

Секція Освіта	
УДК 37.015.31:81'246.2-053.4/.5	
Дата першого надходження статті до видання	2026-07-30
Дата прийняття статті до друку після рецензування	2026-08-30
Дата публікації/оприлюднення	2026-08-30

ВПЛИВ БІЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ

Собчук Анна Адамівна

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

ЛНУ ім. Івана Франка, м. Львів, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-9278-9958>

Романчук Аліна Сергіївна

магістрантка кафедри початкової та дошкільної освіти

ЛНУ ім. Івана Франка, м. Львів, Україна

Анотація. У статті проаналізовано особливості впливу білінгвального середовища на формування комунікативної активності дітей дошкільного віку. Комунікативну активність розглянуто як інтегральну психолінгвістичну характеристику, що виявляється у здатності дитини ініціювати, підтримувати й регулювати мовленнєву взаємодію відповідно до змісту, мети та соціального контексту спілкування. Обґрунтовано, що білінгвальне середовище не є самодостатнім чинником комунікативного розвитку, а діє опосередковано через якість мовної експозиції, інтенсивність мовленнєвої практики, функціональний статус кожної мови, характер педагогічної взаємодії та емоційну безпеку дитини. Показано, що двомовний досвід може сприяти розвитку прагматичної чутливості, мовленнєвої гнучкості, здатності враховувати позицію співрозмовника, здійснювати мовний вибір і адаптувати висловлювання до комунікативної ситуації. Водночас наголошено, що за умов недостатнього input, обмежених можливостей для output, маргіналізації домашньої мови або використання одномовних підходів до оцінювання виникає ризик зниження мовленнєвої ініціативності та комунікативної впевненості дитини. Доведено значення інституційної підтримки, зокрема спільного читання, розгорнутих відповідей педагога, уточнювальних запитань і підтримки дитячих мовленнєвих ініціатив. Підкреслено, що для українського дошкільного простору важливо враховувати соціолінгвістичну асиметрію, сімейні мовні практики, досвід переміщення та вплив воєнного стресу на мовленнєву поведінку. Сформувано висновок, що формування комунікативної активності дітей у білінгвальному середовищі потребує створення соціально насичених мовленнєвих практик, визнання багатомовного репертуару дитини та застосування діагностичних підходів, чутливих до специфіки двомовного розвитку.

Ключові слова: білінгвальне середовище, комунікативна активність, діти дошкільного віку, мовленнєва взаємодія, прагматична чутливість, двомовний розвиток, педагогічна підтримка.

INFLUENCE OF BILINGUAL ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE
ACTIVITY OF CHILDREN

Anna Sobchuk

Associate Professor at the Department of Primary and Preschool Education
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9278-9958>

Alina Romanchuk

Master's Student at the Department of Primary and Preschool Education
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

Abstract. The article analyzes the features of the influence of bilingual environment on the formation of communicative activity of preschool children. Communicative activity is considered as an integral psycholinguistic characteristic, which is manifested in the child's ability to initiate, support and regulate speech interaction in accordance with the content, purpose and social context of communication. It is substantiated that bilingual environment is not a self-sufficient factor of communicative development, but acts indirectly through the quality of language exposure, the intensity of speech practice, the functional status of each language, the nature of pedagogical interaction and the emotional security of the child. It is shown that bilingual experience can contribute to the development of pragmatic sensitivity, speech flexibility, the ability to take into account the position of the interlocutor, make language choices and adapt statements to the communicative situation. At the same time, it is emphasized that in conditions of insufficient input, limited opportunities for output, marginalization of the home language or the use of monolingual approaches to assessment, there is a risk of reducing the child's speech initiative and communicative confidence. The importance of institutional support, in particular, joint reading, detailed answers from the teacher, clarifying questions and support for children's speech initiatives is proven. It is emphasized that for the Ukrainian preschool space it is important to take into account sociolinguistic asymmetry, family speech practices, experience of displacement and the impact of war stress on speech behavior. The conclusion is drawn that the formation of children's communicative activity in a bilingual environment requires the creation of socially rich speech practices, recognition of the child's multilingual repertoire and the use of diagnostic approaches sensitive to the specifics of bilingual development.

Keywords: bilingual environment, communicative activity, preschool children, speech interaction, pragmatic sensitivity, bilingual development, pedagogical support.

Вступ

Актуальність проблеми. Сучасний розвиток дошкільної освіти характеризується зростанням кількості дітей, які формуються в умовах двомовного або багатомовного мовного середовища. Глобалізаційні процеси, міграція населення, змішані сім'ї, поширення програм раннього вивчення іноземних мов, а також соціокультурні трансформації, що відбуваються в Україні, актуалізують необхідність переосмислення впливу білінгвального середовища на мовленнєвий і соціальний розвиток дитини. З огляду на це, особливого значення набуває проблема формування комунікативної активності дітей дошкільного віку як інтегральної характеристики, що відображає здатність дитини ініціювати спілкування, підтримувати діалог, адекватно реагувати на комунікативні ситуації та ефективно взаємодіяти з оточенням. Саме такі орієнтири визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти України, відповідно до якого комунікативна компетентність є одним із ключових результатів дошкільної освіти [1].

Сучасні дослідження білінгвального розвитку дітей орієнтовані на встановлення темпів засвоєння першої та другої мов та з'ясування впливу двомовного середовища на функціонування мовлення в реальних ситуаціях соціальної взаємодії. Особливого значення набуває аналіз відповідних параметрів мовленнєвої поведінки, які відображають здатність дитини ініціювати комунікацію, підтримувати діалог, підбирати мовні засоби відповідно до адресата, інтерпретувати позицію співрозмовника та брати участь у спільному формуванні смислу. У зарубіжній науковій традиції зазначені характеристики розглядаються в межах досліджень прагматичної компетентності, наративної компетентності, адресатної адаптації мовлення, соціальної комунікації та діалогічної взаємодії [2].

Водночас результати сучасних досліджень свідчать, що сам факт функціонування дитини в умовах білінгвізму не зумовлює однозначних наслідків для її комунікативного розвитку. Ефекти двомовності визначаються сукупністю чинників, серед яких характер мовного середовища, співвідношення мов, інтенсивність їх використання, соціальний статус кожної мови, особливості сімейної мовної політики, якість педагогічної підтримки та освітнього середовища. В результаті, дитина може демонструвати високий рівень прагматичних умінь і комунікативної гнучкості при меншому словниковому запасі мовою оцінювання або, навпаки, володіти достатнім лексичним ресурсом, але виявляти нижчу комунікативну ініціативність у процесі взаємодії [3, С. 321].

Незважаючи на значний масив зарубіжних досліджень, у сучасній науковій літературі досі відсутнє цілісне узагальнення механізмів, через які різні типи білінгвального середовища впливають саме на комунікативну активність дітей дошкільного віку. Особливо недостатньо дослідженими залишаються взаємозв'язки між характеристиками мовного середовища, прагматичним розвитком, соціальною взаємодією та освітніми умовами, що істотно ускладнює вироблення єдиних методологічних підходів до оцінювання відповідних процесів.

Для вітчизняної системи дошкільної освіти зазначена проблема набуває особливої актуальності у зв'язку зі специфікою функціонування українсько-іншомовного білінгвізму, необхідністю підтримки державної мови, зростанням мовної різноманітності дитячого контингенту та потребою використання міжнародного досвіду з урахуванням національного соціолінгвістичного контексту. Так, О. Шевчук-Ключева та Н. Коновалова наголошують, що ефективне впровадження моделей білінгвальної освіти потребує адаптації до мовної політики держави, соціального статусу мов та особливостей мовної екології України, а не механічного перенесення зарубіжних підходів [4; 5].

Отже, наукова проблема полягає у відсутності системного узагальнення сучасних теоретичних підходів до пояснення механізмів впливу білінгвального середовища на формування комунікативної активності дітей дошкільного віку та недостатній визначеності методологічних орієнтирів для подальших досліджень у вітчизняному освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади дослідження білінгвізму та комунікативної активності дітей ґрунтуються на положеннях Г. Костюка про розвиток психічних процесів у навчальній діяльності та роль мовлення як засобу інтелектуального становлення особистості [6], а також на концепції мовної

взаємозалежності J. Cummins, відповідно до якої розвиток другої мови пов'язаний із рівнем сформованості першої мовної системи [7]. Узагальнення наукових підходів засвідчує, що комунікативна активність є соціально опосередкованим процесом мовленнєвої взаємодії, у межах якого дитина оволодіває способами ініціювання, підтримання та регуляції спілкування. У сучасних дослідженнях дитячий білінгвізм розглядається як варіативна система, результати якої визначаються віком дитини, інтенсивністю мовного впливу, сімейним середовищем, освітнім контекстом і соціальним статусом мов [8]. E. Bialystok інтерпретує когнітивні наслідки білінгвізму як результат адаптації системи уваги до регулярної необхідності здійснення мовного вибору, контролю релевантного мовного коду та перемикання між мовними системами [8]. Для аналізу комунікативної активності дане положення має принципове значення, оскільки білінгвальний досвід постає чинником формування регулятивних механізмів мовленнєвої поведінки, чутливості до характеристик співрозмовника та орієнтації дитини в умовах конкретної комунікативної ситуації.

Зарубіжні дослідження засвідчують нерівномірність мовленнєвого розвитку дітей-білінгвів і його залежність від обсягу мовної експозиції та активного використання кожної з мов. Так, вчений E. Hoff сформував висновок, що показники дітей-білінгвів в одній мові можуть поступатися монолінгвальним нормам, однак їхній загальний мовний розвиток визначається співвідношенням впливу обох мов [9]. Інші зарубіжні дослідники K. M. Ribot, E. Hoff і A. Burrige підтвердили, що зростання експресивного словника залежить не лише від мовного input, а й від реального використання мови самою дитиною [10]. Отже, комунікативна активність має аналізуватися через параметри мовного розуміння і показники мовленнєвої ініціативності.

Окремий напрям становлять дослідження прагматичного розвитку дітей-білінгвів. W. Q. Yow і E. M. Markman встановили вищу чутливість білінгвальних дітей до референційних підказок, зокрема погляду та жестів співрозмовника [11]. Емпіричні результати M. Siegal, L. Iozzi і L. Surian засвідчують, що білінгвальні діти точніше розпізнають порушення розмовних максим, попри можливу нижчу сформованість словника в другій мові [12]. Це характеризує білінгвальний досвід як чинник розвитку прагматичної чутливості, що виявляється у здатності дитини співвідносити висловлювання з імпліцитними правилами комунікативної взаємодії. У дослідженні Z. Liberman рання експозиція до кількох мов розглядається як умова посилення здатності дитини враховувати перспективу мовця в ситуації комунікативного вибору [13].

Разом з тим, сучасна література не дає підстав для висновку про універсальну комунікативну перевагу білінгвізму. A. Backus і K. Yağmur виявили нижчі показники соціопрагматичних навичок у спадковій турецькій мові в дітей, які зростали в міграційному контексті, що автори пов'язують з обмеженим обсягом мовного input [14]. Метааналітичний огляд E. van Wonderen, K. Mulder, J. Rispen і J. Verhagen також не підтвердив загального ефекту багатомовності на прагматичні здібності дітей, однак засвідчив можливість специфічних ефектів у завданнях, пов'язаних із невербальними комунікативними підказками [15].

Важливе значення має аналіз інституційного середовища дошкільної освіти. V. Grøver довів ефективність спільного читання для розвитку словника, граматики й соціального розуміння дітей, які засвоюють дві мови [16]. Дослідники J. Y. Choi, C. K. Van

Pay і С. С. Beecher встановили, що dual-language learners у дошкільних класах можуть виявляти мовленнєву активність не меншою мірою, ніж монологічні діти, однак отримують менше мовленнєвих звернень від дорослих і частіше залишаються поза безпосередньою взаємодією [17], що свідчить про залежність комунікативної активності від мовного потенціалу дитини та якості педагогічної взаємодії.

В українському науковому просторі проблема дитячого білінгвізму розглядається переважно в контексті мовної ситуації, освітньої політики та адаптації міжнародного досвіду. О. Шекчук-Ключева аналізує особливості дитячого білінгвізму в українських реаліях [4], тоді як Н. Коновалова зосереджує увагу на необхідності критичного запозичення досвіду білінгвальних країн у дошкільній педагогіці України [5]. Отже, попри значний масив зарубіжних досліджень, в українській педагогічній науці недостатньо представлені емпірично обґрунтовані моделі аналізу впливу білінгвального середовища на комунікативну активність дітей дошкільного віку.

Виділення невирішеної частини проблеми. Відповідно, невирішеною залишається проблема системного визначення механізмів впливу білінгвального середовища саме на комунікативну активність дітей дошкільного віку. Адже, недостатньо з'ясовано, як співвідношення мовного input і output, функціональний статус мов, прагматична чутливість та якість педагогічної взаємодії взаємопов'язані з мовленнєвою ініціативністю, діалогічною активністю та здатністю дитини адаптувати мовлення до комунікативної ситуації. Також, окремо потребує уточнення специфіка цих взаємозв'язків в українському соціолінгвістичному та освітньому контексті.

Мета статті. Мета статті – проаналізувати особливості впливу білінгвального середовища на формування комунікативної активності дітей.

Наукова новизна. В даному випадку, наукова новизна полягає у систематизації механізмів впливу білінгвального середовища на комунікативну активність дітей дошкільного віку. Обґрунтовано, що цей вплив визначається не кількістю мов, а якістю та інтенсивністю їх використання, співвідношенням input і output, функціональним розподілом мов, прагматичною чутливістю та педагогічною підтримкою. Уточнено роль білінгвального досвіду у формуванні мовленнєвої гнучкості, адресатної адаптації та здатності регулювати комунікацію. Визначено умови, за яких білінгвальне середовище може виступати ресурсом комунікативного розвитку, та чинники, що зумовлюють комунікативні труднощі.

Практичне значення. В свою чергу, практичне значення полягає у визначенні педагогічних умов формування комунікативної активності дітей-білінгвів у закладах дошкільної освіти. Результати можуть бути використані для організації діалогічної взаємодії, спільного читання, постановки уточнювальних запитань, розширення дитячих висловлювань і підтримки мовленнєвих ініціатив. Практичну цінність має рекомендація оцінювати комунікативний розвиток з урахуванням обох мов дитини, її мовного досвіду та реальної участі в комунікації, а не лише результатів одномовного тестування.

Методологія

Методи дослідження. У дослідженні використано аналіз, систематизацію та узагальнення наукових джерел для визначення теоретичних засад білінгвального та

комунікативного розвитку; порівняльний метод – для зіставлення результатів українських і зарубіжних досліджень; системний метод – для встановлення взаємозв'язків між мовним, соціальним і педагогічним чинниками; структурно-функціональний метод – для визначення механізмів формування комунікативної активності; концептуальне моделювання – для систематизації механізмів впливу білінгвального середовища.

Джерела даних. Джерельну базу становили наукові праці з проблем дитячого білінгвізму, психолінгвістики, прагматичного розвитку, комунікативної компетентності та дошкільної педагогіки, зокрема дослідження J. Cummins, F. Grosjean, E. Bialystok, E. Hoff, W. Q. Yow, E. M. Markman, V. Grøver та інших авторів. Український контекст представлено працями з проблем дитячого білінгвізму й білінгвальної освіти в Україні, а також положеннями Базового компонента дошкільної освіти та матеріалами UNESCO.

Інструменти аналізу. Інструментами аналізу були поняттєвий аналіз, порівняння, систематизація та концептуальне моделювання. Для характеристики комунікативної активності використано такі аналітичні показники: мовленнєва ініціативність, участь у діалозі, здатність ставити й підтримувати запитання, реагувати на висловлювання співрозмовника, адаптувати мовлення до адресата, використовувати вербальні та невербальні засоби й будувати зв'язні висловлювання. Окремо враховано підходи до двомовного оцінювання та можливість використання наративного інструменту MAIN.

Обмеження дослідження. Загалом, обмеження дослідження визначаються його теоретико-аналітичним характером і відсутністю власного емпіричного обстеження дітей. Узагальнення результатів потребує врахування значної варіативності білінгвального досвіду, зокрема обсягу та якості мовного input і output, віку засвоєння мов, їх функціонального розподілу та соціального статусу. Для українського контексту додатковими чинниками є сімейні мовні практики, досвід переміщення, особливості освітнього середовища та воєнний стрес, тому встановлені положення потребують подальшої емпіричної перевірки.

Результати

Комунікативна активність дітей дошкільного віку розглядається як інтегральна психолінгвістична характеристика, що репрезентує рівень включення дитини в мовленнєву взаємодію та відображає її здатність до ініціювання, підтримання й регуляції комунікації відповідно до змісту, мети та соціального контексту спілкування. Її структурними проявами є мовленнєва ініціативність, діалогічна спрямованість, адекватність реакції на висловлювання співрозмовника, доцільне використання вербальних і невербальних засобів, побудова зв'язного висловлювання та участь у спільному розв'язанні комунікативних завдань [1]. Отже, комунікативна активність характеризує функціональну спроможність дитини використовувати мовні ресурси як засіб соціальної взаємодії [18].

У культурно-історичній парадигмі мовлення постає соціально опосередкованим механізмом психічного розвитку, тому комунікативний досвід дитини набуває статусу одного з провідних чинників становлення мислення, саморегуляції та соціальної поведінки. У зв'язку з цим, білінгвальне середовище характеризується як специфічна соціолінгвістична умова, у межах якої мовленнєвий досвід дитини набуває складнішої

організації, а комунікативна поведінка формується через необхідність вибору мовного коду, урахування адресата, ситуації спілкування та мети висловлювання.

У концепції J. Cummins обґрунтовано положення про мовну взаємозалежність, згідно з яким розвиток другої мови спирається на сформованість першої мовної системи; відповідно, підтримка першої мови є не периферійною, а структурно значущою умовою повноцінного білінгвального розвитку в дошкільному віці [7, С. 240]. У межах цілісного підходу F. Grosjean білінгвальна дитина розглядається як носій єдиного функціонального мовного репертуару, що диференційовано реалізується в різних комунікативних доменах [19, С. 9].

Отже, вплив білінгвального середовища на комунікативну активність дітей дошкільного віку необхідно розглядати як опосередкований процес, що визначається не самим фактом залучення дитини до двох мов, а якістю, інтенсивністю та функціональним розподілом мов у її повсякденній взаємодії. Двомовне середовище створює для дитини специфічні соціолінгвістичні умови, у яких вона має розпізнавати мовну компетентність співрозмовника, здійснювати вибір мовного коду, співвідносити висловлювання з комунікативною ситуацією, а за потреби компенсувати мовні труднощі за допомогою жестів, інтонації, спільного знання та реакцій адресата. Зазначена організація досвіду може сприяти розвитку прагматичної чутливості, мовленнєвої гнучкості й здатності до регуляції власної участі в діалозі. Однак, за умов маргіналізації однієї з мов, недостатнього обсягу якісного input або обмежених можливостей для output виникає ризик зниження мовленнєвої ініціативності в даній мові, а також послаблення комунікативної впевненості дитини у формалізованому освітньому середовищі [3].

Визначальним чинником у цьому процесі є співвідношення мовного input і output, оскільки двомовний розвиток залежить від кількості мовного матеріалу, який дитина сприймає, та від реальних можливостей використовувати кожен з мов у значущій для неї взаємодії. Емпіричні дослідження засвідчують, що рівень окремомовних досягнень дітей-білінгвів відображає розподіл часу, якості та функцій мов у повсякденному житті, а не свідчить про універсальне уповільнення розвитку внаслідок білінгвізму. Коли відповідна мова виконує роль засобу сприймання, та інструменту активної участі в діалозі, експресивний розвиток у цій мові посилюється, що безпосередньо впливає на частоту мовленнєвих ініціатив, розгорнутість висловлювань і готовність дитини підтримувати комунікацію [9; 10].

Не менш важливим є прагматичний компонент білінгвального досвіду, пов'язаний із моніторингом співрозмовника та умов комунікації. Дитина, яка регулярно функціонує в середовищі двох мов, частіше стикається з необхідністю враховувати, якою мовою володіє адресат, що він бачить, знає, розуміє та які невербальні сигнали використовує. У дослідженнях прагматичного розвитку встановлено, що білінгвальні діти можуть виявляти підвищену чутливість до референційних підказок, зокрема погляду, жестів і просторових орієнтирів, особливо в ситуаціях, де правильне розуміння висловлювання потребує врахування позиції співрозмовника [11]. У межах зазначеного підходу audience design постає одним із важливих виявів комунікативного розвитку дитини в білінгвальному середовищі, оскільки відображає її здатність добирати й модифікувати

висловлювання відповідно до мовної компетентності, знань, очікувань і комунікативних потреб адресата.

Отже, комунікативний потенціал білінгвального середовища реалізується через поєднання мовного досвіду, соціопрагматичної чутливості та метамовної орієнтації дитини. Сучасні теоретичні моделі пояснюють можливі комунікативні переваги білінгвальних дітей адаптацією до повторюваних ситуацій мовного вибору, комунікативної невизначеності та необхідності узгодження висловлювання з адресатом. У сучасних дослідженнях білінгвізму виокремлюють моніторингову, компенсаційну та прагматичну інтерпретації ефектів білінгвального досвіду. Незважаючи на неоднаковий рівень їх емпіричної верифікації, усі вони розглядають безпосередню комунікативну взаємодію як провідний механізм формування комунікативних переваг, відмовляючись від їх пояснення виключно фактом володіння двома мовними системами [3; 8].

З позиції педагогіки це означає, що формування комунікативної активності дітей-білінгвів потребує створення соціально насичених мовленнєвих практик, у межах яких дитина має можливість ініціювати взаємодію, здійснювати мовний вибір, уточнювати смисл, реагувати на позицію співрозмовника та отримувати змістовну відповідь з боку дорослих і однолітків. Відповідно білінгвальне середовище набуває значення мовного, а та комунікативно-розвивального ресурсу, що сприяє становленню активної, гнучкої і соціально орієнтованої мовленнєвої поведінки дитини дошкільного віку.

Істотним чинником реалізації комунікативного потенціалу білінгвального середовища є якість інституційної підтримки, оскільки саме заклад дошкільної освіти визначає, чи матиме дитина можливість перетворювати наявний мовний репертуар на реальну участь у діалозі. Емпіричні дані засвідчують, що *dual-language learners* можуть не поступатися монолінгвальним дітям за рівнем вокальної активності, однак водночас отримувати менший обсяг мовлення з боку дорослих і рідше бути включеними в повноцінні діалогічні обміни [17]. Це свідчить про те, що комунікативна активність дитини-білінгва залежить від її індивідуального мовного потенціалу і характеру педагогічної взаємодії, частоти адресованого мовлення, якості відповідей дорослого та готовності освітнього середовища підтримувати мовленнєву ініціативу дитини.

Особливого значення набувають практики, у яких педагог цілеспрямовано створює умови для змістовної мовленнєвої участі дітей, зокрема через спільне читання, розгорнуті відповіді, уточнювальні запитання та підтримку дитячих ініціатив. Дослідження S. Kucherenko, V. Rydland і V. Grøver підкреслюють, що взаємодія під час спільного читання може посилювати словниковий і граматичний розвиток *dual-language learners*, та здатність дітей формулювати змістовні запитання, утримувати тему розмови і приймати участь у спільному обговоренні [20, С. 733]. Отже, інституційне середовище може виконувати компенсаторну функцію щодо асиметрії білінгвального досвіду або, за відсутності мовно чутливої педагогічної взаємодії, посилювати периферійність дитини в комунікації.

Не менш значущою умовою є емоційна безпека та легітимація мовного репертуару дитини в освітньому просторі. У документах UNESCO наголошується, що навчання мовами, які дитина розуміє, полегшує перехід від сімейного до інституційного середовища, підтримує освітню інклюзію та створює підґрунтя для подальшого

оволодіння додатковими мовами [21]. Для формування комунікативної активності це має принципове значення, оскільки дитина виявляє більшу мовленнєву ініціативність у середовищі, де її мовний досвід визнається цінним, соціально прийнятним і педагогічно підтриманим. Натомість витіснення або символічне знецінення однієї з мов може спричиняти мовленнєву тривожність, зниження впевненості та обмеження участі дитини в комунікації. Отже, білінгвальне середовище набуває розвивального значення лише за умови поєднання якісної педагогічної взаємодії, емоційної безпеки та визнання багатомовного досвіду дитини як ресурсу її комунікативного розвитку. На основі проведеного аналізу, структуруємо механізми впливу білінгвального середовища на формування комунікативної активності дітей на рис. 1.



Рис. 1 Механізми впливу білінгвального середовища на формування комунікативної активності дітей

У структурі комунікативного розвитку дитини дошкільного віку білінгвальне середовище виступає не ізольованим мовним чинником, а складною соціолінгвістичною умовою, вплив якої опосередковується характером мовної експозиції, функціональним розподілом мов, статусом кожної мови в сімейній та освітній взаємодії, а також якістю мовленнєвого контакту з дорослими й однолітками. З огляду на це, двомовний досвід набуває розвивального значення лише тоді, коли дитина має сталі можливості для активного мовлення, вибору мовного коду, участі в діалозі та узгодження висловлювання з комунікативною ситуацією.

Прагматичний потенціал білінгвального досвіду найвиразніше виявляється у завданнях, що передбачають орієнтацію на адресата, інтерпретацію невербальних сигналів, урахування референційних підказок і співвіднесення висловлювання з контекстом взаємодії. У дослідженнях W. Q. Yow і E. M. Markman підкреслено підвищену чутливість білінгвальних дітей до референційних сигналів [11]. A. Groba, A. De Houwer, J. Mehnert, S. Rossi і H. Obrig зосереджують увагу на особливостях опрацювання

прагматичних підказок під час засвоєння нових прикметників [22]. У зв'язку з цим, комунікативний розвиток білінгвальної дитини характеризується здатністю підбирати мовні й невербальні засоби відповідно до адресата, ситуації та мети спілкування.

Разом з тим, білінгвальне середовище не має універсально позитивного впливу на мовленнєву поведінку дитини. Обмежений input у міноритарній мові, недостатній обсяг активного мовлення, асиметричний розподіл мовних функцій і дефіцит діалогічної взаємодії з дорослими можуть спричиняти нерівномірність розвитку окремих мовних систем і зниження комунікативної впевненості. Отже, педагогічна підтримка є необхідною умовою перетворення мовного репертуару дитини на реальну комунікативну участь. У дослідженнях S. Kucherenko, V. Rydland і V. Grøver обґрунтовано значення спільного читання, розгорнутих відповідей педагога та підтримки дитячих запитань для активізації мовленнєвої участі dual-language learners [20]. Комунікативно-розвивальний потенціал білінгвального середовища реалізується за умови якісно організованої мовленнєвої взаємодії, у межах якої дитина набуває досвіду активного мовлення, уточнення смислів, реагування на висловлювання співрозмовника та підтримання діалогу. Отже, значення двомовного середовища визначається не самим фактом присутності двох мов у житті дитини, а характером тих комунікативних практик, у яких ці мови функціонують як засоби реальної соціальної взаємодії.

Наявні результати наукових студій не підтверджують положення про універсальну перевагу білінгвального середовища в комунікативному розвитку дитини. Обмежений input у міноритарній мові, недостатній обсяг активного мовлення, дефіцит діалогічних обмінів із дорослими або нерівномірний функціональний розподіл мов можуть супроводжуватися асиметрією мовленнєвого розвитку та зниженням активності дитини в окремій мові. У таких умовах інституційна підтримка набуває системоутворювального значення, оскільки саме педагогічна взаємодія визначає можливість перетворення мовного репертуару дитини на активну участь у комунікації. S. Kucherenko, V. Rydland і V. Grøver акцентують роль спільного читання, розгорнутих відповідей педагога та підтримки дитячих запитань в активізації мовленнєвої участі dual-language learners [20]. Отже, педагогічна підтримка виступає проміжною ланкою між білінгвальним середовищем і формуванням комунікативної активності дитини.

Порівняльний аналіз наукових джерел засвідчує обмеженість трактування білінгвізму як самодостатнього чинника розвитку. Його вплив на комунікативну активність розкривається через взаємодію мовного досвіду, соціального контексту, педагогічної підтримки та прагматичних вимог конкретної ситуації спілкування. За таких умов двомовний досвід може набувати розвивального значення лише тоді, коли дитина не тільки сприймає мовний матеріал, а й систематично використовує його для ініціювання, підтримання та регуляції комунікації.

Оцінювання комунікативної активності не може обмежуватися словниковими або граматичними тестами, оскільки такі інструменти фіксують переважно рівень сформованості окремих мовних компонентів, але не відображають повноти мовленнєвої участі дитини. Більш репрезентативними є показники, що характеризують реальну комунікативну поведінку: частота мовленнєвих ініціатив, кількість і якість діалогічних обмінів, здатність ставити запитання, підтримувати тему розмови, реагувати на висловлювання співрозмовника, використовувати невербальні засоби та будувати

зв'язні наративи. У цьому аспекті методологічну значущість має застосування інструментів наративного оцінювання, зокрема MAIN, який забезпечує аналіз макро- і мікроструктури розповіді в обох мовах дитини та запобігає редукції комунікативної компетентності до лексичних показників однієї мови.

Методологічно принциповим є оцінювання обох мов дитини, а не лише мови освітнього середовища. Застосування одномовних тестів і монологічних нормативів створює ризик ототожнення мовної відмінності з мовленнєвим дефіцитом. На цю проблему звертають увагу K. D. Ebert, G. Pham, H. Lee і Q. Dam, аналізуючи упередженість у мовному оцінюванні білінгвальних дітей [23]. Тому діагностика комунікативного розвитку дітей-білінгвів має поєднувати стандартизоване тестування, динамічне оцінювання, спостереження за природною взаємодією, педагогічні шкали та інформацію, отриману від батьків.

Для українського освітнього простору особливого значення набуває врахування соціолінгвістичних і соціокультурних чинників, які впливають на мовленнєву поведінку дитини. До них належать державна мовна політика, регіональна мовна асиметрія, змішані сімейні мовні практики, досвід вимушеного переміщення, перерваність або дистанційність дошкільної освіти, а також вплив воєнного стресу на мовленнєву ініціативність і комунікативну впевненість. Ігнорування цих чинників може призводити до некоректного пояснення комунікативних труднощів лише впливом білінгвального середовища, однак їх походження часто пов'язане з ширшим комплексом соціальних, психологічних та освітніх умов.

Обговорення

Інтерпретація результатів. Результати засвідчують, що білінгвальне середовище не має однозначного впливу на комунікативну активність дитини. Його ефект залежить від якості мовного досвіду та умов комунікативної взаємодії. Достатній input і можливості для активного output сприяють мовленнєвій ініціативності та підтриманню діалогу, тоді як обмежене використання однієї з мов може знижувати активність дитини в цій мові. Білінгвальний досвід потенційно посилює прагматичну чутливість і здатність враховувати особливості співрозмовника, однак цей ефект не є універсальним. Визначальним посередником між мовним середовищем і комунікативною активністю виступає якість соціальної та педагогічної взаємодії.

Порівняння з іншими дослідженнями. Результати узгоджуються з дослідженнями E. Hoff щодо визначального значення кількості та якості мовного input для розвитку білінгвальних дітей. Висновок про можливий прагматичний потенціал двомовного досвіду відповідає результатам W. Q. Yow і E. M. Markman щодо чутливості до комунікативних підказок. Водночас відсутність універсальної переваги білінгвів узгоджується з метааналітичними результатами E. van Wonderen та ін., які не виявили загального ефекту багатомовності на прагматичні здібності дітей. Значення педагогічної взаємодії відповідає дослідженням V. Grøver та інших авторів щодо ролі спільного читання й підтримки мовленнєвої активності. Відмінність запропонованого підходу полягає в комплексному розгляді мовної експозиції, прагматичної чутливості та педагогічної підтримки як взаємопов'язаних чинників комунікативної активності.

Наукова новизна (розгорнуто). Таким чином, загальним результатом дослідження є встановлення опосередкованого характеру впливу білінгвального середовища на

комунікативну активність дошкільників та визначення сукупності умов, через які цей вплив реалізується: мовної експозиції, активного мовлення, функціонального розподілу мов, прагматичної чутливості й педагогічної взаємодії. Тобто, це дало змогу розглядати білінгвальне середовище не як самостійну причину змін у комунікативному розвитку, а як систему умов, ефект якої залежить від характеру мовленнєвої практики дитини.

Практичне значення (розгорнуто). Практична цінність результатів полягає у можливості їх використання для вдосконалення організації мовленнєвої взаємодії в закладах дошкільної освіти, розроблення методичних рекомендацій для педагогів і побудови діагностичних процедур для дітей-білінгвів. Таким чином, запропоновані положення можуть бути використані під час проектування білінгвального освітнього середовища, добору комунікативних вправ і визначення показників оцінювання мовленнєвої активності з урахуванням усього мовного репертуару дитини.

Висновки

На основі проведеного дослідження визначено, що білінгвальне середовище не є автономним детермінантом комунікативної активності дітей дошкільного віку. Його вплив має опосередкований характер і визначається якістю мовної експозиції, можливостями активного мовленнєвого продукування, функціональним статусом кожної мови, узгодженістю сімейного й інституційного мовного середовища та рівнем педагогічної підтримки.

Встановлено, що найбільш значущі ефекти білінгвального досвіду виявляються у сфері прагматичної чутливості, здатності враховувати позицію співрозмовника, використовувати вербальні й невербальні засоби відповідно до ситуації спілкування та підтримувати діалогічну взаємодію. Однак, обмежений input у міноритарній мові, дефіцит дитячого output, недостатня якість педагогічної взаємодії або оцінювання розвитку лише мовою інституції можуть зумовлювати нерівномірність комунікативних проявів дитини.

Отже, комунікативна активність дітей у білінгвальному середовищі формується за умови поєднання регулярної мовленнєвої практики, змістовної взаємодії з дорослими, визнання домашньої мови дитини та застосування діагностичних підходів, чутливих до двомовного репертуару.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробленням українськомовних і двомовних інструментів оцінювання комунікативної активності; вивченням співвідношення державної, домашньої та іноземної мов у дошкільній освіті.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (дата звернення: 26.06.2026).
2. Matthews D., Biney H., Abbot-Smith K. Individual differences in children's pragmatic ability: a review of associations with formal language, social cognition and executive functions. *Language Learning and Development*. 2018. Vol. 14, № 3. P. 186–223. DOI: <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455584>.
3. Byers-Heinlein K., Kircher R., Lew-Williams C. A Systems Framework of Bilingual Language Acquisition: How Development, Experience, and Contexts Interact to Shape

- Outcomes. *Annual Review of Developmental Psychology*. 2025. Vol. 7. P. 219–242. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-010923-110936>.
4. Шевчук-Ключева О. В. Діти-білінгви: світовий досвід і українські реалії. *Українська мова*. 2019. № 2 (70). С. 125–131. DOI: <https://doi.org/10.15407/ukrmova2019.02.125>.
 5. Konovalova N. Experience of bilingual countries in the issue of mastering the minority language: effective borrowing into preschool pedagogy of Ukraine in order to form foreign language communicative competence in children of middle preschool age. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2024. № 1(58). P. 46–55. DOI: 10.15587/2519-4984.2024.298785.
 6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
 7. Cummins J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. 1979. Vol. 49(2). P. 222–251.
 8. Bialystok E. Bilingualism modifies cognition through adaptation, not transfer. *Trends in Cognitive Sciences*. 2024. Vol. 28, № 11. P. 987–997. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2024.07.012>.
 9. Hoff E., Core C., Place S., Rumiche R., Señor M., Parra M. Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*. 2012. Vol. 39(1). P. 1–27. DOI: 10.1017/S0305000910000759.
 10. Ribot K. M., Hoff E., Burrige A. Language Use Contributes to Expressive Language Growth: Evidence From Bilingual Children. *Child Development*. 2018. Vol. 89(3). P. 929–940. DOI: 10.1111/cdev.12770.
 11. Yow W. Q., Markman E. M. Young bilingual children's heightened sensitivity to referential cues. *Journal of Cognition and Development*. 2011. Vol. 12, № 1. P. 12–31. DOI: <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.539524>.
 12. Siegal M., Iozzi L., Surian L. Bilingualism and conversational understanding in young children. *Cognition*. 2009. Vol. 110(1). P. 115–122. DOI: 10.1016/j.cognition.2008.11.002.
 13. Liberman Z., Woodward A. L., Keysar B., Kinzler K. D. Exposure to multiple languages enhances communication skills in infancy. *Developmental Science*. 2017. Vol. 20(1). DOI: 10.1111/desc.12420.
 14. Backus A., Yağmur K. Differences in pragmatic skills between bilingual Turkish immigrant children in the Netherlands and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*. 2019. DOI: 10.1177/1367006917703455.
 15. van Wonderen E., Mulder K., Rispens J., Verhagen J. Learning how to communicate: Does exposure to multiple languages promote children's pragmatic abilities? A meta-analytic review. *Cognitive Development*. 2023. Vol. 68. DOI: 10.1016/j.cogdev.2023.101384.
 16. Grøver V., Rydland V., Gustafsson J.-E., Snow C. E. Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child Development*. 2020. Vol. 91(6). P. 2192–2210.
 17. Choi J. Y., Van Pay C. K., Beecher C. C. Preschool language exposure and use: A comparison study of dual-language learners and English monolingual children. *Infant and Child Development*. 2023. DOI: 10.1002/icd.2420.
 18. Сафарян С., Співакова Л. Розвиток мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в умовах білінгвального навчання. *Суспільство та національні інтереси*. 2026. № 2(22). С. 767–778. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2\(22\)-767-778](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2(22)-767-778).

19. Grosjean F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*. 1989. Vol. 36(1). P. 3–15.
20. Kucherenko S., Rydland V., Grøver V. Dual-language Learners' Questions and Teacher Responses in Shared Reading in Preschool. *Early Childhood Education Journal*. 2025. Vol. 53, № 3. P. 727–739. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01624-2>.
21. UNESCO. *Languages matter: global guidance on multilingual education*. Paris: UNESCO, 2025. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/languages-matter-global-guidance-multilingual-education> (дата звернення: 26.06.2026).
22. Groba A., De Houwer A., Mehnert J., Rossi S., Obrig H. Bilingual and monolingual children process pragmatic cues differently when learning novel adjectives. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2018. Vol. 21(2). DOI: 10.1017/S1366728917000232.
23. Ebert K. D., Pham G., Lee H., Dam Q. Considering bias in language assessment with bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2025. Published online: 19 June 2025. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728925100163>.

References

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia: nakaz vid 12.01.2021 № 33 [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education), new edition: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 12, 2021 No. 33]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (accessed: 26.06.2026) [in Ukrainian].
2. Matthews, D., Biney, H., Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: a review of associations with formal language, social cognition and executive functions. *Language Learning and Development*, 14(3), 186–223. DOI: <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455584>.
3. Byers-Heinlein, K., Kircher, R., Lew-Williams, C. (2025). A Systems Framework of Bilingual Language Acquisition: How Development, Experience, and Contexts Interact to Shape Outcomes. *Annual Review of Developmental Psychology*, 7, 219–242. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-010923-110936>.
4. Shevchuk-Kliuzheva, O.V. (2019). Dity-bilinhvy: svitovyi dosvid i ukrainski realii [Bilingual children: world experience and Ukrainian realities]. *Ukrainska mova – Ukrainian Language*, 2(70), 125–131. DOI: <https://doi.org/10.15407/ukrmova2019.02.125> [in Ukrainian].
5. Konovalova, N. (2024). Experience of bilingual countries in the issue of mastering the minority language: effective borrowing into preschool pedagogy of Ukraine in order to form foreign language communicative competence in children of middle preschool age. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1(58), 46–55. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.298785>.
6. Kostiuk, H.S. (1989). Navchalno-vykhovnyi protses i psikhichni rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
7. Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
8. Bialystok, E. (2024). Bilingualism modifies cognition through adaptation, not transfer. *Trends in Cognitive Sciences*, 28(11), 987–997. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2024.07.012>.

9. Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1–27. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>.
10. Ribot, K.M., Hoff, E., Burridge, A. (2018). Language Use Contributes to Expressive Language Growth: Evidence From Bilingual Children. *Child Development*, 89(3), 929–940. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12770>.
11. Yow, W.Q., Markman, E.M. (2011). Young bilingual children's heightened sensitivity to referential cues. *Journal of Cognition and Development*, 12(1), 12–31. DOI: <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.539524>.
12. Siegal, M., Iozzi, L., Surian, L. (2009). Bilingualism and conversational understanding in young children. *Cognition*, 110(1), 115–122. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.11.002>.
13. Liberman, Z., Woodward, A.L., Keysar, B., Kinzler, K.D. (2017). Exposure to multiple languages enhances communication skills in infancy. *Developmental Science*, 20(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.12420>.
14. Backus, A., Yağmur, K. (2019). Differences in pragmatic skills between bilingual Turkish immigrant children in the Netherlands and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367006917703455>.
15. van Wonderen, E., Mulder, K., Rispens, J., Verhagen, J. (2023). Learning how to communicate: Does exposure to multiple languages promote children's pragmatic abilities? A meta-analytic review. *Cognitive Development*, 68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101384>.
16. Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E., Snow, C.E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210.
17. Choi, J.Y., Van Pay, C.K., Beecher, C.C. (2023). Preschool language exposure and use: A comparison study of dual-language learners and English monolingual children. *Infant and Child Development*. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.2420>.
18. Safarian, S., Spivakova, L. (2026). Rozvytok movlennievoi aktyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh bilinhvalnoho navchannia [Development of speech activity of older preschool children in the conditions of bilingual education]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy – Society and National Interests*, 2(22), 767–778. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2\(22\)-767-778](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2(22)-767-778) [in Ukrainian].
19. Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15.
20. Kucherenko, S., Rydland, V., Grøver, V. (2025). Dual-language Learners' Questions and Teacher Responses in Shared Reading in Preschool. *Early Childhood Education Journal*, 53(3), 727–739. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01624-2>.
21. UNESCO. (2025). *Languages matter: global guidance on multilingual education*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/articles/languages-matter-global-guidance-multilingual-education> (accessed: 26.06.2026).
22. Groba, A., De Houwer, A., Mehnert, J., Rossi, S., Obrig, H. (2018). Bilingual and monolingual children process pragmatic cues differently when learning novel adjectives. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(2). DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728917000232>.
23. Ebert, K.D., Pham, G., Lee, H., Dam, Q. (2025). Considering bias in language assessment with bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*. Published online: 19 June 2025. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728925100163>.