

Dá se říci, že zlepšení souvisí spíše s realizací výukových metod v menších třídách než s menšími třídami jako takovými (Faubert, 2012).

Co se týče velikosti školy, poznatky uvádějí, že v průměru mají rozdíly ve velikosti škol jen malý vliv na úspěch žáků (Bloom *a kol.*, 2010¹²; Hattie, 2009; Faubert, 2012). Nicméně, stejně jako v případě menších tříd, i menší školy mohou mít pozitivní dopad na znevýhodněné žáky (Leithwood a Jantzi, 2009). Čím vyšší je podíl žáků pocházejících z menšin, tím je optimální velikost školy menší (Faubert, 2012). Menší školy mohou spíše než školy větší za určitých okolností povzbudit zájem žáků o vzdělávání a pocit, že do školy patří (Crosnoe, Kirkpatrick a Elder, 2004, Roeser, Urduan a Stephens, 2009).

Změny ve velikosti školy by měly být doprovázeny ve škole i ve třídě reformami, které by umožnily specifické využití metod pro výuku v „menších školách“. Jinak pouhá redukce velikosti školy či třídy nezvýší celkovou dobu, která je žákovi věnována, protože menší třídy či školy automaticky neznamenají, že učitelé budou nezbytně přijímat efektivnější výukové strategie. Nicméně pro menší školy nebo menší třídy je zásadní frekvence a kvalita interakce mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli. Přejít z jedné velikosti na druhou vyžaduje i posun v tom, co znamená být efektivním učitelem (Faubert, 2012).

Možnosti rozvíjet pozitivní atmosféru a prostředí škol pro vzdělávání

Stanovit si priority rozvoje bezpečného a pozitivního prostředí přiměřeného pro vzdělávání

Ti, kdo vytvářejí politiky, by měli zajistit, že znevýhodněné školy budou pracovat na vytvoření pozitivní atmosféry školy a třídy a na odstranění narušování výuky. Pozitivní atmosféra může mít významný dopad na výsledky žáků a na kvalitu výuky ve znevýhodněných školách (Garcia Palomer a Paredes, 2010; Riley a Coleman, 2011). Existují různé možnosti, jak podpořit pozitivní prostředí. Příklady jsou uvedeny dále v rámečku 3.5.

- Pohoda žáků a rozvoj programů, které přispívají k pozitivním vztahům mezi žáky i mezi učiteli ve škole, se musí stát prioritou, protože takové vztahy podporují lepší výsledky ve vzdělávání, pocit pohody i psychické zdraví (jedná se o účinky, které přetrvávají v dospělosti). Vyšší smysl pro komunitu ve škole může snížit nevhodné chování a na druhé straně zlepšit sebedůvěru žáků, kteří si budou více vážit sebe sama (Jenson *a kol.*, 2004). Školní obvody v Manitobě mají k dispozici celou škálu programů, které učí žáky, jak se stát mentory svých vrstevníků, učí je pozitivním modelům chování a vychovávají je k tomu, aby se stali mediátory konfliktů mezi spolužáky.
- Dát prioritu strategiím, které by zlepšily vztahy mezi učiteli a žáky, protože lepší vztahy vedou k lepšímu vzdělávání a lepšímu prostředí pro výuku. Je zřejmé, že spokojený učitel předznamenává lepší výsledky žáků (Gray, 2000; Crosnoe, Kirkpatrick a Elder, 2004). Když mají žáci pocit, že jsou uznáváni, a nebojí se, že budou ztrapněni a porovnávání se svými vrstevníky, s větší pravděpodobností se budou pozitivně ztotožňovat se školou, využívat kognitivní strategie, které přispívají k akademickým úspěchům, a svou schopnost učit se budou vnímat s větším sebevědomím. Konkrétní opatření přijatá ve škole mohou zahrnovat pozitivní zpětnou vazbu, posilování sebevědomí žáků (Harrop a Swinson, 2007) a pozornost, která bude věnována jednotlivým žákům (Levin, 2008). To je zvláště důležité pro žáky, kterým se doma nedostává žádné podpory nebo je podpora ze strany rodičů jen minimální.