

КРИТИЧНОТО МИСЛЕНЕ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ ПО СЧЕТОВОДСТВО: ПОДХОДИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

**Ас. д-р Галина Събчева
Катедра „Счетоводна отчетност“
Икономически университет – Варна**

Резюме: Определяно като цел на висшето образование, развитието на умение за критично мислене е необходима предпоставка за навлизане в счетоводната професия и за изграждане на успешна кариера. Целта на студията е да се проучат възможностите за развитие на критично мислене във висшето счетоводно образование. Основава се на редица методи на научно изследване, сред които литературен обзор, индукция, дедукция, сравнение и обобщение. В хода на изложението се аргументират необходимостта и възможностите за развитие на критичното мислене на студентите по време на висшето образование по счетоводство, открити са множество проучвания, които подкрепят определени педагогически подходи и техники за насърчаване развитието на умение за критично мислене у студентите. Съществен компонент за тяхното успешно прилагане е организирана и планирана учебна програма за съответният курс по счетоводство, която интегрира прилагането на подходи за критично мислене при решаването на практически насочени казуси и задачи. Открити са и някои ограничения възпрепятстващи развитието на критично мислене и прилагането на някои подходи. Динамичният характер на учебния процес създава предпоставки за преодоляването им.

Ключови думи: критично мислене, висше образование, счетоводство, развитие на умения, педагогически подходи и техники

JEL: A23, M40

DOI: <https://doi.org/10.58861/tae.di.2024.4.02>

CRITICAL THINKING IN ACCOUNTING HIGHER EDUCATION: APPROACHES AND LIMITATIONS

**Assist. Prof. Galina Sabcheva, PhD
Department of Accounting
University of Economics – Varna**

Abstract: Defined as a goal of higher education, the development of critical thinking skills is a necessary precondition for starting an accounting profession and building a successful career. This study aims to explore the opportunities for critical thinking development in accounting higher education. Different methods of scientific research are applied, including literature review, induction, deduction, comparison and generalization. The presentation argues the necessity and opportunities of critical thinking development during the accounting higher education, indicates a number of studies that support specific

pedagogical approaches and techniques promoting the development of critical thinking skills in students. An essential component for their successful implementation is the curriculum organized and planned in a relevant accounting course which integrates application of approaches for critical thinking in solving practical oriented cases and tasks. Some limitations are also highlighted, perceived as hindering the development of critical thinking and the deployment of some approaches. The dynamic nature of the educational process creates conditions to overcome them.

Key words: critical thinking, higher education, accounting, skills development, pedagogical approaches and techniques

JEL: A23, M40

DOI: <https://doi.org/10.58861/tae.di.2024.4.02>

КРИТИЧНОТО МИСЛЕНЕ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ ПО СЧЕТОВОДСТВО: ПОДХОДИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

**Ас. д-р Галина Събчева
Катедра „Счетоводна отчетност“
Икономически университет – Варна**

Увод

Критичното мислене е умение от изключително значение за образованието по счетоводство, както и за успешната кариера в професията. Динамиката в глобалната икономическа и бизнес среда отправя сериозни предизвикателства пред счетоводната професия и образование. Паралелно с безпрецедентната скорост и интензивност на икономическите процеси предизвикателство пред знанията, уменията и компетентностите на счетоводните специалисти се явява и динамичното развитие на технологиите. С особена острота тези предизвикателства се отразяват на счетоводното образование. През последните години съществено се променя начинът на предоставяне на учебно съдържание, едновременно с промените в комуникацията между преподаватели и студенти, получаването на обратна връзка върху учебното съдържание, възможните за прилагане педагогически подходи, подходите за оценка на знанията и уменията на студентите и др. Гъвкавостта при преодоляване на тези предизвикателства, заедно с предоставянето на адекватни практически знания и развитието на устойчиви умения от страна на студентите, са предпоставки за тяхната професионална реализация и успешна кариера.

Определяно като цел на висшето образование (Davies & Barnett, 2015; Ваклева & Георгиева, 2021), развитието на умение за критично мислене е необходима предпоставка за навлизане в счетоводната професия и за изграждане на успешна кариера. Критичното мислене на студентите се откроява със съществено значение за стопанската практиката и е сред целите на висшето образование по счетоводство. Създаването на условия за изграждането му при студентите е функция от прилагането на подходящи подходи за развитие и методи за оценка на критичното мислене, както и организацията на учебния процес по отделните университетски дисциплини. В контекста на компетентностния модел в Европейското пространство за висше образование (ЕНЕА, 2005), приетата национална Стратегия за развитие на висшето образование в Република България (НС, 2021b) и оперативен план за изпълнението ѝ (НС, 2021a) повишават актуалността на въпроса за методите на преподаване.

Настоящата студия има за цел да проучи ролята и значението на критичното мислене на студентите по счетоводство като едно от ключовите умения за успешно кариерно развитие и професионална реализация в стопанската практика. За реализирането на така формулираната цел в разработката се поставят следните позначими задачи: 1) да се изследва необходимостта от придобиване на умения за критично мислене на студентите в процеса на счетоводно образование; 2) на основата на критичен анализ на различни авторови становища да се посочат конструктивните елементи на критичното мислене, които трябва да присъстват при преподаването на всяка отделна учебна дисциплина, включена в учебните планове

на университетските специалности; и 3) да се предложат различни педагогически подходи, съдействащи за формирането на критично мислене по време на обучението на студентите по счетоводните дисциплини. Приложени са различни методи на научно изследване, сред които литературен обзор, индукция, дедукция, сравнение и обобщение.

Акцентът в студията се поставя върху необходимостта от развитие на умение за критично мислене във висшето образование по счетоводство, открояване на уместни преподавателски подходи и съществуващи ограничения. Извън обхвата на проучването остават липсата на единна концепция за критично мислене в специализираната литература, и в частност в контекста на счетоводното образование, и липсата на емпирични проучвания по отношение на критичното мислене в счетоводното образование и счетоводната професия в България.

1. Необходимост от критично мислене в счетоводното образование

В специализираната литература не може да бъде открито единно схващане относно същността на критичното мислене. Съществуват различни дефиниции в областта на философията, психологията и образованието. Холистична концепция за критичното мислене във висшето образование е предложена от M. Davies (Davies, 2015). Същността на понятието „критично мислене“ е извън обхвата на настоящото изложение, поради което би могла да се приеме предложената от Terblanche и De Clercq дефиниция, насочена към студентите по счетоводство: „Критичното мислене включва целенасочена и рефлексивна преценка, обикновено водеща до вземане на информирани решения. То обхваща определени когнитивни умения (например способност за тълкуване, анализиране, оценяване, формулиране на изводи, обясняване и саморегулиране), а също и определени предразположености (например да бъдеш любознателен, самоуверен, непредубеден, етичен, подреден и систематичен, с вътрешна мотивация и положително отношение).“ (Terblanche & De Clercq, 2021, p. 25). Тази дефиниция подчертава динамичният и сложен характер на критичното мислене, който завършва с вземане на решение.

Професионалните и акредитиращи организации широко прилагат подхода на разработване на образователни рамки, които да адресират необходимите знания, умения и компетенции на студентите по счетоводство в учебните програми, като се конкретизира умението за критично мислене. В международен план такива са разработени от Международната асоциация на дипломираните експерт-счетоводители (AICPA, 2017, 2019), Съвета за международни образователни стандарти по счетоводство към Международната федерация на счетоводителите (IAESB, 2019), Асоциацията на дипломираните експерт-счетоводители (ACCA, 2020b), Американската асоциация на счетоводителите (AAA) (Lawson et al., 2014, 2016; Pincus et al., 2017) и др. В специализираната литература се срещат и общи рамки, които адресират развитието на критично мислене във висшето образование (Davies, 2015; Duron et al., 2006; Ennis, 2015; Heard et al., 2020; Padmanabha, 2018; Thomas & Lok, 2015). Могат да бъдат открити и някои образователни рамки, насочени към стимулиране на критичното мислене във висшето счетоводно образование (Kimmel, 1995; Terblanche & De Clercq, 2021; S. K. Wolcott, 2016).

В разработената от AICPA рамка компетенциите са групирани в 4 области на знания (умения) – технически умения, бизнес умения, междуличностни умения и лидерски умения, и се развиват на 4 равнища на владение – основно, средно, напреднало и експертно, които следва да се изграждат на основата на етика, почтеност и професионализъм. На първото равнище доминират техническите умения, а на последното – лидерските (AICPA, 2017). AICPA организира обучения преди придобиване на професионална правоспособност, предоставя ръководство, информационни материали, презентации и др., свързани с развитието на критичното мислене (AICPA, 2019; S. K. Wolcott, 2020), подчертавайки същественото значение на уменията за дипломираните експерт-счетоводители.

През 2019 г. от Съвета за международни образователни стандарти по счетоводство към Международната федерация на счетоводителите са публикувани Международни образователни стандарти (IES), в сила от 1 януари 2021 г. В тази последна редакция критичното мислене се обхваща от текстовете на стандартите за първоначално професионално развитие IES 3 *Професионални умения* и IES 4 *Професионални ценности, етика и нагласи*, както и в IES 8 *Професионална компетентност на ангажираните партньори, отговорни за одита на финансовите отчети* (IAESB, 2019). Според IES 3 е необходимо прилагането на критично мислене на интелектуално равнище за решаване на проблеми, информирани преценки, вземане на решения и постигане на добре обосновани заключения. Според IES 4 и IES 8 следва да се прилага критично мислене на равнище професионален скептицизъм и професионална преценка съответно: при установяване и оценка на алтернативи за определяне на подходяща насока на действие; и се разрешават одиторски въпроси на основата на критично мислене за съобразяване на алтернативи и анализ на резултати.

ACCA публикува резултати от глобално проучване, определящо водеща роля на критичното мислене сред личностните качества, необходими за бъдеща кариера на професионалните счетоводители (ACCA, 2021). Докладът идентифицира 20 ключови роли, групирани в 4 кариерни зони, като на преден план се открояват най-важните умения за успех на професионалните счетоводители. На аналогична основа е обоснована и рамката за компетентности на организацията (ACCA, 2020b). В проучване за бъдещото развитие на счетоводната професия, допринасящо за развитието на устойчиви бизнес организации, са идентифицирани 5 зони за развитие в кариерата на професионалните счетоводители през 2020-те (*assurance advocate, business transformer, data navigator, digital playmaker, sustainability trailblazer*), които ще повлияят на професията (ACCA, 2020c). Обособяването на тези зони се обуславя от редица фактори, които едновременно фундаментално преобразяват начина, по който организациите функционират и комуникират със заинтересовани страни. В проучване сред над 1150 настоящи и бъдещи професионалисти и над 30 дълбочинни интервюта, 58% от респондентите открояват критичното мислене за правилно формулиране на проблем сред най-важните умения за постигане на стойност от използването на анализи (ACCA, 2020a).

Рамката на AAA също прилага подхода за интегриране на компетентности в учебните програми за висше образование по счетоводство. Те са обособени в 3 групи (Lawson et al., 2014):

- основни компетенции: комуникация, количествени методи, аналитично мислене и решаване на проблеми, междуличностни и технологични;
- широки управленски компетенции: лидерство; етика и социална отговорност; управление и подобряване на процеси; управление, управление на риска и съответствието; и допълнителни основни управленски компетенции; и
- счетоводни компетенции: външно отчитане и анализи; планиране, анализ и контрол; данъчно облагане и планиране; информационни системи; уверение и вътрешен контрол; и професионални ценности, етика и нагласи.

Компетенциите последователно следва да бъдат интегрирани в учебните програми по счетоводство (Lawson et al., 2016) и се предлага този процес да бъде управляван ефективно с помощта на подхода на жизнения цикъл (Pincus et al., 2017).

Tsiligiris и Bower предлагат концептуална рамка за висше образование по счетоводство, включваща критичното мислене в категорията „меки умения“ за успех, заедно с уменията адаптивност, общуване, учене през целия живот за продължаващо личностно и професионално развитие, динамично решаване на проблеми, емоционална интелигентност (Tsiligiris & Bowyer, 2021). Ниското равнище на критично мислене на обучаваните в професионални гимназии по счетоводство и необходимостта от подобряване на образователните дейности на учителите за повишаване уменията за критично мислене на учениците се откроява в проучване на Langgi, Siswandari и Sangka (2022). В изследване сред студенти се посочва, че равнището на критично мислене при тези с високи резултати е по-високо от това на студенти с ниски и средни резултати (Puteh & Hamid, 2014). Сходни са и заключенията и на други автори (S. K. Wolcott et al., 2002). Резултати от проучвания на Suleman *et al.* (2022) и Barišić et al. (2021) показват положителна зависимост между уменията за критично мислене и способността за работа на завършилите студенти (employability), а Hussin et al. (2023) и (Костова, 2021) открояват критичното мислене сред желаните от работодателите нетехнически умения на счетоводните кадри. Открояването на пряка връзка между критичното мислене и резултатите на студентите по счетоводство е съществен аргумент за проучването на подходящи педагогически методи и техники, които да адресират прилагането му в процеса на обучение.

Може да се обобщи, че счетоводните професионални организации, заедно с университетите, съществуват като два стълба на счетоводното обучение и образование. Докато първите се фокусират върху нуждите на пазара на труда от професионални умения, университетите прилагат по-широк фокус върху счетоводното образование. Отразявайки настъпващите промени в пазара на труда, и университетите и професионалните организации през последните години актуализират своите учебни програми и рамки на компетентности.

2. Критичното мислене в образованието по счетоводство

Необходимо е счетоводителите да могат да предоставят адекватни практически препоръки на управлението и клиентите си (за това как да редуцират разходи и рискове, да реализират приходи и повишат печалбите). Това налага да правят проучвания, вземайки под внимание комплексна бизнес и финансова информация. Тези способности да получават и интерпретират данни, да установят,

анализират и решат проблем и да оценят резултатите са много важни, защото в процеса е необходимо да използват критично мислене. Счетоводителят трябва да бъде способен да подходи към задачите логично: оценявайки наличната информация, разбирайки последствията, достигайки до заключения и развивайки работещи решения (Latif et al., 2019). Развитието на критично мислене, което започва още в процеса на счетоводното образование, е важна предпоставка за успешна професионална реализация. Обособявайки рамка за критично мислене посредством афективни (предразположености, нагласи), когнитивни (мисловни процеси) и поведенчески (действия или стратегии) компоненти, Kimmel (1995, p. 304) предлага разпределение на тези елементи към различните счетоводни дисциплини, в съответствие с равнището на интелектуално развитие на студента и съдържанието на курса.

Етапите на критично мислене на студентите по счетоводство и професионалните счетоводители и одитори са основен фокус в изследванията на S. Wolcott. Установявайки че резултатите на студентите зависят едновременно от степента на съответствие между желаните резултати от обучението (знания, умения и компетенции), характеристиките на студентите (способности, нагласи и др., влияещи върху обучението) и образователната среда (обстановката на обучение, методи на преподаване и др.), той разработва Наръчник за критично мислене (S. K. Wolcott, 2006, 2016). Основният му фокус са характеристиките на когнитивното развитие и как те припокриват желаните резултати от обучението и образователната среда. На основата на разработения от нея Наръчник се основават и обученията на AICPA (S. K. Wolcott, 2020). Формулираните в тези проучвания етапи на критичното мислене (на основата на когнитивни умения¹) се припокриват от тези на други автори, но са конкретно насочени към счетоводната практика и процесът на вземане на решения. В подкрепа на това становище могат да бъдат посочени рамката за критично мислене на Австралийския съвет за изследвания в образованието (Heard et al., 2020), която описва критичното мислене посредством три стандарта; равнищата на познавателни умения, включени в критично мислене (Ennis, 2015) и ключовите умения за критично мислене (P. a. Facione, 2011). Тези умения обхващат тълкуване (интерпретиране), анализ, оценяване, изводи, обяснение и саморегулиране. На основата на тези сходства, произтичайки от индивидуалните нагласи за обективност, скептицизъм, обществена полезност и продължаващо самоусъвършенстване, процесът на критично мислене на професионалния счетоводител обхваща посочените в Таблица №1 етапи (S. K. Wolcott, 2020):

Таблица 1

Етапи на критичното мислене

Етапи	Описание
Установяване	- установяване състоянието на основната цел и въплътените в нея производни проблеми; - разпознаване на проблеми с отворен край/двусмислени, с повече от едно възможно решение;

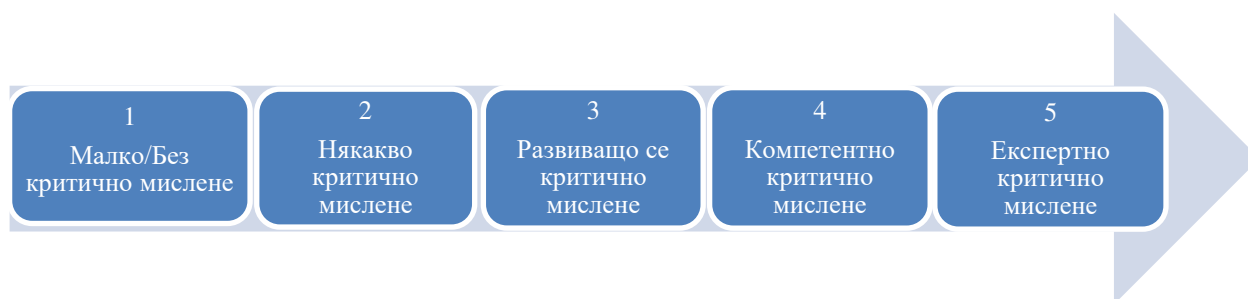
¹ Предложените от S. Wolcott етапи се основават на таксономията на образователните цели, разработена от Б. Блум.

	установяване на уместната за анализ информация (напр. счетоводни знания, концепции, техники, една или повече заинтересовани страни и цели/връзки);
Анализ	- прилагане и тълкуване на уместни знания, концепции и техники; проучване на потенциални причини, последствия за заинтересованите страни, взаимовръзки; - поставяне под съмнение на качеството на информацията и предположенията; - обобщаване предимствата и недостатъците на приложимите алтернативи;
Заклучение	- установяване/разработване на подходящ критерий за вземане на решение и прилагане на критерия за постигане на убедително(и) заключение(я); - ако е подходящо – предоставяне на допълнителен съвет (напр. идентифициране на проблеми с прилагането).
Комуникация	- предоставяне на информация на заинтересовани страни чрез ефективно писане или говорене; - адаптиране на съобщение към аудиторията.

Източник: таблицата е адаптирана по Wolcott, Susan K.(2020) How to help your students become better critical thinkers. Figure 2 Critical thinking model (с.6).

Етапите, посочени в Таблица №1, могат да бъдат интегрирани в образователния процес, като при въвеждащите счетоводни дисциплини се акцентира върху тях. Целта е в последните курсове на обучение студентите да ги прилагат последователно.

В резултат на проучвания в специализираната литература и професионалната практика, Wolcott формулира пет степени на когнитивно развитие на възрастни, свързани с критичното мислене, като целта на професионалното образование по счетоводство е надграждане до следваща степен:



Фигура 1. Степен на критичното мислене

Източник: Wolcott, Susan K.(2020) How to help your students become better critical thinkers. Адаптирана по Figure 3. Five stages of adult cognitive development, p. 9

Надграждането на степените на критично мислене от Фиг.1 е функция на знания, умения и компетенции, които се развиват в процеса на счетоводно

образование². Според Wolcott въвеждащите курсове в процеса на образование по счетоводство могат да развият критичното мислене на степен 1 и 2³, които обхващат работа с факти, разграничаване на алтернативи. За постигането на по-висока степен на критично мислене⁴, което да обхваща идентифициране на заинтересовани страни, ефекти от дадено решение, най-подходяща финансова стратегия, е необходимо изучаването на дисциплини и от магистърско равнище. Степен 5 е отвъд професионалното образование по счетоводство. С подходящи стимулиращи развитието на критичното мислене педагогически методи и средства, и прилагане на посочените в Таблица № 1 етапи, когнитивното развитие се счита за постижимо в процеса на счетоводно образование и професионална практика. Резултати от вътрешно проучване сред 200 студенти в Chartered Accountants School on Business (CASB), сочат че 33% достигат степен 1, 52% - 2, 10% - 3, и едва 5% - 4 (S. K. Wolcott & Sargent, 2021), т. е. едва 5% от обучаваните притежават необходимата степен на критично мислене за успешен старт в кариерата. Сходни резултати потвърждава и по-ранно проучване на студенти по счетоводство в бакалавърска степен в Малайзия (Puteh & Hamid, 2014). На основата на тези резултати, Wolcott and Sargent застъпват становището, че преподавателите по счетоводство трябва да изяснят връзката на критичното мислене със счетоводните технически познания и с други важни компетентности, което да се съсредоточи върху установяване на последиците за преподаването и обучението в счетоводните курсове и програми. Препоръчват и редица насоки за бъдещи проучвания в областта на счетоводното образование,

² Степените на критично мислене се формират въз основа увеличаване на акумулираните знания и когнитивното развитие на студента на посочените по-горе етапи: установяване и използване на уместна информация и наличие на несигурност; интегриране на множество гледни точки и изясняване на предположенията, качество на интерпретиране на информацията и създаване на организация; прилагане на насоки или принципи за преценка на възможностите и формулиране на заключения; потвърждаване и наблюдаване на ограниченията на решението и цялостен подход към проблема.

³ На най-ниската степен на критично мислене, студентът борави с ограничена информация, основно факти, дефиниции или експертни мнения, отрича наличието на неопределеност или я отдава на временна липса на информация или знания; формулира перспективи дихотомно, не може да интерпретира информация. На втора степен студентът използва ограничена информация, предимно доказателства и информация в подкрепа на собствени заключения, установява поне една причина за наличие на неопределеност. На тази степен на критично мислене се признава повече от едно потенциално решение на проблем, подход или гледна точка, не признава собствени предположения, тълкува информацията повърхностно, игнорира уместна информация, която не съответства на собствената позиция, не съумява да детайлизира достатъчно проблема.

⁴ На трета степен на критично мислене, студентът използва внимателно оценена, уместна информация, разбира сложността на проблема, произтичаща от различни източници на несигурност, интерпретира информация от множество гледни точки, установява и оценява предположенията, опитва да контролира пристрастията си. На този етап обективно се анализира качеството на информацията, информацията и концепциите се интегрират в обща рамка за проучване на проблема. Използват се доказателства за логически разсъждения в рамките на дадена перспектива, но не може да се достигне до уместно заключение, създават се сложни планове, забавя се процесът на изпълнение или се предоставя прекалено много информация. При критично мислене на степен четири, студентът използва подходяща информация, комплексно осъзнава източниците на несигурност, използва общи принципи за оценка на информацията, адекватно обосновава предположенията, фокусира анализа върху най-важната информация, използва критерии за организиране на информацията и качествени сравнения, използва добре обосновани насоки за сравнение и избор между алтернативни решения, осигурява разумна и съществена аргументация за предположения и избор между възможности, фокусира се върху прагматичните въпроси за изпълнение, предоставя подходяща информация.

някои от които обхващат: как студентите да могат да придобият умения за критично мислене, необходими за бъдеща счетоводна кариера; измерване сложността на учебните дейности и проектиране на дейности за развитие на критичното мислене в различни точки на учебната програма; ефективност на методите за идентифициране и запълване на пропуски в обучението на студентите за технически знания и други желани умения; подпомагане на студентите с различна степен на когнитивно развитие да разпознават образователните очаквания в учебните програми по счетоводство; качество на методите за оценка и уместността на обратната връзка, дадена на студентите относно техните усилия за учене; и др. (S. K. Wolcott & Sargent, 2021).

Съвременна актуална рамка за развитие на критичното мислене на студенти по счетоводство е разработена от Terblanche и De Clercq (2021). За разлика от редица предходни проучвания, авторите допълват литературния обзор на когнитивните умения и нагласи за критично мислене с анкетно проучване сред образователни експерти, преподаватели и студенти по счетоводство. На тази основа допълват уменията за критично мислене със способност за установяване и справяне с етични въпроси, добри комуникационни умения, способност за нестандартно мислене („outside the box“) и первазивни (общи) умения⁵, а нагласите (навици на ума, предразположености) с етично поведение, вътрешна мотивация и положително отношение (Terblanche and De Clercq, 2021, p.19, 21). В литературата се аргументира становището за съществената взаимозависимост между уменията за критично мислене и предразположеностите към критично мислене (Dwyer, 2023; Dwyer et al., 2014; Ennis, 2015; P. a. Facione, 2011; P. A. Facione et al., 2016; Kimmel, 1995; Terblanche & De Clercq, 2021). Счита се, че тези нагласи обхващат честност (търсене на истината), непредубеденост, аналитичност, систематичност, самоувереност, любознателност и разумност (P. A. Facione et al., 2016). Разумността е от съществено значение за счетоводното образование и професия, тъй като предполага когнитивна зрялост, за да се осъзнава, че много въпроси и проблеми могат да имат повече от едно правилно решение и понякога преценките трябва да се правят в контекст на несигурност. Проф.Филипова аргументира процеса на професионална преценка, чийто етапи (стъпки) се припокриват с посочените по-горе в табл.1. (Филипова, 2022, pp. 28–29). От своя страна, уменията за критично мислене, обобщени от Terblanche и De Clercq (2021), обхващат: тълкуване (интерпретация), анализ, преценка, изводи, обяснение, саморегулиране и други (т. нар. обща рамка на уменията за критично мислене). Застъпва се становището, че тези умения се обхващат от високите равнища на ревизираната таксономия на Блум (Dwyer et al., 2014, p. 45; Kimmel, 1995, p. 300; Miterianifa et al., 2021, pp. 3–4; Sargent & Winton, 2023, p. 1; Terblanche & De Clercq, 2021, p. 4).

В подкрепа на становището за развитие на критичното мислене в процеса на преподаване на счетоводство могат да бъдат представени резултатите от проучване на Turner и Tyler, което се основава на предложената от Terblanche и De Clercq (2021) рамка. В края на курса по счетоводство студентите демонстрират умения за критично мислене, които обхващат интерпретация, анализ, оценка, формулиране на изводи, обяснение, саморегулиране и склонност към предизвикателства (Turner & Tyler,

⁵ С това понятие се означават професионални, нетехнически, променливи, меки, ключови и други умения, чието изграждане е резултат от критично мислене (Terblanche and De Clercq, 2021, с.23).

2022). Студентите показват увереност в собствените си способности да разсъждават, любознателност и непредубеденост към различни светогледи. В изследването се демонстрира и как студентите могат да бъдат подкрепени да демонстрират умения за критично мислене, докато изучават счетоводство в университета (Turner & Tyler, 2022).

Мета-анализ на специализирана литература, относно прилагането на преподаване на критично мислене на основата на съдържание и на основата на умения дава основания за заключението, че между двата подхода не съществува съществена разлика. И двата подхода водят до подобряване на уменията за критично мислене и могат да се използват за обучение на различни образователни равнища (Çeviker AY & Orhan, 2020).

В обобщение на гореизложеното, умението за критично мислене може да бъде представено посредством фигура 2. Може да се формулира изводът, че умението за критично мислене на студентите може да се развива в процеса на висше счетоводно образование.



Фигура 2. Конструиращи елементи на критичното мислене

3. Педагогически подходи, развиващи критичното мислене

На основата на анализ на специализираната литература могат да бъдат открити педагогически подходи и техники (инструменти, средства), пряко свързани с обучението на студентите по счетоводство, насочени към насърчаване развитието на умение за критично мислене. Подчертано се прилага индуктивен подход на обучение, с фокус върху студента (Viviers & de Villiers, 2020). Някои от тях са представени накратко в таблица 2:

Таблица 2.

Педагогически подходи за развитие на критично мислене

Подходи и техники	Свързани проучвания	Описание
<i>Проблемно-базирано обучение</i>	Abdul Manaf, Ishak and Wan Hussin, 2011; Shawver, 2015; Barut, Procopio de Araujo and Soares, 2016; Alsaleh, 2020; Miterianifa <i>et al.</i> , 2021; Imran, Ngampo and Ardiansyah, 2022.	Целта на този тип обучение, обхващащо даден курс, е да насърчи студентите да мислят критично за учебното съдържание. Тематичните единици започват с формулиране на проблеми, а не с учебното съдържание на лекциите и семинарите, насочено към преподаване на набор от знания. От студентите се изисква да разберат и анализират основните въпроси в проблемите, да предложат план, който може да помогне за разрешаване на проблема, да оценят предложените възможни решения и да достигнат до окончателно решение. Редица проучвания подкрепят ефективността на подхода за студентите по счетоводство, чрез повишаване на резултатите, подобряване на критично мислене, комуникативност, умения за решаване на проблеми, придобиване на набор от знания. 87% от респондентите в проучване посочват, че за студентите са необходими умения за решаване на проблеми (Wats & Wats, 2009).
<i>Проектно-базирано обучение</i>	Wirawan and Radianto, 2013; Carrasco <i>et al.</i> , 2018; Jamaluddin <i>et al.</i> , 2019; ЕЕВО, 2020; Duarte Silva and Araújo Leal, 2021; Indrayati <i>et al.</i> , 2021; Rahayu, 2022; Shamery, 2022; Sumarna and Diah, 2022.	Подход на преподаване и обучение, който е концентриран върху студентско съвместно проучване на проблеми от реалната практика. Преподавателят подпомага и ръководи процеса на обучение като възлага задачи и проекти, свързани с прилагане на теоретични знания в реални практически ситуации (Indrayati <i>et al.</i> , 2021). За изпълнение на проектите често са необходими работа в екип, мултидисциплинарни знания и изготвяне на писмен доклад с предложения, както и оценка на очакваните резултати при избор на различни алтернативи. Подходът насърчава ангажираност, заинтересованост, интегрираност, етика, коректност, иновативност, комуникативност, критично мислене и постига повишаване на резултатите на студентите (Rahayu, 2022; Shamery, 2022).
<i>Съвместно обучение</i>	Alsaleh, 2020; Viviers & de Villiers, 2020; Wood, 2017, p. 19.	Работа в екип. Може да се реализира, например, като се възлагат задания на екипи от по 3-5 студенти, като в рамките на семестъра всеки студент участва в няколко различни екипа, в зависимост от броя на възложените задания от преподавателя. Всяко задание се оценява по предварително определени критерии, позволяващи ясно разграничаване на индивидуалното участие на всеки студент от всеки екип. В педагогическата практика се срещат и други форми на екипна работа, като броят на студентите може да варира. Работата в екип е пряко свързана с развитието и на комуникационни умения, макар последните да не се изчерпват само с общуване с колеги. Според резултатите от проучване, сред важните „меки“ умения, които студентите следва да развиват, 96% от отговорилите са посочили комуникационни умения, а 78% - работа в екип, като 70% са посочили метода на съвместно обучение за развитие на тези умения (Wats & Wats, 2009).

<i>Методи на дискусия (обсъждане)</i>	Alsaleh, 2020; Duron et al., 2006; IAESB, 2019; Indrayati et al., 2021; Lee & Thathong, 2017; Shaftel & Shaftel, 2005; Sinnewe et al., 2023.	Могат да бъдат организирани обсъждания чрез критики на статии в специализирани списания, задаване на въпроси от страна на преподавателя и/или студенти с цел аргументиране на идеи, предложения, становища, препоръки. Проведена по учебното съдържание, ефективната дискусия има динамичен и непрекъснат характер, което позволява поток от идеи и развитие на мисленето на всички участници. Предоставя на студентите възможност да се научат какво да правят с учебното съдържание, да се упражняват, да формират свои собствени преценки в среда, която е подкрепяща и поучителна.
<i>Дебат(и)</i>	Davies, 2015; Llano, 2015; Shaftel & Shaftel, 2005. .	Реализират се по предварително поставен въпрос или тема, като студентите се разделят на групи (екипи, отбори), всяка от които трябва да се подготви с аргументи „за“ или „против“, в зависимост от тезата, която е възложена да се защити или отхвърли. Тази практика изисква прецизно формулиране на въпроса от страна на преподавателя, ясни насоки за провеждане на дебата и критерии за оценка на работата на студентите.
<i>Техники за задаване на въпроси</i>	Alsaleh, 2020; Hart, 2018; Palombi, 2022; Thompson & Washington, 2015 .	Тези техники играят важна роля за развитие на мисловни умения у студентите, като един от най-популярните в литературата се откроява Сократовият метод (диалог). Той е форма на съвместен аргументативен диалог, основаващ се на задаване и отговаряне на въпроси за стимулиране на критичното мислене, извличане на идеи и основни предположения. За успешното му реализиране е необходимо подходящо планиране на курса и намеса в обучението от страна на преподавателя. Позволява да се моделират, насърчават и оценяват уменията за критично мислене.
<i>Писмени упражнения</i>	Alsaleh, 2020; Krasteva, 2007; Viviers & de Villiers, 2020.	Писането се счита за един от най-гъвкавите и ефективни инструменти за обучение, тъй като помага на студентите да развиват убедителни аргументи, подкрепени от логика и доказателства. Писмените задачи, имащи за цел да развиват критично мислене, трябва да имат за фокус проблем, а не тема, и да са аргументативни или аналитични. Примери за такива упражнения са: разработване на научни изследвания, най-често под формата на доклад и/или презентация по определен проблем, рецензия на научни изследвания, изготвяне или решаване на казуси и др.
<i>Четене</i>	Alsaleh, 2020; Krasteva, 2007.	Може да бъде насочено едновременно към критика на статия в списание или друго специализирано издание, аргументиране на становища по научни изследвания, литературен обзор и др. Стратегията за четене има за цел постигане на т.нар. „четене между редовете“ и опит за разбиране на скрити послания и аргументи. Например на студентите може да бъде възложено четенето на кратка статия, чийто автор прави определени твърдения и/или предложения, и след това да им бъде възложено да предложат подходи за потвърждаване на твърденията, прилагане на предложенията и достигане до заключение относно валидността на статията.
<i>Партньор ски преглед (Peer- review, рецензия)</i>	Alsaleh, 2020; Guilford, 2001.	Той обхваща изготвяне на становище от страна на един студент или екип от студенти върху изследване на друг студент или екип от студенти. От страна на преподавателя следва да бъдат ясно формулирани критерии за целта и съдържанието на становището.

<i>Практическо обучение</i>	Duron, Limbach and Waugh, 2006; Rodgers, Simon and Gabriellsson, 2017; Viviers and de Villiers, 2020; Tsiligiris and Bowyer, 2021; Carvalho and Almeida, 2022.	Практика в реална работна среда. Необходимо е ангажирането на ментор - професионалист, който да възлага ежедневни задачи, да дава насоки, препоръки на обучаващия се студент или група студенти, да контролира изпълнението и постигнатите резултати. Счита се за изключително ефективна педагогическа практика, но трудно приложима в процеса на университетско обучение. Резултатите от проучване сред преподаватели и студенти сочат, че 80% от респондентите считат този метод като ефективен за развитие на „меки“ умения (Wats & Wats, 2009).
<i>Подход на конкретните ситуации (case study, казуси от практиката)</i>	Hart, 2018; Knyvienė, 2014; Miller et al., 2020; Short, 2021; Viviers & de Villiers, 2020; Wood, 2017, p. 19; Sinnewe et al., 2023.	Обучението, основаващо се на практически казуси се откроява с тенденцията да се използват практически казуси като част от интегрирана педагогическа стратегия, заедно с лекции, четене и други учебни дейности. Целта е на студентите да бъде представена теоретична рамка, след това да им бъде представена конкретна ситуация (казус от практиката) и те да се опитат да приложат теоретичните принципи към конкретния случай, свързвайки теорията и практиката (Miller et al., 2020). Методът позволява студентът да бъде активен през целия процес на решаване, да взема решения, да дава аргументирано мнение, да работи в екип, да прави изводи. В зависимост от степента на трудност, казусите могат да бъдат с различни равнища на сложност, с възможност за интегриране с други теми или предмети (Knyvienė, 2014).
<i>Когнитивно (познавателно, концептуално) картографиране</i>	Maas & Leaubu, 2005, 2014; York, 2021; Zhou, 2019.	Тази педагогическа техника интегрира семантичните взаимовръзки между концепции в пресечно свързани диаграми. Има различни форми на реализиране, често е свързана с изготвяне на графични изображения под формата на дърво или друг вид йерархична структура, макар да не се изчерпва само с този вид изображения. Може да обхваща учебната програма за даден курс на обучение, отделна тематична единица от учебното съдържание, или само част от нея. Може да се изготвя както от преподаватели, така и от студенти, едновременно за целите на лекционен курс и/или упражнения (Maas & Leaubu, 2005, 2014). Позволява на студентите да изграждат логически връзки. Във висшето образование концептуалното картографиране се счита за мощен многостранен инструмент за улесняване на ученето, подобряване на способностите на студентите за решаване на проблеми, насърчаване споделянето на знания, подобряване на общуването преподавател-студент и обновяване моделите за оценка от запомняне и възпроизвеждане на фрагментарни знания към връзки между идеи (Zhou, 2019). Като подход се счита, че концептуалните карти могат да подкрепят и допълват много от преподавателските методи, предлагани от когнитивната психология и педагогика (York, 2021).

Аргументно картографиране (аргументна диаграма/ аргументно визуализиране)	Dwyer et al., 2010, 2015; van Gelder, 2015.	Визуално изображение на структурата на разсъждения или аргументи. Подобно на когнитивното картографиране, картата се състои от диаграма от тип графика, или от текстови кутии и стрелки, с пресечни точки (възли), съответстващи на предложения и свързани с дедуктивни взаимовръзки. (van Gelder, 2015). Най-прост пример за прилагане на подобна карта е съставянето на дърво на решенията. Подобни аргументни карти се прилагат често в насоки за прилагане на счетоводни стандарти, разяснения, тълкувания и др. Значително улесняват процеса на вземане на решение за прилагане на един или друг счетоводен подход при наличие на алтернативи, прилагане на уместен подход за счетоводно третиране при нови или комплексни отчетни обекти и др. Резултатите от емпирично проучване подкрепят аргументните диаграми като инструмент за подобряване на прилаганите рефлексивни преценки и подкрепят критичното мислене (Dwyer et al., 2015).
Ролеви игри	Dimitrios et al., 2013; IAESB, 2019; Langgi et al., 2022; Llano, 2015; Viviers & de Villiers, 2020.	Студентите приемат гледната точка на определена заинтересована страна по спорна, дискуссионна тема и разиграват какво може да каже или направи тази група. Алтернативните роли в часовете дават възможност на студентите чрез подходи на „мозъчна атака“, четене, обсъждане, дебати, да бъдат генератори на знания, които в други случаи се предоставят от преподавателя (Llano, 2015). Счита се за техника подкрепяща и насърчаваща активното учене, развиваща уменията за вземане на решение и решаване на проблеми и един от практическите подходи за развитие на професионални ценности, етика и нагласи. Според проучване на студентското мнение „...ролевите игри подпомагат развитието на умения и компетенции във всички категории когнитивни области на таксономията на Блум“ (Costa et al., 2020). 74% от респондентите в проучване считат метода за подходящ за развитие на „меки“ умения (Wats & Wats, 2009).

Посочените педагогически практики е подходящо да се прилагат комбинирано, доколкото някои от тях взаимно се допълват. Примерен подход е предложен от Lee и Thathong за формиране на критично мислене в курсовете по счетоводство (Lee & Thathong, 2017), който се основава на таксономията на Блум. Същата основа има и рамката на S. Wolcott. Провеждането на семинар (или уъркшоп, работилница), насърчаващ критичното мислене на студентите се препоръчва от различни автори (Latif et al., 2019; Lee & Thathong, 2017; Lynch et al., 2001; S. Wolcott & Karlin, 2011). Той може да бъде част от общия курс на обучение по отделна дисциплина или да бъде проведен отделно, като допълваща дейност извън учебната програма. Преобладаваща част от горепосочените подходи се препоръчват и от застъпниците на теорията за учене на базата на опита (Butler et al., 2019).

В специализираната литература се срещат и някои други подходи, насърчаващи развитието на критично мислене у студентите. Например Rodgers, Simon и Gabrielson, основавайки се на идеите на когнитивната и хуманна школа за обучение, предлагат модел, който обхваща съвместно циклите на концептуално и практическо обучение, индуктивен и дедуктивен подход. Основава се на теорията за обучение на основата на опита на Д. Колб (Experiential Learning Theory) (Rodgers et al., 2017). Авторите предлагат примерна структура на модул „Финансово отчитане“ (включва последователно изучаване на: отчет за паричния поток, корпоративно

управление, концептуална рамка, активи, пасиви и т. н.), модул „Финанси“ и модул „Управленско счетоводство“.

Резултатите от проучвания, основаващи се на модифициране на играта Монополи и работа с Excel, установяват подобряване на разбирането на студентите относно счетоводните концепции чрез осчетоводяване на сделки и изготвяне на финансови отчети. Целта е да се ангажират студентите и да се обвържат фундаменталните аспекти на счетоводството по реалистичен и разбираем начин. В обобщение се подобряват крайните резултати, т. е. повишават се оценките от изпита (Cockrell et al., 2022; Mousa, 2019; Shanklin & Ehlen, 2007). Sugahara and Cilloni прилагат обучение на основата на самостоятелно разработена LEGO симулационна игра като активен обучителен модул. Установяват, че обучението, базирано на игра, подобрява възприятията за счетоводството на студентите от специалност „Счетоводство“ (Sugahara & Cilloni, 2021). Използването на игри за обучение по счетоводство не се откроява като популярен, макар и да се оценява като ефективен педагогически подход за преподаване (Bhavani et al., 2020; Viviers & de Villiers, 2020).

Търсейки подход за подобряване успеваемостта на студентите и степента им на критично мислене, Thompson и Washington разработват собствен „ABC“ подход. Той обхваща концепциите за разпределяне (**A**llocation), счетоводна оценка (**B**ook valuation), класификация (**C**lassification) и продължава с оповестяване (**D**isclosure). Концепцията за разпределяне се използва за обясняване на взаимовръзките между баланса и отчета за дохода. Методите FIFO и LIFO за потребление на материални запаси, линеен метод и метод на намаляващия остатък за амортизация на нетекущи активи са представени като механизми за разпределение на балансови статии в отчета за дохода чрез разходите. Концепцията може да се прилага и към други балансови статии, без да се акцентира на правила и процедури. Концепцията за счетоводна оценка се използва за обясняване на оценъчните бази, а концепцията за класификация е свързана с групиране на счетоводните обекти в категориите: активи, пасиви, приходи (печалба), разходи (загуба). В резултат от прилагането на подхода се постига подобряване резултатите на студентите на изпитите за професионална правоспособност (Thompson & Washington, 2015).

В разработено под ръководството на Robertson & Lang (1991) ръководство най-високото равнище се определя на образователния модел (най-високото равнище на преподавателски практики изразява философската ориентация на преподаването), в съответствие с него се избира стратегия (подход на преподаване за постигане целите на обучението), приложимите методи на обучение и умения на преподавателите. Моделите могат да бъдат когнитивни, поведенчески, социални и личностни. Стратегиите се делят на преки, непреки, интерактивни, практически и независими. Методите могат да се прилагат при различни стратегии и се използват за изграждане на образователната среда, а уменията са специфично преподавателско поведение, което може да включва техники на задаване на въпроси, обсъждане, даване на насоки, обяснение, демонстрация. Уменията включват също и планиране, структуриране, концентриране и управление на отделните счетоводни курсове. Посочените в таблица 2 на настоящото изложение подходи и техники могат да бъдат отнесени към методите, включени към непреки, интерактивни и практически стратегии на обучение (Robertson & Lang, 1991).

Посочените педагогически подходи се открояват като активни поради необходимостта от предприемане на действия (активно участие) от страна на студента при изпълняване на поставените задачи за постигане целите на обучението. Всички това те имат за цел усвояване и утвърждаване на умения за критично мислене от страна на студентите, макар да не се изчерпват с тях. Различават се от гл. т. на броя на ангажираните студенти при реализация на подходите и техниките (индивидуални и групови), начина на представяне на крайния резултат от работата на студентите (писмено или устно), равнището на намеса на (независимост от) преподавателя (високо или ниско), равнището на сложност при изпълнение (прости, сложни и интердисциплинарни) и начина на оценяване на крайния резултат (текущо или последващо, еднократно или на етапи). Получаването на обратна връзка от студентите дава възможност за оценка на ефективността от прилаганите преподавателски методи, но е и функция от равнището им на когнитивно развитие, личностните им нагласи, цели, мотивация, съществуващата образователна среда.

4. Ограничения за развитието на критично мислене в счетоводното образование

В основата на успешното прилагане на педагогически подходи и техники, насърчаващи развитието на критично мислене на студентите, се откроява наличието на теоретични знания, без които е невъзможно развитието на „меки“ умения. Ето защо и Wolcott and Sargent (2021) се насочват към класификацията на образователните цели, предложена от Marzano и Kendall (Marzano, Robert J; Kendall, 2008; Marzano & Kendall, 2007) за развитие на критичното мислене на студентите. Предложената от Marzano и Kendall таксономия отчита влиянието на фактори като личностна мотивация, цели и стратегии за учене, области на знанието върху развитието на критично мислене на студентите, надграждайки популярната до момента таксономия на Блум (Anderson et al., 2001). Взаимно влияещите си конструиращи елементи на образователния процес на тази рамка са обобщени във фигура 3:



Фигура 3. Рамка на теорията на обучението.

Източник: Разработена от автора на основата на фиг.21 (S. K. Wolcott, 2020), фиг.1 (S. K. Wolcott & Sargent, 2021), фиг. 1.2.,2.1. и 2.2.(Marzano & Kendall, 2007).

Комплексният характер на образователните цели се допълва и от образователната среда, но най-силно влияещите фактори са целите и мотивацията на студента, заедно с индивидуалното му когнитивно развитие. Както бе посочено и по-горе, развитието на когнитивните умения в професионалната област следва да се основава на вече съществуващ набор от знания. В противен случай насърчаването на бъдещото когнитивно развитие в определена област не би било постижимо.

Ограниченията, посочени по-долу са резултат от наблюдения на автора и проучвания в специализираната литература, свързана с критичното мислене в счетоводното образование. Изброените не са подредени по значение, както и не се претендира за изчерпателност. Като по-съществени могат да бъдат посочени следните:

➤ *Разминаване между очаквания и реалност*⁶. Несъответствието между уменията на завършилите студенти и уменията, изисквани от работодателите, не е нова тема в специализираната литература. Разминаването зависи от това какви умения са включени в университетските учебни програми, как те се предоставят и оценяват. Опитвайки се да приведат учебните си програми в съответствие с изискванията на работодателите, университетите срещат предизвикателства и разликата в очакванията остава постоянна (Bridgstock & Jackson, 2019; Osmani et al., 2019). Атанасова откроява наличието на противоречиви интереси по отношение на висшето образование по счетоводство от страна на държавата, студентите и работодателите. По отношение на последните отбелязва, че изискванията към

⁶ Някои автори обръщат внимание на факта, че съвременното университетско образование дава приоритет на изграждането на професионални, а не толкова на интелектуални умения, което в значителна степен доближава висшето образование до обучение.

счетоводните кадри са комплексни и високи, със значителен обем на изисквания, които не са насочени към професионални знания и умения, а към личностно-професионални качества (мотивационни и морално-психологически) (Атанасова, 2022). Според Bennett (2018), като се имат предвид променливостта на длъжностите и динамичния характер на пазара на труда, за университетите може да се окаже невъзможно непрекъснато да идентифицират и отговарят на уменията, изисквани от работодателите. Ето защо стремежът на висшите учебни заведения е да наблюдават на умения и личностни компетенции, които биха имали дългосрочен ефект върху пригодността за заетост на завършващите студенти (F. Suleman, 2018). Тези тенденции се споделят и от Tsiligiris and Bowyer (2021).

Douglas и Gammie (2019) аргументират становището, че върху университетите се оказва натиск за акредитация, който възпрепятства развитието на нетехнически умения в счетоводните образователни степени. Според авторите, университетите се стремят и към професионална акредитация (от професионални организации), тъй като това ги прави по-предпочитани сред потенциалните студенти и променя приоритетите от образователни в търговски. В резултат на това учебните програми на предлаганите счетоводни степени покриват образователните изисквания, на които следва да отговарят кандидатите за придобиване на професионална правоспособност⁷, но изостават с нетехническите умения. На този натиск те отдават акцента върху учебно съдържание, който се установява като следствие от убеждението, че това е което перспективните студенти искат⁸, и се възприема като основа за осигуряване на институционална легитимност за професионално подходяща бакалавърска степен по счетоводство (Douglas & Gammie, 2019). Проучване откроява студентската оценка на уменията за критично мислене като най-важното умение в бъдеще, в сравнение с уменията за професионална преценка и вземане на решение. Уменията за критично мислене и решаване на проблеми се оценяват като най-всеобхватни умения от студентите, за разлика от уменията за вземане на решения (Elo et al., 2024).

Резултатите от проучване на Dolce *et al.* (2019) не подкрепят тезата за разминаване между уменията на завършилите и очакванията на работодателите, а проучване на Arquero, Fernandez-Polvillo and Hassall (2022) дори откроява наличие на прекомерна самоувереност на студентите по счетоводство, които оценяват по-високо способностите си от работодателите, със статистически значима разлика за 21 от общо 22 умения.

➤ *Баланс между т. нар. „технически“ знания и „меки“ умения.* Според Rebele and Pierre (2019) необходимата база от знания за съвременното счетоводство се разширява с непрекъснато нарастваща скорост, а броят и продължителността на курсовете по счетоводство, анализ и контрол в образователните програми е

⁷ Например в чл. 14 ал. 1 на Закона за независимия финансов одит са изброени областите, в които кандидатите за допускане до изпити за правоспособност трябва да са положили успешно изпити във висше училище. Тези области се покриват в значителна степен от учебните планове на образователно-квалификационните степени „бакалавър“ и „магистър“ по счетоводните специалности. Закон за независимия финансов одит, Обн. ДВ бр. бр.95 от 29 ноември 2016 г., посл. изм. и доп. обн. ДВ бр. 70 от 24 август 2024 г.

⁸ Като перспективни от Douglas и Gammie се приемат тези студенти, които предпочитат да се обучават в университет акредитиран от професионална организация с програма по счетоводство, която ще ги направи по-подходящи на трудовия пазар.

ограничен. Това резонно поставя въпроса дали времето, с което разполагат преподаватели и студенти, е достатъчно за усвояване на необходимите за практиката знания и дали, по какъв начин следва да бъде разпределено между технически знания и придобиване на „меки“ умения, в т. ч. критичното мислене. Неправилното разпределяне на ограничените програмни ресурси към учебни цели с по-малко значение от техническа компетентност, за сметка на непокриване на важен материал, може да влоши качеството на някои счетоводни образователни програми. Към момента учебните програми по отделните дисциплини очертават знанията и уменията, които студентите ще придобият, особено при прилагането на компетентностния подход, заложен за Европейските университети от ЕНЕА (ЕНЕА, 2005). В тези рамки могат да бъдат планирани дейности, които насърчават развитието на критично мислене.

Резултатите от някои проучвания категорично аргументират необходимостта от развитие на „меки“ умения в образователните програми по счетоводство – комуникационни умения и работа в екип (Arquero et al., 2023; Mainga et al., 2022; Oosthuizen et al., 2021), умения за учене, интегриране в работата, креативност, решаване на проблеми, обучение, базирано на проекти (Mainga et al., 2022; Phan et al., 2020) и др. Обхващането на тези умения и в рамките от компетентности на професионалните и акредитиращи организации дава основание на въпроса не дали тези умения да бъдат интегрирани в образователните програми по счетоводство, а как най-ефективно могат да бъдат интегрирани подходящи подходи и техники, насърчаващи развитието на „меки“ умения, без да се накърни учебното съдържание.

➤ *Възможност за преподаване на критично мислене във висшето образование по счетоводство.* Rebele and Pierre (2019) поставят под съмнение и възможността за преподаване на критично мислене, като се имат предвид следните фактори: равнището на когнитивно развитие на студентите по време на следването им, ограниченото време, което имат преподавателите с тези студенти в часовете по счетоводство и фактът, че тези умения може да са функция на други фактори. Това съмнение се изразява успоредно с въпроса дали членовете на счетоводните факултети имат необходимата подготовка и опит за развитие на „меки“ умения на студентите. Това становище се потвърждава и от проучване на Huber и Kuncel (2016).

За разлика от първото ограничение, относно равнището на когнитивно развитие на студентите, второто не се споделя от автора. При настоящото равнище на развитие на информационни ресурси, членовете на академичния състав на всички висши училища имат достъп до широка база от проучвания и учебни материали, както и възможности за участие в обучения и проекти, които създават условия за развитие на личните им умения за критично мислене, както и проучване и планиране на подходящи подходи за насърчаване на студентите. Аргументи в подкрепа на това становище относно възможностите и значението на критичното мислене в образованието застъпват от Dwyer and Eigenauer (2017).

Резултатите от проучване на Bobe and Cooper (2020) потвърждават, че ефективното преподаване⁹ влияе положително върху задълбочения подход¹⁰ към ученето и с цялостното удовлетворение на обучаваните от процеса на обучение, както и че задълбочените подходи на учене са положително свързани с цялостната удовлетвореност на обучаваните. Заключение, до което авторите достигат е, че чрез принципите на ефективно преподаване (например професионализъм, постигане на целите на модула, добра подготовка) преподавателите по счетоводство могат да повлияят на студентите за възприемане на по-задълбочен подход към ученето, за да се подобри цялостната удовлетвореност на студентите.

Dwyer (2023) подчертава, че значителна част от концептуалните проучвания на критичното мислене се фокусират върху съвместното действие на умения и нагласи¹¹, и по-ограничено върху аспекта на рефлексивна преценка на критичното мислене¹². Тази преценка се основава на саморегулиращ се процес на вземане на решения, в съответствие с времето необходимо за разбиране на същността, границите и сигурността на познанията и как това може да повлияе върху тяхното аргументирано прилагане. Способността за метакогнитивно мислене при прилагане на уменията за критично мислене предполага чувствителност, съответстваща на епистемологичното разбиране и способност за рефлексивна преценка, която се счита за компонент на критичното мислене (Dwyer et al., 2015).

➤ *Административно-организационни ограничения.* Различен е броят студенти в административната група. Твърде големият брой студенти силно стеснява възможностите за прилагане на практики за насърчаване на критичното мислене, тъй като силно ограничава прилагането на редица педагогически подходи в тази насока. Според някои автори оптималният брой студенти в административна група е между 13-15 души (Qiu et al., 2012). Големият брой студенти затруднява адекватната оценка на когнитивното им развитие, както и разпределянето на задачи, казуси, проекти по екипи от 3-5 души, тъй като големият брой екипи означава от една страна съкращаване на времето за изучаване на нов материал от учебното съдържание, а от друга – бездействие на част от студентите, които към момента не се чувстват пряко ангажирани.

Имайки предвид горепосоченото може да се направи изводът, че университетското образование, в рамките на институционално акредитираните образователни степени по счетоводство, може да създаде условия за насърчаване развитието на критично мислене на студентите. Този процес може да бъде подходящо управляван посредством планиране и интегриране на педагогически подходи и техники по отделните учебни дисциплини, чрез които се постигат добри резултати по отношение на развитието едновременно на критично мислене и други нетехнически умения.

⁹ Като такова се определя преподаване, с фокус върху студента, което влияе, мотивира и вдъхновява студентите да учат, като по този начин подобрява тяхното обучение (Bobe & Cooper, 2020, p. 10).

¹⁰ Подход на учене, за който е присъщо студентът да е заинтересован да учи (мотив) и се стреми да максимизира ползите от наученото (стратегия за учене). Студентите се включват активно в процесите на обучение, които включват свързване на идеи, търсене на модели и принципи и достигане до разбиране на научените концепции (Bobe & Cooper, 2020, p. 9).

¹¹ Върху които са изградени рамките за критично мислене в счетоводното образование на Kimmel, 1995 и Terblanche and De Clercq, 2021.

¹² Върху който е изградена рамката на Wolcott (2006).

Заклучение

Въпросът за развитието на умения за критично мислене във висшето счетоводно образование се откроява с нестихваща актуалност в последните повече от три десетилетия. Лидерската му роля сред уменията на счетоводните кадри се определя както от проучвания сред работодателите, акцентира се от професионалните и акредитиращи организации и от мненията на студентите. Динамичният характер на професионалните умения може да бъде илюстриран посредством докладите на Световния икономически форум. През 2020 г. критичното мислене, анализ и вземането на решения са доминиращи в перспективите за развитие (World Economic Forum, 2020, р. 35), докато в проучването през 2023 г. отново водещи са когнитивните умения, но представени от аналитичното и креативното мислене (World Economic Forum, 2023, р. 38).

В изложението са посочени редица дескриптивни и емпирични проучвания, които подкрепят конкретни педагогически подходи и техники, насърчаващи развитието на уменията за критично мислене у студентите. Сред тях могат да бъдат посочени както съвременни индиректни и интерактивни подходи като проектно-базирано обучение, проблемно-базирано обучение и ролеви игри, така и класически образователни подходи като критично четене и писане, дискусия и дебати. Всички те се открояват като активни подходи за преподаване и учене. Препоръчително е кумулативното им прилагане в образователния процес. Съществен компонент за успешното развитие на уменията за критично мислене в хода на висшето образование по счетоводство се явява организираната и планирана учебна програма по всяка отделна дисциплина, интегрираща прилагане на уместни педагогически подходи и техники при решаването на казуси и задачи с практическа насоченост. Подобряването на уменията за критично мислене в процеса на счетоводно образование повишава резултатите на студентите по време на следването, повишава удовлетвореността от образователния процес и разширява възможностите за успешна професионална реализация и кариерно развитие чрез изграждане на устойчиви умения.

Открити са и някои ограничения, които се възприемат като възпрепятстващи развитието на критичното мислене и разгръщането на някои от посочените подходи и техники. Те също се открояват с постоянство и нестихваща актуалност, най-вече по отношение на разминаването между очаквания и реалност на пазара на труда. Динамичният характер на образователния процес, стремежът на образователните институции да отговорят на едновременно на повишаващите се изисквания на пазара на труда и акредитиращите институции, и търсенето на партньорства с бизнеса при изграждането на учебните планове и програми, създават условия за преодоляване на посочените ограничения към развитието на критичното мислене в счетоводното образование. Студията би могла да послужи като насока за прилагане на подходящи педагогически подходи и техники в различни образователни степени по счетоводство, както и в други икономически науки.

Препоръчително е планирането и на редица научни изследвания за степента на развитие на критичното мислене на студентите по счетоводство по отделни курсове на обучение, преподавани дисциплини (модули), както и цялостното

развитие на уменията при завършване на курса на обучение в съответна образователно-квалификационна степен. Подходящо е и провеждането на сравнителни проучвания относно очаквания и реалност на българските студенти по счетоводство и работодателите, както и пряка или непряка преценка на работодателите относно уменията за критично мислене при навлизане в счетоводната професия. Подобни проучвания биха могли да се организират и за проучване на мненията на настоящи и/или завършили студенти по различни аспекти от учебното съдържание, резултатите от които да предоставят насоки за прилагане на диференцирани педагогически практики, подобряващи уменията за критично мислене във висшето образование по счетоводство.

Използвани източници

1. Abdul Manaf, N. A., Ishak, Z., & Wan Hussin, W. N. (2011). Application of Problem Based Learning (PBL) in a Course on Financial Accounting Principles. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 21–47. <https://doi.org/10.32890/mjli.8.2011.7625>
2. ACCA. (2020a). *Analytics in Finance and Accountancy*. www.accaglobal.com
3. ACCA. (2020b). *Competency framework*. www.accaglobal.com
4. ACCA. (2020c). Future ready: accountancy careers in the 2020s. In *Association of Chartered Certified Accountants*. www.accaglobal.com
5. ACCA. (2021). *Professional Accountants At the Heart of Sustainable Organisations*. www.accaglobal.com
6. AICPA. (2017). *CGMA ® Competency Framework Contents* (p. 63). Association of International Certified Professional Accountants.
7. AICPA. (2019). Critical Thinking Model. In *AICPA* (p. 4). Association of International Certified Professional Accountants. <http://www.amazon.com/Critical-Thinking-Robert-H-Ennis/dp/0133747115>
8. Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1), 21–39. <http://www.tojet.net/articles/v19i1/1913.pdf>, diakses Minggu 25 April 2021%0Ahttps://eric.ed.gov/?id=EJ1239945
9. Anderson, L. W., Krathwohl Peter W Airasian, D. R., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl - A taxonomy for learning teaching and assessing.pdf>
10. Arquero, J. L., Fernandez-Polvillo, C., & Hassall, T. (2022). Non-technical skills and students' overconfidence in accounting. *Education + Training*, 64(5), 716–733. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2021-0309>
11. Arquero, J. L., Fernandez-polvillo, C., Hassall, T., & Joyce, J. (2023). Developing teamwork skills in accounting students: is communication apprehension a potential barrier? *Spanish Accounting Review*, 26(1), 97–110. <https://doi.org/https://www.doi.org/10.6018/rcsar.451151>
12. Barišić, I., Novak, A., & Sever Mališ, S. (2021). Professional Accountants Skills Expected From Accounting Employers – Evidence From Recent Research. *FEB Zagreb 12th International Odyssey Conference on Economics and Business*, 3(June), 14–27.

13. Barut, M., Procopio de Araujo, A. M., & Soares, M. (2016). Problem-Based Learning in accountancy: an empirical study. *International Journal of Research & Method in Education*, 6(December), 50–58. <https://doi.org/10.9790/7388-0606015058>
14. Bennett, D. (2018). Graduate employability and higher education: Past, present and future. *HERDSA Review of Higher Education*, volume 5, 1–61. <https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-5/31-61>
15. Bhavani, G., Mehta, A., & Dubey, S. (2020). Literature Review: Game Based Pedagogy in Accounting Education. *International Journal of Financial Research*, 11(6), 165. <https://doi.org/10.5430/ijfr.v11n6p165>
16. Bobe, B. J., & Cooper, B. J. (2020). Accounting students' perceptions of effective teaching and approaches to learning: impact on overall student satisfaction. *Accounting and Finance*, 60(3), 2099–2143. <https://doi.org/10.1111/acfi.12364>
17. Bridgstock, R., & Jackson, D. (2019). Strategic institutional approaches to graduate employability: navigating meanings, measurements and what really matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(5), 468–484. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1646378>
18. Butler, M. G., Church, K. S., & Spencer, A. W. (2019). Do, reflect, think, apply: Experiential education in accounting. *Journal of Accounting Education*, 48, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.05.001>
19. Carrasco, A., Donoso, J. A., Duarte, T., Hernández, J., & López Gavira, R. (2018). The effectiveness of the project-based learning (PrjBL) approach in undergraduate accounting education. *EDUCADE - Revista de Educación En Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 9, 659–683. <https://doi.org/10.12795/educade.2018.i09.05>
20. Carvalho, C., & Almeida, A. C. (2022). The Adequacy of Accounting Education in the Development of Transversal Skills Needed to Meet Market Demands. *Sustainability (Switzerland)*, 14(10), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su14105755>
21. Çeviker AY, Ş., & Orhan, A. (2020). The Effect of Different Critical Thinking Teaching Approaches on Critical Thinking Skills: A Meta-Analysis Study. *Pamukkale University Journal of Education*, 49, 88–111. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561742>
22. Cockrell, S. R., Harrison, B. M. D. P., Davidson, L., Brown, P., Thayer, J., & Meyer, P. S. (2022). The Evolution of Introductory Financial Accounting Labs Using Monopoly® and Excel--Is Student Performance Improved? *Journal of Instructional Pedagogies*, 27, 1–12. <http://eric.ed.gov/?id=EJ1347513>
23. Costa, P. de S., Ávila, J. R. de M. S., dos Santos, D. V., & da Cruz, F. P. (2020). *Role-play: developing framework-based teaching skills*. 55(34). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2020.164092>
24. Davies, M. (2015). *A Model of Critical Thinking in Higher Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1_2
25. Davies, M., & Barnett, R. (2015). The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *Palgrave Macmillan*. Palgrave Macmillan.
26. Dimitrios, B., Labros, S., Nikolaos, K., Maria, K., & Athanasios, K. (2013). Traditional teaching methods vs teaching through the application of information and communication technologies in the accounting field: quo vadis? *European Scientific Journal*, 9(28), 73–101. <https://doi.org/https://doi.org/10.19044/esj.2013.v9n28p%p>
27. Dolce, V., Emanuel, F., Cisi, M., & Ghislieri, C. (2019). The soft skills of

- accounting graduates: perceptions versus expectations. *Accounting Education*, 29(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1697937>
28. Douglas, S., & Gammie, E. (2019). An investigation into the development of non-technical skills by undergraduate accounting programmes. *Accounting Education*, 28(3), 304–332. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1605532>
29. Duarte Silva, T., & Araújo Leal, E. (2021). Project-based learning in an accounting graduate program. *Revista Catarinense Da Ciência Contábil*, 20, 1–17. <https://doi.org/10.16930/2237-7662202131752>
30. Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). Critical Thinking Framework For Any Discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160–166. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/ijtlhe55.pdf>
31. Dwyer, C. P. (2023). An Evaluative Review of Barriers to Critical Thinking in Educational and Real-World Settings. *Journal of Intelligence*, 11(6). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105>
32. Dwyer, C. P., & Eigenauer, J. D. (2017). Book review: To teach or not to teach critical thinking: A reply to Huber and Kuncel. *Thinking Skills and Creativity*, 26(July), 92–95. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.08.002>
33. Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2010). The evaluation of argument mapping as a learning tool: Comparing the effects of map reading versus text reading on comprehension and recall of arguments. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 16–22. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.05.001>
34. Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.004>
35. Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2015). The effects of argument mapping-infused critical thinking instruction on reflective judgement performance. *Thinking Skills and Creativity*, 16, 11–26. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.12.002>
36. Eebo, T. O. (2020). *Effects of cooperative, project-based and inquiry-based teaching methods on business education students' academic performance in principles of accounting*. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2020.02.002%0A>
37. EHEA. (2005). *The framework of qualifications for the European Higher Education Area* (Issue May, p. 2). European Higher Education Area. https://ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsforEHEA-May2005_587852.pdf
38. Elo, T., Pätäri, S., Sjögrén, H., & Mättö, M. (2024). Transformation of skills in the accounting field: the expectation–performance gap perceived by accounting students. *Accounting Education*, 33(3), 237–273. <https://doi.org/10.1080/09639284.2023.2191289>
39. Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, 31–47. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
40. Facione, P. a. (2011). Critical Thinking : What It Is and Why It Counts. In *Insight assessment* (Issue ISBN 13: 978-1-891557-07-1.). <https://www.insightassessment.com/CT-Resources/Teaching-For-and-About-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF>
41. Facione, P. A., Gittens, C. A., & Facione, N. C. (2016). Cultivating A Critical

Thinking Mindset. *Measured Reasons*, January, 1–9.

42. Guilford, W. H. (2001). Teaching peer review and the process of scientific writing. *American Journal of Physiology - Advances in Physiology Education*, 25(1–4), 167–175. <https://doi.org/10.1152/advances.2001.25.3.167>

43. Hart, L. (2018). *Practical ways to develop students' critical thinking skills- Extra credit*. Journal of Accountancy. <https://www.journalofaccountancy.com/newsletters/extra-credit/developing-critical-thinking-skills.html>

44. Heard, J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2020). Critical Thinking: Skill Development Framework. In *The Australian Council for Educational Research (ACER)* (Issue June). https://research.acer.edu.au/ar_misc/41

45. Huber, C. R., & Kuncel, N. R. (2016). Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431–468. <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>

46. Hussin, S. N. A., Nik Wan, N. Z., Abdullah, A., Razak, S., San, S., Saidi, N., & Tumiran, S. D. (2023). Accounting Students' Knowledge and Skills: Expectations of Employers. *International Journal of Modern Education*, 5(17), 210–219. <https://doi.org/10.35631/ijmoe.517017>

47. IAESB. (2019). Handbook of International Education Standards. In *International Accounting Education Standards Board*. International Federation of Accountants. <https://www.iaesb.org/iaesb/publications/2019-handbook-international-education-standards>

48. Imran, A. F., Ngampo, M. Y. A., & Ardiansyah. (2022). Implementation of the Problem-Based Learning Model and Its Effect on Accounting Learning Outcomes During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Educational Sciences*, 6(2), 275–285. <https://doi.org/https://doi.org/10.31258/jes.6.2.p.275-285>

49. Indrayati, Rahmat, B., Mulyono, I., & Slamet. (2021). An Innovative Learning In Accounting Information System Course Using Discovery Learning And Project Based Learning At State Polytechnic Of Malang Indonesia. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 18(4), 6958–6970. <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/7366>

50. Jamaluddin, N. S., Kadir, S. A., Alias, S. N., & Abdullah, A. (2019). Scaffolding through Project Based Learning on the Change of Student Achievement: A Study in Accounting Principles Subject. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(9), 567–577. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v9-i9/6330>

51. Kimmel, P. (1995). A framework for incorporating critical thinking into accounting education. *Journal of Accounting Education*, 13(3), 299–318. [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(95\)00012-B](https://doi.org/10.1016/0748-5751(95)00012-B)

52. Knyvienė, I. (2014). A new approach: The case study method in accounting. *Economics and Management*, 4(4), 158–168. <https://doi.org/10.12846/j.em.2014.04.12>

53. Langgi, N. R., Siswandari, & Sangka, K. B. (2022). Analysis of Student 's Critical Thinking Ability in Accounting. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 16(2), 15–24.

54. Latif, N. E. A., Yusuf, F. M., Tarmezi, N. M., Rosly, S. Z., & Zainuddin, Z. N. (2019). The application of critical thinking in accounting education: A literature review. *International Journal of Higher Education*, 8(3), 57–62. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n3p57>

55. Lawson, R. A., Blocher, E. J., Brewer, P. C., Cokins, G., Sorensen, J. E., Stout, D. E., Sundem, G. L., Wolcott, S. K., & Wouters, M. J. F. (2014). Focusing accounting curricula on students' long-run careers: Recommendations for an integrated competency-based framework for accounting education. *Issues in Accounting Education*, 29(2), 295–317. <https://doi.org/10.2308/iace-50673>
56. Lawson, R. A., Blocher, E. J., Brewer, P. C., Morris, J. T., Stocks, K. D., Sorensen, J. E., Stout, D. E., & Wouters, M. J. F. (2016). Thoughts on Competency Integration in Accounting Education. *Issues in Accounting Education*, 30(3), 149–171. <https://doi.org/10.2308/iace-51587>
57. Lee, P., & Thathong, S. (2017). Teaching Critical Thinking in Accounting Classes : Asian Higher Education Context. *Catalyst*, 16(3), 53–64. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/hbds/article/download/182379/129113/524846>
58. Llano, S. M. (2015). Debate's Relationship to Critical Thinking. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, 139–151. https://doi.org/10.1057/9781137378057_9
59. Lynch, C. L., Wolcott, S. K., & Associates, W. (2001). Helping Your Students Develop Critical Thinking Skills. *Idea Paper*, 37, 1–9. https://www.ideaedu.org/idea_papers/helping-your-students-develop-critical-thinking-skills/
60. Maas, J. D., & Leaby, B. A. (2005). Concept Mapping - Exploring Its Value as a Meaningful Learning Tool in Accounting Education. *Global Perspectives on Accounting Education*, 2, 75–98. [http://bryant1.bryant.edu/~gpae/vol2/04-038 Concept Mapping.pdf](http://bryant1.bryant.edu/~gpae/vol2/04-038%20Concept%20Mapping.pdf)
61. Maas, J. D., & Leaby, B. A. (2014). Active learning and assessment: a student guide to using concept mapping in financial accounting. *Global Perspectives on Accounting Education*, 11, 41–63. [https://gpae.wcu.edu/Vol11/Final Manuscript - Concept Mapping.pdf](https://gpae.wcu.edu/Vol11/Final%20Manuscript%20-%20Concept%20Mapping.pdf)
62. Mainga, W., Braynen, M. B. M., Moxey, R., & Quddus, S. A. (2022). Graduate Employability of Business Students. *Administrative Sciences*, 12(3). <https://doi.org/10.3390/admsci12030072>
63. Marzano, Robert J; Kendall, J. S. (2008). Designing & Assessing Educational Objectives: Applying the New Taxonomy. In *Corwin Press*. A SAGE Company.
64. Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). The New Taxonomy of Educational Objectives. In *Corwin Press* (2nd ed.). A Sage Publications Company.
65. Miller, C., Manderfeld, M., & Harsma, E. (2020). Teaching Strategies: Problem-based Learning and Case-based Learning. *All Resources*. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/all/121>
66. Miterianifa, M., Ashadi, A., Saputro, S., & Suciati, S. (2021). *Higher Order Thinking Skills in the 21st Century: Critical Thinking* (Issue January, p. 10). <https://doi.org/10.4108/eai.30-11-2020.2303766>
67. Mousa, R. (2019). Addressing the AICPA core competencies through the usage of the monopoly™ board game. *Accounting Research Journal*, 32(2), 166–180. <https://doi.org/10.1108/ARJ-01-2017-0030>
68. Oosthuizen, H., De Lange, P., Wilmschurst, T., & Beatson, N. (2021). Teamwork in the accounting curriculum: stakeholder expectations, accounting students' value proposition, and instructors' guidance. *Accounting Education*, 30(2), 131–158. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1858321>

69. Osmani, M., Weerakkody, V., Hindi, N., & Eldabi, T. (2019). Graduates employability skills: A review of literature against market demand. *Journal of Education for Business*, 94(7), 423–432. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1545629>
70. Padmanabha, C. H. (2018). Critical Thinking: Conceptual Framework. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 11(4), 45. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14221>
71. Palombi, D. (2022). *Innovating for Student Success: A Course-Integrated Approach to Delivering Academic Skills and Competency Resources* [Western University]. <https://ir.lib.uwo.ca/oip/257>
72. Phan, D., Yapa, P., & Nguyen, H. T. (2020). Accounting graduate readiness for work: a case study of South East Asia. *Education and Training*, 63(3), 392–416. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2019-0036/FULL/XML>
73. Pincus, K. V., Stout, D. E., Sorensen, J. E., Stocks, K. D., & Lawson, R. A. (2017). Forces for change in higher education and implications for the accounting academy. *Journal of Accounting Education*, 40(October), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2017.06.001>
74. Puteh, M. S., & Hamid, F. A. (2014). A Test on Critical Thinking Level of Graduating Bachelor of Accounting Students: Malaysian Evidence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2794–2798. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.658>
75. Qiu, M., Hewitt, J., & Brett, C. (2012). Online class size, note reading, note writing and collaborative discourse. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(3), 423–442. <https://doi.org/10.1007/S11412-012-9151-2/TABLES/3>
76. Rahayu, R. (2022). The Implementation of Project Based Learning on Introduction to Accounting 1 Subject. *Proceedings of the 4th International Conference on Educational Development and Quality Assurance (ICED-QA 2021)*, 650, 343–346. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220303.061>
77. Rebele, J. E., & Pierre, E. K. St. (2019). A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge. *Journal of Accounting Education*, 48, 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.07.002>
78. Robertson, G., & Lang, H. (1991). Teaching as Decision Making. In *Instructional approaches & A framework for Professional practice*.
79. Rodgers, W., Simon, J., & Gabrielsson, J. (2017). Combining experiential and conceptual learning in accounting education: A review with implications. *Management Learning*, 48(2), 187–205. <https://doi.org/10.1177/1350507616669479>
80. Sargent, M. J., & Winton, B. G. (2023). Cognitive ability and performance in accounting students: The importance of data analytics assignments. *Journal of Accounting Education*, 65(April), 100870. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2023.100870>
81. Shaftel, J., & Shaftel, T. L. (2005). The Influence of Effective Teaching in Accounting on Student Attitudes, Behavior, and Performance. *Issues in Accounting Education*, 20(3), 231–246. <https://doi.org/10.2308/iace.2005.20.3.231>
82. Shamery, A. (2022). *Supporting Teachers with Project-Based Learning Implementation Through Professional Development* (p. 202). Grand Valley State University. <https://scholarworks.gvsu.edu/gradprojects/206>
83. Shanklin, S. B., & Ehlen, C. R. (2007). Using The Monopoly® Board Game As An In-Class Economic Simulation In The Introductory Financial Accounting Course. *Journal*

- of Business*, 3(11), 17–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.19030/tlc.v4i11.1525>
84. Shawver, T. A. (2015). Building student success using Problem-Based Learning Approach in the accounting classroom. *Journal of Instructional Pedagogies*, 17, 1–16. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102860.pdf>
 85. Short, C. B. (2021). *Furthering Accounting Education Through Case Studies* [University of Mississippi]. https://egrove.olemiss.edu/hon_thesis/1640
 86. Sinnewe, E., Yao, D., & De Zwaan, L. (2023). Developing critical thinking: An examination of contemporary practices in accounting. *Accounting and Finance*, 403–425. <https://doi.org/10.1111/acfi.13054>
 87. Sugahara, S., & Cilloni, A. (2021). Mediation effect of students' perception of accounting on the relationship between game-based learning and learning approaches. *Journal of Accounting Education*, 56(100730), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100730>
 88. Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(2), 263–278. <https://doi.org/10.1007/S10734-017-0207-0/METRICS>
 89. Suleman, N., Admani, A., Rahima, R., Ali, S. S., & Sami, A. (2022). *How do skills influence the students' employability in a developing economy?* *MPRA Paper*(112326). https://mpra.ub.uni-muenchen.de/112326/1/MPRA_paper_112326.pdf
 90. Sumarna, A. D., & Diah, A. (2022). The Impacts of Project Based Learning Method on the Basic Accounting Competencies : Analyzed Using Kirkpatrick ' s 4 Levels Model. *Journal of Applied Accounting and Taxation*, 7(2), 43–53. <https://doi.org/https://doi.org/10.30871/jaat.v7i2.4354>
 91. Terblanche, E. A. J., & De Clercq, B. (2021). A critical thinking competency framework for accounting students. *Accounting Education*, 30(4), 325–354. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1913614>
 92. Thomas, K., & Lok, B. (2015). Teaching Critical Thinking: An Operational Framework. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, 93–105. https://doi.org/10.1057/9781137378057_6
 93. Thompson, F., & Washington, H. L. (2015). Critical thinking skills and teaching accounting: a comparative study. *Journal of Finance and Accountancy*, 19, 1–8. <https://www.aabri.com/manuscripts/152205.pdf>
 94. Tsiligris, V., & Bowyer, D. (2021). Exploring the impact of 4IR on skills and personal qualities for future accountants: a proposed conceptual framework for university accounting education. *Accounting Education*, 30(6), 621–649. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1938616>
 95. Turner, M., & Tyler, M. (2022). Demonstrating critical thinking in accounting: applying a competency framework. *Accounting Education*. <https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2105653>
 96. van Gelder, T. (2015). Using Argument Mapping to Improve Critical Thinking Skills. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, 183–192. https://doi.org/10.1057/9781137378057_12
 97. Viviers, H., & de Villiers, R. (2020). Teaching methodology in accounting education. In *South African Accounting Education Stocktake* (Jaco Fouch, Issue April, pp. 27–56). African Sun Media. <https://doi.org/10.18820/9781928480471/02>
 98. Wats, M., & Wats, R. K. (2009). Developing soft skills in students. *International*

- Journal of Learning*, 15(12), 1–10. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032>
99. Wirawan, E. D. R. (2013). Using Project-Based Learning (PBL) in Management Accounting Course: Lesson and Reflection From Entrepreneurship Education. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, 9(9), 1186–1193. <https://dspace.uc.ac.id/bitstream/handle/123456789/1045/Paper1045.pdf?isAllowed=y&sequence=32013.9.pdf#page=50>
 100. Wolcott, S. K. (2006). *College Faculty Handbook: Steps for Better Thinking*. January. http://www.wolcottlynch.com/SiteAssets/educator-resources/Handbook_060211.pdf
 101. Wolcott, S. K. (2016). *Faculty Handbook: Steps for Better Thinking* (2nd ed., Issue April). http://www.wolcottlynch.com/SiteAssets/educator-resources/Handbook_060211.pdf
 102. Wolcott, S. K. (2020). *How to help your students become better critical thinkers* (p. 44). Association of International Certified Professional Accountants. <https://thiswaytocpa.com/collectedmedia/files/critical-thinking-faculty-guide.pdf>
 103. Wolcott, S. K., Baril, C. P., Cunningham, B. M., Fordham, D. R., & St. Pierre, K. (2002). Critical thought on critical thinking research. *Journal of Accounting Education*, 20(2), 85–103. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(01\)00029-X](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(01)00029-X)
 104. Wolcott, S. K., & Sargent, M. J. (2021). Critical thinking in accounting education: Status and call to action. *Journal of Accounting Education*, 56(100731), 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100731>
 105. Wolcott, S., & Karlin, J. (2011). Workshop - Assessing and developing critical thinking skills. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE*, 11–12. <https://doi.org/10.1109/FIE.2011.6143011>
 106. Wood, N. A. (2017). *Teaching Practices in Management Accounting and Finance* [University of KwaZulu-Natal]. http://ukzn-dspace.ukzn.ac.za/bitstream/handle/10413/15556/Wood_Nicholas_A_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 107. World Economic Forum. (2020). The future of jobs report 2020 | world economic forum. *The Future of Jobs Report, October*, 1163. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/digest>
 108. World Economic Forum. (2023). The future of jobs report 2023. In *The Future Of Jobs Report* (pp. 1–296). <https://doi.org/10.1142/11458>
 109. York, T. (2021). *The benefits of concept mapping in accounting education* (Vol. 02, Issue April, pp. 1–24). <https://accountingcafe.org/wp-content/uploads/2021/05/Concept-mapping-in-accounting-education-DRAFT-v02.pdf>
 110. Zhou, Y. (2019). A concept tree of accounting theory: (re)design for the curriculum development. *Education Sciences*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/educsci9020111>
 111. Атанасова, А. (2022). КЛИЕНТСКИ ПОДХОД КЪМ ВИСШЕТО СЧЕТОВОДНО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ. *Сб. с Доклади от научно-практическа Конференция “Счетоводното Образование като комплекс от знания, умения и компетентности,”* 160–171.
 112. Ваклева, З., & Георгиева, Т. (2021). Критичното мислене като основна цел на обучението в университета. *Педагогика*, 93(1), 45–56. <https://doi.org/https://doi.org/10.53656/ped2021-1.04>

113. Закон за независимия финансов одит, Обн. ДВ бр.95 от 29 ноември 2016 г., посл. изм. и доп. обн. ДВ бр. 70 от 24 август 2024 г.
114. Костова, Н. (2021). Поглед към някои аспекти от бъдещето на счетоводната професия и счетоводните услуги. *Списание На ИДЕС, Извънреден*, 1–17.
115. Кръстева, Антония Krasteva, A. (2007). ПРОГРАМАТА “РАЗВИВАНЕ НА КРИТИЧЕСКО МИСЛЕНЕ ЧРЕЗ ЧЕТЕНЕ И ПИСАНЕ” – СЪВРЕМЕННА ПЕДАГОГИЧЕСКА НЕОБХОДИМОСТ. *Педагогически Алманах*, 15(1), 16–36. <https://journals.uni-vt.bg/almanac/bul/vol15/iss1/art3>
116. НС. (2021а). *Оперативен план за изпълнение на Стратегията за развитие на висшето образование в Република България 2021-2030 година* (р. 33). Народно събрание. <https://www.strategy.bg/strategicdocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1492>
117. НС. (2021b). *Стратегия за развитие на висшето образование в Република България в периода 2021-2030 година* (р. 94). <https://www.strategy.bg/strategicdocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1492>
118. Филипова, Ф. (2022). ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ ПО СЧЕТОВОДСТВО В ПОМОЩ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОТСЪЖДАНЕ. *Сб. с Доклади от научно-практическа конференция “Счетоводното образование като комплекс от Знания, умения и компетентности,”* 15–34.

