

5. Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2020). *Praktykum z art-terapii: navch.-metod. posibnyk* [Art therapy workshop: teaching and methodical manual] (Pt. 1). Lviv: LvDUVS. [in Ukrainian].
6. *Kolory emotsii: zbirnyk art-terapevtychnykh tekhnik ta metodyk* [Colors of Emotions: A Collection of Art Therapy Techniques and Methods]. (2023). Sumy. [in Ukrainian].
7. Naidonova, L., Voznesenska, O., & Sknar, O. (2020). *Prostir artterapii: tvorchist yak zadzerkallia realnosti* [The space of art therapy: creativity as a mirror of reality]. Kyiv: FOP Nazarenko. [in Ukrainian].
8. Chernikova, O. (2025). Verbalnyi i neverbalnyi ta kompleksnyi memy: klasyfikatsiia za sposobom podannia ta spryiniattia informatsii v Internet-seredovyshchi (na materialy anhlomovnykh kinomemiv) [Verbal, non-verbal and complex memes: classification by the method of presenting and perceiving information in the Internet environment (based on English-language movie memes)]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriia Filolohiia*, 18(1), 151–156. [in Ukrainian].
9. Goethe, J. W. von. (1970). *Theory of Colours*. Cambridge, MA: MIT Press. [in English].
10. Jung, C. G. (1964). *Man and His Symbols*. London: Aldus Books. [in English].
11. Lüscher, M. (1990). *The Lüscher Color Test*. New York: Pocket Books. [in English].
12. Prokhorenko, L. I., & Zasenka, V. V. (2024). Inclusive and Barrier-Free Education for Persons with Special Needs in the Context of War: An Experimental Study. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 116(4), 193–210. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 25.02.2026

Прорецензовано 24.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК 376.36:81'23

Наталія Савінова,

доктор педагогічних наук, професор

sonata16@i.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2617-8221>

Researcher ID Scopus AU-ID 57225941249

Nataliia Savinova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Чорноморський національний університет
імені Петра Могили, м.Миколаїв, Україна
вул. 68 Десантників, 10, Миколаїв, Україна

Black Sea National University named
after Petro Mohyla, Mykolaiv, Ukraine
St. 68 Desantnykiv, 10, Mykolaiv, Ukraine

Анастасія Нездатна,
викладач університету, аспірант
e-mail: nezdatnaya@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0009-0008-0521-0089>

Nezdatna Anastasiia,
niversity teacher, postgraduated

Чорноморський національний університет
імені Петра Могили, м.Миколаїв, Україна
вул. 68 Десантників, 10, Миколаїв, Україна

Black Sea National University named
after Petro Mohyla, Mykolaiv, Ukraine
St. 68 Desantnykiv, 10, Mykolaiv, Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна
вул. М.Берлинського, 9, Київ, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
St. M.Berlynskoho, 9, Kyiv, 04060, Ukraine

АНАЛІЗ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ДІАЛОГІЧНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ

ANALYSIS OF DIAGNOSTIC METHODS FOR DETERMINING THE LEVELS OF FORMATION OF CHILDREN'S DIALOGICAL ACTIVITY

Анотація. У статті представлено опис інструментарію для констатувального етапу наукового дослідження, спрямованого на визначення рівнів сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) в умовах інклюзивного освітнього середовища. Теоретично обґрунтовано сутність поняття «діалогічне мовлення» як складного лінгвістичного, когнітивного та соціально-поведінкового феномена, що відображає здатність дитини ініціювати, підтримувати та завершувати діалог з урахуванням комунікативних намірів співрозмовника. За результатами аналізу існуючих діагностичних методик оцінювання комунікативної та діалогічної активності дітей сформовано комбінацію українських та зарубіжних методик для встановлення рівнів сформованості діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із нормотиповим розвитком та тяжкими мовленнєвими порушеннями. Так у процесі констатувального експерименту застосовано комплекс діагностичних методик українських і зарубіжних авторів, які дали можливість здійснити багатовимірну оцінку мовленнєвої активності дітей. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого проведення констатувального експерименту та розроблення педагогічних технологій розвитку діалогічного мовлення в умовах інклюзивної освіти.

У фрагменті дослідження обґрунтовано систему критеріїв оцінювання сформованості діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. Діалогічна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що поєднує мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий та діяльнісний аспекти комунікативної взаємодії. На основі аналізу психолого-педагогічних та логопедичних досліджень виокремлено три критерії оцінювання: адаптивно-мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий та інтерпретаційно-діяльнісний. Розкрито їх зміст та значення для комплексної діагностики рівня розвитку діалогічної взаємодії у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Зазначено, що використання запропонованої системи критеріїв дає змогу більш об'єктивно оцінити стан сформованості діалогічної компетентності, визначити труднощі комунікативного розвитку дітей та обґрунтувати напрями корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: діалогічне мовлення, рівні сформованості, діалогічна компетентність, старший дошкільний вік, констатувальний експеримент, тяжкі порушення мовлення, інклюзивне середовище.

Abstract. The article presents a description of the tools for the ascertaining stage of a scientific study aimed at determining the levels of development of dialogical speech in children of senior preschool age with severe speech disorders (SSD) in an inclusive educational environment. The essence of the concept of "dialogic speech" as a complex linguistic, cognitive and socio-behavioral phenomenon is theoretically substantiated, reflecting the child's ability to initiate, maintain and complete a dialogue taking into account the communicative intentions of the interlocutor. Based on the results of the analysis of existing diagnostic methods for assessing the communicative and dialogical activity of children, a combination of Ukrainian and foreign methods was formed to establish the levels of development of dialogical competence in children of senior preschool age with normotypical development and severe speech disorders. Thus, in the process of the ascertaining experiment, a complex of diagnostic methods of Ukrainian and foreign authors was applied, which allowed for a multidimensional assessment of children's speech activity. The results obtained became the basis for further conducting the ascertaining experiment and developing pedagogical technologies for the development of dialogic speech in inclusive education.

The research fragment substantiates the system of criteria for assessing the formation of dialogical competence in children of senior preschool age with severe speech disorders in the conditions of an inclusive educational environment. Dialogic competence is considered as an integrative formation that combines motivational, cognitive-speech and activity aspects of communicative interaction. Based on the analysis of psychological, pedagogical and speech therapy studies, three assessment criteria are identified: adaptive-motivational, cognitive-speech and interpretative-activity. Their content and significance for the comprehensive diagnosis of the level of development of dialogical interaction in children with severe speech disorders are revealed. It is noted that the use of the proposed system of criteria allows a more objective assessment of the state of formation of dialogical competence, to identify difficulties in the communicative development of children and to substantiate the directions of correctional and developmental work in the conditions of an inclusive educational environment.

Key words: dialogic speech, levels of formation, dialogic competence, senior preschool age, ascertaining experiment, severe speech impairments, inclusive environment.

Актуальність дослідження. У сучасній логопедичній практиці все більше усвідомлюється значення діалогічного мовлення як основи повноцінного

спілкування дитини. Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення саме діалог часто є найбільш уразливою ланкою мовленнєвого розвитку. Уміння вступати в розмову, підтримувати її, реагувати на слова співрозмовника та висловлювати власні думки визначає не лише мовленнєві можливості дитини, а й її здатність до соціальної взаємодії загалом [1]. Як зазначають Brown та Yule (1983), «the analysis of discourse is, necessarily, the analysis of language in use...» – мова, що використовується у комунікативних взаємодіях, не може бути відокремлена від свого соціального контексту.

Halliday M. A. K., & Matthiessen C. M. I. M. (2014) зазначають, що особливої актуальності ця проблема набуває в умовах інклюзивного освітнього середовища. Саме тут дитина щоденно стикається з необхідністю спілкуватися з однолітками та дорослими, брати участь у спільній діяльності, відстоювати власну позицію або домовлятися. За недостатньої сформованості діалогічного мовлення ці процеси істотно ускладнюються, що може призводити до ізоляції дитини або зниження її навчальної мотивації [2]. Саме тому «заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей», де розвиток діалогічної та комунікативної активностей займає першочергове місце. [3, с. 17]

Оцінювання рівнів сформованості діалогічного мовлення дає змогу більш об'єктивно побачити реальні можливості дитини, визначити сильні сторони та ті аспекти, які потребують цілеспрямованої корекційної роботи. Саме тому констатувальний експеримент є необхідним етапом дослідження, адже він створює основу для подальшого планування корекційно-розвивального впливу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання формування діалогічного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення вже тривалий час перебуває в центрі уваги науковців різних галузей – психолінгвістики, логопедії, спеціальної педагогіки. У сучасних дослідженнях діалог розглядається не просто як форма мовлення, а як складний процес, у якому поєднуються мовні знання, мислення, соціальний досвід і емоційна сфера дитини [1; 2].

У працях зарубіжних дослідників діалогічне мовлення описується як динамічний процес, що розгортається у конкретній ситуації спілкування і постійно змінюється під впливом реакцій співрозмовника. М. Halliday та С. Matthiessen (2014) розглядають діалог як основну форму реалізації міжособистісної функції мови, наголошуючи на тому, що через діалог люди не лише обмінюються інформацією, а й вибудовують соціальні зв'язки [2].

Ж. Brown і Г. Yule (1983) підкреслюють когнітивний характер діалогу, вважаючи його спільним процесом створення змісту, у якому кожна репліка залежить від попередньої та спрямована на досягнення певної комунікативної мети. Це означає, що для повноцінної участі у діалозі дитина має не лише опанувати лексико-граматичні форми, а й розвинути здатність планувати власні репліки, передбачати реакції співрозмовника та використовувати адаптивні стратегії у складних комунікативних ситуаціях [1].

Браун і Юл підкреслюють важливість контексту у розумінні мовленнєвих актів: «the functions of language ... cannot be restricted to the description of linguistic forms independent of the purposes or functions which those forms are designed to serve in human affairs» [1]. Тобто саме в практичних діалогах мовлення реалізує свої соціальні функції.

У сучасній англомовній психолінгвістиці (Light & McNaughton, 2019) особлива увага приділяється прагматичному аспекту діалогу. Дослідники зазначають, що для дітей із мовленнєвими порушеннями вирішальне значення має не лише правильність мовних форм, а й уміння розуміти наміри співрозмовника, користуватися невербальними засобами та гнучко реагувати на зміну ситуації спілкування [4].

У сучасній англомовній літературі діалогічне мовлення часто трактується як багатовимірний комунікативний акт, що охоплює не лише мовні форми, а й взаємодію соціальних, стратегічних і психологічних чинників. У класичній роботі Light і McNaughton (2019) стверджують, що комунікативна компетентність є «dynamic interpersonal construct based on functionality of communication, adequacy of communication, and sufficiency of knowledge, judgment, and skills», а її здобуття

залежить від чотирьох взаємопов'язаних доменів: лінгвістичного, операційного, соціального та стратегічного [4].

В українській психолінгвістиці діалогічне мовлення традиційно розглядається у тісному зв'язку з розвитком мислення та внутрішнього мовлення дитини. І. Синиця (2009) одним із перших авторів звертає увагу на те, що діалог є відображенням мовленнєвого мислення, а труднощі діалогічного спілкування у дітей із ТПМ пов'язані з порушенням узгодженості між мисленнєвими та мовленнєвими процесами [5].

Українські психолінгвісти теж розглядають діалогічне мовлення не як окрему звукову компетенцію, а як явище, що єднає мовлення, мислення і соціальну взаємодію. Наприклад, Л. Калмикова (2012) вказує на значення мовленнєвої діяльності дошкільника саме у взаємодії з іншими: мовлення, що формується у спілкуванні, «...дозволяє дитині не лише висловити думку, а й побудувати її логічно та адекватно до ситуації» [6, с. 38].

Л. Калмикова (2012) у своїх дослідженнях наголошує, що мовлення дитини формується насамперед у процесі живої взаємодії. Вона підкреслює, що для розвитку діалогічних умінь важливо створювати ситуації, в яких дитина відчуває потребу говорити, ставити запитання, реагувати на слова іншого [6].

У лінгводидактичних працях українських учених (Н. Гавриш, О. Кононко, Л. Кочубей, О. Пехота) діалогічне мовлення розглядається як результат активної мовленнєвої діяльності дитини. Автори наголошують, що ефективне навчання діалогу можливе лише за умови включення дитини у реальні або змодельовані комунікативні ситуації.

Н. Гавриш (2002) підкреслює необхідність інтегрованого підходу, коли розвиток діалогічного мовлення поєднується з ігровою діяльністю, пізнанням і соціальною взаємодією [7]. Отже, аналіз українських і зарубіжних наукових джерел дає змогу зробити кілька важливих висновків:

У більшості досліджень діалогічне мовлення розглядається не лише як мовна, а і як комплексна когнітивно-комунікативна діяльність, що охоплює сприймання, мислення, планування, реалізацію та контроль мовленнєвих дій.

Українські психолінгвісти зосереджують увагу на механізмах породження діалогічного мовлення та його когнітивній основі.

Лінгводидактичні дослідження орієнтуються на пошук ефективних педагогічних технологій, які сприяють формуванню діалогічної компетентності через інтерактивні методи, рольові ігри, логопедичні тренінги.

Відсутність єдиної системи діагностичних критеріїв і показників сформованості діалогічного мовлення у дітей з ТПМ залишається актуальною науковою проблемою, що зумовлює потребу в подальших експериментальних дослідженнях.

Мета статті. Мета дослідження – аналіз сучасних діагностичних методик українських та зарубіжних авторів, які можна використовувати як інструментарій для виявлення рівнів сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ; розробка критеріїв оцінки сформованості діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища.

Основні завдання:

1. Проаналізувати сучасні методики оцінювання комунікативної та діалогічної активності дітей старшого дошкільного віку.

2. Обрати діагностичний інструментарій для оцінки компонентів діалогічної компетентності.

3. Визначити комплекс методик для використання на констатувальному етапі наукового дослідження «Формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного середовища».

4. Сформулювати критерії оцінки сформованості діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища.

Методи дослідження. Дослідження проводилось у три етапи: теоретико-аналітичний, констатувальний та формувальний. У межах цієї статті подано результати підбору інструментарію для констатувального етапу, спрямованого на

визначення рівня сформованості діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, які відвідують інклюзивні групи, та запропоновано систему критеріїв оцінки сформованості діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища.

У процесі дослідження рівнів сформованості діалогічної компетентності дітей дошкільного віку можуть бути використані як вітчизняні, так і зарубіжні діагностичні методики, які дають можливість комплексно оцінити мовленнєві, когнітивні та соціально-комунікативні аспекти мовлення.

Серед українських логопедичних методик вагоме місце посідає методика визначення рівня сформованості діалогічного мовлення, розроблена А. М. Богуш (2016) [8]. Її метою є оцінювання здатності дитини до повноцінної діалогічної взаємодії. У межах методики аналізуються такі показники, як уміння підтримувати розмову, логічність і зв'язність реплік, адекватність відповідей конкретній мовленнєвій ситуації, здатність ініціювати діалог та використання етикетних мовленнєвих формул. Результати оцінюються за трирівневою шкалою – високий, середній і низький рівні сформованості.

Для визначення рівня комунікативної активності та ініціативності дитини доцільно використовувати методику Г. П. Лаврентьєвої «Комунікативна активність дитини» (2000) [9]. Вона передбачає залучення дітей до серії ситуативно-рольових ігор («У магазині», «У дитячому садку», «На день народження»), під час яких оцінюється емоційна включеність у спілкування, доречність мовленнєвих засобів та здатність розуміти комунікативні наміри партнера по діалогу.

Значну діагностичну цінність мають завдання з методики І. В. Мартиненко в спеціальній психології (2017) [10], спрямовані на дослідження когнітивно-прагматичних умінь дітей із мовленнєвими порушеннями. Методика передбачає аналіз уміння інтерпретувати діалогічні ситуації (за малюнками або відеосюжетами), визначати наміри співрозмовника, прогнозувати можливі репліки та самостійно завершувати діалог. Рівень сформованості оцінюється як достатній, частковий або несформований.

У контексті ігрової діяльності заслуговує на увагу методика представника дошкільної лінгводидактики «Діалогічна взаємодія у грі» Н. Гавриш (2002) [7], яка ґрунтується на спостереженні за спонтанними діалогами дітей у групі. Аналізуються послідовність і логічність реплік, дотримання ролей у грі, а також частота ініціативних висловлювань.

Оцінювання ширшого спектра соціально-комунікативних і емоційних навичок можливе за допомогою методики «Комунікативна компетентність дитини», представленої в спеціальній психології В. Луценко (2019) [11]. Вона передбачає використання спостережної карти, що містить десять параметрів, які оцінюються за п'ятибальною шкалою. Увага зосереджується на здатності до вербального контакту, адекватності реакцій, розумінні ролі партнера у спілкуванні та готовності до співпраці.

Разом із вітчизняними методиками доцільним є залучення англомовних і міжнародних інструментів діагностики. Зокрема, The Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) (Gilliam & Miller, 2006) дає можливість оцінити рівень прагматичної компетентності дітей віком від 3 до 7 років за такими сферами, як соціальна взаємодія, комунікативна мотивація та когнітивно-прагматичне розуміння діалогу. Методика ґрунтується на стандартизованих опитувальниках і дає змогу отримати кількісний профіль розвитку.

Test of Pragmatic Language – Second Edition (TOPL-2) (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) спрямовано на визначення здатності дитини орієнтуватися в соціальних контекстах і дотримуватися комунікативних норм. Завдання побудовано на аналізі сюжетних зображень і виборі адекватних реплік відповідно до ситуації спілкування.

Для оцінки соціальних і комунікативних аспектів мовлення широко використовується Children's Communication Checklist – 2 (CCC-2) (Bishop, 2003), що охоплює 70 пунктів і 10 шкал, серед яких уміння ініціювати спілкування, використання контексту та ведення розмови.

Кількісну оцінку діалогічних умінь забезпечує Conversational Skills Rating Scale (CSRS) (Spitzberg & Cupach, 2002), яка аналізує ініціативність, уміння

слухати, чіткість висловлювань та взаємну підтримку у спілкуванні. Для дошкільного віку методика може бути адаптована шляхом використання спрощених діалогічних ситуацій.

Аналіз природних комунікативних взаємодій у процесі гри або спільної діяльності можливий за допомогою Pragmatic Rating Scale (PRS) (Landa et al., 2011). Методика передбачає відеоспостереження з подальшим якісним і кількісним аналізом таких показників, як частота ініціатив, доречність реакцій і використання невербальних засобів спілкування.

На констатувальному етапі дослідження було використано комплекс діагностичних методик, адаптованих до особливостей дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Такий підхід дав змогу здійснити оцінювання за когнітивними, мовленнєвими та соціально-поведінковими показниками.

Таке поєднання методик забезпечило комплексний і цілісний аналіз сформованості діалогічної компетентності з урахуванням мовного, когнітивного та соціально-емоційного компонентів розвитку дитини.

Результати дослідження. Проведене дослідження дало можливість цілісно проаналізувати сучасні вітчизняні та зарубіжні методики, які використовуються для діагностики рівнів сформованості діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. У ході аналізу встановлено, що сучасна логопедична наука поступово відходить від оцінювання окремих, ізольованих мовленнєвих умінь і дедалі більше зосереджується на комплексному вивченні діалогічної компетентності як багатовимірного психолінгвістичного утворення. Такий підхід передбачає врахування не лише мовленнєвих, а й когнітивних, соціальних та емоційно-комунікативних складників розвитку дитини.

Аналітичне узагальнення наукових джерел засвідчило, що більшість сучасних українських досліджень (Н. Гавриш, Л. Калмикова, Т. Шеремет та ін.) спрямовано на вивчення структури комунікативної компетентності дітей дошкільного віку та виокремлення її основних компонентів – мотиваційного, когнітивного, мовленнєвого й соціально-поведінкового. У працях зазначених авторів послідовно підкреслюється, що саме діалогічне мовлення відіграє провідну

роль у становленні мовленнєвого спілкування, оскільки в його межах формуються вміння ініціювати контакт, підтримувати взаємодію та логічно завершувати комунікативний обмін. Проте немає методик оцінки діалогічної компетентності.

Порівняльний аналіз зарубіжних діагностичних підходів показав, що в англomовній логопедичній традиції домінує прагматичний підхід до оцінювання діалогічних умінь. Основна увага при цьому приділяється спостереженню за природним мовленнєвим спілкуванням дитини, аналізу її комунікативних намірів, використання невербальних засобів та вибору стратегій взаємодії з партнером. Такі інструменти, як Test of Pragmatic Language (TOPL-2), Children's Communication Checklist (CCC-2), Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) забезпечують можливість комплексної діагностики з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини.

На основі опрацювання наукових джерел було визначено діагностичний інструментарій, який може бути ефективно використано у межах констатувального експерименту під час дослідження діалогічної компетентності дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища.

Проблема формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища є складною багатовимірною педагогічною проблемою. Як зазначають науковці Н. Савінова та А. Нездатна (2023), ця проблема охоплює не лише мовленнєвий розвиток дитини, а й формування комунікативної мотивації, пізнавальних процесів, соціальної взаємодії та здатності до інтерпретації мовленнєвих повідомлень [12]. Саме тому оцінювання рівня сформованості діалогічної компетентності потребує використання комплексної системи критеріїв, які б відображали різні аспекти цього феномена.

Дослідження проблеми діалогічної компетентності у сучасній науці представлено однобічно, зокрема як визначення поняття. У сучасній психолого-педагогічній науці діалогічна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що охоплює мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти мовленнєвої взаємодії. Вона передбачає здатність дитини вступати у мовленнєвий

контакт, підтримувати діалог, розуміти мовлення співрозмовника та адекватно реагувати на нього. Особливої значущості ця проблема набуває у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, в яких спостерігаються труднощі не лише у мовленнєвому оформленні висловлювань, а й у розумінні комунікативних намірів інших людей, регуляції власної поведінки та підтриманні мовленнєвої взаємодії.

З огляду на зазначене, для оцінювання сформованості діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ доцільно виокремити такі критерії: адаптивно-мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий та інтерпретаційно-діяльнісний. Вибір саме цих критеріїв зумовлений структурою діалогічної діяльності та особливостями мовленнєвого розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями.

Адаптивно-мотиваційний критерій.

Адаптивно-мотиваційний критерій відображає рівень сформованості потреби дитини у мовленнєвій взаємодії, її готовність до спілкування та здатність адаптуватися до комунікативних ситуацій у соціальному середовищі.

Мотиваційна складова є фундаментом будь-якої мовленнєвої діяльності. Без сформованої потреби у спілкуванні дитина не виявляє ініціативи до мовленнєвого контакту, що істотно ускладнює розвиток діалогічних умінь. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення нерідко спостерігається зниження комунікативної мотивації, що зумовлено частими мовленнєвими невдачами, труднощами розуміння мовлення та недостатньо сформованими навичками соціальної взаємодії.

В умовах інклюзивного освітнього середовища особливого значення набуває адаптивний аспект цього критерію. Дитина має навчитися взаємодіяти не лише з дорослими, а й з однолітками, брати участь у спільній діяльності, реагувати на мовленнєві звернення та виявляти ініціативу у спілкуванні.

Отже, адаптивно-мотиваційний критерій відображає внутрішню готовність дитини до діалогічної взаємодії та її соціально-комунікативну спрямованість.

Когнітивно-мовленнєвий критерій.

Когнітивно-мовленнєвий критерій характеризує рівень розвитку мовленнєвих і пізнавальних процесів, які забезпечують розуміння та продукування діалогічного мовлення.

Формування діалогічної компетентності неможливе без достатнього рівня розвитку мовленнєвої системи. Дитина повинна володіти певним словниковим запасом, граматичними структурами, навичками зв'язного мовлення та розумінням мовлення. Окрім мовленнєвих умінь, важливу роль відіграють когнітивні процеси – увага, пам'ять, мислення, здатність до узагальнення та аналізу інформації.

У дітей з тяжкими порушеннями мовлення часто спостерігаються обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови мовлення, труднощі розуміння складних мовленнєвих конструкцій. Це безпосередньо впливає на їхню здатність брати участь у діалозі, підтримувати тему розмови та формулювати власні висловлювання.

Отже, цей критерій відображає рівень мовленнєвої готовності дитини до участі у діалогічній взаємодії.

Інтерпретаційно-діяльнісний критерій.

Інтерпретаційно-діяльнісний критерій характеризує здатність дитини розуміти зміст мовленнєвих повідомлень співрозмовника, інтерпретувати їх та реалізовувати відповідні мовленнєві й поведінкові дії у процесі комунікації.

Діалогічна взаємодія передбачає не лише мовленнєве висловлювання, а й здатність адекватно реагувати на репліки співрозмовника, підтримувати тему розмови, уточнювати інформацію, ставити запитання та відповідати на них. У цьому процесі важливу роль відіграє інтерпретація мовленнєвих сигналів, розуміння намірів співрозмовника та використання мовлення у практичній діяльності.

Для дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями характерні труднощі інтерпретації комунікативної ситуації. Вони можуть правильно вимовляти окремі слова або фрази, але не завжди розуміють їхнє функціональне значення у діалозі. Цей критерій відображає практичний аспект діалогічної компетентності та

демонструє, наскільки ефективно дитина застосовує мовленнєві уміння у реальному спілкуванні.

Отже, запропонована система критеріїв – адаптивно-мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий та інтерпретаційно-діяльнісний – дає можливість комплексно оцінити рівень сформованості діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Кожен із критеріїв відображає певний аспект діалогічної взаємодії: мотиваційний, мовленнєво-пізнавальний та діяльнісно-комунікативний.

Застосування такої системи критеріїв у дисертаційному дослідженні дає можливість більш об'єктивно визначити рівень розвитку діалогічної компетентності, виявити труднощі мовленнєвої взаємодії та обґрунтувати ефективні напрями корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретико-експериментальне дослідження дало змогу уточнити сутність діалогічного мовлення як складного комунікативно-когнітивного явища та визначити його структурні компоненти, критерії оцінки й рівні сформованості у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

Теоретичне узагальнення показало, що діалогічне мовлення має інтегрований характер і формується в результаті синтезу когнітивних, мовленнєвих, емоційних і соціальних процесів.

Визначено, що для констатувального етапу дослідження доцільно застосовувати комбінацію методик різного типу: стандартизованих (тестових), спостережувальних і якісно-інтерпретаційних, що забезпечує об'єктивність результатів і враховує багатовимірність діалогічного мовлення. Такий підхід дозволяє не лише виявити загальний рівень сформованості діалогічної компетентності, а й проаналізувати специфічні труднощі дітей із ТПМ у побудові діалогічної взаємодії.

Доцільним є подальше удосконалення діагностичного інструментарію шляхом адаптації зарубіжних методик (Test of Pragmatic Language, Pragmatic

Language Skills Inventory, Children's Communication Checklist) до українських лінгвістичних і культурних умов. Це дасть змогу підвищити валідність і надійність оцінювання рівнів сформованості діалогічного мовлення в дітей з ТПМ, а також створити підґрунтя для міжкультурних порівняльних досліджень.

Перспективним напрямом вважається також вивчення ефективності використання цифрових і мультимедійних технологій у процесі навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Інтеграція онлайн-платформ, віртуальних середовищ спілкування та мовленнєвих тренажерів може стати важливим засобом підтримки розвитку комунікативних умінь у дітей з різними типами мовленнєвих порушень.

Отже, подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на інтеграцію психолінгвістичних, педагогічних і технологічних підходів до формування діалогічної компетентності, що сприятиме розвитку системи інклюзивної освіти в Україні та підвищенню якості логопедичної допомоги дітям з тяжкими порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805226>
2. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
3. Організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. (2024). Інформаційно-аналітичні матеріали. ДНУ Інститут освітньої аналітики. <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/rezultati-monitoringovih-doslidzhen/2024-2/>
4. Light, J., & McNaughton D. (2019). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication, *Augmentative and Alternative Communication*, 35(3), 197–209. DOI:[10.3109/07434618.2014.885080](https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080)
5. Синиця, І. (2009). Психолінгвістичні механізми породження мовлення дитини. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

6. Калмикова, Л. (2012). Теорія формування у дітей дошкільного віку мовленнєвої діяльності / Л. О. Калмикова // Психолінгвістика. Вип. 11, С. 37–46.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_11_6.

7. Гавриш, Н.В. (2002). Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.02 / Н.В. Гавриш. К., 32 с.

8. Богуш А. М. (2016). Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот : програма та навчально-методичний посібник / А. М. Богуш. Тернопіль : Мандрівець, 136 с. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/6815>

9. Лаврентьєва, Г. (2000). Готовність дитини до школи: складові успішного навчання. Дошкільне виховання, 9, 3–5.

10. Мартиненко, І.В. (2017). Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/Д_26.053.23/Martynenko.pdf

11. Луценко, В. (2019). Соціально-комунікативне середовище як засіб розвитку старшого дошкільника. Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education №23 2019 р., кн. 1. с. 220–228 <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-220-229>

12. Савінова, Н.В., & Нездатна, А.Ю. (2023). Міждисциплінарний контент понять “інтенція”, “мовленнєва інтенція” у логокорекційних системах сучасної логопедії. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип.44. с. 58-66. <https://doi.org/10.31392/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44>

REFERENCES

1. Brown, G., & Yule, G. (1983). Discourse Analysis. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805226> [in English].

2. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). Hallidays Introduction to Functional Grammar (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269> [in English].

3. Orhanizatsiia inkluzyvnoho navchannia v zakladakh doshkilnoi osvity. (2024). Informatsiino-analitychni materialy. [Organization of inclusive education in preschool educational institutions. (2024). Information and analytical materials]. DNU Instytut osvitnoi analityky. <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/rezultati-monitoringovih-doslidzhen/2024-2/> [in Ukrainian].

4. Light J., & McNaughton D. (2019). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication,

Augmentative and Alternative Communication, 35(3), 197–209. DOI:10.3109/07434618.2014.885080 [in English].

5. Snytsia, I. (2009). *Psikholinhvistychni mekhanizmy porodzhennia movlennia dytyny*. [Psycholinguistic mechanisms of child speech generation.] Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

6. Kalmykova, L. (2012). *Teoriia formuvannia u ditei doshkilnogo viku movlennievoi diialnosti* [Theory of the formation of speech activity in preschool children] / L. O. Kalmykova // *Psikholinhvistyka*. Vyp. 11, S. 37–46. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_11_6. [in Ukrainian].

7. Havrysh, N.V. (2002). *Rozvytok movlenievotvorchoi diialnosti v doshkilnomu dytynstvi* [Development of speech-making activity in preschool childhood]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.02 / N.V. Havrysh. K., 32 s. [in Ukrainian].

8. Bohush, A. M. (2016). *Navchannia ditei ukrainskoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh natsionalnykh spilnot : prohrama ta navchalno-metodychnyi posibnyk* [Teaching children the Ukrainian language in preschool educational institutions of national communities: program and teaching and methodological manual] / A. M. Bohush. Ternopil : Mandrivets, 136 s. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/6815> [in Ukrainian].

9. Lavrentieva, H. (2000). *Hotovnist dytyny do shkoly: skladovi uspishnoho navchannia*. [Child's readiness for school: components of successful learning]. *Doshkilne vykhovannia*, 9, 3–5. [in Ukrainian].

10. Martynenko, I.V. (2017). *Psikhologichni zasady formuvannia komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnogo viku z systemnymy porushenniamy movlennia* [Psychological principles of forming communicative activity of children of elderly preschool age with systemic speech disorders] https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.23/Martynenko.pdf [in Ukrainian].

11. Lutsenko, V. (2019). *Sotsialno-komunikatyvne seredovyshe yak zasib rozvytku starshoho doshkilnyka* [Social-communicative environment as a means of development of the senior preschool child]. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education №23 2019 r., kn. 1. s. 220–228* <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-220-229> [in Ukrainian].

12. Savinova, N.V., & Nezdatna, A.Iu. (2023). *Mizhdystyplinarnyi kontent poniat “intentsiia”, “movlennieva intentsiia” u lohokorektsiinykh systemakh suchasnoi lohopedii* [Interdisciplinary content of the concepts of “intention”, “speech intention” in speech correction systems of modern speech therapy]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psikhohiia*. Vyp.44. s. 58–66. <https://doi.org/10.31392/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 24.02.2026

Прорецензовано 24.03.2026

Схвалено до друку 30.03.2026

УДК [159.922.7:37.013.82:37.013.77]:316.6:364]:314

Ігор Хотенюк,

директор ТОВ «УКРМЕДСЕРТ»,

аспірант

khotenuk@gmail.com

ORCID ID: 0009-0001-1485-3907

Igor Khoteniuk,

Postgraduate student

ТОВ «УКРМЕДСЕРТ»,

вул. Драгоманова, 1-А,

м. Київ, 02059, Україна

LLC «UKRMEDSERT»,

1-A Drahomanova St.,

Kyiv, 02059, Ukraine

**МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВНУТРІШНЬО
ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ**

**MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR INTERNALLY
DISPLACED FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Анотація. У статті розглянуто проблему психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану в Україні. Актуальність дослідження зумовлено зростанням кількості внутрішньо переміщених осіб та необхідністю забезпечення комплексної підтримки дітей з особливими освітніми потребами і їхніх родин у нових соціальних та освітніх умовах. Установлено, що вимушене переміщення спричиняє значні соціально-психологічні труднощі для родин, пов'язані