

profese, přičemž tyto činnosti mohou zahrnovat mentorování. Ačkoliv mnohá šetření dokládají význam mentorování, důkazy o jeho přímém vlivu nejsou dostatečné a přesvědčující. Z několika šetření vyplynulo, že mentorování se vší pravděpodobností ovlivňuje dovednosti učitelů při práci se třídou, jejich schopnost hospodařit s časem a zvládnout své pracovní úkoly (Evertson a Smithey, 2000). Hobson a kol. (2009) zpracovali obsáhlý přehled literatury a všimli si zvyšujícího se počtu šetření, která uvádějí, že pomocí mentorování je možné podpořit učitele, aby ze své profese neodcházeli a přispěli k větší stabilitě ve školách. Jak však tyto autoři upozorňují, důkazy pro tuto tvrzení nejsou příliš silné. Mnoho těchto šetření bylo kvalitativní povahy a/nebo založených na malých vzorcích. Šetření z pohledu nákladů a zisků, které sledovalo pětiletou dobu návratnosti za účelem sestavení souhrnného modelu zaškolování nových učitelů, navíc zjistilo, že zisky sahaly až daleko za problematiku udržení učitelů v profesi a zahrnuly změny ve vyučovacích postupech (Strong, Villar a Fletcher, 2008). Šetření TALIS 2013 poskytne informace o tom, jaké mají učitelé v různých zemích zapojených do šetření zkušenosti se zaškolováním, mentorováním a aktivitami profesního rozvoje. Kromě toho představí výpovědi ředitelů o zaškolovacích programech a profesním vzdělávání.

Profesní vzdělávání, subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání

Profesní vzdělávání může mít také dopad na míru spokojenosti učitelů v zaměstnání a poskytnout učitelům nezbytné prostředky k tomu, aby se dokázali přizpůsobovat neustále se měnícím požadavkům. Výzkumy poukazují na to, že učitelé, kteří přijali za vlastní myšlenku profesního růstu a tedy potřebu účastnit se průběžného profesního vzdělávání, mohou mít silněji rozvinutý pocit profesní způsobilosti a vyšší míru spokojenosti v zaměstnání (Ma a MacMillan, 1999). Na podporu a posílení způsobilosti učitelů ve školách, ve kterých probíhá nějaká změna, působí zejména takové profesní vzdělávání, které v sobě zahrnuje vzájemnou spolupráci (Harris, 2002). Šetření TALIS 2013 nabízí příležitost podívat se blíže na souvislosti mezi profesním vzděláváním pro učitele a tím, s jakou „silou“ se učitelé vztahují ke své profesní identitě, a na souvislosti mezi profesním vzděláváním a důvěrou učitelů ve své pedagogické schopnosti a v jejich celkovou dovednost úspěšně vést třídu žáků.

Šetření TALIS 2013 také nabízí informace o tom, nakolik se učitelům dostává zpětné vazby k jejich práci ve škole. Zahrnutím otázek zaměřených na hodnocení a zpětnou vazbu získáme důležitou charakteristiku pro zkoumání subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů a jejich spokojenosti v zaměstnání, pro bližší osvětlení vztahu mezi profesním vzděláváním a školním klimatem. Je totiž důležité, abychom se podívali na práci učitelů v celkovém školním kontextu a kriticky prozkoumali pracovní podmínky, které umožňují učitelům efektivně působit ve své pedagogické roli. Šetření TALIS 2013 dovoluje výzkumníkům, aby posoudili, co všechno škola učitelům poskytuje – a to jak v oblasti příležitostí k profesnímu rozvoji, tak i adekvátní zpětné vazby k jejich práci.

Téma: Vedení školy

Není překvapující, že si téma vedení školy získalo mezi zeměmi účastnicími se v šetření TALIS 2013 vysokou prioritu. Výsledky z šetření TALIS 2008 a dalších výzkumů uvádějí, že ředitelé mají nepřímý, avšak měřitelný vliv na výsledky školy, neboť zaujímají klíčovou roli při utváření pracovních podmínek učitelů (Marzano, Waters a McNulty, 2005; OECD, 2009b; Pont a kol., 2008; Ladd, 2009). Například Ma a MacMillan (1999) provedli šetření, které zjišťovalo, jak souvisí spokojenost učitelů v zaměstnání s jejich ztotožněním se se svou prací, způsobilostí pro výuku, organizační kulturou a administrativním (nebo též manažerským) řízením školy. Zjistili, že pro spokojenost učitelů v zaměstnání bylo nejdůležitějším faktorem na pracovišti administrativní řízení školy, následovala způsobilost pro výuku a organizační kultura. Jiné šetření zkoumalo administrativní podporu chodu školy v rámci čtyř charakteristik (tj. zjišťování tvorby vize školy, stanovování konkrétních cílů a priorit, nabízení individuálně cílené podpory a utváření atmosféry vzájemné