

Domonkosi Ágnes

A tankönyvszöveg érthetőségének vizsgálati szempontjai

Egy hosszabb távú, nagyobb ívű kutatás egy nagyméretű táblaképhez, festményhez hasonlítható: hogy hozzá merjünk kezdeni a nagy tér betöltéséhez, színezéséhez, előkészítésként számos kisebb vázlat, kompozíciós próba, színtanulmány, az egyes részleteket, arányokat kidolgozó kép, kisebb festmény születhet. Dolgozatom célja egy olyan kisebb tanulmányrajz felvázolása, amely a szövegek érthetőségének lehetséges kritériumait veszi számba, azokat kontúrozza, ezáltal készítve elő a tankönyvszövegek tervezett érthetőségi vizsgálatait.

1. A jó tankönyvszöveg vizsgálatának néhány elméleti megfontolása

Az Eszterházy Károly Főiskola Magyar Nyelvészeti és Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke által létrehozott tankönyvszövegeket vizsgáló kutatócsoportunk egyik fontos célkitűzése a tankönyvszövegek érthetőségének empirikus vizsgálata, a jó, hatékony tankönyvszöveg nyelvi kritériumainak vizsgálatokkal alátámasztott kimutatása. Egy ilyen kutatás során már most, az elméleti tájékozódás kezdeti szakaszában is látszanak bizonyos olyan elméleti és módszertani problémák, amelyeket a kutatás során szükséges lesz figyelembe venni.

1.1 Az olvasás folyamatát interaktív jelentésképzésként értelmezve a szövegek érthetőségének nem alakíthatók ki általános érvényű mérőszámai. A befogadók korosztályi sajátosságai, előzetes tudása, világismerete ugyanis nem hagyható figyelmen kívül, ezért a szöveg minőségét általános érvényű mérőszámok révén leíró megközelítéseket csak ezekkel a megszorításokkal szabad figyelembe venni.

1.2. A „tankönyvszöveg” összefoglaló névvel megnevezett szövegek a megértés, a szükséges érthetőség foka tekintetében nem tekinthetők egységesnek. A tankönyvszöveg több különböző funkciójú: narratív, érvelő, leíró, sőt a feladatok esetében instrukcionális közléstípusra bontható, és a különböző közlésmódokhoz különböző befogadási sémák társulnak. Ebből adódóan valószínűsíthetően különbözőnek, vagy legalábbis arányaikban eltérnek a megértésüket befolyásoló kritériumok is.

1.3. Megnehezíti a vizsgálati hipotézisünk felállítását az is, tankönyvszöveg célja nem pusztán információátadás, hanem egyrészt a gondolkodási struktúrák fejlesztése, másrészt valós nyelvi helyzetekre való előkészítés is, tehát felvetődhet az a kérdés is, hogy ha a hatékony tankönyvszöveg kritériumait keressük, akkor egyértelműen a legkönnyebben érthető, legegyszerűbben olvasható szöveg kritériumait keressük-e? A jó, hatékony tankönyvszöveg sajátosságai nehezen határolhatók körül, ugyanis a mentális erőfeszítés tekintetében „még érhetőnek, de már érdekesnek” (Kojanitz 2004: 432) kell lennie.

2. A tankönyvszövegerthetőség-vizsgálatban felhasználható előzmények

A tankönyvszövegek érthetőségének vizsgálatával kutatócsoportunk olyan kutatási területet jelölt ki a maga számára, amelyen számos különböző kutatási irány eredményei hasznosulhatnak, mégis számos megoldandó feladatot, empirikusan ellenőrizendő kérdést tartogat. A tankönyvszövegek vizsgálatában szerepet kaphatnak a tankönyvkutatásnak az érthetőségre is kiterő eredményei (pl. Dárdai 2005; Kojanitz 2004, 2006); a szövegeértés-kutatás (pl. Laczkó 2004, 2006, 2008; Tóth 2006; Horváth 2003; Loch 2004); a pszicholingvisztika (pl. Gósy 1995, 1998, 2009); a kognitív pszichológia (pl. Pléh 1998) a megértés folyamatának vizsgálatában, és érvényesíthetők a mondat szerkezeti vizsgálatának tanulságai (pl. Deme 1971; B. Fejes 2002, 2005), illetve a szövegtani kutatások sokasága (vö. Fehér 2000) által feltárt sajátosságok is. A számos felhasználható eredmény ellenére azonban nincsenek megbízható, empirikus adatok arról, hogy a valójában milyen kritériumok teszik könnyebben vagy nehezebben érthetővé az egyes tankönyvszövegeket, ahogy Kojanitz László fogalmaz: „Nincs ellenőrizhető és számon kérhető szabálya annak, hogy mi alapján kell eldönteni a szövegezés érthetőségét. Mindez visszavezethető az olyan jellegű kutatások és kutatási eredmények hiányára, amelyek tényszerűen ellenőrizhető adatokat szolgáltatnának ehhez” (Kojanitz 2008: 31).

2.1. A tankönyvszövegek nyelv- és megértésközpontú vizsgálatában meghatározó előzménynek számítanak az átfogó tankönyvkutatások, amelyek az érthetőség, olvashatóság kérdését is érintik. A tankönyvkutatásban a nyelvi-kommunikációs szempont a tankönyvek egyéb használhatósági kritériumai között jelenik meg, kiegészítve a szociológiai háttérű értékelemzést, a pedagógiai-pszichológiai megközelítést, a rejtett tantervek vizsgálatát, sőt akár a tankönyvek gazdaságosságának mérését. Ezeknek a vizsgálatoknak a nyelvi modulja az érthetőség mérésében szigorú kvantitatív elveket követve általában olyan mérőszámokat érvényesít, amely a mondatok hosszára, a szavak hosszára, a szövegben bevezetett új szavak arányára, a szakszavak arányára összpontosítanak (Kojanitz 2004). Ezekkel a kutatási előzményekkel, a bennük érvényesített nyelvszemlélettel és módszertannal a saját mérésünk tervezése során igen fontosnak látszik számot

vetni. Részben azért is, mert a jelenlegi tankönyvvé nyilvánítást szabályzó miniszteri rendelet mellékletei ilyen szemléletű kritériumokat tartalmaznak, korosztályonként növekvő mértékben megszabják, hogy milyen arányban tartalmazhatnak a tankönyvek hosszú mondatokat, és hogy mekkora lehet a szakszavak előfordulási gyakorisága (23/2004. (VIII. 27.) OM-rendelet). Ezeknek a kritériumoknak a szövegek valós érthetőségével, feldolgozhatóságával való összefüggéseit azonban nem igazolják empirikus kutatási eredmények. Kojanitz az empirikus kutatásokat a tankönyvkutatás minden területén hiányolja, és tankönyv-értékelési tapasztalataira építve úgy látja, hogy a mondathosszúság ilyen korlátozása mellett a szövegezés komplikáltságának tekintetében nagymértékben eltérő szövegek is elfogadhatónak minősülhetnek (2008).

2.2. Tervezett kutatásunk másik meghatározó és módszereiben inspiráló előzménye a szövegértés-kutatás területe. A szövegértési vizsgálatok az olvasás interaktív folyamatát nem a szöveg, hanem a másik oldal, a befogadó felől, azaz az olvasó teljesítményét, az olvasó kompetenciáját mérve közelítik meg. A szövegértés-vizsgálatokban kidolgozott kérdéstípusok és megkülönböztetett megértési szintek azonban segíthetnek abban is, hogy az olvashatóság, érthetőség mértéke empirikusan tesztelhető legyen. Az elvégzendő méréseknél használt kérdezési technikák hasonlóak lehetnek a szövegértés mérésére használt eljárásokkal, azzal a különbséggel, hogy itt vizsgálati egységnek nem a befogadót, hanem magukat a szövegeket tekintjük. Ehhez pedig az érthetőség tekintetében különbözőnek ítélt kísérleti szövegek összevető tesztelésére van szükség. Az összehasonlítható szövegek kiválasztásának előfeltétele azoknak a nyelvi kritériumoknak a számbavétele, amelyek befolyásolhatják a szöveg érthetőségét. A szövegértési vizsgálatok kutatás-módszertani hasznosíthatósága mellett, ahogy Laczkó Mária is hangsúlyozza, magában „a szövegértés kutatásában is gyakori a szövegértés eredményességéért vagy eredménytelenségéért felelős faktorok vizsgálata” (2008). E vizsgálatok eredményei szerint az érthetőségét befolyásoló tényező lehet például a szöveg terjedelme vagy a szöveg típusa (Laczkó 2006), a szöveg szintaktikai szervezettsége vagy az egymással kapcsolatban álló elemek közötti távolság is (vö. Laczkó 2008) is.

2.3. Miként a szövegértési kutatásokban, úgy szövegerthetőségi vizsgálatunkban is megkerülhetetlenek azok a pszicholingvisztikai, kognitív pszichológiai eredmények, amelyek – részben kísérletek révén – a megértés folyamatának, szakaszainak vizsgálatára törekednek. A jelenleg alkalmazott mérőszámok használhatóságának empirikus ellenőrzését az is indokolja, hogy a nyelvi megértést alulról felfelé való építkezésként elképzelő nyelvi modellre alapoznak, holott az olvasáspszichológia eredményei szerint vannak ugyan az olvasásban alulról felfelé irányuló folyamatok is, a felülről lefelé való feldolgozás, illetve a két típus interakciója a meghatározó (vö. Farkas 2003).

2.4. Nem elhanyagolható előzményt jelentenek azok a szintén kvantitatívásra törekvő mondat szerkezeti vizsgálatok, amelyek B. Fejes Katalin (2002, 2005) révén már a tankönyvszövegek vizsgálatában is megjelentek. A szövegtan eredményeiből pedig a szövegtipológia, a szövegszerkezeti vizsgálatok, a szöveggrammatika és a szövegsemantika szempontjai egyaránt hasznosíthatók (vö. Petőfi S. 1997; Szikszainé 1999; Tolcsvai 2001).

3. Vizsgálati szempontok, az érthetőséget befolyásoló kritériumok

A kutatás tervezése során elsődleges feladat azoknak a nyelvi tényezőknek, nyelvi változóknak a kijelölése, amelyeknek a szöveg érthetőségére való hatását mérni akarjuk, és ebben nagymértékben támaszkodhatunk több említett előzményre.

3.1. A megértési nehézségek vizsgálataiban szokásos a nyelvi szintek szegmentálása (vö. Kojanitz 2004: 232): jelentkezhetnek megértési problémák (1) a szavak, (2) a mondatok, (3) a mondatok közötti kapcsolatok és (4) a szöveg nagyobb egységeinek kapcsolata szintjén. Német nyelvű szövegek empirikus vizsgálata azt mutatta (idézi Kojaniz 2004: 432), hogy a megértési nehézségek 13%-a a szavak szintjén, 43%-a a mondatok szintjén, 44%-a a szöveg szintjén érvényesül. Ezek a felosztások a szövegértés alulról felfelé építkező modelljében gyökereznek, ezzel együtt a szintek szétválasztása az empirikus kutatás érdekében praktikus lehet, még akkor is, ha figyelembe vesszük azt, hogy az olvasás egészének folyamatában akár egy-egy szó megértése sem függetleníthető a szöveg egészétől, a kontextustól.

3.1.1. A szavak szintjén elsősorban a szöveg ún. lexikai sűrűségét szokták figyelembe venni, azonban ez a fogalom a kutatás számára nehezen objektíválható, csak az olvasó szókincsének nagysága és mélysége relációjában határozható meg. Olvasáspszichológiai kísérletek szerint az ismerős, a mindennapi nyelvben is előforduló szavak elolvasása szignifikánsan gyorsabb (vö. Kojanitz 2004: 233).

Az idegen nyelvek tanítására szánt szövegek esetében egyes kutatási eredmények szerint (Nuttal 1996) az ismeretlen szavak aránya nem haladhatja meg a 2-3%-ot, az anyanyelvű tankönyveknél ez az arány, a jobb kikövetkeztethetőség miatt, másképp alakul. Még idegennyelv-oktatásra szánt szövegek esetében is szokás árnyalni ezt a felfogást azzal az elképzeléssel, mely szerint (vö. Loch 2004: 3) egy szöveg ismertnek tételezett szókészletébe a helyesen kikövetkeztetett szavak is beletartoznak. Egyes anyanyelvű tankönyvek esetében, mivel az egyes tudományterületekkel együtt azok szaknyelvi regisztereinek, azaz egy sajátos addig ismeretlen szókészletnek a bemutatása is a céljuk, a szövegből kikövetkeztethető vagy akár értelmezett, elmagyarított szavakat nem célszerű a megértést akadályozó, idegen szóként értelmezni, ebbe az arányszámba beszámítani.

A szavak szintjén ezek mellett vizsgálati kritériumot jelenthet még a jelentésének elvontsága. Mikk például (Mikk 2000) a főnevek három csoportját különböztette meg: (1) a közvetlenül érzékelhető tárgyakat jelölő; (2) a közvetlenül érzékelhető folyamatokat, jelenségeket jelölő; és (3) a közvetlenül nem érzékelhető fogalmakat jelölő főneveket, és ezeknek arányából képezte a szöveg elvontsági mutatóját.

A jelenlegi magyarországi tankönyvvé nyilvánítási gyakorlatban a szavak szintjén a szakszavak és az idegen szavak arányát veszik figyelembe. A szöveg érthetőségét befolyásoló nyelvi változók közé kutatásunkban célszerűnek látszana emellé felvenni a szöveggörnyezetből kikövetkeztethető, illetve a ki nem következtethető szavak arányát, a leggyakoribb 1000, illetve 5000 szóba bele nem tartozó szavak arányát, illetve a különböző elvontsági szintű szavak arányát is.

Egyes, az olvashatóság mérésére kidolgozott mutatók a hosszú szavak (az angol nyelv tekintetében a 4–5 szótagnál hosszabb szavak) százalékarányának szerepét is figyelembe veszik (vö. Kojanitz 2004: 434), ennek a változónak a kijelölése a magyar nyelv morfológiai gazdagsága, az összetett és toldalékolt formák transzparens volta, illetve az alaktani információk mentális lexikonbeli aktivitásága miatt ebben a formában nem tűnik szükségesnek.

3.1.2. A nyelvi szerkezetek, a mondat szintjén tapasztalható sajátosságok mérésére a tankönyvkutatásban ún. olvashatósági mutatókat, ún. „readability index”-eket dolgoztak ki (az olvashatósági mutatók ismertetése és nyelvészeti kritikája: Bailin–Grafstein 2001). Ezeknek az olvashatósági indexeknek a nyoma fedezhető fel a tankönyvvé nyilvánítási arányszámokban, mint például a 150 karakternél hosszabb mondatok arányának behatárolásában. A leggyakrabban használt két ilyen mutató a Flesch-képlet és a Fog index. A Flesch-képlet (1942) a mondatok és szavak terjedelmére épít, a Fog Index pedig a mondatonkénti átlagos szószámot, valamint a három vagy több szótagú szavak előfordulásának százalékos arányát veszi figyelembe. Ezekben a mutatókban azért csak két számszerűsíthető sajátosságot érvényesítenek, mert a kutatások alapján két változó elegendő a számításokhoz, további változók bevezetése nem módosít szignifikánsan az eredményen. Ezeknek a mutatóknak a szövegalkotás során való figyelembe vétele mindenképpen félrevezető, mert még ha empirikusan igazolható is összefüggés a mondatok hosszúsága és érthetősége között, ezt a viszonyt számos más, ún. közbejövő nyelvi változó befolyásolja, és nincs biztosíték arra, hogy pusztán a rövidítés révén könnyebben érthető mondatokat kapunk.

3.2. A szövegek szintaktikai komplexitásának mérésére termékeny anyaggal szolgálnak azok a mondatszerkezeti sajátosságokat vizsgáló kutatások, amelyeket B. Fejes Katalin tankönyvszövegekre is kiterjesztett (2002, 2005). A szerkesztettségi mutató, a bonyolultsági és megoszlási mutató, a szintnépesség és a mélységi mutató; a mondategészek és a mondategységek átlagos tagoltságának mutatója; a szövegek mondategészeinek telítettsége; a szerkezetes mondatrészek

zsúfoltsága; a szerkezetes mondatrészek átlagos szintmélysége olyan sajátosságok, amelyeknek az érthetőséggel való korrelációját a kutatásunkban érdemesnek tartjuk empirikusan ellenőrizni. E jelenségek vizsgálata hipotézisem szerint azért nyerhet nagyon fontos szerepet a kutatásunkban, mert a mondatok hossza és az érthetőség közötti korrelációban valószínűleg éppen ezek azok a tényezők, amelyek közbejövő változóként működhetnek.

3.3. Az olvashatósági mutatókat számos kritika érte amiatt is, mert teljesen figyelmen kívül hagyják a szövegegész szerepét, a szöveg kohézióját és koherenciáját. A szövegek érthetőségének, feldolgozhatóságának a kritériumait kutatva mindenképpen célszerű hasznosítani a szövegtani kutatások eredményeit. Eddigi tankönyvelemzéseiben Eöry Vilma (2005, 2006, 2008) elsősorban a szöveg szerkezetére és szerkesztettségére vonatkozó szempontok figyelembe vételét hangsúlyozta. Meglátása szerint a szövegérthetőséget befolyásoló tényezőként szerepet játszik: a szövegtagolás és gondolati egységek, a szövegegységek kapcsolata egymással, a mondategész kapcsolata a szövegegésszel, a mondategységek kapcsolódása egymáshoz, a szöveg mondatainak szerkesztettsége, a mondategységek szerkesztettsége, a mondatrészek zsúfoltsága és telítettsége, a szöveg aktuális tagolása és a lexikai anyag (2008: 10).

3.4. A szövegtani kutatások és elsősorban a kognitív nyelvészet szövegtani szempontjai emellett más, a szöveg érthetőségét befolyásoló tényezőre is felhívhatják a figyelmet. Tanulságos lehet számításba venni a szöveg koreferenciarelációit, a koreferenciát megteremtő elemek típusainak szerepét is, azaz azt, hogy milyen nyelvi elemek láncolata reprezentál bizonyos fogalmakat, a szövegvilág bizonyos elemeit (Petőfi S. 1997; Szikszainé 1999; Tolcsvai 2001). A koreferencia sajátosságainak a mondatmegértésben igazoltan szerepük van (vö. Pléh 1998), ezenkívül pedig ezek a tényezők a szöveg mikroszerkezetének szintjén hasonlóan érvényesülnek: az előre- és hátrautalások révén létrejövő hálózatok felismerése összefügg a szöveg érthetőségével. A szöveg kognitív megközelítésének eredményei azt mutatják, hogy a feldolgozásra és a megértésre hatással lehet még a szöveg szövegtopik-szövegfókusz rendszere, a topikfolytonosság és a topikváltás mikéntje, azaz a szövegvilágban már aktivált és éppen aktiválódó elemek megoszlása, viszonya is (Tolcsvai 2001: 127–31).

További szempontként lesz érdemes érvényesíteni a szövegben megjelenő fogalmi sémáknak, a szövegben érvényesülő nézőpontváltásoknak, a szöveg tér- és időviszonyainak, a tételmondatok és az érvelő mondatok arányának, a különböző szövegstruktúrák, szövegsémák (pl. időrenden alapuló, tulajdonságokat hozzárendelő, állításokat ütköztető, kauzális, problémafelvető) arányának vizsgálatát is.

3.5. Az olvashatósági mutatók kritikájának indítékául szolgáló másik meghatározó tényező az, hogy az olvashatóságot pusztán a szöveghez kötik, nem pedig a szöveg és a befogadó kognitív készenlétének interakciójaként fogják fel. A szerző és az olvasó közötti kommunikációs viszony, az olvasóhoz kapcsolódó válto-

zók: az érdeklődés, a motiváció, az iskolázottság, a háttérismeretek, az olvasási stratégiák azok a tényezők, amelyek tervezett kutatásunk legnehezebben mérhetővé tehető változóinak tűnnek, és csak a vizsgálni kívánt korosztályok pedagógia-pszichológiai tanulmányozása és feltérképezett háttértudása révén válhatnak értékelhetővé.

3.6. Vizsgálatainkban a nyelvi szempontok mellett célszerűnek tűnik majd azt is figyelembe venni, hogy a szövegértésre a szöveg elrendezésének, tipográfiájának, illusztrációinak is jelentős hatása lehet (vö. Gósy 1998).

4. Összegés, a kutatás feladatai, irányai

Kutatásunkban mindezek alapján a szöveg érthetőségét meghatározó nyelvi változóként a hagyományos tankönyvkutatási kritériumokat és a szövegtan által vizsgált jelenségeket egyaránt mérni, egymással is szembesíteni kívánjuk. Ebben a folyamatban szükségesnek látszik a tankönyvértékelésben jelenleg használt mutatók alkalmasságával való számvetés is.

A kutatási folyamatban szükséges lehet egyrészt különböző szövegértési szintet eredményező szövegek elemzése a változók pontosabb körülhatárolásához; másrészt a kijelölt változók alapján (pl. az alárendelő összetett mondatok aránya, a mondatok és szavak átlagos hosszúsága, az elvont jelentésű főnevek sűrűsége) készített szövegvariációk különböző tanulói csoportokkal való feldolgoztatása is. Azaz még számos vázlatképre, színpróbára van ahhoz szükség, hogy ezeket a kijelölt változókat ténylegesen mérni tudjuk, és esetlegesen prediktívvá válhasson az egyes tankönyvszövegek érthetősége.

Napjainkban a tankönyveknek az oktatásban betöltött szerepe átalakulóban van (vö. Dárdai 2006: 68–9), ezért kutatásunk későbbi fázisaiban célszerűnek látszik a modernebb oktatási segédanyagok, audio-vizuális eszközök mint multimediális szövegek érthetőségének vizsgálata is. A szöveg és kép, a hangzó és írott szöveg viszonya az információk közvetítésében és a megértésben pedig a pedagógiai célú anyagok vizsgálatán túl is számos olyan kérdést felvet, amely hozzájárulhat napjaink kommunikációs világának megértéséhez.

Irodalom

Bailin, Alan–Grafstein, Ann 2001. The linguistic assumptions underlying readability formulae: A critique. *Language & Communication* 21 (3): 285–301.

Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Eőry Vilma 2005. A tankönyvszöveg megértése. *Iskolakultúra* 11: 59–62.

Eőry Vilma 2006. A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. *Könyv és Nevelés* 2: 28–33.

- Eöry Vilma 2008. Milyen a jó tankönyvszöveg? In Medve Anna – Szépe György: *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.* Iskolakultúra. 7–16.
- Fehér Erzsébet 2000. *A szövegkutatás megalapozása a magyar nyelvészetben.* Akadémiai Kiadó. Budapest. *Nyelvtudományi Értekezések* 147.
- B. Fejes Katalin 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- B. Fejes Katalin 2005. Szintaktikai és szemantikai jegyzetek egy PISA-teszt mondatához. In: *Szintaxis és koreferencialitás.* JGyFK. Szeged. 39–48.
- F. Dárdai Ágnes 2006. *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás II.* Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának Kiadványa. Pécs.
- Farkas Károly 2003. Gyorsolvasás – számítógép. *Új Pedagógiai Szemle* április: 34–45.
- Gósy Mária 1997. A mondatértés és a szövegértés összefüggései (óvodás és iskolás gyermekeknél). *Magyar Nyelv* 414–26.
- Gósy Mária 1998. Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól. In Zoltán András – Bańcerowski Janusz – Han Anna – Kassai Ilona – Nyomárkay István (szerk.): *Nyelv-stílus-irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára.* ELTE BTK Keleti Szlav és Balti Filológiai Tanszék. Budapest. 173–9.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1.
- Horváth Zsuzsa 2003. A szövegértés mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban. <http://www.oki.hu>
- Kojanitz László 2004. A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintjén. *Magyar Pedagógia.* 4: 429–42.
- Kojanitz László 2008. Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 23–32.
- Laczkó Mária 2006. Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9: 39–57.
- Laczkó Mária 2008. Az anyanyelvi szövegértés és a grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1. (2009. november 15.) <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2008-01-ta-Laczkó-Anyanyelvi>
- Loch Ágnes 2004. A szövegkiválasztás szempontjai olvasásértés-feladatokhoz. In *BGF Tudományos Évkönyv: Tudástranszfer és információs társadalom.* Budapest. BGF. 299–305.
- Mikk, Jaan 2000. *Textbook: research and writing.* Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.

- Nuttal, Christine 1996. *Teaching reading skills in a foreign language*. Macmillan. Oxford.
- Petőfi S. János 1997. *Egy poliglott szövegnyelvészeti-szövegtani kutatóprogram*. Officina Textologica 1. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- Pléh Csaba 1998. *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Szikszaíné Nagy Irma 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 457–69.
- 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről