

Adam Zawadzki

IDENTYFIKACJA KLUCZOWYCH CZYNNIKÓW EFEKTÓW KSZTAŁCENIA W OBSZARZE RACHUNKOWOŚCI ZARZĄDCZEJ

IDENTIFICATION OF THE KEY FACTORS OF LEARNING OUTCOMES IN THE AREA OF MANAGEMENT ACCOUNTING

Katedra Rachunkowości i Controllingu Przedsiębiorstw, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
ul. Komandorska 118/120 Wrocław, e-mail: adam.zawadzki@ue.wroc.pl

Summary. The aim of this article is to assess the impact of forms of management accounting classes using analysis of key factors on the effect of education. Among the features of the proposed surveyed identified key factors and compared for the two forms of teaching. Based on these results it can be concluded that laboratory classes of management accounting in a greater contribution to the achievement of learning outcomes than auditorium classes.

Słowa kluczowe: kluczowe czynniki, efekty kształcenia, rachunkowość zarządcza.
Key words: key factors, learning outcomes, management accounting.

WSTĘP

W otaczającym nas środowisku gospodarczym, którego jesteśmy w jakimś sensie częścią składową, obserwujemy permanentne zmiany. Są one spowodowane procesem ciągłego doskonalenia społeczeństw, środowisk, organizacji. Proces ciągłego doskonalenia jest naturalnym, wręcz pierwotnym, procesem warunkującym nasze istnienie. Czym bowiem jest ewolucja, jeśli nie procesem ciągłego doskonalenia? Stwierdzenie to można odnieść także do organizacji gospodarczych. Doskonalenie to po prostu ich ewolucja, czyli dostosowywanie się do zmieniającego się otoczenia. Ewolucja ta przejawia się w różnych obszarach organizacji gospodarczych. W ślad za doskonalącymi się organizacjami powinny iść zmiany w zakresie obszarów efektów kształcenia. Zmieniające się środowisko gospodarcze stawia wobec procesu kształcenia studentów liczne wymagania.

Podstawowe znaczenie dla realizacji procesu kształcenia studentów ma dokładne rozpoznanie kluczowych czynników związanych z procesem kształcenia. Naturalne jest ich zróżnicowanie względem obszarów naukowych i przedmiotów. W tym miejscu rodzi się pytanie, czy forma prowadzenia zajęć wpływa na kluczowe czynniki sprzyjające i ograniczające (mocne i słabe strony) efekt kształcenia i realizację efektów kształcenia. A jeśli wpływa, to, w jaki sposób. W czym należy szukać szans, a w czym zagrożeń.

Z uwagi na specyfikę przedmiotów szczegółową analizę można przeprowadzić tylko w odniesieniu do konkretnego przedmiotu. Dlatego rozważania w tym artykule będą poświęcone rachunkowości zarządczej.

Celem artykułu jest ocena wpływu form zajęć z rachunkowości zarządczej z wykorzystaniem analizy kluczowych czynników na efekt kształcenia. Cel ten zostanie zrealizowany za pomocą metod badawczych wykorzystujących badanie ankietowe.

PRZEDMIOT BADAŃ

Nie można prowadzić rozważań nt. sformułowanego problemu badawczego bez przybliżenia istoty rachunkowości zarządczej, bowiem determinuje ona efekty kształcenia przypisane do tego przedmiotu. Rachunkowość zarządczą definiuje się jako (Nowak 1996) dział rachunkowości, którego zadaniem jest dostarczanie informacji ekonomicznych odbiorcom wewnętrznym na potrzeby zarządzania. Rachunkowość zarządcza powinna dostarczać informacji potrzebnych do zaplanowania i skontrolowania efektywnego wykorzystania zasobów: ludzi, maszyn i urządzeń, materiałów oraz pieniędzy (Sołtys 2014). Jest ona definiowana przez Międzynarodową Federację Rachunkowców (IFAC) jako proces identyfikacji, pomiaru, analizy, przygotowywania i prezentowania informacji (finansowych i operacyjnych), wykorzystywanych przez kierownictwo do planowania, oceny i kontroli w ramach organizacji oraz do zapewnienia systemu rozliczeń (Jarugowa 1998). Rachunkowość zarządcza jest związana z ukierunkowaniem zarządzania podmiotem na zwiększenie wartości przedsiębiorstwa oraz wartości produktu (Jarugowa i in. 1999). Rachunkowość zarządcza to system, który ma wspomagać w pracy menadżerów (Dobija i Kucharczyk 2009). Ze względu na konieczność podejmowania decyzji kierowniczych informacje (dane), dostarczane przez rachunkowość zarządczą, powinny się charakteryzować następującymi cechami (Gabrusewicz i in. 1998):

- szybkością (powinny odpowiednio wyprzedzać zmiany);
- konkretnością (powinny zawierać to, co istotne i eliminować to, co zbędne);
- aktualnością (powinny zawierać aktualną wiedzę w danej dziedzinie);
- szczegółowością (stopień szczegółowości informacji powinien być dostosowany do potrzeb wynikających z badania);
- zrozumiałością (informacja powinna być tak sformułowana, aby jej treść była odbierana bez zniekształceń).

Ważne jest też, aby informacje wspomagające proces podejmowania decyzji cechowały (Jarugowa 1998):

- istotność,
- szybkość dostarczenia,
- korzyści z ich wykorzystania,
- koszty,
- zróżnicowanie celowe,
- różne horyzonty czasowe,
- związki przyczynowo-skutkowe.

Informacje generowane przez rachunkowość zarządczą odpowiadają zasadniczej części zapotrzebowania na informacje kadry zarządczej przedsiębiorstw, dzięki czemu jest możliwe efektywne i skuteczne (Jarugowa i in. 1997):

- ustalanie planów długookresowych do osiągnięcia wyznaczonych celów,
- formułowanie krótkookresowych planów i budżetowanie,

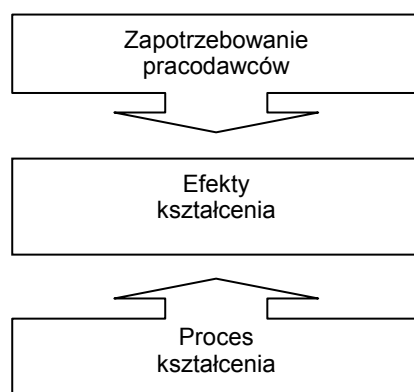
- pomiar i komunikowanie przebiegu bieżących zdarzeń i transakcji (co jest realizowane także przez system rachunkowości finansowej i rachunku kosztów faktycznych),
- podejmowanie działań korekcyjnych w celu oddziaływania na przyszłe transakcje,
- pozyskiwanie źródeł finansowania i sterowania finansami,
- badanie funkcjonowania działalności i systemu sterowania poprzez kontrolę zewnętrzną, zwaną audytem, i kontrolę menedżerską oraz opracowanie odpowiednich sprawozdań z przeprowadzonych badań.

Informacje, gromadzone, przetwarzane i dostarczane przez system rachunkowości zarządczej, umożliwiają rozwiązywanie głównych problemów decyzyjnych; można do nich zaliczyć (Dobija 1997) :

- utrzymywanie płynności finansowej w przedsiębiorstwie;
- sterowanie obiegiem środków obrotowych;
- sterowanie kosztami;
- kalkulacje decyzje cenowe i planowanie zysków z przedsięwzięć;
- osiąganie stałego wzrostu wydajności i produktywności;
- pobudzanie aktywności załogi;
- przygotowywanie raportów i sprawozdań dla zarządzających;
- rozwiązywanie szczególnych problemów decyzyjnych;
- skuteczny system kontroli i planowania.

Generalizując, można stwierdzić, że rachunkowość zarządcza – niezależnie od jej strategicznego czy operacyjnego wymiaru – zorientowana jest na zaspokajanie potrzeb informacyjnych osób decydujących o działalności przedsiębiorstwa w przyszłości. Jednakże informacje przedstawiane przez system rachunkowości zarządczej mają postać informacji już przetworzonych i wyselekcjonowanych, a nie surowych, „nieobrobionych”, źródłowych (Karmańska 2006).

Efekty kształcenia przedmiotu rachunkowość zarządcza są wypadkową zgłaszanego przez pracodawców zapotrzebowania na konkretne umiejętności, kompetencje i wiedzę studentów oraz procesów kształcenia realizowanych na uczelni. Relację tę przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Model zależności między zapotrzebowaniem pracodawców a efektami kształcenia

Na podstawie rys. 1 można stwierdzić, że model ten może występować w trzech odmianach, gdy:

- 1) efekty kształcenia w całości odpowiadają oczekiwaniom pracodawców,
- 2) efekty kształcenia nie odpowiadają oczekiwaniom pracodawców,
- 3) efekty kształcenia przewyższają oczekiwania pracodawców.

Najbardziej pożądanym przez wszystkich uczestników systemu (pracodawców, studentów oraz uczelnie) jest model 3.

Rachunkowość zarządcza oznacza stosowanie różnych modeli analitycznych w odniesieniu do źródłowych danych ilościowych lub wartościowych, a nawet opisowych charakterystyk (zarówno pochodzących z samego przedsiębiorstwa, jak i z jego otoczenia – zarówno *ex post*, jak i *ex ante*) w celu zweryfikowania różnych wariantów decyzyjnych i wytypowania optymalnego rozwiązania, na którym osoby decyzyjne powinny przede wszystkim skoncentrować swoją uwagę (Karmańska 2006).

Aby specjaliści rachunkowości zarządczej w Polsce mogli być faktycznie partnerami kierowników w procesie zarządzania strategicznego i operacyjnego jednostkami gospodarczymi, muszą – oprócz wiedzy o funkcjonowaniu współczesnego biznesu – mieć przede wszystkim wiedzę na temat koncepcji, metod oraz technik strategicznej i operacyjnej rachunkowości zarządczej oraz znać uwarunkowania i zasady wdrażania klasycznych i nowoczesnych rozwiązań z zakresu współczesnej rachunkowości (Jaruga i in. 2014). Podstawowym celem rachunkowości zarządczej jest wspieranie menedżerów w procesie podejmowania decyzji wpływających na realizację celów finansowych i celów organizacji. (Ricketts i Gray 1991). System rachunkowości wewnętrznej będzie zatem rozwijał się wraz z rozwojem potrzeb osób z niego korzystających (Dobija i Kucharczyk 2014).

W procesie kształcenia z rachunkowości zarządczej powinny być osiągnane efekty w postaci wiedzy, umiejętności oraz kompetencji; są to:

- wiedza merytoryczna z podstaw rachunkowości zarządczej (zakres, obszary, powiązania);
- wiedza na temat możliwości zastosowania narzędzi rachunkowości zarządczej w przedsiębiorstwie;
- umiejętność identyfikowania potrzeb informacyjnych decydentów w obszarze informacji zarządczych;
- umiejętność dobierania i stosowania instrumentów rachunkowości zarządczej na potrzeby decyzyjne;
- umiejętność kreatywnego i przedsiębiorczego myślenia;
- umiejętność brania odpowiedzialności za aspekty ekonomiczne i zarządcze przedsięwzięć złożonych projektów społecznych na różnych szczeblach decyzyjnych.

Wskazane efekty są punktem wyjścia do analizy kluczowych czynników sukcesu w realizacji procesu kształcenia w ramach przedmiotu rachunkowość zarządcza.

MATERIAŁY I METODY

Rozwiązanie postawionego problemu badawczego wymaga wskazania najistotniejszych czynników sukcesu, jakim jest osiągnięcie wymienionych wyżej efektów kształcenia. Do identyfikacji kluczowych czynników sukcesu zostanie wykorzystana analiza SWOT (Gierszewska i Romanowska 2004). Jest to kompleksowa metoda służąca do badania otoczenia

organizacji oraz analizy jej wnętrza. Analiza SWOT obejmuje badanie sił i słabości organizacji oraz szans i zagrożeń otoczenia w podejściu „z zewnątrz do wewnątrz” i „od wewnątrz na zewnątrz”(Klasik 1993).

W badaniu wykorzystano metody analizy i konstrukcji logicznej, a także dedukcji. Analizie poddano materiał badawczy uzyskany w wyniku przeprowadzenia ankiety badawczej.

Badania zostały przeprowadzone w grupach studentów studiów stacjonarnych II stopnia na kierunku zarządzanie i inżynieria produkcji na zajęciach z rachunkowości zarządczej. Zebrano łącznie 96 anonimowych ankiet. Ankieta składała się z trzech części. Pierwszą część stanowiły 4 pytania, na które można było odpowiedzieć: „Tak” albo „Nie”.

Celem tej części ankiety było ustalenie, czy ankietowany miał wcześniej styczność z zajęciami tożsamymi lub pokrewnymi rachunkowości zarządczej, czy te zajęcia były przeprowadzone również w formie laboratoryjnej, czy miał też inne zajęcia laboratoryjne z zakresu nauk ekonomicznych. Takie sformułowanie pytań pozwoliło na podział grupy badawczej na:

- grupę, która już wcześniej miała zajęcia laboratoryjne z obszarów tożsamych i pokrewnych rachunkowości zarządczej – grupę A;
- grupę niemającą zajęć laboratoryjnych z obszarów pokrewnych i tożsamych z rachunkowością zarządczą – grupę B.

Można również dokonać innych podziałów grup badawczych. Jeśli jednak mają one wpływ na badane zagadnienie, to w minimalnym stopniu. Dzięki temu unika się również zakłóceń informacyjnych, dotyczących wyników badań, spowodowanych prowadzeniem przedstawionych zajęć przez różnych prowadzących. Wyniki uzyskanych badań, z uwzględnieniem podziałów grupy badawczej na grupy, zostaną omówione w następnym rozdziale.

Celem drugiej części ankiety było porównawcze pozycjonowanie cech wspólnych (potencjalnych kluczowych czynników) dla obu form zajęć z rachunkowości zarządczej. W celu porównania obu form prowadzenia zajęć posłużono się skalą od 0 do 5 dla każdej formy. Takie zestawienie umożliwia określenie siły wpływu formy zajęć na wskazane cechy wspólne; zbiór cech (koszyk):

- 1) pobudzają do zainteresowania się przedmiotem;
- 2) skłaniają do samodzielnego pogłębienia wiedzy;
- 3) zwiększają wiedzę z zakresu przedmiotu;
- 4) ukazują możliwości zastosowania arkusza kalkulacyjnego;
- 5) obrazują powiązania przyczynowo-skutkowe;
- 6) tworzą rozwiązania wariantowe;
- 7) ukazują wpływ zmiany parametrów zadania na wyniki pośrednie i końcowe;
- 8) lepiej obrazują procesy zachodzące w podmiotach;
- 9) pozwalają określić elastyczność i wrażliwość modelu na zmiany;
- 10) skłaniają do pracy odtworzeniowej;
- 11) uczą pracy zespołowej;
- 12) skłaniają do biernego powielania schematów;
- 13) nie uczą samodzielnego myślenia;
- 14) ograniczają kreatywność;

- 15) skupiają się na aspektach technicznych, a nie merytorycznych;
- 16) komplikują i gmatwają realizację zadań;
- 17) zwiększają stopień złożoności problemu;
- 18) wydłużają czas realizacji zadania;
- 19) utrudniają sprawiedliwą ocenę studentów;
- 20) zniechęcają do przedmiotu;
- 21) tuszują błędy;
- 22) zmniejszają aktywność studentów;
- 23) są łatwiej przyswajalne przez studenta;
- 24) podnoszą kompetencje i umiejętności.

Część trzecia ankiety posłużyła do uporządkowania (od pierwszego do piątego miejsca) przez respondentów powyższych cech według hierarchii ważności i do zidentyfikowania cech, które w największym stopniu przyczyniają się do realizacji efektów kształcenia. O miejscu cechy według hierarchii ważności decydowała liczba wskazań danej cechy od 1 do 5.

Badanie zebranego materiału polegało na wykonaniu następujących kroków:

- 1) uporządkowaniu hierarchicznym cech z drugiej części ankiety na podstawie danych zebranych w trzeciej części;
- 2) opracowaniu histogramów dla trzeciej części tabeli według wskazanych wcześniej grup badawczych A i B oraz na opracowaniu histogramu wspólnego dla grup A i B;
- 3) sporządzeniu zestawień porównawczych dla pięciu najistotniejszych cech, wskazujących siłę ich wpływu na efekt kształcenia dla form zajęć laboratoryjnej i audytoryjnej;
- 4) sformułowaniu wniosków i podsumowaniu.

WYNIKI

Trzecia część ankiety miała na celu wyłonić najistotniejsze dla respondentów cechy, na które wpływa forma zajęć. Wyniki badań z podziałem na studentów z grupy A i grupy B oraz dla obu grup (A + B) łącznie przedstawia tab. 1.

W przeprowadzonych badaniach uczestniczyło 96 osób, z tego 22 (tj. 22,92%) stanowiły osoby z grupy A, a 74 osoby (tj. 77,08%) – osoby z grupy B.

W obydwu grupach badawczych (A i B) respondenci jako najważniejszą cechę wskazali cechę (nr 24)¹ „podnoszenie kompetencji i umiejętności” – odpowiednio grupa A – 12,73%, grupa B – 12,43% wskazań.

Ankietowani z grupy A na drugim miejscu (10,91% wskazań) usytuowali cechy (nr 2) „skłaniają do samodzielnego pogłębiania wiedzy” i (nr 23) „są łatwiej przyswajalne przez studenta. Natomiast respondenci z grupy B cechę nr 2 umieścili na trzecim miejscu (7,57% wskazań), a jako drugą wskazali cechę (nr 3) „zwiększają wiedzę z zakresu przedmiotu” (10,81% wskazań). Natomiast według ankietowanych z grupy B cecha nr 23 znalazła się dopiero na miejscu dziewiątym (5,41% wskazań).

¹ Dla łatwiejszej identyfikacji cechy w nawiasach okrągłych podano numer porządkowy cechy podanej w ankiecie.

Tabela 1. Wyniki badań cech według grup badawczych

A, B, A+B	Grupa A					Grupa B					Grupa badawcza A + B				
	Numer cechy ^a (koszyk)	częstość	łącna wartość [%]	zbiór danych (koszyk)	częstość	łącna wartość [%]	częstość	łącna wartość [%]	zbiór danych (koszyk)	częstość	łącna wartość [%]	częstość	łącna wartość [%]	zbiór danych (koszyk)	częstość
1	6	5,45	24	14	12,73	26	7,03	24	46	12,43	32	6,67	24	60	12,50
2	12	16,36	2	12	23,64	28	14,59	3	40	23,24	40	15,00	3	50	22,92
3	10	25,45	23	12	34,55	40	25,41	2	28	30,81	50	25,42	2	40	31,25
4	8	32,73	3	10	43,64	28	32,97	4	28	38,38	36	32,92	4	36	38,75
5	6	38,18	8	10	52,73	26	40,00	1	26	45,41	32	39,58	8	36	46,25
6	8	45,45	4	8	60,00	10	42,70	5	26	52,43	18	43,33	1	32	52,92
7	2	47,27	6	8	67,27	10	45,41	8	26	59,46	12	45,83	5	32	59,58
8	10	56,36	1	6	72,73	26	52,43	11	24	65,95	36	53,33	23	32	66,25
9	4	60,00	5	6	78,18	10	55,14	23	20	71,35	14	56,25	11	30	72,50
10	2	61,82	11	6	83,64	6	56,76	20	16	75,68	8	57,92	6	18	76,25
11	6	67,27	9	4	87,27	24	63,24	6	10	78,38	30	64,17	20	16	79,58
12	0	67,27	7	2	89,09	8	65,41	7	10	81,08	8	65,83	9	14	82,50
13	2	69,09	10	2	90,91	4	66,49	9	10	83,78	6	67,08	7	12	85,00
14	2	70,91	13	2	92,73	10	69,19	14	10	86,49	12	69,58	14	12	87,50
15	2	72,73	14	2	94,55	2	69,73	16	10	89,19	4	70,42	16	10	89,58
16	0	72,73	15	2	96,36	10	72,43	12	8	91,35	10	72,50	10	8	91,25
17	0	72,73	19	2	98,18	6	74,05	10	6	92,97	6	73,75	12	8	92,92
18	0	72,73	22	2	100,00	4	75,14	17	6	94,59	4	74,58	22	8	94,58
19	2	74,55	12	0	100,00	4	76,22	22	6	96,22	6	75,83	13	6	95,83
20	0	74,55	16	0	100,00	16	80,54	13	4	97,30	16	79,17	17	6	97,08
21	0	74,55	17	0	100,00	0	80,54	18	4	98,38	0	79,17	19	6	98,33
22	2	76,36	18	0	100,00	6	82,16	19	4	99,46	8	80,83	15	4	99,17
23	12	87,27	20	0	100,00	20	87,57	15	2	100,00	32	87,50	18	4	100,00
24	14	100,00	21	0	100,00	46	100,00	21	0	100,00	60	100,00	21	0	100,00
więcej	0	100,00	więcej	0	100,00	0	100,00	więcej	0	100,00	0	100,00	więcej	0	100,00

^a Numer cechy zgodny z listą podaną w rozdziale „Materiał i metody”.

Jako czwartą cechę respondenci z grupy A wskazali cechę (nr 3) „zwiększają wiedzę z zakresu przedmiotu” (9,09% wskazań), która przez ankietowanych z grupy B ulokowana została na miejscu 2. Jako ostatnią z pięciu najistotniejszych cech respondenci z grupy A wskazali cechę (nr 8) „lepiej obrazują procesy zachodzące w podmiotach”, która uzyskała tyle samo wskazań co cecha nr 3 (9,09%). Natomiast według respondentów z grupy B na piątym miejscu powinny się znaleźć cechy: nr 1 – „pobudzają do zainteresowania się przedmiotem”, nr 5 – „obrazują powiązania przyczynowo-skutkowe” i cecha nr 8 – „lepiej obrazują procesy zachodzące w podmiotach” (po 7,03% wskazań). Z kolei respondenci z grupy A cechę nr 1 ulokowali na miejscu ósmym (5,45% wskazań).

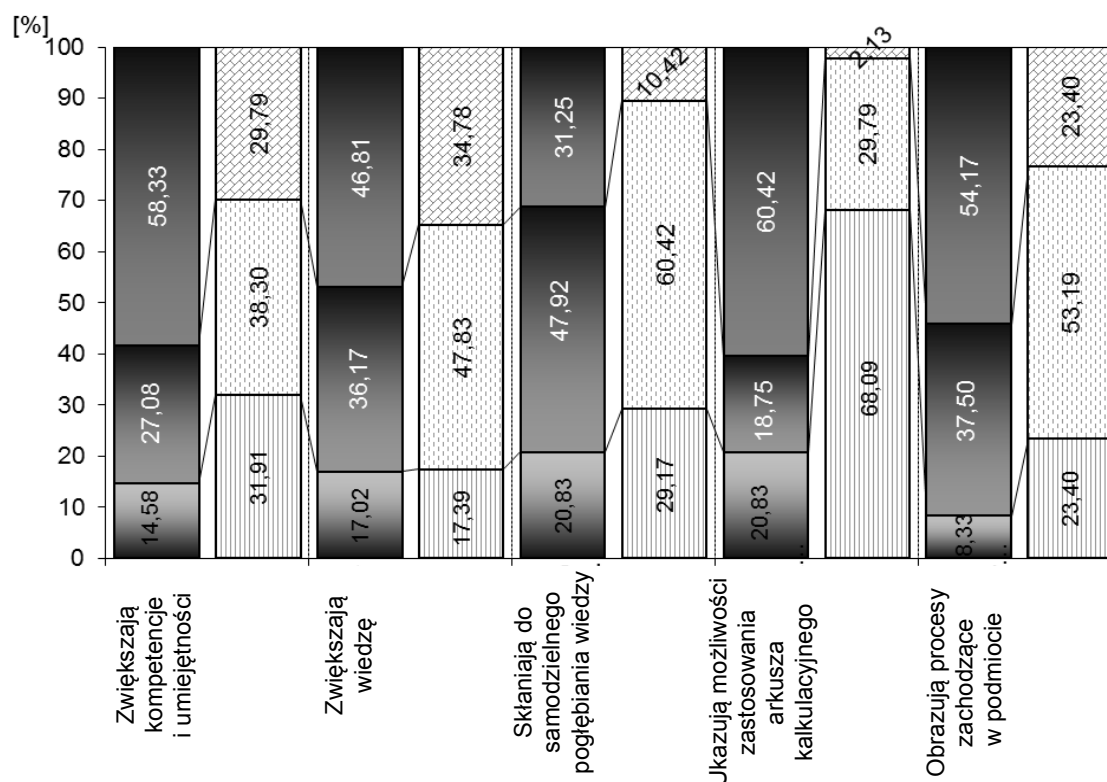
Wyniki zbiorcze są skutkiem blisko trzykrotnej przewagi liczby respondentów z grupy B nad liczbą respondentów z grupy A. Wynika z niego, że najważniejsze dla respondentów cechy to cechy nr 24 – „podnoszą kompetencje i umiejętności (12,50% wskazań), nr 3 – „zwiększają wiedzę z zakresu przedmiotu (10,42% wskazań), nr 2 – „skłaniają do samodzielnego pogłębiania wiedzy” (8,33% wskazań), nr 4 – „ukazują możliwości zastosowania arkusza kalkulacyjnego” (7,50% wskazań) oraz nr 8 – „lepiej obrazują procesy zachodzące w podmiotach” (7,50% wskazań). Zaś najmniej istotne okazały się cechy nr 15 – „skupiają się na aspektach technicznych, a nie merytorycznych”, nr 18 – „wydłużają czas realizacji zadania” (po 0,83% wskazań) oraz nr 21 – „tuszują błędy” (brak wskazań).

Wyniki badań, dotyczące drugiej części ankiety, w celu zapewnienia jak największej czytelności i przejrzystości materiałów zostaną przedstawione bez podziału na grupy (A i B). Przestanką, która skłoniła autora do takiego sposobu prezentacji wyników, jest to, że efekty kształcenia w ramach przedmiotu powinny być osiągnięte niezależnie od tego, czy student miał czy nie miał wcześniej zajęć prowadzonych w formie laboratoryjnej.

Na rysunku 2 przedstawiono porównawcze zestawienie kluczowych czynników sukcesu, ukazujące wpływ formy zajęć na badaną cechę. Kolumny w kolorze jednolitym bez desenia przedstawiają wpływ zajęć laboratoryjnych. Obok nich w każdej kategorii (dla każdej cechy) umieszczono dla porównania wyniki dotyczące zajęć audytoryjnych. W celu zapewnienia większej czytelności wyników badań przełożono skalę ocen, zawartą w tab. 1, na poziomy (oceny od 0 do 1 to poziom niski, oceny od 2 do 3 to poziom średni, oceny od 4 do 5 to poziom wysoki).

Rysunek 2 przedstawia relację poszczególnych poziomów (niskiego, średniego, wysokiego) dla każdej z pięciu cech różnych form prowadzenia zajęć. Ocenę wpływu można przeprowadzić w dwojaki sposób. Pierwszy sposób polega na porównaniu tylko poziomów wysokich, a drugi na porównaniu łącznych wartości z poziomów średniego i wysokiego.

Z przedstawionego na rys. 2 zestawienia wynika, że każda badana cecha na poziomie „wysoki” wykazuje większe wartości dla zajęć laboratoryjnych niż audytoryjnych. Ponad połowa badanych wskazała, że zajęcia laboratoryjne w większym stopniu, niż zajęcia audytoryjne, „zwiększają kompetencje i umiejętności”, „ukazują możliwości zastosowania arkusza kalkulacyjnego” i „obrazują procesy zachodzące w podmiocie”.



Rys. 2. Zestawienie porównawcze wpływu formy zajęć na badane cechy

Pozostałe dwie cechy („zwiększają wiedzę” i „skłaniają do samodzielnego pogłębienia wiedzy”) osiągają również wyższe poziomy niż w przypadku zajęć audytoryjnych, ale uznana tak mniej niż połowa badanych; było to odpowiednio 46,8% oraz 31,3% wskazań. Przeprowadzając ocenę drugim sposobem, można stwierdzić, że jedynie w przypadku tych dwóch kluczowych czynników, związanych z pozyskiwaniem wiedzy, zróżnicowanie formy zajęć ma niewielki wpływ na realizację efektów kształcenia. Zmiana wskazań dla łącznych wartości z poziomów wysokiego i średniego dla tych cech, w zależności od formy zajęć, to odpowiednio 0,4% i 8,4%.

Odnosząc uzyskany wynik badania do przytoczonych przedmiotowych efektów kształcenia i zadań rachunkowości zarządczej, można stwierdzić, że zajęcia laboratoryjne przyczyniają się w większym stopniu do ich realizacji. Forma zajęć ma najmniejszy wpływ na cechy związane ze zdobywaniem wiedzy: „zwiększają wiedzę” i skłaniają do samodzielnego pogłębienia wiedzy”. Warto zwrócić uwagę, iż ankietowani uważają, że zajęcia tylko w niskim stopniu skłaniają do samodzielnego pogłębienia wiedzy w ramach zajęć laboratoryjnych (20,8% ankietowanych) i audytoryjnych (29,2% ankietowanych). Jednak poszukiwanie przyczyn takiego stanu wymaga przeprowadzenia pogłębionych badań.

PODSUMOWANIE

Reasumując, można stwierdzić, że z grupy zaproponowanych ankietowanym cech najważniejsze dla realizacji efektów kształcenia z przedmiotu rachunkowość zarządcza czynników kluczowe są cechy następujące:

- zwiększają kompetencje i umiejętności,
- zwiększają wiedzę z zakresu przedmiotu,
- skłaniają do samodzielnego pogłębiania wiedzy,
- ukazują możliwości zastosowania arkusza kalkulacyjnego,
- lepiej obrazują procesy zachodzące w podmiotach.

Umieszczenie na pierwszym miejscu cechy „zwiększają kompetencje i umiejętności” świadczy o tym, że ankietowani są świadomi tego, że ich kompetencje i umiejętności w pierwszej kolejności decydują o szansach, jakie mają na rynku pracy.

W toku przeprowadzonych badań ustalono, że w odniesieniu do wskazanych kluczowych czynników sukcesu w realizacji procesu kształcenia z przedmiotu rachunkowość zarządcza respondenci oceniają wyżej zajęcia laboratoryjne. Można zatem wnioskować, że zajęcia laboratoryjne z rachunkowości zarządczej mają większy wpływ na realizację efektów kształcenia niż zajęcia audytoryjne.

PIŚMIENNICTWO

- Dobija D., Kucharczyk M.** 2009. Rachunkowość zarządcza. Teoria praktyka aspekty behawioralne. Warszawa, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, 11.
- Dobija D., Kucharczyk M.** 2014. Rachunkowość zarządcza. Analiza i interpretacja. Wyd. II rozszerz. i uzupeł. Warszawa, Wolters Kluwer Business, 15.
- Dobija M.** 1997. Rachunkowość zarządcza i controlling. Warszawa, PWN, 62.
- Gabrusewicz W., Hamrol M., Kurtys E., Sobolewski H.** 1998. Analiza wartości jako narzędzie optymalizacji kosztów własnych przedsiębiorstwa. Poznań, AE, 59.
- Gierszewska G., Romanowska M.** 2004. Analiza strategiczna przedsiębiorstwa. Warszawa, PWE, 173.
- Jarugowa A., Kabalski P., Szychta A.** 2014. Rachunkowość zarządcza. Wyd. II rozszerz. i zaktualiz., Warszawa, Wolters Kluwer Business, 18.
- Jarugowa A., Nowak W.A., Szychta A.** 1999. Rachunkowość zarządcza. Koncepcje i zastosowania. Łódź, Absolwent, 15.
- Jarugowa A., Nowak W.A., Szychta A.** 1997. Zarządzanie kosztami w praktyce światowej. Gdańsk, ODDK, 8.
- Jarugowa A.** 1998. Rachunek kosztów i rachunkowość zarządcza. Warszawa, Stowarzyszenie Księgowych w Polsce, 19–20.
- Jarugowa A.** 1998. Rachunek kosztów i rachunkowość zarządcza. Warszawa, Stowarzyszenie Księgowych w Polsce, 10.
- Karmańska A.** 2006. Rachunkowość zarządcza i rachunek kosztów w systemie informacyjnym przedsiębiorstwa. Warszawa, Difin, 143.
- Klasik A.** 1993. Planowanie strategiczne. Warszawa, PWE, 84.
- Nowak E.** 1996. Leksykon rachunkowości. Warszawa, PWN, 175.
- Ricketts D., Gray J.** 1991. Managerial accounting. Second edition. Boston, Houghton Mifflin Company.
- Sołtys D.** 2014. Rachunkowość zarządcza przedsiębiorstw. Rachunek kosztów. Wrocław, Wydaw. UE Wroc., 9.