

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

# THE ROLE OF THE REFLECTIVE JOURNAL IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE

Rolul jurnalului reflexiv în formarea inițială a cadrelor didactice: o revizuire  
sistematică a literaturii

Miruna-Luana MIULESCU, Antoaneta-Firuța TACEA

*Journal of Pedagogy*, 2026 (1), 227 - 252

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2026.1/227>

The online version of this article can be found at: <https://revped.ise.ro/category/2026/>



*This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.*

*To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

**Published by:**

**INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

<http://www.ise.ro/>

**Further information about *Revista de Pedagogie* – *Journal of Pedagogy* can be found at:**

Editorial Policy: <https://revped.ise.ro/en/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/en/author-guidelines/>

# ROLUL JURNALULUI REFLEXIV ÎN FORMAREA ÎNIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE: O REVIZUIRE SISTEMATICĂ A LITERATURII

**Miruna-Luana Miulescu\*<sup>1</sup>**

Universitatea din București  
Institutul de Științe ale Educației  
București, România

*mirunaluana.miulescu@unibuc.ro; miruna.miulescu@ise.ro*

**Antoaneta-Firuța Tacea\*\***

Universitatea din București  
București, România  
*firuta.tacea@fpse.unibuc.ro*

## Rezumat

Prezenta revizuire sistematică a literaturii explorează rolul și impactul jurnalului reflexiv în formarea inițială a cadrelor didactice, într-un context educațional marcat de complexitate și presiuni academice. Utilizând metodologia PRISMA, au fost explorate patru baze de date internaționale: Taylor & Francis, EBSCO Education Research Complete, Elsevier (prin Scopus) și Education Resources Information Centre (ERIC). Prin intermediul acestei revizuii, au fost identificate, codificate și analizate 13 articole publicate în intervalul 2013–2025, pe baza întrebărilor de cercetare, care au vizat beneficiile, nivelurile de reflexivitate, barierele identificate și strategiile de suport eficiente în timpul stagiilor de practică pedagogică.

Rezultatele indică faptul că jurnalul reflexiv acționează ca un element esențial în construcția identității profesionale, facilitând tranziția de la student la practician

---

\* Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, București, România. Cercetător științific III, Institutul de Științe ale Educației, București, România.

\*\* Conferențiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, București, România.

prin transformarea experienței brute în cunoaștere pedagogică structurată. Deși beneficiile includ dezvoltarea conștiinței metacognitive, autoreglarea emoțională și creșterea auto-eficacității, analiza relevă un paradox: majoritatea studenților tind să rămână la un nivel descriptiv, întâmpinând dificultăți în atingerea reflexivității critice. Concluziile evidențiază necesitatea unei „pedagogii reflexive” care să prioritizeze dialogul autentic și evaluarea formativă, oferind viitorilor profesori un spațiu securizant pentru gestionarea incertitudinilor și fundamentarea unei cariere bazate pe învățare continuă și autonomie.

Analiza evidențiază zone neexplorate ce pot deschide noi orizonturi de cercetare pentru acest domeniu. Studiile viitoare ar trebui să vizeze impactul noilor tehnologii și al mediilor digitale asupra procesului reflexiv. De asemenea, în ceea ce privește optimizarea practicii, se recomandă prioritizarea formării specifice a mentorilor, scopul fiind transformarea acestora în parteneri de dialog capabili să ofere sprijin adecvat.

**Cuvinte-cheie:** formare inițială a cadrelor didactice, jurnal reflexiv, practică pedagogică, PRISMA, revizuire sistematică a literaturii.

### ***Abstract***

*This systematic literature review explores the role and impact of reflective journals in initial teacher training, within an educational context marked by complexity and academic pressures. Utilizing the PRISMA methodology, four digital databases were searched: Taylor & Francis, EBSCO Education Research Complete, Elsevier (by Scopus), and Education Resources Information Centre (ERIC). Through this review, 13 articles published between 2013 and 2025 were selected, coded, and analyzed based on the research questions, which targeted the benefits, levels of reflectivity, identified barriers, and effective support strategies during pedagogical practicum stages.*

*The results indicate that the reflective journal acts as an essential element in the construction of professional identity, facilitating the transition from student to practitioner by transforming raw experience into structured pedagogical knowledge. Although benefits include the development of metacognitive awareness, emotional self-regulation, and increased self-efficacy, the analysis reveals a paradox: most students tend to remain at a descriptive level, facing difficulties in achieving critical reflectivity. The findings highlight the need for a “reflective pedagogy” that prioritizes authentic dialogue and formative assessment, providing future teachers with a secure space for managing uncertainties and grounding a career based on continuous learning and autonomy.*

*The analysis highlights unexplored areas that may open new research horizons for this field. Future studies should target the impact of new technologies and digital environments on the reflective process. Furthermore, regarding the*

*optimization of practice, it is recommended to prioritize specific training for mentors, aiming to transform them into dialogue partners capable of providing adequate support.*

**Keywords:** *initial teacher education, reflective journal, pedagogical practicum, PRISMA, systematic literature review.*

## 1. Introducere

Într-un context marcat de crize globale și exigențe crescute de performanță, unul dintre obiectivele fundamentale ale multor programe universitare de formare inițială îl constituie pregătirea unor cadre didactice capabile să reflecteze critic asupra propriilor practici educaționale (Colognesi et al., 2021; Davis, 2005). O abordare reflexivă în educație se fundamentează pe ideea că studenții trebuie să devină actori conștienți și responsabili de propriul parcurs profesional. Dobândirea abilităților de auto-analiză poate fi privită simultan ca un *mijloc* de îmbunătățire a practicii de predare și ca un *scop* în sine, constituind o dovadă a succesului procesului de pregătire profesională (McIntyre, 2003).

Interesul major pentru dezvoltarea profilului reflexiv al viitorilor profesori a condus la emergența unei varietăți de instrumente didactice. În acest peisaj, jurnalul reflexiv se distinge prin natura sa multifacțată: pe de o parte, servește ca un spațiu pentru dezvoltarea personală și profesională a studentului (Dyment & O'Connell, 2011) și, pe de altă parte, este un mijloc eficient de monitorizare și evaluare a calității învățării în învățământul superior (MacLeod & Cowieson 2001).

Jurnalul reflexiv funcționează ca un instrument capabil să acopere diferite stadii ale formării inițiale prin tehnici care orientează atenția studentului spre viitor sau spre analiza retrospectivă a experiențelor. Conform lui Boud (2001), această abordare îi invită pe studenți să exploreze relațiile dintre conceptele vechi și cele noi, oferindu-le cadrul necesar pentru a-și asuma conștient propriile sentimente și idei.

Implementarea jurnalului reflexiv în învățământul superior îmbracă forme diverse, iar eficiența sa depinde de designul pedagogic: frecvența intrărilor

în jurnal pe parcursul stagiului de practică, claritatea instrucțiunilor, prezența feedbackului oferit de profesorul coordonator din facultate și de mentorul de practică din instituția școlară, metodele de evaluare și sprijinul acordat studenților. Modul în care sunt structurate și explicate aceste cerințe este esențial pentru implicarea autentică a educabililor, scopul fiind evitarea transformării scrierii într-o sarcină mecanică (Boud & Walker, 1998).

Literatura de specialitate avertizează asupra factorilor care pot transforma practica reflexivă dintr-un instrument de dezvoltare autentică într-o sarcină pur formală. Presiunea de a scrie după fiecare interacțiune poate conduce la prioritizarea cantității în detrimentul profunzimii analizei (McGarr & Moody, 2010). Un impediment major îl constituie evaluarea sumativă: sistemul de notare poate determina studentul să scrie ceea ce este considerat dezirabil de către evaluator (Boud, 2001). Potrivit lui Dyment și O'Connell (2011), calitatea scrierii tinde să crească atunci când procesul nu este resimțit ca fiind strict obligatoriu și când instrucțiunile sunt comunicate într-o manieră explicită și transparentă.

Așadar, jurnalul reflexiv îndeplinește o funcție dublă: pe de o parte, este un instrument de auto-analiză, destinat creșterii gradului de conștientizare și înțelegerii practicii pedagogice și, pe de altă parte, este utilizat pentru a valida nivelul de competență reflexivă, calitatea notelor de jurnal fiind interpretată ca un indicator al calității procesului de învățare (Wong et al., 1995).

Deși literatura de specialitate include numeroase studii privind practica reflexivă și utilizarea jurnalului reflexiv în formarea cadrelor didactice, revizuirile anterioare au abordat reflecția într-o manieră generală (Baresh, 2022; Sudirman et al., 2021) sau au analizat calitatea scrierii reflexive în contexte educaționale diverse, fără a examina în mod integrat rolul jurnalului reflexiv în procesul de construcție a identității profesionale a viitoarelor cadre didactice (Epp, 2008; Lindroth, 2015).

Prezenta revizuire sistematică își propune să contribuie la stadiul actual al cunoașterii printr-o analiză integrativă a studiilor publicate în literatura internațională cea mai recentă (perioada 2013–2025), concentrându-se simultan asupra beneficiilor percepute, nivelurilor de reflexivitate, barierelor întâmpinate și strategiilor de sprijin utilizate în timpul practicii pedagogice.

Originalitatea articolului constă în articularea unei perspective asupra jurnalului reflexiv ca instrument de tranziție profesională și nu doar ca tehnică de autoevaluare sau documentare a experienței educaționale.

În acest context, prezenta revizuire sistematică a literaturii și-a propus să exploreze rolul și impactul jurnalului reflexiv în ceea ce privește dezvoltarea competențelor profesionale ale studenților aflați în stadii de practică pedagogică.

### 1.1. Analiza literaturii de specialitate

Originea practicilor reflexive rezidă nu în tărâmul mediului de învățământ superior, ci mai degrabă în formarea profesională. Practica reflexivă este adesea strâns legată de lucrarea din 1983 a lui Donald Schön, „Practicianul Reflexiv”, care, deși vizează profesioniștii din afara sferei academice, a devenit fundamentală pentru practicile reflexive în predare (Munby & Russell, 1989).

Reflecția este adesea conceptualizată ca un proces ciclic de creare a sensului, examinarea sistematică a acțiunilor fiind esențială pentru dezvoltarea profesională (Kolb, 1984; Schön, 1983). Chiar dacă pot fi identificate o multitudine de definiții în literatura de specialitate (Beauchamp, 2006), în analiza noastră, abordarea conceptului de reflecție este fundamentată pe viziunea lui Dewey (1933): „luare în considerare activă, persistentă și atentă a oricărei opinii sau forme presupuse de cunoaștere în lumina temeiurilor care o susțin și a concluziilor ulterioare spre care tind” (p. 3). În lucrarea „How We Think”, reflecția este înțeleasă ca un proces care oferă coerență unei situații inițial neclare și care conduce educabilul de la o experiență la alta, spre o înțelegere aprofundată. Prin urmare, Dewey sugerează că practicienii pornesc într-un demers al îmbunătățirii continue atunci când adoptă practici reflexive.

În contextul practicii pedagogice, problemele și evenimentele neașteptate – fie în cadrul activităților de învățare la care asistă, fie în cele pe care le susțin direct – constituie material analitic pentru viitorii profesori, astfel încât aceștia să confere sens situațiilor întâlnite și să își ajusteze strategiile (Schön,

1983). Așa cum a fost descrisă de Brookfield (2017), reflecția poate acționa ca un „giroscop”, ajutând viitoarele cadre didactice să se concentreze pe ceea ce le determină să predea și pe principiile lor călăuzitoare, care definesc modul în care interacționează cu ceilalți actori educaționali. În acest fel, reflecția poate ajuta la ghidarea studenților în diverse contexte provocatoare pe care le pot experimenta în viitoarea lor carieră didactică.

Conform sintezei realizate de Machost și Stains (2023), modul în care practicienii reflectă poate fi analizat pe baza a trei piloni: momentul în care are loc reflecția, profunzimea ei și conținutul procesului reflexiv. Integrarea acestor dimensiuni este esențială, deoarece calitatea actului didactic depinde de capacitatea practicianului de a utiliza o multitudine de tipuri de reflecție (Griffiths & Tann, 1992).

Dimensiunea temporală a reflecției își găsește originile în lucrările fundamentale ale lui Schön (1983), care distinge între „reflecția în acțiune” (care se manifestă concomitent cu activitatea didactică, impunând profesorului o analiză spontană și o ajustare imediată a strategiilor) și „reflecția asupra acțiunii” (un demers retrospectiv, în care practicianul analizează experiențele trecute pentru a înțelege cauzele și a anticipa rezultatele viitoare). Loughran (2002) descrie un element nou, ce ar putea completa modelul – reflecția „anticipativă”, prin care profesorul proiectează mental lecția înainte de desfășurarea ei, pregătindu-se pentru potențiale obstacole.

În ceea ce privește profunzimea reflecției, Larrivee (2008) propune următoarea ierarhie: nivelul de bază este reprezentat de stadiul de „pre-reflecție”, în care educatorii acționează automat și evită asumarea responsabilității pentru rezultatele elevilor; „reflecția de suprafață” descrie următorul nivel, care marchează trecerea către atingerea unor obiective tehnice, însă fără a chestiona normele stabilite; cel de-al treilea nivel, cel al „reflecției pedagogice”, este caracterizat de corelarea principiilor teoretice cu practica, analizarea fundamentelor științifice ale deciziilor didactice, precum și de realizarea unei conexiuni între propriul sistem de valori și explorarea problemelor din spațiul școlar; ultimul nivel, în care educatorul analizează eficiența predării și implicațiile etice și sociale ale acesteia, luptând împotriva prejudecăților și promovând echitatea, aparține „reflecției critice”.

În vederea explorării conținutului reflecției, Valli (1997) distinge cinci tipuri: reflecția tehnică (bazată pe dovezi din cercetare), reflecția în acțiune și asupra acțiunii, reflecția deliberată (care implică gestionarea unor perspective pedagogice contradictorii), reflecția personalistă (care pune accent pe calitatea relației umane și pe empatia față de elevi) și, în final, cea critică. Autorul subliniază că un practician eficient nu trebuie să se limiteze la un singur tip, ci să le utilizeze complementar, acordând prioritate reflecției critice. Conform cercetărilor lui Larrivee (2000), nu există o rețetă unică pentru a deveni un practician reflexiv, ci este necesară existența a trei elemente esențiale: dedicarea unui timp potrivit introspecției, rezolvarea constantă de probleme și chestionarea *status quo*-ului. Dat fiind caracterul profund personal al acestui proces, practicienii sunt încurajați să aleagă din literatura de specialitate acele structuri de sprijin (*scaffolding*) care rezonează cel mai bine cu stilul lor de lucru.

Pentru ghidarea eficientă a procesului reflexiv, literatura evidențiază utilizarea unor cadre structurate de învățare, cum sunt Modelul 5R al lui Bain și colab. (2002) – bazat pe etape succesive de raportare, răspuns, relatare, raționare și reconstrucție a practicii – sau Ciclul lui Gibbs (1988), care orientează studentul printr-un parcurs analitic în șase etape, de la descrierea obiectivă a incidentului didactic până la formularea planurilor concrete de acțiune personală.

Prin utilizarea unor astfel de modele care pot ghida practica reflexivă, profesorii coordonatori le pot oferi viitoarelor cadre didactice o structură coerentă care transformă experiențele subiective în cunoaștere academică. Acest demers facilitează auto-evaluarea critică a reacțiilor și proiectarea unor planuri de acțiune concrete, sprijinindu-i pe studenți în a-și îmbunătăți constant performanța.

## 1.2. Obiectivele studiului

Prezenta revizuire sistematică a literaturii de specialitate își propune să exploreze rolul și impactul jurnalului reflexiv în dezvoltarea competențelor profesionale ale studenților aflați în stagii de practică pedagogică. În mod specific, cercetarea urmărește să răspundă la următoarele întrebări:

1. Care sunt beneficiile percepute de viitoarele cadre didactice în ceea ce privește utilizarea jurnalului ca instrument de învățare?
2. Ce niveluri de gândire reflexivă ating studenții în notele lor de jurnal?
3. Care sunt principalele bariere identificate în utilizarea jurnalului reflexiv?
4. În ce măsură jurnalul reflexiv facilitează tranziția de la statutul de student la cel de practician/cadru didactic?
5. Ce strategii de sprijin sunt considerate a fi mai eficiente pentru a stimula reflecția studenților în timpul practicii pedagogice?

## 2. Metodologie

Alegerea realizării unei revizuirii sistematice a literaturii de specialitate a fost determinată de faptul că această metodă permite sintetizarea dovezilor de la nivel internațional, minimizează erorile sistematice (*bias-ul*) și generează rezultate relevante pentru fundamentarea politicilor, a practicii și a cercetărilor viitoare. Metodologia utilizată urmează recomandările ghidului PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), respectând standardele de rigoare promovate de Cochrane (Haddaway et al., 2022; Moher et al., 2009).

Identificarea studiilor relevante a avut loc inițial în noiembrie 2025 și actualizarea ulterioară în ianuarie 2026. Această revizuire a bazelor de date a permis includerea unui studiu suplimentar în analiza finală.

Conform listei de verificare PRISMA 2020, procesul de selecție a cuprins trei etape principale: identificarea materialelor, trierea acestora și evaluarea eligibilității (Page et al., 2021). Prima etapă a presupus explorarea a patru biblioteci digitale: Taylor & Francis, EBSCO Education Research Complete, Elsevier (prin Scopus) și Education Resources Information Centre (ERIC). Strategia de căutare a fost replicată, în limitele posibilităților tehnice, în mod unitar pe toate platformele, pentru a asigura comparabilitatea rezultatelor, a minimiza erorile sistematice (*bias-ul*) și a consolida rigoarea metodologică a revizuirii. Termenii de căutare utilizați au fost „pre-service teachers”, „reflexive journal”, „reflexivity”, „journaling”, „practicum”, „school-based placement”, „initial teacher training” și „school”, fiind interconectați prin operatorii booleeni „AND” și „OR”. Pentru a asigura reproductibilitatea

demersului metodologic, șirul de căutare adaptat pentru fiecare interfață de bază de date este detaliat în Tabelul nr. 1.

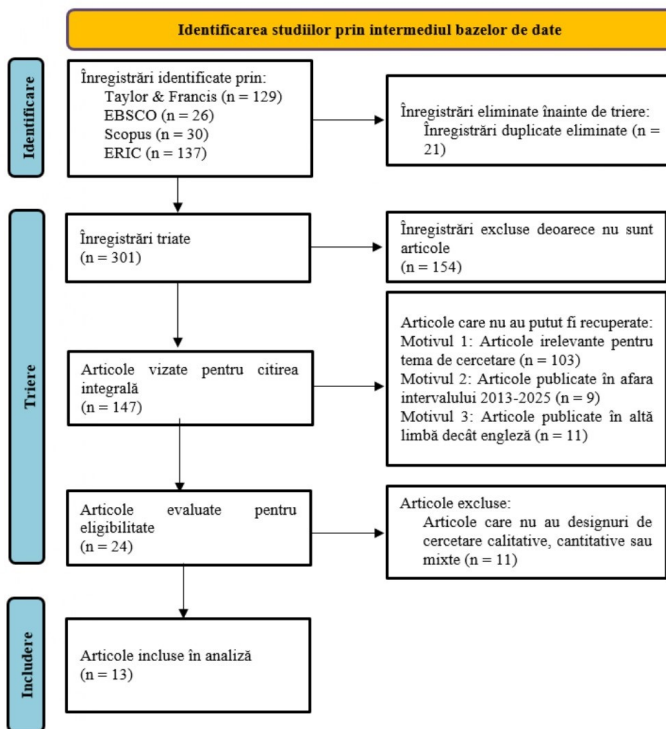
**Tabelul nr. 1. Strategiile de căutare**

Baza de date	Șirul de căutare
Taylor & Francis	("pre-service teachers" OR "initial teacher training") AND ("reflexive journal" OR "journaling" OR "reflexivity") AND ("practicum" OR "school-based placement" OR "school")
EBSCO Education Research Complete	TI ("pre-service teachers" OR "initial teacher training") AND AB ("reflexive journal" OR "journaling" OR "reflexivity") AND SU ("practicum" OR "school-based placement" OR "school")
Elsevier (prin Scopus)	TITLE-ABS-KEY ("pre-service teachers" OR "initial teacher training") AND ("reflexive journal" OR "journaling" OR "reflexivity") AND ("practicum" OR "school-based placement" OR "school")
Education Resources Information Centre (ERIC)	("pre-service teachers" OR "initial teacher training") AND ("reflexive journal" OR "journaling" OR "reflexivity") AND ("practicum" OR "school-based placement" OR "school")

Studiile incluse au fost selectate exclusiv din reviste evaluate *inter pares* și au vizat domeniile educației și științelor sociale. În urma căutării, au fost identificate 129 de articole din Taylor & Francis, 26 din EBSCO Education Research Complete, 30 din Elsevier (prin Scopus) și 137 din ERIC, însumând 322 de articole. Procesul de triere a debutat cu analiza titlurilor pentru evaluarea relevanței, urmată de examinarea rezumatelor, în urma căreia articolele au fost fie excluse, fie selectate pentru analiza textului integral. După eliminarea a 21 de duplicate, au rămas 301 articole pentru etapa de triere. În conformitate cu recomandările ghidului PRISMA 2020, în această etapă au fost luate măsuri riguroase pentru a minimiza riscul de *bias* în fazele de filtrare, selecție și extragere a datelor. Pentru a contracara o potențială eroare sistematică, toate etapele de evaluare a titlurilor, a rezumatelor și, ulterior, a textelor integrale au fost realizate independent de către doi evaluatori, utilizând criteriile de eligibilitate prestabilite. Divergențele apărute au fost soluționate de către un al treilea cercetător, asigurându-se astfel o obiectivitate sporită a procesului de selecție.

Studiile au fost incluse în revizuire dacă îndeplineau următoarele criterii de eligibilitate: (a) erau redactate în limba engleză, (b) proveneau din publicații evaluate de tip *peer-review*, (c) erau disponibile în format integral (*full-text*), (d) investigau perspectiva studenților aflați în procesul de formare inițială și (e) au fost publicate în intervalul 2013–2025. Restrângerea căutării la ultimii

12 ani a fost stabilită pentru a reflecta stadiul actual al cunoașterii în domeniu. Astfel, au fost vizate studii ce implicau studenții de la nivelul de licență sau masterat, aflați în perioada de practică pedagogică. Criteriile de excludere au vizat lucrările publicate sub formă de volume de conferință (*proceedings*), recenziile de carte sau studiile redactate în alte limbi decât engleza, dar și cele din literatura gri. Conform standardelor PRISMA 2020 (Page et al., 2021), aplicarea filtrului privind tipul de cercetare (excluderea lucrărilor non-originale) și analiza naturii datelor (cantitativ, calitativ sau mixt), conform Figurii nr. 1, a condus la selectarea a 13 articole eligibile pentru faza finală.



**Figura nr. 1.** Diagrama PRISMA privind procesul de identificare, triere și includere a studiilor

Pentru a consolida caracterul sistematic al prezentei revizuirii și a asigura robustețea concluziilor formulate, s-a realizat o evaluare critică a calității metodologice a

celor 13 studii incluse. În acest scop, a fost utilizată o grilă adaptată după *Mixed Methods Appraisal Tool* - MMAT (Hong et al., 2018), un instrument validat științific pentru evaluarea cercetărilor calitative, cantitative și mixte. Evaluarea a vizat cinci criterii: (1) claritatea obiectivelor de cercetare, (2) adecvarea designului metodologic în raport cu întrebările formulate, (3) reprezentativitatea și justificarea eșantionului selectat, (4) rigoarea procesului de colectare și analiză a datelor și (5) recunoașterea explicită a limitelor metodologice de către autori.

Fiecare studiu a fost evaluat independent de către doi cercetători, acordându-se un scor de la 0 la 5 (unde fiecare criteriu îndeplinit a primit 1 punct). În caz de divergențe privind scorurile atribuite, acestea au fost soluționate prin dialog și consens în cadrul echipei. Niciun articol nu a fost exclus în urma acestei evaluări.

În urma aplicării grilei de evaluare a calității, majoritatea studiilor incluse au obținut un scor final de 4 sau 5 puncte. Cu toate acestea, din perspectivă critică, s-au identificat două limite metodologice importante în studiile analizate. În primul rând, se constată o vulnerabilitate legată de reprezentativitatea eșantioanelor: majoritatea cercetărilor utilizează eșantioane de conveniență, localizate la nivelul unei singure universități sau al unui singur program de studiu, cu un număr restrâns de participanți (sub 30 de studenți), fapt ce limitează generalizarea rezultatelor. În al doilea rând, o parte semnificativă din articolele supuse evaluării nu aduc în discuție impactul potențial al subiectivității cercetătorului în interpretarea intrărilor în jurnale.

În ceea ce privește analiza și sinteza datelor, în primă fază au fost lecturate integral cele 13 studii incluse în revizuire. Pentru fiecare articol, extragerea informațiilor s-a realizat utilizând o matrice de sinteză. Datele extrase au vizat atât coordonatele metodologice de ansamblu ale lucrărilor (autorii, anul apariției, țara, designul cercetării, populația studiată și dimensiunea eșantionului – elemente sintetizate în Tabelul nr. 2), cât și segmentele de text specifice (cite, concluzii) relevante pentru obiectivele prezentei cercetări. Analiza datelor a fost realizată printr-o abordare de sinteză tematică, inspirată din principiile analizei tematice propuse de Braun și Clarke (2006). Segmentele relevante extrase din studiile incluse au fost codificate în funcție de conținutul acestora și de relația cu întrebările de cercetare formulate. Ulterior, codurile similare au fost grupate în categorii tematice mai ample, prin compararea constantă a codurilor și reorganizarea acestora în categorii tematice. Temele

finale au fost generate pe baza elementelor recurente identificate în literatura analizată, vizând beneficiile jurnalului reflexiv, nivelurile de reflexivitate, barierele întâmpinate și strategiile de sprijin raportate în studiile incluse.

*Tabelul nr. 2. Caracteristicile articolelor selectate pentru analiză*

<i>Autori</i>	<i>Anul apariției</i>	<i>Țara</i>	<i>Designul cercetării</i>	<i>Populația studiată</i>	<i>Dimensiunea forumului de investigat</i>
Almutawa & Alfabid	2024	Kuwait	Calitativ	Studenți la licență, specializarea limba engleză (EFL)	4
Alshababani	2019	Arabia Saudită	Calitativ	Studenți la licență, specializarea limba engleză (EFL)	3
Arrastia et al.	2014	SUA	Metodologie mixtă	Studenți la licență, specializarea învățământ primar și secundar inferior	90
Choo et al.	2019	Malaezia	Calitativ	Studenți la licență, specializarea învățământ primar	20
Dumlaø & Pinatacan	2019	Thailanda	Calitativ	Studenți la licență, specializarea limba engleză (EFL)	13
Fitria et al.	2024	Indonezia	Calitativ	Studenți la licență, specializarea limba engleză (EFL)	10
Kim	2018	Coreea de Sud	Calitativ	Studenți la licență, specializarea limba engleză (EFL)	18
Makina	2019	Africa de Sud	Calitativ	Studenți la masterat, specializarea limba engleză (EFL)	10
Mulescu & Tacea	2023	România	Calitativ	Studenți la licență, specializarea învățământ primar și prescolar	16
Nurfaidah et al.	2017	Indonezia	Calitativ	Studenți la licență, specializarea limba engleză (EFL)	4
Spieri	2025	Malta	Calitativ	Studenți la masterat, specializarea învățământ secundar	3
Tuncer & Özkan	2018	Turcia	Calitativ	Studenți la licență, specializarea limba engleză (EFL)	12
Yadav & Dutt	2023	India	Calitativ	Studenți la licență, specializarea învățământ primar și secundar inferior	5

Cele 13 studii analizate acoperă o arie geografică vastă (Asia, Europa și America de Nord) și prezintă o preferință clară pentru abordările calitative și analiza de conținut. Această opțiune metodologică subliniază nevoia de a surprinde natura complexă și specifică a reflecției în domeniul educațional. În ceea ce privește dimensiunea eșantioanelor, predomină utilizarea unor grupuri restrânse, fapt ce permite o explorare aprofundată a traiectoriilor reflexive ale acestora. Studiile selectate vizează studenții aflați în etapa de formare inițială pe durata stagiilor de practică pedagogică, cu un accent deosebit pe domeniile Limbii engleze ca limbă străină (EFL) și Învățământului primar.

### 3. Rezultate

#### 3.1. Beneficiile percepute ale utilizării jurnalului reflexiv

Analiza celor 13 studii evidențiază faptul că jurnalul reflexiv este perceput de viitoarele cadre didactice ca un mecanism prin care experiența brută din timpul orelor se transformă în cunoaștere pedagogică structurată. Un avantaj major al utilizării constante a acestuia este dezvoltarea conștiinței metacognitive, studenții raportând că activitatea de a scrie îi obligă să încetinească ritmul și să rememoreze evenimentele de la clasă/grupă (Kim, 2018; Yadav & Dutt, 2025). Această practică le permite să depășească simpla înșiruire de fapte și facilitează o analiză profundă a motivelor care stau la baza reușitelor și eșecurilor în context didactic (Nurfaidah et al., 2017).

Jurnalul funcționează și ca o punte între teorie și practica propriu-zisă (Almutawa & Alfahid, 2024; Kim, 2018). Studenții subliniază că notele de jurnal oferă sens conceptelor abstracte studiate în cadrul cursurilor atunci când acestea sunt confruntate cu realitatea sălii de clasă. Această validare prin practică (Yadav & Dutt, 2025) are un impact psihologic major, întrucât poate ajuta la creșterea sentimentului de competență și autoeficacitate și poate reduce semnificativ sentimentul de neputință întâlnit frecvent la debutul perioadei de practică pedagogică (Fitria et al., 2024).

Totodată, literatura evidențiază și o componentă emoțională esențială. Astfel, jurnalul poate servi drept instrument de autoreglare și gestionare a stresului (Kim, 2018), studenții învățând să își regleze răspunsurile emoționale și să transforme frustrarea în strategii concrete de acțiune (Fitria et al., 2024). Pe termen lung, acest proces este vital pentru dezvoltarea rezilienței profesionale, după cum au subliniat și alți cercetători (Hong, 2012; Leroux & Théorêt, 2014).

Utilizarea jurnalului reflexiv facilitează tranziția de la o abordare centrată pe sine la una axată pe educabil (Almutawa & Alfahid, 2024). Pe măsură ce practica reflexivă devine o componentă sistematică a activității lor, viitorii profesori devin mai atenți la nevoile de învățare ale copiilor, depășind astfel preocuparea exclusivă pentru propria performanță (Yadav & Dutt, 2025). Această schimbare de perspectivă este strâns legată de o mai bună înțelegere a diversității din clasă și de adoptarea unor practici mai empaticе (Tuncer & Özkan, 2018).

Din perspectiva acestei revizuirii, beneficiile indică faptul că jurnalul reflexiv nu acționează ca un simplu exercițiu de scriere, ci devine un pilon important de sprijin în procesul de formare. Considerăm că legătura dintre autoreglarea emoțională și conștientizarea propriului mod de gândire, observată în studiile analizate, contribuie semnificativ la dezvoltarea studentului ca viitor practician.

### 3.2. Nivelurile de gândire reflexivă

Zece dintre articolele selectate explorează nivelurile de gândire reflexivă identificate în jurnalele de învățare ale viitorilor profesori. Analiza literaturii de specialitate relevă o diferență semnificativă între capacitatea studenților de a descrie evenimentele de natură pedagogică și abilitatea de a le analiza critic. Rezultatele indică faptul că majoritatea ating cu ușurință nivelul „reflecției de suprafață”, notele de jurnal fiind concentrate pe relatarea cronologică a activităților de la grupă/clasă și pe gestionarea comportamentului elevilor (Alsuhaibani, 2019; Choo et al., 2019). Acesta este stadiul inițial natural în traiectoria dezvoltării lor, însă mulți întâmpină dificultăți în a depăși acest nivel fără o intervenție menită să structureze procesul reflexiv (Yadav & Dutt, 2025).

O a doua tendință identificată este fundamentarea teoretică a deciziilor, în care studenții încep să exploreze raționamentele din spatele acțiunilor lor pedagogice (Miulescu & Tacea, 2025; Yadav & Dutt, 2025). Totuși, studiile subliniază că tranziția către reflecția critică – nivelul cel mai înalt, ce presupune chestionarea fundamentelor etice și sociale ale educației – este rar întâlnită în mod spontan (Nurfaidah et al., 2017; Spiteri, 2025; Tuncer & Özkan, 2018). Limitarea la niveluri superficiale de analiză este adesea pusă pe seama lipsei de experiență și a tendinței de a evita auto-critica în documente care urmează a fi evaluate (Arrastia et al., 2014).

De asemenea, unele studii indică o evoluție graduală a profunzimii scrierii pe parcursul stagiului. Pe măsură ce studenții primesc feedback și se familiarizează cu instrumentele de sprijin, calitatea reflecției migrează de la simpla raportare tehnică spre o evaluare multidimensională a impactului pedagogic. Astfel, deși nivelul critic rămâne o provocare pentru majoritatea viitoarelor cadre didactice, utilizarea susținută a jurnalului facilitează trecerea de la o viziune simplistă asupra predării la una care recunoaște complexitatea actului educativ (Alsuhaibani, 2019; Arrastia et al., 2014; Makina, 2019).

În opinia noastră, faptul că mulți studenți rămân la un nivel superficial al reflecției nu ar trebui văzut ca o limitare de ordin cognitiv, ci mai degrabă ca o reacție de protecție față de standardele impuse de mediul academic. Considerăm că, atât timp cât jurnalul este perceput doar ca un instrument de evaluare, studenții vor prefera doar să descrie experiențele trăite, evitând analiza critică a propriilor eșecuri sau vulnerabilități.

### 3.3. Principalele bariere identificate în practica scrierii reflexive

Șase dintre studiile selectate abordează problematica obstacolelor care limitează eficacitatea jurnalului reflexiv. O barieră raportată constant în studiile analizate este lipsa timpului și supraîncărcarea academică (Arrastia et al., 2014; Makina, 2019). Adesea, studenții percep jurnalul ca pe o sarcină suplimentară împovărătoare în perioadele de practică pedagogică (Miulescu & Tacea, 2025). Această presiune poate conduce la creșterea riscului ca procesul de scriere să devină mecanic, repetitiv și lipsit de profunzime analitică (Almutawa & Alfahid, 2024).

O altă dificultate majoră se referă la teama de evaluare și lipsa de onestitate. Astfel, unii studenți ezită să-și documenteze eșecurile sau incertitudinile legate de activitatea lor din cauza faptului că percep jurnalul ca pe un instrument de notare, nu unul de dezvoltare (Arrastia et al., 2014). Apare astfel tentația de a scrie note „ideale”, menite să mulțumească profesorul coordonator și mentorul de practică, în detrimentul unei autoevaluări autentice. În plus, unii studenți raportează adesea o stare de confuzie privind așteptările metodologice, deoarece nu au fost ghidați pentru a folosi eficient tehnici de scriere reflexivă (Fitria et al., 2024). Din păcate, absența unui feedback prompt și constructiv din partea mentorului sau profesorului coordonator este evidențiată ca un factor demotivant, ceea ce le transmite studenților că efortul lor nu este valorificat sau ghidat corespunzător (Makina, 2019).

### 3.4. Rolul jurnalului reflexiv în facilitarea tranziției de la statutul de student la cel de cadru didactic

Consensul identificat în opt dintre lucrările selectate relevă faptul că jurnalul reflexiv reprezintă mult mai mult decât simpla înregistrare a activităților; el acționează ca un catalizator în procesul de construcție a identității profesionale, ajutând studentul să abandoneze rolul de spectator și să devină un practician care își asumă conștient fiecare decizie pedagogică. Astfel, se poate discuta despre un proces de recalibrare, în care, prin documentarea constantă a experiențelor de la clasă, viitoarele cadre didactice înlocuiesc așteptările idealiste cu o viziune mai pragmatică asupra propriului rol în context școlar (Miulescu & Tacea, 2025; Nurfaidah et al., 2017).

O dimensiune esențială menționată în studii este rolul jurnalului în dezvoltarea autonomiei profesionale. Pe măsură ce studenții progresează în stagiul de practică, se observă o schimbare interesantă în notele lor de jurnal: dispare dependența totală de îndrumările mentorului, lăsând loc unei capacități din ce în ce mai mari de auto-analiză (Almutawa & Alfahid, 2024; Makina, 2019). Această identitate profesională, clădită prin auto-analiză, este cea care contribuie la creșterea sentimentului de apartenență la comunitatea profesională și le permite să își exprime propria filozofie pedagogică (Dumlao & Pinatacan, 2019). Astfel, scrierea reflexivă nu doar descrie acest proces de transformare, ci îl modelează, permițând integrarea cunoștințelor teoretice cu valorile personale (Nurfaidah et al., 2017).

### 3.5. Strategii de suport eficiente pentru sprijinirea reflecției studenților

Nouă studii subliniază un aspect fundamental: abilitatea de a reflecta critic nu este un talent înnăscut. Din contră, ea trebuie cultivată printr-un suport bine structurat (*scaffolding*) (Miulescu & Tacea, 2025; Tuncer & Özkan, 2018; Yadav & Dutt, 2025). O strategie de succes este utilizarea întrebărilor de sprijin, care ajută studenții în depășirea nivelului pur descriptiv (relatări superficiale) și în explorarea subtilităților și provocărilor reale în cariera didactică (Choo et al., 2019). Aceste cadre de sprijin oferite de profesorul coordonator și/sau mentorul de practică orientează atenția către legătura dintre teorie și impactul real asupra educabilului, prevenind astfel blocajele în completarea jurnalului reflexiv (Spiteri, 2025).

O a doua componentă esențială pentru eficacitatea jurnalului ca instrument de cultivare a abilității reflexive este feedbackul oferit de îndrumătorii de practică. Studiile subliniază că procesul de a reflecta devine cu adevărat valoros atunci când există un dialog constructiv, care încurajează studentul să își chestioneze propriile prejudecăți (Almutawa & Alfahid, 2024). În acest scop, intervenția îndrumătorilor este punctul-cheie; ei îl ajută pe student să deslușească provocările etice sau profesionale din jurnalele lor, oferindu-le astfel încrederea necesară pentru a continua procesul de auto-analiză (Makina, 2019). De altfel, calitatea acestei relații de mentorat poate contribui, de cele mai multe ori, la gradul de profunzime a notelor din jurnal (Fitria et al., 2024).

În același timp, unele studii indică faptul că introducerea unor modele de reflecție (de exemplu, Ciclul de învățare experiențială dezvoltat de Kolb), precum și organizarea unor sesiuni de discuții de grup bazate pe notele de jurnale cresc semnificativ implicarea studenților. Această abordare colaborativă are marele avantaj de a reduce sentimentul de izolare. Mai mult, viitorii profesori învață din greșelile și reușitele colegilor, confirmând că jurnalul este, în esență, un instrument de învățare socială (Almutawa & Alfahid, 2024).

## 4. Discuții

Analiza literaturii de specialitate a oferit o perspectivă mult mai clară asupra modului în care cercetătorii conceptualizează în prezent jurnalul reflexiv,

generând implicații pentru domeniul formării profesionale. Revizuirea sistematică a evidențiat faptul că, deși există un consens cu privire la importanța reflecției în pregătirea pentru cariera didactică, aplicarea acesteia în timpul stagiilor de practică rămâne un proces complex. Această dinamică este marcată de o tensiune constantă între aspirația către o învățare autentică, menită să formeze profesioniști pregătiți pentru dinamismul sistemului educațional, și provocările inerente formării inițiale.

În cele 13 articole științifice supuse analizei, reflecția este privită ca un proces dinamic de construcție a identității profesionale a viitorului practician. Studiile analizate descriu jurnalul reflexiv ca un spațiu de negociere între cunoștințele teoretice, discutate în cadrul cursurilor universitare, și realitatea, adesea marcată de impredictibilitate, a mediului școlar. În interpretarea noastră, această constatare se aliniază cu literatura actuală, care poziționează jurnalul reflexiv nu doar ca un simplu instrument de înregistrare a experiențelor și a emoțiilor trăite, ci unul care creează contextul propice stimulării gândirii critice și al dezvoltării autonomiei profesionale (Colognesi et al., 2021; Dymont & O'Connell, 2011).

Așa cum a fost remarcat și în articole, jurnalul nu este doar un depozitar de amintiri sau de relatări retrospective ale experiențelor, ci un mecanism prin care experiența brută de la clasă este filtrată și transformată în cunoaștere pedagogică. Cu toate acestea, analiza evidențiază un paradox: deși studenții declară că jurnalul reflexiv îi ajută să gestioneze provocările din perioada stagiului de practică pedagogică, mulți întâmpină dificultăți în a depăși etapa reflecției de suprafață. Sunt des întâlnite situațiile în care viitoarele cadre didactice se limitează la relatarea cronologică a evenimentelor (Yadav & Dutt, 2025).

În interpretarea noastră, această constatare sugerează că simpla utilizare a jurnalului în context educațional nu garantează o învățare profundă dacă nu este însoțită de o intervenție deliberată pentru a ghida procesul reflexiv. Această discrepanță între intenție și rezultate conduce către ideea unei recalibrări a modului în care este utilizat jurnalul reflexiv. Dacă completarea acestuia va continua să fie tratată ca o activitate periferică, va fi dificilă cultivarea unei atitudini reflexive autentice, esențială pentru transformarea studentului într-un practician capabil să își gestioneze propria evoluție profesională (Nurfaidah et al., 2017). Astfel, se recomandă o exersare

sistematică a tehnicilor de scriere reflexivă înainte de intrarea la grupă/clasă, structurată prin întrebări de sprijin. În acest fel, jurnalul ar putea deveni un instrument de dialog autentic între student, tutore și propria practică (Choo et al., 2019; Spiteri, 2025).

Mai mult, unii autori susțin necesitatea unei „pedagogii reflexive” (*reflexive pedagogy*), o abordare educațională în care profesorii și studenții își examinează critic și continuu propriile prejudecăți, presupuneri și procese de construcție a cunoașterii. Cele mai frecvent utilizate instrumente pentru implementarea acestei viziuni includ jurnalele reflexive, discuțiile colaborative, înregistrarea orelor de curs și utilizarea portofoliilor digitale (Cope & Kalantzis, 2017; Ryan, 2013). Un asemenea demers pedagogic ar putea oferi un cadru de sprijin structurat, menit să ghideze studenții dincolo de simpla relatare a faptelor către o perspectivă critică a propriilor decizii pedagogice.

Dovezile confirmă importanța jurnalului reflexiv, arătând că autonomia profesională se dezvoltă progresiv, pe măsură ce studenții învață să își analizeze și să își documenteze sistematic experiențele din timpul practicii (Almutawa & Alfahid, 2024; Makina, 2019). Aceste constatări converg cu literatura de specialitate care subliniază rolul reflecției în maturizarea pedagogică (Farrell, 2016; Murphy, 2014; Rodman, 2010).

Dincolo de beneficii, însă, o înțelegere completă a fenomenului necesită și o analiză critică a barierelor întâmpinate. Teama de a fi judecat, presiunea timpului, supraîncărcarea academică și dorința de a proiecta o imagine idealizată/dezirabilă pot duce la o reflecție pur instrumentală, lipsită de autenticitate. Ross (2011, 2014) explică fenomenul de „reflecție performativă” prin faptul că, într-un context educațional formal, așa cum este mediul universitar, procesul reflexiv este în mod inevitabil modelat de conștientizarea raporturilor de putere și a prezenței unui public (tutorele/profesorul coordonator). Astfel, se întâmplă adesea ca educabilii să-și calibreze discursul în funcție de așteptările celui care evaluează, acest lucru conducând la note de jurnal care să corespundă convențiilor academice prestabilite. Pentru a preveni transformarea jurnalului într-un instrument de conformitate academică, Tiainen și colab. (2024) propun punerea accentului pe utilizarea evaluării formative și a feedbackului lipsit de judecată, unde accentul cade pe profunzimea procesului analitic. Pe baza studiilor analizate, considerăm că

dezvoltarea reflecției critice necesită crearea unor contexte de învățare în care este încurajat dialogul autentic într-un mediu securizant pentru viitorul practician.

#### 4.1. Direcții viitoare

Prezenta revizuire sistematică a literaturii evidențiază zone neexplorate ce pot deschide noi orizonturi de cercetare pentru acest domeniu. Majoritatea studiilor analizate au în vedere durata unui singur stagiului de practică; astfel, ar fi relevantă orientarea către studii longitudinale care să investigheze modul în care practica reflexivă se transformă după inserția în învățământ.

O altă direcție vizează impactul noilor tehnologii și al mediilor digitale asupra procesului reflexiv. Cercetările viitoare ar trebui să examineze modul în care formatele multimedia sau instrumentele de colaborare online influențează modul în care studentul se raportează la jurnal ca la un instrument de dezvoltare profesională autentică.

În ceea ce privește optimizarea practicii, un accent deosebit trebuie pus pe rolul îndrumătorilor de practică ca facilitatori. Politicile educaționale viitoare ar trebui să prioritizeze formarea specifică a acestora, transformându-i în parteneri de dialog capabili să ofere sprijin adecvat. Instruirea explicită în tehnici de reflecție – atât pentru studenți, cât și pentru îndrumători – este esențială pentru a depăși rezistența la reflecție.

#### 4.2. Limite

În pofida faptului că rigorile metodologice au fost respectate, acest demers are limitele sale, de care trebuie să se țină cont în interpretarea rezultatelor. O limită semnificativă este reprezentată de eterogenitatea metodologică și contextuală a celor 13 studii incluse. Diferențele evidente dintre sistemele educaționale analizate și durata variabilă a stagiilor de practică fac dificilă formularea unor generalizări. De asemenea, majoritatea cercetărilor se bazează pe date de auto-raportare (jurnale, interviuri, chestionare etc.), existând riscul ca studenții să fi oferit răspunsuri dezirabile, încercând să proiecteze o imagine de practician reflexiv conformă cu așteptările tutorilor.

Accesul limitat la forma integrală a anumitor articole științifice reprezintă, de asemenea, un factor care poate genera un *bias* de selecție. Totodată, concentrarea pe literatura publicată preponderent în limba engleză poate omite perspective pedagogice valoroase. Trebuie menționat și faptul că aria datelor analizate este restrânsă la literatura publicată în reviste științifice, fără a lua în calcul date care s-ar putea regăsi în teze de doctorat sau capitole de carte.

## 5. Concluzii

Analiza riguroasă a celor 13 lucrări științifice publicate în perioada 2013–2025 conduce la concluzia că beneficiile utilizării jurnalului reflexiv în stagiile de practică pedagogică sunt multiple, studenții recunoscând utilitatea sa. Literatura de specialitate evidențiază că acest instrument reprezintă o componentă esențială în formarea inițială a cadrelor didactice, oferind cadrul necesar pentru validarea și ancorarea conceptelor teoretice în realitatea imediată a sălii de clasă (Dyment & O’Connell, 2011; MacLeod & Cowieson 2001). Cu toate acestea, datele analizate arată că succesul instrumentului depinde în mare măsură de calitatea suportului oferit de mentori sau tutori. Totodată, barierele legate de gestionarea timpului și presiunea evaluării sumative rămân provocări majore care adesea conduc la transformarea jurnalului într-o activitate pur mecanică, formală sau birocratică.

Prin această revizuire sistematică, studiul de față a arătat că jurnalul reflexiv depășește funcția sa tradițională de simplu instrument de autoevaluare sau documentare a stagiului de practică. Valoarea originală a cercetării noastre constă în articularea coerentă a barierelor, nivelurilor de reflecție și a strategiilor de suport, oferind o imagine de ansamblu asupra modului în care scrierea reflexivă sprijină activ construcția identității profesionale a viitorilor practicieni. O contribuție a acestui articol o reprezintă evidențierea unui paradox în formarea inițială: deși viitoarele cadre didactice recunosc beneficiile jurnalului în plan conceptual, analiza noastră relevă că majoritatea studenților rămâne blocată la niveluri pur descriptive de reflecție. Apreciem că această stagnare indică o rezistență în fața unui instrument utilizat izolat, aspect ce susține poziția noastră privind necesitatea redefinirii rolului acestuia în mediul de învățământ superior. Prin urmare, se impune o atenție sporită din partea proiectanților de curriculum, care trebuie să recalibreze sistemele de evaluare a practicii pedagogice.

În concluzie, analiza realizată subliniază că investiția timpurie în abilitatea de a reflecta constituie premisa esențială pentru o carieră marcată de învățare continuă. Prin cultivarea unei atitudini reflexive încă din formarea inițială, se pun bazele unui model de dezvoltare în care viitorul cadru didactic își consolidează o identitate profesională marcată de autonomie, reziliență și rigoare științifică.

## Notă

1. Ambii autori au contribuit în mod egal la elaborarea articolului.

## Referințe

- Almutawa, H., & Alfahid, M. (2024). Reflective journal writing: EFL pre-service teachers' perceptions during practicum. *Language Teaching Research Quarterly*, 45, 140–156. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.45.08>
- Alsuhaibani, Z. (2019). Perceptions and practices of EFL pre-service teachers about reflective teaching. *Arab World English Journal*, 10(4), 62–73. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no4.5>
- Arrastia, M. C., Rawls, E. S., Brinkerhoff, E. H., & Roehrig, A. D. (2014). The nature of elementary preservice teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice*, 15(4), 427–444. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900018>
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C., & Lester, N. C. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed.
- Baresh, E. F. (2022). Developing Libyan undergraduates' writing skills through reflective journaling: A critical literature review. *Journal of English Language Teaching and Learning (JELTL)*, 3(1), 27–35.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature* [Doctoral dissertation, McGill University]. [eScholarship@McGill](mailto:eScholarship@McGill).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New*

*Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9–17.

<https://doi.org/10.1002/ace.16>

- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206.  
<https://doi.org/10.1080/03075079812331380384>
- Choo, Y. B., Abdullah, T., & Nawi, A. M. (2019). Written journal to promote reflective thinking among pre-service teachers. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(1C2), 589–593.
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *Sage Open*, 11(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2017). *E-learning ecologies: Principles for new learning and assessment*. Routledge.
- Davis, S. M. (2005). Developing reflective practice in pre-service student teachers: What does art have to do with it? *Teacher Development*, 9(1), 9–19.  
<https://doi.org/10.1080/13664530500200238>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Regnery.
- Dumlao, R. P., & Pinatacan, J. R. (2019). From practice to writing: Using reflective journal instruction in enhancing pre-service teachers' professional developments. *International Journal of Instruction*, 12(4), 459–478.  
<https://doi.org/10.29333/iji.2019.12430a>
- Dymont, J. E., & O'Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: A review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16, 81–97. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507308>
- Epp, S. (2008). The value of reflective journaling in undergraduate nursing education: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 45(9), 1379–1388. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.01.006>
- Farrell, T. S. C. (2016). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223–247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Fitria, W., Faizah, N., & Saijun, S. (2024). Reflective journal on pre-service English teachers' practicum teaching. *Journal of English Education and Teaching*, 8(4), 798–815. <https://doi.org/10.33369/jeet.8.4.798-815>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
- 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/10.1080/0260747920180107>
- Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., & McGuinness, L. A. (2022). PRISMA 2020: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-

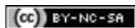
- compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and open synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), e1230.  
<https://doi.org/10.1002/cl2.1230>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
  - Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F. K., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M., Griffiths, F. E., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M. C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34, 285–291. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2019.03.008>
  - Kim, M. K. (2018). Pre-service teachers’ reflective journal writing on practicum: Focus of reflection and perceptions. *Modern English Education*, 19(2), 30–41. <https://doi.org/10.18095/meeso.2018.19.2.04>
  - Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
  - Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307.  
<https://doi.org/10.1080/713693162>
  - Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers’ level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360.  
<https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
  - Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers’ resilience and reflection on practice. *Reflective Practice*, 15(3), 289–303.  
<https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>
  - Lindroth, J. T. (2015). Reflective journals: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), 66–72.  
<https://doi.org/10.1177/8755123314548046>
  - Loughran, J. J. (2002). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Routledge.
  - MacLeod, D. M., & Cowieson, A. R. (2001). Discovering credit where credit is due: Using autobiographical writing as a tool for voicing growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(3), 239–256.  
<https://doi.org/10.1080/13540600120078193>
  - Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education*, 22(2), es2.  
<https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>
  - Makina, B. (2019). Exploring pre-service teacher development through daily journal reflections: A case study. *Africa Education Review*, 16(3), 67–83.

<https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1275951>

- McGarr, O., & Moody, J. (2010). Scaffolding or stifling? The influence of journal requirements on students' engagement in reflective practice. *Reflective Practice, 11*(5), 579–591. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.516968>
- McIntyre, D. (2003). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39–52). Routledge.
- Miulescu, M.-L., & Tacea, A.-F. (2025). From description to critical reflection: A phenomenological study of pre-service teachers' journaling. *Revista de Pedagogie, 73*(2), 99–118. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2025.2/99>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine, 6*(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Munby, H., & Russell, T. (1989). Educating the reflective teacher: An essay review of two books by Donald Schön. *Journal of Curriculum Studies, 21*(1), 71–80. <https://doi.org/10.1080/0022027890210106>
- Murphy, J. M. (2014). Reflective teaching: Principles and practices. In M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 613–629). Heinle.
- Nurfaidah, S., Lengkanawati, N. S., & Sukyadi, D. (2017). Levels of reflection in EFL pre-service teachers' teaching journal. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 7*(1), 80–92. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i1.6861>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rodman, G. J. (2010). Facilitating the teaching-learning process through the reflective engagement of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(2), 20–34. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n2.2>
- Ross, J. (2011). Traces of self: Online reflective practices and performances in higher education. *Teaching in Higher Education, 16*(1), 113–126. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.530753>
- Ross, J. (2014). Performing the reflective self: Audience awareness in high-stakes reflection. *Studies in Higher Education, 39*(2), 219–232. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.651450>
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: Teaching reflection in higher

- education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144–155.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
  - Spiteri, D. (2025). The hall of mirrors: Reflecting on pre-service teachers' reflections. *Teachers and Teaching*, 31(1), 52–69.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2320147>
  - Sudirman, A., Gemilang, A. V., & Kristanto, T. M. A. (2021). Harnessing the power of reflective journal writing in global contexts: A systematic literature review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 174–194. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.12.11>
  - Tiainen, O., Lutovac, S., & Korkeamäki, R. L. (2024). Rethinking approaches to reflection in initial teacher education. *Educational Research*, 66(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2346088>
  - Tuncer, H., & Özkan, Y. (2018). A case study on assessing reflectivity levels of pre-service language teachers through journals. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 173–186.
  - Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88.  
[https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4)
  - Wong, F. K., Kember, D., Chung, L. Y., & Yan, L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22(1), 48–57. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22010048.x>
  - Yadav, M., & Dutt, A. (2025). Trajectory of reflective practices of pre-service teachers: A qualitative case study. *Journal of Asian Scientific Research*, 15(4), 815–832. <https://doi.org/10.55493/5003.v15i4.5752>

The online version of this article can be found at:  
<https://revped.ise.ro/en/category/2026/>



*This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.*

*To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:  
<https://revped.ise.ro/category/2026/>



*Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.*

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*