

## THE RELATION BETWEEN THE FORMAL, INFORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

GEORGETA RAFILA JURCAN

### *Abstract*

The present paper has as objective a brief synthesis of the three types of education: formal, informal and non-formal and of their specific theoretical field. This presentation will use the Romanian research but also some international references.

*Keywords:* formal education, informal education, non-formal education

Lumea de astăzi, în vârtejul informațional ce nu mai oferă siguranța cunoașterii și a cunoscătorului, trasează noi cerințe pentru domeniul științelor educației, cerințe ce par la prima vedere contradictorii. Educația trebuie să transmită un volum din ce în ce mai mare de informații, dar în același timp are menirea de a oferi puncte de reper în perspectiva unui scop bine ales astfel încât inconsistența sferei informaționale să aibă, paradoxal, un fundament. În “Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI”, această stare de fapt este exprimată astfel: “*Am putea spune că educația trebuie să traseze hărțile unei lumi în permanentă mișcare, dar în același timp să pună la dispoziția oamenilor instrumentele de orientare cu ajutorul cărora aceștia să-și găsească drumul*” (2000, p.69)

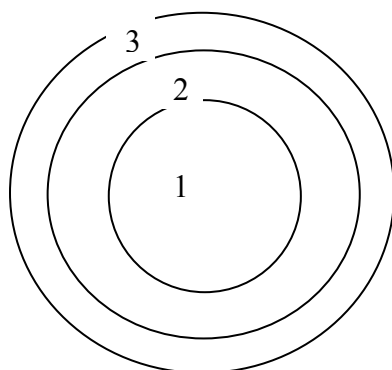
Obiectivele educaționale nu mai sunt **stabilite**, ci formulate în termeni mai vagi, prin capacitatea de adaptare la o lume în schimbare, complexă, independentă. Raportarea educației exclusiv la una din fazele vieții sau la un anumit spațiu este limitativă, fiind necesară o reconsiderare a dimensiunilor educației în timp și spațiu, astfel încât fiecare dintre noi să beneficieze pe parcursul întregii vieți de ambientul educațional în permanentă expansiune.

Una din provocările deja lansate în societatea contemporană este astfel necesitatea regândirii educației, prin articularea celor trei ipostaze: **educația formală, educația informală și educația nonformală.**

Ca dimensiune permanentă a existenței umane, educația trebuie să aibă un caracter global, conjugând eficient educația formală cu cea nonformală și informală. Potrivit concepției holistice (Ph. Coombs, P. Lengrand, Th. La Belle) delimitările dintre cele trei tipuri ale educației

sunt mai mult teoretice, existând posibilități de întrepătrundere și interdependență. “în practică, educația informală, nonformală și formală trebuie să fie vazute mai degrabă ca moduri predominante de învățare decât ca entități. Ca modalități de accentuare, educația formală, nonformală și informală pot exista simultan, uneori în acord, alteori în contradicție” (La Belle, 1982, p.162, apud. Cozma, p.276).

Astfel, definițiile existente pentru cele trei concepte au câteva elemente în comun, dar dintr-o perspectivă sistemică, se poate observa că toate cele trei dimensiuni ale educației au câte ceva specific de indeplinit (cf. Pain, 1990, p.233, apud. Cucos, p.37).



1 – educația formală  
2 – educația nonformală  
3 – educația informală

Vaideanu G, 1988

Educația formală presupune:

- desfășurarea actului didactic în instituții specializate;
- obiective educaționale clar formulate;
- personal didactic specializat;
- cunostințe sistematizate: orare, programe, manuale;
- corelarea învățării orientate cu învățarea independentă;
- proces de învățare eșalonat, cronologic;
- evaluare pe etape de școlarizare

Educația nonformală desemnează:

- totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei;
- realitate educațională neformalizată dar cu efecte formative;
- coordonarea activităților de specialiști, dar care “își joacă rolul mai discret, asumându-și misiunea de moderatori” (Vaideanu, 1988, p.231)

Educația informală exprimă:

- caracterul spontan al educației, liber de orice formalizare;

- o achiziție autonomă a persoanei dobândită în maniera întâmplătoare;
- învățare realizată în împrejurari diferite cu grad scăzut de prelucrare;
- "comprimarea experienței umane" (Shane Harold, 1980, p.484, apud. Cozma, p.274).

*Interdependența și co-existența formelor de educație* asigură un context de *formare-dezvoltare* a personalității umane, la nivel didactic și extradidactic, depășind limitele și granițele teoretice ale conceptelor analizate dintr-o perspectivă singulară.

*Interpretările clasice* evidențiază rolul prioritar al educației *formale* care "ghidează, completează și corectează achizițiile obținute prin intermediul educației ocazionale (*informale*) și *nonformale*", exercitând "o funcție integrativă de sinteză a diferitelor experiențe trăite" (Cerghit, Ioan, în *Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.29)

*Interpretările moderne* evidențiază valorificarea potențialului educației *nonformale* care oferă un câmp motivațional mai larg și mai deschis procesului de *formare-dezvoltare* a personalității, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influențelor pedagogice *informale*, aflate, altfel, într-o expansiune cantitativă greu controlabilă.

*Interpretările postmoderne* – realizabile din perspectiva paradigmei *curriculumului* – evidențiază necesitatea integrării educației *informale* în activitatea de proiectare a conținutului instruirii în vederea valorificării efective a resurselor informaționale ale acesteia și a experienței de viață a elevului / studentului.

*Instituționalizarea interdependențelor dintre cele trei forme ale educației* solicită "o abordare holistică", realizabilă pe două coordonate pedagogice: o coordonată orizontală și o coordonată verticală (Cerghit, Ioan, în *Curs de pedagogie*, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.29,30). Pe de altă parte, reprezentarea concentrică a celor trei forme evidențiază rolul educației formale de nucleu central care asigură baza valorificării optime a resurselor de instruire *nonformală* și *informală* aflate în continuă expansiune cantitativă și calitativă (Văideanu, George, 1988, p. 228). În această perspectivă pot fi proiectate mai multe modalități de articulare a celor trei forme de educație/instruire, realizabile în mediul școlar și extrașcolar: lecții tematice; lecțiile deschise (bazate pe informații provenite din mediul *informal*, organizate interdisciplinar; bazate pe informații provenite din mediul *informal*, organizate de echipe pluridisciplinare); activități de sinteză (capitol,

trimestru, an, ciclul școlar etc.); activități interdisciplinare în domeniul științelor socio-umane, organizate la nivel didactic; activități educative / ore de dirigiență etc., organizate în echipe interdisciplinar și pluridisciplinare (care valorifică informațiile de tip nonformal-informal); activități de învățare independentă; activități extradidactice și/sau extrașcolare de tip cercuri științifice, excursii didactice etc.

Definindu-se ca procese interdependente, care interacționează organic, predarea, învățarea, evaluarea sunt etapele fundamentale ale procesului de învățământ, indiferent de contextul în care are loc și de actorii implicați : prin predare se produce procesul de învățare, calitatea predării determină tipul învățării dar mai ales consistența procesului, reglarea și autoreglarea se realizează prin evaluare, rezultatele fiind un indicator al calității predării și implicit al învățării.

Didactica tradițională (de tip magistro-centrist, specifică secolelor XVII - XIX), concepe procesul de învățământ mai ales ca activitate de **predare** (în care rolul esențial aparține cadrului didactic, centrat pe transmiterea de informație „gata făcută“, care trebuie doar memorată și reprodusă fidel oportunității de elev. Didactica modernă (de tip psihosociocentrist, caracteristică sfârșitului de secol XIX și începutului de secol XX) relevă dualitatea **predare-învățare**. Rolul cadrului didactic nu se mai reduce la vehicularea informației, ci el devine un organizator al predării și al acțiunilor de învățare. Didactica postmodernă (de tip curricular, apărută în a doua jumătate a secolului XX) abordează procesul de învățământ pe axa **predare-învățare-evaluare**, procesul de învățământ fiind prin urmare un proces proiectat curricular, focalizat pe obiectivele educaționale și pe „realizarea corespondenței pedagogice dintre obiective - conținuturi - metode de evaluare“. Comparând abordările didactice de tip modern și postmodern se poate remarca esența relației predare – învățare - evaluare, relație ce susține și oferă fundament paradigmei triangulare, ce dobândește caracteristici specifice prin transpunerea în cele 3 contexte: formal, informal, nonformal.

Ioan Cerghit **definea predarea** ca pe un *ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice, destinate producerii învățării, definindu-se prin mai multe ipoteze: predarea ca transmitere, predarea ca ofertă de experiențe, predarea ca formă de dirijare a învățării, predare ca gestiune a învățării, predarea ca ansamblu de comportamente didactice specifice.*

Predarea ca transmitere definește activitatea de predare din practica instrucției tradiționale: a oferi, a transmite informații, a prezenta materia.

Predarea ca ofertă de experiențe cuprinde cadrul, contextul creat și dirijat în mod intențional către valori. Prin trăirea conștientă și implicarea

elevilor în aceste experiențe, se dezvoltă cunoșterea – învățare, de tip practic, logic, rațional, dar și afectiv, motivațional.

Predarea ca formă de dirijare a învățării trimite la sistemele clasice de instruire în cadrul cărora funcțiile de îndrumare și orientarea a învățării s-au perfecționat atât de mult încât predarea a început să fie identificată cu dirijarea învățării.

Predarea ca management al învățării se definește ca o intervenție pedagogică multifuncțională orientată în direcția promovării modificărilor de comportament așteptate sau dorite. Astfel, a predă înseamnă: a planifica, a proiecta producerea schimbărilor, a stabili natura acestor schimbări, a prezenta informația nouă, a stimula implicarea elevilor, a asigura condiții ce favorizează schimbările, a oferi feed-back, a evalua eficacitatea acțiunilor întreprinse.

Predarea ca ansamblu de comportamente didactice specifice conturează următoarele ipostaze: comportament de organizare, de dezvoltare, de personalizare, de interpretare, de analiză, de proiectare, de control, de feedback, de stimulare, de susținere afectiv-motivațională. Astfel, multiplele ipostaze ale predării conduc către un cumul de funcții, antrenând o serie largă de comportamente și acțiuni, dar esențial e că predarea nu se limitează la ceea ce se întâmplă doar în clasa de elevi (mediul formal), ci se extinde la ceea ce se petrece dincolo de clasă și școală, înainte și după ce se realizează în clasă și școală (informal și nonformal). Important devine implicarea actorilor și conștientizarea acestei acțiuni prin transferul către etapa următoare – învățarea, definită în multiple variante, sub influența curentelor și a ideilor pedagogice specifice secolului de referință. Psihopedagogia învățării post moderne este caracterizată de Ioan Neacșu din perspectiva noilor schimbări și provocări prin câteva repere definitorii:

La nivelul orientării: educația prin învățare tinde către învățarea semidirijată sau autodirijată. La nivelul statutului elevilor: elevul devine un constructor al propriei cunoașteri, un evaluator al propriei formări și dezvoltări. La nivelul conținuturilor învățării: transmiterea informațiilor se realizează prin noi tipuri de tehnologii informaționale. La nivelul mijloacelor de comunicare: se remarcă apariția unor noi echipamente tehnice de transmisie. La nivelul relației subiect-informație: se menționează instruirea în medii virtuale, instruirea la distanță, semnalându-se două planuri operaționale: sincronic (prin satelit, cabluri, fire optice) și anacronic (produce multimedia în formă de text, software didactic). La nivelul proiectelor destinate formării inițiale și continue: prezența strategiilor de construcție, validare și utilizarea a mijloacelor

suport pentru învățare, personalizarea ritmului de învățare. La nivelul evaluării învățării: centrarea pe competență, pe evaluarea continuă, pe conexiunea stilurilor de învățare și a mediilor de învățare.

Astfel, învățarea sub impactul noilor schimbări și provocări din sfera tehnologiei dobândește noi caracteristici, dar mai ales o nouă expansiune fără limite spațiale sau temporale. În funcționalitatea calitativă a parametrilor ce definesc starea de învățare, o importanță deosebită au următoarele elemente (Neacșu Ioan, 2006): starea de veghe sau de conștiință clară, reacția de orientare-investigare, starea afectogenă, starea motivațională, calitatea manifestărilor de voință.

Contextele formale, informale sau nonformale de educație se caracterizează printr-o diferențiere a accentelor pe aceste elemente (starea emoțională poate fi mai accentuată în mediul informal, cu efect constructiv pentru învățare, dar starea motivațională poate fi elementul declanșator al învățării în mediul formal), subliniindu-se astfel necesitatea interdependenței celor trei forme pentru a integra achizițiile obținute într-un proces coerent, conștient și dirijat către formarea continuă.

Pornind de la modelul de corelare dintre obiectivele învățării – conținuturile învățării – metode și tehnici de predare/învățare propus de Ioan Neacșu (1999), tabelul de mai jos exemplifică interdependența formelor educației: formal, informal, nonformal, prin regăsirea metodelor specifice de învățare din cele 3 sfere pentru toate tipurile de conținuturi/obiective:

Obiective : asimilare, formare, dezvoltare	Conținut	Metode, tehnici, procedee	Mediul de învățare
Deprinderi și priceperi	Activități, acțiuni, operații, mișcări	Exercițiu, antrenament, joc de rol, simulator, aplicație practică	Formal, nonformal, informal
Cunoștințe	Cunoștințe factologice, concepte, legi, principii	Expunere, studiu individual, conferințe, dezbateri, excursie de studii, cercetare, schimb de experiență	Formal, nonformal, informal
Capacități operaționale	Cunoștințe operaționale și funcționale, conținuturi acționale specifice	Studiu de caz, joc de rol, exercițiu, aplicație practică	Formal, nonformal, informal
Atitudini	Cunoștințe, activități și conținuturi acționale	Exercițiu, aplicație practică, proiect de activitate, studiu de caz, metode și tehnici	Formal, nonformal, informal

		euristice	
Atitudini și opinii	Situații și experiență de viață, cunoștințe, activități	Discuție de grup, studiu de caz, diagnostică, joc de rol, schimb de experiență, contact cu personalități, studiu individual	Formal, nonformal, informal
Interese și aspirații	Cunoștințe, informații, stări afective, activități specifice	Dezbateri, excursii, studii, olimpiadă, metode de motivare în grup	Formal, nonformal, informal
Convingeri	Activități și conținuturi cu caracter social	Prelegere, dezbateri, studiu de caz, metoda grupului de sensibilizare	Formal, nonformal, informal
Valori	Activități și conținuturi profesionale, morale	Dezbateri, stagiu practic, valorificarea experienței personale, problematizare	Formal, nonformal, informal
Trăsături de personalitate	Conținut asemănător valorilor de viață	Modelul, situații și experiențe de viață, exercițiu moral, tehnici de motivare	Formal, nonformal, informal
Motivație	Cunoștințe, activități, interese, valori	Exerciții, metode cu caracter aplicativ, excursii	Formal, nonformal, informal

Dacă predarea și învățarea, în accepțiune extinsă se subsumează celor trei forme ale educației, evaluarea se diferențiază, procedural, în cadrul sistemului formal, respectiv sistemului informal și nonformal.

*Conceptul pedagogic de evaluare* în mediul formal definește o acțiune psihosocială complexă bazată pe operații de: *măsurare* / control cantitativ, *apreciere* / calitativă, *decizie* / comunicată în termeni de îndrumare metodologică orientativă cu scop de ameliorare continuă a activității proiectată la nivel de sistem și de proces.

*Evaluarea de sistem* urmărește gradul de realizare a finalităților macrostructurale prin: măsurarea și aprecierea unor aspecte care vizează raporturile dintre învățământ și viața socioeconomică și culturală; corelarea calității învățământului cu "contribuția sa la dezvoltarea socială (...) fără a ieși însă din cadrul pedagogic chiar dacă sunt folosite date, tehnici, prognoze economice și sociologice" (Radu, Ion, T., 1981, pag.79,81); analiza managerială (sistemică-optimă-strategică) a activității de conducere a școlii la nivel central (Ministerul Învățământului),

teritorial (inspectoratele școlare) și local (unitatea școlară de bază), din perspectiva eficienței sociale a procesului de învățământ.

*Evaluarea de proces* urmărește gradul de realizare a obiectivelor microstructurale, acțiune complexă determinată de: finalitățile macrostructurale (ideal pedagogic-scopuri pedagogice); corelațiile profesor-elev; rezultate școlare-metodologie folosită; corespondențele pedagogice dintre elementele activității didactice: obiective – conținuturi - metodologie (de *predare-învățare-evaluare*); operațiile de măsurare și apreciere, (auto)reglabile la începutul, în timpul sau la sfârșitul activității didactice; instrumentele oficiale instituționalizate pentru consemnarea rezultatelor. Didactica postmodernă, curriculară, corelează cele două perspective de analiză a evaluării la nivel de sistem și de proces. Evaluarea procesului de învățământ devine astfel "o activitate de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele directe ale relației profesor-elev cu scopul de a eficientiza funcționarea întregului sistem educațional" (*Ghid general de evaluare și examinare*).

**Tipurile de evaluare pedagogică** reflectă modalitatea specifică de integrare a operațiilor de *măsurare-apreciere-decizie* în activitatea didactică/educativă:

a) *Evaluarea inițială* angajează operațiile de *măsurare-apreciere-decizie*, la începutul activității de instruire (lecție, capitol, trimestru, an / ciclul de învățământ), în vederea cunoașterii nivelului psihopedagogic real al colectivului de elevi / elevului, exprimat în termeni de performanțe și competențe actuale și potențiale. Acest tip de evaluare îndeplinește o *funcție pedagogică* prioritar *predictivă*. În mod analogic, testele de cunoștințe elaborate și aplicate special pentru *măsurarea* și *aprecierea* nivelului *inițial* de pregătire al elevilor sunt denumite *teste predictive*.

b) *Evaluarea sumativă* angajează operațiile de *măsurare-apreciere-decizie* în timpul sau la sfârșitul unei activități didactice/educative în vederea cunoașterii nivelului real de stăpânire a materiei după parcurgerea anumitor perioade și secvențe de instruire, conform obiectivelor programelor școlare, adaptate de profesor la condițiile concrete ale clasei de elevi. Acest tip de evaluare îndeplinește o *funcție pedagogică* prioritar *cumulativă*, cu resurse formative limitate la momentul desfășurării activității didactice. El consemnează o realitate pedagogică, exprimată mai ales la nivel de produs, care presupune raportarea rezultatelor la obiectivele pedagogice concrete, stabilite de profesor și la obiectivele pedagogice specifice care oferă instruirii un cadru de referință stimulat. Evaluarea didactică sumativă întreține, în



cele mai multe situații, o motivare externă a învățării pentru "note" obținute prin sondaje orale sau prin lucrări scrise, realizate la intervale relativ mari de timp (aproximativ de două ori pe parcursul unui trimestru școlar), fără posibilități de intervenție pedagogică imediată. În acest cadru tradițional, "nota școlară" nu are susținere managerială la niveluri de diagnoză și de prognoză, proprii unui învățământ prioritar formativ, capabil de (auto)perfecționarea resurselor sale interne și externe.

c) *Evaluarea permanentă / continuă* angajează operațiile de *măsurare –apreciere – decizie* pe tot parcursul activității de instruire/educație. Ea stimulează participarea întregului colectiv al clasei prin proiectarea unor sarcini de învățare diferențiate, evaluabile *imediat* în vederea adoptării unor măsuri corective, ameliorative sau de ajustare structurală *adecvate* situației constatate și apreciate cu mijloace pedagogice eficiente. Evaluarea didactică permanentă îndeplinește o *funcție pedagogică* prioritar *formativă*, care stimulează pe tot parcursul activității: operațiile de *măsurare-apreciere* continuă, cu posibilități de *decizie* (note, hotărâri, caracterizări, sancțiuni) acțiunile de proiectare curriculară continuă a obiectivelor concrete, prezentate sub forma unor secvențe de instruire flexibile, adaptabile la ritmul individual al elevilor, valorificabil în sens prioritar formativ.

Cu privire la decizie - ultima secvență a evaluării, există 4 subsisteme înrudite în educația și formarea profesională, fiecare subsistem eliberând certificate specifice. Tipurile de certificate sunt legate de subsistem, dar în mai mare măsură de tipul de formare care a precedat evaluarea calificării și în unele cazuri de nivelul de calificare.

În următorul tabel sunt prezentate subsistemele identificate, contextul furnizării de formare, tipul de program de formare, tipurile de certificate și nivelul de calificare.

Subsistemul	Contextul de furnizare a formării	Tipurile de certificate eliberat raportate la nivel/program	Nivelul de calificare
Furnizori de formare profesională inițială/tehnică	formal	<b>Certificat de calificare profesională:</b> Acordat după promovarea examenului final care succede finalizarea cu succes a unui program de formare la nivel 1, 2 și 3. (implicarea partenerilor sociali nu este încă pusă în practică în sistemul reformat pentru nivelul 3)	1,2 & 3

		Candidații care eșuează la acest examen primesc un <b>Certificat de absolvire</b>	
Licee de nivel secundar (teoretice, militare, teologice, de arte, de sport sau pedagogice)	formal	<b>Certificat de competență</b> acordat după promovarea examenului final în mod independent de diploma examenului de bacalaureat: acordat la finalizarea cu succes a bacalaureatului și facilitând accesul la educația de nivel terțiar.	3
Furnizori de formare profesională continuă	formal / non-formal (la locul de muncă)	<b>Certificat de calificare profesională:</b> Acordat la finalizarea cu succes a unui program de calificare sau recalificare, după promovarea examenului final.  <b>Certificat de absolvire:</b> Pentru finalizarea cu succes a programelor de inițiere, perfecționare și specializare și a examenului final asociat acestora, sau la terminarea fiecărui modul, în cazul în care programele de formare sunt structurate pe module.	1,2 & 3  1,2 & 3
Centre de evaluare	non-formal / informal	<b>Certificat de competență:</b> Acordat la finalizarea cu succes a unui proces de evaluare bazat pe unități de competență	1,2 & 3

Asemănări între evaluarea / certificarea în formarea profesională inițială (mediul formal) și formarea profesională continuă (mediul formal, informal, nonformal): atât procesul de formare, cât și procesul de evaluare se bazează pe competențe; atât formarea, cât și evaluarea se raportează la standarde (standarde de pregătire profesională respectiv standarde ocupaționale); în ambele sisteme există combinații specifice, servind scopurile stabilite, de evaluare continuă, curentă, formativă și evaluare finală, sumativă, servind pentru certificare; în ambele sisteme există proiectate măsuri de asigurare a calității evaluării, care trebuie

monitorizate în practică (verificarea internă, verificarea externă, auditul, moderarea consensului etc).

Deosebiri între evaluarea / certificarea în formarea profesională inițială și formarea profesională continuă: în formarea profesională continuă evaluarea curentă este condusă de către furnizorul de formare, iar evaluarea pentru certificare este realizată de către evaluatori certificați, externi sistemului de formare, în vreme ce în formarea profesională inițială ambele forme de evaluare sunt conduse de către cadrele didactice, împreună cu reprezentanți ai agenților economici sau ai partenerilor sociali. În concluzie, scopul comun al ambelor sisteme este cel de a oferi certificate de calificare care să reflecte realitatea, pe baza unor decizii de evaluare valide, fidele / consistente, eficiente, flexibile. La nivelul proiectării metodologiilor specifice și operaționale în fiecare sistem miza este cea de a introduce elemente complementare, care să favorizeze progresul individual, în interesul individului și să faciliteze educația pe tot parcursul vieții, în mediul formal-informal-nonformal, contribuind astfel, în ultimă instanță, la progresul social.

#### BIBLIOGRAFIE

- Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr (coordonatori), *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988
- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1997
- Cerghit, Ioan (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
- Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera. Litera Internațional, Chișinău, București, 2000
- Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996
- De Landsheere, Viviane; De Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- Memorandum-ul asupra învățării pe tot parcursul vieții (2000)
- Merriam S, Caffarella R, *Learning in adulthood – a comprehensive guide*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1991
- Neacșu, Ioan, *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1999
- Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 1996

*Psihopedagogie – pentru examenul de definitivat și gradul didactic II* (coordonatori: Neculau, Adrian; Cozma, Teodor), Editura Spiru Haret, Iași, 1994

*Psihopedagogie – pentru examenele de definitivare și grade didactice* (coordonator Cucos, Constantin), Editura Polirom, 1998

Radu, Ion, T., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 2000

Radu, Ion, T. (coordonator), *Sinteze pe teme de didactică modernă*. Culegere editată de Tribuna Școlii, București, 1996

Siebert Horst, *Pedagogia constructivista*, Ed. Institutul European Iasi, 2001

Siebert Horst, – *Invatarea autodirijata si consilierea pentru invatare*, Ed. Institutul European, Iasi, 2001

Soitu L, – *Pedagogia comunicarii*, Ed. Institutul European, Iasi, 2001

Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988