

ПОДСТИЦАЊЕ И СПУТАВАЊЕ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА У НАСТАВИ ЗА ОДРАСЛЕ

Драженко Јоргић¹

Универзитет у Бањој Луци

Филозофски факултет

Апстракт: У овом раду расправља се о подстицању и спутавању критичког мишљења у настави за одрасле. Жели се представити слика како се данас све изводи ефикасна настава за одрасле, а поготово како се све подстиче и спутава критичко мишљење у њој. Многим теоријским прилозима и стратегијама ефикасне наставе за одрасле имплицитно се кроз рад намеће препорука како се могу сви савремени облици наставе за одрасле унапређивати у правцу подстицања критичког мишљења одраслих ученика. Резултати овог прегледног рада представљаће смјернице за нова истраживања, али и праксу унапређивања наставе за одрасле са нагласком подстицања и развоја критичког мишљења одраслих ученика. То ће свакако бити и императив за лични и професионални развој сваког појединца, али и друштва у цјелини.

Кључне ријечи: настава за одрасле, критичко мишљење, подстицање и спутавање.

Увод

Развој наставе за одрасле посматрано од далеке прошлости, па до данашњих дана прошао је кроз бројне промјене. У почетку је то била типично предавачка, монолошка и у ријетким случајевима дијалогска настава. Изводила се у различитим мјестима, од вјерских објеката, предузећима, па све до класичних, а касније модернизованих и специјализованих школских учионица. У том развоју мијењала се и позиција одраслих ученика, од пасивно слушалачке и објекатске, ка активно дијалогској и субјекатској. Савремени начин живота одраслих, развој природних, техничких и друштвених наука, убрзане технолошке промјене и промјене у садржају рада све више придоносе значају доквалификација и преквалификација одраслих особа. Те промјене условиле су и одређене трансформације и модификације у организацији наставе за одрасле. Бројна материјално-техничка, физичка (просторна) и временска ограничења елиминишу се различитим модалитетима наставе за одрасле.

Једна од битних димензија сваког наставног процеса, па и процеса у којем учествују одрасли је мисаона активизација. У наставном процесу се поучава, али и учи. У прошлости је приоритет био

¹ drazenko.jorgic@unibl.rs 00387 65 831 280

углавном поучавање, док се данас акценат све више ставља на комплекс поучавања и учења одраслих. Данас је настава углавном тако организована да је прилагођена образовним потребама и стилovima учења одраслих. Доминира самостално и интерактивно учење над поучавањем. Правац когнитивног развоја одраслих у настави помјера се од традиционалног запамћивања садржаја ка разумијевању, схватању, примјени знања, анализи, вредновању и синтези. Сви ови виши нивои когнитивног развоја морали би данас свакодневно бити препознатљиви у настави за одрасле.

Глобализациони процеси, промјене система вриједности и пословних политика условљавају да одрасли све више преиспитују своју улогу у друштву и да се истовремено критички односе према њему. Наиме, намеће се констатација да и критичко мишљење мора да заузима значајно мјесто у настави за одрасле. Оно се све више мора препознавати, али и подстицати у настави за одрасле. Спутавање критичког мишљења у настави је неприхватљиво. Међутим, у настави за одрасле имамо случајева гдје се критичко мишљење подстиче, али има и случајева гдје се оно спутава. Развој и унапређивање наставе за одрасле свакако би морао ићи само у правцу подстицања критичког мишљења одраслих.

Настава за одрасле

Једно од најобимнијих подручја истраживања андрагошке дидактике свакако је настава. Она се у много чему разликује од наставе за дјецу и младе. Те разлике се очитују у многим аспектима: циљу, задацима, систематичности, организованости, планирању, програмирању, вредновању, материјално-техничкој основи, (не)формалности, релацијама поучавања и учења, методским приступима, садржајима учења и њиховим изворима, времену, мјесту реализације и слично. Веома битна тенденција сваког наставног процеса у којем учествују одрасли је да тај процес континуирано прати образовне потребе одраслих, а истовремено уважава њихове когнитивне стилове и стилове учења. Настава за одрасле се мора стално унапређивати како би се препознавала као економична, систематична, рационална и крајње ефикасна у сваком другом погледу.

Будућност учења одраслих увелико може да зависи и од односа наставника према њима. Садржај учења одређеног предмета се понекад треба посматрати и из ближе и даље перспективе. Познати андрагог Ален Таф сугерише наставницима да садржаје поучавања посматрају са локалног, али и глобалног домена, а не строго само из дотичног предмета. Исти аутор такође сугерише наставницима који раде са одраслима да у настави одређеног предмета уносе и елементе предвиђања. На примјер, шта би се могло десити од данас, па у наредних 20 година у њиховом пољу (Tough, 1993).

Велики успјех наставника који раде са одраслим ученицима је трансформација учења одраслих. Наставници својим залагањем, примјеном различитих метода и облика рада могу да утичу и на промјене у стилевима учења одраслих. Примјена различитих поучавалачких стратегија може да се одрази и на трансформацију учења одраслих, што се може огледати и у изграђивању нових начина мишљења одраслих, гдје свакако значајно мјесто може и да заузме критичко мишљење. Корисне стратегије поучавања које могу утицати на трансформацију учења одраслих су: стварање активног догађаја, коришћење читања за представљање идеја, артикулисање претпоставки, студентске аутобиографије, метафоричне анализе, критичке саморефлексије, критички инциденти, рефлексивни часописи, моделовање критичке саморефлексије и подешавање окружењу, отвореност за алтернативе, игре улога, критичке дебате, писање писама о различитим перспективама, дискурси, адресирање истог питања на два начина, дијалогски часописи, ревизија претпоставки и перспектива, охрабривање ученика да се повезују са другим ученицима, ревизионо поступање, симулације и сл. (Cranton, 2002). Сваки наставник који ради са одраслим особама, односно који их поучава треба стално да унапређује своје поучавалачке вјештине. Корисно средство за унапређивање поучавања одраслих може бити и писање рефлексивних часописа (Holt, 1994). Након сваког реализованог часа или блок часа са одраслима наставници могу да саморефлектују своје поучавалачко искуство са одраслима. Анализа поучавалачког искуства корисна је, јер се приликом ње могу увидјети добре и лоше стране реализоване наставе. Све то наставници накнадно могу да напишу у свом интерном рефлексивном часопису. Тај часопис је уједно и показатељ професионалног развоја наставника.

Настава као процес и дјелатност разликује се од наставника до наставника. Не постоје два потпуно идентична наставна процеса или другачије речено два потпуно иста наставника који раде са одраслим ученицима. Поставља се дилема "Да ли треба да постоје разлике у поучавању одраслих"? И да, али и не. Све зависи од више фактора, учесника, њихових тренутних очекивања, метода рада, захтјева, потреба одраслих, њихових очекивања од наставника и слично. Најфреквентнија очекивања одраслих ученика од поучаватеља су: да буду пријемчиви за сазнања, да покажу бригу за ученичко учење, да јасно презентују садржаје учења, да мотивишу, да нагласе значај садржаја учења и да буду одушевљени (Donaldson, Flannery and Ross-Gordon, 1993, p. 150; види код Imel, 1995).

Индивидуализација наставног процеса није искључиво иманентна на раном школском узрасту, већ се о њој размишља и у настави за одрасле. Када је у питању поучавање и учење страног језика у одраслом добу у комуникацијском приступу веома су битни индивидуализација и контекстуализација поучавања и учења. Наиме, пожељно је приликом учења страног језика језичке вјежбе прилагодити одраслим ученицима, али их и приближити стварним животним ситуацијама. "Због тога треба изводити језичке вјежбе које приближно опонашају стварне ситуације изванучионичког свијета" (Pavlin, 2006, str.

93). За овакав комуникацијски приступ очекивати је да ће се учење страног језика чинити занимљивијим и ефикаснијим. Насупрот индивидуализацији и контекстуализацији, учење нових ријечи може бити ефикасно и примјеном одређених техника поучавања. Резултати истраживања групе аутора показали су да учење нових ријечи може бити веома ефикасно и примјеном специфичне технике тзв. "слика-ријеч као дистрактор" (Clay, Bowers, Davis and Hanley, 2007).

Експертисе поучавања одраслих могу да дају реалну слику о образовању одраслих, али и смјернице у ком правцу треба иновирати наставу за одрасле. Експертисе показују да одрасли учењем развијају: социјалне вјештине, лично повјерење, капацитете за постављање питања као могућности одраслих ученика да комуницирају, ангажовања са другима, самоорганизацију, учествовање у доношењу одлука и снажну одговорност у свакодневном животу (Seddon, 2008).

Када говоримо о универзитетској настави, настави намјењеној студентима или млађим одраслима она је данас углавном заснована на принципима тзв. болоњске декларације. На свим универзитетима она није тако потпуно заснована на овим принципима, али тежи се да буде што ефикаснија и што више заснована на истим. Неке од основних претпоставки ефикасне наставе засноване на принципима болоњске декларације су: редефинисаност циљева наставе, већа примјена истраживачких поступака, интеракција као основа рада, подизање нивоа комуникацијског аспекта наставе, развијање партнерских односа, спремност за нове изазове, те објективно и континуирано праћење, вредновање и оцјењивање (Todorović, 2010).

Веома битна детерминанта ефикасне наставе за одрасле је и вријеме трајања наставног процеса, како у једном дану, тако и у више семинарских дана. Одрасли ученици се разликују од дјецe и младих по питању концентрације и истрајности на задацима и садржајима учења. С обзиром да се одрасли могу дуже времена бавити истом врстом активности онда су њима погодније дуже секвенце као што су блок часови у настави. Активности које краће трају (нпр. 45 минута) и често се смјењују непогодују учењу одраслих. Предност блок часова (нпр. 90 минута) је у томе што су веће могућности синтетичког обрађивања неких тема или континуирано бављење неким наставним пројектима (Matijević i Radovanović, 2010).

Наставници који раде са одраслим особама понекад у наставном процесу пролазе кроз разне непријатне ситуације као што су емоционална исцрпљеност, деперсонализација и лично постигнуће. Те ситуације се могу одражавати и на квалитет наставног процеса. Евидентно је да и у настави за одрасле постоји тзв. професионално сагоријевање наставника. Неки наставници сагоријевају више, а неки мање. Мартинко (2010) истиче како је истраживањима утврђено да наставници који се сматрају мање компетентним исказују виши ниво сагорјевања у димензији личног постигнућа него њихове колеге које исказују више процјене успјешности. Овај податак јасно указује колики је значај цјеложивотног учења,

тачније перманентног усавршавања наставника који раде са одраслима и колико је битан доживљај више компетентности, односно подизања компетенција наставника у образовању одраслих (Lugarić, 2012). С обзиром на исказане потребе за стручним усавршавањем наставника који раде са одраслима, дефинисани су садржаји који се односе на андрагошке моделе поучавања одраслих. Међу тим садржајима посебно су важни и значајни сљедећи: упознавање и очекивање, интерактивно поучавање и учење, основе поучавања и учења, мотивација, методе и стратегије поучавања одраслих, комуникација и комуникацијске вјештине, презентација и презентацијске вјештине, евалуација и други садржаји (Martinko, Matković i Živčić, 2010). Поред ових садржаја битна су и још нека подручја компетенција наставника који поучавају одрасле, гдје између осталог издвајамо: лични и професионални вриједносни ставови и професионални развој, познавање курикулума и садржаја поучавања и познавање друштвених односа, школе и породице (Dijanošić, 2013).

Организација наставе за одрасле у формалном и неформалном облику веома је комплексан задатак сваког наставника који поучава одрасле. На исту утиче мноштво фактора, гдје сваки од њих може битно да детерминише ефикасност и квалитет како процеса тако и исхода наставног процеса. Да би настава за одрасле била што ефикаснија не смије се заборављати ниједан фактор који доприноси њеној успјешности. Дакле, константно се морају узимати у обзир андрагошке компетенције наставника који раде са одраслима, циљ и задаци наставе, амбијент наставе, садржаји поучавања и учења, методе, облици, стратегије, наставна технологија, потребе и интересовања одраслих, ужи и шири контекст наставе и многи други фактори.

Подстицање критичког мишљења у настави за одрасле

У настави за одрасле различите информације се емитују и примају посредством различитих медија, од говора наставника, преко записа на табли, па све до савремених "паметних" мултимедијалних образовних уређаја. Приликом перцепције различитих информација одрасле особе се мисаоно укључују различитим интензитетима и намјерама. Током мисаоне активизације одрасли врше одређене мисаоне операције као што су: тенденција за запамћивањем, разликовање, анализирање, синтетизирање, категоризација, уопштавање, генерализација, закључивање, резимирање, вредновање и сличне. Укљученост свих ових мисаоних операција у настави претпоставка су и за препознатљивост подстицања критичког мишљења одраслих као једне од најбитнијих процесуалних и исходишних детерминанти наставе за одрасле.

Критичко мишљење треба подстицати у настави, не само код дјеце и младих, већ и у одраслом добу. О критичком мишљењу увелико се у научним и стручним студијама расправља задњих 30 и више година. О појму "критичко мишљење" постоји веома велики број, како сличних, тако и потпуно различитих дефиниција. За потребе овог рада издвајамо једну дефиницију која можда најједноставније и најпрецизније одражава суштину овог феномена. "Критичко мишљење је разумно рефлексивно мишљење фокусирано на одлучивање у шта да вјерујете или шта да урадите" (Ennis, 1993, p. 180). Роберт Енис, поред ове дефиниције, такође за особе које критички мисле истиче да је за њих карактеристично десет следећих обиљежја: суде о кредибилности извора, идентификују закључке, разлоге и претпоставке, суде о квалитету аргумената, развијају и бране позицију питања, прикладно разјашњено питају, планирају експерименте и суде о дизајнима истих, дефинишу појмове на начин прикладан контексту, отворених су мисли, покушавају да буду веома информисани и биљеже закључке оправдано, али са опрезом (Исто). У прегледу радова у којима се расправља о томе шта је то критичко мишљење постоје одређене недоумице. Даниел Вилингем о критичком мишљењу закључује да оно: није вјештина, ту су метакогнитивне стратегије које, једном научене, могу учинити критичко мишљење вјероватним и да способност да се критички мисли зависи од домена знања и праксе (Willingham, 2007). Насупрот Вилингему постоје и тумачења гдје се критичко мишљење детерминише ипак и као сет вјештина. Група аутора која је истраживала научну писменост одраслих указује на чињеницу да се од запослених на многим радним мјестима захтјева способност доживотног учења, *вјештине критичког* и креативног мишљења, одговорно доношење одлука и рјешавање широког спектра проблема (Adamov, Olić, Segedinac, Ninković i Kovačević, 2013). Колика је животна важност критичког мишљења свједоче нам и значајне свјетске организације у својим документима. Тако *UNICEF*, *UNESCO* и *WHO* (свјетска здравствена организација), дају попис стратегија и техника десет животних вјештина међу којима је свакако и критичко мишљење (Banović, 2013). Критичко мишљење је такође и претпоставка доброг доношења одлука (Halpern, 2013). Перспективе за развој даровитости у глобалном друштву увелико зависе и од развоја културе критичког мишљења. Зора Крњаић (2011) критичко мишљење посматра као врсту учења. Она истиче да су различите врсте учења, између осталог и критичко мишљење, једна нова парадигма значајна за „конструисање каријере“, али и за запошљавање. Сличног становишта је и Маја Максимовић (2012) која критичко мишљење доводи у везу са трансформативним учењем, које је, како она каже својствено само одраслима. Она сматра да трансформативно учење има за циљ ослобађање одрасле особе кроз критичко мишљење и стално преиспитивање постојећих увјерења.

У теорији о критичком мишљењу постоје и одређена схватања да се критичко мишљење може учити. Поборници ове теорије говоре и о тзв. курсевима критичког мишљења. Четири позната курса по Енисовој типологији за развој критичког мишљења су: генерални, инфузија или уливање, имерзија или

зарањање и миксање или мијешање (Abrami et al, 2008). Једна од битних ставки за унапређивање ових курсева свакако је и вредновање у овим курсевима. Приликом вредновања у овим курсевима учешће ученика (нпр. студената) може да буде корисно у изградњи критерија оцјењивања критичког мишљења (Pittendrigh and Jobes, 1984; види код Kurfiss, 1988). Диана Кун, професорица психологије и образовања на наставничком колеџу Колумбија Универзитета истиче како је на основу емпиријских истраживања могуће говорити о развојном моделу критичког мишљења. Она истича да развојни модел критичког мишљења има три форме секундарне когниције: метакогнитивна, метастратегијска и епистемолошка. У својој расправи о развојном моделу критичког мишљења она посебно истиче и значај форми питања у развоју овог мишљења (Kuhn, 1999). Дobar андрагог је онај наставник који ради са одраслима и у свом послу одлично препознаје и стимулише критичко мишљење одраслих ученика. Сам андрагог као наставник мора да има изграђене вјештине саморефлексије и критичког мишљења. Ове вјештине они испољавају на различите начине: континуирано пружање повратне информације, критички приступ, способност рјешавања проблема, охрабривање полазника на рефлексивни увид у властито учење и сарадњу. Могућа средства идентификације вјештина саморефлексије и критичког мишљења добрих андрагога су: демонстрација, анализа рада колега, посматрање и запажања колега и анализа супервизије учења на даљину².

Комплексност дефинисања појма критичко мишљење указује на сложеност овог феномена што свједочи различитост схватања појма, предиспозиција и обиљежја критичког мишљења. Оно се схвата као: врста мишљења, сет метакогнитивних стратегија, вјештина или сет вјештина и као врста учења. Постоје и бројне претпоставке и теоријска гледишта о предизпозицијама и обиљежјима својственим особама које критички мисле. Тако одређени теоретичари и истраживачи говоре о томе шта је све предуслов за подстицање критичког мишљења, као и која су то обиљежја критичког мишљења. Посебно можемо издвојити сљедеће предуслове и обиљежја: информисаност, знања (посебно практична), просуђивање, закључивање, претпостављање, аргументовање, пропитивање, мисаона отвореност, интерактивност, комуникативност, рјешавање проблема, расправљање и слични предуслови и обиљежја. Настава за одрасле у којој се препознају ови предуслови и обиљежја свакако да доприноси подстицању и развоју критичког мишљења. С друге стране, она настава која нема ове елементе требала би се унапређивати у правцу што већег уношења ових елемената у њу.

² Projekat „Dobar andragog–kriterijumi i kompetencije”. *Andragoške studije*. (<http://www.as.edu.rs/static/pdf/Andragoske%20studije%202007-2.pdf#page=109>), 195-204.

Спутаванье критичког мишљења у настави за одрасле

Поред подстицања критичког мишљења у настави за одрасле дешавају се понекад и ситуације у којима водитељи наставног процеса, често несвјесно, спутавају критичко мишљење. Спутаванье критичког мишљења у настави не би требала бити честа појава. Спутаваньем овог мишљења не иде се у правцу личног и професионалног развоја одраслих, што се одражава и на неповољан развој друштвене заједнице. У таквом наставном процесу успорава се развој, а као резултат таквог неповољног наставног рада зна бити површно репродуктивно знање склоно брзом заборављању и лошој употребљивости.

Наставни процес у којем учествују одрасли ученици, а у којем често доминирају доготрајна тзв. "екс катедра" предавања од стране водитеља наставног процеса најчешћа су претпоставка спутавања критичког мишљења. Свака настава у којој се "не чује" било какво мишљење одраслих, такође је претпоставка спутавања овог мишљења. Оно се спутава и на друге начине. Свако одсуство вишесмјерне комуникације, повратне информације, постављања питања, проблематизовања, рјешавања проблема, аргумендовања, закључивања, интерактивности, групне динамике и сличних активности иде, нажалост, у прилог спутавању критичког мишљења. Да су класична предавања "штетна" за развој критичког мишљења доказ су позната експериментална истраживања у којима је компарирана ефикасност класичних предавања са ефикасношћу наставе у којој доминира групна динамика. У свим овим истраживањима и каснијим варијацијама истих доказано је да је ефикаснији онај наставни процес у којем доминира групна динамика наспрам процеса у којем доминира класично предавање (Олјас, 1997). Другачије речено, квалитетније је знање било у групама одраслих гдје је експериментални фактор био наглашена групна динамика, односно гдје је била евидентна интеракција, вишесмјерна комуникација, расправа и сличне детерминанте групне динамике, а истовремено и претпоставке подстицања критичког мишљења.

Оно што је евидентно за наставу за одрасле је чињеница да ће увијек постојати одређена доза спутавања критичког мишљења у њој. Тог спутавања наставници често нису ни свјесни. За наставнике који воле да држе дуготрајна предавања одраслима, а која евидентно спутавају критичко мишљење, први и велики искорак у "спутавању тог спутавања" свакако може бити уношење бар мало дијалога у таквој настави.

Закључак

Судбина наставе за одрасле је таква да се она развија у различитим правцима. На неким мјестима она је типично класична предавачка учионичка настава. На неким другим мјестима је она класично учионичка и повремено дописно консултативна (размјена писаних штампаних садржаја учења и поучавања). Постоје, на срећу, и могућности организовања наставе за одрасле која је углавном дигитализована, мултимедијална и доминантно интерактивна, односно настава у којој се увелико примјењује више метода и облика рада и искориштавају могућности најсавременијих информационих и мултимедијалних технологијама. Савремена настава за одрасле би се морала тако унапређивати да је стално на услузи образовним потребама одраслих, да је у њој константно обезбијеђена синестезија чула и да се прилагођава когнитивним стиловима и стиловима учења одраслих.

У наставном процесу за одрасле ученике одвијају се различите радње које исто тако и стимулишу различите мисаоне процесе одраслих. Они се крећу од механичког запамћивања, преко разумијевања, примјене знања, па све до критичког и стваралачког мишљења. Да би се одрасли професионално и лично развијали, а са њима и друштво у цјелини није довољно у наставном процесу ангажовати само процесе запамћивања и досјећања. Развој критичког мишљења у настави за одрасле заслужује посебну пажњу. Оно је данас битно у свакој професији, јер колико доприноси професионалном и личном напретку исто тако доприноси и знатном пословном напретку. Колико год се критичко мишљење подстиче у настави, постоје и случајеви гдје се оно исто тако и спутава. Подстицајне активности за развој критичког мишљења су многобројне, гдје посебно издвајамо сљедеће: сваки облик конструктивног и парламентарног дијалога, интерактивност, рјешавање проблемских ситуација, дебате и расправе, константно давање повратних информација, суочавање различитих мишљења, истраживачки пројекти, заједничко извођење закључака, аргументовање, сумњање, предвиђање посљедица, игра улога, симулације практичних ситуација, резимирање, генерализација, уопштавање, сумирање и сличне активности. С друге стране, настава у којој доминира предавање само спутава критичко мишљење одраслих.

Без обзира у ком ће се појавном облику у будућности развијати настава за одрасле не смију се никако заборавити активности наставника и одраслих ученика. Ако ћемо имати веома ефикасне доквалификације и преквалификације онда се не смију заборавити све оне активности поучавања и учења које увелико доприносе подстицању критичког мишљења. У супротном, сваки облик дуготрајног предавања би требао бити веома ријетка појава у настави за одрасле.

Литература

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134.
- Adamov, J., Olić, S., Segedinac, M., Ninković, S. i Kovačević, M. (2013). Naučna pismenost odraslih u Vojvodini. *Andragoške studije, BROJ I*, 23-36.
- Banović, V. (2013). Važnost obrazovanja zasnovanog na kompetencijama i životnim vještinama za razvoj društva. *Obrazovanje odraslih*. (http://www.bkc.ba/dokumenti/Casopis_decembar_2013_10_1.pdf#page=115), 115-128.
- Dijanošić, B. (2013). Stjecanje ključnih kompetencija u funkcionalnom osnovnom obrazovanju odraslih. *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih* (Zbornik radova 6. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih), 33-47.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186.
- Imel, S. (1995). Teaching Adults: Is It Different? Myths and Realities.
- Krnjajić, Z. (2011). Perspektive za razvoj darovitosti u globalnom društvu. (<http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Okrugli%20sto/KrnjaicZ%20-%204.pdf>), 45-55.
- Kurfiss, J. G. (1988) *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16-46.
- Lugarić, M. (2012). Važnost razvoja politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 16(2.(29)), 95-98.
- Maksimović, M. (2012). Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 1, 37-62.
- Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik Glasilo hrvatskog andragoškog društva*, 14(2.(25)), 99-109.
- Martinko, J., Matković, J. i Živčić, M. (2010). Edukacija edukatora, trening trenera ili usavršavanje nastavnika?. *Andragoški glasnik Glasilo hrvatskog andragoškog društva*, 14(1.(24)), 21-32.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2010). Blok sat i blok nastava u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 14(1.(24)), 43-56.
- Oljača, M. (1997). *Andragogija*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

- Pavlin, A. (2006). Odrasli učenici hrvatskoga jezika i komunikacijski pristup. *LAHOR: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(1), 90-97.
- Projekat „Dobar andragog–kriterijumi i kompetencije”. *Andragoške studije*.
(<http://www.as.edu.rs/static/pdf/Andragoske%20studije%202007-2.pdf#page=109>), 195-204.
- Seddon, T. (2008). Expertise in teaching adults: A resource for innovation?. *Australian TAFE Teacher*, 42(3), 13-15.
- Todorović, K. (2010). Osnovne pretpostavke efikasne nastave zasnovane na principima bolonjske deklaracije. *Sociološka luča IV/1*, 282-293.
- Tough, A. (1993). The Future of Adult Learning, in *The Craft of Teaching Adults*, Thelma Barer-Stein & James A. Draper, Editors. Toronto: Culture Concepts.
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. New York and London: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Holt, S. (1994). Reflective journal writing and its effect on teaching adults. *Document resume*, 31-38.
- Clay, F., Bowers, J. S., Davis, C. J., & Hanley, D. A. (2007). Teaching adults new words: the role of practice and consolidation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33(5), 970-976.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New directions for adult and continuing education*, 2002(93), 63-72.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking. *American Educator*.
(<http://static.dis.dk/uploads/Teaching%20and%20Learning/Critical%20Thinking-Why%20Is%20It%20So%20Hard%20to%20Teach%202007.pdf>), 8-19.

ENCOURAGING AND RESTRAINT OF CRITICAL THINKING IN TEACHING FOR ADULTS

Summery

This paper discusses the stimulation and inhibition of critical thinking in teaching adults. He wants to present a picture of how today everything is running efficiently classes for adults, and especially how it all encourages critical thinking and imprisons it. Many theoretical contributions and strategies for effective adult education classes implicitly through the work imposes recommendations to be all modern forms of education for adults improve towards encouraging critical thinking adult students. The results of this review will be a guideline for new research, and practice of improving education for adults with attention and encourage the development of critical thinking adult students. It will definitely be a must for personal and professional development of each individual, but also society as a whole.

Keywords: classes for adults, critical thinking, encouraging and restraint.