

11.

A gazdasági műveltség diagnosztikus mérésének lehetőségei online környezetben

Tóth Edit

MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport
Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport

Bevezetés

A pénzügyi műveltség fontosságát a 2008-as gazdasági válság és az ahhoz vezető út is igazolta. A válság kialakulásában szerepet játszó tényezőként tartják számon a társadalmak hiányos gazdasági, pénzügyi kultúráját (*Remund*, 2010), ami amellett, hogy közvetlenül hatással van az egyének pénzügyi jólétére, komoly makrogazdasági kockázatot is hordoz (*Habschick, Seidl és Evers*, 2007). Éppen ezért a válság következményeként nemcsak újragondolták az egyes államok tanterveiben a gazdasági, pénzügyi műveltség szerepét, hanem számos országban indultak oktatási programok, felmérések a fiatalok pénzügyi kultúrájának fejlesztése érdekében. A terület növekvő fontosságát jól mutatja, hogy az OECD a PISA programjába beemelte a munkavállalás előtt álló, 15 éves korosztály pénzügyi műveltségének feltárását (*OECD*, 2012).

Az egyének pénzügyi műveltségének növelését több, már az 1980-as évektől érzékelhető demográfiai, politikai, gazdasági tényező, illetve a pénzpiac változása indokoltá teszi. A ma felnövekvő generációknak jelentősebb pénzügyi kockázatot kell viselniük felnőtt életük során, mint szüleiknek, hiszen a hagyományos jóléti államok válságával, átalakulásával – ami nem független az általános demográfiai folyamatoktól, így a születéskor várható élettartam növekedésétől és születések számának csökkenésétől – az állam szerepvállalása például a felsőfokú képzés vagy az időskori megélhetés támogatásában, az egészségügyi szolgáltatások biztosításában számos fejlett államban mérséklődik.

A pénzügyi piacon egyre több termék és szolgáltatás található, és nagyszámú ezeket közvetítő csatorna. A megfelelő pénzügyi döntések meghozatalához szükséges, hogy ezeket az egyének számos tényező (pl. kockázat,

kamat, lejáratí idő, tranzakciós költségek) mentén össze tudják hasonlítani. A ma felnövekvő generáció – a gyors technológiai fejlődésnek is köszönhetően – sokkal korábban találkozik pénzügyi szolgáltatásokkal és termékekkel, illetve sokkal többet használ közülük mindennapjai során, mint az idősebb generációk.

Emellett a fiatalok számára egyre több pénzügyi szolgáltatást biztosít a pénzügyi piac, például telefonon keresztüli vásárlás, bankkártyahasználat. A pénzügyi piac megköveteli az egyénektől, hogy képesek legyenek személyesen kommunikálni a pénzügyi szolgáltatást nyújtókkal, ugyanakkor a gazdaság és a technológiai fejlődés összefonódása miatt nélkülözhetetlen, hogy ismerjék az elektronikus kommunikáció eszközeit is az egyre nagyobb számú elektronikus pénzügyi szolgáltatás igénybevételéhez.

Tekintettel arra, hogy a pénzügyi piac, a szociális jóléti szolgáltatások rendszere milyen gyorsan változik, milyen komplex, a mai generáció a korábbiaknál nehezen tanul. A fiataloknak bízniuk kell pénzügyi műveltségükben ahhoz, hogy biztonságos pénzügyi döntéseket tudjanak hozni, a pénzügyi termékek, szolgáltatások és tanácsok közül jól válasszanak. Ennek ellenére a vizsgálatok azt mutatják, hogy a fiatal generáció pénzügyi műveltsége alacsonyabb, mint a korábbi generációké volt (*OECD*, 2014). Ha elfogadjuk azt, hogy a pénzügyi műveltség egyre magasabb szintjére van szüksége a fiataloknak, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy ebben az iskola szerepe elengedhetetlen. A pénzügyi műveltség iskolai keretek közötti tanításának hozadékát a tanulók pénzügyi ismereteire (pl. *Harter és Harter*, 2009; *Varcoe, Martin, Devitto és Go*, 2005; *Chen és Heath*, 2012) vagy például megtakarítási szokásaikra (*Danes, Huddleston-Casas és Boyce*, 2009) számos kutatás támasztotta alá.

Az iskolai fejlesztéshez azonban elengedhetetlen, hogy azonosítsuk a pénzügyi műveltség elemeit, s olyan mérőeszközöket dolgozzunk ki, amelyek lehetővé teszik a terület diagnosztikus értékelését. Éppen ezért jelen fejezet első részében vizsgáljuk a pénzügyi műveltség mérésének elméleti alapjait, értelmezését, mérésének lehetőségeit és a korábbi mérések tapasztalatait. A második részben a 2–6. évfolyamos tanulók pénzügyi műveltségének online méréséhez készített feladatokat, mérőeszközöket, valamint azok kismintás kipróbálásának eredményeit mutatjuk be, végül további kutatási feladatokat fogalmazunk meg.

A pénzügyi műveltség értelmezései

Ahogy jellemzően a műveltségterületek esetében, a pénzügyi műveltségnek sincs általánosan használt meghatározása, az egyes kutatások és szervezetek, tantervek eltérő megfogalmazásokat alkalmaznak (*McCormick*, 2009).

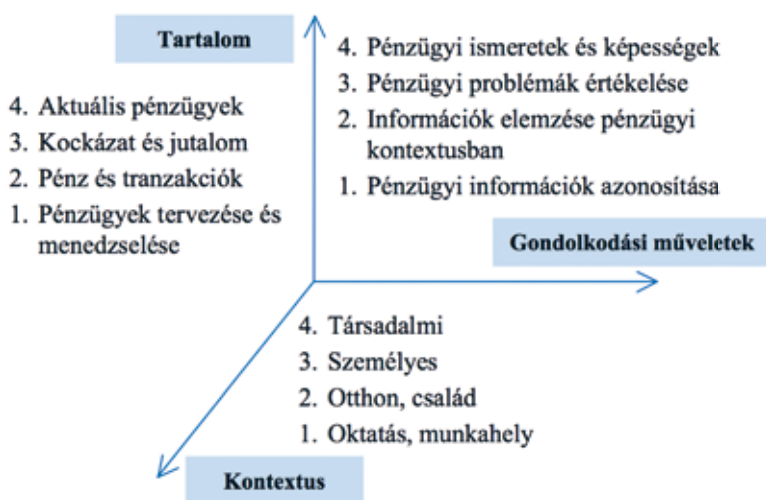
Remund (2010) több mint 100, az Egyesült Államokban az elmúlt évtizedben használt definíciót elemzett. Eredményei rámutatnak arra, hogy a konceptuális definíciók jellemzően ismeretek, készségek, képességek valamelyikeként vagy azok együtteseként határozzák meg a pénzügyi műveltséget, és általában nem adják meg pontosan, hogy a „pénzügyek” (money management) mely aspektusai alkotják valójában egy egyén pénzügyi műveltségét. A gondolkodás és viselkedés dimenziója mentén a definíciókat öt kategóriába sorolta, melyek (1) pénzügyi fogalmak ismereteként, (2) pénzügyi fogalmakról való kommunikáció képességeként (3) személyes pénzügyek intézésének képességeként, (4) bizonyos pénzügyi döntések meghozatalának képességeként és (5) a jövőbeni pénzügyi szükségletek hatékony tervezésében való magabiztossággént vagy ezek kombinációjaként határozzák meg a pénzügyi műveltséget. *Hung, Parker és Yoong* (2010) megállapítása szerint a meghatározások jellemzően (1) speciális ismeretek, jártasság vagy megértés, (2) az ismeretek alkalmazásának képessége, (3) a helyes pénzügyi magatartás és (4) pénzügyekkel kapcsolatos tapasztalatok valamelyikét, illetve ezek valamilyen kombinációját foglalják magukban.

Azzal kapcsolatban, hogy milyen tartalmi területeket fed le a pénzügyi műveltség, a kognitív dimenziónál jelentősebb eltéréseket mutatnak a meghatározások. *Remund* (2010) a mérendő terület elemeit figyelembe vevő meghatározások (operacionalizált definíciók) elemzése alapján négy nagy csoportba sorolta a pénzügyi műveltség körébe tartozó témaköröket: pénzügyi tervezés, megtakarítás, kölcsön és beruházás. Ezek meglehetősen általános kategóriák, az ezekbe foglalt összetevők mentén jelentős különbségeket találunk.

Emellett számos további eltérést azonosíthatunk a meghatározásokban, például eltérnek abban is, hogy azokban a személyes jólét mint cél kap-e kizárólagos hangsúlyt, vagy megjelenik a társadalmi felelősségvállalás, jólét mint kimenet is a pénzügyi döntések során; különböznek a tapasztalatok műveltséget formáló erejének kiemelésében, a fogyasztói és a vállalkozói megközelítés érvényesítésében (pl. Anglia pénzügyi műveltség tartalmi kerete).

Egyetértés mutatkozik abban, hogy a mérések és a fejlesztés hatékonysága érdekében szükség van a pénzügyi műveltség konszenzusos meghatározására (Schuchardt, Hanna Hira, Lyons, Palmer és Xiao, 2009). A Jump\$start koalíció megfogalmazása (2007) számos vizsgálat kiindulópontjául szolgál az Egyesült Államokban, s megfelelően tág keretet is biztosít az értelmezéshez. Eszerint „a pénzügyi műveltség az egyén azon képessége, hogy a tudását és a készségeit a pénzügyi források hatékony menedzselésének szolgáltatába állítsa az élethosszig tartó pénzügyi biztonsága érdekében” (Jump\$start, 2007, 1. o.). A Presidents Advisory Council on Financial Literacy (PACFL, 2008) definíciója egyetlen vonatkozásban tér el, a pénzügyi biztonság helyett a pénzügyi jólét érdekében mozgósítja az egyén a tudását. Metaelemzése alapján Remund a következő definíciót ajánlja konszenzusos definícióként: „A pénzügyi műveltség annak a mutatója, hogy az egyén milyen mértékben képes pénzügygel kapcsolatos kulcsfogalmak megértésére és személyes pénzügyeinek menedzselésére, a megfelelő rövid távú döntéshozatalra és az alaposan átgondolt hosszú távú pénzügyi tervezésre az életesemények és a folyamatosan változó gazdasági feltételek tükrében.” (Remund, 2010, 284. o.)

Egy konszenzusos meghatározás lehet hosszabb távon a PISA-vizsgálatok keretében megalkotott definíció is, amely a tudás komplex, rendszerszintű megközelítését adja. „A pénzügyi műveltség pénzügyi fogalmak és kockázatok ismerete és megértése, valamint az egyén azon képessége és motivációja, hogy ezen tudást és megértést magabiztosan alkalmazza a pénzügyi környezetben való hatékony döntéshozatal, a személyes és társadalmi pénzügyi jólét növelése és a gazdasági életben való részvétel lehetőségének biztosítása érdekében.” (OECD, 2012, 144. o.) A definíció első részében, ahogy a PISA minden műveltségdefiníciójában, a gondolkodás és a viselkedés elemei szerepelnek, melyek jellemzik az adott területet, a második részében a szándék, mely érdekében fejleszteni kell az adott területet. A PISA meghatározásában a kimenet összetettebb, mint a Jump\$start vagy a PACFL meghatározásában, hiszen nemcsak az egyéni jólét, hanem a társadalmi jólét igénye is megfogalmazódik. A PISA pénzügyi műveltség frameworkje rendszerbe foglalja a szükségesnek tartott tartalmakat, gondolkodási műveleteket és a feladatszituációk jellemzőit, kontextusát, valamint a pénzügyekkel kapcsolatos attitűdöket és viselkedést (11.1. ábra).



11.1. ábra. A PISA pénzügyi műveltség tartalmi keretének dimenziói (OECD, 2012)

A pénzügyi műveltség mérése

A demokratikus országok többsége egyetért abban, hogy a felnövekvő generáció számára a mindennapi élethez nélkülözhetetlenek a gazdasági, pénzügyi döntéshozatalhoz szükséges ismeretek és készségek, illetve abban is, hogy ezek elsajátításának elsődleges színtere ma már nem a család, sokkal inkább az intézményes nevelés-oktatás színterei (OECD, 2012).

Az oktatás és a kutatások is hosszú ideig a fiatal felnőttekre (ISCED III.), a gazdasági képzésekben részt vevőkre és a felnőttekre koncentráltak, kevesebb hangsúlyt helyeztek az alapfokú képzésben részt vevő tanulók (ISCED I. és II.) tudásának vizsgálatára és fejlesztésére (Chen és Heath, 2012). A kisiskoláskorú gyermekek pénzügyi műveltségének, tudásának, a pénzügyi folyamatok értelmezésének mérése máig kevésbé kutatott terület, a vizsgálatok jellemzően a pénzügyek egy-egy területére fókuszálnak, például a pénz és a pénz értéke (Berti és Bombi, 1981), adózási alapelvek (Furnham, 2005), bankügyek (Berti és Monaci, 1998). A középfokú képzésben részt vevő tanulók mérése gyakoribb (OECD, 2012; Butters és Walstad, 2011), a mérések ugyanakkor főként a gazdasági képzésben, felsőfokú kép-

zésben részt vevőkre, illetve a felnőttekre koncentrálnak. Ahogy arra *Huston* (2010) metaelemzése is rámutat, a vizsgálatokban jellemzően tesztek, kérdőíveket alkalmaznak, de számos vizsgálat eszköze az interjú (pl. *Furnham*, 2005), illetve jelen van a megfigyelés és a kísérlet (pl. *Abramovitch*, *Freedman* és *Pliner*, 1991) is.

Az elmúlt néhány évben hazánkban is találkozhatunk az oktatási rendszerben részt vevők pénzügyi műveltségének – gyakran használják a pénzügyi kultúra kifejezést –, illetve gazdasági tudásának, nézeteinek, pénzügyekkel kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálatát célzó kutatásokkal. Ezek jellemzően a 14–25 éves korosztályra fókuszálnak (pl. *Kinyó*, 2008; *Kiss*, *Kosztópulosz*, *Kovács* és *Révész*, 2012; *Béres*, *Huzdik*, *Kovács*, *Sápi* és *Németh*, 2013), a kisiskolás korosztály pénzügyi műveltségét máig nem vizsgálták. *Kiss* és munkatársai (2012) a magyar középiskolások pénzügyekkel kapcsolatos attitűdjét és pénzügyekkel összefüggő ismereteit vizsgálták az önbevallás módszerét alkalmazva. A tanulók tudását és attitűdjét a munkaerőpiac, kockázat és országkockázat, alapvető banki szolgáltatások, megtakarítás és beruházás, biztosítás és nyugdíj, illetve hitel/kölcsön területeken elemezték három dimenzió – ismeret, preferenciák és döntéshozatal – mentén.

Nemcsak számos fejlett, hanem fejlődő országban is a kormányzati hivatalok, a központi bankok, a munkaadók és képviselőik, a nonprofit szervezetek több olyan képzési programot indítottak az elmúlt évtizedben, amelyek célul tűzték ki a makrogazdasági alapelvek megismertetését, a személyes pénzügyek kezelésének és az egyének pénzügyi műveltségének fejlesztését (*Gnan*, *Silgoner* és *Weber*, 2007). Például az Európai Unió tagországaiban 2007-ben összesen 154, a pénzügyi műveltség elsajátítását támogató programot működtettek; főként az Egyesült Királyság, Németország és Ausztria helyez nagy hangsúlyt ezen programokra, a közép-kelet-európai államok közül pedig Lengyelország. Ezek a programok jellemzően a felső középfokú képzést célozzák (*Habschick* és mtsai., 2007). Hazánkban is jelen vannak a fiatalok pénzügyi kultúráját fejlesztő törekvések, a Magyar Nemzeti Bank – és megszűnéséig a PSZÁF – alapítványai szerveznek oktatási programokat (Pénzügyi Oktatási Program a Pénziránytű iskolahálózat iskoláiban), versenyeket (pl. Monetary), készítenek kiadványokat (pl. Pénz beszél – Te is érted címmel a középiskolások számára), de a kereskedelmi bankok is részt vesznek a fiatalok pénzügyi kultúrájának fejlesztésében, például a Kereskedelmi és Hitelbank Vigyázz! Kész! Pénz! névvel szervez versenyt és készít ehhez kapcsolódóan fejlesztő anyagokat.

Pénzügyi műveltség a tantervekben

Annak ellenére, hogy széles körű egyetértés mutatkozik a pénzügyi műveltség intézményi keretek közötti fejlesztésének szükségességében, kevés ország oktatási rendszerében találkozunk a fejlesztéshez nélkülözhetetlen, részletesen kidolgozott tartalmi keretekkel, és csak néhány országban jelenik meg a közoktatásban önálló tantárgyi keretek között a normál tantervű képzésben a gazdasági, pénzügyi tudás. A gazdasági-pénzügyi nevelést nemcsak a szakirodalom, hanem az oktatáspolitikai is a társadalomismereti, állampolgári nevelés tágabb keretébe helyezi, a gazdasági szemléletmód kialakítására irányuló törekvéseket e keretrendszer tantervi céljai és feladatai közé kívánja beágyazni. Az OECD egy 2013-as vizsgálata (OECD, 2014) szerint mindössze 11¹ ország dolgozott ki a pénzügyi műveltségre vonatkozóan részletes, különböző képzési szakaszokra vonatkozó tartalmi, kimeneti követelményeket, standardokat. Vannak olyan országok (pl. Japán, USA), amelyek a közoktatási rendszer minden szintjére, vannak, amelyek csak az alap- (pl. Ausztrália, 1–10. évfolyam), illetve olyanok is, amelyek kizárólag a középfokú oktatás számára (pl. Anglia, Brazília) készítették el a frameworköket. Eltérések mutatkoznak az egyes államokban a tartalmi keretek kidolgozását felügyelő szereplők vonatkozásában, például Ausztráliában, Új-Zélandon az oktatási kormányzat tantervekért felelős hivatala (agency), ellenben több országban (pl. Japán, Hollandia, Malajzia) a magánszféra, jellemzően a pénzügyi szektor támogatja a munkát. Az USA-ban a pénzügyi műveltség tartalmi keretét az ismert Jump\$tart koalíció (egy 180 magántulajdonú és oktatási szervezetet tömörítő nonprofit szervezet és több társult koalíció) dolgozta ki. Az I. számú mellékletben jellemezzük néhány szempont szerint azon tartalmi kereteket, amelyek a közoktatás első hat évfolyamát (is) érintik (Ausztrália, Japán, Malajzia, Hollandia, Új-Zéland, Észak-Írország és USA). Ezek a tartalmi keretek mind tartalmazzák a pénz és pénzügyi tranzakciók, a pénzügyi tervezés és a pénzügyek menedzselése (megtakarítás, kiadás, hitel, tartozás, pénzügyi döntéshozatal), a kockázat és jutalom, valamint az aktuális pénzügyek témakörét (fogyasztói jogok és kötelezettségek és a tágabb pénzügyi, gazdasági, szociális rendszer) (OECD, 2014), de több közülük a beruházások, biztosítás, nyugdíjrendszer

¹ Ausztrália (2005, 2011), Brazília (2009), Anglia (2008), Japán (2007), Hollandia (2009), Malajzia (2006), Új-Zéland (2009), Észak-Írország (2007), Skócia (1999), Dél-Afrika (2004, 2010), USA – Jump\$tart (2007)

témáját is. A pénzügyi műveltséget a tudás és megértés, a képességek, valamint a felelősségvállalás dimenzióiban értelmezik.

Hazánkban a 2012-ben elfogadott Nemzeti alaptantervben (NAT, 2012) – ahogy a 2007-esben is – a Gazdasági és pénzügyi nevelés a fejlesztési területek között szerepel. A dokumentum előírja, hogy „a felnövekvő nemzedéknek hasznosítható ismeretekkel kell rendelkeznie a világgazdaság, a nemzetgazdaság, a vállalkozások és a háztartások életét meghatározó gazdasági-pénzügyi intézményekről és folyamatokról. Cél, hogy a tanulók felismerjék saját felelősségüket az értékteremtő munka, a javakkal való ésszerű gazdálkodás, a pénz világában és a fogyasztás területén. Tudják mérlegelni döntéseik közvetlen és közvetett következményeit és kockázatát. Lássák világosan rövid és hosszú távú céljaik, valamint az erőforrások kapcsolatát, az egyéni és közösségi érdekek összefüggését, egymásra utaltságát. Ennek érdekében a köznevelési intézmény biztosítja a pénzügyi rendszer alapismereteire vonatkozó pénzügyi szabályok, a banki tranzakciókkal kapcsolatos minimális ismeretek és a fogyasztóvédelmi jogok tanítását.” (10643. o.)

A NAT-ban (2012) a pénzügyi nevelés az ember és társadalom műveltségi területen belül jelenik meg a kiemelt fejlesztési területek között, A társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek témakörben s a felső tagozaton tanulók körére fogalmaz meg tudástartalmakat – a jövedelem szerepe a családban, a pénz formái és a pénzhez kapcsolódó műveletek, a pénzintézetek és tevékenységük, vállalkozói alapismeretek. A Földünk – környezetünk műveltségterületen belül pedig a pénzvilág működését: a nemzeti és közös valuták ismeretét, a bevételek és a kiadások fogalmait és azok kapcsolatrendszerét nevesíti a tantervi dokumentum.

A megfogalmazott célkitűzések a kerettantervben nem tükrözik a gazdasági, pénzügyi műveltségterületeknek a NAT-ban megjelenő hangsúlyosságát. A pénzügyi műveltség különböző témakörei a 3–4. évfolyamos tanulók tanterveiben találhatók meg tételesen a matematika és a technika, életvitel és gyakorlat tárgyak keretein belül, ugyanakkor inkább a 7–8. évfolyamon kapnak teret a matematika-, illetve a történelem- és a földrajzórák keretében. A kerettanterv hangsúlyozza a matematikatanítás kiemelt szerepét a pénzügyi-gazdasági kompetenciák kialakításában. Előírja, hogy „kiemelt szerepet kell szánni azoknak az optimumproblémáknak, amelyek gazdasági kérdésekkel foglalkoznak, amikor a költség, kiadás minimumát; az elérhető eredmény, bevétel maximumát keressük. Fokozatosan be kell vezetni a matematikafeladatokba a pénzügyi fogalmakat: bevétel, kiadás, haszon,

kölcsön, kamat, értékcsökkenés, -növekedés, törlesztés, futamidő.” (*Keret-tanterv*, 2012. 9. o.)

A gazdasági, pénzügyi műveltség tanításának a 3–4. évfolyamosok számára a matematika tantárgyon belül a számelmélet és algebra témája kínálja a keretet. Itt nyílik lehetőség az adósság, készpénz, vagyoni helyzet fogalmainak megismerésére. A technika, életvitel és gyakorlat keretében a tanulók a háztartások gazdálkodásáról, a családi költségvetésről, a zsebpénz kezeléséről szerezhetnek ismereteket a bevételek, kiadások, szolgáltatások, takarékoság, költségvetés fogalmainak megismerésén keresztül.

Felső tagozaton a pénzügyekkel kapcsolatos tudással a matematika tantárgyon belül a számtan, algebra tematikai egységen belül fordítanak figyelmet a „pénzügyi ismeretek alapozására”, illetve az alsó tagozaton megismert pénzügyi fogalmak továbbfejlesztésére. Történelemórán az egyes történelmi korszakok megismerésébe ágyazva foglalkoznak a gyerekek a pénzgazdálkodás témájával. Önálló tematikai egységként a gazdasági, pénzügyi tudás témakörei mindössze háromszor jelennek meg, a 7–8. évfolyamon összesen 15 órában, a történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek és a földrajz műveltségterületekbe ágyazva.

A pénzügyi műveltséget befolyásoló tényezők

Kevés vizsgálat foglalkozik az alapfokú képzésben részt vevő tanulók gazdasági műveltségét befolyásoló családi háttértényezőkkel és különböző kognitív területek hatásával, inkább a középfokú oktatásban részt vevőkre, illetve a felnőttekre vonatkozóan vannak kutatási eredmények. Ezek jellemzően arra mutatnak rá, hogy egy család gazdasági helyzete és a szülők, különösen az anyák iskolai végzettsége és a fiatalok pénzügyi műveltsége között összefüggés áll fenn: minél magasabb egy tanuló pénzügyi, illetve gazdasági műveltsége, vélhetően szülei annál iskolázottabbak és pénzügyileg műveltebbek (pl. *Furnham*, 2005; *Lusardi, Mitchel és Curto*, 2010; *OECD*, 2012). Éppen ezért az iskolának nagy szerepe van a családi háttérből adódó különbségek kezelésében; szükséges, hogy pénzügyi ismeretek, tudás elsajátítását kínálja az iskola azok számára is, akik ehhez otthoni forrásból nem vagy kevésbé férnek hozzá. Az iskola elér minden demográfiai csoportot, tehát lehetőség van a változtatásra, a generációs pénzügyi műveltség feloldható lenne (*Chen és Heath*, 2012).

Nem hagyható figyelmen kívül az, hogy a családi minta és értékek meghatározók a tanulók pénzügyi műveltségére nézve is. *Lusardi* (2012) megállapítása szerint a pénzügyi műveltség fejlődése a családban kezdődik, vélhetően a szülők megtakarítási és beruházási szokásainak megfigyelésével vagy a szülők nevelőmunkájával; utóbbinak egyik fontos eszköze a zsebpénz (pl. *Furnham*, 2014). Ezt támasztják alá *Valentine* és *Khayum* (2005) Indianában középiskolások körében végzett vizsgálatának eredményei is. Ezek szerint a család gazdasági helyzete, a tanuló személyes megtakarításai, illetve jelenléte a munkaerőpiacon pozitív összefüggésben áll a tanuló pénzügyi műveltségével.

Főként a felsőfokú képzésben tanulók és felnőttek körében végzett vizsgálatok mutatnak rá arra, hogy a nők pénzügyi műveltsége elmarad a férfiakéhoz képest, illetve a vizsgálatokban a nők gyakrabban jelzik, hogy nem tudják a választ adott kérdésre (pl. *Chen* és *Volpe*, 2002; *Lusardi* és *Mitchell*, 2011). A kisiskolások körében végzett vizsgálatok jellemzően nem támasztják alá a nemek közötti különbségek meglétét a vizsgált területeken (pl. *Furnham*, 2005).

A pénzügyi műveltség mértéke számos kognitív területen elért eredménnyel összefüggésben áll. *Chen* és *Heath* (2012) vizsgálatai szerint az alap- és középfokú képzésben tanulók olvasás-szövegértés eredményei determinálják a tanulók pénzügyi műveltségének fejlődését. A pénzügyi műveltség és a számolási készség között szoros együttmozgás figyelhető meg fiatal felnőttek és a felnőtt lakosság körében (*Lusardi* és *mtsai.*, 2010; *Lusardi*, 2012). *Lusardi* (2012) vizsgálatai szerint erős a korreláció a pénzügyi műveltség és a felnőttkorú lakosság fogyasztói viselkedése között. Megállapítása szerint kezdetleges ökölszabályok érvényesülnek azok körében, akik nem rendelkeznek alapvető pénzügyi ismeretekkel. Akik minimális számolási feladatokat nem tudnak elvégezni (pl. 2%-os kamat kalkulációja), azok számára a pénzügyi tervezés is jelentős nehézségeket okoz. A vizsgálatok rámutattak arra is, hogy a pénzügyi magatartás és a pénzügyi műveltség között kapcsolat áll fenn, így például összefügg a pénzügyi műveltség és a befektetési formák választása (*Lusardi*, 2011) vagy a pénzügyi műveltség és a hiteltörlesztés fegyelme (*Lusardi* és *Tufano*, 2009).

Az empirikus vizsgálat

Kutatásunk célja a pénzügyi műveltség – annak pénzügyi tudással, valamint pénzügyekkel kapcsolatos attitűd- és viselkedésdimenziójának – online mérésére alkalmas feladatok, kérdőívtételek készítése, azok mérőeszközzé szervezése és kismintás kipróbálása 2., 4., 6. évfolyamos tanulók körében. Tekintettel arra, hogy az empirikus vizsgálat célja elsősorban a mérőeszköz működésének vizsgálata volt, nem vállalkoztunk arra, hogy következtetéseket vonjunk le egy szélesebb korosztályra vonatkozóan.

Minta

Az eDia-rendszerben (Molnár, 2015) fejlesztett mérőeszközöket a három vizsgált évfolyamon 2013 decemberében próbáltuk ki, évfolyamonként három iskola három osztályában. Az iskolák között volt városi és községi iskola is. 2. évfolyamon 77 (fiúk aránya: 48,9%), 4. évfolyamon 82 (fiúk aránya: 52,4%) és 6. évfolyamon 78 tanuló (fiúk aránya: 52,6%) vett részt a vizsgálatban. A különböző évfolyamok tanulói eltérő nehézségű teszteket oldottak meg, és mindhárom évfolyamon azonos kérdőíveket töltöttek ki (háttér, attitűd, tapasztalat) egy tanóra alatt.

Mérőeszközök

A tesztváltozatok tartalmi validitását a tartalmi területek lefedése, a tantervekkel való illeszkedés biztosította. Továbbá elemeztük a rendelkezésre álló külföldi tartalmi standardokat is (lásd I. sz. melléklet), s azok közös elemei szintén a mért tartalmak részét képezik. A pénzügyi műveltséget így hat fő tartalmi területen vizsgáltuk: (1) pénz és pénzkezelés, (2) bevétel, (3) kiadás, fogyasztás, (4) megtakarítás, (5) hitel, kölcsön, (6) pénzügyi tervezés, döntéshozatal, kockázatvállalás. Az egyes tartalmi területek tesztben való megoszlását a 11.1. táblázat szemlélteti évfolyamok szerinti bontásban. A teszttel mért tartalmakat részletesen a II. számú melléklet tartalmazza. A különböző évfolyamok tesztjeiben az egyes tartalmi területek súlya eltérő, ami az életkori sajátosságokkal magyarázható. Míg 2. évfolyamon nagyobb szerepet kap a készpénz témaköre, s kevesebb hangsúlyt a meg-

takarítás, hitelfelvétel, addig hatodikban fordítva. A fejlődés kimutatását hosszabb távon a horgonyitemek biztosítják: a 2. és a 4. évfolyamosok, illetve a 4. és a 6. évfolyamosok feladataiban jelentős arányú az átfedés, a 2. és a 4. évfolyamosok tesztjében 33 item, a 4. és 6. évfolyamosok tesztjében 34 item. Mindhárom évfolyamon összesen csak 10 item közös, azonban a fejlődés bemutatására a tesztfejlesztés jelen fázisában nem vállalkoztunk.

11.1. táblázat. *Itemek megoszlása az egyes témakörökben (% db)*

Témakör	Évfolyam		
	2.	4.	6.
Pénz, pénzkezelés	34,1 (15)	32,3 (20)	26,4 (19)
Bevétel	9,1 (4)	6,4 (4)	5,6 (4)
Kiadás	25,0 (11)	24,2 (15)	20,8 (15)
Bevétel és kiadás	31,8 (14)	30,6 (19)	26,4 (19)
Megtakarítás	4,6 (2)	9,6 (6)	9,7 (7)
Hitel/kölcsön	2,3 (1)	6,4 (4)	12,5 (9)
Megtakarítás és hitel	6,9 (3)	16,1 (10)	22,2 (16)
Pénzügyi tervezés, döntéshozatal	27,2 (12)	21,1 (13)	25 (18)
Összesen	(44)	(62)	(72)

A feladatok egy része alapvető pénzügyi ismeretek meglétét célozza, ezek egy részét (pl. pénzérme névértékének megadása annak fejeletét ábrázoló kép alapján, 11.2. ábra) nem ágyaztuk be semmilyen szituációba, ilyen a feladatok közel ötöde. A bonyolultabb műveleteket vizsgáló feladatok kontextusa jellemzően személyes (43%) vagy családi, háztartási (28%), illetve társadalmi (10% körül).

A feladatok elkészítésekor törekedtünk a formai változatosságra, a papíralapú mérőeszközökhöz képest nagyobb hangsúlyt helyezhettünk a vizualizálásra, az illusztrálásra. A feladatok nagy része zárt volt, csak néhány nyílt végű feladatot készítettünk (pl. 11.3. ábra) a felsőbb évfolyamokra. Annak ellenére, hogy ezeket manuálisan dolgozzuk fel, a magasabb műveleti szintek vizsgálatához bizonyos esetekben elkerülhetetlennek tartottuk őket. Változatos itemformátumokat alkalmaztunk (egyszerű választás, többszörös választás, párosítás, csoportba sorolás, sorba rendezés, szöveges válasz), illetve törekedtünk a válaszadás módjának változatosságára is

(pl. legördülő listából való választás, kattintás képre, szövegre mint válaszalternatívára, elemek megfelelő halmazba húzása). Összesen 28 feladat készült, közöttük 1 és 11 itemes feladatok, összesen 112 item. A feladatok nyelvi megfogalmazásakor törekedtünk arra, hogy csak azokat a szakkifejezéseket használjuk, amelyek ismerete a NAT alapján elvárható.

A tanulók emellett kitöltöttek egy kérdőívet is, amely a pénzügyekkel kapcsolatos tapasztalataikat, pénzügyi aktivitásukat (pl. zsebpénz, saját bankszámla), a pénzügyekkel kapcsolatos tudásszerzés lehetőségeit (otthon, család, kortársak, média, játékok), fogyasztási, megtakarítási döntéshozatalukat vizsgálta (döntéseket befolyásoló ágensek, megfontoltság), valamint demográfiai adatokat is kértünk (11.5. ábra). A három évfolyam számára egy kérdőív készült. A tanulmány keretei az eredmények részletes leírását nem teszik lehetővé, így csak a teszteredményekkel összefüggésben álló néhány affektív jellemző bemutatására kerül sor.

A képeken fém pénzek egyik oldalát látod. Hány forintos pénzermék vannak a képeken?
Válaszd ki a legördülő listából!



The image shows a digital quiz interface. At the top, there is a question in Hungarian: "A képeken fém pénzek egyik oldalát látod. Hány forintos pénzermék vannak a képeken? Válaszd ki a legördülő listából!" Below the question, there are five coins displayed horizontally. From left to right: a 5-forint gold coin, a 20-forint silver coin, a 100-forint gold coin, a 200-forint silver coin, and a 1000-forint silver coin. Below each coin is a small dropdown menu. The first dropdown menu is open, showing a list of values: 5, 10, 20, 50, 100, 200. At the bottom of the interface, there are two buttons: "Előző" (Previous) on the left and "Következő" (Next) on the right.

11.2. ábra. Hazai forgalomban lévő pénzermék névértéke
(pénz, pénzkezelés témakörébe tartozó, nem szituációba ágyazott feladat
a 2. és a 4. évfolyam számára)

Veronika albérletbe költözött. Sok minden hiányzik még az albérletből. Mindent nem tud megvenni egyszerre a fizetéséből. Hogyan ossza be Veronika a fizetését? Állíts fel fontossági sorrendet az alábbi tételek között! Egyessel jelöld a legfontosabbat! Kattints a képekre!



mosógép



albérleti díj



festmény



televízió

Miért ezt a sorrendet választottad? Rövid választodat írd a szövegdobozba!

← Előző
Következő →

11.3. ábra. Fogyasztói preferenciák – vágyak és szükségletek (pénzügyi tervezés, pénzügyi döntéshozatal témakörébe tartozó, otthoni, családi kontextusba ágyazott feladat a 6. évfolyam számára)

Anikó hitelt vett fel családi házuk felújításához. Vissza kell-e fizetnie a hitelt?

☐ Igen, mindenképp

☐ Csak akkor, ha van pénze

☐ Nem



← Előző
Következő →

11.4. ábra. Felelősség (hitel, megtakarítás témakörébe tartozó, családi kontextusba ágyazott feladat mindhárom évfolyam számára)

Milyen gyakran fordulnak elő veled az alábbi helyzetek?
(Pénzügyekkel kapcsolatos téma: olyan témák, amelyek az előbb megoldott tesztben is előfordultak.) Kattintással válaszolj!

	soha	ritkan	gyakran	szinte mindig
Odafigyelek, ha otthon pénzügyekkel kapcsolatos témákról beszélgetnek.	☐	☐	☐	☐
Beszélgetünk otthon pénzügyi témákról.	☐	☐	☐	☐
Az osztálytársaimmal beszélgetek pénzzel kapcsolatos kérdésekről.	☐	☐	☐	☐
A tanórákon szóba kerülnek pénzügyekkel kapcsolatos témák.	☐	☐	☐	☐
Pénzügyekkel kapcsolatos gyerekműsört nézek a tévében.	☐	☐	☐	☐
Játszunk pénzügyi társasjátékkal (pl. Monopoly, Gazdálkodj okosan!, Az első millió).	☐	☐	☐	☐

11.5. ábra. Kérdőív-részlet

A tesztek és a feladatok működése

Minden tesztváltozat reliabilitása megfelelő volt (a Cronbach- α értékek 2. évfolyamon 0,78, 4. évfolyamon 0,76, 6. évfolyamon 0,78). A tesztek átlagát és szórását a 11.2. táblázat tartalmazza. A mérés alapján a 4. évfolyamosok számára készített tesztváltozat könnyebbnek bizonyult, mint a másik két évfolyam tesztjei, a tesztátlag 80%p. A magas teljesítmény háttérében az állhat, hogy a pénz, pénzügyi tranzakciók, illetve a bevételek és kiadások tartalmi területeken is szerepelt egy-egy olyan (horgony)feladat, amely a 2. évfolyamon még megfelelően mért (átlag: 84% és 66%), de a 4. évfolyamon a megoldottsága annyira magas volt (94% és 90%), hogy a mérőeszköz-fejlesztés következő szakaszában ezek horgonyként szerepeltetését át kell gondolni. Az egyik feladat a hazai forgalomban lévő pénzürmek névértékének meghatározása volt, a másik azt vizsgálta, mennyiben tud különbözni a tanuló a bevételek és a kiadások között.

11.2. táblázat. A tesztváltozatok jellemzői

Paraméter	Évfolyamok		
	2.	4.	6.
Elemsszám (db)	77	82	78
Cronbach- α	0,78	0,76	0,78
Átlag (%)	72,43	80,30	68,22
Szórás	12,68	8,89	9,11

A továbbiakban az egyes tartalmi területeken elért eredményeket mutatjuk be részletesen. Áttekintjük, hogy az egyes témakörökön belül vizsgált részterületeken (lásd II. melléklet) milyen a feladatok megoldottsága az egyes évfolyamokon.

A pénz, pénzkézelés témakörében legkönnyebbnek minden évfolyamon a hazai fizetőeszközzel kapcsolatos feladatok bizonyultak (11.3. táblázat). 2. évfolyamon a tanulók 80%-ának, a felsőbb évfolyamokon szinte minden tanuló számára nyilvánvaló volt, hogy Magyarország hivatalos fizetőeszköze a forint. Ismert a mért diákok körében, hogy az Európai Unió legtöbb államában a hivatalos fizetőeszköz az euró: a 4. évfolyamon az tanulók 80, 6. évfolyamon 90%-a tudta ezt. A válaszadó második évfolyamos tanulók tudták, milyen névértékű pénzermék vannak forgalomban Magyarországon, mindössze ötödük vélte úgy, hogy 1 és 2 forintos pénzérme is létezik, a 4. évfolyamosok körében elenyésző azok aránya, akik nem ismerték fel a forgalomban lévő pénzermék névértékét. A pénzermék (5, 10, 20, 50, 100) névértékének felismerése azok fejezdala alapján 2. évfolyamon a tanulók 35%-ának okozott problémát, 4. évfolyamon 16%-uk hibázta el valamelyiket.

A készpénzkímélő fizetési formákkal, a bankkártyákkal kapcsolatos ismeretek terén nagyobboknak tűntek a hiányosságok. A 2. évfolyamosok 57, a 4. évfolyamosok 38, a hatodikosok 30%-a számára nem volt világos, hogy bankkártyával az egyén a folyószámláján lévő pénzt veszi fel, és nem az állam vagy a bank pénzét. A 4. évfolyamosok 22, a hatodikosok 40%-a tudta, mi szükséges a bankautomatából való készpénzfelvételhez. Az online vásárlás lényegével kevés válaszadó volt tisztában: a hatodikosok mindössze 30%-a tudta, hogy szükség van folyószámlára és bankkártyára is az online vásárláshoz, 45%-uk gondolta úgy, hogy készpénz is szükséges hozzá.

11.3. táblázat. A tartalmi területeken lévő feladatok átlaga és szórása

Tartalmi terület	2. évfolyam		4. évfolyam		6. évfolyam	
	Átlag (%)	Szórás	Átlag (%)	Szórás	Átlag (%)	Szórás
Pénz, pénzügyi tranzakciók	80,4	16,5	88,9	8,1	72,8	12,5
Bevételek, kiadások	67,1	20,6	88,0	15,8	73,3	15,9
Megtakarítás, hitel	41,2	15,2	39,4	15,8	45,1	12,9
Pénzügyi döntéshozatal	58,1	16,5	55,4	10,2	53,9	10,2

A családi kiadásoknak a háztartás költségvetését nem csökkentő tételektől való megkülönböztetése 2. évfolyamon a tanulók 28%-a számára, 4. évfolyamon már kétharmaduk számára nem okozott egyáltalán nehézséget (hibátlanul oldották meg). A másodikosok körében a helyes válaszok aránya az egyes itemeken 60–75% közötti, míg ez negyedikesben 82–92%. Hatodikosok körében azt is vizsgáltuk, hogy meg tudják-e különböztetni a háztartások bevételelnövelő és -csökkentő, illetve a kiadást növelő és csökkentő tételeit. A tanulók számára ez a feladat nehézséget okozott, a kiadásokat növelő és a bevételeket csökkentő tételek keveredtek egymással, illetve a kiadást csökkentő tételeket nehezen értelmezték (pl. lakáshitel törlesztésének lejárata). A termékek és szolgáltatások közötti különbségtétel a másodikos tanulók ötödének egyáltalán nem okozott problémát, a tanulók közel fele a televíziót, 40%-a a kerti bútort helytelenül sorolta be. A termékek és szolgáltatások megkülönböztetése 4. évfolyamon a tanulók 63, 6. évfolyamon 73%-a számára nem okozott egyáltalán nehézséget.

A megtakarítások témakörét vizsgálva, a 4. évfolyamos tanulók 60%-a, a hatodikosok közel fele nem volt tisztában azzal, hogy a bankbetétekben tartott pénz után kamat jár, amely növeli megtakarításuk értékét; a helytelen választ adók legtöbbször szerint, ha a bankban elhelyezünk 500 000 forintot 12%-os betéti kamatláb mellett, fél év múlva kevesebbet kapunk vissza. Ezen tanulók markáns csoportja gondolta úgy, hogy aki bankba teszi a pénzét, fizet annak megőrzéséért, s emiatt jár kevesebb pénz vissza. A vizsgált tanulók nem voltak tisztában azzal, mi történik a bankba helyezett pénzzel: a 4. évfolyamosok 95%-a, a 6. évfolyamosok 75%-a szerint „a pénzt, amit beteszünk a bankba, a bankok egy széfben megőrzik, amíg ki nem vesszük azt”, és a negyedikesek mindössze 6, a hatodikosok 15%-a van tisztában azzal, hogy a bankban

elhelyezett megtakarításokat a bankok kihelyezik a pénzzűkében lévő ügyfelek számára. Arra a kérdésre, hogy a felvett hitelt vissza kell-e fizetni, a másodikosok 48, a negyedikesek 74, a hatodikosok 82%-a válaszolta azt, hogy igen, mindenképp, a többiek szerint csak akkor, ha van pénze az adósnak. A vizsgálatban részt vevő tanulók számára nem volt egyértelmű, hogy a hitelkamat növeli a hiteltörlesztés összegét: „Áron 1 millió forint összegű hitelt vett fel egy banktól, mert lakást vásárolt. A hitelkamat 12%. Mennyi pénz kell visszafizetnie?” – a negyedikesek 32%-a szerint annyit, amennyit felvett, 30%-uk szerint kevesebbet, 38%-uk úgy gondolta, többet. Ugyanez az arány a hatodikosok esetében a válaszok sorrendjében: 19, 23 és 58%.

Összefüggések a pénzügyi tudás és néhány háttérváltozó között

A háttérkérdőívnek köszönhetően lehetőségünk volt a pénzügyi műveltség és néhány háttérváltozó közötti kapcsolat vizsgálatára. A 4. és a 6. évfolyamon a tanulók matematika, magyar nyelvtan és magyar irodalom, természetismeret és történelem (csak 6. évfolyam) tantárgyi érdemjegyei mint teljesítménymutatók és a gazdaságiműveltség-teszt eredményei közötti kapcsolatot vizsgáltuk. Az elemzésbe azért vontuk be a matematika, illetve a magyar nyelv és irodalom tantárgyak jegyeit, mert a szakirodalom alapján a számolási készség és a szövegértés összefüggésben áll az eredményekkel, amelyek fejlesztése elsősorban ezeken a tanórákon folyik az oktatás első szakaszában. A természetismeret és a történelem bevonása mellett a NAT (2012) előírásai szóltak, és feltételeztük, hogy ezeken a tanórákon helye van a pénzügyek tanításának. A korrelációs együtthatók értékei alapján 4. évfolyamon a teljesítmény és a magyar nyelv ($r = 0,43$), valamint az irodalom ($r = 0,45$) között szorosabb az összefüggés, mint a matematikajeggyel ($r = 0,33$), ám 6. évfolyamon fordítva ($r_{NY} = 0,354$, $r_I = 0,42$, $r_M = 0,54$). Míg a 4. évfolyamon a környezetismeret-jeggyel nem mutatható ki összefüggés, addig a 6. évfolyamosok körében $r = 0,34$, illetve a történelemjeggyel $r = 0,52$. Ez egyrészt utal arra, hogy aki a vizsgált tantárgyakban eredményes, az a pénzügyi műveltség mérésén is jó eredményeket ért el, ugyanakkor rámutat arra is, hogy az azon tárgyakban elért eredményesség, amelyeknek keretében feladat a gazdasági műveltség fejlesztése, összefügg az általunk készített teszten elért eredményekkel.

Vizsgálatunkban a szülők iskolai végzettsége és a teszten elért teljesítmény között nem rajzolódik ki összefüggés, ahogy nemek szerinti különbséget sem azonosítottunk. Ugyanakkor a pénzügyekkel kapcsolatos ismeretszerzés iskolán kívüli formáit vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy 2. évfolyamon a pénzügyekkel kapcsolatos otthoni beszélgetések figyelemmel kísérése ($r = 0,24$), illetve 4. és 6. évfolyamon a pénzügyekkel kapcsolatos családi beszélgetések gyakorisága összefügg a teljesítménnyel ($r_4 = 0,22$; $r_6 = 0,32$) (11.5. ábra), ahogy a pénzügyi társasjátékokkal való foglalkozás gyakorisága is ($r_4 = 0,22$, $r_6 = 0,26$). Eredményeink szerint az, hogy a tanulónak biztosítanak-e zsebpénzt, csak a 2. évfolyamosok körében volt kapcsolatban az összteljesítménnyel ($t = 2,96$, $p < 0,01$). Akiknek volt zsebpénzük (a tanulók 67,5%-ának), 9%p-tal jobb eredményt értek el azoknál, akik elmondásuk alapján nem kaptak zsebpénzt.

Összegzés

A fejezetben áttekintettük a pénzügyi műveltség értelmezésének, mérésének lehetőségeit és a korábbi mérések tapasztalatait, a 2–6. évfolyamos tanulók pénzügyi műveltségének online méréséhez készített feladatokat, mérőeszközöket, valamint azok kismintás kipróbálásának eredményeit.

A szakirodalom alapján az a tendencia látható, hogy a pénzügyi műveltség értelmezéseiben a készség, képesség jellegű összetevők kapnak hangsúlyt az ismeretekkel szemben, és a készség-/képességalapú megközelítés általános a pénzügyi nevelésben is, a hangsúly a tudás alkalmazásán van. Ugyanakkor a tartalmi területeket illetően jelentősek az eltérések. A pénzügyi műveltséget vizsgáló mérőeszközök körének áttekintése alapján alig van a kisiskolások pénzügyi műveltségét vizsgáló mérőeszköz, azok is jellemzően a pénzügyi műveltség egy-egy részterületére fókuszálnak. Az általunk kifejlesztett elektronikus mérőeszköz megbízhatóan méri a tanulók pénzügyi műveltségének vizsgált dimenzióit. A kidolgozott kérdőív mindhárom évfolyamon alkalmas a pénzügyekkel kapcsolatos tapasztalatok és attitűdök feltárására. A pilot mérés adatai arra mutattak rá a horgonyitemek vizsgálatával, hogy az egyre magasabb évfolyamokon a teljesítmény is magasabb, a javulás mértéke nem egyenletes.

Az egyes tartalmi területek vizsgálata alapján a 4. és a 6. évfolyamos tanulók számára a pénz, pénzügyi tranzakciók témakörei, valamint a bevéte-

lek és kiadások témaköreinek feladatai jelentősen könnyebbnek bizonyultak, mint a megtakarítás, hitel, illetve a pénzügyi döntéshozatal feladatai, míg a másodikosok esetében a pénz, pénzkezelés és a bevételek, kiadások vonatkozásában az átlagokban jelentős az eltérés. Ennek hátterében állhat a közvetlen tapasztalatszerzés lehetősége a pénz, pénzügyi tranzakciók terén vizsgált témakörökben, míg a hitel, megtakarítás témájában kevésbé van lehetőségük ilyen tapasztalatok megszerzésére.

A tesztfejlesztésre a pilot mérés alapján több vonatkozásban is szükség van: az egyes dimenziók súlyozásának megtartása mellett az egyes tartalmi területeken nehezebb és bizonyos területeken könnyebb mérőfeladatok, illetve több alkalmazást mérő feladat szükséges. Az egyes évfolyamokon nagyon könnyűnek bizonyult itemeket érdemes kihagyni. Továbbá az itemanalízis alapján vannak olyan területek (pl. pénzérmék felismerése), amelyek kevesebb itemszámmal is megbízhatóan mérhetők. A tesztek és a hozzájuk tartozó kérdőív megoldási és kitöltési idejét figyelembe véve a tesztek itemszáma minden évfolyamon tovább növelhető.

Irodalom

- Abramovitch, R., Freedman, J. és Pliner, P. (1991): Children and money: Getting an allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing. *Journal of Economic Psychology*, **12**. 1. sz. 27–46.
- Béres Dániel, Huzdik Katalin, Kovács Péter, Sági Ákos és Németh Erzsébet (2013): *Felmérés a felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúrájáról. Kutatási jelentés.*
- Berti, A. E. és Bombi, A. S. (1981): The development of the concept of money and its value: A longitudinal study. *Child Development*, **52**. 4. sz. 1179–1182.
- Berti, A. E. és Monaci, M. G. (1998): Third graders' acquisition of understanding of banking: restructuring or accretion? *British Journal of Educational Psychology*, **68**. 3. sz. 357–371.
- Butters, R. B. és Walstad, W. B. (2011): Computer Versus Paper Testing in Pre-college Economics. *The Journal of Economic Education*, **42**. 4. sz. 366–374.
- Chen, W. és Heath, J. A. (2012): The Efficacy of Financial Education in the Early Grades. In: Lucey, T. A. és Laney, J. A. (szerk.): *Reframing Financial Literacy: Exploring the Value of Social Currency*. Information Age Publishing, Charlotte. 189–207.
- Chen, W. és Volpe, R. P. (2002): Gender differences in personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, **11**. 3. sz. 289–307.

- Danes, S. M., Huddleston-Casas, C. és Boyce, L. (2009): Financial planning curriculum for teens: Impact evaluation. *Journal of Financial Counseling and Planning*, **10**. 1. sz. 26–37.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2012): *Nemzeti alaptanterv*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2012): *Kerettantervek*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.
- Furnham, A. (2005): Understanding the meaning of tax: Young peoples' knowledge of the principles of taxation. *The Journal of Socio-Economics*, **34**. 5. sz. 703–713.
- Furnham, A. (2014): *The new psychology of money*. Routledge, New York.
- Gnan, E., Silgoner, M. A. és Weber, B. (2007): Economic and Financial Education: Concepts, Goals and Measurement. *Monetary Policy and the Economy*, 3. sz. 28–49.
- Habschick, M., Seidl, B. és Evers, J. (2007): *Survey of Financial Literacy Schemes In The EU 27*. Evers & Jung, Hamburg.
- Harter, C. és Harter, J. F. R. (2009): Assessing the effectiveness of Financial Fitness for Life in Eastern-Kentucky. *Journal of Applied Economics and Policy*, **28**. 1. sz. 20–33.
- Hung, A. A., Parker, A. M. és Yoong J. K. (2010): *Federal financial and economic literacy*. Rand Corporation Working Paper 708. Rand Corporation, Santa Monica.
- Jump\$tart Coalition (2007): *National Standards in K-12 Personal Finance Education*.
- Huston S. A. (2010): Measuring Financial Literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, **44**. 2. sz. 296–316.
- Kinyó László (2008): A fiatalok társadalmi és gazdasági eredményességgel kapcsolatos nézetei – 14–25 éves, szakképzésben részt vevő tanulók körében végzett vizsgálat alapján. In: Farkas Olga és Jancsák Csaba (szerk.): *Állampolgári kompetenciák kutatása és fejlesztése*. Belvedere Meridionale, Szeged. 11–29.
- Kiss, G. D., Kosztópulosz, A., Kovács, P. és Révész, B. (2012): Financial Literacy of Hungarian Teenagers. In: Málovics, É. és Kincsesné Vajda, B. (szerk.): *Proceedings of the „Scientific Management” and Management Science Today International Scientific Conference*. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged. 248–254.
- Lusardi, A. (2011): *Americans' financial capability*. NBER Working Paper no. 17103. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Lusardi, A. (2012): *Numeracy, financial literacy, and financial decision-making*. NBER Working Paper No. 17821. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S. és Curto, V. (2010): Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs*, **44**. 2. sz. 358–380.

- Lusardi, A. és Tufano, P. (2009): *Debt Literacy, Financial Experiences, and Over-indebtedness*. NBER Working Paper No. 14808. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- McCormick, M. H. (2009): The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, **20**. 1. sz. 70–83.
- Molnár Gyöngyvér (2015): *A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban*. Génius Műhely Kiadványok. **2**. sz. 16–29.
- Nemzeti alaptanterv (2007): *Magyar Közlöny*, 102. sz. 7640–7795.
- Nemzeti alaptanterv (2012): *Magyar Közlöny*, 107. sz. 10635–10847.
- OECD (2005): *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policy*. OECD, Paris.
- OECD (2013): *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD, Paris.
- OECD (2014): *Financial Education for Youth*. OECD, Paris.
- Remund D. L. (2010): Financial literacy explained: The case for clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, **44**. 2. sz. 276–295.
- Schuchardt, J., Hanna, S., Hira, T., Lyons, A., Palmer, L. és Xiao, J. (2009): Financial literacy and education research priorities. *Journal of Financial Counseling and Planning*, **20**. 1. sz. 84–95.
- Valentine, G. P. és Khayum, M. (2005): Financial literacy skills of students in urban and rural high schools. *Delta Phi Epsilon Journal*, **47**. 1. sz. 1–9.
- Varcoe, K. P., Martin, A., Devitto, Z. és Go, C. (2005): Using financial education curriculum for teens. *Journal of Financial Counseling and Planning*, **16**. 1. sz. 63–71.

Mellékletek

I. számú melléklet

Ország	Megnevezés	Évfolyam/ korosztály	Dimenziók	Mért területek
Ausztrália	Fogyasztói és pénzügyi műveltség	2., 4. és 6. évfolyam	Tudás és megértés kompetenciája; felelősségvállalás és vállalkozás	Pénz és annak értéke Bevételek és kiadások Kockázat és jutalom Vágyak és szükségletek Fogyasztói döntések, jogok és kötelezettségek
Japán	Pénzügyi képzettség	1–2. évfolyam 3–4. évfolyam 5–6. évfolyam	–	Pénzügyek, háztartási kiadások tervezése és menedzsmentje A gazdaság és pénzügyi rendszer mechanizmusai Fogyasztói jogok és kockázatok, pénzügyi nehézségek megelőzése Karrier
Malajzia	Pénzügyi műveltség	7–12 évesek	Pénzügyi tudás és megértés; pénzügyi képességek és kompetenciák; pénzügyi felelősség	Pénz/bevételek Pénzmenedzsment Kiadás és tartozás Megtakarítás és beruházás
Hollandia	Pénzügyi képességek	6–8. évfolyam 9–11. évfolyam	–	Tervezés Felelősségteljes kiadás Pénzügyi kockázat Aktuális pénzügyek
Új-Zéland	Pénzügyi képességek	1–8. szint (az 1. szint megfelel a 2., a 2. szint a 4. évfolyamnak)	–	Pénz Bevétel Megtakarítás Kiadás és költségvetés Hitel Pénzügyi célok Kockázatkezelés
Észak-Írország	Pénzügyi képességek	alapozó, 1–4. szintek	Pénzügyi tudás és megértés; pénzügyi képességek és kompetenciák; pénzügyi felelősség	–

Ország	Megnevezés	Évfolyam/ korosztály	Dimenziók	Mért területek
USA	Személyes pénzügyek és pénzügyi műveltség	4. és 8. évfolyamok	–	Keresetek Javak és szolgáltatások vásárlása Megtakarítás Hitelfelvétel Pénzügyi beruházás Biztonság és biztosítás

II. számú melléklet

Tartalmi területek	Tartalom	Évfolyam		
		2.	4.	6.
Pénz, pénzkezelés	Hazai forgalomban lévő pénzürmék és bankjegyek felismerése	8	8	
	Hazai forgalomban lévő pénzürmék és bankjegyek névértéke	5	5	
	Nemzeti és közös valuták	1	1	1
	Valuták jele		1	3
	Fizetési formák		4	4
	Készpénz nélküli és készpénzkímélő fizetés	1	1	3
	Nemzeti fizetőeszközök értéke (ár- folyam)			1
		15	20	19
Bevétel	Bevételi források	4	4	
	Rendszeres és nem várt bevételek			4
Kiadás/ fogyasztás	Kiadási formák	4	4	
	Rendszeres és nem várt kiadások			4
	Háztartások, egyének kiadásai (ter- mékek, szolgáltatások vásárlása)	5	11	11
	Ugyanazon termék ára különböző lehet	1		
Bevétel és kiadás		14	19	19

Tartalmi területek	Tartalom	Évfolyam		
		2.	4.	6.
Megtakarítás	Megtakarítási formák értékelése – kockázat			1
	Betéti kamat		1	1
			1 2	1 2
	Megtakarítás fontossága	2	2	2
Hitel, kölcsön	A kölcsön formái			6
	Hitelkamatt		1 2	1 1
		1	1	1
Megtakarítás és hitel		3	10	16

Pénzügyi tervezés, döntéshozatal	Fogyasztás és megtakarítás közötti választás	5	5	5
	Vágyak és szükségletek		1	1 5
	Létszükségletek és luxustermékek közötti különbségtétel	7	7	7
		12	13	18