УДК 376.36:81'23
DOI: 10.15587/2519-4984.2025.339502

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ДІАЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Н. В. Савінова, А. Ю. Нездатна

The article presents a thorough review of scientific approaches to understanding and structuring the concept of dialogic competence in the works of researchers from Ukraine and Europe. The analysis covers a wide range of sources that reflect the evolution of this concept from classical philosophical and linguistic concepts to modern interdisciplinary interpretations, where dialogic competence is considered not only as a speech, but also as a socio-cognitive and cultural phenomenon. Special attention is paid to discursive, pedagogical and methodological aspects that form the basis for the practical implementation of this category in the field of education and social interaction.

The article synthesizes the main structural components of dialogic competence - speech-communicative, cognitive, socio-cultural and emotional-value, which ensure the integrity of the formation of this phenomenon. It is emphasized that in modern educational and scientific discourse the term "dialogical competence" is gaining increasing importance as a key component of communicative education, pedagogical interaction and speech culture. In the Ukrainian scientific field, there is a tendency to actively study this concept, in particular in the works of teachers, psychologists and methodologists, who emphasize the applied meaning of dialogical competence in the educational process. Unlike the Western tradition, where the emphasis is on the theoretical and philosophical substantiation of dialogue, domestic research highlights practical aspects - expanding educational opportunities, improving pedagogical skills, developing students' speech activity and improving communicative teaching methods.

It is also emphasized that an inclusive educational environment is a powerful tool for developing dialogical competence in children with special educational needs, in particular with severe speech disorders (SSD). The use of combined strategies of correctional and developmental work – a combination of structured dialogue, story-role-playing games, speech therapy support and peer interaction - demonstrates a sustainable positive impact on the speech progress of preschoolers and younger schoolchildren. It has been proven that the active involvement of peers as dialogue partners contributes not only to the development of communicative skills, but also forms important social skills, reduces the level of anxiety and increases the self-esteem of children with SSD.

The authors note that the most relevant research in this area consists in the development and scaling of models of dialogical interaction in preschool education institutions and primary schools, taking into account the principles of inclusion, a person-centered approach and interdisciplinary integration. Of particular importance is the search for new pedagogical technologies that ensure the development of dialogic competence through interactive methods, digital educational resources, and cultural and educational practices, which will contribute to the qualitative modernization of modern Ukrainian education

Keywords: *inclusion, special education, dialogue, speech competences, dialogical competence, children with severe speech disorders*

How to cite:
Savinova, N., Nezdatna, A. (2025). Analysis of scientific approaches to defining the concept of "dialogical competence". ScienceRise: Pedagogical Education, 3 (64), 77–81. http://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.339502

© The Author(s) 2025
This is an open access article under the Creative Commons CC BY license

1. Вступ

Сучасна освіта дедалі більше орієнтується на особистісно зорієнтовані, комунікативно активні підходи, де ключовим вектором стає не лише оволодіння знаннями, а й розвиток здатності до конструктивної взаємодії. У цьому контексті однією з найактуальніших категорій виступає діалогічна компетентність – здатність людини ефективно взаємодіяти в умовах діалогу, висловлювати та обґрунтовувати власну думку, чути й розуміти позицію іншого.

Актуальність звернення до проблеми діалогічної компетентності зумовлена зміною парадигми освіти – від трансляції знань до розвитку компетентностей; потребою формування громадян, здатних до

критичного мислення та відкритої комунікації; викликами інклюзивного навчання та міжкультурної взаємодії; інформаційним перенасиченням і дезінформаційними ризиками.

2. Літературний огляд

Поняття діалогічної компетентності тісно пов'язане з більш загальними термінами «комунікативна компетентність», «мовленнєва соціалізація», «когнітивний діалог» та «діалогічна освіта». Проте попри активне використання поняття «комунікативна компетентність» в освітньому, лінгвістичному, психологічному й філософському дискурсах, відсутнє єдине, чітко структуроване його визначення [1–3].

Розглянемо дискурсійні підходи до тлумачення поняття «діалогічна компетентність».

Американський лінгвіст Dell Hymes розширив підходи Ноама Хомського до розуміння мовної компетентності, увівши поняття комунікативної компетентності – здатності адекватно використовувати мову в соціальному контексті. У запропонованій моделі ключовими компонентами стали: знання норм мовного вжитку, соціальних ролей, культурних кодів [1].

Діалогічна компетентність розглядається як конкретизація комунікативної, що стосується передусім двосторонньої, взаємодієвої мовленнєвої поведінки [4].

Британський дослідник Neil Mercer у працях *Words and Minds, Dialogue and the Development of Children's Thinking* виокремив три типи навчальної взаємодії: Disputational talk – конфліктна, з обвинуваченнями; Cumulative talk – підтримка без критичного осмислення; Exploratory talk – конструктивний діалог з аргументацією і контраргументацією [2, 5].

Mercer називає exploratory talk продуктивною формою діалогічної компетентності, яка дозволяє учням спільно конструювати знання в зоні міжособистісного розвитку – *Intermental Development Zone* [3].

Wegerif вважає, що діалогічна компетентність – це здатність входити у відкритий простір смислів, де важливими є не лише знання, а й уміння слухати, поважати інші голоси, бути готовим до зміни власної думки. Він розрізняє «dialogic talk» та «dialogic space»: перше як мовну взаємодію, друге як ментально-психологічне поле, що дозволяє цій взаємодії відбутися [6, 7]. При цьому модель включає: емпатію (чути іншого); метапізнання (розуміти, як ми мислимо); відкритість до нового значення.

Bohunická сформулювала модель діалогічної компетентності як поєднання трьох сфер: організаційної, прагматичної та соціально-емоційної, акцентуючи увагу на контексті, стилістичних особливостях та психологічній динаміці розмови [8].

Van der Wilt et al. доводять, що розвинена діалогічна компетентність у дошкільному віці пов'язана з вищим рівнем соціальної адаптації та мовленнєвого розвитку. Автори також відзначають, що освітнє середовище має бути не просто багатим на мовні стимули, а й діалогічно організованим [9].

В українській лінгводидактиці поняття діалогічної компетентності активно розвивається в контексті Нової української школи.

Термін «діалогічна компетентність» окремо не використовується в дошкільних освітніх програмах, при цьому завдання спрямовуються на формування діалогічного мовлення, спілкування, діалогічно-комунікативної компетентності, комунікативної діяльності тощо, – зазначають українські вчені Н. Савінова, А. Нездатна.

Теоретична категоріальність понятійного визначення залишається строкатою, ототожнюється з комунікативною компетентністю в широкому сенсі [10].

3. Мета та завдання дослідження

Метою дослідження є аналіз основних наукових підходів до визначення поняття «діалогічна компетентність» та її складових у вітчизняній та зарубіжній літературі і узагальнення міждисциплінарних моделей.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Синтезувати основні компоненти діалогічної компонентності.

2. Окреслити перспективи практичного застосування в освіті й соціальній практиці.

4. Матеріали і методи

Для пошуку, відбору та систематизації інформації в межах дослідження було використано комплекс ресурсів і науково-пошукових інструментів. Зокрема, застосовувалися міжнародні наукометричні бази даних Google Scholar, Clarivate Analytics, Web of Science, Scopus, які забезпечують доступ до рецензованих академічних статей, монографій, матеріалів конференцій, що дозволяє отримати найновіші результати наукових досліджень у галузі педагогіки, психології, спеціальної та інклюзивної освіти.

Використання цих баз даних дало змогу сформувати цілісне уявлення про тенденції розвитку поняття «діалогічна компетентність» у міжнародному науковому дискурсі.

Крім того, залучалися електронні репозиторії закладів вищої освіти та наукових установ України, зокрема Електронна бібліотека НАПН України, де містяться автореферати дисертацій, монографії, статті у фахових виданнях, навчально-методичні посібники.

Для забезпечення повноти огляду та репрезентативності вибірки було використано метод цілеспрямованого відбору джерел за ключовими словами (dialogic competence, communication skills, inclusive education, speech disorders, dialogical interaction тощо). Аналіз включав як кількісний підрахунок публікацій за темою, так і якісне вивчення змісту робіт, що дало змогу виокремити провідні підходи, концептуальні рамки та дискусійні аспекти проблеми.

Таким чином, застосований комплексний підхід до пошуку джерел інформації поєднав можливості міжнародних наукометричних баз, національних електронних репозиторіїв та нормативних документів, що забезпечило об'єктивність та багатоплановість аналізу.

5. Результати дослідження та їх обговорення

Більшість авторів сходяться в думці, що діалогічна компетентність – це не окрема навичка, а комплексна система знань, умінь, ціннісних орієнтацій та соціальних установок, яка забезпечує ефективну участь у діалозі.

Сучасні підходи до тлумачення діалогічної компетентності дозволяють умовно згрупувати їх за чотирма основними блоками: мовний, прагматичний, соціально-емоційний, метакогнітивний. Розглянемо відображення компонентів кожного з виділених блоків в працях дослідників Європи (табл. 1).

Таблиця 1

Аналіз тлумачення діалогічної компетентності в працях дослідників Європи

Автор / аспект	Мовний	Прагматичний	Соціально- / емоційний	Когнітивно-метааспект
Hymes (1972) [4]	+	+	+	–
Bakhtin (1981) [11]	+	–	+	–
Mercer (2000) [2]	+	+	–	+
Wegerif (2013) [7]	–	+	+	+
Bohunická (2018) [8]	+	+	+	–
Van der Wilt et al. (2022) [9]	+	+	+	+

Очевидно, найбільш складну структурну модель запропонували Wegerif та Van der Wilt et al. , які включають не лише комунікативні й емоційні компоненти, а й метакогнітивні – здатність до рефлексії, адаптації, відкритості до інших точок зору.

Основу діалогічної компетентності складають наступні компоненти:

1. **Мовно-комунікативний компонент**. Це базовий рівень, що включає володіння мовною системою, лексичним запасом, граматикою, інтонаційною виразністю. Саме цей рівень традиційно є предметом логопедичної чи лінгвістичної уваги.

2. **Прагматичний компонент**. Він передбачає уміння ініціювати, підтримувати, завершувати діалог; добирати мовні засоби залежно від мети, ситуації, адресата. Цей компонент є центральним у дослідженнях Bohunická, оскільки саме він забезпечує ефективну комунікацію в динамічних умовах.

4. **Соціально-емоційний компонент**. Цей компонент визначає здатність до емпатії, взаємоповаги, визнання цінності іншої думки. Без нього діалог не може бути справжнім – він перетворюється на обмін монологами.

5. **Когнітивно-метапізнавальний компонент**. Wegerif описує цей рівень як «відкритість до іншого голосу». Йдеться про здатність виходити за межі власної думки, бачити ситуацію очима іншого, гнучко адаптувати своє висловлювання. Цей рівень безпосередньо пов'язаний з розвитком критичного мислення, рефлексії та метапізнання.

На основі аналізу можна структурні рівні:

Рівень 1. Мовно-комунікативний рівень (початковий лексико-семантичний);

Рівень 2. Формування прагматичних навичок (структурування, реакція, черговість реплік);

Рівень 3. Соціально-емоційне регулювання (емпатія, повага, кооперація);

Рівень 4. Когнітивно-рефлексивний (усвідомлення своєї ролі в діалозі, здатність змінювати позицію).

Взаємопов'язані структурні рівні забезпечують розвиток діалогічної компетентності.

Інтегративна структура діалогічної компетентності вказує на потребу багаторівневого педагогічного супроводу, який охоплює: розвиток мовленнєвих навичок через вправи, симуляції, рольові ігри; формування кооперативної культури в класі (групі); створення безпечного простору для вільного висловлювання; рефлексію через інструменти метапізнання (щоденники, діалогові карти, запитання від першої особи).

У працях Solodchuk та Wegerif стверджується, що діалогічне навчання розвиває не лише мовленнєві, а й громадянські, етичні та демократичні компетенції, які є основою сучасного шкільного навчання [6, 12].

Інклюзивна освіта створює нові виклики для педагогів, зокрема щодо організації ефективної мовленнєвої взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Особливе значення має формування діалогічної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), які мають труднощі з ініціацією діалогу, підтриманням теми, розумінням позиції співрозмовника.

Водночас результати аналізу мають певні обмеження. По-перше, дослідження здебільшого спирається на аналіз наявних програм і методичних матеріалів, що не завжди дозволяє повною мірою відобразити реальну педагогічну практику в інклюзивних класах. По-друге, у науковій літературі бракує емпіричних даних щодо динаміки формування діалогічної компетентності саме у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, що зумовлює необхідність проведення практико-орієнтованих експериментальних досліджень. Крім того, досить обмеженим залишається аспект міждисциплінарної взаємодії – психологічної, логопедичної та педагогічної підтримки, яка у комплексі могла б більш ефективно сприяти розвитку діалогічних навичок у дітей з ООП.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у:

– розробці експериментально перевірених методик формування діалогічної компетентності у дітей старшого дошкільного шкільного віку з ТПМ;

– створенні інноваційних дидактичних матеріалів, що поєднують традиційні й цифрові технології для розвитку діалогічних навичок;

– вивченні впливу інклюзивного освітнього середовища на становлення діалогічної взаємодії між дітьми з ООП та їхніми однолітками;

– аналізі ролі педагогів і асистентів учителів у забезпеченні багаторівневої підтримки розвитку діалогічної компетентності;

– дослідженні соціально-емоційних ефектів діалогічного навчання, зокрема у контексті формування толерантності, емпатії та навичок демократичного співжиття.

Таким чином, подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на емпіричне підтвердження ефективності різних моделей педагогічного супроводу та на інтеграцію здобутих результатів у практику інклюзивної освіти.

6. Висновки

1. Інклюзивне освітнє середовище може бути потужним інструментом розвитку діалогічної компетентності; стратегія комбінованого втручання – структурованого діалогу, рольової гри, логопедичної підтримки – демонструє стійкий мовленнєвий прогрес у дітей з ТПМ; участь однолітків у якості партнерів по діалогу є ключовим чинником соціально-мовленнєвого розвитку; подальші дослідження мають зосередитися на масштабуванні моделей діалогічної взаємодії у ЗДО та початковій школі.

2. У ході роботи розроблено практичні рекомендації.

Для педагогів:

створювати «мовленнєві пари» дитина з ТПМ – мовленнєво активна дитина;

щоденно практикувати короткі діалоги у побутових ситуаціях (перекличка, вибір гри, оцінка дій);

використовувати шаблонні фрази-запуски («Я хочу сказати…», «Я думаю, що…»);

візуалізувати правила діалогу (черговість, слухання, зоровий контакт).

Для логопедів:

інтегрувати вправи на відпрацювання реплік в інтерактивному форматі;

працювати над «переходами» в діалозі (відповідь → нове запитання);

поєднувати логопедичні методи з елементами діалогічного навчання.

Для батьків:

підтримувати діалог у щоденних діях (готування, прогулянки);

заохочувати дитину розпитувати, висловлювати думку, сперечатися;

уникати завершення фраз за дитину – стимулювати самостійне мовлення.

Конфлікт інтересів

Автори декларують, що не мають конфлікту інтересів стосовно даного дослідження, в тому числі фінансового, особистісного характеру, авторства чи іншого характеру, що міг би вплинути на дослідження та його результати, представлені в даній статті.

Фінансування

Дослідження проводилося без фінансової підтримки.

Доступність даних

Рукопис не має пов'язаних даних.

Використання засобів штучного інтелекту

Автори підтверджують, що не використовували технології штучного інтелекту при створенні представленої роботи.

Література

1. Hymes, D. (1966). Reply to Coult. American Anthropologist, 68 (4), 1015–1015. https://doi.org/10.1525/aa.1966.68.4.02a00160

2. Mercer, N. (2000). Words and Minds: How we use language to think together. London: Routledge, 224. https://doi.org/10.4324/9780203464984

3. Mercer, N., Wegerif, R., Major, L. (Eds.) (2019). The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. London: Routledge, 714. https://doi.org/10.4324/9780429441677

4. Hymes, D. H.; Pride, J. B., Holmes, J. (Eds.) (1972). On communicative competence. Sociolinguistics. Penguin, 269–293.

5. Mercer, N., Littleton, K. (2007). Dialogue and the Development of Children's Thinking: A sociocultural approach. London: Routledge, 176. https://doi.org/10.4324/9780203946657

6. Wegerif, R. (2007). Dialogic: Education for the Internet age. London: Routledge.

7. Wegerif, R. (2013). Dialogic: Education for the Internet age. London: Routledge, 208. https://doi.org/10.4324/9780203111222

8. Bohunická, A. (2018). Dialogic competence as a stylistic category. Journal of Linguistics/Jazykovedný Casopis, 69 (1), 101–110. https://doi.org/10.2478/jazcas-2018-0015

9. van der Wilt, F., Bouwer, R., van der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. Learning and Instruction, 77, 101522. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522

10. Савінова, Н., Нездатна, А. (2025). Завдання з формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку в чинних освітніх програмах. Особлива дитина: навчання і виховання, 118 (2), 233–261. https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.241

11. Bakhtin, M.; Holquist, M. (Ed.) (1981). Discourse in the Novel. The Dialogic Imagination. Austin: University of Texas Press, 259–422.

12. Солодчук, А. (2023). Діалогічне навчання як засіб формування комунікативних здібностей здобувачів освіти у профільній школі. International Science Journal of Education & Linguistics, 2 (4), 19–31. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230204.03

Received 12.08.2025
Received in revised form 01.09.2025
Accepted 11.09.2025
Published 24.09.2025

Наталія Володимирівна Савінова, Доктор педагогічних наук, професор, Кафедра "Соціальної роботи, педагогіки та логопедії", Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. 68 Десантників, 10, м. Миколаїв, Україна, 54003
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2617-8221

Анастасія Юріївна Нездатна, викладач, аспірант, кафедра "Соціальної роботи, педагогіки та логопедії", Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. 68 Десантників, 10, м. Миколаїв, Україна, 54003, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, вул. М. Берлинського, 9, Київ, Україна, 04060
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0521-0089

***Corresponding author:** *Anastasiia Nezdatna, e-mail: nezdatnaya@gmail.com*