

# A SZÁMVITELI KÉPZÉS HELYE ÉS SZEREPE A FELSŐOKTATÁS STRATÉGIAI CÉLKITŰZÉSEI MENTÉN

## PLACE AND ROLE OF ACCOUNTING EDUCATION IN THE STRATEGIC OBJECTIVES OF HIGHER EDUCATION

A gyorsan változó környezet, a hosszú távú kihívások, mint a globalizáció, az erőforrásokra nehezedő nyomás, az európai társadalmak előregedése folyamatos megújulásra készíti az oktatási rendszert. Az Európai Unió és ezzel párhuzamosan hazánk egyik fő stratégiai célkitűzése az oktatási rendszer teljesítményének és ezen belül is a felsőoktatás vonzerejének növelése. Az Európa 2020 stratégia célkitűzései szerint (Európai Bizottság, 2010) a megvalósítandó célok öt területet érintenek alapvetően: foglalkoztatás, kutatás és innováció, éghajlatváltozás és energia, oktatás, valamint a szegénység elleni küzdelem. E célok között szoros az összefüggés, hiszen a tudáson és az innováción alapuló, fenntarthatóan növekvő, versenyképes gazdaság kialakítása, a magas foglalkoztatás elérése megfelelő oktatási rendszer nélkül elképzelhetetlen. A szerzők tanulmányukban a magyarországi gazdaságtudományi felsőoktatásra fókuszálva adnak képet a jelenlegi helyzetéről, bemutatva a lehetőségeket egy hosszú távon fenntartható, folyamatos megújulásra képes rendszerről.

**Kulcsszavak:** felsőoktatási szektor, számvitel oktatás, oktatási módszerek, innováció, fenntarthatóság

The rapidly changing environment, long-term challenges such as globalization, pressure on resources, and the aging of European societies make the education system constantly renew itself. One of the main strategic objectives of the European Union and, in parallel, of Hungary, is to improve the performance of the education system and, in particular, the attractiveness of higher education. In line with the objectives of the Europe 2020 strategy, the tasks to be implemented include five areas, basically: employment, research and innovation, climate change and energy, education, and the fight against poverty. These goals are closely related, since the creation of a competitive economy based on knowledge and innovation, capable of sustainable growth and high employment without an adequate education system is inconceivable. In this study, focusing on the Hungarian higher education in economics, the authors give an overview of the current situation, showing the possibilities of a sustainable and continuously renewing system.

**Keywords:** higher education, accounting, teaching methods, innovation, sustainability

### Finanszírozás/Funding:

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

### Authors/Szerzők:

Dr. Sisa Krisztina, egyetemi docens, Budapesti Gazdasági Egyetem, (sisa.krisztina@uni-bge.hu)

Dr. Siklósi Ágnes, egyetemi docens, Budapesti Gazdasági Egyetem, (siklosi.agnes@uni-bge.hu)

Dr. Veress Attila, egyetemi docens, Budapesti Gazdasági Egyetem, (veress.attila@uni-bge.hu)

Dr. Harsányi Gergely, egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, (harsanyi.gergely@gti.elte.hu)

A cikk beérkezett: 2019. 07. 05-én, javítva: 2019. 12. 20-án, elfogadva: 2019. 12. 28-án.

This article was received: 05.07.2019, revised: 20.12.2019, accepted: 28.12.2019.

A felsőoktatási intézmények négy alapvető funkciót látnak el, amelyek alapját képezik a társadalommal kötött társadalmi szerződésnek (Gornitzka & Maassen, 2007): az érték előállítás és a társadalmi legitimitáció, az elit kiválasztása, a munkaerő képzése és új ismeretek előállítása (Castells, 1993, 2001; Cloete, Maassen, & Bailey, 2015; Trow, 1970). Az elmúlt évtizedben az Európai Unióban folyamatosan nőtt a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya még annak ellenére is, hogy az Egyesült Államokhoz, vagy más magas

jövedelmű országhoz képest számos tagállamban csökkent a GDP-arányos ráfordítás (Dragomirescu-Gaina, Elia, & Weber, 2015). Ezért az Európai Bizottság azt tűzte ki célul, hogy a 30-34 éves korosztálynak legalább a 40%-a rendelkezzen felsőfokú végzettséggel az Európai Unióban 2020-ra (Európai Bizottság, 2010). A felsőoktatási végzettséggel ugyanis nemcsak egyéni hasznosság keletkezik (Becker, 1962; Mincer, 1974), hanem potenciális társadalmi és gazdasági hasznosulásra is sor kerül, mely kiemelkedően igaz a felsőokta-

tásra az alap- és középfokúval szemben (Kapur & Crowley, 2008; Pillay, 2010). Manapság a felsőoktatás alapvető fontosságú a társadalmi haladás szempontjából. Hozzájárul a tudás létrehozásához, felhasználásához és terjesztéséhez, elősegíti az uralkodó ötletekhez és értékekhez való kritikus hozzáállást, és fontos szerepet játszik a politikai, intézményi és kulturális életben bekövetkező változások generálásában (World Bank, 2000). Tisztán gazdasági szempontból a felsőfokú végzettséggel rendelkezők vélhetően gyorsítják a termelékenység növekedését azáltal, hogy új ismereteket és tanulási készségeket hoznak a termelési folyamatba. Ezek az innováció és a technológia terjedésének fontos mozgatórugói, amelyek a jövedelmek és a gazdasági növekedés országonkénti különbségeinek nagy részét magyarázzák (Aghion, Boustan, Hoxby, & Vandenbussche, 2009; Benhabib & Spiegel, 2005; Nelson & Phelps, 1966; P. M. Romer, 1990). Bár a tudásalapú gazdaságban nem kizárólag az egyetemek és akadémiai (kutató)szervezetek az innováció forrásai, ezek az egyetemnek, melyeknek alaptevékenysége az ismeretek előállítása, reprodukálása és terjesztése, ideértve a következő megfelelően képzett generáció „előállítását” (Maassen, 2012). Ennél fogva kétségtelen a kapcsolódás a gazdasági fejlődés és a felsőoktatás között, annak ellenére, hogy a tudományos publikációkban kissé elhanyagolt ennek a kapcsolatnak a mélyebb vizsgálata (Apostolou, Dorminey, Hassell, & Rebele, 2017).

A számviteli felsőoktatás az egyik olyan ágazat, amelyben az utóbbi évtizedekben jelentős változások tapasztalhatók a globalizáció (Gallhofer, Haslam, & Kamla, 2009), a kereskedelem (Guthrie & Parker, 2014), illetve a szakmai határok eltolódása (Kurunmäki, 2004) miatt. Az átmeneti és fejlődő gazdaságokban a számviteli oktatás változásai még radikálisabbak a társadalmi-politikai környezet gyors változásai miatt (Ahmad & Gao, 2004; Zhang, Boyce, & Ahmed, 2014). A kelet-európai régió élte át a legradikálisabb változásokat a számvitel oktatásában a kommunizmus bukása után

zajló alapvető politikai, gazdasági és társadalmi átrendeződések miatt. A kelet-európai egyetemek számvitel oktatással foglalkozó tanszékei hirtelen szembesültek a tananyag átalakításának sürgető szükségével, a tankönyvek megírásával és ezek finanszírozásának megszervezésével (McGee & Preobragenskaya, 2005; Smirnova, Sokolov, & Emmanuel, 1995). Ennek ellenére a számviteli oktatás az átmeneti gazdaságok társadalmi-politikai kontextusában viszonylag kevés figyelmet kapott a kutatók részéről (Gallhofer et al., 2009). A kelet-európai számviteli felsőoktatásról szóló szakirodalom elenyésző és azok is főleg csak leíró jellegűek (Albu & Albu, 2015; McGee & Preobragenskaya, 2005). A számviteli oktatást formáló intézményi környezet vizsgálatával azonban betekintést nyerhetünk a számviteli oktatás területének összetettségébe, kihívásaiba és az ellentmondásokba (Golyagina, 2019; Parker, 2011).

Az utóbbi évtizedekben a számviteli oktatást egyre inkább globálisnak tekintik, ideértve az angol nyelvű oktatás és az angolszász hitelesítés irányába történő elmozdulást (Golyagina, 2019), másrészt pedig nagy hatást gyakorol rá a digitalizáció (Al-Htaybat, VonAlberti-Alhtaybat, & Alhatabat, 2018; Taylor, Marrone, Tayar, & Mueller, 2018; Wynder, 2018).

A számvitel oktatásával foglalkozó kutatásoknak mindig központi témája a hallgatói aspektusok (Rebele, Apostolou, Hassell, Paquette, & Stout, 1998; Watson, Apostolou, Hassell, & Webber, 2007), ám a témával foglalkozó kutatások nagyrésze csupán azt vizsgálja, hogy milyen tényezők befolyásolták a hallgatókat a számviteli felsőoktatásba való belépés irányába és milyen motivációik vannak (Arquero, Byrne, Flood, & Gonzalez, 2009; Byrne & Flood, 2005; Byrne et al., 2012; Liu, 2010). Tanulmányunkban a hallgatói oldal vizsgálatán keresztül kísérreljük meg a számviteli felsőoktatásra jellemző jelenlegi képet lefesteni, a minőségi számviteli felsőoktatás érdekében javaslatokat megfogalmazni.

1. táblázat

A költségvetés oktatási kiadásai (2001–2016)

Évek	GDP értéke, folyó áron, milliárd Ft	A költségvetés oktatási kiadásai		Felsőoktatási kiadások/GDP (%)	Összes oktatási kiadás/GDP (%)
		Felsőfokú oktatás	Összesen		
2001	15 419,1	161 871	770 879	1,05%	5,00%
2002	17 461,7	183 934	932 529	1,05%	5,34%
2003	19 138,9	216 422	1 071 456	1,13%	5,60%
2004	21 099,1	214 129	1 089 090	1,01%	5,16%
2005	22 559,9	226 772	1 170 113	1,01%	5,19%
2006	24 257,0	234 968	1 216 135	0,97%	5,01%
2007	25 680,2	253 174	1 228 401	0,99%	4,78%
2008	27 193,6	266 745	1 275 107	0,98%	4,69%
2009	26 424,6	261 763	1 237 224	0,99%	4,68%
2010	27 224,6	259 156	1 262 749	0,95%	4,64%
2011	28 304,9	270 646	1 211 562	0,96%	4,28%
2012	28 781,1	247 517	1 153 755	0,86%	4,01%
2013	30 248,2	243 645	1 142 329	0,81%	3,78%
2014	32 583,4	257 908	1 370 978	0,79%	4,21%
2015	34 378,6	264 484	1 480 450	0,77%	4,31%
2016	35 474,2	300 297	1 552 767	0,85%	4,38%

Forrás: (KSH, 2019b, 2019a)

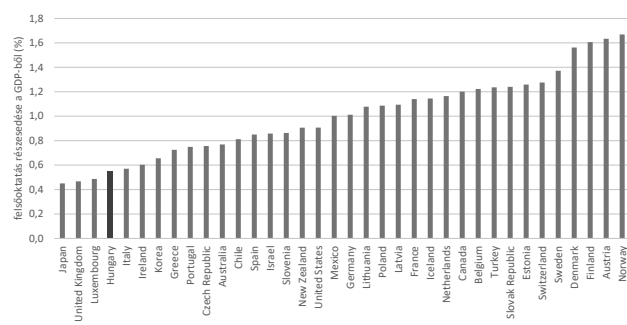
## A FELSŐOKTATÁS HELYE A MAGYAR GAZDASÁGBAN

Az oktatási rendszer legmagasabb szintjén folyó felsőoktatás konkrét célja az oktatás színvonalának emelése, különösen a versenyképes tudás átadásához és megszerzéséhez szükséges feltételrendszer megteremtése. A felsőoktatás rendszerének működtetése az állami feladatellátás funkcionális csoportosítási szempontja alapján az állam jóléti feladataként valósul meg. A felsőoktatást azonban – szemben a közoktatással – lehetséges, de nem szükségszerű kizárólag a köztermelés keretében biztosítani. Magyarországon a jelenlegi felsőoktatási finanszírozási rendszer egy vegyes rendszernek tekinthető, amelyben egyaránt jelen van az állami finanszírozás – más néven adófinanszírozás – és az önköltséges finanszírozási rendszer – magánfinanszírozás – is, amelyben a felsőoktatási szolgáltatást igénybevevő fogyasztó úgynevezett használati díjat (szolgáltatási díjat) köteles fizetni a nyújtott szolgáltatás ellentételezéseként. A felsőoktatási szektor állami szerepvállalásának mértékét mutatja az oktatási kiadások GDP-hez viszonyított arányával szemléltetünk (1. táblázat).

A költségvetési kiadás mértékének megítélését segíti a nemzetközi összehasonlítás is (1. ábra).

1. ábra

A felsőoktatás állami kiadásai a GDP %-ban az OECD-országokban (2015)



Forrás: saját szerkesztés (OECD, 2019 alapján)

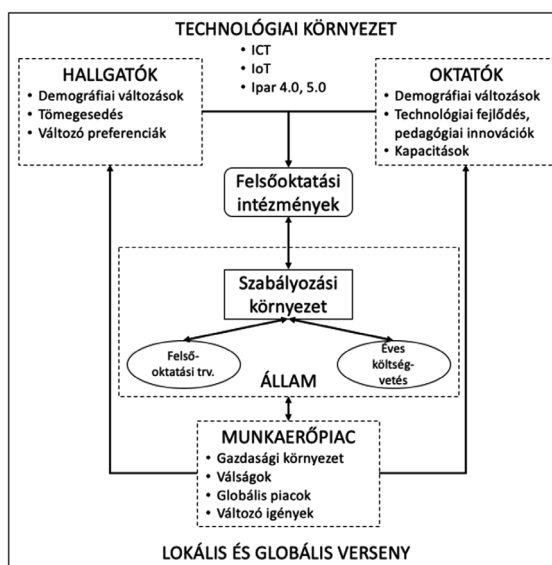
Az OECD-tagállamok GDP-arányos felsőoktatási kiadásainak legutolsó mért értéke 1,50% volt. Magyarországi felsőoktatási kiadásai az átlagos érték alatti mértékűek, ugyanakkor a visegrádi országok közül mindegyiknek az eredménye meghaladja a magyar kiadási arányszámot. A nemzetközi összehasonlítás alapján vegyes körkép vonalazódik. A felsőoktatásra legtöbbet költő európai országnak Norvégia tekinthető az OECD-felmérés alapján 1,669%-os GDP-arányos kiadással, ugyanakkor Luxemburgban a legalacsonyabb (0,487%) ez a mutató.

A hazai felsőoktatásban is lezajlott a rendszerváltás, ami megköveteli a globális világ által diktált tempó felvételét. Cél az erőforrások minél hatékonyabb kihasználása mellett értékmegőrzés és értékteremtés, minőségi és versenyképes képzési kínálatnak köszönhetően. A felsőoktatásban is folyamatos kihívásoknak kell megfelelni:

változó munkaerő-piaci elvárások, hallgatói motivációk és preferenciák, szakmai kompetenciakövetelmények, a jogszabályi környezet, gazdasági környezet, globalizáció kihívásai és nem utolsósorban az egyetemeken között folyó verseny is folyamatos megújulásra kényszeríti a szereplőket, csakúgy, mint a mindent átható technológiai fejlődés egyszerre jelentkező húzó és toló hatása (Szakály & Kása, 2011). Ezeket a szereplőket szemléltetjük a 2. ábrán. A fejlődés kulcsa a gazdasági és társadalmi kihívásokra reagálni tudó, megfelelő méretű és minőségű felsőoktatás, amelyben a verseny, a minőség, a teljesítmény és a siker játszik döntő szerepet.

2. ábra

A felsőoktatási környezet főbb szereplői



Forrás: saját szerkesztés

A magyarországi felsőoktatási szektor nagyságát jól szemlélteti a felsőoktatási intézmények száma (3. ábra) és a felsőfokú képzésben részt vevő hallgatói létszám (4. ábra) egyaránt.

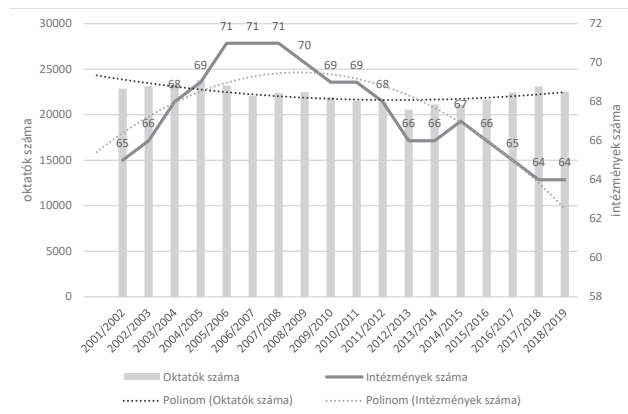
A felsőoktatási intézmények száma a 2000-es évek elején tapasztalható növekedés után csökkenő tendenciát mutat (Magyarországon jelenleg 64 felsőoktatási intézmény kínál különféle felsőfokú képzést), viszont érdekes megfigyelni, hogy az oktatói létszámok alakulásának tendenciája ezzel ellentétes: a 2000-es évek nyhe csökkenése után a 2010-es évektől enyhe növekvő létszámokat figyelhetünk meg a 3. ábrán, tehát gyakorlatilag az oktató létszám – ezektől a kisebb trendektől eltekintve változatlan, ami – figyelembe véve a 4. ábra hallgatói létszámadatainak jelentős csökkenését – az intézmények részéről egyrészt egyfajta hatékonyságromlásra, a szükséges alkalmazkodás elmaradására (ugyanis a 20%-kal csökkent hallgatóállományt nagyjából ugyanakkora oktatói állomány tanítja), másrészt pedig, az intézmények csökkenő száma tekintetében egyfajta koncentrációra is utal.

A felsőfokú képzési kínálatban megjelennek a felsőfokú szakképzés, felsőfokú alapképzés (bachelor), mesterképzés (master) és a felsőfokú továbbképzések, illetve a

doktori képzés egyaránt. A 64 intézményből 28 állami, 22 egyházi és 14 pedig alapítványi, illetve természetes személy általi fenntartású. A 2018/2019-as tanévben 22519 fő dolgozott oktatóként, ami 2,6%-kal kevesebb az előző évi oktatói létszámnál.

3. ábra

Felsőoktatási intézmények és oktatók száma 2005-2019 között

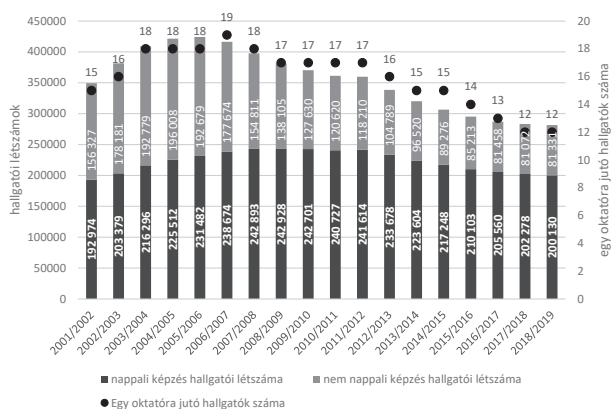


Forrás: saját szerkesztés (KSH, 2019c, 2019d alapján)

A hallgató létszámok alapvetően csökkenő – bár mára megtorpanni látszó – tendenciájához igazodnak az oktatói létszámok, másrészt pedig az is jól látszódik a 4. ábrán, hogy a csökkenő létszámokon belül a nappali tagozaton tanulók aránya folyamatosan nő: a 2001-es 55%-ról mára eléri a 71%-ot (KSH, 2019c), ami további kihívások elé állítja az oktatási intézményeket: ezek a hallgatók ugyanis nagyobb kapacitásokat kötnek le a kisebb hallgatói csoportok (szemináriumok) okán.

4. ábra

A hallgatói létszámok alakulása 2005-2019 között



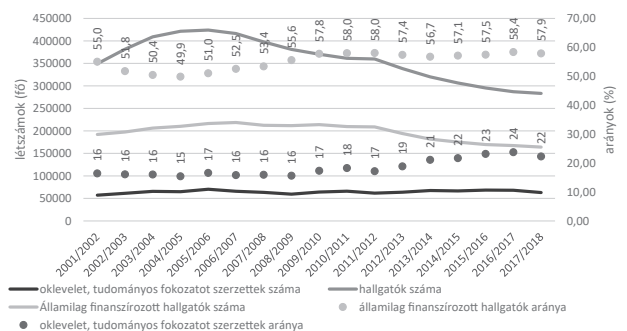
Forrás: saját szerkesztés (KSH, 2019c, 2019d alapján)

A 2018/2019. tanévben a felsőoktatási intézmények nappali képzésein kétszáz ezer hallgató vett részt, ami 1,1%-os csökkenést jelent az előző évhez viszonyítva, de a fenti grafikon alapján jól azonosítható a folyamatos csökkenés-re vonatkozó trend.

A csökkenő létszámokon belül azonban kisebb mértékű az államilag finanszírozott hallgatók létszámának csökkenése. Az 5. ábrán jól látható, hogy 50-60% körül szóródik ez az arány az évek során. Az is leolvasható a diagramról, hogy az összes hallgatói létszám csökkenéséhez képest a végzettséget szerzettek aránya nő, ami a hatékonyság növekedésére utal. Érdekes megfigyelni, hogy a végzettséget szerzettek aránya korrelál az államilag finanszírozott hallgatók arányával ( $r=0,68$ ;  $p=0,000$ ).

5. ábra

Hallgatók és végzettek a felsőoktatásban 2005 és 2017 között



Forrás: saját szerkesztés (KSH, 2019d; Oktatási Hivatal, 2019b, 2019a alapján)

2016-ban az oklevelet szerzettek száma 68110, míg 2017-ben ez már csak 63109, azaz ötezer fővel kevesebb, mint az előző évben. Az oklevelet szerzettek számából 2016-ban alapképzésben 32224 oklevelet adtak ki, 2017-ben pedig 29346 darabot. Nyelvvizsga hiányában 2016-ban 6700 hallgató nem kaphatott diplomát (Oktatási Hivatal, 2019b).

A felsőoktatásban továbbtanuló hallgatói létszám folyamatos, évenkénti csökkenésének lehetünk szemtanúi. A létszámcsökkenés hátterében egyrészt demográfiai okok állnak – hiszen folyamatosan csökken a születések száma – másrészt a szektor finanszírozási rendszerében végbemenő változásokat lehet megjelölni. A finanszírozási rendszer átalakulása azt eredményezte, hogy jelentősen csökkent az államilag finanszírozott férőhelyek száma az önköltséges férőhelyek növekedésével párhuzamosan.

Mindezen hatások eredőjeként, vagyis a viszonylag magas felsőoktatási intézményszám és a csökkenő továbbtanulásra jogosult létszám együttesen erős versenyhelyzetet teremtett a szereplők között Magyarországon. A hallgatókért folyó verseny pedig állandó megújulásra, innovációra kényszeríti a felsőoktatási intézményeket. Mára az intézmények mint szolgáltatók lépnek fel, ahol a hallgatók, a képzéseket igénybe vevő “ügyfelek”-ként azonosíthatók. A mai piaci viszonyok alapján kizárólag a minőségi és megújulásra képes (innovatív) oktatáspolitikai stratégia jelenthet stabil és fenntartható működési alapot a képző intézményeknek. Ugyanakkor véleményünk szerint az innovációs képességen túl továbbra is “versenytenyező”-nek számít a hírnév és a tradíció.

## A FELSŐOKTATÁSI „MINŐSÉGÜGY”

A felsőoktatási intézményekben folyó minőségi oktatás fokozódó kihívást jelent az intézmények vezetőinek és oktatóinak. Habár a felsőoktatás 'genetikusan' minőséggel bíró rendszer, ahol a genetikus szó azt szimbolizálja, hogy „az egyetem – a majd ezer évvel ezelőtti kezdetektől nagyon hosszú ideig – a minőség: a kiváló professzorok és az ugyancsak kiváló hallgatók universitasa volt” (Bazsa, 2014), mégis számos tényező e minőséggel bíró felsőoktatási rendszer ellenében hat. Kezdve például a csökkenő születésszámból fakadó továbbtanulással érintett hallgatói létszám csökkenésével, a felsőoktatási szektorban tapasztalható élesedő versenyhelyezettel, a finanszírozási nehézségekkel stb. mellett nagyon lényeges tényezőt képviselnek maguk a hallgatók, a hallgatói motivációk, képességek és attitűdök.

Értelmezésünkben a *minőségi felsőoktatás alatt olyan oktatási folyamatot értünk, ahol a szereplők – oktató és oktatót – kölcsönös érdekeltségéből és motivációjából fakadóan a felsőoktatás úgy képes folyamatosan megújulni, hogy az oktatási színvonal nem csökken.*

A minőség elsődleges felelőse az intézmény. Következésképpen az intézményi stratégia része kell, hogy legyen a minőségi felsőoktatásra való állandó törekvés. Ugyanakkor a minőség biztosításának, illetve fenntartásának vitathatatlanul másik fontos befolyásoló tényezője maga a hallgató.

A felvételt nyert hallgatók attitűdjeiben megfigyelhető (inkább kedvezőtlen, mint kedvező) változások, heterogén képességei és motivációi egyre nagyobb kihívások elé állítják a képző intézményeket akár állami, akár magánegyetemekről legyen szó. Álláspontunk szerint a felsőoktatás versenyképességének növelése elképzelhetetlen a jelenlegi és a jövő nemzedékének megismerése és megértése nélkül. Ehhez a generációs elméletekhez nyúlunk vissza, melyek szerint az egyének csoportjára nem csupán szociológiai egységként kell tekinteni (Hornyaák, 2013; Mannheim, 2000).

A generációs elméletek alapjait eredetileg a pszichológusok vizsgálatai alakították ki, amelynek végeredményeként a lakosság – illetve esetünkben a vizsgálat tárgyát képező hallgatóság – különböző korcsoportokba, nemzedékekbe, úgynevezett generációkba sorolható. A generációs csoportok képzésének egyik célja az, hogy megpróbáljunk az egyes generációs csoportokra közös „viselkedési” jellemzőket, attitűdöket megfogalmazni (Buda, 2019) és következtetéseket levonni, amelyek ismerete vélhetően segít jobban megérteni a hallgatókat az oktató intézmények számára. Számunkra, a generációs elméletek közül a digitális világhoz való tartozás alapján történő csoportosítás a legalkalmasabb (Kulcsár, 2014), ahol a születési év jelöli ki a kategóriahatárokat:

- 1925 – 1945 – Veteránok,
- 1946 – 1964 – Bébi-bumm,
- 1965 – 1979 – X generáció,
- 1980 – 1995 – Y generáció,
- 1996 – 2006 – Z generáció,
- 2007-től – alfa generáció.

Hasonló felosztással találkozhatunk a szakirodalomban (McCrimdle & Wolfinger, 2009; Strauss & Howe, 1991). Tapasztalataink alapján a felsőoktatási szektorban, az utóbbi évtizedekben zajló oktatás-módszertani, illetve tartalmi fejlesztések eredménytelennek bizonyultak, melynek legfőbb okaként az jelölhető meg, hogy tulajdonképpen figyelmen kívül hagytuk magát az oktatás „tárgyát”, a hallgatókat. Kutatássorozatunk első állomásaként éppen ezen indokokból kiindulva a hallgatók véleményének feltárására és megértésére törekszünk.

A továbbiakban röviden összefoglaljuk a jellemző korcsoportok főbb ismérveit McCrimdle és Wolfinger (2009), illetve Strauss és Howe (1991) alapján.

Az 1920 és 1939 között születettek az ún. *veteránok*, a *Baby boom*-korszak az 1940 és 1959 között született embereké, míg az *X generációhoz* az 1960 és 1979 között születettek tartoznak. Az *Y generációba* az 1980 és 1995 között, a *Z generációba* pedig az 1996 és 2007 között születettek sorolják. Az *alfa generáció* elnevezés használatos arra a nemzedékre, amelynek tagjai 2007 után születtek.

Az egyes generációk meghatározására vonatkozóan a vélemények megoszlanak arról, mettől-meddig tart egy bizonyos korszak. A területet kutatók a változásokat többnyire a technika fejlődésével hozzák összefüggésbe, amely fejlődés időben eltérő az egyes régiókban, de az általános vélemény az, hogy a generációk 20 évenként követik egymást.

### Baby boom generáció

Új utakra, tudásra, információra, cselekvésre vágnak, karriert építenek. Ez különbözteti meg őket elődeiktől. Ők a nagy lázadók, a hetvenes évek gyermekei, akik békében, boldogságban szerettek volna élni, azután felnőttek és munkába álltak és sikeres üzletemberek lettek (Tari, 2010). Bár még ma is megkérdőjelezzük a szüleik által megteremtett világot, időnként mégis előjönnek a beléjük nevelt régi sémák, ugyanakkor a fegyelem, tisztelet, kitartás jellemzi őket. Kötődnek a munkahelyhez, az íróasztalukhoz (Paris, 2013). Elveik vannak, eltökéltek és kreatívak (Strauss & Howe, 1991).

### X generáció

Az átmeneti generáció. Már kamasz- és ifjúkorukban találkoznak az internettel, munkavégzésüket, életvitelüket alapvetően a web határozza meg. A legtöbbjük hagyja, hogy megmondják neki, mit és hogyan csináljon, szem előtt tartja a szervezeti szabályzat minden egyes betűjét, de képes megújulni, tartani a mai felgyorsult életritmust. Az X generáció most van a teljesítőképessége csúcsán. Ismereteik, tapasztalataik, bölcsességük, munkafegyelmük, minőségközpontú magatartásuk, lojalitásuk olyan érték, amely bármilyen és bármekkora céget a legjobbak közé emelhet, versenyképessé tehet (Paris, 2013; Strauss & Howe, 1991).

### Y generáció

A digitális nemzedék első hulláma. Magánéletükben nap, mint nap jelen van az internet. A munkaerőpiacon

komoly kihívást jelent az Y generáció, mert minőségileg újat, mást, a szokásostól eltérőt képvisel. Elődeiket megszegyénítő önbizalommal szállnak szembe a megkövült szabályokkal, más képességekkel rendelkeznek, mint az előző generációk. A számítógépekkel együtt nőttek fel, igen gyakorlatiasak, és remekül eligazodnak az interneten (Prensky, 2001). Az Y generáció már maga alakítja, formálja a munkahelyet a saját képére, legyen az modern, kreatív, a hagyományostól eltérő, nagy tág terekkel, közös étkezésre, beszélgetésre lehetőséget adó konyhával, társalgóval. Nagyra értékelik a szabadságot, a demokratikus, formalitásoktól mentes munkakörülményeket. Egyszerre több feladatot szeretnek végezni, munkaidejük felénél kevesebb időt töltenek az íróasztal mögött, inkább a legkülönbözőbb helyekről mobiltelefonon és laptopon dolgoznak. Magukban bíznak, nem félnek a változástól, a saját személyes érdekeiket gyakran a céges érdekek elé helyezik, kevésbé lojálisak, mint szüleik (Paris, 2013; Strauss & Howe, 1991; Tari, 2010). Gyorsan, könnyen döntenek és tovább állnak, akár „tudásnomádként” is, ha jobb ajánlatot kapnak: „Napjainkban a tehetségek új generációjáról beszélhetünk, akik valószínűleg több munkahelyi stresszel, konfliktussal és elégedetlenséggel lesznek kénytelenek szembenézni, ugyanakkor több lehetőségük lesz, hogy munkahelyet változtassanak vagy értékes tudást és erőforrást tartsanak vissza” (Gondaggy, Tucker, & Wermai, 2006).

## Z generáció

A Z generáció tagjai már teljes egészében beleszülettek abba a világba, amelyet egyre inkább meghatároznak a különböző digitális technológiák. A Z generációt, mely már a XXI. század első éveiben állt munkába, gyors változások jellemzik. Nevét nem véletlenül az angol "zappers" (kapcsolgató, ugráló) kifejezésből kapta (Tari, 2011). Elődeikhez képest egy teljesen más világot képviselnek: a modern technikák, az informatika, az online világ a személyiségük része lett. A Z generációra használt másik fogalom a Marc Prensky által alkotott „digitális bennszülettek” kifejezés (Prensky, 2001). Társadalmi kapcsolataikat egy időben élük meg a valós és a virtuális világban. Bátrak, kezdeményezők, kevésbé kételkedők saját képességeikben, korlátaikban, ha kell akár gátlástalanok is tudnak lenni. Praktikus szemlélet jellemzi őket, az egyén szabadságát, a formalitásmentes közvetlen környezetet nagyra értékelik. Fontos számukra a munka és az élet egyensúlya. Új világot építenek, hiszen nem a hagyományos irodai munkakultúrát képviselik, hanem a mobiltelefon, az internet segítségével a világ bármelyik pontján elvégezhetik feladataikat, bár az időérzékük gyakran cserbenhagyja őket. Világpolgárként hozzák létre, akár a kontinenseken is átívelő virtuális közösségeiket (Hegedűs, 2015).

A napjainkban munkába álló fiataloktól a munkaerőpiac gyors, precíz és produktív munkavégzést vár el, amelyre a feladatok komplexitása jellemző, megkövetelve a kreativitást, a fejlett kommunikációs készséget, a csoportmunkára való alkalmasságot, a rugalmas hozzáállást.

Ezen elvárások természetesen kihatnak az oktatásra is, a Z és az alfa generáció tagjai teljesen eltérő módszereket és tananyagot igényelnek, ami folyamatosan új feladatokat ad, és új kihívások elé állítja az oktatási intézményeket, az oktatókat.

Malcolm Brown tanulmánya szerint (Malcolm, 2006) az X és az Y generáció oktatása tényközpontú, elszigetelt ismerethalmazok átadására épült, ahol a hallgatók „feladata” a memorizálás és az ezt követő felidézés volt. Ezzel szemben a Z generáció az önálló felfedezést és a kontextusba ágyazott tudást igényli az elszigetelt tények mellett, helyett. Ők a kölcsönös együttműködést részesítik előnyben, a tanárookra mentorként tekintenek, az oktatásban és a számonkérésben a sokszínűséget keresik. A digitális nemzedék számára adaptálható oktatási modell személyre szabott, a világ változásaira adaptívan reagál és kölcsönös interakción alapul. E nemzedék oktatásának sikere azon múlhat, hogy sikerül-e a modern technológiákat megfelelően alkalmazni, a bennük rejlő lehetőségeket kiaknázni, a csapatmunkára, időbeli rugalmasságra, sokszínűségre és a hallgatók meglévő ismereteire, tudására építve. Mindez azt jelenti, hogy a tartalomalapú megközelítés helyett a kompetenciaalapú megközelítés kerül előtérbe, mely a tanár és hallgató között az egymás tiszteltetése és megbecsülésére épülő partnerkapcsolatot feltételez.

A konformizmus helyett az egyéni kreativitásra, innovációra kell építeni, ami sikerrel motiválhatná a life long learning képességének és készségének megalapozását, kialakulását.

Ez a modell inkább az együttműködésen (csoporton belül és tanár-diák viszonylatban egyaránt (Sass, 2017)) és projektalapon működő tanulást preferálja progresszív tanulási környezetben, ahol a különböző forrásokból szerzett tudáselemek integrálódnak (Ollé, Papp-Danka, Tóth-Mózer, & Virányi, 2013). Ezen új oktatási környezet kialakításához szükség van megfelelő technológiára és eszközrendszerre. A technológiaalapú környezet az oktatásban fokozhatja a hallgatók tanulási kedvét, eredményességét, érdekesebbé, követhetőbbé téve a tananyagot a számukra.

Az oktatás megreformálásához paradigmaváltásra van szükség. Jukes és Dosaj (2005) szerint „képtelenek vagyunk megérteni, még kevésbé nagyra becsülni vagy értékelni azokat a fejlődési fokokat, amelyeket a digitális bennszülettek képességeik fejlesztésében megjártak. Ehelyett azon keseregünk, hogy milyen képességekkel nem rendelkeznek. Mivel a digitális nyelv nem az anyanyelvünk, s mivel bevándorlóként jelenünk meg világukban, öntudatlanul is lenézzük azokat a gyerekeket, akik tőlünk különböző cselekvési formákat gyakorolnak” (Jukes & Dosaj, 2005).

A szemléletváltásnak az oktatásban a módszertani megújulást is jelentenie kell, alkalmazkodva a hallgatók, fiatal szakemberek megváltozott igényeihez. Prensky véleménye szerint „a mai diákok már nem azok, akiknek a jelenlegi oktatási rendszert tervezték” (Prensky, 2001).

## A GAZDASÁGTUDOMÁNYI KÉPZÉS HAZÁNKBAN

Az állami férőhelyek számának drasztikus csökkentése és a 2012. évi ponthatár-szigorítás kiemelten a gazdaságtudományi képzési terület szakjait érintette. Az azóta eltelt idő adatai azonban megerősítik azt a tényt, hogy az akkori várakozásokkal ellentétben nem veszítettek ezek a képzések a népszerűségükből jelentős mértékben. Az összes felvételt nyert hallgatói létszám 2013 és 2016 között 13 százalékkal csökkent, míg a gazdaságtudományi képzési területre felvettek létszáma mindössze 10 százalékos csökkenést mutat ezen időszakban, a 2012-es bázisához viszonyítva. A 2017-19-es növekedésben azonban kétségtelen szerepe lehet az állami képzésekhez tartozó ponthatárok jelentős csökkenésének: a korábbi magas, sokak számára teljesíthetetlennek tűnő ponthatárok erre az időszakra jelentősen csökkentek (2. táblázat).

2. táblázat

**Első helyes jelentkezők száma a legnépszerűbb képzési területeken, alapképzésben és osztatlan mesterképzésben**

képzési terület	2017	2018	2019
gazdaságtudományok	16,30%	17,10%	18,8%
műszaki	13,50%	13,80%	14,1%
pedagógusképzés	14,10%	13,70%	12,06%
informatika	8,80%	9,80%	10,00
orvos- és egészség tudomány	9,30	8,90%	9,01
bölcsészettudomány	8,10%	8,60%	8,4%
jogi	5,10%	4,80%	na

Forrás: (Felvi, 2017)

A gazdaságtudományi képzések között a legnépszerűbb a gazdálkodási és menedzsment alapszak. A dinamikus fej-

lődésnek így egy jelentős oka a ponthatárok csökkenése, amire utal az elsőhelyes jelentkezők számának alakulása is. A pénzügy és számvitel alapszak jelentősen veszített népszerűségéből.

Az elmúlt évek felvételi statisztikai adatai alapján megállapíthatjuk, hogy az alapszakok közül a legtöbben első helyen a gazdaságtudományi, a műszaki és a pedagógus képzési terület valamely szakját jelölték meg (3. táblázat). A legnépszerűbb alapképzésnek első helyen a gazdálkodási és menedzsment, második helyen a mérnökinformatikus, harmadik helyen pedig az ápolás és betegellátás képzés bizonyult 2019-ben (4. táblázat). Az informatikai képzési területről a legnépszerűbb alapképzések között a mérnökinformatikus mellett a programtervező informatikus képzés, a műszaki képzési területről pedig a gépészmérnök képzés is szerepel. A pénzügy-számvitel alapszak 2016-ban a 9. helyen szerepelt, 2017-ben és 2018-ban már nincs az első tíz között, 2019-ben viszont ismét visszakérült a 10. helyre. Ez a rangsor is jelzi a „Z” generáció pénzügyi-számviteli szakmával kapcsolatos attitűdjét.

## A SZÁMVITEL OKTATÁSA A GAZDASÁGTUDOMÁNYI KÉPZÉSBEN

Napjaink egyik fő kihívása, hogy a munkahelyeken új elvárásokkal szembesülnek a munkavállalók, az élethosszig tartó tanulás igénye mellett a team munka, azaz meghatározott csoportban végzett tevékenység ellátásának nehézségeivel, amire az oktatási rendszerünk nem igazán készít fel.

A munkaadók elvárásai között szerepel, hogy a munkavállalók idegennyelvtudással rendelkezzenek, az informatikai jártasság szintén alapkövetelmény, hiszen napjainkban már lehetetlen boldogulni e nélkül. Az üzleti világban, különösen a számvitel területén is nélkülözhetetlen a digitális technikák ismerete. Véleményünk szerint, tekintettel arra, hogy a számvitel digitalizációja

3. táblázat

**Az első helyes jelentkezők rangsora alapképzések szerint 2016 és 2019 között**

Szak neve	Első helyes jelentkezők száma	Rangsor	Első helyes jelentkezők száma	Rangsor	Első helyes jelentkezők száma	Rangsor	Első helyes jelentkezők száma	Rangsor
	2016		2017		2018		2019	
gazdálkodási és menedzsment	3879	1	3827	1	4220	1	5149	1
mérnökinformatikus	3045	3	3327	2	3579	2	3681	2
ápolás és betegellátás	2884	5	3260	4	3278	3	3539	3
óvodapedagógus	3145	2	3277	3	3158	4	3244	4
pszichológia	2847	6	2584	6	3036	5	3216	5
gépészmérnöki	2974	4	2656	5	2737	6	2918	7
kereskedelem és marketing	2431	8	2233	9	2572	7	3 148	6
gyógy pedagógia	1703	12	2259	8	2486	8	na	na
turizmus-vendéglátás	2639	7	2369	7	2445	9	2717	8
programtervező informatikus	1955	11	2207	10	2320	10	2613	9
pénzügy és számvitel	na	9	na	na	2287	na	2528	10

Forrás: (Felvi, 2017) alapján saját szerk.

elképesztő sebességgel zajlik, különösen fontossá vált, válik ebben az „információáradatban a célorientált, kritikus válogatás, az adatok és az információk keresésének, olvasásának, értelmezésének a képessége” (Sándorné, 2018).

Gyakran halljuk azt, hogy kompetenciaalapú oktatásra van szükség. De mi is az a kompetencia, hogyan lehet azt oktatni? A kompetencia alkotóelemei: tudás, jártasság, attitűdök, személyes értékek, személyes vonások, motivációk.

A felsőoktatásban a szemináriumon belül kialakítható tevékenység a csoportmunka, többek között esettanulmányok, projekt munkák kidolgozása mentén, amely erősítheti a hallgatókban a kapcsolatteremtést, az együttműködést, a lényeglátást, a kreativitást, az önálló vélemény kialakításának kompetenciáit. Itt az adott foglalkozás résztvevői kisebb 2-5 fős csoportokban, együttműködve oldják meg a feladatokat, majd prezentáció keretében beszámolnak eredményeikről, amelyet egy beszélgetés, esetleg vita mentén értékelnek.

A csoport munkáját maguk a résztvevők irányítják, ők alakítják ki az együttműködés kereteit, amely kereteknek a továbbiakban majd meg kell felelniük. Ez az egyik legjobb módja a tapasztalati úton történő tanulásnak, mert

- meg kell oldaniuk a saját feladatukat,
- prezentálni kell a kapott eredményeket,
- elemezni kell mind a saját, mind a többi csoport munkáját.

A számvitel oktatásában a csoportmunka főként a mesterképzésben, illetve az alapképzés felsőbb évfolyamainak tantárgyai keretében valósul meg.

Az alapozó tárgyak esetében a hagyományos tantermi oktatás mellett e-learninges tananyagok kidolgozásával nyújtunk segítséget a felkészüléshez, illetve online példatárak hozzájárulnak a hallgatók az ismeretek elsajátításához.

Fontosnak tartjuk a folyamatos megújulást, a számviteli szakma presztízsének helyreállítását, a számviteli életpálya népszerűsítését. Ennek egyik kulcsfontosságú pontja a szakma jeles képviselőivel való intenzív kapcsolattartás, melynek keretében nemcsak arról tájékozódhatunk, hogy mit igényel a szakma, milyen elvárásokkal rendelkezik a friss diplomások tekintetében, de beépülve az oktatásba, hozzájárulnak a valóságot hallgatóink számára az előadótérmekekbe, szeminárium helyiségekbe, bemutatva egy-egy karrierlehetőséget is.

Az oktatás-módszertani fejlesztéseknek választ kell adniuk korunk új kihívásaira a Z generáció igényeihez igazodva, felkeltve érdeklődésüket, fenntartva motivációjukat. Ehhez az oktatói hozzáállás változására is szükség van. Ehhez az infrastrukturális fejlesztések mellett alapvetően szemléletváltás kell.

### **Számviteloktatás a felsőoktatásban a rendeleti szabályozás alapján**

A felsőoktatásban mindig is nagy jelentőségű volt a számvitel oktatása. Már a 186/1959. (PK 33.) számú PM-utasítás is szabályozta a diplomák „elismerését”. A mérlegképes könyvelői igazolás fontos volt, nem az egyetemi, a főiskolai

oklevél egyenértékűségéről volt ugyanis szó, hanem annak szakmai tartalmáról (Sztanó, 2015). Napjainkban a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelettel összhangban a gazdaságtudományok képzési területéhez kapcsolódó nyolc alapszak mindegyikében legalább egy féléves tantárgyként megjelenik a számvitel, de egyéb más tudományterületek alapképzésein (pl.: műszaki tudományok – műszaki menedzser, informatikatudományok – gazdaságinformatikus stb.) is kell a rendelet alapján számvitelt tanítani. Az alapszakok képesítési követelményeit tartalmazó rendelet mind a nyolc alapszakhoz (alkalmazott közgazdaságtan, emberi erőforrások, gazdálkodási és menedzsment, kereskedelem és marketing, nemzetközi gazdálkodás, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás, üzleti szakoktató) tartozó szakmai jellemzői között – a közgazdasági, módszertani és üzleti ismeretekben belül – nevesíti a számvitelt. A pénzügy és számvitel alapszak esetében a pénzügyi és számviteli szakmai ismeretek között kiemelkednek még a pénzügyi számvitel, a vezetői számvitel alapjai, az elemzés-ellenőrzés módszertana, az üzleti tervezés, a pénzügyi és számviteli informatika és a sajátos számviteli esetek elszámolására vonatkozó ismeretek, továbbá választható specializációk is, a gazdálkodási és menedzsment alapszaknál pedig a gazdálkodási és menedzsment szakmai ismeretekben belül megtalálható a számvitelemzés és a controlling. A számvitel mesterszakhoz kapcsolódóan a szakmai jellemzők között a rendeletben meghatározott számviteli szakmai ismeretek a haladó vezetői számvitel, pénzügyi kimutatások elemzése, haladó vállalati pénzügyek, pénzügyi instrumentumok számvitele, nemzetközi számviteli beszámolási rendszer, konszolidált beszámoló összeállítása és elemzése, vállalkozások adózása és költségvetési kapcsolataik ellenőrzése. A választható specializációkat is figyelembe véve a számvitel mesterszakon a számvitel elmélet és kutatás, a költség- és teljesítményszámolás, a stratégiai vezetői számvitel, a pénzügyi controlling, a számvitel számítógépes támogatása, az alkalmazott vállalatértékelés, a számviteli esettanulmányok, a számvitel szabályozása, a könyvvizsgálat rendszere, a költségvetési szervek és költségvetési támogatások ellenőrzése, a hitelintézetek ellenőrzése, a könyvvizsgálat számítógépes támogatása, a vállalatirányítás és számvitel, az ellenőrzési esettanulmányok szakterületein szerzhető speciális ismeret. A pénzügy mesterszakhoz kapcsolódó szakmai jellemzők között megtalálható a pénzügyi kimutatások elemzése és specializációként vállalatértékelés és pénzügyi controlling.

A rendelet felsőoktatási számvitel oktatással kapcsolatos vonatkozásairól a következő alapvetések állapíthatók meg:

- a vizsgált alapszakokhoz tartozóan a rendeletben meghatározott cél, az elsajátítandó szakmai kompetenciák általános megfogalmazása alapján a különböző felsőoktatási intézményekben meghirdetett alapszakok a képzés tartalmát tekintve nem lehetnek egységesek,



- a felsőoktatási számvittel kapcsolatos tartalmi követelmények a rendelet alapján nem definiálhatók,
- minden érintett alap- és mesterszak esetében kötelező a számvitel oktatása, de a számvitel és a számvitel közeli szakmai jellemzők legrészletesebben a pénzügy és számvitel alapszak és a számvitel mesterszak esetében lettek meghatározva.

## EGY HALLGATÓI FELMÉRÉS LEGFŐBB TANULSÁGAI

Az empirikus vizsgálatban összesen 539 fő hallgató vett részt, akik a BGE PSZK hallgatói a Bsc képzésben, nappali és távoktatás/levelező munkarendben. A megkérdezés papíralapon történt, a válaszadási arány 82%.

A mintában szereplő hallgatók 58,3%-a számviteli előtanulmányok nélkül érkezett az egyetemre, a maradék 41,7% már tanult korábban számvitelt. A hallgatók a számviteli előtanulmányok többségét középiskolai tanulmányaik során szerezték meg, illetve meghatározó még a pénzügyi-számviteli ügyintézői és a mérlegképes könyvelői tanfolyamon szerzett számviteli előképzettség is.

A kérdőíves lekérdezés során kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen tényezők motiválták a pénzügy-számvitel alapszakra történő jelentkezést. Ennél a kérdésnél többféle választ is meg lehetett jelölni (4. táblázat).

4. táblázat

### A hallgatói felmérés eredményei

Miért választotta a pénzügy-számvitel alapszakot?	Válaszok száma	Megoszlás %
Családban van számviteli szakember	96	10,08
Szülői hatásra	48	5,05
<b>Úgy gondolom, hogy biztos anyagi egzisztenciát lehet vele megteremtetni</b>	<b>372</b>	<b>39,12</b>
<b>Könyvelő szeretnék lenni</b>	<b>142</b>	<b>14,93</b>
Ismerősök, barátok ajánlották	79	8,31
Internetes források alapján tájékozódtam a szakról	100	10,52
Felvételi ponthatárok alapján döntöttem	21	2,21
A munkahelyem iskolázott be	27	2,84
Egyéb	66	6,94
<b>Összes válasz</b>	<b>951</b>	<b>100</b>

Forrás: saját adatok a felmérés alapján

Az egyetemre felvételt nyert hallgatók legnagyobb arányban (39,12%) a biztos anyagi egzisztenciaszerzés reményében választották a pénzügy-számvitel alapszakot, kiemelendők még a „könyvelő szeretnék lenni”, az „internetes források alapján tájékozódtam a szakról” és a „családban van számviteli szakember” motivációs tényezők is. Az egyéb kategóriában olyan válaszok jelentek meg, mint például a „könyvvizsgáló szeretnék lenni”, „a középiskolában tanított számvitel keltette fel az érdeklődésemet”, „szeretném megismerni a vállalati világ működését”, vagy „ezt találtam a legvonzóbb szaknak”.

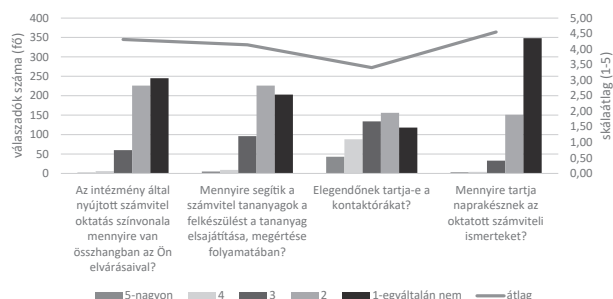
A következő kérdés a hallgató elvárásaira irányult.

A legnépszerűbb elvárásnak a „jó hírnevű” egyetemi oklevél megszerzése bizonyult. További elvárásként a naprakész számviteli ismeretek megszerzése és az általános „közgazdasági műveltség” megszerzése szerepelt. A válaszadók 97,4%-a nyilatkozott úgy, hogy ezek az elvárások teljesülni is fognak az egyetemi képzés során.

A vizsgálat során a legalacsonyabb mértékű elégedettséget oktatás-módszertani területen azonosítottuk (6. ábra). A hallgatók nem tartják elegendőnek a biztosított kontaktórák számát – előadás és gyakorlat együttesen –, másrészt a rendelkezésre álló, elérhető számviteli tananyagok is fejlesztésre szorulnak, mert közepes mértékű a hallgatói elégedettség ezen a területen. Itt meg kell jegyezni, hogy a hallgatóknak a kötelezően biztosított előadás és szemináriumi gyakorlati órák mellett egyéb konzultációs lehetőség is biztosított (például a heti rendszerességgel szervezett gyakorlat egy demonstrátor vezetésével), ugyanakkor nagyon alacsony mértékű a hallgatói részvétel ezeken az „extra” órákon. A tananyagot folyamatosan fejleszteni kell, különös tekintettel a jelenlegi generáció jellemző vonásaira, videó-előadással támogatott e-learning tananyagok segítik a hallgatók felkészülését a számvitel tantárgyak esetében.

6. ábra

### A számvitel oktatás elégedettségének mérése



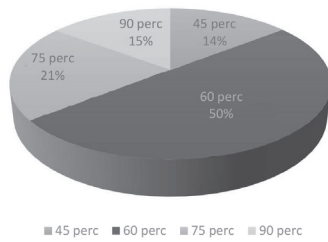
Forrás: saját adatok a felmérés alapján

Az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatják, hogy nagyon nehéz 90 percen keresztül fenntartani az érdeklődést számvitel témájú témakörök iránt, ugyanakkor a hallgatók koncentrációs képessége is – köszönhetően a sok figyelemelterelő tényezőnek is pl. okostelefon – romlott a korábbi „X” és „Y” generációk hallgatóihoz viszonyítva. A hallgatói válaszok megerősítették ezeket a feltevéseinket, ugyanis 50%-os arányban a 60 perces időszavat tartják elfogadhatónak. Ezeket a megoszlásokat mutatja a 7. ábra.

A tanóra hosszának csökkentése iránti igény a mai „Z” generáció képességeiben, koncentrációs képességeiben keresendő, a másik a számviteli téma, szakma komplexitásából, nehezen tanulhatóságából fakad. Nagyon nehéz 90 percen keresztül folyamatosan fenntartani a hallgatói érdeklődést a számviteli tárgyú tantárgyak esetében. A hallgatók többsége viszonylag hamar elakad a megértési folyamatban, ami szintén megnehezíti a hosszabb időn keresztül történő oktatást, magyarázatok, összefüggések ismertetését.

7. ábra

A hallgatók koncentrációs idejének megoszlása



Forrás: saját adatok a felmérés alapján

Tovább vizsgálva ezt a kérdéskört arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók önbevallása szerint milyen figyelemelterelő tényezők nehezítik, vagy esetleg gátolják a tartós figyelmet a kontaktórákon. A leggyakoribb válasz a „Nem tudok 90 percen keresztül folyamatosan koncentrálni” lett, ugyanakkor sokan megjelölték az oktató tempóját – „Nem tudom követni az oktató tempóját, ezért lemaradok” is, mint figyelemelterelő tényező. Harmadsorban pedig maga a tananyag lett megjelölve: „nem köti le a tananyag a figyelmet” tényezője. Az oktató kötelessége és felelőssége olyan oktatás módszertannal dolgozni, amellyel kiküszöbölhető lenne ez a tényező.

Nyitott kérdés formájában lehetőséget biztosítottunk a válaszadóknak arra is, hogy ők maguk nevezzenek meg figyelemelterelő tényezőket, melyek közül a leggyakrabban előforduló tényezők a következők voltak:

- környezetemben lemaradók segítése,
- kényelmetlen tanterem,
- korábbi ismeretek meg nem értéséből adódó lemaradás, értetlenkedés,
- hangzavar a teremben,
- kénytelen vagyok a mobilomat figyelni, mert kereshet a főnök,
- túlterheltek a tanterem hallgatókkal, kevés a levegő, nehéz koncentrálni,
- éhség, kimerültség,
- egyszerre túl sok tananyag kerül oktatásra, egy idő után nem tudok figyelni,
- hallgatói kérdések.

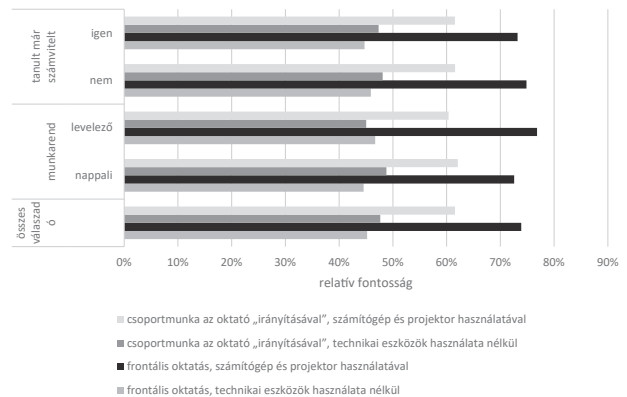
A következő kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy vajon milyen okai lehetnek annak, hogy az oktatott számviteli tárgy nem köti le a hallgatók figyelmét. A hallgatók úgy ítélték meg, hogy „Nem tartom hasznosnak az érintett témakört” és „Túl bonyolult a tantárgy tartalma, ezért meg sem próbálom megérteni – „majd otthon megtanulom” okok állnak a figyelemvesztés, koncentráció csökkenés hátterében. Egyéb okoknak megjelölték még a következőket:

- elfáradok (ez nagyon gyakori),
- túl „száraz” az anyag,
- túl hosszú a 90 perc,
- túl gyors a tempó,
- nem mindig értem az oktató logikáját, ezért elveszítem a fonalat,
- túl sok információt kell egyszerre megérteni.

A hagyományos tanárszerep egyik leggyakrabban megjelenő koncepciója az ismeretátadó gondolkodásmód, melynek lényege az ismeretek alapos, szakszerű átadása a tanár által. Új elvárás az ismeretközvetítés mellett, vagy akár még azt megelőző is a személyiségfejlesztő és konstruktivista gondolkodásmód a tanárok által, mely a hallgató személyiségének fejlesztését kiemelkedő fontosságúnak tartja, akár még kevesebb tárgyi tudás megszerzése mellett is, de segítve a hallgatóban rejlő lehetőségek kibontakoztatását. Ehhez az oktatóknak megfelelő tárgyi tudással, szakmai ismerettel, jó előadói képességgel és az oktatáshoz elengedhetetlen attitűdökkel kell rendelkezniük. Mindez természetesen azt jelenti, hogy a felsőoktatásban sem elegendő a kiemelkedő szakmai tudás az oktató részéről, mert a tevékenységéhez hozzá tartozik a hallgatóval való foglalkozás, a pedagógiai szemléletmód is. Ezen a területen van mit fejleszteni. Fontosnak tartjuk az oktatók nemcsak szakmai, de pedagógiai továbbképzését is, a modern oktatás-módszertani eszközökkel való megismertetésüket. Ezt támasztják alá a hallgatók oktatás-módszertani igényei is (8. ábra): munkarendtől és tanulmányi előzményektől függetlenül minden válaszadó a legkívánatosabbnak a frontális oktatást IT-támogatással tartotta a legfontosabbnak (75% körüli relatív fontossággal), illetve a csoportmunka az oktató irányításával, de szintén IT-támogatással.

8. ábra

A hallgatók oktatás-módszertani igényei



Forrás: saját adatok a felmérés alapján

A hallgatók úgy gondolják, hogy az oktató irányításával végrehajtott csoportmunkába szervezett óratartás támogathatja leginkább a hallgató folyamatos jelenlétét („mindfulness” élmény) az órán, kiegészítve természetesen a technikai, informatikai, esetleg egyéb digitális eszközök használatával (pl. intelligens tábla, okostelefon-alkalmazások a figyelem és a hallottak tesztelésére), figyelembe véve azt, hogy a „Z” és „Alfa” generációból kikerülő hallgatók mára „digitális bennszülöttek”, akiknek kell is a párhuzamosan futó, differenciált és ingergazdag környezet. Ezt a kérdést kiegészítendő és a csoportmunkában folyó munkát tovább erősítendő, a válaszadók 60,2%-a szívesen tanulna projektekre szervezve tantárgyakat.

A csoport munkáját maguk a résztvevők irányítják, ők alakítják ki az együttműködés kereteit, amely kereteknek a továbbiakban majd meg kell felelniük. Ez az egyik legjobb módja a tapasztalati úton történő tanulásnak, mert

- meg kell oldaniuk a saját feladatukat,
- prezentálni kell a kapott eredményeket,
- elemezni kell mind a saját, mind a többi csoport munkáját.

A számvitel oktatásában a csoportmunka főként a mesterképzésben, illetve az alapképzés felsőbb évfolyamainak tantárgyai keretében valósul meg.

Az alapozó tárgyak esetében a hagyományos tantermi oktatás mellett e-learning tananyagok kidolgozásával nyújtunk segítséget a felkészüléshez, illetve online példatárak hozzák közelebb a hallgatót az ismeretek elsajátításához.

Milyen formában készülnek a hallgatók a vizsgákra számvitel tantárgyokból?

- önállóan, folyamatosan készülök, 312
- önállóan, közvetlenül a vizsga előtt kezdek el tanulni, 212
- más hallgatótársammal együtt – csoportosan, folyamatosan készülök, 69
- más hallgatótársammal együtt – csoportosan, közvetlenül a vizsga előtt kezdek el tanulni, 65
- magántanár segítségével. 67

A legnagyobb számban az önálló tanulás és felkészülés jelent meg, akár folyamatos, akár közvetlenül a vizsga előtt időzítve a felkészülést.

A leginkább preferált tananyag a hagyományos tankönyv és példatár, ugyanakkor sokan elegendőnek tartanak a kizárólag elektronikus formában feltöltött vázlatokat, órai jegyzeteket is. Tapasztalatunk alapján sajnos a mai generáció nem akar, tud, képes nagyobb terjedelmű elméleti tananyagot elsajátítani.

- elegendők a hallgatói információs rendszerben feltöltött előadásvázlatok és az órai jegyzetek, 226
- igénylem a tankönyv és példatár meglétét nyomtatott formában, 373
- e-learning alapú tananyagból tudnék a leghatékonyabban felkészülni. 184

## KÖVETKEZTETÉSEK: A DIGITALIZÁCIÓ AZ EGYIK LEGNAGYOBB KIHÍVÁS

A digitális átalakulás nemzeti ügy, amelynek egyik tetten érhető megnyilvánulása a 2018-ban elkészült Digitális Jólét Program, melynek keretében a *Digitális Oktatási Stratégia célja, hogy az internet és a digitalizáció az oktatásban kapjon az eddiginél sokkal nagyobb szerepet, hiszen a XXI. században nem lehet múlt századi módszerekkel tanítani* (DJP, 2016). A digitális eszközöket és szemléletmódot be kell vinni a tantermekbe, hiszen napról napra mélyebben integrálódnak a hétköznapi éle-

tünkbe is. Néhány éven belül az állások döntő többsége megköveteli a digitális kompetenciákat, az informatikusok iránt pedig már ma is kielégíthetetlen mértékű piaci kereslet mutatkozik. Ehhez képest jelenleg az oktatásban sem az infrastruktúra (sávszélesség, belső hálózatok), sem az eszközellátottság (tanári laptopok, interaktív táblák, tabletek, okos készülékek), sem a digitális kompetenciák (tanárok és hallgatók digitális felkészültsége), sem a digitális tananyagok, sem pedig az oktatásszervezés és az elektronikus szolgáltatások terén nem kielégítő a helyzet. Tulajdonképpen a számvitel oktatása a kelet-európai térségben ismét olyan mértékű kihívások előtt áll, mint miket a 90-es évekbeli „átállás” jelentett (McGee & Preobragenskaya, 2005; Smirnova, Sokolov, & Emmanuel, 1995).

A számviteli munkafolyamatok jelentős hányadát az állandóan ismétlődő adminisztrációs feladatok teszik ki, melynek következtében a könyvelési és könyvvizsgálói munka mára gyakorlatilag csak informatikai eszközök használatával végezhető el, a jövőben pedig még több automatizált folyamatot fognak alkalmazni. A digitalizáció térhódítása egyértelműen változásokat generál a számviteli szakmában. Ezek a változások egyrészt csökkentik a könnyen automatizálható könyvviteli feladatok – gazdasági események rögzítése, számlafeldolgozás – ellátását végző munkaerő iránti keresletet, ami a számviteli szolgáltatási tevékenység egyfajta szűkülésének tekinthető. Ugyanakkor az elkerülhetetlen digitalizációs terjedés, illetve térhódítás pozitív hatásaival is számolni kell: a kézi (manuális) feladatok csökkenésének köszönhetően több idő áll majd rendelkezésre az értékteremtő szakmai munkára, nevezetesen a számviteli információs rendszerben rögzített gazdasági események hatásait elemző és értékelő munkára, a számvitel vezetői döntéstámogató funkciójának hatékonyabb kihasználására, ezáltal erősítve a számviteli szolgáltatás tanácsadói jellegét. A digitalizációs kihívások megkövetelik a megszerzett tudás folyamatos karbantartását is, amelyet a felsőoktatási szereplőknek kell kiszolgálni („life long learning”). Sürgető elvárás tehát a felsőoktatás erősítése, módszertani megújítások bevezetése a generációs jellemzőket is figyelembe véve.

Véleményünk szerint a számviteli felsőoktatás készen áll a digitalizáció gyors és gyorsuló megjelenése okozta kihívásra. A számviteli képzés során megkezdődött a digitális kompetenciák fejlesztése a számítógépes oktatás egyre sűrűbb alkalmazásán keresztül, melynek alkalmas keretétül szolgálhat a projektalapú, teamekbe szervezett oktatás. Fontosnak tartjuk ugyanakkor kihangsúlyozni azt is, hogy bizonyos alapozó számviteli tantárgyak (például: számvitel alapjai, pénzügyi számviteli ismeretek) esetében nem indokolt a digitális támogatás, hiszen ezeknél a tárgyaknál a cél az alapfogalmak, a szaknyelv, az alapvető számviteli terminológiák és gazdasági helyzetek megértése és elsajátítása. A digitális eszközök számviteli oktatásban történő alkalmazása is csak akkor lehet sikeres, ha a hallgatók valóban értik az alapfogalmakat és alapösszefüggéseket.

## ÖSSZEGRZÉS

Tanulmányunkban felmértük az oktatás jelenlegi helyzetét, annak súlyát a nemzetgazdaságban, felhívva a figyelmet a változások szükségességére, a megújulásban rejlő lehetőségekre. A tananyagtartalmak megújítása mellett fontos kérdés a módszertani megújulás, melynek segítségével a jelenleg a felsőoktatásban lévő, vagy éppen oda felvételiző generáció a saját attitűdjei mentén integrálható a rendszerbe. Véleményünk szerint csak egy hosszú távon fenntartható, megújulásra, változásokra képes oktatási rendszerrel lehetséges az európai uniós és kormányzati stratégia célok elérése, melynek legfontosabb eleme a digitalizáció.

Fontosnak tartjuk a számviteloktatásban a globalizációnak, kereskedelem átalakulásának és a szakmai határok eltolódásának vizsgálatát, jelen kutatás keretein belül csupán az első lépést tettük meg. Ennek egyik jelentős korlátja a mintavételből adódik, aminek kiterjesztésével növelhetjük eredményeink érvényességét. További érdekes irányba lehet kutatásunknak a mesterséges intelligencia térhódítása: csak idő kérdése ennek beszívargása a számvitelbe, ami alapvető kérdéseket tesz fel a szakma számára, amire még nincsenek válaszaink.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Aghion, P., Boustan, L., Hoxby, C., & Vandenbussche, J. (2009). Exploiting States. Mistakes to Identify the Causal Impact of Higher Education on Growth. In D. Romer & J. Wolfers (Eds.), *Brooking Papers on Economic Activity*.
- Ahmad, N. S. M. & Gao, S. S. (2004). Changes, problems and challenges of accounting education in Libya. *Accounting Education*, 13(3), 365–390. <https://doi.org/10.1080/0963928042000273825>
- Al-Htaybat, K., VonAlberti-Alhtaybat, & Alhatabat, Z. (2018). Educating digital natives for the future: Accounting educators' evaluation of the accounting curriculum. *Accounting Education*, 27(4), 333–357.
- Albu, C. N., & Albu, N. (2015). Introduction to the special issue on accounting academia in Central and Eastern Europe. *Accounting and Management Information Systems*, 14(2), 247–274.
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2017). Analysis of trends in the accounting education literature (1997–2016). *Journal of Accounting Education*, 41, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2017.09.003>
- Arquero, J. L., Byrne, M., Flood, B., & Gonzalez, J. M. (2009). Motives, expectations, preparedness and academic performance: a study of students of accounting at a spanish university. *Revista de Contabilidad*, 12(2), 279–299. [https://doi.org/10.1016/S1138-4891\(09\)70009-3](https://doi.org/10.1016/S1138-4891(09)70009-3)
- Bazsa, G. (2014). A minőségügy és az akkreditáció. *Educatio*, 2014(1), 93–107.
- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9–49.
- Benhabib, J., & Spiegel, M. M. (2005). Human capital and technology diffusion. In P. Aghion & S. Durlauf (Eds.), *Handbook of Economic Growth* (pp. 935–966). Amsterdam: Elsevier.
- Buda, A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, 180(1), 120–129. <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.1.12>
- 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., Hassall, T., Joyce, J., Montano, J. L. A., Gonzalez, J. M. G., & Tourna-Germanou, E. (2012). Motivations, expectations, and preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain, and Greece. *Accounting Forum*, 36, 134–144.
- Castells, M. (1993). The university system: Engine of development in the new world economy. In A. Ransom, S. M. Khoo, & V. Selvaratnam (Eds.), *Improving higher education in developing countries* (pp. 65–80). Washington, DC: World Bank.
- Castells, M. (2001). Universities as dynamic systems of contradictory functions. In J. Muller, N. Cloete, & S. Badat (Eds.), *Challenges of globalisation: South African debates with Manuel Castells* (pp. 206–223). Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Cloete, N., Maassen, P., & Bailey, T. (Eds.). (2015). *Knowledge production and contradictory functions in African higher education*. Cape Town: African Minds.
- DJP (2016). *Magyarország digitális oktatási stratégiája*. Retrieved from <https://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf>
- Dragomirescu-Gaina, C., Elia, L., & Weber, A. (2015). A fast-forward look at tertiary education attainment in Europe 2020. *Journal of Policy Modeling*, 37(5), 804–819. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2015.05.002>
- Európai Bizottság (2010). *EURÓPA 2020: Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Brüsszel.
- Felvi (2017). Elmúlt évek statisztikái.
- Gallhofer, S., Haslam, J., & Kamla, R. (2009). Educating and training accountants in Syria in a transition context: Perceptions of accounting academics and professional accountants. *Accounting Education*, 18(4–5), 345–368. <https://doi.org/10.1080/09639280903157988>
- Golyagina, A. (2019). Competing logics in university accounting education in post-revolutionary Russia. *Critical Perspectives on Accounting*. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2019.06.004>
- Gondaggy, R., Tucker, E., & Wermai, N. (2006). *Gazdálkodj okosan a tehetséggel*. Budapest: HVG Könyvek.
- Gornitzka, Á., & Maassen, P. (2007). An instrument for national political agendas: The hierarchical vision. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University dynamics and European integration* (pp. 81–98). Dordrecht: Springer.

- Guthrie, J., & Parker, L. D. (2014). The global accounting academic: What counts! *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 27(1), 2–14. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-10-2013-1504>
- Hegedűs, H. (2015). XXI. századi kihívások. HR-megoldások a köz- és a versenyszférában. *Hadtudomány*, 25, 102–107.
- Hornyák, P. I. (2013). Generáció a fogalomtörténet mérlegén. Megjegyzések Koselleck generációra vonatkozó gondolataihoz. *Nagyerdei Almanach*, 2, 96–126.
- Jukes, I., & Dosaj, A. (2005). *Understanding Digital Kids (DKs): Teaching & learning in the new digital landscape*.
- Kapur, D., & Crowley, M. (2008). *Beyond the ABCs: Higher Education and developing countries*. (No. Working Paper N° 139). Washington, DC.
- KSH (2019a). A bruttó hazai termék (GDP) értéke, volumenindexe és implicit árindexe (1995-2018).
- KSH (2019b). A költségvetés oktatási kiadásai (2001-2017). Retrieved from [https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_zoi014.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi014.html)
- KSH (2019c). Felsőfokú alap- és mesterképzés (1990–2019). Retrieved from [https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_zoi008.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi008.html)
- KSH (2019d). Felsőfokú oktatás (1990–2019). Retrieved from [https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_zoi007b.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007b.html)
- Kulcsár, Z. (2014). *Az integratív e-learning felé*. Letöltve: <https://mek.oszk.hu/06600/06695/>
- Kurunmäki, L. (2004). A hybrid profession. The acquisition of management accounting expertise by medical professionals. *Accounting, Organizations and Society*, 29(3–4), 327–347. [https://doi.org/10.1016/S0361-3682\(02\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0361-3682(02)00069-7).
- Liu, J. (2010). The changing body of students – A study of the motives, expectations and preparedness of postgraduate marketing students. *Marketing Intelligence & Planning*, 28(7), 812–830. <https://dx.doi.org/10.1108/02634501011086436>
- Maassen, P. (2012). Separated connectedness: Institutional anchoring of networks aimed at stimulating economic development and innovation. *International Conference on Higher Education and Economic Development*. Pointe-Aux-Piments, Mauritius.
- Malcolm, B. (2006). Learning Spaces. In D. G. Oblinger & J. L. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation*. Boulder, Colorado, USA: Educase.
- Mannheim, K. (2000). A nemzedékek problémája. In K. Mannheim (Ed.), *Tudásszociológiai tanulmányok* (pp. 201–254). Budapest: Osiris.
- McCrimble, M., & Wolfinger, E. (2009). *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generations*. Randwick NSW, Australia: UNSW Press.
- McGee, R. W., & Preobragenskaya, G. G. (2005). Accounting education in Russia. In *Accounting and financial system reform in a transition economy: A case study of Russia* (pp. 109–133). Springer.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*. New York, USA: Columbia University Press.
- Nelson, R., & Phelps, E. (1966). Investment in humans, technology diffusion and economic growth. *The American Economic Review*, 56(2), 69–75.
- OECD (2019). Public spending on education" (indicator). Retrieved from <https://doi.org/10.1787/f99b45d0-en>
- Oktatási Hivatal (2019a). Államilag támogatott ill. költségtérítéssel képzésben résztvevők száma. Retrieved from [https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktatasi\\_statistikak/DARI\\_FelsooktStat/oh.php?id=letoltes&tema=fir&f=stat2017\\_1\\_15.xlsx](https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak/DARI_FelsooktStat/oh.php?id=letoltes&tema=fir&f=stat2017_1_15.xlsx)
- Oktatási Hivatal (2019b). Felsőfokú végzettséget, valamint doktori fokozatot szerzettek száma képzési szintenként, munkarend szerint. Retrieved from [https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktatasi\\_statistikak/DARI\\_FelsooktStat/oh.php?id=letoltes&tema=fir&f=stat2017\\_1\\_14.xlsx](https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak/DARI_FelsooktStat/oh.php?id=letoltes&tema=fir&f=stat2017_1_14.xlsx)
- Ollé, J., Papp-Danka, A., Tóth-Mózer, S., & Virányi, A. (2013). *Oktatásinformatikai módszerek*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Paris, E. (2013). Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához. In *Tudománykommunikáció a Z generációnak. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016*. Pécs.
- Parker, L. D. (2011). University corporatisation: Driving redefinition. *Critical Perspectives on Accounting*, 22(4), 434–450. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2010.11.002>
- Pillay, P. (2010). *Higher education and economic development. Literature Review*. Wynberg: Centre for Higher Education Transformation.
- Prensky, M. (2001). On the Horizon. *NCB University Press*, 9(5).
- Rebele, J. E., Apostolou, B. A., Hassell, J. M., Paquette, L. R., & Stout, D. E. (1998). Accounting education literature review (1991-1997), part II: Students, educational technology, assessment, and faculty issues. *Journal of Accounting Education*, 16(2), 179–245.
- Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 98(5), 71–102.
- Sándorné, K. É. (2018). A statisztika oktatásának helye és szerepe a magyar felsőoktatásban. *Statisztikai Szemle*, 96(3), 255–273.
- Sass, J. (2017). A tükrözött osztályterem mint a tanulási motiváció egyik lehetséges forrása a felsőoktatásban. In É. Bodnár, O. Csillik, M. Daruka, & J. Sass (Eds.), *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* (pp. 88–112). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Smirnova, I. A., Sokolov, J. V., & Emmanuel, C. R. (1995). Accounting education in Russia today. *European Accounting Review*, 4(4), 833–846. <https://doi.org/10.1080/09638189500000053>
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York, USA: Harper Perennial, William Morrow and Company.
- Szakály, D., & Kása, R. (2011). Felderítés és vadászat: A paradigmaváltás új fókuszja – a technomenedzsment térhódítása. *Magyar Minőség*, XX(5), 34–45.

- Szتانó, I. (2015). A számvitel oktatás fél évszázada. *Gazdaság És Társadalom, Különszám*, 3–17.
- Tari, A. (2010). *Y generáció*. Budapest: Jaffa Kiadó.
- Tari, A. (2011). *Z generáció*. Budapest: Tericum Kiadó.
- Taylor, M., Marrone, M., Tayar, M., & Mueller, B. (2018). Digital storytelling and visual metaphor in lectures: A study of student engagement. *Accounting Education*. *Accounting Education*, 27(6), 552–569.
- Trow, M. (1970). Reflections on the transition from mass to universal higher education. *Daedalus*, 99(1), 1–42.
- Watson, S.F., Apostolou, B., Hassell, J.M., & Webber, S. A. (2007). Accounting education literature review (2003-2005). *Journal of Accounting Education*, 25, 1–58.
- World Bank (2000). *Higher Education in Developing Countries Peril and Promise. The task force on higher education and society*. Washington, DC.
- Wynder, M. (2018). Visualising accounting concepts: Insights from cognitive load theory for English as a second language students. *Accounting Education*, 27(6), 590–612.
- Zhang, G., Boyce, G., & Ahmed, K. (2014). Institutional changes in university accounting education in post-revolutionary China: From political orientation to internationalization. *Critical Perspectives on Accounting*, 25(8), 819–843. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2013.10.007>