

NOVE ULOGE ZA „DRUŠTVO ZNANJA“

Melida Župljanin

Osnovna škola „Bratstvo“, Novi Pazar Novi Pazar, Srbija
meli_haki@hotmail.com

Gordana Budimir Ninković

Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Srbija
budimirninkovic@yahoo.com

Fatima A. Kriještorac

Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru,
Novi Pazar, Srbija
fatimakarisik@yahoo.com

Apstrakt

Društvo koje uči je društvo za generacije koje će doći. Društvo znanja, o kojem je reč, zahteva od pojedinca da izgrađuje sistem (trajnog) celoživotnog obrazovanja. Posmatrajući ideju Evrope onako kako je definisao Delors kroz Društvo koje uči, odnosno „učeće društvo“, nužno se nameće pitanje i potreba prihvatanja Evrope kao društva znanja. Ključne osposobljenosti koje se moraju permanentno razvijati su nazvane „obrazovne potpore“ koje se osiguravaju celoživotnim obrazovanjem ("učiti znati", "učiti činiti", "učiti zajedno živeti" i "učiti biti"), a ipak, s druge strane se moraju „naučiti učiti“ u procesu samopodučavanja, odnosno samovrednovnja naučenog. Svedoci smo ubrzanog razvoja tehnike i tehnologije i potrebe čoveka za pravilnom upotrebom iste, kako bi mu omogućila jednostavniji i brži način prilagodjavanja i uspešnosti u svim sferama života. Cilj ovog rada je sagledavanje obrazovnih ishoda koji se mogu pratiti ukoliko se orijentišemo na to šta će se postići u formiranju ličnosti s jedne strane i kakvi su efekti tih promena u društvu s druge strane, a to su zapravo kompetencije pojedinca. Nužno je kreirati promene koje će „iznedriti“ celokupan koncept razvoja u budućnosti kako bi ista bila što izvesnija.

Ključne reči: Društvo znanja, obrazovni sistem, celoživotno obrazovanje, obrazovna politika, obrazovni ishodi.

NEW ROLES FOR THE "SOCIETY OF KNOWLEDGE"

Abstract

A society that teaches a society for generations to come. Knowledge society, that's the word, requires the individual to build system (permanent) celoživotnog education. Looking at the idea of Europe as defined by Delors through a society that learns, or "learning society", the question necessarily arises and the need of accepting Europe as a knowledge society. Key personnel that must be permanently develop are called "educational aid" which ensure celoživotnim education ("learning to know, learning to do, learning to live together" and "learning to be"),

and yet, on the other hand, must "learn to learn" in the process of samopodučavanja samovrednovanja, or learned. We are witnessing rapid development techniques and technologies and needs of man for the proper use of the same, in order to allow for an easier and faster way of adjustment and of success in all spheres of life. The aim of this study is the assessment of educational outcomes that can be traced if you orijentišemo what will be achieved in forming the personality on the one hand, and what are the effects of these changes in society, on the other hand, which are actually an individual's competence. It is necessary to create changes that will "conceive" the entire concept of development in the future to make the same as was ever clearer.

Keywords: knowledge society, education system, educational policy, educational outcomes

UVOD

Da bi odgovorilo svojim ciljevima, smatra Delors (1996: 75 u Gvozdrenović, 2005) obrazovanje se mora organizovati oko četiri osnovne oblasti koje će tokom života za svakog pojedinca predstavljati stubove znanja: učenje za znanje, učenje za rad, učenje za zajednički život i učenje za postojanje.

Posmatrajući ideju Evrope onako kako je definisao Delors kroz Društvo koje uči, odnosno „učeće društvo“, nužno se nameće pitanje i potreba prihvatanja Evrope kao društva znanja, posebno kada je posmatramo u sferi visokog obrazovanja koje se prepoznaje kroz uveliko promovisanu Bolonjsku deklaraciju koja je i na visokoškolskim ustanovama doživela svoju promociju u meri (ne manjoj) kao u sistemima razvijenih zemalja ne samo regije, nego i članicama Evropske unije. (Dautović, 2013)

Nekako uporedo sa kandidovanjem celoživotnog obrazovanja u evropskim obrazovnim krugovima se javlja i konstrukt „društva koje uči“, odnosno „učeće društvo“ pa su ovi pojmovi postali temeljni u raspravama teorijske i političke naravi u brojnim memorandumima i dokumentima koje je „iznedrio“ evropski obrazovni prostor.

Trendovski termin „Društvo koje uči“ se počeo koristiti na različite načine i u različitim prilikama, a podrazumeva sledeće sadržaje: razvoj pojedinca, planirane reforme obrazovnog sistema, odnose tržišta i obrazovanja. Uzrokovalo je to da se "društvo koje uči" tretira kao „konfuzna i zbunjujuća zamisao“ (Jarvis, 2003.: 26/27 u Dautović, 2013).

Društvo koje uči je društvo za generacije koje će doći, a to je proces koji se može postići sveobuhvatnom obrazovnom politikom na način da im se olakša transfer, odnosno prihvatanje znanja, sposobnosti i veština, da se napravi snažnija veza obrazovanja i ekonomije, da se osnaže investicije u obrazovanje, da se osigura (trajno) finansiranje celoživotnog obrazovanja. Jer zahteve poput novih učenja, odnosno različitih kvantitativnih i kvalitativnih oblika i aktivnosti učenja podrazumevaju i promene u filozofiji finansiranja obrazovanja, u kojem se nameće potreba da dio sveukupnog finansiranja obrazovnih delatnosti ide na teret vanbudžetskih, odnosno privatnih nosioca ekonomske moći. (Dautović, 2013)

Evropski obrazovni brend - „Društvo koje uči“, osim što je bio promotor razvoja ličnosti, reformi obrazovnih sistema, odnosa obrazovanja i ekonomije, snažno

je uticao i na kreatore obrazovnog evropskog prostora koji su, s ciljem promocije pomenutog brenda, godine 1996. doneli (Evropski parlament i Vijeće EU) odluku da pomenutu 1996. godinu proglase za godinu celoživotnog učenja.

Da bi društvo znanja, odnosno društvo koje uči bilo dostupno nacionalnim obrazovnim sistemima, moraju se istražiti uticaji novih tehnoloških dostignuća na razvitak, njihov razvitak i spremnost na promene, na nova znanja, sposobnosti i veštine kako bi se obrazovnje kroz njegove spoljašnje ciljeve lakše povezivala sa ekonomskim zahtevima, te postavilo obrazovno tržište koje će snažnije uticati i na nužne reforme obrazovnih sistema.

Društvo znanja, o kojem je reč, zahteva od pojedinca da izgrađuje sistem (trajnog) celoživotnog obrazovanja u kojem će, s jedne strane, morati “učiti znati”, “učiti činiti”, “učiti zajedno živeti” i “učiti biti” (Delors, 1998 u Dautović, 2013), a sa druge se moraju „naučiti učiti“ u procesu samopodučavanja, odnosno samovrednovanje samonaučenog.

Delors je to „učeće društvo“ definisao kroz četiri tipa učenja među kojima postoje brojne zajedničke tačke što u završnici ta četiri temeljna tipa učenje čine jednom celinom. Delors je tu celovitost učenja vidio kroz: učiti znati - interdisciplinarnost, holistički pristup, definiranje problema, orijentiranost na budućnost..., učiti činiti - primena znanja, suočavanje s problemima, donošenje odluka, odgovorno i odlučno delovanje..., učiti živeti zajedno - saradnja, uvažavanje drugih, zajednička odgovornost, lokalno i globalno delovanje... i učiti biti - tolerantnost, demokratičnost, odgovornost, komunikativnost, solidarnost (Delors, 1998. Dautović, 2013). Te ključne osposobljenosti su nazvane „obrazovne potpornje“ koje se osiguravaju celoživotnim obrazovanjem ("učiti znati", "učiti činiti", "učiti zajedno živjeti" i "učiti biti") a koje su naznačene u Izveštaju iz 1996. od UNESCO-ve Međunarodne komisije za razvoj obrazovanja za 21. vek.

Četiri potpornija obrazovanja (Delors, 1998: 95 u Dautović, 2013):

- a) učiti znati (interdisciplinarnost, holistički pristup, definisanje problema, orijentisanost na budućnost...),
- b) učiti činiti (primena znanja, suočavanje s problemima, donošenje odluka, odgovorno i odlučno delovanje...),
- c) učiti živeti zajedno (saradnja, uvažavanje drugih, zajednička odgovornost, lokalno i globalno delovanje...) i
- d) učiti biti (tolerantnost, demokratičnost, odgovornost, komunikativnost, solidarnost...).

Svi oni koji žele učiti, koji žele povećati svoja znanja, sposobnosti, veštine i navike i prilagoditi ih okruženju, trebaju znati kako stvoriti i iskoristiti mogućnosti za učenje (kroz celoživotno učenje) celi svoj život. Proces obrazovanja je dug i trajan, pa u želji da isto uspe, nužno je uključiti četiri pristupa (tipa) učenja koji će biti podrška znanju kroz celi život. (Dautović, 2013)

a) *Učiti znati*

U pitanju je usvajanje instrumenata znanja koje se može smatrati, s jedne strane, životnim *sredstvom* (omogućavanje shvatanja okruženja kako bi se razvila umeća, posebno komunikacije, da li se živelo dostojno čoveku), odnosno *ciljem* (*razumevanje, otkriće*), a ne usvajanje već propisanih znanja. S obzirom na to da

znanje nije jednoobrazno te da je uz to promenljivo, nije moguće poznavati sve. Od brojnih uže stručnih znanja, nameće se potreba pojedincu da stekne i brojna opšta znanja (jezik, komunikacija) i iz drugih područja razvijajući sposobnosti, prije svih govorne komunikacije. To se odnosi i na pamćenje koje se, smatra Delors, mora vežbati od detinjstva, a da se u školskih kurikulumu zadrže delovi programa koji sadrže tradicionalne vrednosti, a da je potrebno učiti „kako se usredotočiti“ što bi u konačnici moglo poprimiti ugodne situacije poput igre, zabave, korisnih radnji, planinarenja, itd. U dvosmernoj interakciji (između konkretnog i apstraktnog) nužno je vežbati sposobnosti, naročito mišljenja, zatim sticati znanja u trajnom procesu i oplemenjavati ih raznovrsnim iskustvima.

Smernice: „učiti znati, objedinjavanjem dovoljno širokog opšteg znanja sa mogućnošću dubinskog izučavanja malog broja predmeta. To ujedno znači i učiti učiti, kako bi se iskoristile mogućnosti koje obrazovanje pruža celog života.“ (Delors, 1998: 108. u Dautović, 2013)

b) Učiti činiti

U spoju dva konstrukta, učiti znati i učiti činiti (što je pitanje školovanja) treba tražiti puteve spoznaja kako u praksi primeniti naučeno? Tehnološki razvoj u svim sferama i delatnostima nužno uključuje promenu znanja (kompetencija) kako bi se zadovoljili novi, proizvodni procesi. Poresi proizvodnje (poslodavci) trebaju stručne, kreativne zaposlene, spremne na saradnju i timski rad, sa inicijativom i spremne na rizik i rešavanje konflikta, pa ako sve (ili nešto od toga) nedostaje, onda je nužno otvoriti procese poduke (ili samopoduke).

Smernice: „učiti činiti, kako bi se postigle ne samo stručne kvalifikacije, nego i kompetencije snalaženja u raznim situacijama kao i za timski rad. To ujedno znači i učiti činiti u kontekstu raznolikog društvenog i radnog iskustva mladih ljudi, koje može biti neformalno (kao posledica lokalnog ili nacionalnog konteksta), ili formalno, koje uključuje predmete u kojima bi se izmenjivalo učenje s radom.“ (Delors, 1998: 108. u Dautović, 2013)

c) Učiti živeti zajedno

U sveukupnosti evropskog obrazovnog prostora problemi etničkih grupa su na vrhu lestvice. U svetu prepunog nasilja, iluziono je graditi preveliku nadu na tragu ljudskoga napretka, jer je istorija ljudske civilizacije opterećena sukobima, pa taj strah je novim uslovljenostima (faktorima) povećana. Stoga je više nego ikada ranije nužno učiti živeti sa drugim i drugačijim, učiti živeti zajedno. Zato se u prilogu Delors (Delors, 1998: 108. u Dautović, 2013) osvrće na dva kompatibilna puta ka ljudskoj sreći i zadovoljstvu, s jedne strane, put ka „postupnom otkrivanju drugih“, a sa druge, jedinstvo univerzalnih ljudskih vrednoća, zajedničkih ciljeva, interesa što je, zasigurno, put mogućih rešavanja nagomilanih problema. Stoga bi se zadaci obrazovanja temeljili na učenju i poučavanju kako o ljudskim razlikama, tako i razvoju svesti o zajedničkim nitima koji ih vezuju, kao i njihovoj međuzavisnosti. U traganju za razumevanjem drugih i drugačijih, nužno moramo poznavati sebe, a poštovanje drugih i drugačijih nema alternativu. To učenje univerzalnih ljudskih

vrednoća mora početi rano, kroz školski kurikulum, na svim obrazovnim nivoima, od predškolskog do univerzitetskog, zatim kroz zajedničke projekte, radionice, sportske i kulturne aktivnosti.

Smernice: „učiti živeti zajedno, podsticanjem razumevanja drugih ljudi i poštovanjem međuzavisnosti – saradnjom na zajedničkim projektima i učenjem rešavanja sukoba – u duhu poštovanja za vrednosti pluralizma uzajamnog razumevanja i mira.“ (Delors, 1998: 108. u Dautović, 2013)

d) Učiti biti

Četvrti potporanj – učiti biti je proces razvoja višestrane ličnosti, ono promoviše toleranciju, demokratičnost, odgovornost, komunikativnost, solidarnost što se uglavnom stiču obrazovanjem koje pridonosi višestranom razvoju ličnosti (duha i tela), „razvoju inteligencije, senzitivnosti, smisla za lepotu, lične odgovornosti i duhovnih vrednosti“. Obrazovanje podržava i razvija samostalno kritičko mišljenje i daje potporu u donošenju vlastitih stavova, kako bi pojedinci bili kadri odgovoriti zahtevima okoline, te samostalno odlučiti što im je činiti u životnom okruženju, u raznim životnim prilikama. Obrazovanje osigurava svakom ponaosob da "rešava vlastite probleme, donosi vlastite odluke i snosi vlastitu odgovornost". To je i temeljna uloga obrazovanja koja se naslanja na pojedince kojima se osigurava sloboda kretanja i mišljenja, sloboda u prosuđivanju i osjećanjima, koja je neophodna u razvoju postignuća i talenta (ukoliko je to moguće) zadržavajući kontrolu na vlastitim životom.

Smernice: „učiti biti, kako bi se bolje razvijala osobnost i bilo u stanju delovati samostalnije, utemeljenije i odgovornije. S tim u vezi, obrazovanje ne sme zanemariti nijedan aspekt ličnog potencijala: pamćenje, zaključivanje, osećaj za lepo, telesne mogućnosti i komunikacijske sposobnosti“ (Delors, 1998: 108. u Dautović, 2013).

Svakako da se pristup pitanjima koje tretira održi razvoj iz ranih devedestih prošloga veka u mnogome promenio, uzrokovano pre svega neefikasnosti u primeni temeljnih odrednica poput one što su protkane pukom brigom za budućnost generacija. Te promene se osete u novim, pedagoškim dimenzijama koje su se kroz učenje (obrazovanje), odnosno njegove oblike (formalno, neformalno, informalno) nametnule životnim (održivim) potrebama za opstanak života, za opstanak eko sistema. Na to upućuje i Novalić, koji kaže da održivi razvoj osigurava izdržljivost (održivost) prirodne okoline, ali i socijalnu izdržljivost (održivi razvoj). (Novalić, 2003:98. u Dautović, 2013)

„Godine 1996. zemlje članice OECD-a prihvataju strategiju ostvarivanja celoživotnog učenja za sve kao temu svog petogodišnjeg mandata od 1997. do 2001. godine (Rizvi i Lingard, 2006. u Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih-Zagreb, 2010, str. 75). Celoživotno učenje je, uprkos različitim shvatanjima tog pojma, ipak prihvaćeno u svojoj neoliberalnoj konstrukciji. Svrha celoživotnog obrazovanja viđena je kao priprema ljudi za rad i život, kao što je vidljivo u dokumentima OECD-a: Ekonomija znanja (OECD, 1996a) i Celoživotno učenje za sve (OECD, 1996b). U tim dokumentima svrha obrazovanja je u tome da kod ljudi stvori pretpostavke i sklonost za obrazovanje tokom celog životnog ciklusa (Rizvi i Lingard, 2006, u Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih Zagreb, 2010,

str. 75). Naglasak je na unapređivanju ranog obrazovanja s više individualiziranih programa, stvaranju boljih veza učenja i rada, preispitivanju uloge različitih učesnika u obrazovnom procesu (države, porodice itd.) i potrazi za novim resursima za celoživotno učenje (Gonzci, 2006:108, Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih Zagreb, 2010, str. 75. u Dautović, 2013).

Razvoj tehnologije i stavljanje profita kao konačnog cilja svih ljudskih delatnosti, na ekonomskom, političkom, socijalnom, ekološkom i drugih planu ne daju garanciju održivosti pa se nameće kao nasušna potreba što hitnijeg uključivanja u ove nekontrolirane društvene tokove svih zainteresiranih a koji su kadri odgovoriti izazovima. Dakle, nužno je kreirati promene koje će „iznedriti“ celokupan koncept razvoja u budućnosti kako bi ista bila što izvesnija. U kreiranje celokupnog koncepta razvoja uključile su se, pre svih, UN (UNESCO) koje su ovom pitanju odlučile posvetiti jedno celo desetogodišnje razdoblje (2005-2014) poznatije pod nazivom „Dekada vaspitanja (odgoja) i obrazovanja za održivi razvoj“, koja u sebi nosi strategiju, perspektivu i temeljne vrednosne orijentacije obrazovanja u deset narednih godina. Važnost i složenost postavljenog pitanja može se posmatrati sa dva različita aspekta, s jedne strane, nametnutom potrebom za obrazovanjem za održivi razvoj, a sa druge, dugotrajnost (deset godina) projekta.

Budući da čovek postaje *onim što od njega čini vaspitanje* (Kant), vaspitanju pripada odgovornost koja se ne može ukinuti. Pod *vaspitanjem* Kant (1991: 8 u Gvozdenović, 2005) podrazumeva „negovanje i nastavu s obrazovanjem“, dok *obrazovanje sadrži u sebi stegu i nastavu*. Pri tom podseća da *čoveka može vaspitati samo čovek koji je takođe vaspitan*. Odgovornost dakle pripada i vaspitačima i vaspitanicima. „Društvo je to koje nam odlikava portret čoveka kakav treba da bude, a u tom portretu upravo se odražavaju sve posebnosti njegove organizacije“ (Dirkem, 1981: 83 u Gvozdenović, 2005).

Polazeći od značaja sagledavanja zadataka vaspitanja i obrazovanja u savremenom društvu Đuro Šušnjić

(1998: 139–146 u Gvozdenović, 2005) smatra da *jedan razuman i human sistem obrazovanja mora da zadovolji sledećih pet uslova:*

- *prenošenje kulturnog nasleđa ili tradicije na mladi naraštaj*
- *pripremanje mladih bića da preuzmu neku od postojećih radnih uloga*
- *stvaranje vrednosne svesti ili savesti mladih bića*
- *razvijanje mogućnosti svakog pojedinca (intelektualnih, moralnih, društvenih, kulturnih)*
- *odnos vaspitno-obrazovnog sistema prema izuzetnima – darovitim i genijalnim.*

U skladu sa navedenim uslovima mora se doneti pet ključnih odluka:

- Škola pamćenja ili škola mišljenja?
- Priprema za postojeću ali i moguću ulogu u podeli rada?
- Usvajanje vladajuće ideologije ili univerzalnih ideja?
- Izbor metode: govor ili razgovor?
- Odnos prema prosečnom i izuzetnom pojedincu? (Šušnjić, 1998: 146 u Gvozdenović, 2005)
-

ZAKLJUČAK

Nastavnik je ključna osoba u celokupnom sistemu obrazovanja. Zarad toga nastavnici moraju prihvatiti nove uloge, u prvom redu zbog nove obrazovne politike i sveukupnog poristupa obrazovanju, i konačno, zbog trenda stvaranja uslova za profesionalnu stručnost, odnosno, kompetentnost. Stoga su uloge nastavnika u savremenoj školi predmet brojnih istraživanja kojima su se bavili, između ostalih i Bjekić, 1997. i 1999. (dinamične, odnosno profesionalne uloge), Đorđević, 2009. (društveno-pedagoške uloge), Milošević-Ješić, 2009. (inovativne uloge), Vlahović, 2004. (proširene uloge), te Razdevšek-Pučko, 2004. (nove uloge) koji smatra da nova uloga nastavnika zahteva i nove spoznaje nastavnika koje znače neprestano nadopunjavanje profesionalnih kompetencija (preuzimanja novih uloga).

Uticao procesa socijalizacije, vaspitanja i obrazovanja na oblikovanje ličnosti i zajednice je nedeljiv i trajan, što upućuje na značaj sagledavanja ishoda tih uticaja na nivou individualne i društvene egzistencije. Procena efekata socijalizacije i vaspitno-obrazovnog procesa može se posmatrati sa aspekta pojedinca i sa aspekta društva. To u najkraćem zahteva brižljivu analizu procesa i odnosa unutar obrazovnog sistema i na nivou celine društva. Nenad Suzić ističe da obrazovne ishode možemo pratiti samo ako se orijentišemo na to „šta ćemo postići u formiranju ličnosti, s jedne strane, i kakvi su efekti tih promena u društvu, s druge strane“ (Suzić, 2001: 292 u Gvozdenuć, 2005). Sagledavanjem ukupnih efekata dolazi se do brojnih kvaliteta, sposobnosti, znanja, veština, stavova i vrednosti koje se određuju kao kompetencije. U tom kontekstu se razmatra i kognitivni stil kao ishod obrazovanja, ili kao rezultat vaspitno-obrazovnog procesa.

BIBLIOGRAFIJA

1. Dautović, M. (2013). Cjeloživotno obrazovanje kao faktor razvoja SBK. (Doktorska disertacija) Internacionalni univerzitet Brčko Distrikt BiH.
2. Delors, J. (1998). Učenje: blago u nama, Izvešće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.
3. Dmitrović, P. (2011). Mogući putevi modernizacije vaspitno-obrazovnog procesa, Tehnički fakultet, Čačak.
4. Gvozdenuć, S. (2005). Filozofija, obrazovanje, nastava, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica.
5. Razdevšek-Pučko, C. (2003) Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra), Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani.
6. Suzić, N. (2003). Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi. Banja Luka : Teacher Training Centre.
7. Vlahović, B. (1993). Transfer inovacija u obrazovanju. Beograd : Naučna knjiga.
8. Vlahović, B. i saradnici, (1996). Opšta pedagogija, Učiteljski fakultet, Beograd.

RESUME

The teacher is a key person in the entire education system. For this reason, teachers must accept new roles, primarily because of the new educational policy and overall access to education, and finally, because of the trend of creating conditions for professional expertise, that is, competence. Therefore, the roles of teachers in the modern school are the subject of numerous researches which were dealt with, among others by Bjekić, in 1997 and 1999 (dynamic, ie professional roles), Đorđević, 2009 (social-pedagogical roles), Milošević-Ješić, 2009. (innovative roles), Vlahović, 2004 (extended roles), and Razdevšek-Pučko, 2004 (new roles) who believes that the new role of teachers requires new knowledge of teachers which means constantly supplementing professional competencies (taking on new roles).

The influence of the process of socialization, upbringing and education on the shaping of the individual and the community is indivisible and lasting, which indicates the importance of considering the outcome of these influences at the level of individual and social existence. Assessment of the effects of socialization and the educational process can be viewed from the aspect of the individual and from the aspect of society. In short, this requires a careful analysis of the processes and relationships within the educational system and at the level of society as a whole. Nenad Suzić points out that we can monitor educational outcomes only if we focus on "what we will achieve in the formation of personality, on the one hand, and what are the effects of these changes in society, on the other hand" (Suzić, 2001: 292 in Gvozdenović, 2005). . By looking at the overall effects, we come to numerous qualities, abilities, knowledge, skills, attitudes and values that are defined as competencies. In this context, cognitive style is also considered as an outcome of education, or as a result of the educational process.