



ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

**Катедра „Предучилищна и начална училищна
педагогика“**

НИЦА ХАКМОН

**ВЛИЯНИЕТО НА МЕНТОРА ВЪРХУ ПРОЦЕСА НА
ИНТЕГРАЦИЯ НА СТАЖАНТ-УЧИТЕЛИТЕ В
ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИСТЕМА**

Автореферат

на дисертация за придобиване на образователна и научна
степен „ДОКТОР“

Област на висше образование 1. **Педагогически
науки,**

Професионално направление 1.2 **Педагогика**
Докторска програма “Теория на възпитанието и
дидактика”

Научен ръководител:

Доц. д-р Красимира Марулевска

Благоевград

2025

Дисертационният труд е обсъден и допуснат до защита пред научното жури на катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“ при Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград.

Дисертацията е с обем 148 страници и се състои от увод, три глави, заключение и списък с 79 източника. Списъкът с използваната литература включва 69 печатни и 8 интернет източника на английски и иврит.

Официалната защита на дисертационния труд ще се състои на 15.12.2025 г. от 13:00 часа в зала 412 на УК 1.

ОБЩО ОПИСАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД *АКТУАЛНОСТ НА ИЗСЛЕДВАНАТА ТЕМА*

Интеграцията на стажант-учителите в образователната система е решаващ етап от професионалното им развитие, а фокусът на настоящото изследване е върху влиянието на ментора в този процес. Периодът на преход от академична подготовка към самостоятелна преподавателска практика засяга както задържането в професията, така и качеството на преподаването. Сложността произтича от взаимодействието между институционални рамки, училищна среда и междуличностни отношения. В тези условия менторът има водеща роля. Чрез моделиране на професионално поведение, целенасочено педагогическо насочване и последователна подкрепа той подпомага по-плавната адаптация на стажант-учителите, укрепва чувството им за принадлежност към училищната общност и съдейства за устойчиво професионално развитие.

ЗНАЧИМОСТ НА ИЗСЛЕДВАНАТА ТЕМА

В съвременния образователен контекст темата придобива особена значимост поради нарастващите предизвикателства пред учителската професия. Недостигът на учители, все по-разнородните класове и повишените очаквания за отчетност създават условия, които засилват изискванията към начинаещите преподаватели. Ранното напускане на професията остава траен проблем в много образователни системи и често се свързва с недостатъчно менторство и неефективни механизми за въвеждаща подкрепа. Чрез фокус върху ролята на ментор-учителя настоящото изследване допринася за разбирането как структурираното наставничество може да повиши професионалната готовност и да подобри задържането на учителите. Проучването има теоретична и практическа стойност, като предоставя доказателства, които могат да насочат програмите за подготовка на учители, институционалните политики и

училищните практики към укрепване на подкрепата за начинаещи учители.

ОБЕКТ И ПРЕДМЕТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Обект:

Процесът на професионална интеграция на стажант-учителите в образователната система, с акцент върху организационните, междуличностните и педагогическите механизми, които влияят върху прехода им от студенти към практикуващи учители.

Предмет:

Влиянието на ментор-учител върху интеграцията на стажант-учителите, разгледано през неговите професионални, междуличностни и емоционални подпомагащи роли по време на педагогическата практика и стажа.

ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Да се изследва степента, в която професионалната компетентност, педагогическите практики и междуличностният ангажимент на ментор-учителя допринасят за ефективната интеграция на стажант-учителите, както и да се идентифицират факторите, които подпомагат или затрудняват този процес.

Задачи на изследването:

1. Да се прегледа теоретичната и емпиричната литература за менторството в подготовката на учители, с особен акцент върху интеграцията на начинаещите учители.
2. Да се дефинират и операционализират понятията „качество на менторството“, „професионална интеграция“ и „удовлетвореност на начинаещия учител“.
3. Да се изследват възприятията на стажант-учителите за ментор-учителите, с фокус върху педагогическите и междуличностните измерения.
4. Да се идентифицират корелации между менторските практики и индикаторите за успешна интеграция, като самоефективност, удовлетвореност от труда и професионален ангажимент.

5. Да се анализира въздействието на контекстуални променливи, включително училищен климат, институционална подкрепа и структура на програмата, върху процеса на менторство.

6. Да се формулират препоръки за укрепване на менторските компоненти в програмите за подготовка на учители на основата на резултатите от изследването.

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ВЪПРОСИ

1. Как професионалното поведение на ментор-учителя влияе върху интеграцията на стажант-учителите.

2. Каква е връзката между качеството на менторството и увереността, удовлетвореността и професионалната идентичност на начинаещите учители.

3. Кои институционални и контекстуални фактори подкрепят или затрудняват ефективното менторство.

4. В каква степен различията в менторските подходи влияят върху готовността на стажант-учителите да останат в професията.

ХИПОТЕЗА И ЗАДАЧИ

Изследователска хипотеза:

Качеството на менторството, предоставяно от ментор-учителите, оказва съществено въздействие върху професионалната интеграция на стажант-учителите. Висококачествено менторство, характеризирано с педагогическа компетентност, емоционална интелигентност, емпатия и толерантност, води до по-висока удовлетвореност, по-силна самоефективност и по-траен ангажимент към професията.

Изследователски задачи:

1. Анализ на теоретичните модели на менторство и приложението им в подготовката на учители.

2. Изследване на опита на стажант-учителите с ментор-учители в различни училищни контексти.

3. Оценка на връзките между качеството на менторството и показателите за успешна интеграция.

4. Идентифициране на институционални и средови фактори, които влияят върху ефективността на менторството.

5. Предлагање на препоръки, основани на доказателства, за подобряване на подготовката на ментори и рамките за въвеждаща подкрепа.

МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕ

Прилага се смесен подход, който съчетава теоретичен анализ с емпирично изследване. Теоретичната част включва обстоен преглед на трудове в областта на подготовката на учители, професионалното развитие и организационната социализация. Концептуалната рамка се опира на класически автори като Дюи (1916) и Алони (2005), както и на съвременни емпирични изследвания.

Емпиричната част е предимно количествена с качествени допълнения. Данните са събрани от стажант-учители в рамките на педагогическа практика или стаж в различни училища. Използвани са структурирани въпросници за оценка на възприятията за качество на менторството, резултатите от интеграцията и удовлетвореността, както и полуструктурирани интервюта за контекстуална дълбочина.

Статистическата обработка включва описателни и инференциални техники за проверка на хипотезите и идентифициране на значими зависимости. Триангулацията е осигурена чрез интегриране на качествени данни, което позволява цялостна интерпретация на резултатите.

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОБЛЕМ

Недостатъчно е осветлен механизмът, чрез който ментор-учителите влияят върху професионалната интеграция на стажант-учителите. Макар менторството да се признава като ключов елемент на въвеждащата подготовка, конкретните пътища, по които то подпомага компетентността, увереността и задържането в професията, остават слабо изследвани. Настоящото проучване цели да запълни тази празнина чрез емпирични данни за менторския процес в българския контекст и чрез практически препоръки за укрепване на рамките за въвеждане в професията.

АРГУМЕНТ НА АВТОРА

Ефективността на интеграцията на начинаещите учители зависи в значителна степен от качеството на менторството по време на практикума и стажа. Ментор-учителите действат както като модели за професионално поведение, така и като фасилитатори на професионална идентичност и компетентност. Техните педагогически практики, релационни умения и емоционална подкрепа оформят способността на стажант-учителите да се адаптират към реалните изисквания на професията. Показано е, че структурирано, емпатийно и педагогически обосновано менторство води до по-устойчива въвеждаща подготовка. На тази основа се аргументира необходимостта от политики и практики, които поставят акцент върху подбор, подготовка и подкрепа на менторите в институционален мащаб.

РАЗМЕР И СТРУКТУРА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

Дисертационният труд представлява цялостно академично изследване, структурирано във въведение, три основни глави, заключение, изводи, приноси, препоръки, библиография и приложения. Обемът е приблизително 148 страници, което отразява широтата и дълбочината на проведеното изследване. Структурата е проектирана така, че да осигури логически преход от теоретичните основания към емпиричния анализ и интерпретацията на резултатите. Съдържанието включва следните компоненти:

Въведение: очертава общия изследователски контекст и аргументира значимостта на темата в рамките на съвременните образователни предизвикателства; представя целта, задачите и водещите въпроси; формулира хипотезите; дефинира методологичната рамка; посочва теоретичните основания и обосновава необходимостта от емпирично проучване.

Глава първа: разглежда теоретичните основи на професионалната интеграция и менторството в подготовката на учители; анализира концептуални модели на менторство, ролята на ментор-учителя и съществуващи подходи към

въвеждащата подкрепа; обсъжда научните дебати и идентифицира празнини в литературата, които мотивират изследването.

Глава втора: представя подробно методологичната рамка на изследването; описва дизайна, подбора на извадката и използваните инструменти за събиране на данни, включително структурирани въпросници и полуструктурирани интервюта; изяснява процедурите за надеждност и валидност, както и статистическите и качествените техники за анализ.

Глава трета: представя и интерпретира емпиричните резултати; излага количествените анализи, подкрепени с качествени наблюдения, и обсъжда закономерностите в данните; оценява влиянието на менторските практики върху интеграцията на стажант-учителите и ролята на контекстуални фактори като училищна среда и институционална подкрепа; свързва констатациите с теоретичната рамка и по-широките дебати в областта.

Заклучение: обобщава основните резултати от теоретичните и емпиричните анализи; изяснява приноса на изследването за разбирането на менторството в подготовката на учители и подчертава по-широките му импликации за политика, институционална практика и програми за обучение на учители.

Изводи: синтезират ключовите емпирични резултати; акцентират върху връзките между качеството на менторството и индикаторите за професионална интеграция като увереност, удовлетвореност и намерение за оставане в професията.

Приноси: излагат основните научни и практически приноси; теоретично разширяват разбирането за менторството като многомерна конструкция, която съчетава педагогически, релационни и емоционални измерения; практически предлагат доказателствена основа за усъвършенстване на рамките за въвеждаща подкрепа, подготовката на ментори и институционалните механизми за подкрепа.

Препоръки: формулират стратегии, основани на емпиричните резултати, за подобряване на менторските практики в програмите за подготовка на учители; адресират политики, преподаватели по педагогика и училищни ръководители с предложения за укрепване на подготовката на ментори, институционалните рамки и интеграцията на начинаещи учители.

Библиография: съдържа обширен списък от български и международни научни източници, които формират теоретичната и методологичната база на изследването; включва класически трудове и съвременни емпирични изследвания в областта на подготовката на учители, менторството и професионалната интеграция.

Приложения: предоставят допълнителни материали в подкрепа на изследването, като въпросници, интервю протоколи, статистически таблици и фигури, както и друга релевантна документация, осигуряваща прозрачност и възпроизводимост на резултатите.

I

I Дисертацията изследва как ментор-учителят влияе върху професионалната интеграция на стажант-учителите, като позиционира менторството като решаващ елемент в прехода от университетска подготовка към компетентна класна практика. Трудът стъпва на теоретично обосновано разбиране за преподаването като интелектуално, етично и емоционално взискателна професия и развива емпирично изследване на влиянието на менторството върху адаптацията, удовлетвореността и ранните професионални траектории. Защиатава се тезата, че успешната интеграция се формира от съгласуваност между индивидуални способности, качество на взаимоотношенията и институционална култура, като ментор-учителят действа като ключов посредник между тези измерения.

Методологично изследването прилага смесена емпирична стратегия, центрирана върху два специално конструирани въпросника за двете целеви кохорти: ментор-учители и стажант-учители. Всеки инструмент включва четири раздела, които обхващат социодемографски профил, личностни черти и професионални умения, удовлетвореност от труда и адаптация или интеграция в училищната среда. Използването на структурирани и стандартизирани измерители поддържа надеждност и валидност и позволява устойчива статистическа обработка. Извадката е стратифицирана и вероятностна, като набирането е реализирано чрез образователни институции и дигитални канали. Разпространението стъпва на инструмент с утвърдена надеждност в предходни изследвания, а анонимността е гарантирана.

Крайната извадка обхваща 101 участници: 51 ментор-учители и 50 стажант-учители. Сред стажантите жените са 78.4 процента, преобладават участници с еврейска самоидентификация, а образователната квалификация варира от B.Ed. до магистърско равнище. Ментор-учителите са предимно жени, със средно по-висока възраст и значим опит, като голяма част имат магистърска степен и предходен менторски опит. Този дизайн позволява смислени сравнения между групи, позиционирани на различни етапи от професионалния път.

Аналитичната стратегия съчетава описателна статистика и множествена линейна регресия. Описателните резултати показват последователно висок „мисия“-ориентиран профил и в двете групи с средни стойности над 4.30. Стажант-учителите отчитат по-висока самооценка за професионална самоефективност и престиж на професията в сравнение с менторите, което съответства на ранно-кариерен оптимизъм и очаквания за социално признание. Ментор-учителите, обратно, съобщават по-високи нива на удовлетвореност и адаптация, което отразява стабилизиращия ефект на опита. Вариабилността е по-голяма при стажантите, особено за

„мисия“ и самоефективност, докато при менторите разсейването е по-тясно за удовлетвореност и адаптация. Тези модели рамкират последващите инференциални анализи.

Регресионните модели оценяват дали демографски характеристики и възприятия за умения предсказват удовлетвореност и адаптация. При ментор-учителите моделът за удовлетвореност обяснява около 21 процента от вариацията без значими индивидуални предиктори; „престиж“ показва най-голям положителен коефициент, а самоефективността има отрицателен тренд. Моделът за адаптация обяснява 32 процента от вариацията също без значими предиктори, а в разширена спецификация с включена националност обяснителната сила пада до 7 процента. Тези констатации подсказват, че неизмерени организационни променливи като структури за подкрепа и натоварване вероятно са по-решаващи от включените фактори.

При стажант-учителите моделът за удовлетвореност е значим на ниво модел и обяснява 28 процента от вариацията; „мисия“ показва относително силен положителен коефициент, а „престиж“ има отрицателен тренд, но нито един предиктор не достига конвенционална значимост. Моделът за адаптация обяснява едва 7 процента, без значими предиктори, което сочи водеща роля на контекстуалните фактори в ранните етапи на училищната практика. В съвкупност резултатите показват, че макар нагласите като „мисия“ да имат значение, и удовлетвореността, и адаптацията се оформят от по-широка съвкупност от релационни и институционални условия, които не са напълно уловени от измерените предиктори.

Обсъждането тълкува резултатите през теоретичната рамка. Менторството се очертава като релационен процес, който надхвърля техническото наставление: то подпомага формирането на професионална идентичност, навигирането на емоционалния труд на преподаването и свързването с професионалната общност. Последователната, макар не винаги статистически решаваща роля на „мисията“ подчертава стойността на целеполагането за поддържане на

удовлетвореност. Едновременно с това умерената обяснителна сила на моделите насочва към организационната култура, лидерството, колегиалното сътрудничество, възможностите за признание и развитие и баланса между работа и личен живот като вероятни източници на необяснената вариация в удовлетвореността и адаптацията.

Приносът на изследването е в това, че очертава границите на тесни предикторни набори и изважда на преден план институционалния и релационен контекст, в който протича менторството. Емпиричните профили и сравнителните анализи дават плътна картина за различията между стажанти и ментори по отношение на самооценка, удовлетвореност и адаптация при общо висока професионална „мисия“. Тезата утвърждава разбирането, че професионализмът на ментора, етичната интегритетност и устойчивата ангажираност са централни за изграждане на устойчивост и принадлежност в периода на въвеждане. Оттук следват импликации за подготовката на учители, която трябва да обърне структурирано внимание на подготовката и признанието на менторите, както и за училищата и системите, които следва да култивират подкрепящ климат, ценящ диалога, рефлексията и професионалната автономия.

Ограниченията са ясно заявени. Напречно-срезовият дизайн не допуска причинни изводи, а изследването не измерва директно редица психологически и междуличностни конструкти като емоционална интелигентност, емпатия и толерантност, които често са релевантни за ефективни менторски отношения. Тези липси вероятно допринасят за ниския дял обяснена вариация в моделите. Затова се препоръчват надлъжни и смесени изследователски програми, които да включат по-богати измерители на релационно качество, организационен климат и менторски професионализъм, заедно с повторяеми оценки на удовлетвореност, прегаряне и задържане във времето.

В заключение дисертацията утвърждава менторството като лост за ефективна интеграция, като показва, че влиянието

му зависи не само от индивидуални нагласи, а от качеството на взаимоотношенията и от институционалните уредби, които ги поддържат. Укрепването на подготовката на ментори, формализирането на защитено време за менториране, подкрепата за рефлексивна практика и признаването на лидерската роля на менторите са практически стъпки, произтичащи от резултатите. В съвкупност тези мерки могат да допринесат начинаещите учители не просто да издържат първите години, а да развият увереност, компетентност и професионална идентичност, необходими за успешен старт и устойчиво развитие.

III. РЕЗЮМЕ НА ПЪРВА ГЛАВА: ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИНТЕГРАЦИЯ В УЧИТЕЛСКАТА ПРОФЕСИЯ

Главата проследява прехода от разбиране за преподаването като предаване на знание към професия, която интегрира интелектуални, етични и социални измерения (Dewey, 1916; Aloni, 2005). Aloni (2005) описва преподаването като етичен път, насочен към цялостно развитие, в контраст с технократските модели, които поставят на преден план стандартизацията (Beck, 2005). Тези модели осигуряват яснота, но крият риск от пренебрегване на межудличностните и творческите аспекти (Hativa, 2003). Ben-Peretz (2001) подчертава значението на подготовката на учителите за работа със сложността и необходимостта от адаптивност.

Reichel и Arnon (2005) идентифицират три ядра, които формират учителската идентичност: идеалният учител, фигурата на ментора и развиващият се аз-образ. Zimmerman (2008) отбелязва, че част от учителите търсят кариерно израстване, а други ценят стабилността. Професионалната автономия и отчетността остават ключови; условията на труд се свързват както с удовлетвореност, така и с прегаряне (Gavish and Friedman, 2007; Greenbank, 2019). Спадът в престижността на професията отразява по-широки обществени процеси (Walensky, 2011). Възстановяването на статута

изисква политики, които признават приноса на учителите (Akiri and Dori, 2022).

Преподаването се разглежда едновременно като структурирана професия и като изкуство, изискващо творчество и вдъхновение (Kennedy, 2016). Карьерните пътеки и менторските системи подпомагат развитието (Bar-Zohar and Yosifovitz-Ben-Yehoshua, 2021), но остават предизвикателства при конструиране на съдържанието, управлението на класа и стимулирането на участието (Ball, Thames and Phelps, 2008; Carroll et al., 2022).

Отвъд техническите умения ефективното преподаване разчита на интуиция и естетическа чувствителност. Eisner (1985) и Blumenfeld-Jones (2010) подчертават, че отзивчивостта и естетическото съзнание превръщат ученето в значим опит. Aloni (2005) представя преподаването като хуманизиращ процес, който съчетава етика и творчество (Beck, 2005).

Характеристики на ефективното преподаване

Ефективността обединява яснота на инструктажа, релационна компетентност и чувствителност към разнообразните потребности на учениците (Reichel and Arnon, 2009). Carmeli (2006) изтъква ролята на моралния ангажимент. Емоционалната ангажираност укрепва мотивацията и задълбочава ученето (Zidan, 2011). Учителите моделират уважителна комуникация и адаптират преподаването към индивидуалния напредък (Zaretsky and Katz, 2019). Ball и Forzani (2009) настояват, че растежът на ученика, а не единствено тестовите резултати, е мерител за качество.

Подготовка на бъдещи учители

Подготовката следва да интегрира теория, практика и емоционална подкрепа (Feiman-Nemser, 2001). Менторството и ученето във връстнически общности изграждат увереност (Lazovsky and Zeiger, 2004). Рефлексивните дейности подпомагат управлението на стреса и идентичностните напрежения (Kaplan, 2022). В Израел продължават предизвикателства, свързани с непоследователни учебни

планове и ограничена доказателствена база (Bar-Tal et al., 2018).

Идеален модел на подготовка на учители

Ефективните модели съчетават курсове, практика и устойчив рефлексивен процес (Darling-Hammond, 2006). Централни са рефлексивното изследване, емпатията и отзивчивостта към разнообразни контексти (Aloni, 2002; Cochran-Smith et al., 2015). Общите принципи включват интегрирана практика и ангажираност към учене през целия живот (Kennedy, 2016).

Професионализация на учителската професия

Учителството се придвижва към признат професионален статус, формиран от сертифициране и национални рамки (Shulman, 1987; Reichel, 2008). Професионална автономия, справедливо възнаграждение и възможности за развитие поддържат мотивацията (Day, 2004).

Въвеждане и ранна професионална адаптация

Въвеждането свързва подготовката с практиката, но често разкрива пропуски, които налагат структурирана подкрепа (Lazovsky and Zeiger, 2004). Начинаещите учители срещат несигурност и високи емоционални изисквания (Zimmerman, 2008; Gavish and Friedman, 2007). Добре организираното въвеждане укрепва устойчивостта и ангажираността (Zuzovsky, 2022).

Рискови и защитни фактори в ранната кариера

Ролева неяснота, високо натоварване и ограничена подготовка повишават риска от прегаряне (Feiman-Nemser, 2001). Защитни фактори са менторството, колегиалната подкрепа и личната адаптивност (Lazovsky and Zeiger, 2004; Kaplan, 2022).

Емоционални, институционални и практически предизвикателства

Много начинаещи учители преживяват разрыв между идеалите и ресурсно ограничената реалност (Gavish and Friedman, 2007). Йерархичните култури подкопават увереността, докато приобщаващите среди подпомагат устойчивостта (Yonai, 2003; Kaplan, 2022). Практическите изисквания без адекватна

подкрепа водят до прегаряне (Emmanuel-Noy and Wagner, 2015).

Прегаряне и благополучие на учителите

Прегарянето в ранната кариера включва емоционално изтощение, деперсонализация и намалено усещане за постижение (Maslach and Leiter, 2016, в Einav et al., 2024). Високото натоварване, размиването на границите между работа и личен живот и продължителният стрес допринасят съществено (Pritzker and Chen, 2010; Bakker and de Vries, 2021). Подкрепящото лидерство и позитивната училищна култура имат защитен ефект (Gavish and Friedman, 2007; Levkowitz and Sahar, 2021). Необходими са колегиална подкрепа, консултиране, рефлексивна практика и корекции на натоварването, както и системни политики за благополучие (Kaplan, 2022; Carroll et al., 2022).

Менторство и механизми за подкрепа

Менторите преодоляват разрыва между теория и практика чрез моделиране на професионална идентичност и предоставяне на емоционална подкрепа (Feiman-Nemser, 2001). Ефективните ментори балансират насоката с пространство за размисъл и се адаптират към индивидуалните нужди (Schatz-Oppenheimer, 2011; Lazovsky and Zeiger, 2004). Ограниченото време и нееднаквата подготовка редуцират ефекта (Nasser Abu Al-Hija et al., 2006). Необходима е институционална подкрепа, за да се избегне пренатоварване на менторите (Bar-Tal et al., 2018). Културната чувствителност е особено важна в многообразни училища (Zabidat, 2022).

Модели и пътеки на менторството

Съществуват различни подходи. Йерархичните модели осигуряват ясни стандарти, но могат да ограничат автономията (Lazovsky and Zeiger, 2004). Колаборативните модели насърчават споделено изследване (Feiman-Nemser, 2001), а клиничните модели (интензивно практико-ориентирани) акцентират върху потапяне в практиката (Darling-Hammond, 2014). Менторството между връстници намалява изолацията (Kaplan, 2022), а вложените модели интегрират приноса на

училище и университет (Nasser Abu Al-Hija et al., 2011). Успехът зависи от доверие, координация и гъвкавост.

Въздействие върху професионалното развитие
Менторството подпомага прилагането на знания, изграждането на увереност и развитието на рефлексивна практика (Feiman-Nemser, 2001; Kaplan, 2022). Емоционалната подкрепа насърчава устойчивост и чувство за принадлежност (Zuzovsky, 2022). За менторите процесът е източник на професионално израстване и укрепва културата на учене (Davey and Ham, 2010). При липса на ясни очаквания и инвестиции менторството остава повърхностно (Bar-Tal et al., 2018).

Фактори, които улесняват и възпрепятстват

Ефективното наставничество изисква яснота, емпатия и подкрепяща училищна култура (Gavish and Friedman, 2007; Zuzovsky, 2022). Предизвикателствата включват неяснота на ролите, времеви натиск и йерархична динамика (Schatz-Oppenheimer, 2011). Емоционалното напрежение и липсата на културна чувствителност също могат да ограничат въздействието (Masri-Kharzalla and Arar, 2019). Върху тези ограничаващи и подпомагащи фактори стъпва анализът, който поставя личностните качества на ментора като непосредствени определители на професионалната адаптация на стажант-учителите.

Аналитичният фокус е насочен към установяване на степента, в която качествата на ментор-учителите влияят върху професионалната адаптация на стажант-учителите, към изследване на корелациите между демографските характеристики и резултатите от наставничеството, както и към проверка на връзката между ефективната интеграция и нивата на професионална удовлетвореност. Отчита се и възможната посредническа или модерираща роля на фоновите характеристики при формирането на тези зависимости. Съвременни изследвания показват, че емоционалната интелигентност е ключов фактор за професионалния растеж и педагогическата ефективност на учителите, тъй като по-

високите равнища на самоконтрол, самоосъзнаване, мотивация, емпатия и социални умения положително влияят върху адаптивността и върху ефективността на преподаването (Marulevska, 2017).

Учителско развитие

Самоефективността и професионалната идентичност се формират от очаквания и менторски отношения (Zimmerman, 2008). Високата самоефективност поддържа устойчивост, а културната дисонансност подкопава увереността (Carroll et al., 2022; Zabidat, 2022). Рефлексивната практика помага да се преодоляват напреженията между идеали и реалност (Feiman-Nemser, 2001).

Лично и професионално израстване

Развитието обединява личностна трансформация и професионални умения. Рефлексия, сътрудничество и подкрепяща среда укрепват мотивацията и експертизата (Brookfield, 1995; Akiri and Dori, 2022). Емоционалната устойчивост и ясните кариерни пътеки поддържат ангажираността (Einav et al., 2024).

Институционална и политическа подкрепа

Ефективните политики включват структурирано въвеждане, редуцирано натоварване и релевантно обучение (Feiman-Nemser, 2001). Прекомерната отчетност подкопава увереността, докато участващото лидерство укрепва професионалната идентичност (Brookfield, 1995; Kaplan, 2022). Професионалните организации подпомагат там, където ресурсите са ограничени (Gavish and Friedman, 2007).

Концептуална рамка

Интегрираният модел свързва подготовка, въвеждане и дългосрочно развитие, формирани от лични, релационни и системни фактори (Feiman-Nemser, 2001; Zimmerman, 2008). Рамката поставя във взаимовръзка учителския растеж и резултатите на учениците.

Обобщение на глава първа

Интеграцията на начинаещите учители е многомерен процес, определян от лични стремежи, релационна динамика и

системни структури. Преподаването се показва едновременно като професионална дисциплина със стандарти и като творческа, етична практика, изискваща адаптивност и емпатия. Ефективната подготовка зависи от съчетание на теоретични основи, рефлексивно изследване и подкрепено въвеждане. Менторството се откроява като ключов мост между обучение и практика; неговият ефект се определя от доверие, културна осъзнатост и институционална инвестиция. Прегарянето и отпадането от професията подчертават необходимостта благополучието на учителите да бъде интегрирано в политики и училищна култура. Концептуалната рамка акцентира, че професионалната идентичност, самоефективността и устойчивостта не са статични, а се развиват чрез взаимодействието между индивидуалния опит и организационния контекст. Разпознаването на тази сложност е условие за политики и практики, които подпомагат учителите да овластяват разнообразни ученици.

I

V
S
U
M
M

Глава втора изгражда емпиричната архитектура на дисертацията и представя прозрачно процедурите, чрез които се изследва как ментор-учителите влияят върху професионалната интеграция на стажант-учителите. Описани са изследователският дизайн, променливите, инструментариумът, подборът и набирането на извадката, обработката на данните и първият слой описателни резултати, които мотивират последващите инференциални анализи. Главата осигурява възпроизводимост и позиционира изследването в строго количествена традиция, подходяща за анализ на връзките между менторски характеристики,

R
T
W
O

**РЕЗЮМЕ НА ГЛАВА ВТОРА: ЕМПИРИЧНО
ИЗСЛЕДВАНЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И
ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ИНСТРУМЕНТИ ЗА
ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВЛИЯНИЕТО НА МЕНТОР-**

адаптация и удовлетвореност в ранните етапи на учителската кариера.

Дизайн и аналитична постановка

Прилага се количествен корелационен дизайн с цел картографиране на симетрични зависимости между конструкти без твърдение за времева предхождаемост. Измерванията се извършват в реални условия чрез структурирани инструменти, които акцентират върху валидност, надеждност и съпоставимост между респондентите. Подходът подпомага обективното тестване на хипотези и допуска многовариантно моделиране при отчетени ограниченията на неексперименталните данни. Аналитичната стратегия протича на етапи: описателна статистика, корелационен анализ и множествена регресия, с възможност за структурно уравнително моделиране при наличие на индикации за директни и индиректни пътища. Събирането на данни е реализирано в кондензиран времеви прозорец чрез самоотчетни въпросници, адаптирани към образователна среда, което е съответно на целта за обхват и статистическа мощ.

Конструкти и променливи

Дефинирани са две групи независими променливи. Първата обхваща демографски и ролеви характеристики като пол, възраст, държава на раждане, място на живеене, семейно положение, най-висока квалификация, години преподавателски опит и текуща роля. Те осигуряват контекст за хетерогенността на фона и позволяват проверка дали социалното позициониране и стадият в кариерата модерират менторските динамики. Втората група профилира способностите и нагласите на ментор-учителя, включително мултикултурна компетентност, отвореност към педагогически иновации, осъзнатост за значимостта на ролята, приемливост към различни гледни точки и междуличностни умения. Предполага се, че тези атрибути формират качеството и ефекта на менторските взаимодействия.

Операционализирани са две зависими променливи. Първата е личностна и професионална адаптация или интеграция, разбрана като способност за приспособяване към организационни очаквания и класни изисквания при изграждане на колегиални отношения и педагогическа плавност. Втората е удовлетвореност от труда като индикатор за положителен афект към професионалната дейност и маркер за ангажираност и задържане в професията. Тази конструкция осигурява аналитичен скелет за оценка дали характеристики на ментора и фоновите особености на участниците са свързани с успешното ранно професионално развитие.

Инструменти и измерване

Разработени са два паралелни въпросника за кохортата на ментор-учители и за кохортата на стажант-учители. Всеки инструмент съдържа четири раздела за събиране на социодемографски данни, оценка на личностни и професионални способности, измерване на удовлетвореност и оценка на адаптация или интеграция. Скалите за способности обхващат педагогическа компетентност, предметна експертиза, комуникация, адаптивност, емпатия и лидерски тенденции, съответстващи на съвременни профили на ефективно менторство. Разделите за удовлетвореност и адаптация адаптират утвърдени измерители към образователния контекст, което гарантира валидност и чувствителност към различни кариерни етапи. Архитектурата на инструментите позволява едновременно фокусирани анализи по конструктор и композитно моделиране на менторските процеси.

Надеждността е разглеждана като предварително условие за инференция. Предвидени са проверки за вътрешна консистентност чрез коефициента на Кронбах, като обръщаните по смисъл твърдения се рекодират при необходимост. Прагът за надеждност следва утвърдени стандарти на социалните науки. Така индексите стават психометрично защитими преди корелационни и регресионни анализи.

Изборът на твърдения и структурата са информирани от предварително валидиран инструмент на Bar-Tal и съавтори. Адаптацията запазва анонимността и стандартизираното администриране с цел редукция на социално желателни отговори и повишаване на съпоставимостта между канали.

Извадка, популация и набиране

Планът за извадка цели балансирано представяне на двете фокусни групи и подкрепя сравнимостта. Първоначално е заложено стратифициране до 60 участници, разпределени равномерно между ментори и стажанти, за симетрични гледни точки към ролите и опита от въвеждането. Набирането стъпва върху институционални контакти, информационни писма и доброволно включване с явни критерии за включване и изключване. Спазени са етични стандарти за информирано съгласие, поверителност и право на отказ.

Реализираната извадка надхвърля целта. Получени са валидни отговори от 101 участници, 50 ментор-учители и 51 стажант-учители. Разпределението запазва планирания баланс и увеличава статистическата мощ. Данните са събирани електронно чрез Google Forms и подавани по имейл или чрез преки връзки в професионални мрежи. Анонимността е гарантирана, а попълнените анкети са експортирани в Excel за статистическа обработка.

Освен стратификация по роля, при възможност е приложено просто вероятностно извадково извличане, за да се осигури равен шанс за участие. Разпространението по имейл и WhatsApp разшири обхвата сред ментори и стажанти, с последващи напомняния за труднодостъпни контексти и съдействие от доставчици на педагогическо обучение. Включването на участници от различни институционални среди укрепва външната валидност и повишава чувствителността за контекстуални модератори на менторската ефективност.

Обработка и анализ на данните

Обработката е извършена в SPSS по триетапен план. Първо са

конструирани и валидирани измерителите, стандартизирани са кодировъчните схеми и е изчислен коефициентът на Кронбах. Второ е изготвен описателен профил чрез честотни разпределения за категориални променливи и мерки за централна тенденция и разсейване за непрекъснати променливи. Трето анализът преминава към двуроменливи и многопроменливи модели чрез корелации на Пиърсън и множествена регресия за проверка на хипотези за връзки между менторски компетентности, адаптация и удовлетвореност при контрол на демографските ковариати. Предвидена е опция за структурно уравнително моделиране при наличие на индиректни ефекти. Подходът балансира прозрачност и аналитична дълбочина.

Описателен портрет на кохортите

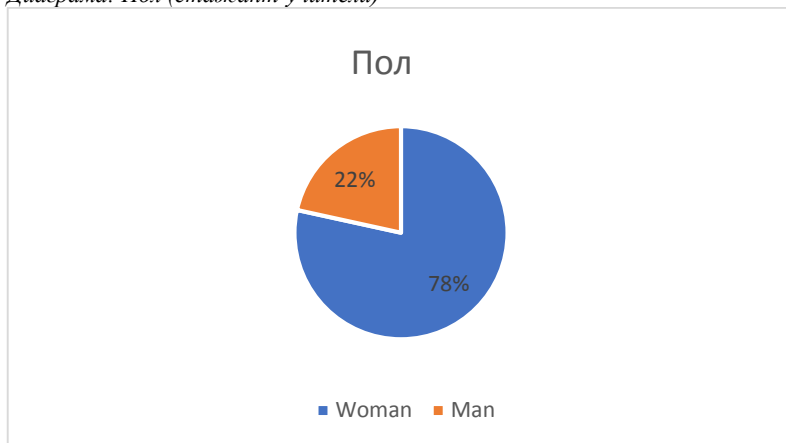
Демографският преглед поставя в релеф двете кохорти и подсказва контрасти с теоретична значимост за менторските изследвания. Стажант-учителите формират по-млада и по-неопитна група на по-ранен квалификационен етап. Налице е преобладаващ женски дял и доминиране на участници, които се самоопределят като евреи, с по-малък дял араби. Квалификациите са концентрирани в бакалавърски програми с по-малка магистърска компонента. Възрастта варира широко и дава средна стойност около 30 години, което съответства на профил с първоначални кандидати и сменящи кариера.

Таблица: Демографски характеристики на участниците - стажант-учители (N = 51)

Променлива	Категория	n	%
Пол	Жени	40	78.4
	Мъже	11	21.6
Националност	Араби	3	5.9
	Евреи	48	94.1
Академична степен	B.Ed.	18	35.3
	B.Sc. или B.A.	25	49.0
	M.Sc. или M.A.	8	15.7
Възраст			
Променлива	Диапазон	Средна стойност	SD

Възраст	20.00–64.00	29.88	9.71
---------	-------------	-------	------

Диаграма: Пол (стажант-учители)

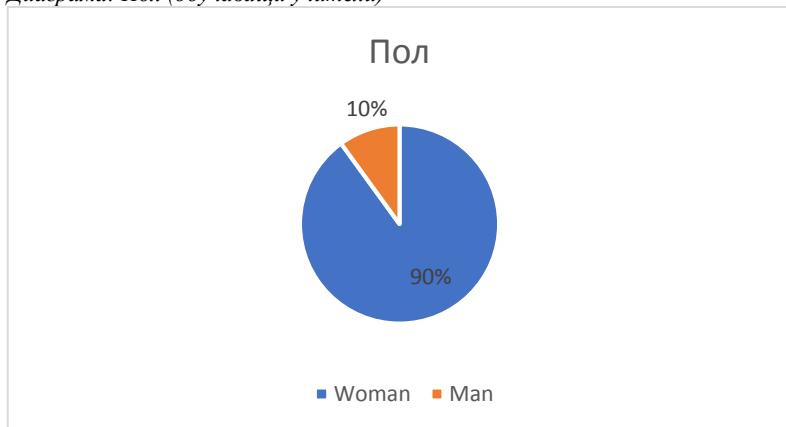


Разпределението потвърждава изразено преобладаване на жени сред стажант-учителите. Този профил съответства на състава на много кохорти в програмите за обучение на учители и осигурява достатъчно разнообразие за тестване на връзката между пола, удовлетвореността и адаптацията. С оглед на този дисбаланс, полът е запазен като контролна променлива в последващите модели, за да се избегне объркване при направата на изводи относно ефектите от наставничеството.

Обучаващите учители представляват зряла, високоопитна кохорта. Жените преобладават, а академичните им постижения са високи, като мнозинството притежава магистърски степени. Средната възраст е в края на четиридесетте години, а средният педагогически стаж надхвърля две десетилетия. Повече от половината съобщават за предишен опит в наставничество, често продължаващ няколко години, което показва готовност за поемане на ролята на ментори и наличие на значителен практически опит. Допълнителна таблица за тази група е представена по-долу,

където се вижда, че броят на обучаващите учители е $N = 50$, а моделите са визуализирани в диаграмите за бърз преглед.

Диаграма: Пол (обучаващи учители)



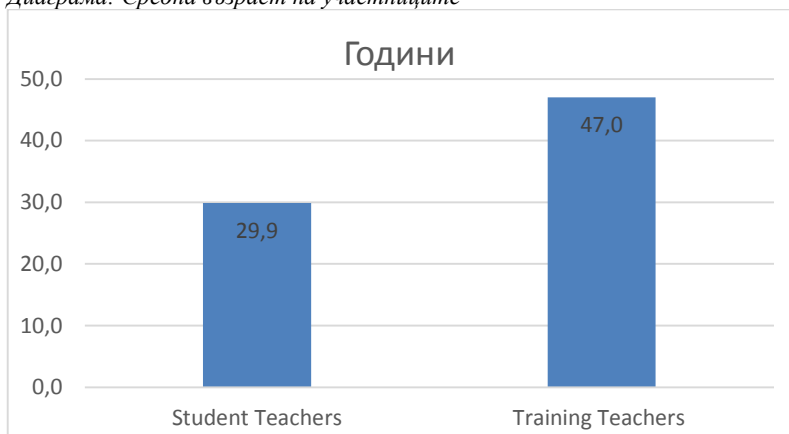
Кохортата на обучаващите учители е преобладаващо женска, което отразява разпределението при стажант-учителите и предполага наличие на полово сходство в много от менторските двойки. Това има аналитични последици при интерпретацията на междуличностната динамика, тъй като е малко вероятно различията между половете да обясняват вариациите в резултатите в рамките на доминиращия тип двойки. Малкият брой мъже е отбелязан, за да се избегне прекомерна интерпретация на ефектите при подгрупите.

Таблица: Демографски характеристики на участниците – Обучаващи учители ($N = 50$)

Променливи	Категории	N	%
Пол	Жени	45	90.0
	Мъже	5	10.0
Националност	Араби	0	0
	Евреи	50	100.0
Академична степен	B.Ed	11	22.0
	B.A. или B.Sc.	9	18.0
	M.A. или M.Sc.	30	60.0
Опит в наставничество	Не	22	44.0

	Да	28	56.0
	Обхват	Средно	SD
Възраст	24.00 – 70.00	47.00	12.53
Педагогически стаж	2.00 – 37.00	21.56	10.76
Стаж като ментор	1.00 – 20.00	7.62	6.05

Диаграма: Средна възраст на участниците



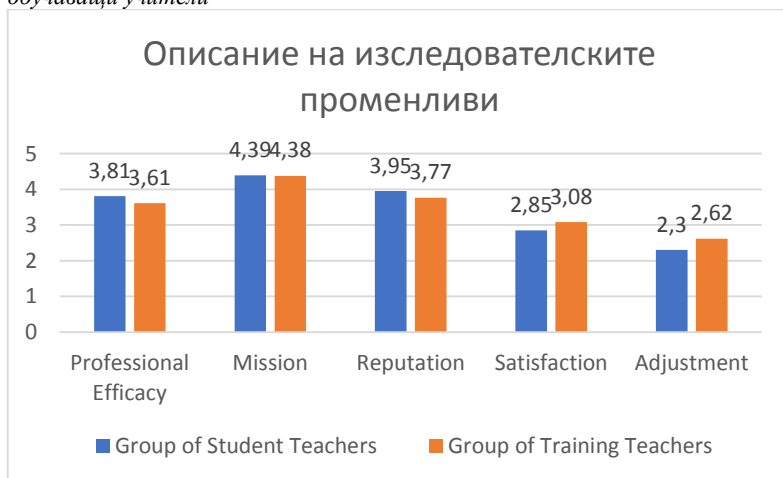
Средната възраст на стажант-учителите е приблизително тридесет години, докато при обучаващите учители тя е в края на четиридесетте. Тази отчетлива разлика подчертава поколенческата дистанция, характерна за процеса на въвеждане в професията, и обосновава включването на възрастта като ковариата във всички многовариантни модели на анализа. Освен това, широкият диапазон във възрастта на менторите позволява да се изследва дали показатели като години преподавателски стаж или наставнически опит могат да модерират степента на професионална интеграция на стажантите.

Разграниченията между двете групи са особено показателни. Профилът на стажант-учителите отразява ентузиазъм, мотивация и формираща се професионална идентичност, докато този на менторите се характеризира с натрупан педагогически опит, стабилизирана професионална

роля и задълбочено познаване на институционалната среда. Тази асиметрия не е резултат от методологична особеност, а представлява естествената основа за продуктивни наставнически взаимоотношения и е ключов фактор за последващите анализи.

В глава втора тези контрасти са представени като съществени за по-нататъшното изследване на връзката между демографските характеристики, предишния наставнически опит и академичните постижения, от една страна, и професионалната адаптация и удовлетвореността, от друга. Авторите също така подчертават значението на комбинираното използване на таблици и диаграми – таблиците осигуряват прецизност и детайлност на данните, докато диаграмите улесняват възприемането и повишават комуникативната яснота на представянето на резултатите.

Диаграма: Сравнителни средни стойности за стажант-учители и обучаващи учители



Сравнителният профил показва високи нива на „мисия“ и в двете кохорти, като обучаващите учители отчетоха по-висока удовлетвореност и адаптация, а стажант-учителите се самооцениха по-високо по отношение на самоефективност и престиж. Този модел съответства на теоретичното очакване, че опитът стабилизира удовлетвореността на работното място, докато участниците в ранна кариера акцентират върху способностите и социалното признание. Контрастите оправдават моделирането на менторството като релационен механизъм, който може да преодолява различията в увереността, идентичността и институционалната осведоменост.

Изследователски въпроси и хипотези като оперативни ориентири

Методологичните решения в глава втора са тясно свързани с хипотезите на изследването. Централното твърдение е, че ефективното менторство зависи от съвкупност от качества на ментора, които съчетават професионална компетентност с междуличностна и межкултурна чувствителност. Очакваните ефекти се отразяват върху кариерното развитие, качеството на работата, адаптивния капацитет и институционалната интеграция на начинаещите учители. Тази карта превежда абстрактните твърдения за качеството на менторството в проверими хипотези за зависимости между измерими конструкции.

Етични съображения и интегритет на данните

Главата документира процедурите по етика: получено е одобрение за използваните инструменти, участниците са информирани за доброволното участие и поверителността, както и за възможността да получат обобщение на резултатите след приключване. Тези мерки укрепват интегритета на данните, като насърчават откровени отговори и защитават благополучието на участниците. Проследен е пътят на обработка от Google Forms към Excel и SPSS, което осигурява възможност за проверка. Изрично е посочен постигнатият обем на извадката от 101 валидни отговора.

Предварителни резултати в рамките на глава втора

Представените резултати се ограничават до описателни анализи и интерпретативни бележки, които подготвят инференциалната работа в следващата глава. За стажант-учителите разпределенията по пол, националност и степен са показани визуално и числово. Моделът съответства на известни тенденции при приема в програмите за учителска подготовка и описва кохорта, която е възрастово разнородна, но концентрирана в ранните етапи на кариерата. За обучаващите учители данните очертават високо квалифицирана и опитна група, в която предходният наставнически опит е често срещан. Тези характеристики са в съзвучие с ролята им на носители на институционална култура и модели за практика, основана на доказателства.

Сравнението между двете групи показва отчетлива разлика във възрастта и в професионалния опит. Главата я представя като ресурс и като предизвикателство. Тя е ресурс, защото осигурява експертност и стабилност, необходими за менторството. Тя е предизвикателство, защото може да въведе различия в педагогическите предпочитания и в приемането на технологии, които изискват договаряне в рамките на менторските отношения. Поради това се препоръчва последващите анализи да проверят дали и как демографски променливи като възраст и квалификация, както и контекстуални променливи като наставнически опит, корелират с показателите за адаптация и удовлетвореност. Тези препоръки оформят работната програма на глава трета.

V. РЕЗЮМЕ НА ГЛАВА ТРЕТА: РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО И ДИСКУСИЯ

Главата представя и интерпретира емпиричните резултати. Тя започва с описателен портрет на двете кохорти, преминава към многовариантни анализи за проверка на хипотезите и завършва с интегрирана дискусия за последиците за подготовката на учители и училищната практика. През цялото изложение резултатите се разглеждат през

концептуалната рамка за менторството като релационен, педагогически и организационен процес, който оформя ранното професионално развитие.

Описателен анализ на основните променливи Стажант-учители

При стажант-учителите са оценени пет конструкта: професионална самоефективност, мисия, престиж, удовлетвореност и адаптация. Разпределението на резултатите показва кохорта със силна ценностна ориентация и умерена увереност в формиращите се умения, но и с признаци на напрежение, свързано с прехода.

Средната стойност за „мисия“ е висока и отразява силно чувство за цел и лична идентификация с призванието. Професионалната самоефективност е в умерено висок диапазон, което показва, че повечето участници вярват, че притежават или могат бързо да усвоят ключови учителски компетентности. „Престиж“ също е оценен положително, което свидетелства за възприемане за социална значимост на професията, макар че индивидуалните оценки варират, както личи от по-широките стандартни отклонения. Удовлетвореността е над средната точка на скалата и с относително малко разсейване, което насочва към споделено позитивно отношение към ролята. Адаптацията е с най-ниска средна стойност от петте конструкта и с по-широко разсейване, което сигнализира за реални различия в това доколко студентите се справят с ранните класни и институционални изисквания.

В обобщение профилът на стажант-учителите е характерен за мотивирана група на прага на практиката: силни идеали и нарастваща самооценка, балансирани от сложността на реалните училищни контексти. Виж таблицата по-долу.

Таблица: Описателна статистика – Стажант-учители

Променлива	Мин.	Макс.	Средна стойност	Стандартно отклонение (SD)
Професионална	1.75	6.00	3.81	1.13

самоефективност				
Мисия	1.00	6.00	4.39	1.41
Престиж	1.29	6.00	3.95	1.28
Удовлетвореност	1.88	3.75	2.85	0.54
Адаптация	1.00	4.00	2.30	0.64

Обучаващи учители

Групата на обучаващите учители представя допълващ профил. Показателят „мисия“ остава висок, а удовлетвореността и адаптацията надхвърлят средните стойности при стажант-учителите. Професионалната самоефективност и престижът са умерено положителни, но малко по-ниски спрямо студентите, което е в съзвучие с по-реалистичната самооценка, натрупана през дългогодишна практика и опит с институционални ограничения. Разсейването е по-малко при удовлетвореност и адаптация, което отразява стабилизираните нагласи и рутини, изграждани във времето.

Тези модели подсказват, че опитните учители отчитат по-устойчив професионален ритъм и по-лесна ориентация в организационната среда, като същевременно поддържат по-калибрирани възгледи за собствените си способности и за общественото положение на професията. Виж таблицата по-долу.

Таблица: Описателна статистика – обучаващи учители

Променлива	Минимум	Максимум	Средна стойност	SD
Професионална самоефективност	1.67	5.75	3.61	1.10
Мисия	1.00	6.00	4.38	1.38
Престиж	1.29	6.00	3.77	1.28
Удовлетвореност	1.00	4.00	3.08	0.78
Адаптация	1.27	3.82	2.62	0.60

Сравнителна интерпретация между групите

Едно просто сравнение между кохортите води до три основни наблюдения.

Първо, почти еднаквите средни стойности за „мисия“ сочат споделена ценностна основа. Мотивацията, основана на смисъл и цел, не е присъща само на учители с дълъг стаж, а е

отчетлива още при входа в професията. Тази приемственост е ресурс за менторските отношения, защото създава обща платформа за педагогически диалог.

Второ, инверсията между професионална самоефективност и удовлетвореност е показателна. Стажант-учителите оценяват компетентността си малко по-високо от обучаващите учители, но съобщават по-ниска удовлетвореност и по-слаба адаптация. Обратната картина се наблюдава при опитните ментори. Този модел подкрепя виждането, че удовлетвореността зависи не само от възприетата компетентност, а също от институционалната пригодност, социалната подкрепа и яснота на ролите.

Трето, най-ясната разлика е при адаптацията. Обучаващите учители имат по-високи резултати, което е очаквано предвид техния стаж и социален капитал в училищната среда. Вариабилността при студентите подсказва разнородни стажантски назначения, различия в менторската подкрепа и нееднаква експозиция на сложни педагогически ситуации. Тъкмо тази хетерогенност е предмет на последващите многовариантни анализи.

Кратък преглед на двувариантните зависимости
Въпреки че изследването отдава приоритет на моделно-базираната инференция, няколко прости асоциации са полезни за рамкиране на регресиите. При стажант-учителите по-високата „мисия“ обикновено съвпада с по-висока удовлетвореност и по-добра адаптация. „Престиж“ показва смесен модел: положителна връзка с удовлетвореността в някои подгрупи, но не и с адаптацията. При обучаващите учители удовлетвореността и адаптацията се групират в умерени до високи нива в различните демографски слоеве, с ограничени различия по възраст или пол. Тези зависимости са описателни, а не причинни, но насочват избора и тълкуването на предикторите в следващите модели.

Многовариантен анализ: модели и основни резултати
Приложени са множествени линейни регресии, за да се провери дали демографските характеристики и

професионалните възприятия предсказват удовлетвореност или адаптация. Колинеарността (силна взаимна зависимост между предикторите) е адресирана още в дизайна чрез подбиране на концептуално разграничени предиктори и ограничаване на броя им спрямо размера на извадката. Всички модели използват изключване на случаи с липсващи данни; намалените степени на свобода отразяват непълни отговори по един или повече предиктори.

Модел за стажант-учители: предиктори на удовлетвореността

В модела влизат възраст, пол, националност, професионална самоефективност, мисия и престиж. Като съвкупност променливите обясняват съществен дял от вариацията и моделът е статистически значим на ниво общ тест. Нито един отделен предиктор не преминава конвенционалния праг за значимост, което е често срещано при по-малки извадки и концептуално сродни предиктори.

„Мисия“ носи най-голяма положителна тежест, в съзвучие с идеята, че вътрешната целева ориентация засилва положителния афект към преподаването дори в натоварен стажантски период. „Престиж“ е с отрицателна тежест в тази кохорта. Вероятно високите очаквания за обществен статус повишават изискванията към ежедневиия опит и когато ранната практика разкрие ограничения в автономията или признанието, удовлетвореността намалява. Професионалната самоефективност внася малко уникална вариация, което подсказва, че увереността сама по себе си не гарантира положителен афект при сблъсък с нова институционална среда.

Модели за обучаващи учители: предиктори на удовлетвореност и адаптация

За обучаващите учители са оценени два модела. Моделът за удовлетвореност включва възраст, пол, академична степен, години преподавателски стаж, наставнически опит и трите възприятийни променливи. Обяснената вариация е умерена и статистически незначима.

„Престиж“ има най-голям положителен коефициент, но без да достига значимост, докато професионалната самоефективност е с отрицателен тренд. Тази картина не е необичайна при опитни кохорти, където по-строгата самооценка може да съжителства със стабилна удовлетвореност при подкрепящи институционални условия.

Моделът за адаптация използва същите предиктори и обяснява по-голям дял от вариацията спрямо модела за удовлетвореност, но тестът остава незначим. Възраст и „мисия“ имат малки положителни тежести, докато „престиж“ е с отрицателна тенденция. В съвкупност тези тенденции и умерената обяснена вариация сочат, че училищно и програмно равнище обуславят значителна част от остатъчната вариация в адаптацията при опитните учители.

Таблица: Линейна регресия за предсказване на адаптацията на обучаващите учители (N = 50)

Обяснителна променлива	B	SE B	Beta	t
Възраст	.02	.03	.33	.56
Пол	-.26	.69	-.11	-.37
Академична степен	-.35	.20	-.38	-1.75
Преподавателски стаж	.01	.04	.14	.25
Наставнически опит	-.03	.03	-.30	-1.09
Професионална самоеф.	.26	.38	.48	.69
Мисия	.11	.24	.24	.45
Престиж	-.26	.39	-.57	-.66

Обобщение на модела: $F(8,17)=0.98$, $r^2=0.32$, $p>.05$

Както е показано в Таблица 5, моделът обяснява 32% от вариацията, $F(8,17)=0.98$, $r^2=0.32$, $p>.05$. Коефициентите са с малка величина и нито един не достига статистическа значимост: възрастта ($B=0.02$, $SE=0.03$, $\beta=0.33$, $t=0.56$) и „мисия“ ($B=0.11$, $SE=0.24$, $\beta=0.24$, $t=0.45$) са положителни; „престиж“ е отрицателен ($B=-0.26$, $SE=0.39$, $\beta=-0.57$, $t=-0.66$); останалите предиктори са близо до нула. Този модел е в съзвучие с тълкуване, според което адаптацията зависи най-вече от локален климат, натоварване и релационна подкрепа, а не само от фиксирани атрибути или общи възприятия.

Модел за стажант-учители: предиктори на адаптацията

Паралелният модел за адаптация при стажант-учители включва същия набор предиктори като модела за удовлетвореност. Обяснената вариация е умерена, но няма значими индивидуални предиктори. Знаците повтарят тези в модела за удовлетвореност: „мисия“ е положителна, „престиж“ е отрицателен, „самоефективност“ е близо до нула. Резултатите подкрепят разбирането за адаптацията като контекстуално обусловен изход на този етап, при който нагласовите променливи дават само частично и индиректно обяснение.

Тълкуване на моделите

Мисия като скрепяващ фактор

„Мисия“ последователно корелира положително както с удовлетвореността, така и с адаптацията. Дори когато не е значим самостоятелен предиктор, посоката е стабилна. „Мисията“ действа като мотивационен ресурс, който помага на новациите да понасят амбивалентността и да преодоляват затруднения, а на опитните кадри — да запазват ангажираност във времето. Програми, които подпомагат стажант-учителите да формулират ясна професионална цел и да я свързват с ежедневната практика, вероятно ще отчетат ползи за афекта и адаптацията.

Престиж като двуостър конструкт

„Престиж“ се държи различно по изходи и кохорти. При стажант-учители по-високото чувство за престиж се свързва с по-ниска удовлетвореност и по-слаба адаптация, което може да отразява разрыв между очаквания и преживяване. В опитните кохорти престижът е по-скоро положителен за удовлетвореност, но неутрален или отрицателен за адаптация. Вероятното тълкуване е, че престижът подпомага морала, когато авторитетът и признанието вече са установени, но допринася малко за практическата адаптация, която зависи от рутини, ресурси и колегиална подкрепа.

Професионална самоефективност и реализъм на опита

Слабите или отрицателни тегла на самоефективността при

обучаващите учители не са доказателство срещу значимостта на компетентността. Те отразяват по-нюансирания начин, по който опитните професионалисти се самооценяват. С натрупания стаж се изостря чувствителността към изискванията на качествено преподаване и към системните ограничения за поддържането му. При студентите самоефективността е умерено висока, но не обяснява уникална вариация в афекта или адаптацията, след като „мисия“ и „престиж“ се вземат предвид. Това подсказва, че увереността е необходима, но не достатъчна за успешен старт.

Демография и граници на фиксирания атрибут
Възраст, пол и националност внасят незначителна уникална вариация във всички модели. Възрастта има слаб положителен тренд за адаптация при обучаващите учители. Полът е пренебрежимо маловажен навсякъде. Националността не показва надежден ефект. Това е в съгласие с идеята, че ранните професионални състояния се формират главно от социалната и организационната среда, а не от фиксирани лични характеристики.

Устойчивост, допускания и статистическа сила

Всички модели допускат линейни зависимости, хомоскедастични остатъци и приблизителна нормалност на изходите. Визуалните проверки и обобщените диагностики са достатъчни за обяснителните цели на изследването. Два елемента от дизайна ограничават силата на изводите.

Първо, извадките са умерени по размер. Това намалява статистическата мощ, особено при малки ефекти или модели с множество взаимосвързани предиктори. Наличието на значимост на ниво модел при отсъствие на значими индивидуални предиктори в модела за удовлетвореност на стажантите е типичен симптом за споделена вариация при ограничена мощ.

Второ, напречно-срезовият дизайн не позволява каузални заключения. Моделите идентифицират теоретично правдоподобни асоциации, но посоката на влияние не може да се установи. Подходяща следваща стъпка са надлъжни

дизайни, които проследяват промяната в „мисия“, самоефективност и удовлетвореност през стажа.

Практически импликации

Резултатите сочат конкретни стъпки за институциите за подготовка на учители и за училищата.

Укрепване на съгласуването между мисия и практика. Структурираната рефлексия, насоченото разказване и супервизия, основана на ценности, помагат стажант-учителите да свързват целта с практиката, така че мисията да се превърне в действен ресурс, а не в статично убеждение. Това може да повиши удовлетвореността и да улесни адаптацията.

Прецизиране на очакванията за престиж. Ранните разговори за реалностите на труда, статуса и признанието могат да ограничат нереалистичните очаквания, свързани с престижа. Балансираните очаквания намаляват риска от разочарование при среща с институционални ограничения.

Изграждане на самоефективност чрез ситуирана подкрепа. Самоефективността нараства, когато новациите постигат успех в значими задачи. Съвместното планиране, целевата обратна връзка и постепенното прехвърляне на отговорност създават такива успехи. За менторите професионалното учене, което свързва занаятчийските знания със съвременни предизвикателства, поддържа усещането за компетентност без да води до завишена самооценка.

Приоритизиране на контекста и климата. Тъй като демографските фактори обясняват малко, вниманието следва да се насочи към училищно равнище. Разпределението на времето за менторство, достъпът до ресурси и възможностите за колегиален диалог са лостове, които най-вероятно ще подобрят адаптацията в двете кохорти.

Внимание към вариациите в стажантските назначения. Широкото разсейване в показателите за адаптация при студентите подсказва, че не всички бази за практика осигуряват равни възможности за учене. Подборът и подкрепата на училищата за стаж, както и мониторингът на

качеството на менторството на място, могат да намалят неравенствата в опита на новациите.

Ограничения и насоки за бъдещи изследвания

Няколко ограничения изискват предпазливост. Използването на самоотчетни инструменти създава риск от социално желателни отговори. Въпреки че анонимността и стандартизацията са приложени за смекчаване на този риск, по-обективни индикатори като наблюдавана практика или оценки от ръководители биха укрепили валидността на бъдещи модели. Приложеното изключване на случаи с липсващи данни намалява ефективния размер на извадката в регресиите и може да въведе отклонения, ако липсите не са случайни. В репликации могат да се използват множествена импутиране или методи на пълна информация.

Наборът предиктори не включва училищен климат, стил на лидерство, натоварване или автономия, а тези фактори често са свързвани с благополучие и задържане на учители. Включването им вероятно ще увеличи обяснената вариация и ще изостри фокуса на интервенциите. Накрая, качествено последващо изследване може да осветли механизмите зад наблюдаваните посоки при конструктите „мисия“ и „престиж“, като изясни как се формират и променят разказите за цел и престиж по време на въвеждането.

Обобщение на резултатите

Емпиричната картина представя две кохорти, обединени от цел, но разграничени по опит. Стажант-учителите съобщават силна мисия и умерена самоефективност, но срещат трудности в адаптацията. Обучаващите учители отчитат по-висока удовлетвореност и по-плавна адаптация при малко по-сдържани самооценки. В многовариантни термини нагласовите фактори обясняват съществен дял от удовлетвореността при студентите, докато адаптацията и в двете групи изглежда по-силно зависима от контекста и по-слабо свързана с фиксирани характеристики. Мисията е най-последователният положителен корелат в различните групи и изходи. Престижът е значим, но сложен фактор, който носи

различни импликации на различни етапи и по различни показатели.

Резултатите насочват към програма за въвеждане, която е в еднаква степен институционална и индивидуална. Необходими са програми, които свързват целта с ежедневната практика, поддържат реалистични очаквания и инвестират в менторски структури, превръщащи училищата в благоприятна среда за професионален растеж.

VII. ПРИНОСИ НА ТРУДА

- Интегрирана концептуална рамка, която свързва менторската практика, индивидуалните пред dispositions, училищния контекст и изходите (удовлетвореност, адаптация).
- Двухортен сравнителен дизайн (стажант-учители $N = 51$; обучаващи учители $N = 50$) с паралелни инструменти за ролево-специфичен анализ.
- Ясна операционализация на професионалната самоефективност, мисията и престижа, заедно с индекси за удовлетвореност и адаптация.
- Прозрачни, възпроизводими аналитични процедури (документиран поток на данните, проверени допускания, пълно представяне на моделите с коефициенти и грешки).
- Описателни профили, които установяват стабилни закономерности: висока „мисия“ в двете кохорти, по-висока удовлетвореност и адаптация при менторите.
- Доказателства от моделите, че демографските характеристики слабо предсказват удовлетвореността при опитните учители, което измества фокуса от черти към контекст.
- Доказателства от моделите, че адаптацията на менторите е в голяма степен зависима от контекста, а не от устойчиви индивидуални характеристики.

- При стажант-учителите удовлетвореността е умерено предсказуема на ниво модел, докато адаптацията показва слабо обяснена вариация.
- „Мисията“ е последователно положително свързана с изходите, а „престижът“ има смесени модели и често отрицателна връзка с адаптацията.
- Диагностичната употреба на графики и проверки дисциплинира инференцията и подкрепя предпазлива интерпретация на малки ефекти.
- Националността допринася минимално за адаптацията на менторите в тази извадка, което обезкуражава стереотипизиране и използване на прокси допускания.
- Резултатите пренасочват интервенциите от индивидуално към системно проектиране (време за менторство, рутини за обратна връзка, колегиални структури, ресурси).
- Практически мерки за подготовката на ментори: укрепване на връзката между мисия и практика, калибриране на очакванията за престиж, поетапно изграждане на самоефективност.
- Повторно използвани измерители и базови линии, подходящи за оценка на програми в бъдещи кохорти.
- Ограниченията се използват конструктивно за прецизиране на изследователската програма (училищен климат, лидерство, натоварване, автономия).
- Контрастите между кохортите се тълкуват като маркери на кариерния етап и информират последователността на подкрепите за новациите и менторите.
- Укрепени стандарти за количествено отчитане (явно посочени N, пълни таблици, значимост на ниво модел, съдържащи твърдения).
- Създадена платформа за последващи смесени методи върху микро-процесите на менторството и качеството на стажантските назначения.

- Последователно съгласуване от теорията през измерванията до препоръките за практика, което оформя работеща „теория на действието“ за въвеждането.

VIII. ПУБЛИКАЦИИ, СВЪРЗАНИ С ТЕМАТА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Hachmon, N., K. Marulevska (2023) Dropout of Young Teachers from the Education System: Motivations, Risk Factors and Possible Solutions//Реторика и комуникации, Бр. 54, <https://rhetoric.bg/dropout-of-young-teachers-from-the-education-system-motivations-risk-factors-and-possible-solutions> DOI: 10.55206/IULW6982
2. Hachmon, N. (2024) The Impact of the Mentor Teacher on the Optimal Integration of Teaching Staff in the Education System: An Integrated Perspective//Педагогически новости, Година XIII, брой 1/2024, р. 116 – 120 <https://pedagogicnews.uniruse.bg/category/%D0%B0%D1%80%D1%85%D0%B8%D0%B2-%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%B1%D1%80%D0%BE%D0%B9-2024/>
3. Hachmon, N. (2024) The Role of Teacher Trainers in Enhancing Integration and Professional Development for Novice Educators// Multidisciplinary Journal of Science, Education and Art, p. 266 – 276 <http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg/media/3368/2024.pdf>

4. Hachmon, N. (2024) The Influence of Teacher Trainers on the Optimal Integration of Teaching Staff in the Education System// Педагогически алманах, Том 11, Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, ISSN 2603-3178 p. 131-135 <https://pf-yb.com/wp-content/uploads/2025/03/2024SA.pdf>



SOUTH-WEST UNIVERSITY "NEOFIT RILSKI"

FACULTY OF PEDAGOGY

Department "Preschool and Primary school pedagogy"

NITZA HAKMON

**INFLUENCE OF THE TRAINING TEACHER ON THE
PROCESSES OF THE INTEGRATION OF STUDENT
TEACHERS IN THE EDUCATION SYSTEM**

Abstract

of dissertation for obtaining an educational and scientific
degree "DOCTOR"

Field of higher education 1. **Pedagogical sciences,**

Professional field 1.2 **Pedagogy**

PhD program **"Theory of Education and Didactics"**

Scientific adviser:

Assoc. Prof. Krasimira Marulevska, PhD

Blagoevgrad, Bulgaria

2025

The dissertation was discussed and referred for defense before the scientific jury of the Department of Pre-school and primary school pedagogy of South-West University Neofit Rilski, Blagoevgrad.

The dissertation has 148 pages and consists of an introduction, three chapters, a conclusion, a list of 79 references. The list of reference literature consists of 69 literary and 8 internet sources titles in English and Hebrew language.

The official defense of the dissertation will take place on 12/15/2025 from 1 p.m. in hall 412 of University main building.

I. GENERAL DESCRIPTION OF THE DISSERTATION

THE RELEVANCE OF THE RESEARCH TOPIC

The integration of student teachers into the education system is a decisive stage in their professional development. This transitional period from academic preparation to independent teaching practice influences not only their retention in the profession but also the quality of education they provide. The complexity of the process stems from the interaction between institutional frameworks, school environments, and interpersonal relationships. Within this context, the role of the training teacher as a mentor is particularly significant. Through modelling professional conduct, providing pedagogical guidance, and fostering an atmosphere of support, the training teacher facilitates a smoother adjustment for student teachers and strengthens their sense of belonging within the educational community.

THE IMPORTANCE OF THE RESEARCH TOPIC

In the current educational landscape, the topic gains importance due to the growing challenges faced by the teaching profession. Teacher shortages, increasingly diverse classrooms, and rising expectations for accountability create conditions that intensify the demands on novice teachers. Early attrition remains a persistent issue in many educational systems, often linked to insufficient mentoring and inadequate induction mechanisms. By focusing on the role of the training teacher, this research contributes to the understanding of how structured mentorship can enhance professional readiness and improve teacher retention. The study has both theoretical and practical relevance, offering evidence that can inform teacher education programmes, institutional policies, and school practices aimed at strengthening support for novice teachers.

OBJECT AND SUBJECT OF THE RESEARCH

Object of the Research:

The object of the study is the process of professional integration of student teachers into the education system, with

attention to the organisational, relational, and pedagogical mechanisms that influence their transition from students to practicing teachers.

Subject of the Research:

The subject is the influence of the training teacher on the integration of student teachers, examined through their professional, interpersonal, and emotional support roles during the practicum and internship periods.

GOAL AND OBJECTIVES OF THE RESEARCH

Goal of the Research:

The goal is to investigate the extent to which the training teacher's professional competence, pedagogical practices, and interpersonal engagement contribute to the effective integration of student teachers, as well as to identify factors that support or hinder this process.

Objectives of the Research:

1. To review theoretical and empirical literature on mentorship in teacher education, with particular emphasis on novice teachers' integration.
2. To define and operationalise the concepts of mentorship quality, professional integration, and novice teacher satisfaction.
3. To explore student teachers' perceptions of training teachers, focusing on both pedagogical and interpersonal aspects.
4. To identify correlations between mentorship practices and indicators of successful integration, such as self-efficacy, job satisfaction, and professional commitment.
5. To examine the impact of contextual variables, including school climate, institutional support, and programme structure, on the mentorship process.
6. To formulate recommendations for strengthening mentorship components within teacher education programmes based on the research findings.

RESEARCH QUESTIONS

The study addresses the following research questions:

1. How does the training teacher's professional conduct influence the integration of student teachers?

2. What is the relationship between the quality of mentorship and novice teachers' confidence, satisfaction, and professional identity?
3. Which institutional and contextual factors support or hinder effective mentorship?
4. To what extent do variations in mentoring approaches affect student teachers' willingness to remain in the profession?

HYPOTHESES AND RESEARCH TASKS

Research Hypothesis:

It is hypothesised that the quality of mentorship provided by training teachers has a significant effect on the professional integration of student teachers. High-quality mentorship, characterised by pedagogical competence, emotional intelligence, empathy, and tolerance, is expected to contribute positively to novice teachers' satisfaction, self-efficacy, and long-term commitment to the profession.

Research Tasks:

1. To analyse theoretical models of mentorship and their application in teacher education.
2. To investigate student teachers' experiences with training teachers across diverse school contexts.
3. To evaluate relationships between mentorship quality and indicators of successful integration.
4. To identify institutional and environmental factors influencing the effectiveness of mentorship.
5. To propose evidence-based recommendations for improving mentor preparation and induction frameworks.

RESEARCH METHODS

The research applies a mixed-methods approach combining theoretical analysis with empirical investigation. The theoretical component includes an extensive review of scholarly works on teacher education, professional development, and organisational socialisation. Foundational theories by Dewey (1916), Aloni (2005), and recent empirical studies inform the conceptual framework.

The empirical component employs a predominantly quantitative design supplemented by qualitative insights. Data were

collected from student teachers undertaking practicum or internship placements in various schools. Instruments included structured questionnaires assessing perceptions of mentorship quality, integration outcomes, and satisfaction, alongside semi-structured interviews providing deeper contextual understanding.

Statistical analyses used descriptive and inferential techniques to test hypotheses and identify significant relationships. Triangulation was ensured through the integration of qualitative data, which allowed for a comprehensive interpretation of results.

RESEARCH PROBLEM

The study addresses the problem of insufficient understanding of how training teachers influence the professional integration of student teachers. While mentorship is widely recognised as a critical element of teacher induction, the specific mechanisms through which it fosters competence, confidence, and retention remain underexplored. The research seeks to close this gap by providing empirical evidence on the mentorship process within the Bulgarian educational context and by proposing practical recommendations for strengthening induction frameworks.

AUTHOR'S ARGUMENT

The dissertation argues that the effectiveness of novice teachers' integration depends significantly on the quality of mentorship during practicum and internship placements. Training teachers serve not only as role models but also as facilitators of professional identity and competence. Their pedagogical practices, relational skills, and emotional support mechanisms shape the student teachers' capacity to adapt successfully to the demands of the profession. By demonstrating that structured, empathetic, and pedagogically sound mentorship leads to more sustainable teacher induction, the study advocates for policies and practices that prioritise mentor preparation and support.

SIZE AND STRUCTURE OF THE DISSERTATION

The dissertation is a comprehensive academic work structured into an introduction, three main chapters, a conclusion, findings, contributions, recommendations, a reference list, and appendixes. In total, the dissertation comprises approximately 148

pages, reflecting both the breadth and the depth of the research conducted.

The structure has been designed to ensure a logical progression from theoretical foundations to empirical analysis and interpretation of findings. Specifically, the dissertation includes the following components:

- Introduction – outlines the overall research context and explains the relevance of the topic in the framework of contemporary educational challenges. It presents the research aim, objectives, and guiding questions, introduces the hypotheses, and defines the methodological framework. The introduction also highlights the theoretical foundations that inform the study and justifies the need for empirical investigation.

- Chapter One – explores the theoretical foundations of professional integration and mentorship in teacher education. It examines conceptual models of mentorship, the role of the training teacher, and existing approaches to teacher induction. The chapter also analyses relevant scholarly debates and identifies gaps in the literature, which underpin the rationale for the present research.

- Chapter Two – presents the methodological framework of the study in detail. It describes the research design, explains the process of sample selection, and outlines the instruments used for data collection, including structured questionnaires and semi-structured interviews. Furthermore, it details the procedures employed to ensure reliability and validity, as well as the statistical and qualitative techniques applied in the data analysis.

- Chapter Three – reports and interprets the empirical findings of the research. It presents the results of the quantitative analysis, supported by qualitative insights, and discusses patterns emerging from the data. The chapter examines how mentorship practices influence student teachers' integration and evaluates the role of contextual factors such as school environment and institutional support. It also connects the findings to the theoretical framework and broader debates in teacher education.

- Conclusion – summarises the overall outcomes of the study and synthesises the key insights gained from both theoretical and

empirical analyses. It reflects on the contributions of the research to the understanding of mentorship in teacher education and emphasises its broader implications for policy, institutional practice, and teacher preparation programmes.

- Findings – synthesises the key results obtained from the empirical component of the study. This section highlights the relationships identified between mentorship quality and indicators of professional integration, such as student teachers' confidence, satisfaction, and intention to remain in the profession.

- Contributions – outlines the study's main contributions to both theory and practice in teacher education. On a theoretical level, it expands the understanding of mentorship as a multidimensional construct that integrates pedagogical, relational, and emotional dimensions. On a practical level, it provides evidence-based insights that inform improvements in induction frameworks, mentor training, and institutional support systems.

- Recommendations – proposes strategies grounded in the empirical findings for enhancing mentorship practices within teacher education programmes. These recommendations address policymakers, teacher educators, and school leaders, suggesting approaches to improve mentor preparation, strengthen institutional frameworks, and ensure more effective integration of novice teachers.

- References – includes a comprehensive list of local and international scholarly sources that form the theoretical and methodological foundations of the study. The selection reflects both classical works and recent empirical studies relevant to teacher education, mentorship, and professional integration.

- Appendices – provide supplementary materials supporting the research process, such as questionnaires, interview protocols, statistical tables, and figures. They also include additional documentation relevant to the empirical investigation, ensuring transparency and replicability of the research.

II. DISSERTATION SUMMARY

This dissertation investigates how the training teacher influences the professional integration of student teachers, positioning mentorship as a decisive element in the transition from university preparation to competent classroom practice. The work proceeds from a theoretically grounded account of teaching as an intellectually, ethically, and emotionally demanding profession, and develops an empirical examination of the ways in which mentoring affects adaptation, satisfaction, and early professional trajectories. The argument is that successful integration is shaped by an alignment of individual capacities, relational quality, and institutional culture, with the training teacher acting as a critical conduit across these dimensions.

Methodologically, the study adopts a mixed empirical strategy centred on two purpose-designed questionnaires tailored to the two focal cohorts: training teachers and student teachers. Each instrument comprises four sections that capture sociodemographic background, personality traits and professional abilities, job satisfaction, and adjustment or integration in the school environment. The use of structured and standardised measures supports reliability and validity, and enables robust statistical treatment of the data. Sampling is stratified and probability based, with recruitment conducted through educational institutions and digital channels. The distribution process drew on a tool with established reliability in prior research, and anonymity was ensured throughout.

The final sample consists of 101 participants: 51 training teachers and 50 student teachers. Among student teachers, women represent 78.4 percent, most participants identify as Jewish, and academic qualifications range from B.Ed. to master's level. Training teachers are predominantly women, older on average, and highly experienced, with a large share holding master's degrees and prior mentoring experience. This design allows meaningful comparisons between groups positioned at different stages of the professional pathway.

The analytic strategy combines descriptive statistics with multiple linear regression models. Descriptive results reveal a consistent and high sense of mission across both groups, with means above 4.30. Student teachers report higher self-ratings for professional efficacy and reputation than training teachers, which is consistent with early-stage optimism and expectations of social recognition. Training teachers, by contrast, report higher levels of satisfaction and adjustment, reflecting the stabilising effects of experience. Variability is greater among student teachers, particularly for mission and efficacy, while training teachers show tighter dispersion on satisfaction and adjustment. These patterns frame the subsequent inferential analyses.

The regression models examine whether demographic characteristics and skill-related perceptions predict satisfaction and adjustment. For training teachers, the satisfaction model explains around 21 percent of the variance but yields no significant individual predictors; reputation shows the largest positive coefficient, whereas professional efficacy trends negative. The adjustment model for this group explains 32 percent of the variance without significant predictors, and in a further specification including nationality the explanatory power falls to 7 percent. These findings suggest that unmeasured organisational variables, such as support structures and workload, may be more decisive than the included factors.

For student teachers, the satisfaction model reaches significance at the model level and explains 28 percent of variance; mission shows a relatively strong positive coefficient and reputation trends negative, yet no single predictor achieves conventional significance. The adjustment model accounts for only 7 percent of variance, with no significant predictors, which points to the primacy of context-specific variables during the first stages of school-based practice. Together, these results indicate that while attitudinal elements such as mission may matter, both satisfaction and adjustment are shaped by a broader constellation of relational and institutional conditions not fully captured by the measured predictors.

The discussion interprets these outcomes in light of the theoretical framing. Mentorship emerges as a relational process that extends beyond technical guidance: it supports identity formation, helps novices navigate the emotional labour of teaching, and connects them to the professional community. The consistent, though not always statistically decisive, role of mission underscores the value of purpose in sustaining satisfaction. At the same time, the modest explanatory power of the models highlights the need to consider organisational culture, leadership, peer collaboration, opportunities for recognition and progression, and work–life balance. These elements likely account for the unexplained variance in both satisfaction and adjustment.

The study's contribution lies in clarifying the limits of narrow predictor sets and in foregrounding the institutional and relational context in which mentoring occurs. The empirical profiles and comparative analyses provide a grounded picture of how student teachers and training teachers differ in self-perception, satisfaction, and adaptation, while converging on a strong professional mission. The thesis advances the view that mentor professionalism, ethical integrity, and sustained engagement are central to building resilience and belonging during induction. This has implications for teacher education, which should give structured attention to mentor preparation and recognition, and for schools and systems, which should cultivate supportive climates that value dialogue, reflection, and professional autonomy.

Limitations are acknowledged with care. The cross-sectional design precludes causal inference, and the study does not directly measure several psychological and interpersonal constructs, such as emotional intelligence, empathy, and tolerance, which are often implicated in effective mentoring relationships. These omissions likely contribute to the low proportion of explained variance in the models. The thesis therefore recommends longitudinal and mixed-methods programmes of research that integrate richer measures of relational quality, organisational climate, and mentor professionalism, alongside repeated assessments of satisfaction, burnout, and retention over time.

In conclusion, the dissertation establishes mentorship as a lever for effective integration, while demonstrating that its impact depends on more than individual dispositions. It depends on the quality of relationships and on institutional arrangements that enable those relationships to flourish. Strengthening mentor preparation, formalising protected time for mentoring, supporting reflective practice, and recognising mentors' leadership are practical steps that flow from the findings. Taken together, these measures can help ensure that novice teachers do not simply endure their early years, but develop the confidence, competence, and professional identity needed to thrive.

III. SUMMARY OF CHAPTER ONE: THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL INTEGRATION IN TEACHING

The chapter shows how teaching evolved from a focus on knowledge delivery to a profession integrating intellectual, ethical and social dimensions (Dewey, 1916; Aloni, 2005). Aloni (2005) describes teaching as an ethical journey nurturing holistic development, contrasting technocratic models prioritising standardisation (Beck, 2005). While such models bring clarity, they risk neglecting relational and creative aspects (Hativa, 2003). Ben-Peretz (2001) underscores the importance of preparing teachers to embrace complexity and adapt.

Reichel and Arnon (2005) identify three core representations shaping teacher identity: the ideal teacher, the mentor figure and the evolving self-image. Zimmerman (2008) observes that some teachers seek advancement while others value stability. Professional autonomy and accountability remain central, with studies linking working conditions to satisfaction and burnout (Gavish and Friedman, 2007; Greenbank, 2019). Declining prestige reflects broader societal issues (Walensky, 2011). Restoring status requires policies valuing teachers' contributions (Akiri and Dori, 2022).

Teaching is also framed as both a structured profession and an art requiring creativity and inspiration (Kennedy, 2016). While

career paths and mentoring systems support development (Bar-Zohar and Yosifovitz-Ben-Yehoshua, 2021), challenges persist in content delivery, classroom management and fostering participation (Ball, Thames and Phelps, 2008; Carroll et al., 2022).

Beyond technical skills, effective teaching relies on intuition and aesthetic sensitivity. Eisner (1985) and Blumenfeld-Jones (2010) emphasise that responsiveness and aesthetic awareness transform learning into meaningful experience. Aloni (2005) frames teaching as a humanising process blending ethics and creativity (Beck, 2005).

Characteristics of Effective Teaching

Effective teaching combines clear instruction, relational competence and sensitivity to diverse needs (Reichel and Arnon, 2009). Carmeli (2006) highlights the role of moral commitment. Emotional engagement strengthens motivation and deepens learning (Zidan, 2011). Teachers model respectful communication and adapt instruction to individual progress (Zaretsky and Katz, 2019). Ball and Forzani (2009) stress that student growth, not test scores alone, measures teaching quality.

The Training Process of Pre-Service Teachers

Preparation should integrate theory, practice and emotional support (Feiman-Nemser, 2001). Mentorship and peer learning build confidence (Lazovsky and Zeiger, 2004). Reflective activities help manage stress and identity conflicts (Kaplan, 2022). In Israel, inconsistent curricula and limited evidence-based practice remain challenges (Bar-Tal et al., 2018).

The Ideal Model of Teacher Education

Effective models combine coursework, practice, and sustained reflection (Darling-Hammond, 2006). Reflective inquiry, empathy and responsiveness to diverse contexts are central (Aloni, 2002; Cochran-Smith et al., 2015). Despite persistent gaps, shared principles include integrated practice and commitment to lifelong learning (Kennedy, 2016).

The Professionalization Process in Teaching

Teaching has moved towards recognised professional status, shaped by certification and national frameworks (Shulman, 1987;

Reichel, 2008). Professional autonomy, fair compensation and opportunities for advancement sustain motivation (Day, 2004).

The Induction Process and Early Professional Adjustment
Induction bridges preparation with practice but often reveals gaps requiring structured support (Lazovsky and Zeiger, 2004). New teachers face uncertainty and high emotional demands (Zimmerman, 2008; Gavish and Friedman, 2007). Effective induction strengthens resilience and engagement (Zuzovsky, 2022).

Risk and Protective Factors in Early Career Stages
Role ambiguity, workload and limited preparation increase risk of burnout (Feiman-Nemser, 2001). Protective factors include mentoring, collegial support and personal adaptability (Lazovsky and Zeiger, 2004; Kaplan, 2022).

Emotional, Institutional and Practical Challenges
Many novice teachers experience a gap between ideals and under-resourced realities (Gavish and Friedman, 2007). Hierarchical cultures can undermine confidence, while inclusive environments foster resilience (Yonai, 2003; Kaplan, 2022). Practical demands without support contribute to burnout (Emmanuel-Noy and Wagner, 2015).

Burnout and Teacher Well-being
Burnout is a major concern early in teachers' careers, combining emotional exhaustion, depersonalisation and reduced accomplishment (Maslach and Leiter, 2016, in Einav et al., 2024). High workloads, blurred work-life boundaries and sustained stress contribute significantly (Pritzker and Chen, 2010; Bakker and de Vries, 2021). Supportive leadership and positive school culture protect against burnout (Gavish and Friedman, 2007; Levkowitz and Sahar, 2021).

Strategies like peer support, counselling, reflective practice and workload adjustments are essential. Systemic policies embedding teacher well-being are needed for sustainable practice (Kaplan, 2022; Carroll et al., 2022).

Mentoring and Support Mechanisms
Mentors bridge the gap between theory and practice by modelling professional identity and providing emotional support (Feiman-

Nemser, 2001). Effective mentors balance guidance with space for reflection and adapt to individual needs (Schatz-Oppenheimer, 2011; Lazovsky and Zeiger, 2004). However, limited time and inconsistent training reduce impact (Nasser Abu Al-Hija et al., 2006). Mentoring also demands institutional support to prevent mentor overload (Bar-Tal et al., 2018). Cultural sensitivity remains essential, especially in diverse schools (Zabidat, 2022).

Models and Pathways of Mentoring

Mentoring models vary. Hierarchical approaches offer clear standards but can restrict autonomy (Lazovsky and Zeiger, 2004). Collaborative models foster shared inquiry (Feiman-Nemser, 2001), while clinical models focus on immersive practice (Darling-Hammond, 2014). Peer mentoring reduces isolation (Kaplan, 2022), and nested models integrate school and university input (Nasser Abu Al-Hija et al., 2011). Success depends on trust, coordination and flexibility.

Impact on Professional Development

Mentoring enables new teachers to apply knowledge, build confidence and develop reflective practice (Feiman-Nemser, 2001; Kaplan, 2022). Emotional support fosters resilience and belonging (Zuzovsky, 2022). For mentors, the process offers growth and reinforces a culture of learning (Davey and Ham, 2010). Without clear expectations and investment, mentoring risks becoming superficial (Bar-Tal et al., 2018).

Facilitating and Hindering Factors

Effective mentoring requires clarity, empathy, and supportive school cultures (Gavish and Friedman, 2007; Zuzovsky, 2022). Challenges include role ambiguity, time pressure, and hierarchical dynamics (Schatz-Oppenheimer, 2011). Emotional strain and lack of cultural awareness can also limit impact (Masri-Kharzalla and Arar, 2019). Building on these constraints and enablers, the analysis centres the mentor's personal qualities as proximate determinants of novice adjustment.

The analytical focus is directed towards identifying the extent to which mentor teachers' qualities influence the professional adjustment of novice teachers, exploring correlations between

demographic characteristics and mentoring outcomes, and examining the relationship between effective integration and levels of professional satisfaction. Consideration is also given to the potential mediating or moderating role of background characteristics in shaping these relationships. Recent research demonstrates that emotional intelligence constitutes a key factor in teachers' professional growth and pedagogical effectiveness, as higher levels of self-control, self-awareness, motivation, empathy, and social skills positively influence adaptiveness and instructional effectiveness (Marulevska, 2017).

Teacher Development

Self-efficacy and professional identity are shaped by expectations and mentoring relationships (Zimmerman, 2008). High self-efficacy fosters resilience, while cultural dissonance erodes confidence (Carroll et al., 2022; Zabidat, 2022). Reflective practice helps manage tensions between ideals and reality (Feiman-Nemser, 2001).

Teacher Development

Self-efficacy and professional identity are shaped by expectations and mentoring relationships (Zimmerman, 2008). High self-efficacy fosters resilience, while cultural dissonance erodes confidence (Carroll et al., 2022; Zabidat, 2022). Reflective practice helps manage tensions between ideals and reality (Feiman-Nemser, 2001).

Personal and Professional Growth

Development blends personal change and professional skill. Reflection, collaboration and supportive environments strengthen motivation and expertise (Brookfield, 1995; Akiri and Dori, 2022). Emotional resilience and career pathways sustain engagement (Einav et al., 2024).

Institutional and Policy Support

Effective policies include structured induction, reduced workloads and relevant training (Feiman-Nemser, 2001). Excessive accountability can undermine confidence, while participatory leadership builds identity (Brookfield, 1995; Kaplan, 2022).

Professional organisations help where resources are lacking (Gavish and Friedman, 2007).

Conceptual Framework

The integrated model links preparation, induction and long-term development, shaped by personal, relational and systemic factors (Feiman-Nemser, 2001; Zimmerman, 2008). This framework connects teacher growth with student outcomes.

Chapter One demonstrates that the integration of novice teachers is a multidimensional process shaped by personal aspirations, relational dynamics, and systemic structures. Teaching emerges as both a professional discipline grounded in standards and a creative, ethical practice requiring adaptability and empathy. Effective preparation depends on combining theoretical foundations, reflective inquiry, and supportive induction.

Mentoring stands out as a critical bridge between training and practice, with its impact shaped by trust, cultural awareness, and institutional investment. Likewise, burnout and attrition highlight the urgency of embedding teacher well-being in policy and school culture.

The chapter's conceptual framework emphasises that professional identity, self-efficacy, and resilience are not static traits but develop through the interplay of individual experience and organisational context. Recognising this complexity is essential for designing education systems that support teachers as they, in turn, empower diverse learners.

IV. SUMMARY OF CHAPTER TWO: EMPIRICAL STUDY: METHODOLOGY AND RESEARCH INSTRUMENTS ON MENTOR TEACHERS' INFLUENCE IN THE PROFESSIONAL INTEGRATION OF STUDENT TEACHERS

Chapter Two establishes the empirical architecture of the dissertation and provides a transparent account of the procedures used to examine how mentor teachers influence the professional integration of student teachers. The chapter specifies the research design, variables, instruments, sampling and recruitment, data

processing pipeline, and the first layer of descriptive findings that motivate the inferential analyses reported later. It ensures replicability and situates the study within a rigorous quantitative tradition appropriate for examining associations among mentoring attributes, adjustment, and satisfaction in early career teaching.

Research design and analytic stance

The study adopts a quantitative, correlational design aimed at mapping symmetrical relationships between constructs without asserting temporal precedence. Variables are measured as they exist, using structured instruments that prioritise validity, reliability, and comparability across respondents. The choice of design supports objective hypothesis testing and permits multi-variable modelling while acknowledging the inferential limits of non-experimental data. The analytic strategy proceeds in stages that include descriptive statistics, correlation analysis, and multiple regression, with provision for structural equation modelling to explore direct and indirect pathways when appropriate. The data collection was completed in a condensed field window through self-report questionnaires tailored to educational settings, a strategy consistent with the design's emphasis on breadth and statistical power.

Constructs and variables

The chapter defines two classes of independent variables. The first captures demographic and role-related attributes such as gender, age, country of birth, place of residence, family status, highest qualification, years of teaching experience, and current teaching role. These variables provide essential context for understanding background heterogeneity and for testing whether social location and career stage moderate mentoring dynamics. The second class profiles the mentor teacher's abilities and dispositions, including multicultural competence, openness to pedagogical innovation, awareness of role significance, receptiveness to diverse perspectives, and interpersonal skill. These attributes are theorised to shape the quality and impact of mentoring engagements.

Two dependent variables are operationalised: personal and professional adjustment or integration, and job satisfaction.

Adjustment refers to the capacity to adapt to organisational expectations and classroom demands while building collegial relationships and pedagogical fluency. Satisfaction indexes positive affect linked to professional practice and is treated as a marker of engagement and persistence in the profession. The structured inclusion of these variables provides a robust analytic scaffold for assessing whether mentor characteristics and participant backgrounds are associated with early career thriving.

Instruments and measurement

Two parallel questionnaires were developed for the mentor cohort and the student teacher cohort. Each instrument contains four sections that collect sociodemographic data, assess personality and professional abilities, gauge satisfaction, and measure adjustment or integration. The ability scales encompass pedagogical competence, subject expertise, communication, adaptability, empathy, and leadership tendencies, aligning with contemporary profiles of effective mentoring. The satisfaction and adjustment sections adapt established scales to the educational context to ensure construct validity and sensitivity to variation at different career stages. The instrument architecture supports both single-construct analyses and composite modelling of mentoring processes.

Instrument reliability is treated as a prerequisite for inference. The analysis plan includes internal consistency checks using Cronbach's alpha, with negatively keyed items reverse-coded where required. The reliability threshold follows established social science conventions. This procedure ensures that the resulting indices are psychometrically defensible prior to correlation and regression analyses.

A pre-existing instrument from Bar-Tal and colleagues, reported with strong reliability, informed item selection and structure. The adaptation preserved anonymity and standardised administration to reduce social desirability bias and enhance the comparability of responses across channels.

Sampling strategy, population, and recruitment

The sampling plan was designed to secure balanced representation of the two focal groups and to support comparative analysis. An initial stratified intention targeted sixty participants split evenly between training teachers and student teachers, to ensure symmetrical perspectives on mentoring roles and induction experiences. Recruitment leveraged institutional contacts, information circulars, and voluntary self-nomination, with explicit inclusion and exclusion criteria. These procedures prioritised active practitioners and safeguarded ethical standards of informed consent, confidentiality, and withdrawal rights.

The realised sample exceeded the initial target. Valid responses were obtained from 101 participants: 50 training teachers and 51 student teachers. The distribution reflects the same role balance envisaged in the plan while expanding statistical power. Data were collected electronically using Google Forms and returned by email or through direct links disseminated via professional networks. Anonymity was assured throughout, and completed responses were exported to Excel for statistical processing.

In addition to stratification by role, the project employed a simple probability sampling approach wherever feasible to ensure that each eligible individual had an equal chance of participation. Dissemination through email and WhatsApp allowed broad coverage of mentoring teachers and teaching interns, with follow-ups addressing recruitment challenges in harder-to-reach settings and with the cooperation of teacher education providers. The inclusion of participants from varied institutional contexts strengthens external validity and enhances the study's capacity to detect contextual moderators of mentoring effectiveness.

Data processing and analysis workflow

Data analysis was conducted in SPSS following a three-stage workflow. First, the research measures were constructed and validated. Items were grouped into conceptually coherent scales, coding schemes were standardised, and Cronbach's alpha was computed to confirm internal consistency. Second, descriptive statistics profiled the sample using frequency distributions for

categorical variables and measures of central tendency and dispersion for continuous variables. Third, the analysis moved to bivariate and multivariate modelling through Pearson correlations and multiple regression in order to test hypothesised links among mentor competencies, adjustment, and satisfaction while controlling for demographic covariates. Provision is also made for structural equation modelling where the pattern of associations indicates plausible indirect effects. This staged approach balances transparency with analytic depth.

Descriptive portrait of the cohorts

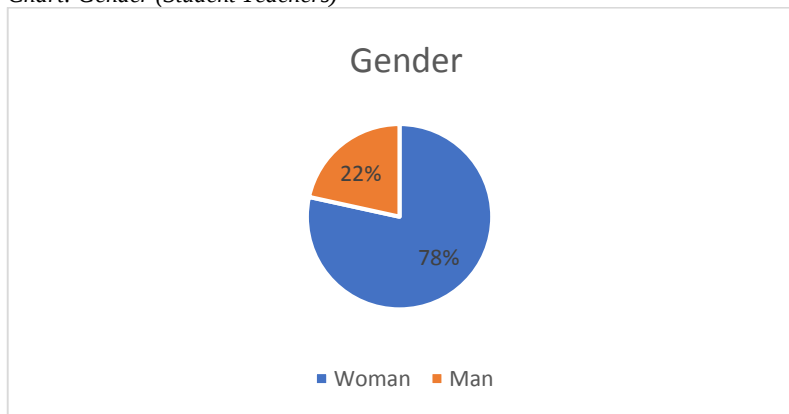
The demographic overview places the two cohorts in clear relief and anticipates contrasts that are theoretically meaningful for mentoring research. Student teachers form a younger, less experienced group at earlier qualification stages. The cohort exhibits a strong female majority and is dominated by participants who identify as Jewish, with a smaller proportion identifying as Arab. Their qualifications are clustered in bachelor-level routes with a smaller master's-level contingent. The age distribution ranges widely and yields a mean near 30 years, consistent with a pool that includes both first-entry candidates and career changers. See the table below.

Table: Demographic Characteristics of the Participants – Student Teachers (N = 51).

Variables	Categories	N	%
Gender	Woman	40	78.4
	Man	11	21.6
Nationality	Arab	3	5.9
	Jewish	48	94.1
Academic Degree	B.ED	18	35.3

	B.Sc. or B.A	25	49.0
	M.Sc. or M.A	8	15.7
	Range	Mean	SD
Age	64.00-20.00	29.88	9.71
Variable	Range	Mean	SD
Age	20.00–64.00	29.88	9.71

Chart: Gender (Student Teachers)

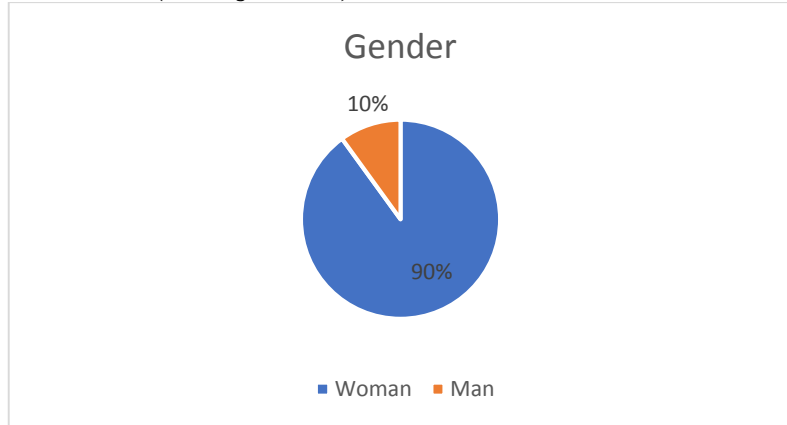


The distribution confirms a marked female majority among student teachers. This profile is consistent with the composition of many teacher education cohorts and provides adequate variance for testing whether gender is associated with satisfaction and adjustment. Given the imbalance, gender is retained as a control variable in subsequent models to avoid confounding inferences about mentoring effects.

Training teachers constitute a mature, highly experienced cohort. Women predominate, and academic credentials are high, with a majority holding master's degrees. The mean age is in the late forties, and the average teaching tenure exceeds two decades. More than half report prior guidance experience, often extending

over several years, which signals readiness for mentoring roles and a reservoir of practice-based knowledge. Complementary tabulation for this group is provided in next table, where is visible that Training Teachers (N = 50), and the patterns are visualised in the charts for rapid inspection.

Chart: Gender (Training Teachers)

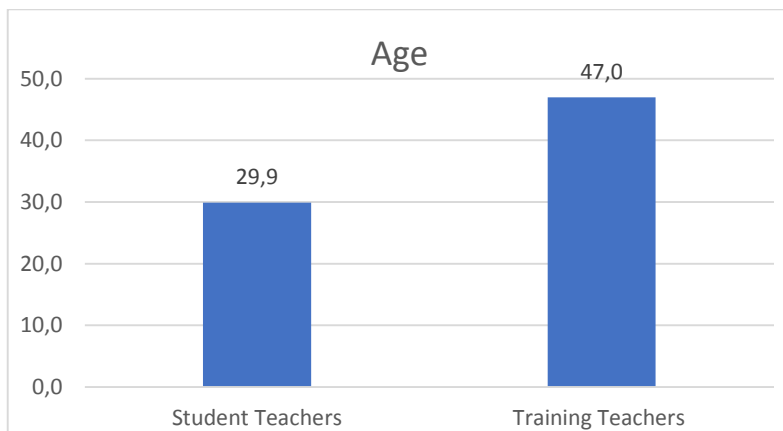


The training teacher cohort is overwhelmingly female, which mirrors the student teacher distribution and suggests gender homophily in many mentoring dyads. This has analytical implications for interpreting interpersonal dynamics, since gender differences are unlikely to explain variation in outcomes within the dominant pairing type. The small number of men is noted to avoid over-interpreting subgroup effects.

Table:: Demographic Characteristics of the Participants

Variables	Categories	N	%
Gender	Woman	45	90.0
	Man	5	10.0
Nationality	Arab	0	0
	Jewish	50	100.0
Academic Degree	B.ED	11	22.0
	B.A. or B.Sc.	9	18.0
	M.Sc. or M.A.	30	60.0
Guidance Experience	No	44.0	44.0
	Yes	56.0	56.0
	Range	Mean	SD
Age	70.00-24.00	47.00	12.53
Teaching Experience	37.00-2.00	21.56	10.76
Guidance Experience	20.00-1.00	7.62	6.05

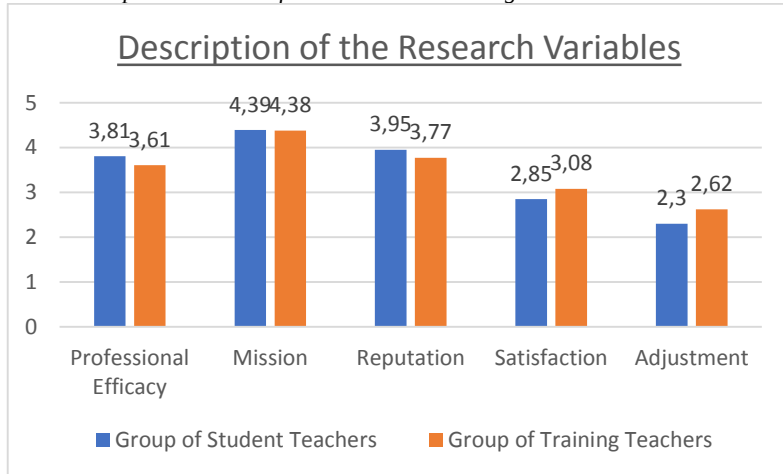
Chart: The average age of the participants



The mean age of student teachers is close to thirty years, while training teachers cluster in the later forties. This gap underscores the generational span typical of induction relationships and supports the decision to include age as a covariate in all multivariate models. The spread in ages among mentors also indicates scope for examining whether experience proxies, such as years of teaching or guidance experience, moderate student integration.

The contrasts between groups are instructive. The student teacher profile reflects enthusiasm and emergent identity, while the mentor profile reflects accumulated expertise and institutional familiarity. This asymmetry is not a methodological artefact. It is the expected foundation for productive mentoring and a key source of variation for later analyses. The chapter frames these contrasts as consequential for subsequent testing of whether and how demographic background, prior mentoring experience, and academic attainment correlate with adjustment and satisfaction. The authors also note the heuristic value of combining tables for precision with charts for accessibility, an approach that improves the communicative clarity of the descriptive stage.

Chart: Comparative Means for Student and Training Teachers



The comparative profile shows high levels of mission across both cohorts, with training teachers reporting higher satisfaction and adjustment and student teachers rating themselves higher on efficacy and reputation. This pattern aligns with the theoretical expectation that experience stabilises workplace satisfaction while early career participants emphasise capability and social recognition. The contrasts justify modelling mentorship as a relational mechanism that can bridge differences in confidence, identity, and institutional familiarity.

Research questions and hypotheses as operational drivers

The methodological decisions in Chapter Two are closely tied to the study's hypotheses. The central proposition is that effective mentorship depends on a cluster of mentor attributes that combine professional competence with interpersonal and intercultural sensitivity. The expected impacts extend across career trajectory, work quality, adaptive capacity, and institutional integration for novice teachers. This mapping converts abstract claims about mentoring quality into testable statements about associations among measurable constructs.

Ethical considerations and data integrity

The chapter documents ethics procedures that include obtaining adviser approval for instrument use, informing participants about voluntary participation and confidentiality, and offering to share results upon completion. These measures support data integrity by encouraging candid responses and protecting participant welfare. The processing pathway from Google Forms to Excel to SPSS is recorded for auditability. The achieved sample size of 101 valid responses is explicitly noted.

Preliminary findings within Chapter Two

The findings section in Chapter Two limits itself to the descriptive domain and to interpretative comments that seed the inferential work of the next chapter. For student teachers, the distributions by gender, nationality, and degree are set out visually and numerically. The pattern matches known intake trends in teacher education and signals a cohort that is both diverse in age and concentrated in early career stages. For training teachers, the data depict a highly qualified and experienced group where prior guidance experience is common. These attributes are consistent with their function as institutional culture carriers and modelling agents for evidence-based practice.

Comparative observations underscore the generational and experiential gap between groups. The chapter frames this gap as both a resource and a challenge. It is a resource because it supplies the expertise and stability that mentoring requires. It is a challenge because it may introduce differences in pedagogical preferences and technology adoption that need negotiation within mentoring relationships. The chapter therefore recommends that subsequent analyses examine whether demographic variables like age and qualification, and contextual variables like guidance experience, correlate with adjustment and satisfaction measures. These recommendations shape the agenda of Chapter Three.

V. SUMMARY OF CHAPTER THREE: RESEARCH FINDINGS AND DISCUSSION

This chapter reports and interprets the empirical results. It begins with a descriptive portrait of the two cohorts, moves to multivariable analyses that test the study's hypotheses, and closes with an integrated discussion of implications for teacher education and school practice. Throughout, the findings are read against the conceptual frame of mentorship as a relational, pedagogical, and organisational process that shapes early professional development.

Descriptive analysis of core variables

Student teachers

Five constructs were assessed among student teachers: Professional Efficacy, Mission, Reputation, Satisfaction, and Adjustment. The distribution of scores indicates a cohort with strong value orientation and moderate confidence in emerging skills, yet with evidence of transitional strain.

Mean Mission is high, consistent with a strong sense of purpose and personal identification with the vocation. Professional Efficacy sits in the moderately high range, which suggests that most participants believe they possess or can quickly acquire core teaching competencies. Reputation is also rated positively, indicating that the profession is perceived as socially meaningful, though perceptions vary across individuals, as shown by the breadth of the standard deviations. Satisfaction is above the scale midpoint with relatively tight dispersion, which points to a common core of positive affect about the role. Adjustment is the lowest of the five means and shows wider spread, signalling real variation in how well students are navigating early classroom and institutional demands.

Taken together, the student teacher profile is characteristic of a motivated group at the threshold of practice: strong ideals and growing self-belief, tempered by the complexity of actual school contexts. See the table below.

Table: Descriptive Statistics – Student Teachers.

Variable	Minimum	Maximum	Mean	SD
Professional Efficacy	1.75	6.00	3.81	1.13
Mission	1.00	6.00	4.39	1.41
Reputation	1.29	6.00	3.95	1.28
Satisfaction	1.88	3.75	2.85	0.54
Adjustment	1.00	4.00	2.30	0.64

Training teachers

The training teacher group presents a complementary profile. Mission remains high, and Satisfaction and Adjustment both exceed the student teacher means. Professional Efficacy and Reputation are moderately positive but slightly lower than among students, which is consistent with a more grounded self-appraisal that accrues with long service and exposure to systemic constraints. Dispersion is generally smaller for Satisfaction and Adjustment, reflecting stabilised attitudes and routines built over time.

These patterns suggest that experienced teachers report more settled work lives and greater ease with organisational navigation, while holding more calibrated views of their own capacities and of the profession's public standing. See the table below.

Table: Descriptive Statistics – Training Teachers.

Variable	Minimum	Maximum	Mean	SD
Professional Efficacy	1.67	5.75	3.61	1.10

Mission	1.00	6.00	4.38	1.38
Reputation	1.29	6.00	3.77	1.28
Satisfaction	1.00	4.00	3.08	0.78
Adjustment	1.27	3.82	2.62	0.60

Cross-group interpretation

A simple comparison across cohorts yields three headline observations.

First, the near-parity in Mission underscores a shared value base. Motivation anchored in purpose is not restricted to long-serving staff; it is already pronounced at entry. This continuity is an asset for mentoring relationships, since it creates common ground for pedagogical dialogue.

Second, the inversion between Professional Efficacy and Satisfaction is instructive. Student teachers rate their competence somewhat higher than training teachers, yet report lower satisfaction and weaker adjustment. The reverse holds for experienced mentors. This pattern is consistent with the view that satisfaction in teaching depends as much on institutional fit, social support, and role clarity as on perceived skill.

Third, adjustment presents the clearest gap. Training teachers score higher, as expected given their tenure and social capital within schools. The variability among students points to heterogeneous school placements, differences in mentor support, and uneven exposure to complex teaching situations. This heterogeneity is precisely what the multivariable analyses seek to clarify.

Bivariate patterns in brief

Although the study privileges model-based inference, several simple associations are worth noting to frame the regressions. Among student teachers, higher Mission tends to co-occur with higher Satisfaction and better Adjustment. Reputation shows a mixed pattern, aligning positively with Satisfaction in some subgroups but not with Adjustment. For training teachers,

Satisfaction and Adjustment cluster at moderate to high levels across demographic strata, with limited variation by age or gender. These tendencies are descriptive rather than causal, yet they guide the selection and interpretation of predictors in the models that follow.

Multivariable analysis: models and main results

The analyses employ multiple linear regression to test whether demographic attributes and professional perceptions predict either Satisfaction or Adjustment. Collinearity was addressed at the design stage by selecting conceptually distinct predictors and by limiting the number of variables relative to sample size. All models use listwise deletion of missing data; where degrees of freedom appear reduced, this reflects incomplete responses on one or more predictors.

Model for student teachers: predictors of Satisfaction

The model for student teacher Satisfaction includes age, gender, nationality, Professional Efficacy, Mission, and Reputation. As a set, these variables explain a meaningful share of variance, with the model reaching conventional significance at the omnibus level. No single predictor crosses the usual threshold for statistical significance, a common result in small samples when predictors are conceptually related.

Mission carries the largest positive weight. This aligns with the idea that intrinsic goal alignment strengthens positive affect toward teaching, even during a demanding practicum. Reputation carries a negative weight in this cohort. One plausible reading is that high prestige expectations can raise the bar for day-to-day experiences; when early practice reveals constraints on autonomy or recognition, satisfaction can dip. Professional Efficacy adds little unique variance in this model, which suggests that confidence alone does not guarantee positive affect in the face of institutional novelty.

Models for training teachers: predictors of Satisfaction and Adjustment

For training teachers, two models were estimated. The Satisfaction model includes age, gender, academic degree, years of

teaching, guidance experience, and the three perception variables. The explained variance is modest and not statistically significant. Reputation shows the largest positive coefficient but does not reach significance, while Professional Efficacy trends negative. This pattern is not unusual in experienced cohorts, where stricter self-appraisal can coexist with stable satisfaction under supportive institutional conditions.

The Adjustment model uses the same predictors and accounts for a higher share of variance than the Satisfaction model, yet the omnibus test remains non-significant. Age and Mission carry small positive weights, whereas Reputation trends negative. These tendencies, together with the moderate explained variance, suggest that school-level and programme-level conditions account for much of the residual variation in adjustment among experienced staff.

Table: Linear Regression for the Prediction of the Adjustment of the Training Teachers (N = 50)

Explanatory Variable	B	SE B	Beta	T
Age	.02	.03	.33	.56
Gender	-.26	.69	-.11	-.37
Academic Degree	-.35	.20	-.38	-1.75
Teaching Experience	.01	.04	.14	.25
Guidance Experience	-.03	.03	-.30	-1.09
Professional Efficacy	.26	.38	.48	.69
Mission	.11	.24	.24	.45
Reputation	-.26	.39	-.57	-.66
Summary of the Model	F_(8,17)=0.98, r²=0.32, p>.05			

As shown in the table, the model explains 32% of the variance, $F(8,17)=0.98$, $r^2=0.32$, $p>.05$. Coefficients are small in magnitude and none reaches statistical significance: Age ($B=0.02$, $SE=0.03$, $\beta=0.33$, $t=0.56$) and Mission ($B=0.11$, $SE=0.24$, $\beta=0.24$, $t=0.45$) are positive; Reputation is negative ($B=-0.26$, $SE=0.39$, $\beta=-0.57$, $t=-0.66$); other predictors remain near zero. The pattern is consistent with an interpretation of adjustment as primarily contingent on local climate, workload, and relational supports rather than on fixed attributes or global perceptions alone.

Model for student teachers: predictors of Adjustment

A parallel model for student teacher Adjustment includes the same set of predictors as the Satisfaction model. The model achieves moderate explained variance but yields no significant individual predictors. The signs mirror those in the Satisfaction model: Mission positive, Reputation negative, Efficacy close to zero. These results reinforce a reading of adjustment as a context-sensitive outcome at this stage, with the attitudinal variables providing only a partial and indirect account.

Interpretation of patterns

Mission as a cross-cutting driver

Mission emerges throughout as a consistent positive correlate of both Satisfaction and Adjustment. Even where it is not a significant individual predictor, the direction is stable. Mission appears to operate as a motivational resource that helps novices tolerate ambiguity and persist through setbacks, and helps experienced staff maintain engagement over long periods. Programmes that help student teachers articulate a clear professional purpose and connect it to daily practice may therefore see benefits in both affect and adaptation.

Reputation as a double-edged construct

Reputation behaves differently across outcomes and cohorts. Among student teachers, a higher sense of prestige tends to associate with lower Satisfaction and weaker Adjustment. This may reflect expectation–experience gaps. In experienced cohorts, reputation tilts positive for Satisfaction but is neutral to negative for Adjustment. A reasonable inference is that prestige matters for

morale when authority and recognition are already established, but contributes little to practical adaptation, which depends on routines, resources, and collegial support.

Professional Efficacy and the realism of experience

The modest or even negative weights for Professional Efficacy among training teachers should not be read as evidence against the value of competence. Rather, they point to the nuanced way experienced professionals evaluate themselves. With tenure comes a sharper awareness of what high-quality teaching entails and of the systemic constraints that make it hard to sustain. In students, efficacy is moderately high but does not uniquely account for affect or adjustment once mission and reputation are considered, which hints that confidence is necessary, yet not sufficient, for early thriving.

Demographics and the limits of fixed attributes

Age, gender, and nationality contribute little unique variance in any model. Age trends positive for Adjustment among training teachers, but the effect is small. Gender effects are negligible throughout. Nationality shows no reliable influence. These results accord with the idea that early professional states are shaped primarily by social and organisational environments rather than by fixed traits.

Robustness, assumptions, and power

All models assume linear relationships, homoscedastic residuals, and approximate normality of outcomes. Visual inspections and summary diagnostics were adequate for the purposes of the study's explanatory aims. Two design features temper the strength of inference.

First, samples are modest. This limits statistical power, especially for detecting small effects or for models that include multiple correlated predictors. The presence of model-level significance alongside non-significant individual predictors in the student teacher Satisfaction model is a typical symptom of constrained power in the presence of shared variance.

Second, the cross-sectional frame precludes causal inference. The models identify associations that are theoretically

plausible, yet the direction of influence cannot be established. Longitudinal designs tracking change in mission, efficacy, and satisfaction across the practicum would be a suitable next step.

Practical implications

The findings suggest concrete steps for teacher education providers and schools.

Strengthen mission–practice alignment. Structured reflection, guided narrative, and values-based supervision can help student teachers connect purpose to practice, making mission an active resource rather than a static belief. This could lift satisfaction and ease adjustment.

Calibrate prestige expectations. Early conversations about the realities of work, status, and recognition can temper unrealistic assumptions linked to reputation. Balanced expectations reduce the risk of disillusionment when novices encounter institutional constraints.

Build efficacy through situated support. Efficacy grows when novices experience success in tasks that matter. Co-planning, targeted feedback, and gradual release of responsibility can create these success experiences. For mentors, professional learning that links craft knowledge to contemporary challenges can sustain a sense of capability without inflating self-appraisal.

Prioritise context and climate. Since demographics explain little, attention should shift to school-level variables. Mentor time allocation, access to resources, and opportunities for collegial dialogue are the levers most likely to improve adjustment across cohorts.

Attend to variability in placements. The wide spread in student adjustment suggests that not all placements provide equal learning opportunities. Screening and supporting placement schools, and monitoring the quality of mentoring on site, can reduce inequities in novice experience.

Limitations and directions for further research

Several limitations warrant caution. The use of self-report instruments invites social desirability bias. Although anonymity and standardisation were used to mitigate this, more objective

indicators, such as observed practice or supervisor ratings, would strengthen the validity of future models. The reliance on listwise deletion reduces effective sample size in the regressions and may bias estimates if missingness is not random. Multiple imputation or full information methods could be considered in replications.

The predictor set did not include school climate, leadership style, workload, or autonomy, all of which are widely implicated in teacher well-being and retention. Incorporating these variables would likely increase explained variance and sharpen intervention targets. Finally, qualitative follow-up could illuminate the mechanisms behind the observed signs on mission and reputation, clarifying how narratives of purpose and prestige are formed and reshaped during induction.

Summary of findings

The evidence portrays two cohorts tied by purpose yet differentiated by experience. Student teachers report strong mission and moderate efficacy but face adjustment challenges. Training teachers report higher satisfaction and smoother adjustment with slightly more reserved self-assessments. In multivariable terms, attitudinal factors explain meaningful portions of satisfaction among students, while adjustment in both cohorts appears more context-bound and less tied to fixed traits. Mission is the most consistently positive correlate across groups and outcomes. Reputation is salient but complex, carrying different implications across stages and outcomes.

The results point to an induction agenda that is as much institutional as it is individual: build programmes that connect purpose to daily practice, support realistic expectations, and invest in mentoring structures that make schools fertile ground for professional growth.

VII. DISSERTATION'S CONTRIBUTIONS

- Integrated conceptual framework linking mentor practice, individual dispositions, school context, and outcomes (satisfaction, adjustment).
- Two-cohort comparative design (student teachers N=51; training teachers N=50) with parallel instruments for role-specific analysis.
- Clear operationalisation of professional efficacy, mission, reputation, together with outcome indices of satisfaction and adjustment.
- Transparent, reproducible analytics (documented data pipeline, assumptions checked, full model reporting with coefficients and errors).
- Descriptive profiles establishing stable patterns: high mission across cohorts, higher satisfaction and adjustment among mentors.
- Model evidence that demographics weakly predict satisfaction in experienced teachers, shifting focus from traits to context.
- Model evidence that mentors' adjustment is largely context-dependent rather than trait-driven.
- For student teachers, satisfaction is moderately predictable at model level; adjustment shows weak explained variance.
- Mission consistently aligns positively with outcomes; reputation shows mixed patterns, often negative for adjustment.
- Diagnostic use of plots and checks disciplines inference and supports cautious interpretation of small effects.
- Nationality adds little to mentors' adjustment in this sample, discouraging stereotyping and proxy assumptions.
- Findings redirect interventions from individuals to system design (time, feedback routines, collegial structures, resources).
- Actionable implications for mentor preparation: strengthen mission–practice alignment, calibrate prestige expectations, scaffold efficacy.
- Reusable measures and baselines suitable for programme evaluation across future cohorts.
- Limitations are used constructively to refine the field's research agenda (school climate, leadership, workload, autonomy).

- Cohort contrasts read as career-stage signatures, informing sequencing of supports for novices and mentors.
- Strengthened quantitative reporting standards (explicit Ns, full tables, model-level significance, restrained claims).
- Platform created for mixed-methods follow-up on the micro-processes of mentoring and placement quality.
- Coherent alignment from theory to measures to practice recommendations, yielding a usable theory of action for induction.

VIII. PUBLICATIONS RELATED TO THE TOPIC OF THE

1. Hachmon, N., K. Marulevska (2023) Dropout of Young Teachers from the Education System: Motivations, Risk Factors and Possible Solutions//Реторика и комуникации, Бр. 54, <https://rhetoric.bg/dropout-of-young-teachers-from-the-education-system-motivations-risk-factors-and-possible-solutions> DOI: 10.55206/IULW6982

2. Hachmon, N. (2024) The Impact of the Mentor Teacher on the Optimal Integration of Teaching Staff in the Education System: An Integrated Perspective//Педагогически новости, Година XIII, брой 1/2024, p. 116 – 120 <https://pedagogicnews.uniruse.bg/category/%D0%B0%D1%80%D1%85%D0%B8%D0%B2-%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%B1%D1%80%D0%BE%D0%B9-2024/>

3. Hachmon, N. (2024) The Role of Teacher Trainers in Enhancing Integration and Professional Development for Novice Educators// Multidisciplinary Journal of Science, Education and Art, p. 266 – 276 <http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg/media/3368/2024.pdf>

4. Hachmon, N. (2024) The Influence of Teacher Trainers on the Optimal Integration of Teaching Staff in the Education System// Педагогически алманах, Том 11, Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, ISSN 2603-3178 p. 131-135 <https://pf-yb.com/wp-content/uploads/2025/03/2024SA.pdf> DISSERTATION