

AZ ÉRDEKLŐDÉS JELENTŐSÉGE A SZÁMVITELTANULÁSBAN AZ ELSŐ ÉVI EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN

SIGNIFICANCE OF INTEREST IN LEARNING ACCOUNTING IN LIGHT OF THE FIRST-YEAR GRADES

A felsőoktatás feladata a jövő munkavállalójának tanulás iránti elköteleződését megalapozni. Napjaink egyetemi hallgatóinak (COVID-diák-generáció) a világjárvány alapvetően meghatározta tanulmányait: a pandémia nem kedvezett a tanulás hatékonyságának és a tanulók motivációjának. A számviteloktatás kontextusában több kutatás kiemelte a motiválás oktatói feladatait és az oktatók hatását a hallgatói teljesítményre. Jelen kutatás három hipotézise a hallgatók előképzettségével, az alapszak választásával, érdeklődésének változásával (látens módon az oktatók hatásával), illetve a hallgatók első évben elért eredményeivel kapcsolatos. Az adatgyűjtés kérdőívvel zajlott 2022 és 2023 őszén, a Budapesti Gazdasági Egyetem hallgatóinak körében. Az eredmények alapján a hallgatók előképzettsége bár meghatározta az alapszakválasztást (H1), de nem hozható összefüggésbe már az első éves eredményekkel sem (H2). A megkérdezett hallgatók többségének kezdeti, számvitel iránti érdeklődése pozitív irányba változott, amely változásban az oktatók előadásmódjának kiemelt szerepe van, és amely változás pozitív összefüggésbe hozható a tanulmányi eredményekkel (H3). A szerzők következtetése, hogy a hallgatók szakmai érdeklődésének felkeltése lehetséges és kiemelten fontos oktatói feladat.

Kulcsszavak: érdeklődés, felsőoktatás, motiválás, oktatói hatás, számviteloktatás

The goal of higher education is to establish future employees' commitment to learning. The COVID-19 pandemic shaped the learning attitudes of today's university students, often referred to as the COVID generation, impacting both their motivation and their learning efficiency. Several studies have highlighted the impact accounting teachers have on motivating students and improving their performance. The three hypotheses of the present study are related to students' preexisting knowledge, their choice of university program, the changes of interests, and students' first year academic results. The questionnaire study was conducted in the autumns of 2022 and 2023 among the students at Budapest Business University. The findings show that students' preexisting knowledge determines their choice of university program (H1) but is unrelated to their academic achievement, even in the first year (H2). Students' interest in accountancy increased, which is manifested in their improved results (H3), with teachers playing a major role.

Keywords: interest, higher education, motivation, impact of the instructor, accountancy teaching

Finanszírozás/Funding:

A szerzők a tanulmány elkészítésével összefüggésben nem részesültek pályázati vagy intézményi támogatásban. The authors did not receive grant or institutional support in connection with the preparation of the study.

Szerzők/Authors:

Dr. Szijártó Boglárka^a (szijarto.boglarka@uni-bge.hu) főiskolai docens; Dr. Frányó Zsófia Zsuzsanna^a (franyo.zsofia@uni-bge.hu) egyetemi adjunktus; Estók Ágnes^a (Estok.Agnes.89@uni-bge.hu) egyetemi hallgató

^aBudapesti Gazdasági Egyetem (Budapest Business University) Magyarország (Hungary)

A cikk beérkezett: 2023. 11. 29-én, javítva: 2024. 09. 05-én és 2024. 09. 29-én, elfogadva: 2024. 09. 29-én.
The article was received: 29. 11. 2023, revised: 05. 09. 2024 and 29. 09. 2024, accepted: 29. 09. 2024.

Copyright (c) 2024 Corvinus University of Budapest, publisher of Vezetéstudomány / Budapest Management Review. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

A tanulás lehetősége korunk, valamint társadalmi, politikai és gazdasági helyzetünk kiváltsága, és célja egy ma még ismeretlen jövőre való felkészülés. Mivel kiszámíthatatlan, hogy milyen tudásra és képességekre lesz

szükség, ezért a felsőoktatás feladata a jövő, egész életen át tanuló munkavállalójának önálló célkitűzési és felelősségvállalási képességét támogatni, valamint a tanulás iránti elköteleződést megalapozni, ezzel segíteni a hallga-

tókat abban, hogy magabiztosan boldoguljanak majd egy komplex, változó és bizonytalan világban (OECD, 2022). Az OECD tanulási irányítói 2030 elemei elsősorban a tudás, a képességek, az attitűdök és értékek, illetve a transzformatív kompetenciák (OECD, 2019), amelyek mellett az önálló célkitűzés és felelősségvállalás képessége az egész életen át tartó tanulás kulcsa. A munkaerőpiaci elvárások gyors változása miatt nehéz bármely ismeretanyagot valóban hosszú távon érvényesnek és elegendőnek tekinteni (Lantos et al., 2022). A tanulás alapja tehát a tanulói motiváció, elköteleződés és akarat, ez után kezdődhet a tartalmi tanulás. A tanulandó tartalom meghatározása azonban nem mindig egyértelmű, nem könnyű felkészíteni a hallgatókat a jelenben ismeretlen munkahelyi kihívásokra, ma még nem létező technológiák használatára és a jövő megjósolhatatlan társadalmi helyzeteire (OECD, 2022).

A globalizáció és a felsőoktatás marketizációja teljesítményorientáltságot és magas minőségi elvárásokat támaszt a felsőoktatási intézmények felé, feladataik magas szinten történő ellátása mellett célkitűzéseiket az adott kor és piac elvárásainak megfelelően kell folyamatosan újragondolniuk és kialakítaniuk (Török & Nagy, 2014). A minőségi felsőoktatás olyan oktatási folyamatot takar, ahol a szereplők – oktatók és tanulók – kölcsönös érdekeltségéből és motivációjából fakadóan a felsőoktatás úgy képes folyamatosan megújulni, hogy az oktatási színvonal nem csökken (Sisa et al., 2020). A minőség megtartását nehezíti, hogy jelentős bemeneti képességszórás jelentkezik a felsőoktatásba érkező hallgatók körében, és nagymértékben nő a munka melletti tanulás, így már nemcsak a kiemelkedő képességű és hozzáállású hallgatók oktatása a feladat, hanem nagy létszámú, eltérő igényű hallgatói csoportok hatékony oktatása (Mikáczó, 2020).

Napjainkban a munkaerőpiacon a konkrét szakmai ismeretek már alapfeltételeknek számítanak, viszont egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak az ún. „soft skillsek”, mint az önismeret, a motiváció, az együttműködés, a rugalmasság és a szociális és nyelvi készségek is (Miska et al., 2013). A Világgazdasági fórum meghatározta azt a tizenhat készséget, amelyeket alapvetőnek vél a munkavállalók jelenlegi és jövőbeli boldogulásához. Ezek az elvárt készségek egyrészt jártasságok (olvasás, számolás, tudományos, digitális, pénzügyi és kulturális jártasság), másrészt kompetenciák (kritikai gondolkodás, kreativitás, kommunikáció és együttműködés), harmadrészt jellemvonások (kíváncsiság, kezdeményezőképeség, kitartás, alkalmazkodóképesség, kulturális és társadalmi tudatosság) (WEF, 2016), amelyek fejlesztése a felsőoktatás kiemelt feladata.

A perspektívát a gazdasági felsőoktatásra szűkítve Bazkiai és munkatársai (2020) megállapították, hogy a felsőoktatásnak jelentős szerepe van a vállalkozói szemléletmód kialakításában. Számviteli hallgatók véleményéről készült kutatása alapján Reyad és szerzőtársai (2019) szerint a vállalkozásalapításához szükséges készségek a kockázatvállalás, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás és az innováció (Szendrei-Pál, 2023). Balázsiné Farkas (2017) a diplomás pályakezdő pénzügyi, számviteli és controllingszakemberek számára szükséges

kompetenciákat a nemzetközi kutatásokban használtak mellett (pl. írásbeli és szóbeli kommunikációs készség, adózási ismeretek, üzleti környezet ismerete, számviteli szoftverek használata stb.) hazai kontextusban a következőkkel bővítette: elemző gondolkodás, számviteli ismeretek, etikus magatartás, szakmai szkepticizmus, együttműködés, emberekkel kapcsolatos készségek és a folyamatos tanulás képessége (Balázsiné Farkas, 2017). A kutatások alapján egyáltalán nem meggyőző azonban a hallgatók magabiztossága, hogy egy elvégzett kurzus végén (Mikáczó, 2021a), vagy akár tanulmányaik befejezésével (Balázsiné Farkas, 2017) mennyire érzik magukat felkészültnek a különböző kompetenciaterületeken.

Az oktatás tartalmának és a tanulási céloknak (tudás, képességek és attitűd) meghatározása mellett figyelmet érdemel a folyamatban résztvevők szerepe, mivel a hallgatók sosem csak tanulnak, hanem mindig valamit, valamilyen konkrét okból és valakitől tanulnak (Biesta, 2010). Nem elhanyagolható személyiségük, személyes háttérük, előzetes tanulási tapasztalatuk és az oktatók rájuk gyakorolt hatása, amely tényezők együttesen hatnak motivációjukra, tanulási megközelítésükre és ezeken keresztül eredményeikre (Biggs, 1979; Kember, 2009; Trigwell & Prosser, 2020).

A felsőoktatási intézményekbe belépő hallgatók – Generációs kérdések és COVID-hatások

Az egyetemek padjaiban napjainkban többségében a Z generáció tagjai foglalnak helyet, akikre hivatkozhatunk Net-generációként vagy Digitális-generációként is (McCrandle & Wolfinger, 2010), de a 2020-ban kezdődött világválság hatására figyelembe véve oktatási tekintetben talán a COVID-generáció vagy a COVID-diák-generáció lehetne a legmegfelelőbb megnevezés (Elliott, 2021). Bár ez nem fedi le a hagyományosan értelmezett Z generációt, hiszen az Alfa generáció (2010 után születettek) tagjai közül is sokan iskoláskorúak voltak a járvány idején, mégis ez az elnevezés mutat rá ennek a két generációnak a korábbi generációktól való jelentős különbségeire a tanulás terén. A Z generáció beleszületett a modern kor informatikai vívmányaiba, és az őket körülvevő környezet és a környezettel való interakció formája, gyakorisága és sebessége miatt alapvetően másképp gondolkodik és másképp dolgozza fel a környezetéből érkező információkat, mint elődei (Prensky, 2001). E generáció tagjai a technológiai lehetőségek segítségével egyértelműen átlépték a globális határokat. Ha biztosított számukra az internetelés, akkor a világ bármely részén nagyjából ugyanazokat az ismert személyeket és trendeket követik, mint társaik (McCrandle & Wolfinger, 2010).

Globálisan kényszerültek megélni az elmúlt évek világtörténelmi eseményeit is: a COVID-19 járvány kitörését és következményeit. A rájuk nehezedő konkrét nehézségeket és az ezekre adott reakcióikat kulturális, szociális és személyes helyzetük jelentősen befolyásolta, mégis elmondható, hogy inkább korosztályukhoz, mint szűkebb környezetükhöz (pl. szüleikhez) hasonló

kihívásokkal találták szembe magukat. Bár a személyi szabadság nagyon fontos számukra, de a járvány miatti lezárásokat alapvetően jól fogadták, mivel a változástól nem félnek, hiszen hozzászótkak, a folyamatos változás világába születtek bele (Pál & Törőcsik, 2013). A pandémia hónapjai azonban hoztak kihívásokat is. Az online oktatás sokaknak problémát jelentett technológiailag (technikai felszereltség/internet-hozzáférés, amely nehézségek a szociálisan nehezebb helyzetben lévő diákok számára hatványozottak voltak), és szinte mindenkinek nehézséget okozott tanulásmódszertanilag. Az online térben az oktatók elvesztették pedagógiai eszköztáruk jelentős részét, a virtuális térben próbálták megragadni és megtartani a tanulók figyelmét, bevinni és aktivizálni őket, miközben jóval kisebb ellenőrzést gyakorolhattak felettük. A Z generáció tagjai gyorsan képesek rengeteg információt feldolgozni, a multitasking elengedhetetlen része életüknek, szeretnek több mindennel egyszerre foglalkozni, éppen ezért már a hagyományos oktatás keretei között is nehezen képesek türelemmel és figyelemmel végighallgatni frontális, kilencvenperces előadásokat. Nagyban vágnak a megerősítésekre és a jutalmazásokra, amely virtuális térben szintén nehézkessé vált (Prensky, 2001). Az új online környezet tehát jóval kevésbé volt megtartó, mint a személyes iskolai környezet, ezért csak a tudatos, fókuszált tanulók boldogultak benne könnyedén, valamint azok, akiknek a családja személyes segítséget tudott nyújtani a tanulásban. Ezt látva az intézmények is mérlegelni kezdték elvárásaikat, annak érdekében, hogy valamilyen egyensúlyt találjanak az eddig ismeretlen helyzetben, sőt változtak a nemzeti oktatáspolitikai szabályok is, például az érettségi vizsgák megvalósítására vonatkozóan. Mindez nem kedvezett a tanulás hatékonyságának, de ez a veszteség csak a probléma egyik arca volt.

A pandémia másik jelentős következménye a közösség, az iskolai környezet és az ott kialakuló szociális háló hiánya. Egy olyan generációnak, amely az életének nagy részét virtuális térben éli, talán aktuálisan nem tűnt elviselhetetlennek az új helyzet, hosszú távon mégis gondot okozhatott a személyes találkozások és kapcsolódás, az iskolai szocializációs lehetőségek és a napi rutin teljes hiánya. E körülmények hatására valószínűleg sok diák tanulási motivációja jelentősen gyengült, és a tanulás iránt jóval gyengébb elköteleződés alakul ki náluk. A nehézségeket tovább fokozta a vírussal kapcsolatos aggodalom, a bezártság alapvető feszültsége (Elliott, 2021).

Mindezek figyelembevételével a COVID-diákgeneráció tanulásának támogatása a jelenben és a jövőben is elengedhetetlen mind oktatási, mind pedig kutatási oldalról, mivel ennek a támogatásnak a sikere nagyban befolyásolja jövőjüket (Elliott, 2021). Az oktatókra így egyre sokrétűbb feladat hárul, a kognitív képességek fejlesztése előtt, a motiválás érdekében meg kell teremteniük a tanulókkal való kapcsolódás, a tanulók mentorálásának lehetőségét (Sisa et al., 2020) oly módon, hogy az gyorsabb tempójú legyen, és szabadabb teret engedjen az egyéni igényeknek, miközben az oktatók rendezettségre és strukturált gondolkodásra tanítanak (Prensky, 2001).

Hallgatói motivációk

A tanulás szeretetének és a megismerésre való belső igénynek az egyéni mértékére számtalan befolyásoló tényező hat (Gottfried et al., 2007; Józsa, 2002). A motivációkat tekintve a külső tényezők szerepe feltételezhetően a tanulmányi előrehaladással fokozatosan csökken, a felsőfokú tanulmányok folytatása többnyire szabadon választott, amelyet elsősorban a hallgatók érdeklődése és személyes céljai határoznak meg. Az egyetem padjaiban ülő hallgatótól elvárják azt, hogy nagyfokú érdeklődést és nagy önállóságot tanúsítson. Ez azonban a mindennapok szintjén gyakran meghiúsul, vagy csak részben teljesül, mivel a felsőoktatási expanzió eredményeképpen jelentősen bővült a felsőfokú tanulmányokat folytatók száma, így a felsőoktatás tömegessé vált (Szemerszki, 2015), nem egyértelmű többé a hallgatók belső motivációja és tudatos választása, amelynek következtében a hallgatók és az oktatók is számos kihívással állnak szemben (Vezér, 2020).

A hallgatók motivációját hazai gazdasági kontextusban három kutatás vizsgálta a közelmúltban: Juhász (2017) a Debreceni Egyetemen, míg Kardos és munkatársai (2015), valamint Sisa és munkatársai (2020) a Budapesti Gazdasági Egyetemen vizsgálódtak. Juhász kutatása a Münnich-kérdőív alapján zajlott, kitöltői a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi karának elsőéves nappali (alapszak és felsőoktatási szakképzés), valamint levelező szakos hallgatói voltak, akik közül a továbbiakban az alapszakos nappali képzésben résztvevőkre koncentrálnunk. Számukra a legfontosabbnak bizonyult tényezők az oklevél körül forogtak: annak szerepét emelték ki céljaik megvalósításában, az egyszerűbb munkavállalást és a diplomás lét által elért anyagi függetlenséget. Emellett fontos számukra a képességfejlesztés és tudásbővítés, a biztos egzisztencia megteremtése és karrierjük megkoronázásául a vezetői szerep betöltése. Alátámasztják ezt Sisa és munkatársainak (2020) eredményei is. Vizsgálatuk szerint a fő motivációs tényező a biztos anyagi egzisztencia lehetősége. A két kutatás alapján közepesen befolyásoló volt a könyvelői pálya konkrét célként való kitűzése, a családi minta vagy a családi büszkeség elnyerése, a pozitív élmények szerzése és az új baráti kapcsolatok kötése. Juhász egy korábbi, az Y generáció körében végzett azonos témájú kutatás alapján megállapította, hogy a motivációs tényezők alapjaikban nem változtak, tehát a generációs változások nem voltak jelentős hatással a tanulási motivációk alakulására (Juhász, 2017). Azaz a Maslow-szükséglethierarchia továbbra is érvényesül, az anyagi jóléthez tartozó tényezők fontosak, míg az „én” önmegvalósításához (elismerés, sikeresség) kapcsolódó motivátorok a rangsor végén állnak (Maslow, 1943). Kardos és munkatársai kutatásának (2015) eredményei szerint a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán való továbbtanulás a hallgatók tudatos választása volt. Motivációs tényezőik az „ugródeszkaként” használható diploma, a karrierlehetőségek és emellett a szakmai ismeretek, a tudás- és ismeretbővítés voltak. A válaszadók 95%-a az oktatás szakmai tartalmát helyezte előtérbe.

A motiválás kérdése napjainkban jelentős változáson megy keresztül. Fűzi 2019-es kutatása szerint a megkérdezett oktatók fele szembesült a motiválás nehézségeivel, mégis közel 70%-uk úgy vélte, hogy a siker egyedül a hallgatókon múlik, elvárta tőlük az érdeklődést és a lelkesedést, azaz a hagyományos felsőoktatási keretekben gondolkodva nem érezte sajátjának a hallgatók motiválásának feladatát (Fűzi, 2019). A vizsgálat kitért arra, hogy mit tartanak hatékony motivációnak a részt vevő oktatók, amely kérdésben a digitális eszközök használata, az interaktivitás és a gyakorlatiasság lettek a kiemelkedő tényezők (Fűzi, 2019). Bár más motivációs formákat javasol, mégis egyetért a motiváció szükségességével több gazdasági területen oktató és kutató szakember is. Többek között Tarpataki és Mikáczó (2022) a játékosítást, az élményalapú oktatást, Bán és munkatársai (2023) a Tudományos Diákköri Konferencián való részvételt hangsúlyozzák ki, míg Siklósi és Sisa (2017) a számviteli szakma vonzóbbá tétele érdekében a szakma nagyjainak meghívását, oktatásba való bevonását javasolja, és a témával foglalkozó szakemberek többsége a frontális órai munka alternatív elemekkel való bővítését látja szükségesnek (Mikáczó, 2020; Siklósi & Sisa, 2017; Sisa et al., 2020).

Ahogy a motiválásra választott módszertan a tanár döntése, személyiségének, nézeteinek és cselekedeteinek egyéb elemei is alapvető befolyással bírnak a hallgatók tanulására.

Az oktató szerepe

Az OECD (2019) hangsúlyozza a tanárok kiemelt szerepét az oktatás explicit és implicit értékeinek képviselésében. Bár a tudásátadás fő eszköze mára a technológia, de a kapcsolatteremtés továbbra is emberi tényező, így a tanárok a kurrikulum hatékony megvalósításának kulcsai (OECD, 2019), az oktató az, aki képviseli szakterülete értékeit és a tudás, a tanulás értékét (Geertsema, 2021).

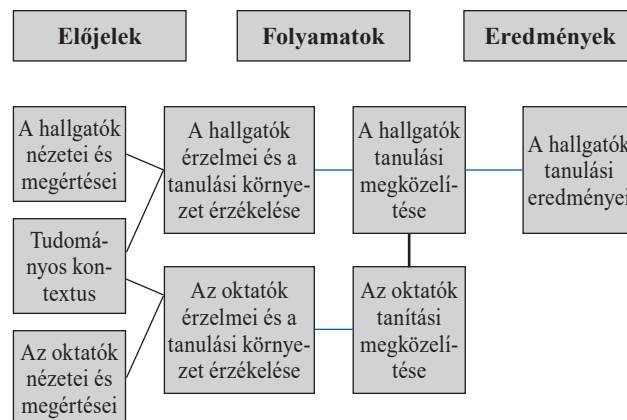
A John Hattie nevével fémjelzett mega-metakutatás, a Visible Learning – (Át)látható Tanulás – felsőoktatásra vonatkozó eredményeit összefoglaló tanulmányában Hattie (2015) megállapítása, hogy a tanár legfontosabb feladata, hogy ismerje saját hatását és tisztában legyen azzal, hogy ő a változás „ügyőke”.

Az oktatók tapasztalata, értékrendje, nézete, megértése és tanításfelfogása szoros összefüggésben áll tanítási megközelítésükkel, ezen keresztül pedig hallgatóik tanulási megközelítésével (felszínes vagy mély tanulás) és eredményeivel (Biggs, 1979; Kember, 2009; Trigwell & Prosser, 2020). A tanítás/tanulás modellje (Trigwell & Prosser, 2020) három területre tagolódik: előjelekre, folyamatokra és eredményekre. Az előjelek részeként az oktatók nézetei és megértései jelentős befolyással bírnak a folyamatokra, azaz a hallgatók érzelmeire és a tanulási környezet értékelésére. Emellett az oktatók érzelmei és érzékelései összefüggenek tanítási megközelítésükkel (azzal, hogy munkájuk során inkább önmagukra és az információátadásra vagy a hallgatókra és fogalmi váltásaikra fókuszálnak), amely szintén jelentősen hat a hallgatók

tanulási megközelítésére, és ezáltal végül a tanulók tanulási eredményeire (1.ábra) (Trigwell & Prosser, 2020).

1.ábra

Egymástól függő 3P (előjel, folyamat és eredmény) tanítás-tanulás modell.



Forrás: Trigwell & Prosser (2020, p.6) alapján saját fordítás és szerkesztés

Az oktatók szerepével kapcsolatban már hazai gazdasági felsőoktatási kontextusban is zajlottak kutatások, amelyek megállapítása, hogy a sokszínű hallgatóság igényeihez igazodva a hagyományos oktatási módszerek mellett szükségesek új, alternatív megoldások (Mikáczó, 2021a). Ezek lehetnek csoportfeladatok, esettanulmányok, projekt munkák, munkaszituációt utánzó komplex elemzési feladatok, illetve gyakorlatban használt adminisztratív eszközöket és döntési pontokat hangsúlyozó feladatok (Mikáczó, 2020; Siklósi & Sisa, 2017; Sisa et al., 2020). Az erőforráshiány azonban oktatásszervezési módszerek tekintetében kényszermegoldásokat szül, többnyire nagy létszámú csoportokkal, frontális munkával zajlik az oktatás, a tanulók aktív bevonása nélkül, annak ellenére, hogy a kutatások szerint az előadás a legkevésbé hatékony oktatási módszer (Mikáczó, 2020). Jármái és munkatársai (2019) úgy ítélik meg, hogy az oktató boldogulása elsősorban hozzáállásán, nyitottságán, elkötelezettségén, fantáziáján és kreativitásán múlik, az általa alkalmazott módszertani munka a saját személyiségének lenyomata (Jármái et al., 2019). Egybecseng ezzel Mikáczó (2020) megállapítása, mely szerint az oktatás napi gyakorlatban megjelenő eszközzeit elsősorban az oktató kollégák alakítják. Az optimális módszer függ a hallgatók körétől, a képzési formától, a szakmai tartalomtól és a tárgyi feltételektől, de nagyban befolyásolja azt az oktató személye is (pl. hazai – külföldi, elméleti – gyakorlati szakember stb.) (Mikáczó, 2020).

A számvitel tanulás/tanítás kérdései

A számviteli tantárgyak erősen szakmai tartalomfókuszúak, amely tartalom egy nagy, összefüggő egységbe rendeződik. A számvitel csak akkor lehet a közgazdászok, menedzserek báziskompetenciájának része, ha kapcsolódni tud ismereteik hálózatához (Kiss & Lukács, 2017), így a számvitel tanulást érintően a hallgatói siker háttérében számos összetevő áll: kognitív képességek, személyes

tulajdonságok (problémaérzékenység, ötletgazdagság), motiváció és megfelelő külső feltételek (Gyarmaty, 2001). A téma mély megértéséhez és tudáshálóba való csatlakoztatásához Kiss és Lukács (2017) fókuszáthelyezésekkel új tantárgyi struktúrát javasol (Kiss & Lukács, 2017). A jól felépített kurrikulum mellett a számviteli tárgyak tanulásához a hallgatóknak elkötelezettnek is kell lenniük a tanulás iránt, és képesnek kell lenniük tartós koncentrációra. Kardos és munkatársainak kutatása (2015) igazolta, hogy a hallgatók által elért Számvitel alapjai gyakorlati jegyet befolyásolja a hallgatók motiváltsága és felkészültsége a felsőoktatásra (Kardos et al., 2015).

Felmerülő probléma az, hogy a hallgatók egyre rövidebb ideig tudnak figyelni (Sisa et al., 2020), és alábecsülik azt az erőfeszítést, amit ennek a komplex tárgynak az elsajátítása megkívánna tőlük (Byrne & Flood, 2005), így, bár a tanulással eltöltött idő nem garantálja a sikert, a hallgatók tanulmányaik iránti elkötelezettségének hiánya mégis súlyos következményekkel járhat (Taylor & Mander, 2007). Az oktatók megítélését is vizsgáló doktori értekezésében Mikáczó (2021b) bizonyította, hogy a hallgatók oktatókról szóló véleménye és számvitel tanulása való bevonódásuk szintje között szoros a kapcsolat, és kimutatható, hogy az oktatót pozitívabban minősítő hallgatók több időt töltenek félévnyi munkával (Mikáczó, 2021b).

Mindezek alapján a számvitel tanulással kapcsolatban a motivációnak és az oktatók motiváló szerepének kiemelt jelentősége van. Egy, a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar Számvitel Tanszékének oktatóival készült interjúsorozat (Frányó et al., 2023) szerint az oktatók jelentős problémának érzékelik a hallgatók belső motivációjának hiányát, és alapvető küldetésüknek tartják a tantárgy hasznosságára való rávilágítást, a hallgatói lelkesedés felébresztését a számvitel és általában a tanulás iránt. Szeretnék megszerettetni hallgatóikkal a tantárgyukat, és tisztában vannak saját kiemelt szerepükkel ebben a kérdésben (Frányó et al., 2023).

Ezzel egyetértésben nyilatkoznak Luong és munkatársai (2022), akik a COVID-19 járvány során vizsgálták a számvitelt tanuló hallgatók oktatóikhoz, számvitelkurzusokhoz való kapcsolódását, odatartozás-érzéseit (Luong et al., 2022). Lux és munkatársai kijelentik (2022), hogy a stressz, a szociális interakciók, az oktató tanítási megközelítése és a technológiai elérhetőség összefüggött a számvitelt tanulók elköteleződésével a járvány idején, ezért az oktatóiktól kapott érzelmi és mentális támogatás, a velük való gyakori és könnyű érintkezés kiemelt szerephez jutott (Lux et al., 2022).

Még a világjárvány előtt született, de az oktatók szerepét megerősíti Bailey, Gupta és Schrader tanulmánya (2000), amely a számvitelt tanuló hallgatók oktatóikról alkotott véleményét vizsgálta. A kutatás három hipotézist igazolt. A vizsgálatból először az derült ki, hogy az alacsonyabb szintű kurzusok hallgatói, tehát a „kezdők” számára nagyobb jelentősége van az oktató lelkesedésének, viselkedésének és a vele való interakcióknak, mint haladó tanuló társaik számára. Ezután a számviteli tantárgyak tartalmi különbségei szerint tettek különbségeket, amelynek során kiderült, hogy az oktatók megítélésével

összefüggésben a pénzügyi számvitel tekintetében alapvetően a kurzussal kapcsolatos elvárásokra koncentrálnak a hallgatók, míg a vezetői számvitel esetében nagyobb jelentőséggel bír a hallgatók érdeklődése. Végül kiderült, hogy azonos szintű és tartalmú tárgyak esetén is más megítélés alá estek az egyes oktatók, ami egyértelmű bizonyítéka annak, hogy az oktató személyisége számít a hallgatók számára (Bailey et al., 2000).

Bár a fenti tanulmányok nem mind magyar kontextusra vonatkoztak, mégis kiindulópontnak tekinthetők kutatásunkhoz a számviteli felsőoktatás erősen tartalomközpontú, kevésbé kontextusfüggő jellegéből adódóan.

Kutatásmódszertan

A szakirodalmi áttekintés és oktatói szakmai tapasztalataink alapján arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan alakul az egyetemi képzésbe belépő hallgatók számvitel iránti érdeklődése és számviteli tárgyakkal elért eredménye, hogyan függ össze ez a két tényező, valamint mik a változás hátterében álló egyéb okok. A kutatáshoz három kérdést fogalmaztunk meg feltáró jelleggel:

1. *Hogyan változott a hallgatói érdeklődés az egyetemi tanulmányok első két féléve során?*
2. *Hogyan alakultak a hallgatók eredményei a számviteli tantárgyakat tekintve?*
3. *A hallgatók megítélése szerint van-e befolyásoló ereje az oktató személyének és mik annak tényezői?*

Emellett három hipotézist állítottunk fel a hallgatók előképzettségével, alapszak választásával, érdeklődésének első év során történt változásával (így látens módon az oktatók hatásának érzékelésével), illetve a hallgatók első évben elért eredményeivel kapcsolatban. Hipotéziseink a következők.

- H1: *Az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek birtoklása összefügg a hallgatók alapszakkválasztásával.*
- H2: *Az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért eredmények között nincs szignifikáns kapcsolat.*
- H3: *Azok a hallgatók, akiknek az érdeklődése a számvitel iránt pozitív irányba változott az egyetem megkezdése óta, jobb eredményt értek el az első éves számonkérések során.*

Kvantitatív paradigmájú kutatásunk adatgyűjtése online anonim kérdőívvel zajlott 2022 és 2023 őszén a Budapesti Gazdasági Egyetem hallgatóinak körében, a kérdőív kérdései a két időszakban megegyeztek. Az online kérdőív kitöltésére a hallgatóknak 18 nap állt rendelkezésükre mindkét évben (2022 és 2023 szeptember közepétől október elejéig). A kérdőív a Google Forms felületén készült, főként zárt végű (feleletválasztós és Likert-skálás) kérdéseket tartalmazott, ezzel is elősegítve a válaszadási hajlandóságot. A kérdőív fókuszáltan a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar másodéves gazdálkodási és menedzsment, valamint pénzügy és számvitel szakos hallgatóit szólította meg, és a Számvitel Tanszék oktatóinak

segítségével tananyagmegosztó (Coospace) színtereken jutott el a hallgatókhoz. Célcsoportnak azért a másodéves (3. féléves) hallgatókat választottuk, mert a másodév elején adott válaszaikkal valóban az első évi szokásaikról, teljesítményükről és preferenciáikról nyilatkoztak, a kutatási kérdéseknek és hipotézisvizsgálatoknak megfelelően. A felsőbb évesek válaszai már azért nem lettek volna relevánsak, mert a gazdálkodási és menedzsmentalszakokon a 3. félév végén befejeződik a számviteltárgyak oktatása. A háttér adatok (alapszak és előképzettség) után a kérdőívben érintett témakörök a továbbtanulási motivációk (megadott motivációs lista Likert-skálával), a számvitel iránti érdeklődés (feleletválasztós kérdések a kezdeti érdeklődésről és annak változásáról az első év során), az oktatók hatása (Likert-skálás kérdés a hatásról általában, majd a tényezők rangsorolása) és az első éves számviteleredmények (első két félév számviteli tárgyainak átlaga önbevallással) voltak. Az adatok elemzésére, kutatási kérdéseink megválaszolására leíró statisztikai módszereket használtunk: középértékeket (Likert-skála esetén módozszt, eredmények esetén átlagot) és rangsorolást, valamint elméleti hipotéziseink empirikus igazolására az alábbi statisztikai próbákat alkalmaztuk: Pearson-féle Khi-négyzet (χ^2) próbát (H1: két alacsonyrendű változó kapcsolatának vizsgálata) és kétmintás T-próbát (H2, H3: egy alacsonyrendű alternatív változó és egy magasrendű változó kapcsolatának vizsgálata).

A kérdőívet 2022 őszén 255 pénzügy és számvitel, illetve gazdálkodási és menedzsmentalszakos hallgató töltötte ki 807 fős (405 fő pénzügy és számvitel, 402 fő gazdálkodási és menedzsmentszakos) összlétszámából. 2023 őszén 252 kitöltés érkezett 871 fő (441 fő pénzügy és számvitel, 430 fő gazdálkodási és menedzsmentszakos) vonatkozásában. A minta nem reprezentatív, de a kitöltési hajlandóság, a válaszok mennyisége alapján nagy mintának tekinthető, feltételezhető a normál eloszlás, és a kitöltők átlagos eredményei tükrözik a sokasági érdemjegyátlagot, így az összefüggés-vizsgálatok megbízhatóan lefolytathatóak voltak. 2022-ben a válaszadási hajlandóság összességében 32%, gazdálkodási és menedzsmentalszakos hallgatóké 43%, míg a pénzügy és számvitelalszakos hallgatóké 21% volt. 2023-ban a kitöltés aránya 29% volt, a gazdálkodási és menedzsmentalszakos hallgatók 32%-a, míg pénzügy és számvitelalszakos hallgatók 26%-a töltötte ki a kérdőívet. Előzetesen azt feltételeztük, hogy a kérdőív témájából adódóan kitöltői között magasabb lesz a mélyebb számviteli tanulmányokat folytató, pénzügy és számvitelalszakosok aránya, azonban mindkét év kitöltésénél érdekes megfigyelés, hogy a gazdálkodási és menedzsmentalszakos hallgatók kitöltési hajlandósága magasabb, mint a pénzügy és számvitelalszakos hallgatóké, bár a második kitöltés esetén mérséklődött az eltérés a két alapszak között.

Háttérváltozók

A kérdőív háttérváltozója az alapszak mellett a számviteli előképzettség volt. Az 1. táblázatból látható, hogy a válaszadók közel 80%-a nem rendelkezik előtanulmányi

vagy más képzettségi tapasztalattal, amely arány közel azonos volt mindkét vizsgált évben.

1. táblázat

A hallgatók előképzettségeinek megoszlása a vizsgált időszak alatt

Előképzettség	Gyakoriság 2022 (fő)	Megoszlás 2022 (%)	Gyakoriság 2023 (fő)	Megoszlás 2023 (%)
Nem rendelkezem semmiféle előtanulmánnyal/ előképzettséggel.	202	79%	193	77%
Igen, (részben) ilyen jellegű szakközépiskolát végeztem.	36	14%	40	16%
Igen, elvégeztem számvitelhez kapcsolódó szakmai képzést.	17	7%	19	7%
Összesen	255	100%	252	100%

Forrás: saját kutatás

Eredmények 1. – A hallgatók motivációi

A kérdőív első nagy témaköre a hallgatók érdeklődése és annak változása volt. Elsőként a különböző alapszakokra történő belépési motivációjukkal kapcsolatos kérdéskör vizsgálata zajlott le. Az egyes motivációs tényezőket (tudás- és ismeretbővítés, önismeret és világlátás, kapcsolatépítés, oklevél nyújtotta előnyök, barátok továbbtanulása, szülők/rokonok/tanárok hatása, időnyerés a munkavállalás előtt) kellett a kitöltőknek négy fokozatú Likert-skálán elhelyezni, valamint jelölni, hogy mennyire tudatosan választottak konkrét szakirányt, esetleg inkább általános, alapokat adó képzést kerestek. A hallgatók válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy az egyetem és a felsőoktatási tanulmányok megkezdése tudatos döntés eredménye. Mindkét évben domináns volt a mélyebb és átfogóbb szakmai ismeretek megszerzésének szándéka és természetesen a diploma lehetősége is kiemelkedő ösztönző tényező az egyetem és szakválasztás kapcsán, hiszen ez a karriercélok elérésének egyik alapfeltétele.

Különbség tehető azonban a konkrét szakok választásának tudatossága között. A pénzügy és számvitelalszakos hallgatók többsége esetén a konkrét alapszakválasztás egyértelmű döntés eredménye volt, a hallgatók kifejezetten erre a szakra készültek, csupán a válaszadók harmada jelezte, hogy bizonytalankodott (2022-ben 32%, 2023-ban 34%). A gazdálkodási és menedzsmentalszakos hallgatók esetén a válaszadók több mint felénél (2022-ben 58%, 2023-ban 53%) jelent meg a döntés háttérben, hogy nem tudta pontosan meghatározni a konkrét érdeklődési területét. Mivel ők éppen ezért választották a gazdálkodási és menedzsmentalszakot, mint általánosabb üzleti alapszakot a pénzügy és számvitelalszak helyett, amely konkrétabb, szűkebb, de mélyebb, „szárazabb” szakmai tananyagtartalommal bír, ezért ők is bizonyos értelemben tudatos döntést hoztak. Az eredményekből kiderült

továbbá, hogy a barátok, szülők/rokonok/tanárok vagy egyéb külső tényezők kevésbé bírnak befolyásoló erővel, mint az adott hallgató belső indíttatása, érdeklődése és motivációja.

Számvitel területére szűkítve a motivációs kérdéseket, a hallgatók a kezdeti, az egyetem megkezdésekor tapasztalt számvitel iránti érdeklődésüket ötfokozatú Likert-skálán jelölhették a kérdőívben. Az eredmények nem térnek el jelentősen a két év között: a gazdálkodási és menedzsmentszakos hallgatók kb. 19%-a jelezte kezdeti érdeklődését a számvitel iránt (inkább, vagy teljes mértékben érdeklődött), a pénzügy és számvitel szakos hallgatók esetében ez az arány kb. 48%, azaz esetükben jobban dominál a kezdeti érdeklődés, ami előzetes sejtésünket igazolta. Az eredményeket a 2. táblázat ismerteti. Az eddigi eredmények alapján a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók esetén az alapszakválasztás is sugallja, válaszaik pedig egyértelműen megerősítik, hogy kevésbé tapasztalható érdeklődés a számviteli terület iránt.

2. táblázat

Az egyetem megkezdésekor a hallgatók számvitel iránti érdeklődésének megoszlása

	Gazdálkodási és menedzsmentszakos		Pénzügy és számvitel szakos	
	2022	2023	2022	2023
Egyáltalán nem érdeklődtem	31%	33%	18%	18%
Inkább nem érdeklődtem	23%	25%	5%	11%
Nem tudtam eldönteni, hogy érdekel-e vagy sem	25%	25%	30%	23%
Inkább érdeklődtem	17%	13%	29%	31%
Teljes mértékben érdeklődtem.	4%	3%	18%	18%
Összesen	100%	100%	100%	100%

Forrás: saját kutatás

A kezdeti számvitel iránti motiváltság vagy éppen motivátlanság ténye vetette fel a következő kérdéskört. Szerettünk volna többet megtudni arról, hogy a hallgatók első éves számvitel tartalmú tárgyaik teljesítése során gyűjtött élményei, eredményei és tapasztalatai milyen hatással voltak az érdeklődésükre. A kérdőívben a kezdeti érdeklődésre vonatkozó kérdés után arra kértük a hallgatókat, hogy válasszanak a három állítás közül, miszerint a számvitel az egyetem megkezdése óta jobban érdekli őket, kevésbé érdekli őket vagy érdeklődésük ez irányban nem változott.

A kutatás lényeges eredménye, hogy a válaszadók kétharmada esetén a számvitel iránti érdeklődés pozitív irányba változott (mindkét évre vonatkozóan). A pénzügy és számvitel alapszakos hallgatók esetén is emelkedett az érdeklődés a számvitel iránt az egyetem megkezdése óta (2022-ben 55%, 2023-ban 61%), a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók esetén figyelhető meg

nagyobb arányú javulás, a hallgatók kétharmada nyilatkozott arról, hogy érdeklődése nőtt (2022-ben 65%, 2023-ban 67%). Kiemelten érdekes eredmény ez annak fényében, hogy a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók számvittel kapcsolatos kezdeti érdeklődése jóval alacsonyabb, mint pénzügy és számvitel szakos társaiké, egy év leforgása alatt mégis felébredt e szakterület iránti érdeklődésük.

Az érdeklődés változását nemcsak szakonként, hanem a kezdeti számvitel iránti érdeklődést alapján három csoportot létrehozva is vizsgáltuk. Alacsony érdeklődésűek, akik kezdetben nem igazán vagy egyáltalán nem érdeklődtek a számvitel területe iránt, közepes érdeklődésűek, akik kezdetben nem tudták eldönteni, hogy érdekl-e őket a számvitel, és magas érdeklődésűek, akik kezdetben inkább érdeklődtek vagy teljes mértékben érdeklődtek a szakterület iránt.

3. táblázat

A számvitel iránti érdeklődés változásának megoszlása a vizsgált időszakban

	Jobban érdekel		Nem változott az érdeklődésem		Kevésbé érdekel	
	2022	2023	2022	2023	2022	2023
Kezdeti érdeklődés						
Alacsony	71%	70%	23%	21%	6%	9%
Közepes	72%	68%	20%	24%	8%	9%
Magas	47%	45%	38%	43%	16%	12%

Forrás: saját kutatás

Az alacsony és közepes érdeklődésű hallgatók számvitel iránti motiváltsága alakult a legnagyobb mértékben pozitív irányba (3. táblázat), amely részben természetes jelenség, és arra utal, hogy sok hallgató nem ismerte ezt a tudományterületet vagy korábbi tapasztalatok alapján nem kedvelte. Legkevesbé az eredetileg is érdeklődő hallgatók véleménye változott pozitív irányba, de még esetükben is a válaszadók közel fele lett érdeklődőbb, és 40%-a maradt továbbra is lelkes, ahogyan kezdetben is az volt. Mindhárom csoportban vannak, akik vesztek érdeklődésükből, amelynek okait a kutatás nem vizsgálta. Elképzelhető okok lehetnek a tananyagtartalom nehézsége, a számvitel szakma kihívásai, lehetséges, hogy az oktató módszertana nem illeszkedett a hallgató tanulási stílusához, és a háttérben, a hallgatók magánéletében is adódhattak nehézségek, amelyek akadályozták a tanulást. Ennek ellenére az eredmények azt mutatják, hogy mindhárom csoport érdeklődőbbé vált a számvitel iránt az egyetem első évében a tárgy nehézségei ellenére. Ez arra enged következtetni, hogy a hallgatókra pozitív hatást gyakorol az oktató személyes jelenléte, hallgatókhoz való adaptív hozzáállása, az interakció és az alkalmazkodó tanulástámogatás. Bár nem zárhatók ki más motivációs tényezők sem, mégis úgy tűnik, hogy a pandémia óta visszatért jelenléti oktatás és számonkérés során sikerült az oktatóknak ösztönözni a hallgatókat, feltehetőleg az órai hangulattal és a hallgatókat támogató értékelési

rendszerrel. A számvitel oktatás kapcsán ezek a visszajelzések rendkívüli jelentőségűek, mivel egybecsengenek a szakirodalom megállapításával, hogy az érdeklődés felbreszthető megfelelő tanulási környezet megteremtésével, amely által lehetőség nyílik a minőségi tanulásra (vö. Biggs, 1979; Halász, 2010; Kember, 2009; Rapos et al., 2011; Trigwell & Prosser, 2020). (Tanulási környezet alatt nem pusztán a tanulás helyét értjük, hanem azon külső, tanulón kívüli környezeti tényezők összességét, amelyek a tanulók tanulását, fejlődését szolgálják, támogatják, ideértve a tanulási szociális, technológiai és didaktikai dimenzióit (Manninen et al., 2007)).

Eredmények 2. – A hallgatók eredményei

A kutatásban részt vevő hallgatók számvitel tanulmányi átlagának alakulását a 4. táblázat foglalja össze együttesen, illetve alapszakonként. A felmérésben a gazdálkodási és menedzsmentalszakos hallgatók esetén a Számvitel alapjai és Könyvvizetési ismeretek tantárgy érdemjegyeinek átlaga szerepelt, a pénzügy és számvitelalszakos hallgatók esetén a Számvitel alapjai és Pénzügyi számvitel tárgyak érdemjegyeinek átlaga jelent meg. Az anonimitás érdekében az érdemjegyeket a hallgatók önbevallásos alapon, a kérdőívben adták meg, az előző két félévben elért számviteli tárgyi eredményük átlagával. Az eredmények igazolására a 4. táblázatban látható a teljes hallgatói kör eredménye is a Neptunból lekért eredmények alapján. A teljes hallgatói kör a nappali, magyar nyelvű képzésben tanulók, a sokasági átlag a felméréseket megelőző félévekben a fenti tantárgyakból elért valós eredmények valós hallgatói létszámmal súlyozott átlaga, a tisztított sokasági átlag csak az elégtelennél jobb jegyet elért hallgatók átlaga.

4. táblázat

A hallgatók első éves számviteltantárgyi átlaga

Érdemjegyek 2022	Minta-átlag	Minta-szórás	Sokasági átlag	Tisztított sokasági átlag
Együttesen	3,36	0,95	3,02	3,29
Gazdálkodási és menedzsment	3,42	0,98	3,1	3,38
Pénzügy és számvitel	3,24	0,89	2,93	3,17
Érdemjegyek 2023	Minta-átlag	Minta-szórás	Sokasági átlag	Tisztított sokasági átlag
Együttesen	3,46	0,98	3,34	3,56
Gazdálkodási és menedzsment	3,55	0,96	3,36	3,52
Pénzügy és számvitel	3,34	0,99	3,38	3,61

Forrás: saját kutatás

A sokasági átlag minden esetben kicsit alatta marad a mintaátlagnak, ami az első éves lemorzsolódásnak megfelelő eredmény, valamint a tisztított sokasági átlagok szinte

megegyeznek a mintaátlagokkal. A sokasági, a tisztított sokasági és a minta átlagainak egymáshoz viszonyított alakulása is azonos, azaz feltételezhetjük a hallgatók reális válaszait. A kérdőívet kitöltő hallgatók érdemjegyei alapján a hallgatók tanulmányi átlaga minimális növekedést mutat 2022-ről 2023-ra, ami megfelel a sokasági átlagok és a tisztított sokasági átlagok alakulásának.

Ez az eredmény rendkívül érdekes annak fényében, hogy bár az oktatás mindkét időszakban legalább részben jelenlétben valósult meg (2021 őszen online előadások és jelenléti gyakorlatok, 2022 tavaszától jelenléti előadások és gyakorlatok zajlottak), de a számonkérés módja formailag megváltozott. 2022-ben megkérdezett hallgatók 2021 őszen még otthonról kitölthető online zárhelyiket és vizsgákat írtak, 2022-től azonban minden számonkérés jelenlétben zajlott, tehát innentől már személyesen, az intézményben kellett vizsgákat teljesíteniük a hallgatóknak. (A számonkérések tartalmilag a pandémia alatt sem változtak, az előtt, közben és után is azonos tananyagtartalomból, azonos időbeli elosztásban zajlottak a zárhelyi dolgozatok és a javítóvizsgák.) Annak ellenére, hogy a vizsgák 2022-től jelenléti formában zajlottak, az előző évhez képest minimálisan javultak az átlagok, ami pozitív eredmény, mert úgy tűnik, hogy bár szigorúbb és reálisabban tükrözi a tanulók tudását, a hallgatók számára mégis előnyösebb ez a számonkérési forma, felkészülésüket motiválja a kontrollált situáció.

Az érdemjegyek tekintetében a különböző szakon tanulók eredményeit egymás mellett vizsgálva megállapítható, hogy a pénzügy és számvitelszakos hallgatók átlagos eredményei kicsivel gyengébbek, amely tény azonban nem jelenti azt, hogy ezeknek a hallgatóknak a teljesítménye rosszabb, mivel a szakok követelményeinek megfelelően nekik bővebb, magasabb szintű tudásról kell számot adniuk, nehezebb dolgozatok során kell megfelelniük, mint gazdálkodási és menedzsment szakos társaiknak. Ennek megfelelően a két szak eredményeinek tényleges összehasonlítása, egymáshoz mérése nem releváns.

Eredmények 3. – Az oktatók hatása

A fenti eredmények szerint a számvitel iránti érdeklődés kapcsán az egyetemi tanulmányok megkezdéséhez képest az első tanév végére javulás volt tapasztalható mindkét vizsgált évben. A változás okának vizsgálata céljából következő kérdésünk az oktató befolyásoló erejére irányult.

A Számvitel Tanszéken a több oktató által közösen oktatott tantárgyak tananyagtartalma, a gyakorlatokon hétről-hétre megoldott feladatok listája és a számonkérés módja teljesen egységes. Az oktatásmódszertan viszont nincs meghatározva, amely más kutatásunk alapján (Frányó et al., 2023) jelentősen eltérhet a különböző oktatók esetében. A feladatmegoldás megvalósulhat frontális munkában, kizárólag az oktató által vagy a hallgatók kérdésekkel való bevonásával: felszólítással vagy interaktívan, beszélgetéssel. Sokan alkalmaznak önálló vagy páros munkát egy-egy óravégi feladat megoldásának erejéig, mások az egész gyakorlatot csoportmunka formájában

valósítják meg. Vannak, akik óra elején kiemelik az addigra már ismert elméleti tananyag lényegét, mások az óra végére időzítenek összefoglalást és adnak időt kérdésekre. Végül eltér a szoftverek bevonásának mértéke is: fakultatív lehetőség az ismétlődő feladatok megoldása egyetemi rendszerekben vagy a játékosításra, színesítésre lehetőséget adó programok, mint a Kahoot vagy Mentimeter használata.

A kutatásban részt vevő hallgatók egyértelműen (2022-ben 98%, 2023-ban 96%) úgy érzik, hogy az oktató meghatározó szerepet tölt be a tárgyteljesítésre való törekvésükben. A meghatározó tényezők alaposabb feltérképezése érdekében a hallgatók rangsorolták, hogy az oktató személyisége, felkészültsége, előadásmódja, segítőkészsége, valamint az oktató egyedi tanítási módszertana közül melyek bírnak leginkább befolyásoló erővel számukra. Az eredményeket a 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat

Az oktató befolyásoló tényezőinek rangsorolása

	Rangsor 2022-ben		Rangsor 2023-ban
1.	Az oktató előadásmódja	1.	Az oktató előadásmódja
2.	Az oktató személyisége	2.	Az oktató egyedi oktatási módszertana
3.	Az oktató felkészültsége	3.	Az oktató személyisége
4.	Az oktató egyedi oktatási módszertana	4.	Az oktató segítőkészsége
5.	Az oktató segítőkészsége	5.	Az oktató felkészültsége

Forrás: saját kutatás

A hallgatók véleménye szerint a legnagyobb hatást előadásmódjával váltja ki egy oktató, és ebben egyetértettek a két vizsgált év résztvevői. 2023-ra az egyedi oktatásmódszertan került jelentősen előtérbe a korábbiakhoz képest, amely visszaszorította a személyiséget, valamint fontosabbá vált a segítőkészség, maga mögé és utolsó helyre utasítva a felkészültséget. Értelmezésünk szerint a 2023-as rangsor jobban rámutat az egyes tényezők összefüggéseire két területen is. Egyrészt a felkészültség és segítőkészség egymás mellé került, és nem bizonyult igazán fontosnak a hallgatók számára, ami arra enged következtetni, hogy ezeket a tényezőket alapvetőnek tartják, és alapvetően meg is kapják oktatóiktól. Másrészt valószínű, hogy a lényegesnek ítélt három tényező összefügg: a személyes kihat az előadásmódra, illetve az egyedig oktatási stílusra, az oktatásmódszertani megoldások kiválasztására.

Az a tanulás mindenképpen levonható a válaszokból, hogy az oktató személye, konkrétan pedig előadásmódja meghatározó a hallgatók motiválásában, az adott tantárgy és tananyag iránti érdeklődés felkeltésében.

Hipotézisvizsgálatok 1.

A hipotézisvizsgálatokat Khi-négyzet és kétmintás T-próba támasztja alá egységesen 5%-os szignifikanciaszint (α)

mellett. Amennyiben az empirikus szignifikanciaszint (p -érték) kisebbnek bizonyult, mint az α , az alternatív hipotézis került elfogadásra (azaz van szignifikáns kapcsolat a változók között) és a nullhipotézis (nincs szignifikáns kapcsolat a változók között) pedig elutasításra.

Előzetes feltételezésünk oktatói tapasztalatok alapján az volt, hogy a korábbi számviteli tanulmányok, szakmai ismeretek befolyásoló erővel bírnak szakválasztáskor, így első kutatási kérdésünk is erre irányult. Hipotézisünk (H1), hogy az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek birtoklása összefügg a hallgatók alapszak választásával.

Az első hipotézis (H1) igazolására a Pearson-féle Khi-négyzet (χ^2) próba szolgált, amely két alacsonyrendű (minőségi) változó közötti összefüggés bizonyítására és a változók kapcsolatának elemzésére irányul. A minta a próba feltételeinek megfelelt, hiszen az elvárt gyakoriságok (minimum 5) rendelkezésre állnak. A két változó az előképzettség megléte (korábbi számviteli ismeretek birtoklása: rendelkezik vagy nem rendelkezik előképzettséggel) és az alapszak (gazdálkodási és menedzsment, vagy pénzügy és számvitelalapszak) voltak. A változók gyakoriságát kereszt tábla (6. táblázat) szemlélteti.

6. táblázat

Az első hipotézis (H1) változóinak (előképzettség és szak) kereszt táblája

2022-es év adatai alapján	Rendelkezt-e előképzéssel a számvitel területéből?		Összesen
	Igen	Nem	
Gazdálkodási és menedzsment	28	144	172
Pénzügy és számvitel	58	25	83
Összesen	86	169	255
2023-as év adatai alapján	Rendelkezt-e előképzéssel a számvitel területéből?		Összesen
	Igen	Nem	
Gazdálkodási és menedzsment	19	119	138
Pénzügy és számvitel	37	77	114
Összesen	56	196	252

Forrás: saját kutatás

A próba az elvárt ($H_0: P_{ij} = P_i \cdot P_j$) és megfigyelt (H_1 : van olyan i, j , amire nem igaz) gyakoriságok összehasonlításával értékeli ki a szignifikáns kapcsolat létezését. A nullhipotézis azt állítja, hogy nincs szignifikáns kapcsolat a két változó között, míg az alternatív hipotézis feltételezi azt, azaz

H_0 : az előképzettség birtoklása független attól, hogy a hallgatók milyen alapszakot választanak.

H_1 : van olyan eset, ahol az előképzettség birtoklása nem független attól, hogy a hallgatók milyen alapszakot választanak.

Az eredményeket a 7. táblázat szemlélteti.

7. táblázat

A H1 hipotézis kontingenciatáblázata 5%-os szignifikanciaszint mellett

Khi-négyzet próba eredményei	2022	2023
χ^2 érték	6,51	12,80
Empirikus szignifikanciaszint (p-érték)	0,0107 (1,07%)	0,0003 (0,03%)
Szignifikanciaszint (α)	0,05 (5%)	0,05 (5%)
Döntés	H0 elutasítva, H1 elfogadva	H0 elutasítva, H1 elfogadva
Cramer-mutató	0,16	0,23

Forrás: saját kutatás

Az eredmények alapján elmondható, hogy a p-értéke a vizsgált években kisebb, mint 5%, azaz a nullhipotézis elutasításra került és bizonyossá vált, hogy az előképzettség összefügg a hallgatók alapszakválasztásával 5%-os szignifikanciaszint mellett, bár a két minőségi ismerv közötti kapcsolat szorosságát a Cramer-féle asszociációs együttható értékével vizsgálva megállapítható, hogy az előképzettség és a választott alapszak között csupán gyenge kapcsolat áll fenn (2022-ben 0,16, 2023-ban 0,23).

Hipotézisvizsgálatok 2.

Második hipotézisünk az előképzettség és az első éves tantárgyak eredményei közötti kapcsolatra vonatkozott. Az eredmények alatt az előző két félévben számvitel tárgyából szerzett érdemjegyek átlagát értjük, amelyet a hallgatók önbemutalásos alapon, a kérdőívben adtak meg, az előképzettség esetén a megjelölhető válaszlehetőségek a következők voltak.

- Nem rendelkezem semmiféle előtanulmánnyal/előképzettséggel.
- Igen, (részben) ilyen jellegű szakközépiskolát végeztem.
- Igen, elvégeztem számvitelhez kapcsolódó szakmai képzést.

A témával foglalkozó szakértők véleménye és kutatásaik eredménye megoszlik, egyes tanulmányok szerint pozitív kapcsolat áll fenn a korábbi számviteli ismeretek és az első évi teljesítmény között (pl. Eskey & Faley, 1988; Byrne & Flood, 2008), míg mások nem találtak kapcsolatot az két változó között (pl. Keef, 1988; Koh & Koh, 1999). Szakmai tapasztalataink alapján az előképzettséggel rendelkező hallgatók esetén előfordul, hogy rosszul mérik fel saját előzetes tudásukat, ezért nem úgy teljesítenek, mint azt elvárnák önmaguktól. Így a hipotézis (H2) megfogalmazása tudatosan tagadó: *az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért eredmények között nincs szignifikáns kapcsolat.*

A második (H2) hipotézis esetében egy alternatív minőségi és egy mennyiségi változó közötti kapcsolatot akartuk vizsgálni, amelyre a kétmintás T-próba nyújt megoldást. A T-próba alkalmazásainak feltételei fennálltak, hiszen az adatok normális elosztást követnek, illetve a

kialakított csoportok (a két csoportot a korábbi számviteli ismeretek birtoklása mentén alakítottuk ki: 1. rendelkezik vagy 2. nem rendelkezik előképzettséggel) függetlenek és szórásnégyzetük (tanulmányi átlag szórásnégyzete) közel azonos, emellett a vizsgált valószínűségi változó (tanulmányi átlag) intervallumskálán mérhető, amely tovább erősíti a próba hatékonyságát.

A vizsgálat során arra kerestük a választ, hogy a kialakított két csoport között a valószínűségi változók átlagai szignifikánsan különböznek-e egymástól, vagy a megfigyelt különbségek csupán a véletlen variabilitás részei. A próba segítségével megállapíthatjuk, hogy az előképzettséggel rendelkezők és az előképzettséggel nem rendelkező hallgatók tanulmányi eredményei szignifikánsan különböznek-e egymástól, azaz van-e szignifikáns kapcsolat az előképzettség és az első évben elért eredmények között.

H0 (azaz H2): $m_1 = m_2$, a vizsgált változók átlagai statisztikai szempontból megegyeznek, azaz nincs szignifikáns kapcsolat az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért teljesítmény között.

H1: van olyan $m_1 \neq m_2$, amire ez nem igaz, tehát a vizsgált változók átlagai statisztikai szempontból nem egyeznek meg, azaz van szignifikáns kapcsolat az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért teljesítmény között.

Az eredményeket a 8. táblázat szemlélteti.

8. táblázat

A H2 hipotézis T-próbájának 5%-os szignifikanciaszint melletti eredményei

Kétmintás T-próba	2022		2023	
Várható érték	3,45	3,57	3,63	3,67
Variancia	0,78	0,90	1,00	0,79
Megfigyelések	53	202	56	196
t érték	-0,86		-0,22	
Empirikus szignifikanciaszint (p-érték)	0,3930 (39,3%)		0,8295 (83,0%)	
Szignifikanciaszint (α)	0,05 (5%)		0,05 (5%)	
Döntés	H0 elfogadva, H1 elutasítva		H0 elfogadva, H1 elutasítva	

Forrás: saját kutatás

Az eredmények szerint, hogy a p-értéke a vizsgált években nagyobb, mint 5%, azaz a nullhipotézist (H2) elfogadtuk. Bizonyossá vált tehát, hogy az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért teljesítmény között nincs szignifikáns kapcsolat a rendelkezésre álló mintában. A megkérdezett előtanulmánnyal rendelkező hallgatók tanulmányi átlaga 2022-ben 3,57, 2023-ban 3,67, míg az előképzettséggel nem rendelkezőké 2022-ben 3,45, 2023-ban 3,63, a különbség mindkét évben elenyésző.

H2 hipotézist szakonként külön-külön is teszteltük (9. táblázat). Az eredmények rámutatnak, hogy alapszaktól függetlenül az előképzettség és az első évben elért teljesítmény között nincs szignifikáns kapcsolat, tehát a mintában a korábbi számviteli ismeretek birtoklása nem

eredményezett magasabb tanulmányi eredményt a vizsgált tárgyakat tekintve.

9. táblázat

A H2 hipotézis T-próbájának 5%-os szignifikanciaszint melletti eredményei szakonként

Kétmintás T-próba gazdálkodási és menedzs- mentalszakok esetén	2022		2023	
Várható érték	3,66	3,60	3,75	3,77
Variancia	0,89	0,92	0,85	0,77
Megfigyelések	28	144	22	116
t érték	0,32		-0,10	
Empirikus szignifikancia- szint (p-érték)	0,7470 (74,7%)		0,9200 (92,0%)	
Szignifikanciaszint (α)	0,05 (5%)		0,05 (5%)	
Döntés	H0 elfogadva, H1 elutasítva		H0 elfogadva, H1 elutasítva	
Kétmintás T-próba pénzügy és számvitelal- szakok esetén	2022		2023	
Várható érték	3,22	3,51	3,59	3,49
Variancia	0,59	0,85	1,07	0,78
Megfigyelések	25	58	37	77
t érték	-1,48		0,51	
Empirikus szignifikancia- szint (p-érték)	0,1445 (14,5%)		0,6104 (61,0%)	
Szignifikanciaszint (α)	0,05 (5%)		0,05 (5%)	
Döntés	H0 elfogadva, H1 elutasítva		H0 elfogadva, H1 elutasítva	

Forrás: saját kutatás

Az eredmények alapján elmondható, hogy nem az előképzettség, hanem az egyetemen zajló tanulmányok, feltehetőleg az első évben az előadásokon és gyakorlatokon való jelenlét a meghatározó a teljesítmények kapcsán, valamint kutatásunk igazolta, hogy a hallgatók jelentős többségének nőtt az érdeklődése a számvitel iránt az egyetemi belépéstől az első év végéig. A motivációnak kiemelt jelentősége van az első éves hallgatók számára, mert a szakma iránti és a személyes motivációk elválaszthatatlanok, és a kognitív fejlődés, a motivációk és hallgatói jóllét kölcsönhatásban állnak egymással (OECD, 2022).

Hipotézisvizsgálatok 3.

Miután a kutatás vizsgálta az oktatói motivációs hatást (Eredmények 3.), és kimutatta a hallgatók érdeklődésének pozitív változását (Eredmények 1.), végezetül az érdeklődésváltozás és az elért érdemjegyek közötti összefüggést kerestük. Harmadik hipotézisünk (H3), hogy azok a hallgatók, akiknek az érdeklődése a számvitel iránt pozitív irányba változott az egyetem megkezdése óta, azok jobb eredményt értek-e el az első éves számonkérések során. Az eredmények alatt továbbra is az előző két félévben számviteltárgyból szerzett érdemjegyek átlagát értjük, amelyet a hallgatók önbevallásos alapon, a kérdőívben adtak meg, az érdeklődés változásával kapcsolatban megjelölhető válaszlehetőségek pedig a következők voltak.

- Jobban érdekel a számvitel az egyetem megkezdése óta.
- Nem változott az érdeklődésem számvitel iránt az egyetem megkezdése óta.
- Kevésbé érdekel a számvitel az egyetem megkezdése óta.

A harmadik hipotézis (H3) igazolására kétmintás T-próbát alkalmaztunk, amelynek feltételei fennálltak, az adatok normális eloszlást követnek, illetve a kialakított csoportok (1. érdeklődés javult és 2. érdeklődés stagnált vagy visszaesett) függetlenek és szórásnégyzetük (tanulmányi átlag szórásnégyzete) közel azonos, emellett a vizsgált valószínűségi változó (tanulmányi átlag) intervallumskálán mérhető, amely tovább erősíti a próba hatékonyságát.

H0: $m_1 = m_2$, a vizsgált csoportok átlagai statisztikai szempontból megegyeznek, azaz nincs szignifikáns kapcsolat a hallgatók érdeklődése és az elért teljesítmény között.

H1 (azaz H3): $m_1 > m_2$, az első csoport átlaga nagyobb, mint a másodiké, azaz azok a hallgatók, akiknek az érdeklődése pozitív irányba változott az egyetem megkezdése óta, átlagosan magasabb tanulmányi eredményt értek el, mint azok, akiknek az érdeklődésük stagnált vagy negatív irányba mozdult el.

Az eredményeket a 10. táblázat szemlélteti.

10. táblázat

A H3 hipotézis T-próbája 5%-os szignifikanciaszint melletti eredményei

Kétmintás T-próba	2022		2023	
Várható érték	3,75	3,22	3,89	3,25
Variancia	0,82	0,80	0,71	0,78
Megfigyelések	158	97	161	91
t érték	4,53		5,65	
Empirikus szignifikanciaszint (p-érték)	0,0000 (5,00792E-06)		0 (3,07E-08)	
Szignifikanciaszint (α)	0,05 (5%)		0,05 (5%)	
Döntés	H0 elutasítva, H1 elfogadva		H0 eluta- sítva, H1 elfo- gadva	

Forrás: saját kutatás

Az eredmények alapján elmondható, hogy a p-értéke a vizsgált években kisebb, mint 5%, azaz a nullhipotézist elutasítottuk, az alternatív hipotézist elfogadtuk. Bizonyossá vált tehát, hogy azok a hallgatók, akiknek az érdeklődése a számvitel iránt pozitív irányba változott az egyetem megkezdése óta, jobb eredményt értek el az első éves számonkérések során. Az elért tanulmányi eredmények konkrét értékei a következők: 2022-ben a javuló érdeklődésű csoport tanulmányi átlaga 3,75, míg a stagnáló/visszaeső érdeklődésű hallgatók tanulmányi átlaga 3,22. 2023-ban a javuló érdeklődésű csoport tanulmányi átlaga 3,89, míg a stagnáló/visszaeső érdeklődésű hallgatók tanulmányi átlaga 3,25.

H3 hipotézist szakonként külön-külön is teszteltük (11. táblázat). Az eredmények rámutatnak, hogy a mintában az érdeklődés pozitív irányú változása magasabb tanulmányi eredményeket eredményez az alapszaktól függetlenül.

11. táblázat

A H3 hipotézis T-próbája 5%-os szignifikanciaszint melletti eredményei szakonként

Kétmintás T-próba gazdálkodási és menedzs- mentalszakok esetén	2022		2023	
Várható érték	4,01	3,28	4,01	3,28
Variancia	0,63	0,73	0,63	0,73
Megfigyelések	92	46	92	46
t érték	4,83		4,83	
Empirikus szignifikanciaszint (p-érték)	0,003		0,0000 (2,98E-06)	
Szignifikanciaszint (α)	0,05 (5%)		0,05 (5%)	
Döntés	H0 elutasítva, H1 elfogadva		H0 elutasítva, H1 elfogadva	
Kétmintás T-próba gazdálkodási és menedzs- mentalszakok esetén	2022		2023	
Várható érték	3,73	3,21	3,73	3,21
Variancia	0,78	0,85	0,78	0,85
Megfigyelések	69	45	69	45
t érték	3,00		3,00	
Empirikus szignifikanciaszint (p-érték)	0,0001		0,0017	
Szignifikanciaszint (α)	0,05 (5%)		0,05 (5%)	
Döntés	H0 elutasítva, H1 elfogadva		H0 elutasítva, H1 elfogadva	

Forrás: saját kutatás

Következtetések, javaslatok és korlátok

A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy a hallgatók előképzettsége bár meghatározza az alapszakválasztást, de nem gyakorol jelentős hatást az egyetemi tanulmányokra: nem hozható összefüggésbe már az első éves eredményekkel sem. A másik belépéskor adott tényező, a hallgatók kezdeti számvitel iránti érdeklődése az első év során megváltozik (csak azoknál stagnál, akik eleve magas érdeklődési szinttel érkeznek). Az érdeklődés az esetek jelentős többségében pozitív irányba mozdul el az egyetemi tanulmányok első éveiben, amely változásban az oktatók előadásmódjának, módszertanának és személyiségének kiemelt szerepe van. Az érdeklődés pozitív irányú alakulása egyértelműen magasabb tanulmányi eredménnyel párosul, ami megerősíti a motiváció fontosságát. Úgy tűnik, hogy az első egyetemi év során átélt tapasztalatoknak jelentősen nagyobb hatása van a hallgatók motiváltságára és eredményességére, mint előképzettségüknek és előzetes elvárásainak.

A tanulási tapasztalatok fontosságát és az oktató személyének szerepét megerősíti, hogy azonos típusú, jelenléti, tantermi gyakorlati oktatás esetén a tanulmányi eredményeket nem befolyásolta negatívan a személyes vizsga (otthoni, online vizsga helyett), sőt, a kutatás

eredményei alapján a szigorúbb jelenléti vizsga a hallgatók számára előnyösebb számonkérési forma.

A hallgatók egyöntetű véleménye szerint szaktárgyi teljesítményükre hatással van az oktató személye, kiemelten előadásmódja, és ezzel jó értelemben egybecsengően többségük úgy nyilatkozott, hogy érdeklődése a számvitel iránt pozitív irányba változott egyetemi tanulmányai megkezdése óta.

Következtetésünk, hogy a hallgatók szakmai érdeklődésének felkeltése lehetséges és kiemelten fontos oktatói feladat. Ha az első félévben, a számvitel alapjai tantárgy kereteiben amikor a legtöbb hallgatók még ismerkednek a számviteli ismeretekkel, felismerik annak hasznosságát, meglátják tiszta logikáját, akkor megkedvelhetik a tárgyat. Korábbi kutatásunk eredménye (Frányó et al., 2023), miszerint az oktatók alapvető küldetésüknek tartják a tantárgy hasznosságára való rávilágítást, a hallgatói lelkesedés felbresztését a számvitel és általában a tanulás iránt, az oktatók oldaláról hangsúlyozza ki a hallgatók motiválásának feladatát, és rámutat arra, hogy az oktatók tisztában vannak saját kiemelt szerepükkel ebben a kérdésben. Jelen kutatás eredményei egybecsengenek az oktatók véleményével (Frányó et al., 2023), amely szerint, ha a hallgató az első félévben partnerként tud kapcsolódni oktatójához, érti a szakmai tartalmat, valamint a tárgyteljesítésnél sikert ér el, akkor az meghatározó jelentőséggel bíró későbbi szakmai érdeklődésére és fejlődésére, elkötelezettségé válik a számviteli szakma iránt (Frányó et al., 2023).

Kutatásunk eredményei az oktatók és az oktatásfejlesztők számára jelentősek, mivel rávilágítanak arra, hogy a hallgatók motiválása oktatói feladat, amelyet megvalósítani azonban nem feltétlenül könnyű. Az oktatók időről-időre inspirációra, támogatásra szorulhatnak ezen a téren, részben annak fényében, hogy az egyetemek padjaiban még jó ideig a COVID-diák generáció tagjai foglalkoznak helyet foglalni, váratlan és eddig ismeretlen kihívások elé állítva önmagukat és tanáraikat. Az oktatói szakmai fejlődés és annak intézményi támogatása elősegíti a változatos oktatásmódszertani megközelítést, amely a különböző típusú tanulási utakkal rendelkező hallgatók elérését is szolgálja annak érdekében, hogy mindenkinek legyen lehetősége eljutni a kimeneti követelmények teljesítéséig.

Kutatás tekintetében folytatásra érdemes a hallgatói motiváció vagy éppen motivátlanság tényezőinek vizsgálata, az oktatói hatás mélyebb feltérképezése, a motiválás napjainkban aktuális lehetőségeinek keresése. Kutatásra érdemes a hallgatói és az oktatói célkitűzések összehasonlítása, egyezéseinek és eltéréseinek vizsgálata. Érdekes lenne egy valóban longitudinális kutatás az érdeklődés és az eredmények változásának felderítésére is. Végzetül fontosnak tartanánk olyan hazai vizsgálatok folytatását, amelyek alapján részben előre lehetne jelezni az egyetemre bekerülő hallgatók nehézségeit, attól függően, hogy tanulmányaik melyik szakaszában ragadta ki őket az iskolai környezetből a pandémia, azaz milyen tananyagrészeket tekintve állnak gyengébb lábakon, mint elődeik és utódaik.

Kutatásunk korlátja, hogy egyetlen hazai egyetem kutatási keretében, kizárólag számviteli tantárgycsoport

tekintetében zajlott a kérdőíves felmérés. Bár a vizsgált két év eredményei egybevágnak, ami alátámasztja validitását, mégis érdemes és érdekes lenne más gazdaságtudományi egyetemeken, más tantárgyak tekintetében vagy más tudományterületeken is elvégezni a felmérést.

Felhasznált irodalom

- Bailey, C.D., Gupta, S., & Schrader, R.W. (2000). Do students' judgment models of instructor effectiveness differ by course level, course content, or individual instructor? *Journal of Accounting Education*, 18(1), 15-34. <https://doi.org/10.1002/jee.20013>
- Balázsiné Farkas, K. (2017). A diplomás pályakezdő pénzügyi, számviteli és controlling szakemberek kompetenciái (II. rész). *Controller Info*, 5(3), 34-43. <https://doi.org/10.24387/CI.2017.3.5>
- Bán, E., Ilyésné Molnár, E., Jármái, E.M., & Vágány, J. B. (2023). Tehetséggondozás a magyar gazdasági felsőoktatásban — Fókuszban a Tudományos Diákköri Konferencia és a Közgazdaságtudományi Szekció. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 54(7-8), 105-120. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2023.07-08.08>
- Bazkiaei, H.A., Heng, L.H., Khan, N.U., Sauf, R.B.A., & Kasim, R.S.R. (2020). Do entrepreneurial education and big-five personality traits predict entrepreneurial intention among universities students? *Cogent Business & Management*, 7(1), 1801217. <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1801217>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394. <https://doi.org/10.1007/BF01680526>
- Byrne, M., & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/03098770500103176>
- Byrne, M. & Flood, B. (2008) Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University. *Journal of Accounting Education*, 26(4), 202-212. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2009.02.001>
- Elliott, G. (2021). Generation COVID and the Impact of Lockdown. *Research Matters*, 31, 68-83. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294096.pdf>
- Eskeu, R.K., & Faley, R.H. (1988). Some determinants of students performance in the first college-level financial accounting course. *Accounting Review*, 63(1), 137-147. <https://www.jstor.org/stable/247684>
- Frányó Zs.Zs., Szijártó, B., & Török M.Zs. (2023). Számvitel és controlling: oktatási kihívások és megoldások. In Denich, E (Szerk.), *A számvitel és a controlling elmélete, gyakorlata – Újdonságok és kihívások a számvitel világában I. Tudományos Konferencia konferenciakötet* (pp. 40-53). Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Füzi, B. (2019). Should we and can we motivate university students? – The analysis of the interpretation of the role and the teaching methods of university teachers. *Proceedings of the 7th Teaching & Education Conference*. London. <https://doi.org/10.20472/TEC.2019.007.004>
- Geertsema, J. (2021). Faculty development in the context of a research-intensive university. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 230-245. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00073>
- Gottfried, A.E., Marcoulides, G.A., Gottfried, A.W., Oliver, P.H., & Guerin, D.W. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 317-327. <https://doi.org/10.1177/0165025407077775>
- Gyarmathy, É. (2001). *A tehetségekről*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete.
- Halász, G. (2010). *A tanulás minősége a felsőoktatásban: Intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. https://halaszg.elte.hu/download/A_study_TANULAS.pdf
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Jármái E.M., Füzi, B., & Végh, Á. (2019). Tanításmódszertani kihívások a gazdasági felsőoktatásban. In Solt, K. (Szerk.), *Kutatói innovációk – Válogatás egy kutatási projekt eredményeiből* (pp. 65-90). Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Józsa, K. (2002). Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 79-104. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/239>
- Juhász, Cs. (2017). Z generációs hallgatók felsőoktatási motivációjának vizsgálata. *Közép-Európai Közlemények*, 10(2), 131-141. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/vikekkek/article/view/12434>
- Kardos, B., Szijártó, B., Török M.Zs., & Veress, A. (2015). Üzleti felsőoktatás hallgatóinak motivációi, várakozásai – nemzetközi kitekintés. In *Felelős társadalom, fenntartható gazdaság: Nemzetközi tudományos konferencia a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából: Tanulmánykötet* (pp. 11-20). Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- Keef, S.P. (1988) Preparation for first level university accounting course: the experience in New Zealand. *Journal of Accounting Education*, 6(2), 293-307. [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(88\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0748-5751(88)90010-3)
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Kiss, Á., & Lukács, J. (2017). A számvitel és a menedzseri tudásháló kapcsolata. *Controller Info* 5(3), 2-6. <https://doi.org/10.24387/CI.2017.3.1>
- Koh, M.Y. & Koh, H.C. (1999) The determinants of performance in an accountancy degree program. *Accounting*

- Education: An International Journal*, 8(1), 13-29.
<https://doi.org/10.1080/096392899331017>
- Lantos, C., Lukács, J., & Száz, J. (2022). Szilánkok a felsőfokú pénzügyi és számviteli oktatásról: Mit is tanuljanak ma a jövő bankárai és számvitelesei? *Gazdaság és Pénzügy*, 9(1), 102–112.
<https://doi.org/10.33926/GP.2022.1.5>
- Luong, H., Man, Y., Botafogo, F., & Beatson, N. (2022). Sense of belonging during a global pandemic: a case of accounting students. *Accounting Education*, 31(6), 652-666.
<https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2134732>
- Lux, G., Callimaci, A., Caron, M.A., Fortin, A., & Smali, N. (2023). COVID-19 and emergency online and distance accounting courses: a student perspective of engagement and satisfaction. *Accounting Education*, 32(2), 115-149.
<https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2039729>
- Manninen, J., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukanne, S., Sarkka, A., & Passi, S. (2007). *Environments that Support Learning: An Introduction to the Learning Environments Approach*. Finnish National Board of Education. ISBN: 9789521334405
- Maslow, A.H. (1943) Preface to motivation theory. *Psychosomatic Medicine*, 5, 85–92.
<https://doi.org/10.1097/00006842-194301000-00012>
- McCrindle, M. & Wolfinger, E. (2010). Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. *Korunk*, 21(11), 13-18. https://epa.oszk.hu/00400/00458/00562/pdf/EPA00458_korunk_2010-11_013-018.pdf
- Mikáczó, É. (2020). A felsőfokú számviteles képzésben zajló oktatás fejlesztés értékelése hallgatói megkérdezések alapján. In *Társadalmi és gazdasági folyamatok elemzésének kérdései a XXI. században* (pp. 96–115). SZTE.
<https://doi.org/10.14232/tgfeK21sz.7>
- Mikáczó, É.I. (2021a). Az egyetemi oktatás fejlesztési irányainak kijelölése hallgatói vélemények alapján. In Budapesti Corvinus Egyetem Számvitel Tanszék (Szerk.), *Fókuszban a változás, avagy nemzetközi trendek a pénzügyi és a számviteli oktatásban és kutatásban: V. Bosnyák János emlékkonferencia és más kutatási eredmények* (pp. 142-153). BCE.
- Mikáczó, É.I. (2021b). *Szakmai oktatás – múltja, jelene és jövője – a számvitel oktatás tükrében* [Doktori értekezés]. Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdasági és Gazdaságinformatikai Doktori Iskola.
<https://doi.org/10.14267/phd.2021002>
- Miska, C., Stahl, G.K., & Mendenhall, M. (2013). Intercultural competencies as antecedents of responsible global leadership. *European Journal of International Management*, 7(5), 550-569.
<https://doi.org/10.1504/EJIM.2013.056477>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD.
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD. (2022). *Building the future of education*. OECD.
<https://web-archiv.oecd.org/2022-11-30/618066-future-of-education-brochure.pdf>
- Pál, E., & Töröcsik, M. (2013). *Irodalmi áttekintés a Z generációról*. Pécsi Tudományegyetem.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O., & Mészáros, G. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Reyad, S.M.R., Al-Sartawi, A.M., Badawi, S., & Hamdan, A. (2019). Do entrepreneurial skills affect entrepreneurship attitudes in accounting education? *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(4), 739-757.
<https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2019-0013>
- Siklósi, Á., & Sisa, K. (2017). Innováció és fenntarthatóság a hazai számviteli felsőoktatásban. *Controller Info*, 5(3), 42-49.
<https://doi.org/10.24387/CI.2017.3.8>
- Sisa, K., Siklósi, Á., Harsányi, G., & Veress, A. (2020). A számviteli képzés helye és szerepe a felsőoktatás stratégiai célkitűzései mentén. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 51(2), 32–45.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.02.03>
- Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 52–87). OFI.
- Szendrei-Pál, E. (2023). A vállalkozói készségek hatása a gazdasági és társadalmi fejlődésre. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 54(7-8), 2-12.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2023.07-08.01>
- Tarpatáki, E., & Mikáczó, É. (2022). Lépések az élményalapú oktatás irányába: A játékosítás határmezsgyéjén a számvitel alapjai tárgy oktatásában. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 53(12), 45-55.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.12.04>
- Taylor, J., & Mander, A. (2007). Studying at university: Early perceptions and experiences of first year service mathematics students. *Studies in Learning, Evaluation Innovation and Development*, 4(3), 29-43.
<http://sleid.cqu.edu.au/index.php>
- Török, Á., & Nagy, A.M. (2014). A verseny formái, szereplői és érdekeltjei a felsőoktatási piacon. *Educatio* 23(4), 567-582. <http://real.mtak.hu/21035/13/21035.pdf>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2>
- Vezér, B. (2020). A felfedezés öröme? *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 8(4). 100-149.
<https://doi.org/10.52993/PSYHUNG.8.2020.4.3>
- World Economic Forum (2016). Ten 21st-century skills every student needs. <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>