

Feld-Knapp Ilona – Perge Gabriella

Az élményszerű olvasás. Gondolatok a tanulói motivációról egy nemzetközi együttműködés tanulságai alapján

Bevezetés

A tanulmány a *Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht* (LEELU), magyarul a *Tanári kompetenciák az élményszerű olvasás alkalmazásához* címmel magvalósuló Erasmus+ nemzetközi projekt (1) tanulságait foglalja össze. A szakmai célok megvalósításában betöltött szerepe mellett kiemeli az élményszerű olvasás tanulói motivációra kifejtett hatását.

A projekt témája kapcsolódik ahhoz az utóbbi években felerősödő szakmai vitához, amelynek középpontjában az a kérdés áll, miként járulhatna hozzá az iskolai oktatás a tanulók olvasási kompetenciájának hatékonyabb fejlesztéséhez. A tudásalapú társadalmakban az egyik legfontosabb kompetencia a szövegekkel való önálló bánásmód képessége, amely lehetővé teszi az információk, az új ismeretek megszerzését, és ezáltal megteremti az élethosszig tartó tanulás alapjait. Többek között e képesség felmérését célozták meg az első, több országra kiterjedő kompetenciamérések ([2]; [3]; Baumert et al. 2001). A felmérés váratlan eredményeket hozott. Számos olyan országban, ahol az iskolarendszer hagyományosan jól működik, komoly problémákra, hiányosságokra derült fény. Így volt ez hazánkban is. Több mérés alapján elmondható, hogy a tanulók teljesítménye még az átlagot sem éri el, ugyanakkor voltak olyan országok, ahol a tanulók kiválóan teljesítettek (3).

Általánosan elfogadott vélemény, hogy az olvasás képességének a fejlesztése akkor lehet eredményes, ha az a fejlesztés az oktatás egyik explicit célja, amelynek megvalósításában minden iskolai tárgy részt vállal, hiszen az új tartalmak közvetítése és befogadása, a tanulói eredmények mérése valamennyi tárgy esetében szövegek alapján és segítségével történik (Tolcsvai Nagy 2001; Feld-Knapp 2005; Károly 2011; Feld-Knapp 2015). Az értő olvasás képességének fejlesztése tehát messze túlnő az anyanyelvi nevelés keretein (Antalné 2003; Gósy 2005; 2008; Antalné 2011; 2015; Perge 2014; Gonda 2015; Raátz 2015; Perge 2018). Az olvasási kompetencia fejlesztésének másik fontos feltétele a tanári tudás. A kulcsfontosságú kompetenciák – mint az értő olvasás – esetében is tudatos tanári munkára van szükség ahhoz, hogy a tanulók fejlesztése már órai keretben megtörténjen. Nem véletlen, hogy a tanárképzés és a továbbképzések tartalmi megújításáról nemzetközi és hazai szinten folytatott viták központi kérdése a tanári kompetenciák fejlesztésének a szükségessége és lehetőségei (Csapó 2007; Hercz 2008; Feld-Knapp 2011; 2014; 2018a).

A projekt céljai és fázisai

A *Tanári kompetenciák az élményszerű olvasás alkalmazásához* projekt a tanulók olvasási kompetenciájának a fejlesztéséhez az angolszász területen már jól bevált élményszerű olvasás módszertani koncepciót próbálja ki a német mint idegen nyelv oktatásában. A projekt egyik célja annak a megvizsgálása, hogy miként fejleszti ez a módszertani koncepció az idegen nyelvi olvasási kompetenciát, bővíti-e érdemben a tanulók szókincsét, amely az idegennyelv-tanulásban a nyelvi bázis egyik fontos alkotóeleme. Lényeges szempontja a kutatásnak a tanulók olvasási szokásaiban és attitűdjében, valamint a tanulói motivációban bekövetkező változás vizsgálata. A projekt másik célja az élményszerű olvasás alkalmazásához szükséges tanári kompetenciák leírása (Abitzsch et al. 2017; Dawidowicz et al. 2017a; Dawidowicz et al. 2017b). A projekt a Bécsi, a Palermói, az Utrechti Egyetem és a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem oktatóinak a vezetésével valósul meg 2017 és 2019 között. A Bécsi Egyetem a koordináló feladatkört látja el (Feld-Knapp–Perge 2017; Hoffmann–Dawidowicz 2017; Feld-Knapp–Perge 2019).

A projekt első évében a téma elméleti megalapozására és az empirikus kutatás megtervezésére került sor. A második évben zajlott az élményszerű olvasás koncepciójának a kipróbálása és az adatok felvétele. Ezzel párhuzamosan került sor az órák után helyi szinten a vezetőtanárok és a tanárjelöltek között moderált szakmai megbeszélésre, amelynek keretében reflektáltak az órai munkára. Ezt követően meghatározott időközönként tapasztalatcsere zajlott előbb a hazai, majd a külföldi kollégákkal az *edubreak*[®] internetes tanulási platform segítségével (4). A megbeszéléseken az órákon készült videófelvevételek alapján vitatták meg a tapasztalatokat és a felmerülő kérdéseket. Fontos feladat volt a tanácsadás és a kooperáció, tehát a különböző vélemények figyelembevétele és a közös megoldások keresése (Boócz-Barna 2016; Dawidowicz et al. 2017a). Erre a feladatra a tanárok egy munkatalálkozó keretében készülhettek fel a kipróbálás megkezdése előtt. Ekkor a pedagógusok személyesen is megismerkedhettek egymással. Ennek a további együttműködés érdekében döntő jelentősége volt. Továbbá bevezetést kaptak az élményszerű olvasás elméleti hátterébe, és megtanulták az órák felvételéhez alkalmazott technikai eszközök használatát. A tanárok különböző szinteken folytatott szakmai megbeszéléseit rögzítették, ezek a felvételek a későbbiekben is megtekinthetők és különböző szempontból elemezhetők lesznek. A projekt jelenlegi, harmadik évében következik az adatok és a tapasztalatok feldolgozása és publikálása.

Az élményszerű olvasás kipróbálása a német mint idegen nyelv oktatásában

Az élményszerű olvasás kipróbálására holland, olasz és magyar középiskolákban került sor, összesen kilenc, országonként három intézményben 10. évfolyamos tanulók körében 2017 szeptembere és 2018 márciusa között a német mint idegen nyelv oktatása keretében egy-egy vezetőtanár és tanárjelölt irányításával (1). A projektben a három országban különböző típusú iskolák vettek részt. A német mint idegen nyelv oktatása egységesen a kommunikatív didaktika elvei alapján valósul meg, eltérések a kimeneti követelményekben jelentek meg (5). Az olasz középiskolában a tanulók nyelvi szintje A1–A2 között mozgott. A diákok hosszabb irodalmi szövegek olvasásával kapcsolatban nem rendelkeztek saját

élményekkel, ezek ugyanis nem integrált részei a németoktatásnak. A holland tanulók nyelvi szintje a projekt kezdetén A2–A2+ szinten mozgott, elvárás a C1 szint elérése volt. A magyar iskolában a tanulók nyelvi szintje A2–B1 volt a projekt kezdetén, elvárás ezekben az intézményekben szintén a B2–C1 szint elérése. Mindhárom budapesti iskolában mindennapi gyakorlat az irodalmi szövegekkel végzett munka, tehát számukra a hosszabb szövegek olvasása nem jelentett ismeretlen feladatot.

Az élményszerű olvasás programja hetente két alkalommal tanórai keretben valósult meg 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 (6). A könyvtárban való tájékozódást segítette a könyveken elhelyezett címke, amelyen megtalálhatók voltak a könyv legfontosabb adatai. Ezek segítségével a tanulók önállóan is jól eligazodtak. A könyvek nyelvi nehézségi foka a *Közös európai referenciakeret* (7) alapján A1-től B1 szintig, a szükséges irodalmi kompetencia szintje 0-tól 4-ig terjedt (8). A tanulók lehetőséget kaptak néhány napos kölcsönzésre is, ha érdeklődésüket különösen felkeltette valamelyik könyv.

A kipróbálással párhuzamosan zajlott egy másik vizsgálat is, amelynek célja a tanulók olvasási kompetenciáiban bekövetkezett változások nyomon követése volt egy olyan kontrollcsoportban, ahol az élményszerű olvasás nem lett bevezetve. Ennek a vizsgálatnak a kutatási eredmények értékelésekor van jelentősége, így mutatható ki az élményszerű olvasás közvetlen hatása a tanulók kompetenciáinak a fejlődésére (Feld-Knapp–Perge 2017; 2019).

Az élményszerű olvasás integrált részét képezte az órának, tehát az olvasás a tanulók számára kötelező feladat volt. Az irodalmi szövegek pontos értésének ellenőrzésére ugyanakkor nem került sor, legfeljebb a szövegek rövid összefoglalása fordult elő. A tanulók minden iskolában kérdőíven rögzíthették benyomásaikat azokkal a könyvekkel kapcsolatban, amelyeket olvastak. Ezek a tanulói visszajelzések az élményszerű olvasáshoz alkalmazott könyvtár további bővítéséhez és módosításához adnak támpontot a tanárok számára. Emellett előfordultak egyéni kezdeményezések is. Az egyik magyar iskolában a tanulók naplót vezettek az olvasmányélményeikről. Ezek a tanulók által írt szövegek a későbbiekben jól hasznosíthatók lesznek különböző tanítási és tanulási célok megvalósításához. Egy másik iskolában több alkalommal került sor beszélgetésekre a könyvek alapján megismert témákról a tanulók között. Ezek a beszélgetések könyvbörzéként adtak alkalmat a tanulóknak érveik és ellenérveik megfogalmazására. Az ilyen beszélgetésnek a szakmai célok megvalósulása mellett szociális szempontból is nagy jelentősége van. A tanulók még jobban megismerhették egymást, a különböző érdeklődési köröket, a könyvek kiválasztásának a motívumait. Ki kell emelni természetesen azt is, hogy ezek a beszélgetések német nyelven folytak, tehát feltétlenül hozzájárultak a tanulók nyelvi kompetenciájának a fejlődéséhez is (Feld-Knapp–Perge 2017; 2019). Az élményszerű olvasás kipróbálásának tapasztalatai alapján több területen is egyértelműen megmutatkozik a tanítási és tanulási folyamatokra kifejtett pozitív hatása. A legfontosabbat, a tanulói motivációra kifejtett hatást közelítjük meg ezek közül az alábbiakban több szempontból is.

Az élményszerű olvasás hatása a tanulói motivációra

Az élményszerű olvasás programjában a hangsúly az önálló szövegválasztásra helyeződik. Fontos, hogy a tanulók örömmel vegyék kézbe a könyveket, és hosszabb időt töltsenek olvasással, tehát ne csak a legfontosabb információkat szűrjék ki, hanem valóban olvassanak. Ennek alapvető feltétele volt, hogy olyan könyvek álljanak a rendelkezésükre, amelyek közül tudnak választani, felkelti az érdeklődésüket, és a szövegértés nem állítja őket megoldhatatlan feladat elé (Day 2003: 1). Ebben az esetben tudják átadni magukat az olvasás örömeinek. Az olvasás kényszer nélkül valósul meg, minden tanuló a saját tempójában zavartalanul olvashat. Az örömmel és saját akaratból végzett tevékenységnek eleve motiváló hatása van nemcsak az iskolai környezetben, hanem az élet valamennyi területén is. Az iskolai közegben a tanulók jellemzően kötelező feladatokat kapnak, amelyeknek megoldása érdemjegyeket von maga után. Az élményszerű olvasás esetében ezek a körülmények nem árnyékolják be a tanulói aktivitást. A tanulók érdeklődését első lépésben tehát az irodalmi szövegek keltik fel. A könyvek segítségével megismerkedhetnek emberi sorsokkal, problémáikkal, érzelmeikkel, konfliktusaikkal. Ezeknek az olvasmányélményeknek motiváló erejük van, ugyanis a tanulók szívesen tudnak meg még többet a szereplőkről, az életükről. A kíváncsiság, az érdeklődés növeli a motivációt (Feld-Knapp 2018b; Daróczy 2018).

A könyvek kiválasztásánál mindenképpen tanácsos figyelembe venni azt, hogy a szöveg ne tartalmazzon túl sok új szót annak érdekében, hogy a tanulók energiájukat ne az egyes szavak jelentésének a megtalálására fordítsák, hanem az olvasás és a megértés folyamatára koncentráljanak (Day–Bamford 2002; Abitzsch – Van der Knaap 2018). Különösen fontos ez a szempont olyan csoportokban, ahol a tanulók nyelvtudása még csak kezdő szinten van. A könyvek kiválasztását a tanárok mellett befolyásolhatják a tanulók is, akik például megnevezhetik azt a kedvenc könyvüket, amelyet szeretnének a társaiknak is ajánlani. Az élményszerű olvasás nem eredményközpontú, célja maga az olvasás. A tanóra keretében emellett egyéb tevékenységek is megvalósulnak, amelyeket a tanár ellenőriz, és értékeli a tanulói teljesítményeket. E két terület szétválasztásának szintén fontos szerepe van, hiszen legitimálódik a tanulók számára egy olyan szabad tér, amelyben minden hagyományos iskolai kötöttség nélkül jól érezhetik magukat, döntéseket hozhatnak, de ha problémájuk van, segítséget kapnak a tanáruktól vagy a társaiktól.

Az élményszerű olvasás sikerének másik kulcsfontosságú tényezője a tanár, illetve az általa betöltött szerep. A tanulók tanáraikat az élményszerű olvasás során új szerepkörökben ismerhetik meg, amely már önmagában motiválóan hat a tanulókra. Ennek természetesen alapvető feltétele, hogy a tanár és a tanulók között jó emberi kapcsolat legyen, hogy a tanulók érdeklődéssel forduljanak a tanáruk felé. Fontos az is, hogy a tanár autentikusan pozicionálja magát a szerepben, azonosuljon vele. A tanár lelkesedése és meggyőződése a legfontosabb motiváló tényező a tanulók számára.

A szakirodalom alapvetően kétfajta szerepet emel ki: az élményszerű olvasás során a tanár egyrészt tanácsadói, másrészt példaadói szerepet tölt be (Day–Bamford 2002). Mindkét szerepkör impliciten eleve része a tanári szerepeknek, de hagyományosan mégis csak az irányító és ellenőrző szerepkört gyakorolják, mert ezek az attitűdök vannak jelen a legtöbb tanárnál. Itt döntő jelentősége van a saját tapasztalataiknak, amelyeket tanulóként szereztek az iskolai éveik alatt (Feld-Knapp 2014). A tanácsadói szerep abban mutatkozik meg, hogy első lépésben megismertetik a tanulókat az élményszerű olvasással, bemutatják a könyveket, a könyvek nyelvi szintjét. Nem szabad elfelejteni, hogy nyelvtanulókról van szó, akik nem rendelkeznek a teljes nyelvi bázissal. Párhuzamosan építik ki ezt, ezért számukra fontos az önreflexió, a saját nyelvi szintjük reális megítélése is, amely 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 mindenképpen törekedni kell az optimális 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. Ennek a folyamatnak a tanár is részese, tehát úgy foglal helyet, hogy megszólítható legyen a tanulók számára, és maga is tudjon beszélgetést kezdeményezni velük. A pozitív légkör megteremtése, a hagyományos tanár-diák hierarchikus viszony feloldása, egy olvasási közösség létrehozása, amelynek a tanár és a tanulók egyenrangú részesei, egyik fontos záloga az élményszerű olvasás sikerének, a tanulói motiváció fenntartásának.

A másik fontos szempont a tanárok tanácsadói szerepkörének a kialakításában az, hogy a tanár jól ismerje a tanulókat, és egyénileg tudja őket megszólítani, egyénre szabottan tudjon reagálni az olvasási élményeikre. A bizalomra épülő, személyes, jó kapcsolat a másik fontos záloga a szabad olvasás sikerének. A tanár másik szerepköre a példaadás. Ez abban nyilvánul meg, hogy a tanár maga is olvas, tehát szerez a könyvekkel kapcsolatban saját élményeket, amelyeket megoszthat a tanulókkal, autentikus és hiteles környezetet teremtve ilyen módon 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 azonban komplex szituációban kell helyt állnia, mert az olvasás mellett figyelemmel kell kísérnie a tanulók tevékenységét, az esetleges megnyilatkozásaikra személyre szabottan kell reagálnia. A tanárnak az olvasáshoz és a tanulók élményszerű olvasási gyakorlatához 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–Perge 2017; 2019).

Végül meg kell említeni az élményszerű olvasás motiváló hatását a szakmai célok elérésében. A tanulók a német nyelvet mint idegen nyelvet sajátítják el az intézményes oktatás keretei között. A nyelvoktatás legfőbb szakmai célja, hogy a nyelvtanulók képesek legyenek kommunikálni különböző élethelyzetekben német nyelven, hogy megtanulják a német nyelv használatát receptív és produktív módon, szóban és írásban. A tanulók motivációját a nyelvtanulás folyamatában alapvetően a sikerélmény határozza meg, tehát az, hogy a felsorolt helyzetekben a tanulók elsajátítják

a nyelvhasználatot, és a nyelvet saját kommunikatív igényeiknek megfelelően alkalmazni tudják külső, például tanári segítség nélkül (Feld-Knapp 2005).

Az intézményes keretben zajló nyelvfejlesztés alapját szövegek alkotják, amelyek tematikusan előbb a mindennapokhoz kapcsolódnak. Ezen a szinten a tanulóknak a tanárok irányításával a nyelvi eszközöket kell elsajátítaniuk, a tartalmak ismerősek számukra. A komplexebb tartalmak megértéséhez és kifejezéséhez szükséges nyelvi eszközöket egy olyan hosszabb folyamat során sajátítják el, amelynek lépéseit a tanárok egymásra hangolják (Feld-Knapp 2005; 2015; Kertes 2015). Ebbe a folyamatba illeszkedik az élményszerű olvasás koncepciója, amelynek hatása a nyelvelsajátításra impliciten valósul meg, nem irányítottan, amelyben a tanulók nyelvi fejlődése tudatos tanulás eredménye (Krashen 2011: 82–84). Az élményszerű olvasás közvetve gazdagítja a tanulók nyelvi bázisát, fejleszti a tanulók szókincsét, nyelvtani ismereteit (Day et. al. 1991; Dupuy–Krashen 1993; Horst et. al. 1998; Krashen 2004; Nuttall 2005; Chang 2015; Van der Knaap 2018).

A tapasztalatok alapján az élményszerű olvasás hatása látványosan elsősorban nem kognitív területen, hanem a tanulói attitűd változásában mutatkozik meg. Az olvasáshoz fűződő pozitív viszony növeli az olvasási motivációt, kedvet teremt további könyvek elolvasásához. Az olvasás élménye sok esetben az újdonság erejével hat a tanulókra, mert a könyvek háttérbe szorultak az életünkben, és a technikai eszközök uralkodnak a mindennapjainkban. A könyvek olvasása olyan bensőséges légkört teremt, amelyben az olvasó és a könyv zavartalanul találhat egymásra, nincs jelen technikai eszköz, amely kiszolgáltatottságot eredményez, mivel több tényezőtől is függ a működése.

Összegzés

A *Tanári kompetenciák az élményszerű olvasás alkalmazásához* projekt tapasztalatai azt mutatják, hogy a módszertani koncepció hozzájárul a tanulók olvasási kompetenciájának a fejlesztéséhez és a bevezetőben vázolt problémák megoldásához. Hatását azonban nem szabad abszolutizálni és túldimenzionálni, ugyanakkor nem egyszerűen divatjelenségről van szó, amely idővel elfelejtődik, mert más elképzelés váltja fel.

Az intézményes nyelvoktatásban az olvasásnak több fajtája honosodott meg, így megkülönböztetünk extenzív és intenzív olvasást. Az élményszerű olvasás az extenzív olvasás egyik formája. Az intézményes nyelvoktatásban megkérdőjelezhetetlen szerepet tölt be az intenzív olvasás, amely a pontos értést célozza meg. A részletekre is koncentrálni, és legfőképpen olyan nyelvi munka kereteit teremti meg, amelynek során a tanulók felismerhetik az egyes nyelvi eszközök szerepét, azt, hogy miként mutatják meg az olvasónak az utat a szöveg koherenciájának a felismeréséhez. Az olvasási kompetencia ezt a tudatos magatartást kívánja meg az olvasótól, ez az értő olvasás alapvető feltétele. Az extenzív olvasás formái, így az élményszerű olvasás is ezt a szövegekkel végzett intenzív munkát egészíti ki, de semmiképpen nem helyettesíti. Az élményszerű olvasásnak az olvasási motivációra kifejtett hatása, amely legfőképp az attitűd változásában mutatkozik meg, önmagában fontos eredmény.

A módszertani lehetőségek közötti kiigazodás és a módszerek szerepének a felismerése a tanulók nyelvi kompetenciáinak a fejlesztése szempontjából biztos tanári tudást és széles körű tanári kompetenciákat igényel. A projekt tapasztalatai alapján elmondható, hogy az élményszerű olvasás kipróbálása és gyakorlati alkalmazása az idegennyelv-oktatásban minden érintett fél számára gyümölcsöző, és pozitív hatása minden tantárgy esetében megmutatkozik.

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.

Irodalom

- Abitzsch, Doris – Van der Knaap, Ewout – Abbate, Roberta – Dawidowicz, Marta – Feld-Knapp, Ilona – Hoffmann, Sabine – Perge, Gabriela – Schramm, Karen 2017. *Freies Lesen im LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt. Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht.* https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/03/Konzeptpapier-O1_12030218.pdf (2019. január 26.)
- Abitzsch, Doris – Van der Knaap, Ewout 2018. Vrij lezen in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine* 6: 16–20.
- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 408–427.
- Antalné Szabó Ágnes 2011. Az anyanyelv-pedagógia és az anyanyelvi nevelés. In: Balázs Géza (szerk.) *Nyelvészetről mindenkinek: 77 nyelvészeti összefoglaló.* Inter Nonprofit Kft. Budapest. 34–39.
- Antalné Szabó Ágnes 2015. Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raácz Judit (szerk.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok.* Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 9–28.
- Baumert, Jürgen – Klieme, Eckhard – Neubrand, Michael – Prenzel, Manfred – Schiefele, Ulrich – Schneider, Wolfgang – Stanat, Petra – Tillmann, Klaus-Jürgen – Weiß, Manfred 2011. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Leske – Budrich. Opladen.
- Boócz-Barna, Katalin 2016. Videographie in der universitären, fremdsprachendidaktischen DaF-Lehrerbildung und in der empirischen DaF-Forschung in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona – Boócz-Barna, Katalin (eds.) *DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa.* Iudicium Verlag. München. 71–87.

- 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* 1: 47–57.
- Csapó Benő 2007. A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle* 57: 11–23.
- Daróczy, Anna 2018. Fremdsprachenlernen und Fremdverstehen ohne Grenzen: Klassiker im schulischen DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (ed.) *Literatur*. Eötvös-József-Collegium. Budapest. 211–231.
- Day, Richard 2003. What is Extensive Reading? *Teacher Talk* 21: 1–2.
- Day, Richard – Bamford, Julian 2002. Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 2: 136–141.
- Day, Richard – Omura, Carol – Hiramatsu, Motoo 1991. Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language* 7: 541–551.
- Dawidowicz, Marta – Schramm, Karen – Abitzsch, Doris – Feld-Knapp, Ilona – Hoffmann, Sabine – Perge, Gabriella – Van der Knaap, Ewout 2017a. *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts*. <https://leelu.eu/ueber-leelu/publikationen/leelu-lehrerinnenbildung-konzeptpapier/> (2019. január 26.)
- Dawidowicz, Marta – Schramm, Karen – Abbate, Roberta – Abitzsch, Doris – Feld-Knapp, Ilona – Hoffmann, Sabine – Perge, Gabriella – Van der Knaap, Ewout 2017b. Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. In: Dalton-Puffer – Christiane – Boeckmann, Klaus-Börge – Hinger, Barbara (ed.) *Sprachlehr-lernforschung in Österreich. Symposium anlässlich des 10-jährigen Bestehens der ÖGSD, Wien 19. Mai 2017. ÖGSD Tagungsberichte* 2. <http://www.oegsd.at/LinkClick.aspx?fileticket=jPWm0MdrneQ%3d&tabid=3852> (2019. január 27.)
- Dupuy, Beatrice – Krashen, Stephen 1993. Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning* 4: 55–63.
- Feld-Knapp, Ilona 2005. *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Dr. Kovac Verlag. Hamburg.
- Feld-Knapp, Ilona 2011. Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László – Laczkó, Krisztina – Tóth, Károly (ed.) *Lustrum*. Typotex Kiadó – Eötvös-József-Collegium. Budapest. 982–996.
- Feld-Knapp, Ilona 2014. *Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. Iudicium. München.
- Feld-Knapp Ilona 2015. Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin – Feld-Knapp, Ilona – Kárpáti, Zsófia – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta (eds.) *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 23–37.

- Feld-Knapp, Ilona 2018a. Was Lehrende heute können müssen: Herausforderungen für die LehrerInnenausbildung. In: Peyer, Elisabeth – Studer, Thomas – Thonhauser, Ingo (eds.) *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*. Erich Schmidt Verlag. Berlin. 175–185.
- Feld-Knapp, Ilona 2018b. Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp Ilona (ed.) *Literatur*. Eötvös-József-Collegium. Budapest. 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 (eds.): *Deutschunterricht für Ungarn (DUfU)*. Jahrgang 28. Ungarischer Deutschlehrerverband. Budapest. 17–32.
- Feld-Knapp Ilona – Perge Gabriella 2019. Az élményszerű olvasás módszertani koncepció jelentősége az idegennyelv-oktatásban egy nemzetközi projekt tanulságai alapján. *Modern Nyelvoktatás* [megjelenés alatt]
- Gonda Zsuzsa 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2019.január 26.)
- Hercz Mária 2008. Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1.: Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra* 3–4. 96–123.
- Hoffmann, Sabine – Dawidowicz, Marta 2017. Internationalisierung und Hochschulkooperationen am Beispiel des Erasmus+-Projekts Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. In: Albert, Ruth – Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia – Jentges, Sabine (eds.) *Hochschulen international vernetzen – Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache. Reihe „Perspektiven Deutsch als Fremdsprache“*. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler. 129–140.
- 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.
- Károly Krisztina 2011. *Szöveg, koherencia, kohézió. Szövegtipológiai és retorikai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- 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 (eds.) *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 108–134.
- Krashen, Stephen 2004. *The power of reading. Insights from the research*. 2nd ed. Heinemann. Portsmouth. – Libraries Unlimited. Westport.
- Krashen, Stephen 2011. *Free voluntary reading*. Libraries Unlimited. Santa Barbara.
- Nuttall, Christine 2005. *Teaching reading skills in a foreign language*. Macmillan. Oxford.

Perge Gabriella 2014. Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.) *MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. MANYE – Tinta Könyvkiadó. Budapest. 457–462.

Perge, Gabriella 2018. *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn*. Eötvös-József-Collegium. Budapest.

Raácz Judit 2015. A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raácz Judit (szerk.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 71–93.

Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Van der Knaap, Ewout 2018. Zur Bedeutung der Lexik für das literarische Lesen: Didaktische Erkenntnisse einer Textdeckungsuntersuchung. *Info DaF* 4: 444–463.

(1) Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. <https://leelu.eu/> (2019. január 27.)

(2) Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264181564-en.pdf?expires=1551292818&id=id&accname=guest&checksum=40C9E3A530B0D1F0B232A102904F7DAC> (2019. január 27.)

(3) PISA 2015 összefoglaló jelentés. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (2019. január 27.)

(4) Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. edubreak®-Lernumgebung. <https://leelu.eu/edubreak-campus-und-dialog/> (2019. január 27.)

(5) Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. Teilnehmende Schulen. <https://leelu.eu/teilnehmende-schulen/> (2019. január 27.)

(6) Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. Bücherkatalog. <https://leelu.eu/buecherkatalog/> (2019. január 27.)

(7) Közös európai referenciakeret. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2019. január 27.)

(8) Leesniveaus. <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/leesniveaus/> (2019. január 27.)

Feld-Knapp, Ilona – Perge, Gabriella: Experiential reading. Thoughts on student motivation based on the experience of an international cooperation

Az írás szerzőiről

Feld-Knapp Ilona

egyetemi docens, tanszékvezető
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Germanisztikai Intézet
Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszék, Budapest

knappilona[kukac]t-online.hu

Perge Gabriella

egyetemi tanársegéd
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Germanisztikai Intézet
Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszék, Budapest

gabriellaperge87[kukac]gmail.com