

Šetření TALIS 2013 dále poukázalo na nízkou provázanost formálního hodnocení a následného profesního vzdělávání, na což upozornila již zpráva OECD ([Santiago et al., 2012](#)). V sekundárních analýzách bylo zjištěno, že v důsledku hodnocení a zpětné vazby je přidělován mentor nebo vytvářen individuální plán profesního vzdělávání pro jednotlivé učitele v menší míře v gymnáziích než v základních školách. Pokud nejsou výsledky hodnocení učitelů transparentně provázány s konkrétními následnými opatřeními, hrozí formalismus, jehož důsledky se mohou projevat v řadě aspektů (pracovní spokojenost učitelů, jejich subjektivně vnímaná zdatnost, motivace atd.) diskutovaných již v předchozích kapitolách. Je rovněž na místě poukázat na možné souvislosti se současným stavem dalšího vzdělávání učitelů, tj. na to, zda je k dispozici vhodná nabídka vzdělávacích aktivit (viz [část 4.1](#); srov. Starý et al., 2012).

Výsledky dále prokázaly nízké využití systému mentoringu v České republice a převahu neformálních zaškolovacích aktivit nad formálními zaškolovacími programy. Pro polovinu učitelů ve víceletých gymnáziích je systém mentoringu nedostupný. Analýza výpovědí ředitelů o významu, jaký přikládají mentoringu, svědčí o tom, že více než čtvrtina ředitelů nevnímá mentoring jako přínosný pro zlepšování výsledků žáků. Dá se tedy usuzovat, že v České republice převažuje vnímání mentoringu jako formy podpory začínajících a nových učitelů, nikoli jako systému, který doprovází učitele v průběhu celé kariéry (srov. Píšová & Duschinská, 2011). Účast učitelů v zaškolovacích aktivitách přitom pozitivně souvisí s pozdějším působením učitele jako mentora, přispívá tudíž k budování profesní učící se komunity (Stoll & Seashore-Louis, 2007) či školy jako učící se instituce (Senge, 1990).