

FELD-KNAPP ILONA – PERGE GABRIELLA

Az élményszerű olvasás módszertani koncepció jelentősége az idegennyelv-oktatásban egy nemzetközi projekt tanulságai alapján¹

The methodological concept of free reading and its significance for modern foreign language teaching – experiences of an international project

The study focuses on the methodological concept of free reading and investigates new possibilities of this concept with regard to the realization of teaching and learning goals. It takes up experiences of an international project (<https://leelu.eu>) based on the results of some PISA studies. The project aimed to investigate the concept of free reading as support for learners' reading competence. Another goal of the project was the description of teaching competences based on successes in free reading.

Keywords: Free reading, foreign language teaching, PISA, reading competence, international cooperation

Bevezetés

A tanulmány az élményszerű olvasás módszertani koncepcióval foglalkozik. Arra a kérdésre keres választ, hogy ez a módszertani elképzelés milyen lehetőségeket nyújt a modern idegen nyelvek oktatása számára, mennyiben járul hozzá a tanítási és tanulási célok megvalósításához.

A tanulmány azokra a tapasztalatokra épül, melyeket egy Erasmus+ nemzetközi együttműködés keretében megvalósult nemzetközi projekt tett lehetővé (<https://leelu.eu>).

A projekt alap gondolata a PISA-felmérésekre nyúlik vissza, melynek eredményei egyértelműen rámutattak arra a szomorú helyzetre, hogy az európai iskolákban a tanulók nagy része olvasási és értési nehézségekkel küzd (Baumert et al. 2011, PISA jelentés 2015). A tudásalapú társadalmakban az értő olvasás képessége egy alapvető kompetencia, melyet minden tanulóknak már az iskolai oktatás keretein belül meg kell szereznie a saját boldogulása érdekében. Az értő olvasás képessége a feltétele az iskolában az új tartalmak megismerésének, de az iskolán kívüli környezetben való eligazodásnak is (Antalné 2003, Feld-Knapp 2014, Gósy 2005, 2008, Perge 2018).

¹ Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben. The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

A projekt (<https://leelu.eu>) egyik célja, hogy megvizsgálja, milyen módon fejleszti az élményszerű olvasás módszertani koncepció a német mint idegen nyelv oktatásának keretében a tanulók olvasási és értési kompetenciáit, valamint a szókincsét (Abitzsch et al. 2017). A projekt másik célja az élményszerű olvasás tanórai alkalmazásához szükséges speciális tanári kompetenciák leírása és a koncepció megvalósítását segítő ajánlások összeállítása (Dawidowicz et al. 2017).

A projekt a Bécsi, az Utrechti, a Palermói Egyetem és a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem oktatóinak a vezetésével valósul meg 2017 és 2019 között. Az élményszerű olvasás kipróbálására holland, magyar és olasz középiskolákban, összesen kilenc, országonként három intézményben 10. osztályos tanulók körében került sor 2017 szeptembere és 2018 áprilisa között a német mint idegen nyelv oktatása keretében. A Bécsi Egyetem a koordináló feladatkört látta el (Feld-Knapp–Perge 2017).

Az olvasás szerepe az idegennyelv-oktatásban

Az idegennyelv-oktatás legfontosabb célkitűzése az 1970-es évektől kezdődően a tanulók nyelvi cselekvőképességének a fejlesztése. Ennek a célnak a megvalósítását a kommunikatív didaktikai koncepció írja le. A kommunikatív nyelvoktatás kezdeti időszakában a cél eléréséhez olyan rövid dialógusok álltak előtérben, melyek a mindennapok világában történő eligazodáshoz szükséges nyelvi eszközök elsajátítását tették lehetővé. Már az 1980-as években egyértelművé vált, hogy ezek a rövid párbeszédtek önmagukban nem elegendőek egy idegen nyelv elsajátításához. Egyrészt tartalmilag nem motiválják a tanulókat, mert kizárólag az egyébként is ismert mindennapok világához kapcsolódnak, másrészt nem fejlesztik a szövegekkel való bánásmód alapját képező receptív és produktív képességeket. Erre különböző szövegfajtákhoz tartozó autentikus, tehát a valóságban is előforduló, nem leegyszerűsített szövegek alkalmasak. Így kaptak egyre nagyobb szerepet a nyelvoktatásban előbb a nem fikcionális szövegek, mint pl. az újságcikkek. Mára elmondható, hogy kulcsfontosságú jelentőséggé van az intézményes nyelvoktatásban. Input funkciót töltenek be, a tanítási és tanulási folyamatok ezekre az inputszövegekre épülnek. Az idegennyelv-oktatás számára fontos szövegek között az 1990-es évektől kezdődően egyre fontosabb jelentőséget kaptak a fikcionális szövegek, az irodalmi szövegek is, melyek alkalmazásával nevelési, szocio- és interkulturális célok megvalósulása is lehetségessé vált az iskolai oktatás keretében.

Az autentikus szövegek természetesen csak abban az esetben töltik be fontos szerepüket, ha a tanulók képesek megérteni őket (Feld-Knapp 2009, 2015, Krumm 2006, Kertes 2015).

Az idegen nyelven az olvasás képességének fejlődése speciális körülmények között valósul meg, ugyanis az olvasás képességének a fejlődése az idegen nyelvi kompetencia fejlődésével párhuzamosan halad, tehát az olvasáshoz szükséges nyelvi bázis, a szókincs és a nyelvtani ismeretek, valamint maga a nyelvi cselekvőképesség is ebben a folyamatban teljeseedik ki. Így az idegen nyelvi olvasásnak specifikus jegyei vannak, melyet a fejlesztéskor feltétlenül figyelembe kell venni. Az idegennyelv-oktatásban előforduló input szövegek feldolgozása a tanár irányítása mellett, az általa összeállított feladatok segítségével történik egy intenzív nyelvi munka, mint pl. szókincsfejleszt-

tés, nyelvtani ismeretek bővítése keretében. Ez megkönnyíti a tanulók számára a szövegek megértését. Ugyanakkor épp a nyelvi munka intenzitásából következik, hogy az órai munka keretében az egyéni olvasásra szánt idő nagyon szűkre szabott, így az értő olvasás képességének a fejlődése feltétlenül túlnő az órai munka keretei között biztosítható lehetőségeken. A szövegeken végzett nyelvi munka mellett nagyon fontos feladat az értő olvasás képességéhez elengedhetetlen olvasási stratégiák explicit fejlesztése és tudatosítása. Fontos továbbá a már korábban az anyanyelven vagy más idegen nyelven megszerzett olvasási stratégiák figyelembevételére, a másik nyelven szerzett olvasási tapasztalatok hasznosítása (Boócz-Barna 2013; Ehlers 1998; Feld-Knapp 2005; Gonda 2015; Józsa–Steklács 2009; Perge 2014, 2018). Napjainkban még mindig jellemzően a nyelvi munka, elsősorban a nyelvtani ismeretek fejlesztése áll előtérben és kevesebb hangsúlyt kap a kompetenciák, így az olvasási kompetencia fejlesztése különös tekintettel az irodalmi szövegek értésére, melyek speciális olvasási stratégiákat igényelnek. Az irodalmi szövegek ugyanis olyan nyitott szövegek, melyek nem minden információt tartalmaznak, illetve jelenítenek meg a szövegben, az olvasónak ki kell egészítenie a szöveget a világban szerzett ismeretei alapján. Az inferálás képessége teszi lehetővé az „értelem képzését”, azaz a szöveg értelmezését. Itt nagyon fontos hangsúlyozni az egyéni utakat, hiszen minden olvasó más tapasztalatokkal, ismeretekkel rendelkezik. A tanórai keretben a tanár által irányított folyamatban elsajátított olvasási stratégiáknak igen fontos szerepe van a tanulók számára, mert szabaddá teszik őket, és a számukra érdekes, önállóan kiválasztott szövegek olvasásához és megértéséhez nyitnak utat (Daróczy 2018, Ehlers 1998, Feld-Knapp 2015, 2018, Perge 2018).

Az élményszerű olvasás

Az intézményes nyelvoktatásban az olvasás több formája honosodott meg, így beszélhetünk extenzív és intenzív olvasásról. Az extenzív olvasás abban különbözik az intenzív olvasástól, hogy nem a pontos értést célozza meg, nem a részletekre koncentrálnak, hanem annak a lehetőségét biztosítja, hogy az olvasás által a tanulók foglalkozzanak az idegen nyelvvel (Day–Bamford 1997: 1). Ez a cél mindenfajta szövegtípuson megvalósítható, az extenzív olvasás egyik formája az úgynevezett szabad vagy élményszerű olvasás, mely hosszabb irodalmi szövegek olvasására irányul (Kirchhoff 2009: 108). A szabad olvasás a nemzetközi szakirodalomban mint Uninterrupted Sustained Solent Reading, Free Voluntary Reading, Freies Lesen (Abitzsch et al. 2017, Nakanishi 2015) vált ismertté.

Az élményszerű olvasás integrált részét képezi az órának, tehát az olvasás a tanulók számára kötelező feladat. Az irodalmi szövegeket viszont maguk a tanulók választhatják ki, ezáltal alapvetően különbözik az intenzív olvasástól, mely a tanár által kiválasztott vagy a tankönyvekben szereplő szövegek feldolgozása során valósul meg. Az olvasmányélményeiket megvitathatják az óra keretében a társaikkal, a szövegek pontos értésének ellenőrzésére ugyanakkor nem kerül sor, legfeljebb a szövegek rövid összefoglalása fordul elő (Day–Bamford 2002, Abitzsch–van der Knaap 2018).

Az élményszerű olvasás során a hangsúly az önálló szövegválasztáson van, fontos, hogy a tanulók örömmel vegyék kézbe a könyveket, és hosszabb időt töltsenek az olvasással, tehát ne csak információkat szemezgessenek ki, hanem valóban olvassa-

nak. Ennek alapvető feltétele, hogy olyan könyvek álljanak a rendelkezésükre, melyek közül tudnak választani, felkelti az érdeklődésüket és megértésük nem állítja őket megoldhatatlan feladat elé (Day 2003: 1). Ebben az esetben tudják átadni magukat az olvasás örömeinek. Az olvasás kényszer nélkül valósul meg, nem keletkeznek gátlások, szorongások, melyek az elvárt olvasási sebesség hiánya vagy a nyelvi nehézségek miatt egyébként az idegen nyelvi szövegek olvasása során természetesen megjelennek. Minden tanuló a saját tempójában olvashat, nem az idegen szavakra és struktúrára koncentrálni, elfelejtődik, hogy idegen nyelven olvas, épp ezáltal teremődik indirekt módon optimális környezet a nyelvvelsajátítás számára. Az értési nehézség nem blokkolja le az olvasás folyamatát, az értésre irányuló várható tanári kérdések nem stresszelik a tanulókat. Ezek a hagyományos keretek között a szövegekkel végzett órai munkának szerves részei, melyek a tanulók elvárásainak is megfelelnek, hiszen hagyományos keretek között így zajlik a nyelvóra. Az élményszerű olvasás hatása a nyelvvelsajátításra impliciten valósul meg, nem egy irányított folyamatban, melyben a tanuló nyelvi fejlődése tudatos tanulás eredménye (Krashen 2011: 82–84). Kutatási eredmények ugyanakkor azt is bizonyítják, hogy az élményszerű olvasás szintén fejleszti a szókinccset, a szövegalkotást, a helyesírási kompetenciát, nem utolsósorban a tanulók nyelvtani ismereteit is (Day et al. 1991, Dupuy–Krashen 1993, Horst et al. 1998, Krashen 2004, Nuttall 2005, Chang 2015, van der Knaap 2018). Az élményszerű olvasás hatása elsősorban nem kognitív területen nyilvánul meg, hanem rendkívül nagy hatással van az érzelmi fejlődésre is, az olvasáshoz fűződő pozitív viszony növeli az olvasási motivációt, kedvet teremt további könyvek elolvasásához (Szenczi 2013).

Az iskolai nyelvoktatásban létjogosultsága van az olvasás mindkét formájának. E két alapvető formája az olvasásnak kölcsönösen kiegészíti egymást, és így szolgálja a tanítási és tanulási célok megvalósulását.

Az élményszerű olvasás módszertani koncepciója

Az élményszerű olvasás csak abban az esetben lehet eredményes, ha integrált része az oktatási és tanulási folyamatnak. Ennek a megvalósításához megfelelő feltételek szükségesek (Day–Bamford 2002).

Elsőként kell megemlíteni az olvasásra szánt *irodalmi szövegeket*. Mindenképp tanácsos figyelembe venni, hogy a szöveg ne tartalmazzon túl sok új szót a tanulóknak, hogy energiájukat ne az egyes szavak jelentésének a megtalálására fordítsák, hanem az olvasás és értés folyamatára. A szövegeknek a tanulók „Reading Comfort Zone”-nak kell megfelelni (Day 2003). A könyvek kiválasztását a tanárok mellett befolyásolhatják a tanulók, pl. ha van kedvenc könyvük, melyet szeretnének a társaiknak is ajánlani. Fontos, hogy lehetőség szerint több könyv és több műfaj közül választhassanak a tanulók, és a tanórai tapasztalatok alapján szabadidejükben is fordítsanak időt a rendszeres olvasásra. Az élményszerű olvasás célja maga az egyéni olvasás, nem eredmény központú. A tanórai keretben az élményszerű olvasás mellett egyéb tevékenységek is megvalósulnak, melyeket a tanár ellenőriz, és annak megfelelően értékeli a tanulói teljesítményeket (Feld–Knapp–Perge 2017, 2019).

A másik kulcsfontosságú tényező a *tanár*, illetve az általa betöltött szerep. A szakirodalom alapvetően kétfajta szerepet emel ki, az élményszerű olvasás során a tanár egyrészt *tanácsadói*, másrészt *példaadói* szerepet tölt be (Day–Bamford 2002). Mind-

két szerepkör impliciten eleve része a tanári szerepeknek, de hagyományosan mégiscsak az irányító és ellenőrző szerepkört gyakorolják, mert ezek az attitűdök vannak jelen a legtöbb tanár tudatában. Itt döntő jelentősége van a saját tapasztalataiknak, melyeket tanulóként szereztek az iskolai éveik alatt (Feld-Knapp 2014). Egy új szerep tudatos vállalása csak meggyőződésből, a szerepkörrel való azonosulásból fakadhat. A tanácsadói szerep abban mutatkozik meg, hogy első lépésben megismerteti a tanulókat az élményszerű olvasással, bemutatja a könyveket, a könyvek nyelvi szintjét. Nem szabad elfelejteni, hogy nyelvtanulókról van szó, akik nem rendelkeznek a teljes nyelvi bázissal, azt párhuzamosan építik ki, ezért számukra fontos az önreflexió, a saját nyelvi szintjük reális megítélése is, mely a könyvek kiválasztásánál megnyilvánul. Fontos feladata a tanárnak a megfelelő környezet megteremtése. Olvasni élvezettel, csak nyugodt és inspiráló körülmények között lehetséges. Itt megmutatkozik a tanár szervezői képessége, rátermettsége, hogyan tudja mobilizálni az iskola adottságait. Nyilvánvalóan az iskolák között nagy különbségek vannak, de mindenképp törekedni kell a legoptimálisabb megoldásra. Az osztályterem berendezése, a könyvek elérhetősége a tanulók számára elengedhetetlen. Fontos, hogy a tanulók elhelyezkedése alkalmas legyen az élmények kicserélésére egymás között és a tanárral. Ezek a rövid momentumok hozzájárulnak a kellemes atmoszféra létrejöttéhez, mely kedvez az olvasásnak. Ennek az egész folyamatnak a tanár is részese, tehát úgy foglal helyet, hogy megszólítható legyen a tanulók számára és maga is tudjon beszélgetést kezdeményezni. A tanulók olvasási élményeit komolyan kell venni, az élmények jelentőségét kiemelni. A pozitív légkör megteremtése, a hagyományos tanár–diák hierarchikus viszony feloldása, egy olvasási közösség létrehozása, melynek a tanár és a tanulók egyenrangú részesei, egyik fontos záloga az élményszerű olvasás sikerének. Másik fontos szempont a tanárok tanácsadói szerepkörének kialakításában, hogy a tanár jól ismerje a tanulókat, és egyénileg tudja őket megszólítani, egyénre szabottan tudjon reagálni az olvasási élményeikre. A személyes, jó kapcsolat, mely bizalomra épül, másik fontos záloga a szabad olvasás sikerének (Feld-Knapp–Perge 2017, 2019).

A tanár másik szerepköre a példaadás, mely abban nyilvánul meg, hogy a tanár maga is olvas, tehát szerez a könyvekkel kapcsolatban saját élményeket, melyeket megoszthat a tanulókkal, megteremtve egy autentikus és hiteles környezetet a beszélgetéshez. A tanár ebben a helyzetben egy személy a csoportban, akinek ugyanaz a feladata, mint a tanulóknak. Legalábbis a tanulók ezt látják és érzékelik. A valóságban igen komplex szituációban kell helytállnia, mert az olvasás mellett figyelemmel kell kísérni a tanulók aktivitásait, az esetleges megnyilatkozásaikra személyre szabottan kell reagálni. A tanárnak az olvasáshoz és a tanulók élményszerű olvasási gyakorlathoz való viszonya alapvetően határozza meg a tanulók motiváltságát, hogy szívesen és örömmel olvasnak az órákon. Fontos támogatást kaphat a tanár a szülőktől, az iskola vezetésétől és a kollégáktól. Pozitív hozzáállásukkal szintén jelentősen növelhetik a tanulók motiváltságát (Feld-Knapp 2014).

Az élményszerű olvasás kipróbálása egy nemzetközi projekt keretében

A „Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht” (LEELU) (<https://leelu.eu>) címmel megvalósult Erasmus+ projekt keretében az élményszerű olvasás kipróbálására 10. osztályos középiskolások körében került sor. Hetente két alkalommal tanórai keretben valósult meg az élményszerű olvasás programja hét hónapon keresztül, az egyes órákon 20-30 perces időtartamban. A tanulók a német nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalomból választhattak könyveket. A közel 100 művet tartalmazó könyvtárat minden iskola megkapta, és a projekt teljes időtartama alatt a tanulók számára rendelkezésre bocsátotta (<https://leelu.eu/buecherkatalog/>). A könyvek kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy lehetőség szerint minden tanuló találjon érdeklődésének, nyelvi és intellektuális szintjének megfelelő könyveket. A könyvtárban való tájékozódást segítette a könyveken elhelyezett címke, melyen megtalálhatók voltak a könyv legfontosabb adatai. Ezek segítségével a tanulók önállóan is jól eligazodtak. A könyvek nyelvi nehézségi foka a Közös Európai Referenciakeret (<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>) alapján A1-től B2/C1 szintig, a szükséges irodalmi kompetencia szint 0–4 terjedt (<https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/leesniveauus/>). A tanulók lehetőséget kaptak pár napos kölcsönzésre is, ha érdeklődésüket különösen felkeltette valamely könyv.

A kipróbálást egy empirikus kutatás kísérte, mely a projekt célkitűzésének megfelelően két nagy területet ölelt fel. Egyrészt vizsgálta az olvasási program megvalósulását, másrészt az élményszerű olvasás tanórai alkalmazásához szükséges tanári kompetenciák jellegzetességeit. A kutatás másik területe a tanári szakmai identitás vizsgálatára irányult. Az adatfelvételre mindkét terület esetben kérdőívek segítségével került sor.

Az olvasási programra irányuló kutatásban a tanulók esetében a vizsgálat arra irányult, hogy milyen hatással van az élményszerű olvasás módszertani koncepció a tanulók idegen nyelvi és irodalmi kompetenciájára, továbbá az olvasási motivációjukra és az olvasáshoz való hozzáállásukra. Emellett az olvasási program megvalósításában részt vevő tanárok megkérdezése alapján megismerhetővé vált, hogy az ő megítélésükben miként változott a tanulók motivációja és az olvasáshoz való hozzáállásuk, valamint saját elképzelésük az olvasási program megvalósíthatóságáról. Az adatfelvétel mindkét célcsoport esetében három alkalommal, kérdőívek segítségével valósult meg, a kipróbálás előtt, folyamán és lezárása után. A tanulók idegen nyelvi kompetenciája változásának mérésére az ún. C-teszt került bevetésre. A kipróbálás időszakában párhuzamosan zajlott egy másik vizsgálat is, melyre egy olyan kontrollcsoportban került sor, ahol az élményszerű olvasás nem került bevezetésre.

A három országban különböző típusú iskolák vettek részt a projektben, a német mint idegennyelv-oktatása egységesen a kommunikatív didaktikai elvei alapján valósul meg, eltérések a kimeneti követelményekben jelentek meg (<https://leelu.eu/teilnehmende-schulen/>). Az olasz középiskolában a tanulók nyelvi szintje A1–A2 között mozgott, hosszabb irodalmi szövegek olvasásával kapcsolatban nem rendelkeztek saját élményekkel, ezek nem integrált részei a németoktatásnak. A holland tanulók nyelvi szintje a projekt kezdetén A2–A2+ szinten volt, elvárás a C1 szint elérése. A magyar iskolában a tanulók nyelvi szintje A2–B1 volt a projekt kezdetén, elvárás ezekben az

intézményekben szintén B2–C1 szint elérése. Mindhárom budapesti iskolában mindennapi gyakorlat az irodalmi szövegekkel végzett munka, tehát számukra a hosszabb szövegek olvasása nem jelentett ismeretlen feladatot (Feld-Knapp–Perge 2017, 2019).

Az adatok eddigi kiértékelése alapján elmondható, hogy a tanulók nyelvi és irodalmi kompetenciájában történt változás a kontrollcsoportokéhoz képest, továbbá az élményszerű olvasás feltétlenül pozitív hatással van az olvasási kompetencia fejlődésére, gazdagítja a tanulók szókincsét.² Ennek a mértéke ugyanakkor a három országban jelentősen eltér, mely a tanulók hozott nyelvi és irodalmi kompetenciáival hozható összefüggésbe. A tanulók attitűdjében összességében pozitív változás figyelhető meg. A regényekkel való személyes találkozás és az olvasás élménye fejleszti és megerősíti a tanulóknak azt az igényt, hogy olvassanak a későbbiekben is (Feld-Knapp–Perge 2017, 2019).

A kipróbálás tapasztalatai alapján elmondható továbbá az is, hogy az élményszerű olvasás koncepciójának a sikeres megvalósításához megfelelő tanári kompetenciák szükségesek. Első helyen említendő a tanári tudás, az élményszerű olvasás módszertani koncepció sajátosságainak pontos ismerete, az ebből adódó speciális tanítási és tanulási célok megfogalmazása, e célok viszonyítása a tanórákon megvalósuló egyéb célokhoz. Ehhez szervesen kapcsolódik a tanár azonosulása az új szerepkörével és feladataival. A megvalósítás szakaszában fontos tanári kompetencia a jó szervező-képesség, a feltételek megteremtése az élményszerű olvasás számára órai keretben. Idetartozik a megfelelő ülésrend kialakítása, a nyugodt atmoszféra megteremtése. Rendkívül fontos a tanár meggyőző és motiváló képessége, hogy a tanulókkal megértesse, az élményszerű olvasás esetében valóban az élmény áll a középpontban, nem a számonkérés. Ugyanakkor a tanóra keretében számukra biztosított lehetőségből csak akkor tudnak profitálni, ha komolyan veszik, és valóban átadják magukat az olvasás örömeinek. Ez a tanulókat is új helyzet elé állítja, mely jelentős mértékben eltér az iskolai tapasztalataiktól. Ez az új szerep nagyfokú tanulói autonómiát feltételez, a tanártól pedig figyelmet és támogatást igényel. Nagy jelentősége van a tanár anticipáló képességének, hogy személyre szabottan tudjon támpontot adni a könyvek kiválasztásánál, illetve az előforduló értési nehézségekkel kapcsolatban. Ebben a tanácsadói szerepben fontos a nyelv kiválasztása, a differenciálás a tanulók között. Szükség esetén az anyanyelv használata a célnyelv helyett. A nyelvváltás, a biztos nyelvi talaj megteremtése a tanulóknak oldja a gátlásokat, és növeli a motiváltságukat. Döntő jelentősége van a személyes hangvételnek, az olvasmányélményekkel kapcsolatban megnyilvánuló őszinte érdeklődésnek. Különösen fontos olyan tanulók esetében, akik minden biztatás és lelkesítés ellenére sem olvasnak, csak imitálják az olvasást. Ennek a problémának a kezelése az egyik legnagyobb kihívás a tanár számára, kiszűrni ezeket a tanulókat, nem hatalmi szóval, hanem érdeklődéssel, empátiával, türelemmel hozzájuk fordulni, hogy felismerjék a számukra nyújtott lehetőség nagyszerűségét (Feld-Knapp 2014, Feld-Knapp–Perge 2017, 2019).

² A kutatás eredményeinek részletes bemutatása a projekt lezárása után a <https://leelu.eu/ueber-leelu/projekt-leelu/> link alatt lesz elérhető.

Összegzés

Az élményszerű olvasás olyan módszertani koncepció, mely alkalmazható bármely idegen nyelv oktatásában. Minél gyakrabban találkozunk a tanulók ezzel a lehetőséggel, annál több pozitív tapasztalatot szerezhetnek az olvasással kapcsolatban. Nem az iskola által előírt kötelező irodalmat kell olvasni a tanulóknak, hanem olyan könyveket, melyeket maguk választanak ki, olyan tempóban olvasnak, ahogy az egyéni adottságaiknak és érdeklődésüknek legjobban megfelel. Nem az értékelés és a jó érdemjegy megszerzésének nyomása alatt olvasnak, hanem örömmel, külső kényszer nélkül. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók érdekeltek az új megismerésében és megértésében, ezért megszerzik maguknak azokat a nyelvi eszközöket, melyek számukra fontosak. Az öröm- és sikerélmény együtt motiválja a tanulókat arra, hogy a későbbiekben az iskolán kívül is olvassanak. Napjainkban, amikor a könyvek kézbevétele a legtöbb tanuló esetében már nem mindennapi élmény, a tanulók a technikai eszközök bővületében élnek, az információ megszerzésének kizárólagos és jól bevált eszközei. Ebben a helyzetben az élményszerű olvasás egy új élményt nyújt számukra, mely előhívhat olyan attitűdbeli változást, melynek eredménye lesz a rendszeres olvasás.

Az olvasáshoz való pozitív viszonyulásnak feltétlenül megmutatkozik a hatása más iskolai tárgyak esetében is, hiszen minden tárgy esetében fontos szerepet játszik a szövegértés. Az olvasási kompetenciák által valósulhat meg az élethosszig tartó tanulás is. Tehát az élményszerű olvasás hasznossága megkérdőjelezhetetlen, de órai alkalmazása csak a kellő feltételek mellett indokolt. Kiemelendő végül, hogy az élményszerű olvasás gazdagodást jelent a tanároknak is, hiszen a tanítási és tanulási célok megvalósításához új módszertani koncepció áll rendelkezésre.

IRODALOM

- Abitzsch, Doris – van der Knaap – Ewout, Abbate – Roberta, Dawidowicz – Marta, Feld-Knapp Ilona – Hoffmann, Sabine – Perge Gabriella – Schramm, Karen (2017): *Freies Lesen im LEEU-Lehre-Innenbildungsprojekt. Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht*. https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/03/Konzeptpapier-O1_12030218.pdf (2019. március 11.)
- Abitzsch, Doris – van der Knaap, Ewout (2018): Vrij lezen in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine* 105/6. 16–20.
- Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 4. 408–427.
- Baumert, Jürgen et al. (2001, hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. „Archäologie meiner Wörter”. In: Boócz-Barna, Katalin (hrsg.) *25 Jahre DUFU*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. 108–117.
- Chang, Anna C.-S. (2015): An investigation of different text levels on L2 learners' vocabulary learning rates in an extensive reading program. *Vocabulary Learning and Instruction* 4/1. 47–57.
- Daróczy, Anna (2018): Fremdsprachenlernen und Fremdverstehen ohne Grenzen: Klassiker im schulischen DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (hrsg.) *Literatur* (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; 4.) Budapest: Eötvös-József-Collegium. 211–231.

- Dawidowicz, Marta – Schramm, Karen – Abitzsch, Doris – Feld-Knapp, Ilona – Hoffmann, Sabine – Perge, Gabriella – van der Knaap, Ewout (2017): *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts*. <https://leelu.eu/ueber-leelu/publikationen/leelu-lehrerinnenbildung-konzeptpapier/> (2019. március 11.)
- Day, Richard (2003): What is Extensive Reading? *Teacher Talk* 21/1–2.
- Day, Richard – Bamford, Julian (1997): *The Language Teacher. Extensive Reading: What Is It? Why Bother?* http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html (2019. március 11.)
- Day, Richard – Bamford, Julian (2002): Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 14/2. 136–141.
- Day, Richard – Omura, Carole – Hiramatsu, Motoo (1991): Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language* 7. 541–551.
- Dupuy, Beatrice – Krashen, Stephen (1993): Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning* 4. 55–63.
- Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. (Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis; 2.) Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF- Unterricht. In: Böttger, Lydia – Masát, András – Tichy, Ellen (hrsg.) *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest / Bonn: GuG / DAAD. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: Iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin – Feld-Knapp, Ilona – Kárpáti, Zsófia – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta (hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*. (Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok; 6.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 23–37.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (hrsg.) *Literatur*. (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; 4.) Budapest: Eötvös-József-Collegium. 43–56.
- Feld-Knapp, Ilona – Perge, Gabriella (2017): Lehrkompetenzentwicklung für den extensiven Leseunterricht (LEELU). In: Boócz-Barna, Katalin – Heltai, János – Kertes Patrícia – Reder, Anna – Sárvári, Tünde (hrsg.) *Deutschunterricht für Ungarn (DUfU)*. Jahrgang 28. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. 17–32.
- Feld-Knapp, Ilona – Perge, Gabriella (2019): Az élményszerű olvasás. Gondolatok a tanulói motivációról egy nemzetközi együttműködés tanulságai alapján. *Anyanyelv-pedagógia* 2019/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=775> (2019. október 26.)
- Gonda Zsuzsa (2015): *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái* (Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok; 7.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. 2008/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2019. március 11.)
- Horst, Marlise – Cobb, Tom – Meara, Paul (1998): Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language* 11. 207–223.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasáskutatás tanításának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*. 109/4. 365–397.

- Kertes, Patrícia (2015): Textarbeit im DaF-Unterricht. Der Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin – Feld-Knapp, Ilona – Kárpáti, Zsófia – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta (hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*. (Bölcshészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok; 6.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 108–134.
- Kirchhoff, Petra (2009): Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. *Forum Sprache*. 2009/1. 105–120.
- Krashen, Stephen (2004): *The power of reading. Insights from the research*. 2th ed. Westport: Heinemann. Portsmouth. – Libraries Unlimited.
- Krashen, Stephen (2011): *Free voluntary reading*. Barbara: Santa Libraries Unlimited.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomeren Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (hrsg.) *Lernen lehren – Lehren lernen* (Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1) Budapest: ELTE Germanistisches Institut/ Ungarischer Deutschlehrerverband. 60–76.
- Nakanishi, Takayuki (2015): A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Quarterly*. 49/1. 6–37.
- Nuttall, Christine (2005): *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Perge Gabriella (2014): Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.) *MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó. 457–462.
- Perge, Gabriella (2018): *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn* (CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B: Monographien; 1.) Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia* 113/4. 197–220.
- van der Knaap, Ewout (2018): Zur Bedeutung der Lexik für das literarische Lesen: Didaktische Erkenntnisse einer Textdeckungsuntersuchung. *Info DaF* 45/4. 444–463.
- Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. <https://leelu.eu/> (2019. március 11.)
- PISA 2015 összefoglaló jelentés. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (2019. március 11.)
- Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. Teilnehmende Schulen. <https://leelu.eu/teilnehmende-schulen/> (2019. március 11.)
- Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. Bücherkatalog. <https://leelu.eu/buecherkatalog/> (2019. március 11.)
- Közös Európai Referenciakeret. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2019. március 11.)
- Leesniveau. <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/leesniveau/> (2019. március 11.)