

Matej Klemen, Magda Lojk

Nekateri vidiki priprave stopenjskih beril: na primeru priredb starejše slovenske književnosti

objavljeno v:

Nataša Pirih Svetina, Ina Ferbežar (ur.): *Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik. Obdobja 41*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, 2022.

<https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-41/>

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2022.

Obdobja (e-ISSN 2784-7152)



NEKATERI VIDIKI PRIPRAVE STOPENJSKIH BERIL: NA PRIMERU PRIREDB STAREJŠE SLOVENSKE KNJIŽEVNOSTI

Matej Klemen

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
matej.klemen@ff.uni-lj.si

Magda Lojk

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
magda.lojk@ff.uni-lj.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.175-183

Stopenjska berila so prilagojena (literarna) besedila, ki so namenjena tujejezičnim bralcem in upoštevajo njihovo stopnjo znanja jezika. Prva stopenjska berila v slovenščini so začela nastajati na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik v letu 2020. V prvem delu prispevka je pojasnjen koncept obširnega branja s stopenjskimi berili, v nadaljevanju pa predstavljena metodologija priprave stopenjskih beril v zbirki *Slovenščina po korakih*.

obširno branje, stopenjsko berilo, slovenščina kot drugi in tuji jezik, prirejanje

Graded readers are adapted (literary) texts that are aimed at foreign-language readers and take into account their language proficiency level. The first graded readers in Slovenian have been developed at the Centre for Slovene as a Second and Foreign Language since 2020. This article explains the concept of extensive reading and graded readers, followed by the methodology for preparing graded readers in the series *Slovenščina po korakih*.

extensive reading, graded reader, Slovenian as a second and foreign language, adapted texts

1 Uvod

Uporabniki slovenščine kot drugega ali tujega jezika (SDTJ) do pred kratkim niso imeli na izbiro (literarnih) besedil, ki bi bila pripravljena posebej za njihove bralne potrebe v procesu učenja jezika; izjema so učbeniki, deloma pa je te potrebe pokrivalo t. i. lahko branje (Haramija, Knapp 2019). Na Centru za slovenščino kot drugi ali tuji jezik (CSDTJ) so leta 2020 začela nastajati prva stopenjska berila, tj. besedila, posebej pripravljena za tujejezične bralce z upoštevanjem njihove stopnje jezikovnega znanja.

Prva stopenjska berila nastajajo s prirejanjem starejše slovenske književnosti in ljudskega slovstva: izbrane so bile zgodbe, ki so del splošne kulturne zavesti in tujejezičnim bralcem tako prinašajo tudi sociokulturne vsebine,¹ drugi nezanemarljiv

1 Anketa med ciljnim bralci je pokazala, da jih ta besedila zanimajo.

razlog za poseganje po starejši književnosti pa je, da ta besedila niso obremenjena z avtorskimi pravicami.

2 Stopenjska berila in obširno branje

Izraz stopenjska berila označuje prilagojena besedila za tujejezične bralce na različnih stopnjah jezikovnega znanja, ki so lahko priredbe obstoječih (literarnih) besedil ali izvirna, posebej zanje napisana besedila. Bralec lahko izbere svojemu jezikovnemu znanju primerno besedilo in se tako pri branju srečuje z jezikovnimi strukturami in besediščem, ki jih že pozna.

Slovenski izraz je analogen tujim, npr. angl. *graded reader*, špa. *lectura graduada*. Poleg tega se ponekod v tujini uporabljata še izraza *prirejena književnost* in *prirejeno besedilo oz. berilo*, ki bolj poudarjata proces priprave takih besedil na podlagi izvornikov, torej prirejanje oz. poenostavljanje (češ. *adaptovaná próza, adaptovaná četba*, rus. *адаптированная литература, адаптированное чтение*, špa. *textos literarios adaptados, lectura simplificada*).

Stopenjskih beril ne gre zamenjevati s t. i. lahkim branjem,² ki označuje besedila, prilagojena bralcem, ki imajo zaradi določenih oviranosti ali motenj ali zaradi omejenega znanja jezika težave z branjem (Haramija, Knapp 2019: 23–24, 52). Čeprav so tovrstna besedila lahko uporabna tudi za učence SDTJ, se zdi, da so primernejša za bralce s slovenščino kot prvim jezikom, saj ne upoštevajo bralcu znanega besedišča in postopnosti usvajanja jezikovnih struktur v drugem ali tujem jeziku, kar je ena glavnih značilnosti stopenjskih beril. Stopenjska berila pa po drugi strani ne upoštevajo specifičnih potreb bralcev s kognitivnimi in/ali psihosocialnimi oviranostmi (kar ne pomeni, da ne morejo biti uporabna tudi zanje).

Priprava stopenjskih beril in njihova uporaba v procesu učenja tujega jezika izhaja iz koncepta obširnega branja (angl. *extensive reading*),³ ki je pristop k učenju in poučevanju branja in razvijanju jezikovne zmožnosti v tujem jeziku. Pri takem branju naj bi bralec (pre)bral čim več besedil, ki ustrezajo stopnji njegovega jezikovnega znanja.⁴ Na voljo naj bi imel raznolika besedila, da ima možnost izbire glede na svoja zanimanja, kar ga dodatno motivira (prim. Day, Bamford 1998: 8, 29; Day, Bamford 2002: 137–138; Day 2015: 10–11; Nation, Waring 2020: 3). Načela tovrstnega branja so: 1) globalno razumevanje prebranega – četudi bralec ne razume čisto vseh besed, ga to ne ovira pri razumevanju celote; 2) enostavnost in samostojnost branja – bralec bere samostojno in med branjem redko ali sploh ne posega po jezikovnih priročnikih; 3) branje v svojem tempu, kjer in kadar bralec hoče (večinoma ne pri pouku); 4) tiho in s tem hitrejše branje⁵ (prim. npr. Day, Bamford 1998; Day 2015).

2 S tem se v Sloveniji ukvarja predvsem Zavod RISA.

3 Začetki obširnega branja segajo v dvajseta leta 20. stoletja z delom Michaela Westa (Bowler, Parminter 2015: 34).

4 Bralec naj bi bral toliko, da lahko razvije bralno navado. Nation in Waring (2021: 3) govorita o desetih do dvajsetih knjigah na leto ali celo več, Day (2015: 11) o knjigi na teden.

5 Pri tihem branju preberemo okoli 200 besed na minuto, pri glasnem pa okoli 100 do 150 (prim. Nation, Waring 2020: 3).

Obširno branje se razlikuje od intenzivnega oz. podrobnega branja (angl. *intensive reading*), katerega namen je natančno razumevanje ter poglobljeno ukvarjanje z različnimi jezikovnimi prvinami besedila. Besedila, namenjena intenzivnemu branju, so običajno krajša od tistih, namenjenih obširnemu branju, spremlja jih veliko nalog za razumevanje, utrjevanje in aktivacijo novonaučenih jezikovnih prvin. Taka besedila so za učenca zahtevna in pogosto jih razume šele po temeljiti analizi in razlagi (prim. Day 2015: 12–13). Najpogosteje jih najdemo v učbenikih in drugih učnih gradivih ter so značilna za vodeni učni proces.

3 Zakaj (ne) stopenjska berila in obširno branje

Najpogostejše kritike stopenjskih beril so, da gre za uničevanje umetnosti in da so na tak način uporabniki tujega jezika deležni slabe književnosti (prim. Nation, Waring 2020: 24–27). Uporabniki na višjih ravneh že zmorejo brati izvorna besedila, tudi izvorno književnost (gl. lestvico Branje kot razvedrilo v Dodatku k SEJU: 59), s čimer ohranjajo stik z jezikom, širijo besedišče, sociokulturno védenje ipd. ter predvsem uživajo v branju. Stopenjska berila pa prav to omogočajo tudi uporabnikom na nižjih ravneh in predstavljajo most oz. postopne korake do branja nepoenostavljenih besedil (Rot Gabrovec 2001).

Pogost očitke stopenjskim berilom je tudi neavtentičnost, saj naj ne bi bila napisana v naravnem jeziku in zato bralca oropajo za užitek branja prave literature (Waring 2003). Widdowson (1998: 711) zagovarja, da besedilu avtentičnost podelijo šele bralci oz. poslušalci s tem, ko ga razumejo in sprejmejo. Jezik, ki je avtentičen za uporabnike prvega jezika, ne more biti avtentičen za učence tega jezika kot drugega ali tujega (prav tam). Po Widdowsonu so torej stopenjska berila za učence SDTJ avtentična, saj so edina, ki jih na svoji stopnji jezikovnega znanja (zadovoljivo) razumejo; detajlov, metaforike, slogovnih nians izvorne literature bralec z nižjo stopnjo jezikovnega znanja gotovo ne bo zmožen razumeti (Waring 2003). Bolj kot vprašanje avtentičnosti se torej zdi relevantno vprašanje ustreznosti besedila, kot razmišlja Widdowson (prim. tudi Waring 2003).

Obširno branje s stopenjskimi berili prinaša mnogo koristi v procesu učenja drugega in tujega jezika. Med drugim avtorji (Hill 2001: 301–302; Bassett 2015: 29–31; Day 2015: 14; Nation, Waring 2020: 5–6) izpostavljajo naslednje: 1) motivacijo in pozitiven odnos do učenja jezika; 2) razvoj bralnih navad in izboljšanje tekočnosti branja; 3) utrjevanje in poglobljanje že znanega; 4) redno izpostavljenost jeziku; 5) spoznavanje sociokulturnih vsebin; 6) spodbujanje učenčeve samostojnosti, saj se njegovo učenje jezika nadaljuje tudi zunaj učilnice.

4 Priprava stopenjskih beril

4.1 Organizacijski vidik

Metodologijo priprave stopenjskih beril razvijamo v širši skupini sodelavcev. Pripravo stopenjskih beril usmerja interni dokument *Smernice za prirejanje in pripravljanje stopenjskih beril na ravni A2*.

Besedila nastajajo v manjših avtorskih skupinah, ki vključujejo učitelje in druge strokovnjake s področja SDTJ z izkušnjami z raznolikimi uporabniki SDTJ.⁶ Ko je pripravljena znotraj avtorske skupine usklajena različica besedila, ga v drugem koraku prebere in komentira ena od preostalih avtorskih skupin, v tretjem pa besedilo z zgodbenega in jezikovnega vidika preveri uredništvo. Pri preverjanju jezikovnega vidika, zlasti besedišča, si pomagamo s korpusom učbenikov za učenje SDTJ (KUUS), ki je bil oblikovan za namene tega projekta.⁷ V naslednji fazi dobijo besedila v branje testni bralci: uporabniki SDTJ⁸ in govorci slovenščine kot prvega jezika, ki so strokovnjaki s področja SDTJ, a niso vpleteni v nastajanje stopenjskih beril. Na podlagi vseh povratnih informacij avtorska skupina v sodelovanju z uredniki oblikuje končno besedilo. Priprava stopenjskih beril je torej organizirana v več fazah z več vmesnimi preverbami, da je v čim večji meri upoštevana zelena jezikovna stopnja.

Stopenjska berila izhajajo v zbirki *Slovenščina po korakih*. S poimenovanjem smo želeli poudariti petstopenjsko zasnovo zbirke (od stopnje 1 do 5 oz. od A1+ do B1+ (prim. SEJO)) ter postopnost pri razvijanju jezikovne zmožnosti v tujem jeziku.⁹ V nadaljevanju prispevka so posamezni vidiki priprave stopenjskih beril ponazorjeni s primeri iz prvih dveh stopenjskih beril: *Martin Krpan* (stopnja 3 oz. A2+) (Levstik 2021) in *Desetnica, Povodni mož, Lepa Vida* (stopnja 2 oz. A2) (Desetnica 2021).

4.2 Vidik besedišča

Pri pripravi stopenjskih beril je posebna pozornost namenjena besedišču, saj se tujejezični bralci pri razumevanju besedila najbolj zanašajo prav na besedišče (Laufer, Sim 1985: 409) in je torej odločilni dejavnik za uspešnost branja (prim. Stæhr 2008: 140). Za ustrezno razumevanje besedila naj bi bralec poznal okoli 98 % besed v besedilu (Hu, Nation 2000: 403).¹⁰ Pri izbiranju besedišča zato želimo čim bolj natančno določiti, katero besedišče bralec na posamezni stopnji predvidoma pozna.

V stopenjskem berilu uporabljeno besedišče je konsenz pripravljavcev, ki zaradi raznolikih izkušenj z uporabniki SDTJ lahko precej natančno predvidijo leksikalno znanje potencialnih bralcev na določeni stopnji. V izhodišču izbrano besedišče pa je v nadaljevanju preverjeno še z drugimi orodji in postopki.

Ker se večina učencev SDTJ pri pouku najpogosteje srečuje z učbeniki CSDTJ,¹¹ skušamo poznavanje besedišča za posamezno stopnjo jezikovnega znanja predvideti s pomočjo korpusa KUUS. V njem preverimo, ali se beseda na določeni stopnji pojavlja v učbenikih SDTJ, kako pogosta je in kako je njena raba razpršena po različnih učbenikih. Za besedo, ki se v učbenikih do določene stopnje ne pojavi ali se pojavi le redko, predvidevamo, da je potencialni bralec ne bo poznal.

6 V projektu jih je do zdaj pri razvoju metodologije in priprave stopenjskih beril sodelovalo 33.

7 Več o korpusu KUUS v prispevku Klemen, Arhar Holdt, Pollak, Kosem, Huber, Lutar v tem zborniku.

8 V spletni anketi uporabnike SDTJ sprašujemo po bralni izkušnji in preverjamo razumevanje besedila.

9 Več o projektu v *Letnem poročilu 2021* (https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/05/LP-2021_splet.pdf) in na spletni strani CSDTJ (<https://centerslo.si/knjige/stopenjska-berila/>).

10 Raziskave so bile narejene za angleščino, zelo verjetno pa je delež podoben tudi za slovenščino.

11 Za podatke v Sloveniji gl. Knez idr. 2021: 261–262, 342–343; Kavčič 2021: 26; za študente na univerzah v tujini pa poročila lektorjev STU.

Pri pripravi stopenjskih beril smo se kot merilo odločili upoštevati besedišče iz učbenikov in zbirke nismo zasnovali na podlagi frekvenčnih seznamov splošnega besedišča (prim. Nation, Anthony 2013). Rezultati pilotnega testiranja poznavanja prvih 4000 pogostih splošnih besed v slovenščini (Pollak idr. 2020) in 4000 najpogostejših lem iz korpusa KUUS¹² so namreč pokazali, da uporabniki SDTJ na ravni A2 pričakovano v večji meri poznajo učbeniško besedišče kot pa splošno.

V tretjem koraku razumevanje besedišča v besedilu preverjamo tudi pri tujejezičnih bralcih s posebej oblikovanim vprašalnikom.¹³

Določitev učbeniškega besedišča kot vodila pri prirejanju besedil starejše slovenske književnosti v stopenjska berila je pomenila nekaj sistemskih odločitev (gl. Smernice): uporabljeno je bilo besedišče sodobne slovenščine, besedišče, ki sega čez zeleno stopnjo, je bilo nadomeščeno s sopomenskimi izrazi, ki se pojavljajo v učbenikih do zelene stopnje, arhaizmi s sodobnejšimi besedami (MK: *pokaj* → *zakaj*),¹⁴ med več sopomenskimi izrazi je bil izbran tisti, ki je glede na KUUS pogostejši (MK: *zopet* → *spet*).

Nekatere besede pa so inherenten del zgodbe (MK: *kobilica, kočija, posekati, lipa*) in jih zato ni bilo mogoče ne izpustiti ne nadomestiti z bralcu že znanimi. Določen delež takih besed je v stopenjskih berilih pričakovan (Nation, Anthony 2013: 12; Bassett 2015: 23).

4.2.1 Neznane besede in njihova obravnava

Neznane besede so besede, ki jih bralec na določeni stopnji jezikovnega znanja ne pozna in o njihovem pomenu predvidoma ne more sklepati na podlagi svojega jezikovega in splošnega znanja ali sobesedila, pripravljavci besedila pa jih ne morejo nadomestiti z drugimi besedami. Določamo jih v procesu priprave besedila s prej omenjeno trojno preverbo: pripravljavci, korpus, testni bralci. Takih besed je v stopenjskem berilu lahko le nekaj na stran (Day, Bamford 2002: 137) in se ne smejo pojaviti preblizu skupaj.

Neznanih besed, ki so v besedilu označene z odebeljenim tiskom in razložene, je več vrst: gre za besede, ki glede na KUUS segajo na višjo stopnjo (D: *usoda, prstan, prepoznati*), in že omenjene za zgodbo specifične besede (D: *strela udari*, MK: *kočija*). Tako brez prvih kot brez drugih besed zgodbe ne bi mogli zapisati. Ob tem pa se pojavijo tudi besede, ki bi jih bralec sicer lahko poznal, a se v KUUS pojavijo tako redko, da ne moremo z gotovostjo trditi, da jih pozna, so pa ključne za razumevanje zgodbe (D: *jokati, resnica*).

Razlage neznanih besed so besedne, in sicer v obliki sprotnega glosarja na dnu strani (D: *prepoznati, prepoznam, prepoznal – identificirati*), in pri nekaterih besedah tudi slikovne – ilustracija služi tudi kot slikovni slovar, neznane besede so povezane

12 Test besedišča je bil zasnovan po vzoru testa V_YesNo (Meara, Miralpeix 2016: 113–133) in testa obsega slovarja Milтона in Alexiou (2010).

13 Sprašujemo, katere od razloženih besed so bralcem že znane, kako razumljive so razlage, katere neoznačene besede so jim neznane, ali in koliko med branjem uporabljajo slovar ipd.

14 MK = *Martin Krpan*, D = *Desetnica*.

z upodobitvijo na njej. V besedilu se neznane besede praviloma pojavijo v kontekstu, ki podpira njihov pomen, tako sobesedilo služi kot razlaga (MK: *Imel je kobilico, ki je bila majhen, ampak dober konj.*) (Waring 2003; Bassett 2015: 23).

Pri določanju neznanih besed upoštevamo tudi podobnost besed v besednih družinah. Poznavanje ene besede iz besedne družine ne pomeni nujno, da bralec pozna tudi druge (Schmitt 2008: 332), saj med bralci različnih stopenj obstajajo bistvene razlike v (pre)poznavanju besedotvornih postopkov. Če bralec pozna koren in je pomen tvorjenke zanj sorazmerno predvidljiv (MK: *cesar – cesarica*: pripono *-ica*, ki označuje osebo ženskega spola, bralec pozna že na ravni A1), beseda v stopenjskem berilu ni označena kot neznana. Drugače je pri tvorjenkah, pri katerih je pomen iz posameznih delov za bralca težje izpeljiv, zato so te označene kot neznane besede (D: *hoditi – prehoditi*: pomen glagola *prehoditi* kljub znanemu glagolu *hoditi* ni nujno razumljiv, saj bralec predpone *pre-* verjetno ne pozna).¹⁵ Do težje prepoznavne korena in s tem pomena besede prihaja tudi zaradi glasovnih premen (D: *lažje*). Za zbirko *Slovenščina po korakih* smo se odločili, da besedo raje razložimo, kot da bralcu nalagamo delo s prepoznavanjem korena, obrazil in njihovih pomenov, saj bi to upočasnilo branje in razumevanje besedila.

4.3 Drugi jezikovni in zgodbeni vidiki

Stopenjsko berilo poleg ustreznega besedišča gradijo tudi drugi posebej oblikovani elementi besedila: skladijske strukture, slog in oblikovanost zgodbe.

Tudi glede tega, katere jezikovne strukture so na določeni stopnji jezikovnega znanja znane, so glavna referenca učbeniki za SDTJ. Pri prirejanju starejših literarnih besedil na raven A2 smo uporabljali samo osnovnejše veznike (D: *in, da, ko, ampak, če, pa, kot, ki, zato*), odpravljali elipse (MK: *Kaj bi vas ne [poznal]! → Seveda vas poznam!*), dolge in večstavčne povedi razdelili na enostavnejše, izogibali smo se vrinjenim stavkom in odvisnikom druge stopnje, držali smo se nevtralnega besednega reda (MK: *Prišel je zdaj na Dunaj strašen velikan. → Na Dunaj je prišel strašen velikan.*). Pomembno je tudi upoštevanje ravnotežja med kompleksnostjo strukture in besediščem. Bralec namreč lahko pozna vse besede v stavku, a mu bo zapletena struktura onemogočila razumevanje (prim. Bassett 2015: 24), npr. v povedi iz Levstikovega *Martina Krpana*: »Kakor drugim, tako njemu.« so vse besede bralcu najverjetneje znane, sporočilo pa ne.

Prirejeno besedilo ima slog, ki se od izvirnika razlikuje, do neke mere pa je novo besedilo tudi prirejevalčeva interpretacija izvirnika (prim. Day, Bamford 1998). Vendarle naj bi prirejeno besedilo ohranilo duha izvirnika (Bowler, Parminter 2015: 37). V stopenjskem berilu na stopnji A2 je mogoče ohraniti le nekatere enostavnejše slogovne prvine (npr. vzklike, ponavljanja, pretiravanja, univerzalnejše metafore, izjemoma tudi frazeme, katerih pomen je znan ali predvidljiv), ki so na nižjih stopnjah razumljive in bodo lahko dosegle svoj namen (D: *Bog vas obvari, mati moja, Bog vas*

¹⁵ Učenci SDTJ se z besedotvornimi postopki pri vidskih parih večinoma sistematično srečujejo v učbenikih na stopnji B1.

obvari, oče moj, Bog vas obvari, devet sestic, jaz moram v desetino! (Milčinski) – *Bog vas obvari, mati moja, / zdaj bom mogla v desetino it! / Bog vas obvari, devet sestic, / zdaj bom mogla v desetino it! / Bog te obvari, beli grad, / saj te več videla ne bom.* (ljudska pesem) → *Zbogom, draga mama! Zbogom, dragi oče, zdaj moram iti od doma! Zbogom, drage sestre, zdaj moram iti po svetu! Zbogom, beli grad, nikoli več te ne bom videla!*). Pri nadomeščanju kompleksnejših slogovnih prvin skušamo z enostavnejšimi sredstvi doseči podoben učinek (Honeyfield 1977).

Prilagoditev zgradbe zgodbe je odvisna od kompleksnosti izvornika. Besedilo z več vzporednimi zgodbami, več osebami in zastranitvami je za nižje stopnje smiselno skrajšati tako, da se ohranijo samo določene zgodbene linije in tiste osebe, ki so za izbrano zgodbeno linijo potrebne (pri *Martinu Krpanu* je npr. izpuščena okvirna zgodba in retrospekcija o Krpanovi ženi). Ob tem pa je treba paziti tudi, da gostota informacij ni previsoka, saj bi to bralcu na nižji stopnji jezikovnega znanja otežilo razumevanje in tekočnost branja (prim. Bassett 2015: 24). Daljša besedila je smiselno razdeliti na krajše enote oz. poglavja (npr. prirejani *Martin Krpan* ima sedem poglavij), ki bralcu pomagajo, da lažje sledi zgodbi in si lažje organizira etape branja.

4.4 Spremljajoči deli

Pomemben del stopenjskega berila so tudi njegovi spremljajoči deli: uvod, naloge, ilustracije, zvočni posnetek in tudi tehnična oblikovanost besedila, ki bralcu pomagajo pri razumevanju besedila ter mu dajejo širši kontekst zgodbe (prim. Hill 2001: 305–306). Ilustracije podpirajo razumevanje dogajanja in v nekaterih primerih služijo tudi kot slikovna razlaga neznanih besed. Uvod sociokulturno in literarnozgodovinsko umesti delo ter, kjer je potrebno, razloži pomembnejše kulturološke prvine besedila. Naloge so usmerjene zlasti v razumevanje zgodbe in razvijanje leksikalne zmožnosti, spodbujanje konverzacije in pisanja, razvijanje medkulturne zmožnosti ter ustvarjalnosti. Ker so stopenjska berila namenjena predvsem samostojnemu branju, so naloge zastavljene tako, da jih bralec lahko rešuje samostojno, del pa je tudi takih, da se lažje izvajajo pri pouku oz. v skupini.¹⁶ Posnetek omogoča mdr. branje skupaj s poslušanjem, kar pripomore k učenju besedišča (prim. Schmitt 2008: 349), povezovanju vidne podobe besede s slušno ter spodbuja bralce k tekočemu branju (Hill 2001: 7).

5 Zaključek

Že med pripravo stopenjskih beril smo z anketo preverjali recepcijo pri učencih SDTJ z različnimi prvimi jeziki. Preverjali smo razumevanje besedila in besedišča, všečnost besedila, spraševali smo jih, ali si stopenjskih beril sploh želijo in kaj bi si želeli brati v prihodnje. Testni bralci so berila dobro sprejeli, poročali so, da so brali brez večjih težav in večinoma brez slovarja ter da si želijo brati še več takih besedil.

¹⁶ Učitelji ne bi smeli pozabiti, da je branje že samo po sebi učna dejavnost, ki je velika količina nalog ne bi smela zasenčiti (prim. Waring 2003), zato smo v zbirki *Slovenščina po korakih* vrsto in količino nalog omejili.

V prihodnje želimo metodologijo priprave stopenjskih beril izpopolniti in smernice na stopnji A2 dopolniti s smernicami za druge stopnje. Nadgraditi želimo metodologijo določanja stopnje besedišča in pripraviti zamejene sezname besedišča za posamezne stopnje z namenom, da se v zbirki na isti stopnji uporablja besedišče iz istega nabora, s katerim se bo torej bralec pri branju različnih knjig srečeval večkrat. Ob tem pa bi bilo treba tudi raziskati predvidljivost poznavanja besed v besednih družinah med uporabniki SDTJ.

Analizirati želimo, kako bralci sprejemajo stopenjska berila, in tudi raziskati, kako vplivajo na razvoj jezikovne zmožnosti v SDTJ. Glavni izziv pa bo poskrbeti za redno izhajanje novih in zanimivih beril na različnih stopnjah.

Literatura

- BASSETT, Jenifer, 2015: A series editor's view (1). *Extensive reading*. Oxford: Oxford University Press.
- BOWLER, Bill, PARMINTER, Sue, 2015: A series editor's view (2). *Extensive reading*. Oxford: Oxford University Press.
- DAY, Richard R., 2015: Extensive reading: the background. *Extensive reading*. Oxford: Oxford University Press.
- DAY, Richard R., BAMFORD, Julian, 1998: *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAY, Richard, BAMFORD, Julian, 2002: Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language* XIV/2. 136–141.
- Desetnica = *Desetnica, Povodni mož, Lepa Vida*, 2021. Priredili Tjaša Alič, Tina Jugović, Matej Klemen, Magda Lojk. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Dodatek k SEJU = *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume*, 2020. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- HARAMIJA, Dragica, KNAPP, Tatjana, 2019: *Lahko je brati: Lahko branje za strokovnjake*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod RISA.
- HILL, David R., 2001: Survey. Graded readers. *ELT Journal* LV/3. 300–324.
- HONEYFIELD, John, 1977: Simplification. *TESOL Quarterly* XI/4. 431–440.
- HU, Marcella, NATION, Paul, 2000: Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language* XIII/1. 403–431.
- KAVČIČ, Patricija, 2021: *Učenje in poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- KNEZ, Mihaela idr., 2021: *Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik.
- LAUFER, Batia, SIM, Donald D., 1985: Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts. *Foreign Language Annals* XVIII/5. 405–411.
- LEVSTIK, Fran, 2021: *Martin Krpan*. Priredili Boštjan Božič, Jernej Ključevšek, Ivana Petric Lasnik, Petra Seitl. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MEARA, Paul, MIRALPEIX, Imma, 2016: *Tools for Researching Vocabulary*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- MILTON, James, ALEXIOU, Thomaï, 2010: Developing a vocabulary size test in Greek as a foreign language. Angeliki Psaltou - Joyce, Marina Mattheoudakis (ur.): *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association. 307–318.

- NATION, Paul, ANTHONY, Laurence, 2013: Mid-frequency Readers. *Journal of Extensive Reading* 1. 5–16.
- NATION, I.S.P, WARING, Rob, 2020: *Teaching extensive reading in another language*. New York: Routledge.
- POLLAK, Senja, ARHAR HOLDT, Špela, KREK, Simon, ROBNIK-ŠIKONJA, Marko, 2020: *Reference List of Slovene Frequent Common Words*. Slovenian language resource repository CLARIN.SI. <http://hdl.handle.net/11356/1346>
- ROT GABROVEC, Veronika, 2001: Brati Mc-književnost ali ne – to je zdaj vprašanje: poenostavljena besedila in medkulturno naravnani pouk tujega jezika. Milena Ivšek (ur.): *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij: zbornik bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 116–123.
- SCHMITT, Norbert, 2008: Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research* XXII/3. 329–363.
- SEJO = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Smernice = *Smernice za prirejanje in pripravljanje stopenjskih beril na ravni A2*, 2021. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik.
- STÆHR, Lars Stenius, 2008: Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal* XXXVI/2. 139–152.
- WARING, Rob, 2003: *Writing a graded reader*. <https://www.er-central.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring/>
- WIDDOWSON, H. G., 1998: Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly* XXXII/4. 705–716.