

СТАНОВИЩЕ

От доц. Митко Момов
за дисертационен труд на Любов Слущки
на тема: **„Професионална идентичност, професионални роли и развитие на професионалната идентичност: предварително обучение на учители в Израел“**
за присъждане на образователна и научна степен „доктор“
по професионално направление 2.3. Философия,
научна специалност: Социална философия

Основание за представянето на становището - участие в състава на научно жури по защита на дисертационния труд съгласно Заповед № 1208 от 27.05.2026 г. на Ректора на ЮЗУ „Неофит Рилски“ и Решение на факултетен съвет на Философския факултет от 21.05.2026г.

I. Биографични данни за докторантката: Зачислена е като докторант на ЮЗУ „Неофит Рилски“ през 2023г. Магистърски степени получава през 2019г., а бакалавърска степен по програма на английски през 2003г. Преминала е през квалификационни курсове за регионален инструктор. С подчертани интереси е към практикуване и изследване на педагогиката. Представила е списък публикации, с които покрива изискванията за провеждане на защита. Установените в теста за плагиатство сходства са в рамките на допустимите.

II. Структура и съдържание на дисертационния труд

Дисертацията е в обем 207 страници и съдържа увод, четири глави, подраздели, формулирани са целите, задачите, хипотезите, експериментална част и обсъждането ѝ, заключение и ползвани 194 източника. Работата е стройно структурирана по приет академичен стандарт. Тя включва постановка на проблема, методики с тестове, анализ на експериментален материал, дискусия на резултатите. Експерименталната част нагледно е представена в схеми, таблици и диаграми, удобни за аналитични интерпретации. Направена е равностойна на постигнатите приноси.

Уводът демонстрира отговорност към образованието и загриженост към организацията му. Темата „образование“ е достойна за дискусия за теоретици и практики. Основа за такава е загрижеността за хармонизация на обратната връзка между учители и институционален надзор, за непрекъснат образователен процес за професионално израстване. Институционалната загриженост, както и вътрешната мотивация на педагога заедно допринасят за самочувствието на бъдещия преподавател. Формулирани са обстоятелства, които стимулират позитивен резултат в учителската професия: качество на обучение, ръст на професионална увереност, лична мотивация, гъвкавост, способност към надграждане на умения, както и фактори за негативен ефект в преподавателите, несигурност, ниска увереност, трудност в обвързването на теорията и практиката. Отбелязан е като проблем недостигът в разбирането на механизмите на надграждане на

качества и на съпротива срещу бариерите в образованието, което определя актуалността на настоящата работа. Замисълът в нея е педагогически ориентиран и интегриращ усилията на преподавателя за постигане на професионална идентичност.

Целевата група в изследването са 34 учители-студенти, пожелали да продължат в Израел курсове за квалификация в различни специализирани училища за професионално развитие. Основателно е очакването за различие в нагласите на практикуващи в градска, крайградска и провинциална среда. Работните хипотези залагат на ускорено формиране на идентичност, изграждане на саморефлексивни навици, на ползотворно взаимодействие със институционалния надзор. Търсенето е целенасочено, разчитащо на професионално ръководство, на ефективно растящи идентичности в педагогическа среда.

Първата глава поставя **теоритичните основи на изследването**. В нея са представени образователни теории за ролята на преподаването, призиването на инструктора, стратегии за обучение и управление. Подчертана е значимостта на началната подготовка, методите на преподаване, следването на утвърден национален опит в образованието. Специално мястото заема инструктора, като ролята му се определя като ключова. Значението му се свежда не толкова до *надзора*, колкото до *обратната връзка*, *самонаблюдението*, *критичното мислене*. Той изгражда мост между класната стая и реалното ежедневие, между теоретизирането в час и практическите знания. Друг негов принос е предаването на личен опит. Също и в насърчаването на ученето през целия живот.

Представени са теоретични, експериментални постановки в социално-когнитивни изследвания на образователното поведение на авторитети като А.Бандура. Вниманието е насочено към качеството на подготовка, емоционалните преживявания, участие-наблюдение, отзивчивост към обратна връзка. *Стратегията за самоефикасност* на Бандура е представена като основно ръководство за отчитане на активността на бъдещия учител. Високите стойности на ефикасност са свързани с устояване на негодите. Докато ниските стойности по скалата за ефикасност са в очакване начинаещите да се прегъват пред трудностите. Център на вниманието в социално-когнитивната теория на Бандура е човекът, възможностите му да влияе върху собственото си обучение, действия и начин на мислене. *Вярванията* в това *какво е да си добър учител* не са плод на еднократен акт, а са наслагвани с годините в учебна среда, семейно обкръжение, съобразени с религиозните норми и опит. Максимализмът в очакването за пълен контрол в класната стая може да изиграе лоша шега, например шумната обстановка да се преживява като личен провал. Отбелязана е и ролята на *наблюдаващото разбиране*, на знание и разбиране, плод от наблюдаване на други, считани за образец примери за подражание.

В тази си част работата формулира индекси за достъп до призиването на професията. Важно е авторитетът на инструкторското ръководство да се гради в национален контекст. А именно, академичното обучение да е обвързано с придобиване на практическа компетентност. Отбелязани са специфични за израелския контекст практики- *на интензивно обучение; съвместно преподаване*, постигането на *обратна връзка*., в които значима роля има инструктора. Дебатът се пренася върху това, което надграждат бъдещите

учители - *рефлексивно мислене, самосъзнание, идентичност*. Във фокуса на преподавателските умения е личността, усъвършенстването ѝ в професията, достойно приобщаване към колегиалната общност.

Отделено е място за индексите за професионалната идентичност като принос за процеса на *съсловна интеграция*. Компонент на изследванията е *обратната връзка*, коректив на виждането за професията, емоционалните нагласи в преподаването. Ролята на експериментирането пък е отбелязана със *стремежа към автономия и поемане на риск* в професията. Подробно е застъпен емоционалният параметър на идентичността. Предлагащото интервю предоставя даните по този параметър. Вниманието към емоцията, това как възприемаш своята принадлежност или уязвимост в отношение към другите, е оценено като емоционален труд, свързан с процеса на превръщането в учител. Индикатор за принадлежност към професията е поемането на *емоционален риск*, това доколко лицето е склонно да експериментира, да се ангажира с уязвими действия. Или пък да изпитва страх от унижение, осъждане от околните.

В края са набелязани бели петна по въпроси без отговор като този *Как професионалните норми стават вътрешно присъщи на бъдещия учител?* Отговор на такъв въпрос предполага комплексно полагане на теоретични и практически усилия.

Глава втора предлага преглед на *изследователските методи, рамка, организация на изследването, целеви групи, технология по набиране на данни и аналитични процедури*. Тя формулира централния въпрос - *Как педагогическият модел съдейства за професионализма на преподавателя*, за склонност към експериментиране, стремеж да покрива очакванията на професията. Съпътстващи въпроса са работните хипотези: *Доколко педагогическият модел ще повлияе положително на бъдещия учител; Доколко ще стимулира в него търсенията на професионална идентичност*. Участниците в изследването са 34 бъдещи учители, записани в израелски курсове, практикуми за учителско образование.

Дизайнът на изследването е в традицията на *прагматизма*. Затова резонно е в него да се отчете *израелския контекст* на културни, езикови, идеологически, религиозни различия. Очакванията, пред които е изправен младият преподавател изискват да бъдат измервани със *смесени, количествени и качествени методи*. Комбинацията на двете позволява изследването да се приближи до личността на учителя, до неговите преживявания, емоции, размисли. В направения подробен разчет на процедурата по изследването са включени наред със *структурни въпроси* и такива носители на дълбочинна информация - *писмени размисли с отворен край*. В тях докторантката вижда източник на допълващи се помежду си данни, аналитични резултати, проверка на работните хипотези. Приоритет се дава на практическото разбиране на проблемите в реалния им контекст. Количествените данни информират за степента на професионална идентичност, за силата на мотивацията на начинаещите учители. Качествените данни са събирани от *отворени въпроси*, отговори със свободен край и във *фокус групи*. Количествените измервания са по отработена методика, с отчет на значими статистически стойности, подредени в схеми и диаграми.

В комбинацията от качества на преподавателя докторантката основателно търси *мястото на инструктора-педагог* и неговите умения да проектира курса, да въвежда ключови теории, да управлява класната стая. Той провокира критично мислене в действията на бъдещия учител. Друга важна роля на инструктора е моделирането на *ефективни преподавателски практики*, насочващи изследването към комбинация на *теоретичен и практически образователен опит*. В израелския опит такива са комбинацията от университет и колеж. Приоритет за това се дава на организации, съвместяващи модели за *обучаване на учителска идентичност и професионална принадлежност*. В такива модели се дава предимство на *дългосрочната наставническа дейност* докато начинаещият премине от несигурност към автономия. Друг приоритет е *прехвърлянето на отговорност*, за да изгради в начинаещия чувство на увереност и самокритичност. Трети сценарий залага на *обратната връзка*, съвместно наблюдаване и анализиране на инструктор и обучаем. В друг изследователски модел са заложили *структурни въпроси*, в които се изследва *критичния диалог*. Специално внимание е отделено на теорията на *социалното обучение* (Бандура) и на *експерименталното обучение* (Колб).

Ролята на педагога-инструктор за формиране на професионалната идентичност е *нещо повече от академичен оценител*. Той е в ролята на неутрален професионалист, в помощ на групата за съвместна дейност и постигане на общи цели. Информацията се извлича в отработени тестове каквито са *полуструктурираното интервю, фокус групата, отворената анкета*. Споделен е израелския опит в модели като този за *Училищно и професионално развитие (PDF)*, *Академия-Клас (Academy-Class)* с *продължително присъствие* на педагога -инструктор по училищата, участие в *съвместно преподаване, споделян опит* с обучаемите.

В тази си част изследването не спестява ограниченията в резултатите, които произтичат от времето и мястото, националния контекст на извадката. Даните от националния контекст могат да не са валидни за друго място, време и друга педагогическа среда. Дисонанс в обучението произвеждат фактори като *различията на религиозна основа* в арабски и еврейски училища. Знанието на такава конфликтна точка дава възможност за превантивни мерки, които да снемат напрежението, да подготвят бъдещите учители за рефлексивен диалог. Тук е ролята на педагога в класната стая да отчита културното, религиозното и езиковото многообразие. Доколко би могло да се снее напрежението с въвеждането в обучението на втори официален език (*арабски*)?

В **Глава трета** са изнесени количествените и качествените констатации. Обобщените резултати са относно това, как моделът на педагогическо ориентиране влияе върху самоефективността и формирането на професионална идентичност на бъдещите учители.

Интерпретацията на **статистически резултати** описва мотивацията, идентификацията, принадлежността на респондентите към професионалната общност. Количествените резултати верифицират изследователските хипотези. В случаите на първите три се отбелязва потвърждение. Докато в случая с четвъртата хипотеза, резултатите

от изследването не я потвърждават. Обръща се внимание на връзката между променливите (*инфиринциален анализ*). Отбелязана е значимостта на взаимнообвързаност на качествените показатели с емоционалното преживяване по набелязан списък подбрани теми. Отворените въпроси извличат качествена информация относно готовността на бъдещите учители за експериментиране и разработването на стратегии за самонаблюдение. Свободният завършек в *тематичния анализ* дава сведения за готовността на респондентите за самонаблюдение, рефлексивни практики, предприемане на риск. Не са спестени случаи, в които непоследователното и нецеленасочено ръководство на ментора подкопават чувството за самоефективност в бъдещите преподаватели. Изводът на докторантката е, че *лишаването от своевременна подкрепа, води бъдещите учители до емоционално отдръпване*. Разказите на участниците потвърждават важността на подкрепата на ментора за нивото на автономност.

Дискусията в глава четвърта следва традициите на социално-когнитивната теория (на Бандура) и социо-културния модел за учителска идентичност (на Бейърд), върху техни разработки за *самостимулирането; рефлексивни практики; обратна връзка*. Обърнато е внимание на *вариабилността*, на това че проявените състояния при респондентите не са на всяка цена и са не еднeкво преживявани. Направен е извод за *професионална адаптивност* на практикуващите учители, които започват работа в сблъсък с противоречиви училищни култури и в среда на ученици с различни нужди, които по-лесно формират идентичност. Интересен е примерът с проведена дискусия, вместо урок по сценарий, в която преподавателят се чувства в хаос, но го усеща като свой. Обратен пример е с ментор, който е искал да помогне на колега-преподавател, но вместо това поражда в него чувство на провал. Добър пример е и този с готовите да предприемат риск: участници описват как първоначалните неуспехи са се превърнали в катализатори за по-задълбочено учене. Обратната връзка е ефективна когато се предлага във вербална форма в реално време, по време на или непосредствено след уроците. Стимул за самоефикасността е *преживяното майсторство, социалната убеденост*. Посочва се ролята на *наблюдаващото учене*.

Добър завършек на тази част на работата са очертаните перспективи за бъдещи изследвания.

Заклучителната част обобщава теоретичния замисъл на работата за усъвършенстване на преподавателската работа и на практически провежданата инструкторска дейност. Изводите подчертават значимостта на взаимната зависимост, на вътрешна мотивация в професията и приноса на институционално ориентираната дейност. Индикатори за постигнат резултат в преподаването са наличното самочувствие, увереност, отслабване на изпитвана несигурност за сметка на способността към адекватна самооценка.

III. Приноси

1. Формулираните приноси от докторантката са реалистични;
2. Повече от пет десетилетия процесите на еманципация задълбочават проблемите, свързани с възпитанието. Отговорностите в образованието растат следствие на изместването на възпитателния център от семейната среда към училището. Назоваването

на проблемите в дисертацията е отправна точка за тяхното администриране и преодоляване. Текстът демонстрира ангажираност с проблемите на образованието;

3. Интегративен подход, дисертанката демонстрира познания в теоретичните перспективи, успешно ги интегрира в анализа на емпиричния материал;

4. Обмененият опит на израелския образователен контекст разкрива културни и структурни особености, които обогатяват разбирането за *обществото на знанието*. Работата е стройно структурирана по класически модел, което придава логическа последователност на изложението и цялостен вид.

IV. Препоръчителни бележки

(1) От гледна точка на философското разбиране на образованието работата би се обогатила като социално-когнитивните постановки (на цитираните Бандура и Бейард) бъдат поставени в диалог с психоаналитични и феноменологични перспективи в разбирането на емоционални и несъзнателни състояния.

(2) Броят на респондентите (34) е приемлив за дълбочинно изследване. Обосновката на статистическата значимост би се повишила, ако тази извадка бъде разширена. Още повече, че заявката е да се проследят различия между респонденти с различни характеристики от градове и малки населени места;

(3) Даните в анализа представляват „моментна снимка“ на завършилите практики бъдещи учители. Ценните наставления към тях биха придобили по-голяма тежест, ако моментните състояния бъдат проследени в развитие, в отговор на техните очаквания. Полезно за тази цел е съвместяването на моментното състояние на завършващите с лонгитуден дизайн на един следващ отрязък от техния професионален опит.

(4) Открили ли сте случаи, в които обратната връзка да е дала обратен ефект, негативно влияние върху идентичността? Ако да, споделете.

(5) Доколко би могло да смене напрежението в преподаването въвеждането в обучението на втори официален език (*арабски*)?

V. Заключение

В заключение, като отчитам изброените по-горе положителни качества и актуалността на дисертационния труд **Професионална идентичност, професионални роли и развитие на професионалната идентичност: предварително обучение на учители в Израел**, както и професионална ерудираност в изследователски умения на Любов Слущки, иновативност в перспективите на учебния процес, изразявам убеждението си, че трябва да ѝ бъде присъдена образователната и научна степен „доктор“ по професионално направление – 2.3 Философия (Социална философия). Затова категорично ще гласувам „за“ и препоръчвам на членовете на Научното жури да гласуват по същия начин.

22.08.2026
София

доц. д-р Митко Момов:
/ /

СТАНОВИЩЕ

От доц. Митко Момов
о диссертационном труде Любови Слущки
на тему: **«Профессиональная идентичность, профессиональные роли и развитие профессиональной идентичности: предварительная подготовка учителей в Израиле»**
для присуждения образовательной и научной степени «доктор»
по профессиональному направлению 2.3. Философия,
научная специальность: Социальная философия

Основание для представления заключения – участие в составе научного жюри по защите диссертационного труда согласно Приказу № 1208 от 27.05.2026 г. Ректора ЮЗУ «Неофит Рилски» и Решению факультетского совета Философского факультета от 21.05.2026 г.

I. Биографические данные о докторанте: Зачислена в докторантуру ЮЗУ «Неофит Рилски» в 2023 году. Степени магистра получила в 2019 году, а степень бакалавра по программе на английском языке – в 2003 году. Прошла квалификационные курсы для регионального инструктора. Проявляет выраженный интерес к практике и исследованию педагогики. Представлен список публикаций, соответствующий требованиям для проведения защиты. Установленные в тесте на плагиат сходства находятся в допустимых пределах.

II. Структура и содержание диссертационного труда

Диссертация имеет объем 207 страниц и содержит введение, четыре главы, подразделы, сформулированные цели, задачи, гипотезы, экспериментальную часть и её обсуждение, заключение и список использованных 194 источников. Работа стройно структурирована по принятому академическому стандарту. Она включает постановку проблемы, методики с тестами, анализ экспериментального материала, обсуждение результатов.

Экспериментальная часть наглядно представлена в схемах, таблицах и диаграммах, удобных для аналитических интерпретаций. Подведён итог достигнутым вкладом.

Введение демонстрирует ответственность по отношению к образованию и озабоченность его организацией. Тема «образование» достойна обсуждения для теоретиков и практиков. Основанием для такого обсуждения является забота о гармонизации обратной связи между учителями и институциональным надзором, о непрерывном образовательном процессе для профессионального роста. Институциональная забота, как и внутренняя мотивация педагога, вместе способствуют самооценке будущего преподавателя. Сформулированы обстоятельства, стимулирующие положительный результат в учительской профессии: качество обучения, рост профессиональной уверенности, личная мотивация, гибкость, способность к совершенствованию навыков, а также факторы негативного эффекта у преподавателей – неуверенность, низкая самооценка, трудность в связывании теории и

практики. Отмечен как проблема недостаток в понимании механизмов наращивания качеств и сопротивления барьерам в образовании, что определяет актуальность настоящей работы. Её замысел педагогически ориентирован и интегрирует усилия преподавателя для достижения профессиональной идентичности.

Целевая группа в исследовании – 34 учителя-студента, пожелавшие продолжить в Израиле курсы повышения квалификации в различных специализированных школах профессионального развития. Обоснованно ожидание различий в установках практикующих в городской, пригородной и провинциальной среде. Рабочие гипотезы предполагают ускоренное формирование идентичности, построение саморефлексивных навыков, плодотворное взаимодействие с институциональным надзором. Поиск целенаправлен, опирается на профессиональное руководство, на эффективно растущие идентичности в педагогической среде.

Первая глава представляет **теоретические основы исследования**. В ней представлены образовательные теории о роли преподавания, призвании инструктора, стратегиях обучения и управления. Подчёркнута значимость начальной подготовки, методов преподавания, следования утверждённому национальному опыту в образовании. Особое место занимает инструктор, чья роль определяется как ключевая. Его значение сводится не столько к *надзору*, сколько к *обратной связи*, *самонаблюдению*, *критическому мышлению*. Он строит мост между классной комнатой и реальной повседневностью, между теоретизированием на занятии и практическими знаниями. Другой его вклад – передача личного опыта. Также в поощрении обучения на протяжении всей жизни.

Представлены теоретические, экспериментальные установки в социально-когнитивных исследованиях образовательного поведения авторитетов, таких как А. Бандура. Внимание направлено на качество подготовки, эмоциональные переживания, участие-наблюдение, восприимчивость к обратной связи. *Стратегия самоэффективности* Бандуры представлена как основное руководство для учёта активности будущего учителя. Высокие значения эффективности связаны с устойчивостью к невзгодам. Тогда как низкие значения по шкале эффективности – в ожидании, что начинающие будут сгибаться перед трудностями. Центр внимания в социально-когнитивной теории Бандуры – человек, его возможности влиять на собственное обучение, действия и образ мышления. *Убеждения* в том, *что значит быть хорошим учителем*, не являются плодом однократного акта, а накапливаются с годами в учебной среде, семейном окружении, сообразуясь с религиозными нормами и опытом. Максимализм в ожидании полного контроля в классной комнате может сыграть злую шутку, например, шумная обстановка может переживаться как личный провал. Отмечена и роль *наблюдающего понимания*, знания и понимания, являющегося плодом наблюдения за другими, считающимися образцами для подражания.

В этой своей части работа формулирует индексы доступа к призванию профессии. Важно, чтобы авторитет инструкторского руководства строился в национальном контексте. А именно, чтобы академическое обучение было связано с приобретением практической компетентности. Отмечены специфические для израильского контекста практики – *интенсивное обучение; совместное преподавание, достижение обратной связи*, в которых значимую роль играет инструктор. Дебат переносится на то, что надстраивают будущие учителя – *рефлексивное мышление, самосознание, идентичность*. В фокусе преподавательских умений – личность, её совершенствование в профессии, достойное приобщение к коллегиальному сообществу.

Отведено место индексам профессиональной идентичности как вкладу в процесс *сословной интеграции*. Компонентом исследований является *обратная связь*, коррективы взгляда на профессию, эмоциональных установок в преподавании. Роль экспериментирования отмечена *стремлением к автономии и принятием риска* в профессии. Подробно представлен эмоциональный параметр идентичности. Предлагаемое интервью предоставляет данные по этому параметру. Внимание к эмоциям, тому, как воспринимаешь свою принадлежность или уязвимость в отношении к другим, оценивается как эмоциональный труд, связанный с процессом становления учителем. Индикатором принадлежности к профессии является принятие *эмоционального риска*, того, насколько лицо склонно экспериментировать, заниматься уязвимыми действиями. Или же испытывать страх унижения, осуждения со стороны окружающих.

В конце намечены белые пятна по вопросам без ответа, таким как *Как профессиональные нормы становятся внутренне присущими будущему учителю?* Ответ на такой вопрос предполагает комплексное приложение теоретических и практических усилий.

Глава вторая предлагает обзор *исследовательских методов, рамки, организации исследования, целевых групп, технологии сбора данных и аналитических процедур*. Она формулирует центральный вопрос – *Как педагогическая модель содействует профессионализму преподавателя*, склонности к экспериментированию, стремлению соответствовать ожиданиям профессии. Сопутствующие вопросу рабочие гипотезы: *Насколько педагогическая модель повлияет положительно на будущего учителя; Насколько будет стимулировать в нём поиски профессиональной идентичности*. Участники исследования – 34 будущих учителя, записанных на израильские курсы, практикумы по учительскому образованию.

Дизайн исследования – в традиции *прагматизма*. Поэтому резонно в нём учесть *израильский контекст* культурных, языковых, идеологических, религиозных различий. Ожидания, перед которыми стоит молодой преподаватель, требуют измерения смешанными, *количественными и качественными методами*. Комбинация двух позволяет исследованию приблизиться к личности учителя, к его переживаниям, эмоциям,

размышлениям. В сделанном подробном расчёте процедуры исследования включены наряду со *структурными вопросами* и такие, несущие глубинную информацию – *письменные размышления с открытым концом*. В них докторант видит источник взаимодополняющих данных, аналитических результатов, проверки рабочих гипотез. Приоритет отдаётся практическому пониманию проблем в их реальном контексте. Количественные данные информируют о степени профессиональной идентичности, о силе мотивации начинающих учителей. Качественные данные собирались из *открытых вопросов*, ответов со свободным концом и в *фокус-группах*. Количественные измерения – по отработанной методике, с учётом значимых статистических значений, упорядоченных в схемах и диаграммах.

В комбинации качеств преподавателя докторант обоснованно ищет *место инструктора-педагога* и его умения проектировать курс, внедрять ключевые теории, управлять классной комнатой. Он провоцирует критическое мышление в действиях будущего учителя. Другая важная роль инструктора – моделирование *эффективных преподавательских практик*, направляющих исследование к комбинации *теоретического и практического образовательного опыта*. В израильском опыте таковыми являются комбинация университета и колледжа. Приоритет для этого отдаётся организациям, совмещающим модели *для обучения учительской идентичности и профессиональной принадлежности*. В таких моделях предпочтение отдаётся *долгосрочной наставнической деятельности*, пока начинающий перейдёт от неуверенности к автономии. Другой приоритет – *передача ответственности*, чтобы построить у начинающего чувство уверенности и самокритичности. Третий сценарий опирается на *обратную связь*, совместное наблюдение и анализ инструктора и обучаемого. В другой исследовательской модели заложены *структурные вопросы*, в которых исследуется *критический диалог*. Особое внимание уделено теории *социального обучения* (Бандура) и *экспериментального обучения* (Колб).

Роль педагога-инструктора в формировании профессиональной идентичности – нечто большее, чем *академический оценщик*. Он в роли нейтрального профессионала, помогающего группе в совместной деятельности и достижении общих целей. Информация извлекается в отработанных тестах, таких как *полуструктурированное интервью, фокус-группа, открытая анкета*. Поделён израильский опыт в моделях, таких как *Школьное и профессиональное развитие* (PDF), *Академия-Класс* (Academy-Class) с длительным присутствием педагога-инструктора в школах, участием в *совместном преподавании, делимым опытом* с обучаемыми.

В этой своей части исследование не утаивает ограничений в результатах, проистекающих из времени и места, национального контекста выборки. Данные из национального контекста могут быть не валидны для другого места, времени и иной педагогической среды. Диссонанс в обучении производят факторы, такие как *различия на религиозной основе* в арабских и еврейских школах. Знание такой конфликтной точки даёт

возможность для превентивных мер, которые могли бы снять напряжение, подготовить будущих учителей к рефлексивному диалогу. Здесь роль педагога в классной комнате – учитывать культурное, религиозное и языковое многообразие. Насколько можно было бы снять напряжение введением в обучение второго официального языка (*арабского*)?

В **Главе третьей** изложены количественные и качественные констатации. Обобщённые результаты касаются того, как модель педагогического ориентирования влияет на самоэффективность и формирование профессиональной идентичности будущих учителей.

Интерпретация **статистических результатов** описывает мотивацию, идентификацию, принадлежность респондентов к профессиональному сообществу. Количественные результаты верифицируют исследовательские гипотезы. В случаях первых трёх отмечается подтверждение. Тогда как в случае с четвёртой гипотезой результаты исследования её не подтверждают. Обращается внимание на связь между переменными (*инференциальный анализ*). Отмечена значимость взаимосвязи качественных показателей с эмоциональным переживанием по намеченному списку избранных тем. Открытые вопросы извлекают качественную информацию относительно готовности будущих учителей к экспериментированию и разработке стратегий самонаблюдения. Свободный конец в *тематическом анализе* даёт сведения о готовности респондентов к самонаблюдению, рефлексивным практикам, принятию риска. Не угаданы случаи, когда непоследовательное и нецеленаправленное руководство ментора подрывает чувство самоэффективности у будущих преподавателей. Вывод докторанта – *лишение своевременной поддержки ведёт будущих учителей к эмоциональному отступлению*. Рассказы участников подтверждают важность поддержки ментора для уровня автономности.

Обсуждение в **главе четвёртой** следует традициям социально-когнитивной теории (Бандуры) и социо-культурной модели учительской идентичности (Бейрда), опираясь на их разработки по *самостимулированию; рефлексивным практикам; обратной связи*. Обращено внимание на *вариабельность*, на то, что проявленные состояния у респондентов не являются безусловными и переживаются неодинаково. Сделан вывод о *профессиональной адаптивности* практикующих учителей, которые начинают работу в столкновении с противоречивыми школьными культурами и в среде учеников с разными потребностями, которые легче формируют идентичность. Интересен пример с проведённой дискуссией вместо урока по сценарию, в которой преподаватель чувствует себя в хаосе, но ощущает его как свой. Обратный пример – с ментором, который хотел помочь коллеге-преподавателю, но вместо этого породил в нём чувство провала. Хороший пример – и с готовыми рисковать: участники описывают, как первоначальные неудачи превратились в катализаторы для более глубокого обучения. Обратная связь эффективна, когда предлагается в вербальной форме в реальном времени, во время или сразу после уроков. Стимулом для самоэффективности является *пережитое мастерство, социальная убеждённость*. Указывается на роль *наблюдающего обучения*.

Хорошим завершением этой части работы являются очерченные перспективы для будущих исследований.

Заключительная часть обобщает теоретический замысел работы по совершенствованию преподавательской работы и практически проводимой инструкторской деятельности. Выводы подчёркивают значимость взаимной зависимости, внутренней мотивации в профессии и вклада институционально ориентированной деятельности. Индикаторами достигнутого результата в преподавании являются наличная самооценка, уверенность, ослабление испытываемой неуверенности за счёт способности к адекватной самооценке.

III. Вклады

1. Сформулированные докторантом вклады реалистичны;
2. Более пяти десятилетий процессы эмансипации углубляют проблемы, связанные с воспитанием. Ответственность в образовании растёт вследствие смещения воспитательного центра из семейной среды в школу. Называние проблем в диссертации является отправной точкой для их администрирования и преодоления. Текст демонстрирует вовлечённость в проблемы образования;
3. Интегративный подход: диссертантка демонстрирует знания в теоретических перспективах, успешно интегрирует их в анализ эмпирического материала;
4. Поделённый опыт израильского образовательного контекста раскрывает культурные и структурные особенности, обогащающие понимание *общества знания*.

Работа стройно структурирована по классической модели, что придаёт логическую последовательность изложению и целостный вид.

IV. Рекомендательные замечания

- (1) С точки зрения философского понимания образования работа обогатилась бы, если бы социально-когнитивные установки (цитируемых Бандуры и Бейрда) были помещены в диалог с психоаналитическими и феноменологическими перспективами в понимании эмоциональных и бессознательных состояний.
- (2) Количество респондентов (34) приемлемо для глубинного исследования. Обоснованность статистической значимости повысилась бы, если бы эта выборка была расширена. Тем более что заявлено проследить различия между респондентами с разными характеристиками из городов и малых населённых пунктов;
- (3) Данные в анализе представляют собой «моментальный снимок» завершивших практику будущих учителей. Ценные наставления им приобрели бы больший вес, если бы моментные состояния были прослежены в развитии, в ответ на их ожидания. Полезно для этой цели совмещение моментного состояния заканчивающих с лонгитюдным дизайном на следующем отрезке их профессионального опыта.

(4) Обнаружили ли Вы случаи, в которых обратная связь дала обратный эффект, негативное влияние на идентичность? Если да, поделитесь.

(5) Насколько можно было бы снять напряжение в преподавании введением в обучение второго официального языка (*арабского*)?

V. Заключение

В заключение, учитывая перечисленные выше положительные качества и актуальность диссертационного труда **«Профессиональная идентичность, профессиональные роли и развитие профессиональной идентичности: предварительная подготовка учителей в Израиле»**, а также профессиональную эрудированность в исследовательских навыках Любви Слуцки, инновативность в перспективах учебного процесса, я выражаю убеждённость, что ей должна быть присуждена образовательная и научная степень «доктор» по профессиональному направлению – 2.3 Философия (Социальная философия). Поэтому я категорически проголосую «за» и рекомендую членам Научного жюри проголосовать так же.

22.08.2026 доц. д-р Митко Момов:

София / /