



Gazdálkodástani Dok-  
tori Iskola

## **TÉZISGYŰJTEMÉNY**

**dr. Mikáczó Éva Ilona**

**Szakmai oktatás – múltja, jelene és jövője  
– a számvitel oktatás tükrében**

című Ph.D. értekezéséhez

**Témavezető:**

**Dr. Lukács János  
CSc egyetemi tanár**

Budapest, 2020

**Pénzügyi Számvitel tanszék**

**TÉZISGYŰJTEMÉNY**

**dr. Mikáczó Éva Ilona**

**Szakmai oktatás – múltja, jelene és jövője  
– a számvitel oktatás tükrében**

című Ph.D. értekezéséhez

**Témavezető:**

**Dr. Lukács János  
CSc egyetemi tanár**

© Mikáczó Éva

## Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék .....	3
1. Kutatási előzmények és a téma indoklása .....	4
2. Felhasznált módszerek .....	6
3. Értekezés eredményei .....	9
3.1. Fejlesztett tantárgy: Pénzügyi-számviteli informatika 2 (Psz2).....	11
3.2. Tézisek .....	14
4. Következtetések, összegzések .....	19
5. Hivatkozások.....	22
6. A témakörrel kapcsolatos saját publikációk .....	34

## 1. Kutatási előzmények és a téma indoklása

Az oktatás kutatása és átalakítása napjainkban egyre fontosabbá válik minden tudományterületen. A technikai fejlődés korunkra jellemző hihetetlen felgyorsulása mellett nehéz hosszú távon is értékes tananyagot, illetve mindenhol bizton alkalmazható módszertant meghatározni. A felsőoktatás némileg közelebb áll a munkakezdéshez, de még itt is felmerül az a probléma, hogy mire a hallgató kézbe kapja a diplomáját, addigra már új eszközök, technológiák, szabályok, lehetőségek veszik körül, megváltoznak a munkahelyi elvárások az újonnan belépő munkavállalókkal szemben, ezért az oktatás, a képzés tartalmi elemeit, eszközeit és módszereit folyamatosan meg kell újítani.

Nemzetközi kutatások – például Mendenhall et al. (2013) és Hawkins, Mike (2013) – a munkahelyi elvárások változását is kiemelik. Kiemelt szerepet kap az önismeret, a motiváció, az együttműködés, a rugalmasság, a szociális és nyelvi készségek. Bár a Világgazdasági Fórum (2014.) vizsgálata alapján az elvárt kompetenciák átalakulását figyelhetjük meg, a komplex problémamegoldó képesség jelenleg, és várhatóan a jövőben is elsődleges lesz az elvárt kompetenciák között.

Az elvárások mellett jelentős változást mutat az oktatásba bevont nemzedék szocializációja, akik az új társadalmi és technikai környezetben egészen más erényekkel és gyengeségekkel rendelkeznek. A „digitális bennszülöttként” jellemzett (Y és a Z) generáció sokirányú, megosztott figyelemmel, belső motivációval, azonnali visszajelzés igényével (Tary 2011.) rendelkezik. A foglalkoztatottak **munkahellyel szembeni elvárásait** Sujansky és Ferri-Red „cool-faktor”-okként definiálta, melyeket a már említetteken túl az alábbiak jellemzik: kreatív kommunikáció és a korszerű informatikai eszközök használata, rugalmas munkaszobák, olyan közös vállalati értékek, melyekkel azonosulhatnak, jó továbbképzési és karrier lehetőségek (Sujansky, Ferri-Red, 2009:240).

A környezeti változások kikényszerítik a reformintézkedéseket. Az irányok kijelölésének komoly kutatási eredményeken és elemző munkán kell alapulnia, amihez anyagi és szakmai háttérrel csak a nagy nemzetközi szervezetek rendelkeznek, így iránymutatást is az általuk meghatározott követelmények nyújthatnak. Hazánk földrajzi elhelyezkedése és európai uniós integrációja kapcsán az együttműködés módszereit és formáit az Európai Unió politikája határozza meg.

A demográfiai adatok alapján jelezhető, hogy alacsony (és egyre csökkenő) létszámú életkori csoportból növekvő arányú hallgató kerül a felsőoktatásba. Az élethosszig tartó tanulás „kényszere” miatt emelkedik a tovább-, illetve az átképzésre vállalkozó, már munkába állt hallgatók száma is, változik a felsőoktatás szerepe. A hallgatósággal szembeni követelményeket árnyalni lehet a különböző képzési formák és markánsan elkülönülő képzési szintek – felsőfokú szakképzés, bachelor, master, doktori, továbbképzések, átképzések – kínálatával, meghirdetésével és definiálásával. A kevesebb kontakt oktatási idő új eszközök bevonását, speciális tananyagokat, konzultációs idő bővülést és rugalmas oktatásszervezést követel meg. A hallgatók bevonásának fő eleme a karriertervezés, a finanszírozás, illetve a stratégiai partnerség a munkaadóval, amelyekhez tanácsadói rendszer kialakítására is szükség van. Az ezekből nyerhető visszajelzések a minőségbiztosítás egyik alapkövének is tekintendők.

Évtizedek óta megfigyelhető az oktatás területén a **nemzetközi és országon belüli verseny** az oktatási- és intézményrendszerek között és azon belül. A hallgatói mobilitást leginkább az intézmények közötti együttműködések (például az Erasmus és a Cems) szolgálja.

A hallgatók intézményválasztását befolyásoló elsődleges tényezők a kurzus megfelelése, az intézmény akadémiai hírneve, a képzés utáni elhelyezkedési lehetőségek, az oktatás minősége. (Soutar, 2002.). Az intézmények minőségbiztosítási rendszerének egyik fontos eleme kell legyen a **hallgatói vélemények** megismerése. Az egyetemünkön működő Halvel az egyes félévek végén és közvetlenül a munkába állást követően visszajelzést kér a volt hallgatóktól. Kérdéseket tartalmaz tantárgyakra, oktatási anyagokra, előadásokra, szemináriumokra, oktatóra (felkészültség, oktatási módszerek) vonatkozóan. Nem tér ki az infrastruktúrára, a körülményekre, az oktatásszervezésre és a támogató tevékenységek területére. A minőségbiztosítás fontos eleme, hogy a tanszékek, intézetek kiértékelik, megtárgyalják a hallgatói visszajelzéseket, kritikákat, javaslatokat, megoldják a felmerülő problémákat, korrigálják és folyamatosan fejlesztik a tananyagokat és az oktatási módszereket.

Az oktatáskutatással foglalkozó New Media Consortium (NMC) szakértői rövid távon (1-2 éven belül) a hibrid oktatás és a kollaboratív oktatás (adaptív tanulási technikák, mobil tanulás) széles körű elterjedésével számolnak. Középtávon (3-5 év) a tanulás-oktatás fizikai körülményei rugalmas oktatásszervezést lehetővé tevő, mozgatható elemeket tartalmazó okostermek lesznek, a folyosók és a közösségi terek is egyéni és csoportos munkára alkalmas internet hozzáférést biztosító helyé válnak. A tanulás színtere részben az online térbe helyeződik át (internet of Things, IoT). Kialakulnak a tanulás-tanítás folyamatát monitorozó eszközök (adatbányász

szoftverek), amelyek révén pontosabb információink lesznek az elvégzett munkáról és az eredményekről. Hosszú távon (5 éven túl) erősödni fog a szerepvállalás az innovációs feladatokban. A kritikus gondolkodásban, probléma megoldásban élen járó hallgatónál pedig kiemelkedik az igény a „mélytanulásra”, amely az ismeretek, készségek összekapcsolását igénylő projekt-alapú, önálló, illetve csoportos, gyakorlatközele esetek feldolgozásra épül. (Bodnár, 2017:14-24. oldal alapján)

Az elmúlt években finanszírozási, strukturális és tantervi kérdésekben is új szabályozások léptek életbe, sok esetben komoly tiltakozást kiváltva az érintettekben. Értekezésemben áttekintést nyújtok az aktuális jogszabályváltozások háttéréről, a remélt hatásairól, a módosítások indokairól és a céljairól. A tanár belátását, hozzáállását a változásokhoz – a személyes tapasztalatokon túl – az oktatás minőségét, hatékonyságát jelző mérési eredmények befolyásolják. Az oktatás módszertanához napjainkban már szorosan kapcsolódik annak megfigyelése, az alkalmazott módszerek hatékonyságának mérése. Ezért a mérés módszertanának kialakítása is szorosan kapcsolódik a kutatási területemhez.

## **2. Felhasznált módszerek**

Az oktatási gyakorlat hatékonyságának emelése és a fejlesztése érdekében folytatott mindennapos küzdelem meghatározó tényezői a jövő generáció tudásának, szemléletmódjának és kompetenciáinak. Egyéni törekvésem a számviteles felsőoktatás területén alkalmazható módszerek felkutatása, bevezetésük feltételeinek számbavétele, valamint az elért eredmények dokumentálása. A témaválasztás és a tézisek kidolgozása idején kutatásom fókuszában egy több éve munkálás alatt levő egyetemi koncepció mentén átalakuló tantárgy, a Pénzügyi-számviteli informatika 2. oktatási tapasztalatait helyeztem.

Intézetünkben a fejlesztés pályázatokon keresztül kiemelt tantárgyak átalakítására korlátozódva, fokozatosan indult el. A vírushelyzet távoktatási kötelezettsége azonban felgyorsította a folyamat egyes elemeit. A távoktatásra átállás egy hirtelen – másfél hét alatt – megoldandó feladattá vált és nem oktatási koncepció váltás volt az alapja, hanem az új eszközökre való átállás. Szakmailag hibás döntés lenne az így szerzett tapasztalatokat kihagyása egy ezzel a témával foglalkozó dolgozatból, viszont tudnunk kell, hogy egy hagyományos oktatási szisztémával indított félév derékba törése, és egy új megoldás ráerőltetése előre kidolgozott koncepció nélkül nem hozhat olyan eredményeket, mint egy átfogó tudatos fejlesztés. A folyamat részese

voltam, így minden kritikus gondolat egyben a saját tevékenységem kritikája is. A jövő megoldási módszereinek fejlesztéséhez azonban a hibák feltárásán keresztül vezet az út.

A vizsgálati kérdés általánosságban az, hogy melyek azok a pedagógiai módszerek, eszközök és oktatási feltételek, amelyek pozitív értékelést kapnak az oktatásban résztvevőktől, és melyek azok, amelyeket negatívan értékelnek a hallgatók.

A Pénzügyi-számviteli informatika 2. (Pszi2) tantárgy vizsgálata során a tanulmányi eredmény jelzőszámai és a Halvel eredmények 2015-től kezdődő trendjei, valamint a 2019/20-as tanév első félévében a Moodle rendszerbe feltöltött saját készítésű Moodle kérdőív adatai alapján követem a tantárgy megítélését. A hallgatói létszám ebben a tantárgyban 62 és 82 között változott, így mintavételre nem került sor, a teljes sokaság értékelhető válaszait használtam fel az elemzéshez.

A Halvel rendszerben 2004/05-ös tanév tavaszi félévétől megtalálhatók a hallgatók egyes tárgyakkal kapcsolatos értékelései. Az ebből kinyerhető idősorok jó elemzési lehetőséget biztosítanak az egyes oktatók, tantárgyak, tanszékek, intézetek munkájával kapcsolatban. Az oktatóminősítés adatai az oktatói teljesítményrendszer elemeként is felhasználható. A kérdőív anonimitást biztosít a hallgatóknak, akik a szorgalmi időszak utolsó heteiben töltik ki a kérdőívet, amellyel korábbi vizsgajelentkezési lehetőséget kapnak. A kérdések változása, a kinyerés nehézségei és a háttérszámítások rejtettsége megnehezíti az elemző dolgát. A rendszerből kinyerhető tantárggyal eltöltött idő alapján az 1 kredit egyenlő 30 hallgatói (45 perces) óra ráfordítás követelmény megvalósulását vizsgáltam.

#### 1. adatbázis

A Budapesti Corvinus Egyetem Hallgatói véleményezési (Halvel) adatainak évenként és tantárgyanként hozzáférhető adataiból az elmúlt 5 évre kiterjedően a Pszi2 eredményeiből össze rendezett adatbázist készítettem, vagyis szekunder kutatást végeztem. (Halvel adatok az egyes félévekből a következő rekordszám (hallgatószám) feldolgozása alapján álnak rendelkezésre 2015/16: 46 fő; 2016/17: 61 fő; 2017/18: 62 fő, 2018/19: 69 fő, 2019/20: 82 fő.)

#### 2. adatbázis

A Pszi2 tantárgy hallgatóival a Moodle felületen a 2019-2020-as tanév őszi félévében kitöltetett 13 kérdőívből készült aggregált adatbázis. A kérdőív kérdései saját szerkesztésűek, illetve a

Szitó-féle tanulásmódszertani kérdőív alapján álltak össze. A tantárgy 82 fős hallgatói létszámából jellemzően 75 fő töltötte ki a kérdőíveket, az ebből készült adatbázis szolgált a téziseim vizsgálatára, a zárókérdőív esetén a kitöltők száma 35-re csökkent.

### 3. adatbázis

A 2020. március 15-től – a vírushelyzet miatt – életbeléptetett távoktatási rendszer tapasztalatait a két legnagyobb tantárgyunk – a Vezetői számvitel és Számvitel alapjai – eltérő megoldásáról szerzett első benyomások alapján összegezem, s mutatom be a féléves Hallgatói teljesítményadatok változását és a véleményezési (Halvel) eredményeket. Az elemzéshez a nappali rendszerben tanuló 913 fő közel 82%-a által kitöltött Halvel kérdőívet használtam fel.

### 4. adatbázis

Megkérdeztük a Vezetői számvitel és a Számvitel alapjai tantárgy hallgatóit a távoktatásban használt eszközökről a Google Űrlapok rendszerben készített saját kérdőív segítségével. Ebben a formában Vezetői számvitelből 309, Számvitel alapjaiból 126 választ kaptunk. Mivel Vezetői számvitelből a kérdőívet nem csak a nappali tagozatos hallgatóknak küldtük ki, ezért a különböző képzési forma (nappali, esti, levelező) és szak szerinti megoszlás alapján is vizsgálhattam az eredményeket. A válaszadók között az arányok nagyságrendileg az alapsokasági arányoknak felelnek meg. A kérdőívben szereplő kérdések többsége a Likert-skála 1-5 közötti szélsőséges értékek közötti választásra épül, ezzel a statisztikai elemzésekhez gyorsan, transzformáció nélkül szolgáltat információt.

### 5. adatbázis

A Halvel-es és Moodle-s kérdőívek mindegyike tartalmaz nyitott szöveges visszajelzésre alkalmas felületet. A szövegek feldolgozása kulcsszavak kijelölésével és a kapott vélemények egyedi besorolásával készült elemezhető adatbázis. A Pénzügyi számvitel 2 tantárgyban saját rendszerezéssel a Vezetői számvitel tantárgyban László Norbert kollégám, a Számvitel alapjaiban pedig Tarpatoki Eleonóra kolleganóm tanszéki minőségbiztosításhoz kapcsolódó összefoglalója alapján áll rendelkezésemre a feldolgozott adatbázis.

A fejlesztés oktatói értékelését a megbeszéléseinken felvetődő gondolatok alapján rögzítettem. A távoktatás hirtelen bevezetésével kapcsolatos oktatói tapasztalatokat a két érintett tanszék (a



Pénzügyi számvitel és a Vezetői számvitel) konferenciáján (oktatói kerekasztalon) elhangzottak alapján összegeztem.

Az adatok feldolgozása és elemzése az Excel Power Query szerkesztője és az IBM SPSS 25 programcsomagjával történt, amelyek használatát a Budapesti Corvinus Egyetem tette lehetővé. A vizsgálat során a statisztikai alapműveleteken túlmenően többváltozós statisztikai módszereket (korreláció számítás és faktoranalízist, diszkriminancia-analízis) is alkalmaztam.

Az egyes változók gyakorisági elemzése mellett, a skálák közötti kapcsolat kimutatására a Khi négyzet próbát használom, és szignifikáns kapcsolat esetén annak erősségét a Gamma mutatóval mérem. A mutató -1 és 1 között jelzi a kapcsolat erősségét. Ha a szignifikancia szint 0,05 alatt van, akkor van szignifikáns kapcsolat, és erőssége annál nagyobb, minél inkább 1 vagy -1-hez közeli a mutató értéke. A 0 nem létező kapcsolatot mutat.

Több, összekapcsolódó változó vizsgálatára szolgál a faktorelemzés, ahol a változók csoportokba (faktorokba) rendezésén keresztül a hatótényezőket rendszerezhetjük.

A lineáris regresszió számítás segítségével követem a független változók (hatótényezők) változásának hatását a függő (eredmény) változóra, azt feltételezve, hogy a két változó ok-okozati összefüggésben van egymással.

A változók közötti kapcsolat vizsgálatakor, a kapcsolat szorosságát a Pearson-féle korrelációs együtthatóval számszerűsítem. Az együttható a mérések közötti lineáris kapcsolat szorosságát méri. A mutató jele:  $r$  értéke -1 és 1 közötti érték, ahol a 0 kapcsolat nélküli állapotot jelzi, a +1 azonos irányú a -1 ellentétes irányú determinisztikus kapcsolatot jelez. Lineáris kapcsolat esetén a korrelációs együttható négyzete a determinációs együttható, mely azt mutatja a függő változó varianciájának mekkora százalékát magyarázza a független változó.

### 3. Értekezés eredményei

A kötelező távoktatással érintett tavaszi félévében a legnagyobb létszámú tantárgyaink a Vezetői számvitel és a Számvitel alapjai voltak. A két tantárgy távoktatásra átállításánál több hasonló, de több területen eltérő megoldást, eszközöket használtunk. A tantárgyak tanulmányi adatai és a Halvel eredmények már rendelkezésre állnak. A tantárgy specialitásaira vonatkozó saját készítésű kérdőívünk linkjét a vizsgaidőszak végén a már sikeres vizsgát tett hallgatóknak

küldtük el. A tanszéki kérdőívben az egyes oktatáshoz rendelkezésre álló eszközök tanulást segítő hatásáról kérdeztük a hallgatókat. A hang-alámondásos ppt-n kiadott feladatok a hallgatók 59,5%, illetve 58,3%-nál jeles értékelést kaptak. Legjobb eszközként említik, és a hagyományos oktatásba való visszatérés estén is javasolják megőrzését. A szeminárium időszájában tartott Teams konzultáció Számvitel alapjaiban 3,21-es átlagot kapott, és csak 14,28% értékelte elégtelenre. Vezetői számvitelben a hallgatói kérdéseket váró Moodle chat felület 1,88-as átlagos értékelést kapott, a hallgatók 55,7%-a elégtelenre értékelte. Vezetői számvitelben rendelkezésre álló jegyzet tanulásba megjelenő segítségét a hallgatók 25,2% elégtelenre értékelte, az átlag 2,75. Számvitel alapjaiban megjelenő évközi Moodle teszt és házi feladatok a vizsgázás előfeltételei voltak, mégis igen jó értékelést kaptak, átlagosan 4,15 és 4,11-ot. A hallgatók érezték, hogy a rendszeres készülésre ösztönzés hatékony eszközeivé váltak. A félévközi motiváló eszközt a Vezetői számvitelhez érkező szöveges értékelésben hiányolták a válaszadók.

A hallgatók saját szavaikkal megfogalmazott visszajelzéseik helyenként egymásnak ellentmondók. A távoktatás előnyeként mindkét tárgyban a hallgatók 47%-a említette a saját időbeosztás lehetőségét, 30%-uk a feltöltött videók többszöri megtekinthetőségét, 27%-uk a saját tempóban történő tanulást. A hátrányok között 43%-uk hiányolta a kontakt órák lehetőségét, 16%-uk nehezen gondolta a vizsgát.

Az oktatói kerekasztalon elhangzott fejlődési irány a hallgatókkal való aktívabb kapcsolatot, a közös munkával a bevonás növelését, a követelmények, elvárások folyamatos konzultációját, a folyamatos készülésre ösztönzés eszközeinek kidolgozását emeli ki. A körülmények ellenére nem szabad a tananyag mennyiségét csökkenteni. A hallgatói sokszínűség „kiszolgálását” a többféle eszköz párhuzamos használatával látjuk lehetségesnek, de a hallgatói hozzáállás javításában és a nem szabályos vizsgamódszerek visszaszorításában is lépéseket kell tenni. A személyazonosításra alkalmas és a vizsgakörülményeket monitorozó szoftverek felhasználásával kapcsolatos tapasztalatok és döntések segítenék ezirányú törekvéseinket. A vizsgateljesítmények szóbeli megerősítését is megoldásnak tartjuk, de ez csak korlátozott létszám esetén vállalható.

A távoktatásos félévben Vezetői számvitelből 3,28 az elért átlag, ami jobb, mint a korábbi években. A hallgatók 6%-ának nem sikerült a vizsgája, ami lényegesen kevesebb, mint korábban (9-10%). A Halveles értékelés korábbi évvel összehasonlítható kérdései vonatkozásában hasonló értékelést kaptunk, mint a korábbi években, nincs szignifikáns különbség. Számvitel alapjaiból is javult a vizsga átlag.

### 3.1. Fejlesztett tantárgy: Pénzügyi-számviteli informatika 2 (Psz2)

Az egyetemi fejlesztési koncepciót követve a Blended learning kombinált módszeregyüttesét, az informatikai eszközök fokozott használatát, az esettanulmányra épülő projekt módszert használjuk a tantárgyban. Az eredményességét mérő egyik legfontosabb mutató az osztályzat, amit a Neptun tanulmányi rendszer alapján lehet visszakövetni. A hallgatói visszajelzéseket egyrészt az egyetemen alkalmazott Hallgatói véleményezési rendszer (Halvel) alapján, másrészt a Moodle rendszerbe feltöltött saját, tárgyspecifikus kérdőív felhasználásával vizsgáltam.

Az első kérdés a tantárggyal eltöltött idővel kapcsolatos, ami egy nehezen megmagyarázható, jelentős ingadozást mutat. Az elvárásként megfogalmazott egy kreditre jutó 30 óra teljesítményt vizsgálva ugyanis eredményül 2014/15-ben 54,16 óra/kredit, 2017/18-ban és 2019/20-ban viszont csak 21,66 óra/kredit jött ki, vagyis a hallgatók önbevallása szerint két éven belül több mint a felére csökkent a tantárgy elsajátítására fordított idő. Az „értik, hogy miért tanulják a tárgyat” mutató értéke lényegében együtt mozog a „hasznosság érzetével”, egyezően az „élvezetes feladat” és a „felvenném újra” szempontokra adott válaszokkal, csak ez utóbb 0,8 ponttal kisebb sávba esik. Az ingadozás iránya jellemzően azonos a hallgatói teljesítmény ingadozásával.

Félév indulásakor kitöltendő, előzetes kérdések két területet ölelnek fel.

1. Tanulási stílussal kapcsolatos kérdések Szitó Imre tárgykörben alkalmazott kérdőíve alapján egyrészt a verbális – vizuális – mozgásos tanulási módszerek közötti választásra, másrészt a csendes – társas körülmények preferálása, harmadrészt az értelmező – intuitív személyiségjegyek befolyására terjednek ki.
2. Előzetes tanulmányokról önbevallásos tudásbecslés, illetve kapott osztályzat adatokra vonatkozó kérdések. A Neptun-rendszerből az elért osztályzatok letöltése hozzáférési jogosítványok hiánya és GDP-szabályok miatt nem lehetséges, így csak a hallgatók által a kutatás céljára megadott adatokat tudom felhasználni.

Hetente az esettanulmány megoldás aktuális lépése mellett a tanulás módszertanára, eszközeire vonatkozó kérdések is szerepelnek: Likert skálán 1-5 között kell értékelni, hogy mennyire találta hasznosnak az egyes segítő elemeket: bizonylatokat, a help-szöveg segítő állományt, a felhasználandó korábbi tanulmányok összefoglalóját, az órai magyarázatokat, a hallgatótársakkal és az oktatóval folytatott konzultációt, illetve a hatályos jogszabályokat.

A kurzus végén kitöltendő kérdőív két részre osztható.

1. A tantárgy feldolgozásával kapcsolatos kérdések: anyag mennyisége, érdekessége, oktató felkészültsége, élvezhetősége, tárgy hasznossága, saját teljesítmény értékelése és a következő évfolyamnak ajánlása.
2. A kompetenciára vonatkozó kérdések esetében a képzés végére elért tudásszintjüket kell a hallgatóknak értékelniük.

A tanulás módszertan felmérésére Szitó Imre által 1987-ben kidolgozott kérdőív Bernáth–Kollár–Németh 2015-ös kutatása alapján átdolgozott változatát használtam. Az informatikai eszközök fejlődésének köszönhetően 619 elemű minta alapján tesztelték az eredeti kérdőívet főkomponens-analízist és Varimax rotációs módszert használva. Némileg módosítva az eredeti kérdőívet Bernáthék megerősítették azt, hogy a faktorokba az egyes kérdések jól illeszkednek, a kérdéseinek faktorsúlyai 0,4 feletti értékek, a kérdések egy esetben sem töltenek 0,4 faktorsúlyt elérő mértékben más faktorra, vagyis a skálák konzisztensek és egymástól jól elkülönülnek. Az általam megkérdezettek számossága a kérdőív faktorainak alátámasztást nem teszi lehetővé, ezért kutatásom kiindulópontjaként elfogadom a 2015-ös eredményeiket.

Az általam vizsgált sokaság a feldolgozandó tananyag vonatkozásában a vizuális, ábrákra épített információkat preferálják, csendes környezetben, jellemzően nem társas feldolgozási módszerrel dolgoznak, és inkább értelmi (értelmező) módon közelítenek a tantárgyhoz, mintsem intuitív módon.

A tanulásmódszertani sajátosságok és az eredményesség kapcsolatát a hallgatói válaszok gyakorisági ábrázolásával vizsgáltam, és gyenge pozitív kapcsolatot találtam a szöveg jellegű információfeldolgozás és az eredmény között. A dokumentumok pontos olvasása és értelmezése nagyon fontos része a számviteles munkának, és így ennek a kurzusnak is.

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

A Moodle rendszerben hetente kitöltött kérdőív egyik része az oktatáshoz biztosított eszközök hasznosságára vonatkozott. A „hallgatótárs segítsége” folyamatosan a legmagasabb értékelést kapta. A sorban második legjobb eszköznek a „heti help-szöveget” értékelték a hallgatók, ami- ben az adott hét feladatira, problémáira vonatkozó tanári feljegyzésekkel támogattuk a munká-

jukat. Ez alapján ezt, a hallgató otthoni munkáját segítő oktatási eszközt sikeresnek tekinthetjük. A félév során növekedést mutat az „oktatóval való konzultáció” segítő szerepe. Alapvető célunk a kurzus során, hogy tanácsadóként legyünk jelen a szemináriumokon, illetve az online térben az óra időpontján kívül is. Kezdetben kevésbé használták ki ezt a lehetőséget a hallgatók. Ismerve a korábbi tanulmányokban folytatott oktatói hozzáállást – ki merem jelteni – nem ehhez vannak szokva, de fokozatosan egyre nagyobb mértékben építettek erre. A „jogszabályok hasznossága” szinte végig a legalacsonyabb értékelést kapta. Ez mindenképpen sajnálatos, és az oktatóra nézve figyelmeztető jel, mivel a gyakorlatba kikerülve, a számviteles területen nem lehet a folyamatos jogszabályváltozások hatásától elhatárolódni, jogviták esetén nem a másik szakember, hanem kizárólag a jogszabály pontos szövege lehet hivatkozási alap.

A tantárgy oktatásfejlesztésének egyik fő területét az előzetes tanulmányok ismereteinek rendszerezése és az ezt tartalmazó anyagok Moodle-s megosztása jelentette. Azon szeminárium előtt javasoltuk áttekinteni, amin az érintett probléma felmerült. Ezzel a gyakorlati órák hatékonyabb kihasználását szeretnénk elérni. Mivel a hallgatók jelentős hányada ezt nem tette meg, és az órán – a tananyag ismertetében – mi sem tértünk ki ezen kérdésekre, ezért a probléma megoldásban sokkal nagyobb bizonytalanságot tapasztaltunk.

A hetente kitöltött kérdőív egyik kérdése arra vonatkozott, hogy az adott héten mennyi időt töltött el a hallgató az esettanulmánnyal. A kapott válaszokból az derült ki, hogy az első hetekben a hallgatók még nem érezték, hogy mennyi feladatuk van azokkal az információkkal, amit az esettanulmányok tartalmaztak.

A záró kérdőív kitöltési aránya sokkal rosszabb volt, mint a korábbiaké. 82-ből mindössze 35 hallgató válaszolt. A kérdőív első részében a kurzus átfogó értékelését kértük a hallgatóktól. Minden kérdést a Likert skála 1-5 értékei közé kellett besorolniuk. A „hasznos a tárgy” és a „felkészült az oktató” kérdések többnyire jó értékelést kaptak, de van még hová fejlődni. A „jövő generációnak ajánlanám” és a „tartalmi várakozásomnak mennyiben felelt meg” kérdések alacsony értékelése azonban komoly átgondolásra kell, hogy készítse az oktatókat.

A jövő fejlesztési irányai

A bizonylatok tartalmának áttekintése a kurzus elején csökkentheti a bizonytalanságot. Az analitikákkal szembeni követelmények az előtanulmányokban szerepelnek, melynek fokozott használatára kell ösztönözni, de órán is fel kell hívni a figyelmet a legfőbb kérdésekre, praktikus Excel megoldásokra. Az egyszerűsített bevallási nyomtatványokhoz tartozó kitöltési útmutató csökkentheti a kételyeket.

### 3.2. Tézisek

#### 1. Hipotézis

*A gyakorlati feldolgozásra épülő, rendszerező tantárgyban való sikeresség az előtanulmányokban szerzett tudás mértékétől és a vele töltött időtől függ. Az alapozónak tekinthető tantárgyegyüttesben elért magasabb átlag és a Pénzügyi-számviteli informatika 2 tantárgy feldolgozásával eltöltött hosszabb idő magasabb eredményt hoz.*

Hipotézisem igazolására korreláció számítást használtam. Az adatok gyakorisági ábrázolása alapján a tárggyal töltött időnek nagyobb hatása van az eredményre, mint az előtanulmányoknak, de mindkettő kapcsolatban van a végső jeggyel.

A korrelációs együttható mindkét tényezőnél szignifikáns, hiszen a p értéke 0,05 alatt van. Az érték a hallgató tantárggyal eltöltött ideje és az előtanulmányok során elért eredménye tekintetében is a közepesnél valamivel kisebb pozitív irányú kapcsolatot jelez a tantárgyban elért eredménnyel.

A hipotézist tehát bizonyítottnak tekintem, mivel nem függvényszerű, de szignifikáns kapcsolat áll fenn az előtanulmányok eredménye és a tantárgyban elért teljesítmény, valamint a tantárggyal eltöltött idő és a teljesítmény között.

#### 2. Hipotézis

*A tantárgy élvezete elsősorban a hallgató tanulási stílusától függ. A rendszerben gondolkodó, tartós koncentrációra képes hallgatók pozitívabban értékelik a módszert.*

A tanulási stílus kérdőív besorolása és a tantárggyal kapcsolatos hallgatói vélemény közötti kapcsolat szorosságának bizonyítására korreláció számítást használtam, amelynél a tanulási stílus faktorokat és a záró kérdőív tantárggyal kapcsolatos értékelési pontjait vontam be. A korrelációs mátrix alapján a következő kapcsolatok láthatóak.

A hipotézis alapján az auditív befogadó információfeldolgozást hatékonyabban használó, csendes munkaformát – azaz elmélyült önálló munkát – preferáló, értelmes, azaz rendszerszemléletben gondolkodó hallgatók társaikhoz képest jobbra értékelik a tárgyat.

Az auditív befogadó sajátosság a legtöbb értékelési pontban pozitív korrelációt mutat, bár közepesnél gyengébbet. Az idő ráfordítás és az oktató érthető, élvezhető magyarázata szempontokban ellentétes a kapcsolat.

Az elmélyült munkaformákat preferáló sajátosság esetén nem igazolható a pozitív kapcsolat, a legtöbb értékelő tényező esetén minimális, de inkább negatív kapcsolat figyelhető meg. A korreláció mátrix alapján az látható, hogy ez az a tanulási stílus sajátosság, ami nem szeret egyéb módszereket alkalmazni, a többi információ befogadási formával negatív korrelációt mutat.

Az értelmes kulcsszóval rövidített, rendszerben gondolkodó sajátosság esetén szinte minden értékelési momentumban pozitív, bár tény, hogy minimális szintű kapcsolatot jelez a számítás. A „várakozásnak megfelelő tartalom”, illetve a „hasznosság” és a „sokat tanultam” kérdéskörök negatív kapcsolata véleményem szerint annak köszönhető, hogy az anyagot az előtanulmányokban is jól rendszerező hallgatónak nem adott annyit ez a tárgy.

A tényezők közötti kapcsolatok a legtöbb helyen a közepes szint alatt maradnak. Kiemelkedik a közepesnél valamivel erősebb negatív kapcsolat a „mozgásos” feldolgozás preferálása és a „tárgy tartalmával való elégedettség” között. Az „auditív–aktív”, illetve „vizuális–ábra” információ befogadási formát inkább preferáló hallgatói sajátosság fordított arányú, közepesnél gyengébb kapcsolatot mutat az „előzetes várakozásnak megfelelő tartalommal” kérdés értékelésével. A tárgy nem elsősorban csoportos kommunikációra, a mozgásos feladatmegoldásra épít, ezért az ilyen beállítódású hallgatók elvárásának kevésbé felelt meg.

A tananyag mennyiségét elfogadó hallgatók előzetes várakozásának inkább megfelelt a tárgy és a társas kapcsolatokat preferálók pozitívabbnak értékelték az oktató felkészültségét.

A hipotézis részleges bizonyítást nyert, mert a hipotézisben kiemelt sajátosságok nem mind-egyikénél volt a pozitív kapcsolat bizonyítható, de a különböző stílusok eltérő értékelése egyértelműen kimutatható a korrelációs táblából.

### 3. Hipotézis

*Az önálló munka, a hallgatótársakkal való kommunikáció, illetve az oktatói segítség felhasználás túlsúlya a társas környezethez való viszony pszichológiai sajátosságához kötötten válik dominánssá. Szoros a kapcsolat a tanulási stratégia kérdőív és a félévközi munkamódszer súlya között.*

A tényezők közötti kapcsolatot korreláció számítás segítségével vizsgáltam. A korrelációs tábla „Csendes” és „Társas” sorai alapján az önálló munkastílust, csendes környezetben, illetve a csoportos munkát preferáló hallgatók választásait használtam. A két csoport eszközökhöz való kapcsolatában nincs jelentős különbség, szinte minden érték nullához közelítő, így nem jelez szignifikáns kapcsolatot.

A hallgatótársakkal való konzultációban mutatkozik a legnagyobb (hangsúlyozom ez is minimális mértékű) eltérés a két csoport között, mert a társas kapcsolatot preferálók választása alapján nagyon gyenge pozitív, míg a csendes csoportba tartozók válasza alapján elhanyagolható negatív értéket mutat a korreláció.

Az oktatóval való személyes konzultációt a csendes csoport tagjai kicsit jobban preferálják (minimális pozitív kapcsolat). Itt nagyobb eltérést vártam, mert ők azok, akik nem akarnak, nem mernek kérdezni az órán a társaik előtt, míg a társas személyiség jegyek birtokosai bátrabban kérdeznek.

A gyenge eltérések megállapítása ellenére ezt a hipotézist nem tekintem igazoltnak, mivel nincs szignifikáns eltérés a két csoport választása között.

#### **4. Hipotézis**

***A fejlesztés során kialakított segédanyagok (videó, írásos, képi, linkgyűjtemény) preferálása a vizuális, verbális tanulási jellemzők alapján válik dominánssá a hallgatók között. Tanulási stratégia kérdőív és a félév közbeni tananyag értékelés közötti kapcsolat ez alapján erős.***

Ezen hipotézisem bizonyításához is a korreláció számítást használtam. A korrelációs mátrix alapján az „auditív-aktív”, „auditív-befogadó”, illetve a „vizuális-ábra” és „vizuális-szöveg” adatfeldolgozási típusú hallgatók választásait használjuk. A „vizuális-ábra” és „vizuális-szöveg” sorokban az eszközök értékelése szinte kivétel nélkül gyenge, de pozitív korrelációt mutat. A „vizuális-ábra” jellemzők a help-szöveg hatékonyságával és a hallgatótárs, illetve a konzulens szerepével mozognak ellentétesen.

Az „auditív-aktív” információ befogadást preferáló hallgatók nem találtak számukra pozitív eszközt, kizárólag a korábbi tárgyi ismeret anyagával van pozitív korreláció. A legtöbb esetben minimálisan negatív kapcsolat van, de a bizonylat, az esemény szöveg és a hallgató társakkal való konzultáció esetén már gyenge negatív fokú kapcsolat mutatható ki.



Az „auditív-befogadók” oktatási eszközökről tett állításai alapján nem tekinthetjük meghatározónak egyik eszközhöz való kapcsolatukat sem, mert minden kapcsolatnál nullához közelítő értékek vannak. A „help-szöveg”, az „esemény-szöveg” és „szabályzat” hatékonyságának megítélésében nullához közelítő, pozitív. A „bizonylat”, „előtanulmány összefoglaló”, „órai magyarázat”, „egyéni konzultáció” vonatkozásában nullához közelítő negatív kapcsolatot mutatnak az eredmények. Mivel a tantárgy értékelése kapcsán a 2. hipotézisnél ez a csoport értékelte a tantárgyat leginkább pozitívan, ezért nem ez volt az előzetes várakozásom, hanem az eszközök megítélésében pozitívabb képet vártam. A szöveges értékelés alapján sem sikerült erre a helyzetre magyarázatot találnom.

A hipotézist ez alapján bizonyítottnak tekintem, mert bár közepesnél gyengébb, de egyértelműen pozitív a kapcsolat a vizuális adatfeldolgozási típusú hallgatók és az oktatási eszköz preferálása tényezők között, míg a többi csoport értékelése nem szignifikáns, illetve negatív.

## 5. Hipotézis

*A hallgató kurzusról szóló véleménye és az elért tanulmányi eredménye között szoros a kapcsolat.*

A Halvel értékelésben a tárgy „hasznos” és a „tudom miért tanítják” értékelési szempontjai a teljes megfigyelt időszakban azonos irányba és közel azonos nagyságú elmozdulást mutattak évről évre, mint az osztályzatok átlaga. 2015-2018 között az „élveztem az évközi munkát” és „újra felvenném” értékelése is ezzel azonos mintát mutatott. 2019/20-ban azonban az utóbbi kettő az addigi tipikus mintázattól eltérően alakult. A Halvel rendszer anonim, ezért ott nem tudtam az egyéni véleményt az elért eredménnyel összekapcsolni. Erre a Moodle kérdőívvel volt módom információt gyűjteni.

A hallgató elért osztályzatát és a tantárgyról a záró kérdőívben adott válaszait vizsgáltam korreláció számítás segítségével. A tanulmányi eredmények %-os értékével legnagyobb mértékben a tanuló önértékelés kérdésre adott válaszai mozognak együtt (80,2%,  $p < 0,05$ ). Ezt az adatok áttekintésekor is láttuk, 6 hallgató egy jeggyel jobbra és 3 hallgató egy jeggyel rosszabbra értékeli a saját teljesítményét, mint a kapott osztályzat.

A tanulmányi eredmény és a „feldolgozandó anyag mennyisége elfogadható” válaszok között közepesnél gyengébb pozitív kapcsolat van (0,467,  $p < 0,05$ ).

A szokásos elvárt hibahatáron belül meghatározott korrelációt jelez az SPSS futtatás az tanulásban elért eredmény és az „előre várható időráfordítás” kérdésre adott válaszok között, a hatás gyenge pozitív (0,295,  $p < 0,05$ ).

A tantárgy „hasznos” értékelése és az tárgyban elért eredmény kapcsolata szintén gyenge pozitív (0,267) és ugyanezt mondhatjuk az „előzetes tananyag várakozásnak megfelelő” kérdés és az eredmény viszonyáról (0,213), viszont mindkettőre igaz, hogy a szokásos 0,05-ös hibahatárnál nagyobb hibát (0,068, illetve 0,071) hozott ki a rendszer, így ezeket a kapcsolatokat fenntartásokkal kell kezelnünk.

A többi értékelési tényező vonatkozásában is jellemzően pozitív kapcsolatot mutat a futtatás, de kis értékkel és nagy hibával, tehát ezeket nem lehet érdemben felhasználni. A futtatás eredménye minden változó esetén kimondja, hogy a függetlenségre vonatkozó null hipotézist el kell vetnünk, tehát kapcsolatot talált a tényezők között.

A hipotézist ez alapján részlegesen igazoltnak tartom, mert bár nem minden értékelési szempont szerint mutatható ki a szignifikáns kapcsolat, de mindenhol van kapcsolat, és négy véleményezési válaszcsoport esetén közepesnél gyengébb pozitív kapcsolatot jelez a számításunk.

## 6. Hipotézis

*A hallgató oktatóról szóló véleménye és a bevonódás szintje között szoros a kapcsolat. A fél-évközi munkával több időt eltöltő és igényesen dolgozó hallgató az oktatót pozitívabban minősíti.*

A gyakoriság ábrázolásával a hallgató tantárggyal töltött ideje és az „oktató érdekesen, érthetően tartotta az órát” értékelés között erős kapcsolatot találtam, a trendvonal erősen meredek. A korreláció számítás az elfogadható hibatarományon belül marad, ami gyenge közepes pozitív kapcsolatot igazol.

A tantárggyal töltött idő és az oktató felkészültségnek kapcsolatát egy sokkal kevésbé emelkedő trendvonal jelzi, mely szerint kisebb a kapcsolat szorossága. A korreláció számítás eredménye itt is megfelel a szignifikancia szintre vonatkozó követelménynek, tehát a számítás megerősíti a gyenge pozitív kapcsolatot.

A hipotézist ezek alapján igazoltnak tekintem.

Az oktatás sok hatótényező, személyiségjegy együtt mozgása eredményeként, illetve ellenhatása ellenére zajlik. A kapcsolatok a vizsgált tényezők között fennállnak, de nem sikerült olyan modellt alkotni, amely magyarázó erővel bír a hallgatói vélemények megformálásakor, mert kutatásomban a hatótényezőknek és személyiségjegyeknek csak szűk körét sikerült megragadnom.

#### **4. Következtetések, összegzések**

Kutatásom a tantárgyi fejlesztések értékelése, a hatékonyság alakulásának vizsgálata céljából indult.

Egyetemi oktatóként az elsődleges célom „jobban csinálni a mindennapokban”. Ezzel kapcsolatban több fejlesztendő terület mutatkozott meg.

Az oktatásmódszertan eszközeit és céljait előre el kell dönteni, a hallgatók felé jól kell kommunikálni.

A Blended learning előzetes tananyag megosztása akkor hatékony, ha a hallgatók érzik a szükségességét, mérhetik az elsajátítás szintjét, visszajelzést kapnak erről, illetve közvetlen következménye van a nem megfelelő munkájuknak.

A követelményrendszer sajátosságait pontosan kell vázolni, a hallgatónak kiszámíthatónak kell éreznie, fel kell készíteni ezek tartalmi és formai kihívásaira is.

Egyéni konzultációval segíteni kell a kérdések megválaszolását a problémák megoldását. Sok hallgató bizonytalan, és nem mer a közös fórumon, szemináriumon kérdést megfogalmazni, ezért az oktatóknak segíteniük kell plusz lehetőségekkel a felkészülésüket.

Minden hallgató más. Van, akinek az írásos elméleti anyag elsajátítása az erőssége, és van, akinek a mozgásos aktivitást igénylő feladaté. Nem lehet megelégedni egyféle segédanyaggal, hanem többféle formában kell átadni az ismereteket (jegyzetben, részletes vázlatban, élő előadásban, vissza-nézhető videóban, konzultáló felületben), „kiszolgálva” ezzel a hallgatók minél szélesebb körét.

Az egyes lépések mikéntje, számszaki eredménye mellett hangsúlyozni kell annak célját és követelményeit is. Fontos, hogy a hallgató tisztában legyen az egyes feladatok céljával, határidejével, és bár önálló tanulásszervezést várunk a felnőtt hallgatóktól, támogatni kell a mindennapi motivációjukat.

A hallgatói szokásokkal, az eddigi tárgyakban bevett módszerekkel nehéz szakítani. Ha alapvetően eltérő módszertanú tárgyat tanítunk, akkor fokozottan figyelni kell a hallgatói tájékoztatásra.

Egy gyakorló feladat nem a példa számszaki megoldásának ismertetéséről szóljon, hanem a megoldási módszerek és a lehetséges elágazások közötti tudatos választási lépések sorozata legyen. Ennek önálló elvégzésére kell felkészíteni a hallgatót.

Kutatásom másik iránya a minőségbiztosítási eszközök, hallgatói visszajelzések gyakorlati felhasználásával kapcsolatos tapasztalatok, fejlesztési irányok kijelölése. A cél, hogy az egyes részterületekre és célkitűzésekre vonatkozó visszajelzést tudunk kapni, illetve adni a résztvevőknek. Az oktatás hatékonyságának megítélését minél sokrétűbb folyamatként tudatosítsuk. A tárgyi tudás mellett annak alkalmazását segítő készségek, képességek fejlesztése is legyen értékelési kritérium. A képzésben résztvevők számára elengedhetetlen egy jól, rugalmasan működő visszajelző rendszer. Nem lehet az a megoldás, hogy az oktató, kutató kollegák csak több adatbázis összefésülésével jutnak érdemi eredményekhez. Javaslataim a jelenleg működő Halvel rendszer továbbfejlesztésével kapcsolatosak, de lehet, hogy a rendszer leváltása egy több szempontú visszajelző, elemző programra hatékonyabb megoldás lenne.

Az általános hallgatói visszajelzési szisztéma mellett az egyes tantárgyak sajátosságait, valamint az oktatási eszközök és oktatásszervezési módszerek specialitását figyelembe vevő kérdésekkel is érdemes kiegészíteni az alkalmazott kérdőívet.

Az anonimitás megtartásával az elért tanulmányi eredmények és a vélemény kapcsolódását feltárhatóvá kellene tenni. (Legalább a sikeresen teljesítette – nem teljesítette szinten.)

Segítené a kutatói értékelést, ha az alkalmazott számítási módszerek, figyelembe vett kiinduló adatkör áttekintésére lehetőséget kapnánk, melyből a hibák is jobban látszanak és az elemzéshez is pontosabban használhatók az adatok.

Biztosítani kell a komolytalan kitöltés (minden válasz azonos) szűrését. A kiugró értékek kiszűrésén keresztül hibakeresést is lehetővé kell tenni.

Kutatási célból a nem oktatott tantárgyak eredményeinek felhasználását is lehetővé kell tenni.

Az egyes kurzusok, tantárgyak, intézetek összevetéséhez használt mutatóknak összevethetőnek kell lenni. Például a tantárgyra fordított időt minimum kreditszámhoz kell kötni.

Az adatnyerést és értékelést egyszerűbbé kell tenni idősorok letöltési lehetősége és elemzési eszközök kínálatán keresztül.

Oktatóként és kutatóként is sokat profitáltam az elvégzett munkából. Bízom benne, hogy gondolataimmal az oktatás fejlesztés irányába egy újabb lépést sikerül tennünk.

## 5. Hivatkozások

Diplomások Pályakövetés - 2017 gyorsjelentés Felvi.hu Diplomás pályakövető rendszer [https://www.felvi.hu/felsooktatasihely/dpr/kiadvanyok/dpr\\_gyorsjelentes2017](https://www.felvi.hu/felsooktatasihely/dpr/kiadvanyok/dpr_gyorsjelentes2017). (letöltve: 2019.05.18.)

EFOP-3.4.3-16-2016-00006 – „A Budapesti Corvinus Egyetem intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében” Várható oktatási innovációk megbeszélés anyaga 2017. június 4

OECD 2008-os oktatáskutatási vizsgálat oldala: \*[http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_35564105\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_35564105_1_1_1_1,00.html)

Európa 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája \* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>

A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai gazdasági és szociális bizottságnak és a Régiók bizottságának - Új lendület az európai szakképzési együttműködésnek az „Európa 2020” stratégia támogatására \*<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/ALL/?uri=CELEX:52010DC0296>

Magyarország: Az oktatási rendszer szerkezete és az oktatás irányítása (2020)

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-35\\_hu](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-35_hu)

[http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=27](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=27) Letöltés: 2013. 08. 26.

[http://www.icsei.net/icsei2011/State\\_of\\_the\\_art/State\\_of\\_the\\_art\\_Session...](http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session...) Letöltés: 2013. 08. 26.

<http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1994/03/01...> Letöltés: 2013. 08. 26.

Minőség és eredményesség a közoktatásban. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

URL:<https://docplayer.hu/107853800-Minoseg-es-eredmenyesseg-a-kozoktatásban.html> (letöltés 2019.05.17.)

Oktatási adatok 2018/2019 - Központi Statisztikai Hivatal URL: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1819.pdf> (letöltve 2019.05.15.)

Schooling for Tomorrow, A jövő iskolája OECD projekt, A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban, A magyarországi projekt dokumentumai (2007.) Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai ügyek főosztálya, Budapest

Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD, 2013.

Új lendület az európai szakképzési együttműködésnek az „Európa 2020” stratégia támogatására [www.oktatás.hu/koznevelés/kompetenciameres](http://www.oktatás.hu/koznevelés/kompetenciameres)

World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum, Geneva,

Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Alves, H. – Raposo, M. (2007): *Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education*. Total Quality Management and Business Excellence, Vol.18., No. 5., p. 571–588

Andavölgyi, V. (2018): *Itt dolgozna szívesen egy Z generációs* URL: [www.profession.hu/blog/itt-dolgozna-szivesen-egy-z-generacios](http://www.profession.hu/blog/itt-dolgozna-szivesen-egy-z-generacios) (letöltés 2018.10.12.)

Aronica, L. Robinson, K. (2016): *Kreatív iskolák - Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása*. Penguin LCC US, ISBN9789633045510

- Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó
- Bábosik I.: (2004): *Neveléstudományok az Európai Unióban*. Budapest Osiris Kiadó ISBN: 963-389-655-X
- Balázsi I.– Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. – Vadász Cs. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Ballér, E. és mtsai., (2003). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bander K.-Bazsalya B.-Derényi A. -Hollós S.- Hörich B - Kasza G.-Kiss L.- N. Netz, Pop Marce: *A mozgás tere: A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok* Campus Hungary tanulmánykötet 2014. [https://books.google.hu/books?id=NxJ7BA-AAQBAJ&pg=PA92&lpg=PA92&dq=magyar+mobil%C3%ADt%C3%A1si+adatok&source=bl&ots=6lWGAIDp6z&sig=ACfU3U2hKkl33DLRleWjyEj6dlBxYkf4sA&hl=hu&sa=X&ved=2ahUKEwj0j\\_SigYLqAhXql4sKHVUfAEoQ6AEwCHoECAoQAQ#v=onepage&q=magyar%20mobil%C3%ADt%C3%A1si%20adatok&f=false](https://books.google.hu/books?id=NxJ7BA-AAQBAJ&pg=PA92&lpg=PA92&dq=magyar+mobil%C3%ADt%C3%A1si+adatok&source=bl&ots=6lWGAIDp6z&sig=ACfU3U2hKkl33DLRleWjyEj6dlBxYkf4sA&hl=hu&sa=X&ved=2ahUKEwj0j_SigYLqAhXql4sKHVUfAEoQ6AEwCHoECAoQAQ#v=onepage&q=magyar%20mobil%C3%ADt%C3%A1si%20adatok&f=false)
- Bencsik A.–Marosi I.–Döry T. (2012): *Vágyott kultúra és reális értékítélet. Tudásmenedzsment rendszer kiépítésének előfeltétele egy felsőoktatási intézményben*. In: *Vezetéstudomány* XLIII. évf. 5. szám ISSN 0133-0179 pp. 25–40.
- Benedek A. (2007): *Tanulás és tanítás a digitális korban* <http://www.matud.iif.hu/07sze/09.html>
- Berács J.–Hubert J.–Nagy G. (2009): *A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban, Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára*, Bologna Füzetek pp. 69.
- Bernáth L. - N. Kollár K. - Németh L. (2015): *A tanulási stílus mérése* Iskolaipszichológia füzetek ELTE Eötvös kiadó
- Berner, Hans (2004): *Az oktatás kompetenciái*. Aula Kiadó, Budapest
- Biggs, J. B., Tang, C. (2007): *Teaching for quality learning at university*. In: Open University Press/Mc Graw-Hill Education
- Bodnár, É.(2007) Az e-tanulótípusok tanulási attitűdje, Doktori értekezés, PTE.
- Bodnár É. – Csillik O. – Daruka M.– Sass J. (2017): *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* BCE Tanárképző és Digitális Tanulás Központ. ISBN 978-963-503-651-6
- Borbása Máté (2007): *A könyvvizsgálat története Magyarországon*. Magyar Könyvvizsgálói Kamara, Budapest.
- Bosker, R. J. (1990): *Theory development in school effectiveness research: in search for stability of effects*. In: P. Van de Eedem, J. Hox, és J. Hauer (szerk.): *Theory and model in multilevel research: convergence or divergence?* SISWO, Amsterdam. 77–98.
- Brown, S. & McIntyre, D., (1993): *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Bruns Jr., W. J. (1965): *Business Games in Accounting Instruction*, In: *Accounting Review*, 40(3), p. 650. URL:<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=4482948&site=eds-live> (Letöltés: 2018. 09. 18.)
- Bryk, A. S. és Raudenbush, S. W. (1992): *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. SAGE, Newbury Park, CA.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. és Robinson, W. (2003): *Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal*. In: *Oxford Review of Education*, 29/3. 346–62.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. és Robinson, W. (2004): *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. Routledge/Falmer, London.

- Clapham, M. M. (1998): *Structure of figural forms A and B of the Torrance tests of creative thinking*. In: Educational and Psychological Measurement, 58/2. 275–83.
- Cogin J. (2012): *Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications*, In: The International Journal of Human Resource Management, 23:11, pp. 2268–2294.
- Coleman, J. et al. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. és York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office, Washington, DC. <http://dx.doi.org/10.1080/0020486680060504>
- Cook, S.J., Stokes, A. Parker, R.S., (2015): „*A 20-year examination of the perceptions of business school interns: a longitudinal case study*.” In: Journal of Education for Business, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08832323.2014.988201> (letöltve: 2019.03.5.)
- Cooper, H., Robinson, J. C. és Patall, E. A. (2006): *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003*. In: Review of Educational Research, 76/1. 1–62.
- Cork, Ireland.Ollé János - Szivák Judit (2006): *Mód-Szer-Tár. Módszertani tanulások gyakorlati kézikönyve pedagógusoknak* OKKER Kiadó, Budapest
- Costa JR pt, MC crae RR (1980): Influence of extraversion neuroticism on subjective well-being: happy unhappy people J Pers Soc Psychol 38: 668-678 <https://www.researchgate.net/publication/15816781>
- Creemers, B. P. M. (1994): *The effective classroom*. Cassell, London. ISBN: 0304327077
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2009): *Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness*. In: South African Journal of Education, 29/3. 293–315.
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2010): *Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2010, Denver, Colorado.
- Creemers, B. P. M. és Reezigt, G. J. (1996): *School level conditions affecting the effectiveness of instruction*. In: School Effectiveness and School Improvement, 7/3. 197–228
- Creemers, B.P.M. és Kyriakides, L. (2008): *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge, London <https://doi.org/10.4324/9780203939185>
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. és Sammons, P. (2010, szerk.): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis, London, New York. ISBN-13: 978-0415481762
- Cunningham, I. (1999): *The Wisdom of Strategic Learning. The self managed learning solution* (2nd edition). Farnham: Gower Publishing
- Czakó E. – Kazainé Ónodi A. (2017): *Egy oktatás- és oktatásfejlesztési rendszer – avagy minőségmenedzsment egyetemi intézeti keretek között*. In: Magyar Minőség XXVI/11 64 – 69. HU ISSN 1789-5510 (online)
- Csapó B. (1999): *A tudás minősége* Educatio 1999/3 pp:473-487
- Csehné Papp Imola (2007): „*The link between education and the state of the labour market in Hungary*”, Gazdálkodás, english special edition, pp. 157-163
- Csehné Papp Imola (2016): *Elvárások és realitások a munka világában*. In: Taylor 2016/ 2. pp. 5-11.



Csehné Papp Imola (2018): *A mentorálás, mint a személyes fejlesztés egyik módja*, In: III. Gazdálkodás és menedzsment Tudományos Konferencia „Verseny-képesség és innováció”, Kecskemét ISBN 978-615-5817-19-9 pp. 379-384.

Cserné A. G. (2006): *A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából. Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*  
In: Tanulmány kötet 85.o-102.o. ISBN 963 9649 22 8

Csutorás Gábor Ákos (2018): *A közigazgatási szervek kihívásai az Y generációs munkaerő kezelésben*, In: Taylor 2018/1. szám X. évfolyam 1. szám No. 31.

Darling-Hammond, L. (2000): *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. In: Education Policy Analysis Archives, 8/1. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515> Letöltés: 2013. 08. 26.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. és Kington, A. (2009): *The impact of school leadership on pupil outcomes. DCSF Research Report – RR108*. Department for Children, Schools and Families, London.

Dewey, J. (1993): *Demokratie und Erziehung*. Beltz Verlag, Weinheim

De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Bergh, H. van den és Rijlaarsdam, G. (2007): *Educational leadership and pupil achievement: the choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research*. In: School Effectiveness and School Improvement, 18/2. 125–45.

Dean A. – Gibbs P. (2015): *Student satisfaction or happiness? A preliminary rethink of what is important in the student experience*. Quality Assurance in Education Vol.23No.1, pp.5-19

Edmonds, R. (1979): *Effective schools for the urban poor*. In: Educational Leadership, 37/1. 15–27. <https://pdfs.semanticscholar.org/550b/740eb13c411d36d38f498293472cf64fdcef.pdf> (letöltés 2018.09.05)

Eric De Corte, (2001): *Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók* Magyar Pedagógia 101. 4.sz. 413-434.

Fábri Gy.(2016): *Az Egyetem értéke Felsőoktatási rangsorok és az egyetem értéke* Budapest ELTE Eötvös kiadó [www.eltereader.hu/media/2017/04/Az\\_Egyetem\\_Erteke\\_1-4\\_10\\_11.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2017/04/Az_Egyetem_Erteke_1-4_10_11.pdf) (letöltve 2019.04.15.)

Falus, I. és tsai., (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyv Kiadó.

Fan, X. T. és Chen, M. (2001): *Parental involvement and students academic achievement: a meta-analysis*. In: Educational Psychology Review, 13/1. 1–22.

Farkas F.–Jarjabka Á.–Lóránd B.–Bálint B. (2013): *Munkahelyi motivációk Magyarországon 2013-ban*. In: Vezetéstudomány XLIV. évf. 10. /ISSN 0133-0179 pp. 12–23.

Fináczy, E., (1901): *Újabb adalékok a szenci kollégium történetéhez*. Magyar Gazdaságtörténeti Szemle, pp. 410-412.

Fischer A., Halász G. (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. In: Bologna füzetek Tempus Közalapítvány, Budapest. [http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/bologna\\_fuzetek\\_2\\_honlapra\\_hatalyos.pdf](http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/bologna_fuzetek_2_honlapra_hatalyos.pdf) (Letöltés ideje: 2013. szeptember 27.)

Fitz-Gibbon, C. T. (1996): *Monitoring education. Indicators, quality and effectiveness*. Continuum, London.

Dr Friml, A., (1913): *Az 1777-i Ratio Educationis*. Budapest: Szt István Társulat Nyomdája.

- Fromann, R. (2012): *Gamification – épülőben a Homo ludens társadalma?* URL: <http://jatekoslet.hu/letoltes/publikaciok-gamification.pdf> (Letöltve: 2018.szeptember 23.)
- Furlong, A., Goodwin, J., O'Connor, H., Hadfield, S., Hall, S., Lowden, K., Plugor, R. (2017). *Young people in the labour market: Past, present, future*. Routledge.
- Gáspár, L., (1998): *Neveléstudomány*. Budapest: Okker Kiadó.
- Goldstein, H., Yang, M., Omar, R., Turner, R. és Thompson, S. (2000): *Meta-analysis using multilevel models with an application to the study of class size effects*. In: Journal of the Royal Statistical Society, Series C – Applied Statistics, 49. 399–412.
- González, J. & R. Wagenaar, eds (2008): *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Universidad de Deusto, Bilbao / University of Groningen. 2nd. ed. 2008.
- Griffin P., Care, E., Bui, M., & Zoanetti, N. (2013). *Development of the assessment design and delivery of collaborative problem solving in the assessment and teaching of 1st century skills project*. In E. McKay (Ed.), *Epedagogy in online learning: New developments in web mediated human computer interaction* (pp.55–73). Hershey: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-3649-1.ch004
- Gyökös E., Szemerszki M. (2013): *Hol tart ma az oktatás-eredményességi kutatás?* Új pedagógiai szemle Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet 2014/1-2.
- Halász, G., (1998): *Az oktatás és az európai integráció*. Budapest: ISM Oktatás, képzés tudomány munkacsoport.
- Halász, G., (2012): *Oktatás az európai unióban*. Budapest: Új mandátum Könyvkiadó <https://docplayer.hu/36815956-Oktatas-az-europai-unioban.html>
- Hanushek, E. A. és Lockheed, M. E. (1994): *Concepts of educational efficiency and effectiveness*. In: Human Resources Development and Operations Policy Working Papers
- Harvey, L. (1995): *Student satisfaction*. The New Review of Academic Librarianship, Vol. 1., p. 161–173.
- Hauser, A. (1968): *A művészet és az irodalom társadalomtörténete*. Bp: Gondolat Kiadó.
- Hawkins, M. (2013): *Leadership: Competencies That Enable Results* In: Brown Books Publishing Group, United States. M Hawkins - US: Brown Books Publishing, 2013 - [alpinelink.com](http://alpinelink.com) (letöltve 2019.04.10.) 978-1-61254-098-6
- Henczi L.– Zöllei K. (2007): *Kompetenciamenedzsment Budapest*, Perfekt Zrt ISBN: 9789633947104
- Hermann Zoltán (2005): *A közoktatás hatékonysága: fogalmi bevezetés és példák*. In: Minőség – eredményesség – hatékonyság. Konferenciakötet. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hill, N. (1996): *Handbook of Customer Satisfaction Measurement*, Hampshire: Gower Publishing
- Hom, W. (2002): *Applying Customer Satisfaction Theory to Community College Planning of Student Service*. In Journal Insight Into Student Services, September, [http://www.ijournal.us/issue\\_02/ij\\_issue02\\_WillardHom\\_01.htm](http://www.ijournal.us/issue_02/ij_issue02_WillardHom_01.htm)
- Jákó Zs. - Radu M. (1987): *A latin írás története* Budapest, Európa kiadó <http://mek.niif.hu/03200/03226/html/jako16.htm> ISBN 963 07 4067 2
- Jakó, Z. & Manolescu, R., (2001): *A latin írás története. Íráshasználat, írásoktatás, írástudás a középkorban fejezet*. [Online]
- Jármai E. M. (2018): *Menedzserszerep kihívások a felsőoktatásban az oktatói munka (de)motiváló tényezői*. In: Taylor 2018/1 ISSN 2064-4361

- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. és Michelson, S. (1972): *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. Basic Books, New York.
- Jeynes, W. H. (2007): *The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement – a meta-analysis*. In: *Urban Education*, **42/1**. 82–110
- Katonáné Dr Kovács J. (2017): *A személyes tanulási szerződés alkalmazása az egyetemi oktatásban – esettanulmány*. In: Taylor 2017/1. No. 27. ISSN 2064-4361
- Katryn A. Riley - Desmond L. Nutall (és társaik) (1994): *Measuring Quality Education Indicators. United Kingdom and International Perspectives*. The Falmer Press
- Kazainé Ónodi A. (2018): *Hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezők vizsgálata regressziós modell segítségével*, In: III. Gazdálkodás és menedzsment Tudományos Konferencia, Kecskemét ISBN 978-615-5817-19-9 pp 391–395.
- Kennedy, D. (2007): *Writing learning outcomes – A practical guide*. University College
- Kertesi G. (2008): *A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága*. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Kim, K. H. (2006): *Can we trust creativity tests? A review of the Torrance tests of creative thinking (TTCT)*. In: *Creativity Research Journal*. 18/1. 3–14.
- Kiss Zs. – Máté D. (2016): *Frissdiplomások foglalkoztathatósága vállalati szemszögből, avagy mit preferálnak a munkaadók?* In: Taylor 2016/2 ISSN 2064-4361
- Kiss Zs. (2014): *Job search time: the indicator of employability*. In: *Quest Journals, Journal of Research in Business and Management*, II. évfolyam 4. szám pp. 1-9
- Knuver, A. W. M. és Brandsma, H. P. (1993): *Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 13. 187–200.
- Kovátsné Németh, M., (1995): *Hazai iskolarendszerek a XX. században*. In: *Oktatási rendszerek*. Sopron: NyME.
- Kotler, Ph. (1998): *Marketing Menedzsment*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Kórmíves P.M. – Vörös P. – Dajnoki K. (2014): *A felsőoktatás nemzetköziesítése: megoldás a hallgatói létszám csökkentésére?* *Humán Innovációs Szemle* 2014/1-2. pp 34-40. <http://humanexchange.hu/tudas-tar/2015-05/human-innovacios-szemle-v1-2/>
- Kulcsár Zs. (2009): *Hálózati tanulás Oktatás - Informatika ELTE PPK* ISSN 2061-1870
- Kyriakides, L. (2005): *Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **16/2**. 103–52.
- Kyriakides, L. (2007): *Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice*. In: T. Townsend (szerk.): *International handbook of school effectiveness and improvement*. Springer, Dordrecht. 41–56.
- Kyriakides, L. és Creemers, B. P. M. (2008): *Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **19/2**. 183–205.
- Kyriakides, L. és Creemers, B. P. M. (2009): *Explaining stability and changes in schools: a follow-up study testing the validity of the dynamic model*. Paper presented at the EARLI conference. Amsterdam.

- Kyriakides, L. és Tsangaridou, N. (2008): *Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher effectiveness in physical education*. In: *British Educational Research Journal*, 34/6. 807–83.
- Kyriakides, L., Antoniou, P. és Maltezou E. (2009): *Investigating the short- and long-term effects of secondary schools upon academic success and development*. Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, USA.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. és Antoniou, P. (2009): *Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development*. In: *Teaching and Teacher Education*, 25/1. 12–23.
- Lannert Judit (2004): *Hatékonyág, eredményesség és méltányosság*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Lannert Judit (2006): *Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai*. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Levine, D. U. és Lezotte, L. W. (1990): *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. National Centre for Effective Schools Research and Development, Madison, Ksala WI.
- Lukács I. - Derényi A. (2017): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához* Oktatási Hivatal, Budapest
- Luyten, H., Visscher, A. és Witziers, B. (2005): *School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 16/3. 249–279.
- Madaus, G., Airasian, P. és Kellaghan, T. (1980): *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. McGraw-Hill, New York.
- Makó Á. (2015). "A szakképzett pályakezdők munkaerőpiaci helyzete és elhelyezkedési esélyei." In: *Közgazdasági Szemle*, vol. 62, no. 5, pp. 502-510.
- Marsh, H. W. (2007): *Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years*. In: *Journal of Educational Psychology*, 99/4. 775–790.
- Marsh, H. W., Wen, Z. és Hau, K. T. (2006): *Structural equation models of latent interaction and quadratic effects*. In: G. R. Hancock és R. O. Mueller (szerk.): *Structural equation modelling: a second course*. Information Age Publishing, Greenwich, CT. 225–265.
- Meier, J.–Crocker, M. (2010): *Generation Y in the Workforce: Managerial Challenges*. In: *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, Vol. 6, pp. 68–78. [www.hraljournal.com/Page/8%20Justin%20Meier.pdf](http://www.hraljournal.com/Page/8%20Justin%20Meier.pdf) (letöltés 2019. 02.23.) ISSN 1817-2105
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. és Malin, A. (2008): *Preschool influences on mathematics achievement*. In: *Science*, 321. 1161–1162.
- Mendenhall, Mark E.; Osland, Joyce S.; Bird, Alan; Oddou, Gary R.; Maznevski, Martha L.; Stevens, Michael J.; Stahl, Günter K. (2013): *Global Leadership: Research, Practise, and Development*. Routledge, Abingdon. ISBN 9781138292444
- Meyer, A., 1959. *The Development of Education in the Twentieth Century*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mihalik, I., Szögi, L. & Zsidi, V., 2004. *A Collegium Oeconomicumtól a Budapesti Corvinus Egyetemig*. Budapest: BCE Lvt.

- Mikáczó, A., Varga, E. (2015): *Minőségi felsőoktatás vs. minőségi diploma, avagy a humántőkébe való képzési befektetés hasznosulása munkaerő-piaci aspektusból*. In: *Studia Mundi–Economica*, vol. 2, no. 3, pp. 44-53.
- Molnár É, (2013); *Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége* In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság pp 29-54
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. és Ecob, R. (1988): *School matters: the junior years*. Open Books, Somerset.
- Muijs, D., Campbell, R. J., Kyriakides, L. és Robinson, W. (2005): *Making the case for differentiated teacher effectiveness: an overview of research in four key areas*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 16/1. 51–70.
- Munkácsi A.– Kazainé Ónodi A. (2018): *A csoportmunka szerepe a logisztikus hallgatók oktatásában*, In: III. Gazdálkodás és menedzsment Tudományos Konferencia „Verseny-képesség és innováció”, Kecskemét ISBN 978-615-5817-19-9 pp 385 - 391
- Myers K. K.–Sadaghiani K. (2010): *Millennials in the Workplace: A Communication Perspective on Millennials' Organizational Relationships and Performance*. In: *Journal of Business and Psychology* Volume 25. pp. 225–238.
- Nagy M. (ed) (1998): *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest, Okker kiadó
- Nicholson K. (2011): *Quality Assurance in Higher Education: A Review of the Literature*. URL:/cill.mcmaster.ca/COU/pdf/Quality%20Assurance%20Literature%20Review.pdf (Letöltés: 2017. 08.06.)
- Opdenakker, M. C. és Van Damme, J. (2000): *Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 11/2. 65–196.
- Opdenakker, M. C. és Van Damme, J. (2006): *Differences between secondary schools: a study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 17/1. 87–117
- Powell, Walter, W., (1990): *Neither market nor hierarchy*. In: *Research in Organisational Behaviour*, 12.p. 295–336.
- Pukánszky, B. & Németh, A., (1996): *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Pustjens, H., Van de Gaer, E., Van Damme, J. és Onghena, P. (2004): *Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 15/3-4. 281–311.
- Reeves, T.C.,& Oh, E. J. (2007). *Generation differences and educational technology research*. In J.M. Spector, M.D.Merrill, J.J.G. van Merrienboer, & M.Driscoll.(Eds Handbookof.) research on educational communications and technology (pp.295-303). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reynolds, D. (2006): *World class schools: some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP)*. In: *Educational Research and Evaluation*, 12/6. 535–60.
- Reynolds, D. (2010): *Failure free education? The past, present and future of school effectiveness and school improvement*. Routledge, London.

- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. és Van Damme, J. (2011): *Educational effectiveness research (EER): a state of the art review*. In: Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus. [http://www.icsei.net/icsei2011/State\\_of\\_the\\_art/State\\_of\\_the\\_art\\_Session](http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session) (letöltés 2019.04.10.) <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. és Townsend, T. (2000): *An introduction to school effectiveness Research*. In: C. Teddlie és D. Reynolds (szerk.): *International handbook of school effectiveness research*. Falmer, London, New York. 3–25.
- Roeders, P. (1998): *A hatékony tanulás titka*. Budapest, Calibra Kiadó,
- Roga R., Lapina I., Mürsepp P. (2015): *Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution*, *Procedia - In: Social and Behavioral Sciences* 213 pp. 925–930. <https://cyberleninka.org/article/n/883751> (letöltés 2018.09.12) ISSN 1877-0428 (online)
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. és Smith, A. (1979): *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Sainty, J. C. (1983): *Officers of the Exchequer*. List and Index Society, Special Series 18, 135–139.
- Sammons, P. (2007): *School effectiveness and equity: making connections, a review of school effectiveness and improvement research and its implications for practitioners and policy makers*. Report commissioned by CfBT, London.
- Sammons, P. és Bakkum, L. (2011): *Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature*. In: *Profesorado*, 3/15. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf> (Letöltés:2013. 08. 26.)
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. és Barreau, S. (2008): *'Children's cognitive attainment and progress in english primary schools during key stage 2: investigating the potential continuing influences of pre-school education*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, **10**. Jahrg., Special Issue (Sonderheft) 11/2008, 179–198.
- Sammons, P., Hillman, J. és Mortimore, P. (1995): *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Office for Standards in Education and Institute of Education, London. [www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf) (letöltés 2019.04.05) ISSN 1989-639X (online)
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. és Thomas, S. (1994): *Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE Performance*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 6/4, 285–307.
- Sammons, P., Thomas, S. és Mortimore, P. (1997): *Forging links: effective schools and effective departments*. Paul Chapman, London.
- Sandoval-Hernandez, A. (2008): *School effectiveness research: a review of criticisms and some proposals to address them*. In: *Educate*, Special Issue, March, 31–44.
- Santiago P, Tremblay K, Basri E, Arnal E, (2008): *Felsőoktatás a tudástársadalomért Az OECD Tematikus Áttekintése a Felsőoktatásról Összefoglaló jelentés* [https://www.felvi.hu/felsooktatasi-mhely/avir/kiadvanyok/felsookta\\_a\\_tudastarsadalomert](https://www.felvi.hu/felsooktatasi-mhely/avir/kiadvanyok/felsookta_a_tudastarsadalomert)
- Saunders, L. (1999): *A brief history of educational „value added”: how did we get to where we are?* In: *School Effectiveness and School Improvement*, 10/2, 233–256.
- Saxena, P.–Jain, R. (2012): *Managing Career Aspirations of Generation Y at Work Place*. In: *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, Volume 2. pp. 114–118.

- Scharpf, Fritz, W., (1996): *Negative and Positive Integration in the Political Economy of European Welfare States*. New Delhi.: London–Thousand Oaks.
- Scheerens, J. (1992): *Effective schooling: Research, theory and practice*. Cassell, London.
- Scheerens, J. (2005): *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO.
- Scheerens, J. és Bosker, R. J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon, Oxford.
- Scheerens, J., Bosker, R. J. és Creemers, B. P. M. (2000): *Time for self-criticism: on the reliability of school effectiveness research*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 12/1, 131–157.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M. és Doornekamp, G. (2005): *Positioning and validating the supervision framework*. University of Twente, Department of Educational Organisation and Management.
- Seidel, T. és Shavelson, R. J. (2007): *Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results*. In: *Review of Educational Research*, 77/4. 454–99.
- Senechal, M. és Young, L. (2008): *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: a meta analytic review*. In: *Review of Educational Research*, 78/4. 880–907.
- Setényi J. (1999): *Vevőközpontú iskola*. In: *Educatio*, 3.
- Siklósi Á.-Sisa K. (2017): *Innováció és fenntarthatóság a hazai számviteli felsőoktatásban*. In: *Controller Info* 5 pp. 42-50.
- Silins, N. és Mulford, B. (2002): *Leadership and school results*. In: K. Leithwood és P. Hallinger (szerk.): *Second international handbook of educational leadership and administration*. Kluwer Academic Publishers, Norwell, MA. 561–612.
- Sisa K. – Siklósi Á. – Harsányi G. – Veress A. (2020): *A számviteli képzés helye és szerepe a felsőoktatás stratégiai célkitűzései mentén* *Vezetéstudomány /Budapest Management Review* LI. ÉVF. 2020. 02. SZÁM/ ISSN 0133-0179 DOI: 10.14267/VEZTUD.2020.02.03
- Slee, R. és Weiner, G. (2001): *Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 12/1. 83–98.
- Slee, R., Weiner, G. és Tomlinson, S. (szerk.) (1998): *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Falmer, London.
- Soutar Geoffrey. N.–Turner, Julia. P. (2002). *Student preferences for university: a conjoint analysis*. In: *The International Journal of Educational Management*, 16(1), pp. 40–45.
- Spencer, L.M. – Spencer, Jr. Phd Signe M. (1993): *Competence at work Models for superior performance*, Wiley, New York ISBN: 978-0-471-54809-6
- Spielhagen, R. F. (2006): *Closing the achievement gap in math: the long-term effects of eighth-grade algebra*. In: *Journal of Advanced Academics*, 18/1. 34–59.
- Steiner, R., (1992): *Szabad iskolák és a társadalmi Hármastagozódás*. Budapest: Jáspis.
- Stewart J. S.–Oliver E. G.–Cravens K. S.–Oishi S. (2017): *Managing millennials. Embracing generational differences*. *Business Horizons* Volume 60. pp. 45–54.

- Stringfield, S. C. és Slavin, R. E. (1992): *A hierarchical longitudinal model for elementary school effects*. In: Creemers, B. P. M. és Reezigt, G. J. (szerk.): *Evaluation of educational effectiveness*. ICO, Groningen. 35–69.
- Sujansky, J. G.–Ferri-Red, J. (2009): *Keeping the Millennials. Why companies are losing billions in turnover to this generation and what to do about it*. John Wiley & Sons Inc., Hoboken NJ. 240 p. J Sujansky, J Ferri-Reed - 2009 - books.google.com (letöltve 2019.04.12.) ISBN 978-0-470-43851-0
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. és Taggart, B. (2010): *Early childhood matters: evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge/Taylor & Francis, Abingdon.
- Szretykó Gy. (2012): *Az Y generáció, a munkáltató vonzónvá tétele a munkaerőpiacon és a HR stratégia*. In: *Humánpolitikai Szemle*, 2012. július–augusztus Komplex Kiadó. pp. 3–12.
- Tari A. (2010): *Y generáció klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Jaffa kiadó
- Tari A. (2011): *Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest, Tercium Kiadó ISBN: 9789639633926
- Teddlie, C. (2010): *The legacy of the school effectiveness research tradition*. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. és Hopkins, D. (szerk.): *The second international handbook of educational change*. Springer, Dordrecht.
- Teddlie, C. és Reynolds, D. (2000): *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer, London.
- Teddlie, C., Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., Muijs, D. és Fen, Y. (2006): *The International System for Teacher Observation and Feedback: evolution of an international study of teacher effectiveness constructs*. In: *Educational Research and Evaluation*, 12/6. 561–82.
- Tolbize, A. (2008): *Generational differences in the workplace*. Research and Training Center on Community Living University of Minnesota. 21 p. [https://rtc.umn.edu/docs/2\\_18\\_Gen\\_diff\\_workplace.pdf](https://rtc.umn.edu/docs/2_18_Gen_diff_workplace.pdf) (letöltve 2019.01.12.)
- Townsend, T. (1994): *Goals for effective schools: the view from the field*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 5/2. 127–148.
- Townsend, T. (2001): *Satan or saviour? An analysis of two decades of school effectiveness research*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 12/1. 115–129.
- Townsend, T. (2007, szerk.): *International handbook of school effectiveness and school Improvement*. Springer, New York. ISBN 978-1-4020-5747-2
- Trupp, M. (2001): *Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 12/1. 7–40.
- Tulgan, B. (2009): *Not everyone gets a trophy. How to manage Generation Y*. Jossey-Bass AWiley Imprint, San Francisco 5 p. ISBN 9780470256268
- Van de Gaer, E., De Fraine, B., Van Damme, J., De Munter, A. és Onghena, P. (2009): *School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary school*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 235–253.
- Van Der Heijden, Hans (2017): *The value of games in the introductory accounting course: some preliminary evidence*. Submission for EAA 2017.
- Van der Werf, M. (2006): *General and differential effects of constructivist teaching*. Lecture presented at ICSEI 2006 conference. Fort Lauderdale, FL.



Verbruggen, M., 1998. *Európa az iskolában - az iskola Európában: European Community Educational Law. A Short Overview*. In: Jan de Groof (ed.): *Subsidiary and Education. Aspects of Community Law*. Budapest: Magenta Kft.

Verók A. – Vincze B. (2011): *A projekt módszer elmélete és gyakorlata* Eszterházi Károly Főiskola Eger [https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/.../41\\_projektmunka.pdf](https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/.../41_projektmunka.pdf)

Vofkori László (2003): *Tudásmenedzsment és tehetség gondozás a középiskolában* [rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2003/tavasz/9.pdf](https://www.rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2003/tavasz/9.pdf)

Wals, K (1994): *Quality, Surveillance and Performance Measurement*. In: K.A. Riley and D.L.Nuttal (eds) *Measuring Quality* London Washington

Wilger A (1997): *Quality Assurance in Higher Education* In: A Literature Review URL:

[http://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/6-03b\\_qualityassurance.pdf](http://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/6-03b_qualityassurance.pdf) (Letöltés: 2017. 08.06.)

Winne, P. H. és Perry, N. E. (2000): *Measuring self-regulated learning*. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego, 532–567.

Yusoff M. (2015): *Dimensions driving business student satisfaction in higher education*. In: *Quality Assurance in Education* Vol.23No.1, pp.86-104

Zeichner, K. & Liston, D. P., (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwan: Lawrence Erlbaum.

Zrinszky, L., (2002): *Nevelélmélet*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

## 6. A témakörrel kapcsolatos saját publikációk

Mikáczó Éva - Tarpataki Nóra – Filyó Janka – László Norbert: *Hallgatók vélekedése a vírushelyzet alatti tanulásról*. BCE Számviteli oktatási konferencia (előadás – lektorált kiadvány várható megjelenése 2020 december. oldalszám 10 oldal)

Mikáczó Éva (2020): *Pénzügyi-számviteli informatika 2. tárgy fejlesztési tapasztalatai* BCE Számviteli oktatási konferencia (előadás – lektorált kiadvány várható megjelenése 2020 december. tervezett oldalszám 10 oldal)

Mikáczó Éva (2019): *A felsőfokú közgazdasági oktatás területén zajló fejlesztések prioritásai és az eredményesség mérése* Pécsi Pénzügyi Napok előadás és konferencia kötet 62-74 oldal. ISBN 978-963-429-456-6

Mikáczó Éva – Tarpataki Eleonóra (2019): *Módszertani megújulás IV.* Bosnyák János emlékkonferencia. előadás

Mikáczó Éva (2019): *Számviteli tárgyak oktatás módszertani fejlesztése a Budapesti Corvinus Egyetemen III.* Gazdálkodás és Menedzsment Tudományos Konferencia kiadvány p.:445-452. ISBN 978-615-517-16-8

Mikáczó Éva (2015): *Módszertani füzet a gazdaságtan alapjai tárgyhoz* Az új Széchenyi terv támogatásával megvalósuló TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012 számú projekt

Mikáczó Éva (2015): *Helyzetkép a felsőfokú közgazdászképzésről* Magyar Tudomány Hete Konferencia BCE 2015. november 23. előadás