

Volum coordonat de
Ion Albulescu,
Adriana Denisa Manea, Cristian Stan

PEDAGOGIA ADULȚILOR

Provocări și tendințe contemporane

POLIROM
2024

Cuprins

<i>Prezentarea autorilor</i>	9
<i>Cuvânt-înainte</i>	15
Capitolul 1. Specificul educației adulților (<i>Adriana Denisa Manea</i>).....	19
1.1. Educația adulților: explicitări conceptuale și epistemologice	19
1.2. Principii în educația adulților	24
1.3. Politici și tendințe în educația adulților	29
<i>Bibliografie</i>	31
Capitolul 2. Contextualizarea dezvoltării la vârsta adultă (<i>Gianina Prodan</i>)	33
2.1. Vârsta adultă: contexte și perspective de analiză.....	34
2.1.1. Vârsta adultă biofiziolgică și speranța de viață sănătoasă	34
2.1.2. Vârsta adultă legală și capacitatea de exercițiu deplină.....	37
2.1.3. Vârsta adultă psihologică și maturitatea judecării și a strategiilor neurocognitive	40
2.1.4. Vârsta adultă și normele socioculturale	41
2.1.5. Vârsta adultă și nivelul de studii	46
2.2. Instituțiile de învățământ: contexte primordiale de învățare și progres.....	50
2.3. Domeniile și contextele de învățare specifice adulților din România.....	52
<i>Bibliografie</i>	56
Capitolul 3. Dezvoltarea personală la vârsta adultă (<i>Claudia Alina Crișan</i>)	59
3.1. Delimitări conceptuale	59
3.2. Abordarea diacronică a conceptului de dezvoltare personală	60
3.3. Stadiul actual al cercetărilor privind constructul de dezvoltare personală	65
3.4. Modelul procesului de dezvoltare personală	67
3.5. Elementele structurale ale procesului de dezvoltare personală	68
3.6. Condiții pentru dezvoltarea unei persoane pe deplin funcționale	72
3.7. Cultivarea stării de dezvoltare personală	73
<i>Bibliografie</i>	76
Capitolul 4. Educația adulților în contexte formale, nonformale și informale (<i>Ana-Maria Eugenia Jura, Cristina Ispas</i>).....	83
4.1. Educația și învățarea la vârsta adultă	83
4.2. Educația adulților în contexte formale	85
4.3. Educația adulților în contexte nonformale	87

4.4.	Educația adulților în contexte informale	92
4.5.	Relația dintre învățarea formală, învățarea nonformală și învățarea informală	97
	<i>Bibliografie</i>	102
Capitolul 5. Educația adulților ca autoeducație (<i>Daniel Andronache</i>)		109
5.1.	Clarificări conceptuale	109
5.2.	Evoluția diacronică și perspectivele moderne ale educației adulților	110
5.3.	Teorii și cercetări în autoeducația adulților: spre autonomie și personalizare	111
5.4.	Rolul tehnologiei în facilitarea autoeducației	112
5.5.	Provocări și soluții în educația adulților	113
5.6.	Relevanța autoeducației adulților în promovarea calității vieții, a bunăstării și a sănătății holistice	116
5.7.	Exemple privind autoeducația adulților în Europa	118
5.8.	Beneficii ale autoeducației la vârsta adultă	119
	<i>Bibliografie</i>	120
Capitolul 6. Învățarea autoreglată la vârsta adultă (<i>Dana Opre, Adina-Elena Glava</i>)		123
6.1.	Învățarea autoreglată	123
6.2.	Modele ale învățării autoreglate	124
6.3.	Strategii cognitive și metacognitive de învățare autoreglată	126
6.3.1.	Strategii cognitive	126
6.3.2.	Strategii metacognitive	129
6.4.	Demersuri practice de antrenare metacognitivă la vârsta adultă	134
6.4.1.	Modelarea de către formator a comportamentelor și raționamentelor implicate în învățare.....	135
6.4.2.	Ghidarea și susținerea învățării prin asigurarea unor repere de sprijin (<i>scaffolding</i> -ul metacognitiv)	136
6.4.3.	Proiectarea și organizarea unor situații de învățare/formare care să promoveze antrenamentul metacognitiv	136
6.4.4.	Alte practici cu potențial pentru reglarea metacognitivă a învățării la vârsta adultă.....	137
	<i>Bibliografie</i>	140
Capitolul 7. Specificul comunicării în educația adulților (<i>Cristian Stan, Delia Muste</i>).....		143
7.1.	Repere fundamentale ale comunicării cu adulții	143
7.2.	Particularizarea funcțiilor și structurii comunicării la specificul vârstei adulte	146
7.3.	Barierele în comunicarea educațională cu adulții	148
7.3.1.	Bariere prezente în cadrul demersurilor structurate de educație a adulților (cursuri, formări, sesiuni de formare inițială sau continuă etc.)	148
7.3.2.	Bariere în comunicare prezente în cadrul demersului de formare autonomă/autoformare a adulților	150

7.4.	Strategii de abordare a comunicării cu adulții	151
7.4.1.	Strategii de abordare a comunicării cu adulții care urmează cursuri tradiționale	151
7.4.2.	Strategii de abordare a comunicării cu adulții care se autoformează....	152
	<i>Bibliografie</i>	153
Capitolul 8. Utilizarea resurselor digitale în educația adulților		
	(<i>Marius Bănuț, Cătălin Glava</i>).....	155
8.1.	Proliferarea tehnologiilor digitale – contextualizări	155
8.2.	Investiții și politici educaționale destinate integrării competențelor digitale în educația adulților	156
8.3.	Elemente de design instrucional privind interrelaționarea competențelor digitale cu celelalte șapte competențe-cheie	158
8.3.1.	Competențele digitale și competențele de alfabetizare	159
8.3.2.	Competențele digitale și competențele multilingvistice	162
8.3.3.	Competențele digitale și competențele în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii.....	164
8.3.4.	Competențele digitale și competențele personale, sociale și de a învăța să înveți	165
8.3.5.	Competențele digitale și competențele cetățenești	167
8.3.6.	Competențele digitale și competențele antreprenoriale	169
8.3.7.	Competențele digitale și competențele de sensibilizare și expresie culturală	171
8.4.	Competențele digitale, <i>must-have</i> -ul unui ineluctabil viitor digital.....	172
	<i>Bibliografie</i>	173
Capitolul 9. Dezvoltarea profesională și managementul carierei		
	(<i>Ion Albulescu, Mirela Albulescu</i>)	177
9.1.	Nevoia permanentă de formare.....	177
9.2.	Dezvoltarea profesională – semnificații conceptuale	179
9.3.	Recunoaștere și identitate profesională	183
9.4.	Beneficiile dezvoltării profesionale continue	184
9.5.	Modalități de realizare	186
9.6.	Managementul carierei	190
	<i>Bibliografie</i>	192
Capitolul 10. Strategii de învățare în contextul programelor de educație și formare profesională continuă a adulților (<i>Lavinia-Maria Nițulescu</i>).....		
		195
10.1.	Modalități de organizare a formării profesionale a adulților	195
10.2.	Factori care determină alegerea strategiei de educație a adulților.....	197
10.3.	Strategii de învățare în contextul programelor de formare continuă a adulților.....	200
10.3.1.	Învățarea bazată pe experiență și schimb de experiență	200
10.3.2.	Învățarea prin problematizare și rezolvare de probleme	202
10.3.3.	Învățarea bazată pe cooperare.....	204

10.3.4. Învățarea bazată pe stimularea gândirii critice	206
10.3.5. Învățarea situațională	207
<i>Bibliografie</i>	210
Capitolul 11. Evaluare și autoevaluare în educația adulților	
(<i>Adriana Denisa Manea, Cristian Stan, Anca Simion</i>).....	213
11.1. Dimensiunea conceptuală și specificul evaluării și autoevaluării la adulți	213
11.2. Scop, obiective, funcții ale evaluării și autoevaluării la adulți	218
11.2.1. Scopul evaluării	218
11.2.2. Obiectivele evaluării	219
11.2.3. Funcțiile evaluării	221
11.3. Metode și instrumente în evaluarea și autoevaluarea adulților.....	223
<i>Bibliografie</i>	228
Capitolul 12. Planificarea strategică și leadershipul în educația adulților	
(<i>Adina Roxana Baștea, Horațiu Catalano</i>).....	231
12.1. Educația adulților și andragogia: context general.....	231
12.2. Leadershipul în educația adulților	233
12.2.1. Teoria tranziției	234
12.2.2. Teoria dezvoltării andragogice	235
12.2.3. Teoria <i>servant leadership</i>	236
12.3. Teoriile relevante privind planificarea strategică în educația adulților	237
12.4. Planificarea strategică și leadershipul. Provocări și oportunități	242
12.5. Noi direcții de cercetare	245
<i>Bibliografie</i>	247
Capitolul 13. Managementul timpului și stresului la vârsta adultă	
(<i>Delia Muste</i>).....	251
13.1. Importanța managementului timpului în viața de adult și provocările acestei vârste	251
13.2. Identificarea și managementul timpului personal	254
13.3. Prioritizarea – modalitate eficientă de management al timpului la vârsta adultă	255
13.4. Planificarea eficientă a timpului	258
13.5. Combaterea procrastinării	259
13.5.1. Cauze ale procrastinării	259
13.5.2. Strategii de evitare a procrastinării	259
13.6. Managementul stresului la vârsta adultă	260
13.7. Evaluare și dezvoltare continuă în domeniul managementului timpului	261
<i>Bibliografie</i>	262
Capitolul 14. Consilierea în educația adulților (<i>Claudia Maria Cuc</i>).....	263
14.1. Consilierea adulților în contextul socioeconomic, politic și cultural actual	263
14.2. Intervenții specifice în consilierea adulților.....	269
14.3. Consilierea în carieră	272
<i>Bibliografie</i>	274

6.3. Strategii cognitive și metacognitive de învățare autoreglată

Deprinderile autoreglatorii pot fi învățate, asemenea oricăror alte deprinderi. Studiile arată că cele mai eficiente aplicații instrucționale sunt cele în care procesele reglatorii sunt încorporate în învățarea conținuturilor academice. Unul dintre domeniile cele mai relevante pentru învățarea deprinderilor autoreglatorii este cel al studiului academic. Dat fiind faptul că strategiile de învățare sunt utile la toate nivelurile educaționale, fiind decisive pentru facilitarea transferului cunoștințelor în contexte profesionale, ne vom axa în continuare pe analiza celor mai importante strategii cognitive și metacognitive care susțin învățarea eficientă.

6.3.1. *Strategii cognitive*

Strategiile de învățare sunt comportamente și cogniții în care se angajează cel care învață pe parcursul învățării și care influențează procesul de encodare a informațiilor (Weinstein & Mayer, 1983). Ele sunt componente de bază în structura ÎA deoarece oferă celui care învață un control sporit asupra modului în care procesează informația (Winne, 2005). În mod tipic, ele sunt clasificate în strategii de învățare cognitive și metacognitive.

Strategiile cognitive implică prelucrarea directă a materialelor de învățat și sunt clasificate în strategii de profunzime și strategii de suprafață. Aplicarea lor cu succes presupune înțelegerea modului de utilizare a tehnicii de către cei care învață, deseori acest lucru implicând instruirea formală a acestora. Strategiile de profunzime includ organizarea și elaborarea informațiilor și sunt axate pe prelucrarea în profunzime și pe înțelegerea conținuturilor.

Elaborarea presupune integrarea conținuturilor noi prin stimularea relaționării acestora cu cunoștințele sau experiențele anterioare. Elaborarea se realizează prin sarcini precum parafrazarea, sumarizarea, crearea unor analogii, exemplificarea, luarea de notițe, imageria mentală. De exemplu, putem învăța definiția unei plante fie memorând pe de rost această definiție, fie apelând la elaborare prin analizarea unei imagini cu planta respectivă și formarea reprezentării mentale a acesteia pornind de la definiție. Este o strategie de învățare ce facilitează achiziția cunoștințelor complexe, dar anumite strategii de elaborare (mnemotehnicile, precum metoda loci și metoda cuvântului-cheie) sunt recomandate pentru memorarea conținuturilor simple precum denumiri, liste de itemi, cuvinte într-o limbă străină.

În ceea ce privește achiziția conținuturilor complexe, chestionarea sau formularea de întrebări este o tehnică elaborativă susținută de numeroase cercetări în domeniu. Ea constă în citirea conținutului de învățat și formularea, de către cei care învață, de întrebări pe marginea acestui conținut. Este recomandată elaborarea unor întrebări care țintesc nivelurile de complexitate cognitivă ridicată, precum cele de aplicare,

analiză, evaluare și creație din Taxonomia lui Bloom (Anderson, & Krathwohl, 2001): „Cum poate fi aplicată această idee în context educațional?”, „Prin ce se aseamănă/deosebesc cele două concepte?” (analiză), „De ce metoda X este specifică paradigmei Y?” (evaluare), „Cum se relaționează această idee cu ceea ce autorul a discutat în capitolul trecut?” (creație/sintează). Construirea unor întrebări bune care să vizeze procesări cognitive complexe este esențială pentru facilitarea comprehensiunii conținutului învățat. În cazul în care întrebările formulate sunt de nivel cognitiv scăzut, utilitatea tehnicii este și ea scăzută.

O altă tehnică de elaborare este luarea de notițe, care constă în construirea unor fraze cu semnificație privind cele mai importante idei exprimate într-un text. Este similară cu sumarizarea, cu excepția faptului că luarea de notițe nu se limitează doar la informațiile imediat disponibile. Ea implică integrarea plină de sens a noilor informații cu informațiile existente și aplicarea acestora. Pentru a fi eficientă, luarea de notițe nu trebuie să se limiteze la reproducerea cuvânt cu cuvânt a conținutului și trebuie să vizeze conținuturile relevante pentru obiectivele instrucționale.

La rândul lor, strategiile de organizare se axează pe identificarea ideilor centrale și a relațiilor dintre ele sau pe ierarhiile din cadrul unui conținut nou. Sarcinile tipice pentru această categorie de strategii sunt evidențierea ideilor-cheie, construirea unor diagrame, tabele, grafice, hărți conceptuale pentru a ilustra relațiile dintre conceptele majore. Și tehnica sublinierii, în măsura în care este înțeleasă și aplicată corect poate servi la organizarea conținutului de învățat. Sublinierea eficientă implică identificarea ideilor/propozițiilor importante din conținut și a punctelor/pasajelor care se conectează cu acestea. Sublinierea unor secțiuni mari din conținut sau a întregului conținut diminuează drastic utilitatea tehnicii.

Harta conceptuală este o altă tehnică ce servește la conștientizarea structurii unui conținut de învățat. Principiul de bază este același ca la toate tehnicile de organizare – identificarea ideilor importante și stabilirea relațiilor dintre acestea. Mai exact, se creează ierarhii în care ideile principale sau conceptele supraordonate sunt prezentate în top și sunt urmate apoi de ideile/conceptele, exemplele și conceptele subordonate care le susțin. La ierarhia principală se conectează ulterior linii către ideile/conceptele relaționate.

Pentru predarea eficientă a tehnicii, specialiștii în domeniu le recomandă cadrelor didactice/formatorilor parcurgerea următorilor pași (Schunk, 2020):

1. Discutați cum se relaționează între ele diferitele propoziții dintr-un paragraf prezentând tipurile potrivite de categorii în care acestea pot fi încadrate: idee principală, exemplu, comparație/contrast, relație temporală, inferență.
2. Ilustrați/modelați aplicarea acestor categorii cu ajutorul unor paragrafe simple.
3. Ghidați cursanții în procesul de clasificare a propozițiilor și cereți-le să explice motivele care au stat la baza acestor clasificări.
4. Monitorizați activitatea independentă a cursanților în clasificarea altor paragrafe simple. Odată ce deprinderile au fost însușite, puteți trece la conținuturi complexe (paragrafe multiple, secțiuni din capitole) și la introducerea de noi categorii (de exemplu, propoziții de tranziție).

Studiile în domeniu arată că principalele dificultăți în elaborarea hărților conceptuale sunt întâmpinate la stabilirea relațiilor de tip cauză-efect sau la relaționarea ideilor din secțiuni/paragrafe diferite. Pentru a depăși aceste obstacole, se recomandă maparea separată a fiecărei secțiuni/paragraf, relaționarea acestor hărți conceptuale. Eficiența maximă a hărților conceptuale este evidentă în cazul cursanților care întâlnesc dificultăți în integrarea ideilor (Schunk, 2020).

Prin orientarea lor pe construirea și integrarea informațiilor, strategiile de elaborare și organizare asigură coerența și structurarea conținutului învățat, facilitând astfel sporirea înțelegerii și a aplicabilității cunoștințelor.

Strategiile de învățare de suprafață sunt orientate pe acumularea și reproducerea cunoștințelor factuale, fără a sprijini înțelegerea relațiilor dintre cunoștințe și conectarea lor cu cunoștințele anterioare. Ele concentrează atenția celui care învață doar pe aspectele de suprafață ale materialului de învățat (de exemplu, numărul de paragrafe, poziția în pagină a unui anumit concept), nu și spre deprinderea semnificației acestuia. Repetarea și învățarea pe de rost, sublinierea, copierea, recitirea sunt strategii tipice învățării de suprafață. Astfel de tehnici nu implică relaționarea informațiilor noi cu cele existente și nici organizarea ierarhică a conținutului. Prin urmare, informația nu este păstrată în memoria de lungă durată într-o structură cu sens, iar reactualizarea poate fi făcută uneori cu dificultate. Strategiile de suprafață vizează prioritar selectarea și achiziția informațiilor, influențând astfel volumul de informații învățate.

O categorie aparte de strategii deosebit de utile pentru dezvoltarea abilităților autoreglatorii sunt strategiile afective. Aceste strategii ajută la gestionarea eficientă a anxietății, contribuie la dezvoltarea unor credințe pozitive (autoeficacitate, expectanțe privind rezultatele), ajută la stabilirea obiectivelor, la fixarea unui program și a unui spațiu benefic studiului, precum și la diminuarea distractorilor pe parcursul învățării.

Autoverbalizarea este o tehnică prin care cel care învață reușește să-și focalizeze și să-și mențină atenția asupra aspectelor importante ale sarcinii de lucru. Verbalizări de tipul „S-ar putea ca această sarcină să fie dificilă. Trebuie să îi acord profesorului/formatorului întreaga mea atenție” facilitează orientarea și fixarea atenției la începutul unei sarcini. Menținerea și refocusarea atenției pe parcursul derulării sarcinii poate fi făcută prin verbalizări precum „Nu te mai gândi acum la..., trebuie să te concentrezi pe ceea ce spune profesorul/formatorul”.

Fixarea obiectivelor este o tehnică eficientă de management al timpului. Ea implică stabilirea obiectivelor generale de învățare, desprinderea obiectivelor pe termen scurt din aceste obiective generale și evaluarea periodică a progresului realizat în raport cu aceste scopuri. Evidențierea progresului realizat ajută la întărirea sentimentului de autoeficacitate a celui care învață și sprijină astfel continuarea procesului de învățare.

Una dintre problemele de natură afectivă cu care se pot confrunta cursanții de orice vârstă este cea a anxietății de testare. Anxietatea în legătură cu testele, notele și eșecul interferează cu învățarea. Există programe specializate care utilizează desensibilizarea, modelarea, autoverbalizarea pentru reducerea anxietății de testare. Un exemplu de astfel de autoverbalizare utilă pentru cei care manifestă anxietate de testare este „Știu că dacă m-am pregătit din greu, pot să mă descurc bine la examen”. De asemenea, strategiile de relaxare și de refocusare a atenției pe parcursul testării sunt deosebit de utile pentru a gestiona anxietatea.

6.3.2. *Strategii metacognitive*

Activarea strategică, monitorizarea și controlul strategiilor cognitive se realizează cu ajutorul strategiilor metacognitive. Strategiile de planificare, strategiile de monitorizare (pozitivă și negativă) a înțelegerii și strategiile remediale intră în această categorie. Modul în care persoana care învață pune în acțiune aceste strategii este influențat de calitatea și funcționalitatea cunoștințelor proprii privind învățarea și funcționarea propriului sistem cognitiv și motivațional. Când realizează o sarcină de învățare, cel care învață își stabilește scopurile, evaluează în ce măsură acestea sunt pe cale să se realizeze sau au fost realizate și, dacă este cazul, modifică strategiile pe care le-a utilizat pentru a atinge aceste scopuri. Este vorba despre un angajament metacognitiv, care însoțește permanent efortul cognitiv și afectiv de rezolvare a sarcinii de învățare. Deoarece calitatea supervizării metacognitive a învățării poate influența nivelul și calitatea performanțelor de învățare, ne axăm în continuare pe detalierea *palierului metacognitiv* al învățării autoreglate și al unor modalități de antrenare metacognitivă utile în învățarea la vârsta adultă.

În cadrul cuprinzător al învățării autoreglate, metacogniția este enumerată, alături de baza de cunoștințe și de strategiile de învățare, în rândul factorilor strategici (Schraw & Brooks, 1999) specifici comportamentului expert (Mih, 2018). Deși reprezintă doar un aspect al autoreglării și al învățării eficiente, domeniul metacognițiilor este esențial pentru optimizarea învățării, iar stăpânirea abilităților metacognitive este o caracteristică definitorie a comportamentului expert (Mih, 2018). O persoană eficientă din punct de vedere metacognitiv va fi capabilă să își gestioneze utilizarea resurselor cognitive și noncognitive pe care le deține, planificându-și rezolvarea sarcinilor de lucru sau de învățare, monitorizând procesul de lucru și luând măsuri de ameliorare a strategiei rezolutive, în urma evaluării periodice a eficienței cu care abordează sarcina de lucru. La inițierea unui proces de învățare/rezolvare de probleme, persoana se angajează în mai multe bucle/cicluri de reglare metacognitivă, prin care se apropie treptat de performanța vizată. Caracterul strategic al componentelor metacognitive ale sistemului cognitiv implicate în învățare este dat de faptul că metacognițiile îndeplinesc un rol activ, mediator sau chiar accelerator în orientarea și susținerea învățării eficiente și în obținerea succesului în învățare. Sunt achiziții ale sistemului cognitiv direct implicate în procesele și în deciziile autonome de planificare, monitorizare și control (evaluare) al învățării (Chen, Chavez, Ong & Gunderson, 2017)

Cele mai multe studii dedicate domeniului definesc metacogniția în sens larg drept „cunoaștere despre cunoaștere” (de exemplu, Hacker *et al.*, 1998, p. 3), „gândire despre gândire” (de exemplu, Flavell, 1979), „gândire despre cunoaștere” (de exemplu, Miclea, 1998), „cunoștințe privind procesele cognitive” (de exemplu, Marzano, 1998) sau, mai operațional, „învățare despre gândire” (Glava, 2009). Aceste semnificații generale indică faptul că metacogniția reprezintă un nivel cognitiv supraordonat, axat pe analiza și reflecția asupra proceselor de cunoaștere și gândire.

Într-o înțelegere mai analitică, metacogniția reprezintă un ansamblu articulată și flexibil de cunoștințe pe care le are cel care învață cu privire la caracteristicile și

funcționarea sistemului cognitiv personal, precum și capacitatea sa de a le controla, evalua și utiliza în sensul optimizării activității cognitive proprii (Glava, 2009).

În arhitectura sistemului metacognitiv individual se regăsesc două categorii principale de achiziții: *cunoștințele metacognitive* și *strategiile metacognitive*.

A. *Cunoștințele metacognitive* reprezintă cunoștințe ale subiectului antrenat în activități de învățare, cu privire la *cogniție, învățare și produsele gândirii și învățării*. Dobândirea acestor cunoștințe presupune ca subiectul implicat în învățare să fie capabil să *ia parte la procesul de învățare în derulare, să îl descrie (verbalizeze) și să se raporteze critic la comportamentele inițiate în vederea obținerii învățării*. Aceste cunoștințe (exacte sau nu) se activează din memorie, în mod conștient sau automatizat, în funcție de natura sarcinii de rezolvat și sunt utile în ghidarea activității cognitive în sensul gestionării eficiente a rezolvării sarcinii.

Flavell (1987) grupează cunoștințele metacognitive în patru categorii, în funcție de obiectul lor de referință:

1. *Cunoștințe privind învățarea umană în general și cunoștințe despre sine ca persoană implicată în învățare*. În această categorie sunt incluse:
 - *cunoștințele despre procesele cognitive în general și despre implicațiile acestora în învățare* (atenție, memorie, motivație, procese emoționale). De exemplu, a ști că pentru a învăța nu este suficient să înțelegi sau că în procesul de învățare atenția este indispensabilă;
 - *cunoștințele pe care subiectul le are despre sine ca persoană implicată în învățare*, numite și credințe personale, acumulate în timp, prin integrarea experiențelor variate de învățare (de exemplu, cunoștințe despre ceea ce știi să faci foarte bine și despre limitele proprii, vizibile în situațiile de învățare, cunoștințe despre atitudinea subiectului în învățare: perseverență și deschidere pentru a învăța din greșeli);
 - *cunoștințele despre alte persoane care învață*, la care subiectul se raportează, cunoștințe privind diferențele interindividuale în învățare. De exemplu, a ști că înveți mai bine alături de X, datorită entuziasmului său, a ști că Y e mai bun decât tine în situațiile de răspuns oral, pentru că procedează într-un fel anume.
2. *Cunoștințe privind specificul sarcinilor de lucru/studiu*: sunt definite prin prisma experienței cognitive și emoționale a subiectului. De exemplu, cel care învață știe că a reține semnificațiile generale ale unui text e mai ușor decât a reține textul cuvânt cu cuvânt sau că un text al unei probleme de matematică se citește altfel decât unul de ficțiune; că un test cu întrebări deschise presupune elaborarea unor semnificații prin prelucrarea a ceea ce știi și utilizarea corectă a vocabularului de specialitate etc.
3. *Cunoștințe privind strategiile cognitive și de învățare și eficiența lor în diferite situații*. Așa cum s-a arătat mai sus, numeroasele strategii cognitive pot fi grupate în strategii de repetare, de elaborare a cunoașterii (tehnici de memorare, rezumare, parafrizare, identificare a ideilor principale ale unui text) și strategii de organizare a cunoașterii (subliniere, construcție de scheme conceptuale, luare de notițe, strategii de conectare a informațiilor). Cunoștințele metacognitive privitoare la

aceste strategii se referă la eficacitatea și implicațiile utilizării lor, la modul și condițiile de aplicare cât mai eficiente, precum și la motivele pentru care ele funcționează eficient în anumite situații și mai puțin eficient în altele (de exemplu, a ști că poți folosi autochestionarea pentru a verifica dacă ai înțeles un conținut predat/citit și că această tehnică e mai eficientă decât să încerci să reproduci tot ce îți amintești după finalizarea lecturii; sau a ști că poți folosi secțiunea de întrebări de la începutul unui nou capitol pentru a te pregăti să citești activ textul care urmează). De asemenea, din aceeași categorie fac parte *cunoștințele* referitoare la diverse *strategii metacognitive*, ce pot fi utile în *planificarea* (de exemplu, formularea unor obiective în raport cu un scop), *monitorizarea* (de exemplu, formularea unor întrebări în timpul lecturii unui text, cunoștințe cu privire la etapele necesare în parcurgerea unei acțiuni de învățare și la justificarea necesității acestora, prin raportare la cunoștințele despre sine ca persoană care învață) și *controlul* propriei învățări (de exemplu, reluarea lecturii unui text care nu a fost suficient înțeles).

4. *Cunoștințe condiționale/strategice* – cunoștințe metacognitive privitoare la momentul, contextul sau motivul pentru care se pot folosi și sunt utile anumite strategii cognitive și metacognitive; această categorie include și cunoștințe despre criteriile de alegere a unei anumite strategii, în funcție de sarcina de lucru sau de particularitățile contextului imediat sau mai general, social și cultural, în care are loc rezolvarea sarcinii de lucru (de exemplu, un cursant conștient de preferința formatorului pentru o anumită modalitate de rezolvare a unei sarcini de lucru poate alege în mod strategic să rezolve ceea ce i se cere astfel încât să îndeplinească așteptările formatorului și, în consecință, să obțină aprecierea acestuia).

B. Cel de-al doilea segment al domeniului metacognițiilor cuprinde *strategiile metacognitive*, *strategii reglatorii*, de utilizare a cunoștințelor și a experiențelor metacognitive în sensul gestiunii propriei activități mentale și reglării activității cognitive pentru orientarea cât mai bună spre atingerea performanțelor vizate. Reglarea metacognitivă a propriei învățări se poate face prin implicarea mai multor tipuri de strategii metacognitive (Brown, 1987; Lafortune, Jacob & Herbert, 2000; Pintrich, 2002; ș.a.):

1. *Strategii de anticipare și planificare*, ce presupun ca persoana implicată în învățare să realizeze acțiuni de *previziune* (anticiparea rezultatelor acțiunii, a finalităților, a dificultății sarcinii de învățare și a resurselor personale și externe necesare, dar și a acțiunilor de monitorizare și control necesare pe parcursul procesului de rezolvare), de *planificare a procesului cognitiv* (anticiparea etapelor unei acțiuni, alegerea strategiilor de lucru în funcție de scop și de criteriile de evaluare) și de *alocare de resurse* (timp, efort, atenție, strategii rezolutive) pentru obținerea performanței.
2. *Strategii de monitorizare*, implicate pe parcursul derulării proceselor de învățare, care presupun:
 - *aprecierea periodică* a eficienței planului de acțiune, a progresului, a eficienței strategiei de lucru, a calității utilizării resurselor;
 - activități de *autotestare* periodică a măsurii în care conținuturile au fost înțelese sau pot fi utilizate, a acurateții reținerii etc.;