

TDK-dolgozat

36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia,
Tanulás-és Tanításmódszertani-Tudástechnológiai szekció

2023.

Estók Ágnes

Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar

**MEGISMERNI ÉS MEGSZERETNI – HALLGATÓI MOTIVÁCIÓK ÉS
SZOKÁSOK FELTÁRÁSA A FELSŐOKTATÁSBAN,
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A SZÁMVITEL OKTATÁSÁBAN**

**EXPLORATION OF STUDENT MOTIVATION AND HABITS IN HIGHER
EDUCATION, SPECIFICALLY IN ACCOUNTING STUDIES**

Konzulens: Dr. Szijártó Boglárka, adjunktus (BGE-PSZK)

Kézirat lezárásának dátuma a BGE TDK-ra: 2022. november 7.

Kézirat leadásának dátuma a 36. OTDK-ra: 2023. január 9.

Tartalomjegyzék

1.	Bevezetés	1
2.	Empirikus szakirodalmi áttekintés	3
2.1.	A felsőoktatási intézmények szerepének meghatározása	3
2.2.	A hazai felsőoktatás számokban	5
2.3.	A felsőoktatási intézményekbe belépő hallgatók, mint a Z generáció tagjai	7
2.4.	A felsőoktatási intézményekbe belépő hallgatók motivációjának feltérképezése	9
2.5.	A számvitel oktatásáról a felsőoktatási rendszer tükrén keresztül	12
2.5.1.	A számviteli oktatás tapasztalatai és fejlesztésére vonatkozó javaslatok	14
2.5.2.	Segítő pedagógusi attitűdök	16
3.	Anyag és módszer	18
3.1.	Alkalmazott módszertan ismertetése	18
3.2.	Hipotézisek ismertetése	20
4.	Primer kutatás eredményei	21
4.1.	A minta jellemzői – specifikációs adatok alapján	21
4.2.	Belépési motivációk vizsgálata	23
4.3.	A számvitel területe iránti érdeklődés alakulása a hallgatók életében	26
4.4.	Zárthelyi dolgozatokra/vizsgára való felkészülési idő vizsgálata	31
4.5.	Oktatói befolyásolás a hallgatói teljesítményre	34
4.6.	Érdemjegyek alakulása	36
4.7.	Munkavállalás a számvitel területén	36
5.	Hipotézisek vizsgálata	39
6.	Összegzés és kitekintés	47

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: Vizsgált motivációs tényezők fontossága	10
2. táblázat: PSZ (nappali) alapképzési szakot indító egyetemek (TOP 5), jelentkezők és felvettek száma szerint	13
3. táblázat: GM (nappali) alapképzési szakot indító egyetemek (TOP 5), jelentkezők és felvettek száma szerint	14
4. táblázat: BGE jelentős piacrészedésének szemléltetése a GM és PSZ alapképzési szak tekintetében	19
5. táblázat: Kérdőív kitöltőinek nemek szerinti gyakorisága (fő) és megoszlása (%)	21
6. táblázat: Kérdőív kitöltőinek szakok szerinti gyakorisága (fő) és megoszlása (%)	21
7. táblázat: Kérdőív kitöltőim foglalkoztatottság szerinti gyakorisága és megoszlása	22
8. táblázat: Kérdőív kitöltőinek előtanulmányainak, előképzettségeinek feltérképezése, azoknak gyakorisága (fő) és megoszlása (%).....	22
9. táblázat: Hallgatói motivációk feltérképezése, motivációs tényezők és elvárások megoszlása (GM+PSZ)	23
10. táblázat: Hallgatói motivációk feltérképezése, külön-külön szakonként	24
11. táblázat: Az egyetem megkezdése előtt, milyen mértékben érdeklődött a számvitel területe iránt? (összefoglaló táblázat).....	26
12. táblázat: Kialakított csoportok érdeklődésének alakulása, annak megoszlása (%).....	29
13. táblázat: Hallgatók értékítélete alapján rangsorolt befolyásoló tényezők az oktatók személyére vonatkozóan	35
14. táblázat: Kérdőívem kitöltői érdemjegyeinek gyakorisága (fő), illetve együttesen és külön-külön szakonként a tanulmányi átlaga, szórása.....	36
15. táblázat: Előképzettséget birtokló hallgatók megoszlása, szakonként	39
16. táblázat: H1 hipotézisem vizsgálata, khi-négyzet próbával	40
17. táblázat: H2 hipotézisem vizsgálata, egytényezős variancia-analízis	41
18. táblázat: Kialakított csoportjaim tanulmányi átlaga és annak szórása	42
19. táblázat: H3 hipotézisem vizsgálata, Z-próbával	42
20. táblázat: H3 hipotézisem igazolásához kialakított osztályközök, illetve azok gyakorisága (fő).....	43
21. táblázat: GM és PSZ hallgatók tanulásra, felkészülésre fordított idejének (óra) átlaga és annak szórása.....	43
22. táblázat: H4 hipotézisem vizsgálata, Z-próbával	43

Ábrajegyzék

1. ábra: A magyar felsőoktatás számokban, képzési szintenként Forrás: ksh.hu, Felsőoktatás, 2021/2022, saját szerkesztésű ábra.....	5
2. ábra: 10.000 lakosra jutó hallgatók száma Forrás: ksh.hu, 2001-2021, saját szerkesztésű ábra	7
3. ábra: Számvitel iránti érdeklődés az egyetem kezdetekor -GM és PSZ, megoszlása (%) Forrás: saját kutatás eredményei, 2022)	27
4. ábra: A hallgatói érdeklődés irányainak változásai a számvitel területe iránt Forrás: saját kutatás eredményei, 2022	28
5. ábra: GM alapszakos hallgatói érdeklődés irányainak változásai a számvitel területe iránt Forrás: saját kutatás eredményei, 2022	28
6. ábra: PSZ alapszakos hallgatói érdeklődés irányainak változásai a számvitel területe iránt Forrás: saját kutatás eredményei, 2022	29
7. ábra: Nehéznek találja-e az eddigi számvitel témájú tárgyait? – GM (saját kutatás eredményei, 2022)	30
8. ábra: Nehéznek találja-e az eddigi számvitel témájú tárgyait? – PSZ (saját kutatás eredményei, 2022)	31
9. ábra: Zárthelyi dolgozatra/vizsgára való felkészülési idő, hetente – GM Forrás: saját kutatás eredményei, 2022)	32
10. ábra: Zárthelyi dolgozatra/vizsgára való felkészülési idő, hetente – PSZ Forrás: saját kutatás eredményei, 2022	32
11. ábra: Nehézséget okozott-e, végig figyelemmel kísérnie a számvitel óráit? Forrás: saját kutatás eredményei, 2022	34
12. ábra: Munkavállalás(i szándék) a számvitel területén – GM Forrás: saját kutatás eredményei, 2022	37
13. ábra: Munkavállalás(i szándék) a számvitel területén – PSZ (saját kutatás eredményei, 2022).....	37

1. Bevezetés

Jómagam az egyetem megkezdése előtt, semmilyen előismerettel és előképzettséggel nem rendelkeztam a számvitel területéről. Rengeteg negatív hangvételű véleménnyel találkoztam, amely a számvitelt unalmasnak és száraznak festi le, ráadásul még nehezen teljesíthetőnek is. Ennek ellenére pénzügy és számvitel alapképzési szakra jelentkeztem és nyertem felvételt. Nem tagadom, az első óra előtt számtalan kétely gyötört, hogy képes leszek-e megérteni és megszeretni a számvitelt. Jelenleg harmadéves vagyok, és büszkén kijelenthetem, hogy az egyetem alatt a kedvenc tárgyaim, mind a számvitelhez fűződtek. Azonban egy dolog sosem változik, mindig, amikor ezt elmondom valakinek, csak annyit kérdez: „Hogyan lehet szeretni a számvitelt?”

Min múlik, hogy megszeretünk-e egy tantárgyat? Vajon van erre egy konkrét válasz, vagy számtalan befolyásoló tényező eredményeképpen létrejövő szubjektív érzésről van szó?

Az, hogy egy diák mennyire szeret tanulni (és ebből adódóan mennyire képes önállóan tanulni) összefüggésbe hozható a tanulás szeretete és a megismerésre való belső igény, mint tényezőinek való mértékével. (Gottfried et al. 2007; Józsa 2002) A megismerésre való belső igény egyenértékűnek tekinthető olvasatomban egy választott tantárgy iránt érzett elsajátítási motivációjával. A motiváció fajtája köztudottan csoportosítható belső és külső motiváció szerint. (Ryan és Deci 2000) Amíg tankötelezettek vagyunk, tehát a közoktatásban érvényesül az a külső kényszer, hogy szükséges tanulnunk óráról órára minden egyes tárgyból. Azonban ez az érzés, a továbbtanulási szándék megválasztása folytán folyamatosan csökken, mígnem a felsőfokú tanulmányaink alatt teljesen eltűnik, hiszen egy már nem kötelező, szabadon választott vállalásról van szó, amelyet elsősorban a hallgatók érdeklődése és személyes céljai mozgatnak vagy legalábbis kellene mozgatniuk.

Az egyetem padjaiban a diákból lett hallgatótól elvárják azt, hogy sokkal nagyobb fokú érdeklődést, de minden bizonnyal nagyobb önállóságot, és ebből adódóan önálló tanulás produkáljon. Ez azonban a mindennapok szintjén gyakran meghiúsul, vagy csak részben teljesül, így aztán a hallgatók és az oktatók is számos kihívással állnak szemben. (Vezér 2020) Dolgozatomban szeretném feltárni a hallgatói visszajelzéseket, amely alapul szolgálhat a hallgatóknak, hogy szembesüljenek motivációikkal és szokásaikkal, és ezeket az oktatók is megismerve, reményeim szerint képesek lesznek jobban megérteni a hallgatóikat és ezek hatása még nyitottabbak lesznek a változásokra és változtatásokra.

A szakirodalom feldolgozás alkalmával igyekszem áttekinteni: a hazai felsőoktatás jelenlegi helyzetét és kilátásait, a hallgatók felsőoktatási intézmények belépésének motivációit, a Z generáció tagjainak meghatározó jellemzőit, a számvitel oktatásának jelenlegi helyzetét és kilátásait, az érdeklődés, a preferenciák és a szokások alakulását, az érdeklődés – a számvitel iránti szeretet – a teljesítmény közötti kapcsolatot, végül az oktatói motiváció fontosságát és szükségességét.

Kutatásom hipotézisei igen változatosak, hiszen nem egy konkrét tényezőről szerettem volna írni, hanem egy sokkal átfogóbb és összetettebb képet szándékozok e témáról nyújtani, ahogyan ezt én, mint hallgató érzem és látom. Úgy gondolom, hogy a hipotéziseim bizonyításáig vezető út, amikor is feltérképezem mintám jellemzőit, is ép oly izgalmas, meglepő és fontos lehet, amelyek ismerete hozzátehet az ebben a témában megjelent kutatások valamennyiéhez. Azonban, ha egyetlen egy mondatban össze kellene foglalnom, hogy mi is indított el ezen az úton az Cooper 1979-es megállapításában rejlik: a hallgató esetleg nem érti tanulmányi sikertelenségének okait. (Cooper 1979)

Dolgozatom konkrét kutatási kérdése a következő: Tudatosan választanak-e a hallgatók továbbtanulási szándékukat illetően, illetve képesek-e megszeretni (másképpen fogalmazva, képesek-e a felsőoktatási intézmények megszerettetni) a számvitel tárgyakat, amelyek elsőre nem tűnhetnek annyira szimpatikusnak az új belépők számára, belefoglalva az oktatói szerep jelentőségét. Valamint, milyen különbségek vannak a gazdálkodási és menedzsment, valamint a mélyebb számviteli tanulmányokat folytató pénzügy és számvitel alapszakos hallgatók tanulási szokásai és elért teljesítményei között.

A dolgozatomban feltett 4 hipotézisre keresem a választ, a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügy és Számvitel Kar másodéves pénzügy és számvitel, illetve gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatói közreműködésével, amely reményeim szerint teret enged a változtatásokra és változtatásokra mind a hallgatók, mind az oktatók körében. Hipotéziseimet a későbbiekben ismertetem.

Dolgozatomat végig kísérő mottója a következő: *„Félig sem olyan fontos az, amit tanítunk gyermekeinknek, mint az, ahogy tanítjuk. Amit az iskolában tanultunk, annak legnagyobb részét elfelejtjük, de a hatás, melyet egy jó oktatási rendszer szellemi tehetségeinkre gyakorol, megmarad.”* (Eötvös József)

2. Empirikus szakirodalmi áttekintés

2.1. A felsőoktatási intézmények szerepének meghatározása

Számomra mindig is egyértelmű volt, hogy szeretnék egyetemre járni, viszont dolgozatom írása közben rengeteg kérdés fogalmazódott meg a fejemben a döntésemet illetően (a saját magam, hallgatói szerepének értelmezése, illetve motivációim és szokásaim feltárása kapcsán). Egy dolgozatom azonban biztos vagyok, amelyet egyetemi éveim, sőt jelen dolgozatom megírása kapcsán is érzek: „Sokat kell tanulnia az embernek ahhoz, hogy megtudhassa, milyen keveset is tud.” (Széchenyi István) Elsőként azonban nem a saját szerepemet szeretném megkérdőjelezni és meghatározni, hanem a felsőoktatási intézményekét.

Vajon mi is a felsőoktatási intézmények szerepe egy nemzet életében? Egy szóval azt is mondhatnánk: oktatás. Ha például a gazdasági szerepét tekintjük, megállapíthatjuk: sikeres működése kulcsfontosságú a gazdaság hosszú távú növekedése szempontjából. (Aghion et al. 2008) Ezenfelül szerepe rengeteg további közvetett, jelentős hatást vált ki. Török Imre: Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól (2018) című értekezésében ezeket összefoglalja: a társadalom felépítésének az átrendezkedésében, a társadalom (nemzetközi elismertség) és az egyén (életszínvonal, életmód) jövőjében építésében, a tömegesen megjelenő tudományos kutatások révén a tudományos életben, az innováció jegyében, különféle tevékenységek és rendszerek fejlesztésének kidolgozásában, illetve véghezvitelében, a nemzet kulturális értékeinek gyarapodásában, valamint az ország nemzetközi megítélésében jelentős hatást vált ki. A jelenleg zajló globális versenyben egy ország akkor lehet sikeres, ha jellemzi őt a magas fokú teljesítményorientáltság, igaz ez a felsőoktatási intézmények tekintetében is. (Török és Nagy 2018) Ha a jelenlegi kormány sikerkritériumaként elismert nemzetközi erejét vesszük alapul, akkor is jelentős a felsőoktatás szerepe egy nemzet életében, hiszen: „nemzetközileg jegyzett teljesítménye sokat javíthat a gazdaság és a társadalom összképén” (Török 2009: 241). A fentebb említett hatások megerősítettek abban, hogy a felsőoktatás mennyire is fontos egy nemzet életében, és versenyképességük megőrzésében, így Magyarországon is. Nemcsak azonban a felsőoktatás jelenléte szükséges, hanem szerepének és sokrétű feladatainak magas szinten történő ellátása, amelyet nem önkényesen, hanem az adott kor és a piac elvárásainak megfelelően kell folyamatosan újragondolni, fejleszteni és alakítani. (Török és Nagy 2018)

Kitekintés: A technikai fejlődés adta rohamos fejlődés és az ehhez vezette gyors lépték ellenére is, meg kell próbálnia a felsőoktatási intézményeknek értékes tananyagot és minden bizonnyal olyan módszertant kidolgozni, amely eleget tesz a kor kihívásainak. Amennyiben viszont, ha a

hétköznapi tapasztalataimra hagyatkozok, a hallgatók, mint leendő munkavállalók, úgy szeretnék belépni az első munkahelyükre, hogy tisztában legyenek a modern világ vívmányaival, például a számvitel területén maradván, a cégnél alkalmazandó könyvelőprogramok ismeretével. Azonban egy képzési időszak végére a mai hallgatók akár új rendszerekkel, szabályokkal, technológiákkal találhatják magukat szemben, így véleményem szerint, a felsőoktatási intézményeknek elsősorban az ismeretek mélyebb elsajátítására, az összefüggések érzékelésére, a problémamegoldó képesség fejlesztésére kell hangsúlyt fordítaniuk. Véleményemet nagyban befolyásolta a Világgazdasági Fórum (2014) vizsgálata, amely szintén az elvárt kompetenciákat sorakoztatja fel és teszi meg jelenleg és a jövőben is fokozódóvá a komplex probléma megoldó képességet. (1) A könyvelőprogramoknál maradván, pont a könyvelés, mint szakma jövőjét befolyásoló folyamatok (digitalizáció), amely hatására nem csak a szakma szerkezete, de a könyvelőkkel kapcsolatos elvárások is változnak. (Repka 2019) Az adatrögzítés helyett az elemzési, ellenőrzési és tanácsadó szerepkörök kerülnek fókuszba, amelyek következtében az eddig is összetett, bonyolult munka még komplexebbé válnak. (Kósa 2020)

Gondoljunk csak a múltbeli és a jelenlegi munkahelyi elvárások alakulására, azoknak milyenségére és fontossági sorrendbe állítására. A szakmai ismeretek már alapfeltételeknek vannak titulálva, tehát ezt a cégek már nem érzik szükségesnek kiemelniük egy-egy álláshirdetés alkalmával, ezzel párhuzamban azonban kiemelt szerepet kap az önismeret, a motiváció, az együttműködés, a rugalmasság és a szociális és nyelvi készségek. (Mendenhall et al. 2013)

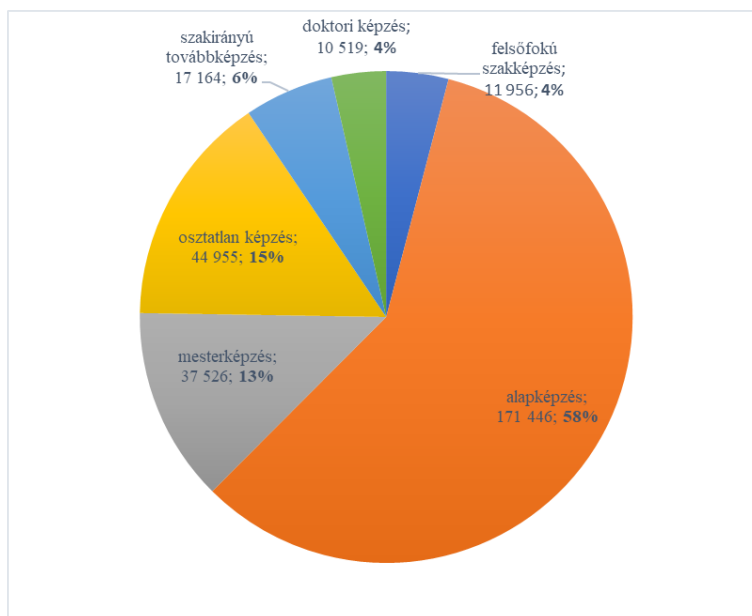
Az UNESCO (2005) tanulmánya szerint a tudásalapú társadalom egy olyan, sajátos, tudomány vezérelte fejlődési foka a kapitalizmusnak. (2) A fentebb említett problémák, elvárások és kihívások (mint a demográfiai változások, gazdasági problémák, munkahelyek növekvő elvárások) összetettsége és összekapcsolódása nyomán a felsőoktatás jövőjét befolyásoló transzformációk egyik döntő területe a tudásalapú társadalom kibontakozása. (Simai 2018)

Számomra két igazán szimpatikus idézettel találkoztam, amely kijelöli azt a célt, amely mentén a felsőoktatási intézmények feladatait el kellene látnia. Galileo Galilei szavaival élve: „A gyerekek feje nem edény, amit meg kell tölteni, hanem fáklya, amit lánggra kell lobbantani.” (Galileo Galilei) Szent-Györgyi Albert szavaival kiegészítve ezt: „Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.” (Szent-Györgyi Albert)

2.2. A hazai felsőoktatás számokban

A 21. században rengeteg kihívás elé néz a felsőoktatása, különösen jelentősek ezek közül a demográfiai, társadalmi, geopolitikai, geoökonómiai, technikai, geoökológiai transzformációk következményei. (Simai 2018)

2021/22-es tanév során 293 566 hallgató folytatta felsőfokú tanulmányait (1. ábra), a Magyarországon működő 63 felsőfokú intézmén valamelyikében. Ebből felsőfokú szakképzésben 11 956-an (a teljes felsőfokú képzési létszám 4%-a), felsőfokú alapképzésben 171 446-an (58%-a), mesterképzésben 37 526-an (13%-a), osztatlan képzésben 44 955-en (15%-a), szakirányú továbbképzésben 17 164-en (6%-a), míg doktori képzésben 10 519-en (4%-a). (ksh.hu., Felsőoktatás, 2021/2022) Elmondható, hogy minden egyes képzési szinten nőttek a hallgatói létszámok az előző tanévhez mérten. Ez a növekedés azonban megtévesztő lehet, hiszen megvizsgálva a Bolognai folyamat eredményeképpen létrejövő háromciklusú rendszer (Bachelor-Master-PhD, 2005) megszilárdulása utáni hallgatói létszámok alakulását, arra a következtetésre jutunk, hogy a kezdeti növekedést csökkenés követte.



1. ábra: A magyar felsőoktatás számokban, képzési szintenként
Forrás: ksh.hu, Felsőoktatás 2021/2022, saját szerkesztésű ábra

A dolgozatomban két alapképzési szak hallgatói kutatásom alanyai, így részletesebben az alapképzésben résztvevők létszámának alakulása mentén szeretném szemléltetni a hanyatlást, és annak kiváltó okait. 2010/11-es tanévet követően 1,63%-kal, míg 2011/12-es tanévet követően 1,23%-kal nőtt az alapképzésben résztvevők száma. (Mellékletek, I.) Ekkor még csak a hallgatói létszám növekedésének a lassulása látszott, ami szoros össze függésben lehetett azzal, miszerint

2010 és 2011 között 10 millió fő alá esett a hazai népesség nagysága. Ezt követően, szinte folyamatosan a hallgatói létszám csökkenésének lehetünk tanúi, amelyet általában demográfiai változásokkal magyaráznak. (Siklósi és Sisa 2017; Mikáczó 2021) Azonban ez csak részben jelenthető ki, hiszen egy 2016-os cikket olvasva döbbsentem rá arra, hogy nem ilyen egyszerű a válasz.

Polónyi István 2016-ban megjelent Felsőoktatás a koncepciók keresztútján című tanulmányában az alábbiakat olvashatjuk: 2010-hez viszonyítva 10%-ot csökkent a felsőoktatási bemenet releváns korosztályának (18 évesek) a lélekszáma a demográfiai folyamatok hatására, azonban 2009 és 2015 között az új belépők létszáma 26,6%-kal csökkent. (Polónyi 2016) Ebből megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatási intézménybe újonnan belépő hallgatók számának csökkenése kétszer akkora volt, mint azt a korosztályi létszám csökkenése ezt bizonyíthatta és okozhatta volna. A további tényezők között mutatható ki az olykor nem megfelelő, az Európai Unió stratégiájának is ellentmondó oktatáspolitikai döntések. Megemlíthető továbbá a Széll Kálmán Terv miatti megszorítások, amely következtében a felsőoktatási támogatás nagysága csak 2016-ban tért vissza a 2012. évi szintre, miközben jelentős működési problémákat hozott létre, de nagyban átformálta a felsőoktatási finanszírozási rendszert is.

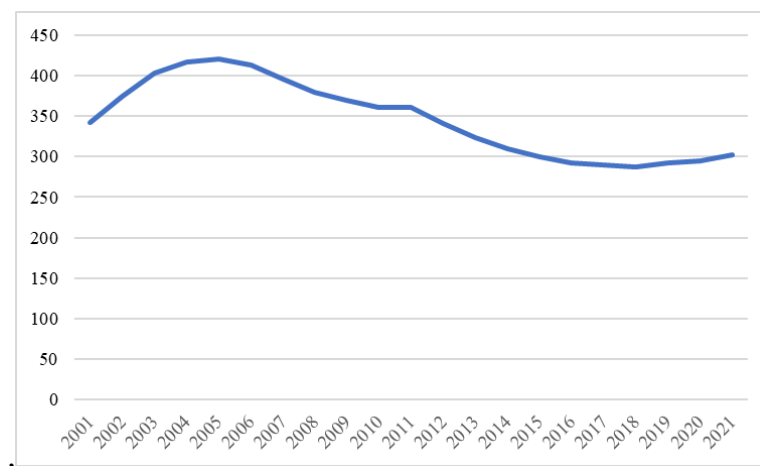
Egy valósabb pillanatkép reményében, ellenőrzöm, hogy ezek a számok hogyan változtak az elkövetkezendő években, figyelembe véve a Polányi által alapul vett évjáratokat. A 18 évesek 2010-es korosztályi létszáma 28 061-el, míg a 2011-es 22 829 fővel csökkent 2020-ra. A mérséklődés ezek szerint 21,81% és 18,43% közé esik, azaz a felsőoktatási bemenet releváns korosztálya mintegy 20,12%-ot csökkent, a demográfiai változásokat figyelembe véve. (Mellékletek, II.) 2009 (dari.oktatas.hu: 83 202 új belépő) és 2020 (dari.oktatas.hu: 62 057 új belépő) között az új belépők létszáma 25,4%-kal csökkent. Az említett cikkben megjelenített adatokhoz képest mérséklődött az új belépők számának csökkenése, míg a demográfiai változások hatása jelentősen romlott.

Egy 2010-es tanulmányt olvasva, amely előrejelzéseket kívánt nyújtani 2020-ra a következőket jelenti ki: a felsőoktatási expanzió folytatódni fog. Ennek magyarázatát abban találja, miszerint a hazai felsőoktatás expanziójának megtorpanása elsősorban nem demográfiai, hanem oktatáspolitikai okokra vezethető vissza. (Kozma 2010) Az bizonyosan jól látszik, hogy a Polónyi István által mért adat magyarázatának összetevőinek mértéke nagyban különbözik az általam számítottól. A 2016-os adathoz képest nagyban nőtt a demográfiai folyamatok negatív hatása, míg az egyéb tényezők, mint pl. oktatáspolitikai által előidézett kihatás nagy mértékben csökkent (ennek indoklását a 2016-os adatban mért, időben rendkívül közeli és érzékelhető Széll

Kálmán Terv miatti megszorításoknak és a jelenleg végbemenő magánosítás, azaz függetlenedés az önös érdekű politikai döntésektől, pl. a költségvetésben, látom). Dolgozatomban nem szeretném, továbbá a politika saját törekvései által hozott döntések fajsúlyosságát elemezni, viszont felvillantánám az ezt előidéző magánfelsőoktatás legitimációját, amelyet Polónyi 2006-ban is hangsúlyozott és ami jelenleg sorra megy végre az intézmények köreiben.

Minezzel csak azt szerettem volna érzékeltetni, hogy a demográfia változások hatása igazán jelentős, emellett az oktatáspolitikai döntések is meghatározóak (pl. finanszírozási rendszer átalakulása), amely által bemutatott számok rémisztőek lehetnek, viszont ez egyre nagyobb teret ad a versenyre a felsőoktatási piacon, hiszen egyre több felsőoktatási intézmény egy csökkenő, de minden bizonnyal stagnáló létszámú, potenciális hallgatói réteg eléréséért küzd.

Az előző részben olvasható rémisztő statisztikai adatok sokasága után reményt nyújtva a felsőfokú intézmények számára, szeretném bebizonyítani, hogy a fentebb említett 2010-es Kozma-féle előrejelzés valóban teljesül: a felsőoktatás expanzió Magyarországon is folytatódni fog, datálva 2020-tól. Ennek szemléltetéseként a ksh.hu adatai alapján szerkesztettem egy diagrammot, amely a 10.000 lakosra jutó hallgatók számát mutatja (2. ábra), amely a felsőoktatási expanzió jellegzetes ábrázolási módja. Kozma előrejelzését az idő igazolta, 2019-2020 között valóban enyhe növekedés látszik, amely a felsőoktatás expanziónak a folytatását jelzi.



2. ábra: 10.000 lakosra jutó hallgatók száma
Forrás: ksh.hu, 2001-2021, saját szerkesztésű ábra

2.3. A felsőoktatási intézményekbe belépő hallgatók, mint a Z generáció tagjai

Dolgozatom alanyai a Z generáció tagjai, ám hívhatjuk őket N-generációnak (N, mint net), D-generációnak (D, mint digitális) vagy akár játékosok nemzedékének is. (McCrindle és Wolfinger 2010) Mi is teszi őket olyan különlegessé? Prensky csak úgy hivatkozik rájuk: digitális

bennszülöttek. Ezeket a fiatalokat már fiatal koruk óta körül veszik a modern kor vívmányaival: gondoljunk itt csak a számítógépre, az okostelefonra vagy az éppen internetre, amelyeket akár egy karnyújtásnyira is elérhetnek. „Mostanra világossá vált, hogy az őket körülvevő környezet és a környezettel való interakció gyakorisága miatt a mai diákok alapvetően másképp gondolkodnak, és másképp dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, mint elődeik.” (Prensky 2001: 1)

Továbbá ez a generáció elsőként lépte át a globális határokat (Homo Globalis), amelyet a technológiai fejlődés nyújtotta lehetőségek tettek lehetővé, mint például az internet használatának széles körben történő elterjedése. A világ bármely pontján élő fiatalok, példának okáért hasonló stílusú ruhadarabokat hordanak követve a legújabb trendeket és a közösségi média eszközök segítségével ugyanazokat az ismert személyeket követik, míg azonos zeneszámokat és filmeket fogyasztanak, hiszen ugyanazok az események, trendek és folyamatok alakítják életüket és világlátásukat, mindezt az teszi lehetővé, hogy a különböző kultúrák kapcsolatba kerülnek egymással a világháló segítségével. Szintén ugyanezen cikkben fogalmazódik meg, miszerint a Z generáció politikailag elkötelezettek és környezettudatosak. (McCrindle és Wolfinger 2010)

Kései (2011) publikációjában összegyűjtötte a Z generáció legfontosabb jellemzőit, amelyek szerint: „A személyi szabadság nagyon fontos számukra. Társas életüket a nyilvánossággal folyamatosan megosztják. Elődeiknél sokkal gyorsabb ritmusban élnek. Nem a szavak és érzelmek jellemzik őket elsősorban. A változástól nem félnek, mert hozzászoktak, ebbe születtek bele. Kevésbé lojális fogyasztók. Inkább magukban, mint a körülöttük lévő világban bíznak. Praktikus személet jellemző rájuk. Inkább okosak, mint bölcsék. Bátrak és kezdeményezők. A szabályok betartására kevésbé mutatnak hajlandóságot. Az elektronikus szerkezeteket profin kezelik.” (Pál 2013: 6-7)

Azonban, ideje áttérnünk a tanulás témakörére, mit is preferálnának a digitális bennszülöttek, Prensky írásaira hagyatkozva. E generáció tagjai nagyon gyorsan képesek rengeteg információt feldolgozni, ezt igénylik is. A multitasking elengedhetetlen része életüknek, szeretnek több mindennel is egyszerre foglalkozni, éppen ezért nem képesek türelemmel és figyelemmel végig hallgatni az előadásokat. Jobban kedvelik a szöveg helyett az ábrákat és a képeket tanulmányozni, emellett hatékonyabb számukra a hálózaton való működés. Előnyben részesítik a gyakorlati tudást, a játékos feladatokat, míg nagyban vágnak a megerősítésekre és a jutalmazásokra. (Prensky 2001) A Z generáció tagjai olyan szavakat és kihelyezéseket használ, amelyeket más generáció már nem ért meg. (Tari 2011)

A jelen kor gazdasági és társadalmi változásai alapot adtak annak a megfogalmazásnak, miszerint a tanulás nem korlátozódik a felsőfokú tanulmányokra, az élethosszig tartó tanulás kialakulásához vezettek. Továbbá szintén ebben a tanulmányban olvashatjuk, hogy az egyetemek és főiskolák jó alapot és motivációs tényezőt adnak a fiataloknak, ami egész életük során tudásuk és készségeik fejlesztésére készíteti őket. (Czeplédi és Juhász 2013)

Prensky írásaiban a digitális bevándorló fogalmával is gyakran él, amely azoknak a köreit adja meg, mint a digitális bennszülöttek tanárai. Az oktatás legnagyobb problémájának tarja Prensky, miszerint: „a digitális bevándorló tanárok, akik régi, elavult nyelvet beszélnek, azon kínlódnak, hogy egy olyan csoportot tanítsanak, akik egy teljesen más, új nyelvet beszélnek.” Az oktatók feladata kell legyen, ennek az akadálnak a leküzdése, amely elérése érdekében a tanároknak meg kell tanulniuk a diákok nyelvén és stílusában beszélni, úgy, hogy az gyorsabb tempójú és szabadabb teret engedjen meg a véletlenszerű elérésnek, miközben mégis rendezett gondolkodást tanít. (Prensky 2001: 2)

2.4. A felsőoktatási intézményekbe belépő hallgatók motivációjának feltérképezése

A már korábban tárgyalt felsőoktatási expanzió eredményeképpen bővült a felsőfokú tanulmányokat folytatók száma, mely által a felsőoktatás tömegessé, illetve diverzifikáltabbá vált. (Szemerszki 2015) Számos tanulmány foglalkozik azzal, hogy szükséges-e motiválni a hallgatókat, azonban először vizsgáljuk meg, hogy ők maguk milyen motivációkkal érkeznek. A belépési motiváció vizsgálata azért is fontos és érdekes, mert a felsőoktatási továbbtanulás iránti elkötelezettség erőteljesen összefügg azzal, hogy milyen céllal jelentkezett valaki a felsőoktatásba. (Szemerszki 2015) A hallgatókat számos tényező motiválja a felsőoktatásba való továbblépésre, ezek a motívumok befolyásolják: hogyan és miért tanulnak, valamint milyen szinten teljesítenek. (Pintrich és Schunk 1996)

3 kutatás eredményeit szeretném bemutatni: Juhász Csilla 2017-es kutatását, a BGE PSZK számvitel oktatói által írt 2015-ös kutatást, valamint egy nemzetközi, kifejezetten számvitelt tanuló hallgatókat megfigyelő 2005-ös írás kutatás.

Juhász Csilla: Z generációs hallgatók felsőoktatási motivációjának vizsgálata című, 2017-es kutatása a Münnich kérdőív alapján készült, amelynek válaszadói a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi kar elsőéves nappali és levelező szakos hallgatók adták válaszaikat. A vizsgálat célja alapvetően a Z generáció tanulási motivációk feltárása, hogy megtudjuk mi motiválja őket a felsőoktatásra és az abban maradásra. A vizsgálat során 3 különböző kialakított csoport

került bemutatásra, a levelezősök, a felsőoktatási szakképzésben résztvevő nappalisok, valamint az alapszakos hallgatók körében. Jómagam a továbbiak a nappali tagozatos hallgatók eredményeit ismertetem.

Az alapszakosok számára a legfontosabb tényező, hogy a végzés után könnyebb lesz megvalósítani céljaikat (6,38), az egyszerűbb munkavállalás (6,36), majd a diplomás lét által elért anyagi függetlenség (6,32) következett. Emellett szintén fontos számukra a képességfejlesztés és tudásbővítés (6,01), a biztos egzisztencia megteremtése és a karrierjük megkoronázásául a vezetői szerep betöltése. Közepesnek tekinthető a pozitív élmények megszerzése, a családi büszkeség megléte és az új baráti kapcsolatok megkötése. A legkevésbé fontosnak ítélt tényező között van a tanulmányi ösztöndíj (3,93), a leendő elismerés (3,86), későbbi sikeresség (3,83) és végül a barátok továbbtanulása (2,67). A vizsgált motivációs tényezők fontosságát az 1. táblázat foglalja össze. Ez az írás számomra több aspektus miatt is érdekes volt, hiszen ezt a kutatást Gergely és Nagy is elvégezte az Y generáció körében, amelyeket összevetve, megállapíthatjuk, hogy alapjaiban nem változtak, tehát a generációs változások (Y és Z generáció között) nem voltak jelentős hatással a tanulási motivációk alakulására. (Juhász 2017) Továbbá felfedezhetjük, hogy a Maslow-szükséglet-hierarchia pillérei is részben kirajzolódnak, hiszen az anyagi jóléthez tartozó tényezők (későbbi anyagi függetlenség, vezetői szerep) fontosnak tartottak, viszonylag az elsők között szerepelnek, míg az „én” önmegvalósításához (elismerés, sikeresség) kapcsolódó motivátorok a végén állnak. (Maslow 1943) Egy másik vizsgálatából az is kiderül, hogy a diploma megszerzését fontosnak tartják a hallgatók, hiszen a munkaerőpiaci helytálaláshoz ez szükséges, úgymond alap elvárás, de ezzel egyidejűleg azzal is tisztában vannak, hogy a tömegképzés következtében a diploma megszerzése nem jelent plusz megbecsülést az ember életében, ám jövője nagyban függhet tőle. (Czeglédi és Juhász 2013)

1. táblázat: Vizsgált motivációs tényezők fontossága

Vizsgált motivációs tényező	Fontosság
a barátok is továbbtanulnak	Legkevésbé
tanulmányi ösztöndíj	
sikeresség	Közepesen
elismertség	
sok új barát	
szüleim/családtagjaim büszkesége	
sok pozitív élmény szerzése	
későbbi vezetői pozíció	
biztos egzisztencia teremtése	Leginkább
képességfejlesztés, tudásbővítés	
könnyebb munkát találni	

könnyebben megvalósítható célok	
későbbi anyagi függetlenség megteremtése	

Forrás: Juhász, 2017

A Számvitel oktatás és hallgatói motivációk vizsgálata az üzleti felsőoktatásban című 2015-ös tanulmányt, azért találtam különösen fontosnak, hiszen ezek a hajdani tanulók, a jelenlegi kutatásom alanyainak „ősei”. A BGE PSZK, mint továbbtanulási intézmény választása az eredmények szerint tudatosok voltak. (Kardos et al. 2015) Elsősorban a diploma „ugródeszkaként” történő értelmezése, a karrier lehetőségek és emellett a szakmai ismeretek, a tudás-és ismeretbővítés igénye is megjelenik, mint motivátor. A válaszadók 95%-a az oktatás szakmai tartalmát helyezi előtérbe.

A 2005-ös ír kutatás az elsőéves számvitelt tanuló hallgatók motivációinak, felkészültségének és elvárásainak megismerésére irányult, kifejezetten a számviteli oktatók számára, mivel olyan tanulási környezet kialakítására kell törekedniük, amely elősegíti a magas, minőségi tanulási eredményeket, a lemorzsolódás veszélyét visszaszorítva. A felsőoktatás célja a magas színvonalú tanulás elősegítése (Davidson 2002), ezért a pedagógusoknak meg kell érteniük azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a hallgatók tanulásban való részvételét folyamatot, majd a tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatást (Biggs 1999). A felsőoktatási intézménybe való belépésük belső és külső motiváció összhatásának köszönhető, azaz a hallgatóknak küldő és belső céljaik is vannak. (Byrne és Flood 2005) A hallgatók legnagyobb motivációját a karrier lehetőségek (több, mint 90%) és az intellektuális fejlődés vágya jelentette. Feltűnt az eredmények kiértékelése során, hogy a válaszadók nagyon kevés százaléka választja azért a felsőoktatást, mert pl. a barátai is továbbtanulnak (4%), ennek megfejtését később magyar kutatások is igazolták, a kívülről érkező ösztönzők kevésbé vannak hatással a belépési motivációra, többnyire ezek a rangsor végén helyezkednek el a hallgatók indíttatásaiban. (Gergely és Nagy 2015) A felmérés azt is kimutatta, hogy a hallgatóknak többnyire pozitív elvárásaik vannak. Több, mint 90%-uk bízik abban, hogy az egyetemen eltöltött idő és megszerzett tapasztalat segíti őket tudásuk bővítésében, kompetenciájuk fejlesztésében és új készségek megszerzésében, valamint új távlatok megteremtésében és a kapcsolati hálójuk gyarapításában. Míg a minta 84%-a úgy gondolta, hogy önbizalma és önbecsülése is így képes lesz növekedni.

Azt biztosan állíthatjuk, hogy a felsőoktatási tanulmányok egy jó alapot és motivációs igényt eredményeznek, amely által a fiatalok a munkájuk során is igényük lesz a folyamatos ismeret, tudás-és készségfejlesztésre. (Czeglédi és Juhász 2013) Super által megálmodott integrált életpálya modelljében felsorolja az életpálya építésének meghatározó elemeit, mind egyéni, min

társadalmi tényezők szintjén. Super megfogalmazásában a tanuló szerep 5-6 évesen elkezdődik, majd gyakran az ember 20-as évei közepéig is jelen van, sőt akár a későbbiekben is olykor külső nyomás (krízis) hatására vagy új képzési irány lehetősége és választása által. (Super 1973) Az élethosszig és életszélíig tartó tanulás azonban jelen van az egyén életében, formális, de többnyire informális tanulási folyamatokban. (Kiss 2009) A tudás legfejlettebb formájának az élethosszig tartó, folyamatos fejlődést garantáló, kontextusba ágyazott tudást tekintik, amelyben akár a hallgató saját perspektívája is teret kaphat. (Flippo és Caverly 2000)

2.5. A számvitel oktatásáról a felsőoktatási rendszer tükrén keresztül

A gazdaságtudományok területén 8 alapképzési szakon keresztül tanulhatnak a hallgatók: alkalmazott közgazdaságtan szak, emberi erőforrások szak, gazdálkodási és menedzsment szak, kereskedelem és marketing szak, közgazdasági adatelemzés szak, nemzetközi gazdálkodás szak, pénzügy és számvitel szak és turizmus-vendéglátás szak. (3) Az oktatási hivatal által kibocsátott képesítési követelmények a fentebb említett alapképzési szakokról az 15/2006. (IV. 3.) OM rendeletben olvashatóak. A viszonylag „laza” megfogalmazások kételyt okoznak a képzés tartalmi szempontjából, hiszen a képzési célokból ezek nehezen definiálhatóak. (Sztanó 2015) Az alapozó ismeretek között valamennyire mindegyik alapszak megemlíti a számvitelt, azonban részletesen csak a pénzügy és számvitel alapképzési szak tekintetében kerül meghatározásra.

„A képzési célja pénzügyi és számviteli szakemberek képzése, akik korszerű, nemzetközi követelményeknek megfelelő közgazdasági műveltséggel, pénzügyi és számviteli alkalmazásokhoz elméleti ténybeli és módszertani ismeretekkel rendelkeznek, képesek az adatok valósághű előállítására, hasznosítására, a tudástőke, mint szervezeti vagyon gyarapítására, a pénzügyi és számviteli rendszerek átlátására, működtetésére, fejlesztésére, stratégiai döntések meghozatalára, korszerű tervezési, gazdálkodási, elszámolási, kontrolling eljárások és módszerek alkalmazására, az intézményi feltételek formálására, nemzetközi, országos és regionális vállalkozások információs rendszerének áttekintésére, működtetésére, fejlesztési céljainak megvalósítását szolgáló helyzetfelmérésre és javaslatlételre, az érdekegyeztetési folyamatok koordinálására. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.” (4) E célok mentén kell képezni a pénzügy és számvitel alapképzési szakot végző hallgatót, aki számvitel alapjait, pénzügyi számvitelt, vezetői számvitel alapjait, elemzés-ellenőrzés módszertant, üzleti tervezést, a pénzügyi és számviteli informatika, sajátos számviteli esetek, elszámolására vonatkozó

ismeretek továbbá választható specializációk valamennyiét kötelezően, valamennyiét választhatóan tanulják.

A számviteli végzettség szerezhető felsőfokú szakképzésben (számviteli ügyintéző), alapképzésben (pénzügy és számvitel szak) és végül mesterképzésben (számvitel szak). A számvitel oktatásáról Magyarországon a következőket állíthatjuk: A középiskolák ma már nem bázisai, viszont a felsőoktatási intézményekben, kizárólagos tekintettel a pénzügy és számvitel alapképzési szakra és számvitel mesterszakra, a számvitel oktatása meghatározó, tehát ezek a képzések a szakemberek-utánpótlás lehetséges forrásai. (Sztanó 2015)

Pénzügy és számvitel alapképzési szak Magyarország 18, míg számvitel mesterképzési szak 8 felsőoktatási intézményben történik. 2022-ben a TOP 5 (összes felvettek alapján) pénzügy és számvitel (nappali) alapképzési szakot oktató egyetemre jelentkezett és felvett hallgatók száma látható a 2. táblázatban. (felvi.hu) A számok láttan következhethetünk az intézmények között folyó versenyhelyzetre, de azt minden bizonnyal megállapíthatjuk, hogy a pénzügy és számvitel alapképzési szak oktatásában a BGE piacrészesedése a legjelentősebb.

*2. táblázat: PSZ (nappali) alapképzési szakot indító egyetemek (TOP 5),
jelentkezők és felvettek száma szerint*

Pénzügy és számvitel (nappali) alapképzési szakot oktató intézmények	Jelentkezők összesen (fő)	Jelentkezők első helyen (fő)	Felvettek összesen (fő)
Budapesti Gazdasági Egyetem	1643	339	333
Eötvös Loránd Tudományegyetem	1261	213	192
Budapesti Corvinus Egyetem (Budapest)	843	270	135
Debreceni Egyetem	492	127	100
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	642	71	89

Forrás: felvi.hu, Elmult évek statisztikái, Ponthatárok, jelentkezők és felvettek száma szak(pár)onként, 2022

A gazdálkodási és menedzsment alapképzési szakon a számvitel oktatása többnyire a számvitel alapjaira, könyvvezetési és vezetői számvitel alapjai oktatására terjed ki, Magyarországon 30 felsőoktatási intézményben. Szintén bemutatnám a 2022-ben TOP 5 (összes felvettek alapján) kialakuló rangsort, amelyet a 3. táblázat szemléltet.

3. táblázat: GM (nappali) alapképzési szakot indító egyetemek (TOP 5),
jelentkezők és felvettek száma szerint

Gazdálkodási és menedzsment (nappali) alapképzési szakot oktató intézmények	Jelentkezők összesen (fő)	Jelentkezők első helyen (fő)	Felvettek összesen (fő)
Budapesti Corvinus Egyetem (Budapest)	3665	922	560
Budapesti Gazdasági Egyetem	3365	505	511
Eötvös Loránd Tudományegyetem	2858	502	371
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	2370	278	247
Pécsi Tudományegyetem	1047	223	163

Forrás: felvi.hu, Elmult évek statisztikái, Ponthatárok, jelentkezők és felvettek száma szak(pár)onként, 2022

Megvizsgálva 2016-tól a pénzügy és számvitel alapképzési szak népszerűségét, 2016-ban a 9. helyen állt, míg 2017-ben és 2018-ben már nem szerepelt az első tíz között. 2019-ben a 10., 2020-ban a 8., 2021-ben a 7. helyen állt, míg 2022-ben végül a 8. helyre csúszott vissza. Ezzel szemben a gazdálkodási és menedzsment szak az elmúlt években kivétel nélkül a dobogó tetőfokán, azaz az 1. helyen helyezkedett el, ez a rangsor is jelezheti a Z generáció tagjainak a számviteli szakmához kapcsolatos attitűdjét. (Siklósi és Sisa 2018)

2.5.1. A számviteli oktatás tapasztalatai és fejlesztésére vonatkozó javaslatok

A hallgatók megkezdve a felsőfokú tanulmányaikat, nemcsak előzetes tudásukat és eredményeiket hozzák magukkal, hanem feltevéseiket, indíttatásuk és szándékaik felhalmozódását, amelyek kölcsönhatásba lépnek az egyetemen végzett tanulási tevékenységeikkel és esetlegesen ez meghatározhatja a kurzust és a tanulás minőségét (Biggs 1996). Számos külföldi tanulmány ír arról, hogy a korábban megszerzett számviteli ismeretek pozitív asszociációs kapcsolatban állnak az egyetemen elért első évi teljesítménnyel (Byrne és Flood 2008; Eskey és Faley 1988), míg mások nem találtak kapcsolatot e kettő változó között (Keef 1988; Koh és Koh 1999).

A felsőoktatási intézményekben felmerülő probléma az alacsony prioritás, amelyet a hallgatók tanulmányaiknak tulajdonítják. A hallgatók egyre inkább elvárják egyetemüktől, hogy illeszkedjenek az életükhöz, nem pedig fordítva. (McInnis 2003) A már korábban említett író kutatás szerint a hallgatók átlagosan heti 10 órát fordítottak a számvitel tárgyuk tanulásra, amely eredmények arra utalnak, hogy ezek a diákok alábecsülik azt az munkaerőfeszítést, amit ez a szak megkíván tőlük. (Byrne és Flood 2005) Bár a tanulással eltöltött idő nem garantálja a sikert, a hallgatók tanulmányaik iránti elkötelezettségének hiánya valószínűleg súlyos következményekkel járhat. (Taylor és Mander 2007) A jó teljesítménynek a háttérében számos összetevő áll:

kognitív képességek (általános értelmi képesség), kreatív személyiségtulajdonságok (problémaérzékenység, ötletgazdagság), jó személyiségjellemzők (motiváció) és megfelelő külső feltételek megléte szükséges. (Gyarmaty 2001) Egy spanyol kutatás mintájának eredményei szerint a Pénzügyi számvitel 1 tantárgyat tanulók körében magasabb osztályzatot kaptak azok, akik érdeklődnek a számviteli szakma iránt és magabiztosak voltak képességeikben. (Arquero et al. 2009) A BGE PSZK köreiben elvégzett 2015-ös kutatás igazolást nyert hipotézise, szintén megerősítette ezt, amely a következőképpen szólt: „a hallgatók által elért Számvitel alapjai gyakorlati jegyet befolyásolja a hallgatók motiváltsága és felkészültsége a felsőoktatásra”. (Kardos et al. 2015) Korábbi kutatások kimutatták, hogy a diákok sikerelvárása és a képességeikbe vetett bizalom pozitívan kapcsolódik a tanulmányi teljesítményükhöz. (Vollmer 1986; Gigliotti és Secrest 1988; Zeegers 2004)

Az alapképzésben résztvevők oktatói a hagyományosnak tekinthető oktatási módszereket alkalmazzák a képzés kezdetén. Az 5. és 6. félév már teret ad a kisebb csoport kialakítására, a hallgatókat aktívan foglalkoztató módszerek alkalmazására. A számvitel tárgyak oktatása jellemzően 2-szer 45 perces előadás és tantermi gyakorlat elemeiből állnak ma Magyarországon. A BGE-PSZK előadásait, kisebb esetoldó mintafeladatok is ötvözik, amelyeket a hallgatók az óra előtt Coospace-n vagy Moodle-n keresztül megkapnak. Az online oktatás alkalmával oktatóink előre felvett videókat osztottak meg a hallgatókkal, amelyeket több részre osztottak fel, egy-egy rész továbbhaladását egy-egy rövidebb teszt kitöltéséhez kötötték, amely a hallgatóknak visszajelzést nyújthat, hogy sikerült-e a megfelelőképpen feldolgozni az adott tananyag-részt. Számvitel oktatók meglátása, miszerint megfontolandó lenne a 90 perces előadások időtartamát 60 percre csökkenteni, ennek okát elsősorban a Z-generáció általános attitűdjei, illetve koncentrációs képességeinek korlátoltságában látják. (Siklósi és Sisa 2017) Az első és másodév alatt a tantermi gyakorlatok az adott előadás anyaghoz kapcsolódó gyakorlati feladatok megoldását jelenti, általában papír alapon, amelyet a szóbeli módszerek közül előadás, magyarázat, elbeszélés, megbeszélés, szemléltetés és olykor vita is övezi.

Egy empirikus vizsgálat alkalmával kérdőíven keresztül megkérdezték a számvitelt oktatókat szerte az országban, hogy mit is preferálnak. A kitöltők több, mint 90%-a egyetértett, miszerint a számviteli ismeretek oktatása az éves beszámoló készítésének feltérképezésével, valamint a mérleg és eredménykutatás felépítésének, tartalmának megismerésével, majd a gazdasági események főkönyvi elszámolásával és az egyes vagyonelemek értékelésével kellene folytatódnia, ezt követve az „egyszerűbb” beszámolási formák esetében alkalmazott „egyszerűsítéseket bemutatásával”. A vizsgálat során az is kiderült, hogy a válaszadók 60%-a, a számonkérések

alkalmával az ajánlott számlakeret tükör segítségével történő gazdasági események elszámolását várná el hallgatóitól, míg 20-uk felesnek tartja a konkrét számlaszámok használatát. A válaszadók 85%-a érzi úgy, hogy valamilyen formában be kellene építeni a könyvelő programok oktatását. (Kardos et al. 2015)

Az, hogy hogyan is kellene oktatni a számvitelt, az erre vonatkozó javaslatok a következőek. „Kevésbé az a fontos, hogy mit tanulnak a gyerekek az iskolában, inkább az, hogy hogyan tanulják, mert ez meghatározza a tudásuk felhasználását egész életük során.” (Max Plancot) A tananyag oktatásának módszertanának újragondolására és korszerűsítésére lenne szükség, nem monoton egy-egy gazdasági esemény könyvelési szabályainak átadására, hanem egyfajta gondolkodásmód kialakítására, ok-okozati összefüggések megfogalmazására, a tranzakciók közgazdasági tartalmának megvilágítására, az értékelési elvek és eljárások bemutatására, valamint a beszámoló elemzésére, hiszen az a cél, hogy a hallgató kapcsolódni tudjon és akarjon ismereteik hálózatához, ez a kifejezetten nem pénzügy és számvitel szakos hallgatók esetében még fontosabb lenne. (Kiss és Lukács 2017) Esettanulmányi feladatok, projektfeladatok bevonását javasolják a számvitel témájú órákra, amely egy számviteli probléma vagy kihívás csapatmunkában való megoldása révén, segítené az elméleti anyag mélyebb megértését, elsajátítását és gyakorlatba helyezését, valamint jobban felkészítené a hallgatókat a munkahelyi létre. Emellett az e-learninges tananyag, online példatárak használatára intik az oktatókat, amelyet a Z-generáció igényeihez jobban igazodna. Továbbá a számviteli szakma vonzóbbá tétele és a szakma presztízse emelése érdekében a szakma nagyjainak meghívását javasolják egy-egy előadás erejéig. (Siklósi és Sisa 2017)

2.5.2. Segítő pedagógusi attitűdök

Arra vonatkozóan, hogy milyen hatással van a hallgatók teljesítésére az oktató személye, nem találtam a szakirodalomban utalást, azonban azzal tetemes mennyiségű, általános oktatási tanulmány foglalkozik, hogy hogyan lehet javítani a tanítás hatékonyságát. A tanítás hatékonyságát Feldman három tényező függvényként modellezte: előadás, facilitáció és szabályozás (Feldman 1976), míg Marsh egy négytényezős modellt állított fel: előadói készségek, kapcsolat, tananyagok és munkamennyiség (Marsh 1991). A későbbiekben Lowman kéttényezős modellje már a lehetséges negatívumokat is magába foglalta: „intellektuális izgalom” és az „interperszonális kapcsolat”. (Lowman 1995) Lowman kiemelte, hogy fontos mind a pozitív érzelmek előmozdítása, mind pedig a negatív érzelmek (például tanár iránti túlzott szorongás) elkerülése. Továbbá felhívta arra is a figyelmet, hogy mennyire fontos a pedagógusok számára, hogy

megtalálják a motiválás módját az osztályterekben a teljesítmény növelése érdekében. (Lowman, 1995) „Aktív pszichológiai légkör megteremtése a cél az óra elején, és ennek a megtartása az óra végéig. A motiváció és a teljesítmény között összefüggés van, a nagyobb motiváció, nagyobb teljesítmény elérését eredményezi, egy bizonyos határig.” (Kugemeann 1976, 1977, In: Békéné Zelencz 2012: 141) A motiváció kialakításában jelentős szerepe van a tananyagnak, az órai légkörnek és a pedagógus-diák viszonyoknak. (Békéné Zelencz 2012)

Lowman kéttényezős modelljére vonatkozóan azt állítja, hogy véleménye szerint nem kell minden aspektusában kiválóan lenni egy oktatónak, e helyett legalább mérsékelt készségekkel kell rendelkeznie.

A szakirodalmi feldolgozást, saját gondolataimmal szeretném lezárni-e téma kapcsán. Jómagam is úgy gondolom, hogy minden felsorakoztatott modell által használt tényező fontos és ismeretük, valamint alkalmazásuk segítik a tanítás hatékonyságának növelését, azonban csatlakozva Lowman gondolatához, nem kell mindegyiket kiválóan teljesíteni, a törekvés és az erre irányuló segítő szándék is sokat jelenthet egy-egy óra folyamán.

3. Anyag és módszer

3.1. Alkalmazott módszertan ismertetése

A kvantitatív kutatásom online kérdőíves módszeren alapszik. Választásom oka, miszerint szerettem volna minél több, a célcsoportomnak potenciális hallgatót megszólítani, és ezzel minél magasabb számú kitöltést elérni. A kérdőívemet próbáltam minél felhasználóbarátabbá tenni, így a Z generáció körében igen kedvelt Google Form felületét használtam, igyekezve minél több feleletválasztós kérdést feltenni, elkerülve a kifejtést igénylő kérdéseket, ezzel is tudatosan elősegíteni a még magasabb válaszadási hajlandóságot és csökkenteni a kitöltést félbehagyók számát. A kérdőívvel fókuszáltan szerettem volna megszólítani a BGE-PSZK másodéves gazdálkodási és menedzsment, valamint pénzügy és számvitel szakos hallgatóit, így a Számvitel Tanszék segítségével a Coospace színterek valamennyien került megosztásra konzulensem által, pontosabban a Vezetői számvitel és a Pénzügyi számvitel 2 résztvevői között. Az online kérdőívem 2022. szeptember 21-én került megosztásra, majd 2022. október 8-án zártam le a válaszadási lehetőséget.

Kutatásom alanyai a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar másodéves gazdálkodási és menedzsment és pénzügy és számvitel szakos hallgatói. Választásom oka egyértelmű, hiszen jómagam itt tanulok és itt szerettem meg a számvitel, emellett statisztikai adatokra hivatkozva: a 2022 szeptemberében induló felvételi alapján az egyetemi karok közül a PSZK-ra került be a legtöbb tanulni vágyó fiatal, a képzési területek megkülönböztetésétől függetlenül. Gazdálkodási és menedzsment alapképzési szakra összesen: 10.302-en jelentkeztek, ebből a PSZK-ra: 4.147-en, a felvett hallgatók száma összesen: 3.678, ebből a PSZK-ra: 754-en nyertek felvételt, képzési forma, nyelv és finanszírozási forrás megkülönböztetése nélkül. Pénzügy és számvitel alapképzési szakra összesen: 3.880-an jelentkeztek, ebből a PSZK-ra: 2.225-en, a felvett hallgatók száma: 1.536, ebből a PSZK-ra: 503-an nyertek felvételt, képzési forma, nyelv és finanszírozási forrás megkülönböztetése nélkül. (felvi.hu) A PSZK-n tanul tehát a gazdálkodási és menedzsment alapképzési szakos hallgatók 20%-a, míg a pénzügy és számvitel alapképzési szakosok 32%-a, ennek összefoglalását a 4. táblázat szemlélteti. Továbbá választásom azért esett pont a másodéves hallgatókra (3. félévesek), hiszen a kérdőív kitöltési időszakában még csak a másodév elején álltak, és valójában az első évi szokásaikról, teljesítményükről és preferenciáikról nyilatkoztak, amelyekre megfigyeléseimhez és hipotézisvizsgálatomhoz szükségem volt. Az elsőévesek még nem rendelkeztek ekkor elég tapasztalattal a felsőoktatásban szerzett számviteli tanulmányukat illetően, a felsőbb évesek válaszai pedig

már nem lettek volna relevánsak hipotéziseimhez, hiszen a GM alapszakon a 3. félév végén befejeződik a számvitel tárgyak oktatása. Még ez az adat sem ment fel az alól, hogy kutató-somba bevont emberek nem felelnek meg a teljeskörű homogenitásnak, viszont a jelentős nagyságú százalékos arányok bizonyítják azt, hogy a PSZK-n a gazdálkodási és menedzsment és a pénzügy és számvitel alapképzési szakos hallgatói megfelelő mértékű részesedést tudhatnak magának az adott felsőoktatási piacon, így mintavételemből nyert válaszokat a továbbiakban általános érvényűnek tekintem.

4. táblázat: BGE jelentős piacrészedésének szemléltetése
a GM és PSZ alapképzési szak tekintetében

	Gazdálkodási és menedzsment	Pénzügy és számvitel
Jelentkezők száma összesen (fő)	10302	3880
BGE-PSZK-ra jelentkezők száma összesen (fő)	4147	2225
BGE-PSZK-ra jelentkezők száma összesen/ Jelentkezők száma összesen (%)	40,25%	57,35%
Felvettek száma összesen (fő)	3678	1536
BGE-PSZK-ra felvettek száma összesen (fő)	754	503
BGE-PSZK-ra felvettek száma összesen/ Felvettek száma összesen (%)	20,50%	32,75%

Forrás: felvi.hu, Elmúlt évek statisztikái, Ponthatárok, jelentkezők és felvettek száma szak(pár)onként, 2022

Vizsgálataimat a Microsoft Excel program segítségével végeztem el, hipotéziseimet hipotézis-vizsgálattal teszteltem, 5%-os szignifikanciaszint (α) mellett. Amennyiben a próbafüggvény értéke beleesik az elfogadási tartományba, elfogadom a nullhipotézist (H_0), míg az alternatív hipotézist (H_1) elutasítottam. Ezzel szemben, amikor próbafüggvény értéke nem esik bele az elfogadási tartományba, az már a kritikus tartományba esik, a H_1 hipotézis került elfogadásra, míg a H_0 pedig elutasításra. A teszt eredményei, ahogyan már korábban is hivatkoztam rá, általános érvényűnek tekintem, azonban csak a saját mintámra vonatkozóan. Tisztában vagyok azzal, hogy a mintám nem reprezentatív, így nem tehetem és nem is szeretnék az egész alapszakra vonatkozó állításokat megfogalmazni.

Kérdőívem 2 oldalból állt. Az első oldal a specifikációs adatok megadásával indult, úgy, mint nem kiválasztása, alapszak megnevezése, foglalkoztatottságra és előtanulmány/előképzettségre vonatkozó kérdések felsorakoztatása. A következőkben a számvitel területe iránti érdeklődés alakulására vonatkoztak kérdéseim, majd a számvitel tárgyak tanulása során kialakult szokások és elért eredmények kerültek sorra, illetve az oktató szerepének, mint a tantárgyi teljesítményt

befolyásoló tényezőnek a meglétére és annak milyenségére kérdeztem rá. Végezetül a második oldalon pedig a felsőoktatási tanulmányok folytatására vonatkozó indíttatásokat és motivációkat szerettem volna kérdéseimmel feltárni. Az első oldal kérdéseire feleletválasztós, jelölő-négyzetes és rövid szöveges választ igénylő kérdéseket tettem fel, míg a másodikon négyfokú Likert-skálát alkalmaztam.

3.2. Hipotézisek ismertetése

Hipotéziseimre ezen kérdésekre kapott válaszok alapján igyekeztem eredményre jutni, amelyek a korábban megemlített és feldolgozott szakirodalmakon vagy éppen saját tapasztalataim és feltételezéseim alapján születtek. Kevésbé tűnik professzionálisabbnak az utóbbi, azonban úgy gondoltam, hogy ki fogalmazhatja meg hitelesebben hallgatókkal kapcsolatosabb hipotéziseket, mint maga egy hallgató, természetesen e mondatom kezeljék némi humorral. Dolgozatomban az alábbi 4 hipotézist igyekszem igazolni, ezeket különböző kategóriákra osztva.

1. Az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek birtoklásával kapcsolatos hipotézisek:

H1: Az előképzettség birtoklása az egyetem megkezdésekor nem független attól, hogy a hallgatók milyen alapszakot választanak.

H2: Az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért teljesítmény (számvitel témájú tárgyak tekintetében) között szignifikáns kapcsolat van.

2. A számvitel tárgyak teljesítése során kialakult hallgatói érdeklődéssel és szokásokkal kapcsolatos hipotézisek:

H3: Akiknek az érdeklődése pozitív irányba változott a számvitel iránt az egyetem megkezdése óta átlagosan magasabb eredményt (számvitel témájú tárgyak tekintetében) értek el.

H4: A pénzügy és számvitel szakosok jellemzően több időt fordítanak a számvitel tárgyaik tanulására, mint a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók.

4. Primer kutatás eredményei

4.1.A minta jellemzői – specifikációs adatok alapján

A rendelkezésre álló 18 nap alatt összesen 255 válasz érkezett be kérdőívemre. A Vezetői számvitelt és a Pénzügyi számvitel 2 tárgyat hallgatók száma összesen 807, így a válaszadási hajlandóság 32%-ra tehető. A GM alapszakosok válaszadási hajlandósága 43%, míg a PSZ alapszakosoké 21%.

A specifikációs adatok elsősorban a nem megadására és a szak kiválasztására irányultak, másodsorban az előképzettségre és a foglalkoztatottságra vonatkozó kérdések feltevését éreztem szükségesnek ahhoz, hogy alanyaimat a megfelelőképpen beazonosítsam és feltérképezsem.

A kérdőívemet összesen 255-en töltötték ki, ebből 163 nő (63,9%) és 92 férfi (36,1%). Ennek szemléltetésére az 5. táblázat készítettem, amely a nemek szerinti gyakoriságot és megoszlást mutatja kvantitatív kutatásomban.

5. táblázat: Kérdőív kitöltőinek nemek szerinti gyakorisága (fő) és megoszlása (%)

Nem	Gyakoriság (fő)	Megoszlás (%)
Nő	163	63,9%
Férfi	92	36,1%
Összesen	255	100,0%

Forrás: Saját kérdőívem eredményei, 2022

Előzetesen volt egy olyan feltevés, hogy a Hallgatói motivációk és szokások feltárása a számvitel oktatásában című kérdőívem kitöltői között magasabb lesz a pénzügy és számvitel alapszakos hallgatók aránya, mintsem gazdálkodási és menedzsmenteseké. Meglepődve tapasztaltam, hogy a 255 válaszadó közül, 172-en gazdálkodási és menedzsment (67,5%), míg 83-an pénzügy és számvitel (32,5%) alapszakosok voltak. Ennek szemléltetésére a 6. táblázatot készítettem, amely a szakok szerinti gyakoriságot és megoszlást mutatja kvantitatív kutatásomban.

6. táblázat: Kérdőív kitöltőinek szakok szerinti gyakorisága (fő) és megoszlása (%)

Szak	Gyakoriság (fő)	Megoszlás (%)
Gazdálkodási és menedzsment	172	67,5%
Pénzügy és számvitel	83	32,5%
Összesen:	255	100,0%

Forrás: Saját kérdőívem eredményei, 2022

Másodévesként a 255 kitöltő közül csupán 97 hallgató (38%) jár kizárólag egyetemre. 137 hallgató (53,7%) jelenleg felsőoktatási tanulmányai folytatása mellett dolgozik, míg 21 (8,3%) aktívan törekszik arra, hogy munkát találjon. Ennek szemléltetésére a 7. táblázatot készítettem, amely a foglalkoztatottság szerinti gyakoriságot és megoszlást mutatja kvantitatív kutatásomban.

7. táblázat: Kérdőív kitöltőim foglalkoztatottság szerinti gyakorisága és megoszlása

	Gyakoriság (fő)	Megoszlás (%)
Kizárólag egyetemre járok.	97	38,0%
Egyetemre járok és mellette aktívan munkát keresek.	21	8,2%
Egyetemre járok és mellette dolgozom.	137	53,7%
Összesen:	255	100,0%

Forrás: Saját kérdőívem eredményei, 2022

Utolsó specifikációs kérdésként megkérdeztem kérdőívem alanyait, hogy rendelkeztek-e a számvitel területéből valamilyen előtanulmánnyal/előképzettséggel az egyetem megkezdése előtt. A kitöltők közül 202-en (79,2%) választották azt, hogy nem rendelkeztek semmiféle előtanulmánnyal/előképzettséggel a számvitel területéről, 36-an (14,1%) szakközépiskolai tanulmányaik során tanultak róla, míg 17-en (6,7%) elvégeztek ehhez kapcsolódó 1 évnél hosszabb vagy rövidebb szakmai képzést. Meglepő volt számomra, hogy a hallgatóknak lehetőségük volt választani egy olyan opció közül is, miszerint oktatási intézményben nem tanultam róla, de érdeklődésemet követve sokat olvastam/hallottam róla (pl. könyvekből, szakmai előadásokról), viszont ezt senki sem választotta. Ennek szemléltetésére a 8. táblázatot készítettem.

8. táblázat: Kérdőív kitöltőinek előtanulmányainak, előképzettségeinek feltérképezése, azoknak gyakorisága (fő) és megoszlása (%)

	Gyakoriság (fő)	Megoszlás (%)
Nem rendelkezem semmiféle előtanulmánnyal/előképzettséggel.	202	79,2%
Igen, (részben) ilyen jellegű szakközépiskolát végeztem.	36	14,1%
Igen, elvégeztem ehhez kapcsolódó 1 évnél hosszabb szakmai képzést.	14	5,5%
Igen, elvégeztem ehhez kapcsolódó 1 évnél rövidebb szakmai képzést.	3	1,2%
Oktatási intézményben nem tanultam róla, de érdeklődésemet követve sokat olvastam/hallottam róla (pl. könyvekből, szakmai előadásokról).	0	0,0%
Összesen:	255	100,0%

Forrás: Saját kérdőívem eredményei, 2022

4.2. Belépési motivációk vizsgálata

Megkértem a hallgatókat, hogy négyfokú Likert-skálán adják meg, hogy a felsorolt 8 db állítást mennyire érzik igaznak vagy éppen nem igaznak magukra vonatkozóan (1 - Egyáltalán nem igaz rám, 2 - Inkább nem igaz rám, 3 - Inkább igaz rám, 4 - Teljes mértékben igaz rám).

A 9. táblázat az összes megkérdezett hallgató 8 db állításra vonatkozó válaszainak a megoszlását tartalmazza.

9. táblázat: Hallgatói motivációk feltérképezése, motivációs tényezők és elvárások megoszlása (GM+PSZ)

	Átlagos pont	Egyáltalán nem igaz rám	Inkább nem igaz rám	Inkább igaz rám	Teljes mértékben igaz rám
Szerettem volna, minél mélyebb és átfogóbb szakmai ismereteket szerezni.	3,46	1%	7%	36%	56%
Szerettem volna jobban megismerni önmagam és szélesíteni a világlátásomat.	3,15	4%	18%	39%	40%
Szerettem volna építeni a kapcsolati hálómát.	2,96	7%	24%	34%	35%
Szerettem volna diplomás emberré válni, az oklevél nyújtotta előnyök miatt.	3,67	3%	4%	16%	77%
Szerettem volna a barátaimmal együtt élvezni még az iskolás éveket.	2,17	32%	31%	26%	11%
Nem tudtam eldönteni, mit is szeretnék igazán csinálnia a jövőben, így az üzleti képzést, mint „jollyjoker” képzést	2,42	35%	16%	23%	27%
Az egyetemen eltöltött idő lehetőséget adott arra, hogy eldöntsem mit is szeretnék igazán csinálni a jövőben.	2,85	10%	23%	40%	28%
A szüleim/rokonaim/tanáraim nyomására és javaslatára jelentkeztem felsőoktatási intézménybe.	1,83	53%	20%	18%	9%

Forrás: Saját kérdőívem eredményei, 2022

A 10. táblázat a gazdálkodási és menedzsment (szürke színnel kiemelve) és a pénzügy és számvitel szakos hallgatók 8 db állításra vonatkozó válaszainak a megoszlását tartalmazza.

10. táblázat: Hallgatói motivációk feltérképezése, külön-külön szakonként

Gazdálkodási és menedzsment	Átlagos pont	Egyáltalán nem igaz rám	Inkább nem igaz rám	Inkább igaz rám	Teljes mértékben
Pénzügy és számvitel					
Szerettem volna, minél mélyebb és átfogóbb szakmai ismereteket szerezni.	3,45	1%	8%	37%	54%
	3,49	2%	5%	34%	59%
Szerettem volna jobban megismerni önmagam és szélesíteni a világlátásomat.	3,20	3%	16%	38%	42%
	3,04	5%	20%	41%	34%
Szerettem volna építeni a kapcsolati hálómát.	3,09	5%	21%	35%	39%
	2,71	12%	31%	30%	27%
Szerettem volna diplomás emberré válni, az oklevél nyújtotta előnyök miatt.	3,70	2%	4%	17%	77%
	3,61	5%	5%	14%	76%
Szerettem volna a barátaimmal együtt élvezni még az iskolás éveket.	2,27	31%	26%	28%	15%
	1,96	34%	40%	23%	4%
Nem tudtam eldönteni, mit is szeretnék igazán csinálnia a jövőben, így az üzleti képzést, mint „jollyjoker” képzést	2,63	25%	17%	28%	30%
	1,99	54%	13%	12%	20%
Az egyetemen eltöltött idő lehetőséget adott arra, hogy eldöntsem mit is szeretnék igazán csinálni a jövőben.	2,90	8%	24%	40%	28%
	2,77	14%	20%	39%	27%
A szüleim/rokonaim/tanáraim nyomására és javaslatára jelentkeztem felsőoktatási intézménybe.	1,78	55%	21%	16%	8%
	1,93	49%	19%	20%	11%

Forrás: Saját kérdőívem eredményei, 2022

Az állítások mögött igyekeztem elrejtetni motivációs tényezőket, amelyből a következőkben következtetéseket szeretnék levonni, miszerint az egyes motivációs tényezőket, milyen mértékben tartják fontosnak a hallgatók, valamint ezek milyen mértékben befolyásálták döntésüket, hogy tanulmányaikat szeretnék felsőoktatási intézményben folytatni.

Motivációs tényezők beazonosítása:

1. Szerettem volna, minél mélyebb és átfogóbb szakmai ismereteket szerezni. – tudás- és ismeretbővítés, mint motivációs tényező
2. Szerettem volna jobban megismerni önmagam és szélesíteni a világlátásomat. – önismeretfejlesztés és világlátás-bővítés, mint motivációs tényező
3. Szerettem volna építeni a kapcsolati hálómát. – kapcsolatépítés, mint motivációs tényező

4. Szerettem volna diplomás emberré válni, az oklevél nyújtotta előnyök miatt. – könnyebben megvalósítható célok, mint motivációs tényező
5. Szerettem volna a barátaimmal együtt élvezni még az iskolás éveket. – a barátok is továbbtanulnak, mint motivációs tényező
6. Nem tudtam eldönteni, mit is szeretnék igazán csinálni a jövőben, így az üzleti képzést, mint „joli joker” képzést választottam. – Ezen állítás mögött nem rejtettem el semmiféle motivációs tényezőt, hiszen itt azt szerettem volna mérni, hogy a különböző alapszakos hallgatók határozott szakmai és karriercélokkal érkeznek-e.
7. Az egyetemen eltöltött idő lehetőséget adott arra, hogy eldöntsem mit is szeretnék igazán csinálni a jövőben. – Ezen állítás valamelyest az előzővel összefügg, azonban itt azt szerettem volna megtudni, hogy a hallgatóknak hány százaléka várja el azt, hogy az egyetemi tanulmányai (és valószínűleg maga az egyetem) segíteni fogja annak a foglalkozásnak a kiválasztásában, amit akár aktív munkavállalói éve folyamán folyamatosan űzhet.
8. A szüleim/rokonaim/tanáraim nyomására és javaslatára jelentkeztem felsőoktatási intézménybe. – szüleim/rokonaim/tanáraim büszkesége, mint motivációs tényező

A hallgatók válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy felsőoktatási tanulmányaik folytatását tudatosan választják, hiszen a kitöltők 92%-a szeretett volna mélyebb és átfogóbb szakmai ismereteket szerezni. A válaszadók 93%-a nyilatkozott úgy, hogy szeretne diplomás emberré válni, ez bizonyosodott a legfontosabb befolyásoló tényezőnek. Az oklevél nyújtotta előnyök által a hallgatók könnyebben megvalósíthatják karriercéljukat, azaz egyszerűbbé válik számukra a munkavállalás és természetesen ez nagyban segíti őket az anyagi függetlenségük kialakításában is, ezek mind biztonsági szükségleteknek számítanak a Maslow-piramis szintjei között. Jelentős különbségeket véltem felfedezni a gazdálkodási és menedzsment, valamint a pénzügy és számvitel alapszakosok között a „Nem tudtam eldönteni, mit is szeretnék igazán csinálnia a jövőben, így az üzleti képzést, mint „joli joker” képzést választottam.” állítás kapcsán, hiszen itt a GM-esek átlag pontszáma 2,63, míg a PSZ-eseké 1,99. Ez utóbbi állítással a GM-esek 58%-a, míg a PSZ-esek 33%-a értett egyet. Ennek okai mögött azt vélem felfedezni, hagyatkozva szakirodalmi feltárásomra is (Kardos et al. 2015), hogy a GM szakot a kevésbé kiforrott szakmai célokkal érkező hallgatók választják, hiszen ez által egy általánosabb képzésen vehetnek részt és több gazdasági területbe nyerhetnek bepillantást, így a későbbiekben még szélesebb karrierútak közül választhatnak. A gondolkodási idő szintén magasabb átlagpontszámot kapott a GM alapszakosoknál (GM: 2,90, PSZ: 2,77), ennek okait ugyanabban látom, ezenfelül ez az állítás

rámutat arra is, hogy a hallgatók 68%-a olyan elvárással érkezik az egyetemre, hogy itt felfedezhetik mit is szeretnének igazán csinálni a jövőben. Ugyanígy az önismeret és a kapcsolati háló kevésbé jelentős különbséget mutat, azonban ezt is viszonylag fontos befolyásoló tényezőnek tartják (GM:3,20, PSZ: 3,04). A barátok jelenléte felsőoktatási tanulmányaik során viszonylag mindkét szak tekintetében elég alacsony átlagpontoszámot ért el (GM: 2,27, PSZ:1,96), ugyanígy a szülők/rokonok/tanárok hatása a továbbtanulási döntésükre nem volt jelentős (GM: 1,78, PSZ:1,93). Az egyes kutatások kimutatták, hogy a kívülről érkező ösztönzők kevésbé vannak hatással a belépési motivációra. (Byrne és Flood 2005; Gergely és Nagy 2015).

Azért tartottam fontosnak a belépési motivációk vizsgálatát, hiszen számos hazai és nemzetközi szakirodalom igazolta, hogy az elért teljesítményüket befolyásolja a hallgatók motiváltsága. (Kardos et al. 2015; Byrne és Flood 2005; Arquero et al. 2009) Így az oktatási intézményeknek, illetve az oktatóknak a feladatának találok, hogy fenntartsák a hallgatók motivációit, esetleg új távlatok felfedezésével gazdagítsák azt.

4.3. A számvitel területe iránti érdeklődés alakulása a hallgatók életében

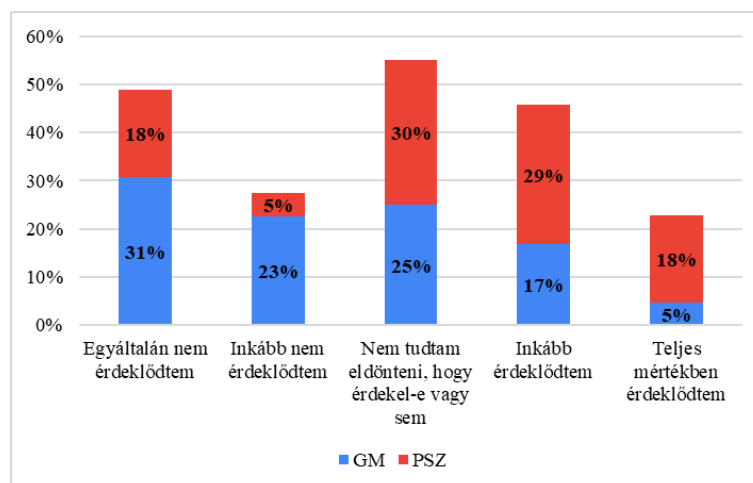
A hallgatók érdeklődését ötfokú Likert-skála segítségével mértem fel. Meg kellett adniuk, hogy az egyetem kezdetekor milyen mértékben érdeklődtek a számvitel területe iránt (1 - Egyáltalán nem érdeklődtem, 2 - Inkább nem érdeklődtem, 3 - Nem tudtam eldönteni, hogy érdekel-e vagy sem, 4 - Inkább érdeklődtem, 5 - Teljes mértékben érdeklődtem). Ennek szemléltetésére a 11. táblázatot készítettem, amely együttesen, majd külön-külön szakonként bemutatja, hogy milyen pontszámot adtak-e kérdésemre.

11. táblázat: Az egyetem megkezdése előtt, milyen mértékben érdeklődött a számvitel területe iránt? (összefoglaló táblázat)

	Az egyetem megkezdése előtt, milyen mértékben érdeklődött a számvitel területe iránt?					
	Átlag-pontszám	Egyáltalán nem érdeklődtem	Inkább nem érdeklődtem	Nem tudtam eldönteni, hogy érdekel-e vagy sem	Inkább érdeklődtem	Teljes mértékben érdeklődtem
Együttesen (gyakoriság, fő)	2,69	68	43	68	53	23
Együttesen (megoszlás, %)		27%	17%	27%	21%	9%
GM (gyakoriság, fő)	2,42	53	39	43	29	8
GM (megoszlás, %)		31%	23%	25%	17%	5%
PSZ (gyakoriság, fő)	3,24	15	4	25	24	15
PSZ (megoszlás, %)		18%	5%	30%	29%	18%

Forrás: Saját kérdőívem eredményei, 2022

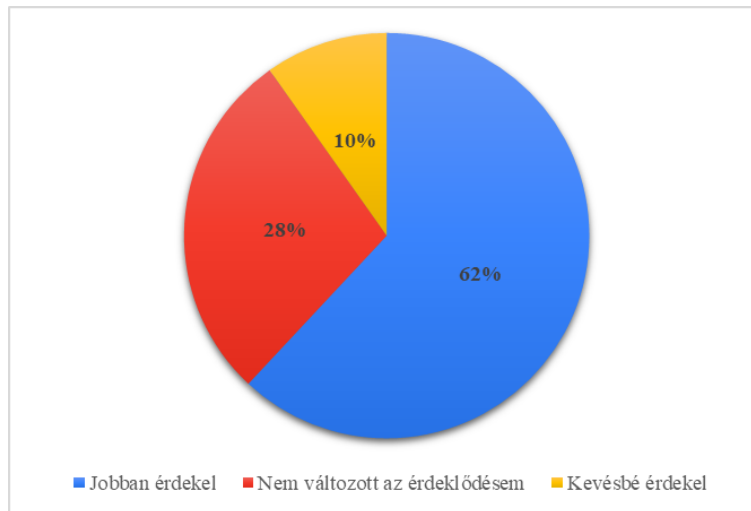
A GM és a PSZ alapszak összehasonlítása érdekében készítettem egy halmozott oszlopdiagrammot (3. ábra), amely a megoszlásukat mutatja az egyes Likert-skála pontjai, mint egyes érdeklődési kategóriáknaként.



3. ábra: Számvitel iránti érdeklődés az egyetem kezdetekor -GM és PSZ, megoszlása (%)
 Forrás: saját kutatás eredményei, 2022)

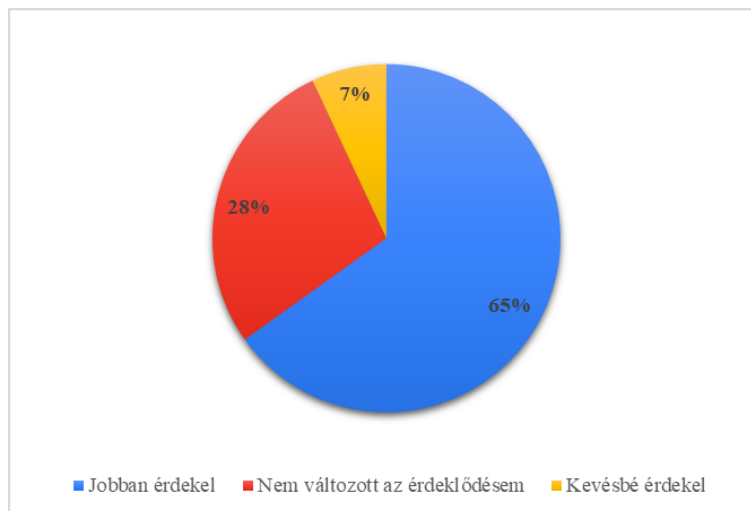
Együttesen a hallgatók 29,8%-a nyilatkozta azt, hogy inkább vagy teljes mértékben érdeklődött a számvitel területe iránt az egyetem kezdetekor. Magától értetődő, előzetes, felvetésem volt, hogy a PSZ alapszakosoknál ez a százalék sokkal magasabb lesz, hiszen ezért döntenek a mélyebb számviteli ismereteket nyújtó szak mellett. A PSZ-eseknél ez 47% volt, míg a GM-eseknél 22%. Azok, akik inkább nem vagy egyáltalán nem érdeklődtek a GM-esek 54%-át tették ki, azaz több, mint az e szakot hallgatók felét. PSZ-eseknél ez a százalék csupán 23% volt, ezek azok a hallgatók, akik valószínűleg a pénzügyi terület mélyebb és átfogóbb megismerése miatt választották ezt a szakot. A GM-esek 25%, míg a PSZ-esek 30%-a válaszolta azt, hogy egyetemi tanulmányai előtt nem tudta eldönteni, érdekl-e, ezek azon jellemzően előképzettséggel nem rendelkező hallgatók, akiknek az egyetem alkalmával válik ismertté ez a terület, s későbbiekben az egyetem padjaiban szerzett élmények és tapasztalatok formálják a számvitel iránti érdeklődésüket. Összességében a GM szakosok átlagpontszáma 2,42 volt, míg a PSZ-eseké 3,24.

A következő kérdés alkalmával, feltettem azt a kérdést, miszerint az első év élményei és tapasztalatai alapján, amit a számvitel témájú tárgyaik teljesítése során gyűjtöttek, milyen hatással voltak érdeklődésükre. Ezek szemléltetését az alább látható kördiagrammok szolgálják (4., 5., 6. ábra), amely együttesen, majd külön-külön szakonként mutatja be, hogy a hallgatók érdeklődése pozitív, negatív irányba mozdult-e el vagy éppen nem változott.

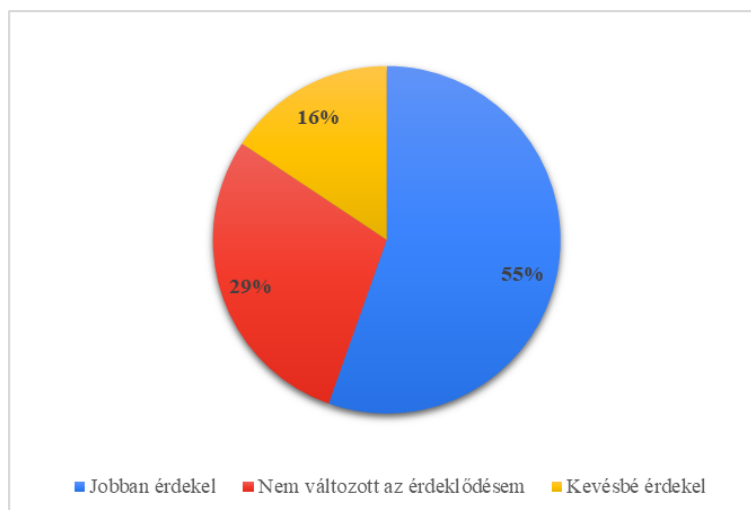


4. ábra: A hallgatói érdeklődés irányainak változásai a számvitel területe iránt
 Forrás: saját kutatás eredményei, 2022

Együttesen a válaszadók 62%-a válaszolta azt, hogy pozitívan változott az érdeklődése, úgy gondolom, hogy ebből az adatból levonhatjuk azt a következtetést, hogy többnyire az egyetem, ideértve minden számvitel oktatót sikerült a hallgatók érdeklődését pozitív irányba terelni. Természetesen, a változást további tényezők is okozhatták, illetve lehetséges, hogy együttes hatásuk eredménye, azonban erre vonatkozóan nincsenek használható adataim.



5. ábra: GM alapszakos hallgatói érdeklődés irányainak változásai a számvitel területe iránt
 Forrás: saját kutatás eredményei, 2022



6. ábra: PSZ alapszakos hallgatói érdeklődés irányainak változásai a számvitel területe iránt
 Forrás: saját kutatás eredményei, 2022

A GM alapszakosok 65%-ának az érdeklődése nőtt, míg PSZ-sek körében ez 55% volt. Úgy gondolom, hogy mindkét százalékos szám jelentős és mindenképpen egy pozitív eredménynek számít a PSZK-n folyó számvitel oktatása szempontjából. Ami a legérdekesebb adat a számomra, hogy míg a PSZ szakosok 16%-a nyilatkozta azt, hogy negatív irányba változott az érdeklődési köre, azaz kevésbé érdekli a számvitel, a GM szakosok mindössze 7%-a. Ennek okai mögött elsősorban a nehezebb számviteli anyagot, mint nehezebb teljesítési követelményrendszer meglétét látom, azonban ennek pontos okaira a kérdőív során nem kérdeztem rá. Hallgatóként érdekes helyzeteknek lehettem szemtanúja, volt szaktársam, aki a Pénzügyi Számvitel 1-et már nem tudta teljesíteni sokadjára sem, így inkább váltott gazdálkodási és menedzsment szakra, míg egy barátom GM szakról váltott PSZ-re, mert az elsőév alatt annyira megtetszett neki a számvitel, és amit az kínálni tud számára a jövőben.

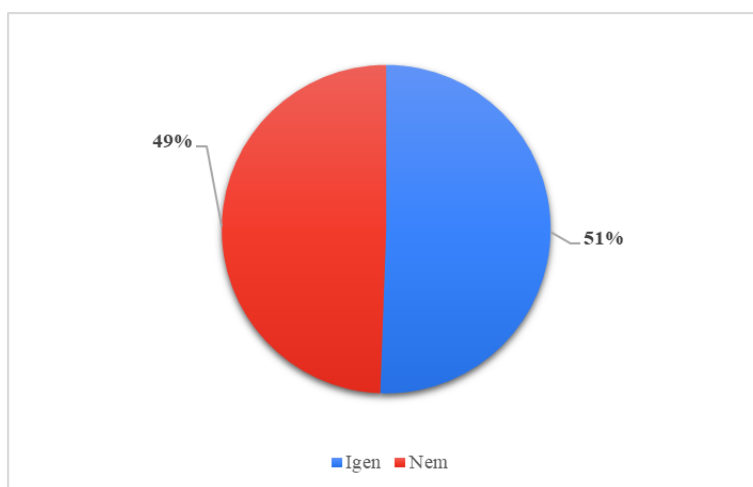
Úgy gondoltam azt is érdemes lenne vizsgálnom, miszerint milyen irányba mozdult el a hallgatók érdeklődése, 3 csoportra bontva kitöltőim, függetlenül attól, hogy milyen szakosok. Az első csoport tagjai azok lettek, akik azt válaszolták, hogy nem igazán vagy egyáltalán nem érdeklődnek a számvitel területe iránt. A második csoport tagjai azok lettek, akik nem tudták eldönteni, hogy érdekli-e őket a számvitel területe, míg a harmadik, aki inkább érdeklődött vagy teljes mértékben érdeklődött. Ennek szemléltetése érdekében, alább látható a 12. táblázat, amely az egyes csoportok érdeklődésének alakulását, annak megoszlását (%) mutatja.

12. táblázat: Kialakított csoportok érdeklődésének alakulása, annak megoszlása (%)

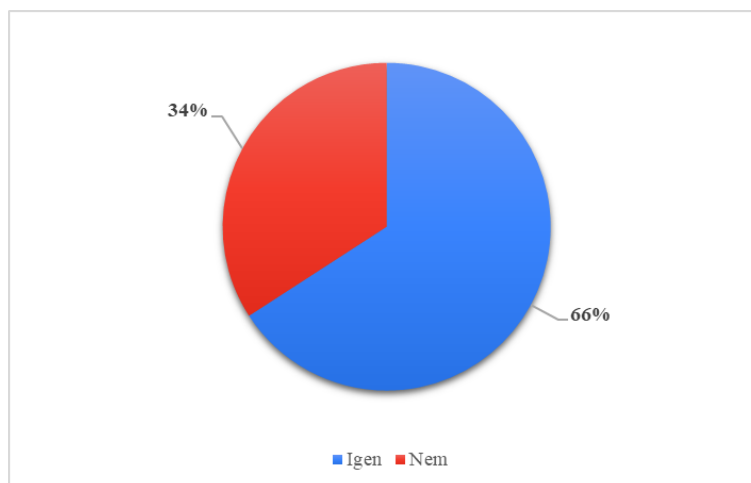
csoport/megoszlás (%)	Jobban érdekel	Nem változott az érdeklődésem	Kevésbé érdekel
1. csoport	70%	21%	9%
2. csoport	68%	24%	9%
3. csoport	45%	43%	12%

A legnagyobb mértékben meglepő módon az első csoportnak alakult pozitív irányba a számvitel iránti érdeklődése, azaz azok a hallgatók, akik az egyetem kezdetekor nem igazán vagy egyáltalán nem érdeklődtek a számvitel területe iránt. Az első csoport tagjainak 70%-a jobban érdeklődik a számvitel irányt, a második csoport 60%-a, míg a harmadik csoport 45%-a. Természetesen, azoknak változat legnagyobb mértékben az érdeklődése, akik alaphoz nem igazán vagy teljes mértékben nem érdeklődtek a számvitel iránt, viszont mégis úgy érzem, hogy hatalmas eredmény, miszerint a hallgatók döntő többségének pozitív irányba változott a számvitel iránti érdeklődése, függetlenül attól, hogy melyik csoportról van szó.

Megkérdeztem a hallgatókat, hogy nehéznek találják-e számvitel tárgyaikat. Együttesen (GM+PSZ) a válaszadók döntő többsége, 56% egyetért ezzel. (Melléklet, III.) Megvizsgáltam szakonként is, hogyan oszlottak meg a vélemények, ezeknek a megoszlását az alábbi kördiagrammok szemléltetik (7., 8. ábra). Őszintén, előzetesen, amikor megfogalmaztam ezt a kérdést, nem igazán tudtam eldönteni, hogy a GM vagy a PSZ szak esetében lesz-e több igen válasz, természetesen a relatív megoszlásukat viszonyítva egymáshoz.



7. ábra: *Nehéznek találja-e az eddigi számvitel témájú tárgyait? – GM*
Forrás: saját kutatás eredményei, 2022)



8. ábra: Nehéznek találja-e az eddigi számvitel témájú tárgyait? – PSZ
Forrás: saját kutatás eredményei, 2022)

A GM alapszakosok 51%-a tartja nehéznek a számvitel, míg a PSZ-esek 66%-a. Az, hogy mi milyen nehéz, persze elég relatív. Előzetes feltevésém azért nem volt, mert bár tudtam, hogy a PSZ-esek első éves tárgyai már jóval nehezebbek (hiszen a PSZ-esek 2 db a 6 kredites Számvitel alapjait, illetve a 6 kredites Pénzügyi számvitel 1-t kellett teljesíteniük, míg a GM-eseknek a 6 kredites Számvitel alapjait és a 3 kredites Könyvvizetés elnevezésű tárgyat), mégis emellett azt, gondoltam, hogy a GM-eseknek nehezebb lesz megérteni egy-egy számvitel témájú tárgyat, témakort, hiszen kevésbé van hozzá affinitásuk, de mint sok minden ebben a kutatásban, ez is igazán érdekesnek és megdöbbentőnek bizonyul.

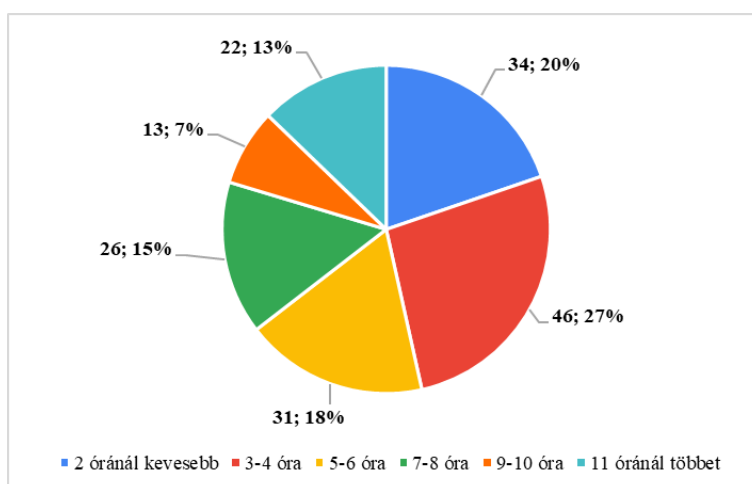
4.4. Zárthelyi dolgozatokra/vizsgára való felkészülési idő vizsgálata

Megkértem a hallgatókat, hogy adják meg heti hány órát töltöttek az előző (2021/22-es félévben) a zárthelyi dolgozatokra/vizsgákra való felkészülésre. E szemléltetésére lentebb látható egy ábra, amely bemutatja, hogy hányan (fő), milyen megoszlásban (%) mennyi időt is fordítottak a tanulásra.

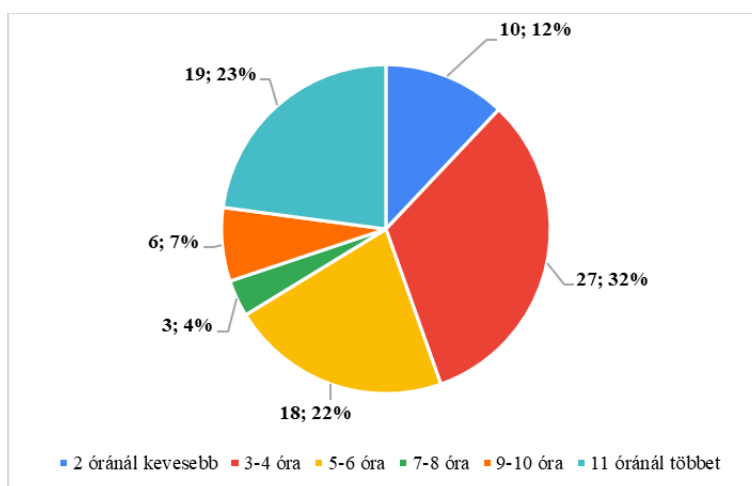
A 2021/22-es félévben a GM alapszakosok Könyvvizetést, míg a PSZ-esek Pénzügyi számvitel 1-et tanultak. A könyvvizetés egy 3 kredit értékű tárgy, amely magába foglalja: gazdasági társaság alapítása, időbeli elhatárolások számvitele, tárgyi eszközök számvitele, pénzeszközök, követelések számvitele, kötelezettségek számvitele, kereskedelmi és szolgáltató tevékenység folyamatainak számviteli feladatai, termelő tevékenység folyamatainak számviteli feladatai, a könyvviteli zárlat munkafázisai és a beszámoló összeállításának folyamatai, eredménykimutató részletes megismerését és végül a vagyonelemek a beszámolóban ismeretanyagok elsajátítását. (Tárgyleírás, Könyvvizetés (GM), BGE-PSZK) A Pénzügyi számvitel 1 egy 6 kredit

értékű tárgy, amely magába foglalja: időbeli elhatárolások számvitele, tárgyi eszközök számvitele, vásárolt készletek számvitele, pénzeszközök számvitele, követelések számvitele, kötelezettségek számvitele, értékpapírok számvitele, immateriális javak számvitele ismeretanyagok elsajátítását. (Tárgyleírás, Pénzügyi számvitel 1 (PSZ), BGE-PSZK) Természetesen, a Pénzügyi számvitel 1 mélyebbre menően tárgyalja a mérleg egyes elemeit, amit még az erre ráépülő Pénzügyi számvitel 2 is követ PSZ alapszakon, míg GM-en a Könyvvizsgálattal befejeződik a pénzügyi és kezdetét veszi a vezetői számvitel oktatása.

1 kredit 30 óra teljes tanulási időráfordítást fejez ki (ECTS keretei), azaz hetente a gazdálkodás és menedzsment alapszakos hallgatóknak legalább 6 órát kellett volna a számvitel tárgyaik tanulására fordítani, míg a PSZ-eseknek legalább 12 órát. A kitöltők válasza az alábbiak szerint alakultak, szakonként az alábbi kördiagrammok (9., 10. ábra) szemléltetik a heti, tanulásra fordított idő alakulását.



9. ábra: Zárthelyi dolgozatra/vizsgára való felkészülési idő, hetente – GM
Forrás: saját kutatás eredményei, 2022)



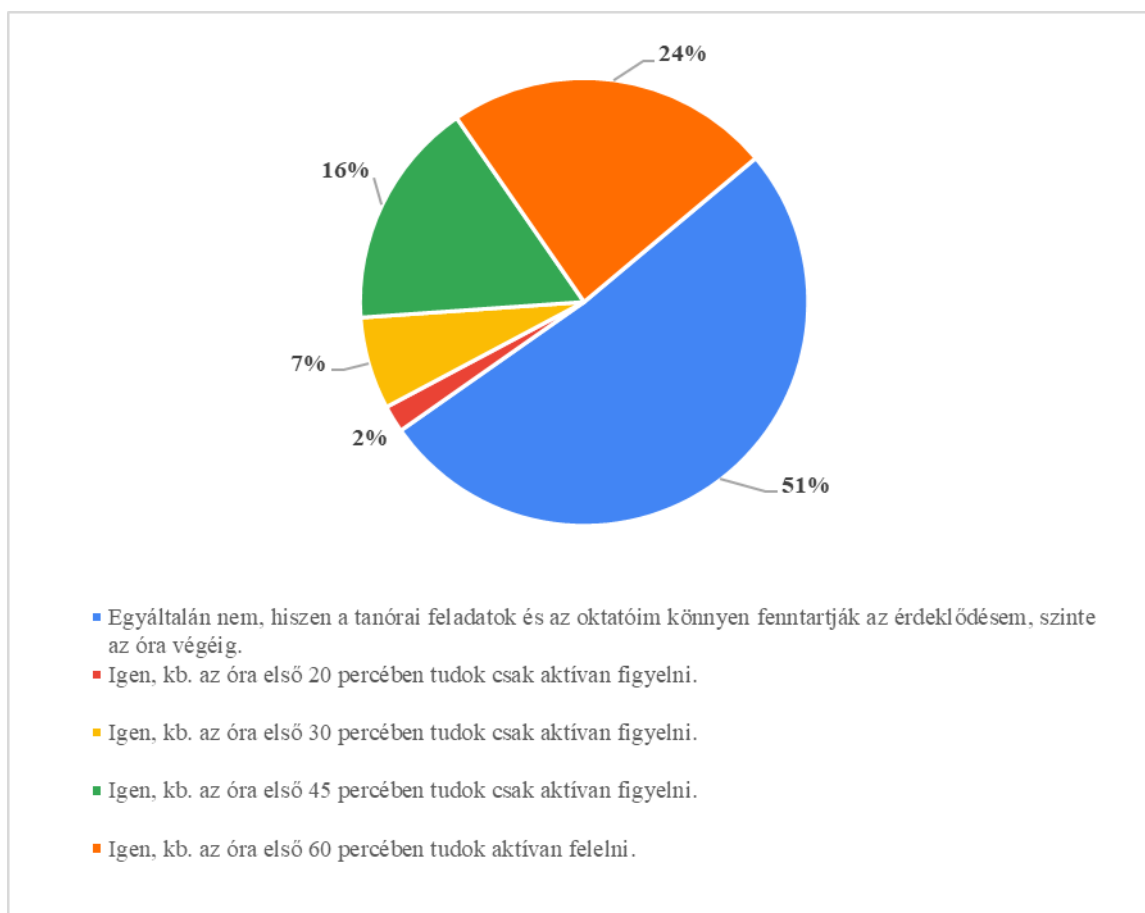
10. ábra: Zárthelyi dolgozatra/vizsgára való felkészülési idő, hetente – PSZ
Forrás: saját kutatás eredményei, 2022

Akik kevesebb, mint 3 órát tanultak, azaz valójában az előadásokon és a kötelező tantermi gyakorlatokon, szemináriumokon vettek részt, ez a GM alapszakosok 20%-a, míg a PSZ-esek 12%. Akik ezen túlmenően valószínűleg megcsinálták a házi vagy szorgalmi feladataikat, tehát kb. legfeljebb 4 órát fordítottak felkészülésre, ez GM alapszakosok 47%-a, míg a PSZ-esek 44%-a volt. A legfeljebb 6 óra véleményem szerint teret engedhetett az előadásokon, szemináriumon, illetve házi és szorgalmi feladatok elvégzésén túlmenően az adott heti tananyag átnézésére, áttanulmányozására, illetve a hallgatók számára a valódi tanulási folyamatok elindításában, ezt a GM alapszakosok 65%-a, míg a PSZ-esek 66%-a teljesítette.

A GM alapszakosoknál legalább 6 órát 35%-uk tanult, azaz a GM-es hallgatók több, mint 75%-a alulértékeli a megfelelő felkészülésre, tanulásra fordított időt. A PSZ alapszakosoknál legalább 12 órát (azaz 11 órát vagy annál többet) 23%-uk tanult, azaz a PSZ-es hallgatók több, mint 77%-a alábecsüli a megfelelő felkészülésre, tanulásra fordított időt. Már több tanulmány is írt arról, miszerint a hallgatók alulértékelik a számvitel témájú tárgyaikra fordított felkészülési időt (Kardos et al. 2015; Byrne és Flood 2005). Ahogy a szakirodalomban is megtalálható, bár a tanulással eltöltött idő nem garantálja a sikert, a hallgatók tanulmányaik iránti elkötelezettségének hiánya valószínűleg súlyos következményekkel járhat. (Taylor és Mander 2007).

Zárthelyi dolgozatokra/vizsgára való felkészülési idő vizsgálatára vonatkozó megállapításaimat egy történettel, illetve saját tapasztalatommal zárom. Egyik oktatóm mesélte, hogy órájára bemenvén megkérdezte a felsőbb éves hallgatóit, hogy mit tanácsolnának az elsőéveseknek, a tanácsok között volt kettő is, ami a zárthelyi dolgozatokra, vizsgákra való felkészülési idővel volt kapcsolatos. Az egyik tanács így szólt: „Egy nap alatt nem lehet a világot megváltani, így 2-3 napot mindenképpen szánj a vizsgákra való felkészülésre!”, míg a másik a következőképpen: „Azt a tárgyat, aminek a vizsgájára nem lehet 3 nap alatt felkészülni, el sem érdemes kezdeni tanulni.”. Azt hiszem mindannyian értjük a mondatokban rejlő iróniát, hiszen a tanulásnak nincs felső korlátja, azonban ez a kis történet mégis rámutat arra, hogy valójában milyen viszonyuk és milyen értékítéletük van az egyetemistáknak (természetesen nem mindenkit, illetve nem minden szakot ideértve) a felkészülésre fordított időre egy-egy megmérettetés alkalmával. A számvitel témájú tárgyaim, saját tapasztalataimra hagyatkozva (is), jelentős mennyiségű, önálló tanulási időt igényeltek, azaz az óráról hazaérve szükséges volt begyakorolnom a már korábban megoldott feladatokat és ezzel lehetőségem volt mélyebben megérteni a gazdasági események mögött húzódó jogszabályi és közgazdasági tartalmat is.

Továbbá megkérdeztem a hallgatókat, hogy nehézséget okoz-e fenntartani a figyelmüket a tanórán. Ennek szemléltetésére a 11. ábrát készítettem.



11. ábra: Nehézséget okozott-e, végig figyelemmel kísérnie a számvitel óráit?
Forrás: saját kutatás eredményei, 2022

A válaszadók 51%-a könnyedén képes fenntartani a figyelmét, hiszen a tanórai feladatok megfelelőképpen lefoglalják őket. Mindössze a hallgatók 9%-a nyilatkozott úgy, hogy legfeljebb 30 percig képes figyelni, 16%-uk legfeljebb 45 percig, azaz a tanóra feléig, míg 24%-uk legfeljebb 60 percig.

4.5. Oktatói befolyásolás a hallgatói teljesítményre

Megkérdeztem a hallgatókat, hogy a tantárgyi teljesítményüket befolyásolja-e, hogy melyik oktató tanítja. A válaszadók 98,4-a igennel, míg csupán 1,6%-a nemmel válaszolt. (Melléklet, IV.) (Megjegyzés a válasz értelmezéséhez: Természetesen, ez a szám nem azt fejezi ki, hogy valóban így van-e, tehát matematikailag nem bizonyított, hogy például: magasabb eredményt értek-e el azok a hallgatók, akiknek számít az oktató személye (hiszen erre nincsenek megfelelő adataim), mindössze ez a százalékos arányszám csak a hallgatók érzéseit jelenítik meg.)

A következőkben megkérdeztem őket, hogy a felsorolt 5 tulajdonságot, mint az oktató személyisége, felkészültsége, előadásmódja, segítőkészsége, valamint az oktató egyedi tanítási módszertana, mint befolyásoló tényező, tegyék sorrendbe. Első helyre a legnagyobb mértékben befolyásoló tényező kerüljön, míg az ötödik helyre a legkevésbé. Ennek elemzésére létrehoztam egy táblázatot, amely oszlopai az adott befolyásoló tényezőket tartalmazta, míg sorok szerint 1-től 5-ig, azaz a sorrendi helyeket. A sorok és oszlopok metszeteibe kiszámoltam, hogy mennyi volt az egy-egy befolyásoló tényezőt választók gyakorisága az egyes sorrendi helyeken. Ezt követően súlyoztam a gyakoriságokat, a leginkább befolyásoló tényező (1) kapta a legnagyobb értéket, azaz az 5-öt, míg a legkevésbé befolyásoló tényező (5) az 1-et, mint szorzó tényező. A gyakoriságokat megszorozva a kapott pontszámmal, megkaptam az adott befolyásoló tényezők végső pontszámait a hallgatók értékítélete alapján, ami által rangsorolni tudtam az egyes befolyásoló tényezőket. Ennek szemléltetésére a 13. táblázatot készítettem.

13. táblázat: Hallgatók értékítélete alapján rangsorolt befolyásoló tényezők az oktatók személyére vonatkozóan

Rangsor	oktató személyisége	oktató felkészültsége	oktató előadásmódja	oktató segítőkészsége	oktató egyedi oktatási módszertana	Kapott pontszám
1	54	20	79	21	81	5
2	44	61	62	58	30	4
3	46	66	42	62	39	3
4	55	60	37	74	29	2
5	56	48	35	40	76	1
Súlyozva, az egyes gyakoriságok	750	710	878	711	776	
Rangsor	3.	5.	1.	4.	2.	

Forrás: Saját kérdőívem eredményei, 2022

Az első helyen az oktató előadásmódja, a második helyen az egyedi oktatási módszertana, a harmadik helyen a személyisége, a negyedik helyen a segítőkészsége, míg az utolsó helyen a felkészültsége állt. Az előadásmód, mint előadói készségek, szinte mindegyik tanítás hatékonyságát bemutatni célzó modell tartalmazza, magától értetődő módon, így ez nem meglepő, hogy az első helyre került. A második helyre került befolyásoló tényezőn sem lepődhetünk meg igazán, hiszen példának Vezetői számvitel alatt az önköltségszámítás alkalmával mindenki a „croissant gyárban croissant süttött”. Egy-egy mozaikszó vagy érdekes, figyelemfelkeltő megközelítések, esetlegesen egy komplexebb esemény, feladat, folyamat mindennapi életre való lefordítása talán elősegítik a hallgatókat a könnyebb megértésben és az emlékezésben. Amit viszont biztosan kijelenthetünk, hogy a hallgatók ezeket nagyra becsülik. A dobogó harmadik fokán kapott helyet az oktató személyisége, amely már egy jóval nehezebben megfogható befolyásoló tényező, amely egyedien jellemzi az adott egyént, így erről nem vonnék le egyéb megállapításokat, további információk hiányában.

4.6. Érdemjegyek alakulása

Az érdemjegyek alakulását a 14. táblázat foglalja össze, megjeleníti az érdemjegyek gyakoriságát együttesen, illetve külön-külön szakonként, emellett a hallgatók számtani átlagát és annak szórását.

*14. táblázat: Kérdőívem kitöltői érdemjegyeinek gyakorisága (fő),
illetve együttesen és külön-külön szakonként a tanulmányi átlaga, szórása*

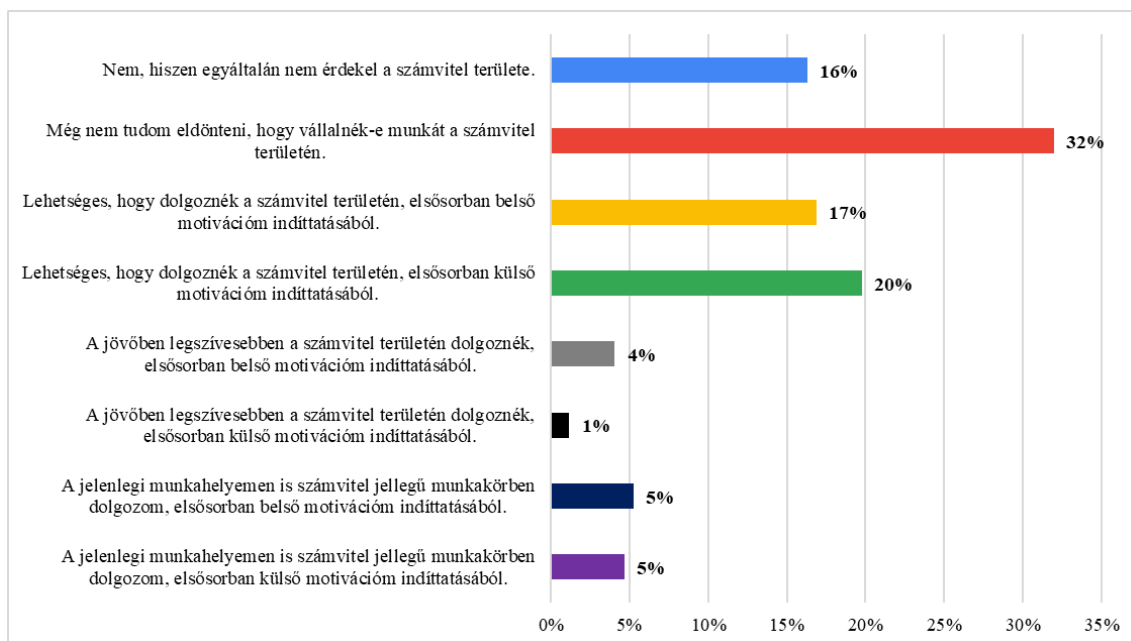
	1	2	3	4	5	átlag	szórás
Együttesen	4	43	95	82	31	3,55	0,93
Gazdálkodási és menedzsment	2	30	58	57	25	3,61	0,96
Pénzügy és számvitel	2	13	37	25	6	3,42	0,88

Forrás: Saját kérdőívem eredményei, 2022

Együttesen a hallgatóknak 3,55 volt az első éves tanulmányi átlaga. A GM alapszakosok tanulmányi átlaga Számvitel alapjai, illetve Könyvvizetésből tevődött össze, amelynek értéke 3,61, szórása pedig 0,96. Míg a PSZ-esek első éves tanulmányi átlaga Számvitel alapjaiból és Pénzügyi Számvitel 1-ből tevődött össze, amelynek az értéke 3,42, szórása pedig 0,88.

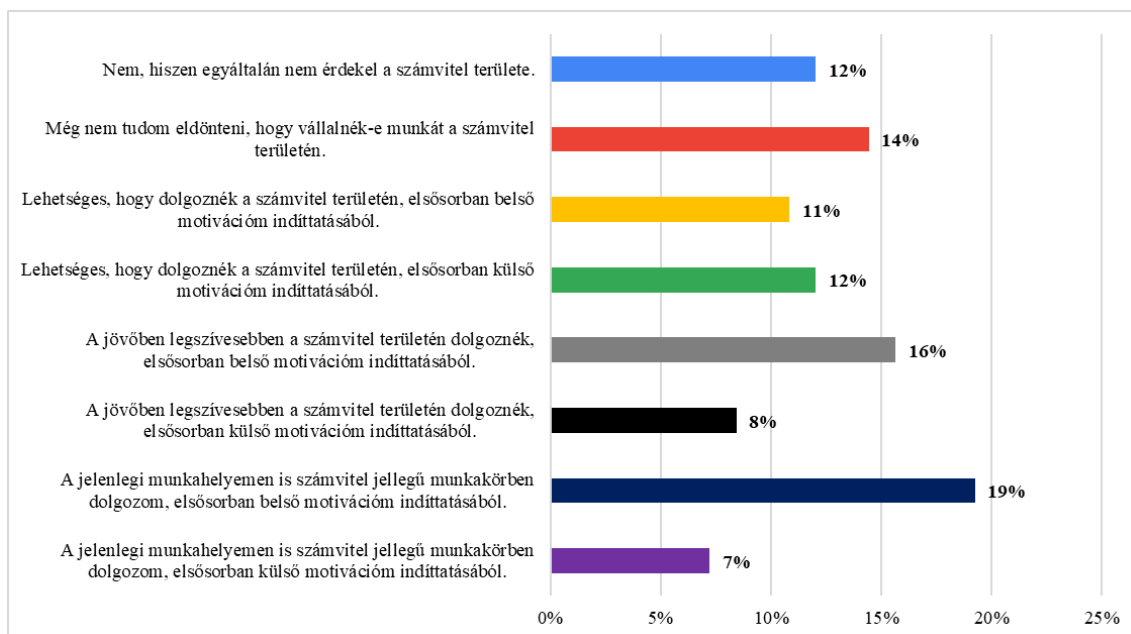
4.7. Munkavállalás a számvitel területén

Zárásképpen szerettem volna megvizsgálni, hogy a másodév elején a hallgatók hogyan érzik, szívesen helyezkednének-e el valamilyen számvitel jellegű munkakörben. A kérdést alkalmával igyekeztem azt is megtudni, hogy ezt elsősorban milyen fajta motivációból teszik: külső motiváció – külső cél elérése érdekében cselekszik, pl.: (jövőbeli) kedvező fizetés, elismerés a környezetétől, belső motiváció – belső indíttatás vezeti cselekedeteit, pl.: önmegvalósítás, jóérzés/élvezet a számvitel területe iránt.) A válaszok megoszlását az alábbi csoportosított sáv diagramm (12., 13. ábra) szemlélteti, külön-külön szakonként.



12. ábra: Munkavállalás(i szándék) a számvitel területén – GM

Forrás: saját kutatás eredményei, 2022



13. ábra: Munkavállalás(i szándék) a számvitel területén – PSZ

(saját kutatás eredményei, 2022)

A másodéves GM alapszakosok közül 10%-uk jelenleg is a számvitel területén dolgozik, 5%-ukat külső és 5%-ukat belső motivációjuk vezérli. A PSZ-esek 26%-a dolgozik jelenleg is, 7%-uk külső, míg 18%-uk belső motivációira hagyatkozva. A PSZ alapszakosok 24%-a dolgozna legszívesebben a számvitel területén, ebből 16%-uk nyilatkozta azt, hogy elsősorban belső indíttatásából. A válaszadáskor a GM-esek 32%-a nem tudta, hogy vállalna-e munkát e területen, míg a PSZ-esek 14%-a. A GM alapszakosok 16%-a fordul el teljes mértékben a számvitel jellegű munkakörű álláslehetőségektől, míg a PSZ-esek 12%-a. Összességében, elmondhatjuk,

hogy a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók jellemzően külső motivációjuk indításából helyezkednének el, ám elsődlegesen nem ezt a pályát választanák, hiszen mindössze 5%-uk válaszolta azt, hogy legszívesebben ezen a területen dolgozna. A pénzügy és számvitel alapszakosok munkavállalási szándéka jelentős, többnyire belső motivációjuk indításából választanák a számvitel területét.

5. Hipotézisek vizsgálata

Előfeltételezésem miatt az első hipotézist megfogalmaztam, hiszen megfigyeltem a relatív gyakoriság segítségével, hogy a gazdálkodási és menedzsment alapszakosok kitöltői közül 16,28%-a rendelkezett valamilyen előképzettséggel a számvitel területéből az egyetem megkezdése előtt, míg a pénzügy és számvitel alapszakosok kitöltői közül 30,12%-a. E két százalékos mutatószám, innentől kezdve összehasonlítható, így mintámban feltűnt, hogy azok a hallgatók, akik korábban tanultak számvitel szívesebben vagy éppen magabiztosabban választják a mélyebb számviteli ismereteket nyújtó pénzügy és számvitel alapszakot, mintsem a gazdálkodási és menedzsment alapszakot, amelyben kevésbé hangsúlyos a számvitel oktatása, sokkal inkább további gazdasági területek megismeréséről szól.

15. táblázat: Előképzettséget birtokló hallgatók megoszlása, szakonként

Szak	Rendelkezett-e a számvitel területéből valamilyen előtanulmánnyal/előképzettséggel az egyetem megkezdése előtt?		Összesen
	Igen	Nem	
Gazdálkodási és menedzsment	16,28%	83,72%	100,00%
Pénzügy és számvitel	30,12%	69,88%	100,00%

Forrás: Saját kérdőívem eredményei, 2022

E adatok láttán elgondoltam, hogy az előképzettség birtoklása az egyetem megkezdésekor, amely előtanulmányok már a jelentkezési időszakban is fennálltak, független-e attól, hogy a hallgatók milyen alapszakot választanak. Két minőségi ismerv összehasonlítása esetén khinégyszet próba során igyekeztem igazolni hipotézisem, reménykedve a H1 hipotézis elfogadásában.

H1: Az előképzettség birtoklás nem független attól, hogy a hallgatók milyen alapszakot választanak.

H0: $P_{ij} = P_i \cdot P_j$, azaz az előképzettség birtoklása független attól, hogy a hallgatók milyen alapszakot választanak.

H1: van olyan i, j , amire nem igaz, azaz az előképzettség birtoklása nem független attól, hogy a hallgatók milyen alapszakot választanak.

16. táblázat: H1 hipotézisem vizsgálata, khi-négyzet próbával

Próbafüggvény, Khi-négyzet=	6,52
Szabadságfok=	1
Empirikus szignifikanciaszint =	1,07%
Szignifikancia szint=	5,00%
Felső kritikus érték=	3,84
Döntés:	H0-t elutasítom, H1-et elfogadom

Forrás: Saját kérdőíves kutatásom adatai, 2022

A vizsgálat során a próbafüggvény nem esik az elfogadási tartományba, ezért a H1 hipotézist 5%-os szignifikanciaszinten elfogadtam. Az előképzettség birtoklása és az alapszak megválasztása, mint változók között asszociációs kapcsolat van. A Cramer-féle asszociációs együttható értéke: 0,16, tehát az előképzettség és a választott alapszak között gyenge kapcsolat áll fent, így ebből nem vonnék le végbemenő következtetéseket a saját mintámra vonatkozóan sem. Ennek vizsgálata, okainak kutatása során nem találtam példát a szakirodalmi feltárásom során, azonban mégis érdekesnek találtam, hogy az előtanulmányok során szerzett számviteli ismeretek eltántorítják vagy éppen magabiztosabbá teszi a hallgatókat a mélyebb számviteli ismereteket nyújtó képzések irányába. Azonban bizonyára az is erősítheti ezt a jelenséget, hogy akik szak-középiskolában nem szerették a számvitelt, valószínűleg nem a mélyebb számviteli ismereteket nyújtó pénzügy és számvitel alapszakot választják.

A második hipotézis vizsgálatát, elsősorban az erről szóló szakirodalmak megismerése révén tartottam érdekesnek, hiszen egyes tanulmányok szerint, pozitív kapcsolat áll fenn a korábbi számviteli ismeretek és az első évi teljesítmény között (pl. Eskey és Faley 1988; Byrne és Flood 2008), míg mások nem találtak kapcsolatot (Keef 1988; Koh és Koh 1999). Kitöltőim elért eredménye az első évi teljesítményüket fedi le, gazdálkodási és menedzsmenten Számvitel alapjai és Könyvvézetési ismeretek, míg pénzügy és számvitelen Számvitel alapjai és Pénzügyi számvitel 1. Saját tapasztalataim alapján az előtanulmánnyal rendelkező társaim sokszor alábecsülték egy-egy zárthelyi dolgozatra fordított felkészülési időt, mert azt hitték korábbi számviteli ismereteik nagyban elősegítik őket, így megfogalmaztam második hipotézisem és igyekeztem bizonyítani egytényezős variancia-analízissel.

H2: Az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért teljesítmény között nincs szignifikáns kapcsolat.

H0: $\mu_1 = \mu_2 = \mu$, azaz nincs szignifikáns kapcsolat az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért teljesítmény között.

H1: van olyan, amire nem igaz, azaz van szignifikáns kapcsolat az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért teljesítmény között.

17. táblázat: H2 hipotézisem vizsgálata, egytényezős variancia-analízis

SK=	0,6
SB=	221,3
Számláló szabadságfoka=	1
Nevező szabadságfoka=	253
F-próbafüggvény=	0,68
Szignifikancia-szint=	5%
Felső kritikus érték=	3,8785
p-értéke	0,41 ($p > 0,05$)
Döntés:	H0-t elfogadom, H1-et elutasítom.

Forrás: Saját kérdőíves kutatásom adatai, 2022

Az F próbafüggvény beleesik az elfogadási tartományba, azaz a H0 hipotézist elfogadom, tehát valóban nincs szignifikáns kapcsolat az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért teljesítmény között a mintámra vonatkozóan. Az előtanulmánnyal nem rendelkező hallgatók tanulmánya átlaga 3,57, míg az előtanulmánnyal rendelkezőké 3,45.

A harmadik hipotézisem a motiváció fontosságát méri fel, illetve a tantárgyi teljesítményre gyakorolt hatását szemlélteti. A hipotézis megfogalmazását elsősorban Kugemeann ihlette, hiszen úgy gondolom a motiváció képes fokozni egy-egy tantárgy iránt érzett érdeklődésünket: „A motiváció és a teljesítmény között összefüggés van, a nagyobb motiváció, nagyobb teljesítmény elérését eredményezi, egy bizonyos határig.” (Kugemeann 1976, 1977, In: Békéné Zelencz 2012: 141)

H3: *Akiknek az érdeklődése pozitív irányba változott a számvitel iránt az egyetem megkezdése óta átlagosan magasabb eredményt értek el.*

A pozitív irányba változott érdeklődésük mögött azokat a hallgatókat vélem felfedezni, akik azt az opciót választották, miszerint az egyetem kezdete óta jobban érdekli őket a számvitel területe. Az előbb említett hallgatók kerülnek az 1. csoportba, míg akiknek nem változott vagy

kevésbé érdeklődik került a 2. csoportba. A csoportok elemszámai, mint nagy minta, lehetővé teszi az egymintás Z-próba elvégzését átlagra.

$H_0: \mu_1 = \mu_2$, azaz, az 1. csoport (pozitív irányba változott érdeklődésűek) és a 2. csoport (nem változott vagy kevésbé érdeklődésűek) elért eredményei szignifikánsan nem térnek el egymástól.

$H_1: \mu_1 > \mu_2$, azaz az 1. csoport (pozitív irányba változott érdeklődésűek) szignifikánsan magasabb az eredményt érték el, mint a 2. csoport (nem változott vagy kevésbé érdeklődésűek).

18. táblázat: Kialakított csoportjaim tanulmányi átlaga és annak szórása

	1. csoport	2. csoport
a minta tanulmányi átlaga	3,75	3,22
annak szórása	0,90	0,90

Forrás: Saját kérdőíves kutatásom adatai, 2022

19. táblázat: H_3 hipotézisem vizsgálata, Z-próbával

Szignifikancia-szint =	5%
Standard hiba=	0,12
Z-próbafüggvény=	4,52
Felső kritikus érték =	1,65
Döntés:	H_0 -t elutasítom, H_1 -t elfogadom.

Forrás: Saját kérdőíves kutatásom adatai, 2022

Az Z-próbafüggvény nem esik bele az elfogadási tartományba, azaz a H_1 hipotézist elfogadom, tehát valóban az 1. csoport tagjai szignifikánsan magasabb eredményt érték el, mint a 2. csoport tagjai, azaz akiknek az érdeklődése pozitív irányba változott a számvitel iránt az egyetem megkezdése óta valóban átlagosan magasabb eredményt érték el.

A negyedik hipotézis az első év számvitel tárgyai teljesítése során kialakult tanulásra, felkészülésre fordított idővel kapcsolatos.

H_4 : A pénzügy és számvitel szakosok jellemzően több időt fordítanak a számvitel tárgyaik tanulására, mint a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók.

Ahhoz, hogy ezt a hipotézist igazolni tudjam létrehoztam osztályközöket, a bekért tanulásra, felkészülésre fordított időintervallumok alapján.

20. táblázat: H3 hipotézisem igazolásához kialakított osztályközök, illetve azok gyakorisága (fő)

Kialakított osztályközök (óra)			Gyakoriság, GM (fő)	Gyakoriság, PSZ (fő)	xi (óra)
0	-	2	34	10	1
3	-	4	46	27	3,5
5	-	6	31	18	5,5
7	-	8	26	3	7,5
9	-	10	13	6	9,5
11	-	12	22	19	11,5

Forrás: Saját kérdőíves kutatásom adatai, 2022

A nehézséget mindössze a 11 óránál többet tanulásra fordított idő jelentette, hiszen a tanulásnak nincsen felső korlátja, azonban számításaimhoz muszáj volt lezárnom, mint osztályköz, így az előtte lévő osztályközök közötti különbségekre hagyatkozva, ezt 12 óránál lezártam. Ez, természetesen valójában nem fogja megadni, hogy átlagosan a GM és a PSZ alapszakos hallgatók mennyi órát fordítanak valójában tanulásra, felkészülésre, azonban összehasonlításra alkalmas. Az xi megadja az osztályközök, vagyis időintervallumok számtani átlagát (óra), amelyet a következőkben számításaimhoz alkalmazok.

H0: $\mu_1 = \mu_2$, azaz a PSZ és a GM alapszakosok tanulásra, felkészülésre fordított átlagos idejük (óra) szignifikánsan nem térnek el egymástól.

H1: $\mu_1 > \mu_2$, azaz a PSZ alapszakosok tanulásra, felkészülésre fordított átlagos idejük (óra) szignifikánsan több, mint a GM alapszakosoknak.

21. táblázat: GM és PSZ hallgatók tanulásra, felkészülésre fordított idejének (óra) átlaga és annak szórása

	PSZ	GM
a minta tanulásra, felkészülésre fordított idejének átlaga (óra)	6,04	5,45
annak szórása	3,4	3,63

Forrás: Saját kérdőíves kutatásom adatai, 2022

22. táblázat: H4 hipotézisem vizsgálata, Z-próbával

Szignifikancia-szint =	5%
Standard hiba=	2,08
Próbafüggvény (z_0) =	0,29
Felső kritikus érték =	1,65
Döntés:	H0-t elfogadom, H1-et elutasítom.

Forrás: Saját kérdőíves kutatásom adatai, 2022

Az Z-próbafüggvény beleesik az elfogadási tartományba, azaz a H0 hipotézist elfogadom, tehát valóban PSZ és a GM alapszakosok tanulásra, felkészülésre fordított átlagos idejük (óra) szignifikánsan nem térnek el egymástól. Ezek alapján a H4 hipotézisemet, miszerint a pénzügy és számvitel szakosok jellemzően több időt fordítanak a számvitel tárgyaik tanulására, mint a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók, elutasítom. Ez azért is megdöbbentő, hiszen a GM alapszakosok egy 3 kreditű tárgy (Könyvvézetés) tekintetében, míg a PSZ alapszakosok egy 6 kreditű tárgy (Pénzügyi számvitel 1) nyilatkoztak. További információk hiányában nem vonnék le erre vonatkozóan következtetéseket, azonban visszautalnék korábbi eredményeimre, a PSZ-esek tanulásra, felkészülésre fordított idejüket több, mint 77%-uk alábecsüli, ez hozzájárulhatott az alacsonyabb elért teljesítményhez (PSZ: 3,42, míg a GM: 3,61) a számvitel témájú tárgyaikból, amely pedig a számvitel területe iránti motiváció, érdeklődés csökkenéséhez vezet (16%-uk nyilatkozott úgy, hogy kevésbé érdekli őket a számvitel területe, míg a GM-esek csupán 7%-a). A GM szak tekintetében pedig lehetséges, hogy a hallgatók nagyobb mértékben tartanak attól, hogy képesek lesznek-e elsajátítani a számvitel témájú tárgyait, így ezt azzal küszöbölik ki, hogy többet tanulnak, azonban ennek bizonyítására számtalan hallgatói interjúra lenne szükség.

Konklúzió

Kvantitatív kutatásom végéhez érve, úgy érzem, a megfelelőképpen képes voltam feltérképezni a hallgatók motivációit, érdeklődésük alakulását és a teljesség igénye nélkül a hallgatói szokásokat, preferenciákat.

A hallgatói motivációk feltására során nyilvánvalóvá vált, hogy **a hallgatók tudatosan választják a felsőoktatási tanulmányok folytatását**. Továbbá a gondolkodási idő átlagpontoszámából is következtetve, a hallgatók számára ez is egy meghatározó motivációs tényező, de ami ennél fontosabb, ebből azt is megállapíthatjuk, hogy a hallgatók 68%-a olyan elvárással érkezik az egyetemre, hogy itt felfedezheti mit is szeretne igazán csinálni a jövőben. Így az egyetemnek meg kell felelnie ennek az elvárásnak, például különféle karrier célokat segítő előadások, kerekasztalbeszélgetések megtartásával, esetlegesen egy-egy órára külsős, szakmájukban kiemelkedő szakemberek meghívásával vagy éppen kifejezetten karrier tanácsadás fogadóóra létrehozásával. Azonban, ezeknek létrehozása önmagában nem elég, e lehetőségek célzott népszerűsítése is szükséges, a Z generációs attitűdbéli jellemzőit megismerve.

Jellemzően a hallgatók 62%-át jobban érdekli jelenleg a számvitel, mint az egyetem kezdetén, annak ellenére is, hogy a hallgatók 56%-a nehéznek találta a számvitel témájú óráit. A jelentős

hallgatói érdeklődés pozitív irányba mozdulása, úgy érzem, egy igazán pozitív visszaigazolás a BGE-PSZK-n folyó számvitel oktatása számára.

A GM alapszakos hallgatók több, mint 75%-a alulértékeli a megfelelő felkészülésre, tanulásra fordított időt, míg a PSZ-es hallgatók több, mint 77%-a.

A hallgatók 98,4%-a úgy érzi, hogy a tantárgyi teljesítményét befolyásolja az, hogy melyik oktató tanítja, azonban, hogy ez valóban így van-e, nem bizonyított. A hallgatók értékítélete alapján az első helyen az oktató előadásmódja, a második helyen az egyedi oktatási módszertana, a harmadik helyen a személyisége, a negyedik helyen a segítőkészsége, míg az utolsó helyen a felkészültsége állt.

A hipotézisvizsgálatokra térve, igazolást nyert az a hipotézisem, miszerint: Az előképzettség birtoklás nem független attól, hogy a hallgatók milyen alapszakot választanak. Az előképzettség birtoklása és a választott alapszak között gyenge asszociációs kapcsolat van, illetve további információk nem állnak rendelkezésemre, így ebből nem vonnék le végbemenő következtetéseket a saját mintámra vonatkozóan sem.

A következő igazolást nyert, hipotézisem, miszerint: Az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért teljesítmény között nincs szignifikáns kapcsolat. Az utóbbi hipotézist elsősorban saját tapasztalataim alapján fogalmaztam meg, hiszen az előtanulmánnyal rendelkező társaim sokszor alábecsülték egy-egy zárthelyi dolgozatra fordított felkészülési időt, mert azt hitték korábbi számviteli ismereteik nagyban elősegítik őket. A szakirodalomban ugyan megoszlanak az eredmények, ki talál e két változó között kapcsolatot, ki nem, azonban itt szeretném felhívni az előtanulmányokkal rendelkező hallgatók figyelmét arra, hogy az előzetes számviteli ismeretek birtoklása, nem hozza meg mindig a várva várt sikert, megfelelő idő és energia befektetése nélkül.

A harmadik igazolást hipotézis, miszerint: Akiknek az érdeklődése pozitív irányba változott a számvitel iránt az egyetem megkezdése óta átlagosan magasabb eredményt értek el. Egy spanyol kutatás mintájának eredményei szerint is a Pénzügyi számvitel 1 tantárgyat tanulók körében magasabb osztályzatot kaptak azok, akik érdeklődnek a számviteli szakma iránt (Arquero et al. 2009). Az érdeklődés fenntartása, esetlegesen megteremtése, mint hipotézisem, illetve előző kutatások is igazolják kiemelten fontos az elért tantárgyi teljesítmény tekintetében.

Az utolsó, azaz negyedik hipotézisem, amelyet elutasítottam, miszerint: A pénzügy és számvitel szakosok jellemzően több időt fordítanak a számvitel tárgyaik tanulására, mint a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók. A hipotézisvizsgálat eredménye, miszerint a két szak tanulásra, felkészülésre fordított ideje (óra) szignifikánsan nem tér el egymástól, ami azért is

meglepő, hiszem a PSZ-es hallgatók egy 6 kredites, míg a GM-es hallgatók egy 3 kredites tárgy tekintetében nyilatkoztak. Az azonban biztos, hogy e hipotéziseim korlátjait szükséges elismernem, hiszen nyers adatokat bekérve sokkal megbízhatóbb és valóságosabb képet kaphattam volna, így elismerem az időintervallumok alapján kialakított osztályközök okozta torzítást. Azt azonban úgy gondolom, mindenképpen szükséges az utolsó hipotézis alkalmával megemlítenem, hogy a tanulásra, felkészülésre fordított idő alábecsülése, hozzájárulhat az alacsonyabb, elért teljesítményhez, illetve az ismeretek hiányában az egyetem padjaiban átélt negatív élmények felhalmozódásához, amely a motiváció és az érdeklődés csökkenéséhez vezethet. Ahogy azt a szakirodalomban is olvashatjuk, bár a tanulással eltöltött idő nem garantálja a sikert, a hallgatók tanulmányaik iránti elkötelezettségének hiánya valószínűleg súlyos következményekkel járhat. (Taylor és Mander 2007)

6. Összegzés és kitekintés

Dolgozatomban szerettem volna feltárni a hallgatói visszajelzéseket, amely alapul szolgálhat a hallgatóknak, hogy szembesüljenek motivációikkal és szokásaikkal, és ezeket az oktatók is megismerve, reményeim szerint képesek lesznek jobban megérteni a hallgatóikat és ezek hatása még nyitottabbak lesznek a változásokra és változtatásokra. Emellett szerettem volna felhívni a különbségekre is a figyelmet, a mélyebb számviteli tanulmányokat folytató pénzügy és számvitel alapképzési szakos hallgatók és az általánosabb gazdasági tanulmányokat végző gazdálkodási és menedzsment szakosok között.

Úgy érzem, hogy szakirodalomfeldolgozásom, elemzéseim és vizsgálataim a teljesség igénye nélkül teret engedhet kitűzött céljaim megvalósításának. Emellett hozzájárulhat az ezzel kapcsolatos tanulmányok listájának gyarapításához és talán a maga szintjén, hiánypótló is lehet, hiszen jelen dolgozat egy hallgató szemén keresztül íródott.

A szakirodalomfeldolgozásom első egységét a felsőoktatás szerepének meghatározása és a jelenlegi helyzetének feltérképezése képezte. A következő egységben a felsőoktatási intézménybe belépő hallgatókra, mint a Z-generáció tagjaira vonatkozó attitűdbéli jellemzőket foglaltam össze. A továbbiakban a felsőoktatási intézményekbe belépő hallgatók motivációit igyekeztem feltérképezni. Az utolsó egység a számvitel oktatásának jelenlegi helyzetét, valamint azoknak a tapasztalatait és javaslatait foglalja össze, amelyet szükségesnek tartottam kiegészíteni a segítő pedagógusi attitűdök felsorakoztatását.

A kvantitatív kutatásom online kérdőíves módszeren alapult. Választásom oka, miszerint szerettem volna minél több, a célcsoportomnak potenciális hallgatót megszólítani, és ezzel minél magasabb számú kitöltést elérni. 255 másodéves hallgató volt kérdőívem kitöltője, ebből 172-en gazdálkodási és menedzsment, míg 83-an pénzügy és számvitel alapképzési szakosok.

A hallgatói motivációk feltására során nyilvánvalóvá vált, hogy a hallgatók tudatosan választják a felsőoktatási tanulmányok folytatását. Továbbá a gondolkodási idő átlagpontszámából is következtetve, a hallgatók számára ez is egy meghatározó motivációs tényező, de ami ennél fontosabb, ebből azt is megállapíthatjuk, hogy a hallgatók 68%-a olyan elvárással érkezik az egyetemre, hogy itt felfedezheti mit is szeretne igazán csinálni a jövőben. A hallgatók felsőoktatásba lépésének motivációit, indíttatásait és elvárásait vizsgálni fontos, hiszen ezek a tényezők segítenek meghatározni a kapcsolatokat a hallgatók és a tanulási környezet között, ami befolyásolja a tanulás minőségét és az elért eredményeket. (Byrne és Flood 2005)

A hallgatók 62%-át jobban érdekli jelenleg a számvitel, mint az egyetem kezdetén, annak ellenére is, hogy a hallgatók 56%-a nehéznek találta a számvitel témájú óráit, azaz a BGE-PSZK számvitel oktatása képes volt jellemzően pozitív irányba mozdítani az érdeklődésük.

A GM alapszakos hallgatók több, mint 75%-a alulértékeli a megfelelő felkészülésre, tanulásra fordított időt, míg a PSZ-es hallgatók több, mint 77%-a.

A hallgatók 98,4%-a úgy érzi, hogy a tantárgyi teljesítményét befolyásolja az, hogy melyik oktató tanítja, azonban, hogy ez valóban így van-e, nem bizonyított. A hallgatók értékítélete alapján az első helyen az oktató előadásmódja, a második helyen az egyedi oktatási módszertana, a harmadik helyen a személyisége, a negyedik helyen a segítőkészsége, míg az utolsó helyen a felkészültsége állt.

A hipotézisvizsgálatok során igazolást nyert, miszerint az előképzettség birtoklása nem független attól, hogy a hallgatók milyen alapképzési szakot választanak, a változók között gyenge kapcsolat áll fenn. Továbbá az előképzettség, vagyis a korábbi számviteli ismeretek és az első évben elért teljesítmény között nincs szignifikáns kapcsolat. Végezetül az a hipotézisem is igaznak bizonyult, miszerint akiknek az érdeklődése pozitív irányba változott a számvitel iránt az egyetem megkezdése óta átlagosan magasabb eredményt értek el. Az utolsó, azaz negyedik hipotézisem, amelyet el kellett utasítottam, hiszen statisztikailag letesztelve szignifikánsan nem tér el a felkészülési idő a két szak között, a következőképpen szólt: a pénzügy és számvitel szakosok jellemzően több időt fordítanak a számvitel tárgyaik tanulására, mint a gazdálkodási és menedzsment szakos hallgatók,

Az elemzéseim, vizsgálataim, illetve hipotézisvizsgálataim, úgy gondolom, mind rámutattak arra, hogy mennyire fontos a hallgatóknak elég időt és ebből kifolyólag energiát szánni a tanulásra a számvitel témájú tárgyaik tekintetében, függetlenül attól, hogy milyen előképzettséggel rendelkeztek és milyen alapképzési szakosok. Az oktatóknak feladatának érzem a motiváció fenntartását és növelését a tanórák alkalmával, még a tömegoktatás ellenére is, hiszen számos kutatás igazolja, hogy ez pozitívan hozzájárul az elért teljesítményhez. Fontos lenne továbbá, hogy akár e dolgozat eredményeit is felmutatva hallgatóiknak, kihangsúlyoznák a tanulásra, felkészülésre fordított idő mennyiségét és szükségességét.

Kutatási kérdéseim között volt még egy kérdés, amelyre eddig nem adtam választ. Képesek-e a hallgatók megszeretni (másképpen fogalmazva, képesek-e a felsőoktatási intézmények megszerettetni) a számvitel tárgyakat, amelyek elsőre nem tűnhetnek annyira szimpatikusnak az új belépők számára? A válasz: IGEN. A kérdőív végéhez érve feltettem azt a kérdést a

hallgatóknak, hogy jelenleg, hogy érzik, szeretik-e a számvitelt. A hallgatók 72%-a igennel válaszolt. Azt hiszem, jelen dolgozatomban ez az egyik legfontosabb kijelentés, hiszen mindent összevetve, a hallgatók úgy érzik, szeretik a számvitelt és úgy gondolom, elsősorban ez a felsőoktatási intézmények feladata, megszerettetni egy nehéznek és olykor száraznak titulált tárgyat, területet. Jómagam is, ha visszagondolok rengeteg tanulást, gyakorlást, „szenvedést”, de ugyanakkor kellemes hangulatú tanórák emlékét idézem vissza másodéves hallgatóként átélt tapasztalataim és élményeim alapján, amikor még az óra vége után is külön odamentem a barátaimmal beszélgetni oktatóimmal és feltenni egy-egy furfangos kérdést.

A számvitel oktatásáról szóló tanulmányokat olvasva megállapíthatom, hogy általában egy-egy intézményre korlátozódik le az adott kutatások, azonban mindezek gyarapítására szükséges, hogy az eredmények felerősítsék egymást, új perspektívát kapjanak a kutatók és valamelyest ez a nagy egész megismeréséhez vezessen. Szükséges lenne nem csak konkrét számadatokat, hanem a hallgatók és oktatók tapasztalataikat, esetlegesen újító ötleteiket és véleményeiket is felsorakoztatni, hiszen a példák megismerése minden bizonnyal hasznos lenne mindkét félnek. (Journal of Accounting Education, 2013) Igyekeztem dolgozatomat is, úgy elkészíteni, hogy azt számtalan helyen saját véleménnyel és valójában önreflexióval fűszereztem, hiszen ez nem csak egy tőlem független dolgozat, ez a dolgozat valamelyest rólam szól, hiszen egy éve még én is ott voltam, ahol a mintám alanyai.

Elismerem kutatásom korlátait, hiszen a kitöltési hajlandóság 32%-ra tehető a másodéves gazdálkodási és menedzsment, valamint pénzügy és számvitel szakos hallgatók körében, illetve dolgozatom végéhez érve felismertem, hogy olykor nem a megfelelő mérési skálát alkalmaztam a kérdőívem kérdéseire kapcsolódóan. A jövőben törekednék inkább a nyers számadatokra, amelyek sokkal megbízhatóbb képet alkothatnának.

Mindezekre figyelni fogok a következő tanév során, hiszen kérdőívemet szeretném újra lefuttatni a már nem online oktatás alatt tanuló és végeredményképpen nem online zárthelyi dolgozatot, vizsgát író másodéves GM és PSZ-es hallgatókkal. Miért is tartom ezt fontosnak? Teljesen más élmény lehetett idén ősszel azoknak a hallgatóknak megírni a Számvitel alapjai ZH-t egy papírlapon, egy tanteremben, felügyelő oktatók körében, mintsem otthon, online, felügyelet nélkül. Jómagam még otthon, online írtam ezt a ZH-t, míg pár hete, láthattam a hallgatókat idegesen és ki-ki reményekkel telve beülni az iskolapadba, mindössze egy toll és számológép kíséretében. Továbbá szeretném, immár nem TDK dolgozatomban, de szakdolgozatomban színesíteni

hallgatói és oktatói interjúkkal, hogy immár ne csak az én tapasztalataim, megéléseim és véleményeim legyenek tekinthetőek referenciaként.

A „hozzáadott remény” ezt a címet választotta Báthory Zoltán életművét összegző önarcképének, ő maga mindig is reménykedett abban, hogy képes lesz hozzáadni kevesebbet vagy többet a neveléstudomány területéhez (Falus 2012). Dolgozatomat ezzel a parafrázissal szeretném lezárni, hiszen minden egyes tanulmányt akár hozzáadott értéként kezelhetünk e területen, amely lehet nem azonnal, de idővel mindenképpen meghozza az eredményét és minden bizonyosan hatását.

Az oktatóknak hatalmas felelőssége van, hiszen azokat a hallgatókat tanítják, akik valójában a jövőt alakítják. Azonban, ezennel a hallgatók vállára is súlyt téve, ők azok, akik valójában eldöntik, hogy a tudás és mindaz az ismeret, ami az idők során felhalmozódott, felhasználásra talál-e.

Irodalomjegyzék

- 1) Abrami, Philip C. – d'Apollonia, Sylvia (1991) *Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: Generalizability of "N = 1" research: Comment on Marsh (1991)*. Journal of Educational Psychology, 83(3), pp. 411–415.
- 2) *Accounting education literature review (2010–2012)*, Journal of Accounting Education, Volume 31, Issue 2, June 2013, pp. 107–161.
- 3) Aghion, Philippe – Dewatripont, Mathias. – Hoxby Caroline. – Mas-Colell Andreu. – Sapir André. (2008) *Higher Aspirations: An Agenda for Reforming European Universities*. Bruegel Blueprint Series, Volume 5, July 2008.
- 4) Arquero, Jose – Byrne, Marann – Flood, Barbara – Gonzalez, José (2009) *Motives, expectations, preparedness and academic performance: A study of students of accounting at a Spanish university*. Spanish Accounting Review, 12(2), pp. 95–11.
- 5) Bekéné Zelencz Katalin (2012) *A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök*. Új pedagógiai Szemle 62. évf. 9-10. sz., pp. 141–144.
- 6) Biggs, John (1996) *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher Education, 32, pp. 347–364.
- 7) Byrne, Marann – Flood, Barbara (2005) *A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education*. Journal of Further and Higher Education, 29:2, pp. 111–124.
- 8) Byrne, Marann – Flood, Barbara (2008) *Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University*. Journal of Accounting Education, J. of Acc. Ed. 26, pp. 202–212.
- 9) Cooper, Harris M. (1979) *Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence*. Review of Educational Research, Vol. 49, No. 3, pp. 389–410.
- 10) Czeglédi Csilla – Juhász Tímea (2013) *Role of Tertiary Education in Career and Lifelong Learning Among Day-time Students (Based on Empirical Findings)*. The Journal of Education Culture and Society, 2013/01., 190–198. pp.
- 11) dari.oktatas.hu, KIR, FIR nyilvántartások, köznevelési és felsőoktatási
- 12) Davidson, Ronald A. (2002) *Relationship of study approach and exam performance*, Journal of Accounting Education, 20 (1), pp. 29–44.

- 13) Flippo, Rona F. – Caverly, David C. (2000) *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*. Lawrence Erlbaum Associates, 2000
- 14) Feldman, Kenneth A. (1976) *The superior college teacher from the students' view*. Research in Higher Education volume 5, pp. 243–288
- 15) Falus Iván (2012) *Hozzáadott remény*. (Báthory Zoltán Emlékkonferencia) Új pedagógus Szemle 2012/9-10. pp. 32-38
- 16) Gottfried, Adele E. – Marcoulides, George A. – Gottfried, Allen W. – Oliver, Pamela H. – Guerin, Diana W. (2007) *Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence*. International Journal of Behavioral Development, 31(4), pp. 317–327.
- 17) Gergely Éva – Nagy Richárd (2015) *Gazdasági szakos hallgatók tanulási motivációjának és személyes kompetenciáinak vizsgálata*. KEK No. 31.
- 18) Gigliotti, Richard – Secrest, Susan (1988) *Academic success expectancy: the interplay of gender, situation and meeting*. Research in Higher Education, 29: pp. 281-297.
- 19) Gyarmathy Éva (2001) *A tehetségekről*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc.
- 20) Juhász Csilla (2017) *Z generációs hallgatók felsőoktatási motivációjának vizsgálata*. Közép-Európai Közlemények, 10(2), pp. 131–141.
- 21) Józsa Krisztián (2002) *Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége*. Magyar Pedagógia, 102(1), pp. 79–104.
- 22) Kardos Barbara PH.D. – Szijártó Boglárka – Török Martina Zsófia – Veress Attila PH.D. (2015) *Üzleti felsőoktatás hallgatóinak motivációi, várakozásai - nemzetközi kitekintés* Felelős társadalom, fenntartható gazdaság: Nemzetközi tudományos konferencia a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából: Tanulmánykötet [Social responsibility, sustainable economy: international scientific conference on the occasion of the Hungarian Science Festival]. 1157 p.
Konferencia helye, ideje: Sopron, Magyarország, 2013.11.13 Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 2013. pp. 11-20.
(ISBN:978-963-334-144-5)
- 23) Keef, Stephen P. (1988) *Preparation for first level university accounting course: the experience in New Zealand*. Journal of Accounting Education, 6 (2): pp. 293-307.
- 24) Kései (2011) In: Pál Eszter – Törőcsik Mária. (2013) *Irodalmi áttekintés a Z generációról*. Kiadó: Pécsi Tudományegyetem (ISBN 978-963-642-991-1)

- 25) Kiss István (2009) *Életvezetési kompetencia*. Doktori (PhD) Disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- 26) Kiss Árpád – Lukács János (2017) *A számvitel és a menedzseri tudásháló kapcsolata*. 10.24387/ Controller Info V. évf. 2017. 3. szám, pp. 2-6.
- 27) Koh, Moy Y. – Koh, Hian C. (1999) *The determinants of performance in an accountability degree program*. Accounting Education: an international journal, 8 (1): pp. 13-29.
- 28) Kozma Tamás (2010) *Expanzió: Tények és előrejelzések. 1983-2020*. EDUCATIO, 19 (1). pp. 7-18. ISSN 1216-3384
- 29) Kósa Eszter R. (2020) *A könyvelés jövője. A digitalizáció hatása a könyvelésre*. Budapesti Gazdasági Egyetem Gazdálkodási Kar Zalaegerszeg
- 30) ksh.hu, Összefoglaló táblák (STADAT), Oktatás, Felsőoktatás, 23.1.1.20. Felsőoktatás (1990/1991–2021/2022), https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0020.html, letöltés: 2022. 08. 21.
- 31) Kugemeann 1976, 1977: In: Bekéné Zelencz Katalin (2012) *A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök*. Új pedagógiai Szemle 62. évf. 9-10. sz., pp. 141-144.
- 32) Lowman, John (1995) *Mastering the techniques of teaching (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass
- 33) Marton, Ference – Booth, Shirley (1997) *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- 34) Maslow, Abraham H. (1943) *Preface to motivation theory*. Psychosomatic Medicine, 5, pp. 85–92.
- 35) McCrindle, Mark – Wolfinger Emily (2010): *Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása*. (K. A. fordítása), ZR Korunk. 2010/11. szám, pp. 13-18.
- 36) McInnis, 2003: In: Arquero, Jose – Byrne, Marann – Flood, Barbara – Gonzalez, José (2009) *Motives, expectations, preparedness and academic performance: A study of students of accounting at a Spanish university*. Spanish Accounting Review, 12(2), pp. 95–11.
- 37) Mikáczó Éva I. (2021) *Szakmai oktatás – múltja, jelene és jövője – a számvitel oktatás tükrében*. Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdasági és Gazdaságinformatikai Doktori Iskola. DOI 10.14267/phd.2021002

- 38) Miska, Cristof – Stahl, Günter K. – Mendenhall, Mark (2013) *Intercultural competencies as antecedents of responsible global leadership*. European Journal of International Management, 7, pp. 550-569.
- 39) Pál Eszter és Töröcsik Mária (2013) *Irodalmi áttekintés a Z generációról*. Kiadó: Pécsi Tudományegyetem (ISBN 978-963-642-991-1)
- 40) Repka Ágnes (2019) *A könyvelői szakma jövője*. <https://pallas70.hu/karrier/hirek/a-konyveloi-szakma-jovoje>
- 41) Polónyi István (2016) *Felsőoktatás a koncepciók keresztútján*. Köz-gazdaság, 11 (2). pp. 209-222.
- 42) Prensky, Marc (2001): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9, No. 5., 2001. október), Fordította: K. E., http://go-liat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
- 43) Ryan, Richard M. – Deci, Edward L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, Volume 25, Issue 1, January 2000, pp. 54-67.
- 44) Schunk, Dale – Pintrich, Paul (1996) *Motivation in education: theory, research, and application*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-hall
- 45) Siklósi Ágnes – Sisa Krisztina (2017) *Innováció és fenntarthatóság a hazai számviteli felsőoktatásban*. Controller info, 5 (3). pp. 42-49. ISSN 2063-9309
- 46) Siklósi Ágnes – Sisa Krisztina (2018) *Gazdaságtudományi képzés a magyar felsőoktatásban a statisztikai adatok tükrében*. Polgári Szemle, 14 (4-6). pp. 416-424. ISSN 1786-6553
- 47) Simai Mihály (2018) *A felsőoktatás jövője, az élethosszi tanulás és a globális kihívások*. Magyar Tudomány 179(2018)1, pp. 90–98 DOI: 10.1556/2065.179.2018.1.10
- 48) Super, Donald E. (1973) *The career development inventory*. British Journal of Guidance & Counselling, Volume 1, 1973 – Issue 2, pp. 37-50.
- 49) Szemerszki Marianna (2015) *A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői*. In: Szemerszki Marianna (ed.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest, OFI., pp. 52–87.
- 50) Sztanó Imre (2008) *A számvitel oktatás fél évszázada*. Gazdaság & Társadalom, 7. évfolyam 2015. különszám, pp. 3-17.
- 51) Tari Annamária (2011) *Z generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az információs korban*. Tericum Kiadó. Budapest.

- 52) Taylor, Janet – Mander, Alison (2007) *Studying at university: Early perceptions and experiences of first year service mathematics students*. Studies in Learning, Evaluation Innovation and Development, 4 (3): pp. 29-43.
- 53) Török Ádám – Nagy Andrea M. (2014) *A verseny formái, szereplői és érdekeltjei a felsőoktatási piacon*. Educatio 2014/4., pp. 567-582.
- 54) Török Ádám (2009): *Verseny a felsőoktatásban – így mérték ti*. In: Muraközy László (szerk.) *A jelen a jövő múltja. Járatlan utak – járt úttalanságok*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2009., pp. 241-294.
- 55) Török Imre (2018). *Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól*. Köz-Gazdaság - Review of Economic Theory and Policy, 13(4), pp. 199-213.
- 56) Vezér Boglárka (2020) *A felfedezés öröme?* Psychologia Hungarica Caroliensis, 8 (4). pp. 100-149. ISSN 2064-2504
- 57) Vollmer, Fred (1986) *The relation between expectancy and academic achievement – how can it be explained?* British Journal of Educational Psychology, 57 (1): pp. 64-74.
- 58) Zeegers, Peter (2004) *Student learning in higher education: a path analysis of academic achievement in science*. Higher Education Research and Development, 23 (1): pp. 35-56.
- 59) 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet, az alap és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, Nemzeti Jogszabálytár, letöltés: 2022. 09.15.
- (1) World Economic Forum (2013): *The Global Competitiveness Report 2013–2014*, Full Data Edition, https://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2013-14.pdf, letöltés: 2022. 08. 16.
- (2) UNESCO (2005): *Towards Knowledge Societies*. UNESDOC Digital Library, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843>
- (3) felvi.hu, Felvételi, Szakok, képzések, Szakleírások, Gazdaságtudományok, https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzések/szakleirasok!/Szakleirasok/index.php/szakterulet/7
- (4) felvi.hu, Ponthatárok, Statisztikák, Elmúlt évek statisztikái, Ponthatárok, jelentkezők és felvettek száma szak(pár)onként, https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek!/ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/ponthatarok, letöltés: 2022.09.15.

Mellékletek

Tanév	Hallgatók száma, alapképzésben	Változás évről évre (fő)	Változás évről évre (%)
2008/2009	191 561	-	-
2009/2010	220 489	28 928	15,10%
2010/2011	224 076	3 587	1,63%
2011/2012	226 841	2 765	1,23%
2012/2013	216 454	-10 387	-4,58%
2013/2014	204 351	-12 103	-5,59%
2014/2015	193 977	-10 374	-5,08%
2015/2016	181 283	-12 694	-6,54%
2016/2017	174 158	-7 125	-3,93%
2017/2018	170 320	-3 838	-2,20%
2018/2019	168 799	-1 521	-0,89%
2019/2020	172 104	3 305	1,96%
2020/2021	169 699	-2 405	-1,40%
2021/2022	171 446	1 747	1,03%

Mellékletek, I.: Alapképzésben résztvevők hallgatók számának alakulása
 Forrás: ksh.hu, Felsőoktatás, 2008/2019-2021/2022)

Év	Lélekszám (egész lakosság)	Lélekszám (18)	Mérséklődés (%) 2020-ra
2010	10 014 324	126 360	21,81%
2011	9 985 722	121 128	18,43%
2020	9 730 772	98 807	-

Mellékletek, II.: A felsőoktatási bemenet releváns korosztályának (18 évesek) a mérséklődésének a meghatározásához 2010 és 2020 között
 Forrás: ksh.hu, Népesség és népmozgalom, 2010, 2011, 2020



Melléklet, III.: Nehéznek találta-e az eddigi számvitel tárgyait? – Együttesen (GM+PSZ)
 Forrás: Saját kutatás eredményei, 2022)



Melléklet, IV.: Mit gondol, a tantárgyi teljesítményét, befolyásolja-e, hogy melyik oktató tanítja?
 Forrás: Saját kutatás eredményei, 2022

Melléklet, V.: A következő oldalakon kérdőívem bemutatása következik.

TDK-dolgozat - kérdőív: Hallgatói motivációk és szokások feltárása a számvitel oktatásában

Estók Ágnes a BGE-PSZK harmadéves hallgatója vagyok, aki a TDK kutatásában szeretné feltárni az alábbi kérdőívre adott hallgatói visszajelzéseket, amely alapul szolgálhat a hallgatóknak,

hogyan szembesüljenek motivációikkal és szokásaikkal, és ezeket az oktatók is megismerve, reményeim szerint képesek lesznek jobban megérteni a hallgatóikat és ezek hatása még nyitottabbak lesznek a változásokra és változtatásokra.

A kitöltés teljesen önkéntes, anonim, amelyeket kizárólag kutatási célokra hasznosítok.

Hálásan köszönöm hozzájárulását a TDK dolgozatom megvalósulásához.

*Kötelező

1. Kérem, adja meg a nemét! *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Nő
☐ Férfi

2. Milyen szakon tanul? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Gazdálkodási és menedzsment
☐ Pénzügy és számvitel

3. Kérem válassza ki, amelyik állítás a leginkább igaz Önre! *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Kizárólag egyetemre járok.
☐ Egyetemre járok és mellette aktívan munkát keresek.
☐ Egyetemre járok és mellette dolgozom.

4. Rendelkezett-e a számvitel területéből valamilyen előtanulmánnyal/előképzettséggel az egyetem megkezdése előtt? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Nem rendelkezem semmiféle előtanulmánnyal/előképzettséggel.
- ☐ Igen, (részben) ilyen jellegű szakközépiskolát végeztem.
- ☐ Igen, elvégeztem ehhez kapcsolódó 1 évnél hosszabb szakmai képzést.
- ☐ Igen, elvégeztem ehhez kapcsolódó 1 évnél rövidebb szakmai képzést.
- ☐ Oktatási intézményben nem tanultam róla, de érdeklődésemet követve sokat olvastam/hallottam róla (pl. könyvekből, szakmai előadásokról).

5. Kérem jelölje be az alábbi lineáris skálán, hogy az egyetem megkezdése előtt, milyen mértékben érdeklődött a számvitel területe iránt! *

- 1 - Egyáltalán nem érdeklődtem
- 2 - Inkább nem érdeklődtem
- 3 - Nem tudtam eldönteni, hogy érdekel-e vagy sem
- 4 - Inkább érdeklődtem
- 5 - Teljes mértékben érdeklődtem

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem érdeklődtem

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Teljes mértékben érdeklődtem

6. Kérem válassza ki, hogy milyen irányba változott a számvitel területe iránti érdeklődése az egyetem megkezdése óta! *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Jobban érdekel
☐ Nem változott az érdeklődésem
☐ Kevésbé érdekel

7. Nehéznek találta-e az eddigi számvitel tárgyait? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Igen
☐ Nem

8. Kérem adja meg, hogy összesen heti hány órát töltött az előző félévben (2021/22/2) a zárthelyi dolgozatokra/vizsgára való felkészüléssel az akkori számvitel tárgyából! *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ 2 óránál kevesebb
☐ 3-4 óra
☐ 5-6 óra
☐ 7-8 óra
☐ 9-10 óra
☐ 11 óránál többet

9. Nehézséget okoz-e Önnek, figyelemmel követni a számvitel óráit? Kérem válassza ki, amelyik állítás a leginkább igaz Önre! *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Egyáltalán nem, hiszen a tanórai feladatok és az oktatóim könnyen fenntartják az érdeklődésem, szinte az óra végéig.
- ☐ Igen, kb. az óra első 20 percében tudok csak aktívan figyelni.
- ☐ Igen, kb. az óra első 30 percében tudok csak aktívan figyelni.
- ☐ Igen, kb. az óra első 45 percében tudok csak aktívan figyelni.
- ☐ Igen, kb. az óra első 60 percében tudok aktívan felelni.

10. Mit gondol, a tantárgyi teljesítményét befolyásolja-e, hogy melyik oktató tanítja? Kérem válassza ki, amelyik állítás a leginkább igaz Önre! *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Nem, egyáltalán nem befolyásol.
- ☐ Igen, hiszen nagy mértékben befolyásol az oktató személyisége.
- ☐ Igen, hiszen nagy mértékben befolyásol az oktató felkészültsége.
- ☐ Igen, hiszen nagy mértékben befolyásol az oktató előadásmódja.
- ☐ Igen, hiszen nagy mértékben befolyásol az oktató segítőkészsége.
- ☐ Igen, hiszen nagy mértékben befolyásol az oktató egyedi oktatási módszertana.

11. Amennyiben az előző válasza igen-nel válaszolt, kérem tegye sorrendbe az alábbi tényezőket, asszerint, hogy milyen mértékben befolyásolja Önt! Kezdve az Önt legnagyobb mértékben befolyásoló tényezőtől, haladva a kevésbé befolyásoló tényezőig. *

Önt a legnagyobb mértékben befolyásoló tényező: 1.

Önt a legkevesebb mértékben befolyásoló tényező: 5.

Minden oszlopban és sorban csak egyetlen egy négyzetet jelölhet!

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

	1.	2.	3.	4.	5.
oktató személyisége	☐	☐	☐	☐	☐
oktató felkészültsége	☐	☐	☐	☐	☐
oktató előadásmódja	☐	☐	☐	☐	☐
oktató segítőkézsége	☐	☐	☐	☐	☐
oktató egyedi oktatási módszertana	☐	☐	☐	☐	☐

12. Kérem, adja meg a számtani átlagát a számvitel tárgyaiból szerzett érdemjegyeinek! (Pl. számvitel alapjai: 4, pénzügyi számvitel: 3, így a beírandó tanulmányi átlag: 3,5) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ 1
☐ 1,5
☐ 2
☐ 2,5
☐ 3
☐ 3,5
☐ 4
☐ 4,5
☐ 5

13. Tervez-e bármilyen számvitel jellegű munkakör vállalását? (Külső motiváció: *
külső cél elérése érdekében cselekszik, pl.: (jövőbeli) kedvező fizetés,
elismerés a környezetétől. Belső motiváció: belső indíttatás vezeti
cselekedeteit, pl.: önmegvalósítás, jóézés/élvezet a számvitel területe iránt.)

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ A jelenlegi munkahelyemen is számvitel jellegű munkakörben dolgozom, elsősorban külső motivációm indíttatásából.
- ☐ A jelenlegi munkahelyemen is számvitel jellegű munkakörben dolgozom, elsősorban belső motivációm indíttatásából.
- ☐ A jövőben legszívesebben a számvitel területén dolgoznék, elsősorban külső motivációm indíttatásából.
- ☐ A jövőben legszívesebben a számvitel területén dolgoznék, elsősorban belső motivációm indíttatásából.
- ☐ Lehetséges, hogy dolgoznék a számvitel területén, elsősorban külső motivációm indíttatásából.
- ☐ Lehetséges, hogy dolgoznék a számvitel területén, elsősorban belső motivációm indíttatásából.
- ☐ Még nem tudom eldönteni, hogy vállalnék-e munkát a számvitel területén.
- ☐ Nem, hiszen egyáltalán nem érdekel a számvitel területe.

Hallgatói
motivációk feltárása
a felsőoktatásban
való
továbbtanuláshoz

Miért

szerette volna felsőoktatási intézményben folytatni üzleti tanulmányait? Kérem adja meg, az egyes állítások milyen mértékben befolyásolta a döntését!

- 1 - Egyáltalán nem igaz rám
2 - Inkább nem igaz rám
3 - Inkább igaz rám
4 - Teljes mértékben igaz rám

14. Szerettem volna, minél mélyebb és átfogóbb szakmai ismereteket szerezni. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem igaz rám

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Teljes mértékben igaz rám

15. Szerettem volna jobban megismerni önmagam és szélesíteni a világlátásomat. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem igaz rám

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Teljes mértékben igaz rám

16. Szerettem volna építeni a kapcsolati hálót. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem igaz rám

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Teljes mértékben igaz rám

17. Szerettem volna diplomás emberré válni, az oklevél nyújtotta előnyök miatt. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem igaz rám

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Teljes mértékben igaz rám

18. Szerettem volna a barátaimmal együtt élvezni még az iskolás éveket. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem igaz rám

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Teljes mértékben igaz rám

19. Nem tudtam eldönteni, mit is szeretnék igazán csinálni a jövőben, így az üzleti *
képzést, mint „jolijoker” képzést választottam.

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem igaz rám

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Teljes mértékben igaz rám

20. Az egyetemen eltöltött idő lehetőséget adott arra, hogy eldöntsem mit is szeretnék igazán csinálni a jövőben.

*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem igaz rám

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Teljes mértékben igaz rám

21. A szüleim/rokonaim/tanáraim nyomására és javaslatára jelentkeztem felsőoktatási intézménybe.

*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Egyáltalán nem igaz rám

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Teljes mértékben igaz rám

22. Tanulmányai közepette, illetve a kérdőív végéhez érve, mit érez, szereti-e Ön a * számvitelt?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Igen

☐ Nem

Ezt a tartalmat nem a Google hozta létre, és nem is hagyta azt jóvá.

Google Űrlapok