ROCZNIK NAUKOWO-DYDAKTYCZNY WSP W KRAKOWIE

Zeszyt 168 Prace Językoznawcze VIII 1994

EDWARD POLAŃSKI

Z badań leksyki podręczników i lektur szkolnych

Jan Konopnicki i Marian Ziemba byli pierwszymi autorami testów słownikowych w Polsce, którzy zestawiając testy, wzięli pod uwagę założenia programów nauczania i oparli się na słownictwie podręczników szkolnych[1]. O ile we wcześniej przeprowadzonych badaniach słownikowych głównym zamiarem było ustalenie ogólnego ilościowego zasobu słownictwa dzieci i młodzieży, to zamiarem Konopnickiego i Ziemby 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 celowość występowania wielu nowo wprowadzanych do podręczników szkolnych wyrazów oraz skuteczność oddziaływania szkoły na ucznia[2].

Konstrukcja testów słownikowych, którymi autorzy przebadali w latach sześćdziesiątych 2078 uczniów klas III–VII z 25 szkół, w tym 9 miejskich i 16 wiejskich, przebiegała w kilku etapach. Po zanalizowaniu programów i podręczników ustalono domniemaną ilość nowych wyrazów: liczba ich dla poszczególnych klas wynosiła od 455 do 686 wyrazów. Ponieważ uzyskana liczba okazała się zbyt duża, by móc ją zastosować w badaniu, zmniejszono ją do 100 lub 200 wyrazów, biorąc pod uwagę rzeczywistą nowość wyrazu, 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 Wattsa[3]. 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 Ziemby w zakresie konstrukcji testów słownikowych, podkreślając też duże znaczenie przeprowadzanych prób dla rozwoju ruchu testowego w Polsce[4], należałoby jednak wysunąć kilka wątpliwości. Sądzę, że nie należałoby ograniczać roli testów słownikowych tylko do badania wiedzy dziecka[5], 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 szkolnej[6]. W załączonych przez autorów przykładach testów słownikowych brak testów o charakterze wyłącznie leksykalnym. Tymczasem w badaniach sprawności leksykalnej rolę istotną odgrywa sprawdzanie znajomości poszczególnych wyrazów oraz stwierdzanie umiejętności ich użycia w kontekście.

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 przedmiotu[7] – 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 zewnętrzną[8]. Trafność wewnętrzna 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 wewnętrzna, 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 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 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 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[9].

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)[10].

Dobrym sposobem stwierdzania różnicy w zakresie zasobu leksykalnego poszczególnych uczniów mogą się okazać testy typu: I. *Podaj jak najwięcej związków frazeologicznych określających człowieka.* Przykład: *człowiek współczesny, cywilizowany, światowy, niepospolity, z głową: zachowuj się jak człowiek, postępuj jak człowiek, okazać się człowiekiem, wykierować kogoś na człowieka, zrobić z kogoś człowieka itp.* II. *Do podanych przymiotników dopisz jak najwięcej wyrazów bliskoznawczych i każdy z nich połącz z odpowiednim rzeczownikiem.* Przykład: *zmęczony – osłabiony wzrok, strudzony podróżny, zmordowany upałem, wyczerpany wysiłkiem.* III. *Podaj jak najwięcej odpowiednich przymiotników określających*: 1. *charakter*; 2. *usposobienie*; 3. *umysł.* Przykład: *usposobienie beztroskie.*

Analiza jakości i ilości wyrazów, które stanowią rozwiązanie podobnych do wyżej zamieszczonych zadań testowych[11], pozwala na ukazanie różnic w zakresie poziomu sprawności leksykalnej u badanych. Przy tego rodzaju testach różnicę w zasobie leksykalnym poszczególnych uczniów można również wyrazić statystycznie: liczba wymienionych przez uczniów wyrazów stanie się podstawą kryterium oceny ich zasobu leksykalnego.

Zastosowanie w badaniach tych samych 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 wystarczający? Konfrontacja słownictwa podręczników i lektur szkolnych z zasobem leksykalnym uczniów stworzyć może podstawy do zerwania z dotychczasową zasadą, że jedynym kryterium 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 uczniów[12].

Zbadanie czynników utrudniających oraz ułatwiających uczniom rozumienie tekstu[13] 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 nieznane 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 wprowa-

dzane wyrazy 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 oraz 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 frekwencyjnych[14], jak i frekwencję wyrazów wewnątrzpodręcznikową (częstość użycia wyrazów w danym podręczniku). Zbytnie nagromadzenie wyrazów statystycznie rzadkich[15], o małej użyteczności praktycznej w dalszej nauce, z którym to zjawiskiem, niestety, się spotykamy, jest czynnikiem utrudniającym rozumienie tekstu. Jak wynika z badań, o których pokrótce niżej, 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 pierwszych i czwartych szkoły podstawowej. Sporządziłem słownik frekwencyjny podręczników szkolnych z języka polskiego. Z zestawionego słownika 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 wyrazów. 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 wyrazu średnią liczbę poprawnych odpowiedzi oraz odchylenie standardowe[16]. 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 różnic[17]. Zastosowano *test Studenta*, w którym sprawdza się istotność różnicy między dwiema grupami wyników, obliczając dla nich wartość testową t^o. Wartość tę porównuje się następnie z wartością odczytaną z tablic rozkładu *t Studenta*[18], w których dla danej ilości stopni swobody (suma liczebności w obu grupach minus 2) są wyszczególnione wartości graniczne *tp*. Jeżeli dla danego porównania t^o będzie większe od *tp*, 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 obliczeniach przyjęto ryzyko błędu równe 5%. Porównano wszystkie możliwe pary grup: A – B, A – C oraz 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 wyrazów o niskiej frekwencji na ich znajomość i rozumienie przez uczniów.

Porównując grupy A i C, stwierdzono, że różnice średnich są wyraźne. Dowodzi to 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 i mało czytelnymi rysunkami. Niecelowe wydaje się objaśnianie i wprowadzanie do słownictwa dziecka wyrazów, którymi bardzo długo jeszcze lub nigdy nie będzie się ono posługiwało.

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" wyrazami nie jest celowe ze względu na ekonomię działania. Przykładem nadmiernego zagęszczenia tekstu tego typu wyrazami może być bajka Marii Kownackiej *Szkoła nad obłokami*[19], 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*[20], w której obok tego typu wyrazów znajdujemy nawet nie przetłumaczone zwroty włoskie. Nagromadzenie w tekście tak dużej ilości niezrozumiałych wyrazów i zwrotów powoduje, 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. Objaśnianie wyrazów w słowniczkach, zamieszczanych na końcu podręczników, jest niewątpliwie celowe. Jednak dobór wyrazów przeznaczonych do wyjaśnienia powinien zostać dokonany w sposób właściwy[21]. Wyrazy zbyt trudne dla uczniów danej klasy należałoby przesunąć do klas starszych, niektóre zaś – po stwierdzeniu ich małej przydatności – odrzucić. Sporo jest materiałów dydaktycznych, które nie uwzględniają poziomu percepcyjnego dzieci i młodzieży w określonym wieku. Mówiąc o tym uchybieniu, nie mam zamiaru postulować, żeby słownictwo tych materiałów nadmiernie zubożać, dostosowując go do poziomu dzieci. Język materiałów dydaktycznych powinien wyprzedzać poziom uczniów, jednakże wyprzedzanie takie nie może prowadzić do zerwania kontaktu z dzieckiem.

Z potrzeby właściwego, świadomego, a nie – jak to dotąd bywa – opartego tylko na intuicji sposobu rozmieszczania słownictwa w podręcznikach dla poszczególnych klas wynika postulat opracowania słownika frekwencyjnego podręczników i lektur szkolnych oraz słownika uczniów dla poszczególnych poziomów nauczania, a zwłaszcza klas początkowych. Informacje w zakresie frekwencji mogłyby być cenną wskazówką dla autorów podręczników i programów szkolnych oraz nauczycieli, stając się podstawą planowego i celowego realizowania procesu bogacenia zasobu leksykalnego uczniów. Naprzeciw tym potrzebom wychodzi wydany ostatnio pierwszy polski słownik minimum autorstwa Zofii Kurzowej i Haliny Zgółkowej[22], który zawiera 1520 haseł. Jednak – ze zrozumiałych względów – nie uwzględnia on zróżnicowania leksykalnego w obrębie poszczególnych poziomów nauczania. Niemniej może on stać się dobrą podstawą opracowania postulowanego słownika przeznaczonego dla konkretnych klas (por. słownik dla klas II–VII Very Lukić: *Dečji rečnik*, Belgrad 1970). Tego typu słownik mógłby zawierać zarówno zbadane słownictwo uczniów, jak i zasób leksykalny podręczników i lektur szkolnych oraz przeznaczonych dla uczniów audycji radiowych i telewizyjnych. Słownik taki dla nauczycieli stałby się cenną pomocą dydaktyczną w zakresie kształtowania słownictwa i frazeologii uczniów.

Przypisy

[1] J. Konopnicki, M. Ziemba, *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968.

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

[3] A.W. Watts, *The language and mental development of children*, London-Toronto 1945.

[4] Por. B. Niemierko, *Testy osiągnięć szkolnych – problematyka i drogi rozwoju*. Przegląd Pedagogiczny 1972, nr 2, s. 30–38.

[5] Por. J. Konopnicki, M. Ziemba, op. cit., s. 6.

[6] J. Konopnicki, M. Ziemba, op. cit., s. 11–16, 174; J. Konopnicki, *Konstrukcja testów...*, op. cit., s. 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.

[7] Por. M. Grzywak-Kaczyńska, *Testy w szkole*, Warszawa 1960; Z. Dobruszek, K. Niemiec, *Znaczenie testów wiadomości i techniki ich konstruowania*, w: *Kształcenie myślenia i działania w szkoleniu zawodowym*, Warszawa 1951, s. 155–175; I. Janiszowska, K. Kuligowska, *Jak kontrolować osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1965, s. 80–103; Z. Skorny, *Współczesne metody badań psychologicznych*, Wrocław 1956, s. 190–196; J. Konopnicki, op. cit., s. 41; S.P. Kaczmarski, *Z problematyki opracowywania testów językowych*. Języki Obce w Szkole 1968, nr 5, s. 278–283; B. Niemierko, *Testy dydaktyczne własnej konstrukcji*. Klasy Łączone 1969, nr 2,

s. 118–121; tenże, *Zasady konstrukcji testów dydaktycznych*. Biuletyn Akademii Medycznej w Warszawie 1969, nr 3, s. 219–239; S. Łobocki, *O konstruowaniu testów dydaktycznych*. Ruch Pedagogiczny 1972, nr 1, s. 27–48; H. Komorowska, *Testy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1974, s. 18–41, 80–102; B. Niemierko, *ABC testów osiągnięć szkolnych*. Praca zbiorowa pod red. B. Niemierki, Warszawa 1975, s. 7–89.

[8] Por. H. Komorowska, op. cit., s. 18–41.

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

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

[11] Por. przykłady innych testów słownikowych ułożonych dla poszczególnych klas (od klasy I szkoły podstawowej do II klasy szkoły średniej), które autor niniejszego artykułu zamieścił w książce *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Warszawa 1982, s. 156–168.

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

[13] Por. M. Kreutz, *Rozumienie tekstów*, Warszawa 1968, s. 186, 29.

[14] 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.

[15] Por. J. Sambor, *O słownictwie statystycznie rzadkim*, Warszawa 1975, s. 8–15.

[16] Por. E. Polański, *Badanie sprawności ortograficznej uczniów metodami eksperymentalnymi i statystycznymi*, w: *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego*, t. II. Praca zbiorowa pod red. W. Danka. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, t. 44. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1972, s. 174. Niektóre spośród podanych w tym artykule sposobów autor zastosował do badań leksykalnych.

[17] W. Sadowski, *Parametryczne testy istotności*, w: *Statystyka matematyczna*, Warszawa 1969.

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

[19] M. Kownacka, *Szkoła nad obłokami*, Warszawa 1973.

[20] A. Domańska, *Paziowie króla Zygmunta. Opowiadania obyczajowe na tle dawnych wieków*, Warszawa 1971, s. 13, 36, 38, 109, 110, 111, 122.

[21] Dobrze opracowane słowniczki, umieszczone na końcu podręcznika, nie tylko wpływałyby na wzbogacanie zasobu leksykalnego dzieci, ale mogą także oddać duże usługi nauczycielom w zakresie poznawania opanowanego w niższych klasach słownictwa. Stanowiłoby to także cenną pomoc przy doborze wyrazów do ćwiczeń słownikowych, konstruowaniu testów leksykalnych itp.

[22] Z. Kurzowa, H. Zgółkowa, *Słownik minimum języka polskiego. Podręcznik do nauki języka polskiego dla szkół podstawowych i obcokrajowców*, Poznań 1992, ss. 215.