mindhárom vizsgált attitűdtípus esetében pozitív irányú változás volt igazolható: az alapméréshez viszonyítva a programot követően mérsékelt javulás, a longitudinális mérés során pedig közepes mértékű elmozdulás volt megfigyelhető, különösen a megfontolatlan pénzügyi attitűd csökkenése esetében, ami pedagógiai szempontból releváns változást jelez.

A strukturált kérdőívek nyílt végű kérdéseire adott pedagógusi válaszok tematikus elemzése összhangban állt a kvantitatív mérési eredményekkel. A válaszok alapján a pénzügyi témák a tanulók számára egyre kevésbé tűntek elvontnak, ami az órákon való aktívabb részvételben, valamint a pénzügyi döntések átgondoltabb megközelítésében is megjelent.

Ez az összhang arra utal, hogy a mérhető attitűdváltozások a pénzügyi gondolkodás átalakulásával hozhatók összefüggésbe.

3.10.4. A tanári szerep és tanári jelenlét magyarázó szerepe

A kvantitatív adatok önmagukban nem adnak teljes képet arról, hogy miért bizonyult a hibrid oktatás hatékonyabbnak; ennek értelmezéséhez a strukturált kérdőívek nyílt végű kérdéseire adott válaszok tematikus elemzése nyújtott kiegészítő szempontokat.

A pedagógusi válaszok alapján a tanári szerep a hibrid és online tanulási környezetekben elmozdult a hagyományos tudásátadó funkciótól a facilitáló, támogató és tanulásszervező szerep irányába. A tanári jelenlét nem csupán az ismeretközlésben, hanem a tanulói önszabályozás, a reflektív gondolkodás és a motiváció fenntartásában is megjelent.

Ez a szerepváltozás összhangba hozható a kvantitatív eredmények által kirajzolódó teljesítménykülönbségekkel. A megfigyelt jelenségek értelmezése elméleti szinten kapcsolható a konstruktivista és konstrukcionista tanulásméletekhez, amelyek a tanulást aktív, tanulóközpontú folyamatként írják le.

3.10.5. A trianguláció pedagógiai jelentősége

Az integrált elemzés alapján a pénzügyi tudatosság fejlesztése összetett pedagógiai folyamatként értelmezhető, amelyben a kognitív, affektív és viselkedési tényezők egymással összefüggésben jelennek meg. A kvantitatív mérési eredmények és a strukturált kérdőívek nyílt végű kérdéseire adott válaszok tematikus elemzése egymást kiegészítve járultak hozzá a kutatás következtetéseinek értelmezéséhez.

A trianguláció ebben az értelemben nem önálló módszertani eljárásként, hanem értelmezési keretként jelent meg, amely támogatta az eredmények pedagógiai értelmezését és gyakorlati kontextusba helyezését.

A 25. táblázat a kvantitatív mérési eredmények és a nyílt végű kérdések tematikus elemzésének integrált értelmezését szemlélteti, amely a trianguláció elvének értelmezési szintű alkalmazásán alapul.

25. táblázat

A trianguláció összesítő elemzése

Elemzési terület	Kvantitatív eredmények fő megállapításai	Tematikus elemzés fő témái	Integrált következtetés
Oktatási módok	A hibrid oktatás szignifikánsan hatékonyabb	Egyensúly, motiváció, folyamatos visszajelzés	Az oktatási környezet pedagógiai jellemzői meghatározó szerepet játszanak

Attitűdváltozás	Pozitív irányú elmozdulás, közepes–nagy hatásméret	Életszerűség, tudatosság, aktív részvétel	A mérhető attitűdváltozások pedagógiai folyamatokkal összefüggésben értelmezhetők
Tanári szerep	Teljesítménykülönbségek a csoportok között	Facilitáló, támogató szerep hangsúlyosabbá válása	A tanári szerep átalakulása értelmezési szempontot nyújt az eredményekhez

Saját szerkesztés.

A trianguláció során a tanulói teljesítmény- és attitűd adatok, valamint a strukturált kérdőívek nyílt végű kérdéseire adott tanulói és pedagógusi válaszok tematikus elemzése került integrált értelmezésre, amely megalapozta az eredmények pedagógiai értelmezését.

3.11. Kutatási eredmények összefoglalása

Az empirikus vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a frontális, az online és a hibrid oktatási módok milyen mértékben járulnak hozzá a középiskolás tanulók pénzügyi–gazdasági ismereteinek és attitűdjeinek fejlődéséhez. A vizsgálati eredmények összessége arra utal, hogy az alkalmazott oktatási mód eltérő mértékben befolyásolja a tanulási folyamat eredményességét.

Az elemzések alapján a hibrid oktatási mód bizonyult a legeredményesebbnek, amelyet a hagyományos, frontális oktatás követett, míg a legkevésbé hatékonnak az online oktatás bizonyult. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanári személyes jelenlét meghatározó szerepet játszott a tanulási folyamat sikerességében, mivel ez mind a hibrid, mind a hagyományos oktatásban jelen volt, az online forma esetében azonban korlátozottan érvényesült.

A hosszabb távú eredmények ugyanakkor arra is rámutattak, hogy a pénzügyi ismeretek megőrzése nem tekinthető magától végbemenő vagy automatikus folyamatnak.

A tudásszint időben történő visszaesése arra enged következtetni, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztése folyamatos pedagógiai támogatás, rendszeres gyakorlás és visszacsatolás nélkül nehezen fenntartható.

A tanárok a hibrid oktatást a tanári jelenlét, a módszertani rugalmasság és a tanulói figyelem megtartása miatt preferálták, míg a tanulók az érthető magyarázatok és az IKT-elemek miatt tartották ezt a formát a leginkább megfelelőnek.

A pénzügyi attitűdök vizsgálata pozitív irányú elmozdulásokat mutatott, különösen a megfontoltabb, felelősebb pénzügyi döntések irányába. Az eredmények azt jelzik, hogy a pénzügyi nevelés nem kizárólag ismeretátadási feladat, hanem olyan szemléletformáló folyamat, amely hosszabb távon a tanulók pénzügyi gondolkodásában és viselkedésében is megjelenik.

A longitudinális utánmérés eredményeinek értelmezése során fontos hangsúlyozni, hogy a tapasztalt tudásszint-csökkenés nem az oktatási beavatkozás hiányosságára utal, hanem annak rövid távú, megerősítést nem biztosító pedagógiai jellegéből fakad. Ezt egyrészt a jelen kutatás empirikus eredményei támasztják alá: a közvetlen oktatási hatás szignifikánsnak bizonyult, ugyanakkor két év elteltével – rendszeres megerősítés hiányában – szintén szignifikáns tudásszint-visszaesés volt kimutatható. Másrészt a tanuláslélektani és a pénzügyi neveléssel foglalkozó szakirodalom következetes megállapításai is megerősítik ezt az értelmezést. A megállapítás összhangban áll a tanulás tartósságára és a felejtés mechanizmusaira vonatkozó klasszikus és kortárs elméletekkel, valamint azokkal a nemzetközi keretrendszerekkel is, amelyek a pénzügyi tudatosságot hosszú távon, folyamatos megerősítést igénylő kompetenciaként értelmezik (Ebbinghaus, 1885/1913; Baddeley, 1997; Hattie, 2009).

Összességében a kutatás eredményei arra utalnak, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztése akkor a legeredményesebb, ha a pénzügyi oktatás egyszerre célozza meg a tudás, az attitűdök és a viselkedésformák alakítását. A hibrid oktatási mód ebben a tekintetben pedagógiailag kiegyensúlyozott és fenntartható megoldást kínál, mivel a tanári támogatás, a digitális pedagógiai eszköztár és az önálló tanulás egymást erősítve járulnak hozzá a pénzügyi tudatosság fejlődéséhez.

A feltárt összefüggések összességében azt hangsúlyozzák, hogy a pénzügyi nevelés hatékonysága hosszabb távú, tudatosan felépített és rendszeres megerősítést biztosító pedagógiai folyamat eredménye.

4. Általános következtetések

A disszertáció elméleti és empirikus vizsgálatai a digitális pedagógia és a pénzügyi tudatosság fejlesztése közötti összefüggéseket elemezték a középiskolás tanulók körében.

Az elméleti áttekintés rámutatott arra, hogy a tanuláselméleti megközelítések, a digitális pedagógia, illetve a gazdasági és pénzügyi nevelés között szoros kapcsolat áll fenn. A behaviorista, kognitív és konstruktivista tanuláselméletek egyaránt hozzájárulnak annak megértéséhez, hogy a pénzügyi tudás, a döntéshozatal és a pénzügyi magatartás milyen tanulási folyamatok eredményeként alakul ki.

A szakirodalom elemzése alapján megállapítható, hogy a digitális tanulási környezetek nem csupán új technológiai eszközök megjelenését jelentik, hanem a tanulási folyamatok és a pedagógiai szerepek átalakulásával is együtt járnak. A digitális pedagógia lehetőséget kínál az önszabályozó tanulás, a kollaboratív tudásépítés és a reflektív gondolkodás támogatására, ugyanakkor eredményessége alapvetően a pedagógiai tervezés és a tanári támogatás minőségétől függ.

A disszertáció a pénzügyi tudatosságot nem kizárólag ismeretként, hanem összetett kompetenciaterületként értelmezte. Az elméleti eredmények alapján a pénzügyi tudatosság alakulását a pénzügyi ismeretek, a pénzügyi attitűdök, valamint a pénzügyi szocializáció különböző színterei együttesen befolyásolták. A középiskolás fiatalok pénzügyi magatartásának formálódásában a család, az iskola, a kortárs csoportok, valamint a digitális és közösségi médiafelületek egyaránt meghatározó szerepet játszanak.

A szakirodalmi elemzés arra is rámutatott, hogy a pénzügyi szolgáltatások digitalizációja a pénzügyi tudatossággal szemben támasztott követelményeket is átalakította. A pénzügyi döntésekhez szükséges kompetenciák köre kibővült. A digitális pénzügyi környezetben egyre nagyobb jelentőséget kap az információk kritikus értékelése, az adatvédelmi és pénzügyi kockázatok felismerése, valamint a felelős online pénzügyi magatartás.

Az empirikus vizsgálat eredményei megerősítették, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztése pedagógiailag befolyásolható folyamat. Az alkalmazott oktatási módok eltérő eredményességet mutattak, ugyanakkor a vizsgálat arra is rámutatott, hogy a tanulói fejlődést nem kizárólag a tananyag tartalma, hanem a tanulási környezet és a pedagógiai támogatás

jellemzői is alakítják. Az eredmények emellett felzárkóztató hatást is jeleztek, mivel az alacsonyabb kezdeti tudásszinttel rendelkező tanulók nagyobb mértékű fejlődést értek el.

Az elméleti és empirikus eredmények együttesen azt mutatják, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztése nem egyszeri oktatási beavatkozás eredménye, hanem hosszabb távú pedagógiai folyamat. A tudás, az attitűdök, a tanulási környezet, a pedagógiai támogatás és a szocializációs hatások egyaránt szerepet játszanak abban, hogy a tanulók miként tájékozódnak és hoznak döntéseket az egyre összetettebb digitális pénzügyi környezetben.

Összességében a vizsgálat eredményei azt támasztják alá, hogy a gazdasági és pénzügyi nevelés eredményessége nem választható el a tanulási környezet minőségétől, a pedagógiai támogatástól és a tanulók sajátosságaitól. A pénzügyi tudatosság fejlesztése ezért olyan komplex pedagógiai feladatként értelmezhető, amelyben a pénzügyi tudás, a pénzügyi attitűdök és a pénzügyi szocializáció szorosan összekapcsolódnak.

5. Konklúzió

A disszertáció elméleti kiindulópontjai és empirikus eredményei egyaránt arra utalnak, hogy a digitális pedagógia eredményessége nem önmagában a technológia alkalmazásától függ, hanem attól, hogy miként illeszkedik a tanítási-tanulási folyamatba. A vizsgálat eredményei szerint az egyes oktatási módok eltérő mértékben járulnak hozzá a pénzügyi tudás fejlődéséhez, miközben a pénzügyi oktatás mint pedagógiai beavatkozás a tanulói attitűdök alakulására is kimutatható hatást gyakorol. A longitudinális vizsgálat arra is rámutatott, hogy a pénzügyi tudás és a pénzügyi attitűd eltérő fejlődési pályát követ: míg a tudás esetében a kezdeti fejlődést hosszabb távon visszaesés követte, addig az attitűdök összességében kedvező irányú változást mutattak.

A szakirodalomban megjelenő technológiai optimizmus és kritikai megközelítés nem egymást kizáró álláspontok: az előbbi a digitális technológiák tanulói aktivitást támogató lehetőségeit hangsúlyozza (Bonk, 2009; Tapscott, 2013), míg az utóbbi a személyes pedagógiai jelenlét, a kulturális közvetítés és a kommunikáció jelentőségére irányítja a figyelmet (Lanier, 2010; McLuhan, 1964). Az empirikus vizsgálat tanulságai szerint a digitális környezet önmagában nem garantálja az eredményességet, ugyanakkor megfelelő pedagógiai támogatás mellett hatékonyan szolgálhatja a gazdasági és pénzügyi nevelés céljait.

Az empirikus vizsgálat központi eredménye, hogy az alkalmazott oktatási módok között statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozott a tanulói teljesítményben. A csoportátlagok alapján a hibrid oktatási forma bizonyult a legeredményesebbnek, míg az online oktatás – annak ellenére, hogy digitális tananyagokra és önálló feldolgozásra épült – nem járt együtt hasonló mértékű fejlődéssel. A rövid távú hatás is igazolható volt: az oktatás előtti és utáni mérés között szignifikáns tudásnövekedés jelent meg. Az eredmények emellett felzárkóztató hatást is jeleztek, mivel az alacsonyabb kezdeti tudásszinttel rendelkező tanulók nagyobb mértékű fejlődést értek el, mint magasabb tudásszintről induló társaik. A két évvel későbbi utánmérés ugyanakkor szignifikáns visszaesést jelzett, ami arra utal, hogy a pénzügyi ismeretek tartós fennmaradása rendszeres megerősítés nélkül korlátozott. Az eredmények egyúttal a tanári támogatás és a személyes pedagógiai jelenlét meghatározó szerepére is rámutatnak.

A tanári jelenlét pedagógiai szerepének értelmezéséhez a kvantitatív eredményeket kvalitatív visszajelzések egészítették ki. Ezek alapján a hibrid és a hagyományos oktatásban a tanári jelenlét szerepe erőteljesebben érvényesült, mint az online forma esetében. A visszajelzések szerint a hibrid oktatást mind a pedagógusok, mind a tanulók kedvezőbben ítélték meg.

A pénzügyi attitűdök vizsgálata összességében kedvező irányú változást mutatott, különösen a megfontoltabb és felelősebb pénzügyi döntésekhez kapcsolódó attitűdök esetében. A legnagyobb változás a „megfontolatlan (fordított)” dimenzióban jelentkezett, ami az impulzív költsékezési mintázatok mérséklődésére és a pénzügyi önkontroll erősödésére utal. Módszertani szempontból ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy az attitűdváltozás a beavatkozás összhatásaként értelmezhető, mivel az attitűdmérés nem oktatási módonként, hanem a különböző mérési időpontok között történt.

A feltárt összefüggések azt hangsúlyozzák, hogy a gazdasági és pénzügyi nevelés eredményessége nem egyetlen oktatási beavatkozás következménye, hanem tudatosan felépített és hosszabb távon fenntartott pedagógiai folyamat eredménye, amely a tanulók pénzügyi tudásában és attitűdjeiben egyaránt nyomon követhető.

A szakirodalmi áttekintésben bemutatott intézményi összefüggések – a pénzügyi oktatás szerkezeti eltérései, valamint a civil, banki és állami szereplők programjainak kiegészítő jellege – arra utalnak, hogy a pénzügyi edukáció eredményessége az iskolai megvalósítás módjától is függ. A pénzügyi és vállalkozói ismeretek technikumi kötelező oktatása, valamint gimnáziumi hiánya strukturális különbségeket jelez a gazdasági és pénzügyi nevelés intézményi kereteiben. A feltárt összefüggések alapján indokoltnak tűnik annak mérlegelése, hogy ezek a tartalmak a gimnáziumi képzésben is strukturáltabban és egységesebben jelenjenek meg.

Mindezek alapján indokoltnak tűnik, hogy a pénzügyi tudatosság pedagógiai vonatkozásai a pedagógusképzésben és a pedagógustovábbképzésekben egyaránt nagyobb hangsúlyt kapjanak. Ez hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógusok felkészültebben támogassák a középiskolás tanulók pénzügyi szemléletének formálását, valamint a pénzügyi témák tanórai és tantárgyközi feldolgozását.

A vizsgálat több olyan kérdést is felvetett, amelyek további kutatásokat indokolnak. Ezek közül kiemelhető Fekete és Popcsa (2025) felsőoktatási környezetben végzett hatékonyságvizsgálatának középiskolai adaptációja, figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait, az önszabályozó tanulás fejlettségét és a tanári támogatás szerepét.

Fontos kutatási területet jelenthet továbbá a mesterséges intelligenciára épülő tanulási és döntéstámogató rendszerek szerepének vizsgálata a gazdasági és pénzügyi nevelésben. Különösen annak feltárása indokolt, hogy ezek a technológiák miként befolyásolják a tanulók pénzügyi döntéseit, illetve milyen hatással vannak a tudatos pénzügyi magatartásra.

További vizsgálatokat indokol a fintech szolgáltatások oktatási szempontú értelmezése is. A pénzügyi szolgáltatások működésében egyre nagyobb szerepet kapnak az automatizált és algoritmusokra épülő megoldások, ami új digitális és kritikai kompetenciák fejlesztését teszi szükségessé. A digitális pénzügyi környezet átalakulása ezért a gazdasági és pénzügyi nevelés tartalmának és módszertanának folyamatos újragondolását is szükségessé teszi.

Összességében megállapítható, hogy a tanári jelenlét technológiai eszközökkel nem helyettesíthető, ugyanakkor a kutatás eredményei arra utalnak, hogy a digitális pedagógia és a tanári támogatás tudatos ötvözése különösen kedvező feltételeket teremthet a pénzügyi tudatosság fejlesztéséhez.

A középiskolai pénzügyi tudatosság fejlesztése nem szűkíthető le egyetlen tantárgyra vagy oktatási módra, és nem értelmezhető egyetlen szereplő kizárólagos feladatának sem: hosszú távú, több szereplő együttműködését igénylő pedagógiai folyamat, amelyben az iskola – másodlagos szocializációs színtérként – kiemelt szerepet játszik.

A kutatás legfontosabb tudományos hozzájárulása, hogy a pénzügyi tudatosság fejlesztését tudás-, attitűd-, tanári támogatás- és tanulóprofil-függő pedagógiai folyamatként értelmezi. A vizsgálat alapján a tanulók pénzügyi fejlődését nem kizárólag az ismeretek szintje, hanem a tanulói attitűdök, a pedagógiai támogatás és a tanulási környezet együttesen alakítják. Az eredmények arra is rámutattak, hogy a pénzügyi oktatás különösen az alacsonyabb kezdeti tudásszintű tanulók fejlődését támogatta, ami a beavatkozás felzárkóztató hatására utal. A longitudinális eredmények azt is jelezték, hogy a pénzügyi tudás és a pénzügyi attitűd fejlődése nem azonos mintázatot követ, ami új szempontot kínál a gazdasági és pénzügyi nevelés pedagógiai értelmezéséhez.

6. Irodalom

- 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)
- Állami Számvevőszék. (2022). *Pénzügyi kultúra fejlesztése: Társadalmi felelősségvállalás*. <https://asz.hu/>
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.
- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56–80. <https://doi.org/10.1177/2047173417719555>
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning (2nd ed.)*. Athabasca University Press.
- Anthes, W. L. (2004). Financial illiteracy in America: A perfect storm, a perfect opportunity. *Journal of Financial Service Professionals*, 58(6), 49–56.
- Arthur, C. (2012). *Financial literacy education: Neoliberalism, the consumer and the citizen*. Sense Publishers.
- Atkinson, A., & Messy, F.-A. (2012). *Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
- Bábosik, I. (2004). *Neveléstudományok*. Osiris Kiadó.
- Baddeley, A. D. (1997). *Human memory: Theory and practice* (Rev. ed.). Psychology Press.
- Bagdy, E. (1978). *Pszichológia*. OTE jegyzet.
- Balázs, L., & Szalay, G. (2016). *A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban*. In K. Károly & Z. Homonnay (szerk.), *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből* (pp. 48–61). ELTE Eötvös Kiadó.

<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/download/44746/43630/56930>

- Ballér, E. (1978). *Tantervelmélet és tantervi reform*. Tankönyvkiadó.
- Ballér, E. (2003). *A tanterv*. In I. Falus (Ed.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 167–184). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bánkeszi, K., & Szepesi, J. (2018). Módszertan és eszköztár elektronikus oktatási környezetben. *Könyvtári Figyelő*, 64(3), 377–390.
<http://ki2.oszk.hu/kf/2018/10/modszertan-es-eszkoztaar-elektronikus-oktatasi-kornyezetben/>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bárczi, J., & Zéman, Z. (2015). *A pénzügyi kultúra és annak anomáliái. Polgári Szemle: Gazdasági és társadalmi folyóirat*, 11(1–3), 101–108.
- Bárdos, J. (2015). A tanári lét dimenziói, különös tekintettel a tudós tanárookra: Pedagógiai ars poetica. *Pedagógusképzés*, 13(3–4), 47–68.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.03>
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker.
- Beck-Zaja, M. (2020). *A pénzügyi tudatosság kialakítása egy egészségügyi szakgimnáziumban: Semmelweis Egyetem Semmelweis Ignác Szakképző Iskolája* [Szakdolgozat, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar].
- Beck-Zaja, M. (2022a). Tudatos pénzügyi szocializáció: A pénzügyi tudatosság tanítható és tanulható. In L. Mészáros (Szerk.), *VIII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia* (pp. 13–14). Apor Vilmos Katolikus Főiskola.

- https://piarista.hu/wp-content/uploads/2022/05/knk_konferenciakotet_2022.pdf
- Beck-Zaja, M. (2022b). Digitális oktatás a tanári szerepek és a tanulói megítélés tükrében. In *Oktatás – informatika – pedagógia konferencia* (p. 18). Debreceni Egyetem. <https://hirek.unideb.hu/sites/default/files/2022-02/20220211konferencia-program.pdf>
- Beck-Zaja, M. (2022c). A digitális pedagógia szerepe a pénzügyi oktatásban. In A. Rusinné Fedor, D. Tóth, & R. Zakor-Broda (Eds.), *XIV. Nemzetközi Nyíregyházi Doktorandusz és Posztdoktori Konferencia – Absztraktkötet* (p. 125). Debreceni Egyetem Egészségtudományi Kar.
- Becker, G. S., & Mulligan, C. B. (1997). The endogenous determination of time preference. *Quarterly Journal of Economics*, 112(3), 729–758. <https://doi.org/10.1162/003355397555334>
- Benedek, A. (2008). *Digitális pedagógia: Tanulás IKT környezetben*. Typotex.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Béres, D., & Huzdik, K. (2012). A pénzügyi kultúra megjelenése makrogazdasági szinten. *Pénzügyi Szemle*, 57(1), 42–58.
- Béres, D., & Huzdik, K. (2013a). A pénzügyi kultúra megjelenése makrogazdasági összefüggésekben. *Pénzügyi Szemle*, 58(3), 342–358.
- Béres, D., Huzdik, K., Kovács, P., Sági, Á., & Németh, E. (2013b). *Felmérés a felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúrájáról (kutatási jelentés)*. Állami Számvevőszék. <https://www.asz.hu/dokumentumok/t353.pdf>
- Béres, D., Luksander, A., Huzdik, K., & Németh, E. (2015). A pénzügyi kultúra jellemzői Magyarországon. *Pénzügyi Szemle*, 60(3), 286–300.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1998). *A társadalmi valóság társadalomelmélete*. Osiris.
- Berners-Lee, T. (2000). *Weaving the web*. HarperCollins.
- Bessenyei, I. (2008). Tanulás és tanítás az információs társadalomban. *Iskolakultúra*, 18(3), 3–17.

- Blanchette, L. (2013). *La théorie psychosociale d'Erikson: Synthèse des grandes théories du développement*. Cégep de Trois-Rivières.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.
- Bodó, M. (2012). Az Új Nemzeti alaptanterv értékei. *Tanítás–Tanulás*, 10(2), 28–29.
- Bonk, C. J. (2009). *The world is open: How web technology is revolutionizing education*. Jossey-Bass.
- Boreczky, Á. (1993). Egy letűnt világ árnyai. *Új Pedagógiai Szemle*, 43(10), 115–116.
- Borsodi, I. (2024). Kolb tapasztalati tanulás modellje. *Iskolakultúra*, 34(12), 99–103.
- Botos, J., Kovács, P., & Lentner, C. (2012). *A közép-alföldi háztartások pénzügyi magatartása*. Szegedi Tudományegyetem, GTK.
- Bowen, C. F. (2002). Financial knowledge of teens and their parents. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 13(2), 93–102. <https://www.afcpe.org/wp-content/uploads/2018/10/vol1328.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bush, V. (1945). As we may think. *The Atlantic Monthly*, 176(1), 101–108.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use* (EUR 28558 EN). Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>
<https://doi.org/10.2760/38842>

- Cattell, R. B. (1943). *Personality: A systematic, theoretical, and factual study*. McGraw-Hill.
- Chrappán, M. (1998). A diszciplináris tárgytól az integrált tárgyakig. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(12).
- Chrappán, M. (2022). A NAT evolúciója 2010–2021 között. *Educatio*, 31(1), 30–47. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>
- Csapó, B. (1978). A „mastery learning” elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, 78(1), 60–73.
- Csapó, B. (2004). Képességek, kompetenciák, tudás. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 11–26). Osiris Kiadó.
- Csapó, B., & Molnár, G. (2019). *A digitális tanulás és a tanulói kompetenciák fejlődése*. In B. Csapó & G. Molnár (Eds.), *Digitális tanulási környezetek* (pp. 11–33). Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B., & Rausch, A. (2022). A tapasztalati tanulás szerepe a pénzügyi edukációban. *Iskolakultúra*, 32(4), 3–18.
- Csepeli, G., Molnár, G., & Szűts, Z. (2021). *Mi a tudás, ki a tudós?* *Szabad Piac*, 2021(2), 7–12. <https://doi.org/10.56233/SZABADPIAC.2021.2.2>
- Csiszárík-Kocsir, Á. (2022). Az egyéni pénzügyi döntéseket determináló szocializáció a pénzügyi műveltség aspektusából. *Pénzügyi Szemle*, 67(4), 577–594. https://doi.org/10.35551/PSZ_2022_4_6
- Csorba, L. (2020). Pénzügyi kultúra és pénzügyi műveltség, a pénzügyi magatartás meghatározó tényezői. *Pénzügyi Szemle*, 65(1), 74–91. https://doi.org/10.35551/psz_2020_1_6
- Cole, S., Paulson, A., & Shastry, G. K. (2016). High school curriculum and financial outcomes: The impact of mandated personal finance and mathematics courses. *Journal of Human Resources*, 51(3), 656–698.
- Coolahan, J. (1996). *Teacher Education in the European Union: A Policy Paper*. European Commission.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Cube, F. von. (1999). *Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik*. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (pp. 57–74). Bergmann und Helbig.
- Cude, B. J., Lawrence, F. C., Lyons, A. C., Metzger, K., LeJeune, E., Marks, L., & Machtmes, K. (2006). College students and financial literacy: What they know and what we need to learn. In *Eastern Family Economics and Resource Management Association Conference Proceedings* (pp. 102–109).
- Czakó, I., & Széles, P. (2019). *A pedagógiai kompetenciák és a pénzügyi nevelés összefüggései*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Czernák, E. (n.d.). *Cserebere az erdőben*. Erste Bank – Pagony Kiadó.
- Danes, S. M., & Yang, Y. (2015). Family financial socialization. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 26(1), 3–16.
- Demeter, K. (2007). A posztmodern Szókratész. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(2)
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-posztmodern-szokratesz>
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport. (2021). *Digitáliskompetencia-elvárások a köznevelési intézmény vezetője számára a DigComp EU-ajánlás alapján*. Digitális Pedagógiai Módszertani Központ.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/DigComp_intezmenyvezeto.pdf
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ. (2019). *Szakmai anyagok a digitális oktatás fejlesztéséhez*. DPMK.
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ. (2020). *Online tanulási környezetek fejlesztési útmutató*. DPMK.
- Dobos, Á. (2009). Facilitáció a felnőttképzésben. *Felnőttképzési Szemle*, 3(1), 71–77.
https://epa.oszk.hu/01200/01251/00003/pdf/fef_szemle_200901_071-077.pdf

- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind*. Harvard University Press.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Félix Alcan.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig: Duncker & Humblot.
(Angol fordítás: Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A contribution to experimental psychology*. New York: Teachers College, Columbia University.)
- Econventio Kerekasztal Közhasznú Egyesület (2019). *Econventio teszt 2018 középiskolás eredmények*. <http://www.econventio.hu/download/1376/econventio-kozepiskolas-eredmenyek-2018-final.pdf>
- Econventio Kerekasztal Közhasznú Egyesület. (n.d.). *A pénzügyi kultúra fejlesztése Magyarországon*. <https://econventio.hu/>
- Econventio Közhasznú Egyesület. (2025). *Mit tanultunk 15 év alatt? 9 izgalmas tény a pénzügyi kultúráról*. <https://www.econventio.hu/hirek/mit-tanultunk-15-ev-alatt-9-izgalmas-teny-a-penzugyi-kulturarol>
- Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság. (2002). *NAT 2002 – Vitaanyag*. Új Pedagógiai Szemle 2002/12 melléklete. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/nat-2002-vitaanyag>
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56–121.
<https://doi.org/10.1177/000306515600400107>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (2002). *Identitás: Ifjúság és válság*. Animula Kiadó.
- Erste Bank. (n.d.). *Banki Kalauz – pénzügyi edukációs program*. <https://www.erstebank.hu/>
- Falus, I. (2001). *Az oktatás stratégiái és módszerei*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2003). *Az oktatás stratégiái és módszerei*. In I. Falus (Ed.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 243–293). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2009). *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Fekete, I., & Popcsa, A. M. (2025). Pénzügyi tudatosság fejlesztése e-környezetben: Hallgatói vélemények az OTP Fáy Alapítvány kurzusáról a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetemen. *Iskolakultúra*, 35(5–6), 68–85.
<https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.5-6.68>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe* (EUR 26035). Publications Office of the European Union.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>
<https://doi.org/10.2788/52966>
- Fináczy, E. (1922). *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Viktor.
https://mtda.hu/books/finaczy_erno_az_okori_neveles_tortenete.pdf
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. spiro
- Fodorné Tóth, K. (2018). E-learning trendek és kérdések. *Opus et Educatio*, 5(1).
<http://opuseteducatio.hu/index.php/opushu/article/view/244/419>
- Forgó, S., & Komló, Cs. (2015). *Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás*. Eszterházy Károly Főiskola. https://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/6-blended-learning-tudasszervezes-halozatalapu-tudasmegosztas-forgo-sandor-komlo-csaba-isbn_565d55661de45.pdf
- Földes, P., & Peer, K. (2008). *A kompetenciaalapú oktatás megvalósítása*. In Földesné Szabó G. (Szerk.). *Kompetenciaalapú oktatás* (pp. 15–34). OFI.
- Freud, S. (1923). *The ego and the id*. Hogarth Press.
- Gazdaságfejlesztési Minisztérium. (2023). *Pénzügyi tudatossággal kapcsolatos programok, együttműködések és kezdeményezések*.
<https://oecdntt.hu/hu/jovore-10-alkalommal-rendezik-meg-a-penz7-rendezyeny-sorozatot>
- Gesell, A. (1928). *The mental growth of the child*. Macmillan.

- GfK Hungária Piackutató Intézet. (2015). *Pénzügyi kultúra projekt: Lakossági felmérés*. Pénziránytű Alapítvány. Magyar Nemzeti Bank megbízásából.
- GfK Hungária Piackutató Intézet. (2018). *Pénzügyi kultúra projekt: Lakossági felmérés*. Pénziránytű Alapítvány. Magyar Nemzeti Bank megbízásából.
- Györi, Á. (2018). Kis- és középvállalkozások pénzügyi sebezhetősége. *Vezetéstudomány*, 49(5), 2–12.
- Harangozó, G. (2015). Gazdasági és pénzügyi nevelés. In J. Kormos & F. Pálvölgyi (Eds.), *A köznevelés céljai és fejlesztési területei a Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében: Pedagógiai tanulmányok* (pp. 205–229). PPKE BTK.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hegedűs, S., & Lentner, C. (2024). Examining financial literacy and the financial aspects of Hofstede's four-factor culture model in Hungary. *Revista Mexicana de Economía y Finanzas, Nueva Época*, 19(1), 1–20. <https://doi.org/10.21919/remef.v19i1.963>
- Henager, R., & Cude, B. (2016). Financial literacy and well-being. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 27(2), 137–146.
- Hergár, E., Kovács, L., & Németh, E. (2024). A pénzügyi kultúra helyzete és fejlődése Magyarországon. *Hitelintézeti Szemle*, 23(1), 5–28. <https://doi.org/10.25201/HSZ.23.1.5>
- Hoffmann, Zs. (2009). *Antik nevelés*. Gondolat.
- Hogarth, J. M., Hilgert, M. A., & Beverly, S. G. (2003). Patterns of financial behaviors: Implications for community educators and policymakers. *Proceedings of the Federal Reserve Bank of Chicago*, No. 883.
- Horváthné, S. A., & Széles, G. (2014). A felnőttek pénzügyi ismeretei és pénzügyi viselkedése Magyarországon. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 45(10), 2–14. http://real.mtak.hu/70614/1/Cikk_Uj_Pedagogiai_Szemle_NE_u.pdf. (2020.04.11.) <http://www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=40014> (2020.04.11.)
- https://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf

- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569.
<https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Hülber, L., Papp-Danka, A., & Dringó-Horváth, I. (2020). A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. *Opus et Educatio*, 7(4), 441–456.
<https://doi.org/10.3311/oep.377>
- Hung, A., Parker, A. M., & Yoong, J. (2009). *Defining and measuring financial literacy*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1498674>
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296–316. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>Digital Object Identifier (DOI)
- Huzdik, K., Luksander, A., Béres, D., & Németh, E. (2014). A felsőoktatásban tanulók pénzügyi kultúrája és kockázatvállalási hajlandósága. *Pénzügyi Szemle*, 59(4), 475–491. [luksandera_2014_2 \(2\).pdf](#)
- Imets, F. (2007). Tutori munka a távoktatásos gimnáziumi felnőttképzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(12), 123–127. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00119/2007-12-mu-Imets-Tutori.html>
- Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége. (2017). Ajánlások a digitális pedagógia szakmai és technológiai feltételrendszeréhez. <https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2018/01/Ajanlások-a-digitális-pedagogia-feltételrendszeréhez.pdf>
- Innovációs és Technológiai Minisztérium. (2018). *A Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó szakképzési kerettanterv*. ITM.
- Innovációs és Technológiai Minisztérium. (2019). *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája*. Innovációs és Technológiai Minisztérium. <https://www.ikk.hu/szakkepzes-4-0>
- Innovatív Képzéstámogató Központ. (2022). *Szakmai programtantervek kézikönyve*. [Kézikönyv](#)

- Jakovác, K., & Németh, E. (2017). A pénzügyi kultúra fejlesztésének nemzeti stratégiái: tapasztalatok és tanulságok (*National Strategies for Financial Literacy: Lessons from Experiences*). *Pro Publico Bono – Magyar Közigazgatás*, 1, 196–211.
https://real.mtak.hu/77937/1/PPB_MK_2017_1_Jakovac_Nemeth_A_penzugyi_kultura_fejlesztésének_u.pdf
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602–611. <https://doi.org/10.2307/2392366>
- Jonassen, D. H. (1999). *Designing constructivist learning environments*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: Vol. 2. A new paradigm of instructional theory* (pp. 215–239). Lawrence Erlbaum.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective (2nd ed.)*. Merrill Prentice Hall.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kálmán, B., Bárczi, J., & Zéman, Z. (2021). A gazdasági felsőoktatásban részt vevő hallgatók pénzügyi biztonsága. *Gazdaság és Pénzügy*, 8(2), 123–138.
- Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *Promoting effective digital-age learning: A European framework for digitally-competent educational organisations* (EUR 27599 EN). Publications Office of the European Union.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC98209>
<https://doi.org/10.2791/54070>
- Kaposi, J. (2012). A Nemzeti alaptanterv megújításának pedagógiai kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(5–6), 3–15.
- Katona, N. (szerk.). (2020). *Kiemelt kompetenciaterületek*. Eszterházy Károly Egyetem.
<https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7113/1/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf>
- Kerber, Z. (2003). Olyan NAT kell, amelynek nincs víziója. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(2), 52–63.
- Kim, J. (2001). Financial knowledge and subjective and objective financial well-being. *Consumer Interests Annual*, 47, 1–3.
- Kis-Tóth, L., & Lengyelne Molnár, T. (2014). *IKT innováció*. Líceum Kiadó.

KMASZC Dr. Szepesi László Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium.
(2024). *Szakmai program 2020-tól (1. rész)*.

https://www.szepesiszki.hu/.../szakmai-program_2020-tol-1-resz.pdf

Knausz, I. (2001). *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet.

Kóbor, K. (2021). Tapasztalati tanulási módszerek. *Párbeszéd*, 8(2), 7–11.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning (2nd ed.)*. Pearson.

Kollár, K., & Szabó, É. (Eds.). (2005). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.

Komenczi, B. (2004). *Az elektronikus tanulás pedagógiai alapjai*. In B. Komenczi (Ed.), *Tanítás és tanulás az információs társadalomban* (pp. 32–52). EKTf.

Komenczi, B. (2008). *Elektronikus tanulási környezetek* [Kézirat]. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/196223792.pdf>

Komenczi, B. (2009). *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat.

Komenczi, B. (2010a). *Tanulási környezetmodellek és elméleti keretek*. In B. Komenczi (Ed.), *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai* (pp. 15–38). Líceum Kiadó.

Komenczi, B. (2010b). Kognitív habitus és tanulási környezet a 21.század elején. *Oktatás-Informatika*, 2(1–2), 14–23.

Komenczi, B. (2013). *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Líceum Kiadó.
Elektronikus tanulási környezetek kutatásai

Komenczi, B. (2014). *Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai: Elméleti modellek*. In A. Benedek & E. Golnhofer (Eds.), *Tanulás és környezete* (pp. 1–18). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. <http://ektr.uni-eger.hu/wp-content/uploads/2015/11/komenczi-bertalan-elektronikus-tanulasi-kornyezetek-sajatossagai.pdf>

Komenczi, B. (2016a). *Tanulási környezet a 21.század elején*. Eszterházy Károly Egyetem.

Komenczi, B. (2016b). *Digitális pedagógia és tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó.

- Komenczi, B. (2017). *Oktatáselméleti reflexiók az újmédia fogalomkör értelmezésére*. In S. Forgó (Ed.), *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei* (pp. 39–56). Líceum Kiadó.
- Komenczi, B. (2025). A számítógépes oktatás teoretikusa: Seymour Papert. In J. Kusper & E. Szűke-Milinte (Eds.), *Pedagógiai összhangzattan: Tanulmányok a 70 éves Pukánszky Béla tiszteletére* (pp. 159–168). Líceum Kiadó.
- Komenczi, B., & Lengyel, T. (2020). *Tanulási környezet a digitális pedagógiai kultúra világában*. In A kultúraváltás hatása az oktatásra: Tanulmányok a digitális átállás iskolára gyakorolt hatásáról (pp. 9–81). Líceum Kiadó.
<https://doi.org/10.46403/Akulturavaltashatasaoktatasra.2020.9>
- Kotchy, B. (2011). *Kooperatív tanulás*. In Z. Báthory & I. Falus (Eds.), *Pedagógiai lexikon* (pp. 277–278). Keraban.
- Kovács, L., & Nagy, E. (2022). *A hazai pénzügyi kultúra fejlesztésének aktuális feladatai*. *Gazdaság és Pénzügy*, 9(1), 2–19. <https://doi.org/10.33926/GP.2022.1.1>
- Kovács, P. (2021a). *A pénzügyi tudatosság fejlesztése az iskolai oktatásban*. Nemzeti Köznevelési Portál.
- Kovács, P., Kosztópulosz, A., Révész, B., Kiss, G. D., & Cseri, C. (2012). *Középiskolások pénzügyi kultúrájának felmérése: Összefoglaló tanulmány*. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar.
- Kovács, P., Kuruczleki, É., Rácz, T. A., & Lipták, L. (2021b). *A magyar középiskolások pénzügyi kultúrájának vizsgálata az elmúlt 10 évben az Econventio-teszt alapján*. *Pénzügyi Szemle / Public Finance Quarterly*, 66(2), 179–198.
https://doi.org/10.35551/Psz_2021_2_1
- Kovács, P., Révész, B., Ország, G. (2014): A pénzügyi kultúra és attitűd mérése. Marketing megújulás: Marketing Oktatók Klubja 20. Konferenciája előadásai (pp. 439-447).
<http://acta.bibl.u-szeged.hu/57388/>
- Kövári, A. (2017). *Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás*. In J. Mrázik (Ed.), *A tanulás új útjai* (pp. 273–284). HERA.
- Kövári, A. (2018). *Ember–gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val*. In P. Tóth, I. Simonics, H. Manojlovic, & J. Duchon (Eds.), *Új*

- kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban (pp. 637–647). Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community (4th ed.)*. Routledge.
- Lanier, J. (2010). *You are not a gadget: A manifesto*. Alfred A. Knopf.
- Lanszki, A. (2016). A digitális történetmesélés helye és lehetőségei a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra*, 26(10), 3–13.
- Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia: A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Kiadó.
- Lénárd, S. (2016). *A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus*. In Á. Vámos (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 167–190). ELTE Eötvös Kiadó.
- https://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos_Agnes_Tanulo_pedagogusok_READER.pdf
- Lévai, D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási–tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó.
- https://www.eltereader.hu/media/2015/05/Levai_D__A-_pedagogus_kompetenciai.pdf
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Ed.). Harper & Row.
- Ligeti, Gy. (2005). Bevezetés a mentorpedagógiába II. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(5), 17–23.
- <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-ta-Ligeti-Bevezetes.html>
- Lorenz, K. (1935). *The companion in the bird's world*. Springer.
- Lown, J. M. (2011). Development and validation of a financial self-efficacy scale. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 22(2), 54–63.
- <https://doi.org/10.2139/ssrn.2048035>
- Luksander, A. (2022). *Tanulói pénzügyi kompetenciák fejlesztése a köznevelésben*. Oktatási Hivatal.

- Luksander, A., Béres, D., Huzdik, K., & Németh, E. (2014). A felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúráját befolyásoló tényezők vizsgálata. *Pénzügyi Szemle / Public Finance Quarterly*, 59(2), 237–258.
- Lusardi, A. (2008). Household saving behavior: The role of financial literacy, information, and financial education programs. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, No. 13824. <https://doi.org/10.3386/w13824>
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1–8.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2017). Financial literacy and the success of families. *Journal of Economic Perspectives*, 31(3), 5–30. <https://doi.org/10.1257/jep.31.3.5>
- Lyons, A. C., & Kass-Hanna, J. (2021). A multidimensional approach to defining and measuring financial literacy in the digital age. *Managerial Finance*, 47(8), 1097–1117.
- Mak, W., & Braspenning, R. (2012). Financial literacy and personal financial management. *International Journal of Business and Social Science*, 3(11), 45–53.
- Mandell, L. (2006). *Financial literacy: If it's so important, why isn't it improving?* Networks Financial Institute Policy Brief No. 2006-PB-08. <https://ssrn.com/abstract=923557>
- Mandell, L. (2008). Financial literacy of high school students. In J. J. Xiao (Ed.), *Handbook of consumer finance research* (pp. 163–183). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-75734-6_10
- Mandell, L., & Klein, L. S. (2009). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 15–24.
- Mandl, H. (1995). *Instructional psychology: Past, present, future*. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett, & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction* (pp. 2–16). Pergamon.

- Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. (1999).
Constructivist learning environments: A new perspective on teaching and learning.
In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 93–114). Lawrence Erlbaum Associates.
- Márfai Molnár, L. (2005). Filozófia és nevelés. *Iskolakultúra*, 15(8), 42–46.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. William Morrow & Company.
- Mellán, O. (1997). *Barátságban a pénzzel*. Helikon Kiadó.
- Merényi, Z., Vassné Botár, Á., & Fritz Sepúlveda, P. A. (2022). *Iránytű a pénzügyekhez* (2022-es kiadás). Könyvtárellátó Nonprofit Kft.
https://penziranytu.hu/sites/default/files/tananyag/tankonyv/Iranytu_a_Penzugyekhez_2022.pdf
- Mészáros, A. (2015). Pénzügyi attitűdök vizsgálata alkalmazottak és vállalkozók körében.
In J. T. Karlovitz (Ed.), *Fejlődő jogrendszer és gazdasági környezet a változó társadalomban* (pp. 151–156). International Research Institute.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Molnár, G. (2011). *Technológia-alapú mérés-értékelés az oktatásban*. Gondolat Kiadó.
- Molnár, G., Turcsányi-Szabó, M., & Kárpáti, A. (2020). *Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák*. *Magyar Tudomány*, 181(1), 56–67.
<https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.6>
- Molnár, Gy. (2015). *Korszerű technológiák az oktatásban*. BME Tanárképző Központ.

- Morgan, P. J., Huang, B., & Trinh, L. Q. (2020). *The need to promote digital financial literacy for the digital age* (ADBI Working Paper No. 1224). Asian Development Bank Institute.
- Moschis, G. P. (1987). *Consumer socialization: A life-cycle perspective*. Lexington Books.
- Nádori, G., & Prievara, D. (2018). *Tanulj szabadon! Digitális pedagógiai módszertan*. Webuni.
- Nagy, J. (2007). *Kompetenciafejlesztés, iskolai tanulás és tanítás*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (2010). A kompetencia fogalmának értelmezése. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(1–2), 3–14.
- Nagy, K., & Beck-Zaja, M. (2022). *Tanári szerepek átértékelődése a digitális pedagógia tükrében*. In *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira* (pp. 21–36). Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.21>
- Nagy, P., & Tóth, Zs. (2012). Értelme és érzelem: A lakossági ügyfelek gazdasági magatartása és a bankokkal szembeni attitűdjei. *Hitelintézeti Szemle*, 11(Különszám), 13–24. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1039/>
- Nagy, S. (1984). *Az oktatás elméletének alapkérdései*. Tankönyvkiadó.
- Nagy, S. (1997). *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos.
- Nahalka, I. (1999). A konstruktív pedagógia továbbfejlesztése. *Iskolakultúra*, 9(10), 3–18.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2006). *A tanulás*. In I. Falus (Ed.), *Didaktika* (pp. 103–136). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2020). A Nemzeti Alaptanterv pedagógiai kritikája. *Iskolakultúra*, 30(3), 3–15.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- Nelson, T. H. (1965). *Complex information processing: A file structure for the complex, the changing and the indeterminate*. In *Proceedings of the 1965 ACM National Conference* (pp. 84–100). ACM.

- Németh, E. (2017a). A pénzügyi kultúra multidiszciplináris megközelítésben. *Hitelintézeti Szemle*, 16(2), 176–179. <https://hitelintezetiszemle.mnb.hu/letoltes/a-penzugyi-kultura-nemeth-erzsebet.pdf>
- Németh, E., Zsótér, B., & Luksander, A. (2017b). A 18–35 évesek pénzügyi kultúrája – a pénzügyi sérülékenység háttértényezői. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat*, 29(3), 3–34.
http://real.mtak.hu/55795/1/Esely_2017_3_1_1_Nemeth_Zoler_Luksander_15_35_evesek_v6_1_1_u.pdf
- Németh Erzsebet (2017c): Pénzügyi kultúra képzések: Felmérés és diagnózis. In: Új Pedagógiai Szemle. 67 (7-8), 46-69. p.
- Németh, E., & Deák-Zsótér, B. (2023). A pénzügyi-gazdasági témájú továbbképzések eredményessége. *Eruditio – Educatio*, 18(1), 64–85.
<https://doi.org/10.36007/eruedu.2023.1.064-085>
- Németh, E., Béres, D., Huzdik, K., & Zsótér, B. (2016). Pénzügyi személyiségtípusok Magyarországon: Kutatási módszerek és primer eredmények. *Hitelintézeti Szemle*, 15(2), 153–172.
- Németh, E., Vargha, B. T., & Domokos, K. (2020). Pénzügyi kultúra. Kik, kiket és mire képeznek? Összehasonlító elemzés 2016–2020. *Pénzügyi Szemle / Public Finance Quarterly*, 65(4), 554–582. https://doi.org/10.35551/PSZ_2020_4_7
- Nikitscher, P. (2015). *A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
<https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/pedagogusok-szerepe-es-lehetosegei-az-iskolai-szocializacio-folyamataban>
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2014). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9flb1w0xxf-en>

- OECD. (2015). *OECD/INFE core competencies framework on financial literacy for youth*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/finance/education/core-competencies-framework-on-financial-literacy-for-youth.pdf>
- OECD. (2016). *OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*. OECD Publishing.
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume IV): Students' financial literacy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270282-en>
- OECD. (2018). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2020a). *PISA 2018 results (Volume IV): Are students smart about money? Financial literacy skills for the 21st century*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- OECD. (2020b). *International survey of adult financial literacy*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/fin_lit-survey-2020-en
- OECD. (2022). *PISA 2022 results– Financial literacy report*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD. (2023). *OECD/INFE toolkit for measuring digital financial literacy*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *PISA 2022 Financial Literacy Results*. OECD Publishing.
- OECD/INFE. (2015). *National strategies for financial education: OECD/INFE policy handbook*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239125-en>
- Oktatás 2030 Munkacsoport. (2018). *A jövő iskolája koncepció*. EMMI.
- Oktatási Hivatal. (2020a). *A Nemzeti alaptanterv kiemelt kompetenciái*. Oktatási Hivatal.
- Oktatási Hivatal. (2020b). *A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR)*. Oktatási Hivatal.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. (2009). *A kulcskompetenciák fejlesztése – Európai uniós keretrendszer és hazai alkalmazás*.
- Ollé, J. (2009). *Tanár 2.0 elméletben és gyakorlatban*. *Oktatás-Informatika*, 1(2). http://oktatas-informatika.hu/20091szam/riport/tanar_20_elmeletben_es_gyak.html

- Ollé, J. (2010). *Tanítási–tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. Magánkiadás.
- Ollé, J. (2012). *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Ollé, J. (2013a). *Az oktatási környezetek tipológiája: eLearning és távoktatás értelmezések*.
- Ollé, J. (2013b). *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Oroszné Ilcsik, B., & Barabásné Kárpáti, D. (2024). Fókuszban a pénzügyi tudatosság: Kérdőíves felmérés tapasztalatai. *Acta Academiae Beregsasiensis Economics*, 7(7), 213–224. <https://doi.org/10.58423/2786-6742/2024-7-213-224>
- OTP Bank. (n.d.). *OTP online tanfolyamok – pénzügyi edukációs programok*.
<https://www.otpbank.hu/>
- OTP Fáy András Alapítvány. (n.d.). *Pénzügyi alapképzési program*.
<https://felnottkepzes.otpfayalapitvany.hu/>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Papert, S. (1991). *Situating constructionism*. In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 1–11). Ablex.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Basic Books.
- Papert, S. (1996). *The connected family: Bridging the digital generation gap*. Longstreet Press.
- Papp, A. (2013). A kultúra léte a társadalmunkban. *Humán Innovációs Szemle*, 2013(1), 113–120. http://humanexchange.hu/site/uploads/file/HISZ_IV_113-120.pdf
- Papp-Danka, A. (2014). *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó.
[Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf](#)
- Parker, A. M., Yoong, J., Bruine de Bruin, W., & Willis, R. J. (2008). Inappropriate financial behaviors among households: The role of financial literacy and confidence. *Journal of Pension Economics and Finance*, 7(3), 229–255.
<https://doi.org/10.1017/S1474747208003386>

- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. Partnership for 21st Century Skills. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. Oxford University Press.
- Pedagógiai lexikon. (1997). In F. Kolombán (Ed.), *Pedagógiai lexikon* (Vol. 2). Akadémiai Kiadó.
- PÉNZ7. (2025). *PÉNZ7 – Pénzügyi és vállalkozói témahét*. <https://penz7.hu/>
- Pénziránytű Alapítvány. (2022). *Az én pénzem* [Digitális tananyag]. <https://penziranytu.hu/archivalt-pop-torzsanyag/konyv/az-en-penzem>
- Pénziránytű Alapítvány. (2025). *Pénziránytű Alapítvány – pénzügyi edukációs programok*. <https://penziranytu.hu/>
- Pénziránytű Alapítvány. (n.d.). *MoneySim – pénzügyi szimulációs játék*. <https://penziranytu.hu/>
- Pénziránytű Alapítvány; GfK Hungária Piackutató Kft. (2015). *A magyar lakosság pénzügyi kultúrája: A Pénziránytű Alapítvány által lebonyolított pénzügyi kultúra kutatás fő eredményeinek bemutatása* [kutatási jelentés]. <http://penziranytu.hu/magyar-lakossag-penzugyi-kulturaja>
- Pénziránytű Alapítvány; GfK Hungária Piackutató Kft. (2018). *Lakosság pénzügyi kultúrája 2018: OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies – magyar adatfelvétel* [kutatási jelentés].
- Pénzügyi Jogok Biztosa. (2012). *A pénzügyi jogok biztosának intézményéről szóló tájékoztató*. <https://www.mnb.hu/fogyasztovedelem/penzugyi-jogok-biztosa>
- Piaget, J.-P. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J.-P. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J.-P. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Plakalovic, N. (2012): Financial Literacy and Resultant Stability of the Financial System. Proceedings of the Faculty of Economics in East Sarajevo, 6, 135–144.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

- Prievara, D. (2019). A mikrotartalom-alapú tanulás pedagógiai keretei. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 45–58.
- Pritchard, M., & Mayers, J. (1992). Children's financial behavior and parental influence. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 21(3), 276–288.
- Privátbankár.hu. (2025). *Legyél Te is Pénzügyi Junior Klasszis!* <https://privatbankar.hu>
- PuenteDura, R. R. (2010). *SAMR and TPACK: A model for enhancing technology integration*. https://hippasus.com/resources/SAMR_TPACK/
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Radó, P. (2020). *A NAT nem enyhíti a közoktatás problémáit*. Portfolio.
- Raiffeisen Bank. (n.d.). *Pénzügyi Ébresztő – pénzügyi edukációs program*. <https://www.raiffeisen.hu/>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (EUR 28775 EN). Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
<https://doi.org/10.2760/159770>
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x>
- Romiszowski, A. J. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational Technology*, 44(1), 5–27.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1–14). Yale University Press.
- Salamon, J. (1996). *A megismerő tevékenység fejlődéslélektana*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sallay, H. (1995). Tanári szerepek percepciója: Egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 95(3–4), 202–218.

- Sántha, K. (2010). A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 20(3), 28–42.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21036>
- Setiawan, M., Effendi, N., Santoso, T., Dewi, V. I., & Sapulette, M. S. (2022). Digital financial literacy, current behavior of saving and spending, and its future foresight. *Economies*, 10(12), Article 320.
- Servon, L. J., & Kaestner, R. (2008). Consumer financial literacy and the impact of online banking on the financial behavior of low-income bank customers. *Journal of Consumer Affairs*, 42(2), 271–305. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2008.00108.x>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Free Press.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1988). *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. In V. Patel (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375–383). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 57–75). Lawrence Erlbaum Associates.
- Suganya, S., Balakrishnan, S., & Kumar, R. (2013). Financial literacy and its impact on personal financial planning: A study among working adults. *International Journal of Management Research and Review*, 3(7), 537–544.
- Sunstein, C. R. (2020). *Too much information: Understanding what you don't want to know*. MIT Press.

- Szóka, K. (2021). A pénzügyi kultúra és tudatosság meghatározása és magyarországi helyzete. *Economica*, 12(3-4). <https://doi.org/10.47282/economica/2021/12/3-4/10417>
- Szívós, A. R. (2023). *Pénzügyi kultúra a 21. században és a magyar jogszabályi környezet legújabb kihívásai*. JÖSz Intézet – Tanulmányok 2023.
<https://intezet.josz.org/wp-content/uploads/2024/06/Szivos-Alexander-Roland-Penzugyi-kultura.pdf>
- Szüts, Z. (2013). *A világháló metaforái*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szüts, Z. (2016). A MOOC és a hálózati tanulás pedagógiája. *Iskolakultúra*, 26(7–8), 3–15.
- Szüts, Z. (2018). *Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. Wolters Kluwer.
- Szüts, Z. (2020a). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó.
- Szüts, Z. (2020b). *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*. Doktori értekezés.
- Tang, T. L.-P. (1992). The meaning of money revisited. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 197–202.
- Tapscott, D. (2013). *The digital generation: The rise of the net generation*. McGraw-Hill.
- Tempus Közalapítvány. (2016). *Tanulási környezetek*.
<https://tka.hu/celcsoport/6479/tanulasi-kornyezetek>
- Tennyson, S., & Nguyen, C. (2001). State curriculum mandates and student knowledge of personal finance. *Journal of Consumer Affairs*, 35(2), 241–262.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2002). *Gondolkodás és kultúra*. Osiris.
- Tóth, A., Csongrádi, Gy., & Hauber, Gy. (2023). A pénzügyi kultúra szerepe és a megértését megalapozó kutatások.
https://doi.org/10.29180/978-615-6342-76-8_40
- Tóth, L. (2004). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus.

- Tóth-Mózer, S., & Misley, H. (2019). *Digitális eszközök integrálása az oktatásba: Jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközzel.* Eötvös Loránd Tudományegyetem. [Digitális-eszközök-integrálása-az-oktatásba INTERA.pdf](#)
- Trencsényi, L. (1988). *Pedagógusszerepek az általános iskolában.* Akadémiai Kiadó.
- Urban, C., Schmeiser, M., & Collins, J. M. (2015). The impact of financial education on high school students' financial knowledge, attitudes, and behavior. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 69–96.
- Vass, V. (2003). A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(6), 40–44.
- Vidákovich, T. (2014). *A tanulás szervezése és értékelése.* Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar.
- Vikár, Gy. (1999). *Az ifjúkor válságai.* Animula Kiadó.
- Virág, I. (2014). *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák.* Líceum Kiadó.
<https://mek.oszk.hu/14900/14953>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model* (EUR 27948 EN). Publications Office of the European Union.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>
<https://doi.org/10.2791/11517>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
- Walstad, W. B., Rebeck, K., & MacDonald, R. A. (2010). The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 336–357.
- Yamauchi, K. T., & Templer, D. I. (1982). The development of a money attitude scale. *Journal of Personality Assessment*, 46(5), 522–528.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4605_14

- Zentai, P., & Molnárné Kovács, J. (2024). A pénzügyi kultúra és fejlesztési lehetőségei a magyar és nemzetközi szakirodalom tükrében. *Pénzügyi Szemle*, 2024(4), 29–44. https://doi.org/10.35551/PFQ_2024_4_2
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zrinszky, L. (1996). *Pedagógusszerepek és változásai*. Okker Kiadó.
- Zsolnai, A. (2013). *Neveléstudomány*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Zsótér, B. (2013). *A fiatalok pénzügyi szocializációja a családban*. *Pénzügyi Szemle*, 58, 12. <https://docplayer.hu/138167845-Zsoter-boglarka-a-fiatalok-penzugyi-szocializacioja-a-csaladban-osszefoglalo.html>
- Zsótér, B., Béres, D., & Németh, E. (2015). *A magyar fiatalok jellemzése pénzügyi attitűdjeik és magatartásuk mentén: Vizsgálat a felsőoktatásban tanulók pénzügyi attitűdjeiről és magatartásáról*. *Vezetéstudomány*, 46(6), 70–80. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2015.06.07>
- Zsótér, B., Németh, E., & Luksander, A. (2016). *A pénzügyi kultúra vizsgálata Magyarországon az OECD módszertana alapján* (KEK Working Paper No. 307). Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar. <https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2700/>

Jogszabályi források

Európai uniós jogi és szakpolitikai dokumentumok

Európai Bizottság. (2000). *eLearning: Designing tomorrow's education*.

Európai Bizottság. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*.

Európai Bizottság. (2002). *eLearning action plan*.

Európai Bizottság. (2022). *Financial competence framework for adults in the European Union*.

Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa. (2006). *Kulcskompetenciák az élethosszig tartó tanuláshoz (2006/962/EK)*.

Európai Tanács. (2000). *Az Európai Tanács lisszaboni ülésének következtetései*.

Az Európai Unió Tanácsa. (2018). *Kulcskompetenciákra vonatkozó ajánlás (2018/C 189/01)*.

Magyar jogszabályok és kormányzati döntések

130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. (1995).

Magyar Közlöny. <https://njt.hu>

243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2003).

Magyar Közlöny. <https://njt.hu>

202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról (Nemzeti alaptanterv). (2007).

Magyar Közlöny. <https://njt.hu>

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2012).

Magyar Közlöny. <https://njt.hu>

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. (2020).

Magyar Közlöny. <https://njt.hu>

26/2018. (VIII. 7.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2018).

Magyar Közlöny. <https://njt.hu>

1997. évi CLV. törvény a fogyasztóvédelemről. (1997).

Magyar Közlöny. <https://njt.hu>

1998. évi CXXXIX. törvény a Magyar Nemzeti Bankról. (1998).

Magyar Közlöny. <https://njt.hu>

1999. évi LXXX. törvény a szakképzésről. (1999).
Magyar Közlöny. <https://njt.hu>
- 1919/2017. (XII. 8.) Korm. határozat a Lakosság Pénzügyi Tudatosságát Fejlesztő Stratégia elfogadásáról. (2017).
Magyar Közlöny. <https://njt.hu>
- 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozat a köznevelési, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési rendszer digitális átalakításáról és Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájáról. (2016).
Magyar Közlöny. <https://njt.hu>
- Magyar Nemzeti Bank és Pénzügyi Szervezetek Állami Felügyelete. (2008).
Együttműködési megállapodás a pénzügyi kultúra fejlesztéséről az MNB és a PSZÁF között.
<https://www.mnb.hu/letoltes/0415mnbpszfmeallpodas-penzugyi-kultura-fejleszte.pdf>
- Magyarország Kormánya. (2016).
Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (DOS). Digitális Jólét Program.
<https://digitalisjoletprogram.hu/>

7. Táblázatok jegyzéke

1. táblázat Konstruktivista tanulásszervezési megközelítések a pénzügyi tudatosság fejlesztésében	26
2. táblázat Tanuláselméleti megközelítések értelmezése a pénzügyi tudatosság és a digitális pedagógia tükrében	29
3. táblázat A kognitív habitusok történeti fejlődése és média–tanulás összefüggései.....	42
4. táblázat A DigCompEdu és a SAMR értelmezési modell összehasonlítása	64
5. táblázat E-learning jellemző tanulási formák.....	72
6. táblázat Digitális pedagógia módszerei és eszközei a pénzügyi tudatosság tükrében	74
7. táblázat A pénzügyi szektor (bankok és partnerszervezetek) edukációs szerepvállalásának pedagógiai formái.....	125
8. táblázat A Nemzeti alaptanterv jogszabályi változásai (1995–2020)	130
9. táblázat A Nemzeti alaptantervek összehasonlítása a pénzügyi tudatosság tantervi megjelenése szempontjából (1995–2020).....	139
10. táblázat A Nemzeti Alaptanterv kompetenciaterületei 2012-2020 között.....	141
11. táblázat A gazdasági és pénzügyi nevelés kapcsolódása a NAT 2020 nevelési céljaihoz.....	144
12. táblázat Az integráló, integrált és komplex tantárgyak a NAT 2020 és a pénzügyi tudatosság tükrében.....	148
13. táblázat Tantárgyi koncentráció megjelenése a NAT 2020 műveltségterületeiben a pénzügyi tudatosság tükrében.....	150
14. táblázat Az alkalmazott oktatási módok pedagógiai jellemzőinek összehasonlítása	164
15. táblázat Oktatási formák hatékonyságának összehasonlító elemzése	174
16. táblázat Az oktatás hatékonyságát meghatározó háttérváltozók és statisztikai mutatóik.....	177
17. táblázat Oktatási formák megítélése a pedagógusok szerint.....	185
18. táblázat Pedagógus szerep megnyilvánulása a különböző oktatási környezetben	188
19. táblázat Tantárgyintegrálás érvei a pedagógusok szempontjából	191
20. táblázat Tanulási tevékenységek és fejlesztett kompetenciák pedagógusi visszajelzések alapján	193
21. táblázat A pénzügyi nevelés eredményességét befolyásoló főbb kihívások összegzése.....	197
22. táblázat A tanulói válaszok tematikus összegzése és pedagógiai értelmezése.....	204
23. táblázat Klaszterjellemzők összefoglaló táblázata a longitudinális felmérés (2025) alapján .	208
24. táblázat Pozitív irányú attitűdváltozás a longitudinális vizsgálat során.....	209
25. táblázat A trianguláció összesítő elemzése	216
26. táblázat Pénzügyi kultúra vizsgálatok.....	254
27. táblázat Szülői szerepek a gyermekek szocializációjában	256
28. táblázat A Pénzügyi és vállalkozói ismeretek tantárgy tanmenete a kutatásban alkalmazott oktatási módok szerint.....	259

8. Ábrajegyzék

1. ábra	Digitális Pedagógia	16
2. ábra	Tapasztalati tanulás Kolb elméletében	37
3. ábra	A 21. század komplex tanulási környezete.....	51
4. ábra	Az egész életre kiterjedő tanulás dimenziói	52
5. ábra	Közvetítő tanár és alkotó tanár	56
6. ábra	Digitális történetmesélés	69
7. ábra	Az OECD kutatásban kialakított klaszterek által lefedett pénzügyi személyiségtípusok ...	92
8. ábra	A pénzügyi szocializáció bioökológiai szintjei	96
9. ábra	Pénzügyi tudatosság modell	103
10. ábra	A pénzügyi tudatosság tényezői	104
11. ábra	Pénzügyi tudatosság tematikai egységei	105
12. ábra	A Nemzeti Alaptanterv 2020 felépítése.....	138
13. ábra	A köznevelés és a szakképzés tartalmi–szabályozási struktúrája	154
14. ábra	Kutatás kvantitatív adatfelvételének ütemezése.....	170
15. ábra	Tanulói és tanári értelmezések kvalitatív jellegű szerepe a longitudinális kutatásban ...	170
16. ábra	Attitűdátlagok változása a három mérési időszakban	179
17. ábra	Attitűdtételek változása a bemeneti (2022), kimeneti (2023) és longitudinális (2025) mérés során.....	180
18. ábra	Kezdeti tudásszint és annak változása közti kapcsolat.....	181
19. ábra	Pénzügyi kompetencia interdiszciplináris modellje, a pedagógusok válasza alapján	189
20. ábra	A tanulói klaszterek pénzügyi attitűdprofiljai a longitudinális utómérés alapján	207
21. ábra	Pénzügyi attitűdök időbeli alakulása a longitudinális mérés során	210

9. Melléklet

9.1. A pénzügyi kultúra magyarországi kutatásainak áttekintése

26. táblázat

Pénzügyi kultúra vizsgálatok

A lakosság pénzügyi műveltség és tudatosság vizsgálata		
2012	Botos és szerzőtársai	a közép-alföldi háztartások konzervatív pénzügyi magatartása
2010, 2015	OECD	a magyar lakosság pénzügyi viselkedésének változása
2017	Zsótér és szerzőtársai	
A tanulók pénzügyi kultúrájának tanulmányozása		
2012, 2015	Kovács és szerzőtársai	a középiskolások pénzügyi kultúrájának felmérése
2014	Huzdik és szerzőtársai	a felsőoktatásban tanulók pénzügyi kultúráját és kockázat vállalási hajlandóságát vizsgálata
2021	Kovács és szerzőtársai	a középiskolások pénzügyi műveltsége
2021	Kálmán és szerzőtársai	a gazdasági felsőoktatásban részt vevő hallgatók pénzügyi biztonsága
2021	Pintér és szerzőtársai	a digitalizáció és a fintech hatásvizsgálata a fiatalok pénzügyi döntéseire
2016	Czeplédi és szerzőtársai	a vállalkozási ismeretek oktatásának hiánya a magyar felsőoktatásban

A pénzügyi kultúra társadalmi dimenzióinak tanulmányozása		
2012	Béres és Huzdik	a pénzügyi kultúra makrogazdasági összefüggéseinek vizsgálata
2016 2017	Németh és szerzőtársai	a 18-35 évesek pénzügyi kultúrája – a pénzügyi sérülékenységgé háttértényezői, a pénzügyi személyiségtípusok
2018	Győri Ágnes	a kis- és középvállalkozások pénzügyi sebezhetőségét
2020	Németh és szerzőtársai	a pénzügyi sérülékenységgé
2024	Hegedűs és Lentner	a hofstedei kulturális dimenziók és a pénzügyi kultúra kapcsolatának vizsgálata

Forrás: Zentai és Molnárné Kovács (2024) alapján saját szerkesztés.

9.2. Szülői szerepek a gyermekek szocializációjában

27. táblázat

Szülői szerepek a gyermekek szocializációjában

A szülő szerepe a fogyasztói szocializációban	Magyarázat / példa
Tanítja gyermekét	A szülő közvetlen módon tanítja gyermekét a fogyasztói magatartás különböző aspektusaira, például elmagyarázza, miért fontos egy adott termék vagy szolgáltatás tudatos választása.
Szabályokat állít fel gyermeke számára	Meghatározza a fogyasztással kapcsolatos szabályokat, például a televíziózás idejét, az internet-használatot vagy a vásárlások kereteit.
Közös tevékenységet végez gyermekével	Együtt vásárolnak, közösen értelmeznek reklámokat vagy fogyasztói döntéseket, amely során a gyermek tapasztalatot szerez.
Elvárásokat fogalmaz meg gyermekével szemben	Elvárja a szabályok betartását, a tudatos pénzkezelést vagy a felelős fogyasztói magatartást.
Lehetőséget teremt a tanulásra	Tudatosan vagy közvetetten olyan helyzeteket teremt, amelyek támogatják a fogyasztói tapasztalatok megszerzését.
Támogatja a gyermeket	Ösztönzi, segíti és visszajelzésekkel erősíti a kíváncsiság fogyasztói magatartás kialakulását.
Társas nyomást gyakorol a gyermekre	Az elvárásokat hangsúlyozza, illetve a döntések lehetséges következményeire is felhívja a figyelmet.
Információt nyújt gyermekének	A mindennapi kommunikáció során pénzügyi és fogyasztói információkat ad át.
Beszélget gyermekével	A fogyasztói döntésekkel, pénzügyekkel és vásárlási helyzetekkel kapcsolatos témákat közösen dolgozzák fel.

Forrás: Csiszárík-Kocsir, 2022, p. 582

9.3. Kutatási helyszín bemutatása

A Közép-magyarországi Agrárszakképzési Centrum Dr. Szepesi László Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium Piliscsabán, a fővárosi agglomeráció térségében helyezkedik el, kedvező közlekedési adottságokkal és természetközeli környezetben.

Az intézmény fenntartója az Agrárminisztérium, működését 2020 óta a Szakképzés 4.0 rendszer keretei között, a Közép-magyarországi Agrárszakképzési Centrum tagintézményeként végzi.

Az iskola több évtizedes múltra tekint vissza a mezőgazdasági és erdészeti szakképzés területén. Fennállása óta folyamatosan alkalmazkodik az agrárágazat technológiai, gazdasági és munkaerőpiaci változásaihoz.

Az 1990-es évektől jelentős infrastrukturális fejlesztések valósultak meg, amelyek érintették az intézmény tanműhelyeit, gépjavító és hegesztő műhelyeit, sportcsarnokát, illetve a kollégiumi férőhelyei kialakítását is.

A képzési struktúra fokozatosan alakult át a szakmacsoportos rendszertől az ágazati szemléletű, technikumi és szakképző iskolai képzések irányába.

Az intézmény értékteremtő és értékközvetítő célja olyan felelősségteljes szakemberek képzése, akik korszerű elméleti tudással és magas szintű gyakorlati kompetenciákkal rendelkeznek. A pedagógiai munka középpontjában a szakmai gyakorlatorientált oktatás, a fenntartható gazdálkodás, illetve ökoiskola révén, a természetvédelem értékeinek közvetítése áll.

Az iskola kiemelt figyelmet fordít a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési és tanulási nehézséggel küzdő tanulók integrációjára.

Az intézmény névadója, Dr. Szepesi László, a magyar agrárszakképzés meghatározó alakja, akinek szakmai és pedagógiai munkássága ma is iránymutatást jelent az iskola értékrendje és nevelési céljai szempontjából. Tiszteletére minden tanév októberében megrendezik a Dr. Szepesi László Erdészeti Gépész Emlékversenyt, amely országos szakmai megmérettetésként szolgál az erdősztechnikus képzésben részt vevő tanulók számára.

Az iskola mezőgazdasági és erdészeti ágazatban, a munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelő technikumi és szakképző iskolai képzéseket nyújt.

A képzések gyakorlati oktatásra épülnek, amely tanműhelyekben, külső gyakorlólhelyeken és duális szakképző partnereknél történik. A tanulók szakképzési ösztöndíjban részesülnek, amelyek hozzájárulnak sikeres tanulmányaikhoz.

A képzési rendszer kiemelt sajátossága, hogy a szakmai oktatás részeként lehetőséget biztosít a vezetői engedélyek megszerzésére, ami jelentősen növeli a bizonyítványt szerzett tanulók jövőbeli munkaerőpiaci elhelyezkedésének esélyét. A mezőgazdasági gépészeti és erdészeti képzések során a tanulók jellemzően T kategóriás, valamint B kategóriás jogosítványt is szerezhhetnek az intézményi képzés során.

A nappali rendszerű képzések mellett az intézmény aktívan részt vesz a felnőttképzésben is, amely elsősorban a már munkaviszonnyal rendelkező vagy pályamódosítást tervező felnőtteknek nyújt - az élethosszig tartó tanulás szemléletében - szakmai továbbképzési lehetőséget.

Az intézmény tehetséggondozó tevékenységében meghatározó szerepet játszik, hogy az iskola agrár és gépésztechnikus tanulói évről-évre kimagasló eredményt érnek el az Országos Szakmai Tanulmányi Versenyen, illetve a korábban említett, névadónk Dr. Szepesi László Erdészeti Gépész Emlékversenyen.

Az iskola, a szakmai képzés mellett, külön figyelmet fordít tanulói gazdasági és pénzügyi nevelésére, illetve a pénzügyi tudatosság fejlesztésére (KMASZC Dr. Szepesi László Mezőgazdasági Technikum, 2024).

Jelen disszertáció keretében fontosnak véljük megemlíteni, hogy az oktatási intézmény tanulói csoportjainak (2023: „Favágók” csapata; 2024: „GépÉszek”; 2025: „AgrárGépészek”) sikerét, akik a Privátbankár.hu által szervezett „Legyél Te is Pénzügyi Junior Klasszis!” Pénzügyi Tudatosság Országos Versenyén, Pest vármegyei középdöntős helyezést értek el (Közép-magyarországi Agrárszakképzési Centrum, n.d.).

A kutatásban részt vevő tanulók technikumi képzésben tanulnak, azonban alapszakképzettségük nem gazdasági jellegű. Ennek ellenére a pénzügyi ismeretek és a tudatos döntéshozatal a későbbi életük, illetve munkavállalásuk szempontjából nagyon fontos. A mindennapi életben és a munka világában is olyan döntési helyzetekkel találkozhatnak, amelyek indokolják a pénzügyi tudatosság vizsgálatát. A pedagógiai kísérlet az intézmény vezetésének jóváhagyásával, intézményi keretek között, a 2022/2023-as és a 2025/2026-os tanév között valósult meg.

9.4. A Pénzügyi és vállalkozói ismeretek tantárgy kutatáshoz igazított tanmenete

28. táblázat

A Pénzügyi és vállalkozói ismeretek tantárgy tanmenete a kutatásban alkalmazott oktatási módok szerint

Óra-szám	Tematikai egység	Óracím	Pénziránytű 2022 – fejezet (hibrid és hagyományos oktatás)	Oldal-szám	Pénziránytű online link (Az én pénzem – tartalom) (online oktatás)
1	Általános pénzügyi, banki ismeretek	A pénz szerepe és funkciói	II. rész – Piacgazdaságban élünk / 43. A pénz szerepe a gazdaságban	124–126	5. A pénz szerepe és funkciói Pénziránytű Alapítvány
2		Fizetési technikák	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 7–8. Korszerű pénzkezelés	22–26	10. Fizetési technikák Pénziránytű Alapítvány
3		Bankrendszer a mai gazdaságban	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 9–10. Bankkártyát, de okosan!	27–33	17. Bankrendszer a mai gazdaságban Pénziránytű Alapítvány
4		Bankrendszer a mai gazdaságban	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 11. Pénzforgalom a bankszámlán	34–38	17. Bankrendszer a mai gazdaságban Pénziránytű Alapítvány
5		Korszerű pénzkezelés	II. rész – Piacgazdaságban élünk / 58–59. Bankrendszer a mai gazdaságban	164–168	21. Korszerű pénzkezelés Pénziránytű Alapítvány
6		Kártyázzunk!	II. rész – Piacgazdaságban élünk / 60–61. A jegybank – monetáris politika	169–173	22. Kártyázzunk! Pénziránytű Alapítvány

7	Megtakarítások, befektetések	Hitelek - megtakarítások	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 12–13. Pénzügyi céljaink – tervezés	39–42	9. Hitelek - megtakarítások Pénziránytű Alapítvány
8		Megtakarításból befektetés	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 14–15. A megtakarítástól a befektetésig	43–48	25. Megtakarításból befektetés Pénziránytű Alapítvány
9		Mi is az a kamat?	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 16–17. Értékpapír-befektetések	49–53	3. Mi is az a kamat? Pénziránytű Alapítvány
10		Megtakarításból befektetés	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 18. Kockázatok és hozamok	54–57	25. Megtakarításból befektetés Pénziránytű Alapítvány
11		Amit az értékpapír befektetésekről tudni érdemes	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 19–20. Befektetési számítások	58–63	26. Amit az értékpapír befektetésekről tudni érdemes Pénziránytű Alapítvány
12		A befektetésekhez kapcsolódó pénzügyi számítások - befektetések értékelése	II. rész – Piacgazdaságban élünk / 62–63. A tőkepiac és termékei	174–178	27. A befektetésekhez kapcsolódó pénzügyi számítások - befektetések értékelése Pénziránytű Alapítvány
13	Hitelek	Az „előrehozott” vásárlás – a hitelek	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 21–22. Az előre hozott vásárlás – a hitelek	64–70	23. Az „előrehozott” vásárlás – a hitelek Pénziránytű Alapítvány
14		Milyen hiteleket vehetünk fel?	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 21–22. Az előre hozott vásárlás – a hitelek	64–70	5. Milyen hiteleket vehetünk fel? Pénziránytű Alapítvány

15		Hitelekhez kapcsolódó pénzügyi számítások	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 23–24. Hitelekhez kapcsolódó pénzügyi számítások	71–75	24. Hitelekhez kapcsolódó pénzügyi számítások Pénziránytű Alapítvány
16		Az „előrehozott” vásárlás – a hitelek	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 23–24. Hitelekhez kapcsolódó pénzügyi számítások	71–75	23. Az „előrehozott” vásárlás – a hitelek Pénziránytű Alapítvány
17		Vegyünk fel hitelt?	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 21–22. Az előre hozott vásárlás – a hitelek	64–70	4. Vegyünk fel hitelt? Pénziránytű Alapítvány
18		Hitelekhez kapcsolódó pénzügyi számítások	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 23–24. Hitelekhez kapcsolódó pénzügyi számítások	71–75	24. Hitelekhez kapcsolódó pénzügyi számítások Pénziránytű Alapítvány
19	Munka világa	Bevételek - kiadások	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 3–4. A háztartások gazdálkodása	14–17	8. Bevételek - kiadások Pénziránytű Alapítvány
20		Bevételek - kiadások	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 3–4. A háztartások gazdálkodása	14–17	8. Bevételek - kiadások Pénziránytű Alapítvány
21		Az adók fogalma és fajtái	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 29–30. Adófizetési kötelezettségeink	85–88	3. Az adók fogalma és fajtái Pénziránytű Alapítvány
22		Ki fizeti a révést?	I. rész – Mindennapi pénzügyeink /	85–88	1. Ki fizeti a révést? Pénziránytű Alapítvány

			29–30. Adófizetési kötelezettségeink		
23		Bevételek - kiadások	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 35. Életpályánk pénzügyi döntései	98–101	8. Bevételek - kiadások Pénziránytű Alapítvány
24		Bevételek - kiadások	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 35. Életpályánk pénzügyi döntései	98–101	8. Bevételek - kiadások Pénziránytű Alapítvány
25	Nyugdíj, biztosítás	Nyugdíjas évek	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 25–26. A biztosítások	76–80	29. Nyugdíjas évek Pénziránytű Alapítvány
26		Nyugdíjas évek	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 27–28. Nyugdíjas évek	81–84	29. Nyugdíjas évek Pénziránytű Alapítvány
27		Nyugdíjas évek	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 27–28. Nyugdíjas évek	81–84	29. Nyugdíjas évek Pénziránytű Alapítvány
28		A biztosítások	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 25–26. A biztosítások	76–80	28. A biztosítások Pénziránytű Alapítvány
29		A biztosítások	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 27–28. Nyugdíjas évek	81–84	28. A biztosítások Pénziránytű Alapítvány
30		A biztosítások	I. rész – Mindennapi pénzügyeink / 25–26. A biztosítások	76–80	28. A biztosítások Pénziránytű Alapítvány

31	Általános gazdasági ismeretek	A piacgazdaság egyszerűsített modellje	II. rész – Piacgazdaságban élünk / 36–37. Szereplők és kapcsolataik	104–109	2. A piacgazdaság egyszerűsített modellje Pénziránytű Alapítvány
32		A piacgazdaság alapkategóriái: piac, kereslet, kínálat, ár.	II. rész – Piacgazdaságban élünk / 38–39. Az áruk és a pénz világa	110–114	3. A piacgazdaság alapkategóriái: piac, kereslet, kínálat, ár. Pénziránytű Alapítvány
33		Piacgazdaságban élünk	II. rész – Piacgazdaságban élünk / 40. A piacgazdasági rendszer kialakulása Magyarországon	115–118	2. Piacgazdaságban élünk Pénziránytű Alapítvány
34		Az infláció	II. rész – Piacgazdaságban élünk / 46. Az infláció furcsa természete	131–133	7. Az infláció Pénziránytű Alapítvány
35		Az állam szerepe a piacgazdaságban	II. rész – Piacgazdaságban élünk / 53–54. Az állam szerepvállalása	148–151	3. Az állam szerepe a piacgazdaságban Pénziránytű Alapítvány
36		Összefoglalás – gazdasági alapfogalmak rendszerezése	II. rész – Piacgazdaságban élünk / 55–56. Az állam pénztárcája – költségvetési politika	152–157	Gazdasági alapfogalmak – összefoglalás Pénziránytű Alapítvány

Forrás: Pénziránytű Alapítvány (2022): *Az én pénzem*; Merényi et al. (2022): *Iránytű a pénzügyekhez*; saját szerkesztés.

9.5. Tanulói bemeneti kérdőív (2022-2023 tanév)

1) Kérem, jelölje be a nemét!

☐ Férfi

☐ Nő

2) Szülei és testvérei között található legmagasabb iskolai végzettség:

☐ Általános iskola

☐ Szakmunkásképző

☐ Érettségi

☐ Felsőfokú alapképzés (BA/BSc, főiskola)

☐ Felsőfokú mesterképzés (MA/MSc, egyetem)

☐ Doktori fokozat

☐ Nem tudom

3) Családjában rendelkezik-e bárki pénzügyi, gazdasági végzettséggel:

☐ Igen

☐ Nem

☐ Nem tudom

4) Szoktak-e beszélgetni pénzügyekkel kapcsolatos témákról szüleivel, testvéreivel?

☐ Igen

☐ Nem

5) Milyen szintű pénzügyi ismerettel rendelkezik Ön? Kérjük, 0-tól 10-ig értékelje tudása szintjét!

(0= egyáltalán nem rendelkezem pénzügyi ismerettel, 10 = magas szintű pénzügyi ismerettel rendelkezem)

6) Mennyire tartja fontosnak a pénzügyi ismeretek oktatását szakgimnáziumban/technikumban?

Kérjük, 0-tól 10-ig értékelje véleményét!

(0 = egyáltalán nem tartom fontosnak, 10 = nagyon fontosnak tartom)

7) Leggyakrabban milyen példák, minták alapján hozza meg pénzügyi döntéseit? Több lehetőséget is bejelölhet!

- ☐ Család
- ☐ Barátok
- ☐ Tágabb ismeretségi kör
- ☐ Média (TV, rádió, nyomtatott sajtó)
- ☐ Internet (weboldalak, közösségi média)
- ☐ Iskola
- ☐ Egyéb: _____

8) Kérjük, 1-től 5-ig értékelje, mennyire ért egyet a következő állításokkal!

(1 = egyáltalán nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = részben egyetért / részben nem ért egyet, 4 = inkább egyetért, 5 = teljes mértékben egyetért)

Úgy gondolom, hogy a pénz arra való, hogy elköltsük.

Fontos számomra, hogy csak akkor költsek, ha valóban szükséges.

Jó érzés számomra, ha van megtakarításom.

Fontosnak tartom, hogy átlássam a bevételeimet és a kiadásaimat.

Fontosnak tartom, hogy diákként is saját munkával keressek pénzt.

Elfogadhatónak tartom, ha néha pénzt kell kölcsönkérnem.

Természetesnek tartom, hogy szükség esetén pénzt adjak kölcsön másoknak.

Fontos számomra, hogy a tartozásaimat mindig visszafizessem.

Fontos számomra, hogy a vásárlásaimat előre megtervezzem.

Szívesen utánanézek annak, hol tudok kedvezőbben vásárolni.

Vannak hosszabb távú pénzügyi céljaim.

Elégedett vagyok a jelenlegi pénzügyi helyzetemmel.

Gyakran érzem úgy, hogy a pénzem gyorsan elfogy.

Fontos számomra, hogy én döntsek arról, mire költöm a pénzemet.

Elfogadhatónak tartom, hogy időnként megjutalmazzam magam.

Ha szeretnék valamit megvenni, inkább előre gyűjtök rá.

Vásárlás előtt általában átgondolom, mire futja a pénzemből.

Fontos számomra, hogy spóroljak a mindennapi kiadásaimon.

Könnyen elcsábulok, ha valamit nagyon kedvező áron kínálnak.

Fontos számomra, hogy ne dobjak ki még használható dolgokat.

Tisztában vagyok azzal, mennyi pénzem van, és mire szeretném elkölteni.

Fontosnak tartom, hogy a pénzemet munkával szerezzem meg.

Ha valami megtetszik, gyakran azonnal megveszem.

Úgy gondolom, hogy a tanulás segít abban, hogy később olyan munkám legyen, amit szeretek.

Vásárlás előtt hajlamos vagyok sokáig mérlegelni és válogatni a lehetőségek között.

Előfordul, hogy felesleges dolgokra is költök.

Általában nem tartom fontosnak, hogy elkérjem a visszajáró aprópénzt.

9. Jelölje, hogy az alábbi állítások igazak (I) vagy hamisak (H)!

Egy bankkártya egy bankszámlához tartozhat.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az ATM-et készpénzfelvételre, egyenleg lekérdezésre, átutalások végrehajtására használhatjuk.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha hitelkártyával vásárolunk, akkor a saját pénzünket költjük a vásárlás pillanatában.

☐ Igaz

☐ Hamis

A hitelkártya kamata általában a lakossági hitelkamatoknál lényegesen magasabb, és az éves kártyadíj sem elhanyagolható.

☐ Igaz

☐ Hamis

Nettó fizetése 200 000 forint, amelyet 10%-kal megemeltek. A fizetésemeléséből származó plusz bevételének felét mindent hónapban félreteszi, amiből egy új mobiltelefont szeretne vásárolni 100 000 forintért. Ebből a félretett pénzből, a mobiltelefont 10 hónap múlva tudja így megvásárolni.

☐ Igaz

☐ Hamis

Budapesti értéktőzsdén csak magyar részvényekkel lehet kereskedni.

☐ Igaz

☐ Hamis

A részvény kockázatosabb megtakarítási forma, mint az államkötvény.

☐ Igaz

☐ Hamis

A bankok által hirdetett betétek százalékban adják meg a kamatot. Ez az érték (%) havi időtávra vonatkozik.

☐ Igaz

☐ Hamis

Futamidő szerint azokat a betéteket nevezzük rövid távúnak, amelyek legalább 3 évre le vannak kötve.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha 100 000 Ft-ot helyez el a bankban 10%-os kamatláb mellett, és a kamatadó mértéke 15%, akkor 1 év után 111 500 forintot tud kivenni.

☐ Igaz

☐ Hamis

A diákhitelt csak az önköltséges képzésben résztvevők hallgatók igényelhetik és vehetik fel.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha hitelfelvételben gondolkodunk, akkor a különböző bankok által kínált azonos összegű és futamidejű hitelek esetében a teljes hiteldíj mutatókat érdemes összehasonlítani.

☐ Igaz

☐ Hamis

Diákhitelt kizárólag banki utalással lehet törleszteni.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az ingatlan a jelzáloghitel fedezete.

☐ Igaz

☐ Hamis

100.000 forint hitelt vesz fel 2 évre, 10 %-os éves kamatos kamatra, melyet a futamidő végén kell kifizetni egy összegben. A 2. év elteltével összesen 21 000 forint kamatot kell visszafizetnie.

☐ Igaz

☐ Hamis

2022 január elsejétől a teljes munkaidős foglalkoztatás esetén a minimálbér bruttó 200 000 forint.

☐ Igaz

☐ Hamis

Diákmunkát vállal diákszövetkezetnél, fizetéséből kizárólag a személyi jövedelemadó vonható le.

☐ Igaz

☐ Hamis

A határozatlan idejű munkaszerződést kizárólag közös megegyezéssel szüntethető meg.

☐ Igaz

☐ Hamis

A személyi jövedelemadó tárgya a magánszemély bármilyen jogcímen szerzett jövedelme.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha az Ön bruttó bére 200 000 forint, mely után 67 000 forint munkavállalói fizetési kötelezettsége van, akkor Ön 267 000 forintot kap kézhez.

☐ Igaz

☐ Hamis

Nyugdíjhoz évek során a fizetésünkből járulunk hozzá.

☐ Igaz

☐ Hamis

A biztosítótársaságok és a befektetési alapok a hazai intézményi befektetői körbe tartoznak.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az önkéntes nyugdíjpénztári megtakarításod teljes összegéhez bármikor hozzáférhetünk.

☐ Igaz

☐ Hamis

A nyugdíjpénztári tagok megtakarításai – banki megállapodás alapján – hitelfedezetként is felhasználhatóak.

☐ Igaz

☐ Hamis

A biztosítók feladata a kockázatok kezelése.

☐ Igaz

☐ Hamis

Inflációnak nevezzük az általános árszínvonal csökkenését egy bizonyos időtávon.

☐ Igaz

☐ Hamis

A pénzügyi közvetítők szétterítik a kockázatokat a pénzügyi rendszerben.

☐ Igaz

☐ Hamis

A vállalati kötvény rendszerint kevésbé kockázatos, mint az államkötvény.

☐ Igaz

☐ Hamis

A Magyar Nemzeti Bank elsődleges célja az árstabilitás megteremtése és fenntartása.

☐ Igaz

☐ Hamis

Magyarország legfőbb közpénzügyi ellenőrző szerve a Nemzeti Adó - és Vámhivatal.

☐ Igaz

☐ Hamis

9.6. Tanulói részkimeneti I. kérdőív (2022-2023 tanév)

1. Jelölje, hogy az alábbi állítások igazak (I) vagy hamisak (H)!

A vásárláskor mindig a bank pénzét költjük hitelkártya használata esetén.

☐ Igaz

☐ Hamis

Magyarországon kétszintű bankrendszer van.

☐ Igaz

☐ Hamis

A bank egy univerzális hitelintézet

☐ Igaz

☐ Hamis

A Diákhitel2 az önköltséges képzések díját fedezi

☐ Igaz

☐ Hamis

Jelzáloghitel nemfizetése esetén az adós végső esetben a fedezetül felajánlott ingatlanát is elveszítheti

☐ Igaz

☐ Hamis

Magyarországon a jegybanki alapkamat 2022. szeptember 28-án: 13,00%

☐ Igaz

☐ Hamis

A THM nem tartalmazza a kölcsön folyósításával összefüggő költségeket

☐ Igaz

☐ Hamis

18 éves kor alatt Junior számlát a törvényes képviselővel (szülő, gyám, gondnok) együtt tudod megnyitni.

☐ Igaz

☐ Hamis

A valuta egy ország törvényes fizetőeszköze, azaz hivatalos pénze.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha 1 000 000 forintos befektetésünk évente 6 százalék kamatot hoz, és a kamatot is tőkésítjük, a második év végére 1 123 600 forintunk lesz.

☐ Igaz

☐ Hamis

TBSZ jelentése: Tartós Befektetési Számla

☐ Igaz

☐ Hamis

A kamatadó mértéke 2022-ben 15%

☐ Igaz

☐ Hamis

A bankban elhelyezett pénzünk biztonságát szolgálja az Országos Betétbiztosítási Alap (OBA).

☐ Igaz

☐ Hamis

A banki betéti kamatokat alapvetően a jegybanki alapkamat határozza meg, azaz ha alacsony a jegybanki alapkamat, akkor a banki betéti kamatok is alacsonyak lesznek

☐ Igaz

☐ Hamis

A lekötött betét lehet forint vagy deviza alapú

☐ Igaz

☐ Hamis

A forint lekötött betétek kamatai a futamidőtől és a lekötés feltételeitől függően eltérhetnek.

☐ Igaz

☐ Hamis

A lekötött betétek kamata után egészségügyi hozzájárulást is kell fizetni a betéteseknek

☐ Igaz

☐ Hamis

A tranzakciós illetéket minden esetben a bankok fizetik be az államkasszába az általunk elvégzett tranzakciók után 2013. január elsejétől.

☐ Igaz

☐ Hamis

A tranzakciós illeték mértéke a tranzakció típusától függően eltérő lehet.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha egy betét éves kamatlába 6%, akkor a bank 6 hónapos lekötés esetén automatikusan 3% kamatot fizet.

☐ Igaz

☐ Hamis

9.7. Tanulói részkimeneti II. kérdőív (2022-2023 tanév)

1. Jelölje, hogy az alábbi állítások igazak (I) vagy hamisak (H)!

Jövedelemigazolás nélkül, ingatlan fedezet biztosítása mellett lehet jelzáloghitelt igényelni.

☐ Igaz

☐ Hamis

Fix kamatozású hitelek esetén az alkalmazott kamatszint a hitelszerződésben szereplő teljes futamidő alatt fix, vagyis a bank által nem változtatható.

☐ Igaz

☐ Hamis

Annak érdemes fix kamatozást választania, aki hosszú távon tervezi a hitel visszafizetését és fontosnak tartja a kiszámíthatóságot.

☐ Igaz

☐ Hamis

Banki értékbecsléskor az ingatlan forgalmi értékét a kereslet-kínálat, az ingatlan állapota és elhelyezkedése határozza meg.

☐ Igaz

☐ Hamis

A banki jövedelemvizsgálat az adós fizetőképességének vizsgálatát jelenti.

☐ Igaz

☐ Hamis

A szabad felhasználású jelzáloghitel lényegében egy ingatlan fedezettel biztosított személyi kölcsön.

☐ Igaz

☐ Hamis

A személyi kölcsönhöz ingatlanfedezet szükséges.

☐ Igaz

☐ Hamis

Diákhitel¹ igényelhető passzív hallgatói jogviszonnyal.

☐ Igaz

☐ Hamis

A Diákhitel² szerződések esetében a törlesztés nem jövedelemarányos.

☐ Igaz

☐ Hamis

100 ezer forint kölcsönt veszünk fel 5 évre, évi 10 % kamatra. Egyösszegű törlesztés esetén, a futamidő alatt csak az esedékes kamatokat fizetjük meg, ami 5 000 forint.

☐ Igaz

☐ Hamis

A próbaidő kikötése a munkaszerződésben kötelező.

☐ Igaz

☐ Hamis

A munkaszerződésnek nyilvánvalóan tartalmaznia kell, hogy kik között jön létre, azaz a munkáltató és a munkavállaló személyét.

☐ Igaz

☐ Hamis

A munkaszerződésnek tartalmaznia kell a nettó alapbért.

☐ Igaz

☐ Hamis

2022. január 1-től a magyar minimálbér bruttó 200 000 forint.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az abszolút felmondási tilalmak közé tartozik a várandósság.

☐ Igaz

☐ Hamis

A munkáltató jogutód nélküli megszűnése esetén a munkavállalót végkielégítés illeti meg.

☐ Igaz

☐ Hamis

A munkavállaló a határozott idejű munkaszerződésének felmondását köteles megindokolni.

☐ Igaz

☐ Hamis

A munkavállalói felmondás esetében a teljes felmondási időt köteles munkában tölteni a munkavállaló.

☐ Igaz

☐ Hamis

2022. január 1-től nem kell személyi jövedelemadót fizetniük a 25 év alatti fiataloknak.

☐ Igaz

☐ Hamis

2022-ben 1000 forint bruttó bér után kedvezmények nélkül 665 forint nettó bér jár.

☐ Igaz

☐ Hamis

9.8. Tanulói részkimeneti III. kérdőív (2022-2023 tanév)

1. Jelölje, hogy az alábbi állítások igazak (I) vagy hamisak (H)!

A biztosítási kötelezettség azt jelenti, hogy minden magyar gépjármű üzemeltetője köteles gépjármű-felelősségbiztosítási szerződést kötni, és az után a díjat megfizetni.

☐ Igaz

☐ Hamis

A biztosítási kötelezettség nem az üzemeltetőt terheli.

☐ Igaz

☐ Hamis

Megöröközhető az életbiztosítás.

☐ Igaz

☐ Hamis

Lakásbiztosítás esetén, a szerződő más vagyonára is köthet lakásbiztosítást.

☐ Igaz

☐ Hamis

A nyugdíjbiztosítás az elsősorban megtakarításként használt modern életbiztosítási konstrukcióknak egy speciális, kifejezetten nyugdíjcélú változata.

☐ Igaz

☐ Hamis

A megtakarítási életbiztosítás szerződése konkrét lejáráttal rendelkezik, amely a szerződéskötés napján aktuális nyugdíjkorhatár elérésének időpontja.

☐ Igaz

☐ Hamis

A nyugdíjas munkavállaló keresetét kizárólag 15% SZJA fizetés terheli 2022-ben.

☐ Igaz

☐ Hamis

A lakásbiztosítás kizárólag határozott időtartamra köthető.

☐ Igaz

☐ Hamis

Életbiztosítás esetén, a kedvezményezett megnevezése a szerződés kapcsán mindig kötelező.

☐ Igaz

☐ Hamis

A nyugdíjas munkavállaló bruttó 100 000 forint keresete után, 85 000 forint nettó jövedelem illeti meg.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az infláció a pénz vásárlóerejének folyamatos csökkenése, az árak, árszínvonal folyamatos emelkedése.

☐ Igaz

☐ Hamis

Hivatalosan a Magyar Nemzeti Bank közli az árszínvonal alakulását Magyarországon.

☐ Igaz

☐ Hamis

A Magyar Nemzeti Bank (MNB) Magyarország központi bankja, devizatartalékok kezelése.

☐ Igaz

☐ Hamis

A Nemzeti Adó és Vámhivatal feladata a monetáris politika vitele, a devizatartalékok kezelése és az árstabilitás biztosítása.

☐ Igaz

☐ Hamis

A tőzsde nem nyilvános, központosított és szervezett piac.

☐ Igaz

☐ Hamis

A tőzsdei kereskedelemben részt vevő áruknak vagy értékpapíroknak nem kell jelen lenniük.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az értékpapír vagyoni jogot vagy követelést megtestesítő okirat.

☐ Igaz

☐ Hamis

A részvény tulajdonjogot és egyéb jogokat megtestesítő értékpapír.

☐ Igaz

☐ Hamis

A Nemzeti Adó- és Vámhivatal államigazgatási és fegyveres rendvédelmi feladatokat ellátó központi hivatalként működő központi költségvetési szerv.

☐ Igaz

☐ Hamis

A pénzügyi közvetítők két csoportra oszthatóak: banki pénzügyi közvetítők és nem banki pénzügyi közvetítők.

☐ Igaz

☐ Hamis

9.9. Tanulói kimeneti kérdőív (2022-2023 tanév)

1) A pénzügyi és vállalkozási ismeretek tantárgy tanulása során többet beszél-e pénzügyekkel kapcsolatos témákról

szüleivel, testvéreivel, családjával?

☐ Igen

☐ Nem

☐ Ugyanannyit, mint előtte

2) A pénzügyi és vállalkozási ismeretek tantárgy tanulása során szerzett-e a pénzügyekkel kapcsolatos új információt?

☐ Igen

☐ Nem

☐ Nem tudom

3) Véleménye szerint jelenleg milyen szintű pénzügyi ismerettel rendelkezik Ön? 0–10-ig értékelje tudását!

0 = egyáltalán nem rendelkezem pénzügyi ismerettel

10 = magas szintű pénzügyi ismerettel rendelkezem

4) Mennyire vélte hasznosnak a pénzügyi ismeretek oktatását szakgimnáziumban/technikumban? Kérjük, 0–10-ig értékelje!

0 = egyáltalán nem tartottam hasznosnak

10 = rendkívül hasznosnak tartottam

5) Kérjük, rangsorolja az alábbi témaköröket aszerint, hogy melyiket tartotta a leghasznosabbnak a pénzügyi ismeretek elsajátítása szempontjából! (1 = leghasznosabb, 6 = legkevésbé hasznos) *(minden számot csak egyszer lehet használni)*

☐ Általános pénzügyi, banki ismeretek

☐ Megtakarítások, befektetések

☐ Hitelek

☐ Munka világa

☐ Nyugdíj, biztosítás

☐ Általános gazdasági ismeretek

6) Milyen témakörről szeretett volna még ismeretet szerezni a pénzügyi ismeretek oktatása során?

(Több válasz is megjelölhető.)

☐ Nincs ilyen téma

☐ Mindent megbeszéltünk

☐ Egyéb: _____

7) Melyik oktatási módot találta a leghasznosabbnak a pénzügyi ismeretszerzésre?

☐ Online oktatás

☐ Hibrid oktatás (digitális pedagógia)

☐ Hagyományos oktatás

8) Leggyakrabban milyen példák, minták alapján hozza meg pénzügyi döntéseit? Több lehetőséget is bejelölhet!

☐ Család

☐ Barátok

☐ Tágabb ismeretségi kör

☐ Média (TV, rádió, nyomtatott sajtó)

☐ Internet (weboldalak, közösségi média)

☐ Iskola

☐ Egyéb: _____

9) Kérjük, 1-től 5-ig értékelje, mennyire ért egyet a következő állításokkal!

1 = egyáltalán nem ért egyet,

2 = inkább nem ért egyet,

3 = részben egyetért / részben nem ért egyet,

4 = inkább egyetért,

5 = teljes mértékben egyetért)

Úgy gondolom, hogy a pénz arra való, hogy elköltsük.

Fontos számomra, hogy csak akkor költsek, ha valóban szükséges.
Jó érzés számomra, ha van megtakarításom.
Fontosnak tartom, hogy átlássam a bevételeimet és a kiadásaimat.
Fontosnak tartom, hogy diákként is saját munkával keressek pénzt.
Elfogadhatónak tartom, ha néha pénzt kell kölcsönkérnem.
Természetesnek tartom, hogy szükség esetén pénzt adjak kölcsön másoknak.
Fontos számomra, hogy a tartozásaimat mindig visszafizessem.
Fontos számomra, hogy a vásárlásaimat előre megtervezzem.
Szívesen utánanézek annak, hol tudok kedvezőbben vásárolni.
Vannak hosszabb távú pénzügyi céljaim.
Elégedett vagyok a jelenlegi pénzügyi helyzetemmel.
Gyakran érzem úgy, hogy a pénzem gyorsan elfogy.
Fontos számomra, hogy én döntsek arról, mire költöm a pénzemet.
Elfogadhatónak tartom, hogy időnként megjutalmazzam magam.
Ha szeretnék valamit megvenni, inkább előre gyűjtök rá.
Vásárlás előtt általában átgondolom, mire futja a pénzemből.
Fontos számomra, hogy spóroljak a mindennapi kiadásaimon.
Könnyen elcsábulok, ha valamit nagyon kedvező áron kínálnak.
Fontos számomra, hogy ne dobjak ki még használható dolgokat.
Tisztában vagyok azzal, mennyi pénzem van, és mire szeretném elkölteni.
Fontosnak tartom, hogy a pénzemet munkával szerezzem meg.
Ha valami megtetszik, gyakran azonnal megveszem.
Úgy gondolom, hogy a tanulás segít abban, hogy később olyan munkám legyen, amit szeretek.
Vásárlás előtt hajlamos vagyok sokáig mérlegelni és válogatni a lehetőségek között.
Előfordul, hogy felesleges dolgokra is költök.
Általában nem tartom fontosnak, hogy elkérjem a visszajáró aprópénzt.

10. Jelölje, hogy az alábbi állítások igazak (I) vagy hamisak (H)!

Egy bankkártya egy bankszámlához tartozhat.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az ATM-et készpénzfelvételre, egyenleg lekérdezésre, átutalások végrehajtására használhatjuk.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha hitelkártyával vásárolunk, akkor a saját pénzünket költjük a vásárlás pillanatában.

☐ Igaz

☐ Hamis

A hitelkártya kamata általában a lakossági hitelkamatoknál lényegesen magasabb,
és az éves kártyadíj sem elhanyagolható.

☐ Igaz

☐ Hamis

Nettó fizetése 200 000 forint, amelyet 10%-kal megemeltek. A fizetésemeléséből származó plusz bevételének felét mindent hónapban félreteszi, amiből egy új mobiltelefont szeretne vásárolni 100 000 forintért. Ebből a félretett pénzből, a mobiltelefont 10 hónap múlva tudja így megvásárolni.

☐ Igaz

☐ Hamis

Budapesti értéktőzsdén csak magyar részvényekkel lehet kereskedni.

☐ Igaz

☐ Hamis

A részvény kockázatosabb megtakarítási forma, mint az államkötvény.

☐ Igaz

☐ Hamis

A bankok által hirdetett betétek százalékban adják meg a kamatot. Ez az érték (%) havi időtávra vonatkozik.

☐ Igaz

☐ Hamis

Futamidő szerint azokat a betéteket nevezzük rövid távúnak, amelyek legalább 3 évre le vannak kötve.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha 100 000 Ft-ot helyez el a bankban 10%-os kamatláb mellett, és a kamatadó mértéke 15%,
akkor 1 év után 111 500 forintot tud kivenni.

☐ Igaz

☐ Hamis

A diákhitelt csak az önköltséges képzésben résztvevők hallgatók igényelhetik és vehetik fel.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha hitelfelvételben gondolkodunk, akkor a különböző bankok által kínált azonos összegű és futamidejű hitelek

esetében a teljes hiteldíj mutatókat érdemes összehasonlítani.

☐ Igaz

☐ Hamis

Diákhitelt kizárólag banki utalással lehet törleszteni.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az ingatlan a jelzáloghitel fedezete.

☐ Igaz

☐ Hamis

100.000 forint hitelt vesz fel 2 évre, 10 %-os éves kamatos kamatra, melyet a futamidő végén kell kifizetni egy összegben. A 2. év elteltével összesen 21 000 forint kamatot kell visszafizetnie.

☐ Igaz

☐ Hamis

2022 január elsejétől a teljes munkaidős foglalkoztatás esetén a minimálbér bruttó 200 000 forint.

☐ Igaz

☐ Hamis

Diákmunkát vállal diákszövetkezetnél, fizetéséből kizárólag a személyi jövedelemadó vonható le.

☐ Igaz

☐ Hamis

A határozatlan idejű munkaszerződést kizárólag közös megegyezéssel szüntethető meg.

☐ Igaz

☐ Hamis

A személyi jövedelemadó tárgya a magánszemély bármilyen jogcímen szerzett jövedelme.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha az Ön bruttó bére 200 000 forint, mely után 67 000 forint munkavállalói fizetési kötelezettsége van, akkor Ön 267 000 forintot kap kézhez.

☐ Igaz

☐ Hamis

Nyugdíjhoz évek során a fizetésünkből járulunk hozzá.

☐ Igaz

☐ Hamis

A biztosítótársaságok és a befektetési alapok a hazai intézményi befektetői körbe tartoznak.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az önkéntes nyugdíjpénztári megtakarításod teljes összegéhez bármikor hozzáférhetünk.

☐ Igaz

☐ Hamis

A nyugdíjpénztári tagok megtakarításai – banki megállapodás alapján – hitelfedezetként is felhasználhatóak.

☐ Igaz

☐ Hamis

A biztosítók feladata a kockázatok kezelése.

☐ Igaz

☐ Hamis

Inflációnak nevezzük az általános árszínvonal csökkenését egy bizonyos időtávon.

☐ Igaz

☐ Hamis

A pénzügyi közvetítők szétterítik a kockázatokat a pénzügyi rendszerben.

☐ Igaz

☐ Hamis

A vállalati kötvény rendszerint kevésbé kockázatos, mint az államkötvény.

☐ Igaz

☐ Hamis

A Magyar Nemzeti Bank elsődleges célja az árstabilitás megteremtése és fenntartása.

☐ Igaz

☐ Hamis

Magyarország legfőbb közpénzügyi ellenőrző szerve a Nemzeti Adó - és Vámhivatal.

- ☐ Igaz
- ☐ Hamis

9.10. Tanári strukturált kérdőív zárt és nyitott kérdésekkel (2025. október)

Tudományterület, oktatott tantárgy(ak):

Válasz: _____

Életkor:

Válasz: _____

Hány éve tanít?

Válasz: _____

1. Véleménye szerint jelenleg milyen szintű pénzügyi ismerettel/kompetenciával rendelkezik Ön?

Kérjük, 0–10-ig értékelje tudását!

(0 = egyáltalán nem rendelkezem pénzügyi ismerettel; 10 = magas szintű pénzügyi ismerettel rendelkezem)

2. Mely oktatási formákat alkalmazza a mindennapi tanári gyakorlatában? (Több válasz is megjelölhető.)

☐ Online oktatás

☐ Hibrid oktatás (digitális pedagógia)

☐ Hagyományos (frontális) oktatás

Válaszát indokolja!

3. Alkalmaz-e IKT-eszközöket a tanítási gyakorlatában a tanulói figyelem és motiváció fenntartása érdekében?

☐ Igen

☐ Nem

Ha igen, milyen IKT-eszközöket és digitális platformokat használ rendszeresen?

(például: prezentáció, digitális tábla, Kahoot, Classroom, MS Teams, Redmenta, Google űrlap, egyéb)

Megítélése szerint ezek az eszközök mennyiben járulnak hozzá a tanulói figyelem és motiváció fenntartásához?

Válaszát indokolja!

4. Fontosnak véli-e a tanári jelenlétet (frontális vagy hibrid oktatás) az oktatási gyakorlatában, különös tekintettel a Covid-időszak alatti online tanrend tapasztalataira?

☐ Igen

☐ Nem

Találkozott-e bármilyen nehézséggel az online oktatás során?

☐ Igen

☐ Nem

Ha igen, kérjük, fejtse ki röviden, milyen jellegű nehézségeket tapasztalt!

5. Saját tantárgya(i) oktatása során megjelennek-e pénzügyi-gazdasági ismeretekhez kapcsolódó tananyagelemek?

☐ Igen

☐ Nem

Mely tantárgy(ak)ban?

Válasz: _____

Írjon konkrét példát:

6. Saját tantárgya(i) oktatása során észlelte-e a diákok előzetes pénzügyi tájékozottságát?

(például: pályaaorientáció, önéletrajz, munkavállalói ismeretek, bruttó/nettó jövedelem, kamatszámítás, államháztartás, etikus gazdaság, szegény–gazdag, egyéb)

☐ Igen

☐ Nem

Írjon konkrét példát!

Ezek az ismeretek megítélése szerint kapcsolatban álltak-e a pénzügyi és vállalkozói ismeretek tantárgy oktatásával?

Válaszát indokolja!

7. Saját tantárgya(i) oktatásánál rendelkezésre állnak-e a pénzügyi-gazdasági ismeretekkel bővített tananyagok, tankönyvek, taneszközök?

☐ Igen

☐ Nem

Írjon konkrét példát (tankönyv, digitális tananyag, feladatgyűjtemény, platform, egyéb):

8. Fontosnak / szükségesnek véli-e a pénzügyi és vállalkozói ismeretek önálló tantárgyként való oktatását a technikum 10. évfolyamán?

☐ Igen

☐ Nem

Válaszát indokolja!

9. Megítélése szerint melyik oktatási forma lenne a legalkalmasabb a pénzügyi és vállalkozási ismeretek tantárgy jövőbeli oktatására?

☐ Hibrid oktatás (digitális pedagógia)

☐ Hagyományos oktatás (frontális)

☐ Online oktatás

Válaszát indokolja!

10. Van-e bármilyen további megjegyzése, tapasztalata vagy javaslata a pénzügyi ismeretek oktatásával, illetve a digitális pedagógia alkalmazásával kapcsolatban, amelyet fontosnak tartana megosztani?

Kérjük, fejtse ki röviden!

9.11. Tanulói longitudinális kérdőív, strukturált kérdőív zárt és nyitott kérdésekkel (2025. október)

1. Véleménye szerint jelenleg milyen szintű pénzügyi ismerettel rendelkezik Ön?

Kérjük, 0–10-ig értékelje tudását!

(0 = egyáltalán nem rendelkezem pénzügyi ismerettel, 10 = magas szintű pénzügyi ismerettel rendelkezem)

2. Melyik oktatási módot találta a leghasznosabbnak / legérthetőbbnek a pénzügyi ismeretszerzésre?

Válaszát indokolja!

☐ Online oktatás

☐ Hibrid oktatás (digitális pedagógia)

☐ Hagyományos oktatás

Indoklás:

3. Melyik oktatás során volt a legkönnyebb nyomon követni a tananyagot / figyelni?

Válaszát indokolja!

☐ Online oktatás

☐ Hibrid oktatás (digitális pedagógia)

☐ Hagyományos oktatás

Indoklás:

4. Fontosnak véli-e a pénzügyi oktatás során a tanári jelenlétet (hibrid, frontális oktatás)?

Válaszát indokolja!

☐ Igen

☐ Nem

Indoklás:

5. Melyik tantárgyakban találkozott pénzügyi–gazdasági ismeretekhez kapcsolódó tartalmakkal?
Írjon konkrét példát!

Válasz:

6. Melyik oktatási formát javasolja a pénzügyi és vállalkozási ismeretek tantárgy jövőbeli oktatására?
Válaszát indokolja!

☐ Online oktatás

☐ Hibrid oktatás (digitális pedagógia)

☐ Hagyományos oktatás

Indoklás:

7. Kérjük, 1-től 5-ig értékelje, mennyire ért egyet a következő állításokkal!

(1 = egyáltalán nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = részben egyetért / részben nem ért egyet,
4 = inkább egyetért, 5 = teljes mértékben egyetért)

Úgy gondolom, hogy a pénz arra való, hogy elköltsük.

Fontos számomra, hogy csak akkor költsek, ha valóban szükséges.

Jó érzés számomra, ha van megtakarításom.

Fontosnak tartom, hogy átlássam a bevételeimet és a kiadásaimat.

Fontosnak tartom, hogy diákként is saját munkával keressek pénzt.

Elfogadhatónak tartom, ha néha pénzt kell kölcsönkérnem.

Természetesnek tartom, hogy szükség esetén pénzt adjak kölcsön másoknak.

Fontos számomra, hogy a tartozásaimat mindig visszafizessem.

Fontos számomra, hogy a vásárlásaimat előre megtervezzem.
Szívesen utánanézek annak, hol tudok kedvezőbben vásárolni.
Vannak hosszabb távú pénzügyi céljaim.
Elégedett vagyok a jelenlegi pénzügyi helyzetemmel.
Gyakran érzem úgy, hogy a pénzem gyorsan elfogy.
Fontos számomra, hogy én döntsek arról, mire költöm a pénzemet.
Elfogadhatónak tartom, hogy időnként megjutalmazzam magam.
Ha szeretnék valamit megvenni, inkább előre gyűjtök rá.
Vásárlás előtt általában átgondolom, mire futja a pénzemből.
Fontos számomra, hogy spóroljak a mindennapi kiadásaimon.
Könnyen elcsábulok, ha valamit nagyon kedvező áron kínálnak.
Fontos számomra, hogy ne dobjak ki még használható dolgokat.
Tisztában vagyok azzal, mennyi pénzem van, és mire szeretném elkölteni.
Fontosnak tartom, hogy a pénzemet munkával szerezzem meg.
Ha valami megtetszik, gyakran azonnal megveszem.
Úgy gondolom, hogy a tanulás segít abban, hogy később olyan munkám legyen, amit szeretek.
Vásárlás előtt hajlamos vagyok sokáig mérlegelni és válogatni a lehetőségek között.
Előfordul, hogy felesleges dolgokra is költök.
Általában nem tartom fontosnak, hogy elkérjem a visszajáró aprópénzt.

8. Jelölje, hogy az alábbi állítások igazak (I) vagy hamisak (H)!

Egy bankkártya egy bankszámlához tartozhat.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az ATM-et készpénzfelvételre, egyenleg lekérdezésre, átutalások végrehajtására használhatjuk.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha hitelkártyával vásárolunk, akkor a saját pénzünket költjük a vásárlás pillanatában.

☐ Igaz

☐ Hamis

A hitelkártya kamata általában a lakossági hitelkamatoknál lényegesen magasabb, és az éves kártyadíj sem elhanyagolható.

☐ Igaz

☐ Hamis

Nettó fizetése 200 000 forint, amelyet 10%-kal megemeltek. A fizetésemeléséből származó plusz bevételének felét mindent hónapban félreteszi, amiből egy új mobiltelefont szeretne vásárolni 100 000 forintért.

Ebből a félretett pénzből, a mobiltelefont 10 hónap múlva tudja így megvásárolni.

☐ Igaz

☐ Hamis

Budapesti értéktőzsdén csak magyar részvényekkel lehet kereskedni.

☐ Igaz

☐ Hamis

A részvény kockázatosabb megtakarítási forma, mint az államkötvény.

☐ Igaz

☐ Hamis

A bankok által hirdetett betétek százalékban adják meg a kamatot. Ez az érték (%) havi időtávra vonatkozik.

☐ Igaz

☐ Hamis

Futamidő szerint azokat a betéteket nevezzük rövid távúnak, amelyek legalább 3 évre le vannak kötve.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha 100 000 Ft-ot helyez el a bankban 10%-os kamatláb mellett, és a kamatadó mértéke 15%, akkor 1 év után 111 500 forintot tud kivenni.

☐ Igaz

☐ Hamis

A diákhitelt csak az önköltséges képzésben résztvevők hallgatók igényelhetik és vehetik fel.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha hitelfelvételben gondolkodunk, akkor a különböző bankok által kínált azonos összegű és futamidejű hitelek esetében a teljes hiteldíj mutatókat érdemes összehasonlítani.

☐ Igaz

☐ Hamis

Diákhitelt kizárólag banki utalással lehet törleszteni.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az ingatlan a jelzáloghitel fedezete.

☐ Igaz

☐ Hamis

100.000 forint hitelt vesz fel 2 évre, 10 %-os éves kamatos kamatra, melyet a futamidő végén kell kifizetni egy összegben. A 2. év elteltével összesen 21 000 forint kamatot kell visszafizetnie.

☐ Igaz

☐ Hamis

2022 január elsejétől a teljes munkaidős foglalkoztatás esetén a minimálbér bruttó 200 000 forint.

☐ Igaz

☐ Hamis

Diákmunkát vállal diákszövetkezetnél, fizetéséből kizárólag a személyi jövedelemadó vonható le.

☐ Igaz

☐ Hamis

A határozatlan idejű munkaszerződést kizárólag közös megegyezéssel szüntethető meg.

☐ Igaz

☐ Hamis

A személyi jövedelemadó tárgya a magánszemély bármilyen jogcímen szerzett jövedelme.

☐ Igaz

☐ Hamis

Ha az Ön bruttó bére 200 000 forint, mely után 67 000 forint munkavállalói fizetési kötelezettsége van, akkor Ön 267 000 forintot kap kézhez.

☐ Igaz

☐ Hamis

Nyugdíjhoz évek során a fizetésükből járulunk hozzá.

☐ Igaz

☐ Hamis

A biztosítótársaságok és a befektetési alapok a hazai intézményi befektetői körbe tartoznak.

☐ Igaz

☐ Hamis

Az önkéntes nyugdíjpénztári megtakarításunkhoz teljes összegéhez bármikor hozzáférhetünk.

☐ Igaz

☐ Hamis

A nyugdíjpénztári tagok megtakarításai – banki megállapodás alapján – hitelfedezetként is felhasználhatóak.

☐ Igaz

☐ Hamis

A biztosítók feladata a kockázatok kezelése.

☐ Igaz

☐ Hamis

Inflációnak nevezzük az általános árszínvonal csökkenését egy bizonyos időtávon.

☐ Igaz

☐ Hamis

A pénzügyi közvetítők szétterítik a kockázatokat a pénzügyi rendszerben.

☐ Igaz

☐ Hamis

A vállalati kötvény rendszerint kevésbé kockázatos, mint az államkötvény.

☐ Igaz

☐ Hamis

A Magyar Nemzeti Bank elsődleges célja az árstabilitás megteremtése és fenntartása.

☐ Igaz

☐ Hamis

Magyarország legfőbb közpénzügyi ellenőrző szerve a Nemzeti Adó - és Vámhivatal.

☐ Igaz

☐ Hamis

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném kifejezni őszinte hálámat mindazoknak, akik szakmai tudásukkal, emberi támogatásukkal és bizalmukkal hozzájárultak doktori értekezésem elkészítéséhez, valamint ahhoz a hosszú úthoz, amely e disszertáció megszületéséhez vezetett.

Mindenekelőtt mély tisztelettel és hálával mondok köszönetet témavezetőimnek, Prof. Dr. Szűts Zoltánnak és Dr. habil. Balázs Lászlónak, akik hittek bennem, végig támogatták kutatómunkámat, és szakmai tudásukkal, értékes tanácsaikkal, iránymutatásukkal és biztatásukkal segítették doktori tanulmányaimat. Türelmük, bizalmuk és elkötelezettségük nélkül ez az értekezés nem készülhetett volna el.

Őszinte köszönettel tartozom a doktori eljárásban részt vevő opponenseknek, valamint a bírálóbizottság elnökének és tagjainak, akik lelkiismeretes munkájukkal és építő szakmai észrevételeikkel hozzájárultak disszertációm végleges formájának kialakításához.

Hálával gondolok az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának professzoraira, oktatóira, munkatársaira és tanulóársaimra, akik inspiráló szakmai környezetet, támogató közösséget és számos értékes tapasztalatot biztosítottak doktori tanulmányaim során.

Külön szeretném kifejezni hálámat Prof. Dr. Komenczi Bertalan professor emeritusnak, aki szakmai útmutatásával és értékes tanácsaival jelentősen hozzájárult a disszertáció elméleti megalapozásához.

Köszönettel gondolok a Dr. Szepesi László Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium vezetésére, kollégáira és diákjaira, akik nyitottságukkal, együttműködésükkel és bizalmukkal lehetővé tették kutatásom megvalósítását. Köszönöm a Közép-magyarországi Agrárszakképzési Centrumnak (KMASZC) a kutatáshoz nyújtott támogatását.

Külön szeretném kifejezni hálámat Dr. Kozma-Nagy Katalinnak és Csörnyei-Kelemen Ágnesnek a szakmai támogatásukért, iránymutatásukért és biztatásukért. Mindkettőjük szakmai tudása, embersége és elhivatottsága nagy hatással volt rám. Megtiszteltetésnek érzem, hogy tanulhattam tőlük, és hogy értékes tanácsaikkal támogatták

szakmai fejlődésemet. Csörnyei-Kelemen Ágnesnek külön köszönöm önzetlen támogatását, folyamatos biztatását és a kutatás során nyújtott szakmai segítségét.

Családomnak őszinte hálával tartozom azért a szeretetért, türelemért és feltétel nélküli támogatásért, amely végig elkísért ezen a hosszú, olykor embert próbáló úton.

Férjemnek, Beck Christiannak, szívből mondok köszönetet, aki mindvégig hitt bennem, a legnehezebb pillanatokban is mellettem állt, türelmével, szeretetével és rendíthetetlen bizalmával erőt adott ahhoz, hogy ezt a célt elérhessem.

Gyermekeimnek, Beck Dorian Joelnek és Beck Lilla Adélie-nek hálával mondok köszönetet azért a megértésért, türelemért és feltétel nélküli szeretetért, amellyel elfogadták a doktori tanulmányaimmal járó áldozatokat. Ti vagytok életem legnagyobb örömei és legfőbb motivációi.

A legmélyebb szeretettel és meghatottsággal emlékezem Édesanyámra, aki már a mennyei hazából kísérte végig ezt a hosszú és embert próbáló időszakot. Bár fizikailag nem lehetett mellettem, szeretete, példamutatása és emléke minden nehéz pillanatban erőt adott a kitartáshoz.

Édesapámnak is hálával tartozom mindazért a bizalomért, támogatásért és biztos háttérért, amelyet egész életem során nyújtott számomra. Hite bennem és biztató szavai mindig új erőt adtak a nehézségek leküzdéséhez.

Végezetül, de nem utolsósorban testvéremnek, Zaja Rolandnak szeretnék köszönetet mondani. Számomra a nyugalom, a bölcsesség és a kitartás megtestesítője. A doktori tanulmányaim során számtalanszor támogatott, amikor úgy éreztem, hogy elakadtam. Szakmai tudásával, megfontolt tanácsaival és józan gondolkodásával segített megtalálni a legjobb megoldást. Köszönöm, hogy végig hittél bennem, és hogy ezen az úton is mindig számíthattam Rád.

Ez a doktori értekezés egy hosszú, kitartással és közös erőfeszítésekkel megtett út lezárása, egyben egy új fejezet kezdete. Mindazoknak, akik hitükkel, támogatásukkal és bizalmukkal mellettem álltak, őszinte hálával tartozom. Ezt a disszertációt szeretettel ajánlom Nekik.