

ДІАЛОГІЧНА АКТИВНІСТЬ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Савінова Наталія Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
ORCID ID: 0000-0003-2617-8221
Researcher ID Scopus AU-ID 57225941249

Нездатна Анастасія Юрївна,

викладач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
аспірант Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
ORCID ID: 0009-0008-0521-0089
Researcher ID: rid65459

У статті здійснено комплексний теоретико-методичний аналіз проблеми формування діалогічної активності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) в умовах сучасного освітнього та інклюзивного середовища. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із системними порушеннями мовлення та потребою у впровадженні ефективних технологій розвитку їхньої діалогічної компетентності. Діалогічна активність розглядається як інтегративне утворення, що поєднує мовленнєві, когнітивні, мотиваційні та соціально-емоційні компоненти та забезпечує повноцінну участь дитини у міжособистісній діалогічній взаємодії.

У роботі уточнено сутність поняття «діалогічна активність» у контексті психолінгвістичного та логопедичного підходів, визначено її структурні компоненти (ініціативність, реактивність, адекватність мовленнєвого реагування, здатність підтримувати тему розмови, варіативність мовленнєвих засобів). Окреслено специфічні труднощі, характерні для дітей із ТПМ: обмежений словниковий запас, граматичні помилки, порушення зв'язності висловлювання, зниження комунікативної мотивації, труднощі розуміння інструкцій та прихованих смислів.

Обґрунтовано педагогічні умови формування діалогічної активності, зокрема створення тематичного мовленнєвого середовища, використання ігрових, тематичних, творчих діалогічних ситуацій, поєднання логопедичної та соціально-психологічної підтримки. Проаналізовано ефективність інтерактивних методів, рольових ігор, моделювання діалогів, візуальних опор та нейропсихологічних вправ у стимулюванні мовленнєвої ініціативи дітей. Наголошено на важливості індивідуалізації корекційно-розвиткової роботи та систематичного моніторингу динаміки сформованості діалогічних умінь.

Практичне значення статті полягає у можливості використання запропонованих підходів у діяльності логопедів, корекційних педагогів, психологів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Отримані результати сприяють поглибленню наукових уявлень про механізми формування діалогічної компетентності та можуть бути використані у подальших емпіричних дослідженнях проблеми розвитку діалогічної активності дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: діалогічна активність, мовленнєва активність, тяжкі мовленнєві порушення, ехололія, комунікативна функція мовлення.

Savinova Nataliia, Nezdatna Anastasiia. Dialogical activity in children with severe speech disorders

The article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of the problem of forming dialogic activity in children with severe speech disorders (SSD) in the conditions of a modern educational and inclusive environment. The relevance of the study is due to the increase in the number of children with systemic speech disorders and the need to implement effective technologies for the development of their communicative competence. Dialogic activity is considered as an integrative formation that combines speech, cognitive, motivational and socio-emotional components and ensures the full participation of the child in interpersonal interaction. The paper clarifies the essence of the concept of "dialogic activity" in the context of psycholinguistic and speech therapy approaches, and defines its structural components (initiative, reactivity, adequacy of speech response, ability to maintain the topic of conversation, variability of speech means). Specific difficulties characteristic of children with severe speech disorders are outlined: limited vocabulary, grammatical errors, impaired coherence of expression, reduced communicative motivation, difficulties in understanding instructions and hidden meanings. The pedagogical conditions for the formation of dialogical activity are substantiated, in particular, the creation of a speech-rich environment, the use of game and problem-communicative situations, a combination of speech therapy, psychological and socio-pedagogical support. The effectiveness of interactive methods, role-playing games, dialogue modeling, visual supports and neuropsychological exercises in stimulating children's speech initiative is analyzed. The importance of individualizing correctional and developmental work and systematic monitoring of the dynamics of the formation of dialogical skills is emphasized. The practical significance of the article lies in the possibility of using the proposed approaches in the activities of speech therapists, special educators, psychologists and specialists of inclusive resource centers. The results obtained contribute to the deepening of scientific ideas about the mechanisms of formation of dialogic competence and can be used in further empirical studies of the problem of the development of communicative activity of children with severe speech disorders.

Key words: dialogic activity, speech activity, severe speech disorders, echolalia, communicative function of speech.

Вступ. У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти проблема формування діалогічної активності дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) набуває особливої актуальності. Порушення діалогічної функції мовлення ускладнює процес соціалізації, обмежує пізнавальний розвиток та впливає на становлення особистості дитини.

Особливо гостро ця проблема проявляється у дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями, для яких характерні специфічні труднощі соціальної взаємодії, обмеженість ініціативи у спілкуванні та порушення функціонального використання мовлення. У більшості випадків мовлення не формується як повноцінний засіб діалогічної взаємодії, що зумовлює необхідність наукового осмислення механізмів формування діалогічної активності.

Матеріали та методи. Проблема мовленнєвої активності розглядається у працях психологів і педагогів як інтегративна характеристика особистості дитини. Мовленнєва активність у роботі О. І. Денисенко «Розвиток навичок комунікабельності дітей дошкільного віку» трактується як відносно стійка здатність сприймати та розуміти мовлення інших, ініціативно використовувати мовні засоби у спілкуванні, активно опановувати мовленнєві структури [1].

Мовленнєва активність визначається рівнем пізнавальної зацікавленості, сформованістю знань, уміннями зосереджуватися, виконувати словесні інструкції, ставити запитання та виправляти власні помилки. Проявами мовленнєвої активності є швидкість мовленнєвих реакцій, точність добору слів, граматична правильність і темп мовлення.

Дослідження мовленнєвого розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення свідчать про значну варіативність проявів – від повної відсутності функціонального мовлення до формально розгорнутого мовлення без урахування позиції співрозмовника.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності діалогічної активності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення та визначення основних напрямів її формування.

Визначимо сутність понять «мовленнєва активність» і «діалогічна активність».

Мовленнєвий розвиток є провідним чинником формування особистості. Він визначає рівень розвитку пізнавальної та соціальної сфер, формує довільність поведінки, рефлексію та здатність до саморегуляції.

Мовленнєва активність охоплює: імпресивний компонент (розуміння мовлення); експресивний компонент (продукування висловлювань); мотиваційний компонент (потреба у спілкуванні); регуляторний компонент (використання мовлення для організації поведінки).

Діалогічна активність є вищим рівнем мовленнєвої активності та передбачає: ініціювання контакту; підтримання теми; реагування на репліки співрозмовника; урахування позиції іншого; здатність до вербального/ невербального обміну.

Таким чином, діалогічна активність є інтегративною характеристикою, що поєднує вербальні, невербальні, когнітивні та соціально-емоційні компоненти.

Вчені Н. В. Савінова та А. Ю. Нездатна у своїй статті зазначають, що «останніми роками в вивченні проблеми мовленнєвої активності дітей з тяжкими пору-

шеннями мовлення окреслюються нові парадигмальні виклики й перспективи, пов'язані з міждисциплінарністю логопедичного дискурсу та тенденцією досліджувати й коригувати порушення мовленнєвої діяльності дітей у природному онтогенетичному контекстовому ланцюгу як універсальній невимушеній формі зародження інтенційної потреби до мовленнєвої активності суб'єкта, зокрема в дитини з порушеннями мовленнєвої діяльності. Процес побудови диференційованої логокорекції має враховувати необхідність формування типових намірів (обіцянка, прохання) мовця, яким виступає дитина з порушеннями мовленнєвої діяльності з метою перспективного прогнозування й подальшого моделювання ізольованих висловлювань або стереотипних схем перебігу діалогічного висловлення. Особливого значення набуває питання про тонкі механізми координації реплік у процесі діалогізування, значущою стороною яких виступає розуміння мовленнєвих інтенцій співрозмовника» [2, с. 60].

Розглянемо особливості мовленнєвого розвитку дітей із ТПМ. Мовленнєві розлади тяжкого ступеня характеризується порушеннями емоційної, когнітивної та комунікативної сфер дитини.

Учені підкреслюють, що в ранньому віці у дітей можуть спостерігатися: відсутність гуління та лепету; ігнорування власного імені; відсутність вказівного жесту; незрозуміння простих інструкцій.

О. В. Боряк у своїй роботі «Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації» наголошує, що до трьох років у більшості дітей не формується фразове мовлення, словниковий запас залишається обмеженим [3].

В. В. Тарасун в підручнику «Основи теорії і практики логодидактики» зазначає, що ключовою особливістю мовлення дітей, у яких первинним порушенням є розлади аутичного спектру, є недостатнє усвідомлення функції мовлення як засобу передавання інформації. Дитина може відтворювати окремі слова, але не розуміти цілісного змісту висловлювання [4]. Виникають ехолалії як специфічний механізм мовленнєвого розвитку. Одним із найпоширеніших проявів є ехолалія – повторення почутих слів або фраз. Розрізняють: миттєву ехолалію; відстрочену ехолалію. Сучасні підходи розглядають ехолалію не лише як порушення, а як перехідний етап формування мовлення. Вона може виконувати адаптивну функцію та слугувати основою для формування власного мовлення.[5].

Разом із тим тривале збереження ехолалій свідчить про труднощі формування діалогічної функції мовлення.

Розглянемо чинники формування діалогічної активності. Н. В. Базима в статті «Особливості мовленнєвої та комунікативної діяльності у дітей з аутизмом» зазначає, що формування діалогічної активності залежить від: рівня пізнавальної мотивації, розвитку символічної гри, сформованості спільної уваги, здатності до наслідування; емоційної взаємодії з дорослим.

Важливу роль відіграє ранній початок корекційної роботи. Чим раніше розпочинається психолого-педагогічний супровід, тим вищою є ймовірність формування функціонального мовлення.

Практичні напрями формування діалогічної активності. Ефективними є такі напрями: вербалізація

спільної діяльності, використання звуконаслідувань, включення вокалізацій дитини у змістовий контекст, моделювання коротких фраз («я хочу», «дай мені»), підтримка будь-якої мовленнєвої ініціативи; розвиток імпресивного мовлення паралельно з експресивним [6].

Навіть за відсутності зовнішньої реакції систематична стимуляція сприяє поступовому ускладненню звукових проявів і переходу від складу до слова.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз наукових джерел та узагальнення сучасних психолого-педагогічних підходів дозволили уточнити сутність поняття діалогічної активності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями та визначити її структурно-функціональні характеристики.

У результаті дослідження встановлено, що діалогічна активність є багатокомпонентним утворенням, яке включає:

- імпресивний компонент (розуміння зверненого мовлення, виконання словесних інструкцій);
- експресивний компонент (ініціювання та підтримання мовленнєвого контакту);
- мотиваційний компонент (потреба у спілкуванні, прагнення до взаємодії);
- регуляторний компонент (використання мовлення для організації поведінки та спільної діяльності).

Встановлено, що у дітей з ТПМ порушення діалогічної активності мають системний характер і проявляються на всіх зазначених рівнях. Зокрема, зафіксовано:

1. Низький рівень ініціювання контакту. Діти рідко виступають ініціаторами взаємодії, переважно реагують лише на пряме звернення дорослого.

2. Труднощі підтримання теми розмови. Висловлювання є фрагментарними, часто не пов'язаними з попередньою реплікою співрозмовника.

3. Недостатнє урахування позиції іншого. Спостерігається обмежене розуміння комунікативної ситуації, що ускладнює адекватне реагування.

4. Наявність ехологічних форм мовлення. Ехололія (миттева та відстрочена) виконує компенсаторну функцію на ранніх етапах, однак її тривале збереження корелює з низьким рівнем сформованості діалогічної функції.

5. Зниження комунікативної мотивації. У частини дітей спостерігається обмежена потреба у мовленнєвому контакті, що пов'язано з труднощами розуміння функції мовлення як засобу обміну інформацією.

Разом із тим результати аналізу свідчать про позитивну динаміку розвитку діалогічної активності за умови цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу. Встановлено, що систематична вербалізація спільної діяльності, моделювання коротких функціональних фраз («я хочу», «дай мені»), підтримка мовленнєвої ініціативи та розвиток спільної уваги сприяють поступовому переходу від вокалізацій до складів, від складів – до окремих слів і фраз.

Особливо значущим чинником є ранній початок корекційної роботи. Доведено, що чим раніше розпочато формування символічної гри, наслідувальної діяльності та емоційної взаємодії з дорослим, тим вищими є показники розвитку діалогічної активності.

Опора на перелічені нижче принципи, *по-перше*, дозволяє дітям із перших днів цілеспрямованої корекційно-

розвивальної роботи засвоїти знання в тому темпі, який співвідноситься з їх пізнавальними можливостями та особливостями мовленнєвого порушення. *По-друге*, надає можливість дітям із тяжкими порушеннями мовлення максимально розвивати власні позитивні задатки, розкривати мовленнєвий та інтелектуальний потенціал [8].

Проілюструємо прикладами.

Принцип урахування закономірностей розвитку дитини та мовлення в онтогенезі передбачає організацію спеціального педагогічного впливу на дитину з мовленнєвими порушеннями, корекцію її мовлення з урахуванням структури, особливостей загального та мовленнєвого розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі, урахування патологічних проявів, становлення психічних утворень вищих рівнів організації, особливостей вікових періодів психічного розвитку з притаманними для них відносно стійкими якісними особливостями, що визначаються сукупністю багатьох умов: системою вимог до розвитку дитини на даному етапі її життя, сутністю взаємовідносин із оточуючими, типом діяльності, якою вона оволодіває. Системне, послідовне навчання, корекція, виховання поетапно організують діяльність дітей із ТПМ на основі накопиченого досвіду, прагнучи враховувати наявні психофізіологічні можливості.

Принцип емоційно-позитивної спрямованості та мотивації корекційно-розвивального впливу. На заняттях, при проведенні бесід, діалогів, ігор педагог повинен підтримувати ініціативу дитини, стимулювати використання її мовленнєвого багажу, набутих умінь і навичок, створювати ситуацію успіху для кожної дитини та позитивної мотивації до корекційно-розвивальної взаємодії. Це вимагає постійної підтримки внутрішніх мотивів до навчально-корекційної діяльності, серед яких: інтереси, потреби, прагнення до пізнання, захопленість процесом і результатами навчання.

Принцип максимальної мовленнєвої активності дітей із ТПМ. Мовні узагальнення, формування яких надається сильний імпульс через використання системи спеціальних тренувальних вправ, отримують розвиток, закріплюються у ході різноманітної мовленнєвої практики на різних заняттях та поза ними.

Принцип комунікативної спрямованості навчання пов'язується з такою організацією навчального процесу, яка моделюватиме процес спілкування, діалогізування, тобто зі створенням на корекційних заняттях умов для мовленнєвого спілкування, діалогу за практичної спрямованості навчання мови. Специфіка вікового етапу дошкільного дитинства накладає свій відбиток на реалізацію принципу комунікативної спрямованості. Оволодіння мовою як засобом спілкування передбачає розвиток мовленнєвого спілкування як комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, її структурних компонентів: потребово-мотиваційної сфери, дій і засобів спілкування. Дитина дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку постійно перебуває в ситуації спілкування, активного діалогу, послуговуючись при цьому обмеженим запасом мовних засобів (фонетичних, граматичних, лексичних), і саме наявність сформованої потреби в спілкуванні з дорослими й однолітками спонукає її до накопичення певної кількості вербальних і невербальних засобів, оволодіння якими сприяє досягненню взаєморозуміння

з тими, хто її оточує. Цей принцип визначає і зміст навчання, і відбір лінгвістичного матеріалу, конкретизацію сфер і ситуацій спілкування. Принцип комунікативної спрямованості навчання ставить перед необхідністю вибирати такі форми навчання, при яких дитина з ТПМ може удосконалювати навички спілкування, серед яких є різноманітні ігри, зокрема сюжетно-рольові.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє визначити три умовні рівні сформованості діалогічної активності у дітей з ТПМ:

Низький рівень – відсутність ініціативи, переважання локалізацій або ехололій, нерозуміння функції мовлення.

Середній рівень – ситуативне використання окремих слів і коротких фраз, реактивна форма взаємодії, часткове підтримання теми.

Достатній рівень – наявність ініціативних висловлювань, здатність підтримувати короткий діалог, урахування позиції співрозмовника.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що діалогічна активність у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями формується поступово

та потребує комплексного впливу на мовленнєву, когнітивну й соціально-емоційну сфери. Отримані дані можуть бути використані для розроблення програм раннього втручання та вдосконалення методик корекційно-розвиткової роботи.

Висновки. Діалогічна активність є інтегративною характеристикою, що поєднує мовленнєві, когнітивні та соціально-емоційні компоненти. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення ключовою проблемою є порушення діалогізації мовлення.

Ехололія може виступати перехідним етапом формування мовлення.

Центральним напрямом корекційної роботи є формування розуміння мовлення та розвитку функціонального використання мовних засобів. Ранній комплексний психолого-педагогічний супровід є вирішальним чинником формування діалогічної активності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні експериментально перевірених моделей формування діалогічної активності у дітей з ТПМ в умовах інклюзивного середовища.

Література:

1. Денисенко О. І. Розвиток навичок комунікабельності дітей дошкільного віку. Черкаси: ЧОПОПП ЧОР, 2012. 32 с. <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/244/Комунікабельність%20інклюзії%20дошкільнят.pdf>
2. Савінова Н.В., Нездатна А.Ю. 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. 2023. с. 58-66.
3. Боряк О. В. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації / О. В. Боряк, Ю. М. Косенко // *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* 2020. № 2. С. 65-70. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2020_2_12.
4. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник. 2017. 316 с.
5. Тарасун В. В. Способи уніфікації психолого-педагогічної допомоги дітям переддошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку / В. В. Тарасун // *Логопедія.* 2011. № 1. С. 67-78. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2011_1_18.
6. Базима Н. В. Особливості мовленнєвої та комунікативної діяльності у дітей з аутизмом / Н. В. Базима // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. Вип. 18. С. 7-9. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_4.
7. САВІНОВА Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв: Іліон, 2017, 261 с.

References:

1. Denysenko O. I. (2012). Rozvytok navychok komunikabelnosti ditei doshkilnoho viku. [Development of communication skills of preschool children] Cherkasy: ChOIPOPP ChOR. 32 p. <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/244/Komunikabelnist%20inkliuzii%20doshkilniat.pdf> [in Ukrainian]
2. Savinova N.V., Nezdatna A.Iu. (2023). Mizhdystsyplinaryni 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 psykhohohiia.* Vyp.44. pp. 58-66. [in Ukrainian]
3. Boriak O. V. (2020). Movlennievyyi rozvytok ditei z osoblyvymy osvitynymy potrebamy yak providnyi chynnyk sotsializatsii [Speech development of children with special educational needs as a leading factor in socialization] / O. V. Boriak, Yu. M. Kosenko // *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky.* № 2. pp. 65-70. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2020_2_12. [in Ukrainian]
4. Tarasun V.V. (2017) *Osnovy teorii i praktyky lohodydaktyky: pidruchnyk.* [Fundamentals of the theory and practice of logodidactics: textbook.] 316 p.[in Ukrainian]
5. Tarasun V. V. (2011). Sposoby unifikatsii psykhologo-pedahohichnoi dopomohy ditiam pereddoshkilnoho viku z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku [Methods of unifying psychological and pedagogical assistance to preschool children with psychophysical development characteristics] / V. V. Tarasun // *Lohopediia.* № 1. p. 67-78. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2011_1_18. [in Ukrainian]
6. Bazyma N. V.(2011). Osoblyvosti movlennievoi ta komunikatyvnoi diialnosti u ditei z autyzmom [Features of speech and communicative activity in children with autism] / N. V. Bazyma // *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohohiia.* Vyp. 18. p. 7-9. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_4. [in Ukrainian]
7. САВІНОВА Н. В. (2017). Lohodiahnostyka ta lohokorektsiia movlennievoi diialnosti doshkilnykiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia.[Logodiagnosis and logocorrection of speech activity of preschoolers with severe speech disorders.] Миколаїв: Іліон, 261 p.[in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026