

**Јована Ј. Шкорић\***  
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет  
**Марко М. Шкорић\***  
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

## ЗНАЧАЈ КРИТИЧКОГ РАЗМИШЉАЊА У ОБРАЗОВАЊУ СОЦИЈАЛНИХ РАДНИКА

**Апстракт:** У овом раду аутори разматрају значај критичког размишљања у образовању социјалних радника, као и импликације истог у пракси ове професије. Наиме, аутори полази од претпоставке да студенти у великој мери некритички прихватају знање као истинито, поуздано и тачно. Са друге стране, рад показује на које се начине критичко размишљање може подстаћи у оквирима учионица. У том светлу, аутори анализирају компоненте критичког размишљања, кратак историјат истог (у пракси социјалног рада), као и различите савремене парадигме у том контексту. На крају рада, остављен је простор за потенцијалне изазове, али и баријере при имплементацији горе поменутих парадигми у образовни систем.

**Кључне речи:** *критичко размишљање, образовање, социјални рад, социјални радници.*

### ЗАШТО СУ НАМ ПОТРЕБНЕ ВЕШТИНЕ КРИТИЧКОГ РАЗМИШЉАЊА?

Критичко размишљање, као размишљање које укључује синтезу, поређење и процену различитих ставова, захтева од студената (социјалног рада) да се ангажују и промишљају о знању кроз широки различит спектар мисаоних задатака. Наиме, услед хиперпродукције информација и свеprisутних предрасуда, стереотипа и наивних веровања, студентима је потребан развој различитих (интелектуалних) вештина ради постизања професионалних компетенција, али и потпунијег живота у целости. Из тог разлога, вештине критичког размишљања се препознају као неизоставне за постизање успешног образовања, односно компетентног социјалног радника који ће бити способан да се носи са различитим изазовима у пракси. Анализа противречности, аргументовање за и против, обрада информација, предвиђање, односно антиципирање последица,

\* jovana.skoric@ff.uns.ac.rs

\* mskoric@ff.uns.ac.rs

тестирање могућих решења и сл. само су неке од активности и техника које су често занемарене у образовном систему, а представљају главне постулате критичког размишљања. Између осталог, и псеудонаучне тврдње које се намерно или из незнања представљају као научне, али не поштују правила научног метода, најчешће се не могу тестирати или се врло лако могу оповргнути, представљају изазов за студенте, као и за практичаре из ове области. Сходно томе, потребно је да знамо да процес евалуације у науци није заснован само на евалуацији да ли одређени емпиријски подаци поткрепљују дату тврдњу или хипотезу, него се мора проверити и у каквом односу стоји нова тврдња са већ постојећим корпусом научном знања (Шкорић, 2019).

Упркос свему томе, псеудонаучна веровања опстају у свим друштвима, тако да промоција критичког размишљања мора да буде много заступљенија, нарочито међу образовањем младих. Поред псеудонаучних теорија или тврдњи, врло су распрострањене и бројне предрасуде које су последица недостатка самосталног размишљања и перпетуирања неких распрострањених ставова који најчешће нису тачни, али се и не доводе у питање, него се узимају здраво за готово. Јасно је да експанзија различитих информација директно утиче на образовање и свест младих и у таквим околностима они морају да буду оснажени вештинама критичког размишљања које ће им помоћи при избору и селекцији мноштва информација на које ће наилазити. У том смислу, покретачи за промене јесу радозналост и жеља за открићем претходно непознатих, или мање познатих чињеница, изналагање нових приступа, хипотеза, метода и/или техника. Када дође до открића, потребно је извршити провере и тестирати иста, те на тај начин долазимо до кумулације научног знања и интеграције нових научних сазнања у већ постојећи корпус научног знања. У том смислу, када поменемо критичко размишљање, често мислимо на развој и на неговање разума ирационалности, нарочито код деце и младих јер на тај начин охрабрујемо младе да мисле за себе, а не да им се сервирају већ готове и уобличене информације које узимају здраво за готово. Уколико то имамо у виду, начин на који социјални радници мисле и доносе одлуке готово да је једнако важан, као и њихово знање. Односно, важна питања јесу „на који начин социјални радници размишљају?”, „како одлучују о току акције и о интервенцијама?”, „на који начин се грешке могу умањити?”, све то јесу питања когнитивне перспективе – односно питања расуђивања, а не знања (Sheppard, Sharles, Rees, Wheeler, Williams, 2018). Уз то, потребно је и врло важно заштити кориснике од некорисних, неоснованих или штетних информација и/или пракси.

Узевши горе наведено у обзир, успостављање критичког размишљања није нимало лак, нити једноставан задатак, али свакако представља неизоставан циљ када је (успешно) образовање (социјалних радника) у питању, што даље имплицира тезу да образовање социјалних радника мора да призна и укључи критичко размишљање у наставни план и програм кроз курсеве који ће елаборирати горе наведене теме.

## КОНЦЕПТ КРИТИЧКОГ РАЗМИШЉАЊА И РАЗЛИЧИТЕ ПЕРСПЕКТИВЕ ПОСМАТРАЊА

Уколико сагледамо постојећу литературу у вези са критичким размишљањем, можемо да видимо да постоје многе дефиниције исте, док би неке заједничке карактеристике указале на то да је критичко размишљање способност да се размотре информације које потичу из различитих извора, да се исте критички преиспитају и анализирају и да се дође до закључка који може да се (од)брани (Шкорић, 2019). Или другим речима, критичко размишљање јесте сложен процес који укључује одређене вештине и ставове и обухвата:

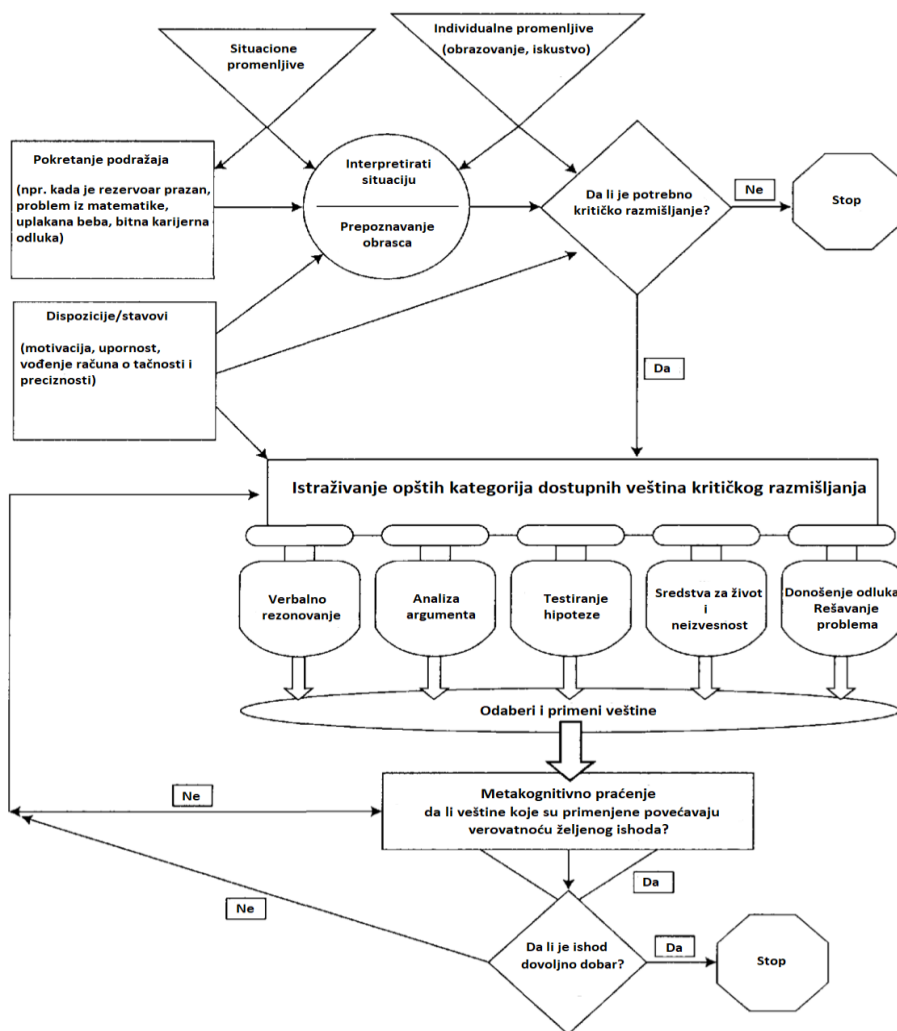
- 1) идентификовање ставова, мишљења и закључака других људи,
- 2) евалуацију доказа за алтернативне тачке гледишта,
- 3) изношење аргумената за и против,
- 4) трагање за независном потврдом чињеница,
- 5) подстицање дебата о доказима код заговорника свих становишта,
- 6) потребно је размотрити више хипотеза, ако је то могуће, а не да прихватамо прву идеју коју чујемо,
- 7) способност да „читамо између редова” и да идентификујемо неуспеле покушаје,
- 8) извлачење закључака о томе да ли су аргумент и валидни и оправдани, односно да ли су засновани на разумним претпоставкама,
- 9) представљање тачке гледишта, јасно, структурирано и добро резоновање (Cottrell, 2005).

Критичко размишљање можемо да дефинишемо и као разумно рефлексивно размишљање које има за циљ одлуку у шта да верујемо или шта да радимо (Hurley, 2006). У том контексту, „критичко” као део критичког размишљања означава компоненту евалуације. Наиме, често ту реч користимо да пренесемо нешто негативно, међутим битно је акцентовати да евалуација може и требало би да буде одраз и позитивних и негативних својстава. Кад критички размишљамо, ми процењујемо исходе својих мисаоних процеса – нпр. колико је нека одлука добра или није. Поред тога, важно је напоменути да развој критичког размишљања није природан процес, него процес који захтева *посвећену пажњу* и *активно залагање*. Наиме, студентима је потребна обука како би постала аналитични, правични и отворени у својој потрази за знањем. Брукфилд (Brookfield, 1987) наводи неколико вештина потребних за развијање критичког размишљања и оне су: интелектуална радозналост, интелектуална искреност, објективност, скептицизам, отвореност ума, склоност систематичности, експлицитност, упорност, одлучности сл. Посебно је важно нагласити и

да све горе поменуте вештине могу да играју важну улогу у развоју компетентног социјалног радника. Професија социјалног рада мења се у односу на актуелне глобалне проблеме. Без обзира на то да ли је реч о глобалном загревању, загађењу и еколошкој кризи, порасту броја сиромашних или новим епидемијама, потребна су нам добра размишљања и креативне идеје како бисмо ефикасно координирале напоре у решавању ових проблема. Сходно томе, потребне су нам различите мисаоне вештине које нам могу помоћи да донесемо поуздане ирационалне одлуке. Свето укључује прецизно и систематично размишљање, поштовање правила логике и научног резонувања. У овом контексту, веома је битно поменути и ауторе попут Карла Попера (Karl Popper), једног од најутицајнијих филозофа науке у 20-ом веку, који је инсистирао на томе да свет мора да се проматра критички и да стално изнова макар размишљамо о могућностима оповргавања својих теорија и хипотеза, јер само на тај начин можемо да развијемо боље идеје у будућности. Посебно значајно место у његовим радовима има *критички рационализам* чија основна идеја јесте да треба прихватити само оно што се може доказати разумом и/или искуством. Односно, сматрао је да научни прогрес можемо одржати путем покушаја и грешке – изношењем хипотеза које покушавамо да побијемо. Из тога следи, да је научни дух у ствари *критички дух* (Popper, 1972).

У том контексту, битно је поменути и *скептицизам* који нам даје могућност примене сумње у одређеним ситуацијама. Ово није аргумент за то да сумњамо у све што чујемо и видимо, него он подразумева да будемо отворени и да се држимо чињенице да постоји могућност да оно што знамо у датом моменту може да буде само део шире слике. Стога нам критичко размишљање даје алате да конструктивно користимо скептицизам и сумњу. Критичко мишљење је важно и из разлога јер развија и друге вештине размишљања попут способности доношења одлуке и решавања проблема и у том смислу Брукфилд сматра да „бити критички мислилац подразумева више од когнитивних активности као што су логичко резонување или помно испитивање аргумената за тврдње које нису емпиријски доказане. Критичко размишљање укључује наше препознавање претпоставки које леже у основи наших веровања и понашања. То значи да можемо имати оправдање за своје идеје и акције. Можда најважније, то значи да покушамо да просудимо рационалност ових оправдања. То можемо учинити ако их упоредимо са различитим низом интерпретација и перспектива. Можемо мислити, пројектовати и антиципирати последице тих акција које су засноване на овим оправдањима. И ми можемо тестирати тачност ових оправдања на основу неке врсте објективне анализе ’стварног’ света како га ми разумемо” (Brookfield, 1987: 13–14).

Имајући све горе наведено у виду, на *Слици 1.* илустрован је схематски приказ процеса критичког размишљања.



Слика 1. Схематски приказ процеса критичког размишљања  
 (Модификовано из Halpern, 2003: 20)

Уколико сагледамо *Слику 1.*, приметимо како диспозиције, појединачне варијабле и варијабле ситуације утичу на начин тумачења неке ситуације, као и да ли је при одлуци потребан процес критичког размишљања или не. Уколико је потребан, онда појединци бирају вештине критичког размишљања које су примерене ситуацији. Поред тога, приказано је и да диспозиције и ставови утичу на процесу више тачака, почевши од препознавања обра-

заца у окружењу који могу да захтевају критичко размишљање до многих других. Сходно томе, идеја схеме јесте да су процеси критичког размишљања веома важни и незаобилазни у сваком сегменту наших живота. Слично гледиште дели и Чомски који, покушавајући да подстакне људе да размишљају за себе каже: „не узимајте претпоставке здраво за готово. Почните да заузимате скептичан став према било чему што је конвенционална мудрост. Нека се оправда. Обично не може. Будите вољни да поставите питања о томе шта се узима здраво за готово. Покушајте да размислите о себи” (Chomsky, 2003: 5).

Различита истраживања (нпр. Block, 1985) показују да су студенти који су имали курс(еве) критичког размишљања, постигли су значајн(и)је резултате у способности критичког размишљања и на другим курсевима, у односу на студент који нису похађали исти. Односно, они су умели да елиминишу бескорисне информације, боље су процењивали веродостојност и релевантност извора информација, били су спремнији да ревидирају сопствене ставове и предрасуде, умели су боље да процене сукобљене тврдње и сл. Сходно томе, јасно је да конвенционални наставни програми производе слабе позитивне ефекте, или чак како тврди Логан (Logan, 1976), производе се штетни ефекти на критичке мисаоне способности ученика и/или студената.

## **КРИТИЧКО РАЗМИШЉАЊЕ КАО ИНТЕГРАЛНИ ДЕО ОБРАЗОВАЊА (И ПРАКСЕ) СОЦИЈАЛНОГ РАДА**

Раније смо објаснили да је критичко размишљање идентификовано као кључно за социјалне раднике (види Heron, 2006; Mathias, 2015). Социјални радници се често суочавају са сложеним проблемима, често без јасног описа и упутстава за рад, те им је засигурно потребно да доносе разумне, здраве и независне одлуке у корист својих корисника. С обзиром на то да не постоји формула за доношење одлука, њима су потребне вештине критичког размишљања. Као релевантан пример може да се помене да су управо социјални радници ти који морају да процене ризике смештања деце у хранитељске породице, насупрот остајању у биолошким породицама. Сходно томе, у социјалном раду, критичко размишљање најчешће се сматра обликом практичног резоновања који усмерава доношење одлука и конципирање интервенција у пракси социјалног рада (Mathias, 2015).

Колби (Colby, 2009) истиче да традиционални приступ, у образовању и пракси социјалног рада, за пружање информација у пасивној форми није више довољан за постизање компетенција повезаних с критичким размишљањем. Односно, идеја да професор (или практичар) пасивно преноси информације студентима (или корисницима), без укључивања истих у различите дискусије и дијалоге не доноси позитивне исходе. Сходно томе, студенти би требало да развију способност тражења информација, испитивања доказа, примењивања теоријских приступа у пракси и сл.

Корени идеје о дијалогу и реципроцитету између едукатора и подучаваних, свакако да могу да се пронађу (и) у радовима Паола Фреиреа (Paulo Freire), бразилског филозофа, политичара и једног од најутицајнијих едукатора у свету током 20. века, чија дела имају значајне импликације на социјални рад. Фреире је данас упамћен као један од најутицајнијих филозофа образовања, чија је теорија о образовању као пракси слободе као свој фокус истичала да се људски потенцијали могу остварити само преко свесног и намераваног обликовања историје и културе, упркос томе што људи истовремено бивају обликовани том истом историјом и културом (Collins, 1977). Његова велика животна искуства, али и *франкфуртовска школа* утицали су на развој његове критичке педагогије, а средишња идеја исте јесте да едукатори третирају ученике као сукреаторе знања. У овом контексту, занимљива је Фреиреова теза даје, са једне стране, потребно схватити образовање као праксу слободе, док је са, друге стране, неопходно успоставити ограничење ове слободе, односно слобода не значи да нема ограничења. Он је користио образовање као основу да помогне појединцима да пробуде своју критичку свест, да заузму критички поглед на друштвену стварност (Freire, 1976). Фреире одбацује банкарски модел образовања, односно идеју да едукатор депонује информације и сопствено знање, а студенти их прихватају, архивирају и чувају. Наиме, како Фреире тврди, знање настаје самоизумом и поновним проналасцима, кроз континуитет истраживања. Зато његова критичка педагогија покушава да трансформише школске институције у смеру хуманизације и друштвених промена и проматра их као друштвене институције које је потребно мењати, а не као институције које би за циљ требало да имају *status quo* (Freire, 1970., 1972., 1976.). Методе испољавања слободе ученика укључују:

- 1) развој образовања који „дематериализује” ученика,
- 2) практиковање „недогматског” образовања,
- 3) стварање слободне атмосфере у образовном окружењу,
- 4) ученици имају могућност да одаберу начин постојања,
- 5) поштовање људских права и учениково право на самоодређење и
- 6) поштовање аутономије сваког ученика (види Shih, 2018: 67).

С обзиром на важност критичког размишљања, едукатори у области социјалног рада суочавају се са изазовом како да развију педагошке стратегије које ће студентима омогућити да развију критичко размишљање. Пре свега, едукатори би требало да воде рачуна о циљевима и исходима приликом дизајнирања курикулума. Поред тога, развој наставног плана и програма може да буде компатибилан стварним потребама праксе, само уколико подразумева партиципацију и едукатора и студената. Сходно томе, планирање курикулума није процес који би требало да иде од врха према доле, него је потребно укључити све релевантне актере у процес образовања и учења како би добили пози-

тивне исходе и компетентне професионалце. У том смислу, потребно је оснажити друштво вештинама критичког размишљања, односно образовање би требало да захтева од појединца да преиспита своје ставове, свести уверења како би могли конструисати контекст демократског дијалога који је потребан данашњем друштву у целости. Без обзира на назив, суштина критичког размишљања нема за циљ да се пронађу грешке у различитим мишљењима и ставовима других људи, него пре свега да се ревидирају сопствени ставови, односно системи веровања. Уколико сагледамо нека од постојећих истраживања (нпр. Simmons, 2014), видимо да студенти социјалног рада показују релативно низак ниво критичког размишљања, што имплицира тезу да постоји недостатак курсева који се тичу критичког размишљања. Слично томе, релативно је мало и радовао стратегијама за подстицање критичког размишљања у образовању и пракси социјалног рада. Са друге стране, релевантна литература (нпр. Wolfer, 2006) приказује да употреба случајева за симулацију стварних проблема, организовање дискусија и дебата, анализирање различитих чланака и сличне ствари генеришу интерес код студената, пружајући им мотивацију за самостално учење, подстичући активно учешће, као и сарадњу међу студентима. Поред тога, представљање различитих случаја који немају јасне, односно „праве” одговоре олакшава разматрање алтернативних перспектива и олакшава концептуалну промену (Gibbons & Gray, 2004). Управо на тај начин, будући професионалци се позивају да размотре људске проблеме из више перспектива.

Уколико генеришемо горе наведено тврдње када је образовање социјалних радника у питању, можемо да поставимо и следеће питање: На који начин *Болоњски процес* у високошколском образовању проблематизује проблем критичког размишљања, односно, да ли га (де)фаворизује? Болоњски процес се у Републици Србији примењује од 2005. године, а основна идеја лежи у томе да се уклоне формалне границе међу државама, како би студенти неговали идеје заједништва, колективног духа и сл., односно како би се студенти, професори и други научни истраживачи слободно кретали и размењивали своје идеје, ставове и вештине. Поред тога, подразумева и стандардизације високо образовних институција, односно увођење ЕСПБ (европски систем преноса бодова), усвајање нове структуре студија и усвајање система упоредивих диплома. Са једне стране, не можемо да тврдимо да болоњски процес није интернационализовао високо образовање широм Европе и света, повезао студенте и имао неке позитивне учинке. Међутим, да ли је истовремено и тежио једноличности, гушећи диверзификацију, критичко и креативно размишљање? Налази појединих истраживања говоре у прилог томе да болоњски процес уствари резултира у слабљењу иновативног, креативног и критичког размишљања, односно да у пракси не дозвољава нове облике наставе у учионицама, што у неку руку подразумева одржавање *statusa quo* (види и Wihlborg & Teelken, 2014). Односно, важна питања која треба да поставимо јесу: Да ли тежимо хомогености наставног плана и програма у пружању фиксних и мерљивих стандарда? Или би пак, европске високошколске системе требало променити у смеру непрекидног омогу-



ћавања иновација, подстичући културу за учење – прихватајући различитост и разлике између националних система, институција, запослених и студената?

Када је образовање будућих социјалних радника у питању врло је важно интегрисати иновације, креативно и критичко размишљање, пре свега из разлога што према сваком кориснику услуга морамо да негујемо индивидуални приступ. Што значи да (првенствено) образовање мора да укаже на значаје и примену истог. У том смислу постављамо следеће питање: *Да ли тренутно образовање социјалних радника у Републици Србији може адекватно да одговори на изазове социјалног рада с обзиром на то да тежи једноличности и унификацији?*

Сама критичка мисао, у контексту социјалног рада, требало би да укључи рефлексивну димензију и идеју *рефлексивне праксе* која је с њом уско повезана (види Brookfield, 1987). Рефлексивна пракса је важна димензија критичког размишљања и вероватно једна од најпознатијих теоријских перспектива професије и праксе социјалног рада. Њено порекло лежи у Шоновој (Shon, 1983) формулацији идеје да социјални радници морају да повежу своју праксу са размишљањем о својим пређашњим искуствима. Односно, често професионалци користе рефлексiju док се баве неизвесношћу која прожима посао социјалног радника. Ово није аргумент за то да ми генерализује кориснике (социјалних) услуга, него, напротив, да негујемо индивидуални приступ према сваком кориснику, док са друге стране, приказујемо висок степен самосвести. Све то је немогуће достићи уколико постоји неуравнотежен однос моћи између социјалног радника и корисника услуга. У том смислу, критичко размишљање и рефлексивна пракса нам омогућавају да се повежемо са собом, односно идеја јесте да боље разумемо своја (емоционална) стања и ставове како бисмо могли да разумемо наше кориснике. Односно, рефлексивна пракса захтева да учимо из искуства, да будемо самокритични, да анализирамо шта мислимо, осећамо, радимо и да учимо из тих анализа (види Napier & Fook, 2000).

Људи који критички размишљају имају тенденцију да буду врло самосвесни, што значи да процењују своје личне мотивације, интересе, предрасуде, стручност, али и недостатак знања и/или искуства. Или најкраће речено, они су у стању да доведу у питање сопствена гледишта (Cottrell, 2005). Наиме, то није увек пријатно искуство јер може да буде узнемирујуће да сазнамо ствари о себи које нисмо знали, посебно јер већина нас воли да мисли да добро познајемо себе. Шта више, резултат нашег критичког размишљања може нас сврстати у мањину међу пријатељима, породицом и/или колегама, те нам је потребна храброст да аргументујемо наше гледиште, ставове или веровања.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПОТЕНЦИЈАЛНИ ИЗАЗОВИ

Често се у зидовима учионица критичко размишљање не негује, јер оно захтева да се „копа” дубље испод површине предмета и подразумева критички дијалог. Курикулуми у настави махом не подразумевају директна искуства, праксу и експериментисање што је неопходно за развој критичког размишљања. У том смислу, студенти би требало да траже одговоре на питања попут тога „како знамо?” и „зашто верујемо у то?”, уместо пуког ослањања на већ урађена истраживања (Bodner, 1988). Слично томе, истраживање (Haunes & Bailey, 2003) наглашава важност постављања правих питања како би се стимулисала вештина критичког размишљања, нека од њих јесу следећа: „Шта ви мислите о овоме?”, „Зашто то мислиш?”, „На чему се заснива ваше знање?”, „Шта то објашњава и/или на који начин сте дошли до тог закључка?”, „Да ли то може да се посматра и из неке друге перспективе?” итд.

Оно што може да буде препрека ка критичком размишљању јесте и одређени степен стрепње због нпр. критичког анализирања текстова или дела других људи који имају одређени степен кредибилитета. Односно, студентима уме да буде неугодно да критикују дела неких људи који су искуснији и вештији. Са друге стране, различити аутори (нпр. Wong, 2007) тврде да фокусирање на резултате тестова и испита подрива способност едукатора да се бави критичким размишљањем у учионици. У том смислу акценат је на садржају и пукој репродукцији градива. Супротно томе, студентима треба да се да слобода (и одговорност) да се истражује садржај, анализирају ресурси и примењују информације на стварни живот и праксу. Поред тога, као једна од препрека сматра се и недостатак обучености самих едукатора, те поставља се следеће питање: Да ли могу да науче студенте да критички размишљају, уколико они сами то не умеју?

Ипак, критичко размишљање унутар учионица када је у питању пракса социјалног рада могуће је подстаћи на различите начине: анализирањем различитих социјалних проблема и организовањем дискусија и дебата, анализирањем теоријских перспектива и њихових импликација у пракси, промишљањем о различитим стратегијама, методама и интервенцијама које обезбеђују промене, употребом емпиријских доказа о ефикасности различитих интервенција итд. Штавише, као један од идеала образовања, критичко размишљање би требало схватити као својеврсно *интелектуално право*, што значи да би сви људи требало да имају право на такав вид образовања који ће за циљ имати повећање моћи критичког размишљања.

Са друге стране, несумњиво је да свако има право да верује у оно што жели, у оно што он одабере, све док то не иде на штету, или на уштрб других људи. Критичко размишљање јесте процес који сматра да сва људска веровања, ставове и мишљења треба посматрати као хипотезе. Суштина концепта

лежи у идеји да не треба *некритички* да прихватамо све што нам се нуди, односно да је најбоља опција да се (с)уздржимо од доношења суда све док не будемо у стању да прикупимо све релевантне информације и преиспитамо сопствене тачке гледишта. Такође, тешко је постати „критички мислилац” само читајући књиге о томе, или чак учењем различитих вештина размишљања. Битан и саставни део критичког размишљања јесте развој става, мотивисаност и вољност да уложимо свестан напор и да истрајемо у томе када решење није очигледно или захтева неколико корака. На крају, потребно је нагласити да критичко размишљање не би требало да се веже искључиво за образовање, него га је потребно инкорпорирати и у карактер саме особе (Шкорић, 2019).

Са аспекта социјалног радника, некритичко прихватање информација може да има вишеструке (негативне) последице по самог корисника, од погрешне перцепције корисника и његових вредности, па све до погрешних интервенција и исхода. Ипак, критичко размишљање чини темељ доброг доношења одлука и етичке и ефикасне праксе при чему студенти развијају способност генерисања, коришћења и ширења свог знања. У том смислу, веома је важно да у образовање (будућих) социјалних радника интегришемо курсеве критичког размишљања као почетне тачке у препознавању релевантних информација, процени доказа, генерисању алтернативних закључака, промишљању о пракси и у препознавању сопствених ставова, потенцијалних снага, као и ограничења.

## Литература

- Bodner, G. M. (1988). Consumer Chemistry: Critical Thinking at the Concrete Level. *Journal of Chemistry Education*, 65(3), 212–13.
- Block, R. A. (1985). Education and Thinking Skills Reconsidered. *American Psychologist*, 40, 574–575.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco, CA: Jossey-Bas.
- Chomsky, N. (2003). *Power and Terror*. NY: Paradigm Publishers.
- Colby, I. (2009). An Overview of Social Work Education in the United States: New Directions and New Opportunities. *China Journal of Social Work*, 2(2), 119–130.
- Collins, D. E. (1977). *Paulo Freire: His Life, Works and Thought*. New York: Paulist Press.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument*. New York: PALGRAVE MACMILLAN.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, 30<sup>th</sup> Anniversary Edition. New York and London: Continuum.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1976). *Education: The Practice of Freedom*. London: Writers and Readers.
- Gibbons, J. & Gray, M. (2004). Critical Thinking as Integral to Social Work Practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 24, 19–38.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought & Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haynes, T. & Bailey, G. (2003). Are you and your Basic Business Students Asking the Right Questions? *Business Education Forum*, 57(3), 33–37.
- Heron, G. (2006). Critical Thinking in Social Care and Social Work: Searching Student Assignments for the Evidence. *Social Work Education*, 25(3), 209–24.
- Hurley, P. (2006). *A Concise Introduction to Logic*. Wadsworth, Belmont, CA.
- Logan, C. H. (1976). Do Sociologists Teach Students Think more Critically? *Teaching Sociology*, 4, 29–48.
- Mathias, J. (2015). Thinking Like a Social Worker: Examining the Meaning of Critical Thinking in Social Work. *Journal of Social Work Education*, 51(3), 457–74.
- Naiper, L. & Fook, J. (2000). Reflective Practice in Social Work. In L. Napier & J. Fook (eds.): *Break thoughts in Practice: Theorising Critical Moments in Social Work* Whiting & Birch, 1–15.

- Popper, K. (1972). *Objective Knowledge*. Oxford: The Clarendon Press.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Thinkin Action*. New York: BasicBooks.
- Sheppard, M., Charles, M., Rees, P., Wheeler, M. & Williams, R. (2018). Inter-Personal and Critical-Thinking Capabilities in those about to Enter Qulified Social Work: A Six-Centre Study. *British Journal of Social Work*, 2, 1–19.
- Shih, Y. H. (2018). Some Critical Thinking on Paulo Freire’s Critical Pedagogy and Its Educational Implications. *International Education Studies*, 11(9), 64–70.
- Simmons, C. (2014). Graduate Social Work Education and Cognitive Complexy: Does Prior Experience Really Matter? *Journal of Teaching in Social Work*, 34(3), 235–247.
- Škorić, M. (2019). *Naučni skepticizam kao pogled na svet*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu: Filozofski Fakultet.
- Wihlborg, M. &Teelken, C. (2014). Striving for Uniformity, Hoping for Innovation and Diversification: a Critical Review Concerning the Bologna Process – Providing an Overview and Reflecting on the Criticism. *Policy Futures in Education*, 12(8), 1084–1100.
- Wolfer, L. (2006). Graduates Speak: A qualitative Exploration of Drug Count Graduates Views of the Strenghts and Weaknesses of the Program. *Contemporary Drug Problems*, 33(2), 303–320.
- Wong, D. (2007). Beyond Control and Rationality: Dewey, Aesthetics, Motivation, and Educative Experiences. *Teachers College Record*, 109(1), 192–220.

**Jovana J. Škorić**

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

**Marko M. Škorić**

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

## **THE IMPORTANCE OF CRITICAL THINKING IN SOCIAL WORKERS' EDUCATION**

### **Summary**

In this paper, the authors discuss about the importance of critical thinking in the education of social workers, as well as its implications in the practice of this profession. Namely, the authors start from the assumption that students largely uncritically accept knowledge as true, reliable and accurate. On the other hand, the paper shows how critical thinking can be encouraged in the classroom. In the light of this, the authors analyze the components of critical thinking, a brief history of it (in context of social work practice), as well as various contemporary paradigms in this context. At the end of paper, there is a room for potential challenges, as well as barriers in the implementation of the above-mentioned paradigms in the educational system.

**Keywords:** *critical thinking, education, social work, social workers.*