

LÉPÉSEK AZ ÉLMÉNYALAPÚ OKTATÁS IRÁNYÁBA – A JÁTÉKOSÍTÁS HATÁRMEZSGYÉJÉN A SZÁMVITEL ALAPJAI TÁRGY OKTATÁSÁBAN

STEPS TOWARDS EXPERIENCE-BASED EDUCATION – ON THE EDGE OF GAMING IN THE EDUCATION ON THE BASICS OF ACCOUNTING

A játékosítás a felsőoktatás több területén is motiváló módszertani eszköztárat kínál. A hallgatói aktivitás elősegítése, a learning-by-doing megközelítés, a változatos tanulási utak kialakítása, a képzési kimeneti követelmények újra definiálása az oktatók számára jelentős kihívást jelentenek. Ez a feladat egy kreatív alkotói folyamat, melynek lépései a „környezet” feltérképezése, a szükséges fejlesztések megvalósítása, kipróbálása, majd a „finomhangolás”, amikor a tapasztalatok alapján változtatások történnek azért, hogy a kívánt célok minél jobban megközelíthetők legyenek. Az egyetemi számviteloktatásban a jelenkor hallgatói igényeihez alkalmazkodó újítások a különböző oktatói műhelyekben zajlanak. Fontosnak tartják a szerzők, hogy időről-időre megosszák egymással tapasztalataikat, eredményeiket. A cikkben a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) Számvitel Tanszékén, a Számvitel alapjai tárgy keretében zajló fejlesztési folyamatokba, az ezt megelőző elméleti megalapozásba és az alkalmazást követő eredményekbe nyújtanak betekintést. A munka fogadtatásáról hallgatói kérdőíves megkérdezés alapján gyűjtöttek adatokat. A vélemények egyértelműen pozitív megerősítést adnak. A hallgatók értékelik a változatos módszereket, és azt, ha a végső eredményük sokféle számonkérési rész összegzésén alapul.

Kulcsszó: játékosítás, élmény alapú oktatás, számvitel oktatás, hatékony oktatás

Gamification offers a motivating methodological toolkit in several areas of higher education. Facilitating student activity, the learning-by-doing approach, creating diverse learning paths, and redefining training output requirements are significant challenges for instructors. This task is a creative process, with the steps of mapping the „environment”, implementing and testing necessary improvements, and „fine-tuning”, when making changes based on experience to get as close as possible to the desired goals. Innovations in university accounting education that adapt to the needs of today’s students take place in the various teaching workshops. It is important to share our experiences and results. This article provides insight into the development processes at the Accounting Foundations of Budapest Corvinus University within the subject Basics of Accounting, the previous theoretical foundation, and the results following the application. The authors collected data on the reception of the work based on a student questionnaire. The reviews give positive confirmation. Students appreciate the varied methods and that their final result is based on the summation of many different parts of the assessment.

Keywords: gamification, experience-based education, accounting education, effective education

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.

Szerzők/Authors:

Tarpataki Eleonóra¹ (eleonora.tarpataki@uni-corvinus.hu) mesteroktató II.; Dr. Mikáczó Éva Ilona¹ (eva.mikaczo@uni-corvinus.hu) egyetemi adjunktus

¹Budapesti Corvinus Egyetem (Corvinus University of Budapest) Magyarország (Hungary)

A cikk beérkezett: 2022. 05. 13-án, javítva: 2022. 10. 27-én, elfogadva: 2022. 11. 15-én.

The article was received: 13. 05. 2022, revised: 27. 10. 2022, accepted: 15. 11. 2022.

Az átalakuló egyetemi szisztéma, a szakfejlesztések aktuális feladatai az oktatási rendszer buktatóival szembeni megoldáskeresésre ösztönöz minden elhivatott oktatót. A pandémia egyes területeken (online eszközök térnyerése) felgyorsította a fejlődést, de több területen (személyes kapcsolatok, kommunikáció, csoportmunka) visszavetette az oktatást. Fontosnak tartjuk, hogy az egyes oktatásmódszertani fejlesztéseket követően lépünk egyet hátra és némi távolságból tekintünk vissza az elért eredményekre és vizsgáljuk meg, hogy ezek mennyire szolgálják a kívánt tanulási kimenetek elérését és a hallgatók igényeinek való megfelelést. Cikkünkben ezt az áttekintést tesszük meg, előtérbe helyezve a játékosítást, melynek szerepe a felsőoktatásban, azon belül is a számvitel oktatásában jelentős. Miért gondoljuk ezt? A logikai összefüggésekre épülő és számmal dolgozó, egzakt eredményeket elváró tárgyak (matematika, statisztika, számvitel) komoly kihívást jelentenek a hallgatóknak és szorongást váltanak ki, melynek oldása tapasztalatunk szerint fontos eleme a tanulási motiváció megőrzésének. Meggyőződésünk szerint az oktatás módszereinek átalakítása, a gyakorlat megtapasztalásának élményét adó, a humor morzsáit beépítő, illetve versengésre épülő játékos elemek segítik a hallgatókat tanulási folyamataikban.

Cikkünk első részében célunk az irodalmi források segítségével az élményalapú oktatás és a játékosítás definiálása, határtudomány területekkel való kapcsolatának feltárása és a gyakorlat dokumentált eseteinek feltérképezése. A második rész saját kutatói és oktatói tapasztalatainkra épül. Egyrészt a játékosítás elemeinek bevezetését indokló helyzet leírása jelenik meg – oktatói tapasztalatokra, hallgatók kérdőíves visszajelzésére támaszkodva. A legfőbb eleme jelen munkánkban a bevezetett gamifikációs elemek leírása és a gyakorlati tapasztalatok értékelése.

A cikkünknek a gyakorlati tapasztalatokon kívül egy, a Vezetéstudomány 2020. 02. számában megjelent, számviteloktatással foglalkozó tanulmány (Sisa, Siklósi, Harsányi & Veress, 2020) adott inspirációt. A csoportmunka ütemezésének kérdéskörében fogalmazunk meg némileg eltérő véleményt.

Elméleti háttér

A világ körülöttünk egyre gyorsulva változik. A technikai fejlődés magával hozza a társadalmi fejlődést és az egyének megváltozott alkalmazkodását. A jelenlegi középiskolások és egyetemisták, azaz a Z generáció (az 1995-2009 között születettek, a „zappers” váltogatók kifejezés alapján) sajátosságait korunk technikai fejlődése (online, képi világ) és demográfiai (kis család), valamint szociológiai (idősebb szülők, hosszabb tanulási idő) tényezők befolyásolják. Ennek a korosztálynak a „multitasking” (több tevékenység egyidejű végzése) kapcsán megosztott figyelmét 7-8 percenként ingergazdag impulzusokkal kell újra és újra megnyerni. Vizuális, szórakoztató tartalom és azonnali visszacsatolás igénye jelenik meg részükről (Tary, 2011; Frohman, 2014).

A gyors technikai fejlődés, új perspektívákat, lehetőséget teremt az élet minden területén, de egyben követel-

ményeket is támaszt a felhasználókkal szemben. A világ jelenségeinek tárgyi tudásként való megtanulása szélesebben változó világunkban már kevés. Az alkalmazkodáshoz, az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges készségek, képességek és főképp az ezzel kapcsolatos igény kialakítása elengedhetetlen. A tanulásról szerzett pozitív érzület, a szórakozva tanulás megtapasztalása segíthet e kompetenciák fejlesztésében.

Társadalmi és munkahelyi elvárások

Az oktatás tartalmi kérdéseit, szervezési munkáját és lebonyolítását alapvetően befolyásolják a felsőfokú képzéssel szembeni elvárások és a technikai, társadalmi, valamint a szociális körülmények.

Társadalmi elvárásként jelentkezik a tudományos, gazdasági és kulturális fejlődés fenntartása; a tudásbázisok építése, a tudás terjesztése, illetve a magasan képzett, innováció és önképzés iránt elkötelezett szakemberek képzése (OECD Felsőoktatás a tudástársadalomért). A Bologna-rendszerben 17 kiemelt kompetenciát nevesítettek, amelyből kiemelkedik az elemzés és összefoglalás képessége, a tanulás képessége, a tudás gyakorlatban való alkalmazása, az alkalmazkodás az új helyzetekhez, a szóbeli és írásbeli kommunikáció az anyanyelven, a személyközi készségek, a kreativitás (González & Wagenaar, 2008; Word Economic Forum, 2016).

A *munkáltatók* irányából a szaktudás gyakorlati vonatkozásai, az önismeret, az alkalmazkodó képesség, a motiváltság és a kommunikációs (nyelvi) képesség elvárása fogalmazódik meg (Mendenhall et al., 2013; Hawkins, 2013). Kádek és Szijártó 2012-es kutatása alapján a munkáltató által díjazott kompetenciák között fontos ezeken túl a szervezés és tervezés, az időmenedzsment, a tárgyalástechnika, a felelősségvállalás, a kitartás, a precizitás, a pro-aktivitás, a lényeglátás, a probléma átlátása (Kádek & Szijártó, 2012). A végzett hallgatóinkat foglalkoztató cégek véleménye alapján az egyik legnagyobb probléma, hogy az elméletben elsajátított tudást hallgatóink sok esetben nem tudják átültetni a gyakorlatba.

Az előbb felsorolt kompetenciák a hagyományos, tanönyvekre épülő tanulóssal kevésbé fejleszthetők, szükség a tapasztaláson, önálló, kreatív megoldásokon, hibákon és azok korrekcióján alapuló fejlesztés.

A hallgató mint fogyasztó

Az oktatásban egyre inkább előtérbe kerül a fogyasztóként megjelenő *hallgatók* igényeinek kielégítése (Roga, Lapina & Mürsepp, 2015; Setényi, 1993). A kurzus megfelelése, az intézmény akadémiai hírneve, a képzés utáni elhelyezkedési lehetőségek, az oktatás minősége az elsődleges számukra (Soutar & Turner, 2002; Berács & Malota, 2011; Kómives, Vörös & Dajnoki, 2014). Az egyének étellel való elégedettségét a „szubjektív jólét” érzése adja, amiben a kognitív – elégedettség az étellel – elem kiegészül a negatív érzelmek minimalizálásával és a pozitív érzelmi komponens maximalizálásával, mint affektív tényezővel (Szondy, 2004). A szubjektív jólét érzéséhez nagyban hozzájárul a felfedezés öröme, a versengés élménye, a problémák megoldása (Buzády, Wimmer, Csesznák & Szentesi, 2022).

A „nem tradicionális hallgatók” (Hrubos, 2006; Pusztai, 2011) oktatására is fel kell készülni. A képességekben, előképzettségben, hozzáállásban sokrétű hallgatóság kiszolgálása a módszerek sokszínűségét követeli meg. A jelentős lemorzsolódási (végzettség nélküli iskolaelhagyási) problémák megoldásában nagy szerepet játszhatnak az élményeket adó játékosítási elemek, növelve a motiváltságot és a tevékenységek lépéseibe épített tanulás hatékonyságát.

Pszichológiai háttér (kognitív elmélet, flow-élmény, játék)

A játékosítás oktatási felhasználását alátámasztó legfőbb pszichológiai, neveléseméleti koncepciókban megfogalmazódik a várható eredményességnövelés tudományos háttere. A *kognitív elméletek* szerint a tanulás hatékonyságát befolyásolja az egyén információfeldolgozási megoldása, a világ többi részéhez való kapcsolata, a tanuló személyisége, az addigi tapasztalatai, egyéni módszereinek együttese. A tanítás hatékonyabb, ha az oktatás tartalmi elemeinek közvetítését felhasználjuk a gondolkodás képességének fejlesztésére (Csapó, 1999).

A motivációs elméletek szerint a *motiváció 3.0*-ként emlegetett, tevékenység örömeire épülő belső hajtóerő kialakítása válhat a hatékony munka és tanulás eszközzé. A korábban elsődlegesen alkalmazott büntető-jutalmazó külső motivációs eszközök a belső hajtóerőt blokkolják, ezért nem hatékonyak az érdeklődés fenntartásában (Pink, 2009).

John Dewey az élményalapú oktatás elméletében az alkalmazkodás képességének elsajátítását, a tudásszerzés folyamatának megismerését, a problémamegoldási képesség fejlesztését és egyben a motiváció fenntartásának eszközét a személyes megtapasztalásban és saját élményeken alapuló tevékenységekben, az egyéni vagy csoportos projekt munkákban látta (Dewey, 1976). E felfogásra épülve fejlődött ki többek között a flow-elmélet. A *flow*-élmény egy olyan tudatállapot, amikor az egyén oly mértékig átadja magát a cselekvésnek, hogy közben háttérbe szorul a külvilág, mindeközben pozitív élményt tapasztal és folyamatosan fejlődik (Csíkszentmihályi, 1991). A flow-élményt kiváltó vezetői készségtényezőket vizsgálták komoly játék környezetben Buzády Zoltán és társai (Buzády et al., 2022). A tanulási folyamat irányítójaként az oktató birtokában kell, hogy legyen e készéseknek (a stratégiai gondolkodás, a visszacsatolás nyújtása, a kihívások és készségek közötti egyensúly megteremtése és az egyéni készségek felismerése) (Buzády et al., 2022).

A *kompetenciafejlesztésre* építő oktatás–tanulás (tapasztalás, gyakorlás) „eredményeként az egyénben kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszere” a kompetencia „amely ... lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbéli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását” (Henczi & Zöllei, 2007, p. 235). A *projektalapú, gyakorlatközeli feladatokban* a tudás és képességek összekapcsolása segíti az innovációs képességek, a kritikus szemléletmód és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését (Bodnár, 2007).

A tanulás helyett játékokban elmerülő ifjúság képe felveti az emberi „Homo Ludens” attitűd oktatási felhasználását. A *játék* oktatási célú felhasználása nem újkeletű, de a tömegoktatás eluralkodásával sokat veszített a szerepéből. Fromann játékhhasználók kérdőívés megkérdezésére alapozva a játék bevonzó hatását az optimális terhelésben (kihívás és képesség egyensúlya), az ideális beszintezésben (részekre bontás, nagy és kis célok – szintek) és a megfelelő jutalomrendszerben (teljesítményegység után azonnal, élményszerű pozitív visszacsatolásban) látja (Fromann, 2017). Lazzaro a videojátékok által kiváltott érzelmeket vizsgálta több módszerrel és jutott arra a következtetésre, hogy alapvetően négy, különböző érzelmeket kiváltó hatásmechanizmus jelenti a kulcsot a sikeres játékosélményhez. Az ugyan egyénenként változik, hogy kit melyik kulcsterület és mennyire jelentősen befolyásol, azonban a legnépszerűbb játékok legalább három területen váltanak ki érzelmeket (ezek: belső játékosélmény, külső kihívások teljesítése, a belemerülés öröme, és a kapcsolódás más játékosokkal (Lazzaro, 2004)).

Játék – játékalapú oktatás – játékosítás – játékelemek

Ahhoz, hogy „egy nyelvet beszéljünk” szét kell választanunk a játék, a játékalapú oktatás és a játékosítás kategóriákat.

„A *játék* szabad cselekvés vagy foglalkozás, amely bizonyos önkéntesen, előre meghatározott időben és térben, szabadon választott, de föltétlen kötelező szabályok szerint folyik le: célja önmagában van, bizonyos feszültség és öröm érzése, továbbá a „közönséges élettől” való „különbözőség” tudata kíséri” (Huizinga, 1990, p. 14). Schell szerint a „game” egy problémamegoldó tevékenység játékos hozzáállással (Schell, 2008). A játék személyiségfejlesztő szerepét az ember (sőt az állatvilág) is hasznosítja. Az autonómia, a problémamegoldás, a társas kompetenciák és a motiváció a legfőbb területek, ahol a játék révén fejlődést érhetünk el.

A játéktól a játékosításig vezető utat Fromann ábrája alapján tudjuk könnyen áttekinteni (1. ábra).

1. ábra

A játékokkal kapcsolatos kategóriák céljai és funkciói

JÁTÉKKATEGÓRIÁK	JÁTÉKFUNKCIÓK		
	angol megfelelője	CÉL, FUNKCIÓ	MÓD
1. JÁTÉKSZEREK	Toys	SZÓRAKOZÁS, JÁTÉK	Szabad játék
2. JÁTÉKOK	Games	SZÓRAKOZÁS, JÁTÉK	Kötött játék
3. KOMOLY JÁTÉKOK	Serious Games	KÉPZÉS, TANULÁS, KÉSZÉGFEJLESZTÉS	Játszva tanulás/ dolgozás
4. JÁTÉKOSÍTÁS	Gamification	MOTIVÁCIÓ, ELKÖTELEZETTSÉG	Játékos tanulás/ munka

Forrás: Fromann (2017, p. 115)

A komoly játék fejlesztési célja eredendően nemcsak a szórakozás, hanem valamely tudásanyag átadása, készség, képesség fejlesztése. A *játékalapú oktatás* során az oktatási folyamatba egy-egy komoly játékot, vagy egy játék tanulási célra átdolgozott (tanulási céllal kiegészített) változatát eseti jelleggel integráljuk. Ezek az eszközök lehetnek digitális vagy hagyományos játékformák is. A problémaalapú oktatás tekinthető ilyen játékalapú felhasználásnak. Az átalakított játék vagy komoly játék oktatási felhasználása jellemzően beépül, egy részét képezi a tanítási–tanulási folyamatnak. A megalapozó ismerteknek, vagyis a játék feltételeinek, kiinduló információinak és paramétereinek közlése megelőzi, a játék lefolyásának tudatos vizsgálata, az eredmények ábeszélése, a következtetések levonása követi a játékos feldolgozást.

A gamifikáció új tudományterület, amelynek a marketingtől az oktatásig nagyon széles a felhasználási lehetősége, úgy véljük nem tekinthetjük egyik definíciót sem véglegesnek, de mindből építkezhetünk. 2011-ben Deterding és társai által megfogalmazott *játékosítás* definíció a leginkább elfogadott. Ez alapján „játékosítás, amikor valamilyen játéktervezési elemet, használnunk nem játékos környezetben” (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011, p.1). Pusztai Ádám egyetértve Piet van den Boer gondolatával így fogalmaz: „a gamification egy olyan stratégia, amelyben játéktervezési elemeket használnunk nem-játékos környezetben a felhasználók viselkedésének pozitív irányba történő változtatására” (Pusztai, 2018, p. 74). Az oktatási fókuszú értelmezés szerint: „A gamification játékalapú működési elvek, játékesztétika és játéktervezői gondolkodás használata emberek lekötésére, cselekvésre sarkallására, tanulásának elősegítésére és problémák megoldására” (Kapp, 2012, p. 10).

A gamifikáció kiterjedhet a teljes kurzusra, annak tartalmi és játékelemeinek teljes skálájára (Jaskóné, 2020), azonban az egyes játékelemek felhasználása is a játékosítás körébe tartozik (Deterding et al., 2011). Az utóbbi esetben nem kell a teljes oktatási folyamatot játékként bonyolítani, hanem a tananyagot vagy annak egy részét tudjuk játékká formálni (*tartalmi játékosítás*). Az is a játékosítás körébe sorolható, ha a tananyagokhoz rendelünk játékelemeket és mechanizmusokat és így alakítjuk játékos, versengő formába az oktatást (*strukturális játékosítás*) (Kapp, Blair & Mesh, 2014).

Rigóczi meghatározása szerint a játékelemek: a történet, megjelenítés, elemekre bontás, állandó, azonnali visszacsatolás (feedback), küldetések, az eredményességet jelző elemek, szintek (Rigóczi, 2016). A játékosítás során ezekre az elemekre, vagy ezek közül néhányra fókuszálva lehet az oktatást átalakítani. A gamifikáció kiterjedhet a tanulási folyamatra és/vagy az értékelésre is. A gyakorlatban az utóbbi az elterjedtebb. A tapasztalatok szerint a pontok – folyamatos, különböző kihívások, egyéni és csoportos feladatok teljesítése kapcsán – megvalósuló gyűjtögetése ösztönzőbb, ezzel elkerülhető az osztályzat demotiváló hatása.

Játékosítás az egyetemi számviteloktatásban

Az 1950-es évek óta a számviteloktatás módszertana folyamatos felülvizsgálat alatt van. A mindenkori előírásoknak megfelelő óraszámú oktatás, a megnövekedett igény a kommunikációs képességek fejlesztésére, a diákok felkészítése a gazdasági környezet változásából adódó újabb problémák megoldására, illetve komplex döntési folyamatok levezénylésére, a csoportmunka ösztönzése csak egy-egy azon témák közül, amelyek időről-időre napirendre kerülnek (Dosch & Wambsganss, 2006).

Miért fontosak a megújuló módszertanok, különösen a játékosítás a számviteloktatásban? A bevonódás, a motiváció fenntartása, a hatékonyabb tanulási módok mellett különleges szerepe lehet a tárgy iránt érzett előzetes szorongások oldásában (van der Heiden, 2016; Mastilak, 2012; Clark & Schwartz, 1989). Mastilak szerint a „Millenials” (az 1981 után született hallgatók) összes félelmet megjeleníti a „Bevezetés a számvitelbe” alapkursus, úgy, mint kvantitatív, szükséges hozzá a logikus gondolkodás egyéni használata és általában van jó és rossz válasz; illetve hogy a „Millenials” hallgatóknak jellemzően nincs olyan üzleti irányú tapasztalatuk, amelyek a számviteli alapkursusok példáiban szerepelnek (Mastilak, 2012).

Az eddigi vizsgálatok során a következő területeket azonosították, mint általános fogalmi keretrendszer, azaz a kurzus eredményességére elsődlegesen ható tényezőket:

- az oktatás minősége,
- az előzetes számviteltudás szintje,
- mély vagy felszínes tudás megszerzése,
- a képzés iránti elköteleződés,
- aggályok/szorongások a számvittel szemben.

A gamifikáció a megfigyelések alapján ezek közül csak három tényezőre van hatással, amelyeken keresztül indirekt módon tudja befolyásolni a kurzus teljesítményét: a mély vagy felszínes tanulásra, a tárgy iránti elkötelezettségre, és a számvitel iránti negatív előítéletekre (van der Heiden, 2016).

A *mély vagy felszínes tudás* közötti legjelentősebb különbség abban mutatkozik meg, hogy mennyire képesek a hallgatók az alapismeretek birtokában új helyzeteket megoldani. A felszínes tudással csupán a memorizált tényeket tudják újra előállítani. A számvitelben a kettős könyvvitel tanulása/tanítása releváns példa erre, melynek során a felszínes tudással rendelkező hallgatók csak a már megismert gazdasági események könyvelési teteit tudják visszaadni a vizsga során, míg a mély ismeretekkel rendelkező hallgatók értik azt is, hogy miért bizonyos számlák vesznek részt egy adott tranzakcióban és ezáltal képessé válnak új helyzetek helyes megoldására (van der Heiden, 2017).

A számvitel iránti *elköteleződés* kérdése különösen lényeges azoknál a hallgatóknál, akik nem ezt a szakirányt választották, de kötelező számukra a tantárgy teljesítése. Feltételezzük, hogy a tananyag megfelelő szintű játékosításával elérhetjük, hogy a kevésbé elkötelezett hallgatók érdeklődését is felkeltsük és ne csak felszínes tudással akarják „megúszni” a tárgyat.

A számvittel szembeni *negatív előítéletek*, a *szorongás* oldására kizárólag olyan számviteli játékok használhatók, amelyek nem párosulnak erős versenyhelyeztetel. Azokban az esetekben, ahol a jól teljesítő hallgatók (esetleg azért, mert már voltak a számvitelben előtanulmányaik, lásd szakközépiskola) egyfolytában nyernek, a gyengébbek pedig veszítenek, ott a szorongásérzet csak fokozódik és ellentétes hatást érhetünk el (van der Heiden, 2016). A helyes mértékű és jól felépített, gamifikált tananyaggal viszont oldhatjuk az előzetes aggodalmakat, felkelthetjük az érdeklődést, ezáltal mélyebb tudásszint elérésére ösztönözhetjük hallgatóinkat. Ez az út elvezethet abba az irányba, hogy a képzésen részt vett hallgatók képesek legyenek a mai gazdasági környezetben előforduló komplex gazdasági eseményeket megfelelően értelmezni és a számvitel rendszerében elhelyezni.

Már 1965-ben megjelent az első tanulmány az egyetemi számviteloktatásban alkalmazott, játékosított módszertan használatáról az amerikai Accounting Review-ban, melyet a későbbiekben mások is követtek. Bruns szerint az üzleti játékok egyértelműen hasznosak a számviteloktatásban, mivel a vezetői döntések helyes voltát a rendszeres időközönként készített pénzügyi beszámolókon keresztül lehet lemérni (Bruns, 1965). Beszámol az egyetemükön (Yale) kifejlesztett üzleti játék alkalmazásáról és arról, hogy mind a hallgatók, mind az oktatók lelkesedtek iránta és a résztvevők olyan tapasztalatokra is szert tettek (pl. a rendszerezett adatok szükségessége, következetes struktúrák kialakítása a beszámolóknak, különböző számviteli politikák hatása stb.), amelyek a számvitel mélyebb megértését szolgálják. A Monopoly alapú szimuláció az egyik legnépszerűbb játék a számviteloktatásban, 1975-től folyamatosan jelentek meg tanulmányok arról, hogyan támogatja a hallgatók tanulási útját ez a játék (Wong & Lee, 2017).

Áttekintve az elmúlt évek fejlesztéseit, a számviteli és üzleti tanulmányok területén a szimulációs játékok jelenléte meghatározóvá vált. Ezek alkalmazása során a játékosok megtapasztalhatják a „flow” élményt, amelynek jelentőségét a tanulási folyamatban már cikkünk elején is említettük. Tanulmányok sokasága vizsgálta a szimulációs játékok hatását, szerepét és több tényezőt azonosítottak, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a kívánt tanulási követelményeknek (expected learning outcomes) megfeleljenek azok a kurzusok, ahol (jellemzően csak kiegészítő tananyagként) alkalmazzák őket (Carenys & Moya, 2016). Az egyik legfontosabb ilyen tényező az oktató, aki több szerepet is betölt a szimuláció során. Egyrészt instruktorként, aki bevezeti a szimulációt, ismerteti a szabályokat, a (játék)környezetet, egyértelműen megfogalmazza a feladatokat, kijelöli a tanulási célokat, kialakítja a csoportokat (ha kell), majd a végén értékeli, értelmezi és összefoglalja az elért eredményeket. Másrészt támogató, coach szerepet is be kell töltenie, folyamatosan kommunikálni a résztvevőkkel, kérdéseikre válaszolni stb. A másik lényeges elem, hogy mind a szimulációt megelőzően, mind követően az elméleti hátteret, az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát összefoglaljuk és tudatosítsuk a hallgatóknak.

2016-ban a szingapúri egyetemen fejlesztették ki az első számviteltanulásra használható mobil játék applikációt, amely a játékosítási törekvések egyik legújabb megjelenési formája (Seow & Wong, 2016). Mind az oktatók, mind a hallgatók pozitívan fogadták az új tanulási módszert, amely a hallgatói visszajelzések alapján valódi élményt nyújt a kérdések változatosságával, a videójátékok sajátosságainak megfelelő háttérrel és dizájnnal. A „digital-native” hallgatók érdeklődésének felkeltése és motiválásuk elősegítése volt elsősorban a célja a fejlesztésnek, hogy lehetővé tegyék számukra az osztálytermen kívüli, élményszerű tanulást. Az ezt követő években több új, tanulási célt támogató mobil applikációt is bevezettek: Ausztráliában a Swinburne egyetemen a Quitch-et (Pechenkina et al., 2017), illetve az Egyesült Királyságban és Hollandiában a Sumigi-t (van der Heijden, 2016), melyet első körben számítógépes környezetre terveztek, majd mobil applikáción keresztül is elérhetővé vált. Mindegyikre jellemző, hogy a könyvelési alapokat, alapgondolatokat, -számításokat gyakorlati és a jó megoldásokat jutalmazza a virtuális térben bronz-ezüst-arany jelvények odaítélésével, valamint az egyre magasabb szintre való jutás lehetőségével, így a gamifikáció klasszikus elemeit használja. Bármikor elérhető, a szintek, tananyagok egymásra épülnek és az oktató számára is követhető a hallgatók teljesítménye (pl.: tipikus hibák előfordulási gyakoriságának megfigyelése lehetőséget teremt a további magyarázatokra).

Nem kizárólag a digitális térben működő játékok jellemzik azonban a közelmúlt számviteloktatását, melyre kiváló példa egy olyan játék fejlesztése, amely a számviteli munkatársak (jövendőbeli munkaerő) megváltozott munkavállalói szerepét tükrözi. A Probability Evaluation Game (PEG, valószínűséget értékelő játék) a pontos kommunikáció képességét fejleszti (reflexív hallgatás, megértést elősegítő visszakerdezések), amely kifejezetten lényeges az ügyfelekkel dolgozó számviteli munkatársak számára (Butler, 2016).

Alkalmazott kutatási módszerek

A Pénzügy-számvitel alapképzés 5. félévben oktatott féléves esettanulmányra épülő tárgyban a gyakorlatban szükséges kompetenciák széles körének fejlesztése a célunk. A komoly játéknak tekinthető féléves esettanulmány az önálló feladatmegoldás, a bonyolult szabályrendszerhez alkalmazkodás, a stratégiakialakítás és időmenedzsment kompetenciákat is fejleszti (részletesebben az Esettanulmány a képzés végén bekezdésben fejtjük ki). A kurzust az 2019/20-as tanévben hallgatók online kérdőíves megkérdezése egyrészt a tárgy oktatásáról, a résztvevők aktivitásáról adott visszajelzést, másrészt a hároméves képzés egészével való elégedettségéről, a megszerzett ismeret szintjéről és elsajátított készségek önértékeléséről is megkérdeztük a hallgatókat. A konkrét tárgy oktatásával kapcsolatos tapasztalatokról korábban már írtunk (Mikáczó, 2020; 2021). A Moodle-rendszerbe feltöltött saját készítésű kérdőív önértékelési részében a Likert-skála 1-5 közötti értékeiből választhattak a hallgatók, megjelölve, hogy mely kompetenciaterületen mennyire érzik magukat magabiztosnak. Az érintett sokaság (a hallgatók teljes szá-

ma) 92 fő volt, a kérdőív tantárgyra vonatkozó részében a válaszadók száma 82 fő volt, de a kompetenciaterületekre vonatkozó kérdéseknél már csak 27 fő válasza voltak értékelhetők. Az alacsony esetszám ellenére a hallgatói önértékelés és az integráló tárgyban elért eredmény kapcsolata (korrelációja) olyan megfontolásokra vezetett, amely az alapozó tárgyak fejlesztési irányait is kijelölte, ezért ezekkel jelen cikkünkben is foglalkozunk.

A számvitel alapjai tárgy magyar és angol nyelvű képzésében a játékosítás több elemét már 2010-től beépítettük (példatár tréfás nevei, Kahoot, részpontokra bontás) ezeket 2019-től csoportmunkában megoldandó mini esettanulmánnyal egészítettük ki (részletesebben a Számvitel alapjai tárgyban alkalmazott játékos elemek bekezdésben fejtjük ki). Ezek hallgatói értékelését vizsgáljuk kutatásunkban. A játékosítási elemek hallgatói értékelése fókuszú kérdőívben a Számvitel alapjai angol nyelvű kurzus 2020/21. 2. félévben oktatott alapozó tárgyunkban résztvevőket kérdeztük a félév végén, Neptun-üzeneten keresztül kiküldött, anonim Google Form kérdőívben. A kérdőívben szereplő kérdésekre a Likert-skála 1-5 közötti értékeiből választhattak a hallgatók az alapján, hogy mennyire segítette őket az adott módszertani elem a tanulási folyamatban. Azért választottuk ezt a tárgyat lezáró kérdőív értékelését cikkünkhöz, mivel ezen a képzésen és ebben a félévben vált teljessé az a módszertani paletta, amelyet az utóbbi években, többek között a szakfejlesztési igények alapján alakítottunk ki.

Az Excel Power Query szerkesztője és az IBM SPSS 25 programcsomagja segítségével elemeztük az adatokat. A vizsgálat során a statisztikai alpműveleteken túlmenően többváltozós statisztikai módszereket is alkalmaztunk.

Játékelemek a gyakorlatban – pilot projekt

Sisa és szerzőtársai a Vezetéstudományban megjelent tanulmányukban (Sisa et al., 2020) a csoportmunka felhasználását az alapképzés (BA) végére és a mesterképzés időszakára (MSC) teszik. Az alapozó képzésben a hagyományos tantermi oktatást és e-learning anyagok használatát tartják megvalósíthatónak. Egy teljes kurzus játékosított, esettanulmányra épülő megvalósítása, a csoportos megoldásra kiadott projektfeladatok valóban a képzés végén kínálják magukat. Tapasztalatunk szerint azonban rövidebb/kisebb feladatokkal, újszerű, játékosított elemeket tartalmazó módszertannal és számonkérési eszközökkel már a Számvitel alapjai tantárgytól motiválhatjuk a hallgatókat.

Esettanulmány a képzés végén

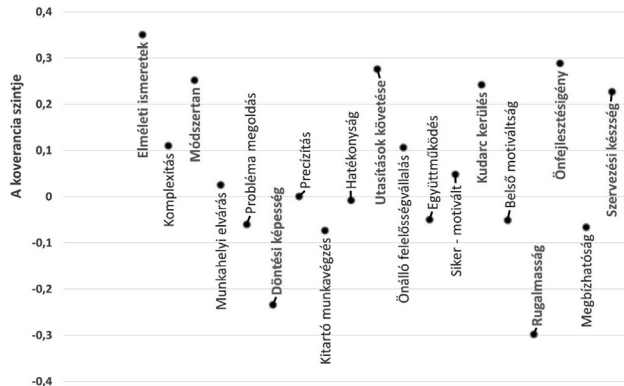
A BA-képzés pénzügy-számvitel szakos, végzős hallgatóinak oktatunk egy féléves esettanulmány-feldolgozásra épülő tárgyat, amelyben a korábban tanult ismeretanyagot komplex rendszerré szervezzük. Az esettanulmány megoldása során alapbizonylatokra épülő, két időszakot felölelő, teljes számviteli adatfeldolgozás zajlik (belső bizonylatolás, analitikák, főkönyvi könyvelés, adóbevallások és beszámoló összeállítása). A heti részfeladatokra bontott és így elemeiben értékelt feladatrészek segítik a

hallgatókat a jelentős adatmennyiség rendszerezésében és az elvégzendő feladat ütemezésben. Az esettanulmány eszközei egyben játékosítási elemek is. A kezelt cég adatainak összefüggő rendszere a játék története. Játékos megjelenítésként kezelhető az oktatás korábbi kurzusaitól eltérő információnyújtás (alapdokumentumok, szerződések, online felületek). Az információk és a tevékenységek részfeladatai a játék elemei és ezek korrekciós visszajelzései (feedback) és értékelése (pontgyűjtés), amelyek ösztönző erővel bírnak. Kezdetben inkubátorházként folyamatos segítséget adunk, később csak a kérdésekre válaszolunk, jogszabályolvasásra készítjük a résztvevőket. A jó megalapozó tudással és tapasztalattal rendelkező hallgatók számára érdekes kihívást jelentett a tárgy, pozitív visszajelzésük megerősíti, hogy jó úton járunk. A tudásukban bizonytalankodó hallgatók azonban inkább kudarcélményt éltek meg. Az utóbbi hallgatói csoport miatt a kurzusnak az esettanulmány továbbfejlesztése, illetve a megelőző oktatásunk átalakítása látszik szükségesnek. Fejlettebb informatikai háttér segítségével látványosabb megoldásokat használhatunk, a képi világ erősebb megjelenése segíthet az elmélyülésben. Az egyéni munka mellett csoportos részfeladatok kiadásával elősegíthetjük a tudásmegosztás kiteljesedését. Az előtanulmányokat rendszerező videók a lemaradások pótlására kínálnak gyors megoldást. A személyes, illetve online formában zajló, egyéni és csoportos konzekvenciós lehetőségek kiszélesítése segíthetik a lemaradó hallgatókat.

A pénzügy-számvitel szakos BA-képzésen tanuló 2019-2020. tanévben zajlott kérdőíves megkérdezésében a kompetenciájuk önértékelése (1-5 Likert-skála) és a tantárgyban elért eredményeik (jegyeik) korrelációvizsgálata alapján érdekes eredményeket láttunk (2. ábra). A felhasznált Pearson-féle korrelációs együttható -1 és +1 szélső értéke az erős kapcsolatot, a 0 a kapcsolat hiányát jelzi. A kapott értékek nem mutatnak erős kapcsolatot, a vizsgált létszám (27 fő) sem elegendő bizonyító erővel bíró következtetés levonására, de figyelemfelhívó szerepe fontos. A képzés végén a precizitás és az együttműködés kompetenciákban erősnek érzik magukat a hallgatók, de a problémamegoldás és az önállóság kérdéskörében, valamint a szakmai, módszertani felkészültségükkel kapcsolatban kétségeik vannak. A jobb eredményt elérők magasabban értékelték az elméleti és módszertani felkészültségüket, az utasításkövetés és önfejlesztés igényük vonatkozásában is erősebbnek értékelték önmagukat. Sikereik ellenére a kudarcckerülést, mint motiváló erőt is jellemzőbbnek tartották. Az elért tanulmányi eredmény és a döntési képesség és rugalmasság kompetenciája között negatív korrelációt találtunk. A válaszadók száma alapján nem lehet megmondani, hogy ezek a személyiségjegyek mennyiben a szocializációs út következményei, illetve mennyire a szakválasztással összefüggő jellegzetességek. Az adatok azonban kijelölik az utat, jelzik, hogy milyen területre kell fókuszálni a tevékenységünket. Az önbizalom erősítése, a szakmai magabiztosság kialakítása a jövőben kiemelt feladata lesz képzésünknek.

2. ábra

Az esettanulmány tantárgyban elért eredmény és az adott kompetenciákban erős vagyok válaszok korrelációja



Forrás: saját szerkesztés a 2020. évi kérdőíves adatok feldolgozása alapján

Fejlesztési irányok kijelölése

A tapasztalatok alapján két fontos irányt fogalmaztunk meg. A kevésbé motivált hallgatóknál korábbra kell tennünk azokat az eszközöket, amivel bevonjuk a hallgatókat, elérve, hogy mélyebb tudást és gyakorlati gondolkodást sajátítsanak el. A kiváló képességű és hozzáállású hallgatókban pedig növelni kell a szakmai magabiztoságukat. Ezeket a lépéseket nem hagyhatjuk a képzés végére. A szakmai alapotól kezdve igyekeznünk kell e területeken a hallgatók fejlődését segíteni. A versengő, játékos, sokféle, kis részekre tagolt feladat hatékonyabbá teheti a tananyag feldolgozását. A csoportmunkában a felelősség megosztása, a szűkebb körben megvitatott ötletek prezentálása, a szerepjáték mind segíthet a személyiség és a megjelölt képzési kimeneti kompetenciák fejlesztésében. Az együttműködő csoportokban az eltérő motiváltságú és elméleti ismeretekkel rendelkező hallgatók pozitív hatásal vannak egymásra.

2021-ben több törekvés is egyidejűleg ugyanabba az irányba mutatott: egyrészt a BCE új vezetése tervei között hangsúlyosan szerepelt „a maradandó tudást eredményező élményszerű oktatás megteremtése” (Takáts, 2021). Továbbá a gazdálkodás és menedzsment angol nyelvű alapszak megújító szakfejlesztése során új kimeneti kompetenciakövetelmények is megfogalmazódtak az alapos számvitel tárgyval kapcsolatban. A BCE Számvitel Tanszékén folytatott oktatásmódszertani fejlesztési munka közben is előtérbe kerültek a fenti szempontok, azaz, hogy az Understanding Financial Statements (UFS), az angol nyelvű Számvitel alapjai tárgy oktatása közben olyan új módszertani elemeket is alkalmazzunk, amelyek alkalmasak a hallgatói aktivitás fokozására.

A Számvitel alapjai tárgyban alkalmazott játékos elemek

A Számvitel alapjai tárgyat nemcsak a pénzügy-számvitel szakos hallgatók tanulják, hanem más gazdálkodási szakokon tanulók is. El kell érniük, hogy bár kezdetben nincs megalapozó tudásuk, de játékosított megoldásokkal

erősítsük a bevonódásukat a tárgyi tudásanyag megtanulásába, megértésébe és begyakorlásába. Kihívásként tekintünk a feladatra és apró lépésekben haladunk.

A játékos elemek alkalmazása a Számvitel alapjai tárgyban már 2010-ben, a tárgy megújítása során elindult. A tárgyfejlesztés eredményeként megszületett példatár (Kissné et al., 2011) olyan mesei vagy vicces kerettörténetekbe ágyazta be a vállalkozások életében előforduló gazdasági eseményeket, amelyek ismerősek a magyar hallgatók számára és alkalmasak arra, hogy oldják a számvitellel kapcsolatos előzetes szorongásukat és felkeltsék érdeklődésüket. A további lépéseket párhuzamosan, az angol és magyar nyelvű képzésen 2014-től vezették be. Az értékelés átalakítása is elindult. A két negyedéves részvizsga mellé négy röpdolgozatból is lehetett pontot szerezni, így a két negyedéves vizsga csak 40-40%-os, míg a röpdolgozatok 5-5%-os összesen 20%-os súlyt jelentettek a hallgatók végső érdemjegyében. A röpdolgozatokat a Covid karantén idején Moodle-felületre telepítettük, a mintafeladatok és a többszöri kitöltés lehetősége ösztönző hatású, mert lehetőséget teremt az azonnali visszajelzés révén a hiányzó ismereteket pótlására, felkészülhetnek a kérdéstípusokra és ezáltal jobb eredményeket érhetnek el a hallgatók.

A következő lépést a KAHOOT! verseny bevezetése jelentette 2019 őszi félévében a magyar nyelvű képzésben. A második héttől kezdődően, az előadás elején a megelőző hét anyagára rákérdező, hét feleletválasztós kérdésből álló tesztre kellett a hallgatóknak saját mobiltelefonjuk használatával válaszolniuk. Neptun-kódjukkal jelentkeztek be, így követni tudtuk az eredményeket és a legjobbak (a teljes létszám 10%-a) bónuszpontokat kapott a félév végén. Az első alkalmazást követően anonim válaszadási lehetőséggel kikértük a hallgatók véleményét Google Form kérdőív segítségével (Neptun-üzenetben kiküldve az évfolyam 1033 hallgatójának), melyre 141 válasz (13,6%) érkezett. A kérdőívre adott válaszok alapján, a kérdések jól beleillettek az előadás menetébe (94,3%), a kvízkérdések segítettek felidézni az előző órán tanultakat (86,5%) és segítettek a tudás ellenőrzését (86,5%). Ennél valamivel kevesebben, 78,7% szerint a versengés ösztönzően hatott a kérdések megválaszolásakor, azonban már csak mindössze 67,4% állította, hogy szereti a kihívást jelentő kérdéseket. A szabad szöveges válaszokban többnyire arról biztosítottak bennünket a hallgatók, hogy élvezték a játékot, motiválta őket az előadáson való részvételre és az előző heti tananyag átnézésére. A résztvevők interaktívabbnak érezték így az előadást, azonban megjelentek azok a vélemények is, amely szerint stresszelte őket a válaszadáskor megjelenő időnyomás, valamint az előforduló technikai nehézségek (akadozó internet stb.) (3. ábra).

A tapasztalatokat beépítve 2020 tavaszi félévében folytattuk a KAHOOT! bajnokságot, amelyet azonban a COVID19-járvány miatt át kellett telepítenünk online platformra. A Számvitel alapjai tantárgy előadásai videóra rögzítetten voltak elérhetőek a hallgatók számára 2020. március 11. után – amelyet bármikor megnézhettek – az órarendjünkben az előadás sávja azonban a számvitelnek fenntartott maradt. A Moodle-felületen az előadás első 20 percére aktiváltuk a KAHOOT! kérdések linkjét, melynek

birtokában a hallgatók önállóan otthonukban megválaszolhatták a kérdéseket. Ez a tavasz további kihívásokat is tartogatott még, amelyek később újabb „játékos” elemként jelentek meg az oktatásban.

3. ábra

A Kahoot bevezetésével kapcsolatos hallgatói visszajelzés domináns kifejezései



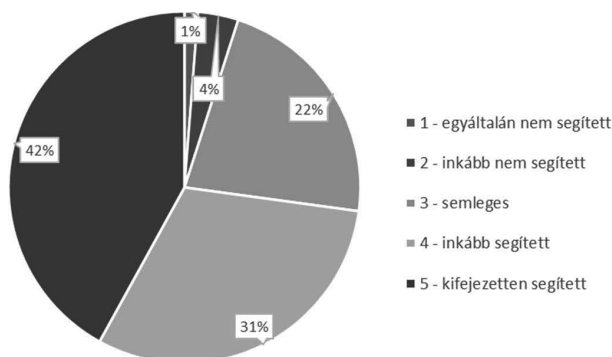
Forrás: 2019/20-as tanév I. félévi kérdőíves megkérdezésünk alapján saját szerkesztés

2021 tavaszán az előzőekben felsorolt elemek mellett bevezettük a csoportmunkában megoldandó kis esettanulmányokat. A 4-5 fős csoportokban dolgozó hallgatók az első negyedévi esettanulmány keretében egy digitálisan előállított „bizonylatcsomagot” kaptak meg (kis iránymutatással), tipikusan olyan gazdasági eseményekről, amelyeket az órán is tanultak (cégalapítás, tárgyeszköz- vagy áruvásárlás, értékesítés, fizetési tranzakciók, bérszámfejtés stb.). Ezek alapján kellett egyszerű könyvelési feladatot elvégezniük, majd a pénzügyi kimutatásokat összeállítani, megadott szempontok alapján prezentációt készíteni, és azt elő is adni a szemináriumon társaiknak. A második negyedév végén a csoportok egy rövid elemzési feladatot végeztek el mérleg- és eredménykimutatás adatokat felhasználva és készítettek belőle összefoglalót.

A hallgatók visszajelzései

4. ábra

Csoportmunkák értékelése tanulási szempontok alapján



Forrás: saját szerkesztés a kérdőívre adott válaszok alapján

A félév végén, Neptun-üzeneten keresztül kiküldött, anonim Google Form kérdőíven keresztül kérdeztük meg a

tárgy hallgatóit, hogy az egyes módszertani elemek mennyire segítettek őket a tanulásukban. A jelölést 1-5-ig tartó Likert-skálán tehették meg, melyen az 1-nem használtam/nem segített, az 5-ös pedig a kifejezetten segített értéket jelölte. A 214 hallgatóból 81-en válaszoltak (37,8%) a kérdőívre és közülük a két esettanulmányt feldolgozó csoportmunkát 59-en értékelték 4-es vagy 5-ös szinten (4. ábra), az értékelések összesített átlaga is 4,09.

Ennél magasabb értéket a Moodle-felületen elérhető videó-előadások (4,68), a lépésenként kidolgozott feladatmegoldások (4,46) és a heti, Teamsben folyó szinkron szemináriumok (4,14) kaptak. (1. táblázat)

1. táblázat

Az alkalmazott oktatási módszerek hallgatói értékelése tanulási szempontok alapján

	Átlag	Szórás
Videó-előadás	4,68	0,70
Előadások ppt-ben (hang nélkül)	3,80	1,00
Számszaki kidolgozások pdf-ben (lépésenként)	4,46	0,69
Feladatok végeredményei pdf-ben	3,77	1,17
Hangalámondásos feladatmegoldások ppt-ben	4,01	1,17
Moodle-teszt gyakorló feladatok	3,75	1,19
Heti szeminárium a szeminárium vezetőjével	4,14	1,10
Heti KAHOOT! bajnokság tesztjei	3,99	1,12
Kötelezően leadandó házi feladatok megoldása	3,99	0,84
Csoportmunkák	4,09	0,95

Forrás: saját szerkesztés a 2021. tavaszi félév kérdőívre adott válaszok alapján

A félév anyagának részekre bontása és a kisebb egységekben kapott pontok, a csoportfeladatok idején való mentórállás, valamint a szóbeli értékelésben megjelenő azonnali visszajelzés a játékosítás elemeiként ragadhatók meg. A két zárhelyi vizsga eredményét négy e-learning teszt, két alkalommal csoportos feladatmegoldás és prezentáció, kilenc héten át zajló Kahoot! verseny és öt házifeladat-értékelés egészíti ki. A félévközi teljesítményelemekért szereshető pontok egyre nagyobb arányát adják a tárgy értékelésének.

További kutatásokat tervezünk tanszékünkön mind a Számvitel alapjai, mind további számviteli tárgyakkal kapcsolatban az egyetemi vezetés által is szorgalmazott, élményszerű oktatás hallgatói oldalról történő megvalósulását, illetve a kívánt tanulási kimeneti követelmények teljesítését mérő vizsgálatokkal.

Következtetések

A jövő felsőoktatásában a frontális oktatásnak is helye van, de egészen biztosan visszaszorul. Az esettanulmány, a csoport-, illetve páros munka, a komoly játék, a versengő feladatok, az önkifejezés különböző eszközeit a tanulásba

beépítő módszerek jelentős teret kell, hogy kapjanak. A tudatos módszerválasztás az oktató feladata. Azonban a hallgató önálló munkáját, tudatos munkaszervezését, pozitív hozzáállását egyetlen módszertani fogás sem tudja helyettesíteni. Az apróbb feladatok teljesítése során átélt sikerélmény, a verseny, a játékoság a kezdetben kevésbé motivált hallgatókat is bevonja a tanulási folyamatba. A tudásukban bizonytalan hallgatóknak pedig megteremti a lehetőséget önmaguk kockázat nélküli kipróbálására. A cél az, hogy a tényszerű ismereteken túl, azok használatát lehetővé tevő készségek fejlesztését is szolgáljuk.

A módszertani fejlesztés az oktató munka komoly kihívása. A tananyagok és a szervezési, számonkérési kapcsolódó feladatok játékosítása egyrészt tudatos hozzáállást, kreatív alkotási tevékenységet, informatikai, pszichológiai háttérismereteket és rengeteg időt igényel a szokásos tanítási módszerekhez képest. Az új szerepkörbe (instruktor, coach, mentor) való „betanulás” folyamata is kihívásokat tartogat. Az intézményekben lassan formálódik csak az az ösztönző, érdekeltségi rendszer, amely elismeri ezt a tevékenységet. Az egyetemek gazdasági helyzete, teremtései és teremszáma, valamint a szervezési eljárásrendje sok esetben nehezítő tényező. A tantervekben meghirdetett előadás és szeminárium rendszere, a viszonylag magas csoportlétszám, a tanulmányi és vizsgaszabályzat kötöttségei leküzdendő körülmények. E feltételek mellett fontosnak tartjuk, hogy műhelymunkák keretében időről-időre megosszunk tapasztalatainkat egymással mind az intézményeken belül, mind kívül.

Kutatási tevékenységünk fókuszába továbbra is a hallgatói visszajelzéseket állítjuk. Azonban fontosnak tartjuk az oktatók megélését, tapasztalatait, nehézségeit is megismerni, hogy megfelelő fejlesztéssel, mentorálással, képzésekkel tudjuk támogatni egymást ebben a folyamatban.

A szemeszterről-szemeszterre gyűjtött kérdőíves adatok alapján hosszú távú célunk a fejlődés lépéseinek dokumentálása, a „finomhangolás”, valamint a következő irányváltások mielőbbi észlelése. Minden kolléga tapasztalata segítheti a munkát egy-egy ötlettel, megfogadásra érdemes gondolattal. Reményeink szerint minden megosztott kutatási eredmény, élmény, tapasztalat ebben a témában lehetőséget teremt a tanulásra, fejlődésre és azon kollégák érdeklődésének felkeltésére, akik még nem indultak el ezen az úton.

Felhasznált irodalom

- Fokozatváltás a felsőoktatásban. (2014). *Fokozatváltás a felsőoktatásban: A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai – felsőoktatás 2030-ban anyagban*. <https://2015-2019.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf>
- OECD. (2008) *Thematic Review of Tertiary Education*. Paris: OECD. http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_35564105_1_1_1_1,00.html
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Geneva: World Economic Fo-

rum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education*. Louisville, CO: EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf?la=en&hash=C8E8D444AF372E705FA1BF9D4FF-0DD4CC6F0FDDI>
- Berács, J., Hubert, J. & Nagy, G. (2009). *A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban: Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára*. Budapest: Tempus Közalapítvány. https://tka.hu/docs/palyazatok/a_nemzetkoziesites_folyamata_a_magyar_felsooktatásban.pdf
- Berács, J. & Malota, E. (2011). Megéri hozzánk jönni tanulni? In Hrubos I. (Eds.), *Elefántcsont toronyból világlító torony: A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása* (pp. 220-234). Budapest: Aula Kiadó.
- Bodnár, É. (2007). *Az e-tanulótípusok tanulási attitűdje* (Doktori értekezés). Pécsi Tudományegyetem, Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/15172>
- Bruns, Jr, W. J. (1965). Business Games in Accounting Instruction. *The Accounting Review*, 40(3), 650-653. <http://www.jstor.org/stable/243076>
- Butler, C. (2016). The probability evaluation game: an instrument to highlight the skill of reflexive listening. *Accounting Education*, 25(2), 107-123. <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1089178>
- Buzády, Z., Wimmer, Á., Csesznák, A. & Szentesi, P. (2022). A munkahelyi flow-állapotot elősegítő vezetői készségek elemzése a komoly játék eszközzel *Vezeztudomány*, 53(03), 19-33. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.03.02>
- Carenys J. & Moya, S. (2016) Digital game-based learning in accounting and business education. *Accounting Education*, 25(6), 598-651. <http://dx.doi.org/10.1080/09639284.2016.1241951>
- Clark, C. E. & Schwartz, B. N. (1989). Accounting Anxiety: An Experiment to Determine the Effects of an Intervention on Anxiety Levels and Achievement of Introductory Accounting Students. *Journal of Accounting Education*, 7(2), 149-169. [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(89\)90002-X](https://doi.org/10.1016/0748-5751(89)90002-X)
- Csapó, B. (1999). A tudás minősége. *Educatio*, 3, 473-487. http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/1999_Csapo_A_tudas_minosege.pdf
- Csikszentmihályi, M. (1991). *Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining „gamification”. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9-15). New York: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

- Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E.P. Dutton & Company. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.32044029545449&view=lup&seq=18>
- Dosch, R. J. & Wambsganss, J. R. (2006). The Blame Game: Accounting Education Is Not Alone. *Journal of Education for Business*, 85(5), 250-254. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.5.250.254>
- Falus, I. (2003). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fromann, R. (2014). Gamification: Épülőben a Homo Ludens társadalma? In Nagy Edit (Eds.), *A fiatal kutatók Magyarország megújulásáért – A Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület III. PhD. konferenciája* (pp. 11-24). Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest. <http://jatekoslet.hu/letoltes/publikaciok-gamification.pdf>
- Fromann, R. (2017). *Játékoslét: A gamifikáció világa*. Budapest: Typotex.
- González, J. & Wagenaar, R. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe: Universities' Contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_EN.pdf
- Gordon, T. (1989). *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.- módszer*. Budapest: Gondolat.
- Hawkins, M. (2013). *Leadership: Competencies That Enable Results*. Dallas: Brown Books Publishing Group.
- Henczi L. & Zöllei K. (2007). *Kompetenciamenedzsment*. Budapest: Perfekt.
- Huizinga, J.(1990). *Homo ludens*. Szeged: Univerzum.
- Hrubos, I. (2006). A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, 15(4), 665–683. <http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Hrubos.pdf>
- Jaskóné Gácsi, M. (2020). Gamifikáció a pedagógiában. *Mesterséges Intelligencia – Interdiszciplináris folyóirat*, 2(1), 83–91. <https://doi.org/10.35406/MI.2020.1.83>
- Kapp, K. M. & Blair, L. & Mesh, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. San Francisco: San Fransisco.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Wiley.
- Kádek, I. & Szijártó, I. (2012). Munkaerőpiac – kompetenciaalapú képzés. In Kádek, I. & Szijártó, I. (Eds.), *Munkaerőpiac-orientált felsőoktatás* (pp 47–58). Budapest: Tempus Közalapítvány. https://tka.hu/docs/palyazatok/munkaeropiac_orientalt_felsooktatás.pdf
- Kissné Becsei, A. Filyó, J. Lakatos, L.P., Mikáczó, É., Mohl, G., Serfőző, Gy., Stafira, Zs., Szabóné Veres, T. & Lakatos, L.P (2011). *A számvitel alapjai példatár és munkafüzet*. Budapest: Saldo Zrt.
- Kömíves, P. M., Vörös, P. & Dajnoki, K. (2014). A felsőoktatás nemzetköziesítése: megoldás a hallgatói létszám csökkentésére? *Humán Innovációs Szemle*, 5(1-2), 34-40. <http://humanexchange.hu/tudas-tar/2015-05/human-innovacios-szemle-v1-2/>
- Lazzaro, N. (2004). *Why We Play Games: Four Keys to More Emotion in Player Experiences*. https://ubm-twvideo01.s3.amazonaws.com/ol/vault/gdc04/slides/why_we_play_games.pdf
- Lazzaro, N. (2008). *The 4 Keys 2 Fun*. <http://www.nicole-lazzaro.com/the4-keys-to-fun/>
- Mastilak, C. (2012). First-Day Strategies for Millennial Students in Introductory Accounting Courses: It's All Fun and Games Until Something Gets Learned. *Journal of Education for Business*, 87(1), 48-51. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.557102>
- Mendenhall, M. E., Osland, J. S., Bird, A., Oddou, G. R., Maznevski, M. L., Stevens, M. J. & Stahl, G. K. (2013). *Global Leadership: Research, Practise, and Development*. Abingdon: Routledge.
- Mikáczó, É. (2020). A felsőfokú számviteles képzésben zajló oktatás fejlesztés értékelése hallgatói megkérdések alapján. In Kosztopulosz A. & Kuruczleki É. (Eds.), *Társadalmi és gazdasági folyamatok elemzésének kérdései a XXI. században* (pp. 96-115) Szeged: Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar. http://acta.bibl.u-szeged.hu/72006/1/tarsadalmi_es_gazdasagi_folyamatok_096-115.pdf
- Mikáczó, É. (2021). Az egyetemi oktatás fejlesztési irányainak kijelölése hallgatói vélemények alapján. In *Fókuszban a változás avagy nemzetközi trendek a pénzügyi és a számviteli oktatásban és kutatásban. V. Bosnyák János emlékkonferencia kiadvány* (pp. 142-153). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/7029/1/Foluszban_a_valtozas_2021_final.pdf
- Molnár, É. (2013). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 29-54). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. http://real.mtak.hu/28312/1/2_D%20Moln%C3%A1r%20%C3%89va_0528.pdf
- Pechenkina, E., Laurence, D., Oates, G., Eldridge, D. & Hunter, D. (2017). Using a gamified mobile app to increase student engagement, retention and academic achievement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0069-7>
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. New York: Riverhead Books.
- Pusztai, Á. (2018). *Gyakorlati játékosítás: Hogyan alkossunk játékosított ügyfélélményt?* [S.L.]: Kollektíva.
- Pusztai, G. (2011). *Láthatatlan kéztől a baráti kezéig: Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/12100/12194/12194.pdf>
- Rigóczy, Cs. (2016). Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3-4), 69-75. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00175/pdf/EPA00035_upsz_2016_03-04_069-075.pdf
- Roga, R., Lapina, I. & Mürsepp, P. (2015). Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 213, 925-930. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.506>

- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Felsőoktatás a tudástársadalomért: Az OECD Tematikus Áttekintése a Felsőoktatásról: Összefoglaló jelentés*. Budapest: Tempus Közalapítvány. https://www.felvi.hu/felsooktatasihely/avir/kiadvanyok/felsookta_a_tudastarsadalomert
- Seow, P. S. & Wong, S. P. (2016). Using a mobile gaming app to enhance accounting education. *Journal of Education for Business*, 91(8), 434-439. <https://doi.org/10.1080/08832323.2016.1256264>
- Sisa, K., Siklósi, Á., Harsányi, G. & Veress, A. (2020). A számviteli képzés helye és szerepe a felsőoktatás stratégiai célkitűzései mentén. *Vezetéstudomány*, 51(02), 32-45. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.02.03>
- Shell, J. (2008). *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers (Elsevier).
- Soutar, G. N. & Turner, J. P. (2002). Student preferences for university: a conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*, 16(1), 40-45. <https://doi.org/10.1108/09513540210415523>
- Szondy, M. (2004). A szubjektív jóllét és a törekvések kapcsolata késő serdülőkorban. *Alkalmazott Pszichológia*, 6(4), 53-72.
- Takáts, E. (2021). *Bemutatózás*. <https://www.uni-corvinus.hu/post/hir/dr-takats-elod-a-corvinus-uj-rektora/>
- Tari, A. (2011). *Z generáció: Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest: Tercium Kiadó.
- van der Heijden, H. (2016). Gamification in accounting: developing a social network game for the first accounting module. In *Presented at the Annual Conference of the British Accounting & Finance Association (BAFA)*, Bath. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/61659/>
- van der Heijden, H. (2017). The value of games in the introductory accounting course: some preliminary evidence. In *Submission for EAA 2017*, Accounting Education track.
- Wong, A. & Lee, B. (2017). Student Perception of Using a Monopoly-Based Accounting Simulation Game: Evidence in Hong Kong. *International Research Journal of Applied Finance*, 8(2), 1-20. https://www.academia.edu/32818314/Case_Study_Series_Student_Perception_of_Using_a_Monopoly_Based_Accounting_Simulation_Game_Evidence_in_Hong_Kong