

A felsőfokú számviteles képzésben zajló oktatás fejlesztés értékelése hallgatói megkérdezések alapján

Mikáczó Éva

A felsőfokú oktatás modernizálása és az erre a célra kapott Uniós források hatékony felhasználása, alapvető elvárás. Céлом értékelni az elvégzett fejlesztési munkát és kijelölni a további feladatokat a több irányból megfogalmazódó követelmények, a fejlesztési módszerek, a hatékonyság mérésére szolgáló eszközök elméleti áttekintésére alapozva. Saját kutatásom az alapképzés, számvitel szakirányos hallgatói számára oktatott, a képzést záró gyakorlati esettanulmányt feldolgozó tárgy oktatási gyakorlatával kapcsolatos. A hallgatói vélemények alapján értékelem a hallgatói elvárások és az oktatás gyakorlatának kapcsolatát, a hallgatók bemeneti paramétereit (előképzettség – megalapozottság; tanulás stílus) a félév során a hallgatók bevonódását, az elért eredmények, és a kialakult vélemények kapcsolatát.

Kulcsszavak: felsőfokú oktatás, oktatás-fejlesztés, hatékonyság mérés

1. Bevezetés

A felsőfokú oktatásban számvitel oktatóként dolgozom közel 30 éve és egyre többször merül fel bennem és kollegáimban a kérdés, hogy jól, hatékonyan végezzük-e a munkánkat, lehetne-e még eredményesebben oktatni? A személyes jó érzés, illetve a diákok visszajelzése jó kiindulási alap, de nehéz egzakt mérési eszközt találni.

A környezetünk felgyorsult változása a néhány éve (évtizede) még jó módszereket elavulttá teszi. Folyamatos megújulás, fejlődés szükséges az eredmények megőrzéséhez. A képzés tartalmi és módszertani megújításra egyaránt szükség van. A Budapesti Corvinus Egyetemen a képzésmegújítás többek között az EFOP-3.4.3-16-2016-00006 – „A Budapesti Corvinus Egyetem intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében” - projekt keretében zajlik. A tanszékünk által felügyelt tantárgyak közül három került a projektbe. A bachelor képzés elején levő Számvitel alapjai tantárgy angol nyelvű kurzusa; A Pénzügy Számvitel szakirányos bachelor képzés egyfajta összegzését jelentő gyakorlati tantárgy a Pénzügyi-számviteli informatika 2. illetve egy a master képzésen számvitel és pénzügy szakosoknak szóló Pénzügyi kimutatás elemzése tantárgy.

A megvalósult fejlesztések értékelésére alkalmazandó mérési módszer kidolgozása, elengedhetetlen része a fejlesztési munkának. Kutatási területem az alapképzés összefoglalását jelentő féléves esettanulmányban – a Pénzügyi-számviteli informatika 2. tantárgy keretében megvalósult fejlesztés és annak értékelése. A tantárgy keretében számviteli, adózási, informatikai előtanulmányokra épülő komplex esettanulmányt alkalmazunk. A félév során alapbizonylat, analitika, főkönyv, beszámoló komplex rendszerét szimuláló, céges elszámolás kialakítását és

lebonyolítását várjuk a hallgatóktól. A vizsgálat hipotézisei szerint az előtanulmányok elsajátítási szintje, a tanulási stílus, illetve a gyakorlati ismertek jelentős hatást gyakorolnak a hallgatók tárgyal kapcsolatos értékelésére. Az elvégzett elméleti rendszerezés és a megismert hatékonyság értékelési módszerek alapján alakítottam ki a kérdőívet amivel gyűjtöm az adatokat. A tárgy oktatása során felhasznált eszközökkel, módszerekkel kapcsolatos hallgatói visszajelzések elemzése segíthet a jövőbeli fejlesztési irányok kijelölésében és eredményesebbé teheti a törekvéseinket.

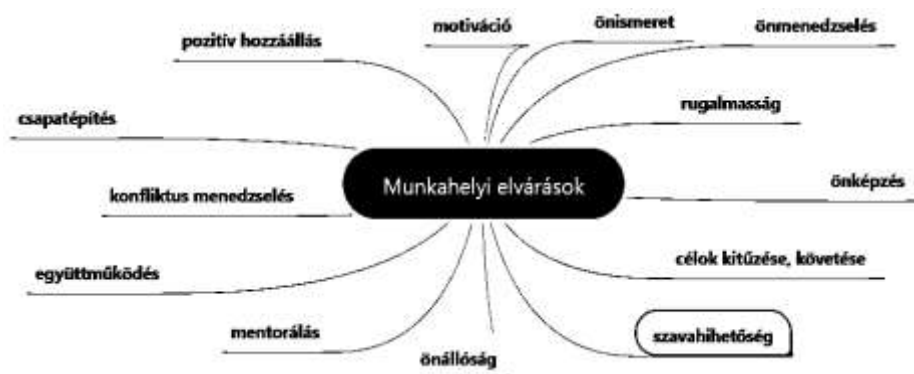
2. Okok – elvárások

A gyorsan változó világban – *mit tanítsunk?* A felsőoktatásban némileg közelebb vagyunk a munkakezdéshez, de még itt is felmerül, hogy mire végez a hallgató 3–5 év múlva már új eszközök, szabályok, lehetőségek veszik körül. Az oktatás tartalmi elemeit, eszközeit és módszereit egyaránt folyamatosan meg kell újítani. Mindezzel együtt változik, hogy mik a társadalmi, a jövőbeli munkahelyi, a hallgatói elvárások amelyek megjelennek az oktatással, képzéssel kapcsolatban.

Az *érték* általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Részben hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését is, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt. Az Európai Unió emberképe: a moralitás és a szociális életképesség egysége. Szociomorális vonatkozásban önzetlen, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, aki önképzésre motivált, pozitív adottságait felelősen gondolja, fejleszti, gyakorlatias és a változó körülményekhez képes alkalmazkodni, összességében tehát konvertábilis egyén. (Bábosik 2004)

Az *munkahelyi elvárásokat* vizsgálva szembesülünk azzal, hogy egyre kisebb szerepe van az aktuális szakmai ismereteknek és egyre nagyobb az önismeretnek, az önképzésnek és a szociális és nyelvi készségeknek. (lásd 1. ábra)

1. ábra Munkahelyi elvárások



Forrás: Mendenhall et al. (2013) és Hawkins (2013) alapján saját szerkesztés

Számos nemzetközi (Cook et al. 2015, Kluge et al. 2016, Furlong et al. 2017) és magyar kutatás (Csehné Papp 2007, Makó 2015, Mikáczó–Varga 2015) foglalkozik az oktatás és munkába állás közötti váltás buktatóival. A folyamat segítségét a duális képzés, a szakmai gyakorlat, illetve a munkahelyi mentorálás eszközeiben látják.

Az oktatás területét is érinti a *hazai és a nemzetközi verseny*. A különböző listákat készítő intézmények eltérően ragadják meg, hogy milyen paraméterekkel mérhető az egyes képzési intézmények versenyben elért eredménye. A teljesség igénye nélkül kiemelve a leggyakrabban figyelembe vett szempontok hazai összehasonlításban a felvett diákok átlagpontszáma, a hallgatói és munkáltatói vélemények, az elért munkaerő-piaci pozíciók – kezdő jövedelmek, a nemzetköziesedés szintje (külföldi hallgatók, oktatók aránya, nemzetközi együttműködés). Nemzetközi összevetésben jellemzően használt mutatók az oktató/hallgató arány, az indított képzések (szakok) száma, a tudományos fokozattal rendelkező oktatók aránya, díjaik (Nobel, Fields), szabadalmaik; tudományos és publikációs teljesítményük, impact faktorok – Scopus, (oktató létszámra vetítve).

Fenntartói szempontból lényeges a forrásteremtő képesség, intézményi méret, *finanszírozási háttér*. Nemzetközi felzárkózásunkat nehezíti, hogy hazánkban alacsony a felsőoktatásra fordított állami kiadások értéke. A GDP-hez viszonyított arányában a 2006–2017 éveket vizsgálva még csökkenést is tapasztalunk. A KSH adatai¹ alapján a költségvetésből a felsőoktatásra költött összeg a GDP %-ban 2003-ban 1,1%, a mélypontra 2015-ben 0,77% volt és 2017-ben is csak 0,85%. Nemzetközi összeméréshez a 2015-ös adatok tölthetők le az Eurostat honlapjáról (2. ábra), az EU-28 átlag 1,2%, az éllovas Dánia 2,4%-al, 1,5% feletti a Finn, a Svéd, és az Osztrák adat. A volt szocialista terület államai közül Szlovákia 1,4 % körüli értéke kimagasló, Lengyelország 1,2% körül áll és Szlovénia is közelíti az 1%-ot, még Csehország is megelőz bennünket. Mögöttünk Románia, Bulgária és Luxemburg áll. A finanszírozási források hatékony felhasználását az is gátolja, hogy nagyon sok intézményben, sok szakon folyik képzés, ez szétaprózza a rendelkezésre álló erőforrásokat.²

Az oktatás kulcseleme a *hallgató*, akiknek a létszáma és az alapképzettségbeli összetétele meghatározója a képzésnek. A támogatott, illetve ösztöndíjakkal ingyenessé tett képzésre a legjobb képességű hallgatók kerülnek, a térítéses képzési formában pedig a jó illetve megfelelő képességű, és fizetőképes hallgatók nyerhetnek felvételt. A legjobbak közül sokan külföldön keresnek továbbtanulási lehetőséget. Egy korábbi felmérés szerint a hallgatók intézményválasztását befolyásoló tényezők: a kurzus megfelelősége, az intézmény akadémiai hírneve, az oktatás minősége, a képzés utáni elhelyezkedési lehetőségek. (Soutar–Turner 2002). Az oktatás mint speciális szolgáltatás megfelelő minősége kulcsfontosságú a fogyasztók, azaz a diákok igényeinek kielégítése szempontjából. (Roga et al. 2015). A hallgatói

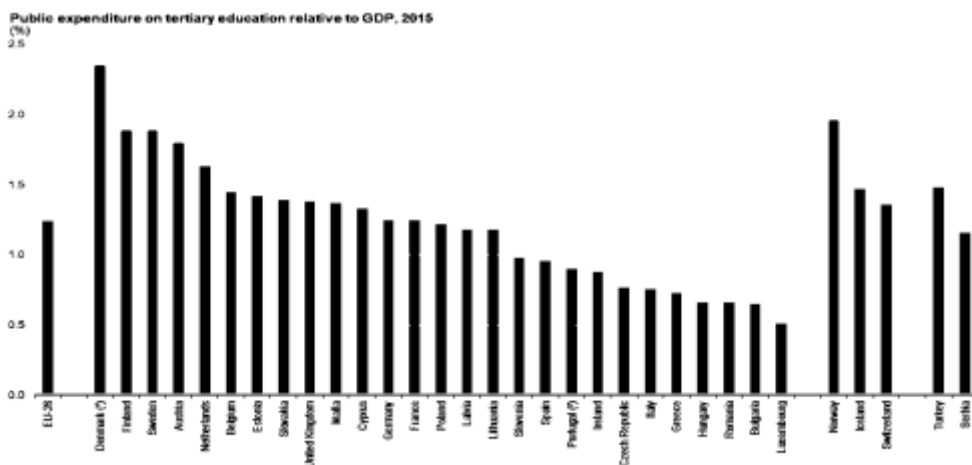
¹ https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_2.html

² A Oktatási hivatal 2017/218-as adatai alapján 64 intézményben 187 karon folyik felsőoktatási képzés Magyarországon. Gazdálkodási területen alapképzésen 7 féle szakon 93 akkreditált képzés és mester szinten 11 féle szakon 81 akkreditált képzés indult.

https://www.oktatasi.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak

vélemények, az értékelés egyetemünkön részben azonnali a Hallgatói Véleményezési (Halvel) rendszerben, részben után-követéses megkérdezéssel a munkába állást követően zajlik. A Halvel közvetlen oktatásra valamit a tantárgy, oktatási anyagok, előadás, szeminárium, oktatóra (felkészültség, oktatási módszerek) vonatkozó kérdéseket tartalmaz. Nem tér ki az infrastruktúra, körülmények, oktatásszervezés, támogató tevékenységek területére. Az oktatási szervezetek minőségbiztosítási rendszerének főbb elemei: az előzetes félévindító megbeszélés, a folyamatos hallgatói visszajelzések, a félévzáró megbeszélés és a tapasztalatok alapján végrehajtott tananyag és oktatási fejlesztések.

2. ábra Felsőoktatási kiadások a GDP %-ban



Forrás: EU Stat (2015)

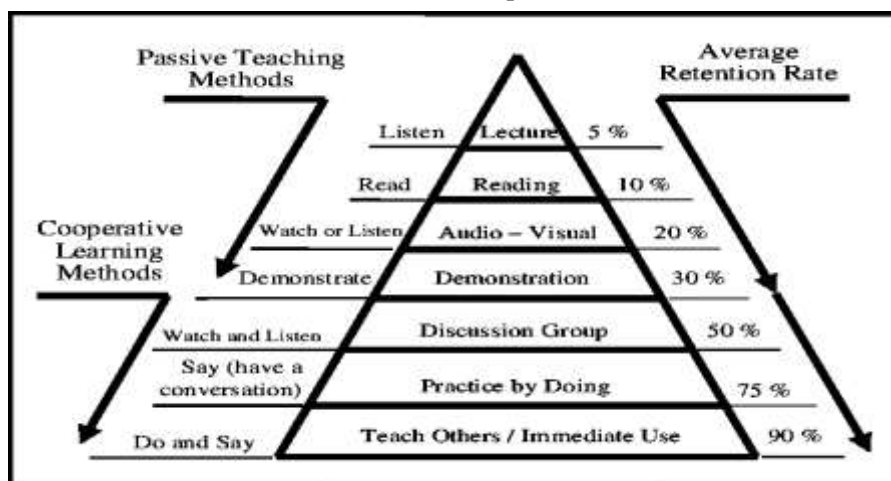
Az új társadalmi és technikai környezetben szocializálódott nemzedékek (Y – Z generáció) más erényekkel és gyengeségekkel rendelkeznek, az oktatásukhoz új módszerek és nyitottan hozzáálló oktatók szükségesek. A digitális bennszülöttként is jellemzett generáció sokirányú megosztott figyelemmel, belső motivációval, azonnali visszajelzés igényével (Tari 2011) rendelkezik. A jobb megismerésükre végzett kutatások egy része a sajátos munkahelyi preferenciáikat vizsgálja. A megfelelő bérezés nem elsődleges, fontosabb a kihívást jelentő munkafeladat (Andavölgyi 2018) és a jó munkahelyi közösség (Meier–Crocker 2010, 70–72. o.), a csapatmunka lehetősége (Myers–Sadaghiani 2010), a tapasztalatok és kompetenciák továbbfejlesztésének lehetősége (Saxena–Jain 2012, 114–118. o.). A személyes sikereik előtérbe helyezése és a munka– magánélet egyensúlyának megteremtése (Cogin 2012, 2288.) kapcsán a fő szempont, hogy miként illeszkedik a munkahely az ő életükhöz (Tulgan 2009, 5. o.). Kiemelt szempont a home office, a rugalmas munkaidő, a távmunka lehetősége. Az elvárásokat a munkahellyel kapcsolatban úgynevezett „cool-faktor”-okként definiálták, melyek a már említetteken túl például a kreatív kommunikáció és korszerű informatikai eszközöket, rugalmas munkaszobákat, olyan közös vállalati értékeket melyekkel azonosulhatnak, vagy a jó képzési- és karrierlehetőségeket említik (Sujansky–Ferri-Red 2009, 240. o.). Mindezek az oktatásukkal kapcsolatban is jelentős kihívásokat jelentenek.

Nagymértékben nő a *munka melletti képzés* aránya. Gyakorta a nappalis hallgató is dolgozik részben megélhetési okok miatt, részben mert a munkaadók gyakorlattal rendelkező „kezdőt” keresnek. Az élethosszig tartó tanulás „kényszere” miatt pedig egyre nő a tovább, illetve átképzésre vállalkozó, már munkába állt hallgatók száma. A felsőoktatás összetétele 2018/2019-as tanévben ezen szempont alapján: a felsőfokú képzésen tanulók közel 60%-a a bachelor; 15% osztatlan (jogász, orvos, tanár); 12%-a master; 6% szakirányú továbbképzéses, 4% felsőfokú szakképzéses, közel 3% Phd-s hallgató. A szakirányú továbbképzésre járók szinte teljes létszámban, de az alap képzésre járók közül is közel 25%, a munka melletti esti, levelező illetve távképzési formában tanul. (KSH 2018/2019.). A lecsökkent kontakt oktatási idő is új oktatási eszközöket igényel.

A demográfiai adatok alapján jelezhető, hogy alacsony létszámú életkori csoportból növekvő arányú hallgató kerül a felsőoktatásba. Ez a növekvő létszám jelentős *bemeneti képesség szórást* is jelent így már nem csak a kiemelkedő képességű és hozzáállású hallgatók oktatása a feladat, meg kell találnunk a kiválóság menedzselés mellett a *nagyobb létszám* oktatására szolgáló hatékony eszközöket is.

Az oktatás másik kihagyhatatlan szereplője a tanár³. Az OECD 1998-ban kiadott Education Policy Analysis szerint a „holnap pedagógusaival” szemben támasztott elvárások a szakértelem, pedagógiai tudás, technológiai kompetencia, szervezeti-együttműködési készség, rugalmasság, mobilitás és nyitottság. A változó környezetben egyre nagyobb hangsúlyt kap az oktatók módszertani tájékozottsága és az alkalmazáshoz szükséges kompetenciáik fejlesztése, a tanár személyisége.

3. ábra Tanulási pímamis



Forrás: Al-Badrawy A. Abo Al-Nasr (2017) Adapted from National Training Laboratories Bethel, Maine, USA

³ Nem foglalkozom a futurisztikus elképzelésekkel, hogy tanár nélküli, oktatási rendszerek alakulnak ki. A kontakt kapcsolat elmaradása esetén a rendszer kialakításban, fejlesztésében komoly oktatási, pszichológia jártasságú szakemberek közreműködése szükséges.

A területet jellemző erőforráshiány *oktatásszervezési módszerek* tekintetében kényszer-megoldásokat szül, nagy létszámú előadásokon, szemináriumokon frontális munkával a hallgató folyamatos, aktív közreműködésére nem számítva zajlik az oktatás. A hatékony és az elvárásoknak megfelelő oktatási módszerek ebben a szervezési környezetben nem, vagy nagyon nehezen alkalmazhatók. Pedig minden tanár tapasztalja és pszichológiai kutatások is alátámasztották, hogy az előadás hallgatása a legkevésbé hatékony tanulási módszer. A pedagógia, pszichológiai kutatások kimutatták az egyes módszerek hatékonyságában rejlő különbségeket, ezt foglalja össze a 3. ábra.

3. Megoldási tervek, módszerek

Az *Európai Unió* fejlesztési programjában (Európai intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés 2020-ig szóló stratégia) az oktatás területére vonatkozó négy prioritás fogalmaz meg. Ezek az egész életen át tartó tanulást és mobilitást; a minőség és a hatékonyság; a méltányosság és az aktív polgári szerepvállalás; innováció, a kreativitás és a vállalkozói szellem. Az általános megfogalmazás mögé pontos elérendő célokat definiáltak. Az Európai Unió átlagában 2020-ra a korai iskola elhagyás mértékét 10,4%-ról 10% alá kell csökkenteni a 18–24 éves korosztályban. A felsőfokú végzettségűek arányát 33,6%-ról 40%-ra kell növelni a 30–34 éves életkori csoportban. Az egy életen át tartó tanulási stratégiák érvényesülését növelni kell, vagyis a 25–64 éves korosztályban a képzésben, továbbképzésben résztvevők arányát 9,1%-ról 15%-ra kell növelni. A nemzetközi tapasztalatszerzés érdekében a tanulási célú mobilitásban résztvevők számát a felsőoktatásban 15%-ról 20%-ra, szakképzésben 3%-ról – 6%-ra kell növelni.

Az Európai Unió tervek országokra vonatkozó lebontása a *nemzeti oktatási koncepciókban* jelenik meg. Hazánkban ennek a felsőoktatásra vonatkozó része a „Fokozatváltás a felsőoktatásban: A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai – felsőoktatás 2030-ban” című az Emberi Erőforrások Minisztériuma által 2015-ben kiadott, Palkovics László nevével fémjelezett anyag feleltethető meg. Az anyag a jövőkép felvázolásával a stratégiai célok kijelölésével irányt mutat, a támogató programok és a beavatkozási területek kijelölésével a megoldás eszközszerét is vázolja.

Az Oktatási innováció fejezetben kiemelt területként jelenik meg a vállalati és intézményi kapcsolatrendszer kérdésköre és a társadalmi innováció; a gyakorlat és oktatás közvetlen kapcsolatát biztosító duális képzés; a munka melletti képzési lehetőségeket kiterjesztő távoktatási és online képzési formák; a nemzetköziesedés jegyében az idegen nyelven folyó képzések arányának növelése.

A képzés átszervezésével elérendő a kontakt órák számának csökkentése, önálló munkavégzés arányának emelése, a gyakorlati tárgyak növekvő aránya, a vizsgaidőszaki vizsgák visszaszorítása mely párhuzamosan a projekt- és eredményszemléletű feladatokkal várhatóan a vállalkozói szellem növelését eredményezi.

Tovább szűkítve a fókuszunkat egy intézményre „A *Budapesti Corvinus Egyetem* intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében” zajló pályázat képzés megújításra

vonatkozó tervei között a magasabb szintű kritikai gondolkodás, problémamegoldás, döntési készség kialakítása, a kommunikációs készség (szóbeli, írásbeli, anyanyelvű és idegen nyelvű) fejlesztése, az együttműködési készség (pl. kontextus függő magatartás, konfliktuskezelés) erősítése, az önkontrol, pozitív énkép (önbizalom, önismeret, ön-hatékonyaság, önértékelés) fejlesztése szerepel⁴.

A célok elérése érdekében országos és intézményi szintű döntések és intézkedések biztosítanak alapot, azonban a *napi gyakorlatban* megjelenő eszközeit elsősorban az oktató kollégák alakítják. Az optimális módszer attól függ, hogy kiknek (életkor, létszám, hazai, külföldi); milyen képzési formában (egyetemi szakképzés, nappali, esti, levelező, táv; szakmai gyakorlat, duális képzés, mentorálás), milyen tartalommal (tantárgyi – komplex, elmélet – gyakorlat, alapozó – ráépülő) oktattunk. Nagyban befolyásolja a módszert az is, hogy ki az oktató (hazai – külföldi, elméleti – gyakorlati szakember, milyen annak a személyisége); illetve milyenek a tárgyi feltételek (oktatási helyek, szaktermek, laborok, technikai eszközök). Az oktatási módszerek rendszerezését a 4. ábrán mutatom be.

4. ábra Oktatási módszerek



Forrás: saját szerkesztés

Az *önszabályozott tanulás* azt jelenti, hogy a „tanuló metakognitívan vezetett tanulásában vesz részt, intenzív motivációja van, és tanulása stratégiai lépéseken keresztül megvalósított”. (Winne–Perry 2000, 533. o.) Ez az irányzat a tanuló aktív közreműködésére, kreatív, konstruktív hozzáállására, saját tevékenységének kontrolljára, irányítására, saját értékes céljaira, kritériumaira, elvárásaira alapoz, ahol a közvetítőknek, a környezetnek minimális a befolyása az önszabályozásra. Stratégiai lépései a tervezés, a nyomon követés, a kontrollálás és a reflexiók. Olyan oktatási kontextus kialakítására van szükség, ahol a tanulóknak lehetőségük van saját tanulásuk irányítását jobban kézbe venni; lehetőségük van a tevékenység kiválasztására, személyes tanulási céljaik megfogalmazására és kivitelezésére, ahol jobban megismerhetik erősségeiket és gyengeségeiket, és teret kaphatnak

⁴ FORRÁS: EFOP-3.4.3-16-2016-00006

önértékeléseik megfogalmazására is. (Molnár 2013, 48. o.) Ennek egyik eszköze a *személyes tanulási szerződés* amelyben a fiatalok önmagukkal szerződnek arra, milyen utat szeretnének bejárni, milyen céljaik vannak a tanulás, a vállalkozás területén. A személyes tanulási szerződés teret ad a fiataloknak, hogy saját maguk határozzák meg tanulási útjukat. (Katonáné Dr. Kovács 2017, Cunningham 1999)

A *mentorálás* a felsőoktatásban egy tanár, erre szakosodott személy vagy idősebb hallgatótárs személyre szóló, folyamatos tanácsadó, konzultáló szerepét takarja. Ennek keretében a finansziális, oktatásszervezési, tanulás hatékonysági kérdések mellett személyes problémák a mindennapi élet praktikumaiban való eligazodásban is segítséget nyújthat, ezzel segítve a kijelölt – esetleg tanulási szerződésben – megfogalmazott célok elérését.

A *kompetencia modellben* a nevelés feladata a fejlesztendő pszichikus rendszerekre, komponensekre fókuszál, szemben a hagyományos modellel, ahol a kiválasztott tananyag elsajátítása a kívánatos személyiség kialakulásához vezet. Kompetencia: a személyiség komponensei (komponensrendszerei), amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum és képességrendszerek. (Nagy 2000) „A kompetencia a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszere, amely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai (szak) területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását.” (Henczi–Zöllei 2007, 235. o.) Számos tudományos munka foglalkozik a kompetenciák, kompetencia csoportok rendszerezésével. Ezek közül az egyetemi oktatás szintjére Spencer–Spencer-féle (1993) munkaköri kompetencia-értékelésében szereplő 6 vezetői kompetenciaként megfogalmazott csoportja a relevánsnak: 1. teljesítmény, cselekvés; 2. támogatás, segítség; 3. befolyásolás; 4. vezetői tevékenység; 5. kognitív funkciók; 6. személyes hatékonyság. Fejlesztésükre a csoportban végzett munka, a projektfeladatok, a strukturált lépésekből álló folyamatos visszajelzéssel párosuló önálló munkát min módszert emelném ki.

Kooperatív tanulás – együttműködés – feladatmegosztás, a páros, illetve csoportmunka a konstruktív tanulás egyik hatásos módszere, amely fejleszti az együttműködési készséget, toleranciát és bővíti az ismereteket. A páros munka lehet egy közös feladatmegoldás, ha hasonló képességűek az együttműködők, de tanulópár is, ha különböző képességűek egymást segítő munkájáról van szó. A csoport akkor a leghatékonyabb, ha kis létszámú (4–6 fő alkot egy csoportot). A csoportok létrejöhetnek spontán vagy irányítás mellett, homogén vagy heterogén összetétellel, érdeklődési körök, élettapasztalat, kor, foglalkozás vagy kitűzött feladat szerint is. (Csehné 2006) Kooperatív csoportmunka olyan együttműködést igénylő csoportmunka, amely részben a tanórán végzett, részben azon kívüli tevékenységek szerves egységeként különböző képességekkel rendelkező diákok egy probléma megoldásán együttműködve dolgoznak. A hallgatók saját élményeken keresztül tapasztalják meg és fejlesztik az együttműködési, kommunikációs és probléma megoldási képességeiket. (Roeders 1998, 93–97. o.)

Az elvárt kompetenciák közül a csoportmunka segítségével fejleszthető csapatban történő munkavégzés, hatékony kommunikációs-, prezentációs-, és együttműködő készség, a precíz munkavégzés, a stressz tűrés, és a rugalmasság,

illetve a csoportos problémamegoldás, a kreativitás, a társas együttműködés is. Munkácsi-Kazainé 2018. kutatása megmutatta, hogy a módszer alkalmazása az egyetemi oktatásban a logisztikus hallgatók között végzett felmérés szerint kimagasló pozitív értékelést kapott.

Learning Outcome (LEO) – kimenet – eredmény alapú megközelítés a teljes képzési szintre vonatkozóan annak megszerezését adja, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük a képzés végére. A tanulási eredmény egy állítás, amely arról szól, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, átlátniuk, elvégezniük egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után. (Kennedy 2007, 21. o.)

A *projektmódszer* a tanulók érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tevékenységére építő módszer, amely a megismerési folyamatot projektek sorozataként szervezi meg. (Falus et al. 2001, 278. o.; Dewey 1993, 81. o.) A projektek komplex feladatok, amelyeket általában tervszerűen oldanak meg a résztvevő csoportok. A kollaboratív problémamegoldás közös tevékenységet jelent, amely során párok vagy kisebb csoportok, lépések sorozatát hajtják végre, hogy egy adott állapotból a kitűzött célállapotba jussanak.

Blended Learning – Tükrözött osztályterem – Hibrid alapú oktatási módszer magában ötvözi a tantermi oktatást és az internetes távoktatást. Jellemzője, hogy a tanulók otthon, a számítógépükön keresztül készülnek fel a kontaktórákra. Megnézik az oktató által készített videókat, elolvassák az irodalmakat (ami a hagyományok oktatásszervezési eljárások tanári előadásának felel meg), internetes keresés alapján összegyűjtik a szükséges információkat, adatokat, megoldják az ezekhez kapcsolódó feladatokat, majd ezt követően a tantermi foglalkozás során a megtanult elmélet birtokában tevékenység- és élményalapú módszerek segítségével, egyéni vagy csoportmunkában mélyítik el és alkalmazzák különböző szituációkban a megszerzett ismereteket.

Az *IKT technológia* alkalmazását szinte minden modern módszer valamilyen szinten, de nem öncélúan beépíti a képzésbe. Az egyetemen rendelkezésre álló Moodle – integrált e-learning rendszer – sokféle lehetőséget kínál az oktatás hatékonyságának javítására. Megtalálhatók az oktatásszervezési, értékelési elemek (tantervek, ütemtervek, módszertani anyagok, kérdőívek), fő terepe a tananyagmegosztásnak (jegyzetek, videók, hanganyagok, feladatok, linkek), a kommunikációs csatorna, illetve felület oktató-hallgató és hallgató-hallgató irányban, Számonkérést segítő eszköz, amelyre tesztek és hallgatói munkák is feltölthetők, interaktív tartalmak, felhasználandó programok megosztási helye. Az IKT eszközök az e-learning felületen túl a teljes interneten elérhető tartalom használatát is lehetővé teszik, ezzel gyakorlati problémák, adatok és követelmények keresésére is használható (tematikus oldalak: beszámolók, céges adatok, jogszabályok, tanácsadó chat irányú adatkeresés).

A *duális képzés* az oktató intézmények és a munkaadók közötti együttműködés hatékony esete, amikor az elméleti képzést az iskolában, a gyakorlati ismereteket pedig a munkahelyen kapják meg a hallgatók. Ezen képzés előnye abban rejlik, hogy szakmailag minősített vállalatoknál folytatható gyakorlati képzések a tantervi struktúrájuknál és a vállalatoknál töltendő megnövelt óraszámnál fogva növelik a hallgatók szakmai kompetenciáját, vállalati üzemeltetési ismereteit és

vállalati kultúráját. A gazdasági szervezet és a hallgató hallgatói munkaszerződést köt: a vállalat a képzés teljes idejére köteles díjazásban részesíteni a hallgatót. A díj mértéke legalább hetente a munkabér 15% (havonta a minimálbér 60%-a körüli összeg). Legfontosabb célkitűzései: a gyakorlatorientáltság növelése a képzési tartalomban és módszerekben, a felsőoktatási képzések keretében a munkaerőpiac-orientált, vállalkozói kompetenciák fejlesztése. A módszer támogató elemei: a jövedelem biztosítása a képzés idejére, a jövőendő munkalehetőség biztosítása, a gyakorlat közelebbi képzés.

A számvitel oktatással kapcsolatban már 1965-ben az üzleti játékok sokoldalú hasznosságáról értekezik az Accounting Review-ban Bruns (1965. július). A SimTeam online üzleti szimulációs játék használatával Tarpataki Eleonóra kolléganőm nagyon jó tapasztalatokat szerzett az angol nyelvű Executive MBA képzésen. Kis létszámú, magas költségvetésű kurzusokon ez jól használható, de a nagy létszámú évfolyam képzése során ennek felhasználása megvalósíthatatlan.

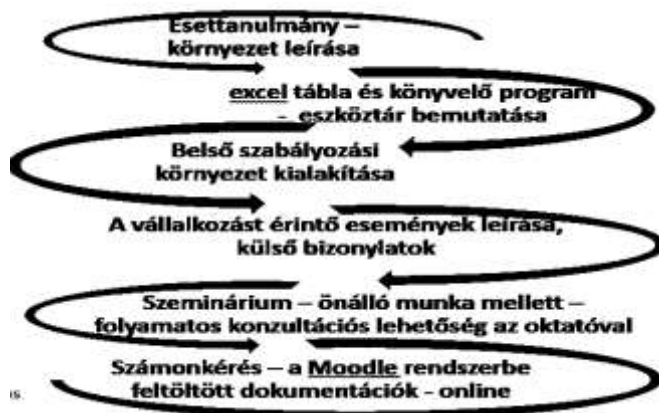
A több intézményben elterjedt net-es interaktív feladatgyűjtemény a gyakorlás, számonkérés eszközeként kiváló, erre jó példa a Dél-Angliában, Dániában már tesztelt Sumigi kettős könyvviteli játék, mely egyre nehezedő, kérdéseken, feladatokon keresztül teremt játékos formájú gyakorlási lehetőséget. (Van Der Heijden 2017). Számvitel alapjai tantárgyunk Moodle rendszerbe feltöltött kérdésbankja nem ennyire játékosan, de igyekszik a gyakorlás lehetőségét megteremteni. Az előadáson a korábban elhangzottak felelevenítésére szolgáló Kahoot teszt versenyhelyzetbe hozza a hallgatókat, mert a legjobbak számára ez plusz pontokat jelent az értékelésben.

A gyakorlati adatokra épülő elemzés és döntés több tantárgyunkba is beépült, a master képzésen oktatott Pénzügyi kimutatások elemzése tantárgyban és a hitelminősítési témaköröket is feldolgozó Vállalatértékelési tantárgyban is valódi vállalkozások nyilvános beszámolóit, tőzsdei információ felhasználásával dolgoznak a hallgatók jellemzően csoportmunkában.

Az új oktatás-módszertani eszközök felhasználására az oktatási gyakorlatunkban folyamatosan törekszünk, de nem eshetünk át a ló túloldalára. Nem minden területen érdemes váltani, vannak témakörök amelyeknél a hagyományos oktatás-módszertani eszközök (tankönyv, frontális magyarázat, bemutató feladat) egyértelműen szükségesek. Kollegáimmal az olvasott szakirodalom és a tapasztalataink alapján a modern oktatási módszerekkel átalakítandó területeket igyekeztünk kijelölni. A számviteli területtel való első találkozáskor az érdeklődés felkeltésre, az alapvető gondolkodási rendszer áttekintésére egy üzleti játék jellegű megközelítés jól használható. Ennek élményeit, tapasztalatait a szabályok, részletek hagyományos módszerekkel megvalósítható oktatása során fel lehet használni, ezzel oldva a monoton munkát. A megszerzett ismeretek kontrolljára, gyakorlásra ma már minden szinten elengedhetetlen eszköz az interaktív feladatgyűjtemény, amelynek nagy előnye, hogy képes verseny-szituációt teremteni és gyors visszajelzést adni. A tanulmányok során szerzett tárgyi tudás felhasználásának képességét tudják fejleszteni a munka szituációt utánzó, jellemzően csoportmunkában elvégzendő komplex elemzési feladatok, illetve az esettanulmány jellegű, a gyakorlatban használt adminisztratív eszközöket (nyomtatványok, nyilvántartások, programok) és döntési pontokat alátámasztó lekérdezések tartalmát áttekintő tantárgyaink.

Az utóbbira kifejlesztett, a vizsgálatba bevont esettanulmány jellegű tárgyunk a Pénzügyi-számviteli informatika 2. amely az alapképzésen, Pénzügyi Számviteli szakirányon tanuló hallgatók egyik záró tárgya. A tárgy logikai vázát az 5. ábrán mutatom be.

5. ábra Pénzügyi számvitel informatika 2. tárgy rendszere



Forrás: saját szerkesztés

4. A hatékonyság mérés eszközei

Az oktatásban folyó fejlesztési munka eredményeként reméljük a megfogalmazott célok irányába mozdulunk, de nagy feladat annak kimunkálása, hogy hogyan tudjuk mérni az oktatás minőségét, ez elért elmozdulást az akadémiai ismertek felhasználási képességében, illetve a személyiség fejlesztésében elért eredményeket. A mérőeszközök illetve a mért változók sokfélék lehetnek. Az eredményesség (azaz a kimeneti teljesítmény); a hatékonyság (kimeneti teljesítmény és felhasznált erőforrás hányadosa), vagy az iskola hatását hozzáadott-érték modell alapján (a bemeneti és kimeneti teljesítmény különbsége), esetleg egyes mérőszámok (felvételi, verseny eredmények). A mennyiségi értékek mellett megjelenik a minőségi, méltányossági kritérium is (képesség és szociokulturális különbség mérséklése, leszakadók támogatása). (Creemers–Kyriakides 2008)

Az OECD által 2008-ban kidolgozott AHELO⁵ program a felsőfokú képzés oktatási kimenetét igyekszik összehasonlítani. A különböző szakterületeken specializálódottak eredményeinek összehasonlítható mérése komoly kihívást jelent. A „felsőoktatási PISA”-ként emlegetett felmérésben: kritikai gondolkodást, az analitikus megértést, a problémamegoldást, az írásos kommunikációt; szakmai területeken a megszerzett tudás hasznosítására való készséget, az új kontextusban történő alkalmazás szintjeit igyekeznek mérni. A program eredményei még nem állnak rendelkezésre.

⁵ Assessment of Higher Education Learning Outcomes.

Vizsgálat tárgya lehet a teljes iskolarendszer vagy annak valamely része (képzési szintek, ágak). Elvégezhető iskolánként, szakonként, osztályonként, tanulónként, tanáronként, tantárgyanként, kurzusonként vagy egyes fejlesztési lépésekként külön-külön. Vizsgálati szempont lehet az is, hogy hogyan hatottak a teljesítményre az egyes paraméterek (családi háttér, képesség, területi elhelyezkedés, iskolatípus), illetve az oktatási körülmények (fizikai elhelyezés, eszközökkel való ellátottság, szervezési feltételek), milyen a kapcsolat a legjobb és legrosszabb teljesítményt nyújtó diák, diákcsoport között.

A vizsgálat vonatkozhat a központi előírásokra (tananyag mennyisége, ütemezése, NAT), az iskolai tényezőkre (hangulat, feltételek, irányelvek), esetleg osztálytermi elemekre (feldolgozás, számonkérés módja, hallgatói és oktatói tulajdonságok, viselkedés).

Az alkalmazható mérési módszerek áttekintésére és történelmi fejlődésére most nem térek ki, kizárólag az egyetemi oktatásban rendelkezésre álló, illetve általam az egyes tárgyak képzése kapcsán felhasznált eszközöket mutatom be.

Az egyetemi minőség legfontosabb értékelői a hallgatók. A *hallgatói elégedettség* méréséhez elsőként az elégedettséget kell definiálni. „Az elégedettség adott személy öröme, vagy csalódottsága, ami egy termék vagy szolgáltatás, várakozással szemben érzékelt teljesítményének (vagy eredményének) az összehasonlításából származik.” (Kotler 1998, 74. o.). Az elégedettség a minőségről alkotott értékítélet alapján átfogóan, vagy komponensenként is megragadható. A minőség a termék vagy szolgáltatás jellemzőinek összessége, amelyek alkalmassá teszik elfogadott, vagy értelemszerű szükséglet kielégítésére” (Kotler 1998, 90. o.).

A hallgatói elégedettség elsősorban fogyasztói és nem vevői elégedettség, mivel a legtöbbször nem ők fizetnek érte. A hallgatói vélemények jelentősen módosulhatnak az oktatási folyamat során, az újabb tapasztalatok és a személyes fejlődés következtében. A hallgatói elégedettséget vizsgáló kutatások pl. Yusoff, 2015, Dean–Gibbs, 2015 is jelezték, hogy az infrastruktúra, oktatásszervezés, támogató tevékenységek színvonala is befolyásolja a hallgatói elégedettséget. Jelen munkában csak a közvetlen oktatók döntési körébe tartozó, közvetlen oktatási folyamat értékelését céloztam meg.

A Diplomás után-követés a már végzettek körében méri fel a munkahelyi pozíciójukat, jövedelmüket, a képzés során szerzett ismeretek képességek fontosságát, felhasználását a munkavégzés során.

A Hallgatói Véleményezései Rendszerben (Halvel) rendszerben a hallgató félévente ad visszajelzést 1–5 skálán értékelve a tantárgyak fontosságát, érdekességét, tanulhatóságát, illetve az oktatók felkészültségét, oktatásmódszertanát, személyes hozzáállásukat. A hallgatók a kérdőívet a tanulmányi időszak végén (vizsgaidőszak előtt) töltik ki, ezzel kurzusfelvételi előnyökhöz jutnak, ez ösztönzően hat a kitöltési arányra, mely még így is csak 40% körüli⁶. A hallgatói személyiségi jogainak védelme és minden retorzió kizárása miatt anonimitást biztosít a hallgatóknak. Lényeges, hogy

⁶ 2018/19-es tanévben a BCE teljes HALVEL-es mérési területén a tantárgyi kérdőív kitöltési aránya 37,9% az Oktatói kérdőív kitöltési aránya 48%.

ezzel az időpontválasztással az elmondott véleményüket még nem befolyásolja az elért osztályzat. Viszont az anonimitás kizárja a korábbi tanulmányok, az adott tárgyban elért eredmény és egyéb személyi jellemzők és a vélemény kapcsolatának vizsgálatát.

Több oktatói csoportban felmerült, hogy ennél bővebb illetve egyéb szempontok vizsgálatára is lehetőséget adó eszközt kell találni. A tantárgyi kérdőívek az egyes tantárgyak speciális oktatási eszközei, módszerei hatékonyságát, a hallgatók velük kapcsolatos attitűdjét jelzik.

A Vállalat-gazdaságtan tanszéken végzett minőségbiztosítási vizsgálatok publikált adatai (Kazainé Ónodi 2018, 391–395. o.) is saját felmérésükön alapulnak. Hat fő kérdésblokkból állt a kérdőívük: (1) Alapinformációk, tantárgy választás szempontjai; (2) Előadások értékelése; (3) Szemináriumok értékelése; (4) Tankönyv és egyéb felhasznált források értékelése (5) Tantárgy általános értékelése; (6) Támogató tevékenységek, visszajelzés az Intézet munkája. A megállapításaik közül csak egy összefüggést emelek ki. A hallgatói elégedettséget leginkább a szeminárium munkával való elégedettség befolyásolja, de jelentős hatása van a tankönyvvel, az előadással kapcsolatos véleménynek is.

A számviteles tantárgyak közül a Pénzügyi-számviteli informatika 2. tárgy fejlesztése során alakítottam ki egy a hallgatók előzetes tudását feltérképező, a tanulási stílusára vonatkozó valamint a tárggyal kapcsolatos tapasztalataik megosztására szolgáló 13 részből álló kérdőív sorozatot a Moodle rendszerben, amely önkéntes kitöltésű (bár 3%-os plusz értékeléssel ösztönzött), nem anonim. A félév indításakor az korábbi tanulmányokra vonatkozó és a tanulás-módszertani kérdőív került kitöltésre. Az első az elért osztályzatot és a hallgató saját minősítését kérte a számvitel szakirányosok korábbi 7 megalapozó tárgyával kapcsolatban. A tanulás módszertan felmérésére Szító Imre által 1987-ben kidolgozott kérdőív Bernáth–Kollár–Németh 2015-ös kutatása alapján átdolgozott változatát használtam. Az informatikai eszközök fejlődésének köszönhetően 2015-ben 619 elemű minta alapján tesztelték az eredeti kérdőívet főkomponens-analízist, Varimax rotációs módszert használva. Némileg módosítva az eredeti kérdőívet alátámasztották, hogy a faktorokba az egyes kérdések jól illeszkednek a kérdéseinek faktorsúlyai 0,4 feletti értékek, a kérdések egy esetben sem töltenek 0,4 faktorsúlyt elérő mértékben más faktorra, vagyis a skálák konzisztensek és egymástól jól elkülönülnek. Az általam megkérdezettek számossága a kérdőív faktorainak alátámasztását nem teszi lehetővé, ezért kiindulásként elfogadom a 2015-ös eredményeket. A kérdőív kérdéskörei (faktorai) kiterjednek a verbális – vizuális – mozgásos tanulási módszerek közüli választásra; a csendes – társas körülmények preferálása illetve az értelmező – intuitív személyiségjegyek befolyására.

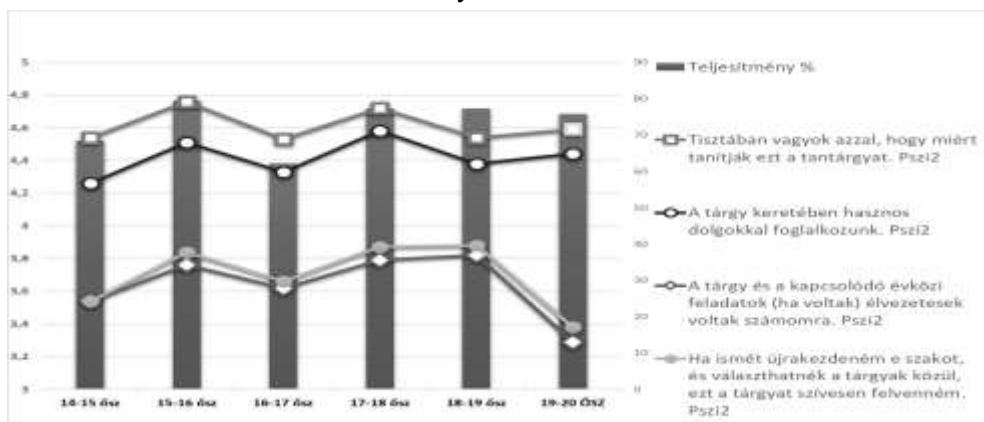
Félév közben heti rendszerességgel a tárggyal töltött időről, a megoldás során felhasznált eszközökről valamint a személyes tapasztalatokról osztottak meg adatokat a hallgatók. A tárgy végső értékelésével kapcsolatban a vizsgaidőszak lezárását követően kaptunk információt. A tárgyban a számonkérés folyamatos, mert a félévközi munka egyes elemeit heti rendszerességgel feltöltötték a hallgatók. Visszajelzést kaptak a korrigálandó elemekre vonatkozóan, és a végső értékelésbe beszámító pontokat az elvégzett munka minőségének megfelelően. A kérdőívben

kapott eredményeket az előbbieik alapján tehát torzíthatja a következményektől való félelem, de tapasztalatunk szerint őszinte, előremutató gondolatokat tartalmazó vélemények mellett nem kevés kritikát is megfogalmaztak a hallgatók. Ez a kérdőív lehetőséget teremt (amire a Halvel az anonimitás miatt nem), hogy az előtanulmányok, a személyiség bizonyos tulajdonságai, a tárgyban szerzett osztályzat és a kapott vélemények között keressük a kapcsolatot.

5. Empirikus tapasztalatok

A vizsgált Pénzügyi-számviteli informatika 2 tantárgyban a hallgatók elért eredménye és a Halvel rendszerből nyert adatok alapján a hallgatói minősítése látható a 6. ábrán 2014. és 2020. között. A különböző értékek ingadozása hasonló képet mutat, de grafikusán ábrázolva jól látható, hogy az „élvezetes feladatok” és az „újra felvenném” gondolatok milyen erősen összekapcsolódnak. A 2014–2015. illetve a 2016–2017. őszi félévben a hallgatói eredményesség és a tantárggyal kapcsolatos vélemények jelezték a változás szükségességét. A személycseréknek és az értékelési koncepció kiszámíthatóbbá tételének hatása már érzékelhető a következő években. A 2020-as évben a hallgatói eredmények nem estek jelentősen és a tantárgy hasznosságát jobbra értékelték a hallgatók mint az előző évben, az „élvezetes feladatok” és az „újra felvenném” értékelés viszont mégis jelentősen visszaesett. A szöveges értékelések alapján az okokat abban látjuk, hogy nem jól értékelték a hallgatók, hogy az előtanulmányokból felhasznált ismeretek rendszerezése a kontakt óráról kikerült és a Blended learning módszer szerint ezek előzetes feldolgozását vártuk.

6. ábra Pénzügyi számvitel informatika 2. tárgy hallgatói minősítése és a hallgatók elért eredménye 2015–2019 években



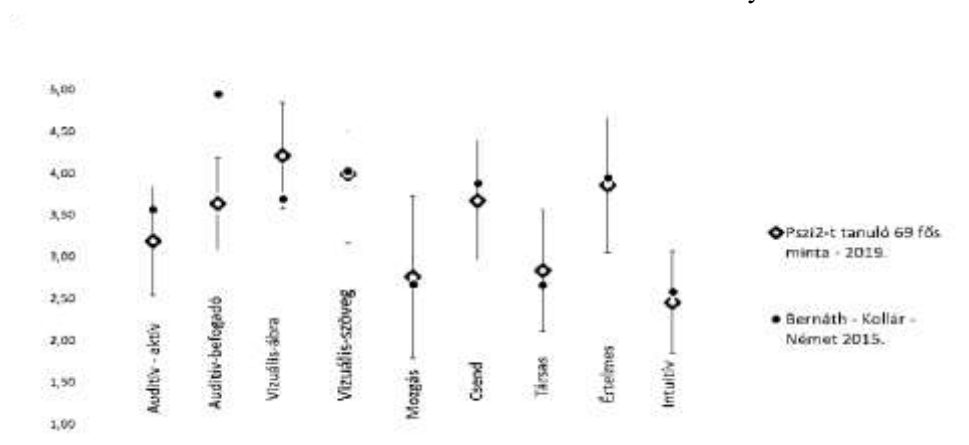
Forrás: saját szerkesztés Halvel adatok és saját nyilvántartás alapján

Megjegyzés: Az egyes értékelési szempontok minősítése 1–5-ös Likert skálán történt, ezeket vonaldiagramm ábrázolja. A hallgatói eredményesség oszlop diagrammal a másodlagos függőleges tengely alapján van ábrázolva az adott évben megszerezhető pontokból elért átlagos teljesítmény százalék értéke alapján.

A Moodle rendszerben összeállított tantárggyal kapcsolatos kérdőív rendszert, a 2019/2020-as tanév őszi félévében 69 hallgató töltötte ki. Ez a kis elemszámú minta statisztikailag nem megalapozó, de sok tekintetben jelzésértékű információt ad. Az elemzés során a korábban tanult alapozó tárgyakban elért eredmény, a preferált tanulási stílus és a vizsgált tantárgyban elért eredményesség illetve az annak feldolgozása kapcsán adott visszajelzések között keresem a kapcsolatot.

A Szitó Imre nevével fémjelzett tanulásmódszertani kérdőív felhasználásával végzett 2015-ös több korcsoportot érintő kutatás alapján kimutatták, hogy az életkor és az oktatási rendszerben való előrehaladással növekszik az érték az auditív-befogadó, illetve vizuális ábra és szöveg, a zavartalan tanulási környezet igénye, valamint az értelmes, logikai alapú feldolgozás skálákon, viszont csökken a mozgásos feladat, közös munka, intuitív megoldás skálákon. Az általam vizsgált számvitel szakirányos egyetemisták körében a korábbi egyetemistákat jellemző kutatási értéknél az auditív-aktív és az auditív-befogadó skálán alacsonyabb, a vizuális-ábra skálán magasabb értékeket kaptam. (lásd 7. ábra)

7. ábra Tanulás-módszertani kérdőív eredményei

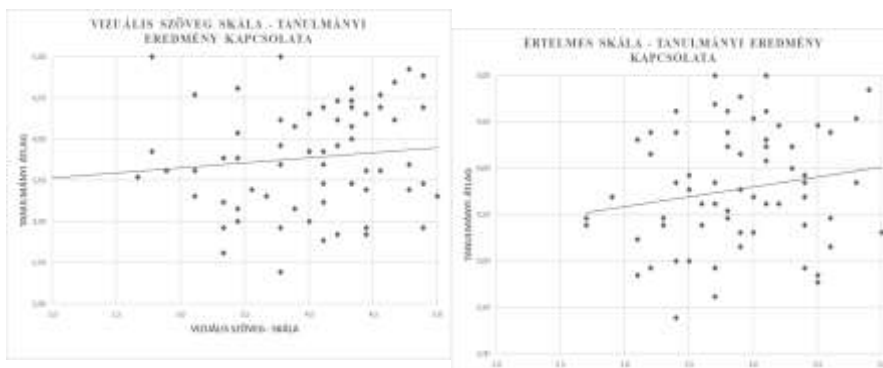


Forrás: saját szerkesztés (Bernáth–Kollár–Németh 2015) és a saját felmérés alapján

Megjegyzés: Az értékelő válaszok 1–5 Likert skálán születtek. 2015-ös felmérésből a felsőoktatásban tanulók átlaga és szórása került ábrázolásra, a saját felmérésből csak az átlag.

A tanulásmódszertani sajátosságok és a tantárgyban elért eredmény kapcsolatát a gyakoriság ábrázolásával vizsgáltam. A grafikonokon (8. ábra) jól látszik, hogy gyenge pozitív kapcsolat van a szöveg jellegű információfeldolgozás és az eredmény között. A dokumentumok pontos olvasása és értelmezése nagyon fontos része a számviteles munkának, így a vizsgált kurzusnak is.

8. ábra Tanulásmódszertani kérdőív faktorok és a tanulmányi eredmény kapcsolata



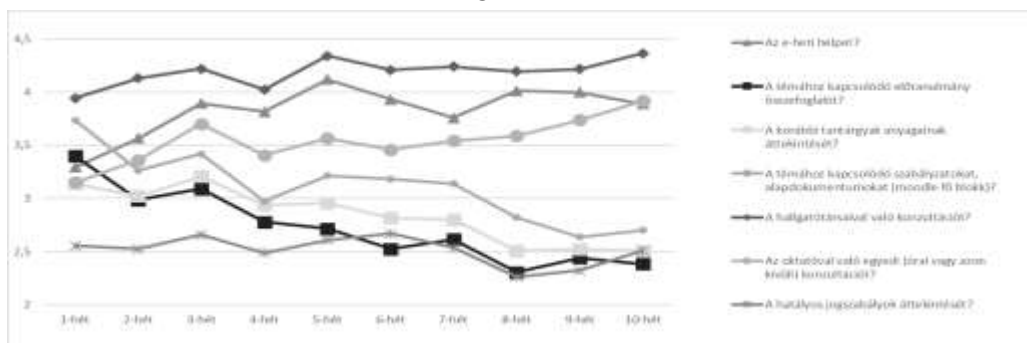
Forrás: saját szerkesztés

Megjegyzés: Függőleges tengelyen az elért osztályzat, vízszintes tengelyen az adott tanulási stílus jellemzőre 1–5 Likert skálán adott értékelő válasz szerepel, minden a felmérésben résztvevő hallgatónál külön.

Az „értelmes” rendszerben gondolkodás faktora és a tanulmányi eredmény közötti pozitív gyenge kapcsolat is várakozásomnak megfelelő, hiszen a kapott adatok számviteli rendszerbe való integrálása, a rendszer elemeire gyakorolt hatásának ismerte segíti feldolgozást és az ellenőrzést is.

A Moodle tantárgyi kérdőívében adott hallgatói válaszok alapján ahogy a 9. ábrán látható az oktatási eszközök közül folyamatosan a legjobban preferált a „hallgatótárs segítsége” a „segítő feladatlista (help)” és fokozatosan növekvő értékelést kapott az „oktatói konzultáció”. Viszont alacsonyra értékelt a „jogszabályolvasás” és az „előzetes elméleti anyag” szerepe. Az együttműködés a gyakorlatban is segíthet, viszont az elméleti ismeretek és a jogszabály háttérbe szorulását nem tartjuk szerencsésnek, hiszen ezek alapozzák meg a munkahelyen az önálló, felelős munkavégzést.

9. ábra Tanulást segítő eszközök értékelése



Forrás: saját szerkesztés

Megjegyzés: A kérdőív kitöltésekor 1–5 Likert skálán választottak a hallgatók, az eszközök értékelése szerepel a függőleges tengelyen az ábrázolásakor a 2-től indul a skála az eltérések hangsúlyosabb ábrázolása érdekében, a vízszintes tengely a kurzus oktatási hetei amikor a válaszok születtek.

6. Összefoglalás

Kutatásomat alapvető gondolata, hogy milyen eszközökkel lehet az elvárásoknak megfelelő irányba alakítani a belépő – adott ismertekkel és képességekkel rendelkező – hallgatókat a felsőoktatási képzés során. Kutatásom a hallgatói vélemények alapján igyekszik meghatározni a változtatás szükséges lépéseit.

A vizsgálatom legfőbb eredményei számomra a fókuszba vont, esettanulmány-megoldó tárgy kapcsán megfogalmazódó következő fejlesztési gondolatok. Az esettanulmány indításakor nem csak tartalmi, hanem módszertani felvezetés is szükséges, ennek nehézsége miatt ajánlott a lassabb indítás. Mivel jellemzően nem volt hasonló komplexitású feladatuk, segíteni kell elemeire bontani azt és a saját feladatlista kezelésére módszert adni. Meg kell mutatni az elvégzett feladat kontrolálásának eszközeit, a hibák feltárásának módját, a hibák következményeit és a javítás módszereit. Egyéni konzultációs időket kell kijelölni, mert nagyon eltérő a hallgatók „bátorsága” az oktatói konzultáció kérésében. A problémák átbeszélése során a „feladatjegyzetelés” lényegességére is ki kell térni, mi az információ forrása, hol kell utána nézni és mi fogja bizonyítani utólag az eljárás helyességét.

A hallgatók által megfogalmazott észrevételek azt jelzik, hogy a korábbi tanulmányaik során kevésbé voltak önálló, komplex feladatmegoldáshoz szoktatva, az információk sok szempontú feldolgozása komoly nehézséget okoz. Sajnos ezek az oktatást jellemző sajátosságok nem segítik, hogy a hallgatók önállóan gondolkodó, vezetővé, vállalkozóvá váljanak.

Köszönetnyilvánítás

Kutatásom és jelen publikációm a EFOP-3.6.3.-VEKOP-16-2017-00007 „Tehetségből fiatal kutató” – A kutatói életpályát támogató tevékenységek a felsőoktatásban projekt támogatásával valósult meg. Köszönettel tartozom a Budapesti Corvinus Egyetem számvitel tanszékeinek kollégáimnak a folyamatos konzultációs háttérért ami nélkül ez a tanulmány nem jöhetett volna létre.

Felhasznált irodalom

- Andavölgyi, V. (2018): *Itt dolgozna szívesen egy Z generációs* URL: <https://www.profession.hu/blog/itt-dolgozna-szivesen-egy-z-generacios> (letöltés 2018. 10. 12.)
- Aronica, L. – Robinson, K. (2016): *Kreatív iskolák – Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása*. könyv: Lou Aronica Ken, Penguin LCC US.
- Bábosik, I. (2004): *Neveléstudományok Európában*. Budapest Osiris Kiadó.
- Bernáth, L. – N. Kollár, K. – Német, L. (2015): *Iskolapszichológia füzetek 36*. ELTE Eötvös kiadó, 7–73.

- Bruns Jr., W. J. (1965): Business Games in Accounting Instruction. *Accounting Review*, 40, 3, p. 650. Available at: (letöltés: 2018.09.22.)
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=4482948&site=eds-live>
- Cogin, J. (2012): Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications. *The International Journal of Human Resource Management*, 23, 11, 2268–2294.
- Cook, S. J. – Stokes, A. – Parker, R. S. (2015): A 20-year examination of the perceptions of business school interns: a longitudinal case study. In *Journal of Education for Business*,
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08832323.2014.988201>
(letöltve: 2019. 03. 05.)
- Creemers, B.P.M. – Kyriakides, L. (2008): *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge, London <https://doi.org/10.4324/9780203939185>
- Csehné, A. G. (2006): A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából. In Lada L. – Koltai D. (szerk): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. 85–102. ISBN 963 9649 22 8
- Csehné Papp, I. (2007): *The link between education and the state of the labour market in Hungary*. *Gazdálkodás*, english special edition, 157–163.
- Cunningham, I. (1999): *The Wisdom of Strategic Learning. The self managed learning solution* (2nd edition). Gower Publishing, Farnham.
- Dean, A. – Gibbs, P. (2015): Student satisfaction or happiness? A preliminary rethink of what is important in the student experience. *Quality Assurance in Education*, 23, 1, 5–19.
- Dewey, J. (1993): *Demokratie und Erziehung*. Beltz Verlag, Weinheim
- Falus, I. et al. (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.
- Furlong, A. – Goodwin, J. – O'Connor, H. – Hadfield, S. – Hall, S. – Lowden, K. – Plugor, R. (2017): *Young people in the labour market: Past, present, future*. Routledge.
- Hawkins, M. (2013): *Leadership: Competencies That Enable Results*. Brown Books Publishing Group, United States.
- Henczi, L.– Zöllei, K. (2007): *Kompetenciamenedzsment Budapest*, Perfekt Zrt, ISBN: 9789633947104
- Katonáné Dr. Kovács, J. (2017): *A személyes tanulási szerződés alkalmazása az egyetemi oktatásban – esettanulmány*. In Taylor 2017/1. No. 27. ISSN 2064-4361
- Kazainé Ónodi, A. (2018): Hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezők vizsgálata regressziós modell segítségével. In *III. Gazdálkodás és menedzsment Tudományos Konferencia*. Kecskemét, 391–395. ISBN 978-615-5817-19-9
- Kennedy, D. (2007): *Writing learning outcomes – A practical guide*. University College.

- Kluve, et al. (2016): *Can Arts-Based Interventions Enhance Labor Market Outcomes among Youth? Evidence from a Randomized Trial in Rio de Janeiro*. Labour Economics.
- Kotler, Ph. (1998): *Marketing Menedzsment*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Makó, Á. (2015): A szakképzett pályakezdők munkaerőpiaci helyzete és elhelyezkedési esélyei. *Közgazdasági Szemle*, 62, 5, 502–510.
- Mendenhall, M. E. – Osland, J. – Bird, A. – Oddou, G. R. – Stevens, M. J. – Maznevski, M. – Stahl, G. K. (2013): *Global Leadership: Research, Practice, and Development*. Routledge, Abingdon.
- Meier, J. – Crocker, M. (2010): Generation Y in the Workforce: Managerial Challenges. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6, 68–78. www.hraljournal.com/Page/8%20Justin%20Meier.pdf (letöltés 2019. 02.23.) ISSN 1817-2105
- Molnár, É. (2013): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 29–54.
- Munkácsi, A. – Kazainé Ónodi, A. (2018): A csoportmunka szerepe a logisztikus hallgatók oktatásában. In *III. Gazdálkodás és menedzsment Tudományos Konferencia „Verseny-képesség és innováció”*, Kecskemét, ISBN 978-615-5817-19-9, 385–391.
- Myers, K. K. – Sadaghiani, K. (2010): *Millennials in the workplace: A communication perspective on millennials' organizational relationships and performance*. *Journal of Business and Psychology*, 25, 2, 225–238. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9172-7>
- Mikáczó, A. – Varga, E. (2015): Minőségi felsőoktatás vs. minőségi diploma, avagy a humántőkébe való képzési befektetés hasznosulása munkaerő-piaci aspektusból. *Studia Mundi–Economica*, 2, 3, 44–53.
- Nagy, J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Roeders, P. (1998): *A hatékony tanulás titka*. Calibra Kiadó, Budapest.
- 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.
- Saxena, P. – Jain, R. (2012): Managing Career Aspirations of Generation Y at Work Place. *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 2, 114–118.
- Spencer, L. M. – Spencer, Jr. Phd Signe M. (1993): *Competence at work Modells for superior performance*. Wiley, New York, ISBN: 978-0-471-54809-6
- Soutar, G. N. – Turner, J. P. (2002): Student preferences for university: a conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*, 16, 1, 40–45.
- Sujansky, J. G. – Ferri-Red, J. (2009): *Keeping the Millennials. Why companies are losing billions in turnover to this generation and what to do about it*. John Wiley & Sons Inc., Hoboken NJ. 240 p.
- Szító, I. (1987, 2005): *A tanulási stratégiák fejlesztése*. Iskolapszichológia 2. ELTE.
- Tari, A. (2011): *Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az Információs Korban*. Tercium Kiadó, Budapest.

- Tulgan, B. (2009): *Not everyone gets a trophy. How to manage Generation Y*. Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, 5 p. ISBN 9780470256268
- Van Der Heijden, H.(2017): *The value of games in the introductory accounting course: some preliminary evidence*. Submission for EAA 2017.
- Winne, P. H. – Perry, N. E. (2000): *Measuring self-regulated learning*. In Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego, 532–567.
- Yusoff, M. (2015): Dimensions driving business student satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 23, 1, 86–104.
- EU Stat (2015): https://ec.europa.eu/eurostat/ststatistics-explained/images/6/61/Public_expenditure_on_tertiary_education_relative_to_GDP%2C_2015_%28%25%29_ET18.png
- Oktatási adatok 2018/2019 – Központi Statisztikai Hivatal
URL: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1819.pdf> (letöltve 2019.05.15.)
- Al-Badrawy A. Abo Al-Nasr (2017): Role of Engineering Design in Enhancing ABET Outcomes of Engineering Programs at Taif University. *International Journal of applied Science and Technology*, 6, 1, ISSN: 2277-8691 (online)
https://www.researchgate.net/publication/317267917_Role_of_Engineering_Design_in_Enhancing_ABET_Outcomes_of_Engineering_Programs_at_Taif_University