

lu i signál nízké morálky. Žáci mají tendenci jednat podle obrazu školy (Roeser, Urdan a Stephens, 2009; Eccles a Roeser, 2011). Jakmile fyzické prostředí školy dosáhne alespoň minimálního standardu, důkazy již nejsou tak jasné (Higgins *a kol.*, 2005). Nicméně vztahy mezi intenzivními změnami prostředí a efektivním zapojením žáků, učitelů a i jiných uživatelů školních budov a dalších školních zařízení stojí za zmínku.

Kromě fyzického prostředí školy mají na motivaci žáků učit se a dosahovat lepších výsledků vliv i celková organizace školy a její kultura (Roeser, Urdan a Stephens, 2009). Při určování atmosféry školy a příležitostí, které škola nabízí, byly identifikovány jako důležité dva faktory: stimulace žáků, aby se co nejvíce zapojili do vzdělávání, a menší míra narušování výuky (HayMcBer, 2000).

Vzdělávání vyžaduje ukázněné prostředí školy založené na spolupráci, a to ve třídě i mimo ni (MacIver a MacIver, 2009; Eccles a Roeser, 2011). Výsledky testů PISA 2009 napovídají, že školy a země, kde žáci pracují v atmosféře plné očekávání, mají tendenci dosahovat lepších výsledků. Totéž platí o školách, kde existuje ochota k větším investicím a je vytvořeno prostředí dobrých vztahů mezi učiteli a žáky, i tam budou žáci dosahovat skvělých výsledků (OECD, 2010d). Takové prostředí pro vzdělávání povzbuzuje pravidelnou docházku do školy a další pozitivní vlastnosti vedoucí k dobrému chování žáků.

Výzkum rovněž odhalil, že propojení mezi učiteli i mezi žáky navzájem souvisí s několika ukazateli akademické motivace a zapojením žáků do výuky, zejména s jejich zapojením po stránce citové (Wang a Holcombe, 2010). Žáci, především znevýhodnění žáci, se více učí a mají méně problémů s chováním, když mají pocit, že učitelé se maximálně snaží, aby oni byli úspěšní. Vnímaná podpora ze strany učitelů může rovněž v některých případech snížit rozdíl ve výsledcích mezi žáky z minoritních skupin a žáky z majoritní společnosti. (Baysu a Phalet, bude publikováno).

Organizace vzdělávání a její dopad na znevýhodněné žáky

Výzkum z oblasti kognitivních dovedností ukázal, že rozdíly ve čtenářských a matematických dovednostech mezi studenty s rozdílným sociálně-ekonomickým zázemím roste primárně během letních prázdnin (Downey, Von Hippel a Broh, 2004). Kumulativní účinek rozdílných zkušeností z letních měsíců je primární příčinou rozšiřující se propasti ve výsledcích vzdělávání mezi zvýhodněnými a znevýhodněnými žáky (Smith a Brewer, 2007). K těmto rozdílům dochází zejména proto, že kvalita mimoškolního prostředí žáků se značně liší a znevýhodnění žáci mají obvykle horší příležitosti ke vzdělávání mimo školu. Proto je odlišná struktura doby výuky pomocí mimoškolních programů ospravedlnitelná v případě znevýhodněných žáků a /nebo škol (Black *a kol.*, 2008).

Velikost škol a tříd

Velikost třídy je obvykle kontroverzním tématem. Učitelé a rodiče se často domnívají, že menší třídy jsou pro žáky přínosnější, protože umožňují učitelům více se soustředit na potřeby individuálních žáků a použít širší škálu výukových metod. Skutečně platí, že menší třídy mohou být přínosné pro znevýhodněné žáky a žáky pocházející z etnických menšin především v prvních letech vzdělávání (Krueger, 2002) a některé poznatky signalizují, že menší třídy umožňují navázat lepší vztahy mezi učitelem a žáky

Nicméně jsou i důkazy, které varují. Přínosy totiž nejsou automatické: prověřování evropských školských soustav ukazuje, že ve většině zemí se nezdá, že by velikost třídy měla dopad na kognitivní dovednosti, kterých žáci postupně nabývají (Wossmann a Schütz, 2006).