

ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ КАКО АМБИЕНТ ЗА КРИТИЧКО МИСЛЕЊЕ

Кратка содржина

Во трудот се актуелизира потребата од критичко мислење и неговата важност во организирањето и реализацијата на процесот на поучување и учење во високото образование. Погајќи од современите реформски промени кои се иницирани со документите на Болоњскиот процес, најнапред се врши преиспитување на целите и задачите на високото образование, односно на знаењата и способностите кои треба да ги градат студентите за време на академскиот живот. Потоа се дава кус историски приказ на карактеристиките и условите во кои се остварува универзитетската настава во текот на петдеценискиот слободен развој на високото образование во Македонија, како неопходен контекст за присуството на критичкото мислење во поучувањето и учењето. Главно внимание во трудот се посветува на градењето амбиент за критичко мислење во високото образование кој се разгледува на макро и микро план. Од една страна, се укажува на потребата од креирање академска средина која поддржува критичко мислење, при што се наведуваат неколку клучни предуслови за нејзина реализација, кои се однесуваат на организацијата на наставата и улогата на универзитетскиот наставник. Од друга страна, критичкото мислење се става и во функција на остварувањето на непосредната воспитно-образовна работа со студентите за време на часовите, при што се посочуваат и анализираат повеќе услови кои се неопходни за негово стимулирање.

Клучни зборови: ВИСОКО ОБРАЗОВАНИЕ, УНИВЕРЗИТЕТСКА НАСТАВА, КРИТИЧКО МИСЛЕЊЕ

Вовед

Една од општоприфатените цели на високото, а особено, универзитетското образование во текот на целиот 20 век е негувањето на способноста за критичко мислење. Бројни се документите и трудовите на истражувачите коишто се однесуваат на високото образование во повеќе земји, во кои се истакнува потребата од развивање на интелектуалните способности, самостојно согледување на проблемите од различен аспект, оспособување за решавање проблемски ситуации, за аналитичко и креативно мислење. Меѓутоа, прашање е колку овие цели се реализирани во досегашната работа на високообразовните институции, односно дали она што е зацртано како очекување, наставниците и студентите го постигнуваат во заедничкото градење на академската средина.

Со последната реформа на високото образование во Европа иницирана во 80-те години на минатиот век (Magna Charta Universitatum, 1988), универзитетот и натаму останува да биде заштитник на европската хуманистичка традиција, но истовремено, од него се бара развивање на такви студиски програми кои академскиот квалитет ќе го комбинираат со потребите на пазарот на трудот и на вработувањето (Towards the European Higher Education Area, 2001). Денешниот универзитет се соочува со потребите за ефикасност, флексибилност, конкурентност, се промовира идејата за создавање европски простор во високото образование кој ќе биде „компатибилен и ефикасен, а сепак диверсифициран и адаптибилен“ (Bologna Declaration, 1999). За да може да одговори на овие барања, високото образование во фокусот го става прашањето каков треба да биде квалитетот на знаењата што се усвојуваат. Тие не се повеќе фактографски, туку функционални; не се цел за себе, туку почетна етапа во процесот на учење и инструменти за стекнување практично искуство; не се врамени во ширината на научните дисциплини, туку се модуларно структурирани и флексибилно организирани; не се пренесуваат во готова форма, туку самостојно се откриваат во истражувачкиот процес на учење и настава. Тоа значи дека целта на универзитетската настава и учење не е толку стекнување на објективни знаења кои имаат интринзична вредност за развивање на индивидуалните способности на студентите, туку интересот е повеќе насочен кон усвојување на корисни знаења кои имаат екстринзична, односно употребна, практична вредност во соодветната област на професионално делување.

Усвојувањето на вакви знаења недвосмислено на преден план ги ставаат т.н. *преносливи* или општи способности и вештини (transferable skills) како особено значајни за живот во граѓанското општество: критичкото мислење, градењето аргументи и решавањето проблеми, донесување

то судови, комуникациските способности (Working on the European Dimension of Quality, 2002). Се разбира, нивното развивање се темели врз одредена теориска основа, „знаење и разбирање“ на основните факти, на клучните поими и темелните принципи, но подразбира и умешност со нив да се служи и манипулира. Тоа значи дека од голема важност е и негувањето на способности за „примена на знаењето и разбирањето“ преку стимулирање на педагошката практична работа.

Токму поради карактерот на знаењата и способностите кои треба да се усвојуваат и развиваат во високото образование, со реформските обиди за негово унапредување, предност им се дава на т.н. активни методи на работа, односно на методи и техники кои поттикнуваат активно, одговорно и кооперативно учење. Учењето не е и не може да се сведе само на слушање и „фаќање“ белешки, туку тоа подразбира можност за дијалог и ангажираност во грижливо осмислена и подготвена кооперативна средина. Такви услови за учење создаваат бројните техники за работа во мали групи, дебатните техники, работата на проекти, индивидуалната и групната презентација, дискусиите по прочитана литература. Нивната примена е резултат на потребата од градење на способности за аналитичко и критичко размислување, како и од оспособување на студентите за самоучење и самообразование. Меѓутоа, универзитетската настава не би требала да биде сведена само на овие методи и техники и целосно ослободена од слабостите, но и од благодетите на предавањето. Таа може да биде успешна само доколку се прави внимателно промислена и реализирана комбинација од различни наставни техники кои ќе бидат во функција на остварувањето на поставените цели и предвидените содржини. Всушност, кога станува збор за методиката на наставата, најбитно прашање, според наше мислење, не е толку докажувањето на вредноста на едни или други методи и техники, туку дали нивниот избор и начинот на нивната имплементација е во согласност со поставените цели и задачи и дали тој соодветствува на содржините што треба да се реализираат. Формите, методите и техниките на настава се првенствено инструменти, средства за работа, а не цел сами за себе. Наставникот како приоритет ги има програмите што треба да ги реализира и студентите со кои треба да работи, а селекцијата на методите и техниките што ќе се користат зависи од неговата оспособеност да направи проценка на нивната ефикасност во обезбедувањето на очекуваните резултати од учењето.

Критичкото мислење во високото образование во РМ

Критичкото мислење не е непознатица во педесетгодишната историја на високото образование во Република Македонија. Уште со конституирањето на првата високошколска установа во 1946 год. и на првиот македонски универзитет во 1949 год. се прават напори за обезбедување на квалитет во наставата, што, меѓу другото, подразбира и поттикнување на студентите на самостојна и критичка размисла. Меѓутоа, екстензивниот развик на високото образование во Република Македонија во изминатите педесет години, што се манифестира, првенствено, со омасовување на студирањето, доведува до бројни и денес сè уште нерешени проблеми и противречности, како на релација општествена заедница-образование, така и во однос на педагошката организација на студискиот процес и на дефинирањето и реализацијата на целите, содржините, формите и методите на универзитетската настава. Така, на пример, уште од 60-те и 70-те години на минатиот век како особено горливи прашања се наметнуваат недоволните и неадекватните материјални и просторни услови за работа на факултетите, недоволниот број наставници и соработници, слабата застапеност на стручна литература на мајчин јазик, опаѓањето на ефикасноста на студирањето. Освен тоа, модернизацијата на наставните планови и програми на високото образование во тој период се сведува, главно, на зголемување на бројот на предметите и часовите, со што се создавани гломазни програми кои значително ги оптоварувале студентите (Камберски, 1991, 20-21). Реализацијата на таквите програми неизбежно е упатена на примена на фронталната форма на работа и доминација на методот на излагање, бидејќи единствено овие методски приоди овозможуваат полесно и побрзо совладување, а тоа најчесто значи меморирање, на обемните содржини и нивно репродуцирање. Оттука, наместо да се изградува и развива дидактичко-методска организација на универзитетската настава која ќе се темели на поголема интеракција на наставниците, соработниците и студентите, со далеку поголеми ефекти, доминантно, а речиси и исклучиво, бил применуван фронталниот облик на наставно-образовна работа (*ibid.*, 26).

Оваа ситуација, без поголеми измени, перзистира и во наредните децении, така што основните обележја на т.н. традиционална настава се лесно препознатливи во државните универзитети на почетокот на новиот милениум и евидентирани во стратешките документи за развојот на високото образование во Р. Македонија:

- фаворизирање на енциклопедизмот, односно фокусирање на наставниците на програмите што ги реализираат;
- доминација на предавачки стил на работа со студентите;

- негување и поттикнување на меморирањето кај студентите;
- послушност, рецептивност и пасивност на студентите;
- недоволна употреба на современи наставни средства;
- недоволна употреба на информациска технологија (Национална програма за развој на образованието во РМ, 2006, 287).

Евидентираниите состојби се, повторно, првенствено, резултат на истите наследени недоволни и неадекватни материјални, кадровски и просторни услови на државните универзитети во Македонија. Тоа значи дека наставниците од најголем број факултети работат најчесто со голем број студенти, во несоодветни простории, без доволно опрема и потребни материјали за работа. Ако кон ова се додадат и слабите дидактички компетенции на дел од наставниците, а следствено на тоа и слабата оспособеност на студентите за самостојна работа, тогаш е сосема разбирливо зошто т.н. современи модели на поучување и учење многу тешко стануваат реалност во државното високо образование. Нешто подобра е ситуацијата во приватните универзитети во државата кои имаат многу посolidна материјално-техничка основа (просторни услови, достапна литература, современа технологија) за примена на активни методи на учење (работа во мали групи, индивидуална работа).

Амбиентот за критичко мислење во високото образование е неопходно да постои и на макро и на микро план, односно од исклучителна важност е да се негува, првенствено, стимулативна академска средина за развој на критичко мислење и градење критички мислителите, која, потоа, ќе ја претставува потребната рамка за поттикнување на критичкото мислење во непосредната секојдневна воспитно-образовна работа со студентите.

Создавање академска средина која поддржува критичко мислење

Во креирањето академска средина, која ќе претставува расадник за критички мислителите, неколку приоритети, кои се однесуваат на наставата и наставникот како нејзин главен носител, ги сметаме за клучни:

1. Зголемената важност и улога на наставата ја наметнуваат потребата од нејзина професионализација, односно од **професионален пристап во извршувањето на наставната работа**. Тоа значи дека за да се биде добар наставник не е доволно само да се биде добар стручњак, туку дека секој универзитетски наставник мора да има и теориско познавање на учењето и наставата за да знае како неговата област најдобро може

да се учи и поучува, како и методска оспособеност за да умее тоа да го прави.

2. Универзитетот мора да обезбедува **услови за континуиран и систематски професионален развој на наставниците**, што е услов за дидактичко-методско осовременување на наставата. Тоа може да се остварува доколку се негува отворена универзитетска средина во која ќе се стимулира интересот и ангажираноста на планот на дидактичкото иновирање и во која постојано заеднички ќе се дискутираат и проучуваат ефектите од примената на таквите иновации. Во спротивно, имплементацијата на формите и методите на активна настава и учење ќе се формализира и ќе се постигне спротивен ефект од оној посакуваниот.
3. Универзитетот мора да обезбеди **соодветни материјални, просторни и кадровски услови за непречена воспитно-образовна работа**. Тоа значи дека не е можно да се остварува квалитетна настава, особено не со примена на европскиот кредит-трансфер систем, доколку се работи со голем број студенти, во несоодветни простории, со недоволна и непристапна литература, со сиромашна техничка опрема. Токму поради неповолноста на овие услови, на поголем број факултети сè уште е присутно предавањето како доминантна форма на настава, бидејќи тоа е најбрзиот и наједноставен начин наставникот да се справи со голема група студенти и со недостиг на материјали за работа. Ако наставата добива на тежина и значење, а задолженијата на наставникот и очекувањата од неговата активност со новиот систем на работа постојано се зголемуваат (континуирано следење на активностите и напредувањето на секој студент, што бара и голема административна работа), тогаш неопходно е да му се овозможат оптимални услови за работа, бидејќи само на тој начин ќе може вистински да се посвети на наставата и да остварува резултати.
4. **Процесот на учењето и наставата мора да биде усогласен со целите што се поставуваат и со содржините што се изучуваат**. Со оглед на тоа што целта на современата универзитетска настава не е усвојување на обемен фактографски материјал, и наставата во реформираниот универзитет не е насочена кон реализација на обемни и фиксни предметни содржини, кои студентите треба да ги усвојат. Напротив, работата во групи и тандеми, индивидуалното истражување или групниот проект бараат порелаксирани и отворени програми, кои ќе овозможуваат повеќе време да се посветува на размислување, дискутирање и толкување на содржините, бидејќи само на тој начин информациите како организирани податоци добиваат смисла и вреднување.
5. Редифинирањето на целите и задачите на наставата неминовно доведува и до **менување на критериумите за оценување на работата и**

активностите на студентите. Тие треба да се однесуваат на знаењата, но истовремено, и на различните способности, а особено на оние што ја изразуваат интелектуалната развиеност од повисок ред; тие треба да ги вреднуваат резултатите од учењето (завршно оценување), но и активностите во процесот на учењето (континуирано оценување); тие треба да овозможуваат и да поттикнуваат примена на различни техники на оценување, кои ќе бидат во функција на подобро запознавање на студентите и на квалитетот на нивното учење. Вака сфатено, оценувањето не е само средство за мерење на постигнувањата на студентите, туку истовремено и комплексен инструмент за унапредување на наставата и учењето, бидејќи му овозможува на наставникот да учи од искуството на студентите и на тој начин да се менува и самиот себе и студентите со кои работи.

6. Зголемениот притисок за квалитетна настава, обемната административна работа околу подготовката и реализацијата на курсевите и часовите, континуираното следење на активностите и напредувањето на секој студент, остварувањето на кредит-трансфер системот во целина, го ставаат наставникот во положба на сè поголеми барања и очекувања. Затоа е неопходна **поголема валоризација на наставната активност.** Ова добива уште повеќе на значење ако се има предвид дека покрај наставната, универзитетскиот наставник го носи товарот и на научноистражувачката работа, чии резултати се еден од најважните критериуми за професионално напредување. Ако веќе наставата и истражувањето треба да ги претставуваат полињата на активност и дејствување на универзитетскиот наставник, тогаш зголемената важност и улога што ги добива наставата со менувањето на позицијата на универзитетот и предноста што ѝ се дава во однос на традиционално посилната страна - истражувањето, мора да бидат и соодветно, барем рамноправно вреднувани, бидејќи и квалитетната настава, исто како и истражувачката работа, бара вложување на многу знаење, способности, енергија, време и ентузијазам, за да може грижливо и одговорно да се остварат поставените цели.

Услови за развој на критичко мислење во училница на час

За стимулирање на критичкото мислење, битно е во секојдневната воспитно-образовна работа со студентите, да бидат обезбедени повеќе услови:

1. **Градење атмосфера на истражување и отвореност.** Тука е клучна улогата на наставникот и прашањата и задачите што им ги поставува на студентите и на кои ги поттикнува и самите да ги поставуваат за време на работата. Наместо да бара само репродуцирање на факти преку прашањата: *што?*, *каде?*, *кога?*, наставникот мора да поставува и прашања од типот: *зошто?* *како?*, *што ако?*, *зошто не?*, кои бараат анализа на проблемите и донесување одлуки. Тоа значи дека е неопходно студентите во текот на наставата да бидат ставани во ситуација на постојана мисловна ангажираност: да собираат информации и да ги организираат, да предвидуваат, да ги преиспитуваат донесените заклучоци. Само на тој начин ќе се негува истражувачкиот дух кај студентите, ќе се шират нивните видици, ќе се продлабочуваат нивните знаења и ќе се бараат алтернативни решенија за постојните проблеми.
2. **Негување на соработка со колегите.** Неопходно е студентите постојано да се ставаат во ситуација да споделуваат идеи и заеднички да работат на остварување одредени цели. На тој начин, ќе учат да ги сослушуваат другите, што е основен елемент во градењето дисциплина во процесот на учење, но и да ја увидат важноста на другите мислења, идеи и аргументи во изнаоѓањето одговори на поставените прашања. Соработувајќи меѓусебно и со наставникот, студентите стекнуваат колективна мудрост, која им отвора нови хоризонти и им овозможува да изградат поиздржани заклучоци и ставови.
3. **Градење свест дека и наставниците и студентите се подеднакво одговорни за создавање на атмосферата на часот.** Наставникот треба да им овозможи на студентите рамноправно да учествуваат во сите активности коишто се однесуваат на заедничката работа, на пример во донесувањето правила на однесување во училиница или во градењето на критериумите за оценување. Неопходно е студентите да увидат дека и тие имаат подеднаков удел и заслуга за успешното реализирање на активностите и ефикасноста на наставата. Со тоа, нивната мотивација за работа и задоволството од часовите ќе бидат поголеми.
4. **Создавање емоционално сигурна средина за учење** во која секој студент ќе може слободно да го искаже своето мислење беа страв или срам од потсмев. За да бидат студентите навистина мисловно ангажирани, неопходно е да се чувствуваат слободни да ја изразат секоја идеја што им паѓа на памет, а која понекогаш може да изгледа чудна, смешна или „глупава“. Затоа е особено важно наставникот да не толерира исмевање на идеи и заедно со студентите да гради амбиент во кој сите размислувања подеднакво ќе се почитуваат, дискутираат и третираат како составен и неопходен дел на процесот на учење. На тој на-

чин, студентите ќе стекнуваат самодоверба и ќе имаат мотивација за поактивно учество за време на часовите.

5. Ако наставникот сака да го поттикнува критичкото мислење кај своите студенти, тој мора и самиот да претставува **модел за критички мислител**. Тоа значи дека во текот на работата тој треба:
 - да демонстрира отворен пристап кон разгледување на различните прашања, подготвеност за преиспитување на информациите, заклучоците и гледиштата;
 - да ги почитува различните мислења без да го наметнува своето, односно да не дава „точни“ одговори и да не нуди готови решенија;
 - да го има предвид фактот дека студентите во текот на наставата учат не само содржини и информации што ги стекнуваат самостојно и/или во заедничките дискусии на часот, туку, истовремено, учат и различни начини на размислување. Примерот што им го дава е најефикасното средство за разивање на нивното критичко мислење.
6. **Временската организација на активностите** е исто така значаен фактор во градењето атмосфера за критичко мислење. Во секоја фаза од часот, наставникот треба да им даде на студентите доволно време за размислување за да можат да ги изразат своите знаења и идеи, да ги формулираат своите ставови и размислувања и нив да ги споделат со колегите за да можат да се рафинираат и да отворат простор за понатамошно размислување. Критичкото мислење бара време. Вообичаено, од студентите се бара на поставените прашања да одговараат веднаш, меѓутоа најчесто прашањата се на мемориско ниво и брзината на одговорот зависи од тоа колку бргу студентот ќе се сети на точниот одговор. Критичкото мислење бара повеќе од активно барање информации во меморијата, претпоставува ангажирање на повисоки мисловни операции (толкување, анализа, синтеза, евалуација). Студентот мора да има доволно време за да го поврзе новонаученото со сопственото искуство, да ја провери веродостојноста на новите информации, да ја испита издржаноста на аргументите, да формулира нови примери, да изнајде решенија за проблемите што ги поставува, да ги утврди причинско-последичните односи и сл. Затоа во планирањето на часовите наставникот мора да води сметка за тежинското ниво на прашањата и задачите што ќе ги поставува, нивото на размислување што се бара од студентите и времето што им се дава на располагање.
7. **Просторното уредување на училиницата** претставува исклучително важен фактор за создавање амбиент за критичко мислење. Клучите и столчињата треба да бидат така распоредени што ќе овозможуваат сту-

дентите непречено да комуницираат меѓу себе и со наставникот и заеднички да работат. Оваа слобода во комуницирањето и движењето во најголем дел од факултетските училиници на државните универзитети во Македонија најчесто отсутствува, бидејќи тие се уредени за слушање (често така и се нарекуваат, слушални или предавални), а не за активности. Традиционалниот распоред во училиниците вообичаено отсликува клупи во редици за студентите кои се свртени кон катедрата за наставникот, која најчесто е поставена напред и на повисоко ниво, симболизирајќи ги супериорноста на наставникот и неприкосновеноста на неговиот авторитет и знаење. Уште полоша е варијантата кога наставникот држи настава во амфитеатри (најчесто кога бројот на студенти е околу и над сто) во кои клупите и седиштата на студентите се фиксни, а наставникот најчесто седи или стои зад долга фиксна и поткачена катедра, која претставува физичка бариера меѓу него и студентите и уште повеќе го потенцира дистанцираниот однос наставник-студенти. Ако навистина сакаме да покажеме дека и студентите се подеднакво важни во наставата и дека и нивното мислење, ставови и идеи се вредни и интересни за споделување, тогаш е неопходно училиницата да претставува не само слушална туку и работилница во која просторот ќе може флексибилно да се уредува во зависност од активностите што се одвиваат.

Познати се повеќе модели на уредување коишто се покажале ефикасни за одреден вид активности (Crawford and al., 2005, 8):

- За работа во мали групи студентите се свртени едни кон други во групата, а наставникот е подвижен и внимателно ги следи групните активности, дава инструкции, опсервира, објаснува и насочува;
- Седењето (или стоењето во круг) е најдобар начин за споделување идеи или за водење дискусии со целата група. Наставникот не е издвоен туку е еден од дискутантите којшто ја иницира и води дискусијата и го опсервира и евидентира учеството на студентите во неа;
- Групната работа е можна дури и во случај кога седиштата се фиксни, со тоа што студентите од едниот ред се свртуваат кон оние од редот зад нив. Во случај кога редовите се долги, пожелно е студентите да работат во помали групи;
- Предавањето или презентирањето треба, исто така, да биде присутна форма на наставна работа и за неа е најдобар вообичаениот распоред во училиницата. Притоа, добро е да се практикува и студентите понекогаш да бидат на „почесното“ место, во центарот на вниманието. Во тој случај, наставникот треба да се повлече и да седне меѓу студентите.

Заклучок

Високото образование има голема одговорност во подготвувањето на студентите за живот во современиот свет на промени и неизвесности. За да може да ја оствари својата општествена мисија, неопходно е тоа да биде организирано така што ќе им овозможува на студентите постојано да се соочуваат со предизвици, потешкотии и проблемски ситуации, за кои ќе размислуваат и кои самостојно и заеднички со колегите и наставниците ќе настојуваат да ги решаваат. Тоа значи дека во текот на студирањето студентите треба да го градат својот професионален и човечки хабитус со стекнување база на знаења, која ќе можат и ќе сакаат да ја надоградуваат, со развивање способности од различен ранг и вид, и со негување одговорност и подготвеност да се вклучат во вителот на работата и живеењето и да придонесуваат за нивното унапредување. Успешното реализирање на оваа амбициозна задача е можно само доколку заеднички дејствуваат сите оние што учествуваат во креирањето на универзитетскиот живот: наставниците, политичките структури, професионалните здруженија, студентските организации. Сепак, клучна фигура во оживотворувањето на новиот модел на универзитетска настава е наставникот. Тој самиот мора да настојува да биде критички мислител кој ќе размислува за наставата и ќе настојува да изнаоѓа начини за нејзино унапредување.

Литература

- Bologna Declaration*, Joint Declaration of the European Ministers of Education (1999). Retrieved April 20, 2002 from:
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S., Makinster, J. (2005). *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York: The International Debate Education Association.
- Kamberski, K. (1991). Visokoto obrazovanie vo Makedonija vo periodot 1945-1975 godina. *Prosvetno delo*, separatno izdanie 4. Skopje: Prosvetno delo.
- Magna Charta Universitatum* (1988). Retrieved March 21, 2000 from:
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf
- Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 со придружни програмски документи* (2006) Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
- Towards the European Higher Education Area*, Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education (2001). Prague, May 19th. Retrieved October 31, 2006 from:
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF
- Working on the European Dimension of Quality* (2002). Report of the International Conference. Amsterdam, March 12-13.

Suzana MIOVSKA-SPASEVA

HIGHER EDUCATION AS ENVIRONMENT FOR CRITICAL THINKING

Summary

The article puts emphasis on critical thinking and its importance in organizing and realization of the process of teaching and learning in higher education. Having in mind contemporary reform changes which were initiated with the documents of the Bologna process, the aims and objectives of higher education are reexamined, which means knowledge, skills and abilities that students should develop during their academic life. Then follows a brief historical review of the characteristics and conditions for realization of the university teaching during the period of fifty year free development of higher education in Macedonia as a necessary context for the presence of critical thinking in students' teaching and learning. The main attention in the article is focused on creating environment for critical thinking in higher education, which is examined on a macro and micro level. On one hand, several key priorities regarding the organization of teaching and the role of the university teacher are elaborated. On the other hand, critical thinking is regarded as a key element of the classroom activities. Therefore, several conditions for its encouragement are indicated and analyzed.

Key words: HIGHER EDUCATION, UNIVERSITY TEACHING, CRITICAL THINKING.