

Urszula Drumlak

PROPOZYCJA ZASTOSOWANIA NIEKONWENCJONALNYCH METOD NAUCZANIA RACHUNKOWOŚCI W SZKOŁACH WYŻSZYCH

PROPOSITION OF IMPLEMENTATION UNCONVENTIONAL STUDING METHODS IN HIGH EDUCATION IN AREA OF ACCOUNTING

Instytut Rachunkowości, Uniwersytet Szczeciński w Szczecinie
ul. Adama Mickiewicza 64, 71-101 Szczecin, e-mail: uladrumlak@wp.pl

Summary. The article presents selected learning theories. Pedagogic and andragogic models of education are compared there. The author described her experience with teaching adult students at University of Szczecin. Modification of students attitude to learning process is needed as well as updating teaching methods. The globalization requires to cope with changes in all areas of our life. The job market demands creative people. That is why author suggests to implement unconventional methods of teaching particularly for accountants. Some of methods are presented in the paper. More pleasure from studying is given by using such a tools. Moreover its effectiveness is higher.

Słowa kluczowe: andragogika, edukacja, efektywność nauczania, metody nauczania, pedagogika, proces uczenia się, rachunkowość, teorie nauczania.

Key words: accounting, andragogy, education, learning process, pedagogy, studying effectiveness, teaching methods, teaching theories.

WSTĘP

Postępująca globalizacja gospodarki rynkowej i związana z tym harmonizacja oraz standaryzacja przepisów w dziedzinie rachunkowości powoduje wciąż rosnące wymagania, jakie rynek pracy stawia księgowym. Łączy się z tym konieczność nowego podejścia do przygotowania księgowych do zawodu i ich ustawicznego doskonalenia zawodowego. Obserwacja zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej oraz rosnące oczekiwania w zakresie kwalifikacji zawodowych skłoniły autorkę do podjęcia próby wskazania metod nauczania, które mogą uatrakcyjnić model kształcenia w szkołach wyższych, jednocześnie zwiększając jego efektywność oraz przyjemność czerpaną ze zdobywania kompetencji i umiejętności przydatnych w życiu zawodowym.

W związku z tym w artykule przedstawiono założenia podejścia andragogicznego w odniesieniu do różnych teorii nauczania. Celem artykułu jest zaprezentowanie niekonwencjonalnych metod prowadzenia zajęć ze studentami, mogących je uatrakcyjnić poprzez większe zaangażowanie słuchaczy.

MATERIAŁ I METODY

Opracowanie artykułu poprzedziły studia literaturowe z zakresu pedagogiki, andragogiki oraz metod nauczania. Wnioski wynikają również z własnych obserwacji i doświadczeń autorki, prowadzącej zajęcia dydaktyczne w Instytucie Rachunkowości Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego.

PRZEGLĄD TEORII NAUCZANIA

Poszukując odpowiednich teorii nauczania oraz prowadząc badania naukowe i rozważania nt. kształcenia, należy zwrócić szczególną uwagę na ich aspekt praktyczny i sprawdzić ich przydatność w wielu możliwych sytuacjach. Nadmierne uogólnienia nie są wskazane ze względu na trudności pojawiające się podczas wdrażania tych teorii w konkretnym środowisku edukacyjnym. Punktem wyjścia w rozważaniach dotyczących wyboru właściwej teorii powinna być świadomość powodów podejmowania nauki. Spośród celów edukacyjnych wymienić można: nabywanie wiedzy i umiejętności w konkretnej dziedzinie; rozwijanie ogólnej umiejętności myślenia, pomagającej stosować pokrewne koncepcje w różnych dziedzinach; kształtowanie indywidualnych umiejętności i postaw, by móc zdobytą wiedzę zastosować w każdym działaniu (Dryden i Vos 2003).

Większość stosowanych metod nauczania ma charakter zdroworozsądkowy i jest wypadkową wielu występujących w literaturze teorii. Do głównych teorii, różnie traktujących cel i sposoby nabywania wiedzy, należą (Dryden i Vos 2003, Phillips i Soltis 2003):

- esencjalizm – stworzony przez Platona, traktujący uczenie się jako rozwijanie wrodzonych zdolności. Teoria ta opiera się na konieczności zdobycia podstawowej wiedzy z kilku najważniejszych przedmiotów, niezbędnych dla „rozsądnej edukacji” (muzyki, astronomii, geometrii i arytmetyki), dostarczających metod do studiowania gramatyki, retoryki, filozofii i logiki. Teoria ta dotyczy edukacji elit społecznych;

- encyklopedyzm – zapoczątkowany przez Komensky’ego, opierający się na przekonaniu, że programy nauczania powinny obejmować wszelkie dziedziny wiedzy prezentowanej w postaci ilustrowanych podręczników. Według tej teorii dobra edukacja powinna wyływać z praw natury. Ten nurt propagował równość społeczną, zapewniając dostęp do nauki każdemu;

- behawioryzm – opierający się na nagradzaniu zachowań właściwych (poprzez wzmacnianie) oraz wykorzenianiu niewłaściwych. Według behawiorystów uczenie się polega na opanowaniu nowego zachowania ze względu na naturalną chęć powtarzania czynności akceptowanych (warunkowanie instrumentalne – gdy zmysły rejestrują bodziec i gdy zostaje on przekazany, poprzez utworzone w wyniku uczenia się połączenie nerwowe, następuje pożądana reakcja; jeśli nagroda sprawia przyjemność, to reakcja ta jest powielana, ilekroć wystąpi bodziec ją wywołujący);

- koncepcja oparta na postrzeganiu zmysłowym – zaproponowana przez Arystotelesa, który wysunął tezę, że rozum zawiera tylko to, czego wcześniej doświadczyły zmysły. Kolejni propagatorzy tej teorii (m.in.: J.J Rousseau, F. Froebel, M. Montessori) uważali, że podstawą nauczania powinno być rozwijanie wszystkich zmysłów poprzez stymulowanie ich konkretnymi doświadczeniami;

- koncepcja pragmatyczna skoncentrowana na uczniu – zainicjowana przez Deweya; podkreśla społeczny aspekt uczenia się, w którym kluczem do zdobywania wiedzy jest ukierunkowana aktywność w grupie społecznej, mająca na celu radzenie sobie z bieżącymi problemami i przygotowanie do pokonywania trudności w życiu dorosłym. Według zwolenników tej teorii, procesy myślenia i uczenia rozwijają się, gdyż służą jednostce do przeżycia w zmieniającym się otoczeniu i są ćwiczone poprzez aktywną z nim interakcję. Wiedza przekazana w sposób bierny jest martwa, dopóki nie zostanie aktywnie wykorzystana, i stanowi jedynie ciężar dla umysłu;

– konstruktywizm psychologiczny – zapoczątkowany przez Piageta. Twórca tej teorii twierdził, że człowiek uczy się dzięki konstruowaniu schematu działań na podstawie wykonywanych czynności (okres sensomotoryczny). Następnie w umyśle pojęcia przyjmują postać zorganizowaną, tworząc strukturę poznawczą (jest to faza przedoperacyjna, wymagająca zaistnienia konkretnej sytuacji fizycznej). W kolejnej fazie rozwojowej (operacyjnej) dziecko potrafi konstruować struktury logiczne niewymagające kontaktu z przedmiotami, np. dodawanie w pamięci. W ostatniej fazie rozwojowej pojawia się rozumowanie abstrakcyjne i pełne korzystanie ze skonstruowanych struktur (faza operacji formalnych);

– model zdroworozsądkowy – polegający na racjonalnym wykorzystaniu własnych doświadczeń, wyników badań, teorii, promujący to, co w danych warunkach przynosi najkorzystniejsze efekty.

Bez względu na to, którą teorię nauczania przyjmie się za wiodącą, najważniejsze jest, aby absolwent kończący swą edukację posiadał umiejętność samodzielnego działania, samokształcenia oraz kierowania własną przyszłością. Równie istotne jest nabycie szacunku do samego siebie, gdyż szacunek determinuje własny rozwój i możliwość dojrzewania. Prawdziwym sukcesem systemu edukacji jest zaszczepienie wśród słuchaczy radości uczenia się, co warunkuje budowanie społeczeństwa uczącego się przez całe życie, postulowanego w wizji Europy wiedzy (Drumlak 2009).

ANDRAGOGICZNY MODEL KSZTAŁCENIA

Treść artykułu dotyczy edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego, w związku z czym według autorki istotne jest wskazanie różnic występujących pomiędzy modelem kształcenia pedagogicznego a modelem kształcenia andragogicznego.

Pojęcie „pedagogika” wywodzi się z czasów starożytnej Grecji, gdzie słowo *paidagogos* oznaczało niewolnika zajmującego się odprowadzaniem małych chłopców wolnych obywateli na zajęcia. Wraz z rozwojem kultury ateńskiej zwiększano zakres obowiązków *paidagogosa*. Należało do nich kształcenie umysłowe (nauka pisania i czytania) oraz prowadzenie moralno-duchowe, czyli wychowanie. Przez pedagogikę należy zatem rozumieć wiedzę i naukę o wychowaniu dzieci i młodzieży.

Termin „andragogika” również pochodzi z języka greckiego – *aner* (*andros*) oznacza mężczyznę, męża, człowieka dorosłego a *agein* (*ago*) – prowadzić. Z etymologicznego punktu widzenia pojęcie „andragogika” oznacza naukę o prowadzeniu ludzi dorosłych. Społeczna użyteczność wskazuje na rozumienie tego pojęcia w sensie: kształcenia, celowego kierowania rozwojem, kształtowania osobowości, uczenia się oraz włączania człowieka dorosłego w życie społeczne (Turos 1999). W związku z tym pojęciami synonimicznymi są: oświata dorosłych, edukacja dorosłych¹.

¹ Pojęcie edukacji dorosłych można rozumieć bardzo szeroko. Można mówić o przynajmniej 3 jego znaczeniach. W pierwszym, szerokim, rozumieniu pojęcie to oznacza procesy uczenia się. W drugim ujęciu oznacza uporządkowany ciąg czynności, niezbędnych do zrealizowania celów edukacyjnych. Trzecie odwołuje się do obszaru społecznej praktyki. Znaczenia te obejmują wszystkie obszary uczenia się dorosłych: kształcenie wyższe, doskonalenie kadr oraz rozwój indywidualny.

Tabela 1. Charakterystyka procesów edukacyjnych w modelach pedagogicznym i andragogicznym

Element procesu edukacyjnego	Model pedagogiczny	Model andragogiczny
1. Przygotowanie ucznia	Zakłada się minimalne przygotowanie do bycia uczniem; wynika ono z naturalnej chęci uczenia się, nie musi być poparte doświadczeniem ani specjalnymi predyspozycjami; wymuszone jest obowiązkiem szkolnym.	Uwarunkowane jest dobrą wolą słuchacza o przystąpieniu do kolejnego etapu edukacji. Model wymaga zapewnienia uczniom niezbędnych informacji na temat treści kształcenia. Zakłada, że uczący się posiadają umiejętności uczenia się oraz formułowania oczekiwań ^a .
2. Tworzenie klimatu sprzyjającego uczeniu się ^b	Panuje formalny podział na nauczyciela i uczniów. Nauczyciel odgrywa rolę lidera, a wśród uczących się panuje współzawodnictwo.	Ważne jest stworzenie warunków do współpracy, wzajemnego wsparcia. Nauczyciel odgrywa rolę konsultanta, rzecznika i promotora zmiany, a uczący się tworzą zespół zmotywowany do rozwijania swoich umiejętności.
3. Planowanie	Przypisane jest nauczycielowi.	Powinno odbywać się wspólnie z uczącymi się ^c .
4. Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych ^d – szacowanie rozbieżności	Przeprowadza je nauczyciel.	Polega na wspólnym szacowaniu rozbieżności ^e .
5. Wyznaczanie celów	Określa je nauczyciel.	Cele wyznaczane są w ramach wspólnych negocjacji.
6. Tworzenie planu uczenia się	Dominuje logika dziedzinowa (podział na przedmioty) skoncentrowana na treści.	Przebiega sekwencyjnie, z uwzględnieniem gotowości ucznia; koncentruje się na problemie.
7. Metody i techniki	Uwaga skupiona jest na przekazie informacji.	Praca koncentruje się na poszukiwaniu możliwości rozwiązania zidentyfikowanych problemów.
8. Ewaluacja ^f	Przeprowadzana jest przez nauczyciela	Polega na wzajemnej diagnozie, wspólnej ocenie realizacji programu.

^a Praca z dorosłymi często wymaga przestawienia słuchaczy z modelu pedagogicznego na model andragogiczny.

^b Oprócz konieczności tworzenia atmosfery w sferze intelektualnej sprzyjającej uczeniu się psychologowie podkreślają ogromny wpływ elementów środowiska fizycznego, takich jak przestrzeń, temperatura, wygoda infrastruktury, kolorystyka, oświetlenie, różnorodność pomocy dydaktycznych, które wywierają duży wpływ na komfort uczenia się.

^c Jednym z aspektów, odróżniających wyraźnie pedagogikę od andragogiki, podejście mechanistyczne od organistycznego, a także nauczanie od wspomaganie uczenia się, jest rola słuchacza w procesie planowania edukacji. W pierwszych elementach wyróżnionych powyżej dychotomii odpowiedzialność zawsze przypisana jest podmiotom uosabiającym władzę (nauczycielom, trenerom itp.). Naczelna reguła andragogiki oraz humanistyki i teorii uczenia się dorosłych polega na tym, że wszyscy uczestnicy edukacji muszą być zaangażowani w jej projektowanie. Ponadto badania behawioralne dowodzą, że ludzie angażują się w działania w stopniu adekwatnym do ich uczestnictwa lub wpływu na planowanie oraz proces decyzyjny. Oznacza to, że nie angażują się w działania, które zostały im narzucone bez jakiegokolwiek z nimi konsultacji. Wobec czego, aby zapewnić wysoką efektywność uczenia się dorosłych, należy dopuścić ich do procesu planowania edukacji.

^d Potrzeba uczenia się może być definiowana jako luka między kompetencjami podanymi w modelu a poziomem kompetencyjnym ucznia.

^e Skutecznym sposobem na zdiagnozowanie potrzeb edukacyjnych jest stworzenie modelu pożądaných zachowań, osiągnięć czy kompetencji. Konstruując model, należy czerpać informacje z różnych źródeł, którymi mogą być: osoby zaangażowane w proces uczenia się, instytucja szkoląca oraz środowisko. Wyobrażenie jednostki rozpoczynającej naukę, dotyczące tego, kim pragnie być, co chce osiągnąć, czego chce dokonać, jest punktem wyjścia do budowania modelu kompetencyjnego. Andragodzy kładą szczególny nacisk na nabywanie pewnych cech lub umiejętności.

^f Podstawowym celem ewaluacji jest usprawnianie uczenia się i nauczania. Powinno ono przebiegać w 4 etapach. Pierwszym jest ewaluacja reakcji, przeprowadzana w miarę możliwości w początkowej fazie programu, przy wykorzystaniu wywiadów lub dyskusji grupowych; sprawdza ona, co uczestnikom programu podoba się najbardziej, a co nie spełnia ich oczekiwań. Wnioski płynące z tej oceny dają szansę na uwzględnienie uwag w dalszych częściach kursu. Kolejnym etapem jest ewaluacja uczenia, polegająca na zebraniu informacji (za pomocą przeprowadzonych testów) dotyczących przyswojonych umiejętności i faktów. Najlepsze wnioski daje porównanie rezultatów testów przeprowadzonych na etapie wstępnym oraz po zakończeniu programu. Trzecim etapem jest ewaluacja zachowań, możliwa do przeprowadzenia w środowisku, w którym uczący się mogą wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności. Korzystne zachowania mogą polegać na wzroście wydajności, większej efektywności. Do przeprowadzenia takiej oceny mogą służyć raporty pracodawców, obserwacje współpracowników, samoocena. Ostatni etap, możliwy do zrealizowania w organizacjach, na których zlecenie szkolenie zostało przeprowadzone, to ewaluacja rezultatów. Pozwala on zidentyfikować wymierne efekty przeprowadzonego szkolenia w postaci zwiększenia wydajności pracy, zmniejszenia kosztów, większej skuteczności działania. Ewaluacja może sprzyjać także ponownej diagnozie potrzeb edukacyjnych i zachęcać do podejmowania kolejnych działań edukacyjnych, które świadczą o potrzebie uczenia się przez całe życie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Knowles in. (2009).

Andragogika powstała na gruncie pedagogiki na przełomie XIX i XX wieku² w okresie wielkich zmian technologicznych i przemysłowych. W praktyce korzystanie z dorobku myśli andragogicznej poprzez rozwój oświaty i wychowania ma przygotować ludzi dorosłych do rozwiązywania problemów zawodowych, społecznych, państwowych i osobistych. Początkowo stanowiła ona część składową pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania. Jej rozwój związany jest z antropologią filozoficzną, psychologią człowieka dorosłego, etyką, socjologią kultury i wychowania, historią oświaty i myśli pedagogicznej. Działami andragogiki są: andragogika dorosłych, teoria wychowania ludzi dorosłych, dydaktyka dorosłych oraz historia andragogiki.

Współcześnie po raz pierwszy terminu „andragogika” użył Malcolm Knowles (USA) w latach 70. ubiegłego wieku³, prezentując pogląd, że dorośli i dzieci uczą się w odmienny sposób. Idea ta okazała się przełomowa, ponieważ budząc kontrowersje, zainicjowała liczne badania. Od tego czasu andragogikę traktuje się jako zbiór zaleceń, filozofię, zestaw założeń czy teorię (Knowles in. 2009). Uważana za najbardziej popularną ideę, dotyczącą edukacji dorosłych, jest zbiorem podstawowych zasad, stosowanych we wszystkich sytuacjach, w których dochodzi do uczenia się dorosłych⁴. Zasady te umożliwiają projektowanie i prowadzenie bardziej efektywnego uczenia się. Każdorazowo należy dopasować cele i zamierzenia, dla których proponuje się pewną formę uczenia. Zadanie to dotyczy osób

² Myśl o uczeniu się dorosłych kształtowała się dużo wcześniej. W wybitnych dziełach wspominało o niej już w czasach starożytnych. Sokrates w „Dialogach” pisał o „[...] starszych panach, którzy się późno uczyć zaczęli” (zob. Geneza...2010). Platon w „Rzeczypospolitej”, opisującej ideał państwa, przedstawił początkowe koncepcje edukacji dorosłych dające możliwość kształcenia najlepszym obywatelom do 35 roku życia. Tomasz More w „Utopii” z 1516 r. pisał o edukacji dorosłych. Campanell głosił równe prawa wszystkim ludzi do korzystania z dóbr kulturalnych i gospodarczych w „Państwie Słońca” z 1620 r. Jan Amos Komeński propagował powszechność oświaty we „Wszeczoświeceniu” (cyt. za: Geneza andragogiki i jej rozwój 2010).

³ Dogłębnej analizy pochodzenia i użycia pojęcia „andragogika” dokonał holenderski edukator dorosłych Ger van Enckevort. Z jego badań wynika, że jako pierwszy użył tego terminu już w 1833 roku niemiecki nauczyciel Alexander Kapp, opisując teorię edukacyjną Platona. Kilka lat później niemiecki filozof Johan Friedrich Herbart sprzeciwił się stosowaniu tego terminu i za jego sprawą słowo to zostało zapomniane na ponad sto lat. Pod koniec XX w. pojęcie to zyskało uznanie wśród wielu naukowców, prowadzących liczne badania dotyczące uczenia się dorosłych. Współczesna literatura rozróżnia: andragogię – jako celową i prowadzoną przez profesjonalistę działalność zmierzającą do wywołania zmiany w osobie dorosłej, andragogikę – stanowiącą zaplecze systemów metodycznych i ideologicznych sterujących właściwym procesem andragogii, andragologię – będącą naukowym studium zarówno andragogii, jak i andragogiki (Knowles i in. 2009).

⁴ Knowles, zajmując się badaniami nad zastosowaniem modelu andragogicznego w praktyce, w jednej ze swoich prac stwierdził, że model andragogiczny jest systemem elementów, który można przyjąć lub dopasować w pełni bądź częściowo w zależności od sytuacji, która określa punkt wyjścia oraz strategię zastosowania andragogiki. Badacz ten twierdził, że nie jest to ideologia, którą należy przyjmować bez żadnych modyfikacji. Co więcej, za zasadniczą cechę andragogiki uznał jej elastyczność. W konsekwencji w literaturze przedmiotu można spotkać wiele uwag krytycznych na temat andragogiki, zarzucających jej brak wyraźnych ram conceptualnych, dzięki którym, unikając pozornej uniwersalności, mogłaby dostarczać nauczycielom dorosłych jasnych wskazówek dotyczących stosowania modelu. Niejednoznaczność modelu andragogicznego pozwala jednak na jego wielostronne wykorzystanie. Doświadczeni edukatorzy w sposób indywidualny modyfikują go w zależności od zaobserwowanych potrzeb, w czym dopatrują się źródeł sukcesu prowadzonej edukacji (Knowles i in. 2009).

zajmujących się edukacją dorosłych (zwanymi edukatorami). Nauczyciele dorosłych powinni wypracować modele uczenia się w zależności od potrzeb uczestników procesu uczenia się (Knowles i in. 2009).

Andragogika bada, opisuje i analizuje procesy kształcenia, wychowania, samokształcenia i samowychowania ludzi dorosłych pod kątem celów, treści, systemów, form i metod. Rozpatruje zagadnienia kształcenia, uwzględniając uwarunkowania społeczne, ekonomiczne, kulturowe, cywilizacyjne i biologiczne. Umożliwia zrozumienie procesu przekształcania potencjału jednostki w realną zdolność do sprawnego pełnienia wszystkich funkcji społecznych (Andragogika 2010).

Różnice między pedagogiką (skierowaną na nauczanie oraz wychowywanie dzieci i młodzieży) a andragogiką wynikają, przede wszystkim, z cech wyróżniających podmioty objęte badaniem tych nauk. Spośród nich można wymienić: odmienne fazy rozwojowe wywołujące zmiany intelektualne w jednostkach, inne doświadczenia oraz odrębne funkcje społeczne pełnione przez uczących się (Maszkowska 2010). Pedagogika polega w istocie rzeczy na przekazywaniu wiedzy. Można ją nazwać edukacją z góry, w której pedagog góruje nad uczniami. Z kolei z punktu widzenia andragogiki nauka jest procesem uczenia, który można nazwać edukacją równych, gdyż nie ma w niej tak wyraźnych dysproporcji między uczącymi się a nauczycielem.

W odróżnieniu od modelu pedagogicznego, nazywanego treściowym, dotyczącego przekazu informacji i umiejętności, model andragogiczny nazwać można modelem procesualnym, skupiającym się na procedurach i zasobach wspomagających ucznia w przyswajaniu informacji i umiejętności; porównanie obu modeli przedstawiono w tab. 1.

WYNIKI I DYSKUSJA

Pracując ze studentami Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego, autorka często odnosi wrażenie, że słuchacze nie dokonali zmiany sposobu uczenia się. Większość z nich oczekuje tak, jak we wcześniejszych etapach edukacji, że prowadzący zajęcia będą przekazywać im pewną porcję nowej wiedzy, a następnie sprawdzać stopień jej przyswojenia podczas sesji egzaminacyjnej. Być może wynika to z tego, że stosowany model nauczania wciąż bardziej przypomina podejście pedagogiczne niż andragogiczne.

Podjęcie dalszej edukacji sprawia niekiedy wrażenie kontynuacji obowiązku szkolnego, a nie świadomej decyzji o chęci uzyskania wyższego wykształcenia. Obserwacja funkcjonowania grup studenckich, w większości przypadków, nasuwa spostrzeżenia o braku zespołów zmotywowanych do rozwijania swoich umiejętności. Zazwyczaj zauważa się rywalizujące ze sobą jednostki i pozostających słuchaczy niezaangażowanych w proces uczenia się.

Pozostawienie studentom swobody wyboru metod stosowanych podczas zajęć nie zawsze wiąże się z wyborem atrakcyjnej formy, co świadczy o tym, jak bardzo zakorzenione są w ich świadomości metody tradycyjne (wykład, prelekcja), w których dominuje jednokierunkowy przekaz informacji, brak kreatywnego prezentowania zagadnień oraz nieinnowacyjne podejście do procesu uczenia się. Być może postawa ta wynika z braku udziału studentów w planowaniu procesu kształcenia. Często jednak obserwuje się u studentów brak umiejętności formułowania oczekiwań wobec planowanych zajęć. Programy studiów w

większym stopniu tworzone są dziedzinowo na podstawie przedmiotów, niż na koncentracji na problemie, co sprawia, że część treści programowych się pokrywa. Jednak nawet w takich przypadkach studenci nie zawsze potrafią korzystać z nabytej wcześniej wiedzy.

Ewaluacja procesu nauczania przyjmuje zazwyczaj formę egzaminu oceniającego poziom przyswojonych wiadomości. Nadal studenci nie próbują zastosować posiadanych wiadomości i umiejętności w działaniach praktycznych. Zdaniem autorki należy stopniowo wprowadzać zmiany modelu kształcenia, które pozwolą na stosowanie reguł andrgogicznych w kształceniu na poziomie szkół wyższych. Jednym ze sposobów zwiększenia zaangażowania słuchaczy, wzbudzenia w nich sprawstwa i poczucia odpowiedzialności za przebieg procesu kształcenia jest stosowanie podczas zajęć różnorodnych niekonwencjonalnych metod nauczania.

PROPOZYCJA ZASTOSOWANIA NIEKONWENCJONALNYCH METOD W NAUCZANIU RACHUNKOWOŚCI

Tradycyjne metody nauczania, oparte na przekazywaniu w formie wykładowej gotowych informacji, a następnie na sprawdzaniu poziomu ich pamięciowego przyswojenia, w niewielkim stopniu odpowiadają nowoczesnemu modelowi kształcenia. Zakłada się w nim, że dorośli uczą się głównie poprzez zaangażowanie i aktywne wykorzystanie nowo poznanego czy utrwalonego materiału. Aby osoba ucząca się mogła dotrzeć do sedna przekazywanej jej wiedzy, musi zrobić to samodzielnie. Już w starożytności Konfucjusz napisał: „Co usłyszę, zapomnę. Co zobaczę, zapamiętam. Co sam zrobię, zrozumiem.” W dzisiejszych czasach eksplozji wiedzy i informacji sentencję Konfucjusza można rozszerzyć: „Gdy usłyszę, zapomnę. Gdy usłyszę i zobaczę, zapamiętam. Gdy usłyszę, zobaczę i porozmawiam, zrozumiem. Gdy usłyszę, zobaczę, porozmawiam i zrobię, zdobywam sprawność i wiedzę. Gdy uczę innych, dochodzę do mistrzostwa” (Silberman i Auerbach 2006, s. 21–22)⁵.

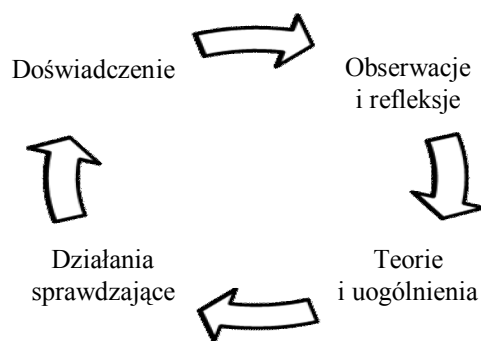
Asystenci, prowadzący ćwiczenia w grupach dziekańskich, w porównaniu z wykładowcami, spotykającymi się z kilkoma grupami jednocześnie, dysponują o wiele większą liczbą metod aktywizujących pracę grupy. Stosując metodę wykładową, jedną z najbardziej popularnych w historii nauczania, należy dołożyć starań, by uatrakcyjnić jej formę. W tym celu należy (Silberman 2005):

- a) wzbudzać zainteresowanie:
 - zaprezentować historię lub interesujący materiał wizualny – ciekawa anegdota lub grafika przyciąga uwagę słuchaczy;
 - sprecyzować problem wyjściowy – przedstawienie problemu, którego będzie dotyczył wykład, ułatwia zainteresowanie słuchaczy;
 - zadać pytanie sondujące – dotyczące nowego dla słuchaczy zagadnienia, co zmotywuje ich do poszukiwania odpowiedzi w trakcie wykładu;
- b) maksymalizować rozumienie i przyswajanie:

⁵ Według osób badających procesy zapamiętywania i przyswajania wiedzy dominują poglądy, że pewne czynności edukacyjne gwarantują zapamiętywanie treści, przy czym 5% stanowi uczestnictwo w wykładzie, 10% – samodzielna lektura, 20% – uczestnictwo w pokazie audiowizualnym, 30% – udział w demonstracji, 50% – czynna dyskusja, 75% – samodzielnie wykonane zadanie, 90% – uczenie innych.

- przedstawić główne punkty – stają się one podstawą późniejszego zapamiętania materiału;
- zobrazować materiał przykładami i analogiami – odnoszenie się do przykładów i wiedzy oraz doświadczenia słuchaczy zwiększa czytelność przekazu;
- zastosować materiały wizualne – tabele, przeźrocza itp. materiały pozwalają na wspieranie odbioru słuchowego obrazem;
- c) angażować studentów w wykład:
 - stawiać wyzwania – przerwanie wykładu zapytaniem o przykład występowania danego zjawiska w rzeczywistości lub zorganizowanie szybkiego quizu zwiększa poczucie sprawstwa;
 - wprowadzać ćwiczenia wyjaśniające – krótkie przykłady podawane przez prowadzącego wyjaśniają i podkreślają istotność poruszanych zagadnień;
- d) wzmacniać przekaz wykładu:
 - ilustrować problem praktyczny – zapewniać słuchaczy o możliwości rozwiązania konkretnych zadań przy wykorzystaniu informacji zawartych w wykładzie i przedstawiać cel wykładu;
 - powtarzać materiał – pod koniec wykładu słuchacze powinni powtórzyć główne punkty zasłyszanych wiadomości lub rozwiązać test, który umożliwi im samodzielną ocenę przyswojonych treści.

Kolejną propozycją wartą zastosowania w szkoleniu dorosłych jest teoria uczenia się poprzez doświadczenie, zaproponowana przez D. Kolba. Według tej teorii uczenie się należy postrzegać jako cykl, w którym kluczową rolę odgrywają doświadczenie i jego dogłębna analiza. Rysunek 1 przedstawia cykl uczenia się przez doświadczenie.



Rys. 1. Cykl uczenia się przez doświadczenie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Łaguna i Fortuna (2009).

Kolejnymi elementami tego cyklu są (Łaguna i Fortuna 2009):

- konkretne doświadczenie – zgadza się ono z dotychczasowymi poglądami uczącego się lub im przeczy, co może prowadzić do zmiany utartych nawyków i schematów działania;
- refleksyjna obserwacja – polega na analizie zebranych danych; na tym etapie doświadczenie rozpatrywane jest z różnych perspektyw;
- abstrakcyjna konceptualizacja – analiza doprowadza do wyciągnięcia wniosków z doświadczenia; tworzone są wówczas uogólnienia i własne teorie, które łączą się w logiczną całość;

– aktywne eksperymentowanie – to stadium konfrontacji zdobytej wiedzy w celu sprawdzenia, jak nowo poznane teorie realizowane są w praktyce, w nowych sytuacjach, w rozwiązywaniu problemów czy podejmowaniu decyzji.

Wypróbowywanie nowych zachowań dostarcza oryginalnych doświadczeń, które mogą zapoczątkować kolejny cykl. Zazwyczaj proces uczenia się zaczyna się od doświadczenia, aczkolwiek możliwe jest, by rozpoczął się on w dowolnym stadium cyklu. Od pomysłowości i kompetencji osoby prowadzącej zajęcia zależy, co może stać się doświadczeniem uczących się oraz jaką koncepcję wyjaśniającą można zastosować w danej sytuacji.

Przykład 1. Ćwiczenia z rachunkowości finansowej – sporządzanie listy płac

Doświadczenie: Studenci otrzymują przykładowe listy płac z różnymi składnikami wynagrodzeń brutto oraz potrąceniami. Ich zadanie polega na wyliczeniu obowiązkowych potrąceń przy wynagrodzeniu brutto o określonej wysokości (może to być wysokość ich pierwszego, spodziewanego wynagrodzenia brutto).

Obserwacje i refleksje: Pracując w parach, studenci starają się zrozumieć i zastosować zasady naliczania potrąceń (zaliczek na podatek dochodowy, obowiązkowych ubezpieczeń społecznych i innych), wykorzystując swoje dotychczasowe doświadczenia (informacje uzyskane podczas wykładu, praktyczną znajomość zagadnienia, zaobserwowane zależności liczbowe).

Teorie i uogólnienia: Prowadzący wybiera ochotnika, który przedstawia swój sposób działania, a grupa angażuje się i przedstawia swoje uwagi.

Działania sprawdzające: Kolejnym etapem jest zastosowanie nabytego doświadczenia w samodzielnym wyliczeniu potrąceń od wynagrodzenia ujętego w przykładowej liście płac; tym razem należy zasłonić obliczenia i wykonać je samodzielnie. Sprawdzenie poprawności jest bardzo proste i daje satysfakcję osobie wykonującej zadanie. Poszerzając zakres czynności o zapisy ewidencyjne, można zainicjować kolejne doświadczenie.

Metody niekonwencjonalne wywodzą się z aktywnych form nauczania. W metodach niekonwencjonalnych używa się oryginalnych form pracy z grupą (Urban 2010). Wykorzystuje się w nich elementy działań, które nie są ściśle powiązane z nauczaniem szkolnym. Źródłami tych czynności mogą być elementy zabawy, teatru czy nawet działań cyrkowych, koncentrujące się na funkcjonowaniu indywidualnym i doświadczeniu grupowym. Zastosować w nich można przedmioty codziennego użytku; ważne jest, aby sposób użycia był nowatorski i służył osiągnięciu założonych celów szkoleniowych. Można również wykorzystać nowoczesną technologię audiowizualną lub przeprowadzić zajęcia w nietypowym miejscu. Metody niekonwencjonalne trudno jest sklasyfikować, gdyż ich różnorodność utrudnia kategoryzowanie. Szukając celowości ich zastosowania, należy uwzględnić następujące metody (Urban 2010):

- wprowadzające i zamykające szkolenie oraz pobudzające energię,
- używające języka (pisanego i mówionego) w specyficzny sposób,
- wykorzystujące pracę z ciałem i mową ciała,
- wykorzystujące twórczą ekspresję uczestników,
- bazujące na sile fizycznej, ruchu i zręczności.

Uczenie się z wykorzystaniem tych metod wiąże się z koniecznością przełamania pewnych oporów osób prowadzących zajęcia, a także stworzenia klimatu sprzyjającego ich zastosowaniu. Do sposobów angażujących osoby dorosłe do ćwiczeń niestandardowych należy zaliczyć (Urban 2010):

- zdobywanie zaufania grupy poprzez budowanie autorytetu i elastyczne podejście,
- modyfikowanie ćwiczeń w zależności od okoliczności,
- przemyślane dobieranie ćwiczeń do celów i zakresu tematycznego zajęć,
- ustalanie optymalnego czasu trwania spotkań,
- zwracanie uwagi na doświadczenie zawodowe słuchaczy i ich wiek (stan zdrowia i kondycję fizyczną),
- dokładne wyjaśnianie celu i metodologii ćwiczenia.

Na potrzeby niniejszego artykułu niżej omówiono metodę konstruktywnej zabawy; jest to naturalna, wrodzona, metoda uczenia się. Zabawa oznacza gotowość do podejmowania ryzyka i radości z odkrywania. Odgrywa ona rolę czynnika rozwoju emocjonalnego, społecznego i umysłowego. Dzięki zabawie rozwija się wyobraźnia i zmysły, zwiększa się sprawność manualna oraz koordynacja wzrokowo-ruchowa i słuchowa, pamięć, zdolność kojarzenia i wyciągania wniosków. Rozładowuje się napięcie, a grupa się scala. Są to istotne atrybuty efektywnego procesu edukacyjnego. Zabawie można przypisać 4 zasadnicze funkcje (Hurlock 1985, za: Urban 2010):

- kształtującą – wzbogacającą wiedzę o świecie, umożliwiającą poznanie samego siebie, rozwijającą umiejętności komunikowania się;
- kształtującą postawy – rozbudzającą określony stosunek do otoczenia społecznego, przybliżającą normy społeczne i reguły postępowania w różnych sytuacjach, uczącą rzetelności, uczciwości i odpowiedzialności za własne czyny;
- terapeutyczną – uwalniającą od napięć i emocji, uczącą różnych sposobów wyrażania własnych uczuć oraz rozwiązywania problemów;
- projekcyjną – pozwalającą wchodzić w różne sytuacje, wykonywać zadania i odgrywać role, ujawniać własne cechy, umiejętności i kompetencje.

Realizacja ww. funkcji jest możliwa dzięki różnorodnym formom zabawy przystosowanym do potrzeb uczących się dorosłych (Urban 2010), takim jak:

- zabawa pokaz – to ćwiczenia związane z budowaniem, tworzeniem konstrukcji, wykorzystaniem siły fizycznej i zręczności, pracy z ciałem i autoprezentacji;
- zabawy dramatyczne z fabułą – polegające na odgrywaniu ról, wymyślaniu scenariuszy; ćwiczą elastyczność i spontaniczność;
- zabawy w formie rywalizacji – polegające na walce pomiędzy zespołami (tworzenie zespołów, integracja grupy, rozwiązywanie konfliktów);
- gry hazardowe – związane z podejmowaniem ryzyka, wyznaczaniem i realizacją celów oraz rozwiązywaniem problemów; ćwiczenia negocjacyjne;
- zabawy intelektualne – aktywizujące energię indywidualnych uczestników oraz całej grupy; rozwiązywanie problemów, planowanie działań;
- zabawy polegające na swobodnej ekspresji – pozwalające na tworzenie dzieł artystycznych (malarskich, rzeźbiarskich, muzycznych, fotograficznych).

Zabawa pozwala uczestnikom osiągnąć dziecięcy stan, obejmujący pozytywne oczekiwania oraz gotowość do eksperymentowania i bycia otwartym na niespodziewane konsekwencje. Zabawa sama w sobie nie jest celem działania; stanowi jedynie instrument, za pomocą którego można dotrzeć do wiedzy, umiejętności i potencjału słuchaczy.

Przykład 2. Dowolne zajęcia – zabawa „Rób nie to co ja”

Cel: zwiększenie koncentracji uczestników.

Pomoce: krzesło, torba, słomka.

Przebieg zabawy: Spośród członków grupy wybiera się ochotników (3–5 osób, w zależności od liczebności grupy). Każdy z ochotników siada na krześle z torebką na kolanach i słomką trzymaną w ustach. Prowadzący robi to samo. Uczestnicy zabawy muszą wstać, odłożyć torebkę i wyjąć słomkę z ust. Po wykonaniu którejkolwiek z 3 czynności wymienionych przez prowadzącego ochotnicy nie mogą jej powtórzyć. Pozostali członkowie grupy bacznie obserwują ochotników, doszukując się ich pomyłek. Zadanie wydaje się z pozoru łatwe, ale gdy wzrasta tempo wykonywania czynności i dochodzi stres związany z możliwością odpadnięcia z zabawy, przy braku koncentracji nietrudno o pomyłkę.

Oprócz zabawowych form aktywizujących słuchaczy należy podkreślić znaczenie dobrego humoru zarówno prowadzącego zajęcia, jak i uczestników. Życie pełne stresu jest źródłem dyskomfortu. Humor z kolei pozwala zdystansować się do problemu. Zazwyczaj udaje się to osiągnąć po pewnym czasie, co może oznaczać, że dzięki poczuciu humoru będzie można zaoszczędzić czas na dystansowanie się do kłopotów. W literaturze przedmiotu można znaleźć kilka powodów, dla których nauczyciele powinni starać się rozbudzić humor nawet podczas najbardziej poważnych wykładów (Tamblyn 2009):

- humor jest prosty i każdy ma do niego wrodzone predyspozycje;
- humor znacznie redukuje stres i poczucie zagrożenia, które w ogromnym stopniu utrudniają uczenie się;
- humor zbliża ludzi, powoduje, że lepiej się porozumiewają, a to pozytywnie wpływa na efekty uczenia się;
- humor angażuje relewancję i pamięć wizualną;
- humor rozbudza emocje;
- humor daje umysłowi regularne chwile wytchnienia pozwalające na nadanie znaczenia informacjom, zwiększenie koncentracji, uwagi i utwalenie wiadomości.

Humorystyczne komunikowanie treści pozwala na efektywne zaangażowanie uczestników w proces uczenia się. Wspomaga zapamiętywanie przedstawianego materiału i zachęca do kreatywnego myślenia. Dlatego warto podczas prowadzenia zajęć dla komfortu słuchaczy i własnego zachować pewną dozę humoru, umożliwiającą optymistyczne podejście do rzeczywistości.

Przykład 3. Dowolne zajęcia – ćwiczenia „Na szczęście” (Tamblyn 2009)

Cel: nabywanie umiejętności dokonywania pozytywnych wyborów.

Czas potrzebny do wykonania ćwiczenia: około 10 minut.

Materiały: kartki z zapisanymi negatywnymi stwierdzeniami, np. „Nadal nie opanowałeś różnicy pomiędzy wariantem porównawczym i kalkulacyjnym rachunku zysków i strat”.

Należy dokonać podziału grupy na pary (osoby A i B). Pierwsza osoba odczytuje negatywne stwierdzenie, a druga osoba nie kwestionując prawdziwości tego stwierdzenia, przedstawia je w pozytywnym świetle, np. „Dobrze wiedzieć, mam jeszcze tydzień do kolokwium, zdążę się nauczyć!”

Ćwiczenie to uzmysławia, że łatwiej jest zmieniać rzeczy pozytywne w negatywne niż odwrotnie. Może to wynikać z ewolucyjnych uwarunkowań, które powodowały, że przetrwać mogły tylko najbardziej przewidujące jednostki, rozpatrując wszelkie zjawiska jako przejaw zagrożenia.

Podczas podobnych ćwiczeń można kształtować umiejętność znajdowania pozytywnych aspektów w każdym stwierdzeniu, co zwiększa poczucie własnej wartości i zadowolenia. Pamiętając o tym, można także przykładać większą wagę do stwierdzeń kierowanych do studentów – np. gorzej brzmi stwierdzenie „Ten materiał nie jest trudny” niż „Ten materiał jest łatwy”. Afirmacje mają silny wpływ na podświadomość, więc warto stosować je w swoich komunikatach jak najczęściej.

WNIOSKI

Autorka ma nadzieję, że artykuł ten skłoni prowadzących różne formy zajęć edukacyjnych z osobami dorosłymi do refleksji i zainspiruje ich do stosowania aktywizujących i niekonwencjonalnych metod nauczania⁶, które z założenia rozwijają kreatywne podejście do rozwiązywania problemów oraz innowacyjne sposoby podejmowania decyzji. Wzmacniane w ten sposób cechy, cenne w dobie ciągłych zmian, zwiększają przydatność zawodową absolwentów szkół wyższych, którzy będą lepiej potrafili skonfrontować nabytą wiedzę z rzeczywistością. Dbłość prowadzących o ciekawe metody organizowania zajęć z pewnością zostanie doceniona przez słuchaczy, którzy z satysfakcją ocenią swoje postępy w uczeniu się. Prowadzący zajęcia odkryją z kolei przyjemność ze stosowania nieszablonowych form zajęć.

PIŚMIENNICTWO

- Andragogika.** 2010, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Andragogika>, dostęp dn. 30.10.2010 r.
- Drumlak U.** 2009. Europejski obszar szkolnictwa wyższego – realizacja postulatów Procesu bolońskiego. *Folia Pom. Univ. Technol. Stetin., Ser. Oeconomica* 273 (56), 47.
- Dryden G., Vos J.** 2003. *Rewolucja w uczeniu*. Poznań, Wydaw. Zysk i S-ka, 109, 101–111.
- Geneza andragogiki i jej rozwój.** 2010, http://andragogika.wyklady.org/wyklad/43_geneza-nauki-i-jej-rozwoj.html, dostęp dn. 30.10.2010 r.
- Hurlock E.** 1985. *Rozwój dziecka*. Warszawa, PWN.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A.** 2009. *Edukacja dorosłych*. Warszawa, Wydaw. Nauk. PWN, 11, 12–13, 134–135, 107–122.
- Łaguna M., Fortuna P.** 2009. Przygotowanie szkolenia, czyli ja dobry początek prowadzi do sukcesu. *Gdańsk, GWP*, 35–36, 36.

⁶ Wiele praktycznych przykładów ćwiczeń, zabaw, technik, które można wykorzystać podczas różnorodnych zajęć, można znaleźć w pozycjach: Tamblyn (2009), Urban (2010), Silberman (2005, 2006).

- Maszkowska A.** 2010. Andragogika, <http://szkolenia.ngo.pl/x/76125>, dostęp dn.30.10.2010 r.
- Phillips D.C., Soltis J.F.** 2003. Podstawy wiedzy o nauczaniu. Gdańsk, GWP, 43, 48–49, 60, 67–68, 157.
- Silberman M.** 2005. Uczymy się uczyć. Gdańsk, GWP, 37–39.
- Silberman M., Auerbach C.** 2006. Metody aktywizujące w szkoleniach. Kraków, Wolters Kluwer Oficyna Ekonomiczna, 21–22.
- Tamblyn D.** 2009. Śmieję się i uczę. 95 sposobów wykorzystania humoru do zwiększenia efektywności nauczania i szkolenia. Kraków, ABC a Wolters Kluwer business, 46–54, 71.
- Turos L.** 1999. Andragogika ogólna. Warszawa, Wydaw. Akad. „Żak” 9.
- Urban M.** 2010. Niekonwencjonalne metody szkoleniowe, czyli jak uatrakcyjnić zajęcia. Gdańsk, GWP, 12, 13, 19, 24, 26.