



ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 376.37:376-056.264:373.2

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20438013>

**Інклюзивне освітнє середовище як чинник розвитку діалогічної
компетентності дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного
віку**

Нездатна Анастасія Юріївна,

викладач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії

Чорноморського національного університету імені Петра Могили, Вул. 68

Десантників, 10, м.Миколаїв, Україна, 54001; аспірантка III року навчання

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН

України, вул. М.Берлінського, 9, Київ, Україна, 04060;

<https://orcid.org/0009-0008-0521-0089>

Прийнято: 14.05.2026 | Опубліковано: 29.05.2026

***Анотація:** Мета.* Теоретично обґрунтувати роль інклюзивного освітнього середовища як чинника розвитку діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку і молодшого шкільного віку та визначити педагогічні умови ефективного формування діалогічного мовлення в умовах інклюзивної освіти.

Методи. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз, систематизацію та узагальнення наукових джерел з проблеми розвитку діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, аналіз сучасних українських і зарубіжних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища, а також порівняння та



інтерпретацію наукових положень щодо особливостей мовленнєвого розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Результати. У статті визначено, що діалогічна компетентність є інтегративним утворенням, яке охоплює мовленнєві, когнітивні, соціально-емоційні та діяльнісні компоненти. Встановлено, що ефективність її формування значною мірою залежить від якості комунікативної взаємодії, педагогічної підтримки мовлення, організації освітнього простору та емоційної безпеки дитини в інклюзивному середовищі. Доведено, що інклюзивний освітній простір сприяє активізації комунікативної діяльності дошкільників та молодших школярів через включення їх у природні ситуації спілкування, використання ігрових та кооперативних форм взаємодії, діалогічного читання та партнерської взаємодії з однолітками. Визначено, що особливого значення проблема розвитку діалогічної компетентності набуває щодо дітей із тяжкими порушеннями мовлення, у яких спостерігаються труднощі мовленнєвої ініціативності, підтримання взаємодії та використання вербальних і невербальних засобів комунікації. Обґрунтовано фасилітуючу роль педагога у стимулюванні мовленнєвої активності та розвитку комунікативної самостійності дітей.

Висновки. Встановлено, що інклюзивне освітнє середовище є важливим чинником розвитку діалогічної компетентності дошкільників та молодших школярів, оскільки забезпечує мовленнєво насичений, психологічно безпечний та комунікативно активний простір взаємодії. Ефективність формування діалогічної компетентності визначається системним включенням дітей у ситуації спілкування, підтримкою комунікативної ініціативи, використанням діалогічних технологій та взаємодією педагогів і сім'ї. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням ефективних методик та інструментарію оцінювання діалогічного потенціалу інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти.



Ключові слова: мовленнєвий розвиток, комунікативна взаємодія, заклад дошкільної освіти.

Inclusive educational environment as a factor in the development of dialogic competence of senior preschool and primary school children

Anastasiia Nezdatna

Lecturer at the Department of Social Work, Pedagogy and Speech Therapy, Petro Mohyla Black Sea National University,

10, 68 Desantnykiv St., Mykolaiv, Ukraine, 54001;

Third-year PhD student at Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

9, M. Berlynskoho St., Kyiv, Ukraine, 04060;

<https://orcid.org/0009-0008-0521-0089>

Abstract. Purpose. *To theoretically substantiate the role of an inclusive educational environment as a factor in the development of dialogic competence in senior preschool and primary school children and to determine the pedagogical conditions for the effective formation of dialogic speech in the context of inclusive education.*

Methods. *The study employed a комплекс of theoretical methods, including analysis, systematization, and generalization of scientific sources on the development of dialogic competence in senior preschool and primary school children, analysis of modern Ukrainian and foreign approaches to the organization of an inclusive educational environment, as well as comparison and interpretation of scientific provisions concerning the peculiarities of speech development in children with severe speech disorders.*



Results. *The article defines dialogic competence as an integrative construct encompassing speech, cognitive, socio-emotional, and activity-based components. It was established that the effectiveness of its formation largely depends on the quality of communicative interaction, pedagogical support for speech, organization of educational space, and the child's emotional security within an inclusive environment. It is proved that an inclusive educational space contributes to the activation of communicative activity in preschoolers and primary school children through their involvement in natural communicative situations, the use of play-based and cooperative forms of interaction, dialogic reading, and partnership interaction with peers. It was determined that the issue of developing dialogic competence is particularly significant for children with severe speech disorders who experience difficulties in speech initiative, maintaining interaction, and using verbal and nonverbal means of communication. The facilitating role of the teacher in stimulating children's speech activity and developing communicative independence is substantiated.*

Conclusions. *It was established that the inclusive educational environment is an important factor in the development of dialogic competence in preschool and primary school children, as it provides a speech-rich, psychologically safe, and communicatively active space for interaction. The effectiveness of dialogic competence formation is determined by the systematic involvement of children in communicative situations, support for communicative initiative, the use of dialogic technologies, and cooperation between teachers and families. Prospects for further research are associated with the development of effective methods and assessment tools for evaluating the dialogic potential of the inclusive educational environment in preschool education institutions.*

Keywords: *speech development, communicative interaction, preschool education institution.*



Постановка проблеми. У освіті інклюзивне середовище дедалі частіше оцінюють не лише за показниками доступності, а й за тим, наскільки воно забезпечує дитині реальну участь у спільному житті групи. А. Аніщук зазначає, що для розвитку діалогічної компетентності цей аспект є визначальним: дитина має не просто бути присутньою, а бути включеною у розмову, гру, домовленість, спільне обговорення і взаємне реагування. Саме тому інклюзивне освітнє середовище доцільно розглядати як чинник комунікативного розвитку, а не лише як організаційну форму [1].

Особливої ваги ця проблема набуває щодо дітей із тяжкими порушеннями мовлення. За результатами дослідження І. Баранець, у старших дошкільників із моторною алалією рівень сформованості комунікативної компетентності є істотно нижчим, що потребує створення спеціальних психолого-педагогічних умов [2]. Отже, питання полягає не тільки в корекції мовлення, а й у проєктуванні такого повсякденного простору, де мовлення стає потрібним, можливим і підтриманим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних українських дослідженнях інклюзивне середовище тлумачать як систему умов, що забезпечує рівні можливості для всіх дітей, у тому числі через універсальний дизайн, розумне пристосування, адаптацію змісту та педагогічну готовність фахівців [1]. Водночас у працях Н. Савінової та А. Нездатної діалогічна компетентність розглядається як складне утворення, що поєднує мовленнєво-комунікативний, когнітивний, соціокультурний та емоційно-ціннісний компоненти [3]. У попередній авторській статті слушно підкреслено, що «формування зв'язного діалогічного висловлювання є провідним завданням практичного опанування мовою» [4].

Міжнародні студії конкретизують ці положення. О. Турко та співавтори наголошують, що комунікативна компетентність дошкільників в умовах інклюзії формується ефективніше за поєднання корекційної роботи, ігрової взаємодії та



мовленнєво насиченого освітнього контексту [5]. Papadopoulos I. показує, що педагоги пов'язують діалогічну грамотність дітей із умінням ставити запитання, коментувати, домовлятися та будувати спільний зміст [6]. van der Wilt F., Bouwer R., van der Veen C. довели, що dialogic classroom talk позитивно впливає саме на усну комунікативну компетентність дітей [8], а якість інклюзії безпосередньо залежить від готовності педагога до підтримки різних способів участі [9].

Мета статті — теоретично обґрунтувати вплив інклюзивного освітнього середовища на розвиток діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку та визначити педагогічні умови результативної організації цього процесу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість сучасних досліджень, присвячених проблемам інклюзивної освіти, мовленнєвого розвитку та формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, недостатньо дослідженим залишається питання впливу інклюзивного освітнього середовища саме на розвиток діалогічної компетентності дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Зокрема, потребують подальшого наукового обґрунтування педагогічні умови організації комунікативно активного простору, механізми підтримки мовленнєвої ініціативи дітей та особливості створення ситуацій природної діалогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Мета статті (постановка завдання). Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі інклюзивного освітнього середовища як чинника розвитку діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку і молодшого шкільного віку та визначення педагогічних умов ефективного формування діалогічного мовлення в умовах інклюзивної освіти.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

- ✓ Проаналізувати сучасні наукові підходи до розуміння сутності діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.



- ✓ Визначити особливості розвитку діалогічного мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення.
- ✓ Охарактеризувати потенціал інклюзивного освітнього середовища у стимулюванні комунікативної активності дітей.
- ✓ Визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток діалогічної компетентності в умовах інклюзивної освіти.
- ✓ Обґрунтувати роль педагога як фасилітатора діалогічної взаємодії та мовленнєвої ініціативи дитини.

Актуальність обраного напрямку дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із мовленнєвими труднощами в умовах інклюзивного навчання та необхідністю створення ефективних педагогічних умов для їх повноцінної комунікативної взаємодії. Попри значну кількість досліджень, присвячених розвитку мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, проблема впливу інклюзивного освітнього середовища саме на формування діалогічної компетентності дітей із тяжкими порушеннями мовлення залишається недостатньо розробленою. Це визначає наукову новизну та практичну значущість дослідження.

Логіка статті побудована відповідно до поставлених завдань і передбачає послідовний аналіз теоретичних підходів до проблеми, визначення особливостей розвитку діалогічної компетентності дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також обґрунтування педагогічних умов ефективної організації комунікативної взаємодії дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Діалогічна компетентність виявляється у здатності вступати в контакт, розуміти репліку співрозмовника, адекватно реагувати, підтримувати короткий обмін висловлюваннями, ставити запитання, висловлювати прохання, погоджувати або заперечувати, дотримуючись елементарних правил комунікативної взаємодії. Для дитини з особливими



освітніми потребами це також означає вміння користуватися візуальними, жестовими чи предметними опорами, якщо вони допомагають будувати діалог.

Інклюзивне середовище впливає на розвиток діалогічної компетентності передусім через розширення природних комунікативних ситуацій. У звичайному щоденному режимі дитина старшого дошкільного віку та молодшого шкільного віку потрапляє в безліч епізодів, де необхідні звернення, уточнення, реагування, пояснення та домовленість: ранкове спілкування, спільна гра, розподіл ролей, виконання доручень, обговорення прочитаного або побаченого. Якщо такі ситуації організовані інклюзивно, дитина з мовленнєвими труднощами не вилучається з них, а отримує доступні способи участі. Саме повторюваність і функціональна значущість цих епізодів роблять мовлення комунікативно мотивованим.

Другим механізмом є роль однолітка як природного партнера діалогу. У роботі з дошкільниками та молодшими школярами важливо не обмежувати мовленнєву активність взаємодією «дитина — дорослий», оскільки партнерство з ровесником вимагає більшої гнучкості, ініціативності й чутливості до реакції співрозмовника. Проте така взаємодія не виникає автоматично. Педагог має моделювати сценарії спільної дії, навчати дітей слухати одне одного, очікувати відповіді, коректно перепитувати, уточнювати зміст і пропонувати допомогу.

Третім механізмом є мовленнєво опосередкована педагогічна підтримка. Найбільш продуктивними виявляються відкриті запитання, спонукання до коментування власних дій, колективне обговорення ілюстрацій, подій чи ігрових ситуацій, а також діалогічне читання. У таких практиках дорослий не зводить комунікацію до перевірки правильної відповіді, а допомагає дитині розгорнути висловлювання, знайти слова, пояснити намір і підтримати тему. Саме тому діалогічні формати є особливо цінними для дітей із мовленнєвими труднощами [6; 7; 8].



Не менш значущою є емоційна складова інклюзивного середовища. Для дитини, яка невпевнено говорить, будь-яка комунікативна невдача може закріплювати уникання. Безпечна атмосфера означає право на повільнішу відповідь, помилку без осуду, допоміжне запитання, повтор або невербальну підтримку. Якщо група сприймає різний темп мовлення як норму спільного життя, а дорослий фіксує увагу не на дефекті, а на змісті висловлювання, комунікативна ініціатива дитини зростає [9].

У контексті дослідження важливого значення набувають наукові положення щодо організації мовленнєвого розвитку дітей у спеціально створених освітніх умовах. Зокрема, у дисертаційному дослідженні Берегова М.І. наголошується, що «ефективність формування мовленнєвої діяльності дітей значною мірою залежить від організації комунікативного середовища та системної педагогічної підтримки мовлення» [10, с. 112]. Зазначене положення підсилює тезу про те, що інклюзивне освітнє середовище слід розглядати не лише як простір інтеграції, а як активний ресурс розвитку діалогічної компетентності, який забезпечує включення дитини у змістовну взаємодію та стимулює її мовленнєву активність.

Розвивальний потенціал інклюзивного середовища значно посилюється у грі. Саме гра дає дитині мотивацію говорити, домовлятися, розподіляти ролі, уточнювати умови сюжету і реагувати на зміну подій. У добре організованому інклюзивному просторі вихователь добирає ролі та предметні опори так, щоб кожна дитина могла бути учасником гри, а не її спостерігачем. Ефективними є також спільне читання книжок, драматизація, настільно-друковані ігри, кооперативні завдання, в яких діалог стає необхідною умовою досягнення спільного результату.

Українські науковці по-різному підходять до трактування сутності інклюзивної освіти, акцентуючи увагу на її соціальному, педагогічному та організаційному аспектах. Так, Алла Колупаєва розглядає інклюзивну освіту як



багатокомпонентний процес трансформації системи загальної освіти, спрямований на забезпечення доступності якісного навчання для осіб із різним рівнем психофізичного розвитку, що потребує належного науково-методичного та організаційного забезпечення [11, с. 24].

У працях Інни Кузава інклюзивна освіта визначається як процес реалізації рівних прав дітей на отримання освітніх послуг у закладах освіти за місцем проживання. Дослідниця наголошує, що ефективність інклюзивного навчання забезпечується створенням сприятливих соціально-педагогічних умов для розвитку дитини, а сама інклюзія не заперечує спеціальної освіти, а розширює її можливості [12, с. 36].

На думку Світлани Миронової, інклюзивна освіта є системою освітніх послуг, яка базується на забезпеченні права кожної дитини на освіту та можливості навчатися у закладі освіти за місцем проживання незалежно від особливостей психофізичного розвитку [13, с. 17].

Ілона Дичківська акцентує увагу на особистісно орієнтованому характері інклюзивної освіти, визначаючи її як гнучку систему навчання, що враховує індивідуальні особливості, освітні потреби, здібності та психофізіологічні можливості кожної дитини [14, с. 64].

Отже, аналіз наукових підходів дозволяє стверджувати, що в сучасній українській педагогічній науці інклюзивну освіту трактують як:

- ✓ процес реформування та розвитку загальної освіти;
- ✓ механізм забезпечення рівного доступу до освітніх послуг;
- ✓ систему освітньої підтримки дітей із різними освітніми потребами.

Sheryl Dixon розглядає інклюзію як освітню філософію, що має позитивний вплив на всіх учасників освітнього процесу. Дослідниця наголошує, що інклюзивне навчання не повинно обмежуватися лише формальним включенням дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього класу. На її думку, справжня інклюзія передбачає організацію такого освітнього простору, у



якому кожен учень отримує рівні можливості для розвитку, навчання та активної участі у спільній діяльності. У своїх працях науковиця підкреслює, що ефективна інклюзивна спільнота сприяє розвитку співпраці, навичок розв'язання проблем, самостійності у навчанні та формуванню критичного мислення в усіх учасників освітнього процесу [15].

У контексті нашого дослідження інклюзивну освіту розглядаємо як багатогранний процес організації доступного та якісного освітнього середовища, яке забезпечує не лише навчання, а й активний мовленнєвий, соціальний та комунікативний розвиток дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

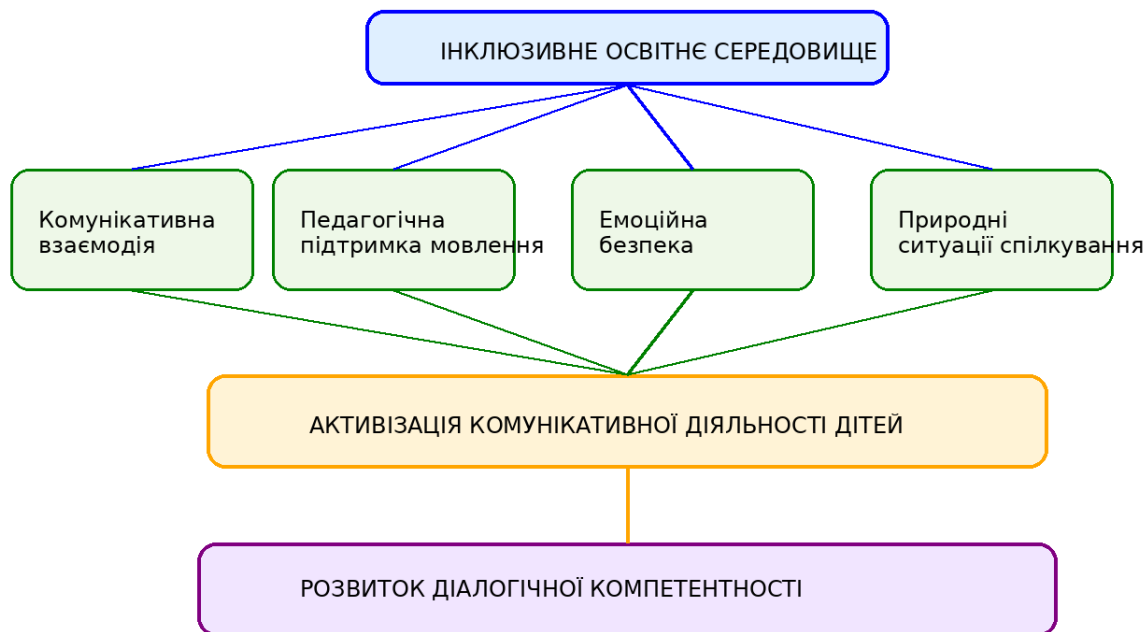
Отже, педагогічними умовами результативного впливу інклюзивного середовища на розвиток діалогічної компетентності є: мовленнєво насичений і психологічно безпечний простір; системне включення дитини у природні та спеціально організовані ситуації спілкування; використання гри, діалогічного читання і кооперативних завдань; підтримка комунікативної ініціативи дитини; узгоджена робота фахівців і сім'ї; визнання варіативних способів комунікації як прийнятних засобів участі у спільній діяльності.

У процесі дослідження визначено механізми, через які інклюзивне освітнє середовище впливає на розвиток діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Рисунок 1

Інклюзивне освітнє середовище як чинник розвитку діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

Інклюзивне освітнє середовище як чинник розвитку діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку



Джерело: власна розробка автора.

Як показано на рис. 1, інклюзивне освітнє середовище забезпечує систему взаємопов'язаних умов, які сприяють активізації комунікативної діяльності дітей.

Висновки. Інклюзивне освітнє середовище впливає на розвиток діалогічної компетентності старшого дошкільника та молодшого школяра безпосередньо — через якість взаємодії, доступність участі, педагогічну підтримку мовлення та емоційний комфорт. Його ефективність визначається тим, чи перетворюється повсякденне життя групи на простір діалогу. Саме за такої умови інклюзія стає чинником не лише соціалізації, а й мовленнєвого зростання дитини. Перспективою подальших досліджень вважаємо розроблення інструментарію



для оцінювання діалогічного потенціалу інклюзивного середовища в закладі освіти.

Список використаних джерел

1. Аніщук А. Організація інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2023. № 3. С. 42–49. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-3-42-49>.

2. Баранець І. State of formation of communicative competence in children of senior preschool age with motor alalia. ScienceRise: Pedagogical Education. 2020. № 6(39). С. 36–40. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.219974>.

3. Савінова Н., Нездатна А. Analysis of scientific approaches to defining the concept of “dialogical competence”. ScienceRise: Pedagogical Education. 2025. № 3(64). С. 77–81. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.339502>.

4. Савінова Н., Нездатна А. Завдання з формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку в чинних освітніх програмах. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. Т. 118, № 2. С. 233–261. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.241>.

5. Турко О., Олендр Т., Бойко М., Петришина О., Рожко-Павлишин Т. Formation of Preschoolers’ Communicative Competence in the Conditions of Inclusive Education. Journal of Education Culture and Society. 2022. Vol. 13, No. 1. P. 239–255. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.239.255>.

6. Papadopoulos I. Preschool educators’ perspectives on dialogic literacy in preschoolers. Teacher Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy. 2024. No. 41(1). P. 33–45. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.415>.

7. Simsek Z. C., Isikoglu Erdogan N. Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children’s Language Development. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 197. P. 754–758. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>.



8. van der Wilt F., Bouwer R., van der Veen C. Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*. 2022. Vol. 77. Article 101522. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522>.

9. Zabeli N., Gjelaj M. Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*. 2020. Vol. 7, No. 1. Article 1791560. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>.

10. Берегова М. І. ДИДАКТИКО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ : дис. канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2020. 250 с. https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Berehova.pdf

11. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 195 с. <https://share.google/Y6QcSb7KUCX9Jnqxx>

12. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с. <https://share.google/Qgj1v7Zyp5eGcmWbi>

13. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03. К., 2007. 36 с. <https://share.google/GyaybKGiyTyQF8Fet>

14. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с. <https://share.google/t1KQvQwHDn0tZ5zzu>



15. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. Chapters 1 & 2. (2005). <https://share.google/u2r4VJw9RYGYpsYS4>