

- <sup>12</sup> Tato studie o efektu malých škol ve Spojených státech amerických zjistila, že během prvních tří let střední školy, žáci zapsaní do malých škol získali téměř o jeden celý kredit více při ukončení školy, o 7,8 % méně žáků propadlo ze základního předmětu a o 7 % více žáků s větší pravděpodobností školu dokončí ve srovnání se stejným školami s kontrolovanými skupinami (Bloom a kol., 2010). Tyto výsledky jsou povzbuzující zejména proto, že zlepšují podmínky a výsledky pro žáky z rodin s nižším příjmem. Důležitá je i skutečnost, že tyto výsledky byly získány na základě rozsáhlé řízené studie použité na náhodném vzorku škol/žáků.
- <sup>13</sup> Reakce na odměny a sankce za chování záleží na konkrétním kontextu školy: například ponechání žáků po škole může být účinné v některých školách a zcela kontraproduktivní ve školách jiných (Wickham, 2010).
- <sup>14</sup> Příklady údajů relevantních pro kontext školy by mohly být výsledky státních testů, závěrečných známek na konci daného pololetí, velikost tříd a škol, docházka žáků, atmosféra ve škole a informace ze šetření zaměřených na situaci žáků a na komunity.
- <sup>15</sup> Účastníky bylo 910 dětí, které se zapojily do celostátní studie. Jednalo se o ohrožené děti ve věku 5 až 6 let, které byly vybrány na základě demografických údajů a vykazovaly větší množství funkčních problémů (chování, pozornost, akademické a sociální problémy), které byly evidovány jejich učitelkami v mateřských školách. Na konci první třídy dosahovaly děti umístěné v nejlepších třídách, které nabízely silnou podporu při výuce i silnou emoční podporu, dobrých výsledků a vztahy mezi žáky a učiteli byly srovnatelné s jejich vrstevníky, kteří nevykazovali žádná rizika; ohrožení žáci, kteří byli umístěni ve třídách s nižší podporou, měli horší výsledky a konfliktnější vztahy s učiteli.
- <sup>16</sup> Žák, který má problémy sledovat výuku ve třídě, může být podpořen několika způsoby, například se mu může dostat podpory od učitele, který se zaměřuje na žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami a pomáhá takovým žákům přímo ve třídě nebo může učit ve speciální „nápravné“ skupině, ustavené mimo běžnou třídu. Pokud ředitel školy takovou potřebu neuzná, žák si může stěžovat u Švédské školní inspekce, která má právo požádat školu, aby přijala příslušná opatření (Bävner, a kol., 2011).
- <sup>17</sup> V 16 zemích OECD je do znevýhodněných škol směřován větší počet učitelů, čímž se snižuje poměr žák-učitel. Cílem takového opatření je zmírnit znevýhodnění (OECD, 2010). Jedná se zejména o Belgii, Itálii, Irsko, Španělsko, Estonsko, Island, Portugalsko, Japonsko, Nizozemí a Koreu. Pouze v Turecku, Slovinsku, Izraeli a USA jsou znevýhodněné školy charakterizovány vyšším poměrem žák-učitel.
- <sup>18</sup> Vysoká míra fluktuace může mít negativní dopad na výsledky žáků, protože učitelé mohou odejít ještě před tím, než získají zkušenosti a dokážou být při výuce efektivnější (Rivkin, Hanushek a Kain, 2004).
- <sup>19</sup> Příklady různorodosti v obsahu nových kurikul pro vzdělávání učitelů na čtyřech španělských univerzitách (jsou uvedeny v Kapitole 10 ve zprávě OECD o Vzdělávání učitelů směřující k diverzitě - *Educating Teachers for Diversity*; OECD, 2010e)
- <sup>20</sup> V Quebecu a Manitobě jsou všichni učitelé povinni na vysoké škole získat 6 kreditů ve vzdělávání pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami
- <sup>21</sup> Vstupní školení se obvykle chápe jako program navržený pro podporu nových učitelů. A součástí programů vstupního školení je obvykle mentoring. Mentoring lze definovat jako individuální podporu začínajícím učitelům nebo méně zkušeným učitelům zkušenějším pedagogickým pracovníkem (mentor). Mentoring je primárně navržen tak, aby nezkušení/začínající pracovníci získali příslušnou odbornost a aby byli uvedeni do kultury svého povolání (v tomto případě do výuky) a do specifického místního kontextu (v našem případě do prostředí znevýhodněné školy) (Hobson a kol., 2009).