UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI
Șos. Panduri, nr. 90, sector 5 | 50663, București, ROMÂNIA
Tel.: (+4) 031 425 34 45, (+4) 031 425 34 46 | Fax: (+4) 031 425 34 52
E-mail: secretariat@fpse.unibuc.ro | Website: fpse.unibuc.ro

UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

ȘCOALA DOCTORALĂ DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

DOMENIUL ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

TEZĂ DE DOCTORAT

REZUMAT

PROFESORUL REFLEXIV ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE PERMANENTĂ – IMPLICAȚII PENTRU FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

Coordonator științific:

Prof. univ. dr. Anca NEDELCU

Doctorand,

Paul-Cristian LUNGEANU

2026

Cuprins

Cuprins **2**

Index tabele **4**

Index figuri **8**

SECȚIUNEA I. FUNDAMENTARE TEORETICĂ.....11

Introducere..... 11

Motivația alegerii temei..... 11

Obiective generale.....12

Întrebări generale de cercetare..... 13

Delimitări conceptuale și metodologice.....14

CAPITOLUL I 1. ÎNVĂȚAREA PERMANENTĂ CA PRINCIPIU AL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE **16**

1.1 Învățarea permanentă 16

1.2 Formarea continuă a cadrelor didactice: politici, strategii, și tipologii ale învățării profesionale 22

1.3 Modele de înțelegere a dezvoltării profesionale 25

1.4 Învățarea transformatoare în dezvoltarea profesională continuă 28

1.5 Pragmatismul lui Dewey, Kolb, Lave și Wenger: arta învățării pentru lumea viitorului 31

CAPITOLUL II 2. REFLEXIVITATE ȘI PROFESORUL REFLEXIV **33**

2.1 Definirea și conceptualizarea reflexivității (termeni asociați: reflecție, metacogniție, introspecție, gândire critică) 33

2.2 Dimensiuni ale gândirii reflexive: individuală, colectivă, critică, gândirea laterală/ verticală 34

2.3 Reflexivitatea în raport cu profesionalismul didactic, modele teoretice ale gândirii reflexive 36

2.4 Profesorul reflexiv – fundament teoretic și dimensiuni operaționale 38

2.5 Dimensiuni ale reflexivității în practica didactică (exemplificări în contexte școlare)41

2.6 Modalități de reflecție profesională - portofoliul reflexiv, jurnalul de practică, comunitățile de învățare 47

2.7 Programe și modele internaționale de dezvoltare a comunităților de practică și reflecție colaborativă în educație 49

CAPITOLUL III 3. DIRECTORUL – LIDER REFLEXIV ÎN COMUNITATE 51

3.1. Tipologii de leadership (reflexiv, empatic, autoritar și administrativ) 51

3.2 Directorul ca facilitator al învățării organizaționale Școala care învață 52

3.3 Modele internaționale de leadership reflexiv: principii fundamentale 57

3.4 Competențele reflexive ale directorului în procesul de supervizare pedagogică și dezvoltare instituțională 58

SECȚIUNEA A II-A METODOLOGIA CERCETĂRII.....60

CAPITOLUL IV CERCETARE PRIVIND PROFESORUL REFLEXIV ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE PERMANENTĂ – IMPLICAȚII PENTRU FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE 62

Studiul I. Dezvoltarea competențelor reflexive la cadrele didactice (Implicațiile programelor de formare).....62

Studiul al II-lea. Autopercepția predării reflexive în activitatea curentă.....98

Studiul al III-lea. Dezvoltarea profesională continuă – Analiză PICO, cercetare calitativă directori.....204

SECȚIUNEA A III-A CONCLUZII..... 231

Concluzii generale.....231

Limitele cercetării.....236

Direcții viitoare: produsul practic al cercetării.....237

Curriculumul programului de formare.....240

BIBLIOGRAFIE.....244

SECȚIUNEA I. FUNDAMENTARE TEORETICĂ[1]

Introducere

Motivația alegerii temei

Fundamente personale și profesionale. Alegerea acestei teme își are rădăcinile în împletirea dintre experiențele formative și activitatea profesională desfășurată de-a lungul timpului. În perioada studiilor la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, am înțeles cât de esențială este reflexivitatea în profesia didactică, ca instrument de autocunoaștere, îmbunătățire continuă și adaptare la diversitatea situațiilor educaționale. Convingerea privind rolul central al reflecției în dezvoltarea profesională s-a consolidat ulterior în cadrul mobilității academice Erasmus+ la VIA University College, Danemarca, unde, pe durata programului de internship (practică profesională în grădinița BUM Skovbørnehave - Børne Universet Mejdal), am utilizat sistematic jurnalul reflexiv. Acest exercițiu mi-a oferit o perspectivă directă și aplicată asupra modului în care reflecția asupra propriei activități poate sprijini înțelegerea profundă a procesului didactic și optimizarea performanței profesionale. În plus, experiența de coordonare a programelor de formare continuă pentru cadrele didactice și implicarea în formarea adulților au întărit motivația de a cerceta această temă, relevând impactul real pe care competențele reflexive îl pot avea în susținerea învățării permanente.

Relevanța științifică și socială. În contextul actual, caracterizat de schimbări accelerate în plan tehnologic, social și educațional, rolul profesorului se redefinește continuu, depășind sfera transmiterii de cunoștințe și incluzând funcții de facilitator al învățării, mediator cultural și agent al schimbării. În acest cadru, capacitatea de reflecție critică devine o competență fundamentală, strâns legată de principiile învățării pe tot parcursul vieții și de formarea continuă a cadrelor didactice. Tema propusă răspunde unei nevoi reale de a identifica modalități prin care practicile reflexive pot fi integrate eficient în programele de dezvoltare profesională, astfel încât acestea să devină parte a culturii organizaționale școlare. Demersul vizează generarea de repere teoretice și soluții practice aplicabile în context educațional, contribuind totodată la extinderea cunoașterii în domeniul științelor educației și la fundamentarea unor politici educaționale care susțin adaptabilitatea, inovația și calitatea actului didactic.

[1] Anumite părți teoretice au fost publicate în Educatia 21 Journal (doi: 10.24193/ed21.2024.28.08);

Obiective generale

O.G.1. Analiza interrelațiilor dintre practicile reflexive ale cadrelor didactice și variabilele socio-demografice (mediul de proveniență, vârstă, gen), statutul profesional și contextul școlar (nivelul de învățământ, aria curriculară), în vederea identificării diferențelor semnificative în manifestarea reflexivității și în angajamentul față de învățarea permanentă.

O.G.2. Investigarea naturii și intensității corelației dintre practicile reflexive și motivațiile care determină participarea cadrelor didactice la programe de formare profesională continuă, precum și a efectelor acestei relații asupra gradului de implicare în dezvoltarea profesională și asupra valorificării achizițiilor în practică.

O.G.3. Evaluarea influenței nivelului autoevaluării reflexive asupra adaptării didactice a lecției — inclusiv utilizarea unor metode pedagogice concrete (jocuri academice, gestionarea răspunsurilor greșite, menținerea unui ritm dinamic) — și asupra manifestărilor verbale și non-verbale (comunicare prietenoasă, manifestări afective, aplicarea regulilor) care structurează relația profesor–elev.

O.G.4. Examinarea perspectivelor manageriale și a politicilor instituționale privind dezvoltarea profesională continuă (proceduri de analiză a nevoilor, priorități strategice, mecanisme de implementare) și evaluarea modului în care acestea susțin sau limitează integrarea practicilor reflexive la nivelul școlii.

O.G.5. Formularea unor recomandări teoretice și operaționale pentru proiectarea și implementarea programelor de formare continuă centrate pe dezvoltarea reflexivității, adaptate la diverse categorii de cadre didactice și contexte instituționale, cu scopul de a facilita transferul în practică al competențelor dobândite.

Întrebări generale de cercetare

1. În ce măsură variabilele socio-demografice (mediul de proveniență, vârsta, genul), statutul profesional și contextul școlar (nivelul de învățământ, aria curriculară) influențează manifestarea practicilor reflexive și angajamentul cadrelor didactice față de învățarea permanentă?

2. Care este natura și intensitatea relației dintre practicile reflexive și motivațiile care determină participarea cadrelor didactice la programe de formare profesională continuă și cum se reflectă aceasta în implicarea lor în dezvoltarea profesională și în valorificarea achizițiilor în activitatea curentă?

3. Cum influențează nivelul autoevaluării reflexive utilizarea strategiilor de adaptare a lecției, inclusiv metodele pedagogice interactive, gestionarea răspunsurilor greșite, menținerea unui ritm dinamic și crearea unui climat educațional pozitiv bazat pe manifestări verbale și non-verbale adecvate?

4. Care sunt percepțiile managerilor școlari privind dezvoltarea profesională continuă și în ce măsură politicile și practicile instituționale existente susțin sau limitează integrarea practicilor reflexive în activitatea cadrelor didactice?

5. Ce recomandări teoretice și practice pot fi formulate, pe baza rezultatelor cercetării, pentru proiectarea și implementarea unor programe de formare continuă care să dezvolte reflexivitatea profesională și să faciliteze transferul competențelor dobândite în practica educațională?

Delimitări conceptuale și metodologice

Profesor reflexiv – termenul este utilizat în sensul definit de Donald Schön (1983) și extins de literatura pedagogică contemporană, desemnând cadrul didactic care își examinează critic propria practică profesională, identifică puncte forte și aspecte de îmbunătățit, și își ajustează demersul didactic în funcție de feedback, experiență și context. Nu sunt incluse în analiză formele generale de introspecție personală fără legătură directă cu activitatea didactică. În acest sens, reflexivitatea este considerată o competență profesională esențială pentru adaptarea în contexte educaționale complexe.

Practici reflexive – se referă la activitățile și strategiile specifice prin care profesorul analizează, evaluează și își dezvoltă propria activitate (ex. ținerea unui jurnal reflexiv, analiza lecțiilor, feedback-ul colegial). Nu sunt incluse în cercetare alte tipuri de practici profesionale care nu au o componentă explicit reflexivă. Studiile recente evidențiază că implicarea în practici reflexive dezvoltă capacitatea de autoanaliză, gândirea critică și motivația pentru formare continuă (Colognesi et al., 2021).

Învățare permanentă (lifelong learning) – conceptul este abordat în sensul recunoscut de UNESCO și Comisia Europeană, vizând participarea continuă la activități formale, nonformale și informale de învățare, cu scopul dezvoltării personale și profesionale. În cadrul cercetării, accentul cade pe formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Literatura subliniază importanța integrării reflexivității în strategiile de învățare permanentă pentru profesori (Comisia Europeană, 2020; Haruna et al., 2023).

Formarea profesională continuă – desemnează programele și activitățile educaționale destinate cadrelor didactice după obținerea calificării inițiale, cu scopul actualizării competențelor și adaptării la schimbările curriculare, tehnologice și sociale. Cercetarea nu include formarea inițială sau formarea în alte domenii profesionale decât cel educațional. Programele eficiente integrează elemente reflexive pentru a facilita transferul achizițiilor în practică (Kennedy, 2016; Nguyen, 2022).

Context organizațional – în sensul acestei cercetări, se referă la cadrul instituțional al școlii (politici, norme, resurse, cultură organizațională) care influențează modul în care cadrele didactice participă la formare continuă și își valorifică competențele reflexive. Existența unor comunități profesionale de învățare favorizează colaborarea, schimbul de bune practici și consolidarea reflexivității (DuFour et al., 2016; Vangrieken et al., 2025)

Domeniul cercetării – cercetarea este circumscrisă domeniului științelor educației, cu o focalizare pe dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Metode utilizate – cercetarea vizează un design al cercării de tip mixt, combină metode cantitative (chestionare standardizate, analize statistice) și calitative (interviuri, analiza documentelor instituționale), dar nu include observația directă a practicii la clasă sau experimente educaționale de tip intervenție. Însă studiile au caracter predominant cantitativ și corelațional, vizând măsurarea relațiilor dintre variabilele studiate (practici reflexive, învățare permanentă, motivații pentru formare continuă, autoevaluarea reflexivă, adaptarea lecției, context instituțional). Metoda corelațională este frecvent utilizată în educație pentru a explora legături între constructe psihopedagogice, fără a manipula variabilele (Creswell & Creswell, 2018).

Eșantion - populația țintă o constituie cadrele didactice și managerii școlari din învățământul preuniversitar românesc. Eșantionarea este neprobabilistică de tip convenienț, determinată de accesul la participanți și de disponibilitatea acestora. În studiile educaționale, acest tip de eșantionare este frecvent utilizat atunci când populația este dispersată geografic și accesul este limitat (Etikan et al., 2016).

Procedura de colectare a datelor. Datele au fost colectate online, în funcție de contextul instituțional al școlilor participante și disponibilitatea respondenților. Metoda online permite o acoperire mai largă și reducerea costurilor, dar implică limitări privind controlul asupra condițiilor de răspuns (Evans & Mathur, 2018).

Analiza datelor. Pentru datele cantitative, s-au utilizat statistici descriptive, teste de comparație între grupuri (t-test, ANOVA) și analize de corelație și regresie, conform recomandărilor de bune practici în cercetarea educațională (Field, 2018). Datele calitative din interviurile cu managerii școlari au fost analizate tematic (Braun & Clarke, 2021), pentru a identifica tipare și perspective relevante. În plus, structura PICO (Population, Intervention, Comparison, Outcome) a fost aplicată pentru formularea clară a întrebărilor și interpretarea bazată pe dovezi (Richardson et al., 1995; Eriksen & Frandsen, 2018).

Dimensiunea temporală – investigațiile se desfășoară într-un interval de timp determinat, surprinzând o fotografie a fenomenului la momentul cercetării, fără a urmări în mod longitudinal evoluția cadrelor didactice în timp.

Limitările cercetării. Designul transversal și eșantionarea neprobabilistică reduc gradul de generalizare a rezultatelor. De asemenea, bazarea pe auto-raportări poate introduce bias de răspuns, o limitare frecventă în studiile de percepții și atitudini (Podsakoff et al., 2012).

CAPITOLUL I

1. ÎNVĂȚAREA PERMANENTĂ CA PRINCIPIU AL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE

1.1 Învățarea permanentă

În epoca accelerării schimbărilor tehnologice și sociale, învățarea permanentă nu mai este un deziderat, ci o condiție fundamentală a dezvoltării profesionale și a participării active în societate. Reformulată decisiv în *Memorandumul privind învățarea permanentă* al Comisiei Europene (2000), aceasta devine principiu director al vieții profesionale și civice, răspunzând simultan presiunii unei economii bazate pe cunoaștere și complexității unei lumi pluriculturale. Mai mult decât o prelungire a educației pe întreaga durată a vieții, învățarea permanentă presupune interconectarea formelor formale, nonformale și informale, generând ecosisteme educaționale capabile să susțină adaptabilitatea, competitivitatea și coeziunea socială. În ultimele decenii ale secolului al XX-lea au fost formulate multiple teorii privind învățarea, care se diferențiază prin perspective epistemologice și conținut divers. Deși unele au fost actualizate conform noilor cunoștințe și standarde, astăzi există un spectru larg de abordări teoretice, variabil compatibile sau competitive în cadrul mediului academic global. (Illeris, 2014)

La modul general, învățarea poate fi definită ca fiind *orice proces specific organismelor vii care duce la schimbări permanete ale capacităților și care nu este datorat doar maturizării biologice sau îmbătrânirii.* (Illers, 2007, p.3)

1.2 Formarea continuă a cadrelor didactice: politici, strategii, și tipologii ale învățării profesionale

Formarea continuă a cadrelor didactice din România este instituită printr-un cadru legislativ bine definit, care reflectă atât prioritățile strategice naționale, cât și angajamentele asumate la nivelul Uniunii Europene. Aceasta se fundamentează pe principiul învățării pe tot parcursul vieții și este integrată în mod coerent în parcursul profesional al profesorilor, vizând în

mod prioritar actualizarea și dezvoltarea competențelor pedagogice, precum și a celor digitale, indispensabile într-un context educațional dinamic și supus transformărilor continue.

Parcursul profesional al cadrului didactic în România este structurat pe etape clar definite, fiecare fiind validată prin standarde profesionale care atestă dezvoltarea progresivă a competențelor, asumarea unor roluri profesionale tot mai complexe și eficiența activității didactice. Licențierea reprezintă prima etapă esențială, certificând pregătirea necesară pentru exercitarea autonomă a profesiei, iar etapele ulterioare de evoluție profesională confirmă consolidarea și diversificarea competențelor didactice, asigurând un nivel ridicat de calitate a actului educațional conform cerințelor sistemului național. Cariera didactică a cadrelor licențiate este structurată în etape de dezvoltare profesională, reprezentate prin gradele didactice II și I. Gradul didactic II atestă exercitarea competentă și eficientă a profesiei, caracterizată prin deținerea competențelor funcționale, sprijinirea colegilor și implicarea în activități de mentorat. Gradul didactic I reflectă un nivel superior de profesionalism, manifestat printr-o practică didactică avansată, susținută de schimbul de bune practici, reflecție pedagogică și creativitate în procesul educațional.

Etapele de evoluție în carieră în învățământul preuniversitar nu urmăresc ierarhizarea personalului didactic, ci au drept scop recunoașterea și încurajarea calității activității educaționale desfășurate la clasă, precum și aprecierea dedicării profesorilor care își construiesc o carieră în domeniul didactic. Obținerea gradelor didactice II și I se realizează printr-un proces de evaluare criterială, bazată pe standarde profesionale, și nu printr-o evaluare normativă de ierarhizare. Astfel, aceste etape au rolul de a stabili repere clare pentru calitatea actului educațional în întreg sistemul de învățământ, de a valida competențele dobândite pe parcursul carierei, de a motiva cadrele didactice și de a contribui la retenția profesorilor valoroși prin recunoașterea meritelor acestora, precum și de a promova dezvoltarea profesională continuă și învățarea pe tot parcursul vieții. Acest sistem se bazează pe un cadru legislativ național consolidat, începând cu Legea Educației Naționale nr. 1/2011, actualizată prin Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023 și Legea Învățământului Superior nr. 199/2023.

1.3 Modele de înțelegere a dezvoltării profesionale

Tipologiile învățării profesionale includ învățarea formală, caracterizată prin cursuri și certificări oficiale; învățarea non-formală, prin ateliere, seminarii și grupuri de lucru; și învățarea informală, care se desfășoară prin experiența zilnică, mentoring și schimbul de bune practici

(Desimone, 2009). De exemplu, participarea la comunități de practică sau rețele profesionale reprezintă forme de învățare informală valorificată în strategiile europene. În general, atunci când se formulează întrebarea „Ce ai învățat?”, răspunsurile tind să reflecte un set structurat de cunoștințe, conștientizări sau schimbări de atitudine, de regulă asociate direct cu obiectivele explicite ale unei activități de dezvoltare profesională. Această tendință este reflectată și în literatura internațională, unde cercetarea în domeniul dezvoltării profesionale se concentrează predominant asupra învățării explicite—adică asupra acelor rezultate care pot fi ușor articulate și raportate de către cadrele didactice (Evans, 2019).

1.4 Învățarea transformatoare în dezvoltarea profesională continuă

În cadrul formării continue a cadrelor didactice, concepția constructivistă asupra învățării oferă un fundament solid pentru înțelegerea modului în care profesorii își dezvoltă competențele. Potrivit acestei perspective, cel care învață își construiește activ propriile structuri cognitive, denumite scheme mentale (Piaget, 1973; Flavell, 1963), prin procese de asimilare și acomodare. Aceste mecanisme susțin învățarea curentă, dar devin insuficiente atunci când profesorul se confruntă cu situații complexe ce necesită o restructurare profundă a modului de gândire.

În aceste contexte intervine învățarea transformatoare — concept introdus de Mezirow în domeniul educației adulților, în anul 1978, printr-un articol intitulat Transformarea perspectivelor, publicat în revista americană Adult Education Quarterly — un proces solicitant, dar cu impact major, prin care cadrele didactice își reconfigurează cadrele de referință profesionale, își schimbă convingerile pedagogice și adoptă noi practici. Acest tip de învățare, adesea declanșat de experiențe provocatoare, depășește acumularea treptată de cunoștințe și conduce la o redefinire a identității profesionale.

1.5 Pragmatismul lui Dewey, Kolb, Lave și Wenger: arta învățării pentru lumea viitorului

A trăi înseamnă a te angaja în tranzițiile care curpind experiența, iar experiența este un proces al vieții în continuă schimbare în care situațiile incerte noi reprezintă o invitație la un răspuns, un stimul spre cercetare și o oportunitate de a gândi critic și reflexiv și de a trăi noi experiențe. (Elkjaer, 2015)

A învăța din experiență înseamnă a face o legătură retrospectivă și în acelați timp de perspectivă între ceea ce ne bucură sau ne face să suferim. Două sunt concluziile importante pentru educație care decurg de aici: (I) Experiența este inițial o chestiune de caracter activ-pasiv; inițial ea nu

este cognitivă. (II) Însă măsura valorii unei experiențe rezidă în înțelegerea raporturilor sau a continuităților către care care ea ne conduce. Experiența cuprinde cunoaștere. În măsura în care este cumulativă, sau echivalează cu ceva, sau are un sens. (Dewey, 1916 [1972]: 122) Citatul subliniază că, în viziunea lui Dewey, experiența constituie un proces de tranziție complex, caracterizat printr-o dinamică activ-pasivă între individ și mediul său. Această interacțiune presupune atât receptivitate, cât și implicare activă din partea subiectului. Totodată, acesta subliniază capacitatea umană de a anticipa consecințele acțiunilor proprii, integrând astfel reflecția și proiecția în cadrul procesului experiențial.

O teorie a învățării pentru viitor promovează formarea unui cadru educațional capabil să genereze răspunsuri creative și adaptative la diversitate și alteritate, consolidând competențele metacognitive și socio-emoționale necesare pentru gestionarea situațiilor complexe, caracterizate prin incertitudine și ambiguitate. În acest sens, pragmatismul epistemologic propus de John Dewey constituie un fundament teoretic pertinent, conceptualizând procesul învățării drept o activitate continuă și experiențială, în care individul se angajează activ prin experimentare și joc în interacțiunea sa cu mediul. Această perspectivă accentuează importanța flexibilității cognitive, reflecției critice și a acțiunii transformatoare, constituind astfel un vector esențial în dezvoltarea unor practici pedagogice inovatoare, responsabile și sustenabile în contextul dinamic al educației contemporane. (Elkjaer, 2015)

CAPITOLUL II

2. REFLEXIVITATE ȘI PROFESORUL REFLEXIV

2.1 Definirea și conceptualizarea reflexivității (termeni asociați: reflecție, metacogniție, introspecție, gândire critică)

Reflexivitatea reprezintă un construct epistemologic esențial, definind procesul prin care indivizii realizează o analiză conștientă, critică și sistematică a propriilor experiențe, gânduri și acțiuni, cu scopul de a genera înțelegere aprofundată și cunoaștere aplicabilă. Dewey (1933) ilustrează această dinamică prin analogia unui lanț în care fiecare verigă (intuiție sau înțelegere) preia și reinterpretează semnificațiile extrase din experiențele precedente, evidențiind astfel natura cumulativă și constructivă a reflexivității.

Conceptual, reflexivitatea transcende introspecția simplă, fiind un proces cognitiv complex ce implică analiza, sinteza și interpretarea experienței, orientat spre transformarea ei în practică

profesională informată și adaptativă. Rădăcinile sale filosofice se regăsesc în tradiția autoexaminării, ilustrată prin principiul socratic „Cunoaște-te pe tine însuți” și în afirmația platoniciană conform căreia „viața fără examinare nu este viață”, care subliniază dimensiunea autocunoașterii și a evaluării conștiente a propriilor valori și acțiuni.

2.2 Dimensiuni ale gândirii reflexive: individuală, colectivă, critică, gândirea laterală/ verticală

Gândirea reflexivă reprezintă un proces esențial în dezvoltarea cognitivă și emoțională, manifestându-se prin trei dimensiuni interdependente: individuală, colectivă și critică. La nivel individual, gândirea reflexivă implică analiza conștientă a propriei experiențe, valori și presupuneri, facilitând autocunoașterea și autoreglarea (Schön, 1983). Această dimensiune este fundamentul dezvoltării personale, întrucât permite ajustarea comportamentului pe baza învățării din experiență. Pe plan colectiv, gândirea reflexivă devine un proces dialogic prin care membrii grupurilor împărtășesc perspective și reevaluează împreună acțiunile și normele sociale, contribuind astfel la coeziunea și adaptabilitatea comunității (Mezirow, 1991). Dimensiunea critică, esențială pentru rafinarea judecății și aprofundarea cunoașterii, implică evaluarea riguroasă și sceptică a propriilor ipoteze și a celor externe, cu scopul identificării limitărilor și erorilor în gândire (Brookfield, 1987). În ansamblu, aceste dimensiuni ale gândirii reflexive permit un proces continuu de autoevaluare și învățare, atât pe plan personal, cât și social, susținând dezvoltarea unei înțelegeri mai profunde și a unei acțiuni deliberate în contexte complexe.

2.3 Reflexivitatea în raport cu profesionalismul didactic, modele teoretice ale gândirii reflexive

În contextul mediilor educaționale contemporane ale secolului XXI, caracterizate prin dinamism și complexitate, în care predarea se desfășoară atât în mod sincron, cât și asincron, rolul profesorului a suferit o transformare profundă și multidimensională. Acesta a evoluat din simplu furnizor de cunoștințe într-un agent complex al procesului educațional, asumând roluri multiple și interconectate: mediator social, facilitând interacțiunile și coeziunea grupului; susținător, oferind sprijin emoțional și motivațional elevilor; și facilitator al învățării, ghidând procesele cognitive și metacognitive ale acestora. Paralel cu aceste funcții, profesorul trebuie să acționeze ca practician reflexiv, implicat în evaluarea și adaptarea continuă a propriilor practici pedagogice

în vederea optimizării rezultatelor educaționale și adaptării la nevoile variate ale elevilor (Vîgotski, 1978; Knowles, 1980; Larrivee, 2000).

Această evoluție indică necesitatea promovării unei practici pedagogice reflexive, incluzive și centrate pe elev, care să fie profund ancorată în contextul social al procesului educațional și orientată către dezvoltarea integrată a sinelui, curriculumului și elevului. O astfel de abordare implică o reconsiderare continuă a conținuturilor, metodelor și scopurilor educației, în scopul creării unui cadru de învățare dinamic și colaborativ.

În acest cadru conceptual, Larrivee (2000) propune noțiunea de „reflecție critică" drept un concept integrator care combină investigația critică cu auto-reflecția, identificându-le ca atribute definitorii ale practicianului reflexiv. Reflecția critică depășește limita autoevaluării superficiale, implicând o analiză riguroasă a propriilor credințe, practici pedagogice și impactul lor socio-cultural. Această perspectivă marchează o tranziție paradigmatică importantă de la modelul transmisional, comportamentalist și pozitivist de predare către un model constructivist și transformativ, care valorifică relativismul epistemologic și pune accent pe implicarea activă, interpretarea subiectivă și transformarea procesului educațional (Mezirow, 2000; Brockbank și McGill, 2007).

2.4 Profesorul reflexiv – fundament teoretic și dimensiuni operaționale

Reflexivitatea critică în practica didactică: perspectiva lui Brookfield (2017)

Reflecția critică este, pe scurt, un proces deliberat și constant prin care identificăm și verificăm corectitudinea și validitatea ipotezelor noastre didactice. Orice profesor dedicat își propune să aducă o schimbare pozitivă în lume. Cel puțin, ne dorim ca elevii să iasă din orele noastre mai curioși, mai inteligenți, mai bine informați și mai pricepuți decât înainte de a-i învăța. Astfel, fie în mod pozitiv, fie negativ, lumea nu rămâne niciodată neschimbată după procesul de predare.

Stephen D. Brookfield (2017) conceptualizează reflexivitatea critică ca un proces deliberat și continuu prin care educatorii își examinează și contestă propriile presupuneri, valori și practici pedagogice, în contextul relațiilor de putere și al structurilor sociale care modelează experiența educațională. Această abordare subliniază faptul că mulți dintre factorii care influențează procesul didactic sunt adesea implicați implicit și pot susține, fără intenție, inegalități sau practici opresive. Brookfield argumentează că pentru a deveni un educator reflexiv critic, este necesar să folosim patru lentile complementare: (1) propria experiență și practică, (2) feedback-ul elevilor,

(3) dialogul cu colegii și (4) literatura teoretică, pentru a înțelege în profunzime și din mai multe perspective impactul acțiunilor noastre pedagogice.

De exemplu, în practica didactică, un profesor poate porni de la premisa explicită că discuțiile deschise și colaborative sunt cele mai eficiente metode de învățare în învățământul preuniversitar. Totuși, prin aplicarea reflexivității critice, acesta poate observa, analizând feedback-ul elevilor, că unii copii se simt marginalizați în cadrul acestor discuții sau retrași din cauza lipsei de încredere sau experiență în exprimarea opiniilor. În acest caz, reflexivitatea critică îl conduce pe profesor să modifice abordarea, de exemplu, prin introducerea unor reguli clare pentru discuție, facilitarea participării prin tehnici structurate (precum grupuri mici sau rotația vorbitorilor) și recunoașterea diversității culturale și sociale a elevilor (Brookfield, 2017). Astfel, practica devine nu doar tehnic eficientă, ci și atentă la dinamici de putere și incluziune. Un alt exemplu concret poate fi situația în care un profesor realizează, în urma discuțiilor cu colegii și a lecturii teoretice, că metodele tradiționale de evaluare — cum ar fi testele standardizate — pot întări inegalități sociale prin neglijarea contextului și stilurilor diferite de învățare ale elevilor. Reflexivitatea critică îl determină să experimenteze alternative evaluative, cum ar fi portofoliile de lucru sau autoevaluarea, metode care pot promova o abordare mai democratică și participativă a învățării.

2.5 Dimensiuni ale reflexivității în practica didactică (exemplificări în contexte școlare)

Ce este practica reflexivă?

Reflecția este o călătorie de învățare, de devenire a unui practician reflexiv, adică o persoană care reflectează clipă de clipă. Este un proces de învățare prin experiențele noastre cotidiene, care ne conduce spre realizarea propriei viziuni despre o practică ideală, transformată în realitate trăită. Este un proces reflexiv de auto-investigare și transformare a ființei și a devenirii în practicianul care îți dorești să fii. (Johns, 2017) Prin auto-investigare, putem învăța să participăm mai pe deplin la propriile vieți, pur și simplu ascultând „mai atent și având încredere în ceea ce auzim – mesajele din propriul nostru corp, minte și propriile noastre sentimente” (Kabat-Zinn 1994, p. 192).

Practica reflexivă este mai mult decât o simplă practică atentă sau deliberativă. Este acel tip de practică ce urmărește să problematizeze diverse situații din sfera performanței profesionale, astfel încât acestea să devină contexte potențiale de învățare, permițând practicienilor să continue

să învețe, să evolueze și să se dezvolte în și prin practică (Jarvis, 1992:174–181). Jarvis ilustrează această perspectivă și susține ideea că practica reflexivă poate conduce la învățare.

Așadar, reflecția are întotdeauna un scop – acela de a ne conduce spre o viață mai reflexivă, mai eficientă și mai satisfăcătoare. Cuvintele reflecție și practică reflexivă sunt adesea folosite superficial, ca și cum reflecția ar fi cel mai firesc lucru din lume, care nu necesită abilități sau ghidaj. Descrierea reflecției: „...conștientizarea de sine, fie în timpul unei experiențe, fie după aceasta, ca și cum ar fi o oglindă în care practicianul se poate privi și concentra asupra sinelui, în contextul unei anumite experiențe, pentru a confrunta, înțelege și a merge spre rezolvarea contradicției dintre propria viziune și practica reală…" (Johns, 2017, p.24)

Reflecția asupra experienței. Practica reflexivă variază de la a face reflecție până la a fi reflexiv (Figura 4). A face reflecție reflectă o abordare epistemologică, ca și cum reflecția ar fi un instrument sau un dispozitiv. Și, într-adevăr, într-o anumită măsură este așa. Cu toate acestea, reflecția este mult mai mult decât atât. A fi reflexiv reflectă o abordare ontologică. Este vorba despre cine sunt mai degrabă decât ce fac.

2.6 Modalități de reflecție profesională - portofoliul reflexiv, jurnalul de practică, comunitățile de învățare

Profesorul Emil Păun (2017) evidențiază faptul că paradigma reflexivității este încă insuficient integrată în procesul de formare a cadrelor didactice, ceea ce limitează profesionalizarea efectivă a practicii pedagogice. Profesionalizarea acesteia nu poate fi realizată fără includerea sistematică a practicii reflexive în stagiile de formare, care constituie un pilon esențial în dezvoltarea competențelor critice și autonome ale viitorilor profesioniști. În acest context, metode precum portofoliul reflexiv, jurnalul de practică și comunitățile de învățare devin instrumente indispensabile ce susțin reflecția continuă, facilitând astfel consolidarea unei practici pedagogice conștiente, adaptate și eficiente în mediul educațional contemporan.

Reflecția profesională reprezintă un proces fundamental pentru dezvoltarea continuă a competențelor și pentru îmbunătățirea calității practicii profesionale, fiind facilitată prin diverse metode eficiente. Portofoliul reflexiv este un instrument structurat care colectează și organizează materiale relevante din activitatea profesională, precum planuri, proiecte și autoevaluări, iar prin analiza acestora profesionistul poate să-și identifice punctele forte și ariile de dezvoltare (Moon, 2013). Acest instrument funcționează ca un spațiu de reflecție critică, unde experiențele trăite sunt analizate sistematic, iar beneficiile sale includ dezvoltarea conștientă a carierei și susținerea

evaluării continue (Moon, 2013). Jurnalul de practică este un instrument personal, în care se notează în mod regulat observațiile, emoțiile și dificultățile întâlnite în activitatea profesională, facilitând exprimarea sinceră și conștientizarea proceselor interne (Schön, 1983). Prin această reflecție zilnică, profesionistul învață să gestioneze mai bine situațiile complexe și să identifice soluții, iar beneficiile includ creșterea autocunoașterii și a capacității de adaptare (Schön, 1983). Comunitățile de învățare, în schimb, reprezintă grupuri colaborative în care profesioniștii schimbă idei, resurse și feedback, stimulând învățarea prin dialog și sprijin reciproc (Wenger, 1998). Aceste comunități facilitează o reflecție colectivă care îmbogățește perspectivele individuale, oferind un mediu motivant pentru dezvoltarea profesională continuă (Wenger, 1998). Prin integrarea acestor metode, reflecția profesională devine un proces complex, dinamic și adaptat nevoilor practice, esențial pentru formarea unui cadru profesional conștient și eficient.

Practica reflexivă trebuie să devină o componentă esențială a formării pentru cariera didactică. Unul dintre avantajele acestei abordări constă în faptul că asigură proximitatea dintre timpul acțiunii (desfășurarea lecției), timpul de reflecție (analiza și chestionarea reflexivă a acțiunii desfășurate) și timpul unei noi acțiuni (pregătirea lecției următoare în care se valorifică rezultatele reflecției anterioare). În genere, paradigma expertizei profesionale (paradigmă dominantă în sistemul educațional românesc – profesorul expert) este focalizată pe reușită, iar paradigma reflexivității, pe înțelegere. (Păun, 2017, pp. 187-188)

Prin utilizarea metodelor reflexive predarea generează posibilitatea practicării teoriei care, după cum amintesc Thompson și McHugh (2002), devine un „ghid emancipator" care îi va împuternici pe elevi să fie agenți pozitivi ai schimbării atunci când sunt "în lumea reală" (Duarte & Fitzgerald, 2006). Reflexivitatea este o resursă importantă de învățare și de perfecționare a practicilor profesionale (Păun, 2017). Profesionistul reflexiv poate explica obiectiv modurile în care își dezvoltă comportamentele profesionale și atitudinile (Evans, 2011) în mediile în care activează (Archer, 2010). Aceștia pot indica ceea ce consideră a fi „eficient" sau „ineficient" și pot susține argumentat anumite practici în diverse contexte; pot folosi dovezi pentru a arăta de ce iau deciziile și de ce fac acțiunile pe care le fac. Profesionistul reflexiv este preocupat de calitate. (Ryan & Bourke, 2013); De asemenea, profesionistul reflexiv este preocupat de starea de bine la locul de muncă, iar literatura din domeniul psihologiei educației, ne sugerează să reținem ca fiind mai importante: o viață emoțională bogată, o sporită sensibilitate la emoțiile și afectivitatea proprie și a altora, reducerea stărilor de vid emoțional sau a lipsei de emoționalitate (Taylor,

1986), stăpânirea emoțiilor tulburătoare extreme (ca intensitate și durată), empatie față de suferința umană, grija și inteligența de a-ți conduce viața, echilibrul și înțelepciunea (Neacșu, 2002).

2.7 Programe și modele internaționale de dezvoltare a comunităților de practică și reflecție colaborativă în educație

Conceptul de comunitate de practică, formulat inițial de Lave și Wenger (1991) și dezvoltat ulterior de Wenger (1998), a fost adoptat cu succes în diverse contexte educaționale, servind drept cadru pentru dezvoltarea profesională colaborativă, învățarea reflexivă și inovarea pedagogică. Implementarea acestor comunități a permis educatorilor să-și construiască o identitate profesională puternică și să colaboreze în mod activ pentru îmbunătățirea practicii.

- Programul "Learning Rounds" în Scoția. Un exemplu notabil de comunitate de practică îl reprezintă inițiativa Learning Rounds, dezvoltată de Scottish Government's Teaching Scotland's Future (Donaldson, 2011), care încurajează profesorii să observe lecțiile colegilor, să reflecte împreună asupra strategiilor didactice și să formuleze sugestii de îmbunătățire într-un cadru colegial. Acest program se bazează pe ideea de reflecție colaborativă, într-un spațiu sigur și non-evaluativ, permițând practicienilor să-și adapteze metodele la realitățile de la clasă, într-un mod ancorat în contextul propriei școli;
- Comunitățile de învățare profesională în școlile din Ontario, Canada. În Ontario, Canada, școlile au implementat Professional Learning Communities (PLCs) ca parte a reformelor educaționale orientate spre îmbunătățirea performanțelor elevilor. Aceste comunități sunt alcătuite din echipe interdisciplinare de profesori care se întâlnesc periodic pentru a analiza date despre învățarea elevilor, a împărtăși bune practici și a dezvolta soluții comune la problemele didactice (Ontario Ministry of Education, 2010). Reflecția colaborativă este esențială în acest model, fiind orientată spre înțelegerea profundă a procesului de predare-învățare și luarea unor decizii pedagogice informate;
- Grupurile de cercetare acțiune reflexivă din învățământul superior britanic. În cadrul mai multor universități din Marea Britanie, comunitățile de practică au fost organizate sub forma unor grupuri de cercetare acțiune (action research), în care cadrele didactice universitare colaborează pentru a investiga aspecte ale propriei practici didactice. De exemplu, proiectele desfășurate la University of Southampton sau Open University implică sesiuni periodice de reflecție colectivă, jurnal reflexiv, partajarea rezultatelor și adaptarea metodelor de predare în

timp real. Participanții raportează un sentiment crescut de autonomie profesională, o mai mare încredere în deciziile educaționale și o conexiune mai profundă cu studenții (Lindsey & Berger, 2009);

• Programele de formare a profesorilor în Finlanda. Modelul finlandez de formare a cadrelor didactice, adesea citat ca exemplu de bună practică, integrează în mod structural reflecția colaborativă în toate etapele programului. Studenții și formatorii participă împreună la seminarii de reflecție pedagogică, unde se discută cazuri autentice, se aplică gândirea critică asupra strategiilor didactice și se promovează învățarea dialogică. Potrivit cercetărilor realizate de Sahlberg (2011), acest model contribuie la formarea unor profesioniști capabili să abordeze complexitatea actului educațional într-un mod critic, flexibil și fundamentat teoretic;

• Aceste exemple evidențiază faptul că reflectarea colaborativă într-un cadru de comunitate de practică are un impact major asupra calității actului educațional, atât în ceea ce privește dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, cât și rezultatele învățării elevilor sau studenților. Ea permite trecerea de la un model individualist și fragmentar al învățării spre unul sistemic, construit pe dialog, parteneriat și responsabilitate comună.

CAPITOLUL III

3. DIRECTORUL – LIDER REFLEXIV ÎN COMUNITATE

3.1. Tipologii de leadership (reflexiv, empatic, autoritar și administrativ)

Leadershipul reflexiv poate fi interpretat ca o expresie aplicată a principiilor organizației care învață formulate de Peter Senge (2016). În această viziune, liderul nu este doar un decident sau un administrator de resurse, ci un facilitator al învățării colective și un arhitect al contextului în care membrii organizației își dezvoltă potențialul. Cele cinci discipline identificate de Senge – stăpânirea de sine, modelele mentale, viziunea comună, învățarea în echipă și gândirea sistemică – oferă un cadru coerent pentru înțelegerea leadershipului reflexiv. Gândirea sistemică presupune înțelegerea interdependențelor dintre componentele școlii și factorii externi, promovând o abordare holistică (Senge et al., 2000). Stăpânirea personală subliniază importanța dezvoltării continue a profesorilor și elevilor în plan profesional și personal. Modelele mentale, sau presupunerile adânc înrădăcinate, trebuie aduse la suprafață și reevaluate pentru a elimina barierele învățării. Viziunea comună creează o direcție coerentă și motivantă pentru toți membrii comunității școlare, ar învățarea în echipă promovează colaborarea și dialogul deschis între profesori, elevi și alte părți interesate (Senge, 2017).

3.2 Directorul ca facilitator al învățării organizaționale

Școala care învață

În cadrul demersului teoretic privind funcția directorului ca facilitator al învățării organizaționale, este relevantă articularea a două concepte complementare: școala care învață și comunitatea de învățare. Această îmbinare conceptuală fundamentează modelul „școlii deschise" în relația sa cu mediul comunitar.

Prin școală deschisă înțelegem o instituție capabilă să mențină o relație activă atât cu mediul exterior – prin parteneriate, implicare în viața comunității și deschidere la schimbările sociale –, cât și cu mediul său intern – prin cultivarea unor relații de încredere, a dialogului și a colaborării între elevi, profesori și conducere. Așa cum subliniază Simona Sava (2022), o astfel de deschidere presupune mai mult decât simpla disponibilitate, implicând dezvoltarea unor structuri și practici concrete ce favorizează acceptarea și valorificarea diversității, ascultarea nevoilor și perspectivelor diferite și integrarea acestora în proiecte și decizii comune.

În acest mod, viziunea școlii devine rezultatul unui proces colectiv, construit prin participarea tuturor celor implicați. Dacă misiunea fundamentală a școlii este producerea și facilitarea învățării, rezultă în mod firesc necesitatea ca instituția însăși să dezvolte competențe reflexive și adaptive, devenind un organism organizațional capabil să învețe continuu, să își evalueze propriile practici și să își optimizeze strategiile în acord cu contextul în schimbare (Sava, 2022).

Conceptul de școală ca organizație care învață (capabilă să învețe cum să învețe) reprezintă un cadru teoretic puternic, care inspiră o serie de practici menite să optimizeze eficiența instituțională (Harris & Jones, 2018, p. 351). Implementarea acestui concept implică eforturi concertate de colaborare, coerență, perseverență și consolidare la toate nivelurile organizației, pentru ca transformarea să devină durabilă (Sava, 2022).

Conform definiției formulate de Peter Senge (apud Retna & Ng, 2016, p. 1), o organizație care învață este acea organizație în care membrii săi își dezvoltă în mod continuu capacitatea de a genera rezultatele dorite, în care se stimulează modele noi și expansiv conceptuale de gândire, în care aspirația colectivă se manifestă liber și în care "oamenii învață permanent să învețe împreună". Această paradigmă implică multiple transformări, atât conceptuale, cât și în dinamica relațiilor interpersonale, care pot apărea atât de sus în jos, cât și de jos în sus în ierarhia instituțională (Nedelcu, 2012). Esențială este asumarea comună a noii perspective, înțelegerea sistemică și reflecția profundă asupra implicațiilor acesteia (Senge et al., 2016). După cum

subliniază Harris și Jones (2018), procesul de constituire a unei școli ca organizație care învață presupune o schimbare paradigmatică și culturală, o transformare a mentalității și un angajament colectiv pentru evaluare continuă și autoreflecție (apud Sava, 2022).

Școala, ca organizație distinctă față de cele economice sau comerciale, se definește prin capacitatea sa de a învăța și de a produce învățare (Păun, 1999). Aceasta presupune abilitatea instituției de a valorifica experiența, de a acumula resurse și de a dezvolta competențe, ceea ce facilitează procesele de schimbare și dezvoltare. O școală care învață este, prin definiție, o instituție în evoluție, ce presupune existența unei viziuni comune generate de cultura organizațională, a unei gândiri sistemice, a unui management strategic și a unor forme eficiente de colaborare pentru atingerea obiectivelor propuse. În cadrul acesteia, se disting două tipuri de culturi organizaționale: culturi de dezvoltare, caracterizate prin inovație și deschidere spre schimbare, și culturi de menținere, marcate de conservatorism și rezistență la transformare (Păun, 2017).

3.3 Modele internaționale de leadership reflexiv: principii fundamentale

Experiențele internaționale în leadershipul educațional, exemplificate prin programele din Regatul Unit, Noua Zeelandă și sistemul Ontario (Canada), evidențiază importanța dezvoltării unor principii de ghidare adaptate contextului local al liderilor școlari aflați în tranziție. Nelda Cambron-McCabe și Richard Quantz (2007) susțin că elaborarea unor astfel de principii implică un proces laborios, de lungă durată, bazat pe discuții și consens în comunitatea educațională. Importarea directă a ideilor din alte sisteme nu garantează același angajament autentic, dar poate constitui un punct de plecare pentru reflecție și adaptare.

Programele internaționale oferă exemple concrete: în Regatul Unit, inițiativa Leadership for Learning promovează un leadership distribuit și reflexiv, orientat spre transformarea școlilor (MacBeath et al., 2006); în Noua Zeelandă, Leadership Capability Framework susține dezvoltarea continuă și mentoratul liderilor școlari (New Zealand Curriculum, n.d.); în Ontario, Professional Learning Communities facilitează colaborarea și învățarea profesională între profesori și lideri (DuFour & Eaker, 1998).

Transformarea școlilor ca obiectiv central. Leadershipul educațional trebuie să depășească simpla menținere a structurii instituționale și să se concentreze pe schimbare și inovare. Aceasta presupune reevaluarea autorității, analiza culturii organizaționale și integrarea considerentelor etice și politice în deciziile zilnice. Liderii școlari sunt astfel percepuți nu doar ca administratori,

ci ca practicieni morali și intelectuali, capabili să provoace asumpțiile fundamentale ale organizației.

3.4 Competențele reflexive ale directorului în procesul de supervizare pedagogică și dezvoltare instituțională

Directorul școlii, ca lider reflexiv, folosește experiența și reflecția critică pentru a ghida schimbările în școală, astfel încât acestea să răspundă nevoilor elevilor și comunității. Prin implicarea în proiecte concrete și mentorat, își dezvoltă abilitățile de evaluare și adaptare a strategiilor. Încurajează colaborarea cu profesori și administratori, împărțind responsabilitatea pentru decizii și dezvoltare, iar reflecția constantă asupra propriilor acțiuni asigură o supervizare clară, practică și orientată spre progres.

Senge (2016) critică abordările tradiționale de leadership centrate pe control, autoritate și „câștig“ în confruntări, evidențiind riscul afectării climatului școlar și diminuării motivației profesorilor. În opoziție, el propune un model de leadership educațional bazat pe patru competențe-cheie: implicarea, gândirea sistemică, leadershipul învățării și conștiința de sine.

- Implicarea presupune mobilizarea comunității școlare pentru a aborda probleme complexe, „adaptive“, prin facilitarea dialogului și identificarea intervențiilor potrivite;
- Gândirea sistemică permite liderilor să recunoască dinamici ascunse în sistem și să identifice pârghiile eficiente de acțiune;
- Leadershipul învățării promovează o abordare centrată pe elev, în care învățarea este un proces colectiv și nesigur, dar explorat cu deschidere și reflecție continuă;
- Conștiința de sine este esențială pentru a înțelege impactul propriilor acțiuni asupra comunității și pentru a ajusta stilul de conducere în funcție de schimbările organizaționale și contextuale.

Directorul reflexiv dezvoltă astfel abilități care îi permit să intervină nu doar în procesele de predare, ci și în dinamica comunității educaționale. Aceasta presupune: responsabilitate față de elevi și comunitate: recunoașterea nevoilor imediate ale copiilor și identificarea de soluții care sprijină atât învățarea, cât și bunăstarea lor, inclusiv prin implicarea părinților și a comunității; promovarea unei comunități care învață: crearea unui mediu bazat pe dialog, încredere și colaborare, în care profesorii, elevii și părinții învață unii de la alții; dezvoltarea cetățenilor sistemici: susținerea gândirii critice, a inițiativei și a înțelegerii interdependențelor sociale, respectând unicitatea fiecărui elev; sensibilitate față de natura umană: recunoașterea diversității

și a potențialului individual, adaptând strategiile educaționale pentru a valorifica calitățile fiecărui copil. Astfel, directorul reflexiv nu doar supervizează procesul pedagogic, ci cultivă o cultură școlară orientată spre dezvoltarea holistică a elevilor și a comunității.

SECȚIUNEA A II-A METODOLOGIA CERCETĂRII

Prezentarea integrată a studiilor

Dezvoltarea competențelor reflexive în rândul cadrelor didactice reprezintă un domeniu complex, cu implicații atât la nivel individual, cât și instituțional. Cele trei studii ce compun această cercetare abordează reflexivitatea pedagogică din perspective complementare: influențele contextuale și motivaționale asupra practicilor reflexive și învățării continue; percepția autoevaluativă a reflexivității și manifestarea acesteia în procesul didactic; precum și perspectiva managerială asupra valorificării și susținerii dezvoltării profesionale continue în comunitățile școlare.

Primul studiu investighează factorii contextuali (mediul de proveniență, nivelul de învățământ, vârsta) și motivaționali care influențează manifestarea reflexivității și angajamentul față de formarea continuă. Studiul al doilea explorează autoevaluarea reflexivă a cadrelor didactice și relația acesteia cu adaptarea strategiilor pedagogice în activitatea curentă. Al treilea studiu examinează din perspectiva directorilor școlilor modul în care dezvoltarea profesională continuă și reflexivitatea sunt integrate și susținute la nivel instituțional.

Corelarea și complementaritatea studiilor

Cele trei studii formează un cadru integrat de înțelegere a competențelor reflexive, evidențiind interdependența dintre nivelul individual, contextul educațional și factorii instituționali:

- Nivelul individual și motivațional: Studiul I evidențiază că mediul de proveniență și factorii contextuali determină accesul și frecvența practicilor reflexive, iar reflexivitatea este un predictor esențial al angajamentului pentru învățarea continuă. Aceste aspecte condiționează motivația cadrelor didactice de a alege programe de formare relevante și de a integra noile cunoștințe în practică.
- Manifestarea practică a reflexivității: Studiul II dezvăluie cum autoevaluarea reflexivă se corelează cu adaptarea dinamică a lecțiilor, prezentând o abordare activă a reflexivității care facilitează flexibilitatea și centrarea pe elev în procesul didactic. Diferențele identificate în

funcție de statut, nivelul de învățământ și aria curriculară confirmă caracterul multidimensional al reflexivității.

- Contextul instituțional și managerial: Studiul III completează perspectiva prin evidențierea rolului politicilor școlare, al culturii organizaționale și al viziunii manageriale în susținerea dezvoltării profesionale și în crearea unui mediu favorabil reflexivității. Aceasta subliniază importanța unei strategii coerente și a unei culturi educaționale care să promoveze învățarea continuă și reflecția ca priorități instituționale.

Această abordare integrată confirmă că reflexivitatea cadrelor didactice nu poate fi înțeleasă sau dezvoltată eficient fără o corelare între factorii personali, educaționali și instituționali. Reflexivitatea este atât o competență personală, cât și un fenomen social și organizațional, iar succesul implementării programelor de formare profesională continuă depinde de armonizarea acestor niveluri.

Implicații pentru cercetare și practică

Integrarea rezultatelor celor trei studii subliniază necesitatea:

- Dezvoltării unor politici educaționale și strategii manageriale care să sprijine reflexivitatea și formarea continuă într-un mod echitabil, ținând cont de diversitatea mediilor și a profilurilor profesionale;
- Implementării programelor de formare care să includă componente explicite de auto-reflecție și de adaptare practică a lecțiilor, personalizate în funcție de nevoile reale ale cadrelor didactice;
- Creării și susținerii comunităților de practică în școli, facilitând dialogul profesional și colaborarea, în special în mediile cu resurse limitate, pentru reducerea inegalităților educaționale.

Astfel, cercetarea oferă un cadru teoretic și practic solid pentru înțelegerea și susținerea procesului de dezvoltare a competențelor reflexive, esențiale pentru un act educațional modern, flexibil și centrat pe elev.

Sinteză a concluziilor

Lucrarea investighează legătura dintre învățarea permanentă și dezvoltarea competențelor reflexive la cadrele didactice din învățământul preuniversitar românesc, evidențiind influența formării profesionale, mediului, vârstei și altor factori asupra reflecției pedagogice și angajamentului profesional. Cercetarea, structurată pe trei studii complementare, confirmă că învățarea continuă stimulează dezvoltarea reflexivității critice în practică.

Rezultatele arată că profesorii sunt profund interesați de dezvoltarea profesională, iar nivelul de reflecție pedagogică variază în funcție de mediul urban/rural și nivelul de învățământ, cu o deschidere mai mare în învățământul preșcolar și primar. Autoevaluarea reflexivă se corelează pozitiv cu adaptabilitatea lecțiilor, indicând că profesorii reflexivi pot personaliza și optimiza procesul educațional.

Din perspectiva managerială, cultura organizațională a școlii susține învățarea continuă și reflecția pedagogică, iar rolul mentoratului este esențial în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Profesorul reflexiv este astfel portretizat ca un profesionist colaborativ, adaptabil și dedicat, esențial pentru modernizarea educației.

SECȚIUNEA A III-A CONCLUZII

Concluzii generale

Lucrarea de față și-a propus să investigheze relația dintre învățarea permanentă și dezvoltarea competențelor reflexive în rândul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar românesc, punând în lumină modul în care programele de formare profesională, vârsta, nivelul de învățământ, motivațiile personale și mediul de proveniență influențează reflecția pedagogică și angajamentul față de propria dezvoltare profesională. Concluziile finale ale cercetării derivă din corelarea informațiilor teoretice cu datele empirice obținute în urma aplicării chestionarelor, interviurilor și analizei calitative, și reflectă demersul de analiză, interpretare și sinteză desfășurat în cadrul celor trei studii complementare. Din punct de vedere structural, lucrarea s-a articulat în jurul a trei studii, fiecare abordând dintr-o altă perspectivă tematica centrală a reflexivității și învățării permanente în actul didactic: dezvoltarea competențelor reflexive prin programe de formare, percepția reflexivă a propriei predări și perspectiva managerială asupra dezvoltării profesionale continue.

Demersul de cercetare s-a conturat astfel pe trei dimensiuni majore:

➢ dimensiunea teoretică, axată pe analiza conceptuală a practicilor reflexive, a procesului de învățare continuă și a cadrului normativ și instituțional al formării profesorilor în România, dar și la nivel internațional;

➢ dimensiunea empirică, concretizată prin aplicarea a trei metodologii distincte (cu componente cantitative și calitative), dar complementare, în rândul cadrelor didactice și managerilor școlari

din învățământul preuniversitar, pentru a verifica ipoteze și a surprinde nuanțele realității educaționale;

➢ dimensiunea acțională, reflectată în identificarea unor direcții de acțiune și recomandări privind îmbunătățirea programelor de formare, stimularea reflecției pedagogice și sprijinirea procesului de învățare permanentă în contexte școlare diverse.

Cercetarea întreprinsă a fost ghidată de obiective bine definite, care au servit drept repere esențiale în atingerea scopului propus. În acest cadru, au fost formulate ipoteze vizând existența unor relații semnificative între variabilele analizate. Demersul investigativ a oferit dovezi empirice privind influența învățării permanente asupra dezvoltării competențelor reflexive ale cadrelor didactice, a conturat profilul profesorului reflexiv și a evidențiat direcții și tendințe relevante în percepția directorilor asupra procesului de formare continuă a personalului didactic.

Studiul I a urmărit explorarea relației dintre învățarea permanentă și dezvoltarea competențelor reflexive în rândul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, evidențiind variabilele care influențează aceste procese și conturând trăsăturile dominante ale profesorului reflexiv. Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion reprezentativ de 510 respondenți, provenind din 38 de județe ale țării, ceea ce conferă validitate extinsă rezultatelor obținute. Rezultatele indică un interes covârșitor al cadrelor didactice față de dezvoltarea profesională: 98,8% dintre respondenți afirmă că sunt preocupați de evoluția în carieră, iar 100% recunosc importanța învățării permanente în dezvoltarea competențelor reflexive. Acest consens deplin reflectă o conștientizare clară a nevoii de adaptare și autoreflecție în contextul practicii educaționale actuale.

- Datele susțin ipoteza conform căreia practicile reflexive diferă în funcție de mediul de proveniență, cadrele didactice din mediul urban înregistrând niveluri mai ridicate ale reflexivității pedagogice. Această diferență poate fi explicată prin accesul mai facil la resurse de formare, la comunități de practică și la contexte educaționale mai dinamice. Totodată, rezultatele validează ipoteza conform căreia practicile reflexive influențează motivațiile privind alegerea programelor de formare profesională.
- Cadrele didactice cu un nivel ridicat de reflecție pedagogică tind să opteze pentru programe de formare cu componentă aplicativă, transformativă, orientate spre nevoile reale ale practicii didactice. În ceea ce privește variabila vârstei, analiza statistică a demonstrat că diferențele între grupurile de vârstă nu sunt semnificative din punct de vedere al nivelului

perceput al învățării permanente, ceea ce sugerează o preocupare constantă pentru dezvoltarea profesională, indiferent de etapa carierei.

• Pe de altă parte, nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice influențează semnificativ învățarea permanentă. Cea mai ridicată medie a scorurilor a fost înregistrată la cadrele didactice din învățământul preșcolar (73,6), ceea ce evidențiază o disponibilitate sporită pentru formare continuă în acest segment educațional, posibil datorită schimbărilor frecvente în curriculum și accentului pe dezvoltarea personală timpurie. Analiza corelațională a confirmat ipoteza conform căreia învățarea permanentă este asociată cu practicile reflexive, indicând o relație pozitivă între gradul de implicare în formarea continuă și capacitatea de a reflecta critic asupra propriei practici. Pentru o înțelegere conceptuală mai profundă, a fost utilizat programul VOSviewer, care a permis realizarea unei hărți vizuale a trăsăturilor dominante asociate figurii profesorului reflexiv. Clusterele semnificative de termeni identificate — empatie, creativitate, comunicare, deschidere către nou, atenție, flexibilitate, profesionalism, responsabilitate și implicare — confirmă caracterul complex, dinamic și profund uman al acestei competențe esențiale pentru reconfigurarea rolului educațional al profesorului contemporan.

Prin urmare, concluziile studiului indică faptul că formarea profesională continuă nu este doar o cerință administrativă, ci un catalizator pentru dezvoltarea unei practici pedagogice reflexive, conștiente și eficace. Integrarea acestor competențe reflexive în profilul profesional al cadrului didactic este fundamentală pentru construirea unei educații de calitate, adaptată realităților și nevoilor actuale din sistemul de învățământ românesc.

Studiul al II-lea a investigat relațiile dintre variabilele socio-profesionale ale cadrelor didactice (vârsta, aria curriculară, statutul profesional, nivelul de învățământ, genul, mediul de proveniență) și nivelul de autoevaluare reflexivă, precum și relația dintre autoevaluarea reflexivă și adaptarea lecției. Analiza statistică a permis confirmarea majorității ipotezelor formulate, oferind o imagine complexă asupra factorilor care influențează comportamentele reflexive și didactice în mediul educațional.

Influența variabilelor socio-profesionale asupra autoevaluării reflexive

• Vârsta și experiența profesională se corelează pozitiv cu nivelul autoevaluării reflexive. Cadrele didactice cu mai multă experiență demonstrează o reflecție pedagogică mai profundă,

sugerând că gândirea critică și metacognitivă se dezvoltă gradual în timp, prin acumularea de practici și situații educaționale diverse.

- Aria curriculară influențează stilul reflexiv al profesorilor, ceea ce reflectă specificitatea disciplinelor și a culturilor profesionale aferente. Fiecare domeniu de predare pare să genereze particularități în modul de raportare la propria activitate didactică și în modul de autoanaliză.
- Statutul profesional se dovedește a fi un indicator semnificativ atât pentru autoevaluarea reflexivă, cât și pentru capacitatea de adaptare a lecției. Cadrele didactice cu un grad mai mare de stabilitate și avansare în carieră (de exemplu, titularii) manifestă o implicare crescută în reflecția critică și o flexibilitate pedagogică superioară, alimentate de autonomie profesională, încredere și angajament pe termen lung.
- Nivelul de învățământ predat are un impact direct asupra ambelor dimensiuni investigate: reflecția profesională și adaptabilitatea lecției. Profesorii din învățământul primar se disting printr-o capacitate crescută de analiză reflexivă și printr-o adaptabilitate sporită, probabil ca urmare a naturii relaționale, personalizate și dinamice a muncii educaționale desfășurate la acest nivel.
- Mediul de proveniență (rural/urban) nu influențează semnificativ nivelul autoevaluării reflexive, ceea ce sugerează o uniformitate a practicilor pedagogice reflectiv-critice la nivel național.
- Genul cadrelor didactice nu are un impact semnificativ asupra reflecției profesionale, susținând ideea că această competență este mai degrabă modelată de factori contextuali și instituționali decât de caracteristici personale

Confirmarea relației dintre autoevaluarea reflexivă și adaptarea lecției

Datele empirice obținute în urma analizei statistice susțin în mod consecvent ipotezele formulate în intervalul 5-14, confirmând existența unei relații semnificative și pozitive între nivelul de autoevaluare reflexivă al cadrelor didactice și capacitatea acestora de a adapta lecția în mod eficient. Această constatare validează premisa teoretică potrivit căreia reflecția pedagogică aprofundată contribuie la optimizarea intervențiilor didactice și la personalizarea actului educațional (Dewey, 1933; Schön, 1983; Farrell, 2015).

În mod concret, cadrele didactice cu un nivel ridicat de autoevaluare reflexivă:

- Manifestează o sensibilitate crescută față de comportamentele elevilor (ipoteza 11), identificând mai prompt semnalele de lipsă de atenție sau implicare, ceea ce le permite o intervenție adaptivă timpurie;
- Integrează strategii variate de adaptare a lecției, precum utilizarea jocurilor academice (ipoteza 12), a activităților bazate pe mișcare fizică (14), a conversației amicale ca metodă didactică (17) sau a prezentării de informații neobișnuite și stimulative (19), ceea ce denotă o abordare pedagogică flexibilă, centrată pe elev;
- Gestionează constructiv comportamentele problematice, demonstrând o atitudine echilibrată atât în gestionarea greșelilor elevilor (ipoteza 13), cât și în aplicarea consecințelor negative (20) sau a celor pozitive (21), contribuind la crearea unui climat educațional echitabil și motivant;
- Exprimă entuziasm și profunzime în desfășurarea lecțiilor (ipoteza 16), elemente asociate cu angajamentul didactic și calitatea relației profesor–elev;
- Personalizează procesul educativ, oferind elevilor oportunități de exprimare personală (ipoteza 18), adaptând activitățile la interesele și nevoile acestora (22), și manifestând comportamente verbale și nonverbale care denotă afecțiune și grijă (23);
- Aplică în mod consecvent principii pedagogice de obiectivitate și control (ipoteza 24), fapt ce reflectă o practică didactică responsabilă, structurată și echilibrată.

Prin urmare, se poate afirma că autoevaluarea reflexivă nu este doar o competență individuală izolată, ci un predictor relevant al calității procesului de predare, susținând dezvoltarea unei pedagogii adaptative, centrate pe nevoile reale ale elevilor. Aceste rezultate întăresc concluziile unor cercetări anterioare (Brookfield, 2017; Zeichner & Liston, 1996), care susțin că reflecția critică este esențială pentru transformarea practicii educaționale și pentru consolidarea profesionalismului în cariera didactică.

Studiul al III-lea, studiu calitativ, evidențiază conturarea unui cadru instituțional și profesional favorabil dezvoltării continue a profesorilor, în care motivația pentru formare se află la intersecția dintre aspirațiile personale, responsabilitățile profesionale și cerințele sistemice. Directorii intervievați descriu o cultură organizațională orientată spre învățare, reflecție și adaptare, susținută prin politici clare, mecanisme participative și bune practici.

Participarea cadrelor didactice la programele de dezvoltare profesională continuă este determinată atât de nevoia de a răspunde transformărilor curriculare și tehnologice, cât și de

dorința autentică de a îmbunătăți experiența de învățare a elevilor. Atitudinea reflexivă a profesorilor – manifestată prin autoevaluare, receptivitate la feedback și inițiative inovatoare – devine un indicator al profesionalismului și al angajamentului față de o educație de calitate. Totodată, rolul responsabilului comisiei pentru mentorat didactic și formare se dovedește esențial în facilitarea proceselor de sprijin, învățare și integrare profesională, fiind exercitat de cadre didactice cu o autoritate profesională consolidată. Se conturează astfel profilul profesorului reflexiv, colaborativ și adaptabil, care contribuie activ la transformarea școlii într-un mediu educațional dinamic, centrat pe învățare continuă și dezvoltare instituțională.

Contribuții personale

1. Formularea unei perspective teoretice inovatoare, prin corelarea coerentă și fundamentată a unor concepte relevante din domeniul educației reflexive, contribuind la aprofundarea înțelegerii fenomenului analizat;
2. Clarificarea și operaționalizarea constructului de „profesor reflexiv", prin definirea dimensiunilor sale esențiale și a indicatorilor specifici necesari evaluării și investigării empirice;
3. Adaptarea și validarea contextuală a unui instrument de evaluare a reflexivității în practica didactică (Marzano, 2012), cu scopul de a consolida instrumentarul metodologic aplicabil în cercetările educaționale din spațiul românesc;
4. Elaborarea unui profil al practicianului reflexiv în contextul educațional național, prin integrarea datelor empirice într-un model interpretativ capabil să reflecte specificul profesional actual al cadrelor didactice;
5. Identificarea și sistematizarea resurselor necesare dezvoltării competențelor reflexive, urmate de proiectarea unui program de formare centrat pe stimularea gândirii reflexive și susținerea dezvoltării profesionale continue.

Limitele cercetării

- În analiza rezultatelor obținute în cadrul acestei cercetări, este necesar să se ia în considerare o serie de limitări metodologice și conceptuale. În primul rând, eșantionul studiat nu asigură reprezentativitate la nivel național, majoritatea răspunsurilor provenind din zona București-Ilfov, Prahova, Neamț, Suceava, Dâmbovița, ceea ce împiedică generalizarea concluziilor la întreaga populație a cadrelor didactice din România.

- Referitor la caracteristicile demografice ale respondenților, se constată o predominanță a genului feminin, o particularitate care reflectă structura întregului sistem preuniversitar românesc. Această eterogenitate limitată poate influența interpretarea rezultatelor, mai ales în contextul analizelor comparative între diferite grupuri de cadre didactice.

- Un alt aspect de luat în considerare este subiectivismul răspunsurilor. Respondenții pot fi influențați de normele sociale sau de presiunea exercitată asupra acestora de a participa la formarea continuă, fapt care poate determina răspunsuri conformiste sau social acceptate, afectând astfel validitatea datelor.

- De asemenea, înțelegerea termenilor-cheie utilizați în cercetare poate constitui o sursă de eroare. Chiar dacă conceptele au fost traduse și adaptate lingvistic, este posibil ca unele noțiuni, precum „reflexivitate", să fi fost interpretate restrictiv, limitându-se la reflecția asupra acțiunii și generând răspunsuri inadecvate sau incomplete.

- În ceea ce privește operaționalizarea conceptului de „profesor reflexiv", cercetarea s-a confruntat cu dificultăți în documentarea temeinică, formularea unui cadru conceptual coerent și alegerea unor instrumente metodologice adecvate. Pentru a depăși aceste limitări, au fost adaptate și calibrate instrumente care să reflecte cât mai fidel domeniul de interes.

- În final, numărul studiilor consacrate competențelor reflexive ale cadrelor didactice în România rămâne redus, ceea ce a împiedicat corelarea rezultatelor obținute cu date existente în literatura de specialitate. Această situație constituie atât o limitare metodologică, cât și o oportunitate de cercetare viitoare.

BIBLIOGRAFIE

Adelman, C. (1989). *Reflective practice*. Open University Press;

Anne, B., & Ian, M. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education.* Philadelphia, USA: SRHE and Open University Press;

Anton, R. (2022). *Terapie 1 la 1 cu sinele tău.* București: Bookzone;

Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007;

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston;

Alheit, P., (2015). *Învățarea biografică în cadrul noului discurs despre învățarea continuă*. În Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). *The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis*. *Building and Environment*, 89, 118–133. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013;

Ball, S. J. (1994). Education reform: A critical and post-structural approach. Open University Press. (Citat în Ecclestone, K. (1996). *The reflective practitioner: Education, reflective practice and professional development*.);

Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. McGraw-Hill Education;

Bradbury, H., et al. (2010). *Reflective practice in continuing professional development: Challenges and opportunities.* Journal of Education for Teaching, 36(2), 193-200;

Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Boyer, D. (2015). *Technical manual for the Delaware School Climate Survey–Teacher/Staff*. University of Delaware;

Bear, G. G. (2010). *School Discipline and Self-Discipline: A Practical Guide to Promoting Prosocial Student Behavior*. New York: Guilford Press;

Bekhet, A., Zauszniewski, J., & Nakhla, W. (2008). *Loneliness: a concept analysis.* Nursing forum, 43(4), 207–213. https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2008.00114.x;

Beutel, M. (2017). *Loneliness in the general population: Prevalence, determinants, and relations to mental health.* BMC Psychiatry, 17 (2017), p. 97, 10.1186/s12888-017-1262-x;

Bernat, S.E. (2015). *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință;

Binta M. Colley, A. R. (2012). *Reflection: A Key Component to Thinking Critically. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Volume 3 | Issue 1 http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.2;

Bishop, M. (2023). *Fidelity and impact in teacher professional learning and development*. Educational Studies in Aotearoa;

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass;

Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2nd ed.). Open University Press;

Brookfield, S. D. (2009). *The concept of critical reflection: Promises and contradictions*. *European Journal of Social Work*, 12(3), 293–304. https://doi.org/10.1080/13691450902945215;

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass;

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press;

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press;

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE;

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press;

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education;

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge;

Bourke, R., Mentis, M., & Todd, L. (2013). *A framework for developing inclusive education practices.* New Zealand Journal of Educational Studies, 48(2), 20–35;

Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development* (3rd ed.). SAGE Publications;

Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do.* Language Teaching, *36*(2), 81–109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903;

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press;

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge;

Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). *Designing professional development that works.* Educational Leadership, 57(8), 28–33;

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. Longmans, Green;

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102;

Byrne, B. M. (2015). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3rd ed.). Routledge;

Cacioppo , J., & William , P. (2018). *Singurătatea. Natura umană și nevoia de conexiune socială.* București: Editura Vellant;

Cacioppo, J. (2006). *Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: Cross-sectional and longitudinal analyses.* Psychology and Aging, 21(1), 140–151. https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.1.140;

Cacioppo, J. T. (2018). *The population-based longitudinal Chicago Health, Aging, and Social Relations Study (CHASRS): Study description and predictors of attrition in older adults.* Archives of Scientific Psychology, 6(1), 21–31. https://doi.org/10.1037/arc0000036;

Cambron-McCabe, N., & Quantz, R. (2007). *Educational leadership: A reflective approach*. Pearson;

Ciolan, L. (2008). *Invatarea integrata. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iași: Polirom;

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7;

Clarke, P. A. (2007). *Reflective Teaching Model: A Tool for Motivation, Collaboration, Self-reflection, and Innovation in Learning*. Georgia State University;

Cozolino, L. (2017). *Predarea bazată pe atașament. Cum să creezii o clasă tribală.* București: Editura TREI;

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge;

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003.* Review of Educational Research, 76(1), 1–62. https://doi.org/10.3102/00346543076001001;

Coldwell, M. (2017). *Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. Teaching and Teacher Education, 61*, 189–198. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015;

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beausaert, S. (2021). *Supporting newly-qualified teachers' professional development through reflective practices.* SAGE Open, 11(2). https://doi.org/10.1177/21582440211016897;

Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). *Meta-reflexivity and teacher professionalism: Facilitating multiparadigmatic teacher education to achieve a future-proof profession.* Journal of Teacher Education, 74(5), 467–480. https://doi.org/10.1177/00224871231162295;

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203357965;

Crasovana, M., & Ungureanu, D. (2010). Teachers' convictions and beliefs regarding the professional debut. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2(2010), 2829–2835. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.423;

Cornford, I. (2002). *Reflective practice and teacher performance.* În McGarr, O., & Moody, J. (2010). *Teacher learning and professional development*. Routledge;

Cornelius-White, J. (2007). *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis.* Review of Educational Research, 77(1), 113–143;

Comisia Europeană. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*;

Comisia Europeană. (2018). *European ideas for better learning: The governance of school education systems*;

Comisia Europeană. (2021). *Teachers in Europe – Careers, development and well-being*, (P.Birch,edito) Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402;

Comisia Europeană. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. https://doi.org/10.2766/54004;

Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie.* București: Grupul Editorial Litera;

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). *The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes.* Educational Psychologist, 49(4), 219–243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823;

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row;

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE;

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). *Implications for educational practice of the science of learning and development.* Applied Developmental Science, 24(2), 97–140;

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report;

Diener, E., Kesebir, P., & Tov, W. (2009). *Happiness.* . Handbook of Individual Differences in Social Behavior, pp. 147-160, M. Leary & R. Hoyle, eds., Guilford Press, 2009 , Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2143374;

Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). *Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not.* Developmental Cognitive Neuroscience, 18, 34–48. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005;

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268;

Day, C., & Sachs, J. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press;

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report;

Dewey, J.(1916 [1972]). *Democrație și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică;

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company;

Desimone, L. M. (2009). *Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures.* Educational Researcher, 38(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140;

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House;

Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Scottish Government;

Donnelly, J. E., et al. (2016). P*hysical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review.* Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48*(6), 1197–1222. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901;

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). *Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology.* Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4–58. https://doi.org/10.1177/1529100612453266;

Durrant, J. (2019). *Teacher agency, professional development, and school improvement*. Routledge;

Durrant, J. (2019). *Teacher leadership and professionalism*. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 57-73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9199-4_5;

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Solution Tree Press;

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3rd ed.). Solution Tree Press;

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition* (Report No. ORC-80-2). University of California, Berkeley;

Ecker, A. (2000). *The structures and standards of initial training for history teachers in thirteen member states of the Council of Europe - A Comparative Study. Project "Learning and teaching the history of Europe in the 20th century",* Council of Europe;

Eby, L. T. (2000). *Reflective practice in professional education*. În Finlay, L. (2003). *Reflective practice in nursing*. Blackwell Publishing;

Ecclestone, K. (1996). *The reflective practitioner: Education, reflective practice and professional development*. Open University Press;

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press;

Eurydice. (2018). *Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin.* Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, ISBN 978-92-9492-909-9, doi:10.2797/895054;

Elkjaer, B. (2015). *Pragmatismul – o teorie a învățării pentru viitor. În K. Illeris (Ed.), Teorii contemporane ale învățării* (pp. 136–163). București: Editura Trei;

Evans, L. (2014). *Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop*. Cambridge Journal of Education, 44(2), 179–198. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083;

Evans, K., & Vaandering, D. (2016). *The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. Good Books;

Evans, J. R., & Mathur, A. (2018). *The value of online surveys: A look back and a look ahead.* Internet Research, 28(4), 854–887. https://doi.org/10.1108/IntR-03-2018-0089;

Evans, L. (2019). *Implicit and informal professional development: What it 'looks like' in practice*. Professional Development in Education, 45(3), 291–305. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172;

Eun, B. (2023). *Sociocultural perspectives on teacher learning and professional growth.* International Journal of Educational Research, 120, 102123;

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance.* Psychological Review, 100(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363;

Eriksen, M. B., & Frandsen, T. F. (2018). *The impact of PICO as a search strategy tool on literature search quality: A systematic review.* Journal of the Medical Library Association, 106(4), 420–431. https://doi.org/10.5195/jmla.2018.345;

Eros, J. (2011). *The career cycle and the second stage of teaching: Implications for policy and professional development.* Arts Education Policy Review, 112(2), 65–70. https://doi.org/10.1080/10632913.2011.546683;

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2016). *Classroom management for middle and high school teachers* (10th ed.). Pearson;

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit;

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). *More than minutes: Teachers' roles in designing homework.* Educational Psychologist, 36(3), 181–193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4;

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). *Comparison of convenience sampling and purposive sampling.* American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5(1), 1–4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11;

Fay, B. (1987). *Critical social science: Liberation and its limits*. Cornell University Press;

Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals*. Routledge;

Francis Ries, C. Y. (2016). *A Study of Teacher Training in the United States and Europe. The European Journal of Social and Behavioural Sciences* , EJSBS Volume XVII (eISSN: 2301-2218);

Furtună., R., Lungeanu., P.(2025). *Teacher Burnout and Reflexive practice: A critical Examination.* Cluj-Napoca: Educatia 21 Journal;

Fook, J., White, S., & Gardner, F. (2006). *Critical reflection in health and social care*. Open University Press;

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press;

Gu, Q., & Day, C. (2007). *Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness.* Teaching and Teacher Education, 23(8), 1302–1316;

Fullan, M. (2021). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass;

Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Van Nostrand;

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry.* American Psychologist, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906;

Foucault, M. (1992). *The use of pleasure: The history of sexuality, Volume 2* (R. Hurley, Trans.). Penguin. (Original work published 1984);

Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2011). *The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis.* Research Quarterly for Exercise and Sport, 82(3), 521–535;

Finlay, L. (2003). *Reflective practice in nursing: The growth of the professional practitioner* (2nd ed.). Blackwell Publishing;

Field, J., (2000). *Lifelong Learning and the new Educational Order. Stoke-on-Trend*, UK: Trentham Books;

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage;

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE;

Fisher, K. (2005). *Research into identifying effective learning environments*. Department of Education and Early Childhood Development (Australia);

Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility* (2nd ed.). ASCD;

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder;

Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press;

Garvin, D. A. (1993). *Building a learning organization*. Harvard Business Review, 71(4), 78-91;

Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change.* Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512;

Gurney, K., McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2018). *The role of cultural narratives in shaping teacher development.* Teaching and Teacher Education, 76, 505–514;

Geijsel, F. &. (2005). *Identity Learning: The Core Process of Educational Change.* Educational Studies, 31 (4) , 419-430;

Gordon G. Darkenwald, S. B. (1982). *Adult education : foundations of practice.* New York: Harper & Row;

Gozzolia, C. D. F. (2015). *Teacher's Wellbeing/Malaise: Which resources and efforts at individual, group and organizational levels?* Procedia Social and Behavioral Sciences 191 2241-2245;

Grimmett, P. P. (1998). *Reflection in teacher education.* New York: Teachers College Press;

Griffiths, M., & Tann, S. (1992). *Using reflective practice to link personal and public theories.* Journal of Education for Teaching, 18(1), 69–84. https://doi.org/10.1080/0260747920180106;

Gregory, A., & Evans, K. R. (2020). *The Starts and Stumbles of Restorative Justice in Education: Where Do We Go from Here?* National Education Policy Center;

Goodwin, A. L. (2002). *Teacher preparation and the education of immigrant children*. Education and Urban Society, 34(2), 156–172. https://doi.org/10.1177/0013124502034002004;

Gulnara F. Biktagirova, R. A. (2021). *Reflexive Teacher: Main Difficulties of the Reflexive Activity of Teachers with.* European Journal of Contemporary Education;

Gillies, R. M. (2016). *Cooperative learning: Review of research and practice.* Australian Journal of Teacher Education, 41(3), 39–54. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3;

Galloway, M., Conner, J., & Pope, D. (2013). *Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools.* The Journal of Experimental Education, 81(4), 490–510. https://doi.org/10.1080/00220973.2012.745469;

Hambleton, R. K., & Lee, M. K. (2013). *Methods for translating and adapting tests to increase cross-cultural validity.* In K. F. Geisinger (Ed.), *APA handbook of testing and assessment in psychology* (Vol. 1, pp. 595–616). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14047-032;

Hatton, N., & Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49;

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487;

Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel – A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge;

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge;

Haruna, H., Hu, X., Chu, S. K. W., & Lembani, R. (2023). *Lifelong learning in education: A systematic review.* Asia-Pacific Education Researcher, 32, 1–18. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w;

Harris, A., & Jones, M. (2018). *Leading schools as learning organizations*. School Leadership & Management, 38(4), pp. 351–354. DOI: 10.1080/13632434.2018.1483553 ;

Hardy, I. (2016). *Supporting teacher inquiry: Professional learning communities in context. Australian Educational Researcher*, *43*(2), 197–210;

Hutchinson, N. L., & Allen, R. B. (1997). *Promoting reflection in pre-service teacher education.* Journal of Education for Teaching, 23(3), 225-241;

Hum, G. (Coord.). (2021). *Învățăm împărtășind. Ghid de experiențe scrise de și pentru specialiștii L&D*. București: Editura Trei;

Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). *Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges.* Educational Researcher, 42(9), 476–487;

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (2001). *Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics.* American Educational Research Journal, 28(3), 417–435. https://doi.org/10.3102/00028312028003417;

Hmelo-Silver, C. E. (2007). *Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. https://doi.org/10.1080/00461520701263368;

Hirt, C. N., Eberli, T. D., Jud, J. T., Rosenthal, A., & Karlen, Y. (2025). *One step ahead: Effects of a professional development program on teachers' professional competencies in self-regulated learning*. Teaching and Teacher Education, 159, 104977. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104977;

Hwang, G. J., Chu, H. C., & Lai, C. L. (2022). *Effects of game-based learning on students' motivation and engagement: A meta-analytic review*. Computers & Education, 179, 104414. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104414;

Ionescu, D., & Lungeanu, P. (2023). Recenzie: Traian Vrășmaș, Ecaterina Vrășmaș, *Pe drumul spre educația incluzivă în România – contribuția rețelei RENINCO*. București, Editura Universitară, 2021, 510 pagini, ISBN 978-606-28-1369-7. Journal of Pedagogy, 2, 237–242. https://doi.org/10.26755/RevPed/2023.2/237;

Illeris, K. (2014). *Teorii contemporane ale învățării* . București: Editura TREI;

Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words*. London: Routledge;

Iliescu, D., Cretu, R., & Ispas, D. (2024). *Guidelines for test adaptation in psychological assessment*. Bucharest: Romanian Psychological Association;

Iucu, R. (2004). *Formarea Cadrelor Didactice - sisteme, politici, strategii.* București: Humanitas Educațional;

Iucu, R. B. (2009). *Managementul clasei de elevi: Dimensiuni teoretice și aplicative*. București: Editura Polirom;

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education.* Mind, Brain, and Education, 1(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x;

Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD;

Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). *Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education*. Teaching and Teacher Education, 18(1), 73–85;

Jackman, R. (2023). *Terapia copilului interior.* București: Bookzone;

Jarvis, P. (1992). *Reflective practice and nursing.* Nurse Education Today, 12, pp. 174–181;

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed.). London: RoutledgeFalmer;

Jeff, I. (2020). *Marzano's New Taxonomy as a framework for investigating student affect.* Journal of Instructional Pedagogies , Volume 24;

Johns, C. (2017). *Becoming a reflective practitioner* (5th ed.). Wiley-Blackwell;

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). *Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory.* Journal on Excellence in College Teaching, 25(3–4), 85–118;

Kapur, M. (2008). *Productive failure.* Cognition and Instruction, 26(3), 379–424. https://doi.org/10.1080/07370000802212669;

Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T., & Camerer, C. F. (2009). *The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory.* Psychological Science, 20(8), 963–973;

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion;

Kidger, J. L. (2016). *Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools.* Elsevier: Journal of Affective Disorders;

Kitchener, K. S. (1983). *Cognition, metacognition, and epistemic cognition: A three-level model of cognitive processing.* Human Development, 26(4), 222–232. https://doi.org/10.1159/000272762;

Kennedy, A. (2014). *Models of continuing professional development: A framework for analysis.* Professional Development in Education, 40(3), 336-351. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293;

Kennedy, A. (2016). *Professional learning and the complex practice of teacher development.* Professional Development in Education, 42(3), 336–351. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955118;

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). *Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth.* Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11(1), 47–71;

Korthagen, F. e. (2006). *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices.* Teaching and Teacher Education 22(8):1020-1041;

Korthagen, F. A. J. (2010). *How teacher education can make a difference*. Journal of Education for Teaching, 36(4), 407–423;

Korthagen, F. A. J. (2017). *Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0*. Teachers and Teaching, 23(4), 387–405;

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall;

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en;

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). *The school as a learning organisation: The concept and its measurement.* European Journal of Education, 55(1), 24–42. https://doi.org/10.1111/ejed.12383;

Koc, H., & Barut, E. (2021). *The role of educational games in promoting active learning: Teachers' reflective practices in focus*. Journal of Educational Innovation, 15(2), 123–138. https://doi.org/10.xxxx/jei.2021.15.2.123;

Krasnaseschi, V. (1971). *Politica și practica perfecționării personalului din unitățile instituționale.* Revista de Pedagogie, Institutul de Științe Pedagogice , 33;

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). *Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity*. Contemporary Educational Psychology, 36(4), 289–301. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001;

Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing;

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education;

Kennedy, A. (2014). *Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice.* Professional Development in Education, 40(5), 688–697. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122;

Kegan, R. (2015). *Cum se transformă forma? O abordare a învățării transformatoare din perspectiva constructivistă a dezvoltării umane.* În K. Illeris (Ed.), *Teorii contemporane ale învățării* (pp. 68–100). București: Editura Trei;

Larrivee, B. (2000). *Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher.* Reflective Practice, 1(3), 293–307;

Lawrence-Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014). *The reflective practitioner in professional education*. Palgrave Macmillan;

Lave, J., (1993). *The practice of learning. În S. Chaiklin și J. Lave (Ed.), Understanding practice: Perspectives on activity and context (pp. 3-32).* Cambridge, UK: Cambridge University Press;

Lave, J., & Wenger, E., (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, UK: Cambridge University Press;

Liu, L., Gou, Z., & Zuo, J. (2016). *Social support mediates loneliness and depression in elderly people.* Journal of health psychology, 21(5), 750–758. https://doi.org/10.1177/1359105314536941;

Loughran, J. (2002). *Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching.* American Association of Colleges for Teacher Education, Journal of Teacher Education, Vol. 53, No. 1 , 33-43;

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates."* The Journal of Social Psychology, 10(2), 271–299. https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366;

Loughran, J. (2007). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge;

Lungeanu, P. (2024). *Comunitate și resurse. Relațiile pozitive contează.* În G. Pânișoară (Coord.), *Reziliența. Calea spre succes și echilibru pentru copii și părinții lor* (pp. 384-395). Polirom;

Lungeanu, P., Ionescu, D. ,(2024). *Competence Profile of the Teacher from the Principal'S Perspective.* Cluj-Napoca: Educatia 21 Journal. doi: 10.24193/ed21.2024.28.08;

Lungeanu, P., & Ionescu, D. (2024). Recenzie: Gabriela Hum (coord.), *Învățăm împărtășind. Ghid de experiențe scrise de și pentru specialiștii L&D* (București, Editura Trei, 2021, 348 p.). *Revista de Pedagogie / Journal of Pedagogy*, 72(1), 245–252. https://doi.org/10.26755/RevPed/2024.1/245;

Luștrea, A., & Crașovan, M. (2020). *The specificity of professional learning communities in Romania.* Journal of Educational Sciences, XXI 2(42), 38–55. https://doi.org/10.35923/JES.2020.2.03;

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678;

Malița, M. (1971). *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne.* Revista de Pedagogie , 5;

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD);

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *The key to classroom management*. Educational Leadership, 61(1), 6–13;

Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: ASCD;

Marzano, R. J. (2015). *Arta și știința predării: Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*. București: Editura Trei;

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). *Demonstrating the value of an organization's learning culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire.* Advances in Developing Human Resources, 5, 132–151. https://doi.org/10.1177/1523422303005002002;

Matthews , T. (2016). *Social isolation, loneliness and depression in young adulthood: a behavioural genetic analysis.* Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology volume 51, pages339–348;

MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S., Bangs, J., Antoniou, P., Crawford, M., ... & Giannaros, J. (2006). *Leadership for learning: The Cambridge Network*. Cambridge University Press;

Macià, M., & García, I. (2016). *Informal online communities and teacher professional development: A review.* Teaching and Teacher Education, 55, 291–307;

Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice.* New directions for adult and continuing education, no. 74, Jossey-Bass Publishers;

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass;

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress.* Jossey-Bass;

Mezirow, J. (2015). *O privire de ansamblu asupra învățării transformaționale.* În K. Illeris (Ed.), *Teorii contemporane ale învățării* (pp. 164-191). București: Editura Trei;

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. Prentice-Hall;

Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. RoutledgeFalmer;

Moon, J. A. (2013). *Reflection and employability: Reflection on learning and reflective practices*. Routledge;

Mthanti, B. J., & Msiza, P. (2023). *The roles of the school principals in the professional development of teachers for 21st century Education.* Cogent Education, 10(2), 2267934. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2267934;

McGarr, O., & Moody, J. (2010). *Developing reflective practice in student teachers: A framework for mentoring.* European Journal of Teacher Education, 33(1), 43–58. https://doi.org/10.1080/02619760903457702;

McChesney, K. (2017). *Understanding teacher professional learning: A case study of primary teachers' knowledge construction and professional learning experiences*. *[Doctoral dissertation, Murdoch University]*. Murdoch University Research Repository;

McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2019). *What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact*. Professional Development in Education, 45(5), 752–768. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1550105;

McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. Professional Development in Education, 47(5), 834–852. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412;

McChesney, K., & Aldridge, J. (2021). *Teacher agency and professional development: An exploration of teachers' roles in continuing education.* Teaching and Teacher Education, 99, 103265. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103265;

McChesney, K., Gurney, L., & Chivers, M. (2024). *Teacher professional learning and development research in Aotearoa New Zealand: A scoping review of literature, 2010–2023*. New Zealand Journal of Educational Studies, 59(2), 463–486. https://doi.org/10.1007/s40841-024-00335-5;

Murphy, P., & Gale, T. (2004). *Defining pedagogy.* In P. Murphy & K. Hall (Eds.), *Learning and Practice* (pp. 135–151). SAGE;

Nedelcu, A. (2012). *Rolul comportamentelor manageriale reflexive în gestionarea schimbărilor în educație.* În S. Sava, C. Ulrich & R. Iucu (eds.), *Școala și Educația în spațiul social.* Volum dedicat profesorului Emil Păun (pp. 250-260). București: Editura Universității din București;

Noveanu, E. (1997). *Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană şi în statele AELS/SEE.* București: Editura Alternative;

Novick, T. (2021). *Health-Related Social Needs and Kidney Risk Factor Control in an Urban Population. Correspondence research letter Volume 3, Issue 4, P680-682: DOI:https://doi.org/10.1016/j.xkme.2021.03.005;*

Noddings, N. (2012). *The caring relation in teaching*. Oxford Review of Education, 38(6), 771–781. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047;

Nieto, S. (2002). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum;

Nguyen, T. M. H. (2022). The role of reflective practice in continuous professional development for teachers. Education Sciences, 12(4), 254. https://doi.org/10.3390/educsci12040254;

New Zealand Curriculum. (n.d.). *Leadership Capability Framework*. Retrieved from https://newzealandcurriculum.tahurangi.education.govt.nz/professional-information-leadership-capability-framework/5637161876;

Olsson, C. e. (2012). *A32-Year Longitudinal Study of Childand Adolescent Pathways to Well-Being in Adulthood.* Springer Science: DOI10.1007/s10902-012-9369-8;

Oberhuemer, P. (2015). *Professionalization in early childhood education: A comparative view*. International Journal of Early Childhood Education, 47(3), 347–361;

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. Review of Educational Research, 81(3), 376–407;

Osmanović-Zajić, J., Mamutović, A., & Maksimović, J. (2021). *The role of action research in teachers' professional development. I*nternational Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 9(3), 301–317. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-301-317;

Pajares, M. F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.* Review of Educational Research, 62(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307;

Paloș, R. (2007). *Invatarea la Varsta Adulta.* București: Editura Didactică și Pedagogică;

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass;

Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). *Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships.* Teachers and teaching, 11(1), 95-116 https://doi.org/10.1080/1354060042000337110;

Parsons, D., Hill, I., Holland, J., & Willis, D. (2019). *The impact of online professional learning on teachers' practice.* Technology, Pedagogy and Education, 28(1), 61–75;

Pânișoară, G. (2022). *Parenting de la A la Z - 83 de teme provocatoare pentru părinții de azi.* Iași: Polirom;

Păun, E. (2017). *Pedagogie. Provocari si dileme privind scoala si profesia didactica.* Iași: Polirom;

Păun, E., & Sava, S. (2019). *The reflective dimension of learning in adulthood.* Journal of Educational Sciences, 1(39), 48–57. https://doi.org/10.35923/JES.2019.1.04;

Pearson, H. (2016). *The Life Project: The Extraordinary Story of our Ordinary Lives.* Penguin;

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2003). *The Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. University of Virginia;

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). T*eacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions.* In S. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement (pp. 365–386).* Springer;

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman;

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). *Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it.* Annual Review of Psychology, 63, 539–569. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452;

Penelope Peterson, E. B. (2010). *International Encyclopedia of Education* . Oxford: Elsevier;

Prime, H., Wade, M., & Browne, D. (2020). *Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic.* American Psychologist, 75(5), 631–643. https://doi.org/10.1037/amp0000660;

Ratey, J. J. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. New York, NY: Little, Brown;

Reis, H. T., & Gable, S. L. (2003). *Toward a positive psychology of relationships.* In C. L. Keyes & J. Haidt (Eds.), Flourishing: *The positive person and the good life* (pp. 129–159). : Washington, DC: American Psychological Association;

Retna, K. S. & Ng, P. T.,(2016) „*The Application of Learning Organization to Enhance Learning in Singapore Schools"*, în *Management in Education,* vol. 30, pp. 10–18. DOI: 10.1177/0892020615619665;

Riding, R. (2001). *The importance of reflective practice in continuing professional development.* Journal of Education and Work, 14(1), 45-60;

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.* American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68;

Ryan, M. J. (2014). *Successful Teacher Education: Partnerships, Reflective Practice and the Place of Technology.* Rotterdam: Sense Publishers;

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). *Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention.* Psychological Science, 17(3), 249–255. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x;

Rotaru, I., & Iluț, P. (2001). *Metodologia investigației sociologice*. Editura Polirom;

Rosenshine, B. (2012). *Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know.* American Educator, 36(1), 12–19;

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin;

Sava, S. (2022). *Școala deschisă față de comunitate: învățare și dezvoltare organizațională.* În E. Păun (coord.), *Școala viitorului sau viitorul școlii? Perspective asupra educației postpandemie.* (pp. 67–100). Iași: Polirom;

Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press;

Sachs, J. (2001). *Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes.* Journal of Education Policy, 16(2), 149–161;

Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems.* Instructional Science, 18(2), 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714;

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency;

Senge, P. M. (2016). *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*. București: Editura Trei;

Seashore, L. K., & Lee, M. (2016). *Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context.* School Effectiveness and School Improvement, 27(4), 534–556. https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437;

Simion , D. (2021). *Solitude and loneliness. A deep and comparative theoretical study of these two human feelings.* Universitatea Tehnică a Moldovei Chișinău: UDC:364.274;

Simons, P. R. J., (1992). *Theories and principles of learning to learn*, în: Tuijnman, A. și van der Kamp, M. (Ed.) *Learning Across the Lifespan: Theories, Reserach, Politics*. Oxford: Pergamon Press;

Smith, R. M., (1992). *Implementing the learning to learn concept, în: Tuijnman, A. și van der Kamp, M. (Ed.) Learning Across the Lifespan: Theories, Reserach, Politics.* Oxford: Pergamon Press;

Silva Didier, L., Schildkamp, K., Visscher, A. J., & Bosker, R. J. (2025). *Factors influencing the implementation of a teacher professional development program to improve teaching quality.* Frontiers in Education, 10, Article 1546448. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1546448;

Skinner, E., & Gembeck, Z. (2007). *The Development of Coping.* Annual Review of Psychology: Vol. 58:119-144, https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705;

Spitzer, M. (2023). *Singurătatea boala nerecunoscută.* Bucureşti: Humanitas;

Stîngu, M. (2012). *Reflexive practice in teacher education: Facts and trends.* Procedia - Social and Behavioral Sciences 33, 617 – 621. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.01.195;

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books;

Schmidt, R. A., & Bjork, R. A. (1992). *New conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training.* Psychological Science, 3(4), 207–217;

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed.)*. Allyn & Bacon;

Sherman, B., & Teemant, A. (2021). *Rhizomatic thinking in teacher learning. Educational* Philosophy and Theory, 53(3), 273–284;

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.* Harvard Educational Review, 57(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411;

Shute, V. J. (2008). *Focus on formative feedback. Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795;

Strom, K., & Viesca, K. (2021). *Complexity theory in teacher education.* Teaching and Teacher Education, 98, 103217;

Sweller, J. (1988). *Cognitive load during problem solving: Effects on learning.* Cognitive Science, 12(2), 257–285;

Sweller, J. (2011). *Cognitive load theory. In J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), The psychology of learning and motivation (Vol. 55, pp. 37–76).* Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8;

Swartz, R. J., & McGuinness, C. (2014). *Developing and Assessing Thinking Skills.* The International Baccalaureate & The National Center for Teaching Thinking;

Todd, C. C. (n.d.). *Mixed-methods evaluation comparing the impact of two different mindfulness approaches on stress, anxiety and depression in school teachers.* Cronfa: Swansea University Open Access , 2019;

Tokuhama-Espinosa, T. (2019). *Neuromyths: Debunking false ideas about the brain.* W. W. Norton & Company;

Thorsborne, M., & Blood, P. (2013). *Implementing Restorative Practices in Schools: A Practical Guide to Transforming School Communities.* Jessica Kingsley Publishers;

Trent, J. (2011). T*he professional development of teacher identities in Hong Kong: Can a short-term course make a difference?* Professional Development in Education, 37(4), 613–632. https://doi.org/10.1080/19415257.2010.533578;

Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). *Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge.* Journal of Research in Science Teaching, 38(2), 137–158. https://doi.org/10.1002/1098-2736(200102)38:2<137::AID-TEA1001>3.0.CO;2-U;

Vangrieken, K., Meredith, C., & Kyndt, E. (2025). *Professional learning communities in education: A systematic review and future research agenda.* Educational Review, 77(1), 1–25. https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2321546;

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). *Teacher communities: A review of the literature.* Teaching and Teacher Education, 61, 47–59;

van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). *Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping.* Scientometrics, 84(2), 523–538. https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3;

van de Vijver, F. J. R. (2015). *Assessment in multicultural settings: Guidelines for valid test use.* International Journal of Psychology, 50(5), 319–328. https://doi.org/10.1002/ijop.12142;

van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research.* Cross-Cultural Psychology Series, 1. Sage;

van de Vijver, F. J. R., & Tanzer, N. K. (1997). *Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview.* European Review of Applied Psychology, 47, 263–279;

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching and Teacher Education, 24(1), 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004;

Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world.* Harvard Business Press;

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature.* UNESCO, International Institute for Educational Planning. http://www.unesco.org/iiep;

Vîgotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vrășmaș, T., & Vrășmaș, E. (2021). *Pe drumul spre educația incluzivă în România – contribuția rețelei RENINCO*. București: Editura Universitară;

Waldinger, R. &. (2023). *Despre viața bună și cum s-o trăim, lecțiile celui mai îndelungat studiu Harvard asupra fericirii (1938-2018)*. București: LITERA;

Wein, S. (2012). *Between solitude and loneliness: A meditation. Palliative & Supportive Care*, 10(2), 71-73. doi:10.1017/S1478951511000678;

Werner, E. (1993). *Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study.* Cambridge University Press: Development and Psychopathology , Volume 5 , Issue 4 , Fall 1993 , pp. 503 - 515;

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press;

Webster-Wright, A. (2009). *Reframing professional development through understanding authentic professional learning.* Review of Educational Research, 79(2), 702–739. https://doi.org/10.3102/0034654308330970;

Wentzel, K. R. (2012). *Teacher-student relationships and adolescent competence at school.* Educational Psychologist, 47(1), 28–36;

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100;

Willis, J. (2007). *Research-Based Strategies to Ignite Student Learning: Insights from a Neurologist and Classroom Teacher.* Alexandria, VA: ASCD;

Yalom, I. (1980). *Existential psychotherapy.* New York: Basic Books;

Zalipour, A. (2015). *Reflective practice.* Teaching Development Unit, Wāhanga Whakapakari Ako;

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates;

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview.* Theory Into Practice, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2;

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. Paris: UNESCO Publishing;

OECD. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264085374-en;

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en;

OECD (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care.* Paris: OECD Publishing;

OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition, February 2014).* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264208780-en;

OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264196261-en;

Institutul de Științe ale Educației. (2008). *Formarea profesională continuă în România. București: Institutul de Științe ale Educației.* (Coord. Mihaela Jigău);

Ministerul Educației și Cercetării. (n.d.). *Proiectul PROF – Profesori motivați în școli defavorizate*;

Ontario Ministry of Education. (2010). *Professional learning communities: A model for Ontario schools.* Government of Ontario;

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Core SEL Competencies*. https://casel.org/core-competencies/.

Utilizarea instrumentului de cercetare se realizează cu acordul scris al Marzano Resources - Becoming a Reflective Teacher © 2012 Marzano Resources (https://www.marzanoresources.com/)