

DE MIK A VALÓDI HALLGATÓI IGÉNYEK? – A SZÁMVITEL TANULÁS TÁMOGATÁSÁNAK DILEMMÁI

Dr. Frányó Zsófia Zsuzsanna, adjunktus

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Pénzügy és Számvitel Kar, Számvitel Tanszék

email cím: franyo.zsofia@uni-bge.hu

Dr. Szijártó Boglárka, főiskolai docens

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Pénzügy és Számvitel Kar, Számvitel Tanszék

email cím: szijarto.boglarka@uni-bge.hu

Szabó Szabolcs, mesteroktató

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Pénzügy és Számvitel Kar, Számvitel Tanszék

email cím: szabo.szabolcs@uni-bge.hu

Absztrakt

A felsőoktatási intézmények között zajló versenyben az intézményt választó hallgatók számának növelése és a bekerült hallgatók lemorzsolódásának csökkentése kiemelt cél. Ennek megfelelően az oktatás minőségének javítása, a módszertan aktuális igényekhez való igazítása folyamatos feladat. Kihívást jelent viszont a valódi igények felismerése, mert az alkalmazkodás nem jelentheti az explicit hallgatói elvárások átgondolatlan kiszolgálását. Kutatásunk célkitűzése, hogy néhány korábbi oktatói tapasztalat alapján bevezetett változtatás hatását vizsgálja a BGE PSZ szak pénzügyi számvitel 2. tárgyat tanuló hallgatói által kitöltött kérdőívvel (2 év, n=430), a követelményekkel és a rendelkezésre álló segédanyagokkal való elégedettségük és saját sikeresség élményük tekintetében. Az eredmények minden témában viszonylag egyöntetűek, jelentős eltérések mutatkoznak azonban a további ötletek terén, ahol kifejezetten ellentétes irányú igények kerültek megfogalmazásra, alátámasztva kiinduló meglátásunkat, hogy nem lehetséges és nem is lehet cél az explicit elvárások kiszolgálása. Ehelyett azokat a megoldásokat kell megtalálnunk, amelyek a hallgatók többségét segítik, méghozzá nem másban, mint a hatékony tanulásban.

1. Bevezetés

Változó világunkban természetes, hogy a felsőoktatási intézményeknek is folyamatosan meg kell újulnia. Az elmúlt évtizedekben a tömegesedés mellett a nemzetköziesedés, a hallgatói sokféleség növekedése, valamint a piacosodás, az oktatás szolgáltatásjellegűvé válása jelentette a fő kihívást (Kezar, 2014). Az intézmények állandó versenyben vannak a hallgatókért, megnyerésük és megtartásuk prioritás az európai nemzeti oktatáspolitikai célkitűzések között (Pusztai et al., 2022), de az igyekezet ellenére a lemorzsolódás Európa szerte jelentős.

Az intézményi intézkedések a fenti tényezőket számottevően ellensúlyozhatják, így kiemelt jelentőségű a helyi kontextusban a hallgatók egymás közötti és oktatóikkal kialakult jó kapcsolata (Dósa et al., 2024), illetve a megfelelő oktatásmódszertani döntések is sokat segítenek a hallgatók bennmaradásában (Kehm et al., 2019). A hallgatók szükségleteihez való rugalmas hozzáállás mára elengedhetlenné vált, kihívást jelent viszont a valódi igények felismerése. Alapvető meglátásunk, hogy az alkalmazkodás nem jelentheti az explicit hallgatói elvárások átgondolatlan kiszolgálását, az oktatók feladata a tanulók támogatása azáltal, hogy szakmai céljaik elérésére a tanulói kör megismerése, szükségleteik feltérképezése után, pedagógiai eszköztáruk átgondolásával törekszenek.

1.1. A visszajelzés szerepe

A lemorzsolódás csökkentésében nyilvánvaló a korai figyelmeztető jelek (mint az elköteleződés és az eredmények a szorgalmi időszak első felében) jelentősége, mivel ismeretükben lehetséges még a beavatkozás, a hallgatók bátorítása vagy alternatív tanulási utak

kidolgozása (Everaert et al., 2024). A korai figyelmeztető jelek a hallgatóktól kapott, haladásukról szóló visszajelzések során ismerhetők fel (Hounsell et al., 2006). A visszajelzésnek kiemelkedő szerepe van abban, hogy elősegítsük a hallgatók önálló tanulókká válását, akik képesek figyelemmel kísérni, értékelni és szabályozni saját tanulásukat (Ferguson, 2011; Higgins et al., 2002). Az oktatási kontextusban alkalmazott visszajelzés kulcsfontosságú a diákok tudásának és készségeinek bővítéséhez (Shute, 2007), emellett a tanulás motivátora (Higgins et al., 2002), és kapcsolatban áll a tanulók teljesítményével (Bloxham & West, 2007). A megfelelően megtervezett és alkalmazott visszajelzések segítik a diákokat gondolkodásuk és tanulási stratégiáik módosításában, ami jobb minőségű tanulást eredményez (Higgins et al., 2002; Shute, 2008).

Mivel a különböző típusú értékelések eltérő felkészülést és tanulási módot eredményeznek (VanderLaan, 2010), az értékelés differenciáltan ösztönzi a diákok tanulását (Falchikov, 2005). A szummatív (lezáró, összegző) értékelés mellett megjelenő formatív értékelés egy folyamatos értékelés, amelynek célja, hogy a tanulók gondolkodását láthatóvá tegye mind a tanárok, mind maguk a tanulók számára. Segít a tanárnak megismerni a hallgatók előzetes nézeteit, megtudni, hogy a diákok hol tartanak a fejlődésükben, és ennek megfelelően megtervezni az oktatást, így a formatív értékelés mind a tanárok, mind a diákok számára segít a fejlődés nyomon követésében (Bransford et al., 2000).

Ám a visszajelzés természetesen csak akkor ösztönzi az önálló gondolkodást, ha a diákok felelősséget vállalnak a saját tanulásukért (Stegmann & Malan, 2016), a diákok bevonása a visszajelzési elemekbe tehát elengedhetetlen, a formatív értékelési módszerek tervezésekor biztosítani kell, hogy a diákok részt vegyenek azokban.

A számviteli egy olyan tudományág, amelynek oktatói alapvetően hagyományos szemlélettel tekintenek a tanításra és a tanulás értékelésére, feltehetőleg az általuk is megtanult és alkalmazott nagyszámú szabály és előírás, valamint a számviteli képzések szigorú jellege miatt. A tanárok többsége számára a tesztek célja annak megállapítása, hogy mit tanult meg (vagy nem tanult meg) egy hallgató, de eközben a legtöbben azt is szeretnék, ha a tanulók kritikus gondolkodókká és jobb problémamegoldókká válnának, valamint az alapfogalmakat tágabb kontextusokban is tudnák alkalmazni (VanderLaan, 2010). A diákok számviteli tantárgyakból való lemorzsolódásának csökkentésére a szakirodalomban erősen ajánlott módszer a formatív értékelés (Jordan & Samuels, 2020), amely mellett, hogy korai figyelmeztető jelként szolgálhat (Everaert et al., 2024), növelheti a diákok önbizalmát és elégedettségét is (Mountain et al., 2023). Stegmann és Malan (2016) kimutatták, hogy a számviteli hallgatók pozitívan tapasztalták az új értékelési formákat, és úgy érzékelték, hogy a visszajelzés elősegítette a tanulásukat, hozzájárult a tartalom jobb megértéséhez, sőt, javította az osztályzataikat (Stegmann & Malan, 2016).

1.2. Pénzügyi számvitel 2. tárgyból bevezetett változások

A Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán a világjárvány okozta távolléti oktatás kezdeti sikerei után pár évvel visszaesett a számviteli tárgyak teljesítésének mértéke. Segített ezen, de nem hozta a várt szintet a nappali képzésen a jelenléti formára történő visszaállás, és a nappalis eredményeknél még problémásabb volt a levelező képzések helyzete: annak a jelenségnek a megjelenése, hogy a tárgyteljesítés nem a sikertelen vizsga miatt hiúsult meg, hanem azért, mert a hallgatók egy része meg sem kezdte a vizsgát. Ez a 2023/2024-es tanévben szükségessé tette, hogy mélyrehatóbb változásokat vezessünk be. A jelentős létszámú alapképzéses számviteli tárgyakban 2023 őszén bevezetett értékelési rendszer lényege, hogy az eredményt meghatározó pontszámok 30%-a a szorgalmi időszakban, rendszeres tesztkitöltéssel

volt megszerezhető, 70%-a pedig a félévet lezáró vizsgák keretében. A félévközi tesztek (30%) online tananyagmegosztó rendszerben voltak elérhetők, ütemezésük három vagy több körben zajlott, a tananyagtartalomhoz igazítottan, és minden "éles" pontgyűjtő tesztet azonos típusú gyakorló tesztek korlátlan számú kitöltési lehetősége támogatott. A lezáró értékelés (vizsga, 70%) továbbra is jelenléti maradt, és szerves részét képezte a korábban tesztekkel már számonkért tananyag, valamint az erre ráépülő témák, mivel a számviteli tantárgyak tartalma logikai rendszerbe szerveződő, nagy mennyiségű szakmai tananyag.

A félév végén történt kérdőíves vizsgálat alapján az újítás hatására az eredmények (tárgyteljesítés és átlagok) javultak és az értékelési rendszerben bevezetett változások elnyerték a hallgatók tetszését (Frányó et al., 2024). A szempontok, amelyeket a félévközi tesztekkel való elégedettség okait kereső kvalitatív kutatási szakasz feltárt, a következők voltak:

- Az ütemezés jól követhetővé tette a tananyagot
- Gyakorlási lehetőséget adott
- Összhangban volt a videós tananyaggal
- Segítette a folyamatos haladást
- Mintául szolgált a vizsgára
- Visszajelzést biztosított az aktuális tudásszintről (Frányó et al., 2024).

A 2023/2024 őszi féléves változtatások érvényesek voltak a továbbiakban vizsgált Pénzügyi Számvitel 2. tantárgy esetében is. Ez a tárgy az alapszakos hallgatók pénzügyi számvitelben szerzett tudásának szintetizálására szolgál, így a számonkérés során lényegében a Számvitel alapjai, a Pénzügyi számvitel 1. és a Pénzügyi számvitel 2. tantárgy egymásra épülő ismereteit kell ismernie és alkalmaznia a hallgatóknak, ráadásul hagyományosan az írásbeli mellett szóbeli vizsgarész keretében kellett bizonyítaniuk tudásukat. Ennek megfelelően a tárgy teljesítése a hallgatók véleménye szerint kifejezetten nehéznek minősül.

Az újítások bevezetésével Pénzügyi Számvitel 2. tantárgy esetében a tanulók a félévközi 30%-ot úgy szerezhették meg, hogy a szemeszter során 3 tesztet tudtak kitölteni, melyre előtte 2 hétig gyakorolhattak (gyakorló tesztek, gyakorló feladatok formájában). Az éles tesztek, kisleadatok kitöltésére 1 hetes időszáv állt a rendelkezésükre. A gyakorló és éles tesztek egymást követték előre haladva a hetekben, tartalmuk egymásra épült. A rendszer célja didaktikai szempontból kettős volt, egyrészt a következetes, folyamatos tanulást támogatta, és ehhez visszajelzést biztosított a hallgatók és az oktató számára is, másrészt kiküszöbölte az egyetlen megmérettetésen való megfelelés kockázatát.

Pénzügyi Számvitel 2. tantárgyat tekintve a változtatásnak a félévközi tesztek bevezetésén kívül további eleme volt a differenciált vizsgalehetőség bevezetése: azok a hallgatók, akik az írásbelin átmentek (a félévközi tesztek eredménye és az írásbeli vizsga eredménye együtt elérte a 60%-ot), szabadon választhattak, hogy kívánnak-e szóbelizni. Aki nem választotta a szóbelit, az elégséges jegyet szerzett, aki viszont vállalkozott a szóbelire, az tiszta lappal indult, az eddigi eredményétől függetlenül bármilyen érdemjegyet megszerezhetett. A szóbeli az írásbeli vizsga napján, délután zajlott, előre megadott tételsorból.

A vizsgaidőszaki tapasztalat szerint a szóbeli vizsga lehetőségével rendkívül kevés hallgató élt (arányuk az érdemjegyet szerzett hallgatókhoz viszonyítva a 2023/2024-es évben 11%, a 2024/2025-ös évben 8% volt), így bár a tárgyteljesítés nagy mértékben javult, az évfolyamátlag nagyon gyenge lett és olyan hallgatók is elégséggel végeztek, akik félév közben jól dolgoztak, az órákon jól teljesítettek és az írásbeli vizsgájuk is jól sikerült. A 2023/2024-es év tapasztalatai alapján ezért a 2024/2025.1.félévre egy további változtatást vezettünk be: az írásbelivel 60-

85%-ig elégségest, míg 86% felett középest lehetett elérni, míg a jó vagy jeles osztályzatokat szóbelivel lehetett megszerezni. (A változtatás hatása a jegyek tekintetében az elégséges és a közepes érdemjegyek számának drasztikus átalakulásában jelent meg (elégségesek számának 34%-os csökkenése, közepesek számának 27%-os növekedése), ami értelemszerűen következik abból, hogy a közepes érdemjegy megtartására is lehetőség nyílt, azt már nem kellett szóbeli vizsgával elérni, így az elégséges érdemjeggyel rendelkezők száma jelentősen lecsökkent a közepes érdemjeggyel rendelkezők számának javára, az évfolyamátlag javult, egyúttal a szóbeli vizsga teljesítésének arányában enyhe csökkenés figyelhető meg, itt drámai változás nem történt.)

A tárgy szintetizáló jellege miatt szükségesnek láttunk további kisebb változtatásokat, melyek az ismétlési, gyakorlási lehetőségekre vonatkoztak. A tananyag ütemezése során a szemeszter első felében jelentős időt fordítottunk a korábbi tárgyak anyagának ismételtesére, tudatában annak, hogy korábbi tudásuk a nyári hónapokban valószínűleg megkopott, továbbá annak érdekében, hogy különböző tantárgyakban tanult elszeparált tudáselemek helyett logikailag teljes tudásrendszert építhessenek a hallgatók. Bőséges videós anyagot bocsátottunk a tanulók rendelkezésére a korábbi tárgyak feladatmegoldásaiból és az új tananyagok tekintetében is, és a pontgyűjtők előtti gyakorló tesztek mellett (melyeket a vizsgaidőszakra ismételtén megnyitottunk), a korábbi egy mintavizsga feladatsor helyett két feladatsort adtunk ki. Ez lényegében azt jelenti, hogy a vizsga jellegű példatári feladatsorok (12 db) mellett újabb két komplex feladatsor állt rendelkezésükre, ami természetesen azért is fontos, hogy sokféle különböző esettel találkozassanak a gyakorlás közben, ne váljon sematikus a számonkérés.

A változtatások hatására a tárgyteljesítés, és az érdemjegyek átlaga a következőképpen alakult (az évfolyamátlag számítása során az érdemjeggyel nem rendelkező hallgatókat nem vettük figyelembe):

		Nem jött vizsgázni	Elégtelent kapott	Teljesítette a tárgyat	Összesen	Évfolyam-átlag
2022/2023/1.félév – a változtatások előtt	(fő)	119	121	208	448	1,98
	(%)	27%	27%	46%	100%	
2023/2024/1.félév	(fő)	23	54	434	511	2,07
	(%)	5%	10%	85%	100%	
2024/2025/1.félév	(fő)	55	71	408	534	2,13
	(%)	10%	13%	77%	100%	

2. táblázat: Tárgyteljesítés és évfolyamátlag alakulása három év során

Forrás: Saját szerkesztés

2. Kutatásmódszertan

Bár a változtatások bevezetése több lépésben történt, jelen kutatás nem ezek összehasonlítását célozza meg, nem longitudinális szemléletű, hanem a hasonlóságok, fókuszpontok megragadására törekszik, a legfontosabb tapasztalatok reflektorfénybe helyezésével.

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. A hallgatók megítélése szerint hasznosak-e a bevezetett oktatásmódszertani eszközök, azaz a számonkérés 30-70%-os rendszere, a differenciált vizsgalehetőség, valamint a különböző ismétlési, gyakorlási lehetőségek.
2. A bevezetett változtatások mellett hogyan alakult a hallgatók sikeresség érzete.
- + 3. Milyen további explicit hallgatói igények fogalmazódtak meg.

A kutatás vegyes módszertannal, egy erre a célra kidolgozott kérdőív kvantitatív és kvalitatív elemzésével zajlott. A kitöltők a BGE PSZK Pénzügy és számvitel alapszakos, az adott félévben Pénzügyi Számvitel 2. (PÜ2) tárgyat tanuló hallgatói voltak önkéntes jelleggel. A kitöltésszám 2023/2024/1. félév végén 325 fő, majd 2024/2025/1. félév végén 105 fő, azaz összesen 430 fő volt, beleértve a nappali és levelező képzésben tanuló hallgatókat egyaránt. A kérdőív kitöltése nagyjából 10 percet vett igénybe, a kérdések között szerepeltek likert skálás és több válaszlehetőséget adó zárt végű, valamint jelentős számban (részben fakultatív) nyílt végű kérdések (8 db). A nyílt végű kérdések nagy mennyiségének oka, hogy szeretnénk volna a kitöltőket szabad gondolkodásra és véleménynyilvánításra bírni, amely területen úgy véljük, sikerrel jártunk. A szabadon megfogalmazott válaszok elemzése bár időigényes feladat, gyakran olyan újdonságokra, meglátásokra világít rá, amelyek másképpen nem jutnának el hozzánk.

A háttéradatokat tekintve hármat emelünk ki a vizsgálatok során, mert a különböző kérdőívekben ezek voltak azok az információk, melyekre teljeskörűen⁶ történnhetett mintavétel:

- Hányadik tárgyfelvevő volt idén PÜ2 tárgyból?

Tárgyfelvevételek száma	Hallgatók létszáma (fő)	Hallgatók létszámának megoszlás (%)
1	295	69
2	47	11
3	62	14
4	26	6
Összesen	430	100

2. táblázat: Tárgyfelvevételek számának megoszlása

Forrás: Saját szerkesztés

- Használta-e a megosztott videós tananyagokat?

A megosztott videós tananyagok használata	Hallgatók létszáma (fő)	Hallgatók létszámának megoszlás (%)
nem	69	16
néha	74	17
kb. a felét láttam	31	7
többnyire	102	24
mindet láttam	154	36
Összesen	430	100

3. táblázat: A megosztott videós tananyagok használata

Forrás: Saját szerkesztés

⁶ Hogy a teljeskörűség alatt mit is értünk, annak bemutatására álljon itt egy példa: ugyan mind a levelező, mind a nappali képzés hallgatói esetében felmértük, hogy hány foglalkozáson vett részt, azonban ez az adatsor a teljes minta egészére végzett vizsgálatoknál nem használható, hisz a levelező és a nappali képzés esetében eltérő az óraszám, illetőleg utóbbiak esetében vizsgálható a szeminárium és az előadás látogatottsága, előzőek esetében azonban ez nem értelmezhető.

- Mennyit foglalkozott hetente a tárggyal?

A tárgyra fordított heti óraszám	Hallgatók létszáma (fő)	Hallgatók létszámának megoszlás (%)
max 1 óra	118	27
1-2 óra között	149	35
2-3 óra között	113	26
többet, mint 3 óra	50	12
Összesen	430	100

4. táblázat: A tárgyra fordított heti óraszám

Forrás: Saját szerkesztés

A háttéradatokat tekintve elmondható, hogy minden szempontból változatos volt a minta: a tárgyfelvételek számát tekintve bőven voltak nem első tárgyfelvevők (31%), a videós tananyagok esetében többen jelezték, hogy többnyire vagy mindet látták (60%), mint nem, a tantárgy tanulására fordított heti óraszám pedig a legtöbb tanuló számára (36%) 1-2 óra között mozgott, de jelentős számban voltak, akik saját bevallásuk szerint ennél kevesebbet tanultak, míg mások éppen többet.

3. Eredmények

3.1. Elégedettség a félévközi pontgyűjtésre és a gyakorlásra, ismétlésre lehetőséget adó újításokkal

A beiktatott félévközi számonkérések hozták a várt eredményt, egyértelműen elnyerték a hallgatók tetszését. A kitöltők 96%-a ítélte meg úgy, hogy ez a lehetőség hasznos volt számára (az arány mindkét évben, nappali és levelező képzési formában is 92-98% között volt). A korábbi kutatási eredmények alapján a kitöltőknek három, a hasznosság okát elemző állítást kellett minősíteniük, melyek közül mindkét évben, minden képzési formában egyetértettek a hallgatók, hogy az 1. *Egyszerűbb így összegyűjteni a minimális pontszámot*, 2. *Fejlesztő hatással voltak rám a gyakorló tesztek* és a 3. *Rávettek a heti rendszeres tanulásra* állítás is mindenképpen, vagy inkább igaz (a különböző években és képzési formákban 85-90% volt ennek a két válasznak az összesített aránya).

Arra a kérdésre, hogy tudott-e élni a félévközi pontgyűjtés lehetőségével, a hallgatók 75%-a válaszolt igen vagy inkább igen válasszal. Azok, akik saját megítélésük szerint nem gyűjtöttek elég pontot félév közben, többségében azt fogalmazták meg, hogy valamilyen okból nem készültek rájuk (munka, más tantárgyak, hanyagság).

A megértésre, mély tanulásra való hatással kapcsolatos további érdekes eredmény, hogy hogyan alakult a félévközi tesztek eredményének fényében a hallgatók tárgyteljesítése. Mivel a kérdőív anonim volt, a válaszokat egyértelműen nem tudtuk összekapcsolni a hallgatók nyilvántartott hivatalos eredményével, így ezt a témát is önbevallásos rendszerben igyekeztünk felmérni, állítások közül való választást kérve a hallgatóktól. Azt az állítást, hogy *A félév közben szerzett pontszámom is magas volt és a vizsgám is jól sikerült* a kitöltők 50%-a jelölte meg, míg azt, hogy *Sok volt a félév közben szerzett pontom, főleg ezért mentem át* 23%. Ezzel szemben a *Főleg a vizsgám sikerült jól, ezért mentem át, nem volt sok félév közben szerzett pontom* választ 20% jelölte meg. (A többiek nem teljesítették a tantárgyat.) Magyarázatunk szerint a hallgatók fele folyamatosan készült és kihasználta a pontgyűjtőket, míg a sikeresek másik két csoportja nagyjából fele-fele arányban két különböző okból ment át: sok pontot gyűjtött félév közben, de

nem igazán alapos tanulással, ezért nem írt igazán jó vizsgát, vagy éppen ellenkezőleg, nem volt túl sikeres a pontgyűjtésben, ezért a vizsgára alaposan felkészült. Utóbbi visszajelzés azért is fontos, mert bizonyítja, hogy akik félév közben elúsznak a pontgyűjtéssel (pl. munkájuk, egyéb elfoglaltságuk miatt), azok is fel tudnak zárkózni és készülni a vizsgára, amennyiben erre szándékuk volt.

Az ismétléssel, gyakorlással kapcsolatos kérdésekre is egyöntetű válaszokat kaptunk. A pontgyűjtő teszteket megelőző gyakorló teszteket a kérdőívet kitöltő hallgatók 94%-a használta és találta hasznosnak, míg a vizsgák előtt közreadott két mintavizsga feladatsort 96%-uk. Pozitív visszajelzés ez számunkra, mivel arra enged következtetni, hogy sikerült gyakorlásra, önálló otthoni munkára bírunk a tanulókat és visszajelzést biztosítanunk számukra aktuális tudásukról. Kevésbé örömteli, hogy a hallgatóknak körülbelül 52%-a azt nyilatkozta, hogy *főleg ezekből tanult*, és ennél kicsit kevesebben használták a teszteket és mintavizsgákat *az órai és példatári feladatokból szerzett tudásuk végső tesztelésére*.

A kurrikulumba az 1. negyedévre beépített jelentősebb mennyiségű ismétlést a hallgatók 88%-a találta hasznosnak és érezte úgy, hogy az ismétlések rávezették az újdonságokra és segítettek, hogy logikai rendszerben lássák a tanultakat. Ezen a téren sem volt nagy eltérés a különböző évek és képzési formák hallgatóinak válaszai között (80-94%).

A videós anyagokat – természetesen – különböző mértékben használták a hallgatók. A nappalisok közül, akiknek lehetősége volt heti rendszerességgel jelentéli órákra járni, 36% jelölte meg azt, hogy a rendelkezésére álló videók többségét látta, de ezek ebben az esetben valóban kizárólag ismétlésre szolgáltak, nem volt olyan tananyagrészt, amelyről tanórán nem volt szó. A levelezősköknél ezzel szemben kevés, összesen 20 óra állt rendelkezésre online órákon való részvételre, ahol valóban élőben, folyamatos interakciós lehetőséggel zajlott a tanulás, ezért számukra jóval nagyobb jelentőséggel bírtak a videók és inkább fordított logika érvényesült: a videók alapján tanultak, és az online órákon gyakorolhattak közösen az oktatóval. Ennek megfelelően a levelezős hallgatók 93%-a válaszolta azt, hogy a rendelkezésére álló videókat látta, közülük 72% nyilatkozta azt, hogy kivétel nélkül az összes videófelvételt megnézte. Sokan a szabadszavas véleménynyilvánításnál is a videókra tértek vissza, ezeket találták a legfontosabb, leghasznosabb elemnek a felkészülésben, mert a videókon részletes, érthető magyarázatokat kaptak az egyes feladatok megoldásához.

3.2. Sikeresség és sikeresség érzet

A tárgyteljesítés sikerét tekintve a kitöltők adatai a teljes sokasághoz viszonyítva a következők.

	Nem teljesítette	Teljesítette írásbelivel	Teljesítette szóbelivel
Minta	7%	82%	12%
Sokaság	19%	72%	9%

5. táblázat: A kérdőívkitöltők és a 2023/2024 valamint 2024/2025 év során Pénzügyi számvitel 2.tárgyat tanulók tárgyteljesítésének megoszlása a vizsga formája szerint

Forrás: Saját szerkesztés

A minta tehát nem tekinthető reprezentatívnak, megállapítható, hogy a kérdőívet inkább a sikerrel teljesítők töltötték ki. Ennek megfelelően a következő kérdésekre adott válaszok sem általánosíthatóak, mégis úgy gondoljuk, hogy a minta elemszáma miatt elemzésre érdemesek. A sikerességgel kapcsolatban a kérdőívben két zárt és egy nyílt végű kérdés szerepelt. Az első

kérdés, miszerint *Saját megítélése szerint összeállt a kép félév végére, azaz úgy érzi érti és tudja a pénzügyi számvitelt*, a hallgatók 38%-a válaszolt egyértelmű igennel, és további 47% jelölte meg az inkább igen, jó úton vagyok választ. (Az adatokban az egyes években és képzési formákban nem volt jelentős eltérés.) Arra a későbbi kérdésre, hogy *Nőtt-e a számvittel kapcsolatos önbizalma a félév végére* a hallgatók 45%-a válaszolt mindenképpen válasszal, míg 35% jelölte be az inkább igent (a levelezősöknél az arány kissé a mindenképpen felé tolódott). Bár a két kérdés nem is teljesen ugyanaz, és az egyetértő válaszok belső aránya megfordult, összességében mégis ugyanazt jelzik, arra engednek következtetni, hogy a hallgatók 80-85%-a sikeresnek érezte magát a pénzügyi számvitel tanulásban.

A *Saját megítélése szerint összeállt a kép félév végére, azaz úgy érzi érti és tudja a pénzügyi számvitelt* kérdés és a háttér adatokban bemutatott három adatsor (a tárgyfelvételek száma, a videós tananyagok használata és a tanulási idő) közötti kereszttáblás lekérdezések során azt tapasztaltuk, hogy a pozitív válaszok peremgyakorisága (Igen és Inkább igen) mindegyik esetben 86% körüli arányt mutat.⁷ A *Nőtt-e a számvittel kapcsolatos önbizalma a félév végére* kérdés és a háttér adatokban bemutatott három adatsor közötti kereszttáblás lekérdezések is ezt erősíti, a pozitív válaszok peremgyakorisága (Inkább igen és Mindenképpen) mind a három esetben 81% körüli értéket mutat. Ennek a kérdésnek a vizsgálatánál két esetben teljesül a Khi-négyzet vizsgálat kritériuma⁸, így egyrészt megvizsgálhatjuk, hogy összefügg-e a videótananyagok használata és a számvittel kapcsolatos önbizalom növekedése, valamint a van-e kapcsolat a hetenként tanulásra fordított idő a számvittel kapcsolatos önbizalom növekedése között (5 %-os szignifikanciaszinten vizsgálva):

H_0 : a számvittel kapcsolatos önbizalom félév végi növekedése független a megosztott videós tananyagok használatától

H_1 : a számvittel kapcsolatos önbizalom félév végi növekedése és a megosztott videós tananyagok használata összefüggést mutat

Megállapíthatjuk, hogy a két ismerv között szignifikáns összefüggés van, mert a Khi-négyzet értéke kisebb, mint 0,05 ($p < 0,001$), így 5%-os szignifikanciaszinten elutasítjuk azt a nullhipotézist, miszerint a számvittel kapcsolatos önbizalom félév végi növekedése független a megosztott videós tananyagok használatától. Miután az összefüggést elfogadtuk, így lehetőségünk van annak szorosságát vizsgálni. A Cramer-féle V mutató értéke 0,201, ami a két változó közötti gyenge kapcsolatot mutat.

H_0 : a számvittel kapcsolatos önbizalom félév végi növekedése független a hetenként tanulásra fordított időtől

H_1 : a számvittel kapcsolatos önbizalom félév végi növekedése és a hetenként tanulásra fordított idő összefüggést mutat

Megállapíthatjuk, hogy a két ismerv között szignifikáns összefüggés tapasztalható, mert a Khi-négyzet értéke kisebb, mint 0,05 ($p < 0,001$), azaz a rendelkezésre álló adatok ellentmondanak annak az állításnak, miszerint a számvittel kapcsolatos önbizalom félév végi növekedése

⁷ További (szorossági) vizsgálatok eredményét nem tudjuk értékelni, mert a Khi-négyzet vizsgálat kritériumai nem teljesültek, még a változók transzformálásával sem.

⁸ A Khi-négyzet vizsgálat kritériuma a változók transzformálásával teljesül. Amennyiben a *Nőtt-e a számvittel kapcsolatos önbizalma a félév végére* kérdést a *Használta-e a megosztott videós tananyagokat*, valamint a *Mennyit foglalkozott hetente a tárggyal* háttér adatokkal vonjuk vizsgálatba úgy, hogy a *Nőtt-e a számvittel kapcsolatos önbizalma a félév végére* ötfokozatú Likert skálán mért kérdés eredményeit háromfokozatú változóvá transzformáljuk a két inkább negatív és a két inkább pozitív kérdés összevonásával, akkor teljesül az a feltétel, hogy az együttes gyakoriságok becsült értékeinek legfeljebb 20%-a lehet kisebb ötnél.

független a hetenként tanulásra fordított időtől. Ez lehetőséget teremt arra, hogy a kapcsolat erősségét is megvizsgáljuk. A Cramer-féle V mutató értéke 0,157, ami a két változó közötti gyenge kapcsolatot mutat.

A sikerességérzet témájában a kvantitatív vizsgálat után, harmadik kérdésünkkel az okokat szerettük volna feltárni. Ezeket tekintve majdnem minden hallgatótól érkezett szöveges válasz, amelyek szerint a hallgatók tisztában vannak vele, hogy a siker oka elősorban a tanulásban rejlik, a rendszeres készüléssel, befektetett munkában, rendszeres tanulásban, óralátogatásban. Ezt elmondásuk szerint hasznosan segítették a gyakorlási lehetőségek, mintavizsgák és videók és a pontgyűjtők, amelyek rávették őket a rendszeres tanulásra, valamint segítettek felszabadultabban vizsgázni (a meglévő pontok csökkentették a vizsgastresszt). Természetesen a fakultatív szóbelit is kiemelték, mint könnyítést. Végezetül örömteli módon nagy arányban említették a megértés, az értelmező tanulás elengedhetetlenségét, és azt, hogy oktatójuknak és a tanmenet megfelelő felépítésének is nagy szerepe volt sikerükben. (Sikertelenség esetén okként az időhiány, vagy más személyes problémák jelentek meg.)

3.3. A hallgatókat megosztó újítások és további hallgatói ötletek

Az egyetlen bevezetett változtatás, amelyben az egyes hallgatók véleménye jelentősen eltér, a differenciált számonkérés, azaz a fakultatív szóbeli, és a csak azzal elérhető jobb jegyek kérdésköre volt. A *Hasznosnak találta-e a differenciált vizsgalehetőséget, azaz a jobb jegyért zajló fakultatív szóbelit* kérdésre adott válaszok, melyeket az 3. táblázat tartalmaz, nem csak azt mutatják, hogy a hallgatók véleménye a teljes mintán belül megoszlik, hanem azt is, hogy a különböző félévekben és képzéseken sem vélekedtek egyformán a kitöltők.

	mindenképpen	inkább igen	nem tudom	inkább nem	nem
2023/2024/1. nappali	40%	23%	15%	9%	13%
2023/2024/1. levelező	50%	25%	10%	9%	6%
2024/2025/1. nappali	24%	18%	14%	18%	26%
2024/2025/1. levelező	35%	31%	20%	7%	7%

6. táblázat: Hasznosnak találta-e a differenciált vizsgalehetőséget, azaz a jobb jegyért zajló fakultatív szóbelit?

Forrás: Saját szerkesztés

Az eredmények egyrészt érdekesek a képzési formákat tekintve. A (szürkével jelölt) levelező képzések esetén a nappalisok válaszaihoz képest magasabb azoknak az aránya, akik hasznosnak tartják ezt a rendszert. A későbbi szabadszavas válaszok alapján látható lesz, hogy ők inkább igazságosnak érzik azt, hogy a jó jegy csak komolyabb teljesítménnyel érhető el, és értékeli a választás lehetőségét. Az időbeli változást tekintve is jelentős a nézetkülönbség, a változtatás bevezetésének első évében a hallgatók többsége elégedett volt az új, fakultatív rendszerrel, ők azok, akiknek egy része még korábbi évekről maradt éviszméltó volt, vagy legalábbis a kötelező szóbelitől a felsőbb évesek véleménye alapján tartott, azaz náluk a könnyítés hatása volt érzékelhető. Egy évvel később azonban jelentősen megnőtt az egyet nem értők aránya, akik bár többségében nem éltek a szóbeli lehetőségével, mégis igazságtalannak érezték, hogy így nem kaphatnak jó vagy jeles osztályzatot. Így míg a korábbi évben levelező tagozaton tanulók 75%-a örömmel fogadta a változást, a későbbi évben nappali tagozaton tanulók majdnem fele már kifejezetten elégedetlen volt (annak ellenére, hogy további könnyítést tettünk és ebben az évben írásbelivel már elégséges és közepes is elérhető volt).

További összefüggéseket keresve megvizsgálhatjuk, hogy összefügg-e tárgyfelvételek száma a differenciált vizsgalehetőség megítélésével, kimutatható-e összefüggés a videótananyagok használata és a differenciált vizsgalehetőség megítélése közt, valamint a van-e kapcsolat a hetenként tanulásra fordított idő és a differenciált vizsgalehetőség megítélése között (5 %-os szignifikanciaszinten vizsgálva)⁹:

H₀: a differenciált vizsgalehetőség megítélése független a tárgyfelvételek számától

H₁: a differenciált vizsgalehetőség megítélése és a tárgyfelvételek száma összefüggést mutat

Megállapíthatjuk, hogy a két ismerv között szignifikáns összefüggés van, mert a Khi-négyzet értéke kisebb, mint 0,05 ($p < 0,001$), így 5%-os szignifikanciaszinten elutasítjuk azt a nullhipotézist, miszerint a differenciált vizsgalehetőség megítélése független a tárgyfelvételek számától. Miután az összefüggést elfogadtuk, így lehetőségünk van annak szorosságát vizsgálni. A Cramer-féle V mutató értéke 0,171, ami a két változó közötti igen gyenge kapcsolatot mutat.

H₀: a differenciált vizsgalehetőség megítélése független a megosztott videós tananyagok használatától

H₁: a differenciált vizsgalehetőség megítélése és a megosztott videós tananyagok használata összefüggést mutat

Megállapíthatjuk, hogy a két ismerv között szignifikáns összefüggés nincs, mert a Khi-négyzet értéke nagyobb, mint 0,05 ($p > 0,152$), így 5%-os szignifikanciaszinten elfogadjuk azt a nullhipotézist, miszerint a differenciált vizsgalehetőség megítélése független a megosztott videós tananyagok használatától. Szorosság vizsgálatára így nem nyílik mód.

H₀: a differenciált vizsgalehetőség megítélése független a hetenként tanulásra fordított időtől

H₁: a differenciált vizsgalehetőség megítélése és a hetenként tanulásra fordított idő összefüggést mutat

Megállapíthatjuk, hogy a két ismerv között szignifikáns összefüggés tapasztalható, mert a Khi-négyzet értéke nagyobb, mint 0,05 ($p > 0,412$), azaz a rendelkezésre álló adatok alátámasztják azt az állítást, miszerint a differenciált vizsgalehetőség megítélése független a hetenként tanulásra fordított időtől. Szorosság vizsgálatára így nem került sor.

Összevonva a fenti három eredményt, kijelenthetjük, hogy a differenciált vizsgalehetőség megítélése a háttérváltozóktól lényegében független.

A szóbeli vizsgarészt tekintve feltettük a kérdést, hogy amennyiben a kitöltő nem élt ezzel a lehetőséggel, mi volt ennek az oka, és ebben az esetben több válasz is megjelölhető volt. A hallgatók 56%-a megjelölte a *Nem volt időm/energiám tételleket kidolgozni, alaposan felkészülni*, és 38%-uk úgy vélte, hogy *Nem jó beszélő*. A *Féltem, hogy csak rontanék* választ a kitöltők 51%-a tartotta igaznak, amellyel kapcsolatban több szöveges észrevétel is érkezett.

A szabadszavas válaszok elemzésénél szintén azt tapasztaltuk, hogy a szóbeli volt az egyik olyan témakör, amely a leginkább megosztotta a hallgatókat. Sokak örültek a fakultatív szóbelinek és igazságosnak tartották azt, hogy jobb jegyet csak ezzel lehetett elérni, mert úgy

⁹ Amennyiben a *Hasznosnak találta-e a differenciált vizsgalehetőséget*, azaz a jobb jegyért zajló fakultatív szóbelit kérdést a *Hányadik tárgyfelvevő volt idén PÜ2 tárgyból*, továbbá a *Használta-e a megosztott videós tananyagokat*, valamint a *Mennyit foglalkozott hetente a tárggyal* háttéradatokkal vonjuk vizsgálatba (a *Hasznosnak találta-e a differenciált vizsgalehetőséget*, azaz a jobb jegyért zajló fakultatív szóbelit ötfokozatú Likert skálán mért kérdés eredményeit nem kell a vizsgálat érdekében háromfokozatú változóvá transzformálnunk), akkor teljesül az a feltétel, hogy az együttes gyakoriságok becsült értékeinek legfeljebb 20%-a lehet kisebb ötnél.

látják, hogy az igazi, értelmező tudás csak ezzel felmérhető. Voltak, akik bár jónak tartják a fakultatív szóbelit, azt nehezményezték, hogy ennek eredménye a korábbi pontszámától független és rontani is lehet vele. Mások nem tartják igazságosnak, hogy szóbelizniük kell, ha jobb jegyet szeretnének (mivel túl hosszú idő az erre való felkészülés), ezért javasolták, hogy az írásbelivel is lehessen jó és jeles jegyet is szerezni, az elméleti tudásról pedig maximum teszt formájában kelljen számot adni. Teljesen ellenkező véleményen vannak azok, akik szigorítanak, és kötelező szóbelit kezdeményeznek, sőt akár nagyobb súlyt is helyeznének rá, valamint javasolják, hogy a korábbi években is erősödjön az elméleti témák számonkérése. A fentiek mellett érkeztek olyan hozzászólások, amelyek alapján néhányan kifejezetten a fakultatív megoldást kifogásolják, annál jobbnak találják a kötelezően van és az senkinek nincs szóbeli opciót is. Voltak, akik szerint a választási lehetőség a hallgatók motivációját elvette, ha kötelező lett volna, egyértelműen készültek volna, és ez komolyságot, más hozzáállást, kitartást és sikerélményt jelentett volna számukra, amit így nem kaptak meg (mivel nem éltek a lehetőséggel).

Végül néhány hallgató nem a fakultatív szóbeli tényéről, hanem tartalmi kérdésekről nyilatkozott: többen szeretnének a szóbelihez segédeszközt használni (számlakerettüköt), néhányan örömmel látnának egy-egy mintatételt és szóbeli tétel kidolgozást segítő felkészítő órákat, mások egyenesen központilag kidolgozott tételeket kérnek.

Megoszlottak a vélemények néhány további témában is. A félévközi pontgyűjtést tekintve többen további könnyítéseket szeretnének: legyen a 30 pont mind a 100% felüli pontszerzési lehetőség (tehát 30% plusz pont), legyen lehetőség a tesztek többször megpróbálni kitölteni, mások szigorítanak: túl egyszerűnek találták a pontgyűjtő teszteket és azt, hogy ezeket nem tökéletesen kontrollált körülmények között töltik ki a hallgatók, tehát fennáll a csalás lehetősége.

A gyakorlási lehetőségek mennyiségét is különbözően értékelik a hallgatók, míg egyesek szerint rengeteg a tananyag és túl hosszú idő a felkészülés, mások további gyakorló feladatokat szeretnének, és azt, hogy jobban ösztönözve legyenek a példatári feladatok megoldására (mert jónak tartják a példatári feladatokat). Van, aki szerint kifejezetten kevés volt a vizsgafelkészítő és a feladat magyarázat (feltételezésünk szerint a hallgató csak a mintavizsga feladatsorokból készült).

Szerencsére a változások általános pozitív megítélése mellett a szabadszavas válaszok alapján is voltak elégedett hallgatók, akik kifejezték, hogy úgy érzik, *„mindent megkaptak, nekik csak tanulni kellett”, „sokkal könnyebben követhető volt így az anyag és olyan dolgok is összeálltak a fejükben számvitel kapcsán, amik eddig még nem”, „helyükre kerültek a mozaikdarabok”*. *„Az, hogy nem csupán a vizsgaidőszakra összpontosult minden pontszerzési lehetőség és sok ismételtes volt a félév elején, hatalmas megkönnyebbülés volt”, illetve „a vizsgának is bátrabban mentek neki, és a pontgyűjtő ösztönzően hatott, így hetente készültek és a félév végén nem érezték azt, hogy teljesíthetetlen a tárgy, hanem tényleg megértették a PÜ2 lényegét”*. És bár nem mindenki teljesítette a tárgyat, még talán azoknak is tudtunk segíteni, akik újra neki kell majd fussanak. Egyikük így nyilatkozott: *„Nincs egyéb ötletem (újításra), viszont tudom, hogy hol rontottam el.”*

4. Következtetések

Eredményeink alapján következtetésünk, hogy a hallgatók véleményét a rendszer nyújtotta lehetőségek mellett befolyásolják az oktatásról és a számonkérésről alkotott nézeteik.

Természetesen vannak tudatos, mély megértésre vágyó tanulók, míg mások a könnyebb utat keresik (még egy olyan tantárgy esetén is, amely a szaknak megfelelő legfontosabb tudáselemeket tartalmazza). Érdekes jelenség, hogy a könnyítéseket idővel kevésbé értékelik, azoknál még több egyszerűsítést szeretnének, és annak ellenére, hogy teljesen eltér a véleményük a fakultatív szóbeli vizsga kapcsán, végül rendkívül kevesen készülnek fel rá és próbálnak meg jobb eredményt elérni vele, okként leginkább időhiányra hivatkozva, vagy akár azt is nehezményezve, hogy nem volt kötelező részt venniük ezen a megmértetésen. A számonkérések komolysága mellett eltérő a véleményük a tananyag mennyiségét és nehézségét illetően, és a gyakorlási lehetőségek bőségét illetően is.

Eredményeink alátámasztják kiinduló meglátásunkat, miszerint az explicit igények kiszolgálása (amellett, hogy nem is lehetséges) semmiképp nem célravezető. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy nincs szükség változtatásra, a valódi hallgatói igények felismerése elengedhetetlen. Eredményeink alapján a visszajelzés (azon belül a kötelező jellegű formatív értékelés), a fakultatív gyakorló feladatok, a félév eleji ismétlések és a bármikor megtekinthető videófelvevételek sikerrel járultak hozzá a hallgatók motiválásához és hatékony tanulásához. Újításaink azonban nem állhatnak meg itt sem, és figyelmünk nem lankadhat, mert azok a sikerek, amelyeket kényszer szülte túlzott egyszerűsítésekkel, színvonal csökkentéssel érhetnénk el, nem valódi sikerek, és hosszabb távon kifejezetten kontraproduktívak: ha a színvonal csökken, akkor is veszítünk hallgatókat, csak ebben az esetben ráadásul az igyekvő és többre vágyó hallgatók fognak elpártolni tőlünk, ami a lehető legrosszabb forgatókönyv. A megállapítás, hogy az oktatók feladata a valódi hallgatói igények felismerése és ezáltal a hallgatók hatékony támogatása a tanulásban, magától értetődőnek tűnhet, véleményünk szerint azonban folyamatosan reflektorfényben tartott téma kell maradjon.

5. Korlátok és javaslatok

A kutatás korlátja, hogy egy intézmény egy tantárgyára és összesen csak két évre vonatkozóan gyűjtött adatokat, a minta nem tekinthető reprezentatívnak, valamint az adatok önbevallásos válaszok. Ennek ellenére, éppen a szűk kontextus és az ahhoz képest jelentős számú kérdőívkitöltő válaszaival megalapozott következtetésekre vezettek. Célunk elsősorban a hallgatók valódi igényeinek megismerése volt, amellyel kapcsolatban megfontolt és többnyire egybeeső válaszokat kaptunk, másodsorban a figyelemfelhívás, hogy a klasszikus oktatáskutatásra szükség van, mert amennyiben a változtatási szándék megjelenik az oktatók fejében, fel kell ismerniük, hogy mivel nem gondolatolvasók, a tanulókat megkérdezése kihagyhatatlan, viszont gyakran az explicit válaszok sem egyértelműek.

Irodalomjegyzék

- Bán, E., Ilyésné Molnár, E., Jármái, E.M., & Vágány, J. B. (2023). *Tehetséggondozás a magyar gazdasági felsőoktatásban — Fókuszban a Tudományos Diákköri Konferencia és a Közgazdaságtudományi Szekció. Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 54(7-8), 105-120. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2023.07-08.08>
- Bailey, C. D., Gupta, S., & Schrader, R. W. (2000). Do students' judgment models of instructor effectiveness differ by course level, course content, or individual instructor? *Journal of Accounting Education*, 18(1), 15-34. <https://doi.org/10.1002/jee.20013>
- Bloxham, S., & West, A. (2007). Learning to write in higher education: Students' perceptions of an intervention in developing understanding of assessment criteria. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/13562510601102180>

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academies Press. <http://www.nap.edu/catalog/9853>
- Dósa, I., Dósa, K., Szobonya, R., & Fúzi, B. (2024). Miért hálásak az egyetemi hallgatók oktatóiknak?: Egy intézményi hálagyakorlat tanulságai. *Iskolakultúra*, 34(5), 64–83. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.5.64>
- Everaert, P., Opdecam, E., & Van Der Heijden, H. (2024). Predicting first-year university progression using early warning signals from accounting education: A machine learning approach. *Accounting Education*, 33(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2145570>
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education* (1. publ). RoutledgeFalmer.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51–62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Frányó, Z., Tasi, P., Szijártó, B., & Kardos, B. (2024). Is There a Place for Regular Mid-Semester Assessments in Higher Education? In *NEW PERSPECTIVES IN SCIENCE EDUCATION 13th Edition*. FILODIRITTO INTERNATIONAL.
- Fúzi, B. (2019). Should we and can we motivate university students? - The analysis of the interpretation of the role and the teaching methods of university teachers. *Proceedings of the 7th Teaching & Education Conference, London*. 7th Teaching & Education Conference, London. <https://doi.org/10.20472/TEC.2019.007.004>
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/03075070120099368>
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. & Litjens, J. (2006). Investigating and enhancing guidance and feedback to undergraduate students. Paper presented at the 3rd Biennial Northumbria/EARLI SIG Assessment Conference, Northumbria
- Jordan, E. E., & Samuels, J. A. (2020). Research Initiatives in Accounting Education: Improving Learning Effectiveness. *Issues in Accounting Education*, 35(4), 9–24. <https://doi.org/10.2308/ISSUES-2020-019>
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>
- Kezar, A. J. (2014). *How colleges change: Understanding, leading, and enacting change*. Routledge.
- Mikáczó É. (2020). A felsőfokú számviteles képzésben zajló oktatás fejlesztés értékelése hallgatói megkérdezések alapján. In: *Társadalmi és gazdasági folyamatok elemzésének kérdései a XXI. században*, 96–115. <https://doi.org/10.14232/tgfe21sz.7>
- Mikáczó, É. (2021a). Az egyetemi oktatás fejlesztési irányainak kijelölése hallgatói vélemények alapján. In: Budapesti, Corvinus Egyetem Számvitel Tanszék (szerk.) *Fókuszban a változás, avagy nemzetközi trendek a pénzügyi és a számviteli oktatásban és kutatásban: V. Bosnyák János emlékkonferencia és más kutatási eredmények* pp. 142-153. ISBN 978-963-503-885-5

- Mikáczó, É. (2021b). *Szakmai oktatás – múltja, jelene és jövője – a számvitel oktatás tükrében*. Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdasági és Gazdaságinformatikai Doktori Iskola. <https://doi.org/10.14267/phd.2021002>; ISBN-13: 978-6200619655
- Mountain, K., Teviotdale, W., Duxbury, J., & Oldroyd, J. (2023). Are they taking action? Accounting undergraduates' engagement with assessment criteria and self-regulation development. *Accounting Education*, 32(1), 34–60. <https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2030240>
- Pusztai, G., Fényes, H., & Kovács, K. (2022). Factors Influencing the Chance of Dropout or Being at Risk of Dropout in Higher Education. *Education Sciences*, 12(11), 804. <https://doi.org/10.3390/educsci12110804>
- Shute, V. J. (2007). FOCUS ON FORMATIVE FEEDBACK. *ETS Research Report Series*, 2007(1). <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Siklósi, Á., & Sisa, K. (2017). Innováció és fenntarthatóság a hazai számviteli felsőoktatásban. *Controller Info*, 5(3), 42-49. <https://doi.org/10.24387/CI.2017.3.8>
- Sisa, K., Siklósi, Á., Harsányi, G., & Veress, A. (2020). A számviteli képzés helye és szerepe a felsőoktatás stratégiai célkitűzései mentén. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 51(2), 32–45. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.02.03>
- Stegmann, N., & Malan, M. (2016). Accounting students' experience of an improved strategy of feedback on assessment. *Journal of Economic and Financial Sciences*, 9(3), 769–788. <https://doi.org/10.4102/jef.v9i3.70>
- Tarpataki, E., & Mikáczó, É. (2022). Lépések az élményalapú oktatás irányába: A játékosítás határmezsgyéjén a számvitel alapjai tárgy oktatásában. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 53(12), 45-55. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.12.04>
- VanderLaan, S. R. (2010). Practicing accounting profession criterial skills in the classroom: A study of collaborative testing and the impact on final exam scores. Capella University.

Mellékletek:

1. *Nőtt-e a számvittel kapcsolatos önbizalma a félév végére és a Használta-e a megosztott videós tananyagokat* változók vizsgálata

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,766 ^a	8	<,001
Likelihood Ratio	31,269	8	<,001
Linear-by-Linear Association	12,469	1	<,001
N of Valid Cases	430		

a. 2 cells (13,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,38.

Symmetric Measures

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Phi	,284	<,001
Cramer's V	,201	<,001
N of Valid Cases	430	

2. *Nőtt-e a számvittel kapcsolatos önbizalma a félév végére és a Mennyit foglalkozott hetente a tárggyal* változók vizsgálata

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,110 ^a	6	,002
Likelihood Ratio	21,093	6	,002
Linear-by-Linear Association	12,616	1	<,001
N of Valid Cases	430		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,84.

Symmetric Measures

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Phi	,222	,002
Cramer's V	,157	,002
N of Valid Cases	430	

3. *Hasznosnak találta-e a differenciált vizsgalehetőséget, azaz a jobb jegyért zajló fakultatív szóbelit és a Hányadik tárgyfelvevő volt idén PÜ2 tárgyból* változók vizsgálata

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,732 ^a	12	<,001
Likelihood Ratio	46,409	12	<,001
Linear-by-Linear Association	28,074	1	<,001
N of Valid Cases	430		

a. 4 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,54.

Symmetric Measures

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal Phi	,296	<,001
Cramer's V	,171	<,001
N of Valid Cases	430	

4. *Hasznosnak találta-e a differenciált vizsgalehetőséget, azaz a jobb jegyért zajló fakultatív szóbelit és a Használta-e a megosztott videós tananyagokat* változók vizsgálata

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,737 ^a	16	,152
Likelihood Ratio	21,122	16	,174
Linear-by-Linear Association	11,297	1	<,001
N of Valid Cases	430		

a. 3 cells (12,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,03.

5. *Hasznosnak találta-e a differenciált vizsgalehetőséget, azaz a jobb jegyért zajló fakultatív szóbelit és a Mennyit foglalkozott hetente a tárggyal* változók vizsgálata

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,422 ^a	12	,412
Likelihood Ratio	14,151	12	,291
Linear-by-Linear Association	2,936	1	,087
N of Valid Cases	430		

a. 1 cells (5,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,88.