

Częstotliwość słów

Implikacje dla uczenia się, nauczania i testowania leksyki w języku obcym

MAŁGORZATA
KRZEMIŃSKA-ADAMEK
KAROLINA
KOTOROWICZ-JASIŃSKA

Nie ulega wątpliwości, że słownictwo jest jednym z najważniejszych komponentów kompetencji komunikacyjnej. Jednym z kluczowych czynników wpływających na proces uczenia się leksyki jest częstotliwość występowania słów w języku. Nie tylko determinuje ona stopień trudności słownictwa i jego szeroko pojętą przydatność, lecz także stanowi punkt wyjścia dla nauczycieli i edukatorów decydujących o kształcie sylabusów przedmiotu i doborze odpowiednich technik nauczania. Ponadto różne narzędzia pomiaru oparte na listach częstotliwości dostarczyć mogą przydatnej informacji zwrotnej o aktualnym stanie kompetencji leksykalnej ucznia.

Wiedza leksykalna przez długi czas uważana była za marginalny aspekt ogólnie pojętej kompetencji językowej. Jednak w latach 80. XX w. słownictwo stało się przedmiotem licznych badań i publikacji, co doprowadziło do powstania modeli kompetencji leksykalnej oraz wielu teorii uczenia się leksyki w języku obcym. W wielu badaniach empirycznych oraz studiach teoretycznych opisujących receptywne i produktywne zasoby leksykalne w języku obcym podejmowano m.in. problem rozróżnienia między deklaratywną a proceduralną wiedzą słownikową (np. Read i Chapelle 2001; Read 2004), zależności między rozmiarem zasobu leksykalnego a ogólną biegłością w posługiwaniu językiem obcym (np. Laufer 1998), a także roli informacji o częstotliwości występowania słów w języku w nauce obcojęzycznej leksyki (np. Nation 2001; Nation 2006).

Częstotliwość słów była analizowana z wielu perspektyw. Zainteresowanie badaczy wzbudzała między innymi zależność między częstotliwością występowania wyrazów a procesem uczenia się obcojęzycznego słownictwa (np. Ellis i Beaton 1993). Przez długi czas wiedza słownikowa oceniana była jedynie z perspektywy rozmiaru (ang. *vocabulary size*), co było odzwierciedleniem popularnego poglądu, że liczba znanych słów jest związana z poziomem wykształcenia, odczytania czy inteligencji osoby władającej językiem (Nation i Waring 1997). Dziś wiadomo jednak, że oprócz ogólnej liczby słów znanych danemu użytkownikowi języka obcego ważne jest też to, jakiego rodzaju słownictwem dysponujemy, ponieważ ma to bezpośredni wpływ na skuteczne użycie języka w różnych kontekstach komunikacyjnych. Innym ciekawym tematem rozważań jest wpływ informacji o częstotliwości na wybór materiału leksykalnego, którego nauczamy w klasie, a także na dobór technik pracy ze słownictwem (np. Schmitt i Schmitt 2014). Odrębnym, niezwykle bogatym obszarem badań jest ocenianie kompetencji leksykalnej uczniów oparte na listach częstotliwości stworzonych na podstawie danych korpusowych (np. Laufer 1995; Meara i Fitzpatrick 2000; Milton 2007; Nation 1983).

Częstotliwość występowania słów jest zjawiskiem, które można rozumieć różnie, w zależności od przyjętej definicji. Jak sugeruje Singleton (1999), na częstotliwość

wyrazów można patrzeć z perspektywy pojawiania się słowa w danych językowych (ang. *input*), na przykład tych zgromadzonych w korpusach, bądź w danych językowych, które są dostępne uczącemu się lub do których on świadomie sięga. Można też określać częstotliwość słów, które pojawiają się w języku produkowanym przez ucznia (ang. *output*). Aitchison (2003) z kolei definiuje wyrazy częste jako te, które są przyswajane najwcześniej i są w związku z tym najłatwiej zapamiętywane. Warto podkreślić, że w przypadku każdego słowa wszystkie opisane rodzaje częstotliwości mogą przyjmować różne wartości, zależnie od osoby, poziomu jej wykształcenia, przynależności do grupy zawodowej czy społecznej. Nie bez znaczenia są również czynniki niezależne od osoby uczącej się – ogólnodostępne listy słów oparte są bowiem na różnych źródłach, zatem listy pochodzące np. z *British National Corpus* mogą wskazywać na inną częstotliwość danego słowa niż listy zawierające dane z *Corpus of Contemporary American English*.

Informacja o częstotliwości słów staje się przydatna wtedy, gdy potrafimy ją właściwie zinterpretować. W tradycyjnym ujęciu słownictwo o wysokiej częstotliwości definiowano jako dwa tysiące najczęściej używanych rodzin wyrazów, natomiast leksyka nienależąca do tego obszaru była klasyfikowana jako słownictwo rzadkie czy bardziej wyszukane (np. Nation 1990; Nation 2001; Schmitt 2000). Oprócz tych dwóch kategorii w literaturze zwraca się również uwagę na ogólne słownictwo akademickie i słownictwo fachowe czy żargon typowy dla dziedzin naukowych. Schmitt i Schmitt (2014) zwracają uwagę, że podział na przedziały częstotliwości powinien zostać zrewidowany z uwagi na to, że tradycyjnie przyjmowany poziom 2 tys. słów oparty był na danych pochodzących z lat 50. XX w. (tzw. *General Service List*, West 1953). Najnowsze badania nad udziałem procentowym słownictwa z różnych przedziałów częstotliwości w dyskursie mówionym i czytanim (np. Nation 2006) wskazują jasno, że liczba słów (a właściwie rodzin wyrazowych), które stanowią największą część języka w badanych korpusach¹ zamyka się w około 3 tys. rodzin wyrazowych, a nie – jak dotychczas uważano – w 2 tys. Innym argumentem za rozszerzeniem definicji słownictwa o wysokiej częstotliwości jest to, że angielskie słowniki jednojęzyczne (np. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* 2002 czy *Oxford Advanced Learner's Dictionary* 2010) zawierają definicje opisane, w zależności od założeń wydawcy, za pomocą leksyki z zakresu oscylującego między 2 tys. a 3 tys. najczęstszych słów. Schmitt i Schmitt (2014) sugerują, by

słownictwem rzadkim (wyszukanym) nazywać rodziny wyrazów mieszczące się najwcześniej w dziewiątym tysiącu słów. Podkreślają oni również wagę słownictwa o średniej częstotliwości, którego znajomość przynosi konkretne korzyści, takie jak ułatwienie rozumienia tekstów autentycznych, poprawa płynności w receptywnym i produktywnym użyciu leksyki i osiąganie satysfakcjonujących wyników w testach ogólnej biegłości językowej.

Częstotliwość wyrazów a proces przyswajania słownictwa

Częstotliwość słów może na wiele sposobów wpływać na stopień przyswajalności leksyki w języku obcym. Po pierwsze, zauważyć można wyraźną korelację między częstotliwością a innymi czynnikami wpływającymi na poziom trudności słowa (ang. *learnability*). Wyrazy używane częściej są zazwyczaj dość krótkie i charakteryzują się relatywnie nieskomplikowaną i regularną formą (łatwą pod względem wymowy, ortografii czy związku między nimi). Wiele z nich to także słowa o konkretnym znaczeniu, odnoszące się do obiektów fizycznych. Słowa rzadsze natomiast to zazwyczaj słowa dłuższe, o znaczeniu abstrakcyjnym lub skomplikowanym, a ich uczenie się czasami wymaga również stworzenia nowej reprezentacji w leksykonie mentalnym.

Badania nad rolą pamięci w uczeniu się leksyki pokazują, że częstotliwość słów ma bezpośredni wpływ na zapamiętywanie wyrazów i stopień ich zapominania. Udowodniono na przykład, że słowa o wysokiej częstotliwości są bardziej odporne na zapominanie (Ellis i Beaton 1993; Lotto i de Groot 1998; de Groot i Keijzer 2000; Marefat i Rouhshad 2007). Najprawdopodobniej jest to związane z faktem, że uczenie się słów o dużej częstotliwości, cechujących się zazwyczaj konkretnymi znaczeniami, prowadzi do wytworzenia trwalszych śladów pamięciowych niż w przypadku słów trudniejszych, abstrakcyjnych, bardziej wyszukanych. Jeśli założymy, że zapominanie leksyki nie jest spowodowane bezpowrotną utratą wiedzy, lecz raczej jest związane z trudnościami z przywołaniem z pamięci kiedyś zapamiętanych informacji (Baddeley 2005; Weltens i Grendel 1993), to możemy też przyjąć, że słowa o małej częstotliwości, które kiedyś były częścią produktywnego leksykonu osoby uczącej się, nie zostaną zupełnie zapomniane, tylko zmienią swój status na receptywny. Produktywny zasób leksykalny uczniów składa się zatem w większości z leksyki o dużej częstotliwości, natomiast znajomość wielu słów rzadkich ogranicza się do umiejętności rozpoznawania ich w języku pisanym lub mówionym.

¹ Nation (2006) badał dyskurs mówiony i pisany zawarty w dziewięciu korpusach językowych: LOB, FLOB, Brown, Frown, Kohlapur, Macquarie, Wellington (język pisany), Wellington (język mówiony) oraz LUND.

Dobra znajomość słów o dużej częstotliwości może się również przyczyniać do dalszego poszerzania wiedzy słownikowej, głównie o słowa występujące rzadziej. Jednym ze sposobów osiągnięcia tego celu jest stała i intensywna ekspozycja na teksty pisane, które zawierają odpowiednio dużą liczbę słów znanych czytelnikowi. Według różnych źródeł wyrazy znane powinny stanowić nie mniej niż 95 proc. słów bieżących w tekście, a optymalnie – 98 proc. (Nation 2001; Nation 2006; Nation i Waring 1997), by umożliwić odgadywanie znaczeń wyrazów nieznanych z kontekstu, a w konsekwencji ich przyswojenie. Co ciekawe, znajomość 2 tys. najczęstszych słów w języku przekłada się na rozumienie nawet 86 proc. słów bieżących w przeciętnym tekście, a trzeci tysiąc najczęstszych wyrazów stanowi dodatkowe 3–5 proc. (Nation 2006:79), co wyraźnie pokazuje, jak ważne jest to, by uczynić ze słów o dużej częstotliwości podstawę nauczania leksyki w języku obcym.

Jak postępować ze słowami o różnej częstotliwości na lekcjach języka obcego?

Słownictwo pochodzące z różnych poziomów częstotliwości pełni różne funkcje w języku i wymaga innego podejścia w klasie. Jeśli chodzi o słownictwo częste, którego rolę pokrótce już wyjaśniono, to jest ono niezbędne w codziennym użyciu języka (np. w rozumieniu tekstów pisanych, w których stanowi blisko 90 proc. wszystkich wyrazów), w związku z czym powinno być nauczane jako pierwsze. Po osiągnięciu tego celu zabiegi nauczyciela powinny być nakierowane na zaprezentowanie uczniom wachlarza strategii uczenia się, które umożliwiają zindywidualizowane uczenie się leksyki (Meara 1995; Nation 1993; Nation i Waring 1997). Zakłada się, że większość słownictwa o małej częstotliwości powinna być przyswajana w taki właśnie sposób – przez indywidualną pracę wspartą użyciem strategii – choć bez wątpienia trudno uniknąć pojawienia się słów rzadkich na lekcjach, w szczególności w pracy z uczniami na wyższych poziomach zaawansowania. Nauczyciel jednak powinien podjąć świadomą decyzję co do tego, czy będzie wymagać produktywnej, czy raczej jedynie receptywnej znajomości tych słów.

Jest kilka powodów, dla których warto poświęcać dużo uwagi słownictwu o dużej częstotliwości. Po pierwsze, wyrazy te są istotnym elementem tzw. *sight vocabulary*, definiowanego jako słowa, których forma oraz podstawowe znaczenie/znaczenia są rozpoznawane automatycznie w procesie czytania. Jak twierdzi Laufer (1997), rozległa znajomość słownictwa, które jesteśmy w stanie szybko i skutecznie rozpoznać w tekście, przyczynia się do zwiększenia tempa i płynności czytania, co pozwala skupić się na głębszym przetwarzaniu tekstu i uczeniu się z niego nowej leksyki.

Inną korzyścią płynącą z dobrej znajomości słownictwa częstego jest jego swobodne użycie w komunikacji ustnej. Jak dowodzi Nation (2006), 3 tys. najczęstszych rodzin wyrazów w języku angielskim (według list zaczerpniętych z *British National Corpus*) stanowi około 95 proc. całego słownictwa obecnego w codziennym języku mówionym. Warto więc zadbać o to, żeby słownictwo o dużej częstotliwości stało się częścią produktywnego leksykonu uczniów. Uczynić to można przez zapewnienie wielokrotnej ekspozycji na ten sam materiał leksykalny, np. poprzez włączenie wybranej leksyki codziennego języka nauczyciela (Meara, Lightbown i Halter 1997) czy angażowanie uczniów w czytanie kilku tekstów na zbliżony temat w pewnych odstępach czasu (Nation 2001). Nie bez znaczenia jest również bezpośrednio zwracanie uwagi na częstotliwość słów, których uczymy, poprzez wysyłanie uczniom sygnału, że dane słowo warto znać, ponieważ z pewnością będą go oni używać w przyszłości w wielu sytuacjach.

Jeśli uznamy, że celem uczenia się słownictwa dla przeciętnego ucznia jest opanowanie kilku tysięcy rodzin wyrazów (ilu konkretnie i w jakim zakresie – recepcji czy produkcji – zależy od założeń kursu, docelowego poziomu biegłości itp.), to trzeba z całą pewnością stwierdzić, że nauczanie wszystkich potrzebnych uczniom wyrazów nie jest możliwe w trakcie zajęć. Słownictwo o mniejszej częstotliwości powinno być w dużej mierze nabywane samodzielnie, choć w niektórych przypadkach pomoc nauczyciela (nawet przyjmująca formę wskazówki dotyczącej użycia słów czy doboru odpowiednich strategii uczenia się) może okazać się niezbędna. Przykładem takiej sytuacji jest użycie odpowiedniego słownictwa podczas tworzenia tekstów w języku obcym, co – jak pokazują badania (np. Astika 1993) – wpływa w największym stopniu na ogólną ocenę tekstów uczniowskich dokonywaną przez nauczycieli. Doceniają oni bogactwo leksykalne (ang. *lexical richness*) definiowane jako unikanie powtórzeń i umiejętność używania synonimów, a także wyrafinowanie leksykalne (ang. *lexical sophistication*), rozumiane jako używanie odpowiedniej liczby słów rzadkich w tekście. Oba te kryteria związane są z rozmiarem zasobu leksykalnego, którym dysponuje uczeń, a tym samym z liczbą znanych mu słów o małej częstotliwości. W przypadku uczniów o wyższym poziomie kompetencji językowej, w szczególności tych, którzywiążą swoją przyszłość z językiem angielskim, duże znaczenie ma znajomość słownictwa o charakterze akademickim (na przykład pochodzącego z popularnej listy *Academic Word List*, Coxhead 2000). Cobb i Horst (2004:19) uważają bezpośrednio nauczanie słownictwa akademickiego za równie zasadne co nauczanie słów o wyższej częstotliwości, a wyjaśniają to w następujący sposób:

Duża część osób uczących się języka angielskiego na całym świecie, a możliwe, że nawet ich większość, uczy się tego języka właśnie po to, by być w stanie swobodnie czytać teksty należące do dyscypliny akademickiej, którą będą studiować, a także teksty dotyczące wybranej przez nich profesji (tłum. wł. – M.K.A.).

Techniki nauczania wyrazów o małej częstotliwości nie mają aż takiego znaczenia jak zapewnienie uczniom odpowiedniej liczby powtórek i stwarzanie możliwości wielokrotnego „spotkania” tych słów. Dodatkowo, jak sugeruje Schmitt (2000), rozwiązaniem problemu ograniczonego zasobu leksykalnego i niewielkiej znajomości słów rzadkich jest zachęcenie uczniów do pracy ze słownikami synonimów czy słownikami typu *Longman Language Activator*, które są nieocenioną pomocą podczas tworzenia tekstów.

Podstawowym problemem, z jakim może borykać się nauczyciel języka angielskiego chcący właściwie postępować ze słownictwem o zróżnicowanej częstotliwości, jest brak wiedzy o tym, które z nauczanych słów zalicza się do najczęstszych słów w języku, a które do tych używanych rzadziej. Z badań (np. Alderson 2007; McCrostie 2007; Schmitt i Dunham 1999) wynika, że nauczyciele języka angielskiego (co ciekawe, także rodzimi użytkownicy tego języka) dysponują dość słabą intuicją dotyczącą częstotliwości słów. Dlatego zawsze warto weryfikować swoją opinię na ten temat z obiektywnymi kryteriami, czyli dostępnymi listami częstotliwości (Leech, Rayson i Wilson 2001, za Schmitt 2008). Jednym z wiarygodnych źródeł list częstotliwości opartych na różnych korpusach językowych jest strona *Lextutor* stworzona przez Toma Cobba, badacza zajmującego się częstotliwością słów i tworzeniem narzędzi do analizy i testowania leksyki (<https://www.lexutor.ca/>, zakładka *Frequency*). Należy oczywiście zaznaczyć, że odpowiedzialność za dobór i nauczanie właściwej leksyki nie leży jedynie po stronie nauczycieli. Przede wszystkim to autorzy podręczników i innych pomocy edukacyjnych powinni dbać o to, by dostępne na rynku materiały zawierały informacje oparte na najnowszych badaniach, a w konsekwencji – by publikowane materiały miały realną wartość praktyczną.

Ocenianie słownictwa na podstawie przedziałów częstotliwości

Większość testów przeprowadzanych w warunkach klasy lekcyjnej to tak zwane testy osiągnięć, odnoszące się w bardzo wyraźny sposób do obszarów wiedzy, umiejętności i materiału językowego, który pojawił się na wcześniejszych lekcjach. Listy częstotliwości słów oparte na aktualnych danych korpusowych dają zupełnie inne możliwości oceniania bieżącego stanu wiedzy i kompetencji

leksykalnej uczniów. Można powiedzieć, że narzędzia te zbliżone są w swoich założeniach do testów biegłości językowej, ponieważ nie są związane z żadnym konkretnym kursem ani podręcznikiem. A zatem testy leksykalne oparte na przedziałach częstotliwości mogą pełnić następujące funkcje:

- diagnostyczną (lokalizowanie obszarów trudności, np. przedziałów częstotliwości, w których uczniowie mają braki);
- plasującą (ustalenie, w jakiej grupie uczeń powinien się uczyć);
- prognostyczną (wyciąganie wniosków na temat ogólnego poziomu biegłości ucznia – wyniki testów leksykalnych zazwyczaj dobrze korelują z wynikami testów biegłości);
- motywującą (dostarczanie uczniom informacji zwrotnej o postępach w nauce słownictwa, co można zrobić za pomocą tzw. testów rozmiaru słownictwa).

Jednym z najpopularniejszych testów rozmiaru słownictwa (ang. *vocabulary size tests*) jest *Vocabulary Levels Test* (Nation 1983; Nation 1990; Schmitt i in. 2001). Jest on testem receptywnym, a więc sprawdza jedynie umiejętność rozpoznawania formy i znaczenia słowa. Typowa jednostka tego testu wygląda następująco (Nation 1990):

1. *apply*
2. *elect* ___ *choose by voting*
3. *jump* ___ *become like water*
4. *manufacture* ___ *make*
5. *melt*
6. *threaten*

Vocabulary Levels Test obejmuje pięć poziomów, z czego cztery oparte są na listach częstotliwości (2 tys., 3 tys., 5 tys., 10 tys.), a jeden zawiera słownictwo o charakterze akademickim. Każdy poziom zawiera 18 jednostek, a wynik powyżej 12 punktów pozwala uznać, że dany poziom częstotliwości został przez ucznia opanowany.

Mimo że *Vocabulary Levels Test* uznano za jeden z najlepszych testów rozmiaru słownictwa (Meara 1996), istnieją również inne narzędzia o tym samym charakterze, jednak nieco łatwiej dostępne i prostsze w swojej strukturze. Jednym z nich jest *Vocabulary Size Test* (Nation i Beglar 2007; Read i Chapelle 2001), sprawdzający słownictwo z 14 przedziałów częstotliwości. Każda jednostka w tym teście ma taką samą strukturę – pytań wielokrotnego wyboru. Testowane słowo zaprezentowane jest w dość ogólnym zdaniu, które go nie definiuje, natomiast pod zdaniem podane są cztery możliwości odpowiedzi – krótkie definicje lub synonimy:

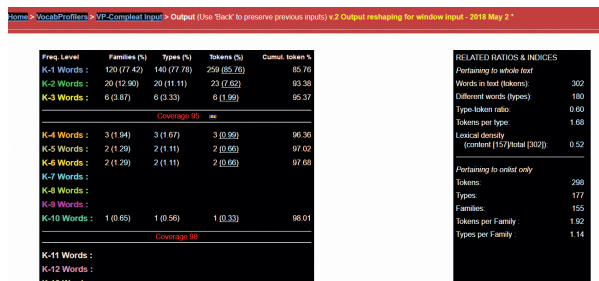
azalea: This azalea is very pretty.

- small tree with many flowers growing in groups*
- light material made from natural threads*
- long piece of material worn by women in India*
- sea shell shaped like a fan*

Najnowsza wersja testu dostępna jest online². Strona <https://my.vocabularysize.com/>, oprócz możliwości przetestowania wiedzy leksykalnej, daje również nauczycielom możliwość założenia własnego profilu, co pozwala na przykład na tworzenie testów dla konkretnych grup uczniów. Na stronie dostępne są także ciekawe artykuły na temat rozmiaru słownictwa oraz jego oceny.

Jeśli chodzi o ocenianie słownictwa produktywnego uczniów to, możemy posłużyć się tekstami przez nich napisanymi i zamiast (lub oprócz) standardowej oceny dokonać analizy użytej w nich leksyki pod względem zawartości słów pochodzących z różnych poziomów częstotliwości. Choć wydaje się to dość skomplikowane, dostępne są narzędzia, dzięki którym taką analizę możemy przeprowadzić bardzo szybko. Jednym z nich jest tzw. profil leksykalny (*Lexical Frequency Profile*, Laufer 1994; Laufer 1995; Laufer i Nation 1995), dostępny obecnie online w najnowszej wersji opartej na aktualnych danych korpusowych (<https://www.lextutor.ca/>, zakładka *VocabProfile*). Aby przeprowadzić analizę słownictwa użytego przez ucznia w wypracowaniu, należy jego elektroniczną wersję umieścić w oknie dialogowym na stronie i użyć przycisku *submit*. Otrzymujemy szczegółową analizę słów zawartych w tekście, z podziałem na przedziały częstotliwości. Fragment analizy *VocabProfile* ilustruje poniższy rysunek – tzw. zrzut ekranu ze strony Lextutor.

rys. 1. Przykładowa analiza częstotliwości słów w wypracowaniu ucznia na poziomie zaawansowanym



Ciekawym sposobem na zaobserwowanie, jak produktywny leksykon ucznia zmienia się w czasie, jest

dokonywanie analizy częstotliwości wypracowań ucznia na zbliżone tematy, napisanych w pewnych odstępach czasu. Profil leksykalny może nam też dostarczyć interesujących informacji o zawartości różnego rodzaju leksyki w tekstach, które czytają uczniowie.

Podsumowanie

Wiedza leksykalna jest bardzo skomplikowanym, wieloaspektowym konstruktem, a na jej nabywanie mają wpływ liczne i różnorodne czynniki. Niniejszy artykuł miał na celu opisanie jednego z nich – częstotliwości występowania słów w języku. Częstotliwość, która związana jest w sposób oczywisty z trudnością wyrazów, warunkuje to, które z nich nabywane są szybciej, wcześniej i łatwiej, a które przysporzyć mogą uczniom więcej problemów. Niezwykle ważne jest również to, by nauczyciel brał pod uwagę częstotliwość słów, podejmując decyzje dotyczące tego, które słowa powinny pojawić się na lekcjach języka obcego, w którym momencie i jak wiele uwagi powinno się im poświęcić. Biorąc pod uwagę to, jak ważną rolę odgrywa słownictwo w rozwoju ogólnej biegłości posługiwania się językiem obcym, decyzje te mogą się w istotny sposób przyczynić do osiągnięcia przez uczniów sukcesu w nauce języka obcego, a także, w dalszej perspektywie, sukcesu akademickiego czy zawodowego.

BIBLIOGRAFIA:

- Aitchison, J. (2003) *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Alderson, J.C. (2007) Judging the frequency of English words. W: *Applied Linguistics*, nr 28(3), s. 383-409.
- Baddeley, A. (2005) *Human Memory. Theory and Practice. Revised Edition*. Hove and New York: Taylor and Francis.
- Cobb, T., Horst, M. (2004) Is there room for an academic word list in French? W: P. Bogaards, B. Laufer (red.), *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, s. 15-38.
- Coxhead, A. (2000) A new academic word list. W: *TESOL Quarterly*, nr 34(2), s. 213-238.
- de Groot, A.M.B., Keijzer, R. (2000) What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status and word frequency in foreign-language vocabulary learning and forgetting. W: *Language Learning*, nr 50(1), s. 1-56.
- Ellis, N., Beaton, A. (1993) Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. W: *Language Learning*, nr 43(4), s. 559-617.
- Laufer, B. (1994) The lexical profile of second language writing: does it change over time? W: *RELC Journal*, nr 25(2), s. 21-33.

2 Wiele innych testów opartych na częstotliwości słów (m.in. *Vocabulary Levels Test* i jego produktywny odpowiednik *Yes/No Test*, *Word Associates Test*) można również znaleźć na stronie Lextutor w zakładce *Tests*.

- Laufer, B. (1995) Beyond 2,000: a measure of productive lexicon in a second language. W: L. Eubank, M. Sharwood Smith, L. Selinker (red.), *The Current State of Interlanguage (Studies in Honour of William E. Rutherford)*. Amsterdam: John Benjamins, s. 265-272.
- Laufer, B. (1997) The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess. W: J. Coady, T. Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 20-34.
- Laufer, B. (1998) The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? W: *Applied Linguistics*, nr 19(2), s. 255-271.
- Laufer, B., Nation, P. (1995) Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. W: *Applied Linguistics*, nr 16, 307-322.
- Leech, G., Rayson, P., Wilson, A. (2001) *Word frequencies in written and spoken English*. Harlow: Longman.
- Lotto, L., de Groot, A.M.B. (1998) Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. W: *Language Learning*, nr 48(1), s. 31-69.
- Marefat, H., Rouhshad, A. (2007) Second language attrition: Are different nouns equally likely to be lost? W: *Porta Linguarum*, nr 8, 85-98.
- McCrostie, J. (2007) Investigating the accuracy of teachers' word frequency intuitions. W: *RELC Journal*, nr 38(1), s. 53-66.
- Meara, P. (1995) The importance of early emphasis on L2 vocabulary. W: *The Language Teacher*, nr 19(2), s. 8-10.
- Meara, P. (1996) The dimensions of lexical competence. W: G. Brown, K. Malmkjær, J. Williams (red.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-53.
- Meara, P., Fitzpatrick, T. (2000) Lex30: an improved method of assessing productive vocabulary in an L2. W: *System*, nr 28, s. 19-30.
- Meara, P. i in. (1997) Classrooms as lexical environments. W: *Language Teaching Research*, nr 1(1), s. 28-46.
- Milton, J. (2007) Lexical profiles, learning styles and the construct validity of lexical size tests. W: H. Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (red.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 47-58.
- Nation, P. (1983) Testing and teaching vocabulary. W: *Guidelines*, nr 5(1), s. 12-25.
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nation, P. (1993) Vocabulary size, growth and use. W: R. Schreuder, B. Weltens (red.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, s. 115-134.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2006) How large a vocabulary is needed for reading and listening? W: *The Canadian Modern Language Review*, nr 63(1), s. 59-82.
- Nation, P., Waring, R. (1997) Vocabulary size, text coverage and word lists. W: N. Schmitt, M. McCarthy, (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 6-19.
- Nation, I.S.P., Beglar, D. (2007) A vocabulary size test. W: *The Language Teacher*, nr 31(7), s. 9-13.
- Read, J. (2004) Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? W: P. Bogaards, B. Laufer (red.), *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, s. 209-228.
- Read, J., Chapelle, C.A. (2001) A framework for second language vocabulary assessment. W: *Language Testing*, nr 18(1), s. 1-32.
- Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008) Instructed second language vocabulary learning. W: *Language Teaching Research*, nr 12(3), 329-363.
- Schmitt, N., Dunham, B. (1999) Exploring native and non-native intuitions of word frequency. W: *Second Language Research*, nr 15(4), s. 389-411.
- Schmitt, N., Schmitt, D., Clapham, C. (2001) Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. W: *Language Testing*, nr 18(1), s. 55-88.
- Schmitt, N., Schmitt, D. (2014) A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. W: *Language Teaching*, nr 47(4), s.484-503.
- Singleton, D. (1999) *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weltens, B., Grendel, M. (1993) Attrition of vocabulary knowledge. W: R. Schreuder, B. Weltens (red.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, s. 135-156.
- West, M. (1953) *A General Service List of English Words*. London: Longman. Wersja adaptowana przez Bauman i Culligan (1995), <http://jbauman.com/gsl.html>.

DR MAŁGORZATA KRZEMIŃSKA-ADAMEK Adiunkt

w Zakładzie Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Anglistyki UMCS. Zainteresowania naukowe: przyswajanie słownictwa w języku angielskim jako obcym, ocenianie w dydaktyce języków obcych, rola pamięci w uczeniu się języków. Nauczycielka języka angielskiego z ponad 15-letnim stażem. Autorka podręczników oraz materiałów edukacyjnych. trenerka.

DR KAROLINA KOTOROWICZ-JASIŃSKA Adiunkt

w Zakładzie Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Anglistyki UMCS. Przez wiele lat pracowała w międzynarodowej szkole podstawowej i gimnazjum oraz jako lektor w szkole językowej. Od wielu lat współpracuje z wydawnictwem językowym jako trener oraz autor materiałów dydaktycznych.