

- ²² I když odborná literatura stále více uvádí, že toto je klíčovým prvkem efektivních škol, existuje již méně dokladů o tom, jak mají být společné plánovací schůzky dlouhé. Nicméně je jasné, že schůzky by měly být organizovány poměrně často, měly by být dobře strukturovány a měly by jít do hloubky, aby bylo možné správně sdílet a probrat nápady a rozhodnout se o vhodných opatřeních (Hamilton *a kol.*, 2009; Hattie, 2009; Herman *a kol.*, 2008).
- ²³ Například v Severní Karolíně, pokud má škola nálepkou školy s nižší výkonností, je pro školu složitější získat a udržet si kvalifikované učitele. Zkušení i začínající učitelé s pravděpodobností, která je o 25 % vyšší než na jiných školách, opustí školu označenou za horší, ve srovnání se školou, kde je výkonnost žáků sice podobná, ale škola nemá negativní nálepkou.
- ²⁴ Některé země, včetně Austrálie, Kanady, USA, Finska, Rakouska, Islandu a Norska, dávají zřetelně přednost metodám orientovaným na žáka. Jiné země (Bulharsko, Polsko, Slovensko, Itálie, Portugalsko a Španělsko) široce podporují obě metody s mírnou preferencí metod orientovaných na žáka (OECD, 2009; Rowe, 2007).
- ²⁵ V odborné literatuře se sumativní hodnocení někdy nazývá hodnocením vzdělávání (učení se), zatímco formativní hodnocení dostává název hodnocení pro vzdělávání (učení se) (Faubert, 2011).
- ²⁶ Využívání sumativního a formativního hodnocení se v zemích OECD liší. Například v Anglii, Německu, Mexiku a USA vede politika a tradice většinou k sumativnímu hodnocení žáků, přičemž se využívá různých kombinací souborů testů připravených učitelem nebo zpracovaných externě. Ve Francii nemají učitelé v sumativním hodnocení žáků žádnou roli a pedagogické metody jsou z velké části založeny na formativním hodnocení.
- ²⁷ Některé země umožňují větší odpovědnost na regionální/místní úrovni při určování kurikula (Austrálie, Německo), zatímco jiné země si zvolily kurikulum připravované na centrální úrovni (Anglie, Japonsko, Mexiko, Nový Zéland, Švédsko). Některé státy stanovují požadovaný počet povinných kurzů nebo jasně daných směrů (Francie, Švédsko), zatímco jiné země dávají žákům větší možnost výběru (Anglie, Německo, USA) (Black and William, 2005).
- ²⁸ Zřetelným problémem této změny je skutečnost, že vzdělávací soustavy a všechny zainteresované strany (učitelé, administrativní pracovníci, rodiče a členové komunity) v rámci zemí OECD hodně spoléhají na známky jako součást hodnocení žáků (Black and William, 2005; OECD, 2005).
- ²⁹ Interakce rodin a přátel silně ovlivňuje chování rodičů dětí – od jídla, které mají děti rády, přes styl oblékání až po způsob, jakým se vyjadřují. Kulturně přenášené normy a vzory chování mohou mít výrazně přetrvávající efekty.
- ³⁰ Poznatky ukazují, že rodiče dětí, které jsou ve školách s nižší výkonností, jsou vnímáni řediteli/zástupci ředitele škol jako ti, kdo se méně angažují: přibližně dvě třetiny (69 %) vedoucích pracovníků ve školách s nižší úrovní výuky, ve srovnání s 86 % z jiných škol, částečně nebo úplně souhlasili, že rodiče jejich školy často navštěvovali. Na středních školách s tímto tvrzením souhlasilo pouze 33 % vedoucích pracovníků ve školách s horší kvalitou výuky ve srovnání se 49 % v jiných školách.