

УДК 81'25:81'243=111(=162.1+162.3)
DOI: 10.30970/sls.2025.74.5212

ТЕСТУВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК У ПОЛЬСЬКІЙ І ЧЕСЬКІЙ МОВАХ: СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ НАЦІОНАЛЬНИХ ІСПИТІВ РІВНІВ А2–С1

Ксенія БОРОДІН

*Інститут славістики, Вроцлавський університет
вул. Фредеріка Жоліо-Кюрі, 12а, Вроцлав, 50-383 (Польща)
Школа української мови і культури,
Український католицький університет
ORCID ID: 0009-0001-9307-1363
e-mail: borodinka@ucu.edu.ua*

У статті представлено порівняльний аналіз національних іспитів з польської та чеської мов, зосереджений на структурних компонентах у частинах слухання та читання для рівнів А2–С1. Виявлено ключові структурні та методологічні відмінності, зокрема у тривалості, очікуваному темпі опрацювання текстів, кількості і типах завдань. Результати можуть бути використані для розробки стандартизованого тесту з української мови як іноземної.

Ключові слова: мовне тестування, рецептивні мовні навички, аудіювання, читання, рівні володіння мовою.

Вступ. Тестування рівня володіння іноземними мовами – поширена світова практика, що дає змогу офіційно підтверджувати мовну компетентність для працевлаштування, навчання чи отримання громадянства, а отже, має не лише академічне, а й прикладне суспільне значення. Впровадження в Європі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) уніфікувало критерії оцінювання мовних вмінь та заклало основу для стандартизованого підходу до сертифікації.

Важливу роль у формуванні загальних підходів до тестування відіграють провідні мовні тести, зокрема з англійської, німецької й іспанської мов. Однак застосування цих моделей до слов'янських мов потребує адаптації через граматичні, лексичні та культурні особливості. Саме тому аналіз сертифікаційних тестів зі слов'янських мов, зокрема тих, що мають знак якості ALTE (Association of Language Testers in Europe), є методично обґрунтованим та цінним для моделювання майбутнього тесту з української мови як іноземної.

У більшості слов'янських країн вже діють національні сертифікаційні іспити: у Болгарії – *Тестове по български език*, у Польщі – *Państwowy Egzamin Certyfikacyjny z Języka Polskiego jako Obcego*, у Сербії – *Национални испит о познавању српског језика*, у Словенії – *Slovenščina kot drugi in tuji jezik*, у Чехії – *Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE)* тощо. В Україні запроваджено іспит з української мови для набуття громадянства, натомість, повноцінний стандартизований сертифікаційний тест з української як іноземної, співвіднесений із рівнями CEFR, досі перебуває на етапі становлення.

З огляду на це, постає потреба в поглибленому аналізі ключових формальних параметрів сертифікаційних тестів – зокрема їх тривалості, типів і моделей завдань, щільності тексту та інших характеристик, які безпосередньо впливають на валідність тесту і мають бути концептуально обґрунтовані з урахуванням міжнародного досвіду. У цьому контексті основою для вироблення практичних рекомендацій щодо удосконалення тестування української мови як іноземної може слугувати аналіз відповідних параметрів у польській та чеській сертифікаційних системах.

Об'єктом дослідження є сертифікаційні іспити з польської та чеської мов як іноземних на рівнях A2–C1, зокрема їхні компоненти, спрямовані на перевірку рецептивних видів мовленнєвої діяльності (читання та аудіювання). **Предметом** дослідження є тестові параметри як складові контекстуальної валідності сертифікаційних тестів із польської та чеської мов як іноземних (за моделлю Cyril J. Weir, 2005). До них належать тривалість виконання підтестів, кількість і типи завдань, обсяг текстового матеріалу, темп опрацювання інформації. Аналіз цих структурних параметрів дає змогу простежити логіку побудови тестів відповідно до рівня володіння мовою та виявити відмінності між національними підходами до стандартизації мовного оцінювання.

Для детального порівняльного аналізу тестів зі слухання та читання як складових сертифікаційного іспиту з іноземної (слов'янської) мови матеріалом дослідження було обрано польський та чеський тести. Основними критеріями вибору стали два чинники: 1) високий рівень доступності матеріалів, зокрема прикладів реальних тестів за різні роки, аудіозаписів, транскриптів і офіційних описів структури іспиту; 2) якість і репутація тесту. Таким чином, на підставі поєднання доступності емпіричних матеріалів і репрезентативності з погляду якості та впровадження стандартів можна вважати ці два тести релевантними для поглибленого аналізу і подальшого формування рекомендацій щодо моделювання українського тесту з мови як іноземної. Усі дані узято з офіційних джерел і нормативних документів сертифікаційних комісій*.

У дослідженні розглянуто рівні A2, B1, B2 і C1, які належать до найпоширеніших сертифікаційних рівнів володіння мовою. Вони активно використовуються як у навчальному середовищі, так і в практичних ситуаціях, пов'язаних із працевлаштуванням, академічною мобільністю, міграцією або натуралізацією. Зазначені рівні охоплюють основний діапазон мовної компетенції – від елементарного функціонального до просунутого академічного та професійного.

Виходячи з поставленої мети, у роботі передбачено виконання таких завдань:

- 1) проаналізувати структуру сертифікаційних іспитів з польської та чеської мов як іноземних на рівнях A2–C1 у частинах, що перевіряють рецептивні види мовленнєвої діяльності;
- 2) охарактеризувати основні формальні параметри тестових завдань з аудіювання та читання (тривалість тестування, обсяг і темп опрацювання тексту, кількість і типи завдань);
- 3) зіставити моделі тестових завдань, що використовуються в польських і чеських сертифікаційних іспитах з огляду на їх функціональну спрямованість і структуру;
- 4) визначити спільні та відмінні риси організації тестування рецептивних навичок у двох національних системах;

* Офіційні сайти сертифікаційних комісій: <https://certyfikatpolski.pl/>, <https://ujop.cuni.cz/UJOP-371.html?ujopemsid=4:certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>

5) окреслити практичні висновки та рекомендації, які можуть бути використані під час удосконалення тестування української мови як іноземної.

Практичне значення цього дослідження полягає у можливості вдосконалення підходів до тестування іноземної мови в межах слов'янських мовних систем із урахуванням їх структурних і функціональних особливостей. Це створює підґрунтя для розробки уніфікованих і водночас адаптованих до мовної специфіки тестів. Для забезпечення надійності та справедливості мовного тестування, особливо в умовах сертифікаційних іспитів, що мають реальні практичні наслідки для кандидатів, необхідно дотримуватися принципу порівнюваності тестових параметрів між різними національними моделями, що безпосередньо впливають на організацію та опосередковано – на результати тестування. Аналіз наявних сертифікаційних іспитів слов'янських мов дає змогу виявити ефективні моделі завдань, їх оптимальну кількість, тривалість, щільність та інші важливі параметри. Такі дослідження є також цінними для практики викладання: завдяки чітким критеріям і вимогам до тестування, викладачі отримують змогу ефективніше планувати навчальний процес. Таким чином, практична цінність дослідження тестів на визначення рівня володіння іноземною мовою (зокрема слов'янськими мовами) полягає не лише в удосконаленні самої процедури оцінювання, а й у сприянні розвитку ефективних навчальних програм, підвищенні якості мовної освіти та її міжнародній інтеграції.

Теоретико-методологічне підґрунтя. У контексті Європи ключовим нормативним документом є CEFR, що встановлює рівні володіння мовою та орієнтири для тестових завдань. Імплементація цих стандартів у тестах різних мов, у тому числі слов'янських, не завжди однозначна.

Питання мовного тестування активно досліджується у світовій лінгводидактиці, зокрема в контексті стандартизації та валідації іспитів для іноземних мов. Теоретичну основу сучасного мовного оцінювання становлять праці таких дослідників, як Л. Бахман (L. Bachman), А. Гюз (A. Hughes), Ч. Олдерсон (C. Alderson), Дж. Фалчер (J. Fulcher), які наголошують на важливості конструктивної валідності, автентичності завдань і відповідності тестів реальним комунікативним потребам.

У дослідженнях, присвячених оцінюванню аудіювання іноземною мовою, особливу увагу приділено автентичності мовного матеріалу, когнітивним процесам розуміння та ролі стратегій слухання. У праці “Оцінювання аудіювання іноземною мовою: рух до автентичності” (“Assessing L2 Listening: Moving towards authenticity”) Гері Дж. Окі (Gary J. Ockey) та Елвіс Варнер (Elvis Wagner) наголошують на необхідності наближення тестових завдань до реальних умов мовної комунікації. Крістін С. М. Го (Christine C. M. Goh) і Ларрі Вандерґріфт (Larry Vandergrift) у книзі “Викладання та вивчення аудіювання іноземною мовою” (“Teaching and Learning Second Language Listening”) демонструють важливість урахування когнітивних і метакогнітивних стратегій слухання під час розроблення інструментів оцінювання. Джозеф Сісел (Joseph Siegel) у своїй праці “Дослідження навчання стратегій аудіювання через метод дослідження в дії” (“Exploring Listening Strategy Instruction through Action Research”) пропонує практичний підхід до впровадження стратегій слухання через дослідницьку діяльність викладача, що дає змогу адаптувати тестові підходи до реальних потреб учнів. Нарешті, Ріта Грін (Rita Green) у посібнику “Розроблення тестів з аудіювання: практичний підхід” (“Designing Listening Tests: A Practical Approach”) зосереджується на розробці практичних, валідних і надійних тестів, пропонуючи чіткі кроки для створення завдань, що відображають рівень розуміння на різних етапах аудіювання для

англійської мови. Загалом ці праці закладають солідне підґрунтя для формування ефективних і реалістичних інструментів оцінювання слухання.

Проблематика оцінювання читання іноземною мовою також має значну дослідницьку традицію. Зокрема, Вільям Грейб (William Grabe) у книзі “Читання іноземною мовою: від теорії до практики” (“Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice”) підкреслює важливість когнітивних процесів та інтерактивної природи читання, пропонує моделі, що поєднують навички декодування та розуміння змісту. У дусі міждисциплінарного підходу Мелісса Лі Фаррал (Melissa Lee Farrall) у праці “Оцінювання читання: поєднання мови, грамотності та когніції” (“Reading Assessment: Linking Language, Literacy, and Cognition”) розглядає тестування читання як зв’язок між мовними, когнітивними й академічними чинниками, що особливо актуально для діагностики мовних труднощів. Монографія Вільяма Грейба (William Grabe) та Фредріки Л. Столлер (Fredricka L. Stoller) “Викладання та дослідження читання” (“Teaching and Researching: Reading”) поглиблює розуміння педагогічних стратегій та дослідницьких підходів у читанні, вказуючи на потребу адаптації тестових форматів до цілей навчання. Фундаментальна праця “Оцінювання читання” (“Assessing Reading”) Чарльза Андерсона (J. Charles Alderson) забезпечує теоретичну основу та практичні орієнтири для розробки валідних і надійних тестів читання, підкреслюючи роль контексту та змістовного наповнення завдань. У сукупності ці джерела формують цілісне уявлення про оцінювання читання як складний, але керований процес.

Досвід сертифікаційного оцінювання у слов’янських мовах відображено в низці досліджень, присвячених національним моделям мовного тестування. У статті Мартіни Гулешової та Катержіни Водічкової (Hulešová & Vodičková, 2023) проаналізовано процедури стандартизації та валідації сертифікаційного іспиту з чеської мови як іноземної (CCE) у контексті європейських та локальних вимог. Авторки наголошують на важливості таких моментів: тест повинен відповідати міжнародним стандартам, таким як ALTE Minimum Standards, EALTA Guidelines for Good Practice та CEFR, та відтворювати специфіку національного контексту.

Одним із найбільш авторитетних дослідників у галузі тестування з польської мови як іноземної є Владислав Мьодунка (Władysław Miodunka), чия праця “Якість польської мови, яку використовують іноземці. Методи оцінювання якості на матеріалі сертифікаційних іспитів з польської мови як іноземної у 2011 році” (“The quality of the Polish language used by foreigners. Quality assessment methods on the material of certificate examinations in Polish as a foreign language in 2011”) стала концептуальною основою для подальших досліджень у цій сфері. На основі масиву даних сертифікаційних іспитів 2011 р. (525 осіб на рівнях B1, B2, C2) автор детально проаналізував якість мовленнєвих умінь іноземців у різних підтестах – аудіюванні, читанні, письмі, говорінні та граматичній правильності, виявляючи зв’язок між рівнем володіння та якістю виконання завдань. Особливу увагу він приділив якісному аналізу письмових робіт і методикам оцінювання, що дає змогу осмислити критерії валідності та справедливості оцінки в сертифікаційних екзаменах.

Цінний погляд на польське сертифікаційне тестування виклала Андриана Прицель-Каня (Adriana Prizel-Kania) у статті “Вплив досліджень усних текстів на добір матеріалів для сертифікаційних іспитів з польської мови як іноземної. Підсумки десятиліття” (“Wpływ badań tekstów mówionych na dobór materiałów do egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego. Bilans dziesięciolecia”) (2018), яка досліджує вплив лінгвістичних досліджень усного мовлення на добір аудіоматеріалів для екзаменів. Авторка

показує, що сучасні аудіотексти в тестах дедалі більше орієнтуються на автентичність мовлення, жанрову різноманітність та варіативність темпу й інтонації, що безпосередньо впливає на валідність оцінювання аудіювання.

Метою статті є порівняльний аналіз формальних характеристик польського та чеського сертифікаційних іспитів на рівнях A2–C1 у частинах читання та слухання з метою виявлення однакових і різних підходів до структурного моделювання тестів, що можуть бути релевантними для майбутнього проектування українського мовного іспиту.

Методи дослідження. У роботі використано методи структурного та порівняльного аналізу тестових матеріалів, описовий метод для характеристики параметрів завдань, а також елементи кількісного аналізу для зіставлення формальних показників тестів.

Результати дослідження. Тести зі слов'янських мов як іноземних традиційно включають чотири або п'ять частин: читання, слухання, говоріння, письмо, а іноді також окремим підтестом граматику (наприклад, у польському тесті – з рівня B1, у чеському – з рівня B2).

У тестуванні рівня володіння мовою як іноземною читання та слухання традиційно належать до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, які перевіряють здатність розуміти зміст поданої інформації – як у письмовій, так і в усній формі. Мета тестування рецептивних навичок для слухання – оцінити здатність розуміти усне мовлення в різних умовах (розмови, інтерв'ю, лекції, оголошення тощо); для читання – перевірити розуміння письмового тексту різних жанрів (статті, листи, оголошення, інструкції, художні уривки тощо).

Загальна тривалість тесту, як і його окремих підтестів, є критично важливою для забезпечення валідності та ефективності оцінювання. Надто короткий тест не дає змоги повноцінно перевірити всі необхідні мовні вміння: різні типи текстів, стилі мовлення, завдання на загальне розуміння, вилучення конкретної інформації, інтерпретацію тощо. У такому випадку існує ризик поверхневого оцінювання, що знижує достовірність результатів. Водночас надто довге тестування може викликати втомлюваність, зниження концентрації та як наслідок – хибність результатів. Особливо це актуально для рівнів A2–B1, де кандидати ще не мають сформованих стратегій обробки довготривалого звучання або довгого тексту. При окресленні оптимальної тривалості мають братися до уваги когнітивне навантаження, типи завдань і загальна кількість слів, що забезпечить баланс між глибиною перевірки й витривалістю учасників.

У польському сертифікаційному іспиті частина “Слухання” має фіксовану тривалість на кожному рівні: 25 хвилин на рівнях A2 і B1, 30 хвилин на B2 і C1**. Усі підтести містять по п'ять завдань, незалежно від рівня складності. Натомість, у чеському сертифікаційному іспиті тривалість поступово збільшується разом із рівнем. Так, на рівні A2 аудіювання триває від 25 до 30 хвилин, на рівні B1 — від 35 до 40 хвилин, на B2 – від 40 до 45 хвилин, а на C1 – від 50 до 55 хвилин. При цьому кількість завдань у чеському тесті на всіх рівнях незмінна – чотири завдання. Усі дані наведено у табл. 1. Таким чином, чеський тест передбачає поступове нарощування часу відповідно до зростання мовної компетенції, польський же тест залишається менш тривалим, незалежно від рівня. Це свідчить про різні підходи до структурної організації тесту.

** Для забезпечення порівнюваності показників у дослідженні використано тестові матеріали 2017–2020 рр., оскільки приклад тесту рівня A2 доступний лише за 2018 р. У цей період тривалість частин іспиту залишалася незмінною, тоді як після 2020 р. регламент було змінено, зокрема, збільшено тривалість частини аудіювання на рівнях вище A2.

Таблиця 1. Тривалість підтесту зі слухання

Рівень	Польський тест	Чеський тест
A2	25 хв (5 завдань)	25–30 хв (4 завдання)
B1	25 хв (5)	35–40 хв (4)
B2	30 хв (5)	40–45 хв (4)
C1	30 хв (5)	50–55 хв (4)

У частині читання польський тест передбачає фіксовану тривалість: 45 хвилин – для рівнів A2 і B1, та 60 хвилин – для рівнів B2 і C1. Кількість завдань при цьому зменшується: від шести на рівні A2 до п'яти на наступних рівнях. На чеському іспиті, навпаки, відбувається поступове зростання тривалості читання на кожному наступному рівні, хоча кількість завдань залишається незмінною – по чотири завдання на кожному рівні. На рівень A2 відведено 40 хвилин, на B1 – 50 хвилин, а на B2 і C1 – по 60 хвилин (див. табл.2). Таким чином, обидва тести досягають максимальної тривалості на рівнях B2–C1, але підходи до побудови структури завдань різняться: польський тест містить більше завдань, натомість, чеський має меншу їх кількість, що може давати інший розподіл когнітивного навантаження.

Таблиця 2. Тривалість підтесту з читання

Рівень	Польський тест	Чеський тест
A2	45 хв (6 завдань)	40 хв (4 завдання)
B1	45 хв (5)	50 хв (4)
B2	60 хв (5)	60 хв (4)
C1	60 хв (5)	60 хв (4)

Таким чином, польський тест має стандартну й фіксовану тривалість незалежно від рівня (слухання змінюється лише на 5 хв, читання – фіксоване для кожного рівня), натомість, чеський тест показує поступове зростання тривалості з підвищенням рівня, особливо для слухання. Для обох тестів діє один принцип: вищий рівень = більше часу (див. графік 1). Така структура вважається збалансованою і педагогічно вмотивованою.

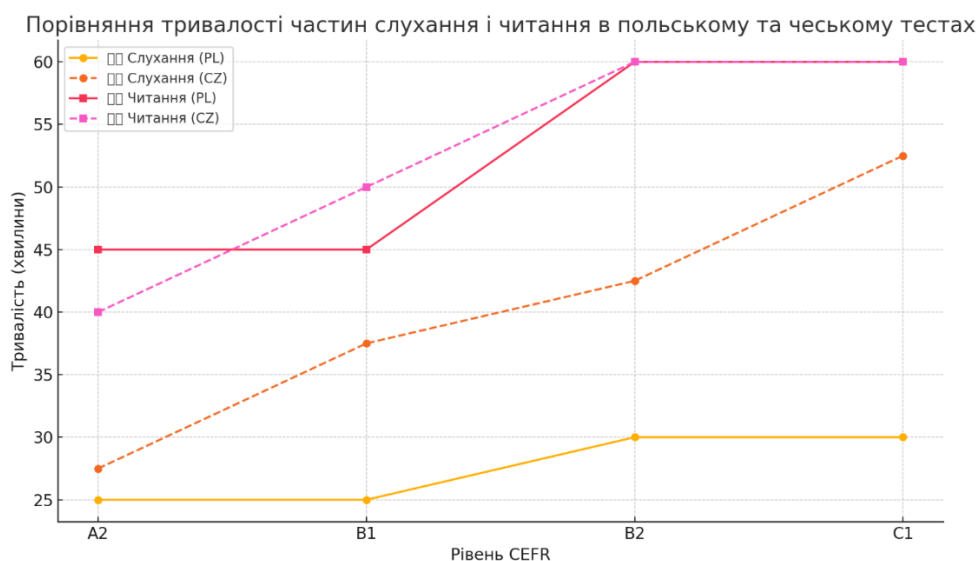
Варто зважати на те, що польський тест не передбачає окремого аркуша відповідей. Натомість, у чеському тесті на заповнення такого аркуша додатково виділено 4–5 хвилин із загальної тривалості, що, відповідно, скорочує «чистий» час виконання завдань.

У підтесті на слухання також важливою є організація чергування аудіотекстів і пауз. Польський тест пропонує максимально наближену до реального мовного середовища модель: кандидат спочатку прослуховує запис без попереднього ознайомлення із завданням, далі має паузу для прочитання запитань, потім слухає текст повторно. Натомість, у чеському тесті застосовано комфортніший для кандидатів підхід – перед кожним аудіозаписом дається час для ознайомлення з завданням.

Вважаю, що для української моделі тесту доцільно прийняти чеський підхід із наданням часу на ознайомлення із завданням перед прослуховуванням для нижчих рівнів

(зокрема A2 та B1), оскільки такий варіант буде комфортнішим і сприятиме зниженню стресу у кандидатів. Натомість, для рівнів B2 і вище доцільно застосовувати польську модель, яка краще імітує реальні комунікативні ситуації та надає більшої автономності слухачеві.

Графік 1



Однак навантаження на кандидата визначається не лише тривалістю, а й темпом опрацювання інформації (processing rate або cognitive load rate), тобто кількістю інформації, які він повинен сприйняти або прочитати за цей час (Weir, 2005, р. 59).

У сертифікаційному іспиті з чеської мови кількість слів у частині “Слухання” є чітко регламентованою. Для кожного рівня наведено визначений часовий інтервал та обсяг лексичного матеріалу, що дає змогу розрахувати середній темп опрацювання матеріалу (кількість слів на хвилину). Зокрема, на рівні A2 це 650–730 слів за 25–30 хвилин (~25,5 сл/хв), на B1 – 1450–1550 слів за 35–40 хвилин (~40 сл/хв), на B2 – 1700–1930 слів за 40–45 хвилин (~44,7 сл/хв), а на рівні C1 – 2550–2900 слів за 50–55 хвилин (~53,3 сл/хв).

Оскільки в програмних документах для польського іспиту точних показників кількості слів не вказано, для аналізу було здійснено емпіричне дослідження на основі доступних аудіоматеріалів і транскрипцій демонстраційних та фактичних іспитів за попередні роки. Так, на рівні A2 у 2018 р. кількість слів становила 560. Для рівня B1 зафіксовано стабільний обсяг – 677 слів у тестах 2017 та 2019 рр., 650 – у 2020 р. На рівні B2 спостерігається більша варіативність: у 2017 р. – 1181 слово, у 2019 р. – 1679, у 2020 р. – 1172. Для рівня C1 кількість слів коливалася від 1309 (2019) до 1562 (2020) із середнім показником близько 1470 слів. Тому для подальшого дослідження для польського тесту було виведено середнє арифметичне кількості слів.

У процесі аналізу кількості слів у тестах на аудіювання використано автоматизований інструмент McWord. Ця програма, як і більшість їй подібних, має певні обмеження. Зокрема, числівники, записані арабськими цифрами (наприклад, 2024), рахуються як

одне слово, хоча в реальному мовленні вони можуть відповідати двом–трьом–чотирьом словам (*дві тисячі двадцять чотири*). Крім того, до підрахунку можуть бути автоматично додані службові елементи оформлення тексту — нумерація завдань, пунктів, приклади тощо. З огляду на це, а також включення прикладів у загальний обсяг, орієнтовна похибка вимірювань може коливатися в межах 1–3%, у деяких випадках – до 5%, вона суттєво не впливає на загальні тенденції, але її варто враховувати при інтерпретації кількісних результатів.

У тестах спостерігається суттєва різниця у загальній кількості слів для кожного рівня. Польський тест містить значно менше слів, особливо на рівнях A2 і B1: 560 слів на A2 порівняно з 650–730 у чеському, і 668 проти 1450–1550 на B1. Ця тенденція зберігається і на вищих рівнях: на B2 – 1344 (польський) проти 1700–1930 (чеський), на C1 – 1472 (польський) проти 2550–2900 (чеський). Таким чином, чеський тест постійно має значно більший мовний обсяг для аудіювання, що може вказувати на вищу когнітивну й рецептивну вимогу до кандидата.

Порівнявши кількість слів з тривалістю аудіозапису та з урахуванням часу на виконання завдання, отримаємо очікуваний темп обробки інформації. Польський тест демонструє менші показники на A2 – 22,4 слова/хв, тоді як чеський – приблизно 25,5. Найбільша різниця спостерігається на B1: польський – 26,7 слова/хв, чеський – 40,0. На B2 ці показники вирівнюються – приблизно 44,7–44,8. На C1 чеський тест знову перевищує польський (53,3 проти 49,1). Це свідчить про те, що чеський тест послідовно підвищує як обсяг мовлення, так і його динаміку, створюючи реальні умови комунікації, властиві високим рівням володіння мовою. Середній діапазон темпу аудіювання: польською ~35 слів/хв, а чеською ~43 слів/хв. Усі дані зведено в табл. 3.

Таблиця 3. Тривалість, кількість слів і темп опрацювання в “Слуханні”

Рівень	Польський	Чеський
A2	25 хв, 560 слів → 22,4 сл/хв	25–30 хв, 650–730 слів → ~25,5 сл/хв
B1	30 хв, 668 слів → 26,7 сл/хв	35–40 хв, 1450–1550 слів → ~40 сл/хв
B2	40 хв, 1344 слів → 44,8 сл/хв	40–45 хв, 1700–1930 слів → ~44,7 сл/хв
C1	40 хв, 1472 слів → 49,1 сл/хв	50–55 хв, 2550–2900 слів → ~53,3 сл/хв

Наведені в таблиці дані свідчать про різні підходи до формування інтенсивності аудіювання. У польському підтесті на слухання обсяг текстів і темп опрацювання зростають поступово між рівнями, що забезпечує контрольовану зміну навантаження. У чеському тесті спостерігаються різкі стрибки, особливо між рівнями A2 і B1, що характеризує більш високий темп опрацювання з ранніх рівнів. Таким чином, польський підтест фокусується на помірному збільшенні темпу як одного з чинників складності, тоді як чеський – на швидкому опрацюванні матеріалу вже з початкових рівнів.

Аналізуючи умови прослуховування, важливо звернути увагу на кількість повторів аудіоматеріалу. У польському підтесті прослуховування, зазвичай, здійснюється двічі, за винятком одного завдання на рівнях B1 та C1, де передбачене одноразове прослуховування. У чеських тестах усіх рівнів заплановано дворазове прослуховування, що підвищує надійність оцінювання та знижує вплив випадкових чинників (шум, неувважність тощо). Водночас варто відзначити, що саме одноразове прослуховування, хоч і

більш складне для кандидата, максимально наближає тестову ситуацію до реальних умов повсякденного мовного середовища, де слухач зазвичай не має змоги почути фрагмент ще раз.

На рівень рецепції у слуханні додатково впливають фонові шуми, паузи, інтонаційні контури, акценти та темп мовлення. Проте ці аспекти виходять за межі аналізу даної статті і потребують окремого розгляду.

Результати порівняльного аналізу підтверджують, що чеський підтест “Слухання” характеризується загальною тенденцією до нарощування інтенсивності: зростають тривалість аудіоматеріалу, темп опрацювання та мовленнєва насиченість. Причому ця ескалація відбувається не поступово – між деякими рівнями спостерігаються стрибки, що розбалансовує тест як систему і може впливати на його психометричну цілісність. Польська модель, навпаки, забезпечує більш контрольоване нарощування параметрів аудіотекстів.

Варіативність у кількості завдань на підтесті з аудіювання, зокрема стабільна наявність чотирьох завдань у чеському тесті та п'яти — у польському, свідчить про відсутність уніфікованого підходу до формування тестових модулів і підкреслює специфіку національних тестових традицій. Більша кількість завдань різного типу вимагає від кандидатів ширшого спектра рецептивних стратегій, що дозволяє комплексно оцінити навички та підвищує валідність результату. Менша кількість завдань дає змогу учасникам глибше зосередитися на змісті, зменшуючи когнітивне навантаження, пов'язане з ознайомленням із новими інструкціями або перемиканням між форматами.

Як і в частині “Слухання”, чеський підтест із читання має чітко окреслену кількість слів, зафіксовану в офіційних програмних документах. Натомість, у польському сертифікаційному тесті така інформація не подається – треба провести розрахунки на основі доступних тестових зразків за попередні роки. Варто також зауважити, що на рівні A2 в польському тесті читання поєднане з граматичним блоком в одному підтесті, тоді як на рівнях B1 і вище частини читання вже функціонують як самостійні компоненти.

З метою аналізу кількості слів було опрацьовано тексти завдань із підтестів різних років. Зокрема, на рівні B1: у 2017 р. підтест містив 958 слів, у 2019 р. – 1010 слів, у 2020 р. – 1054 слова. Для рівня B2 ці показники становили відповідно: 1164 (2017), 1326 (2019) і 1301 (2020). На рівні C1 кількість слів коливалась від 1806 до 2097: 1997 слів у 2017 р., 1806 – у 2019 р., 2097 – у 2020 р. Зазначені застереження щодо потенційних похибок у підрахунку кількості слів у завданнях на аудіювання стосуються також підрахунку слів у текстах для читання. Для забезпечення узагальненого порівняльного аналізу було обчислено середні арифметичні значення, які надалі використовуються як орієнтир для визначення темпу опрацювання текстів і тривалості читання в польському варіанті тесту. Усі дані представлено в табл. 4.

Таблиця 4. Кількість слів у підтесті “Читання”

Рівень	Польський	Чеський
A2	420 слів	500 слів
B1	1007	1370
B2	1264	1600
C1	1966	2060

Порівняння кількості слів у частині “Читання” польського та чеського сертифікаційних тестів дає змогу простежити як загальні тенденції, так і відмінності у підходах (див. табл. 5). Зокрема, вже на рівні A2 видно, що чеський тест містить більше текстового матеріалу – близько 500 слів, а польський – 420. На рівні B1 різниця ще помітніша: польський тест охоплює приблизно 1007 слів, тоді як чеський – 1370, що ледь не на третину більше. Аналогічна ситуація спостерігається і на рівні B2: 1264 слова в польському тесті, 1600 – у чеському. Найменша різниця у кількості слів фіксується на рівні C1: 1966 (пол.) і 2060 (чес.), що свідчить про тенденцію до уніфікації на найвищому з досліджуваних рівнів. Загалом чеський тест системно демонструє більшу кількість слів на кожному рівні, що може вказувати на вищу інформаційну насиченість, відповідно відчутніші когнітивні навантаження та посилені вимоги до читача в межах того ж рівня CEFR.

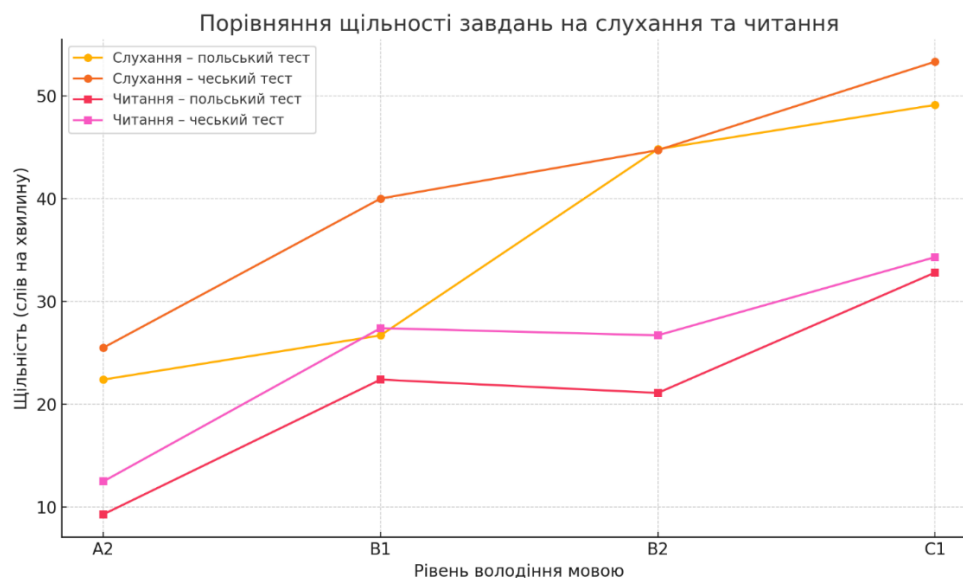
Таблиця 5. Тривалість, кількість слів і темп опрацювання тексту в “Читанні”

Рівень	Польський тест: слів / хв	Чеський тест: слів / хв
A2	420 слів / 45 хв → 9,33	500 слів / 40 хв → 12,5
B1	1007 / 45 → 22,38	1370 / 50 → 27,4
B2	1264 / 60 → 21,07	1600 / 60 → 26,67
C1	1966 / 60 → 32,77	2060 / 60 → 34,33

Порівняння польського та чеського підтестів з читання свідчить про суттєві відмінності в очікуваному темпі опрацювання текстового матеріалу, які кандидат має опрацювати за одиницю часу. На рівні A2 польський тест пропонує значно нижчу інтенсивність – лише 9,33 слова на хвилину, тоді як чеський – 12,5. На рівнях B1 і B2 польський тест знову поступається: 22,38 проти 27,4 (B1) та 21,07 проти 26,67 (B2). Найбільш вирівняними показники є на рівні C1 – 32,77 слів/хв у польському тесті та 34,33 – у чеському.

Показники темпів опрацювання текстів на слухання і читання представлені у графіку 2, де чітко видно, що показники в польському тесті є стабільно нижчими і перетинаються з чеським тестом тільки в читанні на рівні B2.

Графік 2



Кількісна та типологічна характеристика завдань. Типові завдання на перевірку рецептивних умінь у мовних тестах охоплюють такі формати, як множинний вибір (multiple choice), встановлення відповідностей (matching), завдання з відкритою відповіддю, а також твердження на істинність (правда/неправда). Формат множинного вибору з трьома варіантами відповідей вважається найефективнішою моделлю, оскільки її валідність і надійність легко підтверджуються статистично. Завдання на встановлення відповідностей дають змогу поєднувати текст із зображенням, заголовком, іншим текстом за заданими критеріями або доповнювати текст пропущеними елементами. Завдання типу “правда/неправда” загалом вважаються менш валідними через високу ймовірність вгадування правильної відповіді (50%). Водночас усі перелічені моделі мають перевагу в тому, що їх легко автоматизувати, зокрема для перевірки результатів. Завдання з відкритою відповіддю потребують складнішого підходу до оцінювання, оскільки передбачають більшу варіативність правильних відповідей, що можуть різнитися граматично або лексично.

Кожен тип завдань вимагає від кандидата застосування певних стратегій розуміння тексту. Відтак, збалансоване поєднання різних моделей завдань і адекватного часу на їх виконання є ключем до створення валідного тесту.

У тестах на слухання для рівнів A2–C1 як польська, так і чеська моделі демонструють велику варіативність типів завдань (див. табл. 6)^{***}, однак у концептуальному підході до структуривання підзавдань між ними простежуються суттєві відмінності: польська модель передбачає більш рівномірне поєднання типів завдань із чітким збільшенням їх кількості залежно від рівня, тоді як чеська модель характеризується нерівномірним

^{***} Звертаємо увагу, що точний склад завдань може варіюватися в різних версіях тестів, тож таблиця відображає загальні моделі.

розподілом завдань та стрибкоподібними змінами кількості окремих типів завдань між рівнями.

Таблиця 6. Моделі завдань зі слухання

Рівень	Польський тест	Чеський тест
A2	множинний вибір (10 завдань) правда/неправда (5) встановлення відповідностей (10) коротка відкрита відповідь (5)	правда/неправда (7 завдань) коротка відкрита відповідь (5) множинний вибір (4) встановлення відповідностей (4)
B1	множинний вибір (19) коротка відкрита відповідь (7) правда/неправда (6) встановлення відповідностей (5)	множинний вибір (11) правда/неправда (8) встановлення відповідностей (6)
B2	коротка відкрита відповідь (12) множинний вибір (15) правда/неправда (8) коротка відкрита відповідь (8)	множинний вибір (10) встановлення відповідностей (5) правда/неправда (5)
C1	множинний вибір (21) правда/неправда/нема інформації (9) коротка відкрита відповідь (10)	множинний вибір (12) коротка відкрита відповідь (9) правда/неправда (9)

На рівні A2 польський підтест демонструє широку палітру завдань: від множинного вибору (десяти питань) і питань типу правда/неправда (п'ять питань) до встановлення відповідностей із візуальним компонентом (п'ять питань) і коротких відкритих відповідей (п'ять питань). Така різноманітність спрямована на перевірку базових рецептивних умінь у різних умовах подання інформації. Натомість, чеський тест обмежується лише завданнями типу множинний вибір (у трьох завданнях) та правда/неправда (шість питань), що свідчить про зосередженість на простоті та стандартизації підходу. На рівні B1 у польському тесті зберігається мультиформатність (зокрема, з'являється відкрита відповідь), причому домінують завдання типу множинного вибору (14 питань). У чеському варіанті на цьому рівні завдання розподіляються рівномірно між множинним вибором, правда/неправда та встановленням відповідностей. На рівні B2 польський тест знову охоплює як множинний вибір (у кількох варіаціях), так і відкриті відповіді. Чеський тест зберігає сталість: один тип завдання в кожному з чотирьох блоків, знову без розширення до відкритих відповідей. На рівні C1 польський тест найнасиченіший: п'ять різних груп завдань із переважанням формату множинного вибору, однак з додаванням складніших варіантів (наприклад, правда/неправда/нема інформації) та

відкритих відповідей. Чеський тест на цьому рівні теж урізноманітнює завдання, однак усе ще утримує їх у межах чотирьох стандартизованих форм.

Отже, польська модель тяжіє до багатоваріантності, активного залучення відкритих відповідей та змішаних форматів, до гнучкості у виборах стратегій, що потенційно може краще охопити різні аспекти рецептивних навичок. Водночас це створює складніші умови для автоматизованої перевірки. Чеська модель, натомість, демонструє більшу уніфікованість, структурну стабільність і передбачуваність, що полегшує стандартизацію й оцінювання, але потенційно знижує валідність через обмеженість типів завдань. Обидві моделі мають свої переваги: польська — у широті охоплення мовленевих ситуацій, чеська — у послідовності та чіткості структури.

Варто зазначити, що польська модель не містить чітко задекларованих типів завдань, і це надає їй певну гнучкість і можливість змінювати формат. Натомість, чеський іспит опирається на стабільно задокументовану типологію завдань, що забезпечує структурованість та прогнозованість тестування.

У табл. 7 представлені типи завдань, що використовуються у підтестах на читання на різних рівнях. Польський тест і тут демонструє вищу варіативність форматів: поєднання множинного вибору, завдань на встановлення відповідностей, відкритих відповідей та завдань на заповнення пропусків. Особливо це помітно на рівнях B2 і C1, де з'являються складніші моделі, зокрема на лексичні колокації чи переформулювання. Натомість, чеський тест є структурно стабільнішим на всіх рівнях повторюються три основні типи: множинний вибір, правда/неправда та встановлення відповідностей без суттєвого ускладнення моделей.

На рівні A2 польський тест містить змішаний блок читання і граматики, що ускладнює розділення навичок для аналізу. У чеському тесті таких перетинів немає, усі завдання належать до окремих підрозділів.

Таблиця 7. Моделі завдань з читання

Рівень	Польський тест	Чеський тест
A2	встановлення відповідностей (10 завдань) множинний вибір (5+5) коротка відкрита відповідь (10) встановлення відповідностей (5)	правда/неправда (6 завдань) множинний вибір (6) множинний вибір (5) множинний вибір (3)
B1	множинний вибір (5) правда/неправда (7) встановлення відповідностей (заповнити пропуски пропонуваними словами) (7) встановлення відповідностей (7) множинний вибір (8)	правда/неправда (9) множинний вибір з чотирма варіантами (5) встановлення відповідностей з двома зайвими варіантами (7) множинний вибір з чотирма варіантами (6)

B2	множинний вибір (5) правда/неправда/нема інформації (10) множинний вибір (10) множинний вибір (10) множинний вибір (10) з чотирма варіантами на колокації	встановлення відповідностей (5) множинний вибір з чотирма варіантами (5) встановлення відповідностей з двома зайвими варіантами (5) правда/неправда (5)
C1	множинний вибір (8) множинний вибір з чотирма варіантами на колокації (8) встановлення відповідностей (8) відкриті короткі відповіді на переформулювання (6) встановлення відповідностей (8)	множинний вибір (8) встановлення відповідностей (7) правда/неправда (4) множинний вибір з чотирма варіантами (7)

Отже, польський тест має більшу різноманітність моделей завдань на всіх рівнях. Він активно використовує як множинний вибір, так і встановлення відповідностей та відкриті відповіді, що дає змогу перевірити рецептивні вміння у різних форматах і з різними когнітивними навантаженнями. Особливо це помітно на рівнях B2–C1, де з'являються завдання на лексичні одиниці (колокації) та переформулювання. Чеський тест, натомість, дотримується структурної стабільності: на всіх рівнях повторюються множинний вибір, встановлення відповідностей і правда/неправда. Навіть на вищих рівнях кількість типів завдань майже не змінюється. Це робить тест більш стандартизованим, але менш гнучким у перевірці складних читацьких стратегій. Крім цього, чеський тест рідше використовує відкриті відповіді, надаючи перевагу варіантам, що легше автоматизуються. Натомість, польський тест більше покладається на змішані формати, що може забезпечити вищу валідність, але й ускладнити оцінювання. Отже, польський тест підходить для моделювання з акцентом на ширшу перевірку різних навичок читання, тоді як чеський тест може слугувати зразком стандартизованої структури, особливо корисної для стабільного оцінювання в умовах масового тестування.

У цьому контексті важливою змінною також є жанрова різноманітність текстів, яка не лише впливає на складність й автентичність завдань, а й підсилює потенціал тієї чи іншої моделі в перевірці широкого спектра рецептивних умінь. Введення у тест текстів різних жанрів допомагає оцінити, наскільки кандидат володіє мовою в різних комунікативних ситуаціях. Ба більше, жанрова репрезентативність є важливою складовою відповідності тесту Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти (CEFR), і в обох аналізованих тестах – польському та чеському – ця вимога дотримана. Водночас у межах цього дослідження основну увагу зосереджено саме на формальних чинниках тестування, тому аспект жанрового наповнення не розглядається окремо.

Пропозиції для укладання українського тесту. Аналіз методичних характеристик є усталеною практикою в тестології, а порівняння тривалості, кількості слів, щільності та жанрової різноманітності становить частину формального аналізу тестових моделей. Це дає змогу встановити, які когнітивні навантаження покладає тест на кандидата, а також відстежити прогресивність і побачити співвідношення часу й обсягу завдань як ключового критерію ефективності. Обидві аналізовані моделі належать до тестів зі слов'янських мов. Будучи доступними та відповідаючи вимогам європейських моделей тестування, вони мають репутацію надійних інструментів і демонструють варіативність підходів, що забезпечує формування інформованої позиції.

На основі аналізу польського та чеського тестів можливими орієнтирами для підтесту з аудіювання є поступове нарощування тривалості від приблизно 25 хвилин на рівні A2 до 50 хвилин на рівні C1; для читання — від 40 хвилин на A2 до 60 хвилин на C1. Вони відображають загальні тенденції наявних моделей і можуть бути використані як вихідна точка для подальшого тестового проектування та емпіричної перевірки.

У кожному підтесті кількість слів повинна узгоджуватися з його тривалістю, а орієнтиром для цього може слугувати рекомендований **темپ опрацювання інформації**, поданий у табл. 8. Його розраховано як середнє значення загальної кількості слів у всіх текстах одного рівня, поділене на тривалість підтесту (в хвиликах). Результати округлено до цілих чисел з урахуванням навчальної доцільності.

Варто наголосити, що наведені числові показники щільності мовлення (слова на хвилину) не є абсолютними або універсальними істинами. Це передусім модельні значення, орієнтири для нормування при проектуванні тестових завдань.

Їх достовірність ґрунтується на кількох критеріях:

- по-перше, вони узгоджуються з емпіричними даними, отриманими в результаті аналізу транскрипцій та тривалості аудіозаписів у польських та чеських сертифікаційних іспитах;
- по-друге, ці значення відповідають рівням складності, що зростають згідно з CEFR: із підвищенням рівня мовної компетенції збільшується як темп мовлення, так і когнітивна складність матеріалу;
- по-третє, модельна шкала є зручною у використанні для укладачів тестів, оскільки дає змогу прогнозувати розраховувати обсяг матеріалу і збалансувати час виконання завдань з обсягом лексичного навантаження.

Таким чином, застосування цих усереднених показників є обґрунтованою та педагогічно виправданою практикою, яка сприяє створенню ефективного, послідовного й адаптованого до рівня мовної компетенції тестового контенту.

Таблиця 8. Рекомендований темп для українського тесту

Рівень	Слухання (усереднено)	Читання (усереднено)
A2	≈ 24 сл/хв	≈ 11 сл/хв
B1	≈ 33 сл/хв	≈ 25 сл/хв
B2	≈ 44,8 сл/хв	≈ 24 сл/хв
C1	≈ 51 сл/хв	≈ 33 сл/хв

У частині “Слухання” за умови дворазового прослуховування для рівнів А2–В1 доцільно надавати кандидатам час на ознайомлення з завданням перед першим прослуховуванням. Для рівнів В2 і вище – одразу давати аудіо без попереднього ознайомлення із завданням, що краще моделює реальні комунікативні ситуації.

У межах кожного підтесту варто забезпечити баланс видів завдань, що дає змогу перевірити різноманітні рецептивні стратегії. Зокрема, множинний вибір вважається оптимальною формою з точки зору валідності та надійності перевірки, тоді як завдання типу “правда/неправда” мають меншу діагностичну точність через високу ймовірність вгадування. Завдання з відкритою відповіддю забезпечують глибше розуміння, але вимагають складнішої перевірки. Тому доцільно встановити рекомендовану пропорцію між **видами завдань**, яка забезпечить баланс між автоматизованістю перевірки та глибиною вимірювання: 50% – множинний вибір; 20–30% – встановлення відповідностей; 10–20% – відкрита відповідь; 10–20% – інші моделі завдань.

Чітка візуальна структура підтестів, зрозуміле форматування, окреслення кількості завдань, вказівки щодо тривалості виконання та оформлення відповідей – усе це істотно знижує когнітивне навантаження, не пов’язане з мовною компетентністю, і, відповідно, підвищує валідність тесту. Крім того, наявність чітко сформульованих програмних і планових документів, у яких вказано тривалість, кількість слів, типи завдань та очікуваний рівень складності, сприяє прозорості й передбачуваності тесту. Така структура дає змогу кандидатам не лише ефективно підготуватися навчально, а й почуватися впевненіше психологічно.

Висновки. Порівняльний аналіз сертифікаційних іспитів з польської та чеської мов як іноземних на рівнях А2–С1 засвідчив спільну орієнтацію на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR), водночас виявив низку принципів відмінностей у структурі, тривалості та інтенсивності тестових компонентів. Особливо помітні ці різниці на рівнях В1–С1, де вплив національних підходів до організації мовного оцінювання проявляється в особливостях формування аудіотестів, темпу опрацювання матеріалу та комбінуванні типів завдань, а не лише у кількості завдань. Такий підхід дозволяє більш коректно описати специфіку національних тестових традицій, без надмірного спрощення на основі одного формального параметра.

Обидва іспити охоплюють чотири основні види мовленнєвої діяльності – читання, слухання, письмо та усне мовлення, а також граматику на окремих рівнях. Водночас співвідношення між обсягами текстів, кількістю завдань і відведеним на виконання часом суттєво варіюється. Так, чеський тест вирізняється вищим темпом опрацювання текстів за меншої або близької тривалості підтестів, що свідчить про вищий рівень когнітивного навантаження й складності сприймання. Водночас чеський тест пропонує менший діапазон завдань, що звужує спектр комунікативних стратегій, які можуть бути оцінені, а отже, потенційно знижує валідність оцінювання, особливо на вищих рівнях володіння.

Механічне копіювання моделі будь-якого з проаналізованих тестів для українського іспиту недоцільне. Натомість, перспективною є гібридна модель, що поєднує прозорість і доступність польської структури з функціональною багатшаровістю чеського підходу. Це стосується як типології завдань, так і текстових характеристик.

Список використаної літератури

Малюга, Н. М. і Городецька, В. А., 2019. Тестові завдання до сертифікаційного іспиту з української мови (рівень А1–А2). Кривий Ріг.

- Alderson, J. C., 2000. *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Farrall, M. L., 2012. *Reading assessment: Linking language, literacy, and cognition*. Wiley.
- Fulcher, G., 2010. *Practical language testing*. Routledge.
- Goh, C. C. M., and Vandergrift, L., 2012. *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Grabe, W., 2009. *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. and Stoller, F. L., 2011. *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.
- Green, R., 2011. *Designing listening tests: A practical approach*. Palgrave Macmillan.
- Hughes, A., 2003. *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hulešová, L. ■ Vodičková, K., 2023. Testování porozumění: Případová studie českých jazykových zkoušek. *Rehabilitacia*, 60 (4), pp. 332–338. <https://doi.org/10.61983/lcrh.v60i4.21>
- Miodunka, W., 2011. The quality of the Polish language used by foreigners: Quality assessment methods on the material of certificate examinations in Polish as a foreign language. In *Język Polski jako Obcy*, 1, pp. 5–24.
- Ockey, G. J., and Wagner, E., 2018. *Assessing L2 listening: Moving towards authenticity*. John Benjamins Publishing Company.
- Prizel-Kania, A., 2018. Wpływ badań tekstów mówionych na dobór materiałów do egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. *Język Polski*, 98 (2), s. 81–95. <https://doi.org/10.31286/JP.98.2.5>
- Sadeghi, K., 2021. *Assessing second language reading: Insights from cloze tests*. Routledge.
- Siegel, J., 2015. *Exploring listening strategy instruction through action research*. Palgrave Macmillan.
- Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR). Cambridge University Press.
- Weir, C. J., 2005. *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

References

- Alderson, J. C., 2000. *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Farrall, M. L., 2012. *Reading assessment: Linking language, literacy and cognition*. Wiley.
- Fulcher, G., 2010. *Practical language testing*. Routledge.
- Goh, C. C. M. and Vandergrift, L., 2012. *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Grabe, W., 2009. *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. and Stoller, F. L., 2011. *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.

- Green, R., 2011. *Designing listening tests: A practical approach*. Palgrave Macmillan.
- Hughes, A., 2003. *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hulešová, L. and Vodičková, K., 2023. Testing Comprehension: A Case Study of Czech Language Tests. *Rehabilitacia*, 60 (4), pp. 332–338. <https://doi.org/10.61983/lcrh.v60i4.21>
- Miodunka, W., 2011. The quality of the Polish language used by foreigners: Quality assessment methods on the material of certificate examinations in Polish as a foreign language. In *Język Polski jako Obcy*, 1, pp. 5–24.
- Maliuha, N. M. and Horodetska, V. A., 2019. *Test Tasks for the Ukrainian Language Certification Exam (Levels A1–A2)*. Kryvyi Rih.
- Ockey, G. J. and Wagner, E., 2018. *Assessing L2 listening: Moving towards authenticity*. John Benjamins Publishing Company.
- Prizel-Kania, A., 2018. The Impact of Spoken Text Research on the Selection of Materials for Certification Examinations in Polish as a Foreign Language. *Język Polski*, 98 (2), pp. 81–95. <https://doi.org/10.31286/JP.98.2.5>
- Sadeghi, K., 2021. *Assessing second language reading: Insights from cloze tests*. Routledge.
- Siegel, J., 2015. *Exploring listening strategy instruction through action research*. Palgrave Macmillan.
- Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR). Cambridge University Press.
- Weir, C. J., 2005. *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

TESTING RECEPTIVE SKILLS IN POLISH AND CZECH: A STRUCTURAL ANALYSIS OF NATIONAL EXAMS AT LEVELS A2–C1

Kseniia BORODIN

*Institute of Slavic Studies, University of Wrocław, Poland
School of Ukrainian Language and Culture,
12A, Fryderyka Joliot-Curie Str., Wrocław, 50-383 (Poland)
Ukrainian Catholic University, Lviv, Ukraine,
ORCID ID: 0009-0001-9307-1363
e-mail: borodinka@ucu.edu.ua*

Abstract

Background. Ukrainian still lacks a comprehensive language proficiency assessment, one that would also support the global visibility and prestige of the Ukrainian language. While many European languages are equipped with well-established exams, not all models are equally transferable. The specific features of Slavic languages require tailored testing approaches.

Contribution to the Research Field. The decision was made to focus on a comparative analysis of the Polish and Czech national exams. By identifying common structural and methodological features in the Polish and Czech national exams—specifically within the listening and reading subtests at CEFR levels A2 to C1—this study highlights the potential for adapting well-established task types, time parameters, word density, and cognitive load patterns to Ukrainian testing practices. These findings

may help us to understand how these models can serve as a foundation for constructing a reliable and valid national proficiency exam for Ukrainian.

Purpose. The primary purpose is to explore how established Slavic models of language proficiency testing can be adapted to inform the development of a Ukrainian exam.

Methods. The research employs comparative content analysis of official documentation and sample tasks from the Polish and Czech proficiency exams. Quantitative comparisons of task structure and text properties were conducted to highlight trends and divergences.

Results. The findings show clear convergence in test design: both exams use a combination of different tasks that gradually increase in complexity. The duration of the listening section rises from 25 to 50 minutes, and for reading from 40 to 60 minutes. Text density also increases—from 22.4 to 53.3 words per minute in listening, and from 9.33 to 34.33 in reading.

Discussion. Based on this analysis, the article argues that Ukrainian test developers could not mechanically adopt either test model. Instead, a hybrid approach appears promising, for both task typology and textual complexity, offering a flexible yet rigorous basis.

Keywords: language testing, receptive language skills, listening, reading, language proficiency levels.

Стаття надійшла до редколегії 04.06.25.

Прийнята до друку 11.09.25.

Опублікована 10.12.25.