

Z metodologii badań nad zasobem leksykalnym uczniów — z uwzględnieniem odbioru podręczników i lektur szkolnych

* EDWARD POLAŃSKI
Uniwersytet Śląski

Obok takich metod jak obserwacja, badanie tzw. wolnych skojarzeń, analiza ustnych i pisemnych ekspresji słownych testy słownikowe należą do najczęściej stosowanych sposobów badania słownictwa dzieci i młodzieży. Początki testów słownikowych sięgają drugiej połowy XIX wieku. Pozostają one w związku z prowadzonymi wówczas badaniami nad rozwojem mowy, a zwłaszcza słownictwa.

Wczesne amerykańskie badania nad rozwojem mowy dziecka w odróżnieniu od badań europejskich, zajmujących się przede wszystkim stroną psychologiczną rozwoju mowy dziecka, zwracają uwagę na takie aspekty, jak bogactwo leksykalne i częstotliwość użycia wyrazów.

Zagadnieniem słownictwa interesowała się grupa badaczy ustalających zasób wyobrażeń i pojęć. Celem tych badań było otrzymanie informacji o wiedzy wyobrazeniowo-pojęciowej dzieci, jak i niezbędnych danych dla stworzenia odpowiedniego programu nauczania w szkole podstawowej. Tego typu badania na szeroką skalę w końcu XIX wieku w Ameryce zorganizował G. Stanley Hall. Badacza tego interesowały potrzeby nauki szkolnej. W testach pytał dzieci o te rzeczy i zjawiska, z którymi w trakcie nauki stykały się w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Pytania obejmowały przede wszystkim materiał podręcznikowy. W wyniku przeprowadzonych badań wykazał wiele błędnych wyobrażeń i pojęć właściwych dzieciom rozpoczynającym naukę w szkole¹.

Grupowe badania słownikowe zainicjował w Polsce J. W. Dawid. Wskazówki do nich wraz z kwestionariuszem zamieścił w *Programie postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*². Badaniami objął 520 dzieci w wieku 6—12 lat, pochodzących z różnych środowisk. Zamiarem Dawida było statystyczne ujęcie doświadczeń i wyobrażeń dziecka wiążących się z bezpośrednim jego otoczeniem³. Oto ty-

¹ G. S. Hall, *The contents of children's minds on entering school*. Pedagogical Seminary 1891, nr 1, ss. 139—173.

² J. W. Dawid, *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia. Przewodnik ułatwiający poznanie dziecka*. Warszawa 1887.

³ J. W. Dawid, *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczałnej*. Warszawa 1895.

powe dla tych badań pytania: czyś widział: wołu, chrabąszcza, lipę, winogrona, glistę?, słyszał: słowika, kukulkę?, był w menażerii?, miał w ręku rzepę?, jechał wozem? itd. 135 tego typu pytań, na które dziecko miało odpowiedzieć, zgrupowanych było wokół świata zwierzęcego i roślinnego, ziemi, zjawisk natury, człowieka i zajęć ludzkich, wsi i miasta. Autor testów eliminował pytania za trudne, a także zbyt łatwe.

Badania nad rozwojem umysłowym dzieci były następnie kontynuowane przez uczennicę Dawida, Anielę Szycównę⁴. Przeprowadziła je za pomocą kwestionariusza pojęć i poglądów, zawierającego 56 pytań dotyczących części ciała, znajomości kształtów, stopni pokrewieństwa, zjawisk przyrody, pojęć religijnych, geograficznych oraz zadań sprawdzających wiadomości, na przykład pochodzenie rzeczy, znajomość faktów historycznych.

Niejednokrotnie kwestią zasobu słownictwa zajmowano się w związku z badaniem poziomu intelektualnego dzieci. W przygotowanych w 1908 roku przez Bineta i Simona testach do badań inteligencji posłużono się słownictwem jako jednym z jej mierników. Modyfikacji tej skali dokonał Terman⁵. Skala ta została doprowadzona do osiemnastego roku życia i służy do badania tzw. inteligencji globalnej. Poza czynnikami psychofizycznymi analizuje również wiedzę dziecka. Niezależnie od żądania definicji wymaga od badanych rozumienia wraz z wiekiem coraz to większej ilości słów. Był to więc rodzaj badania słownika biernego dzieci

L. M. Terman opracował również metodę obliczania słownictwa na podstawie specjalnie dobranej listy⁶. Ze słownika języka ojczystego dokonał wyboru pewnej ilości wyrazów według określonej reguły (na przykład pierwsze i drugie słowo z końca każdej dwudziestej strony), tworząc w ten sposób listę wyrazów zastępującą słownik. Konkludował, że procent słów znanych z takiej listy odpowiada równocześnie procentowi wyrazów znanych dziecku z całego słownika.

W Europie badania Termana były kontynuowane przez Alice Descoeu-dres, która ułożyła serię testów językowych dla dzieci od 2 do 7,5 lat. Jej testy okazały się przydatne nie tylko dla ustalenia wieku mowy, lecz także dla stwierdzenia wieku inteligencji⁷.

Jeżeli w przytoczonych badaniach testy słownikowe stanowiły jedy-

⁴ A. Szycówna, *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6—12. Badania nad dziećmi*. Warszawa 1899.

⁵ L. M. Terman, *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Boston 1916 (za: S. Baileya, *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*. Wrocław — Warszawa 1948, s. 249).

⁶ Por. S. Stefański, *Z badań nad słownictwem dzieci i młodzieży*. Ruch Pedagogiczny 1933/34, nr 7, ss. 256—257.

⁷ Por. M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa 1967, s. 111.

nie stosunkowo niewielką część obserwacji, to testy A. Descoedres⁸ i E. Monastier⁹ stawiają sobie za podstawowe zadanie wnikliwe zbadanie słownictwa dzieci. Ułożone przez nie testy słownikowe dla dzieci od 8 do 14 lat składały się z pięciu prób nazw zawodów, materiałów, barw, czynności i przeciwieństw. Pytania w testach były tak sformułowane, by dzieci odpowiadały na nie jednoznacznie. Testem tym przebadano 600 genewskich dzieci w wieku od 8 do 14 lat.

Pierwszą poważną próbę testu słownikowego przeprowadziła M. E. Smith w 1926 roku w Ameryce. Jest to jedno z pierwszych podjętych na szeroką skalę badań ilościowych nad rozwojem słownika dzieci. Smith dokonała obserwacji 278 dzieci w wieku od 8 miesięcy do 6 lat za pomocą 203-wyrazowego testu, skonstruowanego przy użyciu listy zawierającej 10 000 wyrazów z *The teacher's word book* E. L. Thorndike'a (New York 1921). Jeżeli dziecko nie było w stanie wypowiedzieć słowa, którego oczekiwał testujący w odpowiedzi na ukazane mu obrazki i zadawane pytania, wówczas badający stawiał pytanie celowo tak skonstruowane, by badane słowo zostało użyte. Dziecko nie mogło udzielić odpowiedzi dotąd, dopóki nie zrozumiało celowo użytego w pytaniu badanego słowa. Test M. E. Smith odznaczał się dużą trafnością i wysokim stopniem rzetelności¹⁰. Pełny słownik według niej może być oszacowany przez przemnożenie wyników testu przez odpowiedni współczynnik. W rozprawie *An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children* zestawiała ilość słów, jaką dziecko dysponuje w wieku od 8 miesięcy do 5 lat, a także podała przyrost słownika dzieci w tym wieku w odstępach półrocznych.

H. M. Williams i M. L. McFarland wykazali, że posługując się testem Smith można jedynie orzec o liczbie znanych słów z 1000-wyrazowej listy Thorndike'a, a nie, jak przypuszczała badaczka, dokładnie oszacować pełny słownik. W 1937 roku obaj uczeni zweryfikowali test słownikowy Smith. Podzielonym na dwie części 42-wyrazowym testem przebadali 242 dzieci rodziców lepiej sytuowanych w wieku od 2,3 do 6,2 roku o ilorazie inteligencji powyżej normy oraz 64 dzieci z sierocińca w wieku 2,4 do 6,3 o poziomie inteligencji poniżej średniej. W celu dokładniejszej kontroli metody przypomnienia dawali dziecku do rozwiązania najpierw

⁸ A. Descoedres, *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*. Neuchâtel et Paris 1921 (za: S. Brenstern-Pfanhauser, *Rozwój mowy dziecka*. Prace Filologiczne 1930, t. XV, cz. 1, s. 287). Por. także: M. Przetacznikowa, *Niektóre problemy rozwoju mowy dziecka*, (W:) *Materiały do nauczania psychologii*, t. 3, S. II. Praca zbiorowa pod red. L. Wołoszynowej. Warszawa 1968, s. 304.

⁹ E. Monastier, *Intermédiaire des éducateurs*. Genève 1920 (za: E. Claparède, *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów*. Lwów — Warszawa 1928, ss. 158—161).

¹⁰ M. E. Smith, *An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children*. University Iowa Study Child Welfare 1926, ser. III, nr 5 (za: D. McCarthy, *Language development in children*, (W:) *Manual of child psychology*. Praca zbiorowa pod red. L. Carmichaela. New York 1960, ss. 496, 532—533).

test przypomnienia, a dopiero później test słownego rozpoznania¹¹. Grigsby, posługując się w 1932 roku nie opublikowaną jeszcze wersją testu słownikowego Smith-Williams, przebadał 83 dzieci w wieku 2,8 do 6,4 lat¹².

Test słownikowy Van Alstyne'a (1929) przeznaczony był do badania biernego słownika 3-letniego dziecka z możliwością zastosowania przy badaniu dzieci, których wiek umysłowy mieści się w granicach od 2 do 5 lat. Podczas redagowania tego testu, składającego się z 42 słów, zastosowano metodę wielokrotnego wyboru. Zadaniem dzieci było wybranie właściwego rzeczownika lub czasownika spośród czterech pokazywanych im obrazków zamieszczonych na jednej karcie. Od dziecka oczekiwano tylko wskazania jednego z czterech przedmiotów bez wypowiedzania słów. Tym sposobem test został ograniczony do słów rozumianych przez dziecko. Czas przeprowadzania całej próbki wynosił 15 minut. Podana przez autora rzetelność mierzona według wzoru Spearmana-Browna wynosiła +87¹³. Zagadnienie tempa wzrostu słownika było także przedmiotem obserwacji I. Gansla. Badania przeprowadził on w 1939 roku testem wielokrotnego wyboru, zawierającym 100 pytań o wyrazy podstawowe i derywaty¹⁴ wybranych z dwudziestu dwóch testów słownikowych.

Próbie ilościowego ustalenia zasobu słownictwa w Polsce w okresie międzywojennym podjęli E. Romahn¹⁵ i S. Stefański¹⁶. E. Romahn przyjął za podstawę metodę obliczania Termana, nieznacznie ją tylko modyfikując. Dążył do poznania zasobu słownictwa biernego najbardziej zbliżonego do mowy potocznej. Za materiał do badań posłużyło mu 7200 haseł zaczerpniętych ze *Słownika ilustrowanego języka polskiego* M. Arcata. Uważał on, że wśród wyrazów zrozumiałych dałoby się jeszcze wyróżnić wyrazy znane i wyrazy zaledwie rozumiane.

Badania próbne opracował na podstawie *Słownika polsko-niemieckiego* Łukaszewskiego. Testowanie próbne trzech uczniów sposobem list i kolumn dało wynik 30 tysięcy wyrazów, jednakże obserwacje właściwe nie potwierdziły tego wyniku. Badanie jednego ucznia sposobem kolumn

¹¹ H. M. Williams, M. L. McFarland, *A revision of the Smith Vocabulary test for preschool children*. Part III. Development of language and vocabulary in young children. University Iowa Study Child Welfare 1937, ser. XIII, nr 2, ss. 35—46 (za: D. McCarthy, op. cit., s. 533).

¹² O. J. Grigsby, *An experimental study of the development of concepts of relationship in preschool children as evidenced by their expressive ability*. Journal of Experimental Education 1932, nr 1, ss. 144—162 (za: D. McCarthy, op. cit., s. 533).

¹³ D. Van Alstyne, *The environment of three-year-old children: Factors related to intelligence and vocabulary test*. Teachers Coll. Contr. Educ. 1929, nr 366 (za: D. McCarthy, op. cit., ss. 523—534).

¹⁴ Tamże, s. 530; I. Gansl, *Vocabulary: Its measurement and growth*. Archives of Psychology. N. Y. 1939, nr 236 (za: D. McCarthy, op. cit., ss. 533—534).

¹⁵ E. Romahn, *Badania nad słownictwem Termana*. Muzeum 1931, z. 1, ss. 24—39.

¹⁶ S. Stefański, *Z badań nad słownictwem dzieci i młodzieży*. Ruch Pedagogiczny 1933/34, nr 7, ss. 256—265.

przeprowadzał w ciągu 6 godzin (z każdej 20 stronicy odpytywał jedną kolumnę, czyli 20 wyrazów, łącznie 20 list). Najkorzystniejszy okazał się sposób przeprowadzania badań metodą przekrojów (zespołu 10 list kolejnych odpytywał po jednym wyrazie z każdej drugiej stronicy; czas badania 2—3 godziny). Metodą przekrojów przebadał 19 seminarzystów. Średnia odchyień we wszystkich przekrojach wynosiła 8%. Lista składała się z 60 wyrazów, czas przeprowadzenia próby wynosił 10—15 minut (z 1200 stron słownika Arcta wybierał z każdej 20 strony jeden wyraz z góry, dołu itp.). Tym sposobem przebadał sześciu uczniów sześcioma listami i trzydziestu uczniów jedną listą. Dla porównania: autor rozprawy *Badania nad słowniczkiem Termana* przebadał tego samego ucznia odmianną kolumn i przekrojów. Konstatowanie jego było następujące: ponieważ w badaniu metodą kolumn uczeń spośród 3600 wyrazów znał 2106, to z ogólnej liczby 7200 haseł winien znać 42 120 wyrazów. Ze względu na to, że w badaniu przekrojem na 1200 wyrazów uczeń znał 827, więc z ogólnej liczby 72 000 powinien rozumieć 49 620 słów. Biorąc pod uwagę powyższe odchylenia, ustalił słownictwo badanego ucznia na około 40—50 tys. wyrazów¹⁷. Zdaniem autora, wyrazy znane uczniowi posiadającemu najmniejszy zasób słownictwa można uważać za znane wszystkim, natomiast nie znane przez najlepszych uczniów należy traktować za powszechnie nie istniejące w słowniku danej grupy wiekowej. Według sądu tego badacza, wyrazy ze zbioru słów dzieci klasy pierwszej są znane również dzieciom klasy czwartej¹⁸. Jak z powyższego wynika, metoda badawcza Romahna jest dość problematyczna. Można by wysunąć poważne zastrzeżenia zarówno do zastosowanego czasu badania (6 godzin), mechanicznego sposobu jej przeprowadzania, jak i do pewnej części przedstawionego toku jego rozumowania.

S. Stefański, który kontynuował badania Romahna, zamierzał ustalić przyrost słownika dziecka w poszczególnych latach nauczania w szkole. Do próby badawczej wybrał z każdej klasy dwoje dzieci wyróżniających się w pracy szkolnej i dwoje słabszych w nauce, w tym zawsze dwie dziewczynki i dwóch chłopców. Badacz ten w pracy posłużył się, podobnie jak Romahn, trzema odmiannkami termanowskiej zasady: listami, szpaltami i przekrojem. Obserwacje przeprowadzał indywidualnie. Każdego z uczniów badał inną listą, co niewątpliwie, wbrew autorowi testów, który wyrażał odmienne zdanie, niekorzystnie odbijało się na określaniu przeciętnej wyniku danego rocznika. Zróznicowane testy stosowane w jednorodnej pod względem wieku grupie badanych nie dają rzetelnych podstaw do porównywania otrzymanych rezultatów. Ponieważ wyniki uzyskane metodą przekrojów były bardzo zbliżone do wyniku ogólnego,

¹⁷ E. Romahn, op. cit., ss. 34—35.

¹⁸ Tamże, ss. 36—37.

Stefański uznał sposób badania metodą przekrojową za najbardziej właściwy. Obliczywszy średnią arytmetyczną z badań listami, szpaltami i przekrojem, ustalił przeciętne ogólne zasoby słownika dzieci w różnym wieku (od 6 do 19 lat)¹⁹. Rezultatem zbyt dosłownego potraktowania przez badacza założenia, że przypadkowy wybór słów ze słownika pomnożony przez liczbę jego stron daje rzeczywisty obraz zasobu słownika dziecka, były znacznie zawyżone wyniki²⁰. Na uwagę zasługuje jednak fakt doceniania przez Stefańskiego znaczenia znajomości słownictwa uczniów dla autorów podręczników szkolnych i nauczycieli²¹. Ze względu na to, że obserwacje E. Romahna i S. Stefańskiego przeprowadzane były na małej ilości badanych i obejmowały swoim zasięgiem tylko dzieci pochodzenia robotniczego i chłopskiego, ich badania mogą posiadać w zasadzie jedynie znaczenie przyczynków metodologicznych.

Poza próbami ilościowego ustalenia zasobu słownictwa w Polsce międzywojennej zajmowano się także treścią słownika dzieci. Wiele uwagi temu problemowi poświęcili F. Domański i J. Szabuniewiczowa. Franciszek Domański przeprowadził w końcu 1933 roku obserwacje na 112 dzieciach od 7 do 14 roku życia (8 dziewczynek i 8 chłopców z każdej klasy)²². Test badał rozumienie 262 słów związanych ze zjawiskami psychicznymi (m.in. wyrazy z zakresu uczuć, woli, usposobienia, temperamentu itp.). W skład testu wchodziło 229 przymiotników i 33 rzeczowniki, w tym takie wyrazy, jak np. despota, lekkoduch, łakomy, niegodziwy, powolny, subtelny, wielkoduszny. Uczniów klas młodszych (I—III) testowano indywidualnie drogą ustnego wypytywania, zaś starszych pisemnie i zbiorowo (czas badania wynosił od 1 godz. 45 min. do 2 godz. 45 min.)²³. Inny test badający leksykę z zakresu zjawisk psychicznych (tzw. słownictwo charakterologiczne) opracowała Janina Szabuniewiczowa²⁴, która przebadła 15 dzieci 7- i 8-letnich, uczęszczających do II klasy.

Test słownikowy R. H. Seashore'a i L. D. Eckersona należy do jednego z najdokładniej opracowywanych testów tego typu w Ameryce w latach czterdziestych²⁵. Opracowano go po dokonaniu pomiarów wyrazów piennych i derywatów ze słownika Funka. Wyniki testowe przemnażano przez odpowiedni wskaźnik dla wyrazów podstawowych i pochodnych, infor-

¹⁹ S. Stefański, op. cit., s. 263.

²⁰ Por. J. Konopnicki, M. Ziembka, *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1968, s. 12.

²¹ S. Stefański, op. cit., s. 256.

²² F. Domański, *Słownictwo charakterologiczne dzieci od 7 do 14 roku życia*. Polskie Archiwum Psychologii 1934/35, t. VII, nr 1, ss. 5—51.

²³ Tamże, ss. 6—11.

²⁴ J. Szabuniewiczowa, *Słownik charakterologiczny dziecka 7 i 8-letniego*. Polskie Archiwum Psychologii 1934/35, t. VII, nr 1, ss. 52—78.

²⁵ R. H. Seashore, L. D. Eckerson, *The measurement of individual differences in general English vocabularies*. Journal of Educational Psychology 1940, nr 31, ss. 14—38 (za: D. McCarthy, *Language development in children*, ss. 528—530).

mujący o stosunku zachodzącym między ogólną liczbą wyrazów danej kategorii a ilością tych wyrazów w tekście. Opracowany test autorzy uznali za odpowiedni do przeprowadzenia badań nad słownictwem dzieci klas od I do XII. Normy dla testu szkolnego po przebadaniu 867 uczniów ustaliła M. K. Smith²⁶. W przypadku niemożności udzielenia odpowiedzi w postaci danego wyrazu autorka normy podawała do wyboru cztery możliwości, spośród których badany winien odszukać właściwe słowo.

Od omawianych powyżej różnią się nieco testy słownikowe A. W. Watta z 1945 roku, spełniające w pewnej mierze rolę testów wiadomości²⁷. Badacz ten opracował pięć testów poprzez dokonanie wyboru 100 pojęć spośród znanych dziecku wyrazów w określonym wieku. W skład jego testu wchodziły rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki. Poszukiwany zasób słownika otrzymał przez pomnożenie odpowiedzi przez pewną hipotetycznie przyjętą liczbę.

Jeśli weźmiemy pod uwagę okoliczność, że za podstawę do ułożenia testu słownikowego służył zazwyczaj różnorodny materiał słownikowy, niekiedy liczone wyrazy rdzenne, innym razem przyjmowano derywaty za odrębne słowa, to porównywanie uzyskanych w ten sposób wyników nie jest w pełni uzasadnione. Ponadto badania te przeprowadzono w odmiennych warunkach, na dzieciach w różnym wieku, o różnorodnych cechach osobowościowych, pochodzących i wychowywanych w różnych środowiskach. Stosowano również niejednolite kryteria przy klasyfikowaniu odpowiedzi na poszczególne zadania testowe.

Jan Konopnicki i Marian Ziemia byli pierwszymi autorami testów słownikowych w Polsce, którzy zestawiając testy słownikowe, wzięli pod uwagę założenia programów szkolnych i oparli się na słownictwie podręczników szkolnych²⁸. O ile we wcześniej przeprowadzanych próbach słownikowych głównym zamiarem było ustalenie ogólnego ilościowego zasobu słownictwa dzieci i młodzieży, to celem badań Konopnickiego i Ziembę było określenie przyrostu wyrazów i stopnia ich przyswojenia w poszczególnych latach nauki szkolnej. Pośrednio testy ich badały także słuszność założeń programowych w zakresie słownictwa oraz sprawdzały odpowiedzialność i celowość występowania wielu nowo wprowadzanych do podręczników szkolnych wyrazów oraz skuteczność oddziaływania szkoły

²⁶ M. K. Smith, *Measurement of the size of general English vocabulary through the elementary grades and high school*. Genetic Psychology Monography 1941, nr 24, ss. 311–345 (za: D. McCarthy, op. cit., ss. 528–529).

²⁷ A. W. Watts, *The language and mental development of children*. London–Toronto 1945 (za: J. Konopnicki, M. Ziemia, op. cit., ss. 10–11).

²⁸ J. Konopnicki, M. Ziemia, op. cit., s. 5.

na wychowanka²⁹. Konstrukcja testów słownikowych, którymi autorzy przebadali w latach sześćdziesiątych 2078 uczniów klas III—VII ze szkół najwyżej zorganizowanych — 9 miejskich i 16 wiejskich, przebiegała w kilku etapach. Po zanalizowaniu programów i podręczników ustalono domniemaną ilość nowych słów, liczba ich dla poszczególnych klas wynosiła od 455 do 686 wyrazów. Ponieważ uzyskana liczba słów okazała się zbyt duża, by móc ją zastosować w badaniu, zmniejszono ją do 100 lub 200 wyrazów, biorąc pod uwagę rzeczywistą nowość słowa, czyli występowanie jego po raz pierwszy w podręczniku, oraz — co wydaje się rzeczą bardzo istotną — jego dalszą użyteczność w późniejszej nauce. O zakwalifikowaniu wyrazu do testu decydowała też jego reprezentatywność. Przy układaniu pytań do testu wzorowano się niejednokrotnie na testach Watta. Zastosowano tu następujące zadania: pytania o nazwę (najczęstsze), pytania wyboru, grupy wyrazowe, uzupełnianie zdań, pytania o inną nazwę, skróty i pytania o nazwę rysunku. Moim zdaniem za dużo tu jest testów wyboru, które — jak wiemy — stwarzają szansę zgadywania, skróty z kolei w małym stopniu mają związek z testami słownikowymi. Interesujące wydają się testy w zakresie uzupełniania zdań oraz pytania o inną nazwę.

Doceniając w pełni wkład Konopnickiego i Ziembę w zakresie konstrukcji testów słownikowych, podkreślając też duże znaczenie przeprowadzanych prób dla rozwoju ruchu testowego w Polsce³⁰, należałoby jednak wysunąć kilka wątpliwości. Sądzę, że nie należałoby ograniczać roli testów słownikowych tylko do badania wiedzy dziecka³¹, ale ich funkcję można by poszerzyć o badanie sprawności leksykalnej. Konopnicki, podobnie jak Watts, podkreśla przede wszystkim wiadomościowy charakter testów słownikowych. Według tego badacza nie należy wykorzystywać testów słownikowych do ustalania stopnia rozwoju umysłowego dzieci, lecz do badania poziomu wiedzy pojęciowej uczniów, przyswojonej w toku nauki szkolnej³². W załączonych przez autorów analizowanej książki przykładach testów słownikowych brak testów o charakterze wyłącznie leksykalnym. Tymczasem w badaniach sprawności leksykalnej rolę istotną odgrywa sprawdzanie znajomości poszczególnych wyrazów oraz stwierdzenie umiejętności użycia ich w kontekście.

²⁹ J. Konopnicki, *Normy dla testów słownikowych w szkole podstawowej*. Nowa Szkoła 1968, z. 9, s. 40; J. Konopnicki, M. Ziemia, op. cit., ss. 16, 17; J. Konopnicki, *Konstrukcja testów (zadań) słownikowych i pierwsze próby ich zastosowania*. Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego 1967, nr 2, ss. 15—27.

³⁰ Por. B. Niemierko, *Testy osiągnięć szkolnych — problematyka i drogi rozwoju*. Przegląd Pedagogiczny 1972, nr 2, ss. 30—38.

³¹ Por. J. Konopnicki, M. Ziemia, op. cit., s. 6.

³² J. Konopnicki, M. Ziemia, op. cit., ss. 11—16, 174; J. Konopnicki, *Konstrukcja testów...*, op. cit., ss. 16—17; tenże, *Normy...*, op. cit., s. 39; tenże, *Wstęp*, (W:) *Dydaktyczna funkcja szkoły opolskiej*. Praca zbiorowa pod red. J. Konopnickiego. Opole 1974, s. 17.

Testy słownikowe można zaliczyć w pewnej mierze do rzędu testów dydaktycznych, ponieważ ustalają one diagnozę dotychczasowych osiągnięć uczniów w zakresie słownictwa. Ich wartość diagnostyczną — jak podaje literatura przedmiotu³³ — określają kryteria trafności, rzetelności i przydatności (użyteczności). Z kryterium trafności mamy do czynienia w przypadku zgodności celu naszych badań z osiągniętym wynikiem. Przy konstrukcji testu należy zwrócić uwagę na jego trafność wewnętrzną i zewnętrzną³⁴. Trafność wewnętrzną występuje wtedy, jeśli wyrazy użyte w teście występują również w zasobie leksykalnym dzieci podobnego wieku. Natomiast z trafnością zewnętrzną spotykamy się wówczas, gdy możemy stwierdzić wysoką współzależność wyników osiągniętych przez danego ucznia w teście słownikowym z wynikami otrzymywanymi przez tegoż ucznia w następnych podobnych próbach. Trafność zewnętrzną testu słownikowego najłatwiej można sprawdzić w toku lekcji. Najważniejszą cechą testu jest jego trafność wewnętrzną, toteż istotną rzeczą jest sprawdzenie, czy poszczególne nasze zamiary znajdują odzwierciedlenie w kolejnych zadaniach testowych. Poza tym należy zwrócić uwagę na to, by zagadnienia dla nas najistotniejsze były odpowiednio wyeksponowane w teście. Powinniśmy również sprawdzać jednoznaczność zadań testowych, zarówno co do treści, jak i formy. Z testu należy wykluczyć zadania, które nie dawałyby pewności co do otrzymania — z metodologicznego punktu widzenia — w miarę jednorodnych odpowiedzi.

Innym kryterium wartości diagnostycznej testu jest jego rzetelność, czyli dokładność, zwana też niekiedy wiarygodnością. Rzetelność można osiągnąć przy przestrzeganiu zasady jednoznaczności poleceń — zadań testu i wnikliwym przewidywaniu wszystkich wariantów odpowiedzi na poszczególne zadania testowe. Przydatna też może się okazać dokładna instrukcja dla sprawdzającego test. Zaleca się ustalenie jednolitej oceny punktowej za każdą prawidłową odpowiedź. Najłatwiejszym sposobem sprawdzania rzetelności testu jest testowanie ucznia powtórnie tą samą

³³ Por. M. Grzywak-Kaczyńska, *Testy w szkole*. Warszawa 1960; J. Pieter, *Nowe sposoby egzaminowania*. Kraków 1948, ss. 20—79; tenże, *Egzamin obiektywny*. Warszawa 1969; Z. Dobruszek, K. Niemiec, *Znaczenie testów wiadomości i techniki ich konstruowania*, (W:) *Kształcenie myślenia i działania w szkoleniu zawodowym*. Warszawa 1951, ss. 155—175; I. Janiszowska, K. Kuligowska, *Jak kontrolować osiągnięcia uczniów*. Warszawa 1965, ss. 80—103; Z. Skorny, *Współczesne metody badań psychologicznych*. Wrocław 1956, ss. 190—196; J. Konopnicki, op. cit., s. 41; S. P. Kaczmarek, *Z problematyki opracowywania testów językowych*. *Języki Obce w Szkole* 1968, nr 5, ss. 278—283; B. Niemierko, *Testy dydaktyczne własnej konstrukcji*. *Klasy Łączone* 1969, nr 2, ss. 118—121; tenże, *Zasady konstrukcji testów dydaktycznych*. *Biuletyn Akademii Medycznej w Warszawie* 1969, nr 3, ss. 219—239; S. Łobocki, *O konstruowaniu testów dydaktycznych*. *Ruch Pedagogiczny* 1972, nr 1, ss. 27—48; H. Komorowska, *Testy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa 1974, ss. 18—41, 80—102; B. Niemierko, *Zagadnienia ogólne*, (W:) *ABC testów osiągnięć szkolnych*. Praca zbiorowa pod red. B. Niemierki. Warszawa 1975, ss. 7—39.

³⁴ Por. H. Komorowska, op. cit., ss. 18—41.

próbą słownikową. Pomocna może być tzw. metoda połówkowa, stwierdzająca istnienie współzależności wyników z testowania każdej z dwu części testu albo metoda korelacji wewnętrznej, która testującemu stwarza możliwość wyeliminowania z testu zadań, na które udzielono najwięcej i najmniej prawidłowych odpowiedzi.

Każdy test winien być zaopatrzony w instrukcję wyjaśniającą dla respondenta. Warto niekiedy dla celów badawczych, a także dydaktycznych, stosować punktację testowych odpowiedzi uczniów. Można by tu zastosować na przykład zasadę punktacji, przyjętą przez autora artykułu w książce *Nauczanie języka polskiego w klasie V*³⁵.

Test słownikowy wykorzystywać można do badania słownictwa biernego i czynnego. Bierne słownictwo ucznia stwierdzamy na ogół przy zadaniach o odpowiedziach zamkniętych, a czynny słownik przy poleceniach o odpowiedziach otwartych. W zadaniach zamkniętych uczeń winien odróżnić prawidłową odpowiedź od dystraktorów (odpowiedzi pozornie prawdziwych)³⁶.

Dobrym sposobem stwierdzania różnicy w bogactwie leksykalnym poszczególnych uczniów mogą się okazać testy typu: I. Podaj jak najwięcej związków frazeologicznych określających człowieka. Przykład: człowiek starej daty. II. Do podanych przymiotników dopisz jak najwięcej wyrazów bliskoznacznych i każdy z nich połącz z odpowiednim rzeczownikiem. Przykład: zmęczony — osłabiony wzrok, strudzony podróżny, zmordowany upałem, wyczerpany wysiłkiem. Przymiotniki: najlepszy, silny, wyjątkowy, wstrętny, wesoły, ważny, stały, smutny, przykry, przyjemny. III. Podaj jak najwięcej odpowiednich przymiotników określających: 1. charakter; 2. usposobienie; 3. umysł. Przykład: usposobienie bez troskie.

Analiza jakości i ilości wyrazów, które stanowią rozwiązanie podobnych do wyżej zamieszczonych zadań testowych³⁷, pozwala na ukazanie różnic w zakresie poziomu sprawności leksykalnej u badanych. Przy tego rodzaju testach różnicę w zasobie leksykalnym poszczególnych uczniów można będzie nawet wyrazić statystycznie: liczba wymienionych przez

³⁵ J. Cofalik, Z. Nowakowa, E. Polański, E. Przyklenk, I. Tabakowska, *Nauczanie języka polskiego w klasie V*. Warszawa 1975, s. 239.

³⁶ Por. A. Bogdańska-Zarembina, *Konstruowanie zadań wyboru*. Nowa Szkoła 1973, nr 6, ss. 26—29; S. Łobocki, op. cit., ss. 33—48; B. Niemierko, *Formy zadań testów pisanych*. Nowa Szkoła 1973, nr 10, ss. 34—35. Por. także R. Dottrens, G. Mialaret, E. Rest, M. Ray, *Wychowanie i kształcenie*. Warszawa 1970, ss. 133—136.

³⁷ Por. przykłady innych testów słownikowych ułożonych dla poszczególnych klas (od klasy I szkoły podstawowej do klasy IV szkoły średniej), które autor niniejszego artykułu zamieścił w pracy *Testy słownikowe i ich zastosowanie w badaniach nad zasobem leksykalnym dzieci i młodzieży*, (W:) *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. I. Katowice 1977, ss. 60—74.

Wybór rodzaju testów w dużej mierze winien być uzależniony od wieku, szczebla nauczania, poziomu zróżnicowania wiedzy i sprawności dydaktycznej uczniów (por. np. R. Więckowski, *Nauczanie zróżnicowane*. Warszawa 1975).

badanych słów stanie się podstawą kryterium oceny ich poziomu słownictwa.

Zastosowanie w badaniach tych samych podobnego typu testów w kolejnych klasach stworzyć może szansę na uzyskanie ważnej z punktu widzenia dydaktycznego odpowiedzi na pytanie: czy stwierdzony u testowanych przyrost słownictwa w stosunku do przyrostu zasobu leksykalnego zawartego w obowiązujących w danej klasie podręcznikach i lekturach szkolnych jest proporcjonalny i wystarczający? Konfrontacja słownictwa podręczników i lektur szkolnych z zasobem leksykalnym uczniów stworzyć może podstawy do zerwania z dotychczasową zasadą, że jedynym kryterium doboru słownictwa i frazeologii przy pisaniu podręczników szkolnych oraz przy wyborze lektur dla uczniów może być tylko intuicja. Konfrontację taką będziemy mogli w pełni przeprowadzać wówczas, gdy będziemy dysponować słownikami poziomowymi uczniów³⁸.

Zbadanie czynników utrudniających oraz ułatwiających uczniom rozumienie tekstu³⁹ podręczników i lektur szkolnych w poważnym stopniu mogłoby zracjonalizować proces pisania podręczników szkolnych, a także stworzyć podstawę do uzupełnienia kryterium doboru lektur szkolnych o zasadę komunikacyjności, zrozumiałości. Poszczególne wyrazy nieznanne lub też w małym stopniu znane (np. przy zmianie znaczenia wyrazu w zależności od kontekstu), zawarte w opracowywanych przez uczniów tekstach, brak słowniczków wyjaśniających nowo wprowadzane słowa albo też niewystarczające, mało komunikatywne objaśnienia, a także zbyt długie zdania, zwłaszcza wówczas, kiedy występują w nich zdania wtrącone (z nowymi myślami) — w odbiorze uczniów w mniejszym lub większym stopniu zniekształcają treści i stanowią przeszkodę w dokładnym, właściwym rozumieniu całości tekstu. Frekwencja wyrazów winna również być brana pod uwagę przy opracowywaniu podręczników i doborze lektur, i to z dwóch punktów widzenia — zarówno z uwagi na częstość wyrazów, zanotowaną w słownikach frekwencyjnych⁴⁰, jak i frekwencję wyrazów wewnątrzpodręcznikową (częstość użycia wyrazów w danym podręczniku). Zbytne nagromadzenie wyrazów statystycznie rzadkich⁴¹, o małej

³⁸ Por. E. Polański, *Z badań nad słownictwem dzieci i młodzieży*. Prace Dydaktyczne, t. VII. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1975, nr 83, ss. 108—109; por. także J. Tokarski, *Gramatyka w szkole*. Warszawa 1966, ss. 18—19; P. Wierzbicki, *Słownictwo uczniów a nauczanie języka polskiego*. Nasza Szkoła 1964, nr 2, ss. 18—20.

W Jugosławii Vera Lukić opublikowała słownik uczniów klas II—VII pt. *Dečji rečnik*. Belgrad 1970; por. B. Prokić, *Badania psycholingwistyczne jako niezbędny element pracy nad językiem i stylem współczesnych podręczników*, (W:) *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Praca zbiorowa pod red. T. Parnowskiego. Warszawa 1973, s. 207.

³⁹ Por. M. Kreutz, *Rozumienie tekstów*. Warszawa 1968, ss. 186, 29.

⁴⁰ Por. np. A. Lewicki, W. Masłowski, J. Sambor, J. Woronczak, *Słownictwo współczesnej publicystyki polskiej. Listy frekwencyjne*. Warszawa 1971; I. Kurcz, A. Lewicki, J. Sambor, J. Woronczak, *Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne*, t. II. Drobne wiadomości prasowe. Warszawa 1974.

⁴¹ Por. J. Sambor, *O słownictwie statystycznie rzadkim*. Warszawa 1975, ss. 8—15.

użyteczności praktycznej w dalszej nauce, z którym to zjawiskiem niestety się spotykamy, jest czynnikiem utrudniającym rozumienie tekstu, z drugiej znów strony — jak wynika z badań — istnieje korelacja między częstością użycia wyrazów w podręcznikach i lekturach a ich opanowaniem przez uczniów.

Dla zbadania zależności zachodzącej między częstością występowania wyrazów w podręcznikach szkolnych a zasobem leksykalnym dzieci, dokonałem odpowiednich obliczeń statystycznych. Badanie oparłem na słownictwie podręczników dla klas pierwszych⁴² i czwartych⁴³. Sporządziłem słownik frekwencyjny tych podręczników, z którego wybrałem wyrazy o małej i dużej częstotliwości. Ponieważ niektóre spośród wyrazów rzadkich zostały objaśnione w przypisach lub słowniczku podręcznika, zwróciłem uwagę na problem, o ile tego typu objaśnienia pomagają w opanowaniu słownictwa przez dzieci. Odpowiednio skonstruowanym testem słownikowym badałem znajomość u uczniów poszczególnych słów. Test objął wyrazy, które podzieliłem na trzy grupy:

- A. wyrazy o małej frekwencji ($f = 1-3$) — nie objaśnione;
- B. wyrazy o małej frekwencji ($f = 1-3$) — objaśnione;
- C. wyrazy o dużej frekwencji.

Po zbadaniu znajomości poszczególnych wyrazów ujętych w grupy A, B, C obliczono dla każdego słowa średnią liczbę poprawnych odpowiedzi oraz odchylenie standardowe⁴⁴. By stwierdzić, czy otrzymane różnice są różnicami istotnymi, tj. spowodowanymi przez różną frekwencję wyrazów, czy też są dziełem przypadku, dokonano obliczeń statystycznych, zwanych testami istotności różnic⁴⁵. Zastosowano test Studenta, w którym sprawdza się istotność różnicy między dwoma grupami wyników, obliczając dla nich wartość testową t^0 . Wartość tę porównuje się następnie z wartością odczytaną z tablic rozkładu t Studenta⁴⁶, w których dla danej ilości stopni swobody (suma liczebności w obu grupach minus 2) są wyszczególnione wartości graniczne t_p . Jeżeli dla danego porównania t^0 będzie większe od t_p , to można stwierdzić, że wyniki w obu grupach różnią się istotnie. Ryzyko popełnienia błędu przy przyjęciu stwierdzenia o istotności różnic jest wtedy nie większe niż $p\%$. W przedstawionych

⁴² M. Falski, *Elementarz*. Warszawa 1969.

⁴³ S. Aleksandrzak, Z. Przyrowski, *A czy znasz ty, bracie młody... Czytanki dla klasy IV*. Warszawa 1970.

⁴⁴ Por. E. Polański, *Badanie sprawności ortograficznej uczniów metodami eksperymentalnymi i statystycznymi*, (W:) *Prace z dydaktyki literatury języka polskiego*, t. II. Praca zbiorowa pod red. W. Danki. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, t. 44. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1972, s. 174. Niektóre spośród podanych w tym artykule sposobów autor zastosował do badania determinantów zasobu leksykalnego uczniów.

⁴⁵ W. Sadowski, *Parametryczne testy istotności*, (W:) *Statystyka matematyczna*. Warszawa 1969.

⁴⁶ R. Zieliński, *Tablice statystyczne. Wartości krytyczne rozkładu t Studenta*, tab. 5. Warszawa 1972, s. 112.

obliczeniach przyjęto ryzyko błędu równe 5%. Porównano wszystkie możliwe pary grup: A — B, A — C, B — C.

Badania pozwoliły ustalić, że wyrazy o dużej frekwencji są w większym stopniu znane niż wyrazy rzadkie. Wynik testu nie potwierdza istotnego wpływu objaśnienia słów o niskiej frekwencji na ich znajomość i rozumienie przez uczniów. Porównując grupy A i C stwierdzono, że różnice średnich są wyraźne, co dowodzi istnienia zależności między frekwencją a znajomością wyrazów. Wyrazy grupy C, mające dużą frekwencję w podręcznikach, są wyrazami znanymi, o czym świadczy wysoka ilość poprawnych odpowiedzi w testach. Podobne wnioski nasuwa porównanie B i C. Z porównania grupy A i B nie wynika, że objaśnienia wyrazów grupy B mają istotny wpływ na znajomość tych wyrazów, ponieważ różnica średnich jest tu zbyt niska. Grupa B obejmuje wyrazy o małej frekwencji w tekście badanego podręcznika, wyrazy specjalistyczne, archaizmy, których znajomość na tym etapie rozwoju słownictwa nie jest konieczna. Definicje wyrazów zamieszczane w podręczniku nie zawsze wydają się być dostosowane do poziomu rozwojowego dzieci, część objaśnień w słowniczku poparta jest drobnymi, technicznie źle wykonanymi i mało czytelnymi rysunkami. Niecelowe wydaje się objaśnienie i wprowadzanie do słownictwa dziecka wyrazów, którymi bardzo długo jeszcze lub nigdy nie będzie się ono posługiwało, zwłaszcza przy braku wielu słów, którymi uczniowie winni się posługiwać na co dzień. Brak ten potwierdzają badania M. Chmury, U. Napiórkowskiej, J. Nowak⁴⁷, które postulują włączanie wyrazów do obowiązującego kanonu szkolnego na podstawie badań ich znajomości u uczniów.

Także lektury obowiązkowe i do wyboru na tym poziomie nauczania zawierają sporo wyrazów archaicznych, wysoce specjalistycznych, których nadmierne nagromadzenie w tekście w dużym stopniu może utrudniać prawidłowy odbiór treści utworów. Rozpraszanie uwagi dzieciom zbyt „trudnymi” słowami nie jest celowe ze względu na ekonomię działania. Przykładem nadmiernego zagęszczenia tekstu tego typu wyrazami może być bajka Marii Kownackiej *Szkoła nad obłokami*⁴⁸, w której pomieszczono ponad sto takich wyrazów jak: basior, cyr, fidybus, ka (gdzie), pedać (mówić) itp. Innym przykładem może być książka Antoniny Domańskiej *Paziowie króla Zygmunta*⁴⁹, w której obok tego typu wyrazów znajdujemy nawet nie przetłumaczone zwroty włoskie. Nagromadzenie w tekście tak dużej ilości niezrozumiałych wyrazów i zwrotów powoduje,

⁴⁷ M. Chmura, U. Napiórkowska, J. Nowak, *Z badań nad słownictwem dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*. Życie Szkoły 1970, nr 7—8, ss. 21—26.

⁴⁸ M. Kownacka, *Szkoła nad obłokami*. Warszawa 1973.

⁴⁹ A. Domańska, *Paziowie króla Zygmunta. Opowiadania obyczajowe na tle dawnych wieków*. Warszawa 1971, ss. 13, 36, 38, 109, 110, 111, 122.

że nawet najciekawsza z punktu widzenia fabuły książka może stać się mało atrakcyjna dla czytelnika.

W związku z powyższymi danymi możemy stwierdzić, że znaczenie komunikatywne omawianych wyrazów o małej frekwencji jest niewielkie. Są to wyrazy o małej użyteczności, toteż wprowadzanie ich do słownictwa podręczników, a za nimi, do zasobu leksykalnego dzieci, jest dyskusyjne, może utrudniać kontakt autora podręcznika z jego odbiorcą, uczniem, a tym samym, ograniczać oddziaływanie na kształtowanie się jego słownictwa i frazeologii. Objąsňnianie wyrazów w słowniczkach, zamieszczanych na końcu podręczników, jest niewątpliwie celowe, dobór wyrazów w tekście do wyjaśnienia musi być jednak dokonany w sposób właściwy. Wyrazy zbyt trudne dla uczniów danej klasy powinny być przesunięte do klas starszych, niektóre zaś — po stwierdzeniu ich małej przydatności — odrzucone. Dobrze opracowane słowniczkę, umieszczone na końcu podręcznika, nie tylko wzbogacałyby zasób leksykalny dzieci, ale mogłyby także oddać duże usługi nauczycielom w zakresie poznawania opanowanego już słownictwa w młodszych klasach. Stanowiłyby to także cenną pomoc przy doborze wyrazów do ćwiczeń słownikowych, przy konstruowaniu testów leksykalnych itp.

Z potrzeby właściwego, świadomego rozmieszczania słownictwa w książkach dla poszczególnych klas wynika postulat opracowania słownika frekwencyjnego podręczników i lektur szkolnych oraz słownika uczniów. Informacje w zakresie frekwencji mogą być cenną wskazówką dla autorów podręczników i programów szkolnych oraz nauczycieli, stając się podstawą planowego i celowego realizowania procesu bogacenia języka uczniów.

METHODOLOGY OF RESEARCH ON THE LEXICAL KNOWLEDGE OF PUPILS

* EDWARD POLAŃSKI

Summary

At first the author makes a short and critical review of vocabulary tests undertaken in the course of research on the lexical knowledge of children and young people. The author defines the principles of the test's construction and pays attention to those criteria of the test which may have a strong hold on their diagnostical value. Next the author outlines the methods of his own researches on the comprehension of text-books and school literature by the pupils (on the example of the fourth grade of an Elementary School) from the view point of contents of lexical knowledge and describes among others the way of taking advantage of parametrical essential tests.

With the help of one of these tests, the so-called „Student's test”, which is a lexical test and contains a vocabulary assembly of 3 groups (A. vocabulars of a low text-book frequency without any interpretation or comment, B. vocabulars of low frequency but with interpretation or comment, C. vocabulars of high frequency) it was possible to prove the interdependence between the level of text-book and such factors as vocabulary frequency in text-books and school literature, vocabulary interpretation in text-books and the degree of condensation of the text with „difficult” words of special or archaic meaning and so on.

The author proposes to base the writing of text-books for pupils and the choice of school reading on more rational grounds and put to use informations about the frequency of the applied vocabulary as well as informations about the perceptual possibilities of pupils on the given level of teaching.

In order to realize those propositions arises the necessity of not only usual frequency dictionaries of contemporary language — which are available — but also of frequency dictionaries of our text-books and pupil's dictionaries with a subdivision into different ranges of teaching. Such kind of dictionaries are not yet available.

Translated by Jan Roenig