



---

# Hogyan beszélgetnek a gyerekek? A társalgási készségek 5–7 éves kor között

Hámori Ágnes

*Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet*

---

## *Absztrakt*

A gyermekkori társalgások vizsgálata napjainkban a gyermeknyelvi kutatások egyik fontos területévé vált. A társalgás, vagyis a társas interakcióban folyó beszélgetés a nyelvhasználat egyik központ formája, melyhez sajátos készségek kapcsolódnak; ezek a nyelv ismerete mellett azt is magukba foglalják, hogyan használjuk a nyelvet a mindennapi társas helyzetekben. A kutatások szerint az 5-7 éves kor a társalgási készségek szempontjából kiemelkedően fontosnak számít, amelyet lényeges változások jellemeznek. A tanulmány első része összefoglalót ad a gyermekkori társalgásokkal kapcsolatos legjelentősebb kutatásokról, érintve a szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai és fejlődéses pragmatikai munkákat is. A második rész az 5–7 éves gyermekek társalgásainak fő jellemzőit tekinti át, többek közt a beszélőváltás, a beszédaktusok, a háttéracsatorna-jelzések, a koherencia eszközök és a társalgásbeli javítás jelenségei terén.

**Kulcsszavak:** társalgás, gyermekkori társalgási készségek, diskurzuskompetencia, nyelvfejlődés, interakciós nyelvhasználat

## **Bevezetés<sup>1</sup>**

A társalgás – vagyis a mindennapi társas helyzetekben két vagy több személy közt létrejövő beszélgetés – és az ehhez kapcsolódó készségek témaköre sokáig kevés figyelmet kapott a gyermeknyelvi kutatásokban, az utóbbi évtizedekben azonban egyre jobban előtérbe kerül. Számos pszichológiai és pszicholingvisztikai elmélet ma a társalgást kulcsfontosságúnak tekinti a gyerekek nyelvi fejlődésében, kiemelve, hogy „a nyelvet a társalgás közegében sajátítjuk el” (Clark, 2009, p. 5), és „a nyelvek elsajátítása csak a kommunikáció tágabb folyamataiból kiindulva érhető meg” (Tomasello, 2009, p. 70). A korábbi gyermeknyelvi kutatásokban is voltak már a természetes

---

<sup>1</sup> Köszönettel tartozom Bartha Csillának értékes szakmai tanácsaiért és az általa vezetett kutatások inspiráló szellemi közegéért, Gyenge Juditnak a pszichodiagnosztikai mérőeszközök kapcsán nyújtott segítségéért, valamint a kézirat névtelen lektorainak hasznos és konstruktív megjegyzéseikért. A tanulmányban fennmaradó esetleges hibákért a felelősség kizárólag a szerzőt terheli.



nyelvhasználat megfigyelésére támaszkodó munkák, de ezek ritkán érintettek társalgási jelenségeket, és módszereik sem voltak alkalmasak ezek pontos dokumentálására (Gósy, 2017). A technikai fejlődés és a modern társalgás-kutatás kialakulása révén azonban megteremtődtek a módszertani lehetőségek a gyermeknyelvi társalgások átfogó elemzéséhez, megindult az ezekhez kötődő készségek vizsgálata, és az elmúlt évtizedekben a gyermeknyelv-kutatás egyik legrohamosabban fejlődő területévé vált.

A *társalgási készségek* (más néven diskurzuskompetencia vagy interakciós készségek) fogalma a kommunikatív vagy pragmatikai kompetencia tágabb területén belül azokat a készségeket jelöli, amelyek a társas helyzetekben megvalósuló beszélgetésekhez kapcsolódnak. Ilyen például, hogy tudjuk, hogyan kezdeményezzünk, tartsunk fenn és zárjunk le egy beszélgetést, mikor vegyük át beszédpartnerünktől a szót, hogyan kérdezzünk, meséljünk el egy történetet, viccelődjünk vagy vitázzunk; egyben ide tartozik a társalgás egységességének megtartása, a figyelem jelzése, a partner reakciójához igazodó javítások, vagy a helyes megszólítási és köszönési formák alkalmazása egyaránt. Ezekről számos kutatás született az elmúlt évtizedekben (például Ochs & Schieffelin, 1983; Ninio & Snow, 1996; Casillas, 2014; magyarul Lengyel, 1985; Réger, 1990; Boronkai, 2021; bővebben lásd alább); bár legtöbbször a kisgyermekkorral foglalkozott, az 5 éves és idősebb gyerekek társalgásait is sokan vizsgálták, rámutatva, hogy a diskurzuskompetencia szempontjából az 5–6 éves kor – és az utána következő néhány év – is lényeges időszaknak számít.

A társalgási készségek alapjait 6 éves korukra elsajátítják a gyerekek, azonban ezek fejlődése ekkor még nem zárul le; sőt, sok kulcsfontosságú folyamatra éppen a kisiskolás- és kamaszkorban kerül sor. Ebben meghatározó szerepe van egyrészt az iskolai explicit és implicit oktatásnak, másrészt azoknak az újfajta társas helyzeteknek és diskurzusoknak, amelyekkel a gyermek ezekben az években találkozik. A társalgási készségek fejlődése ezekben és ezek által történik, elválaszthatatlanul összefonódva a kognitív fejlődéssel és a szociális kompetencia alakulásával (Lengyel, 1985). Ezeknek a folyamatoknak a részleteiről azonban jelenleg még keveset tudunk – a gyermekek társalgásainak vizsgálata az egyik fő eszköz megismerésükhöz.

A gyerektársalgások témaköre fontos tehát a nyelvészet és a pszichológia tudományterületeihez köthető alapkutatások, továbbá számos alkalmazott terület számára egyaránt, mint például az iskolai mérések és oktatásmódszertan, a pszichológiai és gyógypedagógiai mérések, vagy a különféle nyelvi és nem nyelvi zavarok (például társas kommunikációs zavar, autizmus spektrum zavar) területeinek diagnosztikája. Másrészt tágabb, módszertani jelentősége is van: számos más jelenség (például a kognitív készségek vagy a társas viselkedés) vizsgálatát is segítheti a hétköznapi verbális interakciók elemzése, és az a jellegzetes interakció- és kommunikációközpontú megközelítésmód, valamint elméleti-módszertani keretek, amelyek a társalgáskutatásban az elmúlt évtizedekben kialakultak.

A jelen tanulmány ebben a témakörben az 5–7 éves kor közötti gyermekek társalgásainak, társalgási készségeinek főbb jellemzőit mutatja be a legfontosabb magyar és nemzetközi kutatások alapján. A tanulmány első fele ismerteti a gyermekkori társalgásokkal kapcsolatos főbb kutatási előzményeket, fogalmakat és elméleti alapokat, kitérve a szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai és pragmatikai hátterű munkákra. A második rész bemutatja az 5–7 év közötti életkori szakaszban jellemző legfontosabb társalgási készségeket, elsősorban a magyar kutatások eredményeit, valamint saját gyűjtésből származó megfigyelések és példák alapján. A tanulmány rövid összeggzéssel zárul.

## **Társalgás gyermekkorban: kutatási előzmények és módszerek**

### ***Kutatási előzmények***

A gyermekek társalgásait – a felnőttekéhez hasonlóan – sokáig nem vizsgálták kiterjedt kutatások. Az 1970-es években azonban a nyelvészetben és más tudományterületeken is megnőtt az érdeklődés a természetes nyelvhasználat és a hétköznapi helyzetekben megvalósuló beszélgetések iránt – utóbbiakat nevezi a szakirodalom *társalgásnak* (az angol „conversation” vagy „talk-in-interaction” megfelelőjeként). Megindult a társas interakciók és az ezekben folyó társalgások szisztematikus vizsgálata, és számos társalgás- és diskurzuselemző irányzat jött létre; ezek a beszélgetéseket a társas tevékenység keretében, azzal egységben közelítették meg, részletesen kidolgozott elméleti-módszertani keretekre támaszkodva, mint például a beszédetnográfia (Hymes, 1974) vagy a konverzációelemzés (Sacks et al., 1974) (bővebben lásd alább). Ezzel egyidejűleg megerősödtek a szociolingvisztikai, valamint a nyelvészeti pragmatikai kutatások, amelyek más-más szempontból szintén a nyelv társas használatával foglalkoztak; ezek nemcsak a társalgáshoz kapcsolódtak, de annak vizsgálatát is segítették.

A gyermekek beszélgetései felé is egyre több kutatás fordult, megkezdődött ezek jellemzőinek és a hozzájuk kapcsolódó készségeknek a feltárása. Ebben két főbb vonulat emelkedett ki: a szociolingvisztikai hátterű kutatások, valamint a pszichológiai kiindulású és érdeklődésű munkák.

A *szociolingvisztikai vonulaton* belül az egyik meghatározó csoportot az *antropológiai* vagy *beszédetnográfiai* kutatások alkotják. Ezek az egyes közösségekben jellemző kulturális sajátosságok, szokások, gyakorlatok feltárását helyezik a központba, ezek keretében vizsgálják a nyelvelsajátítást és a gyermekekkel folyó diskurzusokat. Ide tartoznak a pragmatikai fejlődés kutatását és a fejlődéses szociolingvisztikát megalapozó első, nagyhatású munkák, különösen Ochs, Schieffelin, Ervin-Tripp, Snow és Heath kutatásai (például Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977; Ochs & Schieffelin, 1983; Heath, 1983; Pan & Snow, 1999; Duranti et al., 2012). Ők különböző kultúrákban – például a Pápua Új-Guineában élő kaluliknál, a szamoa társadalomban, valamint holland és amerikai közösségekben – figyelték meg a

mindennapi élet helyzeteit, főleg az anya és kisbabája, illetve a gyermekek és felnőttek közti társalgásokat, és a nyelvelsajátítás számos sajátosságát és különböző útját tárták fel. Bemutatták, hogy a nyelvelsajátításnak kultúrafüggő jellemzői is vannak, és nemcsak a nyelv, hanem egy kulturális szabályrendszer elsajátítását jelenti. Vagyis a nyelvelsajátítás egyben nyelvi szocializációt is magába foglal: így az adott kultúrában érvényes nyelvhasználati szokások (például udvariassági normák, megszólítások), beszédmodok, vagy az ott jellemző nyelvi műfajok – mint például az ugratás, a történetmesélés, az ünnepi beszéd, a viccmondás vagy a veszekedés – elsajátítását. Magyar nyelven betekintést ad ebbe Réger Zita *Utak a nyelvhez* című könyve (Réger, 1990) továbbá Réger (1995), Bartha (2002) és Szalai (2013) munkái.

Egy másik, szintén nagyhatású irány ebben a vonulatban a *nyelvészeti konverzációelemzéshez* (más néven *társalgáselemzéshez*) kötődik (Sacks et al., 1974). Ennek központjában a társalgások alapvető szerveződése áll: főleg a beszélőváltások és fordulók, a szekvenciák (például kérdés-válasz pár) és a társalgásbeli javítás jelenségei, melyeket a beszélgetések felvétele és részletes lejegyzése alapján elemeznek. Számos kutatás született a konverzációelemzés keretében a gyerekek társalgásairól, elsősorban a beszélőváltások jellemzőiről, a közbevágásokról vagy szünetekről különböző életkorban (Casillas, 2014; Filipi, 2014; magyarul Boronkai, 2011, 2019); továbbá a beszédpartner társalgásbeli szerepéről vagy a gyermekek hibajavítási stratégiáiról, valamint arról, hogy a gyerekek milyen értelmezésekre támaszkodnak a fordulataik megalkotása során (Gardner & Forrester, 2010; Bateman & Church, 2017).

Lényeges kutatások folytak továbbá *interakciós szociolingvisztikai* keretben is, elsősorban az intézményes diskurzusokra és az azokban megjelenő szerepekre, beszédmodokra fókuszálva; ezek többek között a gyerekek iskolai interakcióit vizsgálták, például az osztálytermi diskurzusszabályok elsajátítását vagy a diákok diskurzusstratégiáit bemutatva (Geekie & Raban, 1994), vagy a gyerekek érvelését elemezve (Arendt, 2015).

A másik fő vonulatot a *pszichológiai kiindulású*, pszicholingvisztikai kutatások alkotják, melyek elsősorban az egyéni nyelvelsajátítás és a pragmatikai kompetencia fejlődése szempontjából foglalkoznak a gyerektársalgásokkal és az ezekhez kötődő készségekkel; ilyenek különösen Ninio és Snow (1996), Clark (2009) és O'Neill (2014; O'Neill et al., 2009) munkái. Ezek érintik a szűkebben vett konverzációs jelenségeket (beszélőváltás, párszekvenciák), a pragmatika hagyományos kérdésköreit (beszédaktus-használat), valamint a társalgás szövegszintű és szociokulturális aspektusait (koherenciateremtés, udvariasság) egyaránt. Ide tartoznak olyan kutatások is, amelyek a gyermekek beszélőváltásainak jellemzőit – főleg a szóátvétel gyorsaságát és típusát – mérik, és ennek tényezőit elemzik (Garvey & Berninger, 1981; Casillas et al., 2016); valamint kognitív pszichológiai vizsgálatok, például a figyelem társalgásbeli szerepéről (Tomasello, 2009). Az antropológiai és a fejlődéses pszicholingvisztikai kutatások között nincsen éles határ: mindkettő megközelítéshez több kutatás kapcsolódik (például Keenan, 1974; Cook-Gumperz et al., 1986; Blum-Kulka & Snow, 2002).

A beszélgetések elemzése továbbá mint *módszer* alkalmas más készségek vagy az általános nyelvi kompetencia interakcióbeli vizsgálatára is; erre támaszkodik több széleskörű kutatás is, így vizsgálva például a nyelvi készségeket a későbbi olvasási nehézségek jeleinek előzetes felismerése céljából (DeThorne et al., 2010; Canfield et al., 2016).

A fenti kutatások közös vonása, hogy alapjukat kötetlen beszélgetések interakcióbeli, vagyis társas kommunikációs helyzetben történő megfigyelése és elemzése adja. Jelen tanulmány, a társalgási fókuszra való tekintettel, elsősorban az ilyen jellegű munkákra támaszkodik.

A gyermekkori társalgás kérdéskörét ugyanakkor *más módszerű és háttérű kutatások* is érintik. Lényeges terület ez például a *kétnyelvűségi*, az *interkulturális pragmatikai*, valamint az *idegennyelv-oktatási* kutatásokban. A két- vagy többnyelvű gyermekek társalgásainak elemzése azt mutatja, hogy számukra az alapvető társalgási készségek közé tartozik a nyelvek közötti választásra és a kódváltásra (vagy annak kerülésére) való képesség is, kontextustól és beszédpartnertől függően (Navracsics, 2000). Szintén kétnyelvű gyermekek társalgásait vizsgálja Schmidt (2021), a narratívák szerveződését és a nyelvi kompetenciákat elemezve (Schmidt, 2021). Az interkulturális pragmatika és idegennyelv-oktatás számára pedig főleg az egyes nyelvekre jellemző társalgási jellegzetességek – például a beszédaktusok (kérés, üdvözlés, bocsánatkérés) vagy tipikus társalgási fordulatok – állnak a központban, az explicit vagy implicit oktatás és a tanult nyelven való diskurzuskompetencia kialakítása céljából (Somos, 2017).

Az *iskolai és pszichológiai mérések*, továbbá a *gyógypedagógia*, és az *atipikus fejlődés* kutatása – különösen a gyermekkori nyelvi, társas kommunikációs és autizmus spektrum zavarok – szempontjából is fontos a gyerektársalgások vizsgálata (vö. O’Neill, 2014; Fujiki & Brinton, 2017; Simó & Falvai, 2020); mind az életkori kommunikációs jellemzők feltárása, mind maga az interakció megfigyelése mint módszer (vö. Ivaskó, 2013). Számos mérőeszközben kap kiemelt szerepet a társas interakcióbeli kommunikáció jellemzése: például az autizmus spektrum zavar diagnosztikájához Magyarországon is használt ADOS-vizsgálatban (Autizmus Diagnosztikus Observációs Séma), vagy a szintén alapvetőnek számító AQ-kérdőívben (Autizmus Spektrum Kvóciens) (Simó & Falvai, 2020). A társas kommunikációs zavar kapcsán lásd Svindt és Lukács (2019) tanulmányát is. Magyar nyelven egyaránt vannak a társalgáshoz kapcsolódó mérőeszközök, fejlesztések: például a 3–14 éves gyerekek kommunikatív nyelvhasználatát vizsgáló teszt (Balázs (2010), vagy a 10–19 évesek szociális kommunikációs képességének mérésére kialakított mérőeszköz (Gál, 2015). A fejlesztést segíti a szociális készségeket fejlesztő iskolai tréningprogram is (Szabó & Tápai, 2015). A pragmatikai készségek és a kommunikációs képesség zavarainak vizsgálatához kapcsolódnak továbbá más kiindulású, *formális pragmatikai* kutatások is, többek között a zavarok formális pragmaszemantikai leírását adva (Viszket et al., 2019).

Végül a gyermekkori társalgási készségek kapcsán ki kell emelni a *kísérletes pragmatikai kutatásokat* is: bár módszereik eltérnek a társalgáskutatásokban használtaktól, ezek is számos módon segítik a társalgások megismerését. Lényegesek például a beszédaktusok megértésével kapcsolatos eredmények, melyek szerint 3 éves korban a gyerekek beszédaktus-értése még csak részlegesen sikeres, 6 éves korban azonban már szinte a felnőttekhez hasonló szintű (Balázs et al., 2019). Az ironia megértése nehezebb: ez még 7–8 évesek számára is általában nehézséget jelent (Babarczy & Szűcs, 2019). Hasonló eredményeket kapott az idiomatikus (nem szó szerinti) nyelvhasználat vizsgálatában Schnell (2020), feltárva, hogy ennek képessége szintén „viszonylag késői mérföldkő a nyelvelsajátítás folyamatában, s kifejlődése még hosszan az iskoláskorba nyúlik” (Schnell, 2020, p. 91); ez összefügg mind a tudatelméleti képességgel, mind a társas interakciókkal. A nézőpontváltásra való képességet vizsgálta óvodásoknál Svindt (2017) eredményei szerint 5,5 éves kor körül ez a képesség jelentős fejlődési ugrást mutat. Más társalgásbeli jelenségről is vannak kísérletes kutatások: például a gyerekeknek szóló mesemondás közben használt megértést segítő, osztenzív beszélői jelzések szerepét mutatja be Papp és Ivaskó (2017) kutatása, vagy a gyermekhumor és a mentalizációs képesség összefüggését Schnell (2016) tanulmánya. Mindezek számos ponton kiegészítik vagy bővítik a társalgásra vonatkozó, beszélgetésemelzésen alapuló eredményeket, és rámutatnak az 5–6 éves kor kiemelt szerepére.

### ***Magyar kutatások a gyermekek társalgásáról***

Magyar viszonylatban még kevés az olyan kutatás, amely természetes beszélgetések alapján, célzottan a gyermekkori társalgásokat vizsgálja, de néhány alapozó munka már született e téren. Lengyel a gyermekkori dialógusok alapvető szerveződését és jellemzőit mutatta be (Lengyel, 1985, 1995), Réger beszélésnéprajzi munkáiban a nyelvi szocializáció útjait, a gondozói beszéd és az anya-gyermek diskurzusok jellegzetességeit írta le (Réger, 1990, 1995), Pap és Pléh vizsgálata pedig a kisiskolások diskurzuskészségei – főleg a szituációfüggetlen beszéd – és szociális háttérük közötti összefüggésekre világított rá (Pap & Pléh, 1972).

Az újabb vizsgálatok főleg az óvodás korosztállyal foglalkoztak. A családi, szociokulturális háttér szerepét vizsgálva Hugyecz és Krepsz (2011) családban élő, valamint állami gondozott óvodás gyermekek interakcióit hasonlították össze, jelentős különbségeket tárva fel nyelvi-kommunikációs készségeik között (Hugyecz & Krepsz, 2011). Boronkai konverzációelemzési keretű munkái (Boronkai, 2011, 2019, 2021) bemutatják többek között az anya mint beszédpartner szerepét, valamint a társalgás jellemzőit különböző életkorban; például, hogy a kétéves gyermekeknél már működnek az alapvető konverzációs készségek (beszélőváltás, beszédjog átvétele), ismerik a szomszédsági párok és együttműködés elemi szabályait, és képesek hibáik

javítására. Óvodások beszélgetéseit elemezve hasonló eredményeket kapott Krepesz (2012), rámutatva, hogy 3 és 6 éves kor között nagy fejlődés figyelhető meg a szekvenciális szerveződés, valamint az udvariassági és pragmatikai szabályok terén. Fonetikai méréseket is végzett óvodások beszélőváltásairól Szabó és Tóth (2012), a felnőttekéhez képest hosszabb váltáskori hallgatásokat és több közbevágást adatolva.

Az óvodás gyermekek diskurzusjelölőit vizsgálva Kondacs (2018), elsősorban a *hát* gyakori használatát tárva fel (részletesebben lásd alább a társalgási készségeknél). Társalgási jelenségeket is elemez Mátyus az általa gyűjtött Magyar Óvodai Nyelvi Korpuszon, például a gyerekek beszédstílusát és konverzációs stratégiáit ismertetve (Mátyus, 2015). Pléh Caba pedig kognitív pszichológiai megközelítésben ír a kora gyermekkori társalgás alapvető jelenségeiről, például a dialógusszerkezet beszéd előtti megjelenéséről, a szerepváltásokról, a tekintetkövetésről, vagy az utánzás fontosságáról (Pléh, 1985, 2015).

A nagyobb gyermekek diskurzuskompetenciájáról egy rövid áttekintést ad Neuberger (2014), elsősorban a fő tendenciákat jellemezve. Egy longitudinális esettanulmányban Hámori (2021) két gyermek 6 és 8 éves kori társalgását hasonlítja össze, bemutatva többek között a változásokat a koherencia terén és a társalgásszervezési eszközök használatában. Ugyanő 6 évesek beszélgetéseiben a metanyelvi-metapragmatikai tudatosság jelzéseit elemzi, feltárva, hogy ezek már a közös figyelem és a metanyelvi tudatosság magas fokát tükrözik (Hámori, 2019). A diskurzusjelölő-használat életkori jellegzetességeit vizsgálta középiskolások társalgásaiban Markó és Dér (2011), illetve a hűmmögéseket Markó, Grácsi és Imre (Markó et al. 2010). Születtek elemzések középiskolások iskolai interakcióiról is: Schirm szintén a diskurzusjelölő-használatot elemzi náluk, főleg a *hát*, az *ugye* és a *mondjuk* használatát írva le (Schirm, 2015). Asztalos az osztálytermi diskurzuselemzés keretében a diákok tanórai beszédfordulóinak jellemzőit, - például azok hosszát és funkció szerinti típusait - vizsgálta: bemutatja, hogy a diákok megszólalásai a tanórákon legtöbbször nagyon rövidek és többnyire csak információmegosztó funkciójúak, ami nem előnyös a nyelvi, társalgási kompetencia fejlesztése szempontjából (Asztalos, 2020).

Közvetetten a gyermekek társalgásához kapcsolódik a beszédkutatások egy része is; bár ezek többnyire monologikus beszéden alapulnak, a diskurzuskompetencia jellemzését is segítik. Ilyenek – a teljesség igénye nélkül - a különböző beszéd típusokra, valamint a szünetekre vonatkozó kutatások (Horváth, 2017; Gyarmathy & Horváth, 2018; Bóna, 2019), az egyes életkori szakaszokban jellemző megnyilatkozáshossz leírása (Bóna, 2019), vagy a gyerekek narratíváinak vizsgálata (Murányi, 2020).

## A társalgási készségek vizsgálata – elméleti és módszertani háttér

### *A társalgási készségek köre*

A társalgáshoz kötődő készségekről a szakirodalomban többféle leírást is találunk, részben a beszélgetések összetettségéből, részben a kutatások sokféleségéből adódóan. Egyes megközelítések a beszélőváltáshoz kapcsolódó készségekre helyezik a hangsúlyt, mások a pragmatika kulcsfogalmaira, ismét mások a szociokulturális gyakorlatokra, a társas interakció kezelésére, vagy a diskurzusszintű szerveződésre koncentrálnak; ezek mind relevánsak, és együtt alkotják a társalgási készségek körét (bővebben l. Ninio & Snow, 1996; Pan & Snow, 1999; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001; Blum-Kulka & Snow, 2002; Clark 2009; Gardner & Forrester, 2010; Cekaite, 2012; Casillas, 2014; Filipi, 2014). Összefoglalóan a beszélgetések alábbi fő jelenségeköréi vagy aspektusai emelhetők ki, amelyekhez a legfontosabb készségek kapcsolódnak:

- a *társalgás szerveződése*: elsősorban a beszélőváltás (szóátadás és –átvétel módja, típusa); szünetek, egyszerre beszélés; továbbá a tágabb szerkezet jelenségei (fordulópárok, például kérdés-válasz); a beszélgetés kezdeményezése és zárása;
- az *interaktivitás (interszubsjektivitás)*: a társalgás közös létrehozása, mint együttes cselekvés és közös jelentéslétrehozás; az ezt megvalósító jelenségek (például egymásra irányuló kérdések; figyelem jelzése és irányítása; hallgatói visszajelzések használata);
- a *főbb pragmatikai jelenségek*: például a gyakori beszédaktusok (indirekt kérés); a nem-szószerinti kifejezések (íronia, idiómák) megértése és használata; a nyelvi humor jelenségei;
- a társalgás *tartalmi aspektusai*: témakezelés (témaváltás, témamegtartás); koherencia, egységesség; szövegkohéziós eszközök használata; szituációfüggőség mértéke;
- a *társalgásbeli javítás*: kommunikációs zavarok megelőzése vagy elhárítása, az interszubsjektivitás megvalósulásaként (például téves kezdés javítása; a partnerhez igazított átfogalmazás; pontosítás adása és/vagy kérése)
- a nyelvhasználat *szociokulturális aspektusához* kapcsolódó jelenségek: például megszólítási módok; üdvözlési és udvariassági formulák használata, különböző stílusok, műfajok megjelenése.

Jelen tanulmányban elsősorban ezeket érintjük. Ezek mellett más társalgásbeli jelenségek és készségek is említhetők, amelyekre itt nincs mód kitérni, mint például a metapragmatikai reflexiók (Hámori, 2019), a narratívaalkotás (Murányi, 2020); valamint további kognitív készségek, úgy mint a szándékolvasás, vagy a nézőpont- és perspektíva-váltás képessége (vö. Tomasello, 2009; Casillas, 2014).



### *A társalgási készségek fejlődése és tényezői*

A társalgások adott életkori szakaszokban sok általános jellegzetességet mutatnak, és megfigyelhetők bennük alapvető fejlődésbeli mérföldkövek is, ugyanakkor az egyes gyermekek társalgásai, társalgási készségei terén nagyfokú változatosság jellemző. Ebben nagy szerepe van egyrészt a *szociokulturális* környezetnek, a szülők, gondozók beszédének, interakciós aktivitásának; másrészt egyéni, *genetikai* eredetű tényezőknek is.

Az antropológiai keretű kutatások számos példán mutatták be a *szociokulturális tényezők* hatását a konverzációs készségek alakulására, többek között a gyermekek szóátvételi stratégiáira, udvariassági nyelvhasználatára vagy beszédaktusaira (Ochs & Schieffelin, 1983; Duranti et al., 2012). Szalai (2013) például feltárja, hogy az átok, átkozódás egy fajtáját a gábor cigányok kifejezetten pozitív és fontos beszédaktusként használják – többek között a gyermekbecézés, a tiszteletadás vagy az udvarias kínálás eszközeként –, és használatát a felnőttek a gyermekekkel kiskoruktól kezdve gyakorolják (Szalai, 2013). Más kutatások azt bizonyítják, hogy óvodás- és kisiskolás korban a gyermekek rutinosabban kezelik azokat a beszédműfajokat és társalgási normákat, amelyekkel az otthoni kommunikációban már találkoztak (Réger, 1990; Bartha, 2002). A nyelvi szocializáció befolyásolhatja a társalgással kapcsolatos kognitív készségeket is, például a közös figyelem alakulását (Brown, 2012), vagy a szituációtól független beszéd készségét (Pap & Pléh, 1972); erre utalnak a nem-szószerinti kifejezések (idiómák vagy ironia) megértésére vonatkozó kísérletes pragmatikai eredmények is (Babarczy & Szűcs, 2019; Schnell, 2020) is. A tágabb szociokulturális környezet mellett az anya egyéni beszéd- és viselkedési szokásai, valamint más gondozók és a nevelési intézmény (bölcsőde, óvoda) is kihat a diskurzuskompetencia fejlődésére: például a gyermekekkel való beszélgetés mennyisége, műfajai, sőt a felnőtt válaszadási stratégiája egyaránt nagymértékben segíthetik fejlődését (Pan & Snow, 1999; Gósy, 2005; Bóna, 2018).

Ugyanakkor az egyéni nyelvi fejlődést *genetikai tényezők* is befolyásolják; ezt többek között ikerkutatások bizonyítják. Kisiskoláskorú egy- és kétpetejű ikrek nyelvi fejlődését vizsgáló kutatások az ikrek társalgásait összehasonlítva azt találták, hogy az egypetejű ikerpárok tagjainak nyelvi fejlődése (például az átlagos megnyilatkozáshossz vagy a szókincs terén) hasonlóbb volt egymáséhoz, mint a kétpetejű ikreké. Ez a kutatási eredmény, mivel az ikerpárok szociokulturális és családi háttere megegyezett, a genetikai tényezők szerepére utal (DeThorne et al., 2008; Canfield et al., 2016; Owens, 2016).

Mindezek mellett *univerzális* vonásai is vannak a társalgási készségek fejlődésének. Ilyen például a nyelvvelajátítás fő szakaszainak és mérföldköveinek megjelenése ezekben is; vagy maga a dialogikus interakció, vagyis a váltakozva beszélés alapjelensége, amely már jóval a beszéd megindulása előtt létrejön a gögicsélt csecsemő és gondozója között, mint úgynevezett „proto-társalgás” (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001; Duranti et al., 2012; Pléh, 2015; Schnell, 2016).

### ***Módszertani sarokkövek***

A társalgási készségek vizsgálata kapcsán hangsúlyozni kell néhány módszertani megjegyzést. Egyrészt, hogy e téren különösen figyelni kell a *módszertani részletekre*, ugyanis kis tényezők is komoly változásokat eredményeznek a gyermekek társalgásában. Ilyen például a beszédpartner személye: a gyerekek beszélgetések más sajátosságokat mutatnak, mint a gyerek-felnőtt diskurzusok (lásd alább), de a résztvevők száma vagy az interakció típusa (például játék vagy párbeszéd) is alapvetően befolyásolja a konverzációs jellemzőket. Fontos továbbá, hogy mérések esetén – akár iskolai, akár pszichológiai vagy gyógypedagógiai mérésről van szó -, a társalgási készségek megközelítése *rugalmasan, az egyéni tényezők tekintetbevételével* történjen: számos kutatás mutat rá, hogy ezeket a készségeket nem lehet normatív alapon értékelni, a fent említett szociokulturális különbségek vagy a mérőeszközök korlátozott validitása miatt (O'Neill, 2014; Schnell, 2016). Ehelyett egy funkcionális megközelítést javasolnak, amely a gyermek kommunikációját egészében szemléli, és a gyermek számára jellemző kommunikációs helyzetből és feladatokból indul ki, a gyerek ezekre adott megoldásait vizsgálva (O'Neill, 2014).

Végül a vizsgálatok eredményét vagy értékelését nagymértékben befolyásolhatja a *kutatási keret* is: az egyes háttérelméletek megközelítései és fogalmai nem mindig harmonizálnak egymással, ami eltérő értékeléshez vezethet. A fejlődés pszicholingvisztikai kutatások például a gyermekek társalgását többnyire a felnőttekével összevetve szemlélik, egyfajta „*deficit*”-megközelítésben. Az antropológiai, konverzációelemzési (Gardner & Forrester, 2010) és funkcionális pragmatikai munkák (O'Neill, 2014) viszont a gyermekek társalgását részvételi keretben közelítik meg, és a gyermek számára *releváns értelmezések, valamint a „megfelelőség”* irányából elemzik. Egy olyan jelenség, amely felnőtt szempontból hibának vagy normasértésnek számít, a gyermek számára egy adott életkorban és helyzetben lehet teljesen adekvát, sőt kifejezetten megfelelő (O'Neill megfogalmazásában: „tökéletesen nem-jó” (O'Neill, 2014: 375). Például a „csúnya szavak” használata felnőtt oldalról normasértőnek és inadekvátnak tűnhet, három éves korban azonban a nyelvi humor gyakori eszköze, amelyet a gyerekek 80 %-a használ és kortársainál is humorosnak érzékel, így náluk tökéletesen megfelelőnek számít (O'Neill, 2014).

Hasonló kettősséget találunk a társalgás során elhangzó ismétlések kapcsán is, melyeket több munka „hibaként” értelmez, ugyanakkor más kutatás azt tárta fel, hogy gyermekeknél az ismétlés motivált, stratégiaileg alkalmazott eszköz a társalgásban, például a diskurzustopik jelzésére, kommunikációs nehézség megoldására vagy az interszubsztivitás fenntartására (Sidnell, 2010).

### ***A társalgási készségek 5–7 éves kor között***

Az 5 és 7 év közötti gyermekek társalgásainak vizsgálata azt mutatja, hogy ez a kor kiemelten fontos időszak a társalgási készségek fejlődésében. Ehhez az életkorhoz egyébként is lényeges „mérőkövek” kapcsolódnak, amelyek az

óvodáskor (kisgyermekkor) lezárását és egy újabb, nagyjából 12 éves korig tartó korszak kezdetét jelentik. Öt és hét éves kor között jelentős biológiai és kognitív fejlődésre kerül sor, amely a nyelvelsajátítást is érinti; végbemegy az úgynevezett „szintagmatikus-paradigmatikus” váltás; a beszéd egocentrikussága csökken, az absztrakt gondolkodás, a tudatelméleti és perspektívaváltási képességek pedig erősödnek (Schnell, 2016). Megnő a metanyelvi tudatosság, változik az artikuláció és a szókincs (bővebben Gósy, 2005; Neuberger, 2014; Bóna, 2018; Bóna & Horváth, 2019).

6–7 éves korban az iskolakezdés is új tudanyagot, másrészt új társas és kommunikációs tapasztalatokat egyaránt hoz magával. A felnőtt életben jellemző kommunikációs helyzetek, társadalmi szerepek nagy részét, valamint az ezekhez kötődő társalgási műfajokat – mint a hivatalos telefonhívás, információkérés, reklamáció – a gyermekek főleg az iskolás éveik során ismerik meg. Ekkor sajátítják el ezeknek a diskurzuselemeit, egyben a társas viselkedés és a kultúra árnyalt szabályrendszerét, valamint az ahhoz kötődő jelentéseket (mint például az udvariasság, tiszteletadás, szolidaritás, barátságosság vagy hatalom jelzéseit), a megszólítások és tegezés-magázás szabályait stb. Az elsajátításban a nyelvi és szociokulturális normák explicit és implicit (kimondatlan) tanulása egyaránt szerepet kap (Szabó & Tápai, 2015; Hámori, 2017).

E korban változnak a gyerekek társalgásai is: hosszabb koherens beszélgetéseket hoznak létre, beszélőváltásuk gördülékenyebbé, fordulóik hosszabbá válnak, megváltozik a témaválasztás és -váltás módja, nő a szociokulturális jelenségek szerepe. Az egyéni fejlődés üteme nagymértékben eltérő lehet, de általában mindez jellemzően az 5. és 7. életév között megy végbe. A következő pontokban részletesen áttekintjük a társalgás főbb aspektusaival kapcsolatos készségeket és jellegzetességeket ebben az életkorban<sup>2</sup>.

### ***A beszélőváltás jellemzői***

A beszélőváltás, vagyis a résztvevők egymással váltakozó megszólalása a társalgás központi jelensége; ennek a gördülékeny kivitelezése az egyik fő társalgási készségnek számít. 5-6 éves korra a gyermekek ennek az alapjait már elsajátítják, és sok tekintetben a felnőttekhez hasonló módon társalognak; 5 évesen már tudnak „viszonylag jól strukturált társalgásokat kezdeményezni és folytatni” (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001, p. 153); 6 éves kor körül képesek gördülékeny társalgásra telefonon is (Casillas, 2014); ugyanakkor beszélőváltásuk részletei a következő évek során még finomodnak és változnak.

A beszélőváltás bonyolultabb feladat, mint első pillantásra tűnik: a gyermeknek egyszerre kell figyelni a beszédpartnerre, megterveznie saját megnyilatkozását, és megtalálnia a megszólalásra alkalmas pillanatot. Ehhez a partner beszédének számos jelzését – prozódiai, grammatikai, szemantikai

<sup>2</sup> Jelen tanulmány alapvetően a magyar gyermekek, illetve angolszász/angol anyanyelvű gyermekek fejlődésére vonatkozó kutatások eredményein alapul.

és pragmatikai jegyeket egyaránt – fel kell dolgozni. A kutatások szerint felnőtteknél a beszélőváltások többnyire gyorsan (250 ms vagy kevesebb idő alatt) végbemennek, gyermekeknél ez sokáig jóval lassabb; 5 éves korban azonban már találni hasonlóan gyors váltásokat (Casillas, 2014). 6 évesek egymás közti beszélgetésében megjelenik több gyors (300 ms alatti) vagy azonnali szóátvétel is (Hámori, 2021), de többnyire ennél hosszabb szünetekkel (1–3 s) valósul meg a beszélőváltás. A felnőtteknél valamivel lassabb beszélőváltásokat (600–800 ms) mért 4,7–5,7 év közötti óvodások párbeszédében Garvey és Berninger (1981). 6 éves gyerekek társalgásában a felnőttekhez képest több szünetet és hosszabb váltáskori hallgatásokat találtak más magyar kutatások is (Krepsz, 2012; Szabó & Tóth, 2012). A közbevágás vagy egyszerre beszélés két fős társalgásokban ritka, 6 éveseknél kimondottan kevés ilyen talált Hámori (2021), csak mintegy a fordulók 4%-ában); a több gyermek közt zajló beszélgetésekben viszont gyakorinak számít a közbevágás vagy egyszerre beszélés (Szabó & Tóth, 2012).

A beszélőváltások gyorsaságát több tényező is befolyásolja. Ilyen egyrészt a kérdés és a válasz összetettségének foka, másrészt a partner személye: felnőttel beszélgetve gördülékenyebb szóátvétel jellemzi a gyermekeket, mint más gyerekekkel beszélve, mivel a felnőttek rutinosabb társalgók, és alkalmazkodásukkal is segítik a gyermeket (Casillas et al., 2016). Még a felnőtt jelenlétének is van hatása: a gyerekek egymás közti társalgása más jellemzőket mutatott, ha egy felnőtt is volt a szobában (O’Neill et al., 2009). Számít a partnerek száma is: a kétfős párbeszéddek 5–6 éves korban már gördülékenyek, azonban három vagy több résztvevős társalgás még nehézséget jelent a gyermekeknek, ezekben több a közbevágás.

### ***A társalgás tágabb szerkezete: társalgási szekvenciák, fordulópárok, beszélgetéskezdés és -zárás***

5–6 éves korban a gyermekek már képesek több fordulón keresztül tartó dialógusrészletek, szekvenciák létrehozására. A legrövidebb szekvencia a két fordulóból álló úgynevezett szomszédsági pár, melynek az első felére egy bizonyos válaszreakciót várunk (például kérdés-felelet). 6 éves kor körül ezeket a gyermekek már jól kezelik: a kérdésekre válaszolnak, illetve az üdvözlésre üdvözléssel, a kérésre vagy utasításra engedelmességgel, tiltakozással vagy visszautasítással felelnek (Krepsz, 2012). A társalgás tágabb szerkezetéhez tartozik a beszélgetés kezdeményezése és lezárása. 5–6 éves korban a gyermekek már képesek beszélgetés indítására vagy abba való bekapcsolódásra, de ezt a felnőttektől eltérő módon teszik; ritkábban támaszkodnak nyelvi eszközökre, a beszélgetésbe való be- és kilépés gyakran csak a fizikai odalépéssel vagy távozással történik meg (Krepsz, 2012). Ha nyelvi kezdeményezésre került sor, akkor általában kijelentésekkel indítanak, mondjuk önmagukról vagy egy közeli tárgyról (O’Neill et al., 2009).

### ***A társalgás interaktivitása***

A társalgás kulcsjellemzője, hogy a résztvevők közösen és interaktívan hozzák létre, vagyis mindkét fél kölcsönösen aktív és együttműködő benne; ez az interaktivitás alapvető társalgási készség. Ez nyelviileg sokféleképpen megnyilvánul; a társalgási szerkezetben többek között kérdések és hallgatói visszajelzések formájában. 5–6 éves korban a gyermekek egymás közti társalgásában még viszonylag ritkán szerepelnek kérdések; ezek száma későbbi életkorban magasabb lesz. Az interaktivitáshoz tartozik a hallgatói visszajelzések (úgynevezett „háttéracsatorna”-jelzések) adása: a hallgató a másik fél beszéde közben ezekkel fejezi ki figyelmét, egyetértését. Hat éves korú gyermekek beszélgetésében ezekre még szintén kevés példát találunk, csak néhány egyszerű „háttéracsatorna”-jelzés jelenik meg (például az *oké*). Markó és társai a hümmögést vizsgálva azt találták, hogy az egyetértést és egyet nem értést jelző hümmögések 5–7 éves korban már szerepelnek gyermekeknekél; az egyetértő hümmögés figyelemjelző funkciója az óvodásoknál általában még nem tudatosodik, az iskolásoknál azonban már igen (Markó & Dér, 2011). Az interaktivitás jelenségei közé tartozik a társalgásbeli javítás is (lásd alább).

### ***Beszédaktusok és nem-szószerinti kifejezések***

A gyermekek 5–6 éves kor körül már számos beszédaktust használnak, vagyis olyan megnyilatkozásokat, amely valamilyen nyelvi cselekvést valósít meg; ebben a korban leggyakoribbak a kérdés, kérés, utasítás (direktíva), tiltás, bocsánatkérés beszédaktusai (vö. Lengyel, 1995). Ezeket a gyerekek többnyire direkt formában használják, de néha megjelennek náluk *indirekt kérések* is: ezek grammatikai formájukat tekintve kérdés (vagy valamilyen más mondatfajta, például óhajtó mondat) formájában hangzanak el. Az alábbi példák 6 éves gyermekek egymás közötti társalgásában elhangzó indirekt kéréseket mutatnak be:

*Várj, odaadod a felhőpárnát?*

*Lackó! Kérlek, odaadod az ilyen bólingokat? (= bowlingokat, tekebábukat)*

*Figyu, légy szíves elmész onnan?*<sup>3</sup>

Néhány más alapvető beszédaktus is megjelenik indirekt formában, ilyen például a kínálás: *Kérsz?*.

A *nem-szószerinti kifejezések* és az *ironia* megértésére is találunk már példát ebben az életkorban, ugyanakkor ez nem általános, és többnyire csak a nonverbális jelzéseken alapul: például az ironikus intonáció, illetve a gúnyos mosoly felismerésén (Schnell, 2016). A gyermekek maguk 6 éves kor előtt és körül még általában nem használnak ironikus megjegyzéseket, ám ez szociokulturális háttértől egyaránt függ (Réger, 1990).

<sup>3</sup> A közölt példák saját gyűjtésből származnak. Itt egyszerűsített átiratban szerepelnek.

A humor más formái azonban megjelennek társalgásukban: ebben a korban legtöbbször a szóvicc vagy szójáték, a megtévesztés, utánzás, vagy szokatlan szavak és beszédmód a humor fő forrása és nyelvi eszköze. Például:

Kisfiú: *Azt mondom, hogy csöcsöpumpu palinta!*  
(kislány, kisfiú nagyon nevetnek)

A felnőtteknél szokásos vicc diskurzusműfajának alkalmazására is vannak példák ebben a korban (például a Móricka-viccek), de ezek általában töredezetten, csak egyes elemeikkel jelennek meg (Hámori, 2017). A gyermek ilyenkor már felismerte a vicc műfaji jellemzőit, és bár a poént sokszor nem érti, de érzékeli a vicc humoros jellegét és pozitív társas funkcióját, ezért próbálja ő is így használni. Például:

Cs. (6,5): *Tudok mondani egy viccet.*  
Anya: *halljuk!*  
Cs.: *Tudod, miért nem kap a béka jogosítványt? Mert nem áll meg a patak-nál.* (nagyon nevet)<sup>4</sup>

Az eredeti vicc poénja itt nem valósul meg („Miért nem kap jogosítványt a gepárd? Mert nem áll meg a zebránál.”), a gyermek azonban a viccből számos elemet felismert és azokat újjáalkotta a vidámság, közös szórakozás eszközeként. A humorértelmezés tekintetében tehát még nem jól, de konverzációs szerkezet és társas interakció szempontjából már tökéletesen használta a viccet.

### **Tartalmi jellemzők: a szituatív és kontextusos beszéd**

A gyermekek beszélgetéseinek tartalma kapcsán több jelenséget is vizsgálhatunk: az egyik legfontosabb ezek közül a „szituációhoz kötöttség”, vagyis a *szituatív jelleg* (más megnevezéssel: a *szituatív beszéd, egocentrikus beszéd*) mértéke. Hatéves korig a gyerekeket alapvetően a szituatív beszéd jellemzi, vagyis az általuk mondottak szorosan kapcsolódnak az adott szituációhoz, így azokat főleg a közvetlen beszédhelyzet és annak nem nyelvi tényezői ismeretében lehet megérteni. A *kontextusos* beszéd, amelyben a nyelvi szöveg már tartalmazza a megértéséhez szükséges összes információt, 5–6 éves kortól kezd kialakulni (Pap & Pléh, 1972; Bóna, 2018; Neuberger, 2014). 6 éves gyerekek egymás közti beszélgetésében a megnyilatkozások legnagyobb része szituatív jellegű. Ez jellemzi a témát is: elemzéskor a fordulóiknak csak mintegy 3%-ában találtunk szituációfüggetlen témát (Hámori, 2021). Ugyanakkor ez összefügg a beszédhelyzettel is: a gyermekek közös játék közben beszélgetnek egymással, ahol a közös kontextus és a közös figyelmi jelenet meg is teremti a feltételeket a szituatív beszédhez. Például:

<sup>4</sup> Domonkosi Ágnes gyűjtése.

Kisfiú: *Huhú, az nagyon sok... hú mennyi golyó van!*

Kislány: *Hol?*

Kisfiú: *Ott.*

Kislány: *Tudom. az a tartójuk.*

Kisfiú: *Most kiesett.*

Első osztályos (6–7 év közötti) gyermekek diskurzusainak elemzése azt mutatta, hogy a szituációhoz kötött beszéd ekkor még más helyzetekben, például az iskolában is gyakori; valamint, hogy a szituációfüggetlen beszéd képessége nem csak az életkortól függ, hanem szociális tényezőkkel is összefügg, akár a szociális helyzettel és lakhellyel (Pap & Pléh, 1972).

### ***Tartalom kezelése: témakezdeményezés, témataratás, koherencia a 6–7 éves gyermekek esetében***

Ebben az életkorban a gyermekek képesek új témát bevezetni a társalgásba, és azt néhány fordulón keresztül *megtartani*, majd lezárni, vagy témát váltani. 6 éves kor körül főleg a szituációhoz kötött témák bevezetése és megtartása sikeres, ezek között viszont nemcsak a fizikai helyzethez kötődő, hanem képzeletbeli témák is lehetnek (szerepjátékok). Ebben a korban még elsősorban a konkrét témák megtartása jellemző; elvont témákról csak később, mintegy 11 éves kor körül alakulnak ki hosszabb dialógusok (Tomasello, 2003; Owens, 2016).

A társalgás egységességének *megteremtésére* azaz a *koherenciára*, illetve egy téma folytatására több beszélőváltáson keresztül, azaz a *topiktartásra* 3 éves korban már képesek 2-3 fordulón át a gyerekek (Keenan, 1974), de ez még 6 éves kor körül is csak 2–4 fordulónyi terjedelemben jellemző; ugyanakkor csak későbbi években válik ez jelentősen hosszabbá.

A témakezelés a társalgás *folytonossága* szempontjából is fontos készség. A kutatások azt mutatják, hogy ez nem könnyű feladat: egy gyermek 7 évesen még nem tud szándékosan megtartani egy témát vagy újakat kezdeményezni a társalgás fenntartása érdekében, és ha nincs valamilyen eleve megadott téma, vagy nem segít ebben egy felnőtt, legtöbbször hallgatás áll be és elakad a diskurzus (Pan & Snow, 1999).

### ***Kohézió és diskurzusjelölők***

Miközben a *koherenciateremtés* készsége már kisgyermekkorban megjelenik, annak az *eszközei* jelentősen változnak az egyes életkori szakaszokban. 5–6 éves kor előtt és körül a gyermekek leginkább olyan koherenciateremtő elvre támaszkodnak, mint egy központi szereplő vagy téma köre szerveződés, narratíva esetén az időbeli sorrend vagy oksági kapcsolatok (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). A *kohézió*, vagyis a társalgás egységének *grammatikai* megteremtése céljából 5 éves korban kevés nyelvi eszközt használnak a gyermekek (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001; Tomasello, 2003). Viszony-

lag ritka például a kötőszó használata a mondatok vagy fordulók között; ha van, többnyire egyszerű kapcsolatos kötőszó szerepel: azés, ritkán a *meg*. Diskurzusjelölők viszont már szintén megjelennek a beszédükben, segítve a társalgás gördülékenységét és koherenciaviszonyait. Markó és Dér (2011) 6–7 éveseknél vizsgálta a *hát*, *így*, *ilyen* használatát: eredményeik szerint leggyakrabban a *hát* szó szerepelt, az *így* és *ilyen* szavak mint diskurzusjelölők később válnak gyakoribbá. Kondacs szintén a *hát* elterjedtségét találta 6 éveseknél: a gyerekek 46%-a használta, még hozzá több funkcióban – hezitációként és általános válaszkéző jelölőként – egyaránt (Kondacs, 2018).

### ***A társalgásbeli javítás***

A *társalgásbeli javítás* szintén fontos készség: ez nemcsak valamilyen hiba kijavítását jelöli, hanem minden olyan hozzájárulást, amely valamilyen kommunikációs zavar vagy megakadás kivédését, megszüntetését célozza, akár a megértésben, akár a társalgás kivitelezésében (Schegloff et al., 1977; Cekaitė, 2012). Ez jelenthet többek között ismétlést, pontosítást, visszakérdezést vagy átfogalmazást ezek végzése lényeges feladat minden résztvevő számára, mint a társalgás érdekében tett közös hozzájárulás, az interaktivitás megvalósulása. A javítás jelenségköre magában foglalja a saját hibák észrevételét és javítását (önjavítás), valamint a beszédpartnerre reagáló javítást, a küljavítást (Casillas, 2014; Boronkai, 2019).

5–7 éves korban a gyermekek már gyakran végeznek hibajavítást, többféle javítási stratégiával is. 5 éves korban önjavításaikban többnyire az ismétlés és az újrafogalmazás jellemző, 7 éves kor körül már az újrafogalmazás a fő eszköz (Boronkai, 2019). Küljavításként a beszédpartner részéről többnyire visszakérdezés, vagy egy nem jól értett részlet megismétlése jellemző. Példa 6 éves kislány és kislány társalgásából önjavításra, újrafogalmazással:

Kislány: *tényleg olyan, mint egy góri... olyan mintha lenne glóriád.*

Példa küljavításra a beszédpartner részéről:

Kislány: (...) *Vigyük ezt a lasztit mármint ezt a csúzlit... innen.*

Kisfiú: *Csúzlit?*

Kislány: *Igen, csúzlinak szoktam nevezni.*

Az ön- és küljavítások nagy száma 6 éves kor körül azért is fontos, mert a metanyelvi tudatosság megnövekedett szintjét is jelzi (vö. Jordanidisz, 2017; Hámori, 2019).

### ***A társalgás szociokulturális aspektusa; műfajok, udvariasság, stílus***

5 éves kor körül a gyermekek társalgásaiban már megjelennek a közösségre jellemző sajátos szociokulturális normák és főbb diskurzusműfajok, bár még



számos részlet hiányzik, vagy finomodást igényel. Ebben a korban a gyermekek ismerik az udvarias nyelvhasználat alapvető szabályait (Schnell, 2016): jellemző például az indirekt kérések használata. Például: *Odaadnád?* (lásd fent), valamint néhány udvariassági kifejezés is: *kérlek*, *bocsánat*, *pillanat*, *légyszí*.

A szociokulturális jellegű diskurzuskészségek közé tartozik a különböző stílusok megfelelő használata is; ennek 5-6 éves kor között még csak kezdetei vannak jelen. Megjelenik például „laza”, kötetlen, valamint szerkesztettebb, tervezettebb beszédmód, amelyekhez eltérő társalgási viselkedés is tartozik: (utóbbihoz hosszabb forduló, kevesebb közbevágás (Mátyus, 2015)). Szintén a stílushoz kapcsolódik, hogy a gyermekek a mindennapi beszédüktől eltérő beszédmódot használnak a felnőtt, magasabb státuszú személyekkel (Pléh, 1985). Ez főleg paralingvisztikai jegyekben (magasabb hangfekvés), valamint néhány megszólításban (*néni*, *bácsi*) és udvariassági kifejezésben (*kérem*, *bocsánat*) nyilvánul meg. Az udvariasság összetettebb formáit és a magyar nyelv bonyolult megszólítási rendszerét (magázás/tetszikelés/önözés) ekkor még nem használják; napjainkban 7-8 éves korig a tegező beszédmód jellemző, ugyanakkor ez függ a családi és intézményi elvárásoktól és gyakorlatoktól is. Az üdvözlés és búcsúzás nyelvi formáinak használata, valamint a spontán köszönés felnőtteknek ebben a korban még szintén nem általános (Hámori, 2017).

A gyakori diskurzusműfajok közül már viszonylag sok megjelenik a 6 éveseknél, mint a *dialógus*, *mese*, *zsarolás*, *vers* vagy a *vicc*; bár a gyerekek ekkor még főleg csak ezek alapvető sémáját, főbb elemeit alkalmazzák, de ezekkel kapcsolatos tudásuk, jártasságuk ebben a korban rohamosan nő (Hámori, 2017, 2018). Szerepjátékaikban is számos felnőtt társalgási műfaj és szerep jelenik meg (apa, anya, rendőr, kalauz), a társas szerepekhez tartozó beszédmódokkal és kifejezésekkel, nemegyszer nyelvileg magas szinten (Cekaite, 2012). Mindezeket a családi interakciók és az óvodai szocializáció nagymértékben befolyásolja. Általánosságban elmondható, hogy a legfontosabb interakciós-kommunikációs szokások és nyelvi formák alapvető ismerete már megfigyelhető a 6 éves gyerekeknél, de ezek árnyalt és széleskörű használata még nem jellemző; az ezekkel kapcsolatos bővebb tudás és jártasság főleg az ezután következő életkori szakaszokban alakul ki.

## Összefoglalás

Összegezve elmondható, hogy az utóbbi évtizedekben jelentős kutatások születtek a gyermekkori társalgásokkal kapcsolatban, többféle háttérrel és fókusszal is, a természetes beszélgetések megfigyelése és elemzése alapján. A csecsemő- és kisgyermekkor mellett sok vizsgálat érinti az 5 év körüli és idősebb gyermekek társalgását is, azt mutatva, hogy a társalgási készségek szempontjából az 5–6 év közötti kor különösen fontos mérföldkönek számít. Ekkorra a gyermekek jellemzően elsajátítják a társalgás alapjait, és sok

tekintetben a felnőttekhez hasonló módon használják a nyelvet. Többek között tudnak párbeszédet kezdeményezni és folytatni másokkal, váltogatva a beszélői és hallgatói szerepeket. Használják az alapvető beszédaktusokat és az indirekt kérdéseket is, bár utóbbinak jellemzően egy egyszerűbb típusát; megjelennek náluk udvariassági jelzések, valamint különböző diskurzusműfajok elemei. Ugyanakkor társalgásaik még számos kis részletben különböznek a felnőttekétől: tartalmilag általában a közvetlen kontextushoz kapcsolódnak, szerkezetüket rövid fordulók váltakozása jellemzi; bár előfordulnak már gyors, olykor azonnali beszélőváltások, a gyerekeknél ekkor még többnyire hosszabbak a szóátvételi időtartamok, több a szünet beszélgetés közben. 7 éves korra tovább bővül az udvariassági formák köre: a gyermekek ekkor már használnak tiszteletadó megszólítási formákat és udvariassági jelölőket, és a különböző stílusok jelzése, valamint a felnőtt életben használatos beszédműfajok elemei is megjelennek, de mindezek alkalmazása még nem széleskörű. A társalgás számos szociokulturális szabályának, műfajának, árnyalt társas jelzéseinek az elsajátítására a következő években kerül majd sor.

## Irodalom

- Arendt, B. (2015). Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskonzept. In Arendt/Heller/Krah (Hgg.), *Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(1), 21–33. <https://doi.org/10.14220/mdge.2015.62.1.21>
- Asztalos, A. (2020). Az egyéni tanulói megnyilatkozástípusok jellemzői az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia*, 13(2), 20–33. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=837>
- Balázs, A., Krizsai, F. & Babarczy, A. (2019). Beszédaktusok megértése óvodáskorban. *Magyar Nyelvőr*, 143(3), 311–325. <http://nyelvor.c3.hu/period/1433/143304.pdf> (2022. 02.10.)
- Balázs, P. (2010). A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata kisiskolások körében. *Anyanyelv-pedagógia* 2010. 3(1), <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=243> (2022. 02.10.)
- Babarczy, A. & Szűcs, M. Z. (2019). Az irónia és a hazugság kommunikatív komponenseinek felismerése 5–10 éves korban. *Magyar Nyelv*, 115(2), 164–175. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2019.2.164>
- Bartha, Cs. (2002). Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 12(6–7), 84–93.
- Bateman, A. & Church, A. (2017, Eds.). *Children's knowledge-in-interaction: Studies in conversation analysis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-1703-2>
- Blum-Kulka, S. & Snow, K. (2022, Eds.). *Talking to Adults. The contribution of multiparty discourse to Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410604149>

- Bóna, J. (2015). 6–13 éves iskolások megakadásai különböző beszéd típusokban. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(2), <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=569>
- Bóna, J. (2018). A beszédfejlődés kisgyermekkorától kamaszkorig. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6 (3), 111–122. <https://doi.org/10.31074/20183111122>
- Bóna, J. (2019). Megakadaskapcsolatok és komplex megakadások óvodások és kisiskolások beszédében. In Bóna J. & Horváth V. (Eds.). *Az anyanyelv fejlődése 3 éves kor után* (pp. 259–273). Eötvös Kiadó.
- Boronkai, D. (2011). Konverzációs stratégiák kisgyermekkorban. In Klein Á., Bús I. & Meskó N. (Eds.) *Nevelés és kutatás. Tanulmányok az óvodapedagógusképzéshez* (pp. 31–45). PTE IGYFK. Boronkai, D. (2019). Hibajavítási stratégiák a kora gyermekkorban, *Kultúratudományi Szemle*, 1(1), 51–67.
- Boronkai, D. (2021). Konverzációelemzés a gyermeknyelv kutatásában. *Kultúratudományi Szemle*, 3(1), 131–152.
- Brown, P. (2012). The Cultural Organization of Attention. In Duranti et al (eds) 2012. *The Handbook of Language and Socialization* (pp. 29–56). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch2>
- Canfield, C. F., Edelson, L. R. & Saudino, K. J. (2016). Genetic and Environmental Links between Natural Language Use and Cognitive Ability in Toddlers. *Child Development* 88(2): 573–583. <https://doi.org/10.1111/cdev.12604>
- Casillas, M. (2014). Turn-taking. In Matthews, D. (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 53–71). John Benjamins.. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.04cas>
- Casillas, M., Bobb, S. C. & Clark, E. V. (2016). Turn-taking, timing, and planning in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 43(6). 1370- 1377. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000689>
- Cekaite, A. (2012). Child Pragmatic Development. In Chapelle, C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0127>
- Clark, E. (2009). *First language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806698>
- Cook-Gumperz, J., Corsaro, W. A. & Streeck, J. (1986). *Children's Worlds and Children's Language*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110864212>
- DeThorne L., Petrill S., Hart S., Channell R., Campbell R., Deater-Deckard K., Thompson L. & Vandenberg D. (2008). Genetic effects on children's conversational language use. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2008(51), 423–435. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/031))
- DeThorne L., Petrill S., Schatschneider C. & Cutting L. (2010). Conversational language use as a predictor of early reading development: Language history as a moderating variable. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2010(53), 209–223. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0060\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0060))

- Duranti, A., Ochs, E. & Schieffelin, B. (2012, Eds.), *The Handbook of Language and Sozialization*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901>
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (1997, Eds), *Child discourse*. Academic Press. <https://doi.org/10.1017/S004740450000751X>
- Filipi, A. (2014). Conversation Analysis. In Matthews, D. (2014, Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 71–87). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.05fil>
- Fujiki, M. & Brinton, B. (2017). Pragmatics and Social Communication in Child Language Disorders. In Schwartz, R. G. (Ed.), (2017). *Handbook of child language disorders* Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315283531>
- Gál, Z. (2015). *A szociális kommunikációs képesség mérőeszközének fejlesztése 10–19 évesek körében*. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop318/OKM\\_kutatasi\\_eredmenyek2015/szocialis\\_komm\\_fejlesztese.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenyek2015/szocialis_komm_fejlesztese.pdf) (2022.02.10.)
- Gardner, H. & Forrester, M. (Eds.) (2010). *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Wiley Blackwell.
- Garvey, C. & Berninger, G. (1981). Timing and turn taking in children's conversations. *Discourse Processes*, 4(1), 27–57. <https://doi.org/10.1080/01638538109544505>
- Geekie, P. & Raban, B. (1994). Language learning at home and school. In Galloway, C. & Richards, B. (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 153–180). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620690.009>
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Gósy, M. (2017). *Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek*. In Bóna, J. (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 9–33). ELTE Eötvös Kiadó.
- Gyarmathy, D. & Horváth, V. (2018). A néma szünetek sajátosságai óvodások és kisiskolások spontán beszédében. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédkutatás* 26. (pp. 134–155). MTA Nyelvészeti Intézet. <https://doi.org/10.15775/Beszekut.2018>
- Hámori, Á. (2017). Diskurzusműfaj, séma és forgatókönyv: A „vicc” műfaj sémájának jellemzői és kiépülési dinamikája a társas interakciókban. *Magyar Nyelv*, 113(3), 311–329. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2017.3.311>
- Hámori, Á. (2018). Diskurzusműfajok és beszélt nyelvi szövegtípusok: szociokulturális gyakorlat, elsajátítás és tudás az oktatásban és a mindennapokban. In Balázs, G. & Lengyel, K. (Eds.), *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések : Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat* (pp. 71–84). ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter Nonprofit Kft.
- Hámori, Á. (2019). A metanyelvi és metapragmatikai tudatosság jelzései óvodáskorban: 6 éves gyermekek társalgásainak metapragmatikai elemzése. In Bóna J. & Horváth V. (Eds.), *Az anyanyelv fejlődése három éves kor után* (pp. 17–38) . Eötvös Kiadó.
- Hámori, Á. (2021). Gyermekek társalgása 6 és 8 éves korban: konverzációs készségek és fejlődésük. Előadás a 28. MANYE Kongresszuson. Veszprémi Egyetem. 2021. április 20. <https://mftk.uni-pannon.hu/manye-28-kongresszus>

- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Hugyecz, E. & Krepsz V. (2011). Szociolingvisztikai vizsgálat óvodások körében (Esettanulmány). *Alkalmazott nyelvészeti közlemények* 6/2011. 59–72.
- Horváth, V. (2017). Megakadásjelenségek és időzítési sajátosságai 6–9 éves gyermekek spontán narratíváiban. In Bóna, J. (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 97–120). ELTE Eötvös Kiadó. Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Ivaskó, L. (2013). Lehetőségek a pragmatikai képesség tanulmányozására a pragmatika, a nyelvészet és a kognitív idegtudomány határán. *Magyar Nyelv*. (109)/2, 170–177. <http://epa.oszk.hu/00000/00032/00058/pdf/> (2022. 02. 10.)
- Jelencsik-Mátyus, K. (2015). *A szociolingvisztikai stílus: Stratégiák a gyermek-felnőtt diskurzusban*. PhD disszertáció. Szegedi Tudományegyetem. <https://doi.org/10.14232/phd.2593>
- Jordanidisz, Á. (2017). Magyar anyanyelvű gyerekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között. In Bóna, J. (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 203–221). ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2015.070>
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: from fetus to adolescent*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvj2wz6>
- Keenan, E. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1(2), 163–183. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000623>
- Kondacs, F. (2018). A hát diskurzusjelölő prozódiai jellemzői a gyermeknyelvből. In Ludányi, Zs. (Ed.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből* (pp. 33–44). MTA Nyelvtudományi intézet.
- Krepsz, V. (2012). Óvodai beszélgetések: Gyermeknyelvi jellegzetességek az óvodások diskurzusaiban. *Első Század*, 11(3), 123–146.
- Lengyel, Zs. (1985). *Tigris vettem a vásárba...: avagy a gyermeki diskurzus kérdéséhez*. In Acta Universitatis Szegediensis : sectio ethnographica et linguistica = néprajz és nyelvtudomány = étnográfia i azykoznanie = Volkskunde und Sprachwissenschaft, (29–30). pp. 135–141.
- Lengyel, Zs. (1995). A gyermeknyelvi dialógus vizsgálatának néhány kérdése. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, 18, 117–129.
- Matthews, D. (2014, Ed.). *Pragmatic development in first language acquisition*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.10>
- Markó A., Grácsi T. E. & Imre, A. (2010). A diskurzusjelölők használatának fejlődése: a hümmögés formai és funkcionális sajátosságai különböző életkorokban. In Navracscs, J. (Ed.), *Nyelv, beszéd, írás* (pp. 82–94). Tinta Kiadó.
- Markó, A. & Déry, Cs. I. (2011). Diskurzusjelölők használatának életkori sajátosságai. In Navracscs, J. & Lengyel, Zs. (Eds.), *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II.* (pp. 49–61). Tinta Könyvkiadó.

- Murányi S. (2020). A narratív készség fejlesztési lehetőségei óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia (13)/3*, 60–68. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=852> (2022.02.10.)
- Navracsis, J. (2000). *A kétnyelvű gyermek*. Corvina.
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd elsajátítása gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Ninio, A. & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development. Essays in developmental science*. Westview Press, Boulder.
- O'Neill, D. K. (2014). Assessing pragmatic language functioning in young children: Its importance and challenges. In Matthews, D. (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 363–386). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.20nei>
- O'Neill, D. K., Main, R. M. & Ziemski, R. A. (2009). 'I like Barney': Preschoolers' spontaneous conversational initiations with peers. *First Language, (29)*, 401–425. <https://doi.org/10.1177/0142723709105315>
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1983). *Acquisition of conversational competence*. Routledge.
- Owens, R. J. (2016). *Language Development. An Introduction*. Pearson Education.
- Pan, B. & Snow, K. (1999). The development of conversational and discourse skills. In Barrett, M. D. (Ed.), *The Development of Language* (pp. 229–251). Psychology Press.
- Papp, M. & Ivaskó, L. (2017). Hogyan meséljünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz. In Prax, L. & Hoss, A. (Eds.), *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek* (pp. pp. 165–177). PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Film-Virage Kulturális Egyesület.
- Pap, M. & Pléh Cs. (1972). A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság, 2*, 52–58.
- Pléh, Cs. (1985). A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről. *Pszichológiai tanulmányok, 16*, 105–189.
- Pléh, Cs. (2015). *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630596817>
- Réger, Z. (1990). *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó.
- Réger Z. (1995). Az utánpótlás szerepe az anyanyelv elsajátításában. In Telegdi Zs., Pléh Cs. & Szépe Gy. (Eds.) *Nyelvészet és pszichológia* (pp. 191–208). Akadémiai Kiadó.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simple Systematic for the Organisation of Turn Taking in Conversation. *Language, 50*(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schirm, A. (2015). A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban, In Baditzné Pálvölgyi, K., Szabó, É. & Szentgyörgyi, R. (Eds.), *Tanóratervezés és tanórákutató: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen* (pp. 49–66). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Schmidt, I. (2021). Children's narratives about their journey from the Middle East to Hungary. In Breeze, R., Gintsburg, S., & Baynham, M. (Eds.), *Narrating Migrations from Africa and the Middle East: A Spatio-Temporal Approach*. Bloomsbury.

- Schnell, Zs. (2016). *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai Kiadó.
- Schnell, Zs. (2020). Tudatelmélet és pragmatikai kompetencia a kulturális különbségek tükrében. *Kultúratudományi Szemle*, 2(1), 91–98.
- Sidnell, J. (2010). Questioning repeats in the talk of four-year old children. In Gardner, H. & Forrester, M. (Eds.), *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (pp. 103–127). Wiley Blackwell.
- Simó, J. & Falvai, R. (2020, Eds.). *Szakmai protokoll az autizmus spektrum zavar felismeréséhez és pszichiátriai ellátásához felnőttkorban*. NFSZK Nonprofit Kft.
- Somos J. (2017). *Explicit vagy implicit tanítás? – Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben*. THL, 2(1–2), 252–261. [http://real.mtak.hu/73242/1/EPA01467\\_thl2\\_2017\\_01–02\\_252–261.pdf](http://real.mtak.hu/73242/1/EPA01467_thl2_2017_01–02_252–261.pdf) (2022.02.10.)
- Svindt, V. (2017). A nézőpontviszonyok és a nézőpontváltás képességének fejlődése óvodás gyermekeknél. *Magyar Nyelvőr*, 141(1). 61–74. <http://real.mtak.hu/52455/1/141107.pdf> (2022. 02. 10.)
- Svindt, V. & Lukács, Sz. (2019). A társas (pragmatikai) kommunikáció zavarának szűrési, diagnosztikai és intervenciósi lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 47(2), 163–183.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Szabó, Á. & Tóth, A. (2012). A beszélőváltások sajátosságai óvodáskorú gyermekek társalgásában. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédkutatás 20* (pp. 234–245). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szabó, É. & Tápai, D. (2015). A szociális készségek fogalma, mérése és fejlesztésének lehetősége az iskolában. In Szabó, É. & Fügedi, P. A. (Eds.), *Társas készségeket fejlesztő Kiscsoportos tréning. 12–18 évesek számára. Iskolapszichológia Füzetek. 37*. ELTE Eötvös Kiadó. [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18448/1/Szabo\\_Tapai\\_Szocialis\\_keszsegek.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18448/1/Szabo_Tapai_Szocialis_keszsegek.pdf) (2022.02.10.)
- Szalai, A. (2013). Átok és kontextualizáció a romani gondozói beszédben. *Nyelvtudomány (Acta Universitatis Szegediensis Sectio Linguistica)*, 8–9. 165–209. [http://real.mtak.hu/16988/7/szalai\\_andreaNYTuncorrectedproof.pdf](http://real.mtak.hu/16988/7/szalai_andreaNYTuncorrectedproof.pdf) (2022.02.10.)
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. In Bavin, E. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp.69–88). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576164.005>
- Viszket A., Hoss A., Kleiber J., & Alberti, G. (2019). A fejlődési zavarok pragmatikai atlasza formális nyelvészeti keretben (ReALIS). In Bóna, J. & Horváth, V. (Eds.), *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után* (pp. 77–94). ELTE Eötvös Kiadó.



**Hámori, Á.****Children's talk and interaction  
– Conversation skills of children age 5–7**

The study of children's conversations has recently become an important area of child language research. Conversation, or talk-in-interaction, is a central form of language use, linked to special skills which include not only knowing the language but also knowing how to use it social situations. Research on conversation of children aged 5-7 shows that this is a particularly significant age in the development of conversational skills, characterized by remarkable changes. The first part of the present study provides an overview of the most important previous research on childhood conversations, including sociolinguistic, psycholinguistic and developmental pragmatic work. The second part explores the main features of talk-in-interaction of children aged 5-7, addressing such phenomena as turn taking, speech acts, backchannel signals, coherence and repair in conversation.

*Keywords:* conversation, children's conversational skills, discourse skills, language development, talk-in-interaction



*Hámori Ágnes:* <https://orcid.org/0000-0003-1937-5163>)