

- Některé země sledují kombinaci přístupů celoplošného testování čtenářské a matematické gramotnosti na jedné straně a výběrového testování dalších základních gramotností na straně druhé (viz např. Austrálie, Slovinsko, Švédsko či další; tabulka 2-6).
- Jazyková gramotnost je předmětem testovacího zájmu u těch zemí, pro které anglický jazyk není jejich rodným jazykem (např. Dánsko, Německo, Norsko, Slovinsko, Švédsko; tabulka 2-6). Zároveň platí, že čtenářská a matematická gramotnost je častěji předmětem testování v rané fázi vzdělávání žáka, později jsou pak přidávány rovněž další gramotnosti, jako je gramotnost jazyková nebo přírodovědná.
- Národní testování, jejichž hlavním cílem je hodnocení celého vzdělávacího systému ve vazbě na jeho kurikulum (např. Finsko, Irsko, Kanada, Nový Zéland, USA), jsou tradičně realizována jako výběrová testování (viz tabulka 2-7 v kontextu tabulky 2-6; srovnej s Eurydice 2009b). Jednou z výhod výběrových šetření je možnost pokrytí širšího kurikula tak, že různé testy jsou určeny pro různé výběrové soubory žáků (srovnej s OECD 2013d).
- Rok studia žáka pro absolvování národního testování se mezi sledovanými zeměmi liší. Některé země kladou důraz na národní testování v době ukončení vzdělávací etapy s cílem zhodnotit kvalitu vzdělávacího procesu na „výstupu“. Naopak jiné sledované země zdůrazňují výhody dřívější realizace národního testování, v kontextu hodnocení „kvality vstupů“ s cílem včas identifikovat potenciální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků (viz tabulka 2-7). Druhý přístup se týká, mimo jiné, raného testování žáků 2. roku studia v Dánsku, Irsku či Velké Británii – Anglii nebo diskuse o časování testu na začátek či konec školního roku (srovnej rovněž s Eurydice 2009b).
- V rámci dílčích charakteristik sledovaných národních testování lze identifikovat vazbu mezi důrazem národního testování na hodnocení systému na jedné straně a vyšší délkou časového cyklu jeho realizace na straně druhé. V případě národních testování zaměřených na formativní využití jsou národní testování častější, když probíhají každoročně (viz tabulka 2-8).
- V současné době velmi málo zemí implementovalo počítačově založený přístup k národnímu testování, převládá tištěná podoba testování (viz tabulka 2-8). Potenciál ICT technologií pro včasné doručování výsledků hodnocení je však všeobecně zdůrazňován a lze předpokládat postupný přechod zemí na ICT formu testování (např. OECD 2013d, Eurydice 2009b). Pepper (2012) v tomto ohledu hovoří o vizi posunu ICT založeného testování od testů první (např. lineární testy Norska) a druhé (např. adaptační testy Dánska) generace k testům generace vyšší, které umožňují zadávat komplexní testové položky založené na simulacích situací reálného světa a na dynamické interaktivitě (např. on-line hry).
- Specifickou podobu testování lze pozorovat v případě novozélandské metodiky, která klade důraz na hodnocení týmem učitelů.
- Opravování testů nejčastěji probíhá prostřednictvím centrálního hodnocení proškoleným týmem hodnotitelů, méně časté je hodnocení testů počítačem či dozorujícím učitelem. Poznamenejme, že hodnocení testů učitelem je častěji využíváno tehdy, pokud dané testování má výrazně low-stake charakter (viz tabulka 2-8) a že nejčastějším typem testových položek jsou multi-choice otázky (viz rovněž OECD 2013d).
- V rámci systémů národních testů je aplikováno jejich vyhodnocení jak na bázi kritérií, tak na bázi percentilů. Zásadní roli v tomto ohledu hraje kvalita vzdělávacích cílů respektive standardů. Takto země s nižší kvalitou formulovaných standardů (např. Slovensko, Norsko a další) či chybějícím kurikulem (např. Dánsko) obecně preferují vyhodnocení testů na jednodušší bázi percentilů (viz tabulka 2-8, srovnej rovněž s OECD 2013d).