Міністерство освіти і науки України
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛУКАЧОВИЧ Галина Олександрівна

УДК 376.2.016:81’373-028.31-027.13-053.4]37.015.31:502.1(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

016 Спеціальна освіта
01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Г.О. ЛУКАЧОВИЧ

Науковий керівник; МІЛЕВСЬКА Олена Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри логопедії і спеціальних методик Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Кам’янець-Подільський – 2025

АНОТАЦІЯ

Лукачович Г.О. Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. – Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, МОН України, Кам’янець-Подільський, 2025.

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Здійснено аналіз розробленості проблеми у науковій літературі, зокрема: окреслено сутність поняття «лексико-семантичні уміння»; визначено, що засвоєння та систематизація лексики, об’єднаної семантичними зв’язками, забезпечує точність і доречність мовлення, динамізує когнітивні процеси; проаналізовано процес лексичного розвитку у дітей з типовим мовленнєвим розвитком та з ЗНМ; висвітлено корекційно-розвиткові можливості екологічного виховання для розвитку лексико-семантичного компоненту мовлення дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення; представлено зміст поняття «природничо-екологічна лексика» та з'ясовано, що екологічна грамотність спеціалістів є важливим чинником формування цієї лексики у дітей.

На основі теоретичного аналізу обґрунтовано, що лексико-семантичні уміння є результатом складного психо-мовленнєвого процесу, який проявляється у здатності правильно добирати лексичні засоби, доречно їх використовувати та поєднувати у семантико-граматичному контексті. Їхнє формування ґрунтується на засвоєнні значень лексичних одиниць у межах різних семантичних полів, а також на оволодінні лексичною сполучуваністю з урахуванням лексичної валентності.

Розглянуто труднощі засвоєння лексики дошкільниками з загальним недорозвиненням мовлення, які проявляються у обмеженому словниковому

запасі, звуженні семантичних полів, низькому рівні сформованості мовленнєво-смислових операцій. На основі теоретичного узагальнення визначено, що труднощі лексичного розвитку дошкільників із ЗНМ уповільнюють формування у них уявлень про навколишній світ.

Теоретично доведено, що екологічне виховання є значущим ресурсом для формування лексико-семантичних умінь у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення у контексті емоційного зв'язку дітей з інформацією природничо-екологічного змісту. Природничо-екологічна тематика активізує пізнавальні інтереси дошкільників та створює умови для розширення словникового запасу, формування семантичних зв'язків між поняттями, їх узагальнення та класифікації.

Розроблено методику дослідження актуального рівня сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ на матеріалі природничо-екологічного змісту; обґрунтовано критерії оцінювання цих умінь (когнітивний, репродуктивний, діяльнісний), визначено компоненти (лексичний, семантичний, семантико-граматичний, контекстуальний) та показники їх сформованості.

За результатами констатувального експерименту у старших дошкільників з ЗНМ не виявлено високого рівня сформованості лексико-семантичних умінь за жодним з оцінювальних критеріїв. Визначено, що цим дітям властиві середній та низький рівні сформованості лексико-семантичних умінь відповідно до когнітивного критерію: порушення лексичного компоненту проявлялися у незнанні багатьох назв, плутанні назв об'єктів природи, невмінні узагальнювати та встановлювати логічні зв'язки між природничими категоріями; спотворенні слів, заміні звуків та аграматизмах у словах; порушення семантичного компоненту стосувалися змішування природничих категорій, неадекватного використання узагальнювальних назв, несформованих уявлень про окремі природничо-екологічні поняття. Відповідно до репродуктивного критерію лексико-семантичних уміння у старших дошкільників із ЗНМ сформовані також на середньому та низькому

рівнях: порушення лексичного компоненту за цим критерієм виявлялися у неточному використанні слів-ознак та слів-дій по відношенню до природничо-екологічної лексики; семантичні порушення стосувалися неправильного визначення природничих категорій внаслідок специфічних уподобань дітей та обмеженості їх власного досвіду. Згідно з діяльнісним критерієм оцінювання лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ виявлено низький рівень: порушення лексичного компоненту за цим критерієм полягали у невмінні співвідносити вербальний контекст природничо-екологічного змісту з відповідною наочністю, у неправильному використанні природничо-екологічної лексики у прийменникових словосполуках; порушення семантико-граматичного компоненту проявлялися у спотворенні словотвірних форм, що призводить до неправильного вираження значень слів і до нерозуміння смислу їхніх поєднань у висловлюваннях; порушення контекстуального компоненту полягали у обмеженій варіативності лексики, нерозумінні і неправильному використанні морфологічних варіантів слів, труднощах смислового сприймання контексту висловлювань та порушенні змістовності мовлення.

Більшість дітей з типовим мовленнєвим розвитком показали високий рівень лексико-семантичних умінь за усіма оцінювальними критеріями.

Досліджено рівні сформованості екологічної грамотності спеціалістів та визначено, що фахівці з високим рівнем володіють достатнім вокабуляром природничо-екологічної лексики; спеціалісти з середнім та низьким рівнями мають деякі прогалини в екологічних знаннях та потребують додаткової уваги щодо підвищення їхньої екологічної обізнаності для активізації використання ними відповідних знань у корекційно-освітньому процесі з дошкільниками з ЗНМ, що закономірно відбуватиметься шляхом формування у цих дітей природничо-екологічної лексики.

Обґрунтовано педагогічне забезпечення з формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із ЗНМ з використанням засобів екологічного виховання: розроблено модель, яка вміщує методологічний, змістовий та контрольний блоки, та методику формування лексико-

семантичних умінь. У методологічному блоці визначено педагогічні підходи, принципи, мету і завдання формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ; змістовий блок складається з двох етапів (підготовчо-корекційного та основного); у контрольному блоці передбачено діагностичний зріз та визначення динаміки рівнів сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення.

Формувальна методика передбачає використання засобів екологічного виховання, зокрема дидактичних ігор природничо-екологічної тематики, екологічних бесід, розповідей та казок, спостережень за природою та ін. Розроблено ігри та вправи природничо-екологічного спрямування (дидактичні, інтерактивні онлайн-ігри, мовно-мовленнєві вправи на матеріалі природничої лексики, нейровправи із малюнковими зображеннями об'єктів природи), які інтегровано у освітньо-корекційний процес.

Доведено, що природничо-екологічні знання є продуктивними для пізнавально-мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ старшого дошкільного віку, виступають як мотиваційно-стимулюючий фактор, і, поряд з їхньою широтою та різноманіттям, є зрозумілими для дошкільників в контексті засвоєння лексичної семантики та умінь щодо її використання у мовленнєвій діяльності; сприяють формуванню навичок опису, пояснення, порівняння, узагальнення та класифікації. Такий підхід збагачує уявлення дошкільників з ЗНМ про навколишній світ та створює передумови розвитку екологічного мислення у процесі опанування лексико-семантичними уміннями.

Отримані результати педагогічного експерименту підтвердили можливість підвищення рівня лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення за умови використання дидактичних матеріалів природничо-екологічного змісту. Впровадження запропонованої методики засвідчило її ефективність і доцільність: після завершення формувального експерименту суттєво зросла кількість дітей із середнім рівнем досліджуваних умінь, зменшилася кількість з низьким рівнем та було виявлено дітей з високим рівнем лексико-семантичних умінь. У дітей

експериментальної групи збагатився словник природничо-екологічної лексики; вони засвоїли засоби словотворення, навчилися влучно і точно користуватися синонімами, опанували антоніми, оволоділи навичками категоризації; продемонстували розуміння понятійної співвіднесеності лексики природничо-екологічного змісту та взаємозв'язків в природі. У них покращились вміння семантико-граматичного структурування фрази з дотриманням природничо-екологічного контексту. Значущим результатом застосування формувальної методики стало усвідомлення старшими дошкільниками із ЗНМ необхідності дотримання економного і бережливого використання ресурсів.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів цієї складної проблеми. Перспективу дослідження вбачаємо у розробленні системи заходів для спеціалістів з метою їх підготовки до активного використання природничо-екологічних знань для досягнення корекційно-освітніх цілей у формуванні лексико-семантичних умінь у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, старший дошкільний вік, лексико-семантичні уміння, семантика, природничо-екологічна лексика, засоби екологічного виховання, порушення мовлення, дидактичні ігри, мовно-мовленнєві вправи, логопедична робота, корекційно-розвиткова робота.

ABSTRACT

Lukachovych H.O. Formation of lexical-semantic skills in older preschoolers with General Speech Underdevelopment by means of Enviromental Education. – Qualification Scientific Work on the rights a manuscript.

Dissrtation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy in the speciality 016 Special Edcation.- Kamianets – Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kamianets-Podilskyi, 2025.

This dissertation addresses the development of lexical-semantic skills in older preschool children with general speech underdevelopment (GSU). It explores the theoretical foundations of the issue, defining the concept of "lexical-semantic skills" and highlighting that the acquisition and systematization of vocabulary, linked through semantic relationships, ensure accuracy and appropriateness in speech and stimulate cognitive processes. The study examines the process of lexical development in both typically developing children and those with GSU, emphasizing the potential of environmental education as a corrective tool for enhancing lexical-semantic components in preschoolers with speech impairments. The concept of "natural-ecological vocabulary" is introduced, and it is noted that the ecological literacy of specialists plays a crucial role in fostering this vocabulary among children.

Theoretical analysis confirms that lexical-semantic skills result from a complex psycho-linguistic process reflected in the ability to select appropriate lexical means, use them correctly, and integrate them within semantic-grammatical contexts. Developing these skills involves mastering the meanings of lexical units across different semantic fields and understanding lexical combinability based on lexical valency.

The study highlights the challenges faced by preschoolers with GSU in vocabulary acquisition, including limited lexical stock, narrowed semantic fields, and poorly developed speech-meaning operations. Theoretical generalization reveals that such difficulties hinder the formation of a coherent understanding of the surrounding world.

It is theoretically substantiated that environmental education serves as an effective resource for developing lexical-semantic skills in children with GSU, particularly by fostering emotional connections with natural-ecological content. The use of nature-related topics stimulates cognitive interests, supports vocabulary expansion, and promotes the formation, generalization, and classification of semantic connections.

The study presents a methodology for assessing the current level of lexical-semantic skills in older preschoolers with GSU, using natural-ecological material. Assessment criteria include cognitive, reproductive, and activity-based dimensions, with specific components (lexical, semantic, semantic-grammatical, and contextual) and indicators of skill formation.

Findings from the ascertaining experiment revealed that older preschoolers with GSU generally did not achieve a high level of lexical-semantic skills across any assessment criterion. These children demonstrated medium and low levels of skill formation, particularly under the cognitive criterion: lexical deficits manifested as unfamiliarity with numerous names, confusion of natural object names, inability to generalize, and failure to establish logical connections among natural categories. Additional issues included word distortions, sound substitutions, and agrammatisms. Semantic challenges involved mixing natural categories, misusing generalizing terms, and having underdeveloped concepts of ecological notions.

According to the reproductive criterion, lexical-semantic skills were also at medium and low levels, with lexical issues including inaccurate use of descriptive and action words related to ecological content, and semantic errors stemming from children's subjective preferences and limited personal experiences.

The activity-based criterion showed a low level of lexical-semantic skill development, with difficulties in aligning verbal context with visual aids, incorrect use of ecological vocabulary in prepositional phrases, and violations in semantic-grammatical components, such as word-formation errors that led to misinterpretations of meaning. Contextual issues included limited lexical variation, misunderstanding morphological variants of words, difficulty grasping the meaning of speech contexts, and disrupted coherence in speech.

In contrast, most typically developing children achieved high levels of lexical-semantic skills across all criteria.

The research also examined the ecological literacy levels of specialists, revealing that those with high ecological literacy demonstrated sufficient natural-ecological vocabulary, while those with medium and low levels exhibited gaps in

ecological knowledge. These specialists require targeted training to enhance their ecological awareness, enabling them to integrate ecological knowledge more effectively into the corrective-educational process with preschoolers with GSU, thereby supporting the development of ecological vocabulary in children.

The dissertation proposes a pedagogical framework for fostering lexical-semantic skills in older preschoolers with GSU through environmental education. The developed model comprises methodological, content, and control components, along with a specialized methodology for skill development. The methodological block outlines pedagogical approaches, principles, objectives, and tasks. The content block includes preparatory-correctional and main stages, while the control block focuses on diagnostics and tracking the dynamics of lexical-semantic skill formation.

The proposed methodology emphasizes the use of environmental education tools, including didactic games on natural-ecological topics, ecological discussions, stories and fairy tales, nature observations, and more. The study presents a set of educational and corrective games and exercises (didactic games, interactive online games, language-focused exercises using ecological vocabulary, and neuro-exercises with nature-themed illustrations) integrated into the educational-correctional process.

The research confirms that natural-ecological knowledge positively influences the cognitive and speech development of older preschoolers with GSU, serving as a motivating factor. The diverse and accessible nature of this content supports the acquisition of lexical semantics and its practical application in speech activities, fostering skills in description, explanation, comparison, generalization, and classification. This approach broadens children's understanding of the world and lays the foundation for developing ecological thinking alongside lexical-semantic competence.

Experimental results validate the effectiveness of the proposed methodology: after the formative stage, the number of children with medium levels of lexical-semantic skills increased, the number of those with low levels decreased, and

children with high skill levels emerged. Children in the experimental group enriched their ecological vocabulary, mastered word-formation techniques, improved their use of synonyms and antonyms, and developed categorization skills. They demonstrated an understanding of the conceptual relationships within ecological vocabulary and natural interconnections, along with enhanced semantic-grammatical structuring of sentences within ecological contexts. Notably, the methodology also instilled in children an awareness of the importance of resource conservation.

While this research advances the understanding of lexical-semantic development in children with GSU, it does not cover all aspects of this complex issue. Future research should focus on developing comprehensive training programs for specialists to deepen their ecological knowledge and integrate it more effectively into the corrective-educational process for preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: general speech underdevelopment, older preschool age, lexical-semantic skills, semantics, natural-ecological vocabulary, environmental education tools, speech disorders, didactic games, language exercises, speech therapy, corrective-developmental work.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

Публікації у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України

1. Лукачович Г. О. Теоретичні засади опанування лексикою природничого змісту дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 50. Том 1. С.119–124. 2022. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.25.

2. Лукачович Г.О. Методичні аспекти збагачення лексичного запасу старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами природничо-екологічного виховання. *Актуальні питання корекційної освіти.* Випуск 21. 2023. С. 75–88. DOI:10.32626/2413-2578.2023-21.75-88.

3. Лукачович Г., Мілевська О. Результати вивчення природничо-екологічної компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць:* 2024. Вип. 23 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, Видавець Ковальчук О.В., С. 176–189. DOI: 10.32626/2413-2578.2024-23.176-188.

Авторський внесок: Лукачович Г. – 50% (розрахунки).

4. Лукачович Г.О. Екологічна обізнаність спеціалістів як передумова формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 77, том 2. С. 242–248. DOI: 10.24919/2308-4863/77-2-35.

5. Лукачович Г.О. Концептуальні засади формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, № 5. 2024. С. 22–26. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-5-4.

6. Лукачович Г.О. Результати діагностики стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників. *Актуальні питання корекційної*

освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 24 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, Видавець Ковальчук О.В., 2024. С.116–129. DOI: 10.32626/2413-2578.2024-24.116-128.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Лукачович Г.О. Використання дидактичних онлайн- і офлайн-ігор для лексичного розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць молодих вчених та аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,* Кам'янець-Подільський 2022. Випуск 13. С. 58–59. URL: https://tinyurl.com/shnvzjsn.

8. Лукачович Г.О. Мовленнєва компетентність дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення у контексті природничо-екологічного виховання. *Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів: матеріали Другої (ІІ) Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених (м. Львів, 24-25 лютого 2022 року)*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2022. С.160–162. URL: https://tinyurl.com/mr4bverd.

9. Лукачович Г.О., Мілевська О.П. Специфіка становлення лексико-семантичних умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Основні напрями розвитку педагогічної науки: традиції та інновації (м. Ужгород, 11-12 лютого 2022 р.).* Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 72–76. URL: https://tinyurl.com/mwpy3rdv.

10. Лукачович Г.О. Корекційні можливості природничо-екологічного виховання у логопедичній роботі з дошкільниками з загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів.* 2022. Вип. 21. С. 220–221. URL: https://tinyurl.com/zbirnyk22.

11. Лукачович Г.О. Доцільність використання комп'ютерних ігор природничо-екологічного змісту для розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової*

освіти: збірник матеріалів VI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2022. Вип. 11. С. 424–428. URL: https://tinyurl.com/VDPU22.

12. Лукачович Г.О. До проблеми розвитку природничо-екологічної компетентності дошкільників з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2022 р.* Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. С. 107–110. URL: https://tinyurl.com/ppsdip22.

13. Лукачович Г.О. Стан проблеми екологічної освіченості дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у науковій літературі. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка Кам'янець-Подільський*: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Випуск 14. С.58–59. URL: https://tinyurl.com/molvch22.

14. Лукачович Г.О. Вивчення ставлення педагогів до використання природничо-екологічних знань у корекційному навчанні дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів.* Кам'янець-Подільський. 2023. Вип. 22. С. 354–356. URL: https://tinyurl.com/nauka23.

15. Лукачович Г.О. Теоретичні аспекти використання тренінгу для підвищення екологічної компетентності логопедів. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2022 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*, 3–7 квітня 2023 р., м. Івано-Франківськ. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2023. С. 29–31. URL: https://tinyurl.com/naukaPNU23.

16. Лукачович Г.О. До питання методики формування природничо-екологічної лексики у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С.165–168. URL: https://tinyurl.com/ppsdip23.

17. Лукачович Г. О. Проблема екологічно доцільної поведінки дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення**.** *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Кам'янець-Подільський. 2023. Вип. 15. С. 245–247. URL: https://tinyurl.com/molvch23.

18. Лукачович Г. О. До питання використання засобів екологічного виховання для формування лексико-семантичних умінь дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. Кам'янець-Подільський. 2024. Вип. 23. С. 583–585. URL: https://tinyurl.com/nauka24.

19. Лукачович Г. О. До питання екологічної компетентності педагогів в системі освіти дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2023 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 1-5 квітня 2024 р., м. Івано-Франківськ, 2024. С. 402–404. URL: https://tinyurl.com/naukaPNU24.

20. Лукачович Г. О. Методичні аспекти оцінювання стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи. Тези за матеріалами 16 Міжнародної науково-практичної

конференції 18-19 квітня 2024 року / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2024. С. 141–144. URL: http://surl.li/jaliym.

21. Лукачович Г. О. Діагностика природничо-екологічної компетентності старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *«Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії»: матеріали науково-практичної конференції зі спеціальності 016 Спеціальна освіта* (Харків, 29 квітня 2024 року). КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. 2024. С. 73–77. URL: https://tinyurl.com/sotaincl24.

22. Лукачович Г.О. Роль екологічної грамотності вчителів-логопедів у формуванні екологічної лексики у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2024. Вип. 16. С.203–204. URL: https://tinyurl.com/molvch24.

23. Лукачович Г.О. Екологічна компетентність вчителя-логопеда як умова формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 8 листопада 2024 р.* / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський, 2024. С. 153–156. URL: https://tinyurl.com/konfip2024.

24. Лукачович Г. О. Дослідження поведінки щодо довкілля у вчителів-логопедів як передумови формування природничої лексики у дошкільників. *Сучасна логопедія: Інноваційні технології. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* / за заг. ред. В. А. Кисличенко. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2024. С.113–117. URL: https://tinyurl.com/LogoHL24.

25. Лукачович Г.О. Особливості розвитку лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення на матеріалі природничо-екологічного змісту. *Abstracts of IV International Scientific and Practical Conference.* Plovdiv, Bulgaria. 2025. Pp. 157–160. URL: https://tinyurl.com/confBulgaria25.

26. Лукачович Г. О. Застосування нейровправ як прийому тренування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. The VI International scientific and practical conference «*Prospects for the development of modern science and education: problems and ways of development*», February 10–12, Plovdiv, Bulgaria. 2025. Pp. 108–111. URL: https://tinyurl.com/confPlovdiv25.

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ……. 19

ВСТУП……. 20

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ …… 29

1.1 Характеристика поняття лексико-семантичних умінь та особливостей їх розвитку у дітей з типовим мовленням та з загальним недорозвиненням мовлення…….. 29

1.2 Значення екологічного виховання для формування лексико-семантичних умінь дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення 52

1.3 Характеристика сучасного педагогічного інструментарію з формування лексико-семантичних умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення …… 64

Висновки до першого розділу ……...… 72

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ……. 76

2.1 Обґрунтування методики констатувального експерименту…… 76

2.2 Методика вивчення лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення……. 86

2.3 Результати вивчення актуального рівня лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення…… 100

2.4 Дослідження екологічної грамотності спеціалістів як передумови формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення…… 144

Висновки до другого розділу …….. 168

РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ

ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ…….. 175

3.1 Обґрунтування методики формувального експерименту……. 175

3.2 Апробація формувальної методики та аналіз результатів…… 191

Висновки до третього розділу …….……... 215

ВИСНОВКИ…… 218

СПИСОК ОСНОВНИХ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…… 221

ДОДАТКИ…….. 254

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти;

ЗДО – заклад дошкільної освіти;

ЗНМ – загальне недорозвинення мовлення;

ЗПР – затримка психічного розвитку;

ЛСВ – лексико-семантичні варіанти;

ЛСГ – лексико-семантична група;

ЛСУ – лексико-семантичні уміння;

ЛСП – лексико-семантичне поле;

МОН – Міністерство освіти і науки України;

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група;

ТМР – типовий мовленнєвий розвиток;

ТПМ – тяжкі порушення мовлення

ВСТУП

Актуальність теми. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти України окремим напрямом визначено формування мовленнєвої компетентності як інтегрованої характеристики розвитку дошкільника. Мовленнєва компетентність охоплює сформованість мовних знань та мовленнєвих умінь щодо їх використання; відображає пізнавальний розвиток дошкільника, слугує засобом розширення його світогляду, створює умови для міжособистісної взаємодії та стимулює процес формування внутрішнього світу особистості дитини.

Мовленнєва компетентність дошкільника виступає як фундамент його інтелектуального потенціалу, як засіб формування пізнавальної активності, а також визначає потенційні можливості суб'єкта у здійсненні мовленнєвої діяльності (А. Богуш [15], М. Орап [144], Т. Піроженко [156]). Водночас, мовленнєва компетентність сукупно з мовленнєвою діяльністю опосередковують становлення морально-етичних якостей, поведінкових навичок дошкільника та є обов'язковою умовою його соціального зростання. Важливою складовою мовленнєвої компетентності дошкільника є лексична складова (Н. Гавриш [30], К. Крутій [70], Є. Соботович [195] та ін.), діяльнісне вираження якої відбувається через реалізацію лексико-семантичних умінь.

У дошкільній педагогіці вивчалися особливості лексичного розвитку у дітей (А. Богуш [18], С. Дем'яненко [40], К. Крутій [70], Н. Лопатинська [84] та ін.), у спеціальній – у дітей із порушеннями слуху (В. Жук [48], М. Шеремет [148], D. Ling [279] та ін.), у дітей із порушеннями зору (Л. Вавіна [25; 147], І. Гудим [36], Т. Гребенюк [35], Л. Коломєєць [58], Т. Купріянова [188] Є. Синьова [193], С. Федоренко [233], H. McConachie [281] та ін.), у дітей із інтелектуальними порушеннями (О. Бєлова [8], О. Боряк [20], О. Гаврилов [29], S. Kover [274] та ін.), із затримкою психічного розвитку (І. Глущенко [33], І. Марченко [116], Т. Марчук [118], І. Омельченко [143], Г. Соколова [203] та ін.), у дітей із дитячим церебральним паралічем (Е. Данілавічютє [38],

О. Чеботарьова [236] та ін.), у дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (Н. Манько [113], О. Мілевська [126], Н. Пахомова [152], Ю. Рібцун [178], Н. Савінова [184], Є. Соботович [196], Л. Стахова [207], О. Ткач [223], Л. Трофименко [227], М. Шеремет [241] та ін.).

Особливості лексичного розвитку дітей з загальним недорозвиненням мовлення розкриваються у науковій літературі у контексті висвітлення процесу розвитку та формування у них мовленнєвої діяльності (праці Л. Андрусишиної [1], І. Баранець [6], І. Брушневської [23], Е. Данілавічютє [39], Н. Ільїної [53], С. Коноплястої [63], М. Лемещук [73], З. Ленів [37], Н. Новікової [142], І. Мартиненко [115], О. Мілевської [130], Н. Пахомової [151], Г. Парфьонової [150], Н. Піканової [155], О. Проскурняк [175], Ю. Рібцун [179], Н. Січкарчук [194], Є. Соботович [196], В. Тарасун [216], В. Тищенко [219], Л. Трофименко [225] та ін.). Науковці одностайні у висновку щодо порушення у засвоєнні та використанні мовних засобів цими дітьми (лексико-семантичних, граматичних, синтаксичних, ін.) що неодмінно проєктується на становлення мовленнєвої компетентності загалом.

Так, труднощі дітей із загальним недорозвиненням мовлення, що проявляються у затриманому засвоєнні та неточному використанні лексичних засобів, звуженні семантичних полів та у не сформованості мовленнєво-смислових операцій призводять до зменшення обсягу знань і уявлень про навколишнє, які, в свою чергу, обмежені побутовою тематикою (Н. Ільїна [54], О. Мілевська [131], Л. Стахова [209], О. Ткач [223], Л. Трофименко [224] та ін.). Проте, знання про навколишнє є значущими для дошкільників [206], особливо у старшому дошкільному віці, оскільки є базовими для опанування системою знань впродовж шкільного навчання.

Сьогодення сучасної шкільної та дошкільної освіти означене активним переглядом змістових засад, що пов’язано з суспільними запитами стосовно природозбереження та екологодоцільної поведінки (С. Довбня та Г. Отченко [44], С. Іванчук [51]). Основи екологічної культури, підґрунтя наукового пізнання природи, зародження активної життєвої позиції щодо

раціонального використання, охорони довкілля та відновлення природних ресурсів закладаються у дошкільному віці (А. Богуш [16], Н. Горопаха [34], З. Плохій [157], Н. Пустовіт [176], Р. Рославець [181],). Науковці вказують на значимість періоду дошкільного дитинства для закладання основи екологічного культури, оскільки саме в цей час у дитини накопичується базовий досвід взаємодії з природою, розвивається емоційно-ціннісне ставлення до оточуючого світу (Н. Лисенко [76], G. De Haan [263], R. Oerter [286], J. Cornell [259]).

Вплив природи на формування особистості розкрито в роботах С. Русової [204], Й. Песталоцці [154], В. Сухомлинського [213], J. Rousseau [291] та інших видатних носіїв педагогічної думки. У дослідженнях З. Плохій [157], Т. Поніманської [160] підкреслюється особлива чутливість дошкільників до впливів довкілля, різноманітних емоційно-образних стимулів, їхня емоційна реакція на безпосередні враження.

Формування у дошкільників екологічної освіченості та відповідальності за збереження природи, мотивація до еколого-доцільної діяльності, прищеплення навичок поважного ставлення до природного світу, виховання любові до природи та усвідомлення екологічних норм – ці та інші завдання екологічного виховання реалізуються через накопичення відповідних знань шляхом засвоєння мовних засобів. Вони є важливими як для дошкільників з типовим розвитком мовлення, так і для дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Разом з цим, опанування семантикою природничо-екологічного змісту становитиме об’єктивну складність для дошкільників з обмеженими мовленнєвими можливостями. Діти з загальним недорозвиненням мовлення відчуватимуть труднощі у засвоєнні цих знань внаслідок порушеної узагальнювальної функції та обмеження у їх використанні внаслідок недостатності навичок вербальної взаємодії, зокрема з огляду на порушені у них психологічні, лінгвістичні механізми мовленнєвої діяльності (Л. Андрусишина [2], О. Мілевська [137], Ю. Рібцун [177], Є. Соботович [199],

В. Тарасун [215], Л. Трофименко [224] та ін.). Відтак об’єктивується проблема інтеграції формування мовленнєвої компетентності у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та їх екологічного виховання. Зазначені положення зумовлюють актуальність обраної теми дисертаційного дослідження «Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та розробити педагогічне забезпечення формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення з використанням засобів екологічного виховання.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз літературних джерел з досліджуваної теми та з’ясувати стан вивчення проблем формування лексичних умінь та семантичного компоненту мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення; висвітлити корекційно-розвиткові можливості екологічного виховання для розвитку лексико-семантичного компоненту мовлення у зазначеної категорії дітей.

2. Розробити структуру дослідження сформованості лексико-семантичних умінь у дітей старшого дошкільного із загальним недорозвиненням мовлення з використанням матеріалу природничо-екологічного спрямування; визначити критерії їх оцінювання, описати компоненти та показники для їх характеристики.

3. Обґрунтувати роль психолого-педагогічних працівників щодо формування лексико-семантичних умінь у дошкільників з ЗНМ та дослідити їх екологічну грамотність як передумову до формування цих умінь у дітей.

4. Теоретично обґрунтувати та розробити педагогічне забезпечення з формування лексико-семантичних умінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення з використанням засобів екологічного виховання.

5. Експериментально перевірити ефективність методики формування лексико-семантичних умінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Об'єкт дослідження: лексичний розвиток дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення.

Предмет дослідження: педагогічне забезпечення формування лексико-семантичних умінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання.

Теоретико-методологічні засади дослідження: Концепція стандарту спеціальної освіти дошкільників з порушенням мовленнєвого розвитку (Є. Соботович [201]); Базовий компонент дошкільної освіти (А. Богуш та Т. Піроженко [4]); наукові теорії та положення: про нормативні показники становлення мовлення у дітей (Є. Соботович [197]); про мову як знакову систему (F. De Saussure [293], C. S. Peirce [288] та ін.); про види мовленнєвої діяльності, їх загальнофункціональні та специфічні мовленнєві механізми та психолого-фізіологічну структуру, (D. Slobin [296], Є. Соботович [197], G. Miller [283] та ін.); про взаємозв'язок між розвитком мовлення і когнітивних процесів (R. Brown [251], J. Bruner [253], L. Vygotsky [301], D. Slobin [295], Є. Соботович [195] та ін.); про методи комплексної діагностики порушень мовленнєвого розвитку у дітей (Л. Черніченко [237], Н. Пахомова [151], Ю. Рібцун [177], З. Ленів [74], Л. Трофименко [226] та ін.); про нормативні показники та критерії розвитку дошкільника у сфері ознайомлення з природою (О. Аксьонова, А. Аніщук, Л. Артемова та ін. [244]; О. Білан [230]; А. Богуш та О. Байєр [186]; Г. Бєленька, О. Богініч, Н. Богданець-Білоскаленко [43]; В. Воронов, К. Ковальчук, Н. Піканова та ін. [163]; Н. Гавриш, Т. Панасюк, Т. Піроженко та ін. [145]; А. Гончаренко, Н. Дятленко [209]; К. Крутій [70]; та ін.); положення екологічної психології (R. Barker [249], S. Schwartz [294], А. Льовочкіна [110] та ін.); фундаментальні дослідження з екології (В. Вернадський [28], R. Carson [254], B. Commoner [258]); методологічні засади екологічного виховання та ознайомлення з

природою дошкільників (Г. Бєлєнька [7], Н. Горопаха [34], Н. Кот [67], Н. Лисенко [77], В. Маршицька [119], Т. Науменко [140], З. Плохій [158] та ін.), психологічні особливості екологічних уявлень старших дошкільників (Л. Лупійко [109]).

Методи дослідження. Розв'язання поставлених завдань відбувалося з використанням комплексу наукових методів:

теоретичні – теоретичний аналіз, узагальнення і систематизація психолого-педагогічної, лінгвістичної, методичної літератури; теоретичне моделювання;

емпіричні – спостереження за навчально-виховним та навчально-корекційним процесом, опитування (анкетування), бесіди; триетапний педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний);

математично-статистичні – методи кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; статистичні методи (t-критерій Стьюдента).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше:

обґрунтовано зміст поняття «природничо-екологічна лексика»;

- досліджено рівні володіння мовно-мовленнєвими засобами природничо-екологічного змісту та описано труднощі засвоєння природничо-екологічної лексики дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення;

- здійснено порівняльний аналіз рівнів сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення та типовим розвитком мовлення;

- визначено педагогічні умови формування лексико-семантичних умінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання;

- розроблено та апробовано методику формування лексико-семантичних умінь у дошкільників старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання.

поглиблено та уточнено:

- поняття «лексико-семантичні уміння»;

- наукові положення про розвиток лексико-семантичної ланки мовлення у дошкільників з мовленнєвим дизонтогенезом;

- уявлення щодо особливостей опанування лексико-семантичних умінь старшими дошкільниками КГ та загальним недорозвиненням мовлення;

подальшого розвитку набули:

- теоретико-методичні підходи щодо формування природничо-екологічної компетентності старших дошкільників з ЗНМ;

- дидактичний інструментарій для забезпечення корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з загальним недорозвиненням мовлення.

Практичне значення результатів полягає в розробленні педагогічного забезпечення з формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ засобами екологічного виховання. Результати дослідження можуть бути використані у практичній діяльності логопеда, вихователя закладів загальної дошкільної освіти, в тому числі з інклюзивним навчанням.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти Новороздільської міської ради Львівської області «Голубок» (ясла-садок комбінованого типу) (довідка № 34 від 28.05.2024 р.), «Берізка»(ясла-садок) (довідка № 11 від 28.05.2024 р.); закладу дошкільної освіти (ясла-садок) компенсуючого типу №30 «Ластівка» Івано-Франківської міської ради (довідка № 63 від 27.05.2024 р.), закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 10 «Катруся» Івано-Франківської міської ради (довідка № 35 від 23.05.2024 р.), Центру розвитку мовлення та психологічної допомоги «Основа» (ФОП Федорів А.Я.) (довідка № 11 від 07.05.2024 р.), закладу дошкільної освіти № 5 Львівської міської ради (довідка № 22 від 27.05.2024 р.), Денишівської спеціальної школи Житомирської обласної ради (дошкільного відділення) (довідка № 116 від 18.04.2024 р.); в освітній процес Прикарпатського національного університету імені Василя

Стефаника з підготовки фахівців першого бакалаврського рівня та другого магістерського рівня вищої освіти в галузі знань 01 Освіта Педагогіка за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Логопедія: під час викладання освітніх компонентів: «Інформаційні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами», «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності», «Основи теорії мовленнєвої діяльності», «Соціальна адаптація і виховання дітей з особливими освітніми потребами» (довідка про впровадження № 01-23/47 від 13.02.2025).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження було представлено на 4 Міжнародних науково-практичних конференціях: VI Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти, (Вінниця, 2022 р), Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (Кам’янець-Подільський, 2022-2024); на 5 Всеукраїнських науково-практичних конференціях: II Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених (м. Львів, 2022); Науково-практична конференція «Основні напрями розвитку педагогічної науки: традиції та інновації» (м. Ужгород, 2022); Науково-практична інтернет-конференція «Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії» (м. Харків, 2023 – 2024 р.); Всеукраїнська науково-практична інтернет конференція «Сучасна логопедія: інноваційні технології» (м. Миколаїв, 2024); на 6 конференціях ЗВО: Наукова конференція молодих вчених університету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам’янець-Подільський, 2022 – 2024); Звітна конференція науково-педагогічних працівників, докторантів і аспірантів Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка за підсумками науково-дослідної роботи у 2021 – 2023 році (Кам’янець-Подільський, 2022 – 2024); Звітна наукова конференція викладачів, докторантів, аспірантів

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника за 2021 – 2023 рік (Івано-Франківськ, 2022 – 2024).

Публікації. Основні положення й висновки дисертаційного дослідження представлені у 26 наукових працях, із них: 6 статей у наукових фахових виданнях України; 20 публікацій апробаційного характеру.

Структура дисертації: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (302 найменування, з них 56 – іноземною мовою), 10 додатків. Робота містить 23 таблиці, 16 рисунків. Основний зміст дисертації викладено на 192 сторінках, повний обсяг – 336 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

1.1 Характеристика поняття лексико-семантичних умінь та особливостей їх розвитку у дітей з типовим мовленням та з загальним недорозвиненням мовлення

Проблема опанування лексико-семантичної системи мови є предметом уваги мовознавців, психологів, педагогів, спеціальних педагогів. Важливими для визначення сутності поняття лексико-семантичних умінь є дослідження:

- *мовознавців та лінгвістів* в контексті вивчення системності лексики та закономірності семантичних зв'язків між лексемами (D. Cruse [261], R. Meyer [282], F. Palmer [287], J. Lyons [275], J. Saeed [292], W. Porzig [290], О. Потебня [161] та ін.); дослідження частин мови в семантико-граматичному аспекті (І. Вихованець [26]); структури лексичної і граматичної семантики (В. Русанівський [183]); характеристик лексико-семантичної системи української мови (Л. Лисиченко [82]; Мойсієнко [139]), лексико-семантичного виміру мовної картини світу (Л. Лисиченко [81];); семантичного узгодження між компонентами словосполучення в українській мові (З. Денисенко [42]); теорії функціонально-семантичного поля і її застосування в зіставному мовознавстві (М. Кочерган [68]) та ін.;

- *педагогів і психологів* в контексті вивчення: психологічних особливостей засвоєння лексики (L. Vygotsky [301], D. Elkonin [265], M. Anisfeld [247], H. Clark [257], M. Tomasello [299]); особливостей розвитку та розладів розуміння мови у дітей (D. Bishop [252]); словника дошкільників (А. Богуш [17]); засвоєння дітьми з НЗНМ понятійної співвіднесеності та узагальнювального лексичного значення слова (Є. Соботович [198]); лексико-граматичної сторони мовлення у дітей середнього дошкільного віку із

загальним недорозвитком мовлення (Л. Трофименко [226]); корекції лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у школярів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (І. Глущенко [33]); формування усного мовлення у молодших дошкільників із загальним мовленнєвим недорозвитком (Ю. Рібцун [178]); лексико-семантичної організації у дітей з специфічними порушеннями мови (Li Sheng, K. McGrego [297]); розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку (Г. Соколова [203]); формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності (Н. Січкарчук [194]); формування семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (О. Ткач [223]); семіотичного компоненту мовленнєвої готовності до навчання (О. Боряк [21]; А. Яковенко [245], О. Бєлова [12]), семантичної домінанти сприймання слова та лексико-семантичних умінь у дітей із загальним недорозвинення мовлення (О. Мілевська [126-137]).

Вчені вказували, що розвиток мовлення дошкільника 6-7 років ґрунтується на формуванні словникового запасу. Словниковий запас – це сукупність усіх слів, які розуміє, знає, та вживає людина. Його прийнято поділяти на активний, у який входять слова, що вживаються у мовленні і пасивний – лексика, яку дитина розуміє, але не використовує. Лексема – це «слово, як самостійна смислова одиниця, що розглядається у мовознавстві в усій сукупності своїх форм і значень» [189, с. 473].

Словом, як об’єктом вивчення цікавилися мовознавці (Ch. Bally [248], W. von Humboldt [269], В. Дятчук і Л. Пустовіт [47], О. Потебня [162], Є. Карпіловська [55], Л. Лисиченко [82], І. Савченко [185], F. de Saussure [293], H. Clark [257], N. Chomsky [255] та ін.), психологи (L. Vygotsky [301], A. Luria [280], J. Piaget [289] та ін.), психолінгвісти (Л. В. Засєкіна [50], A. Leontiev [277], та ін.), педагоги (А. Богуш [18], С. Русова [204], В. Сухомлинський [213] та ін.). Усі вони зазначали, що основною функцією слів у мові є номінативна,

бо ними називають об’єкти, явища, істоти та ін. Слова складаються з морфем, які виражають поняття, тому і слова відображають поняття. Поняття у морфемі і слові відрізняються тим, що в першій воно абстрагується від багатоманітності речей, у другому – конкретизується, прикріплюючись до назв. Для визначення слова враховують «його місце в структурі мови, відмінності від одиниць, що стоять вище (словосполучення і речення) і нижче (морфема), самостійність, специфічні функції, знаковий характер» [81].

Слово є основним знаком мови, його семантика виявляє місце у лексичній системі; має складну структуру і функції. Для розуміння структури мовного знаку використовують семантичний трикутник (трикутник Огдена-Річардса) (рис. 1.1), який представляє собою модель взаємозв’язку трьох логіко-лінгвістичних категорій:

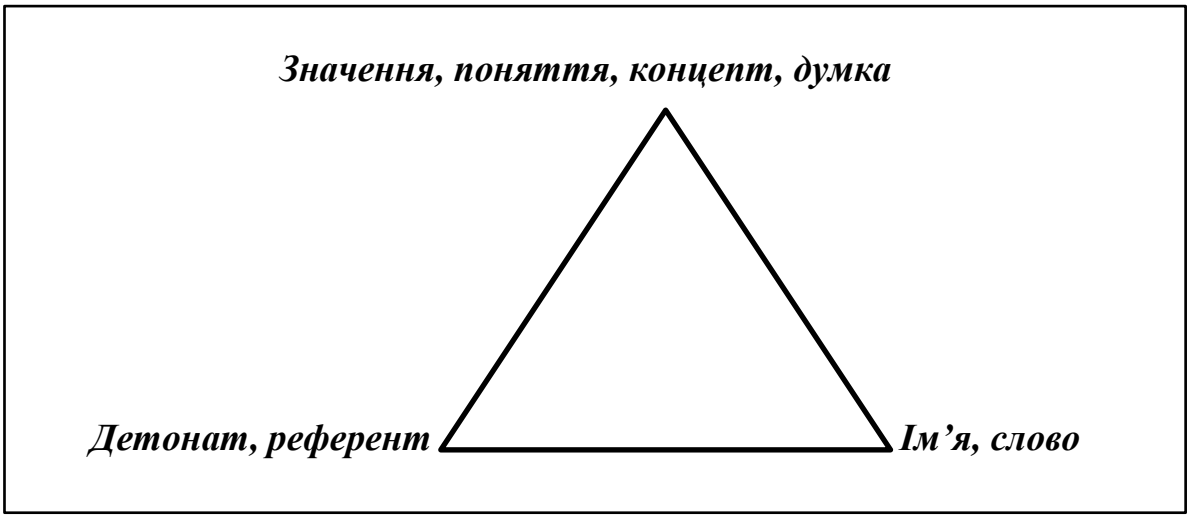


Рис. 1.1. Семантичний трикутник Огдена та Річардса [190]

- денотат (у логіці) чи референт (у лінгвістиці) – поданий у почуттях об’єкт реальної дійсності або явища психічного світу;

- поняття або концепт (у логіці), чи значення або зміст (у лінгвістиці) у схемі – думка – уявний образ (психічне уявлення) про певний об’єкт, що виникає у свідомості людини;

- слово, лексема, символ – загальноприйняте у суспільстві найменування об’єкта [190, с. 149].

Тому, слово – це значуща одиниця мови, головною функцією якої є номінація (називання); служить для побудови повідомлень (висловлень); володіє значенням, у процесі комунікації, утворює єдність смислу, звукового (чи графічного) вираження і психічного уявлення. Кожне слово – це спільність звучання і значення (смислу). Слово включене у взаємозв'язки між: предметами і (чи) явищами; думками, почуттями і бажаннями; іншими словами, виражає поняття, образи, значення, символи, уявлення. Сприймання сутності слова відбувається через розуміння цих відношень (Ф. Бацевич [5], Д. Ганич та І. Олійник [32], М. Доленко [45], М. Кочерган [68], О. Потебня [161], В. Русанівський [231] та ін.).

У слові наявні кілька видів значень: лексичне – «це історично закріплена у свідомості людей співвіднесеність слова з явищем дійсності, граматичне – абстрагуюче значення, що виражає зв'язки слова за правилами» (Л. Лисиченко [80]), категорійне – узагальнене значення, що накладається на конкретне лексичне значення слова (О. Загнітко [49]). У лінгвістиці немає єдиного визначення «значення» слова. Виділяють кілька підходів до пояснення цього поняття (рис.1.2): семантичний, структурний, референційний, субстаціональний [187, с. 83].

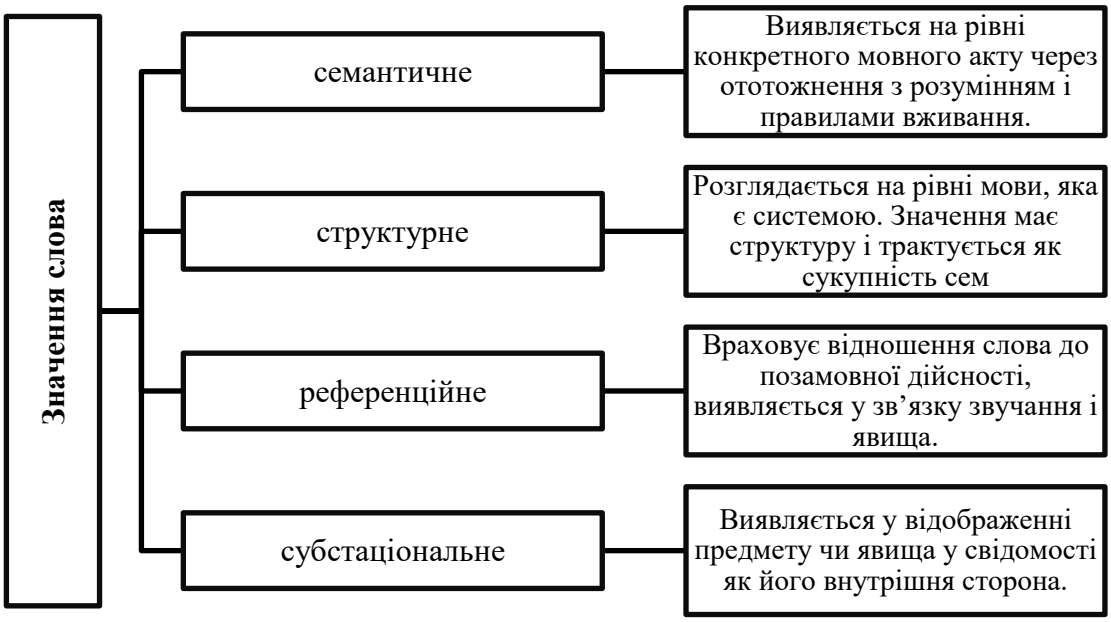


Рис. 1.2. Підходи до визначення значення слова (за матеріалами [187, с. 83-84])

Відповідно до зазначених підходів, значення слід розглядати у кожному конкретному мовленнєвому акті та враховувати контекст і поняття, які вкладає мовець у слова.

У словниках представлений наступний синонімічний ряд: значення (слова, виразу), смисл, зміст, розуміння, суть (найосновніше, найістотніше в чому- чи кому-небудь), сутність, сенс, головне, підоснова, ядро, природа, смисл, значимість.

У слові як одиниці мовлення присутнє лексичне значення, під яким розуміють зміст слова, що означає відповідність, яку встановлюють між звуковим комплексом, тобто назвою і тим об'єктивно існуючим предметом, чи явищем, що позначається в мові через поняття (М. Плющ [214]).

Лексичне значення має мовленнєву функцію і співвідносне з предметним і логічним рядом. Граматичне – виражає зв'язки між явищами дійсності (Л. Лисиченко [79]).

Слово завжди вказує на предмет (дію, якість) (L. Vygotsky [301]), заміщує його чи представляє, що називається «предметною віднесеністю слова». Іншою функцією слова є об'єктивне і узагальнене віддзеркалення позначуваного об'єкту чи «власне значення слова», що являє собою багатовимірне, «поліморфне» явище.

Слово є основним елементом і, водночас, знаком мови, яке позначає предмети, виділяє їх ознаки, означує дії, відношення між речами, тобто кодує наш досвід (A. Luria [280]). Цю основну роль виконує його семантична (смислова) структура, яка поєднує значення і смисл слова. Слова розкладаються на елементи (семи), за якими протиставляються окремі значення, або лексико-семантичні варіанти (ЛСВ) полісемантичного слова, що входять до семантичної структури слова.

У семантичній структурі виділяють компоненти, які зумовлені позамовними факторами, мовними факторами та емоційно-експресивне забарвлення слова. До першої групи належить предметно-понятійне визначення слова, яке пов'язане з предметом не безпосередньо, а через

поняття, яке утворилося в свідомості людей про цей предмет. Через розвиток значень формуються поняття, які починають утворюватися з раннього дитинства, з моменту знайомства з словом (L. Vygotsky [301]).

Понятійна віднесеність слова об’єднує у собі наукові терміни і узагальнення, які формуються в повсякденній практичній діяльності та утворюють предметно-понятійне ядро лексичного значення слова, яке часто базується на несуттєвих ознаках з наукової точки зору, тоді як поняття наукові охоплюють найсуттєвіші його риси. Водночас, лексичне значення може ґрунтуватися не лише на поняттях, а й на уявленнях.

Семантичні компоненти слова пов’язані з позамовними факторами у зв’язку між предметом чи явищем, ним названим, та суспільною думкою. Слово розглядають у його зв’язках із позамовною дійсністю та іншими словами, визначаючи семантичні зв’язки між ними.

Важливим компонентом значення слова вважають його стилістичну характеристику, яка найбільш помітна під час визначення синонімічних зв’язків, де вона може бути єдиною диференціальною ознакою двох слів. Іншим структурно обумовленим компонентом лексичного значення є його валентність. Під валентністю розуміють лексико-граматичну властивість повнозначних слів, яка виявляється у їх потенційній здатності вступати в семантичні зв’язки з іншими лексемами та поєднуватися у словосполучення і речення. У ній тісно переплетені і взаємопов’язані лексичні, морфологічні та синтаксичні ознаки слова [26, с. 269].

Лексичну сполучуваність уживають у широкому розумінні для позначення властивості одиниць різних рівнів мови – фонем, морфем, слів, словосполучень і речень – поєднуватися в синтагматичні ланцюжки вищого рівня. Її розглядають як здатність усіх одиниць мови вступати у відношення співіснування, взаємопов’язаності і послідовності з іншими одиницями – синтагматика як відношення між послідовно розміщеними мовними одиницями властива всім рівням мовної структури. Сполучуваність частково

збігається з поняттям валентність, але “вона включає не тільки валентні зв’язки”, тоді як валентність – це можлива сполучуваність [231, с. 545-586].

Сполучуваність – це особливість слів, яка виявляється в їхній здатності комбінуватися між собою, відображаючи при цьому лексичну семантику. Цей аспект виявляється не лише в лексичних зв’язках, але і в синтаксичних структурах, і описує те, які слова можуть або не можуть поєднуватися одне з одним. Так, дієслова *садити, поливати, розпушувати* та *копати* мають спільну валентну властивість – вони пов’язані з діяльністю обробки землі. Проте, кожне з них має свої унікальні властивості сполучуваності: *садити – дерева, квіти, овочі* та ін. руками, за допомогою лопати, мотики, спеціальними машинами тощо; *поливати – лійкою, шлангом, зрошувальною системою; розпушувати – паличкою, мотикою, комбайном*. Кожне дієслово виражає конкретну аспектну сторону схожої діяльності, а його сполучуваність визначається конкретними об’єктами чи діями, які є природними для цього дієслова. Отже, мова йде про взаємодію слів у визначеному контексті, що розкриває їхню специфіку та обмеження в використанні.

Контекст – це закінчений за змістом уривок тексту, що дає змогу встановити значення слова або речення, які входять до його складу [189, с. 268].

Ще одним компонентом лексичного значення слова є його словотворчі зв’язки, оскільки, спільні за предметно-понятійною віднесеністю і стилістичною характеристикою, вони можуть мати різні похідні.

Л. Лисиченко зазначає, що емоційно-експресивне забарвлення слова виявляється не лише у назві слова, а й у вираженні ставлення мовця. Слова безперервно пов’язані з інтелектуальними і емоційними компонентами. Слово є знаком думки мовця, і ознакою психічних переживань, що входять в завдання і наміри повідомлення. Слово ґрунтується на поняттях і уявленнях, які є різними ступенями абстрагування почуттів людини і суспільної оцінки [80].

Семантика слова є складною психічною складовою, у якій переважають інтелектуальні елементи. Семантичну структуру слова розкладають на мікро- і макрокомпоненти. Основу семного аналізу становить трактування лексичного значення як сукупності менших семантичних компонентів. Слово, зазвичай, має одне чи декілька лексичних значень, оскільки має свою семантику – смислову сторону мовних одиниць.

За твердженням J.Trier [300], мова – це система, яка тримається на парадигматичних зв'язках лексичних одиниць, які можна поєднати у складові частини – «поля». Не взаємозалежності предметів і явищ дійсності визначають структуру і характер словника, а сама мова створює образ реальності. G. Ipsen [270] вперше ввів термін «семантичне поле». Поєднання слів залежить від їх частини мови: зв'язок дій з предметами помітний між іменниками і дієсловами («йти» передбачає «ноги», «хапати» − «руки» тощо), а зв'язок предметів і їх ознак – між прикметниками та іменниками («білявий» передбачає «волосся») (W. Porzig [290]).

Семантичне поле має багаторівневу структуру і складається із мікрополів, лексико-семантичних і тематичних груп, синонімічних рядів. В основі лексико-семантичних груп (далі ЛСГ) покладена семантична єдність лексем, їх категоріальна спільність, що забезпечує міцні парадигматичні зв'язки, які проявляються на рівні лексичних значень слів і на рівні їхніх словотворчих формантів, що забезпечує цілісність як змісту, так і форми ЛСГ. Тобто, ЛСГ – це об'єднання слів, що належать до однієї частини мови і семантично співвідносяться одне з одним за лексичними значеннями [121].

Синтагматичні відносини у семантичному полі визначені характерною для кожного слова валентністю, лексичною сполучуваністю із іншими одиницями.

Семантичне поле віддзеркалює мовну картину світу носія мови. Під час породження вислову людина оперує семантичними полями, зі складу яких обирає лексичні одиниці, що відповідають меті комунікації.

Усередині семантичного поля виділяють: ядро – найбільш частотні лексеми і слова, які найточніше і найповніше відображають значення певного семантичного поля; периферію – менш уживані слова та синоніми першого та другого рівнів.

Сема є мінімальною змістовою одиницею мови, яка слугує конструктивним елементом значення мовного знаку. Вона відображає різні сторони та якості предметів і явищ дійсності, що робить її операційною одиницею компонентного аналізу. Сема не має самостійного значення у непохідних словах, проте її роль чітко виявляється при словозміні та словотворенні. Семема представляє собою одиницю мовного плану, яка співвідноситься з морфемою і складається із сукупності сем. Вона є структурною одиницею мовного вираження понять, що функціонує як парадигматична одиниця та об’єднує мовні знаки в єдиний функціональний організм. Семема поділяється на лексему (лексичне значення) і грамему (граматичне значення) залежно від характеру вираженого змісту. Лексема охоплює словниковий склад мови і відображає співвіднесеність звукової форми слова з предметами та явищами. Вона включає суттєві значення, що дозволяють диференціювати предмети, дії чи явища. Значення лексеми пояснюється через опис ознак, однокореневі слова чи синоніми. Грамема є конструктивним компонентом, що утворюється шляхом словозміни за допомогою афіксів чи службових слів. Вона репрезентує єдність значення та способу його вираження [223, с. 8-9].

Семантичне поле має наступні компоненти «(сема (морфема), семема, грамема, лексема), категорії (уявлення про природу речей, явищ, подій та функцій, часові та просторові співвідношення, загальнолюдські, особистісні, суспільні та абстрактні відношення) і властивості (мотивований та системний характер зв'язку слів, автономність, здатність до трансформації, реполяризації, взаємопроникнення та асоціативного взаємодоповнення)» [223, с. 9].

Точність вживання слів визначена рівнем сформованості семантичних полів лексичної системи. У процесі розвитку словника слово включається в складну систему синтагматичних і парадигматичних зв’язків [220].

Для побудови мовленнєвого висловлювання у свідомості мовець обирає необхідне семантичне поле, а потім – найточніше слово (сему) з нього. Важливим для розуміння механізму породження мовлення та висловлювання є класифікація сем (рис. 1.3)

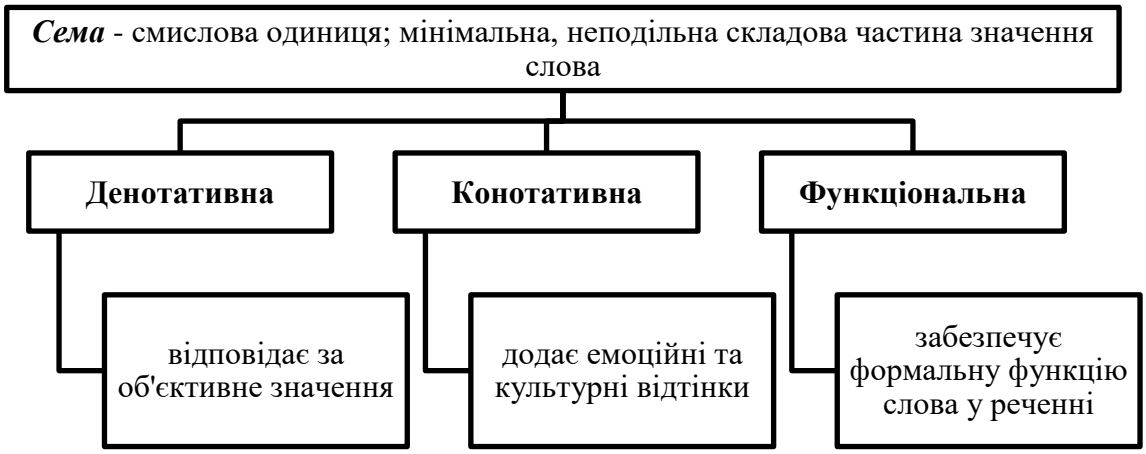


Рис. 1.3. Класифікація сем (за матеріалами A. Baxodirovna, H. Iroda [250])

Структура значення висловлювання включає сім компонентів (аспектів) (рис. 1.4).

Рис. 1.4 Структура значення висловлювання (за матеріалами G. Leech [276, с. 9-24])

Дослідження у галузі лінгвістики, лінгводидактики, педагогіки, психології (А. Богуш [19], L. Vygotsky [301], К. Крутій [70], Т. Піроженко [205], Ю. Рібцун [178], Ю. Руденко [182], Є. Соботович [199], Л. Трофименко [225], E. Clark [257], N. Chomsky [256] та ін.) визначили, що розвиток когнітивних функцій та уявлень дитини про навколишню дійсність обумовлює формування лексики в онтогенезі. Формування лексики у дошкільника перш за все пов'язане з розвитком мислення і розуміння змісту слова, іншими психічними процесами і усіма компонентами мовлення. Дитина в процесі онтогенезу засвоює лексику поступово, кількісно накопичуючи номінативні слова. Після цього відбувається розширення та уточнення значення [229, с.88] і формування узагальнень, понять, уявлень та зв'язків між словами (дод. Б.1).

На початковому періоді розвитку дитини (H. Tager-flusberg [298]), засвоєння лексики відбувається шляхом вивчення близько п'ятдесяти слів, які мають ситуативний контекст, носять прагматичний або соціальний характер, усвідомлюються нерівномірно, повільно, стають цілісним уявленням про подію. У лексичному запасі дітей переважають номінативи, які позначають іграшки, побутові речі, тварин, людей, доступні соціальні взаємовідношення. Другий період характеризується стрімким збільшенням кількості засвоєних слів, з'являється інтерес до слова, потреба позначати ним нові предмети, об'єкти та явища довкілля. Оволодіння лексичними вміннями відбувається паралельно із граматичним розвитком. Після трьох років лексичні вміння покращуються щорічно, слова між собою узгоджуються, спостерігається розширення семантичних зв'язків. У дошкільників швидкість засвоєння нових слів підвищується, досягаючи 15–20 слів на день. [14].

Дослідження словникового запасу дітей, проведені L. Fenson, P. S. Dale, J. S. Reznick, E. Bates, D. J. Thal, S. J. Pethick, демонструють, що в середньому кількість слів, які вони знають збільшується від 6 на кінець першого року життя до 574 – у віці 2,5 років [267].

На думку K. Kluender, J. Alexander [273], лексичний розвиток дитини взаємопов'язаний з фонетичним та просодичним, оскільки на фоні використання лексем закріплюється внутрішнє усвідомлення фонем, яке, в свою чергу, стає стійким до змін у міру зростання словника.

Центральним завданням лексичного розвитку дошкільника традиційно вважають розширення словникового запасу (активного і пасивного словника) в процесі ознайомлення з довкіллям, але лексичні одиниці формують навколо себе структурно-системні зв'язки – семантичні поля. Людина для побудови мовленнєвого акту оперує не окремо взятими лексемами, а цілими семантичними полями, з яких обирає необхідну сему. Для свідомої побудови висловлювання необхідне якісне засвоєння лексики в дитини через розуміння семантичного значення та смислової структури слів. Ця робота спрямована на формування уміння точно добирати найвідповідніші слова для конкретного висловлювання, ознайомлення дітей із полісемією, антонімічними та синонімічними зв'язками, а також із переносними значеннями слів і словосполучень [31, с.12].

С. Дем'яненко [41] визначила, що у формуванні мовної діяльності дошкільників варто спиратися на мовленнєвий досвід, оскільки в ньому проявляються «чуття мови», спонтанна рефлексія й інтуїтивна здатність вичленовувати смисл (про кого й що говориться, йдеться) та сформовані одиниці смислу (слова, словосполучення, речення), психолінгвістичні одиниці, які становлять основу життєвих знань та є підґрунтям для «проростання» через них наукових знань, які складуть основу метамовної компетенції дитини дошкільного віку.

У дослідженні Н. Кирсти [57] визначені педагогічні умови для розвитку словникового запасу дітей, серед яких науковиця виділяє використання тематичної лексики; комплексний підхід до методів ознайомлення дітей з навколишнім світом та словникової роботи; вдосконалення навичок застосування лексики та образних виразів через ігри та вправи; залучення змісту поетичних творів до ігрової та творчої діяльності. Н. Кирста наголошує

на тому, що ключовим фактором у збагаченні словникового запасу дітей є їх безпосередній емоційний досвід, який особливо активізується через поетичні твори. Ефективність засвоєння поетичної мови залежить від *рівня розуміння дітьми лексичного значення слів та образних виразів,* що становлять основу творів. Темпи засвоєння лексики та образних виразів залежать від розвитку поетичного слуху та індивідуальних мовленнєвих особливостей дитини, а міцність засвоєння лексичного матеріалу старшими дошкільниками визначається їх активністю в процесі використання цієї лексики в різних видах діяльності та повсякденному спілкуванні.

У процесі ознайомлення дитини з новими явищами, предметами навколишнього, їх ознаками та діями, збагачується її словник. Це відбувається у процесі мовленнєвої діяльності під час безпосередньої взаємодії з реальними об'єктами та явищами, а також через комунікацію шляхом створення асоціативних зв'язків. Виділяють 9 видів асоціацій (Д. Терехова [218]) (рис. 1.5)

Рис. 1.5 Характеристика типів асоціацій (за матеріалами Д. Терехової [218, с.61-62])

Є. Соботович, Л. Трофименко та ін. вважають, що «сформованість у дітей лексичної складової залежить від засвоєння ними семантичної структури слова» [198]. Засвоєння лексики в мовленні відбувається поступово від: співвіднесення слова з предметом, до розуміння значення слова та узагальнення словесного поняття. До п'яти років діти засвоюють прийом зіставлення і порівняння подібних і різних предметів, що допомагає узагальнювати їх ознаки, виділяти найістотніші з них; вільно користуються узагальнювальними словами; групують предмети в категорії за родовими ознаками; розвивається смисловий бік мови (з'являються узагальнювальні слова, відтінки значень слів,синоніми, антоніми, відбувається вибір точних, відповідних виразів, вживання слів у різних значеннях, використання прикметників, антонімів).

Н. Гавриш, І. Марченко вказують, що засвоєння й застосування лексики опосередковане взаємодією синтагматичних та парадигматичних зв'язків, результатом чого є формування змістових (семантичних) полів навколо кожного слова. Саме у цьому полягає процес свідомого і якісного засвоєння лексики – «обростання» кожного слова лексичними зв'язками з іншими словами. Відповідно, для лексичного розвитку дитини набуває важливості орієнтування не на ізольовану презентацію значення слова, а на включення його в словосполучення, речення, зв'язне висловлювання, що дозволить дітям засвоювати самі слова і системні зв'язки між ними [31; 116].

Крім кількісного складу лексики, цінність (об'єктивність) її як критерію мовлення підвищується в міру збільшення точності й доречності вживання кожного слова, ознайомлення з найширшим діапазоном його значень і можливих сфер використання. Тому, за однакової кількості словникового запасу в дітей може спостерігається різний рівень досконалості мовлення.

Є. Соботович визначила інтегративним показником мовленнєвого розвитку 7-річної дитини в лексичній ланці «ступінь засвоєння узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності, організації семантичних полів» [196, с. 223]. На думку дослідниці, це забезпечується

сформованістю різних рівнів лексичних узагальнень та смислових зв'язків між ними. Водночас, Є. Соботович визначає такі характеристики лексичного розвитку дитини, як: особливості засвоєння дитиною значень одного і того ж слова; вміння узагальнювати шляхом добору синонімів, антонімів, пояснення слова в контексті, перенесення значення слова; розуміння значень багатозначних слів; уміння встановлювати понятійну співвіднесеність слова та виділяти загальні та розпізнавальні ознаки предметів та групувати їх за семантичними ознаками [196, с. 223-229].

О. Мілевська визначила лексико-семантичні уміння як здатність правильно поєднувати лексичні одиниці та включати їх до семантико-граматичного контексту [130].

Це передбачає наявність у старших дошкільників сформованого на високому рівні словникового запасу, який включає різні частини мови (іменники, дієслова, прикметники, займенники, прийменники); оволодіння значеннями синонімів, антонімів, омонімів; засвоєння узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності, організація семантичних полів (уміння класифікувати, поєднувати в категорії та ін.), застосування граматики; точність і доречність слововживання, яка характеризується оволодінням лексичною сполучуваністю та розуміння лексичної валентності і продукування зв'язного мовлення в заданому контексті [99].

За наявності ЗНМ мовно-мовленнєвий розвиток відбувається за тими ж закономірностями, що в онтогенезі, проте має свої особливості і труднощі. Дослідження спеціальних педагогів (О. Мілевської [131], Ю. Рібцун [177], Є. Соботович [200], О. Ткач [223], Л. Трофименко [224] та ін.) показали, що процес виділення ядра та периферії семантичного поля у цієї категорії дітей суттєво затримується. Порушення формування лексики в дошкільників із ЗНМ предсавлені в обмеженістю словникового запасу (дод. Б.2), різкою розбіжністю обсягу активного й пасивного словника, численними вербальними парафазіями, недостатнім засвоєнням змістовної структури слова

(лексичної семантики), звуженням смислової структури слова, несформованістю різних типів його значень, що призводить до помилок і неточностей вживання слів [133, с. 56], труднощах пізнавального розвитку [24, с. 43].

У процесі аналізу спеціальної літератури нами не було виявлено системних досліджень з діагностики та формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ. Проте, в багатьох працях наявні матеріали, важливі у контексті нашого дослідження. Зокрема, чимало наукових досліджень стосуються лексичного компоненту мовлення у дітей з порушеннями психофізичного розвитку (О. Бєлова [8-13], О. Боряк [20], О. Дробот [46], І. Брушневська [22], Л. Коломєєць [58], Ю. Рібцун [178], А. Синиця [191], Н. Сікарчук [194], О. Созонюк [202], Л. Трофименко [226], М. Шеремет [240] та ін.); окремі праці висвітлюють особливості семантичної складової мовленнєвого розвитку дітей (І. Глущенко [33], Г. Соколова [203], О. Ткач [223]).

Л. Трофименко аналізувала стан лексичної семантики у дошкільників з ЗНМ в контексті дослідження лексико-граматичної сторони мовлення у цих дітей. Сформованість лексичної сторони науковиця вивчала шляхом оцінювання рівня розвитку лексичного значення слова (розуміння контекстуального значення, перенос значення на нові ситуації, добір синонімів і антонімів, розуміння багатозначності); аналізу морфологічного словотворення (розуміння твірного та похідного слів, вміння використовувати морфеми для словотворення, виділення спільних морфем у словах); вивчення смислових зв’язків між словами. Дослідження сформованості граматичної сторони мовлення включало: вивчення морфологічної словозміни (засвоєння граматичних категорій (число, рід, відмінок, вид, час) і їх використання в мовленні), оцінку синтаксичної сторони мовлення (засвоєння синтаксичного значення слів у реченні та розуміння логіко-граматичних конструкцій). Методика формування лексичної сторони мовлення включала формування різних рівнів лексичних узагальнень, таких як категоріальне та контекстуальне

значення слів, засвоєння варіативних значень і їх перенесення на нові ситуації, а також опанування синонімії, антонімії та багатозначності; розвиток системи морфологічного словотвору, яка передбачає аналіз слів за звучанням і значенням, виділення спільних морфем та формування навичок створення похідних слів із контролем за їхньою семантикою. Розвиток лексичної системності забезпечується через формування синтагматичних і парадигматичних зв'язків між словами та зміною типів асоціативних зв'язків. Закріплення та диференціація засвоєних значень відбувається поступово. Методика формування граматичної сторони мовлення спрямована на засвоєння числових, видових, часових і родових значень різних частин мови, а також на практичне освоєння словозміни: відмінювання та категорії істоти/неістоти; опанування різних типів зв'язків у словосполученнях і предметно-синтаксичних значень слів; засвоєння складних синтаксичних конструкцій та розвиток навички трансформації синтаксичних структур, що включає розширення, ускладнення, спрощення та впорядкування речень [227].

Ю. Рібцун обґрунтувала діагностичну методику визначення особливостей лексичної складової мовлення та стану сформованості граматичної будови мовлення в межах дослідження усного мовлення у молодших дошкільників із ЗНМ. Вивчення особливостей лексичної системи імпресивного мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ визначалося рівнем сформованості лексичних узагальнень на основі різних типів значень слів; рівнем засвоєння лексико-семантичних явищ, розуміння дериваційного значення слів, прогнозування на лексико-фонологічному рівні та забезпечення смислового контролю на лексичному рівні. Аналіз лексичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ відбувався з урахуванням механізмів засвоєння лексики в нормі (Є. Соботович): сформованості різних рівнів лексичних узагальнень (категоріальних і контекстуально зумовлених) на основі слів з різним типом значень; засвоєння системи морфологічного словотворення; смислового контролю; прогнозування на лексико-синтаксичному рівні. Дослідження граматичної

будови як імпресивного, так і експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ передбачало вивчення: розуміння граматичних значень, що виражаються різними граматичними категоріями (числа, відмінка, роду); розуміння синтаксичних конструкцій різних типів; розуміння сформованості операції синтаксичних трансформацій; слухового контролю на граматичному рівні; смислового контролю на граматичному рівні; операції ймовірного прогнозування на граматичному рівні; адекватності вживання слів у різних граматичних формах у власному мовленні; використання синтаксичних конструкцій у власному мовленні. Методика розвитку лексичної складової імпресивного мовлення полягала у засвоєні різних видів лексичних узагальнень, формуванні лексико-семантичних мовних явищ, розвитку системи морфологічного словотворення, виробленні прогнозування на лексико-фонологічному рівні та формуванні смислового контролю. Методика розвитку лексичної складової експресивного мовлення полягала в уточненні означальної функції слова, засвоєнні різних видів лексичних узагальнень, формуванні лексико-семантичних мовних явищ; розвитку системи морфологічного словотворення; виробленні прогнозування на лексико-фонологічному рівні; формуванні смислового контролю; встановленні смислових зв’язків між словами. Методика розвитку граматичної складової як імпресивного, так і експресивного мовлення полягала в уточненні граматичної категорії числа; засвоєнні граматичної категорії роду та формуванні граматичної категорії відмінка [178].

І. Глущенко розробила методику дослідження та корекції лексичної сторони мовлення у молодших школярів з ЗПР. Методика діагностики була побудована на серії мовленнєвих завдань, розділених на кілька блоків. Перший блок охоплював механізми засвоєння лексичних одиниць, зокрема: рівень лексичних узагальнень, особливості оволодіння абстрактними поняттями, формування дериваційного значення слів, а також асоціативні зв’язки між словами. Увага приділялася вмінню конкретизувати й узагальнювати поняття, розумінню і застосуванню синонімів, антонімів і

багатозначних слів, а також здатності дітей із затримкою психічного розвитку пояснювати та використовувати абстрактні поняття. Другий блок включав механізми використання лексичних одиниць у власному мовленні, де вивчалися ймовірне прогнозування на лексичному рівні, рівень вербальної пам'яті та особливості лексичного контролю. Третій блок досліджував якісні характеристики словника, включаючи вміння добирати синоніми та антоніми, розуміння переносного значення слів та їх багатозначності. Методика корекції лексичної сторони мовлення дітей із ЗПР охоплює кілька ключових напрямів, спрямованих на вдосконалення їхнього мовлення. Перш за все, формування лексичної системності полягає в розвитку здатності дітей встановлювати зв'язки між словами та їх значеннями, що допомагає їм краще розуміти й використовувати лексичні одиниці у мовленні. Другий аспект – формування дериваційного значення слова, спрямоване на навчання дітей утворювати та розуміти нові слова на основі відомих морфем, що розширює їхній словниковий запас. Третій розділ – формування дії контролю – передбачає навчання дітей усвідомлювати та перевіряти правильність використання слів у мовленні, що допомагає уникати помилок та покращує мовленнєву точність. Четвертий напрям – формування прогнозування на лексичному рівні, де діти навчаються передбачати ймовірні слова чи фрази, які можуть бути використані в мовленні, що сприяє розвитку мовленнєвої гнучкості та спонтанності. П'ятий розділ охоплює розвиток вербальної пам'яті та актуалізацію мовленнєвого досвіду, що дозволяє дітям краще запам'ятовувати й використовувати раніше засвоєні лексичні одиниці у нових ситуаціях. Останній аспект корекції – засвоєння різних лексико-семантичних явищ, таких як синонімія, антонімія та багатозначність, що збагачує мовлення дітей та робить його більш точним і виразним [33].

У напрацюваннях Г. Соколової [203], спрямованих на дослідження лексико-семантичної сторони мовлення у старших дошкільників із ЗПР, знаходимо відповідну методику діагностики, яка включала визначення розуміння та називання слів; виявлення наявності і функціонування в

лексиконі дітей семантичних елементів різних рівнів мовної системи: словотворчого (морфемного), лексичного і синтаксичного; дослідження вмінь утворювати: назви дитинчат (як спільнокореневих, так і суплетивних), якісні прикметники від іменників, відносні прикметники від іменників, присвійні прикметники від іменників; дослідження розуміння дитиною одиниць фразеологізмів. Корекційна робота спрямована на розширення об'єму словника паралельно з розвитком когнітивних структур; вдосконалення основних компонентів значення; розвиток відносин дериватів.

Н. Січкарчук [194] в межах дослідження формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності сформувала методику визначення стану сформованості рівня розвитку імпресивного та експресивного словника лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дошкільників із моторною алалією, стану сформованості антонімічних та синонімічних асоціативних зв'язків, вербальних асоціацій, граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей із моторною алалією та комунікативної компетенції. Методика формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності включала активізацію словника та збагачення його новою лексикою (в імпресивному та експресивному мовленні) на практичному та розумовому рівні; уточнення та звуження значення окремих слів і словосполучень; робота над розвитком уявлень про звукову та складову структуру слова; навчання дітей розумінню асоціативних зв'язків слів у системній організації мови (у тому числі антонімічних і синонімічних); формування навичок співвіднесення слів із певними частинами мови.

І. Брушневська обґрунтувала методику діагностики рівня сформованості лексичної ланки мовлення в межах дослідження комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ, яка мала на меті виявлення наявності у словнику слів-назв предметів, дій предмета та

діяльності людей, ознак предмета, узагальнювальних слів, синонімів, антонімів, паронімів; стану сформованості системи граматичних категорій, морфологічної словозміни та особливостей синтаксичної сторони мовлення [23; 24].

До проблеми дослідження особливостей опанування семантичного рівня мовлення дітьми КГ і з тяжкими порушеннями мовлення зверталася О. Ткач [223], яка аналізувала поетапність формування смислового (семантичного) компоненту та схарактеризувала її Отже: перший етап - засвоєння вербальної форми слова, спрощеної (за допомогою цієї форми дитина здатна позначати велику кількість предметів); другий етап - засвоєння повної форми слова та уточнення і конкретизація його смислового наповнення; третій етап - опанування узагальнюючого значення слова; четвертий етап - перехід на рівень поняття у зв’язку зі засвоєнням відтінків значення.

Дослідниця зазначала, що дітям з тяжкими порушеннями мовлення властиві труднощі формування лексико-семантичної складової мовлення, які насамперед проявляються у затриманому формуванні семантичних зв’язків, яке, в свою чергу, визначається в обмеженому обсязі семантичних полів, несформованості смислових зв’язків між словами та переважання ситуативних або синтагматичних зв’язків, що характерно для молодших вікових груп. Аналізуючи чинники таких труднощів О. Ткач виокремила такі, як:

- недостатній розвиток асоціативних зв’язків, оскільки діти із ЗНМ та ТПМ не формують понятійності в асоціативних реакціях. Це ускладнює засвоєння логічних зв’язків між словами та заважає засвоєнню граматичних форм слів (числових, відмінкових та родових);

- проблеми із класифікацією та узагальненням, що спричиняє ускладнення під час групування слів за спільними ознаками, виділення логічних категорій та узагальненні значень та призводить до труднощів у розумінні та використанні складних семантичних структур;

- порушення словотворення та морфологічного аналізу внаслідок через низьку здатність до опанування парадигматичних відношень, недостатнє

розуміють значення морфем і їхньої ролі у зміні значення слів, що ускладнює вживання різних граматичних форм у мовленні;

- затримка розвитку когнітивних процесів проявляється у недоліках у розвитку пам'яті, уваги та мислення, що негативно впливає на формування логічних операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, які є основою побудови зв'язного мовлення та оперування семантичними полями;

- відставання у засвоєнні інваріантного значення слів спричинене тим, що діти з ТПМ довше засвоюють узагальнене значення слів і їхню контекстуальну варіативність, що ускладнює формування гнучких мовленнєвих навичок і здатності до генералізації мовних явищ;

- обмежена мотивація до мовленнєвої активності проявляється в зниженому рівні мовленнєвої ініціативи, низькій зацікавленості у пізнанні лексичного значення слів та недостатнє залучення до мовленнєвої діяльності, що стримує мовленнєвий розвиток;.

- утруднене сприйняття багатозначних слів проявляється із труднощами у розрізненні та використанні слів з переносним значенням, антонімів і синонімів, що обмежує їхній словниковий запас та мовленнєву гнучкість [223, с. 21-31].

Сучасна дослідниця О. Боряк [20], вивчала проблему формування семіотичної підсистеми мови у дітей з порушенням інтелекту, зокрема, її лексичного рівня та зазначила, що порушеннями пізнавальної діяльності, властиві цим дітям, зумовлюють недоліки засвоєння ними семантики мовних знаків. О. Боряк наголошує на значущості для опанування лексичної семантики таких складових пізнавальної діяльності, як: короткочасна та довготривала пам'ять; довільне запам'ятовування; актуалізація; довільна увага та її спрямованість на семантичні та формальні одиниці мовлення; мислительні операції утворення за аналогією, порівняння, переносу, генералізації. У якості показників сформованості лексичного рівня системи мови О. Боряк використовує:

- рівні узагальненого значення слова (здатність співвідносити слово (його звуковий образ) не з окремими предметами, а з класом однорідних об'єктів; розуміння смислу слова або його значення в конкретних мовленнєвих ситуаціях (полісемічність); практичне виділення семантичних ознак слова, які є спільними для усіх ситуацій його використання, що забезпечує лексичну системність; засвоєння інваріантних ознак слова в різних значеннях, що сприяє розширенню його семантичної структури (оволодіння переносними значеннями і синонімією); засвоєння абстрактно-узагальненого значення слова;

- характер значеннєвих зв'язків між словами (ситуативні, синтагматичні, парадигматичні, понятійні, логічні зв'язки);

- способи засвоєння семантичних (лексичних) одиниць мови – співвіднесення перцептивно сприйнятих предметів, їхніх властивостей і якостей зі словесними відповідниками; засвоєння мови на основі сприйняття і розуміння мовлення оточуючих спочатку через наочну ситуацію, а потім - без такої опори; формування системи словесних зв'язків і відношень у свідомості через кумуляцію та узагальнення різних значень одного слова; практична класифікація слів за семантичними ознаками різного рівня узагальненості.

- оволодіння граматичною складовою мовленнєвої діяльності – практичне засвоєння граматичних знань, необхідних для розуміння і створення висловлювань різної складності (словосполучень, речень); опанування психологічними механізмами, що забезпечують граматичну правильність мовлення [21].

Проведений О. Боряк психолінгвістичний аналіз семантичної та формальної структури речення показав, що розуміння речення визначається взаємодією лексичних значень слів, які входять до його складу, та їхніх смислових та синтаксичних відношень.

Отже, діти старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення не здатні самостійно повноцінно засвоїти семантичну функцію слова, яка включає формування усвідомлення загального лексичного

значення, побудову семантичних полів, забезпечення лексичної системності та узгодженості понять. Це зумовлено зниженням пізнавальної та мовленнєвої активності, недостатньою розвиненістю мисленнєвих операцій (зокрема, абстрагування, аналогії, категоризації, порівняння, узагальнення тощо), а також труднощами у запам'ятовуванні, збереженні та відтворенні інформації. До того ж, незрілість словесної регуляції та опосередкування, недостатня стійкість уваги і труднощі з її перемиканням значно ускладнюють цей процес [92]. Отже, формування лексико-семантичних умінь у дітей з загальним недорозвиненням мовлення відбувається відповідно до онтогенетичних закономірностей, проте супроводжується специфічними труднощами, зумовленими особливостями розвитку психічних процесів.

1.2 Значення екологічного виховання для формування лексико-семантичних умінь дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення

У вітчизняній педагогіці розвиток мовлення у дошкільників традиційно пов'язують з ознайомленням з навколишнім природним середовищем (А. Богуш та Н. Гавриш [16], Н. Лисенко [79] та ін.). Ознайомленню з природою, як основою для гармонійного розвитку дошкільника, в тій чи іншій мірі приділяли увагу усі відомі педагоги та психологи. Аналіз наукових джерел показав, що вчені у різні періоди розвитку науки відзначали позитивний вплив природи на особистісні характеристики дитини (дод. В).

В умовах сьогодення спостерігаємо розширення та оновлення змісту цієї проблеми у зв'язку з науково-методичними трансформаціями, пов'язаними як з суспільними викликами щодо охорони довкілля та збереження природних ресурсів, так і з динамічними змінами освітнього контенту підготовки дошкільників до подальшого життя, яка включає формування природничо-екологічної компетентності, еколого-доцільної поведінки та навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

Екологічне виховання дошкільників передбачає цілеспрямоване накопичення знань про природу, аналіз, спостереження, розуміння зв'язків і вміння робити висновки, емоційно реагувати, що закладає основи екологічної свідомості.

Науковці погоджуються у думці, що дошкільний вік – важливий етап у становленні екологічного світогляду, що передбачає навчання вміння гуманно взаємодіяти з природним середовищем (А. Богуш [16], Н. Горопаха [122], З. Плохій [158], Н. Пустовіт [176], Р. Рославець [181] та ін.).

Практичний досвід і дослідження (праці L. Vygotsky [301], З. Плохій [159], В. Сухомлинського [213], Х. Шапаренко [238] та ін.) показують, що під час спілкування з природою дитина емоційно розкривається, у неї розвивається пізнавальна активність, спостережливість, увага, пам'ять, мислення та мовлення (збагачується словниковий запас, формуються вміння відповідати на питання і переказувати почуте та ін.) [86; 96; 101].

Дослідження закордонних вчених C. Lin, H. Chai, J. Wang та ін. довели, що екологічна освіта допомагає дітям подолати свої початкові страхи, отримати задоволення від навчання, покращити навички спостереження, уяви, аналізу, розвинути креативність та логічне мислення [278, с. 1-5].

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти [4] і програм для закладів дошкільної освіти у здобувачів, в тому числі із ЗНМ формують природо-екологічну компетентність (див. рис. 1.6), яка передбачає доцільну поведінку «в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формуються у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності» [4, с. 12].

Тобто, розширюють уявлення дітей шляхом засвоєння *лексики природничо-екологічного змісту* в різних природничо-екологічних категоріях: Космосу, живих і неживих об'єктів, зв'язків у природі, ознаках пір року і явищ природи, особливостей розвитку рослин, тварин, їх взаємозалежностях, будови, видах, умовах життєдіяльності, класифікації штучних матеріалів,

впливів людини на довкілля, екологічних проблем, необхідності збереження, відтворення й охорони навколишнього середовища [91; 93; 95].

Рис. 1.6 Поняття «природничо-екологічна компетентність дошкільника» (за матеріалами БКДО [4])

У процесі засвоєння природничо-екологічної лексики дитина досліджує властивості об'єктів, засвоюючи правила поведінки в природі, розвиваючи цікавість, емоційність, доброту, чуйність, увагу, повагу, позитивне ставлення, пізнавальні якості, мотивацію, небайдужість, любов і гуманне відношення до людей і природи, розуміння сталого розвитку.

Поняття «компетентність» у БКДО вживають відповідно до постанови КМУ від 23.11.2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» і мають на увазі динамічну комбінацію умінь, навичок, знань, способів мислення, поглядів, цінностей, тощо, що дозволяє успішно соціалізуватися, провадити подальшу діяльність. У попередній версії БКДО

(2012 р.) вживали термін «природничо-екологічна компетенція», тому в чинних програмах вживають обидва терміни.

Розвиток природничо-екологічної компетенції відбувається в результаті екологічного виховання від народження (рис. 1.7) і враховує можливості дитини відповідно до її розвитку та опосередковане засвоєнням відповідної природничо-екологічної лексики.

Рис. 1.7. Структура «природо-екологічної компетенції»

(за матеріалами програм для ЗДО [43; 59; 145; 163; 186; 209; 212; 230; 244])

Лексику природничо-екологічного змісту діти засвоюють з немовлячого віку. Вона близька, зрозуміла для дитини через безпосередні дії у природі, спостереження, милування нею тощо, тобто через наочність і можливість відчути та сприйняти природні процеси і явища. Вона складена з: номінативних слів, які називають об'єкти, предмети, їх частини, явища; слів, які позначають дію, процес чи стан номінативних; слів, які позначають

ознаки, властивості і різні відношення в природі, їх синонімів, антонімів, омонімів; емоційно-оцінної лексики (дод. Г).

Усі ці слова об’єднуються в поняття і зв’язки та становлять природничо-екологічний словник дошкільника, який формується і накопичується з розвитком уявлень дитини в процесі спілкування і безпосередньої діяльності з чуттєвим досвідом. А це означає, що формування природничо-екологічної компетентності опосередковано становленням ціннісних орієнтацій у свідомості дитини.

Г. Бєлєнька, Т. Науменко, О. Половіна [7] визначили, що складовими когнітивного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного компонентів природничо-екологічної компетентності дошкільників є: знання про природне середовище Землі та взаємодії у природному довкіллі; усвідомлення себе частиною великого світу природи; здатність до посильної природоохоронної діяльності: збереження, догляд та захист природного довкілля; готовність дотримуватись правил доцільного природокористування, чистоти природного довкілля, ощадливого використання природних багатств. Поєднання когнітивного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного компонентів визначають сформованість природничо-екологічної компетентності дитини дошкільного віку. Обов’язковим компонентом процесу формування природничо-екологічної компетентності є знання. Якщо дитина нічого не знає про об’єкт, то вона буде ставитися до нього байдуже. Екологічні знання сприяють формуванню свідомого ставлення до довкілля, природи та закладають основи екологічної свідомості. Екологічна освіченість, окрім наявності екологічних знань, умінь і навичок, включає ще сформованість цінностей, установок, особистої поведінки, що забезпечують емоційно-ціннісне ставлення до природи та готовність дитини до природо-доцільної діяльності. Враховуючи, це природничо-екологічна компетентність має діяльнісний характер і передбачає здатність мобілізувати знання, ставлення дитини, готовність та здатність реалізувати їх у конкретній екологічній ситуації.

Тобто, спочатку, в немовлячому віці, – це елементарні знання, емоційне спостереження і сприймання природи, але вже починається поступове накопичення уявлень, формування навичок природо-доцільної поведінки. З кожним роком, дитина вже стає більш самостійною і природничо-екологічна компетентність розширюється: відбувається примноження знань про природу, її компоненти, властивості, зв'язки та ін., збільшуються можливості дослідження і сприймання. У процесі екологічного виховання (упродовж активних спостережень, дослідів, праці, занять, бесід, слухання і сприймання казок та віршів, ігор природничо-екологічного спрямування та ін. діяльності) формуються знання, навички та вміння, зокрема лексико-семантичні уміння; почуття прекрасного; любов і повага до природи, які є передумовою природо-доцільної поведінки та основою формування природничо-екологічної компетентності [85; 100] (рис. 1.8).

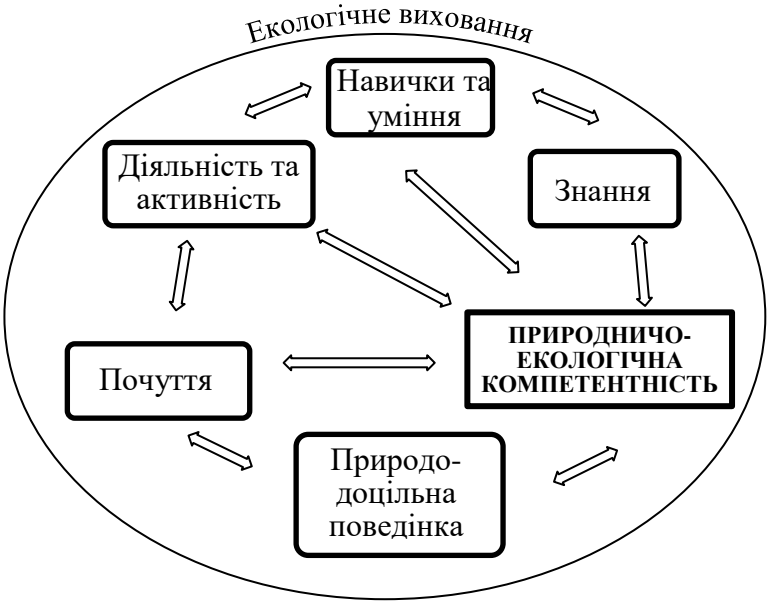


Рис 1.8 Складові природничо-екологічної компетентності дошкільників

Коли у дітей формуються уявлення про навколишнє природне середовище, створюється емоційна основа слова, яка сприяє сприйманню словесних описів об'єктів, явищ і їх взаємозв'язків, що дуже важливо у роботі з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення. Це дозволяє збільшувати словник дитини, розвивати лексико-семантичну сторону мовлення, формувати

граматично правильну зв'язну мовленнєву діяльність дошкільників. Тому, природничо-екологічне виховання сприяє розвитку мовлення і мислення [93].

Для розвитку мовлення дитини з ЗНМ необхідно формувати у неї усі сфери: афективно-емоційну, інтелектуальну, комунікативну, мотиваційну. Дослідження вказують на зв'язок між пізнанням та емоціями (L. Vygotsky [301], A. Leontiev [277] та ін.), оскільки розумова психічна діяльність ґрунтується на вольових якостях дитини та супроводжується різними емоційними проявами. А природа – безмежне джерело емоційно-чуттєвого пізнання. В результаті екологічного виховання формується природничо-екологічна компетентність.

В той самий час розвиток природничо-екологічної компетентності дошкільників з ЗНМ як елемент корекції в логопедичній роботі висвітлений в наукових джерелах недостатньо. Хоча, безумовно, науковці і практики використовують природничо-екологічний матеріал для розвитку та корекції мовлення, формування необхідних психічних процесів, переважно користуючись природничими лексичними темами відповідно до освітніх програм закладів дошкільної освіти.

Природничо-екологічне виховання в корекційних програмах для дітей з порушеннями психофізичного розвитку відображено у вигляді ознайомлення з навколишнім світом; накопичення елементарних знань та уявлень про природні явища та об'єкти, взаємозв'язків в довкіллі; використання дидактичного матеріалу природничого змісту; праці і спостережень в природі та неодмінно – прищеплення любові і ціннісного ставлення [95, с. 107]. Зокрема, засоби природничо-екологічного виховання представлені у ряді Програм корекційного навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку:

- у Програмі розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю (І. Дуброва та ін., 2013) – ознайомлення з овочами, фруктами, рослинами, продуктами харчування, тваринами, комахами, об'єктами неживої природи, порами року, природою рідного краю; використання зображень природи,

тварин, рослин тощо, читання казок про природу; музичний матеріал про природу; виконання фізичних вправ на вулиці, зимові види спорту; використання іграшок тварин, рослин і т. д., їх зображень [164];

- у Програмі розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (О. Чеботарьова та ін., 2023) виділений розділ «Ознайомлення з довкіллям», де передбачено вивчення з свого «я» та родини; частин тіла, засобів гігієни; продуктів харчування, овочів, фруктів, рослин, сезонів, об'єктів неживої природи; тварин; птахів; комах; риб; частин доби, професій; міст, вулиць, транспорту; в інших розділах програми використовується природнича лексика і дидактично-наочний матеріал природничого змісту [165];

- у Програмі розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Довкілля і розвиток мовлення»: методичні рекомендації (О. Мякушко, А. Міненко, 2015) реалізується системний підхід, який враховує вікові та когнітивні особливості дітей і сприяє формуванню цілісного уявлення про навколишній світ через розвиток пізнавальної активності та мовленнєвої компетенції. Однією з ключових цілей програми є інтеграція природничих знань у процес навчання мовлення. Це передбачає вивчення об'єктів природи, явищ, їх властивостей та зв'язків через ігрову, навчально-пізнавальну та практичну діяльність [166].

- у Комплексі програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) (Г. Блеч, 2012) та у програмі розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення», методичні рекомендації, практикум з формування мовленнєвої діяльності (Г. Блеч, 2014) ігровий матеріал наповнений матеріалом природничого змісту (тварини, рослини) [62; 167].

- у Програмі розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку «Віконечко» (за ред. Л. Прохоренко, 2018) в розділі «Рідна природа»

представлено цілісний підхід до формування уявлень про неживу і живу природу, виховання інтересу та любові до неї. Особливий акцент робиться на екологічній та валеологічній спрямованості змісту, зокрема на ознайомленні дітей з єдністю та взаємозв'язком живого і неживого у природі. Це досягається через пояснення таких основних понять, як залежність живих організмів від неживої природи, пристосування рослин і тварин до середовища існування, а також функції «живого організму», що проявляються у диханні, живленні, пересуванні, відчуттях і розмноженні. Наголошується, що живе може існувати лише за умов гармонійних зв'язків із середовищем, яке задовольняє його потреби [168].

У програмі також висвітлюється єдність людини і природи, розглядається людина як біологічна істота, яка, будучи частиною природи, впливає на неї та залежить від неї. Виховання екологічної свідомості дітей здійснюється через усвідомлення впливу природи на людину і відповідальності людини за її збереження. З урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку, ознайомлення з природою розпочинається із близького оточення – території дитячого садка, прилеглих парків та гаїв. Дітей знайомлять із деревами, чагарниками, травами, особливостями місцевого клімату та сезонними змінами. У процесі пізнання поступово розширюється обсяг знань, і до 6-7 років діти отримують цілісне уявлення про природу рідного краю. Природничий зміст інтегровано і в інші розділи програми, що дозволяє ефективно використовувати дидактично-ігрові матеріали для розвитку пізнавальних і мовленнєвих навичок. Такий підхід сприяє формуванню у дітей ціннісного ставлення до природи, розвиває їхню здатність спостерігати, аналізувати та робити висновки, виховуючи екологічну свідомість [168].

- у Програмі розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату (М. Єфименко та ін., 2012) – у розділі «Ознайомлення з навколишнім світом» дітей з порушеннями опорно-рухового апарату ознайомлюють з світом природи (рослини, тварини, комахи, овочі, фрукти,

явища природи), взаємозв'язки в ньому, прививають любов і ціннісне ставлення, окремо виділена роль спостережень за природою. В інших розділах використовується наочний матеріал з світу природи [169];

- у Комплексній програмі розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» (В. Тарасун та ін., 2013) – у розділі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» є ознайомлення з навколишнім світом, де передбачено навчання розрізняти тварини, овочі фрукти [60];

- у Програмі розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень (за ред. Д. Шульженко, 2013) природничо-екологічний (ігри *«Викидаємо сміття»,* про тварин, рослин тощо) зміст інтегровано і в розділи програми, що дозволяє ефективно використовувати дидактично-ігрові матеріали для розвитку пізнавальних і мовленнєвих навичок [170].

- у Програмі розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років (Л. Вавіна та ін., 2012) – у розділі «Ознайомлення з навколишнім світом» формують і розширюють уявлення про навколишній світ на полісенсорній основі; вчать способам пізнання оточення за допомогою збережених аналізаторів, обстежувати незнайомі предмети правильно діяти з ними, знати їх призначення; розширювати уявлення про окремі явища природи та їх особливості, навчати визначати стан погоди; формувати початкові уявлення про живу (рослин і тварин) та неживу природу, про зміст основних трудових процесів, вчити розрізняти і називати пори року, їх відмінні ознаки; про людей, про особливості їх зовнішнього вигляду, про частини тіла людини, функціональне призначення окремих органів; знайомлять з працею дорослих; учать визначати спрямованість результатів праці дорослих в конкретних трудових процесах, знайомлять з особливостями, ознаками, властивостями, причинно-наслідковими взаємозв’язками природних явищ; формують уявлення про участь людини у збереженні і примноженні природи; розвивають уявлення про пори року і їх відмітні ознаки; в інших розділах використовується наочний матеріал з світу природи [171];

- у Програмі комплексна програма розвитку дитини з порушеннями зору старшого дошкільного віку «Дієві долоньки» (Т. Костенко, М. Топузов, 2021) виділені завдання та очікувані результати розвитку природничо-екологічної компетентності відповідно до БКДО [4] і виділено завдання з збагачення словника новими словами й закріплення значення та використання вже відомих [61];

- у Програмі розвитку глухих дітей дошкільного віку (за редакцією К. Луцько, 2013) та в оновленому варіанті програми розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) (за редакцією К. Луцько, 2019) – у розділі «Пізнай довкілля» є фенологічні дослідження погоди, рослин, тварин відповідно до віку і можливостей дитини, серед завдань виділено прививання ціннісного ставлення до природи, важливість праці в природі; у інших розділах використовуються дидактичний матеріал з світу природи [172, 173];

- у Програмі Стежки у світ: програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом (В. Жук та ін., 2014) використовується мовленнєвий і пізнавальний матеріал природничого змісту [211];

- у Програмі розвитку дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху (В. Жук та ін., 2023) використовується матеріал природничого змісту для пізнавального і мовно-мовленнєвого розвитку [174];

- у програмі Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п’ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (Ю. Рібцун, 2013) - мовленнєвий матеріал наповнений природничим змістом: тварини, рослини, овочі, фрукти та ін. [66];

- у Програмі Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (Л. Трофименко, 2012) - мовленнєвий матеріал наповнений природничим змістом: тварини, рослини, овочі, фрукти та ін. [65].

В цілому деякі програми корекційного навчання (виховання) для дітей з порушеннями психофізичного розвитку ґрунтуються на Базовому компоненті

дошкільної освіти (редакція 2012 р.), тому недостатньо враховують компетентісний міждисциплінарний підхід щодо надання освітніх послуг дошкільникам і потребують оновлення відповідно до нової редакції БКДО (від 2021 р.), зокрема стосовно змісту та засобів природничо-екологічного виховання дітей. Програми, які базуються на БКДО нової редакції наповнені природничо-екологічним змістом, проте вбільшості це фрагментарно, оскільки основна увага приділена корекції і компенсації основного порушення.

Складність формування природничо-екологічної компетентності у дошкільників з ЗНМ пов'язана із недостатністю пізнавальних функцій, й передусім, мислення і мовлення, а також із зниженим рівнем мотивації, з недостатньою сформованістю емоційно-вольової сфери, порушеннями структури особистості. Інтелектуальна діяльність дітей цієї категорії характеризується зниженою пізнавальною і мовленнєвою активністю; недостатньою сформованістю мисленнєвих операцій (порівняння, абстрагування, узагальнення, аналогії тощо); труднощами запам'ятовування, збереження та відтворення інформації зорової і слухової модальності; незрілістю словесної регуляції, труднощами словесного опосередкування; недостатньою стійкістю та труднощами переключення уваги (Е. Данілавічютє, О. Мілевська, Н. Січкарчук, Є. Соботович, Трофименко та ін.), що не дозволяє їм адекватно сприймати оточуючий світ, помічати і розуміти взаємодію і взаємозв'язки у природі, її цінність і залежність свого здоров'я та життя від стану середовища. Це призводить до обмеження кругозору, ускладнення в орієнтуванні у навколишній дійсності, дезадаптації у суспільстві і природі та неусвідомлені цінності свого і чужого життя, нерозуміння необхідності збереження природного середовища.

Отже, екологічне виховання дошкільників є важливим засобом формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості, що володіє знаннями й навичками екологічно доцільної поведінки в природі, а для розвитку дітей з ЗНМ його розглядають як чинник корекції, що враховує нерозривну єдність їх соціальної сутності та біологічної природи [234, с.243].

З метою підвищення ефективності корекційного впливу на особистість дитини з ЗНМ слід приділяти увагу проблемі створення оптимальних умов для формування життєвої компетенції дошкільників та адекватного відношення до природи, людини, суспільства, а екологічне виховання сприяє цьому.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що у процесі екологічного виховання і формування природничо-екологічної компетентності створюються сприятливі психолого-педагогічні умови для розвитку лексичного компоненту мовлення у дітей з ЗНМ, для формування у них лексико-семантичних умінь.

1.3 Характеристика сучасного педагогічного інструментарію з формування лексико-семантичних умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення

Важливим інструментом засвоєння різноманітних знань, набуття вмінь та в цілому підготовки дошкільника до життя є гра. У грі дитина без тиску дорослих відпрацьовує вміння вживати слова та словосполуки, узгоджуючи їх з контентом самої гри, тобто занурюється у лексичну семантику. Відтак ігри здійснюють суттєвий вплив на розвиток значення і функцій слова, активізують мовленнєву діяльність дитини, стимулюючи її інтерес до логопедичних занять, є могутнім фактором розвитку мовлення і мислення дитини.

Відомо, що ігровий процес визначає зону найближчого розвитку дошкільника [4, с.14], зокрема й мовленнєвого, адже серед ігор чільне місце займає дидактична словесна гра (настільно-друкована, комп’ютерна, рухлива пальчикова, сюжетно-рольова, з іграшками).

Значення гри для розвитку дитини обґрунтовано у чисельних психолого-педагогічних (С. Русова [204], В. Сухомлинський [213], L. Vygotsky [302], D. Elkonin [265], A. Leontiev [277] та ін.) дослідженнях. За твердженням D. Elkonin особлива цінність гри для дитини полягає у впливі на всі психічні процеси [265].

Дидактичні ігри – це різновид пізнавальних, спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога [153, с.143]. Дидактична гра має навчальну мету, зміст, певні правила та ігрові дії, тому накопичуються, актуалізуються і трансформуються знання у вміння й навички, розширюється досвід особистості та стимулюється розвиток, закріплюється й активізується словник, мовленнєві вміння та навички. У процесі дидактичної гри важливо створити доброзичливу атмосферу співробітництва дорослого з дитиною, стимулювати їх творчу активність, враховувати потреби та інтереси дітей відповідно до віку та індивідуальних потреб розвитку і корекції.

Дидактичним іграм притаманні певні особливості, а саме:

1) за своїм змістом здійснюють навчання, мають у собі завдання, розв’язання яких відбувається засобами активної, захоплюючої для дітей ігрової діяльності;

2) насиченість навчання емоційно-пізнавальним змістом, що відповідає самій природі дитини;

3) дозволяє проводити навчальні заняття з групами дітей, чи індивідуально [18, с.138].

Гра є універсальною формою діяльності, завдяки якій у психіці та особистості дитини-дошкільника відбуваються прогресивні зміни, формується основа до переходу в новий вид діяльності – навчання. У процесі гри яскраво відображається пізнання, діяльності та спілкування дитини, що в свою чергу становить основу мовленнєво-ігрової діяльності, як процесу використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь та навичок у нових обставинах. У такій діяльності діти поглиблюють та уточнюють набуті знання, які ґрунтуються на інтересі до ігрового процесу [75, с. 8].

Цінність ігор природничого змісту полягає в тому, що дошкільник опановує навички, учиться комунікувати, виконувати правила, готується до життя в звичному цікавому середовищі. Обґрунтування вибору дидактичної

гри природничо-екологічного змісту для формування лексико-семантичних умінь та корекції розвитку дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ забезпечується розумінням гри як:

- провідного виду діяльності дітей дошкільного віку (A. Leontiev [277])
- способу включення дитини в соціальні відносини (L. Vygotsky [302]),
- могутнього фактору мовленнєвого і пізнавального розвитку (D. Elkonin [265]);
- важливий елемент зацікавлення (Ю. Рібцун [180], В. Сухомлинський [213]);
- дієвий спосіб подання знань (J. Piaget [289], К. Крутій [71]).

В результаті використання дидактичних ігор природничо-екологічного змісту у дитини формується життєва компетентність:

- мовленнєва компетентність – розширення, уточнення словникового запасу; засвоєння і активне використання термінів, пов'язаних із природою та екологією (назви і характеристики рослин, тварин, явищ природи, економія ресурсів, сортування сміття тощо); формулювання думок; розвиток мислення, опис природних об'єктів, матеріалів; розвиток логічності висловлювання;
- комунікативна компетентність – розвиток вміння взаємодіяти з однолітками і дорослими; обговорення природи і екологічних тем; аргументування власної позиції; участь у групових обговореннях; підтримання партнерських стосунків; формулювання запитань і відповідей у природничо-екологічному контексті;
- особистісна компетентність – формування відповідального ставлення до природи; розвиток емпатії до навколишнього середовища; виховання усвідомленої поведінки; активність у природоохоронних діях; емоційне задоволення від взаємодії з природою;
- природничо-екологічна компетентність – засвоєння знань про природні явища, екологічні процеси та закони природи; розуміння взаємозв'язків у природних екосистемах; формування екологічного мислення; розвиток практичних навичок догляду за природою;

- ігрова компетентність – розвиток творчого мислення, уяви; ініціативність у реалізації власних задумів; розвиток навичок співпраці в ігрових ситуаціях;

- здоров'язбережувальна компетентність – формування навичок здорового способу життя; розвиток фізичної активності під час природничих занять на відкритому повітрі; дотримання гігієни;

- художньо-творча компетентність – реалізація художньо-естетичного потенціалу через створення виробів з природних матеріалів; розвиток емоційної сфери через вивчення краси природи; інтеграція природничих тем у творчі види діяльності (малювання, створення композицій);

- предметно-практична, сенсорно-пізнавальна, дослідницька компетентність – розвиток дослідницьких навичок через експерименти (спостереження за ростом рослин, дослідження властивостей природних матеріалів); використання сенсорної системи у дослідженнях; аналіз і узагальнення природничих явищ;

- соціально-громадянська компетентність – формування колективної відповідальності за природу; розвиток соціальних якостей через участь у командних проєктах; підтримка екологічних ініціатив; активність у заходах з поліпшення довкілля.

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується діджиталізацією усіх сфер, в тому числі і розвитково-корекційної. Важливим засобом розвитку дітей стала комп'ютерна гра. Дослідженню комп'ютерної гри приділяли увагу І. Новик [141], Т. Павлюк [149], D. Kamenar Čokor & A. Bernik [271] та ін. Можливостям використання комп'ютерних ігор у корекційній та логопедичній роботі присвячено праці О. Качуровської [56], І. Кравченко [69], О. Ласточкіної [72], Н. Манько [114], С. Миронової [123], Л. Стахової [208], Л. Федоренко [232] та ін. Практично у своїй корекційно-розвитковій роботі широко використовують комп'ютерні логопедичні ігри студії «Логопедійка» Л. Чулак та ін.

Сучасна комп'ютерна гра виконує важливі соціальні функції і є носієм суспільних цінностей, впливаючи на соціально-культурні процеси. Комп'ютерні ігри в логопедичній роботі роблять навчання емоційнішим, підвищують мотивацію до завдань; викликають цікавість і бажання досягти мету, сприяють утриманню уваги, розвивають пам'ять, активізують пізнавальну діяльність, прискорюють процес удосконалення мовленнєвих навичок дітей, змінюють відносини вчитель-дитина, бо контролюючу і оціночну функцію виконує комп'ютер, забираючи негативне відношення дитини до зауважень та порад логопеда; сприяють розвитку: цілеспрямованості, самостійності, посидючості, організаційних навичок. Комп'ютерні ігри є засобом, що дозволяють реалізувати освітню, корекційну, розвиваючу, виховну, комунікативну, релаксаційну функції.

У той же час комп'ютерна гра несе небезпеку для психофізичного стану. Л. Матохнюк [120] та ін. відзначають, що зловживанням часом за комп'ютером викликає гіподинамію, порушення зору та концентрації уваги, навантаження на руки та шию, впливає на ЦНС та психологічний аспект, проблеми з харчуванням. Тому обов'язковим є правила і вимоги:

- використання сучасних моделей комп'ютера;
- обмеженість і дозованість застосування комп'ютерних ігор (5-10 хв., 2 рази на тиждень);
- дотримання санітарних вимог при роботі з комп'ютером (проведення гімнастики для очей, включення в заняття ігор, спрямованих на профілактику порушень зору, дозування навантаження у роботі з дітьми, які мають порушення зорової функції, врахування протипоказань для роботи за комп'ютером та ін.);
- застосування гри, як частини заняття (на основному або заключному етапі); поінформованість та згода батьків на заняття з використанням комп'ютера [114, с. 152];
- відповідність віковим та фізіологічним особливостям дитини; врахування зони найближчого розвитку;

- доступність, зрозумілість, цікавість, яскравість, пізнавальність;
- наявність підказок, флеш-карток, багаторазовість, можливість роботи над помилками;
- структурованість, плановість і відповідність освітній і корекційній програмам.

Гострою є проблема якості ігрового змісту комп'ютерних ігор, що сприяють вільній творчій самореалізації особистості, успішному засвоєнню знань, умінь, навичок та корекції. Природо-екологічні знання розширюють уявлення дітей про різноманітність природи, тому матеріал природо-екологічного змісту в комп'ютерних іграх сприятиме всебічному розвитку дошкільника з ЗНМ, що позитивно позначиться і на мовленнєвій діяльності.

Натепер існує чимало онлайн-платформам для створення інтерактивних ігор з використанням ПК та інших мобільних пристроїв: *На урок, Всеосвіта, Flippity, Learningapps, Liveworksheets, GoogleКлас, Kahoot, Genial, Tinytap* та ін. або *MS PowerPoint* та ін. (див. табл.1.1).

На платформах *Всеосвіта, На урок, Googleforms, Kahoot* є можливість створити завдання у вигляді тесту малюнками відповідно до корекційних задач. На урок автоматично конструює флеш-карти, гру на відповідність. Тут ще можна задати домашнє завдання, завдання в реальному часі, щоб зберегти результати у вигляді таблиці, що зручно для моніторингу прогресу дітей [90; 94].

Flippity, Learningapps, Liveworksheets, GoogleКлас, Kahoot, Genial, Tinytap дають змогу сконструювати велику кількість різноманітних логопедичних завдань для дошкільників з ЗНМ. Уміння користуватися інформативно-комунікаційними технологіями відкривають можливості для корекційної роботи в сучасних реаліях. У *MS PowerPoint* можна створити інтерактивні ігри, які не потребують підключення до мережі інтернету, тільки при надсиланні. Є велика кількість текстових та відео інструкцій для розробки ігор різної складності, наявні шаблони, якими можна скористатися.

Отже, в сучасних умовах для всебічного розвитку, корекційного впливу

Таблиця 1.1

Платформи для створення логопедичних ігор

№ п. п	Можливі ігри	Приклад	Результати	Сайт
1	Всеосвіта			
	тести картинками, завдання з словами	ведмедик https://vseosvita.ua/test/vedmedyk-281748.html	у таблиці, є можливість задати домашнє завдання, ділитися посиланням	https://vseosvita.ua/testNycGzNCH0 україномовний, є інструкції
2	На урок			
	тести картинками, флеш карти, гра на відповідність, завдання з словами	лісові мешканці. Знайди тінь https://naurok.com.ua/test/start/386600	у таблиці, є можливість задати домашнє завдання, виконувати в режимі реального часу, ділитися посиланням	https://naurok.com.ua/ україномовний, є інструкції
3	Kahoot			
	тести картинками. завдання з словами	овочі і фрукти https://create.kahoot.it/share/c319ca77-3c34-49ff-bc93-8704299c9c77	в кабінеті користувача, можна виконувати в режимі реального часу, ділитися посиланням	https://kahoot.com/ україномовний, є інструкції
4	Learningapps			
	є можливість створювати різні завдання за чи чужим шаблоном, комбінувати їх	знайди пару https://learningapps.org/display?v=p372oiktc20	можна виконувати в режимі реального часу, ділитися посиланням	https://app.genial.ly/create/англомовний, є інструкції
5	Genial			
	шаблони: презентація, інфографіка, ігри	перша людина на місяці https://view.genial.ly/5a1d67d0f8582727a0532a30	можна виконувати в режимі реального часу, ділитися посиланням	https://app.genial.ly/create/ англомовний, є інструкції
6	Tinytap			
	шаблони: ігри, аудіо- та відео-контент	Склади ведмедя https://www.tinytap.com/activities/g4fko/play/ведмідь-пазли	можна виконувати в режимі реального часу, ділитися посиланням	https://www.tinytap.com/ англомовний, є інструкції
7	Liveworksheets			
	є можливість створювати різні завдання за своїм чи чужим шаблоном, комбінувати їх в книги	судоку з тваринами https://www.liveworksheets.com/ko659524rb	в кабінеті користувача, на електронну пошту, можна ділитися посиланням	https://www.liveworksheets.com англомовний, є інструкції
8	Google-Клас			
	googleforms тести картинками, завдання з словами, таблиця відповідностей, аудіо- та відео-контент	Знайди тінь http://surl.li/cjdbq	таблиці, графіки, ділитися посиланням	https://classroom.google.com/ україномовний, є інструкції
9	Flippity			
	Flashcards, Quiz Show, Random Name Picker, Randomizer, Virtual Breakout, Board Game, Manipulatives, Matching Game, Connecto Game, Bingo, Timeline, Badge Tracker, Leader Board, Typing Test, Spelling Words, Word Search, Crossword Puzzle, Word Scramble, Snowman, WordMaster, Progress Indicator, Word Cloud, Fun with Fonts, MadLibs, Tournament Bracket, Certificate Quiz, Self Assessment,	Флеш - карти https://flippity.net/fc.php?k=1GY9A3JAEXXdKa8PSByIaU4qYSNZBfXShVuwGP04qr_Y&t=card	в режимі реального часу, можна ділитися посиланням	https://flippity.net/, англомовний, є інструкції

та формування лексико-семантичних умінь у дошкільників з ЗНМ доцільно використовувати комп'ютерні ігри природничо-екологічного змісту для:

- активізації уваги і пам'яті (знайди пару, тінь, колір, форму, величину, зображення, візерунок, об'єкт, тварину, рослину, овочі, фрукти тощо);
- розвитку мислення (знайди зайве, знайди відповідність, продовж ряд та ін.);
- формування просторових уявлень (де знаходиться, обери хто зліва, справа, зверху та ін.)
- накопичення словника (покажи де, обери тварину, рослину, овочі, фрукти тощо);
- корекції прийменниково-відмінкових конструкцій (склади речення за зразком та ін.);
- формування зв'язного мовлення (склади послідовно та створи розповідь за картинками).

Аналіз сучасного педагогічного інструментарію демонструє важливість використання ігрових методів, особливо дидактичних ігор, для формування лексико-семантичних умінь у дошкільників із ЗНМ. Ці ігри сприяють засвоєнню знань, розвитку мовлення та мислення, а також формуванню життєвих компетентностей. Дидактична гра забезпечує не лише розвиток мовленнєвих навичок, але й гармонійний особистісний та соціальний розвиток, створюючи умови для формування активної взаємодії між дітьми та педагогами. Атмосфера гри сприяє формуванню позитивної мотивації до засвоєння знань.

Висновки до першого розділу

Лексико-семантичні уміння є результатом складного психо-мовленнєвого процесу, що передбачає здатність дошкільників точно уживати лексику у певному контексті. В основі цього процесу лежить оперування лексико-семантичними полями, які дають змогу добирати найвідповідніші слова для конкретної комунікативно-мовленнєвої ситуації. Лексико-семантичні уміння слугують інструментом для продукування зв'язного мовлення; засвоєння цих умінь є одним з показників мовленнєвого розвитку дитини-старшого дошкільника.

Слово розглядається як єдність звукової форми та значення, як відображення уявлень про предмети у мовленнєвій формі. Семантична структура слова включає предметну віднесеність, значення і зміст; значення слова виступає узагальненим і стійким відображенням сутності предмета, що формується у процесі суспільно-практичної діяльності людини. Завдяки значенню виділяються істотні ознаки об’єкта; зміна значення слова відображає формування уявлень дитини про світ і тісно пов’язана з когнітивним розвитком дитини. Дитина усвідомлює схожість певних елементів ситуації та об’єднує лексеми у тематичні групи, що розвиває лексичну антонімію. З розвитком мислення дитини її лексика збагачується і систематизується; слова групуються в семантичні поля.

У дітей з загальним недорозвиненням мовлення порушується процес опанування лексико-семантичних умінь. Проблема діагностики та формування цих умінь у дошкільників з недорозвитком мовлення не має достатнього представлення у науковій літературі.

Розвиток лексико-семантичних умінь є важливим аспектом мовленнєвої діяльності, адже формування зв’язних висловлювань базується на номінативній і предикативній функціях слів. Успішне оволодіння цими уміннями вимагає інтеграції мовленнєвого розвитку із загальним пізнавальним і емоційно-вольовим становленням дитини, що ефективно реалізується через природничо-екологічне виховання. Воно не лише сприяє

засвоєнню і поглибленню знань про навколишній світ, але й формує природничо-екологічну компетентність, яка поєднує мовленнєвий розвиток із практичними навичками екологічної поведінки.

Екологічне виховання дошкільника охоплює теоретико-практичні знання про природу, її закони, вплив на людину і наслідки діяльності людства на навколишнє середовище та має на меті формування природо-доцільної поведінки у екологічно свідомого індивіда. Завдяки використанню у корекційно-освітньому процесі засобів екологічного виховання дошкільники з ЗНМ оволодівають природничою лексикою, навчаються розуміти зв'язки між природними явищами, що позитивно впливає на їхній когнітивний та мовленнєвий розвиток. Використання ігор природничо-екологічного змісту в логопедичній роботі дозволяє розвивати афективно-емоційну, інтелектуальну, мотиваційну та комунікативну сфери дітей. Через емоційне залучення та контакт із природою формуються любов до довкілля, екологічна культура та відповідальне ставлення до природи. Завдяки цьому діти розширюють і систематизують словниковий запас, удосконалюють мовно-мисленнєві навички та опановують природодоцільну поведінку.

Формування у дошкільників екологічної свідомості базується на створенні умов, які стимулюють розвиток когнітивних процесів. Збагачення лексики через природо-екологічну тематику пов'язане з розвитком здатності класифікувати слова, утворювати семантичні поля та розширювати уявлення про світ. Це сприяє формуванню життєвих компетентностей і забезпечує умови для гармонійного розвитку мовлення та мислення.

Отже, екологічне виховання виступає важливим компонентом формування мовленнєвих і лексико-семантичних умінь у дошкільників із ЗНМ, забезпечуючи поєднання знань про природу з розвитком екологічної свідомості. Такий підхід дозволяє виховати екологічно свідомого індивіда, здатного гармонійно взаємодіяти з навколишнім середовищем, усвідомлюючи значення природи для життя людини.

Зміст першого розділу дисертації висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Лукачович Г. О. Теоретичні засади опанування лексикою природничого змісту дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 50. Том 1. С.119–124. 2022. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.25.

2. Лукачович Г.О. Методичні аспекти збагачення лексичного запасу старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами природничо-екологічного виховання. *Актуальні питання корекційної освіти.* Випуск 21. 2023. С. 75–88. DOI:10.32626/2413-2578.2023-21.75-88.

3. Лукачович Г.О. Використання дидактичних онлайн- і офлайн-ігор для лексичного розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць молодих вчених та аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,* Кам’янець – Подільський 2022. Випуск 13. С. 58–59. URL: https://tinyurl.com/shnvzjsn

4. Лукачович Г.О. Мовленнєва компетентність дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення у контексті природничо-екологічного виховання. *Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів: матеріали Другої (ІІ) Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених (м. Львів, 24-25 лютого 2022 року)*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2022. С.160–162. URL: https://tinyurl.com/mr4bverd.

5. Лукачович Г.О., Мілевська О.П. Специфіка становлення лексико-семантичних умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Основні напрями розвитку педагогічної науки: традиції та інновації (м. Ужгород, 11-12 лютого 2022 р.).* Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 72–76. URL: https://tinyurl.com/mwpy3rdv.

6. Лукачович Г.О. Корекційні можливості природничо-екологічного виховання у логопедичній роботі з дошкільниками з загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками*

звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. 2022. Вип. 21. С 220–221. URL: https://tinyurl.com/zbirnyk22

7. Лукачович Г.О. Доцільність використання комп'ютерних ігор природничо-екологічного змісту для розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції.* ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2022. Вип. 11. С. 424–428. URL: https://tinyurl.com/VDPU22

8. Лукачович Г.О. До проблеми розвитку природничо-екологічної компетентності дошкільників з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2022 р.* Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. С. 107–110. URL: https://tinyurl.com/ppsdip22

9. Лукачович Г.О. Стан проблеми екологічної освіченості дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у науковій літературі. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка Кам'янець-Подільський*: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Випуск 14. С.58–59. URL: https://tinyurl.com/molvch22

10. Лукачович Г.О. До питання методики формування природничо-екологічної лексики у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С.165–168. URL: https://tinyurl.com/ppsdip23.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

2.1 Обґрунтування методики констатувального експерименту

Сучасна освіта дошкільників, зокрема й спеціальна, перебуває на етапі впровадження міждисциплінарного та компетентнісного підходів, які реалізують мету гармонійного розвитку особистості та відповідно до яких діти, поряд з отриманням освітньо-корекційних послуг, набуватимуть ключових життєвих компетентностей: особистісної; предметно-практичної та технологічної; рухової та здоров'язбережувальної; сенсорно-пізнавальної; логіко-математичної та дослідницької; природничо-екологічної та навичок, які орієнтовані на сталий розвиток; ігрової, соціально-громадянської, мовленнєвої та художньо-мовленнєвої; мистецько-творчої [4].

Вагоме місце серед зазначених компетентностей належить мовленнєвій, оскільки набуття усіх інших великою мірою опосередковане засвоєнням та використанням мовно-мовленнєвих засобів, а також здатністю дитини до мовленнєвої діяльності в цілому.

Особливого значення набуває проблема мовленнєвого розвитку у системі дошкільної освіти дітей з ЗНМ. З одного боку, ці діти опановують зміст чинних програм навчання і виховання у закладах дошкільної освіти України, які, в свою чергу, ґрунтуються на змісті БКДО [59; 163; 186; 210; 212; 230; 244]. З іншого – потребують спеціальної логокорекційної допомоги, яка реалізується відповідно до рекомендованих МОН України навчально-корекційних програм та програмно-методичних комплексів навчання і виховання дошкільників з ЗНМ [65]. Наповнення останніх має наукове підґрунтя, яке ураховує складність структурних механізмів мовленнєвої діяльності в цілому, особливості їх функціонування у разі загального

недорозвинення мовлення та змістово-методичні аспекти подолання ЗНМ у дошкільників.

Водночас, обидва підходи у навчанні і вихованні дошкільників з ЗНМ (загальноосвітній, корекційний) ґрунтуються на принципах конструктивної взаємодії, яка передусім реалізується через взаємозв'язок між освітніми та корекційними завданнями, а також через їхню взаємообумовленість. Проаналізуємо: набуття дошкільниками нових знань та формування у них відповідних уявлень неминуче пов'язане з накопиченням мовно-мовленнєвих засобів та з розвитком мовленнєвої діяльності, а стосовно дошкільників з ЗНМ – будь-який вплив на мовно-мовленнєву складову розвитку дитини має корекційне значення; і навпаки: формування мовних засобів та корекція мовленнєвих умінь у дошкільників з ЗНМ динамізує процес набуття ними нових знань.

Аналіз наукових досліджень показав, що мовлення для дитини виступає як важлива складова вищих психічних функцій; воно об'єднує їх, організовує та забезпечує їх довільне опосередкування [12, с. 159].

Так, для створення предметних образів у свідомості індивіда (дитини) необхідний етап сенсорного сприймання навколишнього, яке за умови підкріплення мовно-мовленнєвими засобами створює ґрунт для формування понять. Групування понять за смисловими критеріями дозволяє накопичувати знання та їх систематизувати. Звісно, важливу роль у цьому процесі відіграють такі фактори, як: зацікавлення (вмотивованість), зосередження, запам'ятання. Проте, першорядного значення має, безумовно, безпосереднє сприймання оточуючого світу (напр., речі побуту, природне довкілля у всіх його виявах – ліси, озера, поля і так далі, явища і об'єкти живої і неживої природи (рослини – трави, квіти, кущі, дерева; овочі, фрукти, ягоди, гриби; різні види тварин тощо), екологічних дій дорослих (сортування сміття, економія енергетики, води та ін.).

Відтак, робимо висновок про необхідність урахування в організації логокорекційної роботи з дошкільниками з ЗНМ навчального матеріалу

природничо-екологічного змісту. Такий підхід, в свою чергу, зумовлює опрацювання з дошкільниками відповідних мовних засобів (слів, словосполук, лексико-граматико-синтаксичних конструкцій тощо), семантика яких стосується природи та екології – природничо-екологічної лексики як значущої складової дитячого мовлення.

Поряд з цим, засвоєння дітьми лексики природничо-екологічного змісту детермінує набуття ними екологічної грамотності. Проте, ця лексика є семантично складною, оскільки містить чисельні терміни, поняття. Відповідно, у дошкільників з ЗНМ виникатимуть труднощі засвоєння цієї лексики, зокрема й тому, що у цих дітей наявні порушення у засвоєнні лексико-семантичної структури мови [88, с. 243].

Засвоєння старшими дошкільниками з ЗНМ природничо-екологічної лексики, передусім, відбувається на загальноосвітніх заняттях під керівництвом вихователів в межах опанування програмового змісту. З одного боку, цей процес визначається програмовим матеріалом, а з іншого – обумовлений рівнем професійної кваліфікації фахівців, їх методичною грамотністю стосовно застосування корекційно-розвиткових прийомів. Та не менш, важливим є належний рівень природничо-екологічної освіченості педагогів (вихователів, логопедів). Вважаємо, що саме фахівець з належним рівнем екологічної культури, адекватним екологічним ставленням, еколого-природничою освіченістю здатний створити передумови для формування природничо-екологічної лексики у вихованців.

Мовлення є ключовим засобом пізнання світу та вираження особистісних потреб дитини. Воно формується як результат засвоєння мовної системи, що включає фонетику, лексику, граматику, а також усвідомлення семантичних зв’язків між словами та поняттями. Саме семантика є основою розуміння дитиною значення слів, їхнього контекстуального використання та взаємозв’язків у мовленнєвій діяльності. Засвоєння мовленнєвих засобів у дошкільному віці сприяє розвитку когнітивних процесів (сприймання, пам’ять, мислення, уява) які в свою чергу забезпечують формування ключових

життєвих компетентностей. Особливого значення набуває розвиток природничо-екологічної лексики, яка є не лише складовою мовленнєвої компетентності, а й засобом інтеграції знань про навколишнє середовище, явища природи, об’єкти живої та неживої природи.

Формування природничо-екологічної лексики дозволяє дітям засвоїти поняття про природні цикли, взаємодію людини з природою, значення екологічної свідомості для сталого розвитку суспільства. Водночас, опанування цієї лексики розширює словниковий запас дітей, формує понятійне мислення, сприяє усвідомленню семантичних зв’язків між словами та об’єктами.

Використання природничо-екологічного матеріалу в освітньо-корекційній роботі з дошкільниками дозволяє поєднувати формування мовленнєвих навичок із розвитком екологічного мислення.

В цьому аспекті важливою складовою є лексико-семантичні уміння, а в контексті нашого дослідження набуває значення окремий вид лексико-семантичних умінь, які реалізуються на матеріалі лексичної семантики природничо-екологічного змісту. Природничо-екологічна лексика, з одного боку, є семантично складною для засвоєння дитиною з ЗНМ, а з іншого – опосередкована виразними емоційно-ціннісними компонентами, що, в свою чергу, сприятиме створенню і підтримці додаткової мотивації для мовленнєво-пізнавальної активності дитини. Окрім цього, мовленнєвий матеріал природничо-екологічного змісту дозволяє проілюструвати мовні приклади, які відображають складні семантико-синтаксичні конструкції (напр., «*овечка за куркою»*) та опрацювати їх у доступній для дитини формі (у предметній грі).

За результатами теоретичного аналізу спеціальної (зокрема, логопедичної) літератури з проблеми діагностики лексичного розвитку у дошкільників [2; 6; 23; 33; 54; 56; 65; 66; 74; 149; 150; 152; 155; 178; 194; 203; 227; 239; 245] було виявлено, що традиційні діагностичні методики спрямовані на вивчення окремих складових лексичного компоненту мовлення дітей, що співставно з лексичними уміннями (напр., розуміння слів, добір слів

тощо). Разом з цим, виявлено лише поодинокі науково-методичні напрацювання щодо вивчення стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників [130; 133; 134].

У зв'язку з цим перед нами постало завдання розробити методику дослідження та вивчити стан сформованості лексико-семантичних умінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, як необхідного вікового досягнення мовленнєвого розвитку в періоді дошкільного дитинства.

Аналіз та узагальнення психолого-педагогічних джерел з теми дослідження дозволив нам окреслити сутність поняття «лексико-семантичні уміння», визначити його зміст та структуру. Відповідно до цього у своєму дослідженні ми розглядаємо *лексико-семантичні уміння як здатність дитини правильно добирати, поєднувати лексичні одиниці та включати їх до семантико-граматичного контексту.*

Під час здійснення експерименту ми дотримувалися структурно-логічного підходу, який передбачає поетапну реалізацію визначених мети та завдань дослідження.

Метою констатувального експерименту є визначення рівня сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення на матеріалі природничо-екологічної лексики.

Для досягнення мети були сформульовані такі завдання:

1) визначити критерії та показники сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ; розробити відповідний діагностичний інструментарій з урахуванням природничо-екологічного контенту;

2) здійснити дослідження та виявити особливості сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ та КГ; проаналізувати стан сформованості природничо-екологічної компетентності (знання, ставлення, поведінка);

3) з’ясувати рівні сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ та типовим розвитком;

4) дослідити рівень екологічної грамотності спеціалістів як передумови формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з ЗНМ.

Організація та порядок проведення констатувального експерименту:

Перший етап – підготовчий:

– визначення та опис показників сформованості компонентів лексико-семантичних умінь у старших дошкільників;

– добір діагностичного матеріалу;

– попереднє знайомство з контингентом респондентів: аналіз особових справ, висновків ІРЦ, мовних карт старших дошкільників з ЗНМ, консультації з вчителями-логопедами, вихователями, психологами;

– визначення вибірки учасників експериментального етапу дослідження.

Другий етап – констатувальний, передбачав розв’язання таких завдань:

– вивчення рівня сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення і типовим розвитком;

– дослідження рівня екологічної грамотності спеціалістів як передумови формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з ЗНМ.

Третій етап – підсумковий, містив статистичну обробку і узагальнення одержаних результатів.

Для реалізації мети та завдань було використано комплекс методів: бесіда; анкетування; вивчення анамнестичних даних й особових справ з психофізичного розвитку на момент обстеження; педагогічний експеримент. Застосування цього комплексу для проведення дослідження дозволяє сформувати всебічну картину про стан розвитку лексико-семантичних умінь, збереженість його природного підґрунтя; оцінити стан сформованості активного і пасивного словника, як основи лексико-семантичних умінь, а також дослідити та виявити стан сформованості лексичної валентності у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Міждисциплінарний та компетентнісний підходи до вивчення зазначеної проблеми та поєднання різних методів дослідження дозволили виявити об'єктивні відомості про стан сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників.

Для розроблення методики визначення стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення були проаналізовані сучасні дослідження лексичної сторони мовлення у дітей з типовим та порушеним розвитком [6; 9; 17; 20; 23; 130; 178; 227 та ін.], на основі яких ми визначили критерії сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із ЗНМ: **когнітивний, репродуктивний і діяльнісний** [103].

Когнітивний критерій складається з лексичного і семантичного компонентів:

- лексичний компонент когнітивного критерію полягає у сформованості іменникового словника за такими природничими категоріями: фрукти, овочі, ягоди; насіння; дерева, кущі; квітів; гриби; домашні, свійські та дикі тварини; тварини Африки (зоопарку); морські тварини; риби; комахи, птахи; явища природи; нежива природи, природні і штучні матеріали та об'єкти; Космос;

оцінювання лексичного компоненту когнітивного критерію передбачає урахування показників сформованості номінативного словника природничо-екологічної лексики, що позначає об'єкти і явища природи через ідентифікацію малюнків (стан активного словника іменників);

- семантичний компонент когнітивного критерію полягає у сформованості розуміння сутності номінативних лексичних одиниць, лексичних узагальнень стосовно природничо-екологічних категорій та елементарних екологічних понять (економія, електрика, вода, сміття, сортування, переробка та ін.);

оцінювання семантичного компоненту когнітивного критерію передбачає урахування показників рівнів розуміння значень слів, сформованості елементарних узагальнень, елементарних екологічних та

природничих знань, логіко-семантичних конструкцій, виражених словосполуками «йде за».

Репродуктивний критерій також включає лексичний і семантичний компоненти:

- лексичний компонент репродуктивного критерію полягає у сформованості дієслівної і прикметникової лексики, яка дозволяє характеризувати (описувати, аналізувати тощо) природні об'єкти, явища, екологічну поведінку;

оцінювання лексичного компоненту репродуктивного критерію передбачає урахування показників наявності предикативної і атрибутивної природничо-екологічної лексики, що описує дії та ознаки категорій, об'єктів і явищ природи;

- семантичний компонент репродуктивного критерію полягає у сформованості розуміння дітьми категоріального значення антонімічних ознак предметів (в тому числі, поданих попарно) на матеріалі різних частин мови; синонімічних ознак;

оцінювання семантичного компоненту репродуктивного критерію передбачає урахування показників сформованості лексичної валентності та сполучуваності, лексико-семантичних явищ та за показниками вживання в процесі екологічного виховання та у повсякденному житті різних частин мови; синонімів, антонімів, багатозначних слів.

Діяльнісний критерій включає лексичний, семантико-граматичний і контекстуальний компоненти:

- лексичний компонент діяльнісного критерію полягає у наявності прийменникового словника та його адекватному використанні у словосполуках природничо-екологічного змісту;

оцінювання лексичного компоненту діяльнісного критерію передбачає урахування показників правильного використання прийменників по відношенню до природничо-екологічної лексики;

- семантико-граматичний компонент діяльнісного критерію визначається сукупністю лексичних і граматичних засобів, які забезпечують формування та вираження значень у процесі комунікації. С*емантичний аспект* цього компоненту охоплює сформованість значень слів і розуміння смислу їхніх поєднань у висловлюваннях; *граматичний аспект* – сформованість граматичної та відмінкової словозміни, правильність уживання граматичних форм та семантико-граматико-синтаксичних структур;

оцінювання семантико-граматичного компоненту діяльнісного критерію передбачає урахування показників сформованості системи морфологічного словотвору, оперування словотворчими елементами, утворення слів за аналогією;

- контекстуальний компонент діяльнісного критерію визначається сформованістю розуміння і використання слів із різними типами лексичних значень; лексичної системності;

оцінювання контекстуального компоненту діяльнісного критерію передбачає урахування показників *образності та асоціативності словника; точності, варіативності та доречності слововживання; змістовності мовлення*. Цей компонент передбачає вміння дітей закінчувати речення; диференціювати спільнокореневі слова; розуміння багатозначності; здатність до перефразування, до смислового сприймання слів та до контекстуального висловлювання.

Зазначимо, що:

- здатність до перефразування є результатом умінь мовця по-різному вербалізувати один і той самий смисл. Ця здатність уможливлюється завдяки наявності широкого кола лексики, яке обов’язково повинно вміщувати слова, які відносяться до різних лексико-семантичних явищ (синонімія, антонімія, багатозначність, узагальнення тощо). Ця здатність, поряд зі здатністю встановлювати смисл з почутого й умінням відрізняти правильні в семантичному вимірі фрази від неправильних, важлива для опанування лексико-семантичними уміннями;

- варіативність виявляється на всіх ярусах мовленнєвої комунікації: від володіння засобами рідної мови до усвідомленого уживання мовцем різних фонетичних або акцентних, морфологічних варіантів, що є характерними рисами однієї мови (в сучасній українській літературній мові це такі варіанти, як: *«дідусю»* і *«дідусеві»; «зайчик», «зайченя» і «зайченятко»* тощо);

- під валентністю розуміють лексико-граматичну властивість слів, що проявляється в їхній потенційній здатності встановлювати семантичні зв'язки з іншими лексемами та комбінуватися у словосполучення і речення [26, с. 269].

- лексичну сполучуваність, у свою чергу, визначають як здатність усіх мовних одиниць утворювати відносини співіснування, взаємопов'язаності та послідовності з іншими одиницями, тобто синтагматику, що властива всім рівням мовної структури. При цьому сполучуваність частково співпадає з поняттям валентності, проте охоплює не лише валентні зв'язки, оскільки валентність розглядається як потенційна сполучуваність [231, с. 545-586].

- точність вживання слів визначається рівнем сформованості семантичних полів лексичної системи. У процесі розвитку словника слово включається в складну систему парадигматичних і синтагматичних зв'язків [220];

- доречність слововживання означає, що мовлення відповідає обстановці, тематиці розмови; сказано своєчасно [189];

- змістовність мовлення виявляється у глибокому осмисленні теми й головної думки висловлювання, передбачає різнобічне та повне розкриття теми, уникнення зайвого [146].

Отже, методичним підґрунтям процесу оцінювання лексико-семантичних умінь у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення виступають ієрархічно визначені критерії, компоненти, показники і складники.

2.2 Методика вивчення лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення

Методика містить завдання для індивідуального виконання, які структуровані на 3 групи відповідно до визначених критеріїв (когнітивного, репродуктивного і діяльнісного) та їх компонентів (табл. 2.1) (дод. Д.1-Д.2).

До І групи увійшли завдання для виявлення особливостей *когнітивної складової* лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ:

- дослідження лексичного компоненту передбачало визначення стану сформованості *активного номінативного словника природничо-екологічної лексики* і проводилося за допомогою методичного прийому «Назви малюнок». Для цього було підібрано малюнковий матеріал, систематизований *за 20 категоріями:* фрукти, овочі, ягоди, злаки та насіння, дерева, кущі, квіти, гриби, домашні тварини, свійські тварини, дикі лісові звірі, тварини Африки, морські мешканці, комахи, птахи, риби, явища природи і нежива природа, природні і штучні матеріали, природні і штучні об'єкти, Космос (дод. Ж.1.1).

Інструкція до виконання*: «Назви кожний малюнок».*

Критерії кількісного оцінювання:

- правильне називання 60-100% малюнків у певній категорії – 2 бали;

- називання з допомогою 60-100% малюнків у певній категорії – 1 бал;

- називання від 50% до 60% малюнків у певній категорії – 1 бал;

- неправильні назви (60-100% в категорії) чи відмова від відповіді - 0 балів.

Максимально можлива кількість балів за виконання завдань лексичного компоненту І групи - 40 б.

На основі аналізу кількісних та якісних критеріїв оцінювання результатів проведення методики нами були визначені рівні сформованості *лексичного компоненту когнітивного критерію лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ:*

Високий рівень (28-40 балів) – дитина самостійно, швидко і легко називає майже усі зображення кожної категорії, не припускається помилок,

Таблиця 2.1

Структура методики вивчення ЛСУ у старших дошкільників

Когнітивний критерій	**Лексико-семантичні уміння**	
	Показники	**Методики**
	Лексичний компонент	
	стан сформованості номінативного словника природничо-екологічної лексики, що позначає об'єкти і явища природи	Визначення словника іменників: назви кожен малюнок.
	Семантичний компонент	
	рівень розуміння значень слів, сформованість елементарних узагальнень розуміння логіко-семантичних конструкцій, елементарні екологічні та природничі знання розуміння необхідності бережливого ставлення до природи, її ресурсів (ставлення та поведінка)	Визначення рівня сформованості розуміння: покажи де. Назви одни словом. Визначення рівня розуміння категорії «йде за»(D. Bishop) визначення рівня засвоєння екологічних та природничих знань, Модифікована шкала ставлення дітей до навколишнього середовища [CATES-PV] (Musser, Diamond, M. Suzuka)
Репродуктивний критерій	***Лексичний компонент***	
	стан сформованості предикативної і атрибутивної природничо-екологічної лексики	Назви якнайбільше ознак. Що можна зробити з …? Що робить, що дає, що їсть (для тварин)
	Семантичний компонент	
	сформованість рівня лексичної валентності та сполучуваності, явищ синонімії, антонімії, багатозначності; лексико-семантичних явищ на матеріалі різних частин мови, рівень сформованості явищ синонімії, антонімії, багатозначності.	Визначення розуміння: - категоріального значення іменників та прийменників на матеріалі рослин («Що де росте?») (за Ю. Рібцун). - позначення родового поняття «їжа» *(«Їстівне-неїстівне»)* (за Ю. Рібцун). - позначення родового поняття „одяг» і співвіднесення його до пори року та погодних умов (за Ю. Рібцун). - семантичних зв'язків, що лежать в основі понятійної співвіднесеності слова (*„Пори року»*) *(за Ю. Рібцун)*. - категоріального прямого і переносного значення дієслів (*«Хто що робить»).(за Ю.* Рібцун) - категоріального значення антонімічних ознак предметів на матеріалі різних частин мови, врозсип *(за Ю.Рібцун)*. -категоріального значення антонімічних ознак предметів, поданих парами *(за Ю.Рібцун).* - дослідження розуміння синонімічних ознак (за Л. Трофименко).
	Лексичний компонент	
Діяльнісний критерій	Сформованість прийменникового словника	Визначення розуміння: категоріального значення прийменників («Де знаходиться курчатко?»)
	Семантико-граматичний компонент	
	Сформованість словотворчих елементів, оперування ними в процесі утворення слів за аналогією, здатність до граматичної словозміни	Дослідження: - утворення слів на матеріалі іменників (назви лагідно, перебільшено, назви дитинчат тварин, назви де зберігають щось, де щось стоїть чи лежить) - утворення слів на матеріалі дієслів (назви професію і дію, дію і процес, місце за дією). - утворення слів на матеріалі прикметників (чий будинок, який (яка, яке, які) відповідно до матеріалу з чого зроблено, зовнішніх та внутрішніх якостей предмета, з оцінного значення (колір, величина); утворення складних прикметників). - утворення споріднених слів за зразком.
	Контекстуальний компонент	
	образність (асоціативність) словника; варіативність, точність, доречність, змістовність мовлення	-Дослідження розуміння дітьми контекстуально зумовлених лексичних узагальнень *„Знайди і покажи»* (Ю. Рібцун). -Вивчення стану сформованості сполучуваності у дітей «Найкраще слово» (за І. Брушневською). -Вивчення вміння дітей закінчувати речення «Доповни речення» (за І. Брушневською). - Діагностика вміння дітей диференціювати слова, що мають спільний корінь «Впізнай слово» (за І. Брушневською). - Вивчення особливостей використання словникового запасу дітьми «Найвлучніше слово» (іменники) (за І. Брушневською). -Вивчення особливостей використання словникового запасу дітьми «Точні слова» (прикметники) (за І. Брушневською). -Вивчення стану сформованості як лексико-семантичного мовного явища «Багатозначні слова» (за І. Брушневською). -Вивчення розуміння смислового сприймання слів (О. Мілевська): поєднання двох слів із трьох запропонованих за випадковою ознакою. -Вивчення особливостей розвитку лексичної системності. - Визначення здатності до контекстного висловлювання, мовленнєвої творчість дитини, виявлення вміння дітей упізнавати героїв казок. «Придумай казку» (за І. Баранець)

або самостійно виправляє після уточнення, активно та уважно виконує завдання.

Середній рівень (14-27 балів) – називає об'єкти, що належать до різних зазначених груп, допускає помилки, які виправляє самостійно, або з допомогою, потребує уточнення деяких завдань, стимулювання уваги.

Низький рівень (0-13 балів) **–** називає по 1-3 об'єкти з різних груп, не зовсім розуміє зміст завдання, припускається багатьох помилок, які не виправляє навіть після уточнення і допомоги, або не може правильно назвати жодного зображення, потребує постійного уточнення завдань та стимулювання уваги.

- дослідження семантичного компоненту проводилося за допомогою таких завдань:

- Завдання для визначення стану сформованості елементарних узагальнень (індивідуальна бесіда з використанням стимульного матеріалу): «*Назви одним словом*?» (І.2.1.1-І.2.1.20 – 20 категорій (дод. Ж.1.1).

Критерії кількісного оцінювання: правильне узагальнення – 2 бали; правильне узагальнення з допомогою – 1 бал; неправильне узагальнення чи відмова від відповіді – 0 балів. Максимум за це завдання можна отримати 40 балів.

- Завдання для визначення рівня сформованості розуміння слів (за А. Малярчук [112]) з фокусом на дослідженні природничо-екологічної лексики. Передбачено вивчення розуміння дитиною конкретних та узагальнюючих назв за допомогою методичного прийому «*покажи де…*»: дитині демонструють зображення, які вона не називала під час виконання завдань І.1.1 - І.1.20 та І.2.1.1 - І.1.2.20 (дод. Ж.1.1) та просять показати названу логопедом категорію (напр., *де білі гриби*?). Якщо дитина показує, то це слово наявне у її пасивному словнику. Додатково необхідно поставити запитання, за допомогою яких можна визначити, як дитина розуміє лексичне значення слова (напр., *Що таке отруйні гриби? Чому називають гриби*

їстівні? Дитина: *отруйні шкідливі, небезпечні, їх не можна збирати і їсти, а їстівні – можна*).

Критерії кількісного оцінювання: правильний показ і пояснення названої категорії (у 60-100% випадків) – 2 бали, правильне виконання з допомогою, чи 50-59% вірних відповідей – 1 бал, неправильний показ 60-100% випадків, невірне пояснення чи відмова від виконання – 0 балів.

- Завдання для визначення рівня розуміння лексико-семантичних зв'язків на фоні логіко-граматичного контексту, утвореного за допомогою конструкту «йде за» (D. Bishop [252]). У цьому завданні дитина повинна обрати назване експериментатором зображення з декількох запропонованих варіантів, орієнтуючись на смислові зв'язки в реченні: «*Покажи, де біла курочка йде за білою овечкою»*; *«Покажи, де біла овечка йде за чорною овечкою»* ; «*Покажи, де біла овечка йде за білою курочкою*»; «*Покажи, де біла курочка йде за чорною курочкою»;* «*Покажи, де біла курочка йде за чорною овечкою*» (див. дод. Ж.1.2).

Критерії кількісного оцінювання: за кожен правильний вибір 2 бали, за правильний вибір з допомогою – 1 бал, за невірний вибір чи відмову від виконання – 0 балів. Максимум за це завдання 10 балів.

- Завдання для визначення рівня засвоєння екологічних та природничих знань (S. Muraoka [284]). Методика вивчення екологічних та природничих знань дітей відбувається шляхом вимірювання розуміння лексики через ідентифікацію малюнків, тобто треба вибрати одну картинку з запропонованих: *«Покажи дику тварину»; «Обери природне середовище»; «Обери де найбільше води на Землі»; «Обери місце, де створюється електрика»; «Покажи знак переробки»* (див. дод. Ж.1.3).

Критерії кількісного оцінювання: за кожен правильний вибір 2 бали, за правильний вибір з допомогою – 1 бал, за невірний вибір чи відмову від виконання – 0 балів. Максимум за це завдання 10 балів.

- Завдання для визначення рівня розуміння необхідності бережливого ставлення до природи та її ресурсів (ставлення та поведінка) – модифікована

шкала ставлення дітей до навколишнього середовища [CATES-PV] (S. Muraoka [284]) містить 12 питань. Методика полягає в демонстрації дитині двох альтернативних карток з малюнками для кожного пункту, що ілюструє екологічні чи неекологічні дії (S. Muraoka). Дітям пропонується вибрати картинку, яка найбільше схожа на те, що вони зазвичай роблять. Питання стосуються ставлення та поведінки дитини щодо економного використання ресурсів (води, електроенергії), поводження з сміттям, ставлення до тварин (див. дод. Ж.1.4).

*Критерії кількісного оцінювання:*за вірну відповідь на питання – 1 бал, за невірну чи відмову від відповіді – 0 балів. Максимально можлива кількість балів за виконання завдань семантичного компоненту І групи - 74 б.

На основі аналізу кількісних та якісних критеріїв оцінювання результатів проведення методики нами були розроблені рівні сформованості ***семантичного компоненту*** лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ (за когнітивним критерієм):

Високий рівень (50-74 балів) – дитина швидко, легко, правильно показує зображення до визначених слів і категорій, пояснює значення лексики, має сформовані елементарні узагальнення, розуміє складні логіко-семантичні конструкції, демонструє глибоке розуміння понять природничо-екологічного змісту, необхідності дотримання економного і бережливого використання ресурсів, любов до природи.

Середній рівень (25-49 балів) – частково правильно показує, допускається 1-2 помилки, які виправляються самостійно або з допомогою, частково правильно відповідає про значення слова, має частково сформовані елементарні узагальнення, частково розуміє складні логіко-семантичні конструкції, недостатньо глибоко розуміє поняття природничо-екологічного змісту, дотримання економії і бережливого використання ресурсів.

Низький рівень (0-24 балів) – відмовляється від відповіді, або неправильно показує, не показує з підказкою, зовсім не розуміє зміст завдання, допускає багато помилок, які самостійно не виправляє, або не може

виконати правильно жодного завдання, практично відсутнє розуміння дитиною понять природничо-екологічного змісту, необхідності економії і бережливого використання ресурсів.

Рівні сформованості ***когнітивної складової*** визначаються сумою всіх її компонентів: *високий (77-114 б.), середній (39-76 б.), низький (0-38 б.).*

До ІІ групи увійшли завдання для виявлення особливостей *репродуктивної складової* лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ:

- дослідження лексичного компоненту було сформовано підгрупу завдань для визначення стану сформованості предикативної і атрибутивної природничо-екологічної лексики; завдання містили питання відкритого типу для індивідуальної бесіди та стимульний матеріал: а) сформованість атрибутивної лексики досліджувалася за допомогою питань такого типу: «*Назви якнайбільше ознак*…..(*назва об'єкта навколишнього*)?»; б) сформованість предикативної лексики досліджувалася за допомогою питань такого типу: «*Що можна робити /зробити* тощо з…(*назва об'єкта навколишнього*)?», «*Що робить / їсть, дає* тощо…(*назва тварини*)?» (завдання І.1.1 - І.1.20) (див. дод. Ж.1.1; Ж.2.1).

Критерії кількісного оцінювання: правильний опис об'єктів з різних природничих категорій з використанням 5-7 прикметників, назв 5-7 дій – 2 бали; правильний опис за допомогою дорослого з використанням 3-4 прикметників та 3-4 назв дій – 1 бал; неправильний опис (використання неадекватних прикметників, дієслів) чи відмова від відповіді – 0 балів.

На основі аналізу кількісних та якісних критеріїв оцінювання результатів проведення методики були розроблені рівні сформованості ***лексичного компоненту*** **лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ (за *репродуктивним критерієм*)***:*

Високий рівень (28-40 балів) дитина швидко і легко добирає 5 і більше слів-ознак до визначених слів, називає частини, означає дії, не припускається помилок, або самостійно виправляє.

Середній рівень (14-27 балів) дитина добирає 3-4 слова ознаки до визначених слів, називає деякі частини, означає певні дії, допускає 1-2 помилки, які виправляє самостійно, або з допомогою.

Низький рівень (0-13 балів) дитина добирає 1 слово-ознаку до зазначених слів, не називає частини, означає 1 дію, не зовсім розуміє зміст завдання, допускає багато помилок, які самостійно не виправляє, або не може виконати правильно жодного завдання.

- дослідження семантичного компоненту передбачало *визначення рівня сформованості лексичних* узагальнень: категоріальних; видо-родових понять; семантичних зв'язків, що лежать в основі понятійної співвіднесеності слова; лексико-семантичних мовних явищ (Ю. Рібцун [178], Є. Ф. Соботович [196] та ін.).

Вивчення розуміння дітьми категоріального значення слова відбувається через співвіднесення звукового образу слова не з окремими предметами, а з цілим класом однорідних предметів (R. Brown [251], J. Bruner [253]) на матеріалі різних частин мови (іменників, прикметників, прийменників та дієслів) з поступовим ускладненням, які виконуються з опорою на ті сенсорні еталони, що мали бути засвоєними на період обстеження.

Для дослідження семантичного компоненту репродуктивного критерію були використані методики Ю. Рібцун, Л. Трофименко і сформовано підгрупу завдань на вивчення (дод.Ж.2.2):

- розуміння категоріального значення іменників та прийменників на матеріалі рослин *«Що де росте?»*;

- позначення родового поняття «їжа» - *«Їстівне-неїстівне»*;

- позначення родового поняття «одяг» і співвіднесення його до пори року та погодних умов;

- семантичних зв'язків, що лежать в основі понятійної співвіднесеності слова «*Пори року»*;

- категоріального прямого і переносного значення дієслів *«Хто що робить»*;

- категоріального значення антонімічних ознак предметів на матеріалі різних частин мови (іменників, дієслів, прикметників), врозсип. Максимальна кількість балів за це завдання – 6;

- категоріального значення антонімічних ознак предметів, поданих парами, «*Хто де ховається від дощику?*» та «*Хто коли спить?*». Максимальна кількість балів – 4.

- дослідження розуміння синонімічних ознак. Завдання складається з трьох частин: дібрати синоніми до прислівника і дієслів, до прикметників (який?) та до прикметників (яка, яке?) з опорою на малюнки. Максимальна кількість балів – 6.

Критерії кількісного оцінювання: за вибір правильного варіанту і пояснення за кожною підгрупою завдань – по 2 бали, за вибір правильного варіанту і пояснення з допомогою за кожною підгрупою завдань – по 1 балу; за вибір неправильного варіанту і невірного пояснення навіть після допомоги за кожною підгрупою завдань, або відмову від відповіді – 0 балів. Максимальна кількість балів за усі завдання 26 балів.

На основі аналізу кількісних та якісних критеріїв оцінювання результатів проведення методики були розроблені рівні сформованості ***семантичного компоненту*** **лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ (за *репродуктивним критерієм)*:**

Високий рівень (18-26 балів) дитина без помилок швидко знаходить відповідний малюнок, відповідає на питання.

Середній рівень (9-17 балів) дитина знаходить малюнок чи відповідає на питання з допомогою дорослого, або допускає помилки, деякі виправляє самостійно чи з допомогою.

Низький рівень (0-8 балів) не знаходить відповідний малюнок, не відповідає на питання, навіть з допомогою дорослого, допускає помилки, відмова від відповіді.

Рівні сформованості ***репродуктивної складової*** визначаються сумою всіх її компонентів: *високий (45-66 б.), середній (23-44 б.), низький (0-22 б.).*

До ІІІ групи увійшли завдання виявлення особливостей *діяльнісної складової* лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ:

- для дослідження лексичного компоненту було сформовано підгрупу завдань для визначення розуміння категоріального значення прийменників (питання типу: «*Де знаходиться… (курчатко* тощо?») (дод. Ж.3.1).

Критерії кількісного оцінювання: за вибір правильного варіанту і пояснення за кожною підгрупою завдань – по 2 бали, за вибір правильного варіанту і пояснення з допомогою за кожною підгрупою завдань – по 1 балу; за вибір неправильного варіанту і невірного пояснення навіть після допомоги за кожною підгрупою завдань, або відмову від відповіді – 0 балів. Максимальна кількість балів за завдання 16.

На основі аналізу кількісних та якісних критеріїв оцінювання результатів проведення методики були розроблені рівні сформованості ***лексичного компоненту*** **лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ (за діяльнісним критерієм)***:*

Високий рівень (11-16 балів) дитина без помилок швидко називає відповідний малюнок, правильно будує словосполучення, відповідає на питання.

Середній рівень (6-10 балів) дитина називає малюнок, будує словосполучення чи відповідає на питання з допомогою дорослого, або допускає помилки, які виправляє самостійно.

Низький рівень (0-5 балів) не називає відповідний малюнок, не правильно будує словосполучення не відповідає на питання, навіть з допомогою дорослого, відмова від відповіді.

- для дослідження семантико-граматичного компоненту було сформовано 4 підгрупи завдань, до складу яких увійшли питання, об’єднані за мовленнєвим матеріалом (дод. Ж.3.2):

- утворення слів на матеріалі іменників (*назви лагідно, перебільшено, назви дитинчат тварин, назви де зберігають щось, де щось стоїть чи лежить*); максимальна кількість балів за це завдання – 8;

- утворення слів на матеріалі дієслів (*назви професію і дію, дію і процес за дією*); максимальна кількість балів за це завдання – 4;

- утворення слів на матеріалі прикметників (*чий будинок, який (яка, яке, які) відповідно до матеріалу з чого зроблено, зовнішніх та внутрішніх якостей предмета, оцінного значення (колір, величина); утворення складних прикметників*); максимальна кількість балів за це завдання – 10;

- утворення споріднених слів за зразком; максимальна кількість балів за це завдання – 6.

Критерії кількісного оцінювання: за вибір правильного варіанту і пояснення за кожною підгрупою завдань – по 2 бали, за вибір правильного варіанту і пояснення з допомогою за кожною підгрупою завдань – по 1 балу; за вибір неправильного варіанту і невірного пояснення навіть після допомоги за кожною підгрупою завдань, або відмову від відповіді – 0 балів. Максимальна кількість балів за семантико-граматичним компонентом діяльнісного критерію – 28.

На основі аналізу кількісних та якісних критеріїв оцінювання результатів проведення методики нами були розроблені рівні сформованості ***семантико-граматичного компоненту*** **лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ (за *діяльнісним критерієм)*:**

Високий рівень (20-28 балів) – дитина без помилок швидко добирає відповідні слова, відповідає на питання.

Середній рівень (10-19 балів) – дитина добирає слово чи відповідає на питання з допомогою дорослого, допускає помилки, які виправляє самостійно.

Низький рівень (0-9 бали) – не добирає слово, не відповідає на питання, навіть з допомогою дорослого, допускає помилки, відмова від відповіді.

Для дослідження контекстуального компоненту було сформовано підгрупу завдань, до складу яких увійшли питання, об’єднані за мовленнєвим матеріалом (дод. Ж.3.3). Були використані методики І. Баранець, І. Брушневської, О. Мілевської, Л. Трофименко, Ю. Рібцун:

- дослідження розуміння дітьми контекстуально зумовлених лексичних узагальнень *«Знайди і покажи»* на матеріалі іменників, прикметників, дієслів; максимальна кількість балів за завдання – 6;

- вивчення стану сформованості сполучуваності у дітей «*Найкраще слово*».

- вивчення вміння дітей закінчувати речення «*Доповни речення*»;

- діагностика вміння дітей диференціювати слова, що мають спільний корінь *«Впізнай слово»;*.

- вивчення особливостей використання словникового запасу дітьми «*Найвлучніше слово*» (іменники);

- вивчення особливостей використання словникового запасу дітьми «*Точні слова*» (прикметники);

- вивчення стану сформованості як лексико-семантичного мовного явища «*Багатозначні слова*»;

- вивчення розуміння смислового сприймання слів складається з 2 підгруп завдань: поєднання двох слів із трьох запропонованих за випадковою ознакою та вивчення сприймання та реконструкції дітьми десемантизованих слів; виявлення особливостей мовних операцій верифікації, інтерпретації, комбінування. Максимальна кількість балів за завдання 4 бали;

- вивчення особливостей розвитку лексичної системності. Одним із критеріїв об’єктивної оцінки словника дітей є характер встановлюваних смислових зв’язків між словами. Завдання полягає в підборі вільних і спрямованих асоціацій до різних слів. Максимальна кількість балів за завдання 4 бали (по 2 бали за вільні і спрямовані асоціації);

- визначення здатності до контекстного висловлювання, мовленнєвої творчість дитини «Придумай казку».

Критерії кількісного оцінювання: за вибір правильного варіанту за кожною підгрупою завдань – по 2 бали, за вибір правильного з допомогою за кожною підгрупою завдань – по 1 балу; за вибір неправильного варіанту навіть після допомоги за кожною підгрупою завдань, або відмову від

відповіді – 0 балів. Максимальна кількість балів за завдання для дослідження контекстуального компоненту – 28 балів.

На основі аналізу кількісних та якісних критеріїв оцінювання результатів проведення методики були розроблені рівні сформованості ***контекстуального компоненту*** **лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ (за *діяльнісним критерієм)*:**

Високий рівень (20-28 балів) – дитина самостійно правильно визначає малюнок чи добирає слово відповідно до контексту, обумовленого інструкцією завдання; адекватно розуміє значення слів та сприймає лексико-семантичні зв'язки між ними з урахуванням контексту; диференціює фактичні та зайві персонажі казки згідно з основним контекстом; виявляє ініціативу у складанні нової казки: формує яскраві уявні образи, моделює діалоги між героями, логічно пов’язує події в контексті розповіді; встановлює причинно-наслідкові зв’язки, розкриває думку послідовно, сюжет казки цікавий, мовлення насичене, інтонаційно забарвлене, голос гучний, тембрований.

Середній рівень (10-19 балів) – дитина переважно правильно визначає малюнок чи слово згідно з контекстом, обумовленим інструкцією завдання; припускається окремих помилок, але здатна самостійно чи з допомогою виправити їх; частково розуміє значення слів та лексико-семантичних зв'язків з урахуванням контексту; визначає фактичні та привносить зайві персонажі до змісту казки; виявляє емоційну зацікавленість до пропозиції створення нової казки: притримується нової сюжетної лінії; будує розповідь, але використовує при цьому однотипні (прості) речення; мовлення недостатньо інтонаційно забарвлене.

Низький рівень (0-9 балів) – дитина неправильно визначає малюнок чи слово згідно з контекстом, обумовленим інструкцією завдання; припускається частих семантичних помилок, не використовує допомогу для їх виправлення; не диференціює фактичні та зайві персонажі казки згідно з основним контекстом; не виявляє здатності до складання казки навіть та не

використовує допомогу (навідні запитання) експериментатора; відмовляється виконувати завдання.

Рівні сформованості ***діяльнісної складової*** визначаються сумою всіх її компонентів: *високий (50-72 б.), середній (25-49 б.), низький (0-24 б.).*

На основі аналізу кількісних та якісних критеріїв результатів проведення методики нами були визначені рівні сформованості лексико-семантичних умінь старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення.

Високий рівень (169 – 252 бали). Дитина розуміє завдання з першого пред'явлення, має достатній досвід для його самостійного та правильного вирішення. Має сформований активний словник природничо-екологічної лексики за усіма досліджуваними категоріями; володіє високим обсягом і якістю пасивного словника.

Правильно та без тривалих роздумів указує на відповідні малюнки. Володіє навичками категорізації. Розуміє понятійну співвіднесеність лексики природничо-екологічного змісту, усвідомлює необхідність дотримання економного і бережливого використання ресурсів, проявляє любов і захоплення навколишнім.

Розуміє усі інструкції та складні логіко-семантичні конструкції. Розуміє взаємозв'язки в природі: залежність погоди, природних явищ та процесів від пори року і необхідність відповідного одягу. Дитина вміє добирати синоніми, антоніми, узгоджувати іменники з прикметниками та дієсловами, будувати прийменниково-іменникові конструкції, володіє словотворенням за допомогою афіксів, будує різноманітні за складністю та значенням словосполучення й речення.

Правильно визначає помилки та називає їх у словах. Розуміє семантичне значення різних слів та тлумачить їх, формуючи граматично правильно оформлені фрази, розуміє пряме і переносне значення слова. Дитина помічає нісенітницю, аргументовано доводить чому саме так не може бути. Розуміє прослухану казку та логічно, послідовно її продовжує, формує яскраві уявні

образи, моделює діалоги між героями, логічно пов'язує події в процесі розповіді.

Середній рівень (84 – 168 балів). Дитина розуміє завдання, іноді потребує додаткового пояснення, уточнення; має необхідний досвід для його правильного вирішення. Має достатньо сформований активний та пасивний словник природничо-екологічної лексики за всіма досліджуваними категоріями.

Частково володіє навичками категорізації. Здебільшого розуміє понятійну співвіднесеність лексики природничо-екологічного змісту; недостатньо усвідомлює необхідність дотримання економного і бережливого використання ресурсів; іноді проявляє любов і захоплення навколишнім. Фрагментарно розуміє інструкції та складні логіко-семантичні конструкції.

Недостатньо усвідомлює взаємозв'язки в природі (неточно пов'язує пори року з погодою та відповідними природними явищами та процесами; припускається помилок у визначенні відповідного одягу до сезону). Розуміє значення далеких і близьких за призначенням та звучанням назв предметів, ознак і дій. Правильно розуміє інструкції та вказує на відповідні малюнки, скориставшись допомогою експериментатора. Має окремі труднощі розуміння складних логіко-семантичних конструкцій і творчого відтворення розповіді.

Слова розуміє, але пояснює їх значення лише з допомогою; припускається семантико-граматичних помилок, при цьому здатна виправляє їх самостійно чи з допомогою. Добирає окремі синоніми й антоніми; з допомогою добирає та узгоджує прикметники та дієслова з заданим словом, утворюючи словосполучення; виявляє здатність самостійно або з допомогою виправити аграматизми.

Дитина проявляє інтерес до створення казки, охоче розвиває нову сюжетну лінію, проте її розповідь складається переважно з простих і однотипних речень, а також недостатньо інтонаційно виразна. Вона із задоволенням слухає казку, логічно та доречно вигадує наступні події, однак оповідь має стандартний характер і супроводжується окремими

аграматизмами. Дитина здатна стисло пояснювати події, активно вступає в діалог і розповідає, дотримуючись логіки сюжету.

Низький рівень (0 – 83 балів). Дитина не розуміє сутності завдання, допомогу у вигляді вербального пояснення не використовує. Розуміння фрагментарне: невірно обирає або не показує предмети, невірно/спрощено описує ознаки та дії.

Не розуміє поняття природничо-екологічного змісту, не усвідомлює необхідність дотримання економного і бережливого використання ресурсів; не розуміє взаємозв'язків в природі; слабко проявляє любов і захоплення навколишнім; словниковий запас збіднений. Не розуміє взаємозв'язки в природі: не помічає залежності погоди, природних явищ та процесів від пори року; не усвідомлює необхідності відповідного одягу. Складні логіко-семантичні конструкції не розуміє.

Зрідка користується допомогою експериментатора для пояснення слова чи показу відповідного малюнку. Не пояснює абстрактні поняття. Фраза аграматична. Добирає поодинокі ознаки предметів, зазвичай за одним критерієм (напр., колір чи розмір). Слова-антоніми не вживає; словотворенням і словозміною не володіє. Не ідентифікує героїв казок; не зацікавлюється під час слухання казки; не може закінчити казку (обмежується короткими фразами, відповідаючи на запитання експериментатора).

Мовлення ситуативне, збіднене; наявні труднощі під час пояснень та складання розповіді; трапляється відмова від виконання завдання.

2.3 Результати вивчення актуального рівня лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення

Дослідженням було охоплено 130 дітей у віці 5-7 років: 71 дитина із ЗНМ III рівня та 59 дітей з ТМР. Дошкільники з ЗНМ склали експериментальну групу (далі – ЕГ), дошкільники з ТМР – контрольну (далі КГ).

Експеримент проводився на базах: закладів дошкільної освіти Новороздільської міської ради Львівської області «Голубок» (ясла-садок комбінованого типу), «Берізка» (ясла-садок); закладу дошкільної освіти (ясла-садок) компенсуючого типу №30 «Ластівка» Івано-Франківської міської ради, закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 10 «Катруся» Івано-Франківської міської ради, Центру розвитку мовлення та психологічної допомоги «Основа» (ФОП Федорів А.Я.), закладу дошкільної освіти № 5 Львівської міської ради, Денишівської спеціальної школи Житомирської обласної ради (дошкільного відділення).

Мовленнєвий та стимульний діагностичний матеріал добирався з урахуванням рівня розвитку мовлення, вимог БКДО [4], програм розвитку дітей дошкільного віку, програм корекційної роботи з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, сучасних досліджень, загальнодидактичних принципів науковості, системності, послідовності, доступності та індивідуального підходу. Основними критеріями доцільності відбору слугували: доступність, зрозумілість слів відповідно до рівнів мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ, активна практика попереднього їхнього застосування. Це дало можливість забезпечити мінімальну похибку при обробці результатів, виключивши помилки, пов’язані з нерозумінням або недостатнім засвоєнням мовленнєвого матеріалу [23].

Методика діагностики передбачала надання дитині чітко сформульованого завдання з інструкцією щодо його виконання, використання стимульного матеріалу, визначення можливих способів допомоги дорослого та критеріїв оцінювання результатів. Завдання пропонувалися поступово, відповідно до рівня мовленнєвого розвитку дитини, у доступній формі із залученням візуальних матеріалів. Особлива увага приділялася спостереженню за тим, як дитина виконує завдання: чи діє вона цілеспрямовано, звертається за допомогою або намагається самостійно долати труднощі. За необхідності надавалися пояснення, повторювалася інструкція, демонструвалися приклади або наочні зразки дій. Додатково враховувалася

поведінка дитини, зокрема її посидючість, стійкість інтересу, здатність до концентрації, швидкість реакцій, а також емоційна реакція на труднощі (Напр., сором'язливість, негативізм, байдужість, знервованість, швидка втомлюваність).

У дослідженні використовувалися яскраві наочні матеріали, максимально наближені до природних. Конфліктні зображення підбиралися з урахуванням подібності-протилежності їх ознак до досліджуваних об'єктів.

Аналіз мовленнєвої діяльності ґрунтувався на кількісному та якісному підходах. Якісний аналіз передбачав порівняння результатів виконання ігрових завдань між дітьми із загальним недорозвиненням мовлення та їх ровесниками з типовим мовленнєвим розвитком (надалі ТМР). Це дозволило виявити закономірності у формуванні окремих компонентів лексико-семантичних умінь [23].

Результати виконання дітьми кожної групи завдань з означених напрямів діагностичної методики, що відображає стан сформованості лексико-семантичних умінь (когнітивної, репродуктивної і діяльнісної складових) представлений у таблицях 2.2 – 2.5.

Когнітивна складова у дітей ЕГ сформована переважно на **середньому рівні** (66%). Однак 34% дітей ЕГ демонструють **низький рівень** сформованості когнітивної складової. У КГ більшість дітей (92%) мають **високий рівень** когнітивної складової, а інші 8% дітей – **середній рівень** (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати діагностики когнітивної складової лексико-семантичних умінь у старших дошкільників

Рівень	Експериментальна група (ЗНМ)		Контрольна група (ТМР)	
	діт.	%	діт.	%
Високий	0	0	54	92
Середній	47	66	5	8
Низький	24	34	0	0

Аналіз результатів дослідження показав, що *лексичний компонент когнітивної складової* у більшої половини (70%) дошкільників з ЗНМ, сформований на **середньому рівні**, у решти (30%) – на низькому рівні.

У той же час*, лексичний компонент когнітивної складової* у більшої половини дошкільників КГ (64%), сформований на **високому рівні**, а у решти – на **середньому рівні** (рис. 2.1).

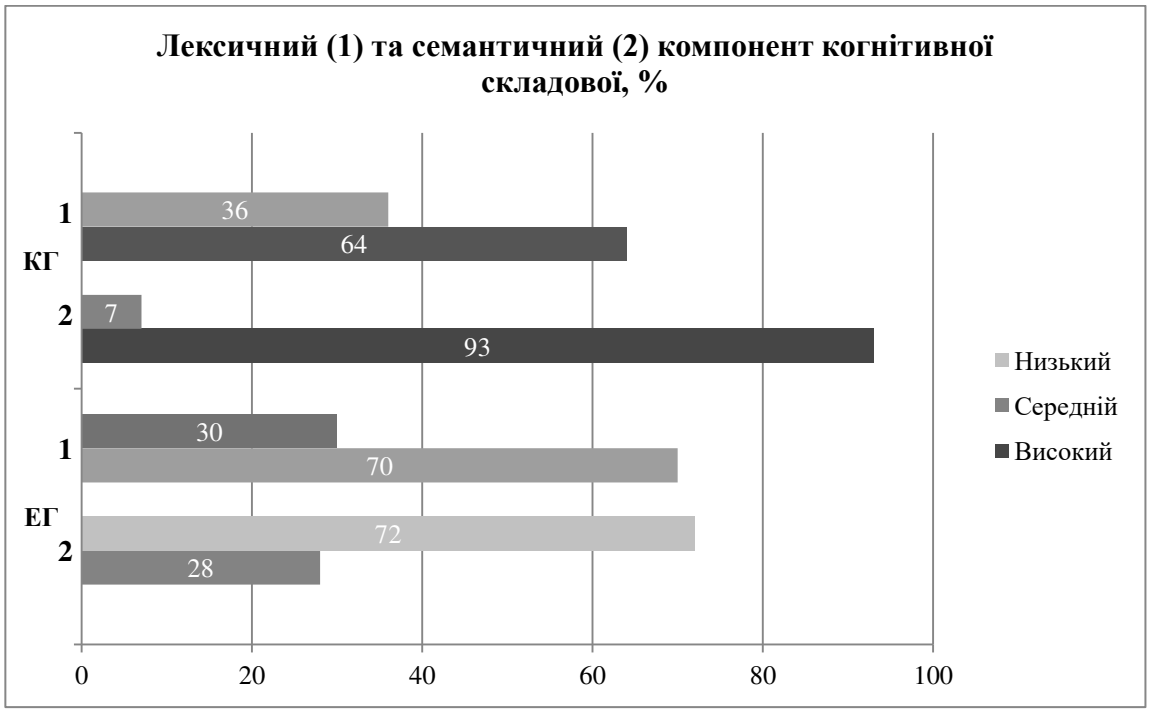


Рис.2.1 Стан сформованості компонентів когнітивної складової ЛСУ

Більшість дошкільників ЕГ потребували допомоги у вигляді стимулювання уваги, уточнюючих питань. Більшість дітей з ЗНМ не знали назв круп та насіння (65%), грибів (56%), риб (73%), природних і штучних матеріалів (54%). Зокрема,

- самостійно назвали кожен фрукт 13% дітей ЕГ, а більшість 87% – з допомогою. Натомість, 92% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 8% – з допомогою;

- самостійно назвали кожен овоч 13% дітей ЕГ, а більшість 80% – з допомогою, решту 7% не впоралися. Натомість, 93% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 7% – з допомогою;

- більше половини 62% дошкільників ЕГ впоралися з завданням назвати кожну ягоду з допомогою, жоден з дітей ЕГ не зміг зробити це самостійно, а

решту 38% не впоралися. Натомість, 20% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 80% – з допомогою;

- самостійно назвати кожну крупу та насіння не зміг ніхто з дітей ЕГ, 35% дітей ЕГ впоралися з допомогою, а більше половини 65% не впоралися. Натомість, 58% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 42% – з допомогою;

- самостійно назвати кожне дерево не зміг ніхто з дітей ЕГ; 61% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 39% не впоралися. Натомість, 56% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 44% – з допомогою;

- самостійно назвати кожен кущ не зміг ніхто з дітей ЕГ; більше половини 54% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 46% не впоралися. Натомість, 61% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 39% – з допомогою;

- самостійно назвали кожну квітку 3% дошкільників ЕГ, більшість (76%) – з допомогою, а решта 21% не впоралися. Натомість, 63% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 37% – з допомогою;

- самостійно назвати кожен гриб діти ЕГ не змогли; 44% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 56% – не впоралися. Натомість, 44% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 56% – з допомогою;

- самостійно назвали кожну домашню тварину змогли 10% дітей ЕГ, більшість 83% – з допомогою, а решта 7% не впоралися. Натомість, 81% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 19% – з допомогою;

- самостійно назвати кожну свійських тварин змогли 10% дітей ЕГ, решта 89% – з допомогою, і лише 1% не впоралися. Натомість, 90% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 10% – з допомогою;

- самостійно назвати лісових тварин змогли 1% дітей ЕГ, більшість (93%) – з допомогою, а 6% не впоралися. Натомість, 69% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 31% – з допомогою;

- самостійно назвати африканських тварин змогли 1% дітей ЕГ, більшість (77%) – з допомогою, а решта 21% не впоралися. Натомість, 63% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 37% – з допомогою;

- самостійно назвати кожну морську тварину не зміг ніхто з дітей ЕГ; 66% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 34% не впоралися. Натомість, 20% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 80% – з допомогою;

- самостійно назвати кожну рибу не зміг ніхто з дітей ЕГ; 27% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 73% не впоралися. Натомість, 17% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 83% – з допомогою;

- самостійно назвати кожну комаху не зміг ніхто з дітей ЕГ; 86% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 14% не впоралися. Натомість, 53% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 47% – з допомогою;

- самостійно назвати кожного птаха не зміг ніхто з дітей ЕГ; 97% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 3% не впоралися. Натомість, 10% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 90% – з допомогою;

- самостійно назвати явища природи не зміг ніхто з дітей ЕГ; 68% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 32% не впоралися. Натомість, 59% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 41% – з допомогою;

- самостійно назвати природні і штучні матеріали не зміг ніхто з дітей ЕГ; 46% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 54% не впоралися. Натомість, 59% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 41% – з допомогою;

- самостійно назвати природні і штучні об’єкти не зміг ніхто з дітей ЕГ; 68% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 32% не впоралися.

Натомість, 73% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 27% – з допомогою;

- самостійно назвати об’єкти Космосу не зміг ніхто з дітей ЕГ; 75% дошкільників ЕГ виконали завдання з допомогою, а 25% не впоралися. Натомість, 31% дітей КГ виконали завдання самостійно, решта 69% – з допомогою.

Найбільш поширеними семантичними помилками (які полягали в невірному розумінні значень) у дітей ЕГ в лексичному компоненті когнітивної складової були:

- плутання назв фруктів (замість *«груша»* – «*абуко*» (яблуко), *«персик» – «абикоса» чи «абуко» (абрикос, аблуко)*, *«апельсин»* – «*мадаина*» (мандарин), *«вишня»* – «*чейеня»* (черешня) і навпаки *«мандарин»* – «*апесина*» *(апельсин)*, *«черешня»* – «*висня*» *(вишня)*; «*ківі» – «кокос», «катопля» (картопля)*, а «*гранат»* більшість не змогли назвати);

- плутання назв овочів (замість *«огірок» – «кабакок» («кабачок»)*, *«цибуля»* – «*тасник*» *(часник)* і навпаки, *«помідор» – «абуко» (яблуко)*;

- незнання назв деяких ягід; заміна на русизми («*кавун»* – «*абуз», «*гарбуз» – *«тиква»,* полуниця – «*кубніка», «жаба»* – «якушка»*)*;

- незнання назв насіння і круп;

- називання дерев одного виду однією назвою, Напр., ялина і сосна – ялинка *(явинка, алинкі)*; каштан, бук, дуб, клен – *дуб*, або просто дерево (*деєво)*;

- називання видів риб, грибів, насіння, квіти, птахів узагальнюючою назвою: на усі види риб - *либа* чи *иба*, грибів – *гиби*, насіння і круп – *сємочки*, квітів – *кіти чи кіточка*, птахи – *птаски, таска*);

- спостерігалися характерні для дітей з ЗНМ перестановки, заміни, додавання чи пропуск звуків: *ківа* – ківі, *сива* – слива, *карбуз* – гарбуз, *мойква* – морква, *амаска* – ромашка, *петик* – песик, *рова* – корова, *тинка* – свинка, *кученятко* – курчатко, *немідь* – ведмідь, *китиця* – лисиця, *табан* –

кабан, *торона* – ворона, *тон* – слон, *бегелон* – бегемот, *житафа* – жирафа, *турульки* – бурульки.

У дітей КГ виникало менше труднощів. Проте, більшість, потребувала уточнюючих питань щодо назв ягід (80%), грибів (56%) морських тварин (80%), риб (83%), птахів (90%) та об'єктів Космосу (69%). Уточнення були типу: *у бабусі на городі такі ростуть? Як називаються? Уважно поглянь, що/хто це? Де ростуть гриби?* (*у лісі під деревами*, *то як називається гриб? Підберезник*; *який гриб найсмачніший? Білий гриб.*

Аналіз результатів дослідження показав, що *семантичний компонент когнітивної складової* у дошкільників з ЗНМ переважно (72%) сформований на **низькому рівні**. Відповідно, лише 28% дітей ЕГ мають **середній рівень**. Натомість у дошкільників КГ ситуація набагато краща: 93% дітей демонструють **високий рівень** *семантичного компоненту когнітивної складової*, а лише 7% мають **середній рівень** (див. рис. 2.1).

Самостійно правильно узагальнити подані зображення і назвати узагальнену назву могли лише незначна кількість дітей ЕГ: *фрукти* (24%); *овочі* (28%); ягоди (1%); *гриби* (3%); *домашні тварини* (11%), хлопці (8%); *свійські тварини* (8%); *лісові тварини* (4%); *африканські тварини* (1%); *Космос* (1%).

Натомість, у дітей КГ виникало менше труднощів. Більшість змогли самостійно правильно узагальнити подані зображення і назвати: *фрукти* (92%); *овочі* (59); *крупи та насіння* (59%); *дерева* (56%), *кущі* (61%); *квіти* (75%); *домашні тварини* (85%); *свійські тварини* (90); *лісові тварин, дикі звірі* (69%); *африканські тварини* (75%); *комахи* (53%); *явища природи\погоди* (71%); *природні і штучні матеріали* (71%); *природні і штучні об'єкти* (76%). Інші – змогли це зробити після уточнюючих питань. Вони називали види тварин, рослин, явищ погоди, матеріали, об'єкти в множині, але після питання *Усі разом як називаються?* Відповідали вірно. Для овочів, фруктів, ягід уточнююче питання *Де росте? То що це?*

Більшість дітей ЕГ змогли з допомогою у вигляді уточнюючого питання (середній рівень) узагальнити подані зображення і співвіднести з поняттями: *квіти* (85%); *домашні тварини* (80%); *свійські тварини* (79%); *лісові тварини* (90%); *птахи* (99%). Трохи нижчий показник, але більше половини дошкільників ЕГ з допомогою змогли назвати *фрукти* (73%); *овочі* (62%); *дерева* (65%); гриби (59%); африканські тварини (62%); *морські тварини* (52%); *Космос* (72).

Більшість старших дошкільників КГ змогли з допомогою у вигляді уточнюючого питання (середній рівень), узагальнити подані зображення і співвіднести з поняттями: *ягоди* (73%); *гриби* (56%); *морські тварини* (68%); *риби* (83%); *птахи* (81%); *Космос* (68%).

Більшість дітей ЕГ не змогли, навіть після уточнюючих питань, узагальнити подані зображення і назвати: *крупи, насіння* (76%); *явища природи* (92%); *природні і штучні матеріали* (97%); *природні і штучні об'єкти* (93%). Трохи нижчий показник, але більше половини дітей ЕГ не змогли, навіть після уточнюючих питань, узагальнити подані зображення і назвати: *ягоди* (66%); *кущі* (66%).

Найпоширенішими помилками у старших дошкільників ЕГ у семантичному компоненті когнітивної складової були:

- незнання узагальнюючої назви категорії;

- плутання категорій *«фрукти»-»овочі»-»ягоди»: «фрукти» - «овосі», «ягіки», «їда»; «ягоди» – «фрукти»;*

- називання одним видом з категорії усіх: «*павуки»* – комах; «*горобці»* – птахів; «*алинки» (ялинки)* – дерева, «*амашкі» (*ромашки) чи «*рози»* – усі квіти, «*мухомори»* – усі гриби; «*киці»* чи *«собаки»* – домашні улюбленці; *«корови»* (*кови*) – свійські тварини;

- неправильні/неточні узагальнення: (*сташні*) страшні *звірі* - лісові звірі, африканські звірі; *пухнасті* – домашні улюбленці; *погані-не погані гриби* – отруйні-їстівні гриби; «*маєнькі дієва»* – кущі*; «зима»* – усі погодні явища; *«небо»* – Космос; *«пїйода» (природа)* - природні і штучні об'єкти;

- заміна на русизми «*лісні»* – лісові звірі.

Більшість дітей ЕГ (84%) продемонстрували середній рівень сформованості розуміння природничої лексики, тобто потребували уточнюючих питань і стимулювання уваги. Натомість, більшість дітей КГ (90%) продемонстрували високий рівень сформованості розуміння природничої лексики. Тобто, хоч обсяг розуміння лексики у дітей ЕГ був значно більший, ніж у дітей КГ, проте його якість у дітей КГ була вищою.

Більшість дошкільників ЕГ не змогли правильно виконати три з п'яти завдань для визначення рівня розуміння лексико-семантичних зв'язків на фоні логіко-граматичного контексту, утвореного за допомогою конструкту «*йде за*» (79%, 80%, 85%); з іншими двома завданнями впоралися з допомогою відповідно 59% і 49% респондентів. Напротивагу, більшість дітей КГ (54%) впоралися з цими завданнями, а 46% впоралися після допомоги.

Більшість дітей ЕГ, не впоралися з завданням з визначення рівня засвоєння екологічних та природничих знань шляхом вимірювання розуміння лексики через ідентифікацію малюнків, тобто не змогли вибрати одну вірну картинку з запропонованих: *«Покажи знак переробки»;* більша частина цих респондентів *54%* не змогли вірно обрати *дику тварину,* але *46%* впоралися з допомогою; більшість дітей ЕГ *59%* не змогли вірно обрати *місце, де створюється електрика,* але *41%* впоралися з допомогою*; 54%* цих респондентів змогли з допомогою *обрати природне середовище, 55%* дітей ЕГ змогли з допомогою *обрати де найбільше води на Землі.* Натомість, більшість дітей КГ 98% самостійно вірно обрали *дику тварину* та *природнє середовище;* 97% цих респондентів – *де найбільше води на Землі;* 68% – *місце, де створюється електрика;* 73% – знак переробки.

Отже, учасники ЕГ виявили низькі та середні уміння аналізувати природні явища, систематизувати об'єкти природи. Натомість, учасники КГ (діти з ТМР) – високий та середній рівень цих умінь.

Результати виконання завдання для визначення рівня розуміння необхідності бережливого ставлення до природи та її ресурсів (ставлення та поведінка) виявилися наступними:

- 63% дітей ЕГ закривають воду під час чищення зубів, а 37% – ні; тоді як значно більша частина дітей КГ (95%) закривають воду під час чищення зубів, а 5% – ні;

- 54% дітей ЕГ вважають, що важливо вимикати воду, а 46% – ні; тоді як 100% дітей КГ вважають, що важливо вимикати воду;

- 63% дітей ЕГ приносять комах додому, 37% – ні; тоді як значно більша частина дітей КГ (92%) спостерігають за комахами, але не приносять їх додому;

- 55% дітей ЕГ вважають, що важливі тварини і люди, а 45% – ні; тоді як значно більша частина дітей КГ (98%) вважають, що важливі тварини та люди і лише 2% - ні;

- 56% дітей ЕГ годують птахів, а 44% – ні; тоді як значно більша частина дітей КГ (95%) годують птахів і лише 5% - ні;

- 63% дітей ЕГ вважають, що важливо допомагати тваринам, 37% – ні; тоді як значно більша частина дітей КГ (98%) вважають, що важливо допомагати тваринам і лише 2% - ні;

- 80% дітей ЕГ викидають сміття в бак, а не на землю, 20% – ні; тоді як значно більша частина дітей КГ (97%) викидають сміття в бак і лише 3% – ні;

- 83% дітей ЕГ вважають, що не варто переробляти сміття, а 17% – варто; тоді як значно більша частина дітей КГ (98%) вважають, що варто переробляти сміття і лише 3% - ні;

- 59% дітей ЕГ сортують пляшки та банки, а 41% – ні; тоді як значно більша частина дітей КГ (97%) сортують пляшки та банки і лише 3% - ні;

- 94% дітей ЕГ не сортують папір, лише 6% сортують; 63% дітей КГ не сортують папір, 37% - сортують;

- 58% дітей ЕГ вимикають світло, 42% – ні; тоді як усі 100% дітей КГ вимикають світло;

- 52% дітей ЕГ вважають, що важливо вимикати світло, 48%; тоді як 98% дітей КГ вважають, що важливо вимикати світло.

Як показує аналіз результатів, учасники ЕГ не демонструють належного ставлення до проблеми збереження природних ресурсів як у зовнішній еколого-природничій системі, так і на побутово-соціальному рівні. Зокрема:

1) не виказують активні емоційно-позитивні реакції до представників флори та фауни, не усвідомлюють достатньою мірою необхідність годувати тварин та птахів у природі, не готові бережливо ставитися до комах та жуків як важливих одиниць природного середовища;

2) мають обмежені уявлення про бережливе ставлення до природних ресурсів, таких як вода, електрика та про екологічно доцільну поведінку, яка полягає, передусім, у правильному поводженню з відходами і сортуванні сміття.

Учасники КГ продемонстрували стійкі емоційно-ціннісні реакції до природи та на підтвердження цього роз'яснювали необхідність надавати корм тваринам, допомагати птахам «*поселитися в будиночках*», берегти комах. Більшість дітей цієї підгрупи не лише прокоментували власні дії щодо економного використання води та електроенергії, щодо сортування сміття, а й виявилися здатними пояснити необхідність цих дій (раціонального використання ресурсів).

Напр., «*якщо воду залишати в крані, її буде мало і не стане*»; «*треба виключати світло, коли виходиш з кімнати, бо то багато грошей*»; «*світло треба виключати, щоб всім вистачило*» та ін. [87].

Репродуктивна складова у дітей ЕГ здебільшого сформованиа на **середньому рівні** (75%). **Низький рівень** демонструють 25% дітей з ЗНМ. Для КГ більш ніж половина (53%) дітей мають **високий рівень** репродуктивної складової, а решта (47%) – **середній рівень** (див. табл. 2.3).

Лексичний компонент репродуктивної складової у дітей ЕГ у більшості випадків (66%) сформований на **середньому рівні**. Інші 34% дітей мають **низький рівень** сформованості цього компоненту.

Таблиця 2.3

Результати діагностики репродуктивної складової лексико-семантичних умінь у старших дошкільників

Рівень	Експериментальна група (ЗНМ)		Контрольна група (ТМР)	
	діт.	%	діт.	%
Високий	0	0	31	53
Середній	53	75	28	47
Низький	18	25	0	0

У той же час, серед дітей КГ переважає *високий рівень* (76%), а інші 24% демонструють *середній рівень* (рис. 2.2)

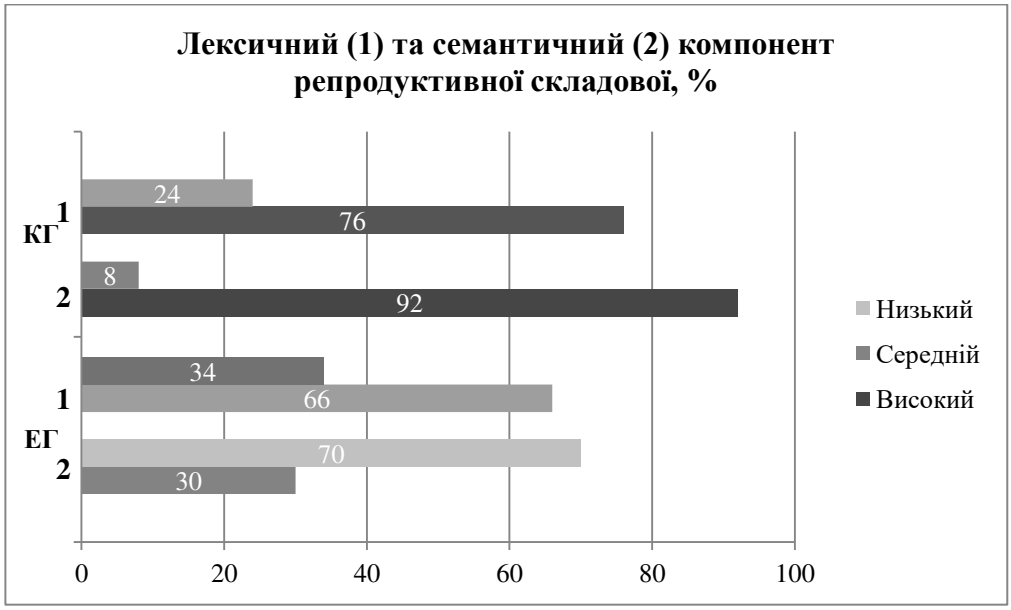


Рис.2.2 Стан сформованості компонентів репродуктивної складової ЛСУ

Більшість дітей ЕГ змогли продемонструвати середній рівень сформованості предикативного та атрибутивного словника природничо-екологічної лексики, що описує об'єкти і явища природи, тобто потребували уточнюючих питань та стимулювання уваги, натомість діти КГ вбільшості показали високий рівень. Зокрема:

- 99% дітей ЕГ з допомогою у вигляді уточнюючих питань описали *фрукти* і назвали дії, які з ними можна зробити, як приготувати; решту не впоралися з завданням; натомість 92% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 8% – з уточнюючими питаннями;

- 92% дітей ЕГ з допомогою у вигляді уточнюючих питань описали *овочі* і назвали дії, які з ними можна зробити; решту не впоралися з завданням;

натомість 93% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 7% – з уточнюючими питаннями;

- 66% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *ягоди* і назвали дії, які з ними можна зробити, приготувати; решту не впоралися з завданням; натомість 24% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 76% – з уточнюючими питаннями;

- 59% дітей ЕГ не описали *крупи, насіння* та не назвали дії, які з ними можна зробити; решту впоралися з завданням з уточненням; натомість 59% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 41% – з уточнюючими питаннями;

- 70% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *дерева* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 56% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 44% – з уточнюючими питаннями;

- 56% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *кущі* і назвали дії; натомість 61% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 39% – з уточнюючими питаннями;

- 86% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *квіти* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 75% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 25% – з уточнюючими питаннями;

- 52% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *гриби* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 44% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 56% – з уточнюючими питаннями;

- 96% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *домашніх тварин* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 85% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 15% – з уточнюючими питаннями;

- 96% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *свійських тварин* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 88% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 12% – з уточнюючими питаннями;

- 96% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *лісових тварин, диких звірів* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість

69% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 31% – з уточнюючими питаннями;

- 85% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *африканських тварин* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 75% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 25% – з уточнюючими питаннями;

- 76% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *морських тварин* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 32% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 68% – з уточнюючими питаннями;

- 58% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *риб* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 17% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 83% – з уточнюючими питаннями;

- 80% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *комах* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 53% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 47% – з уточнюючими питаннями;

- 97% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *птахів* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 19% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 81% – з уточнюючими питаннями;

- 61% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *явища природи* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 59% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 41% – з уточнюючими питаннями;

- 37% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *природні матеріали* і назвали дії; більшість 63% не впоралися з завданням; натомість 59% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 41% – з уточнюючими питаннями;

- 45% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *об'єкти природи* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 75% дітей КГ самостійно виконали завдання, решту 25% – з уточнюючими питаннями;

- 54% дітей ЕГ з допомогою уточнюючих питань описали *Космос* і назвали дії; решту не впоралися з завданням; натомість 47% дітей КГ самостійно виконали завдання, інші 53% – з уточнюючими питаннями.

Діти ЕГ у лексичному компоненті репродуктивної складової продемонстрували:

- обмежене вміння описувати за зовнішньою ознакою (розмір, колір, форма). Напр., *корова велика, кольорова, хороший білий зайчик, лахматий лев;*

- обмежене вміння описувати смак овочів, фруктів, ягід через люблю – не люблю, але після уточнюючих питань коротко, однослівно відповідали;

- неточні знання про явища, об'єкти, компоненти природи, обмежені власним практичним досвідом і уявленнями. Напр., корова (*кова, койова*) *мукає і дає сосиски*; насіння *(сємочки) – для пташок, можна сіяти на Новий рік; кролик в лісі стає зайчиком; морські жителі – слизькі; витискають сік з берези; птахи царапаються, сонце будиться, вітер хурделить* та ін.

Що стосується *семантичного компоненту репродуктивної складової*, у дітей з ЕГ він сформований переважно на **середньому рівні** (70%). **Низький рівень** сформованості спостерігається у 30% дітей. Для дітей КГ переважно характерний **високий рівень** (92%), а **середній рівень** мають тільки 8% дітей (див. рис. 2.2). Зокрема:

- самостійно знайшли і з'єднали де ростуть різні види флори лише 8% дітей ЕГ; 80% дітей ЕГ з допомогою впоралися; решту 12% не змогли виконати це завдання. Натомість, 29% дітей КГ самостійно змогли знайти і з'єднати, де ростуть різні види флори; решту 71% – з допомогою.

Діти ЕГ стикалися з численними труднощами під час виконання завдання на визначення середовища зростання різних видів флори. Основною проблемою було нерозрізнення середовищ існування рослин. Більшість респондентів не змогли правильно класифікувати лугові та культурні квіти: напр., вважали, що *мак* росте на клумбі, а *троянда* – в полі. Деякі діти не усвідомлювали, що *водяні рослини* ростуть у водоймах, і розміщували лотос серед кімнатних рослин. Також було виявлено труднощі у знаннях щодо особливостей росту овочів і фруктів. Більшість дітей не знали, що морква росте під землею, а помідор – над нею; вважали, що капуста росте під землею, а помідор – на дереві. Крім того, спостерігалася плутанина між польовими та

лісовими квітами, діти не могли пояснити відмінності між ними і не завжди правильно відносили їх до відповідних груп.

Через такі труднощі діти ЕГ потребували додаткових пояснень і навідних запитань: *«Де ти бачив цю рослину? Вона росте у воді, у землі чи над землею?»*, *«Чи можна посадити цю квітку у вазон?»*, *«Це росте в саду чи на полі?»*, *«Чи вся рослина росте під землею, чи лише її частина?»* Такі підказки допомагали їм краще усвідомити правильні відповіді.

Діти КГ продемонстрували кращі результати, проте також мали певні труднощі. Більшість дітей плутала середовища зростання окремих рослин: Напр., незабудку відносили до польових квітів, не знаючи, що вона росте у лісі. Також зустрічалися помилки у розрізненні дикорослих і культурних рослин, оскільки діти інколи вважали, що всі квіти можна посадити на клумбі.

Для уточнення відповідей дітям КГ ставили додаткові запитання: *«Чи бачив ти цю рослину в саду чи на полі?»*, *«Чи можна її знайти у лісі?»* Такі питання допомагали їм зробити правильний вибір.

Отже, результати дослідження свідчать про значні труднощі дітей ЕГ у встановленні логічних зв’язків між рослинами та їх природним середовищем, що свідчить про недостатній рівень сформованості словникового запасу та обмеження в екологічних знаннях. Учасники контрольної групи показали вищий рівень орієнтації в природних об’єктах, але більшість з них також потребували додаткової допомоги, після якої швидко себе виправляли.

- Більшість 93% дітей ЕГ самостійно вказали на їжу з серії картинок; 7% дітей ЕГ впоралися з допомогою. Майже усі, 98% дітей КГ самостійно змогли вказати на їжу з серії картинок; решту 2% – з допомогою.

Дослідження показало, що більшість дітей ЕГ змогли впізнати їжу серед запропонованих зображень, однак деякі з них стикнулися з певними труднощами. Діти, які потребували допомоги, здебільшого вагалися при виборі окремих продуктів, Напр., не завжди впевнено відносили до їжі цукерку. Діти сприймали завдання буквально й відмовлялися називати продукти, які самі не вживають, Напр., помідор чи яблуко.

Для корекції відповідей їм ставили запитання на зразок: *«А чи хтось у твоїй родині їсть це?»*, *«Це продається у продуктовому магазині?»*, *«Чи можна це з'їсти?»*, *«Чим ти пригостиш гостей?»*, *«Що ти їв на сніданок?»* або *«Чи мама кладе це в тарілку?»* Такі підказки допомагали дітям усвідомити сутність поняття «їжа» та скоригувати свої відповіді.

Діти КГ загалом добре розрізняли їстівні та неїстівні об'єкти, проте незначна частина також потребувала уточнень. Їм складніше було визначити категоріальну належність окремих продуктів, Напр., деякі спочатку сумнівалися, чи можна віднести сосиску до їжі, оскільки вона не «*дуже правильна їжа»*.

Отже, дослідження засвідчило, що загальне розуміння категорії «їжа» сформоване у більшості дітей, однак у дітей із ЗНМ відповіді залежать від особистого харчового досвіду та вподобань. Діти з ТМР демонструють вищий рівень узагальнення.

- Самостійно вказали на одяг з серії картинок лише 7% дітей ЕГ; більшість 73% дітей ЕГ впоралися з допомогою; решту не змогли виконати це завдання. Натомість, більшість 75% дітей КГ самостійно змогли обрати одяг з серії картинок; решту 25% – з допомогою.

Дослідження розуміння категорії «одяг» та його співвіднесення із порами року і погодними умовами показало, що завдання викликало значні труднощі у дітей ЕГ, які полягали в плутанині між предметами одягу та побутовими речами. Деякі діти не змогли відокремити рушник або серветку від одягу, оскільки орієнтувалися на функціональність предмета, а не його категоріальну належність. Напр., вони могли назвати рушник *«кофтинкою»* або *«шматочком одягу»*, пояснюючи це тим, що він використовується для тіла. Інші респонденти не впізнавали окремі предмети гардеробу, особливо ті, які нечасто носять у власному досвіді, Напр., *шарф* або *пальто*. Також у деяких дітей виникали труднощі з узгодженням одягу із відповідною порою року. Вони назвали плаття – *зимовим одягом*, спираючись на власний досвід носіння одягу вдома або в приміщенні. Для корекції відповідей логопед

використовував навідні запитання, Напр.: *«Що ми одягаємо, коли холодно?», «Що ти одягав взимку на прогулянку?», «Чи можна влітку носити пальто?»* Такі уточнення допомагали дітям зіставити свій досвід із завданням та обрати правильні варіанти.

Діти КГ загалом правильно визначали одяг, хоча деякі з них потребували додаткових пояснень щодо відповідності пори року. Напр., окремі респонденти відносили кофтинку лише до зимового сезону, не враховуючи, що її можна носити і восени чи навесні. Деякі діти сумнівалися у категоріальній приналежності аксесуарів, таких як шапка чи шарф, оскільки сприймали одяг лише як основні елементи гардеробу.

Отже, дослідження виявило, що у дітей ЕГ недостатньо сформовані лексичні узагальнення, що ускладнює класифікацію предметів за їх призначенням. Вони частіше спираються на власний досвід, а не на загальні мовно-мовленнєві категорії, що призводить до неправильних асоціацій. У КГ спостерігалися окремі труднощі з деталізацією, однак загальний рівень виконання завдання був значно вищим.

- Самостійно підібрали картинки відповідно до пори року лише 3% дітей ЕГ; більшість 61% дітей ЕГ впоралися з допомогою; решту 36% не змогли виконати це завдання. Натомість, більшість 85% дітей КГ самостійно змогли визначити і підібрати картинки відповідно до пори року; решту 15% – з допомогою.

Основні труднощі дітей ЕГ полягали у нерозумінні смислових зв’язків між сезонами та характерними для них предметами. Частина дітей обирала картинки випадково, не спираючись на змістове співвіднесення. Напр., вони могли покласти сніговика або сніжинку до весняного чи літнього дерева, пояснюючи це тим, що їм *«просто так здається»*. Інші діти демонстрували часткове розуміння сезонних змін, проте плутали пори року, зокрема *осінь і весну*, оскільки обидва сезони асоціювалися у них із змінами кольору листя. Деякі діти мали труднощі з класифікацією менш очевидних предметів: вони

легко співвідносили сніговика із зимою чи ягоди з літом, але не могли визначити, до якої пори року належать кульбаба чи підсніжник.

Для корекції відповідей логопед використовував навідні запитання: *«Коли випадає сніг?», «Коли ми беремо парасольку?» або «Коли з'являються підсніжники?»* Це допомагало дітям активізувати асоціації та правильніше визначати зв'язки між об'єктами. У деяких випадках діти потребували додаткових пояснень, зокрема щодо поступових змін у природі.

У дітей КГ спостерігалися поодинокі труднощі, пов'язані переважно з менш типовими асоціаціями. Напр., кілька респондентів не одразу правильно визначили, до якої пори року належить кульбаба, оскільки бачили її і навесні, і влітку. В окремих випадках діти відносили рукавички не лише до зими, а й до осені, пояснюючи це тим, що *«іноді буває холодно восени»*. Проте загалом ці труднощі не впливали на правильність виконання завдання, а за невеликої кількості уточнень діти швидко знаходили правильні відповіді.

Отже, результати дослідження підтверджують, що діти КГ краще орієнтуються у сезонних закономірностях і смислових зв'язках між об'єктами природи. Діти ЕГ значно частіше потребували допомоги, оскільки не могли самостійно узагальнювати інформацію та будувати логічні зв'язки між порами року та їх характерними ознаками. Це свідчить про недостатній рівень сформованості лексико-семантичних зв'язків, що впливає на їхнє розуміння навколишнього світу та загальну мовленнєву компетенцію.

- Самостійно змогли назвати дієслова, що описують дії прямого і переносного значення (хто що робить?) лише 1% дітей ЕГ, більшість 82% дошкільників ЕГ – впоралися з допомогою; решта 17% респондентів не змогли виконати це завдання. Натомість, 88% дітей КГ самостійно змогли назвати дієслова; решту 12% – з допомогою.

Дослідження розуміння дітьми категоріального, прямого і переносного значення дієслів виявило значні труднощі у дітей ЕГ. У дітей ЕГ труднощі проявлялися у кількох аспектах. По-перше, вони часто не могли правильно встановити зв'язок між суб'єктом дії та самою дією, плутали персонажів і не

завжди могли пояснити, хто саме що робить. Напр., вони могли сказати, що «*жук пливе*», «*ведмідь літає*», або віднести слово «*стоїть*» до всіх картинок, навіть коли на них зображені тварини, що сидять або лежать, мисливець – «*мислює».* По-друге, складнощі виникали при визначенні переносного значення дієслів, *«дощ не іде, бо нема ніг»*.

У дітей КГ труднощі спостерігалися значно рідше й стосувалися переважно більш складних або рідковживаних форм дієслів у переносному значенні. Напр., деякі діти не одразу могли пояснити, чому вода «підливає» вазони, квіти, хоча після додаткового пояснення швидко усвідомлювали значення цього слова. У деяких випадках логопед уточнював питання, щоб допомогти дитині розширити розуміння контексту: *«Чи може ще щось літати, окрім комара?», «Що ще можна садити, крім дерев?»*.

Отже, дослідження продемонструвало, що діти КГ значно краще орієнтуються в багатозначності дієслів і можуть гнучко застосовувати їх у різних контекстах. У той час як діти ЕГ виявляли труднощі як у розрізненні дій, так і в розумінні переносного значення слів. Це свідчить про недостатній рівень сформованості лексико-семантичних зв’язків, що впливає на їхню мовленнєву активність, розуміння контексту та можливість правильного застосування слів у розмовній мові.

- Самостійно показати і визначити антоніми для іменників не зміг жоден дошкільник ЕГ, більшість 77% дітей ЕГ впоралися з допомогою; решта 23% не впоралися із завданням. Натомість, 68% дітей КГ самостійно змогли визначити антоніми для іменників; решту 32% – з допомогою.

У дітей ЕГ основними труднощами було невміння знайти серед запропонованих картинок слово з протилежним значенням. Напр., вони могли правильно впізнати *«день»*, але не співвіднести його з *«ніччю»*, або назвати «зиму», проте не змогти знайти відповідний антонім *«літо»*. У деяких випадках вони плутали сезонні поняття: замість пари *«осінь – весна»* могли обрати *«осінь-зима»*. Значні складнощі викликали абстрактні поняття, такі як *«дружба – ворожнеча»*, *«оазис – пустеля»*, а поняття *«гора – рівнина»*

викликало труднощі через недостатнє знайомство з терміном *«рівнина»*. Діти часто не розуміли суті протиставлення, тому логопед змушений був ставити навідні запитання: *«Що буває вночі, а що вдень?», «Коли на деревах бруньки, а коли жовте листя?»* Проте, навіть із підказками частина дітей не могла знайти правильну відповідь. В окремих випадках логопеду доводилося пояснювати значення слів або використовувати додаткові приклади: *«Подивися, що тут високе, а що низьке?», «Що тут мокре, а що сухе?»*

Також діти ЕГ нерідко орієнтувалися лише на зорову подібність зображень, а не на їхнє смислове значення. Напр., обирали пару *«вода – болото»* замість правильної *«вода – суша»*. Вони часто не розуміли, що потрібно шукати саме протилежність, а не просто пов'язані між собою предмети.

Діти КГ загалом демонстрували кращі результати, проте деякі з них також потребували уточнень, особливо щодо більш складних антонімічних пар. Напр., частина респондентів не одразу знаходила протилежність до слова *«оазис»* або *«ворожнеча»*.

Отже, діти ЕГ мали значні труднощі у визначенні антонімічних відношень між іменниками, що свідчить про недостатню сформованість їхніх лексико-семантичних зв'язків та труднощі у встановленні логічних відношень між предметами і явищами. Навіть із підказками частина дітей не могли знайти правильні відповідники, що вказує на поверхневе засвоєння понять та слабку здатність до узагальнення. Діти КГ загалом краще орієнтувалися в завданні, проте потребували додаткових уточнень для складних та абстрактних понять.

- Самостійно показати і визначити антоніми для дієслів не зміг жоден респондент ЕГ, більшість 80% дошкільників ЕГ впоралися з допомогою; решта 20% не впоралися із завданням. Натомість, 68% дітей КГ самостійно змогли показати і визначити антоніми для дієслів; решту 32% – з допомогою.

Дослідження розуміння антонімічних відношень серед дієслів виявило значні труднощі у дітей ЕГ. Це свідчить про недостатню сформованість

розуміння протилежних значень дій у дітей із ЗНМ, а також про труднощі у встановленні зв'язків між процесами та їхніми наслідками.

Основною проблемою для дітей ЕГ стало нерозуміння принципу протилежності дій. Напр., коли їм пропонували пару *«прилетів – відлетів»*, вони могли правильно назвати одну дію, але не змогли знайти протилежну. Часто діти називали слова, пов'язані за змістом, але не антоніми. Напр., до дієслова *«цвісти»* вони підбирали не *«в'янути»*, а *«листя»*, «*квіти»* або *«поливати»*. Аналогічно, на слово *«стояти»* могли відповісти *«рухатися»* або *«бігати»*, але не *«йти»*. Це свідчить про те, що в їхньому мовленні бракує узагальнень та чіткого розмежування дій за протилежними значеннями.

Також діти із ЗНМ часто опиралися лише на зоровий образ, а не на смислові відношення між словами. Напр., у парі *«зайшов – вийшов»* вони могли правильно назвати дію *«зайшов*», але для *«вийшов»* використовували описові фрази: *«пішов назад»*. У випадку з дієсловами, що позначають зміни в природі, такі як *«зеленіти – висохнути»* або *«дощить – парить»*, вони або не розуміли завдання, або плутали поняття, називаючи слова, які асоціювалися із зображенням, але не мали антонімічного значення. Логопеду доводилося ставити навідні запитання: *«Що буде, якщо дощ перестане і буде дуже жарко?», «Що станеться із сухим деревом, якщо його полити?»* Проте навіть із підказками частина дітей не могли знайти правильні відповіді.

Частина дітей КГ потребувала додаткових пояснень, особливо коли протилежність дій не була очевидною. Напр., деякі діти замість *«зрубати»* відповідали *«засохло»*, плутаючи природне висихання рослин із активною дією людини. Також певні труднощі виникали при поясненні пар, що позначають процеси в природі, зокрема *«дощить – парить»*.

Отже, діти ЕГ демонстрували значні труднощі у встановленні антонімічних зв'язків між дієсловами. Вони не завжди усвідомлювали суть протилежності дій, часто орієнтувалися лише на візуальні асоціації або підбирали слова за ситуативною схожістю. Навіть із допомогою логопеда багато хто не зміг знайти правильні відповідники. У дітей КГ рівень

виконання був значно вищим, однак певні труднощі все ж виникали при визначенні природних процесів.

- Самостійно показали і визначили антоніми для прикметників лише 1% дітей ЕГ, більшість 76% дітей ЕГ з допомогою впоралися; 23% дошкільників з ЗНМ, решта респондентів не змогли виконати це завдання. Натомість, 68% дітей КГ самостійно змогли показати і визначити антоніми для прикметників; решту 32% – з допомогою.

Дослідження визначення антонімів серед прикметників виявило значні труднощі у дітей ЕГ, які полягали в нерозумінні принципу протилежності ознак. Напр., при підборі антонімів для слова *«холодний»* діти замість *«гарячий»* називали *«теплий»* або навіть *«мороз».* Аналогічно, у парі *«великий-малий»* багато хто міг правильно назвати слово *«великий»*, але замість *«малий»* казали *«не великий»*, тобто підбирали слова не за значенням, а за асоціаціями. Часто діти орієнтувалися лише на зорове сприйняття зображень і не усвідомлювали логічного зв'язку між словами. Напр., на завданні на протилежність *«густий – рідкий» / «вода – варення»* вони могли назвати *«варення – вода»* або взагалі не зрозуміти, що потрібно зробити.

Частина дітей ЕГ потребувала додаткових пояснень щодо зв'язку між словами. Логопеду доводилося ставити навідні запитання: *«Що відбудеться, якщо зламати довгу паличку?», «Яке на дотик хутро, а яке зміїна шкіра?».* Навіть за умови підказок деякі діти плутали протилежні значення і замість *«мокрий – сухий»* говорили *«брудний – чистий»*, або ж намагалися знайти відповідь за співзвучністю, а не за змістом. Найбільші труднощі викликали абстрактні поняття, такі як *«травоїдний – хижак»*, оскільки вони не мали для дітей ЕГ чіткої візуальної опори.

Дошкільники КГ також інколи потребували уточнень, особливо щодо складніших антонімічних пар. В окремих випадках вони намагалися підбирати синоніми або слова, які є схожими за значенням, але не є антонімами, Напр., до слова *«важкий»* могли сказати *«маленький»*, замість *«легкий».* Проте

загалом ці труднощі були несуттєвими і після невеликого пояснення діти самостійно знаходили правильні відповіді.

Діти ЕГ продемонстрували значні труднощі у встановленні антонімічних відношень між прикметниками, що вказує на нерозвиненість їхньої лексико-семантичної системи. Вони не завжди усвідомлювали суть протилежності значень, орієнтувалися на візуальні підказки або асоціації, а іноді просто підбирали слова випадково. Діти КГ показали значно кращі результати, хоча у деяких випадках їм також були потрібні уточнення щодо значення слів.

- Самостійно знайти антонімічні ознаки для прикметників (хто де ховається?) змогли лише 3% дітей ЕГ, а більшість 86% дошкільників з ЗНМ – з допомогою, решта 11% не змогли виконати це завдання. Натомість, 92% дітей КГ самостійно змогли знайти антонімічні ознаки для прикметників, решту 8% – з допомогою.

Завдання на визначення антонімічних ознак для прикметників у контексті гри *«Хто де ховається від дощику?»* виявило значні труднощі у дітей ЕГ, які полягали в нерозумінні суті протиставлення характеристик та ускладненій здатності до узагальнення.

Діти ЕГ не орієнтувалися на протилежні ознаки і підбирали відповідники випадково або за принципом подібності. Напр., у парі *«високий – низький»* вони могли помилково вважати, що жирафу слід заховати під низьким кущем, а мишку – під високим деревом, не співвідносячи розміри тварини із висотою укриття. У завданні *«товстий-худий»* частина дітей ЕГ не розуміла, як ці характеристики стосуються схованок, і плутала ширину та висоту дерева, намагаючись знайти зв’язок між його товщиною та можливістю сховатися. Антонімічна пара *«пухнастий-колючий»* також викликала труднощі: замість того, щоб пов’язати зайчика з м’яким укриттям, а їжачка – з колючим, діти інколи діяли навпаки, або ж узагалі не могли пояснити свій вибір, «*просто так захотілося*».

Під час виконання завдання логопед змушений був надавати значну кількість уточнень і підказок. Він запитував: *«Жирафа висока чи низька? Яке дерево вище за неї? А де їй буде зручніше сховатися?»* або *«Що буде, якщо зайчик зачепиться об колючки? Чи йому краще під кущиком?»* Також використовувалася тактильна і візуальна підтримка – логопед показував контрастні зображення, даючи можливість дітям знайти відмінності за допомогою запитань.

Дошкільники КГ демонстрували значно кращу здатність до узагальнення і майже без труднощів співвідносили тварин із відповідними схованками. Проте деякі з них також потребували уточнень, зокрема у завданнях, де треба було знайти менш очевидні антонімічні ознаки, *«пухнастий – колючий»*.

Отже, діти із ЗНМ мали значні труднощі з розумінням антонімічних ознак, не завжди могли правильно знайти протилежність між характеристиками і часто обирали відповіді випадково. Це вказує на недостатньо розвинені навички категоризації, слабке узагальнення та потребу в додатковій підтримці під час навчання. Діти КГ показали високий рівень засвоєння антонімічних зв’язків, хоча в окремих випадках їм також були потрібні незначні уточнення.

- Самостійно визначити антонімічні ознаки для дієслів (спить – полює, шукає їжу) не зміг жоден респондент ЕГ, більшість 72% дошкільників з ЗНМ – впоралися з допомогою; решта 28% не виконали завданн. Натомість, 56% дітей КГ самостійно змогли визначити антонімічні ознаки для дієслів (спить – полює, шукає їжу); решту 44% – з допомогою.

Основні труднощі дітей ЕГ полягали у невмінні співвідносити часові характеристики поведінки тварин із відповідними дієсловами. Більшість дітей із ЗНМ сприймали зображення ізольовано, не розуміючи логічного зв’язку між поняттями *«вдень – вночі», «спить – полює»*. Вони могли правильно назвати дію та співставити на одній картинці, але не усвідомлювали, що для протилежної пори доби слід вибрати іншу дію.

Діти КГ загалом добре розуміли логічні зв'язки між поняттями, але частина з них (44%) все ж потребувала уточнень. Основні труднощі спостерігалися у випадках, коли необхідно було пояснити, чому деякі тварини активні саме вночі, а інші вдень.

- Самостійно підібрати синоніми для прислівників не зміг жоден дошкільник ЕГ, більшість 65% дітей ЕГ – впоралися з допомогою; решта 35% не впоралися із завданням. Натомість, 7% дітей КГ самостійно змогли підібрати синоніми для прислівників; решту 93% – з допомогою.

- Самостійно підібрати синоніми для прикметників (про хліб) не зміг жоден респондент з ЕГ, більше половини 54% дошкільників з ЗНМ (55% дівчат і 53% хлопців) впоралися з допомогою; решта 46% не впоралися із завданням. Натомість, 7% дітей КГ самостійно змогли підібрати синоніми для прикметників (про хліб); решту 93% – з допомогою.

- Самостійно змогли підібрати синоніми для прикметників лише 1% дітей ЕГ, більшість 65% дошкільників з ЗНМ впоралися з допомогою, решта 34% респондентів не змогли виконати це завдання. Натомість, 78% дітей КГ самостійно змогли підібрати синоніми для прикметників; решту 22% – з допомогою.

Основні труднощі дітей ЕГ полягали у недостатньому розумінні лексико-семантичних зв'язків між словами. Вони часто повторювали початкове слово замість пошуку синоніма або намагалися замінити його зовсім невідповідним за змістом словом. Напр., «*свіжий хліб» - «солодкий».*
Діти КГ, хоча й потребували допомоги у значній частині випадків, все ж швидше розуміли логіку завдання та після підказок логопеда знаходили потрібні слова. Найпоширенішими уточнюючими питаннями були: *«Яким може бути ще свіжий хліб?», «Як ще можна сказати, що тепло на вулиці?», «Як ми ще називаємо, коли падає сніг і крутиться?».*

Діяльнісна складова у дітей ЕГ загалом у 87% випадків сформована на **низькому рівні**. Лише 13% дітей з ЗНМ мають **середній рівень**. У дітей КГ

переважно (83%) спостерігається **високий рівень** сформованості *діяльнісної складової*. Решта 17% дітей демонструють **середній рівень** (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Результати діагностики діяльнісної складової лексико-семантичних умінь у старших дошкільників

Рівень	Експериментальна група (ЗНМ)		Контрольна група (ТМР)	
	діт.	%	діт.	%
Високий	**0**	**0**	**49**	**83**
Середній	**9**	**13**	**10**	**17**
Низький	**62**	**87**	**0**	**0**

Лексичний компонент діяльнісної складової у дітей з ЗНМ переважно (99%) сформований на **низькому рівні**. Лише 1% дітей має **середній рівень**. Серед дітей КГ більше половини (53%) демонструють **високий рівень** цього компоненту, а решта (47%) мають **середній рівень** сформованості (рис. 2.3).

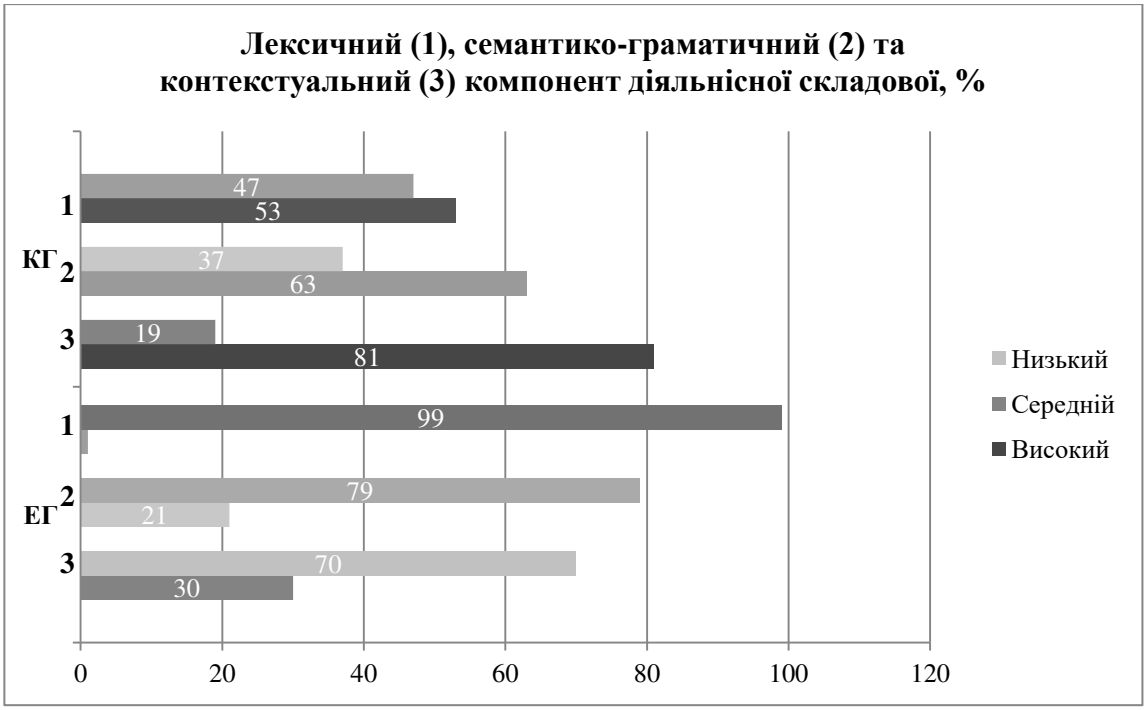


Рис.2.3 Стан сформованості компонентів діяльнісної складової ЛСУ

Зокрема,

- 62% дітей ЕГ з допомогою змогли показати на зображення, де курчатко знаходиться на яйці, решту респондентів не впоралися з завданням. Натомість, 41% дітей КГ самостійно впоралися, а інші 59% – з допомогою;

- 63% дітей ЕГ з допомогою змогли показати на зображення, де курчатко знаходиться у яйці, решту респондентів не впоралися з завданням. Натомість, 41% дітей КГ самостійно впоралися, а інші 59% - з допомогою;

- 11% дітей ЕГ з допомогою змогли показати на зображення, де курчатко знаходиться над яйцем; решту 89% не впоралися із завданням. Натомість, 27% дітей КГ самостійно впоралися із завданням, а решта 73% – з допомогою;

- 17% дітей ЕГ з допомогою змогли показати на зображення, де курчатко знаходиться за яйцем; решту 83% не впоралися. Натомість, 29% дітей КГ самостійно впоралися із завданням, 66% – з допомогою, решту 5% не впоралися;

- 1% дітей ЕГ з допомогою змогли показати на зображення, де курчатко знаходиться біля яйця справа; решту 99% не впоралися із завданням. Натомість, 29% дітей КГ самостійно впоралися із завданням, інші 59 – з допомогою, решту 12% не впоралися;

- Аналогічно, 1% дітей ЕГ з допомогою змогли показати на зображення, де курчатко знаходиться біля яйця зліва; решту 99% не впоралися із завданням. Натомість, 27% дітей КГ самостійно впоралися із завданням, 61% – з допомогою, решту 12% не впоралися;

- 3% дітей ЕГ з допомогою змогли вказати на зображення, де курчатко знаходиться перед яйцем; решту 97% не впоралися із завданням. Натомість, 34% дітей КГ самостійно впоралися із завданням, 56% – з допомогою, решту 10% не впоралися.

- 14% дітей ЕГ з допомогою змогли вказати на зображення, де курчатко знаходиться під яйцем; решту 86% не впоралися із завданням. Натомість, 41% дітей КГ самостійно впоралися із завданням, а 59% – з допомогою.

Труднощі дітей ЕГ пов'язані з відсутністю стійких просторових уявлень і невмінні встановлювати відношення між об’єктами на зображенні. Вони плутали напрямки *«за»* і *«перед»*, не розуміли відмінності між *«біля справа»* та *«біля зліва»*, часто вгадували відповіді, орієнтуючись на випадкові ознаки. На питання *«Де курчатко знаходиться за (чи ін.) яйцем?»* показували на будь-

який малюнок і казали *«тута»,* або робили спроби описати малюнок *«поламате яйце»,* а не виконувати інструкцію, однак цей опис характеризувався неточностями і обмеженістю. Діти КГ демонстрували кращі результати, проте також мали певні труднощі з розрізненням просторових понять, що потребувало додаткових уточнень і практичних прикладів.

Семантико-граматичний компонент діяльнісної складової у дітей ЕГ у більшості випадків (79%) сформований на **низькому рівні**. Зокрема, 85% дівчат і 76% хлопців мають низький рівень цього компоненту. Лише 21% дітей ЕГ демонструють **середній рівень** сформованості. У дітей КГ ситуація набагато краща: більшість (63%) мають **високий рівень** цього компоненту, зокрема 58% дівчат і 69% хлопців. Решта 37% дітей демонструють **середній рівень** (див. табл. 2.1). Зокрема,

- 76% дітей ЕГ з допомогою змогли назвати об'єкти лагідно; решта 24% не впоралися із завданням. Натомість, 64% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 36% – з допомогою. Найпоширенішими помилками респондентів ЕГ було механічне додавання суфіксів без розуміння правил їх утворення або використання невідповідних суфіксів, Напр.: *черепася, вовчаня*, деякі діти пропускали суфікси або взагалі не змінювали слово, називаючи його у вихідній формі. Більшість дітей з типовим мовленнєвим розвитком самостійно впоралися, а решту після уточнень та прикладів усі впоралися з завданням.

- 28% дітей ЕГ з допомогою змогли назвати об'єкти у збільшено; більшість 72% не впоралися із завданням. Натомість, 59% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 41% – з допомогою. Основними труднощами в ЕГ стали нерозуміння змісту завдання, відсутність у словнику дітей відповідних форм або спроба замінити слово описовими конструкціями (Напр., замість *вовчище – великий вовк*). Частина дітей пропускала суфікси або використовувала неправильні форми, напр., *головина*, *каміняка, вовчара*. Більшість дітей з типовим мовленнєвим розвитком самостійно впоралися, а решту після уточнень та прикладів виконали завдання.

- 76% дітей ЕГ з допомогою змогли назвати дитинчат тварин; решта 24% не впоралися із завданням. Натомість, 63% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 37% – з допомогою. Основні помилки у дітей ЕГ стосувалися або повного незнання відповідних назв (*зайченя – маненький заєць*), або підстановки неправильних суфіксів, напр., *заїнько, кіся (кошеня), кача (каченя).* Діти з типовим мовленнєвим розвитком вбільшості впоралися з завданням, а решта - після демонстрації зразка.

- 39% дітей ЕГ з допомогою змогли назвати місця зберігання чи розташування об'єктів; решта 61% не впоралися із завданням. Натомість, 63% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 37% – з допомогою. Діти ЕГ часто плутали значення слів і могли назвати об'єкт, але не місце його зберігання, яке вказували узагальнено (*цукор – кухня*, *мило – ванна*), або ж використовували неправильні суфікси/префікси (*цукор - цукорка*, *мило – милка, намилювач*, *масло – маслиця*). Діти з типовим мовленнєвим розвитком вбільшості впоралися з завданням, а решта після уточнення успішно виконали завдання.

- 55% дітей ЕГ з допомогою змогли показати та описати дії відповідно до професії; 3% впоралися самостійно, а решта 42% респондентів не впоралися із завданням. Натомість, 63% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 37% – з допомогою.

Діти КГ здебільшого успішно впоралися із завданням на співвіднесення професій із відповідними діями, але частина з них потребувала уточнень або повторення інструкції. Деякі діти вагалися щодо узагальнених назв професій і замість *«будівельник – будує»* могли сказати *«чоловік – будує»*, або замість *«прибиральник – прибирає» – «чоловік миє»*. Однак після додаткових пояснень вони змогли правильно сформулювати відповіді.

Діти ЕГ продемонстрували значно більше труднощів. Більшість із них потребували допомоги для того, щоб правильно визначити професію за зображенням і пояснити, чим займається людина. Деякі діти не могли підібрати відповідне дієслово або замінювали його загальними словами:

замість *«пекар – випікає»* могли сказати *«пекар – робить хліб»*, а замість *«рятувальник – рятує» – «рятувальник допомагає».* Значна частина респондентів плутала назви професій, Напр., лікаря могли назвати *«лікувальником»*, виховательку – *«вчителькою»*, а прибиральника – *«миючим»*. Діти часто описували малюнок розгорнуто і аграматично, але не могли виділити ключове слово: *«вона стоїть в магазині речі»* замість *«продавчиня – продає»*. Частина респондентів не змогла виконати завдання навіть із допомогою, що свідчить про недостатню сформованість категоріального мислення, труднощі в узагальненні та брак мовленнєвої гнучкості у використанні слів.

- 56% дітей ЕГ з допомогою змогли утворити іменники від дієслів неозначеній формі, 5% впоралися самостійно; решта 39% респондентів не впоралися із завданням. Натомість, 63% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 37% – з допомогою.

Діти КГ здебільшого без труднощів утворювали від дієслів відповідні іменники, правильно застосовуючи словотворчі моделі. Проте частина з них потребувала додаткових уточнень та прикладів, зокрема при менш вживаних формах, таких як *«опадати – опадання»* або «*цвісти – цвітіння»*. Деякі діти замість правильних віддієслівних іменників намагалися вживати інші слова, які асоціювалися з дією, Напр., замість *«фотографувати – фотографування»* могли сказати *«фотограф»*, а замість *«готувати – приготування» – «їжа».*

Діти ЕГ виявили значні труднощі у виконанні завдання. Лише невелика частина дошкільників змогла правильно утворити слова без допомоги, тоді як більшість потребувала підказок, багаторазового повторення прикладів та роз’яснення. Вони часто спотворювали морфологічну структуру слова, додаючи зайві звуки або змінюючи суфікси: замість *«прання»* могли сказати *«праття»*, замість *«сміття» – «смітнення»*. Також спостерігалася тенденція використовувати неправильні форми, Напр., *«цвісти – квіти»*, *«їсти – їстиво».* Деякі діти взагалі не змогли виконати завдання, оскільки їм було складно зрозуміти сам принцип словотворення. Це свідчить про недостатню

сформованість морфологічної системи мовлення, труднощі в усвідомленні словотворчих закономірностей та обмежений активний словниковий запас.

- 48% дітей ЕГ з допомогою змогли утворити слова на матеріалі присвійних прикметників; решта 52% не впоралися із завданням. Натомість, 61% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 39% – з допомогою.

Більшість дітей ЕГ зовсім не змогли виконати завдання, або потребували багаторазових підказок і роз'яснень. Вони часто утворювали неправильні форми, додаючи зайві звуки чи створюючи конструкції, які не відповідають граматичним нормам. Напр., замість правильних форм *«заячий дім»* або *«жаб'ячий дім»* діти вживали *«зайчикіний дім»*, *«жабкіний дім»* чи *«забкіний дім»*. Також були випадки змішування суфіксів, через що виникали спотворені слова: *«курканий», «лисищий»*, *«кролятиний»*. Діти також плутали присвійні прикметники з відмінковими формами і замість *«заячий»* могли сказати *«зайчика дім»* або *«лисиці дім»*. Це свідчить про недостатню сформованість навичок словотворення, нерозуміння правил утворення присвійних прикметників і труднощі у встановленні семантико-граматичних зв'язків між словами. Діти КГ здебільшого правильно утворювали присвійні прикметники, хоч іноді потребували додаткових уточнень, особливо при утворенні форм від іменників із нестандартною будовою основи. Напр., деякі діти намагалися використовувати неправильно побудовані варіанти, як-от *«лисиний дім»* замість правильного *«лисячий дім»*. Однак після корекції та пояснень вони швидко виправляли свої відповіді.

- 48% дітей ЕГ з допомогою змогли утворити прикметники із значенням якості предмета; решта 52% не впоралися із завданням. Натомість, 61% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 39% – з допомогою.

Діти ЕГ не розуміли принципу утворення прикметників і замість необхідних форм повторювали словосполучення, Напр., *«сік з яблук»* або *«двері з дерева»*. Діти використовували некоректні форми, як-от *«сливяний сік», «яблукний сік»* чи *«з огірків-гіркий сік»*. Замість утворення прикметника діти іноді називали властивості об'єкта, плутаючи запитання. Напр., на

запитання, як називається сік із апельсинів, відповідали *«солодкий сік»* або *«жовтий сік»*.

Діти ЕГ також часто потребували додаткових запитань або пояснень, Напр., логопеду доводилося конкретизувати: *«Як можна одним словом сказати, що цей сік зі слив?»* чи *«Яким буде ніж, якщо він зроблений із заліза?»* Також були випадки, коли діти плутали поняття або давали відповіді, що не мали стосунку до завдання, Напр., *«сумка велика»* замість *«шкіряна сумка»*. Це свідчить про недостатню сформованість навичок узагальнення, складнощі у застосуванні правил словотворення та незначний словниковий запас.

Діти КГ демонстрували здатність до узагальнення та застосування знайомих правил словотворення, проте іноді потребували уточнень. Водночас після додаткових пояснень вони швидко виправляли свої помилки.

- 45% дітей ЕГ з допомогою змогли назвати прикметники, що описують зовнішні та внутрішні якості предмета; решта 55% не впоралися із завданням. Натомість, 61% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 39% – з допомогою.

Діти із ЕК не розуміли зв’язку між якістю об’єкта та утворенням прикметника. Напр., замість *«хитра лисиця»* вживали *«лисичка велика»*. У випадку із зайцем, відповіді типу *«зайчик боязкий»* були рідко, натомість зустрічалися неправильні варіанти, як-от *«зайчиковий»* або *«зайчик гарний»*. Більшість дітей взагалі не змогли продовжити логічний ланцюжок, навіть із прикладами, запропонованими логопедом. Діти КГ демонстрували розуміння логіки утворення прикметників, проте у деяких випадках плуталися у підборі відповідного слова, але після уточнення виправляли себе.

- 49% дітей ЕГ з допомогою змогли утворити прикметники з оцінним значенням; решта 51% не впоралися із завданням. Натомість, 63% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 37% – з допомогою.

Труднощі дітей із ЕГ полягали у слабкому розумінні принципу утворення оцінних прикметників, обмеженому словниковому запасі. Успішне

виконання завдань значною мірою залежало від демонстрації зразка та постійного супроводу логопеда. Напр., замість *«жовтенький»* вони вживали *«жовтий автобус»* або взагалі не відповідали. У більшості випадків діти плутали оцінні форми зі звичайними прикметниками або повторювали ті самі слова, як-от *«сірий-сірий»* чи *«великий-великий»*. Діти КГ продемонстрували краще розуміння завдання, хоча у частини з них виникали помилки через плутанину в логіці творення оцінних прикметників. Напр., діти замість *«біленький»* вживали *«білий маленький»* або *«білуватий»,* що свідчить про їхню спробу застосувати синоніми або описові характеристики замість відповідного прикметника. Уточнення з боку логопеда допомагали дітям краще зорієнтуватися у завданні, і після прикладів діти виправляли свої помилки.

- 46% дітей ЕГ з допомогою змогли утворити складні прикметники; решта 54% не впоралися із завданням. Натомість, 63% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 37% – з допомогою. Діти ЕГ через недостатнє розуміння зв'язків між словами та складнощі з граматичною будовою плуталися у завданні й замість складного прикметника використовували словосполучення, просто міняючи місцями слова «*довгі вуха - вуха довгі*», або неправильні варіанти «*довгі-вуха – вухатий».* Діти КГ демонстрували загалом високий рівень розуміння завдання, але інколи допускали помилки через неточність у побудові слів. Напр., замість *«жовторотий»* могли сказати *«жовтий ротик»*, що свідчить про перехід використання описових конструкцій. Уточнення з боку логопеда, такі як пояснення принципу поєднання основ у прикметниках («жовтий + рот = жовторотий»), швидко усували помилки.

- 28% дітей ЕГ з допомогою змогли утворити споріднені слова (за прикладом трава – травинка, травичка, трав'яний, травень, а квітка…); решта 72% не впоралися із завданням. Натомість, 76% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 24% – з допомогою.

- 27% дітей ЕГ з допомогою змогли утворити споріднені слова (за прикладом солома – соломинка, соломка, солом'яний; а зерно…); решта 73% не впоралися із завданням. Натомість, 76% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 24% – з допомогою.

- 20% дітей ЕГ з допомогою змогли утворити споріднені слова (за прикладом вода – водичка, водяний, підводний, а земля …), 80% дітей ЕГ не впоралися із завданням. Натомість, 76% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 24% – з допомогою.

Основні труднощі дітей із ЗНМ полягали в слабкому розумінні зв'язків між словами і недостатньо розвиненій здатності до словотвору. Замість утворення правильних споріднених форм, вони повторювали базове слово (*«солома – солома»*), створювали нелогічні чи неправильні форми (*«квіток», «травка»*). Діти КГ впоралися з завданням, біля третини потребувала повторення інструкції і уточненняу вигляді ще одного прикладу.

Контекстуальний компонент діяльнісної складової у дітей ЕГ також у переважній більшості випадків (70%) сформований на **низькому рівні**. **Середній рівень** демонструють 30% дітей ЕГ. У КГ більшість дітей (81%) демонструють **високий рівень** контекстуального компоненту. Решта 19% дітей мають **середній рівень** (див. табл. 2.1). Зокрема,

- 80% дітей ЕГ з допомогою змогли знайти і показати контекстуально зумовлені іменники; решта 20% не впоралися із завданням. Натомість, 83% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 17% – з допомогою.

- 73% дітей ЕГ з допомогою змогли знайти і показати контекстуально зумовлені прикметники; решта 27% не впоралися із завданням. Натомість, 83% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 17% – з допомогою.

- 75% дітей ЕГ з допомогою змогли знайти і показати контекстуально зумовлені дієслова; решта 25% не впоралися із завданням. Натомість, 81% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 19% – з допомогою.

Діти з ЕГ виявили суттєві труднощі у розумінні описів, що базувалися на якісних ознаках (Напр., *«високе дерево», «мухомор із червоною*

шапочкою»). Вони плутали об'єкти, які мали схожі характеристики, і мали труднощі з утриманням текстової інформації у пам'яті для її використання. Під час роботи з дієсловами (Напр., *«копати яму», «садити дерево»*) вони потребували уточнень у формі прямого запитання: *«Що роблять хлопчики?»* чи *«Що вони тримають у руках?»,* щоб зорієнтуватися у зображенні.

Учасники контрольної групи здебільшого самостійно справлялися із завданням, частина потребувала додаткового нагадування, яке слово\словосполучення є ключовим для пошуку (Напр., «*високе дерево» або «копати яму*»). Ці труднощі були пов'язані з неуважністю або недостатньою зосередженістю.

Тому, результати дослідження свідчать про недостатній рівень сформованості вмінь дітей із ЗНМ співвідносити вербальний контекст із візуальною інформацією.

- 69% дітей ЕГ з допомогою змогли підібрати найкраще слово; решта 31% не впоралися із завданням. Натомість, 76% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 24% – з допомогою. Основні труднощі дітей з ЕГ полягали у недостатньому розумінні значення деяких прикметників або їхньої нездатності співвіднести ці слова з відповідними об'єктами. Напр., слово *«клишоногий»* викликало труднощі у сприйнятті як характеристики ведмедя. Діти часто демонстрували нечітке розуміння епітетів, таких як *«безкрає»*, що ускладнювало їхній вибір, а словосполучення *«довгошия»* вимагало додаткових підказок на зразок: *«У кого найдовша шия?»*. Учасники ЕГ потребували уточнень, напр., логопеду доводилося пояснювати значення прикметників або ставити навідні запитання: «*Хто може бути хитрим?», «Що означає "порожня" і до чого це можна сказати?»*. Також виявлено, що діти ЕГ плутають значення слів або обирають картинки випадково, орієнтуючись не на зміст словосполучення, а на зовнішню привабливість малюнків. Діти з КГ показали кращі результати. Поодинокі труднощі цієї групи переважно стосувалися розуміння менш знайомих прикметників, таких як *«безкрає»* або *«клишоногий»,* що вимагало від логопеда коротких пояснень.

Водночас діти з ТМР здебільшого швидко орієнтувалися у завданні після мінімальних уточнень.

Отже, діти із ЗНМ значно поступалися у здатності добирати найкраще слово для завершення словосполучень, що свідчить про недостатню сформованість лексичної сполучуваності та потребує додаткової роботи над розвитком словникового запасу, розумінням епітетів і асоціативного мислення. Учасники з ТМР, хоча й виконували завдання краще, також мали певні труднощі з незнайомими або абстрактними прикметниками.

- 63% дітей ЕГ з допомогою змогли доповнити речення; решта 37% не впоралися із завданням. Натомість, 76% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 24% – з допомогою.

Основні труднощі ЕГ полягали в слабкому розумінні контексту речення або в недостатній сформованості асоціативного зв'язку між словами та зображеннями. Напр., при доповненні речення *«Восени з дерев падають жовті...»* деякі діти називали неправильні слова, Напр., *«квіти»* або *«сніжки»*. У реченні *«Жабка ласує...»* діти називали їжу загалом, напр., *«яблука»*, що свідчить про нечітке розуміння зв'язку між живими істотами та їхнім харчуванням. У реченнях, що стосуються сезонних явищ, діти із ЗНМ допускали помилки, напр., не могли назвати слово *«веселка»* або *«листя»*, і потребували навідних запитань на зразок: *«Що буває під час дощу, коли вийде сонечко?»* або *«Що опадає з дерев восени?»*.

Діти з КГ показали кращі результати, і лише третина потребувала допомоги, а більшість справилася самостійно. Проте навіть у КГ спостерігалися окремі труднощі, пов'язані з незнайомими явищами або словами. Напр., деякі діти не одразу згадували слово *«веселка»* у реченні *«Коли влітку після дощу виходить сонце, то з'являється...»*, або плутали харчові переваги тварин. Для їхньої корекції логопеду достатньо було уточнювальне запитання, яке спрямовувало увагу на зображення.

Отже, діти із ЗНМ потребують більш інтенсивної роботи над розвитком асоціативного мислення, узагальненням і закріпленням лексичних зв'язків,

тоді як учасники з ТМР, хоча й демонструють вищий рівень, також можуть стикатися з окремими труднощами у словниковому запасі та контекстуальному розумінні.

73% дітей ЕГ з допомогою змогли впізнати слово; решта 27% не впоралися із завданням. Натомість, 80% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 20% – з допомогою. Основними труднощами для дітей ЕГ були плутанина між словами з різними відтінками значення та спільним коренем, а також нерозуміння контексту. Напр., завдання покажи *«вовчище»*, діти плутали це слово зі словом *«вовк»*, через що вказували на зображення вовка. Подібні проблеми спостерігалися і при розрізненні понять *«заєць»* і *«зайці»* – діти не звертали уваги на кількість об'єктів на зображенні. Ситуації з дієслівними формами, Напр., *«прилетіла до гнізда»* і *«вилетіла з гнізда»,* також спричиняли труднощі через слабке розуміння дії у взаємозв'язку із зображенням. У таких випадках логопеду доводилося ставити уточнювальні запитання, Напр.: *«Куди пташка летить? У гніздо чи з гнізда?».*

Поодинокі труднощі у дітей КГ виникали переважно з дієслівними формами (*«прилетіла» і «вилетіла»*) Проте ці помилки виправлялися швидко після уточнювальних запитань логопеда.

Отже, діти із ЗНМ потребують додаткової уваги до формування чутливості до відтінків значень слів зі спільним коренем, а також вміння розрізняти контекстуальні зв'язки між діями та об'єктами. Учасники з ТМР продемонстрували загалом високий рівень виконання завдання, проте окремі труднощі із дієслівними формами свідчать про необхідність продовження роботи над деталізацією мовних понять.

- 68% дітей ЕГ з допомогою змогли підібрати найвлучніше слово серед іменників; решта 32% не впоралися із завданням. Натомість, 76% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 24% – з допомогою. Основні труднощі дітей ЕГ полягали у невмінні встановлювати чіткі асоціації між предметами та їх характеристиками. Напр., на словосполучення *«білокора...»* діти відповідали *«сніг»* або *«будинок»,* а не *«береза».* У деяких випадках діти не розуміли

контексту запитання та вибирали слова випадково, без усвідомлення їхнього точного значення. Діти з ТМР усі впоралися з завданням.

- 69% дітей ЕГ з допомогою змогли підібрати точні слова серед прикметників; решта 31% не впоралися із завданням. Натомість, 76% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 24% – з допомогою. Діти ЕК не розуміли змісту завдання, потребували уточнення і прикладів. Діти з КГ вбільшості впоралися самостійно, третина потребувала уточнення завдання і швидко знаходили відповідники.

- 46% дітей ЕГ з допомогою змогли правильно використати багатозначні слова; більш половини 54% не впоралися із завданням. Натомість, 78% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 22% – з допомогою. Діти ЕГ не усвідомлювали, що слово може мати кілька значень залежно від контексту. Напр., *«іде...»* вони правильно називали *дитину*, але не могли зрозуміти, що можуть також *«іти» дощ, мультфільм, час*. Діти КГ краще розуміли, що слово може мати кілька значень, хоча деякі потребували допомоги у пошуку менш очевидних варіантів.

- 25% дітей ЕГ з допомогою змогли вірно поєднати два слова із трьох запропонованих за випадковою ознакою; більшість 75% не впоралися із завданням. Натомість, 76% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 24% – з допомогою. Більшість дітей ЕГ не розуміли логічних відносин між поняттями або обирали слова за схожістю у звучанні, а не за змістом. Напр., при виборі між *«банка – манка чи каструля»* вони орієнтуватися на риму, а не на смислову спорідненість понять. Це свідчить про недостатньо розвинену здатність до узагальнення та аналізу лексичних зв’язків. Основна складність у КГ групи полягала у виборі між двома логічно пов’язаними варіантами, проте після короткого повторення інструкції вони виправляли відповіді.

- 28% дітей ЕГ з допомогою змогли визначити слова, що нічого не означають; більшість 72% не впоралися із завданням. Натомість, 73% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 27% – з допомогою. Основні труднощі у дітей ЕГ полягали у невмінні виокремити безглузде слово серед подібних за

звучанням реальних слів. Це свідчить про слабкі навички фонетико-фонематичного сприймання та лексичного аналізу. Діти КГ вбільшості впоралися, а третина після уточнення виконали завдання.

- 32% дітей ЕГ з допомогою змогли виконати завдання на вільні асоціації; більшість 68% не впоралися із завданням. Натомість, 53% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 47% – з допомогою.

- 28% дітей ЕГ з допомогою змогли виконати завдання на спрямовані асоціації; більшість 72% не впоралися із завданням. Натомість, 51% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 49% – з допомогою. Найбільші труднощі респондентів ЕГ полягали у тому, що діти або називали слова випадково, не усвідомлюючи їхнього зв'язку, або ж повторювали слово-стимул без змін. Напр., на слово «сонце» деякі діти відповідали «сонце», «жовте» або «тепло», але не могли запропонувати інші логічно пов'язані слова, такі як «небо», «літо» чи «світло». Їхні відповіді були неадекватними та базувалися на безпосередніх зорових асоціаціях. Ще більші труднощі викликало завдання на спрямовані асоціації, де дитина мала підібрати слова з однієї лексичної групи. У дітей не сформоване розуміння категоріального узагальнення. Напр., коли їм пропонували вибрати слова, що стосуються *«зими», «весни»,* вони могли назвати випадкові предмети чи явища, такі як *«стіл»* або *«машина»,* замість *«сніг» чи «цвіт».* Діти орієнтувалися на безпосереднє навколишнє середовище, що свідчить про недостатньо розвинене понятійне мислення. Діти КГ впоралися з завданням. Хоча майже половина потребувала поторної інструкції і також впоралися.

- 28% дітей ЕГ з допомогою змогли скласти казку; більшість 72% не впоралися із завданням. Натомість, 47% дітей КГ самостійно виконали завдання, а решта 53% – з допомогою.

Основні труднощі дітей ЕГ полягали у відсутності послідовності у викладі подій, бідності словникового запасу та неспроможності логічно пов'язати події між собою. Більшість дітей обмежувалися короткими фразами, уникаючи розгорнутих речень, або просто називали окремі об'єкти на

малюнку без встановлення між ними зв'язків. Вони не розрізняли фактичних і зайвих персонажів у контексті казки, не змогли розпочати розповідь, навіть за умови навідних запитань від дорослого, не виявляли ініціативи та відмовлялася від виконання завдання. Майже половина дітей з КГ справилася самостійно, інша половина після навідних питань.

Загальний ***рівень лексико-семантичних умінь*** у дошкільників з ЗНМ у більшості випадків (83%) сформований на **низькому рівні** (табл.2.5).

Таблиця 2.5

Результати діагностики лексико-семантичних умінь у старших дошкільників

Рівень	Експериментальна група (ЗНМ)		Контрольна група (ТМР)	
	діт.	%	діт.	%
Високий	**0**	**0**	**44**	**75**
Середній	**12**	**17**	**15**	**25**
Низький	**59**	**83**	**0**	**0**

Середній рівень продемонстрували 17% дітей з ЗНМ. У дітей КГ ситуація значно краща: більшість дітей (75%) демонструють **високий рівень**. Решта 25% дітей мають **середній рівень** розвитку лексико-семантичних умінь (рис. 2.4).

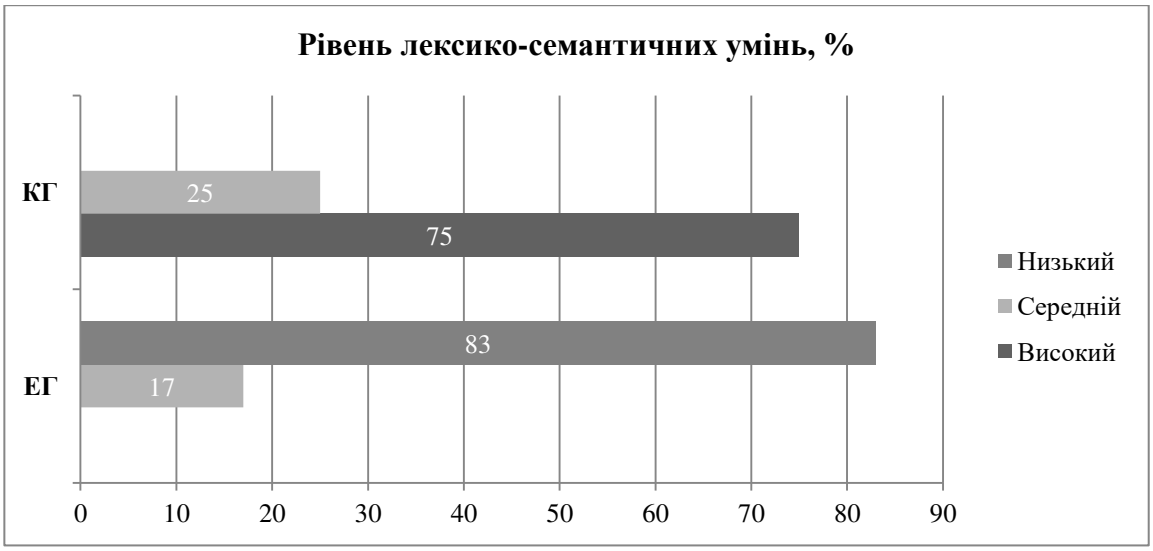


Рис.2.4 Стан сформованості ЛСУ

Отже, хоча спостерігається середній рівень сформованості когнітивної складової у дітей ЕГ, загалом більшість складових та в цілому лексико-

семантичні уміння у більшості на низькому рівні. В той же час, у дітей КГ – на високому рівні.

У **75% дітей КГ високий рівень ЛСУ**. Ці діти продемонструють розуміння інструкцій з першого разу, вони володіють значним запасом активного словника природничо-екологічної лексики в усіх досліджуваних категоріях, а також мають значний обсяг і якість пасивного словника. Без зайвих роздумів правильно співвідносять слова з відповідними зображеннями, вміють категоризувати інформацію та розуміють логічні зв'язки між природничими поняттями.

Усвідомлюють важливість економного використання ресурсів, проявляють зацікавленість і любов до навколишнього світу. Діти розуміють складні логіко-семантичні конструкції, усвідомлюють природні взаємозв'язки, зокрема залежність погоди й природних явищ від пори року та необхідність відповідного одягу. Вони оперують мовними засобами: підбирають синоніми й антоніми, правильно узгоджують слова у словосполученнях, будують різноманітні граматично правильні конструкції, у тому числі прийменниково-іменникові, і вміють утворювати нові слова за допомогою афіксів.

Діти легко знаходять та виправляють мовні помилки, розуміють значення слів у прямому й переносному сенсі, а також можуть пояснити їхню семантику, формуючи зв'язні граматично правильні висловлювання. Вони помічають нісенітниці в текстах і здатні аргументовано пояснити, чому щось є нелогічним. Крім того, діти добре сприймають прослухані казки, логічно й послідовно продовжують їх, створюють яскраві уявні образи, моделюють діалоги між персонажами та логічно вибудовують події в розповіді.

У **25% дітей КГ і 17% ЕГ середній рівень ЛСУ**. Ці діти здебільшого розуміють завдання. Вони мають необхідний досвід для правильного виконання, проте іноді потребують підтримки. Активний і пасивний словник природничо-екологічної лексики сформований на достатньому рівні, але навички категоризації розвинені частково.

Понятійну співвіднесеність лексики природничого змісту діти здебільшого розуміють, проте не завжди усвідомлюють важливість економного використання ресурсів, хоча час від часу проявляють інтерес і любов до навколишнього світу.

Розуміння інструкцій та складних логіко-семантичних конструкцій є фрагментарним. Взаємозв'язки в природі усвідомлюють недостатньо чітко, інколи неправильно пов'язують пори року з погодою та природними явищами, а також припускаються помилок у визначенні відповідного одягу для сезону. Діти розпізнають та правильно розуміють значення назв предметів, ознак і дій, навіть якщо вони подібні за звучанням чи призначенням; вірно вказують на відповідні малюнки, але при цьому можуть потребувати допомоги.

Складні логіко-семантичні конструкції та творчі завдання викликають у дітей певні труднощі. Вони розуміють значення слів, але пояснюють їх лише за підтримки, при цьому допускають семантико-граматичні помилки, які виправляють самостійно або з допомогою. Вміють підбирати окремі синоніми та антоніми, а також за допомогою дорослого правильно узгоджують прикметники й дієслова, утворюючи словосполучення.

Діти виявляють інтерес до створення казок і охоче розвивають сюжет, проте розповідь складається переважно з простих, однотипних речень і недостатньо виразна інтонаційно, розповідь має стандартний характер і супроводжується окремими граматичними помилками. Водночас, діти здатні стисло пояснювати події, активно вступають в діалог і вибудовують сюжетну лінію з дотриманням логіки.

У дітей КГ низького рівня не зафіксовано, а **83% дітей ЕГ продемонстрували низький рівень ЛСУ.** Вони не розуміють сутності завдання і не використовують вербальні пояснення для його виконання, їхнє розуміння є фрагментарним: вони неправильно обирають або взагалі не показують потрібні предмети, спрощено або невірно описують ознаки та дії; поняття природничо-екологічного змісту залишаються для них незрозумілими, вони не усвідомлюють необхідності економного використання

ресурсів і не помічають взаємозв'язків у природі; прояви любові та захоплення навколишнім світом слабко виражені, а їхній словниковий запас є обмеженим.

Діти не розпізнають залежності між сезонами, погодою, природними явищами та необхідністю відповідного одягу; вони не розуміють складних логіко-семантичних конструкцій, рідко звертаються по допомогу для пояснення слів або визначення відповідних малюнків; абстрактні поняття залишаються для них незрозумілими; мовлення містить аграматичні конструкції, а підбір ознак предметів обмежується одним критерієм, напр., кольором або розміром; антоніми у мовленні не використовують, словотворення та словозміна відсутні.

Казкових героїв діти не ідентифікують, не виявляють зацікавленості під час слухання казки та не можуть логічно її завершити, обмежуючись короткими відповідями на запитання дорослого. Їх мовлення характеризується збідненістю, виникають труднощі під час пояснень і побудови розповіді; у деяких випадках вони можуть взагалі відмовлятися від виконання завдання.

2.4. Дослідження екологічної грамотності спеціалістів як передумови формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення

Загальновідомо, що базові якості особистості формуються в дошкільному віці, однією з яких є екологічно-доцільна поведінка. Її формування ґрунтується, з одного боку, на сприйнятті і наслідуванні відповідної поведінки дорослих, а з іншого – залежить від здатності дитини сприймати і розуміти пояснення необхідності такої поведінки. Відповідно, постає проблема засвоєння відповідної лексики (природничо-екологічного змісту) та проникненні у її семантику

Зважаючи на зазначене, актуалізується високий рівень екологічної грамотності спеціалістів у контексті виховної та корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з загальним недорозвиненням мовлення, яким

притаманні труднощі у засвоєнні й використанні лексики та особливості перебігу пізнавальних процесів.

Екологічна освіта та виховання має на меті сформувати екологічно грамотну особистість [64], яка володіє екологічними знаннями, вміннями, навичками, стилем мислення, досвідом, ціннісними орієнтаціями, яка відбиває усвідомлене розуміння безальтернативності біосферосумісності людини та особистої причетності до екологічних проблем, втілюється у професійній і побутовій діяльності та здатності активно й ефективно діяти у проблемних ситуаціях, виявляється у персональній відповідальності за стан навколишнього середовища, якість життя, тобто екологічною компетентністю [98; 105].

Вивченням екологічної та еколого-педагогічної компетентності особистості займалися Т. Бабюк [3], Н. Лисенко [78], Я. Логвінова [83], Л. Лук'янова [108], Я. Маленко [111] та ін. Науковці визначили її зміст і структуру з позиції підготовки конкретного спеціаліста [88].

С. Іванчук [52] досліджувала готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку та зазначала, що вона є одним з як результатів їх фахової підготовки; Н. Лисенко [78] – формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України; Н. Миськова [125] – підготовку майбутніх вихователів до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Л. Мороз та Л. Стахова означили значення природничо-наукової складової в професійній діяльності вчителя-дефектолога [138].

Зарубіжні вчені (K. Karatekin, B. Aksoy [272]) розглядали екологічну грамотність як активні зусилля особи щодо навколишнього середовища та екологічних проблем, відповідне ставлення до навколишнього середовища та екологічних проблем, уміння та мотивація працювати над вирішенням екологічних проблем, намагаючись забезпечити якість життя та екологічну рівновагу. Дослідники визначили екологічну грамотність у майбутніх вчителів

(D. Goldman, B.Yavetz, & S. Pe'er [268] та ін.), вихователів (Ö. Erbasan, M. Erkol [266] та ін.), студентів (K. Alemari, G. Teksoz, E. Sahin, C. Tekkaya-Oztekin [246] та ін.) та виокремили в її структурі чотири компоненти (знання, навички, афективна сфера (ставлення) та поведінка) і три рівні (номінальний, функціональний та операційний) (K. Karatekin, B. Aksoy [272]). Для вивчення екологічної грамотності дослідники використовують стандартизовані та адаптовані опитування, шкали, тести, які оцінюють певні екологічні знання, ставлення до довкілля, поведінку щодо природи [97; 102].

Засвоєння дошкільниками природничо-екологічної лексики – важлива умова набуття ними природничо-екологічної компетентності. Без спеціального навчання діти з ЗНМ не оволодівають зазначеною лексикою, що негативно позначиться на когнітивній складовій та зазначеної компетентності. Логічно, що спеціалісти, які працюють з цими дітьми, повинні відзначатися високою екологічною культурою, що передбачає володіння природничо-екологічним словником та потребує глибоких знань в сфері природи, екології та сталого розвитку, вимагає гуманного ставлення до навколишнього середовища та виявляється у природодоцільній поведінці.

Визначення рівня екологічної грамотності спеціалістів, які працюють з дітьми з ЗНМ (знання, ставлення, поведінка, використання) проводилося за допомогою адаптованих тестів і шкал (у перекладі з англ., зі збереженням змісту та адаптацією системи оцінювання):

1) Тест екологічної обізнаності (Environmental information test (K. Alemari [246]), що складається з 19 тестових питань про екологічні проблеми; правильна відповідь оцінювалася як 1 бал, неправильна – 0 балів. Тест спрямований на виявлення рівня сформованості екологічних знань щодо *класифікації небезпечних відходів, поводження з сміттям, сміттєзвалищ, часу розпаду відходів, сортування сміття, переробки відходів; обізнаності щодо Озону, Радону, шуму і його характеристик, забруднення довкілля, радіації, ядерної енергетики; споживання ресурсів, підземних вод, водних*

ресурсів, вимирання видів, зникнення видів та виснаження ресурсів; відновлювальних джерел енергії, аварії на ЧАЕС.

Максимальна кількість балів за тест – 19. За критерієм кількісного оцінювання визначено такі рівні екологічної обізнаності спеціалістів: високий рівень – 15-19 балів, середній – 11-14 балів, низький – 0-10 балів.

Низький рівень (0-10 б.) характеризується несформованими чи помилковими знаннями у сфері екологічних проблем: труднощами при класифікації та визначені небезпечності відходів, поверхневими знаннями щодо поводження з ними і несформованим розумінням способів зменшення кількості сміття; необізнаністю щодо причин і наслідків виснаження Озону, джерел і характеристик шуму, переваг і загроз ядерної енергетики, джерел радіації та її впливу на здоров'я, класифікації видів енергії, причин забруднення води і зникнення видів.

Середній рівень (11-14 б.) характеризується сформованими знаннями у сфері екологічних проблем, але з деякими неточностями. Респонденти правильно класифікують та визначають небезпечність відходів, але не знають час розпаду сміття і мають труднощі з розумінням способів зменшення його кількості; орієнтуються щодо причин, але не визначають наслідків виснаження Озону, вірно визначають джерела і характеристики шуму, знають загрози ядерної енергетики, але не обізнані в перевагах; знають про вплив радіації на здоров'я, але їм невідомі природні джерела радіації, не вірно класифікують види енергії; мають труднощі з визначенням причин забруднення води і зникнення видів.

Високий рівень (15-19 б.) характеризується сформованими знаннями в сфері екологічних проблем. Респонденти вірно класифікують та визначають небезпечність відходів, обізнані про поводження з ними і знають способи зменшення кількості сміття; орієнтуються в причинах і наслідках виснаження Озону, джерелах і характеристиках шуму, знають переваги та загрози ядерної енергетики, про джерела радіації та її вплив на здоров'я, правильно

класифікують види енергії; обізнані в причинах забруднення води і зникнення видів.

2) Шкала екологічного ставлення (Scale of environmental attitudes (K. Alemari [246]), яка включає 17 питань зі стандартними варіантами відповідей: «абсолютно погоджуюся», «погоджуюся», «нейтрально», «не погоджуюся», «категорично не погоджуюся». Розподіл оцінювальних балів наступний:

- за кожну відповідь «абсолютно погоджуюсь» на питання 1-6; 9-13; 15 – по 4 бали; за кожну відповідь «погоджуюсь» – по 3 бали; за відповіді «нейтрально» – по 2 бали; за відповіді «не погоджуюся» – по 1 балу; за відповіді «категорично не погоджуюся» – 0 балів;

- за кожну відповідь на питання 7; 8; 14; 16; 17 передбачено нарахування балів у зворотньому порядку: «зовсім не погоджуюся» – 4 балів; «не погоджуюся» – 3 бали; «нейтрально» – 2; «погоджуюсь» – 1 бал; «абсолютно погоджуюсь» – 0 балів.

Ця шкала спрямована на вивчення ставлення респондентів до природи, обізнаності про екологічні проблеми та їх запобігання; розуміння необхідності охорони навколишнього середовища та знання законодавства з цих питань; усвідомлення важливості турботи про довкілля та сприяння раціональному природокористуванню, підтримки гармонії людини з природою та екологічної відповідальності.

Максимальна кількість балів за тест – 68. За критерієм кількісного оцінювання визначено такі рівні екологічного ставлення спеціалістів: високий рівень – 54-68 балів, середній – 41-53 балів, низький – 0-40 балів.

Низький рівень (0-40 б.) характеризується незацікавленістю природою та екологічними проблемами, байдужим відношенням до зникнення лісу, зменшення озонового шару; споживацьким ставленням до природи та її ресурсів, небажанням сприяти запобіганню та профілактиці екологічних проблем; не розуміння необхідності охорони навколишнього середовища та незнання законодавства з цих питань; не усвідомлення важливості турботи

про довкілля та сприяння раціональному природокористуванню, підтримки гармонії людини з природою та екологічної відповідальності.

Середній рівень (41-53 б.) характеризується зацікавленістю природою та екологічними проблемами, небайдужим відношенням до зникнення лісу, зменшення озонового шару; виваженим ставленням до природи та її ресурсів, бажанням сприяти запобіганню та профілактиці екологічних проблем; розумінням необхідності охорони навколишнього середовища та знанням законодавства з цих питань; усвідомленням важливості турботи про довкілля та сприяння раціональному природокористуванню, підтримки гармонії людини з природою та екологічної відповідальності.

Високий рівень (54-68 б.) характеризується зацікавленістю природою та сформованою громадянською позицією щодо екологічних проблем, турботливим відношенням до зникнення лісу, зменшення озонового шару; гуманним ставленням до природи та її ресурсів, прагненням сприяти запобіганню та профілактиці екологічних проблем; розумінням необхідності охорони навколишнього середовища та знанням законодавства з цих питань; усвідомлення важливості турботи про довкілля та сприяння раціональному природокористуванню, підтримки гармонії людини з природою та екологічної відповідальності.

3) Шкала поведінки щодо довкілля (Scale of environmental behavior (K. Alemari, 2016; 102), складена з 20 тверджень зі стандартними варіантами відповідей: «завжди» – 2 балів, «іноді» – 1 бали, «ніколи» – 0 балів.

За допомогою цієї шкали передбачено виявлення у респондентів *особливостей використання ними електроенергії та води, товарів; здатності до екологічно відповідальної поведінки; сформованості дій щодо сортування сміття.*

Максимальна кількість балів за тест – 40. За критерієм кількісного оцінювання визначено такі рівні екологічної поведінки спеціалістів: високий рівень – 32-40 балів, середній – 24-31 балів, низький – 0-23 балів.

Низький рівень (0-23 б.) характеризується ресурсозатратною, неекономною поведінкою, несвідомим використанням світла, води; не врахуванням екологічних аспектів використання товарів; невмінням чи небажанням сортувати відходи, небажанням бути позитивним прикладом щодо екологічно відповідальної поведінки, несформованою громадянською позицією в сфері екологічних проблем, не зацікавленням цими питаннями загалом.

Середній рівень (24-31 б.) характеризується економною поведінкою, переважно свідомим використанням світла, води; частковим врахуванням екологічних аспектів використання товарів; вибірковістю у сортуванні відходів, бажанням бути позитивним прикладом щодо екологічно відповідальної поведінки, але неактивною громадянською позицією в сфері екологічних проблем, частковою зацікавленням цими питаннями загалом.

Високий рівень (32-40 б.) характеризується поведінкою, орієнтованою на сталий розвиток, завжди свідомим використанням світла, води; врахуванням екологічних аспектів використання товарів; у належному і постійному сортуванні відходів, свідомим бажанням бути позитивним прикладом щодо екологічно відповідальної поведінки, сформованою активною громадянською позицією в сфері екологічних проблем, глибоким зацікавленням цими питаннями загалом.

4) Тест ступеня використання природничо-екологічних знань (авторський) включає 7 питань: з них 6 тестових питань і 1 питання по ранжуванню методів і засобів формування природничо-екологічних знань.

Розподіл оцінювальних балів наступний:

- вірна відповідь за тестове питання щодо природничо-екологічних знань та природничо-екологічної компетентності - 1 бал, невірна - 0;

- вірне ранжування методів і засобів формування природничо-екологічних знань - 4 бали, по 1 балу за кожну вірну позицію; невірна позиція оцінюється 0 балів.

- оцінювання відповідей на питання про підготовку до занять наступне: обрання відповіді «створюю самостійно» – 2 бали, відповіді «комбіную» – 1 бали, відповіді «використовую наявні матеріали» – 0 бал;

- за відповідь «так» на питання про важливість природничо-екологічних знань і використання цих знань «так» – 1 бал, «ні» – 0;

- за відповідь на питання про використання ІКТ «це необхідно» – 3 балів, «це може бути корисно» – 2 бали, «це шкідливо» – 1 балів, «це не потрібно» – 0.

Тест ступеня використання природничо-екологічних знань спрямований на вивчення *розуміння спеціалістами понять «природничо-екологічна компетентність»*, *«природничо-екологічні знання»*, *важливості і використання методів і засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку мовлення; особливостей підготовки до занять, ставлення до використання інформаційно-комунікаційних технологій в роботі з дітьми.*

Максимальна кількість балів за тест – 13. За критерієм кількісного оцінювання визначено такі рівні ступеня використання природничо-екологічних знань спеціалістами: високий рівень – 11-13 балів, середній – 8-10 балів, низький – 0-7 балів.

Низький рівень (0-7 б.) характеризується незнанням визначень природничо-екологічної компетентності і відповідних знань, нерозумінням важливості використання методів і засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку мовлення; використанням готових матеріалів до занять; негативним відношенням до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в роботі з дітьми.

Середній рівень (8-10 б.) характеризується знанням визначень природничо-екологічної компетентності і відповідних знань, частковим розумінням важливості використання методів і засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку мовлення; використанням комбінації готових і створених самостійно матеріалів до занять; позитивним

відношенням до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в роботі з дітьми.

Високий рівень (11-13 б.) характеризується знанням визначень природничо-екологічної компетентності і відповідних знань, глибоким розумінням важливості використання методів і засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку мовлення; широким використанням створених самостійно матеріалів до занять; активним позитивним відношенням до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в роботі з дітьми.

Ці адаптовані нами тести і шкали дозволяють виявити у спеціалістів, які працюють з дітьми з ЗНМ, рівень оволодіння екологічними знаннями, ставленням, поведінкою, проаналізувати їх розуміння взаємозв'язків між їх власними діями і станом довкілля та свідомого використання цих знань для розвитку мовлення дітей з ЗНМ.

Визначення стану сформованості екологічної грамотності спеціалістів відбувалося на основі комплексної оцінки (максимальний бал за усіма тестами – 140 б.) та інтерпретації результатів, відповідно до чого було сформовано шкалу визначення рівнів екологічної грамотності за кількісним та якісним критеріями:

Низький рівень *(0-83 б.)* характеризується низькими і помилковими знаннями у сфері загальноекологічних понять (види, причини та небезпека забруднення, причини зникнення видів, поводження з відходами в Україні, час розпаду відходів, ядерна енергетика, вплив радіації на здоров'я людини, аварія на ЧАЕС та ін.); байдужим ставленням до екологічних проблем і низькою громадянською екологічною активністю, незацікавленістю в сфері природи, екології і сталого розвитку; недостатньо ресурсозберігаючим та екологічно відповідальним споживанням; нерозумінням важливості засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку природничо-екологічної лексики у дошкільників з ЗНМ.

Середній рівень (*84-111 б.*) характеризується деякими труднощами у сфері загальноекологічних понять; активним ставленням до екологічних проблем і середньою громадянською екологічною активністю, вибірковою зацікавленістю в сфері природи, екології і сталого розвитку; достатнім ресурсозберігаючим та екологічно відповідальним споживанням, але не завжди; розумінням важливості засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку природничо-екологічної лексики у дошкільників з ЗНМ.

Високий рівень (*112-140 б.*) характеризується відмінними знаннями в сфері загальноекологічних понять; активним ставленням до екологічних проблем і високою громадянською екологічною активністю, зацікавленістю в сфері природи, екології і сталого розвитку; ресурсозберігаючим та екологічно відповідальним споживанням; високим розумінням важливості засобів формування природничо-екологічних знань для розвитку природничо-екологічної лексики у дошкільників з ЗНМ.

У дослідженні взяли участь 46 фахівців, які працюють з дітьми старшого дошкільного віку з ЗНМ. Дослідження проводилося на базах ЗДО Львівської, Івано-Франківської, Житомирської областей.

Для вивчення складу експериментальної вибірки була сформована анкета, яка складалася з перерахованих вище тестів і шкал, а також містила ряд питань, які виявляли наступні характеристики респондентів: вік, стать, посада, рівень освіти, стаж роботи, місця проживання (статус населених пунктів), дохід сім'ї, участь у заходах екологічної спрямованості (вебінарах, тренінгах, семінарах, майстер класах, проєктах); членство в екологічних організаціях.

Вивчення складу експериментальної вибірки показало наступне:

- на посадах вихователів працюють 20 осіб (44%), вчителів-логопедів – 15 осіб (33%), психологів – 5 осіб (11%), музичних і фізичних керівників – по 3 особи (по 6%);

- аналіз вікових показників учасників вибірки показав, що 38% респондентів – це особи у віці 30-40 років; 30% респондентів – особи у віці 40-

50 років; 21% респондентів – особи у віці 50-60 років. Суттєво меншою виявилася кількість осіб молодого віку: 7% – особи від 18 до 22 років; 2% – особи від 22 до 30 років. Ми також відзначили невелику кількість осіб похилого віку: 2% осіб від 60 до 70 років;

- вивчення рівня освіти учасників дослідження показало наступне: абсолютна більшість респондентів (96%) мають вищу освіту відповідно до займаної посади, з них 81% - вищу освіту рівня спеціаліст, магістр, 13% – вищу освіту бакалаврського рівня. 4% респондентів здобули професійну передвищу освіту (педагогічний коледж) і 2% респондентів перебувають у процесі навчання;

- за критерієм стажу професійної діяльності респонденти розподілились Отже: 46% фахівців мають стаж 10-20 років; 20% – 20-30 років; 17% – 5 - 10 років; 9% – 1-5 років; 6% – більше 30 років; 2% – менше року;

- більшість досліджуваних (63%) проживає у містах з населенням понад 100 000 осіб; 22% респондентів – у населених пунктах з кількістю 10 001-50 000 осіб; 7% респондентів – у населених пунктах з кількістю 1 000-5 000 осіб; 6% респондентів – 50 001-100 000 осіб; 2% респондентів – у населених пунктах з кількістю менше 1 000 осіб;

- дохід сім'ї у 48% респондентів становить 10-20 тис. грн., у 24% респондентів – 20-30 тис. грн., у 17% респондентів – понад 30 тис. грн., у 11% респондентів – 5-10 тис. грн.;

- більшість респондентів (85%) брали участь у екологічних вебінарах, тренінгах, семінарах, майстер класах, проєктах тощо;

- жоден з респондентів не є членом екологічних організацій.

За результатами тесту на визначення рівня екологічної обізнаності було виявлено 50% респондентів з *високим*, 30% респондентів – з *середнім* і 20% респондентів з *низьким* рівнями екологічної обізнаності (див. табл.2.6).

Аналіз відповідей на запитання до тесту показав, що поряд з достатніми в цілому знаннями щодо екологічних проблем частина респондентів демонструють низьку обізнаність з питань екології та захисту довкілля.

Таблиця 2.6

Рівні екологічної обізнаності у спеціалістів

Рівень	Оцінка, бали	Кількість респондентів, у%
низький	0-10	20
середній	11-14	30
високий	15-19	50

Зокрема,

- 2,17% респондентів (з низьким рівнем) вказали, що *батарейка* не входить до класу небезпечних відходів (правильна відповідь – *зіпсована їжа)*;

- 4,35% респондентів (з низьким рівнем) невірно вважають, що *Озон* у верхніх шарах атмосфери захищає від *вуглекислого газу* (правильна відповідь – *від ультрафіолетових променів*);

- 15,22% респондентів (з низьким та середнім рівнями) *не вбачають екологічної проблеми* у дії *хлорфторвуглецевих газів*, не усвідомлюють того, що вони *виснажують озоновий шар атмосфери* та хибно зазначають, що ці гази *викликають утворення кислотних дощів*;

- знання про походження будівельного шуму (*від промислових транспортних засобів і машин*) виявили більшість досліджуваних спеціалістів (93,48% осіб); решта респондентів з низьким та середніми рівнями (6,52% осіб) помилялися у відповідях, вказували на *пральні машини* і на *шум від сантехніки,* що, як відомо, відноситься до побутових шумів;

- про те, що саме *потічки* є найбільш чутливим до забруднення серед інших водойм, знали 63,04% респондентів; інші учасники тестування (36,96% осіб) вказали неправильні варіанти – *річки*, *струмки* та *озера;*

- 4,35% респондентів (з низьким рівнем) помилково визначили *Герц* одиницею вимірювання шуму, проте більшість опитаних (95,65%) вказали правильну відповідь (*Децибел*);

- правильно обрати твердження, яке не відповідає дійсності щодо населення світу, змогли 73,91% респондентів; вони обрали такий варіант: «*більшість населення світу проживає в розвинених країнах*». Інші досліджувані (26,09%) помилилися у визначенні невідповідності, обравши

твердження *«збільшення населення призводить до зникнення багатьох видів рослин і тварин»* (13,05% респондентів з низьким, 6,52% з середнім і 2,18% високим рівнями екологічної обізнаності); «*найбільший приріст населення спостерігається в країнах, що розвиваються, Напр. у Південній Америці, Африці» і «Україна має низькі темпи зростання населення»* (по 2,17% респондентів з низьким та високим рівнями екологічної обізнаності);

- 21,74% респондентів дали неправильні відповіді на запитання про чинники забруднення підземних вод: 2,18% респондентів (з низьким рівнем) вважають, що «*органічне землеробство»* забруднює підземні води; 6,52% респондентів з низьким і 2,17% з середнім рівнем екологічної обізнаності – «*очисні споруди»;* 4,35% респондентів з низьким і 6,52% з середнім рівнями екологічної обізнаності – «*водосховища муніципалітетів».* Позитивним є те, що значна кількість респондентів (78,26% осіб) усвідомлюють шкоду для підземних вод від *використання сільськогосподарських добрив;*

- питання про причину швидкості вимирання живих видів в сучасному світі виявилося, на нашу думку, складним для респондентів, оскільки усі запропоновані відповіді могли видаватися ймовірними; аналізуючи результати, ми виявили, що більше половини респондентів (63,04%) обрали правильний варіант відповіді – *знищення людиною середовища існування живих видів*; решта 36,96% осіб обрали інші, неправильні варіанти: «*зміни атмосфери Землі внаслідок діяльності людини»* (10,88% респондентів з низьким, 13,04% з середнім і 2,17% високим рівнями екологічної обізнаності), «*незаконне полювання на тварин і збирання видів рослин»* (8,7% респондентів з низьким і 2,17% з середнім рівнями екологічної обізнаності);

- більшість опитаних спеціалістів (82,61%) виявили обізнаність щодо утилізації твердих відходів в нашій країні, обрали правильну відповідь – *«переміщення відходів до сміттєзвалищ»*; менша кількість респондентів (17,39%) не виявили такої обізнаності та обрали помилкові відповіді: «*переробка» і «спалювання і обмеженому просторі»* (10,87% і 2,17% з

низьким рівнем екологічної обізнаності), *«переміщення відходів суднами та вивантаження їх у море»* (по 2,17% з низьким і високим рівнями);

- більшість респондентів (76,09%) вірно обрали найважливішу перевагу використання ядерної енергії в електростанціях «*мінімальне забруднення атмосфери»*. Решту (23,91%) спеціалістів, дали неправильну відповідь. З них 2,18% з низьким рівнем та 8,69% з середнім рівнем екологічної обізнаності обрали варіант «*Зберігання продуктів розпаду є тепер набагато легшим і безпечним»;* 8,69% і 4,35% з низьким рівнем обрали відповідно «*Будівництво атомних електростанцій дуже дороге»* та *«Повна безпека»;*

- 21,74% респондентів не вірно відповіли на питання про *найвагомішу причину зникнення придатних для використання вод*. Замість, варіанту *«Несвідоме використання води»,* який правильно обрали 78,26% осіб, 2,17% і 10,86% спеціалістів з низьким і середнім рівнем екологічної обізнаності позначили «*Вода забруднена бактеріями»*; по 2,17% з низьким і високим рівнем – «*Вода зберігається неналежним чином»;* 4,35% з низьким рівнем – *«Неконтрольовані дренажні роботи»;*

- питання *«Що з перерахованого є відновлюваним джерелом енергії?»* виявилося складним для респондентів, лише 28,26% відповіли вірно *«біомаса»,* що на нашу думку, пов'язане з бережливим ставленням більшості респондентів до природних ресурсів, з них 36,96%, 19,56% і 6,52% осіб з високим, середнім і низьким рівнем екологічної обізнаності, оскільки вони відповіли, що *«Немає»*. Решту, 2,17% і 4,35% – з високим і низьким рівнем обрали варіант *«Природний газ»;* 2,18% з низьким рівнем – *«Нафта»;*

- більшість респондентів 45,65%, 21,74% і 13,05% з високим, середнім і низьким рівнем екологічної обізнаності не знають, що *Хлорфторвуглець є безбарвним газом без запаху,* ***але не*** *зустрічається природно в ґрунті, гірських породах і воді,* а використовуються в промислових і побутових холодильниках, кондиціонерах та аерозольних балонах. На відміну від *Радону*, який природно виділяється з земних порід і може накопичуватися в будинках і призводити до різних проблем зі здоров'ям. Вірно відповіли 10,87%

спеціалістів. Ще частина респондентів обрали варіант «Етан» – 4,35% і 2,17% осіб з середнім і низьким рівнем; а також «*Криптон*» – 2,17% – з середнім рівнем;

- 91,3% респондентів обрали неправильну відповідь на питання про *найефективніший спосіб забезпечення зменшення проблеми твердих побутових відходів у довгостроковій перспективі*, що, на нашу думку, пов'язане з недостатнім розумінням поняття *«довгострокова перспектива»*, оскільки усі варіанти сприяють зменшенню сміття, але лише *«зменшення кількості витрачених матеріалів»* в цьому аспекті, що обрали 8,7% респондентів. Натомість 39,13% і 15,21% спеціалістів *з* високим і середнім рівнем екологічної обізнаності позначили варіант «*Замість того, щоб викидати матеріали, використовувати їх для інших цілей»;* 4,35% , 15,22% і 17,4% респондентів з високим, середнім і низьким рівнем обрали варіант «*Забезпечити переробку для повторного використання матеріалів*», що є короткостроковим рішенням;

- на питання про матеріал, який має найдовший час розпаду в природі вірно відповіли *«скло»* лише 4,25% респондентів, що на нашу думку пов'язано з тим, що «*пластмаса*», який обрали відповідно 47,83%, 26,09% і 8,70% респондентів з високим, середнім і низьким рівнем екологічної обізнаності є дуже шкідливою при розпаді; але питання про час, а скло майже не розкладається і може залишатися в навколишньому середовищі практично нескінченно, хоча деякі оцінки свідчать про те, що склу може знадобитися понад мільйон років для повного розпаду. Для порівняння: пластмаса розкладається 450 років, сталь може розкладатися протягом 50 років, алюміній розкладається приблизно за 200 (за даними ГО «Нуль відходів Львів», компанії Комплексні послуги поводження з відходами в України); варіант *«Алюміній»* обрали по 2,17% респондентів з середнім і низьким рівнем; варіант *«Сталь»* аналогічно - 2,17% і 6,53%;

- серед запитань, на які правильно відповіли 100% опитаних спеціалістів, були запитання про «клітини, які є найбільш чутливими до

радіації» – це *лімфатичні вузли і клітини селезінки в крові*; «найбільшу аварію на атомній електростанції 1986 року» - це *Чорнобильська*; «сукупність умов живої та неживої природи, у яких перебувають організми та які впливають на процеси їх життєдіяльності» - це *середовище проживання*.

За результатами Шкали екологічного ставлення було виявлено, що більшість респондентів 63% на високому рівні, 35% – на середньому і 2% – на низькому рівні щодо екологічного ставлення (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Рівні сформованості екологічного ставлення у спеціалістів

Рівень	Оцінка, бали	Кількість респондентів, у%
низький	0-40	2
середній	41-53	35
високий	54-68	63

Аналіз відповідей на запитання до шкали показав, що поряд з високим рівнем екологічного ставлення в цілому, частина респондентів демонструють нейтральну позицію з деяких проблем (рис. 2.5*)*.

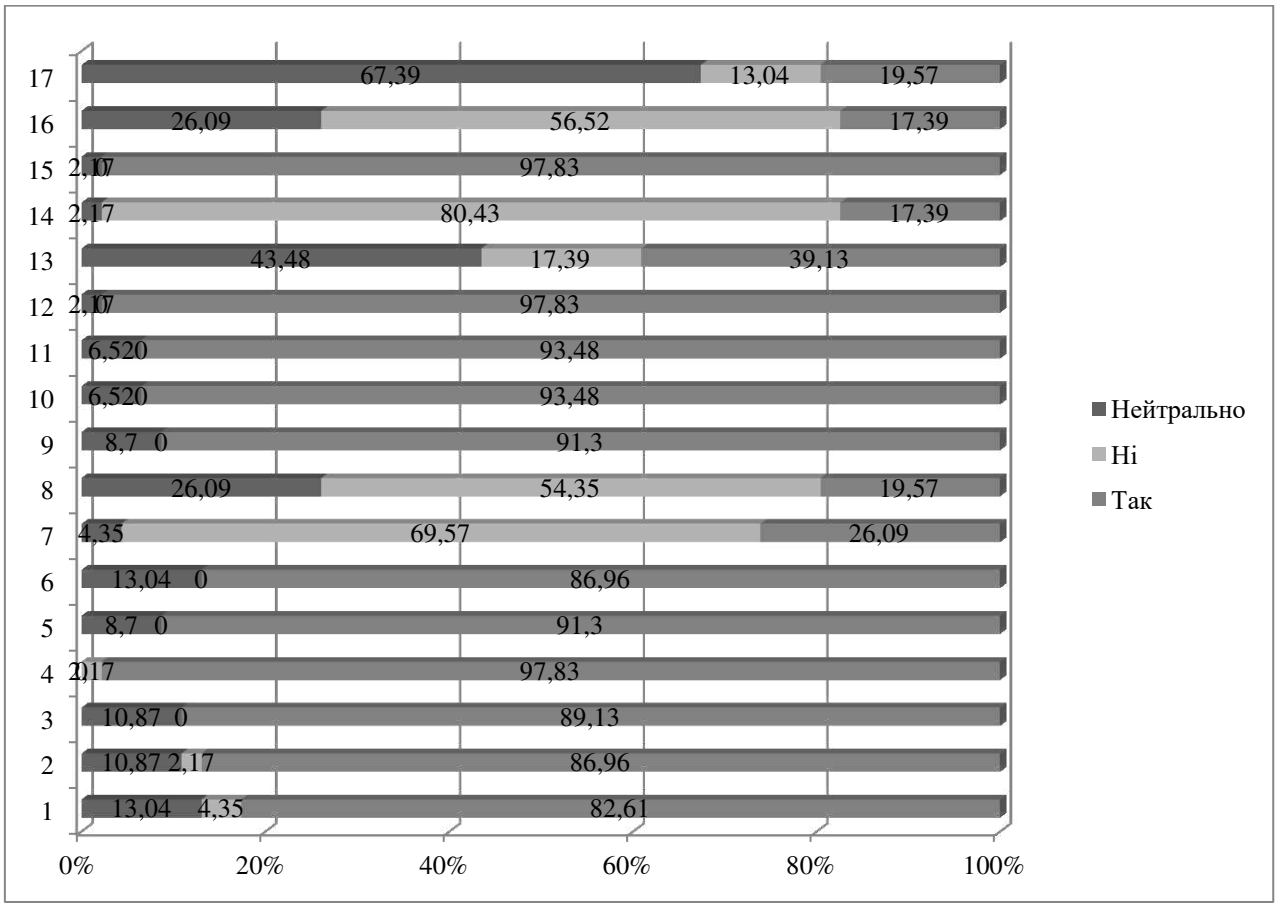


Рис.2.5 Розподіл відповідей за Шкалою екологічного ставлення, у%

Зокрема, респондентам (82,61%) *подобається дивитися телепередачі про природу*; вони (86,96%) *цінують людей, які цікавляться екологічними проблемами*; їм *важливо* (89,13%) *бути обізнаними щодо екологічних питань*; їх (97,83%) *турбує зникнення лісу*; вони (91,30%) вважають, що *кожен повинен турбуватися про проблему зменшення озонового шару*; хотіли б (86,96%) *удосконалити контроль над промисловими та сільськогосподарськими угіддями для захисту якості навколишнього середовища, навіть якщо ціна продуктів зросте*; ***не вважають*** (69,57%), що*всі види рослин і тварин існують для використання людиною*; ***не вважають*** (54,35%), що *законодавчі перешкоди щодо використання викопного палива мають бути видалені;* погоджуються (91,30%), що *держава має дати фінансову підтримку для роботи над відновлюваними джерелами енергії, навіть якщо це призведе до збільшення податків;* вважають (93,48%), що *закони, що стосуються охорони навколишнього середовища, необхідно дотримуватися;* хочуть (93,48%) *сприяти запобіганню і профілактиці екологічним проблемам;* відчувають (97,83%) *за це відповідальність;* **змінили** (39,13%) *своє ставлення до навколишнього середовища завдяки екологічним програмам, створених ЗМІ*, **не вважають** (80,47%), що *Концепція захисту навколишнього середовища придумана людьми з заходу, щоб запобігти розвитку країн, що розвиваються*; **згодні** (97,83%), що *для підтримки життя людей, вони мають підтримувати гармонію з навколишнім середовищем*; **не згодні** (56,52%), що *для задоволення потреб людей вони мають право вносити зміни в навколишнє середовище*; **нейтрально** (67,39%) відносяться до *членства в екологічному клубі*.

За результатами Шкали поведінки щодо довкілля, було виявлено, що поведінка щодо довкілля у 48% респондентів на низькому та середньому рівні, і лише 4% – на високому (див.табл. 2.8).

Аналіз відповідей на запитання до шкали показав, що поряд з середнім рівнем поведінки щодо довкілля, значна частина респондентів демонструють низький рівень.

Таблиця 2.8

Рівні сформованості поведінки щодо довкілля у спеціалістів

Рівень	Оцінка, бали	Кількість респондентів, у%
низький	0-23	48
середній	24-31	48
високий	32-40	4

Зокрема,

- 93,48% респондентів *«завжди» вимикають світло та електроприлади, якими користуюся для економії електроенергії*, решту спеціалістів обрали варіант *«іноді»*, з них 2,17% на середньому і 4,35% - на низькому рівні сформованості поведінки щодо довкілля. Позитивним є те, що жоден респондент не обрав варіант *«ніколи»*;

- переважна більшість 89,13% спеціалістів, з них 4,35% 41,30% 43,48% на високому, середньому і низькому рівні сформованості поведінки щодо довкілля, обрали варіант *«іноді»* на твердження «*я не купую продукти в упаковці»,* що, на нашу думку, здебільшого пов'язано з відсутністю альтернативи, варіант *«завжди»* обрали 6,52% респондентів, які на середньому рівні та *«ніколи»* 4,35% осіб на низькому рівні;

- значна більшість 76,09% спеціалістів *коли бачать людей, які поводяться шкідливо для навколишнього середовища, «іноді» розмовляють з ними про це, а «завжди» розмовляють* 19,57%, з них 4,35% на високому 13,04% на середньому і 2,17% на низькому рівні сформованості поведінки щодо довкілля; відповідь *«ніколи»* обрали по 2,17% осіб на середньому і низькому рівні;

- більшість 56,52% респондентів *«завжди» докладають зусилля, щоб зменшити споживання*, а 8,7% осіб високого і 34,78% середнього рівня сформованості поведінки щодо довкілля вказали *«іноді»*. Позитивним є те, що жоден респондент не обрав варіант *«ніколи»;*

- більшість 67,39% респондентів *«завжди» намагаються бути позитивним прикладом для оточуючих щодо екологічно відповідальної поведінки*. Водночас 4,35% осіб середнього і 28,26% низького рівня

сформованості поведінки щодо довкілля *«іноді»* докладають таких зусиль. Позитивним є відсутність респондентів з варіантом *«ніколи»;*

- лише 34,78% респондентів *«завжди» підтримують кандидатів на виборах, які займаються екологічними проблемами*, але 26,09% спеціалістів високого рівня сформованості поведінки щодо довкілля, 36,96% середнього рівня і 2,17% низького рівня роблять це *«іноді».* Варто відзначити, що 2,17% осіб низького рівня сформованості поведінки щодо довкілля відповіли, що *«ніколи»* не підтримують таких кандидатів.

- більшість 78,26% респондентів зазначили, що *«іноді» піднімають порожню алюмінієву банку, коли бачать її на землі* (серед них 2,17% осіб високого, 39,13% середнього і 36,96% низького рівня сформованості поведінки щодо довкілля). *«Завжди»* так роблять лише 15,22% спеціалістів. Варто зауважити, що поведінка щодо прибирання сміття суттєво впливає на чистоту навколишнього середовища і демонструє особисту відповідальність за екологічний стан, проте 6,52% респондентів відповіли, що *«ніколи»* цього не роблять;

- на нашу думку, правильне сортування сміття є важливим кроком для збереження довкілля і сприяє ефективній переробці відходів та економії ресурсів, тому більшість 76,09% респондентів *«завжди» кидають сміття, Напр., газети, скляні або металеві ящики, у відповідні контейнери для сміття. «Іноді»* це роблять 2,17% осіб середнього і 19,57% низького рівня сформованості поведінки щодо довкілля, а *«ніколи»* 2,17% осіб з низьким рівнем;

- незначна частина, 21,74% респондентів *«завжди»* уникають купівлі продуктів, які мають негативний вплив на навколишнє середовище. Водночас 78,26% респондентів роблять це *«іноді»* (серед них 2,17% осіб з високим рівнем, 34,78% із середнім рівнем і 41,30% з низьким рівнем сформованості поведінки щодо довкілля), що пов’язано, на нашу думку, з несвідомим споживанням.

- більшість респондентів (60,87%) *«іноді» говорять, що ми можемо зробити, щоб запобігти екологічним проблемам друзям та родичам.* Серед них 17,39% є спеціалістами середнього рівня, а 43,48% - низького рівня сформованості поведінки щодо довкілля. 39,13% респондентів обрали варіант *«завжди»*. Зазначимо, що жоден респондент не вибрав варіант «ніколи», що свідчить про певну усвідомленість та готовність діяти у напрямку екологічних змін. Проте, відсоток тих, хто *завжди* говорить про можливі дії, залишається невисоким, що вказує на необхідність подальшого підвищення екологічної освіти та мотивації;

- більшість респондентів (78,26%) *«ніколи» не висловлюють свої погляди через офіційні звернення*, зокрема 2,17% з високим, 41,30% з середнім і 34,78% з низьким рівнем сформованості поведінки щодо довкілля. Лише 4,35% респондентів роблять це *«завжди»*, а 17,39% - *«іноді»*, що на, нашу думку вказує на низький рівень усвідомленості і свідчить про потребу в більшій активізації екологічної громадянської позиції;

- трохи більше половини респондентів (52,17%) *«іноді» читають статті про навколишнє середовище*, з яких 13,04% мають середній і 39,13% - низький рівень сформованості поведінки щодо довкілля. 47,83% спеціалістів роблять це *«завжди»*. Відсутність респондентів, які обрали варіант *«ніколи»*, на нашу думку, показує, що більшість зацікавлена в екологічних питаннях, хоча рівень постійного читання все ще потребує покращення для підвищення екологічної свідомості;

- переважна більшість респондентів (80,43%) *«іноді»* купують перероблені продукти, з яких 45,65% мають середній і 34,78% низький рівень сформованості поведінки щодо довкілля. Лише 10,87% осіб роблять це *«завжди»*, а 8,70% - *«ніколи»*. Відсутність значного числа респондентів, які завжди купують перероблені продукти, на нашу думку, вказує на потребу в підвищенні мотивації до сталого та екологічного споживання;

- більшість респондентів (93,48%) *«ніколи» не пише статті про екологічні проблеми*, що вказує на значний дефіцит публічної активності у

висвітленні екологічних питань. Лише 2,17% респондентів роблять це *«завжди»*, а 4,35% - *«іноді»*, що, на нашу думку, підкреслює необхідність розвитку активності цій сфері;

- значна частина респондентів (69,57%) *«іноді» повідомляють владу про екологічні порушення*, з яких 45,65% мають середній і 23,91% - низький рівень сформованості поведінки щодо довкілля. Лише 8,70% спеціалістів роблять це *«завжди»*, а решта 21,74% (4,35% з середнього і 17,39% з низького рівня) - *«ніколи»*. Це свідчить про певну активність у реагуванні на порушення, хоча, ми вважаємо, що необхідно збільшити частоту таких повідомлень для покращення екологічного контролю;

- лише по 6,52% респондентів *«завжди»* та *«іноді» беруть участь у конференціях про навколишнє середовище*, з яких 2,17% кожного рівня сформованості поведінки щодо довкілля. Більшість (86,96%) спеціалістів вказали варіант *«ніколи»*, що, на нашу думку, вказує на потребу підвищення участі у таких заходах для розвитку екологічної освіти та обміну досвідом;

- половина респондентів (50%) вказали *«завжди»* на твердження «я не вмикаю пральні та посудомийні машини, поки вони не заповнюються», 13,04% з середнім і 30,43% з низьким рівнем сформованості поведінки щодо довкілля обрали *«іноді»*. Лише 2,17% з середнім і 4,35% з низьким рівнем - *«ніколи»*. Це свідчить про високий рівень усвідомлення необхідності в економії ресурсів, хоча, на наш погляд, ще потребує підвищення;

- вибір більшості 76,09% респондентів *«завжди» закривати кран, коли вони чистять зуби і миють руки*, вказує на сильне усвідомлення важливості економії води, хоча є 2,17% спеціалістів з середнім і 15,22% з низьким рівнем сформованості поведінки щодо довкілля, які обрали варіант *«іноді»* і 6,52% з низьким рівнем - *«ніколи»*;

- лише 8,70% респондентів *«завжди» роблять грошові внески на екологічні проекти*. 39,13% осіб з середнім і 26,09% низьким рівнем сформованості поведінки щодо довкілля роблять це *«іноді»*, а 6,52% з середнім і 19,57% з низьким рівнем - *«ніколи»*. Це, на нашу думку, свідчить

про деякий рівень фінансової підтримки екологічних ініціатив, але існує потреба в подальшому розвитку регулярних внесків;

- вибір більшості респондентів (84,78%) варіанту *«завжди»* на твердження «*Я вважаю за краще купувати фрукти та овочі органічного сільськогосподарського виробництва*» свідчить про високий рівень усвідомлення переваг органічного сільського господарства, хоча є частина 13,04% осіб з низьким рівнем сформованості поведінки щодо довкілля, що *«іноді»* купує їх і лише 2,17% *«ніколи»* не обирають органічні продукти [1067].

За результатами Тесту ступеня використання природничо-екологічних знань, було виявлено, що 48% респондентів перебувають на високому рівні і по 26% - на середньому та низькому (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Результати дослідження ступеня використання природничо-екологічних знань спеціалістами

Рівень	Оцінка, бали	Кількість респондентів, у%
низький	0-7	26
середній	8-10	26
високий	11-13	48

Аналіз відповідей на запитання до тесту показав, що поряд з високим рівнем ступеня використання природничо-екологічних знань, значна частина респондентів демонструють середній та низький рівень.

Високу обізнаність щодо понять *«природничо-екологічна компетентність дошкільника»* і *«природничо-екологічні знання»* показали більшість респондентів, відповідно 80,43% і 93,48%, обравши вірні відповіді *«здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності»* та *«це оволодіння і оперування лексикою природничо-екологічного змісту, яка включає категорії природи, взаємозв'язки і взаємозалежності в ній, емоційно-оцінну лексику, що веде до природодоцільної поведінки (бережливого використання води, електрики, тепла, допомога і любов до*

тварин, вирощування рослин, вміння поводитися і милуватися природою, підтримка чистоти і порядку та ін.)».

Щодо першого, неправильні варіанти «*знання про природу, екологію, взаємозв'язки в природі, любов до навколишнього»*, *«здатність дитини до вивчення знань про природу, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності», «здатність дитини до розуміння елементарних взаємозв'язків у природі, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності»* і другого – *«це досконале володіння академічними відомостями про природу і екологію»* обрали по 6,52% спеціалістів низького рівня використання природничо-екологічних знань.

Більшість 91,39% респондентів *готуються до занять* «*комбінуючи використання різних методичних матеріалів, власний досвід тощо»* і 2,17% осіб високого рівня використання *створюють самостійно*, а 6,52% спеціалістів низького рівня *«використовують готові матеріали».*

Більшість 97,83% респондентів на питання *«Чи важливі, на Вашу думку, природничо-екологічні знання для розвитку, формування чи корекції мовлення дитини з ЗНМ*?» відповіли *«так»*, 2,17% осіб з низьким рівнем використання відповіли *«ні».* Також більшість 94% респондентів, відповіли «так» на питання *«Чи використовуєте Ви у своїй роботі природничо-екологічні знання для розвитку, формування чи корекції мовлення у дітей з ЗНМ?».* Варіант *«ні»* обрали 2,17% спеціалістів з середнім і 4,35% з низьким рівнем використання. 48% респондентів високого рівня використання вірно проранжували методи і засоби формування природничо-екологічних знань, три правильні позиції вірно проставили 20% осіб з середнім рівнем, одну вірну позицію вказали 7% осіб середнього рівня і 10% низького, жодної вірної позиції не вказали 15% низького рівня.

На питання про використання ІКТ у роботі з дітьми з ЗНМ для розвитку, формування чи корекції мовлення майже половина 47,83% респондентів відповіли *«це необхідно»*, 17,39% високого, 10,87% середнього і 19,57% низького рівня використання відповіли «це корисно», і по 2,17% низького рівня *«це непотрібно»* і *«це шкідливо»*.

Отже, розподіл респондентів за рівнями екологічної грамотності виявився наступним: більшість 76% - на середньому рівні, 13% - на високому і 11% - на низькому (рис.2.6) [106].

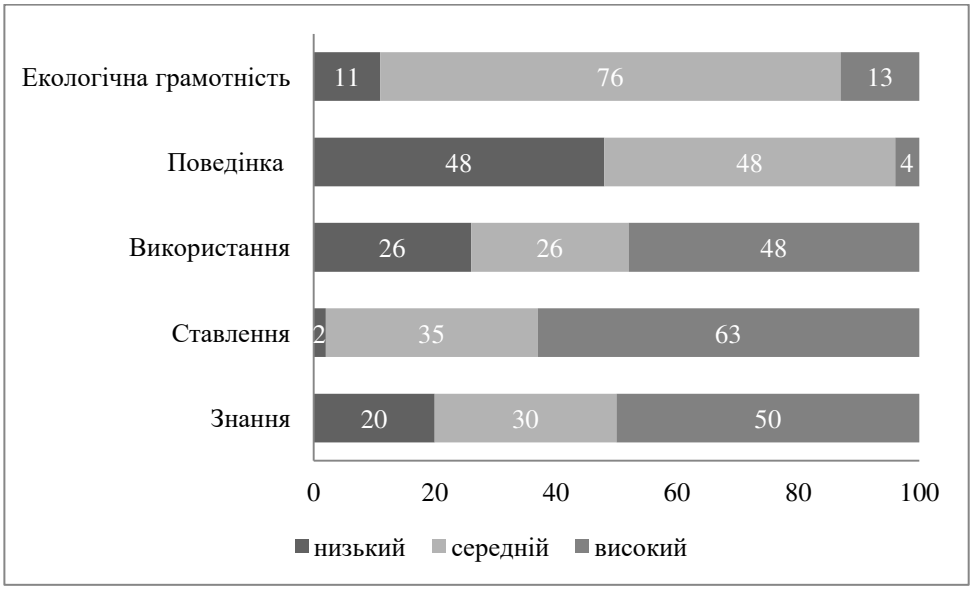


Рис. 2.6 Рівні сформованості екологічної грамотності спеціалістів,%

Варто зазначити, що набрані спеціалістами мінімальні, максимальні і середні значення за кожною шкалою по порядку становлять відповідно мінімум 8, максимум 16, середнє 13 з 19 балів за Тест з екологічної обізнаності (Знання); 40; 63; 54 з 68 за Шкалою екологічного ставлення (Ставлення); 18; 38; 23 з 40 за Шкалою поведінки щодо довкілля (Поведінка); 4; 13; 9,5 з 13 (Використання); загалом ці значення для Екологічної грамотності становлять 75; 122; 101 з 140. Зазначені результати потребують підвищення для ефективного використання спеціалістами природничо-екологічних знань для розвитку і корекції мовлення дітей з ЗНМ.

Висновки до другого розділу

У дослідженні обґрунтовано методику діагностики рівня сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ та ТМР, виокремлено критерії, компоненти, кожен з яких орієнтовано на оцінку за певними показниками: стану сформованості номінативного словника природничо-екологічної лексики, що позначає об'єкти та явища природи; рівня розуміння значень слів; здатності до елементарних узагальнень і формування логіко-семантичних конструкцій; дослідження сформованості екологічних і природничих знань, усвідомлення необхідності бережливого ставлення до природи та її ресурсів, а також прояви відповідного ставлення і поведінки; стан предикативної та атрибутивної природничо-екологічної лексики; рівень володіння лексичною валентністю та сполучуваністю; розуміння та використання лексико-семантичних явищ (синонімія, антонімія, багатозначність); стану сформованості прийменникового словника; здатності до словотвору та граматичної словозміни; образність і асоціативність словника; його варіативність, точність, доречність та змістовність мовлення.

За результатами проведеного констатувального дослідження було сформульовано такі висновки:

1. Для оцінювання лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ було використано когнітивний, репродуктивний, діяльнісний критерії, за якими аналізувалися лексичний, семантичний, семантико-граматичний і контекстуальний компоненти діагностованих умінь.

2. Діагностичне вивчення лексико-семантичних умінь показало наступне:

- у старших дошкільників з ЗНМ не виявлено високого рівня сформованості лексико-семантичних умінь за жодним з оцінювальних критеріїв. Більшість респондентів з типовим мовленнєвим розвитком показали високий рівень лексико-семантичних умінь за усіма складовими.

Аналіз результатів за трьома складовими – когнітивною, репродуктивною та діяльнісною – дозволив виявити основні проблеми дітей із ЗНМ та порівняти їх із рівнем сформованості відповідних умінь у КГ.

Когнітивна складова: в лексичному компоненті, що відповідає за активний номінативний словник, у дітей з ЗНМ сформована на середньому і низькому рівнях, а у дітей з ТМР – на високому і середньому. Діти ЕГ потребували уточнень, плутали назви об'єктів, називали усі об'єкти узагальнючим словом чи назвою одного об'єкта, спостерігалося значне спотворення слів, використання русизмів; діти КГ в меншості потребували уточнюючих запитань у випадку складних термінів (назви рідкісних ягід, грибів, риб, морських тварин);

- у семантичному компоненті, що відповідає за розуміння значень слів, їх зв'язків і категоріальну організацію, розуміння логіко-семантичних конструкцій та елементарні екологічні знання, розуміння необхідності бережливого ставлення до природи, її ресурсів (ставлення та поведінка), у дітей із ЗНМ сформований вбільшості на низькому рівні. Діти ЕГ не розрізняли і плутали природничо-екологічні категорії; продемонстрували проблеми з розумінням значень слів, несформованість екологічних знань та обмеженість уявлень про бережливе ставлення до природних ресурсів. Діти з КГ демонстрували вбільшості високий рівень семантичного компоненту когнітивної складової, показали сформовані навички узагальнення і класифікації природничо-екологічних категорій, розуміли необхідність бережливого ставлення до природи, її ресурсів.

Репродуктивна складова: - у лексичному компоненті, що включає стан сформованості предикативної і атрибутивної природничо-екологічної лексики у мовленні діти з ЗНМ продемонстрували середній і низький рівень, а діти з ТМР – вбільшості високий. Діти ЕГ продемонстрували обмежений активний словник предикативної і атрибутивної природничо-екологічної лексики, використовували спрощені конструкції, описували об'єкти короткими

фразами без точних характеристик. У КГ описові характеристики були розгорнутішими, але деякі діти потребували уточнення.

- у семантичному компоненті, що визначається сформованістю лексичної валентності та сполучуваності, явищ синонімії, антонімії, багатозначності у дітей з ЗНМ спостерігався вбільшості низький рівень, а діти з ТМР продемонстрували високий. У дітей з ЕГ виникали труднощі у розрізненні антонімів і синонімів, нерозуміння багатозначних слів. Діти з КГ продемонстрували високі навички володіння лексико-семантичними явищами в означених завданнях.

Діяльнісна складова у всіх компонентах (лексичному, семантико-граматичному, контекстуальному) у дітей з ЗНМ вбільшості сформована на низькому рівні, а у дітей з ТМР – на високому. Діти ЕГ не знали прийменники, продемонстрували несформованість словотворчих умінь та граматичної словозміни, часто використовували спотворені або невластиві для української мови конструкції; показали несформованість і обмеженість різних типів асоціацій та лексико-семантичних явищ, значні обмеження і неточності у мовленні в певному контексті. Діти КГ продемонстрували навички оволодіння слотворчістю і словозміною, сформованість різних видів асоціацій, засвоєність лексико-семантичних явищ, лексичної сполучуваності, точність і доречність мовлення в заданому контексті.

Результати дослідження підтвердили низький рівень сформованості лексико-семантичних умінь у дітей із ЗНМ. Найбільші труднощі спостерігалися у розумінні значень слів, їх категоризації, утворенні нових слів, побудові розгорнутих висловлювань та встановленні логічних зв’язків між поняттями. Діти КГ демонстрували значно вищий рівень лексико-семантичних умінь. Це підкреслює необхідність цілеспрямованої корекційної роботи з дітьми із ЗНМ, спрямованої на розширення їхнього словникового запасу, розвиток уміння узагальнювати, класифікувати та логічно продукувати мовлення.

Додатково здійснювалося дослідження екологічної грамотності спеціалістів як передумови формування природничо-екологічної лексики у дошкільників. Кожна особистість має жити в гармонії з природою і бути екологічно обізнаною, що опосередковує екологічно доцільну поведінку і спосіб життя, орієнтований на сталий розвиток. Для цього необхідне формування розуміння природничо-екологічної лексики ще в дошкільному віці, тому спеціалісти, які працюють з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення, додатково мають враховувати особливості розвитку пізнавальної сфери і разом з розвитком мовлення формувати природничо-екологічну компетентність у дошкільників, що потребує засвоєння ними відповідної лексики. Для цього рівень екологічної обізнаності самих спеціалістів має бути на високому рівні.

Дослідження показало, що частина спеціалістів відзначається деякими прогалинами в екологічних знаннях. Вважаємо, спеціалісти з високим рівнем екологічної обізнаності володіють достатнім вокабуляром щодо ефективного формування природничо-екологічної лексики у дітей з загальним недорозвиненням мовлення. Проте, спеціалісти із середнім та низьким рівнями обізнаності потребують додаткової уваги щодо підвищення їхньої екологічної обізнаності. Вона, в свою чергу, знайде відображення у збагаченні відповідними знаннями дошкільників, що закономірно відбуватиметься шляхом формування у них особливого пласту лексики – природничо-екологічної.

Зміст другого розділу дисертації висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Лукачович Г., Мілевська О. Результати вивчення природничо-екологічної компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць:* 2024. Вип. 23 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, Видавець Ковальчук О.В., С. 176–189. DOI: 10.32626/2413-2578.2024-23.176-188.

Авторський внесок: Лукачович Г. – 50% (розрахунки).

2. Лукачович Г.О. Екологічна обізнаність спеціалістів як передумова формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 77, том 2. С. 242–248. DOI: 10.24919/2308-4863/77-2-35.

3. Лукачович Г.О. Результати діагностики стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць:* Вип. 24 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, Видавець Ковальчук О.В., 2024. С.116–129. DOI: 10.32626/2413-2578.2024-24.116-128

4. Лукачович Г.О. Вивчення ставлення педагогів до використання природничо-екологічних знань у корекційному навчанні дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів.* Кам'янець-Подільський. 2023. Вип. 22. С. 354–356. URL: https://tinyurl.com/nauka23.

5. Лукачович Г.О. Теоретичні аспекти використання тренінгу для підвищення екологічної компетентності логопедів. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2022 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*, 3–7 квітня 2023 р., м. Івано-Франківськ. Електронне видання.

Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2023, с.29–31. URL: https://tinyurl.com/naukaPNU23.

6. Лукачович Г. О. До питання екологічної компетентності педагогів в системі освіти дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2023 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 1–5 квітня 2024 р., м. Івано-Франківськ. Електронне видання. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2024. С. 402–404. URL: https://tinyurl.com/naukaPNU24.

7. Лукачович Г. О. Методичні аспекти оцінювання стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи. Тези за матеріалами 16 Міжнародної науково-практичної конференції 18-19 квітня 2024 року / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2024. С. 141–144. URL: http://surl.li/jaliym.

8. Лукачович Г. О. Діагностика природничо-екологічної компетентності старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *«Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії»: матеріали науково-практичної конференції зі спеціальності 016 Спеціальна освіта* (Харків, 29 квітня 2024 року). КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. 2024. С. 73–77. URL: https://tinyurl.com/sotaincl24.

9. Лукачович Г.О. Роль екологічної грамотності вчителів-логопедів у формуванні екологічної лексики у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. 16., С. 203–204. URL: https://tinyurl.com/molvch24.

10. Лукачович Г.О. Екологічна компетентність вчителя-логопеда як умова формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Психолого-педагогічний супровід*

дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 8 листопада 2024 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. С. 153–156. URL: https://tinyurl.com/konfip2024

11. Лукачович Г. О. Дослідження поведінки щодо довкілля у вчителів-логопедів як передумови формування природничої лексики у дошкільників. *Сучасна логопедія: Інноваційні технології. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* / за заг. ред. В. А. Кисличенко. – Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2024, С.113–117. URL: https://tinyurl.com/LogoHL24.

РОЗДІЛ 3
ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

3.1 Обґрунтування методики формувального експерименту

Формування лексико-семантичних умінь у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення – планомірний процес, який опосередкований накопиченням у дітей словникового запасу у поєднанні зі становленням лексичної семантики, розвитком семантичних полів слів та граматичного компоненту мовлення, який відбувається в активній мовленнєвій діяльності на тлі достатнього розвитку психічних процесів.

Динаміка словникового розвитку дітей зумовлена потребою використання певних лексичних одиниць в процесі комунікації (M. Neumann) [285, с. 25]. У старшому дошкільному віці розширюється смисл слова (семантична структура слова), що є необхідною умовою мовленнєвого розвитку та засвоєння багатозначних слів, смислових відтінків, переносного значення (A. Dail) [262, с. 163]. Отже, словник дитини в кількісному і якісному аспектах формується відповідно до розвитку основних психічних процесів (мислення, сприйняття, пам’яті, уявлень), розширення взаємодії з навколишнім світом, удосконалення комунікаційних процесів, узагальнення сенсорного досвіду, якісної зміни провідної діяльності [23].

Для формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ необхідно розвинути у них на достатньому рівні словниковий запас з розумінням різних типів зв’язків слів в межах семантичних полів (див.рис.1.5), понятійну співвіднесеність, розуміння та доречне використання лексико-семантичних явищ (синонімів, антонімів, багатозначності) відповідно до граматичних норм для правильної побудови рази в певному контексті.

Науково-теоретичний аналіз, проведений у першому і другому розділах, показав, що матеріал природничо-екологічного змісту має необхідний потенціал для формування лексико-семантичних умінь та паралельно сприяє екологічному вихованню дошкільників.

Загалом, екологічне виховання передбачає набуття дитиною знань про природу та вплив діяльності людини на неї. Опанування цих знань, як і будь-яких інших, опосередковано процесом засвоєння, передусім, лексико-семантичного значення відповідної лексики (природничо-екологічної), формування уявлень про цінність та неповторність компонентів природного середовища, прояв гуманних почуттів до живих істот, оволодіння вміннями сприймати й описувати красу та милуватися довкіллям, правилами безпечної та доцільної поведінки в природі, що передбачає вивчення емоційно-оцінної лексики. Відповідно, ми визначаємо екологічне виховання як дієвий ресурс формування у дошкільників з ЗНМ мовно-мовленнєвих знань і умінь. Серед засобів екологічного виховання дошкільників виділяють: об’єкти, явища, компоненти живої та неживої природи, взаємозв’язки і залежності в довкіллі, їх зображення і макети; обладнання за змістом роботи, в тому числі іграшки, дидактичні ігри, вправи та завдання; художнє слово, фольклор тощо.

Формування лексико-семантичних умінь у дітей ЗНМ засобами екологічного виховання є складним, мультидисциплінарним та тривалим процесом. Вважаємо, віковий період 5-7 років є найбльш доцільним щодо інтеграції лексико-семантичного розвитку дошкільників з ЗНМ та набуття ними природничо-екологічних знань, адже він є перехідним періодом до навчання у школі.

Теоретичною основою формувального експерименту було визначено: дослідження Л. Андрусишиної [2], О. Бєлової [9], Л. Трофименко [224-229] про особливості психічного розвитку дітей з загальним недорозвиненням мовлення; Е. Данілавічютє [38], І. Марченко [116], С. Коноплястої [63], М. Шеремет [2410-243] про особливості особистісного розвитку дітей з ЗНМ; L. Vygotsky [301], A. Dail [262], Н. Ільїної [54], Є. Соботович [195-201] про

розвиток структури лексичного значення слова у дітей дошкільного віку; О. Мілевської [126-137], Ю. Рібцун [177-180], Н. Січкарчук [194], О. Ткач [220-223], та ін. про специфіку розвитку у дітей із ЗНМ словникового запасу; І. Баранець [6], І. Брушневської [23], Л. Трофименко [227] про особливості мовленнєвої діяльності дітей з ЗНМ; І. Брушневської [22], І. Марченко [117], С. Коноплясної та Т. Сак [63], Ю. Рібцун [178], В. Тарасун [217], Л. Трофименко [227] про особливості ігрової діяльності дітей з ЗНМ; Н. Горопахи [34], Н. Лисенко [77] та ін. про екологічне виховання дошкільників; О. Мякушко [166] про особливості формування природничих знань та розвиток мовлення у молодших школярів з порушеннями мовлення та у старших дошкільників з порушенням інтелекту; І. Глущенко [33], Г. Соколової [203] про розвиток лексико-семантичної сторони мовлення у дітей з ЗПР та ін.

Методологічний блок формувального експерименту (рис. 3.1) включає підходи, принципи, мету і завдання формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення.

Метою формувального етапу дослідження було розроблення та практичне впровадження методичного забезпечення з формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ засобами екологічного виховання на логопедичних заняттях. Педагогічне забезпечення містить методику для дошкільників; методи роботи; умови.

Завдання формувального етапу:

1. Розробити методичне забезпечення з формування лексико-семантичних умінь старших дошкільників з ЗНМ засобами екологічного виховання.

2. Провести апробацію формувальної методики та проаналізувати динаміку.

3. Здійснити оцінку ефективності методичного забезпечення з формування лексико-семантичних умінь старших дошкільників з ЗНМ засобами екологічного виховання.

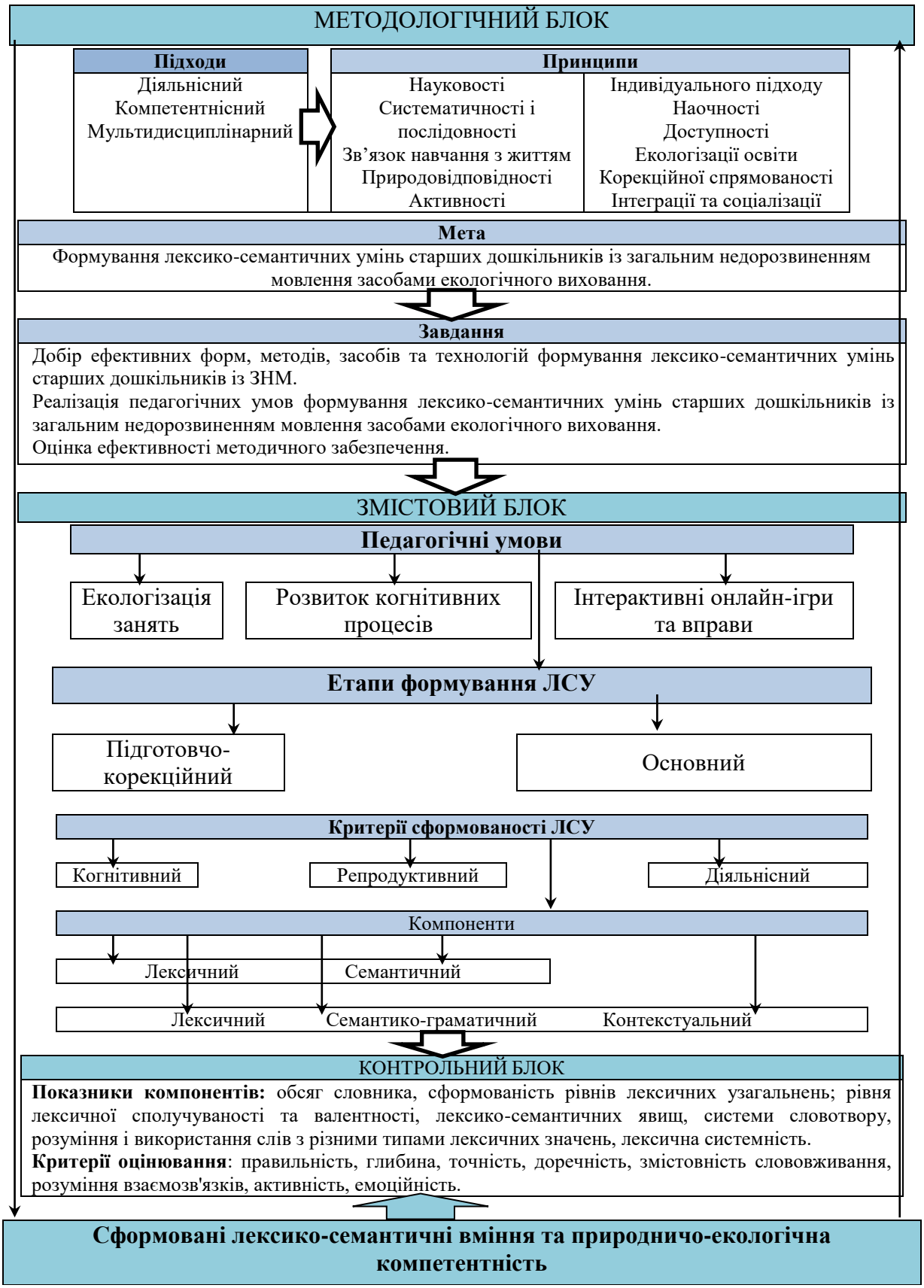


Рис. 3.1 Модель формування лексико-семантичних умінь у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ

Розроблення змісту формувального експерименту ґрунтувалося на результатах проведеного нами теоретико-експериментального дослідження (Розділ І, Розділ ІІ), згідно з якими:

1) лексико-семантична система є складною мовною системою, яка характеризується ріноманітністю і багатовимірністю; вона безпосередньо пов'язана з навколишнім і виступає як засіб його відображення у свідомості індивіда;

2) засвоєння лексико-семантичної системи та лексико-семантичних умінь як результату її засвоєння становить об'єктивну трудність для дошкільників з ЗНМ з огляду на вторинно порушені в них когнітивні процеси;

3) природничо-екологічні знання є продуктивними в пізнавально-мовленнєвому розвитку дошкільників, виступають як мотиваційно-стимулюючий фактор, і, поряд з їхньою широтою та різноманіттям, є зрозумілими для дітей в контексті засвоєння лексичної семантики та умінь щодо її використання у мовленнєвій діяльності.

Формування лексико-семантичних умінь у дошкільників із ЗНМ є складним і багатоаспектним процесом, який передбачає систематичну роботу над збагаченням словникового запасу дитини, розвитком її здатності розуміти та використовувати слова у правильному семантико-граматичному контексті. Цей процес вимагає індивідуального підходу та врахування особливостей розвитку мовлення кожної дитини, а застосування засобів екологічного виховання в корекційно-розвитковій роботі з дітьми із ЗНМ для формування лексико-семантичних умінь дозволяє створювати сприятливі умови для засвоєння природничо-екологічної лексики з її семантичними полями, граматичними категоріями в різних контекстах, що покращує результати корекційного процесу. Для цього у методиці враховано діяльнісний, компетентнісний, мультидисциплінарний підходи до навчання та принципи загальної (Г. Ващенко [27], Я. Коменський [235]) і спеціальної дидактики (С. Миронова [124], В. Синьов [192] та ін.) та визначено специфіку їх реалізації відповідно до завдань нашого дослідження. Зокрема:

– *принцип науковості у навчанні:* формувальна методика спрямована на опанування дошкільниками з ЗНМ наукових знань, що відображають взаємозв'язки в природі з урахуванням пізнавальних можливостей дітей, з використанням прийомів формування у них критичності мислення; умінь називати природничо-екологічні поняття, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і взаємозалежності в природі; умінь зіставляти і порівнювати інформацію, об'єднувати в категорії;

– *принцип систематичності і послідовності у навчанні* визначає поступовість і логічність в оволодінні природничою та екологічною лексикою, відповідно до чого матеріал поділений нами на логічні частини, які пов'язані за еколого-природничими-категоріями та відповідними лексико-семантичними категоріями;

– *принцип зв'язку навчання з життям* передбачає використання загальновідомих і природничо-екологічних елементів і категорій, пов'язаних з життям;

– *принцип природовідповідності у навчанні* зорієнтований на урахування особливостей дитини, її віку, природних біоритмів, потреб в активності, відпочинку, а також змін у фізичному та психічному стані протягом дня та навчання відповідно до сезону, за законами природи взагалі, що передбачає використання актуального навчального матеріалу, який повинен відповідати подіям та умовам, в яких перебуває дитина;

– *принцип індивідуального підходу у навчанні* реалізується через урахування у формувальній методиці індивідуальних особливостей, можливостей та досвіду дошкільників;

– *принцип активності у навчанні:* формувальна методика передбачає опанування дошкільниками не лише знаннями, а й навичками їх практичного використання у повсякденному житті через вмотивоване засвоєння матеріалу;

– *принцип наочності у навчанні* полягає у необхідності застосування полісенсорного сприймання у процесі пізнання;

– згідно *з принципом доступності у навчанні* зміст та методика формувального дослідження складені відповідно до вікових та індивідуальних (психо-мовленнєвих) особливостей старших дошкільників з ЗНМ;

– *принцип екологізації освіти* безпосередньо проектується на формування природничо-екологічної компетентності дошкільників в процесі формування лексичного контенту (природничо-екологічна лексика; поняття; категорії) та відповідних лексико-семантичних умінь;

– *принцип корекційної спрямованості навчання* обумовлює мовно-мовленнєву активізацію дошкільників, корекційно-розвитковий вплив на мовлення і когнітивні процеси під час всіх етапів формування лексико-семантичних умінь;

– *принцип інтеграції у навчанні* реалізується через взаємопроникнення природничо-екологічних знань, мовленнєвих умінь, ігрових навичок;

– *принцип соціалізації навчання* передбачає удосконалення навичок спілкування та усвідомлення себе частиною суспільства та природи.

Змістовий блок формувального експерименту (див. рис. 3.1) включає педагогічні умови, етапи, критерії та компоненти сформованості лексико-семантичних умінь у дошкільників з ЗНМ.

Аналіз наукових джерел показав, що для формування лексико-семантичних умінь доцільно використовувати словесні методи (бесіда, розповідь, переконання), наочні (демонстрації, презентації, ігри, наочні посібники, роздатковий матеріал та ін.), практичні методи (мовні вправи та ігри). Оптимальність освітньо-корекційного процесу, спрямованого на формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ засобами екологічного виховання, досягається через комплексне і системне застосування усіх згаданих методів, які можуть поєднуватися під час організації логопедичних занять в ігровій формі, оскільки провідним видом діяльності дитини у дошкільному віці є гра.

Саме тому основним методом реалізації методики стала дидактична гра природничо-екологічного змісту. Зазначимо, що дидактичні ігри – це різновид

пізнавальних, спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога [153, с.143].

Така гра має навчальну мету, зміст, певні правила та ігрові дії, тому накопичуються, актуалізуються і трансформуються знання у вміння й навички, розширюється досвід особистості та стимулюється розвиток, закріплюється й активізується словник, мовленнєві вміння та навички У процесі дидактичної гри важливо створити доброзичливу атмосферу співробітництва дорослого з дитиною, стимулювати їх творчу активність, враховувати потреби та інтереси дітей відповідно до віку та індивідуальних потреб розвитку і корекції.

Дидактичним іграм притаманні певні особливості, а саме: 1) за своїм змістом здійснюють навчання, мають у собі навчальні завдання, розв’язання яких відбувається засобами активної, захоплюючої для дітей ігрової діяльності; 2) насиченість навчання емоційно-пізнавальним змістом, що відповідає самій природі дитини; 3) дозволяє проводити навчальні заняття з невеличкими групами дітей, навіть із однією дитиною [18, с.138].

На основі проведеного теоретичного аналізу та констатувального експерименту було визначено психолого-педагогічні принципи ефективного формування лексико-семантичних умінь засобами екологічного виховання:

1. Поетапність та систематичність психологічного супроводу дошкільників у формуванні, розвитку та корекції їхніх лексико-семантичних умінь через спеціальну організацію розумової діяльності, спрямовану на свідоме засвоєння лексико-семантичних мовних явищ і опанування операціями узагальнення, порівняння, встановлення логічних та асоціативних зв’язків шляхом екологізації занять.

2. Формування мотивації щодо екологічного виховання та особистісно усвідомленої готовності до розвитку лексико-семантичних умінь на основі активізації інтелектуальних та емоційно-ціннісних компонентів свідомості, з

урахуванням особистого досвіду дошкільників та урізноманітнення засобів і методів педагогічного впливу, в т.ч. інтерактивних.

3. Дозування обсягу теоретичного матеріалу зі збільшенням акценту на наочність з використанням різних видів ігор, що об'єктивно-критично відображають різні аспекти природничо-екологічних питань та сприяють розвитку когнітивних процесів та лексико-семантичних умінь.

Відповідно до завдань, формувальний експеримент складався з трьох етапів: підготовчого, власне експерименту і заключного. На першому етапі нами було визначено контингент контрольної та експериментальної груп старших дошкільників з ЗНМ та розроблено методику формування лексико-семантичних умінь у дошкільників із ЗНМ.

Другий (власне експеримент) етап формувального експерименту передбачав апробацію методики формування лексико-семантичних умінь засобами екологічного виховання у старших дошкільників з ЗНМ та проведення повторної контрольної діагностики для оцінки ефективності методики та аналізу динаміки змін в групах.

Контрольна діагностика проводиться за методикою, яка описана в констатувальному експерименті (Р.1., п. 2.1).

На третьому (заключному) етапі було проведено статистичне опрацювання отриманих результатів та зроблено висновок про ефективність запропонованої нами методики формування лексико-семантичних умінь засобами екологічного виховання у старших дошкільників з ЗНМ.

Для проведення формувального експерименту було сформовано контрольну та експериментальну групи з старших дошкільників з ЗНМ. Всього дослідженням було охоплено 71 старших дошкільників з ЗНМ. З них 34 дітей – увійшли в склад контрольної групи і 37 – в експериментальну.

Нами було розроблено методику «Формування лексико-семантичних умінь засобами екологічного виховання у старших дошкільників з ЗНМ», мета якої – формування лексико-семантичних умінь засобами екологічного виховання з урахуванням актуального розвитку когнітивних функцій.

Завдання методики сформульовані з урахуванням результатів констатувального етапу, згідно з якими найменш сформованим критерієм компонентів лексико-семантичних умінь виявився семантичний та лексичний. Проте, оскільки усі критерії і компоненти структури лексико-семантичних умінь взаємопов'язані, то до методики увійшли ігри і завдання на розвиток усіх її компонентів, але з перевагою семантичного та лексичного.

Методика включає кілька паралельних напрямків роботи: збільшення словникового запасу природничо-екологічного змісту, розширення семантичних полів, активізація мовленнєвої діяльності, формування семантико-граматичних зв'язків [89].

Засоби екологічного виховання, такі як ігри, коректурні таблиці, бесіди та завдання на мовленнєвому матеріалі природничо-екологічного змісту, є тими інструментами у процесі формування лексико-семантичних умінь, які забезпечують мотивацію та візуалізацію для засвоєння понять та знань. Методика формування лексико-семантичних умінь, включає два етапи (див. табл. 3.1) – *підготовчо-корекційний та основний:*

– перший етап спрямований на активізацію і розширення природничо-екологічного словника, розвиток/вдосконалення семантико-граматичної складової;

– другий етап передбачає формування вміння точно висловлюватися, добирати влучну лексику відповідно до змісту та ситуації;

Для реалізації даної методики використовуються спеціально розроблені дидактичні матеріали (коректурні таблиці, ігри, вправи, бесіди), які сприяють розвитку лексико-семантичних умінь.

У їх основі покладені зображення за двадцятьма категоріями, що охоплюють різноманітні аспекти природного і штучного світу: фрукти, овочі, ягоди, злаки та насіння, дерева, кущі, квіти, гриби, домашні тварини, свійські тварини, дикі лісові звірі, тварини Африки, морські жителі, комахи, птахи, риби, явища природи і нежива природа, природні і штучні матеріали, природні і штучні об'єкти, Космос.

Таблиця 3.1

Зміст методики формування лексико-семантичних умінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання

Етапи роботи	Види роботи	Очікувані результати
підготовчо-корекційний	впізнавання, називання, співставлення, категоризація, визначення ознак і взаємозалежностей, умов існування, дій з ними овочів, фруктів, ягід, дерев, квітів, кущів, свійських тварин, диких лісових звірів, мешканців Африки, морських жителів, комах, птахів, об'єктів природи, явищ погоди, пір року, елементів Космосу, неживої природи, штучних об'єктів, розвиток лексико-семантичних явищ; формування розуміння екологічних понять	налагоджена комунікація, дитина мотивована до співпраці, розширений словник природничо-екологічної лексики, розвинені уявлення про навколишнє природне середовище, взаємозв'язки в ньому
основний	розвиток вміння точно висловлюватися, добирати влучну лексику відповідно до змісту та ситуації, розвиток самостійних висловлювань, зв'язного мовлення	сформована природничо-екологічна компетентність, міцні навички використання набутих знань

Ці матеріали спрямовані на розширення словника природничо-екологічної лексики, розвиток міжпівкульної взаємодії (Напр., завдання на знаходження пари, частинок, половинки, окрасу та ін.), семантико-граматичних категорій (такі, як одна-багато, велика-маленька), а також засвоєння синонімії, антонімії та багатозначності. Важливим елементом є інтеграція екологічних понять, що дозволяє дітям зрозуміти важливість збереження довкілля та формує екологічно свідоме ставлення.

На *підготовчо-корекційному етапі* методики формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із ЗНМ центральне місце займає завдання з накопичення лексики природничо-екологічного змісту. Цей етап передбачає цілеспрямовану роботу з розширення словникового запасу дітей через вивчення і закріплення термінів, пов'язаних з природою, екологією та навколишнім середовищем. Зміст роботи включає ознайомлення дітей із основними природничими поняттями, такими як назви рослин, тварин, явищ природи, штучних об'єктів, створених людиною та усвідомлення взаємозв'язків у природі.

Зокрема, особливу увагу приділено засвоєнню синонімів, антонімів, багатозначних слів та семантико-граматичних конструкцій, які збагачують мовленнєвий досвід дітей та сприяють їхньому розумінню складних природничих та екологічних зв'язків. Завдання цього етапу полягало не лише у засвоєнні нових слів, розширенні семантичних полів, але й у формуванні здатності дітей використовувати ці слова в різних мовленнєвих ситуаціях, що відображають їхній практичний досвід та знання про навколишній світ.

Методика забезпечує активне і пасивне використання природничо-екологічної лексики у різних мовленнєвих контекстах. Це включає не лише ідентифікацію та називання об'єктів природи, але й розширення розуміння та використання екологічних понять, таких як сортування сміття, економія ресурсів, збереження природного середовища тощо.

Заняття на цьому етапі побудовано відповідно до принципу поступового ускладнення завдань: від простих, на співвіднесення слів із зображеннями до складніших вправ, що вимагають використання лексики в нових і нестандартних ситуаціях.

Діти виконували завдання з класифікації об'єктів за певними ознаками (великі й малі, живі й неживі, природні й штучні) або на встановлення логічних зв'язків між різними об'єктами природи (уапр., хто де живе, що де росте), що розвиває не лише словниковий запас, але й системне мислення (табл.3.2).

Таблиця 3.2

Ігри і завдання природничо-екологічного змісту на підготовчо-корекційному етапі формування лексико-семантичних умінь у дітей з ЗНМ

№	Назва	Мета гри
1	«Знайди пару», «Знайди тінь», «Знайди чиє», «З'єднай», Чий окрас», «Один-три-п'ять»,	Розвиток номінативного природничо-екологічного словника, формування уміння узгоджувати за числом, родом і відмінком, розвиток міжпівкульної взаємодії.
2	«Один-багато», «Назви лагідно», «Знайди дитинча», «Скажи навпаки», «Дари осені», «Дерева», «Що зникло?», «Назви і опиши», «Яке сонечко?», «Чий? Чия? Чиї?», «Частування», «Назви будиночок і дитинчат тварин», «З якого дерева?»	Розширення активного словника через засвоєння дериваційних та парадигматичних (синонімічних, антонімічних, родо-видових) відношень, формування словотворчих здібностей.
3	«Хто що робить», «Де дари природи?», «Що роблять взимку?», «Що приніс Миколай?», «Збираємося на пляж», Гра «Яка вода?»	Формування синтагматичних відношень через розвиток розуміння сполучуваності
4	«Назви і посортуй», «Що зникло?», «Хто що їсть?», «Що де росте?», «Яка тварина?», «Хто де живе», «Істівні-отруйні», «Зимові розваги», «Яка квіточка?», «Узагальнення тварини», «Впізнай за ознаками», «Пори року та їх ознаки», «Штучні-природні матеріали», «Що з чого зроблено?», Гра «Економія води», Посортуй сміття», «Було-стало», Посортуй сміття в компост»	Узагальнення і класифікація

Структура стандартна для логопедичного заняття: вступ, основна і заключна частина (дод. З.1).

На наступному, *основному етапі* передбачено розвиток вміння точно висловлюватися, добирати влучну лексику відповідно до змісту та ситуації.

Цей етап полягає у систематизації та узагальненні набутих знань, де діти з ЗНМ вчилися не лише впізнавати та називати об'єкти природи, але й застосовувати набуту лексику в самостійних висловлюваннях, зв'язному мовленні, розповідях і описах. Отже, цей етап спрямований на те, щоб сформувати у дітей не лише широкий природничо-екологічний словниковий запас, але й міцні навички його використання в реальних мовленнєвих ситуаціях. Передбачено, залучення дітей до обговорення екологічних проблем на доступному їм рівні, що сприяє формуванню екологічної свідомості та відповідального ставлення до природи через ігри, бесіди. Вони навчалися усвідомлювати важливість збереження довкілля, бережливого ставлення до тварин, рослин, ресурсів (див. табл. 3.3).

Завдання основного етапу спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок, систематизацію знань та формування уміння застосовувати лексику у зв'язному мовленні.

Діти навчалися створювати власні розповіді на основі отриманих знань. Завдання *«Розкажи про тварину», «Зв'яжи слова», «Опис квітки»* сприяли розвитку лексико-семантичних умінь в контексті теми розмови.

Завдання «*Склади розповідь*» спрямоване на розвиток лексико-семантичних умінь. Дитині пропонувалося розглянути зображення прогулянки в лісі, описати, які об'єкти вона бачить, як ведуть себе тварини, які відчуття викликають природні явища. Розвитку зв'язних розповідей сприяли і завдання *«Збережи природу», «Що трапилося в лісі?», «Що можна зробити з природних матеріалів?», «Екосистема».*

У ході завдання «*Як виростити рослину*?» дитина розповідала про послідовність дій, вчиться пояснювати, що потрібно для успішного росту рослин, і використовувати тематичну лексику, пов'язану з доглядом за природою.

Крім того, обговорення природних явищ, як у завданнях *«Чому так сталося?», «Яка користь?»,* допомагало дітям розвивати причинно-наслідкове мислення (дод. З.2).

Таблиця 3.3

Завдання природничо-екологічного змісту на основному етапі формування лексико-семантичних умінь у дітей з ЗНМ

№	Назва завдання	Основний зміст	Інструкція
1	«Розкажи про тварину»	Навчання опису тварин за їх зовнішніми ознаками, звичками, місцем проживання.	Назви тварину. Розкажи, яка вона: що їсть, де живе, які має звички.
2	«Зв'яжи слова»	Розвиток уміння будувати зв'язні висловлювання, використовуючи природничу лексику.	Назви слова, пов'язані з темою (дерево - листя, коріння, плоди). Давай складемо історію про дуб, вишню (кульбабу, троянду),
3	«Природні явища»	Навчання пояснення природних явищ, використовуючи тематичну лексику.	Назви явище (дощ, сніг, вітер). Поясни, як воно виникає і чим корисне або небезпечне.
4	«Чому так сталося?»	Розвиток логічного мислення та зв'язного мовлення через пояснення природних явищ.	Назви явище (розтанув сніг, утворилася веселка, бруньки набухли, розкрилися листочки, гріє вонце,, відбувається гроза, листя пожовтіло, листя опало, падає дощ, світить сонце, віє вітер, випав сніг, падає сніг, крутить заметіль, хуртовина). Поясни, чому це сталося.
5	«Яка користь?»	Формування екологічної свідомості через визначення користі об'єктів природи.	Назви предмет, об'єкт, тварину та ін. (дерево, черв'ячок, джміль, дятел, киця). Скажи, чим воно корисне для людей і природи.
6	«Як виростити рослину?»	Формування зв'язного мовлення через опис процесу.	Поясни, як посадити насінину і доглядати за рослиною, щоб вона виросла.
7	«Опис квітки»	Вправляння у використанні прикметників.	Опиши квітку: яка вона на вигляд, колір, запах, форма пелюсток.
8	«Збережи природу»	Навчання побудови висловлювань про захист природи.	Назви, що ми можемо зробити, щоб зберегти природу (не смітити, сортувати сміття, не купувати лишнє, не купувати пластик, саджати дерева, квіти, допомагати в центрі захисту тварин, економити електрику (використовувати енергозберігаючі лампи, вимикати світло та ін.), воду (приймати душ, а не ванну, закривати воду, коли чистимо зуби, миємо руки), газ та ін.).
9	«Склади розповідь»	Узагальнення знань про природу через самостійне створення розповідей.	Подумай про прогулянку в лісі. Розкажи, що ти бачив, чув, що тебе вразило.
10	«Що трапилося в лісі?»	Створення зв'язних розповідей за сюжетними картинками.	Подивись на картинку. Розкажи, що ти тут бачиш?
11	«Що можна зробити з природних матеріалів?»	Формування творчих висловлювань.	Подумай, що можна зробити з листя, гілочок, шишок. Розкажи про це.
12	«Екосистема»	Узагальнення знань про взаємозв'язки у природі.	Назви, хто живе у лісі, на полі, в озері. Як вони взаємодіють один з одним?

Вони вчилися пояснювати зміни в природі, описувати їхній вплив на рослини, тварин і людину. Така діяльність сприяє розширенню словникового запасу та розвитку лексико-семантичних навичок через формування екологічної свідомості, вчить дбайливому ставленню до довкілля.Особлива увага приділяється роботі з тематичними картками. У ході завдання *«Природні явища»* дітям демонстрували зображення дощу, снігу, сонця, вітру тощо. Завдання полягало в тому, щоб описати явище, пояснити його особливості та значення для природи й людей: *Сонце світить і гріє, воно допомагає рослинам рости і дарує тепло тваринам*.

Зміст методики формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із ЗНМ засобами екологічного виховання сплановано відповідно до освітньої лінії «Дитина у природному довкіллі», Базового компоненту дошкільної освіти (нова редакція) [4] і включає логопедичні заняття (дод. З.1), які містять бесіди, казки, дидактичні ігри та вправи природничо-екологічного змісту, в тому числі - ігри для розвитку дрібної моторики, міжпівкульної взаємодії; моделювання і аналіз різних екологічних ситуацій та складання зв’язних розповідей.

Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із ЗНМ засобами екологічного виховання ми здійснюємо в умовах:

- використання різноманітних ігор, спрямованих на всебічний розвиток;
- інтеграції ігор природничо-екологічного змісту в корекційно-педагогічному процесі;
- використання активного та безпосереднього керівництва іграми дітей.

Отже, запропонована методика розроблена з урахуванням критеріїв і компонентів сформованості лексико-семантичних умінь, спрямована на активізацію мовленнєвої діяльності, накопичення природничо-екологічної лексики та розширення відповідних лексико-семантичних полів та опанування навичками зв’язного мовлення (добору лексики відповідно до семантико-граматичного контексту).

Контрольний блок передбачає діагностичний зріз та визначення динаміки рівнів лексико-семантичних умінь в старших дошкільників з ЗНМ.

3.2 Апробація формувальної методики та аналіз результатів

Методика формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ впроваджувалася протягом десяти місяців і включала 34 теми, відповідно до яких було проведено 67 занять (дод. К) та визначено завдання та ігри для застосування протягом дня (дод. Л). Для оцінки ефективності розробленої методики формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ нами було проведено вся контрольний зріз. Обробка результатів відбувалася з урахуванням визначених нами структурних складових лексико-семантичних умінь старших дошкільників з ЗНМ (когнітивна, репродуктивна та діяльнісна) та відповідних їм компонентів (лексичний, семантичний, семантико-граматичний та контекстуальний).

Результати формувального експерименту вміщено у табл. 3.4. – 3.13

Таблиця 3.4

Динаміка зміни рівнів когнітивної складової лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ, у%

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальни	Контрольний
Високий	0	27	0	0
Середній	43	73	41	47
Низький	57	0	59	53

Отримані результати свідчать про те, що рівень розвитку когнітивної складової лексико-семантичних умінь у дітей з ЕГ зазнав суттєвих змін. Зокрема, з'явилися діти з *високим рівнем* розвитку *когнітивної складової* (27%), зросла кількість старших дошкільників з *середнім рівнем* (з 43% до 73%) та відсутні респонденти з *низьким рівнем*. Зазначимо, що присутні покращення як ***лексичного*** так і ***семантичного компонента*** (табл.3.5).

Дослідження показало покращення та розширення обсягу природничо-екологічного словника – ***лексичного компоненту когнітивної складової***. Зокрема, суттєво покращилися знання *фруктів* і вміння самостійно їх

називати (51% дітей, що на 43% більше, ніж на початку дослідження), *овочів* (54% дітей, що на 46% більше, ніж на початку дослідження), *домашніх тварин*

Таблиця 3.5

Динаміка зміни рівнів лексичного і семантичного компонентів когнітивної складової лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ, у%

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Лексичний компонент когнітивної складової				
Високий	0	19	0	0
Середній	70	81	71	79
Низький	30	0	29	21
Семантичний компонент когнітивної складової				
Високий	0	27	0	0
Середній	30	73	26	29
Низький	70	0	74	71

і свійських тварин (43% дітей, що на 40% більше, ніж на початку дослідження), *лісових звірів* (41% дітей, на констатувальному етапі 0%), *африканських тварин* (11% дітей, на констатувальному етапі 0%), *морських тварин* (30% дітей, на констатувальному етапі 0%), *птахів* (14% дітей, на констатувальному етапі 0%), *комах* (8% дітей, на констатувальному етапі 0%), *риб* (3% дітей, на констатувальному етапі 0%).

Знання назв багатьох категорій діти ЕГ змогли назвати з допомогою, тобто покращився середній рівень відповідей, зокрема категорій: *ягід* (81%, на констатувальному етапі 65%), *круп та насіння* (92%, на констатувальному етапі 30%), *дерев* (100%, на констатувальному етапі 59%), *кущів* (81%, на констатувальному етапі 49%), *квітів* (95%, на констатувальному етапі 70%), *грибів* (95%, на констатувальному етапі 49%), *африканських тварин* (89%, на констатувальному етапі 76%), *риб* (92%, на констатувальному етапі 32%), *комах* (92%, на констатувальному етапі 86%), *явищ природи та неживої природи* (95%, на констатувальному етапі 68%), *природних і штучних матеріалів* (89%, на констатувальному етапі 57%), *природних і штучних об'єктів* (95%, на констатувальному етапі 81%), *Космосу* (100%, на констатувальному етапі 78%).

Суттєво зменшилася кількість дітей ЕГ, які не називали різні категорії навіть з допомогою: *квітів* (3%, на констатувальному етапі 23%) *круп і насіння, грибів, риб, явищ природи та неживої природи, природних і штучних об'єктів* (5%, на констатувальному етапі відповідно 70%, 51%, 68%, 32%, 19%); *природні і штучні матеріали* (11%, на констатувальному етапі 43%). Варто зазначити, що з більшості категорій діти перейшли на вищий – середній рівень. Зокрема, повністю навчилися називати самостійно і з допомогою категорії: *овочів* (на констатувальному етапі 11%), *ягід* (35%), *дерев* (на констатувальному етапі 41%), *кущів* (на констатувальному етапі 51%), *домашніх тварин* (на констатувальному етапі 8%), *свійських тварин* (на констатувальному етапі 3%), *лісових тварин та диких звірів* (на констатувальному етапі 5%), *африканських тварин* (на констатувальному етапі 24%), *морські тварини* (на констатувальному етапі 27%), *комах* (на констатувальному етапі 14%), *птахів* (на констатувальному етапі 3%), *Космосу* (на констатувальному етапі 22%).

Загалом, *лексичний компонент когнітивної складової* значно покращився у дошкільників ЕГ: з'явився високий рівень 19%, виріс середній (81%, на констатувальному етапі 70%) і діти з низьким рівнем перейшли на середній.

У КГ суттєвих змін не відбулося. З 29% до 21% зменшилася кількість дошкільників з низьким рівнем лексичного компоненту когнітивної складової лексико-семантичних умінь. На нашу думку, це обумовлено тим, що діти продовжували отримувати природничо-екологічні знання під час освітнього процесу, виховання у родині, спілкування з однолітками. З 71% до 79% зросла кількість респондентів із середнім рівнем розвитку лексичного компоненту когнітивної складової лексико-семантичних умінь. Високого рівня у КГ не виявлено.

Майже з усіх категорій у дітей ЕГ з'явився високий рівень ***семантичного компоненту когнітивної складової.*** Дошкільники ЕГ стали самостійно, на високому рівні, узагальнювати (*називати одним словом*):

фрукти (54%, на констатувальному етапі 19%), *овочі* (57%, на констатувальному етапі 24%), *ягоди* (22%, на констатувальному етапі 0%), *дерева* (35%, на констатувальному етапі 0%), *кущі* (30%, на констатувальному етапі 0%), *квіти* (35%, на констатувальному етапі 0%), *домашні тварини* (16%, на констатувальному етапі 3%), *свійські тварини* (32%, на констатувальному етапі 0%), *лісові тварини та дикі звірі* (35%, на констатувальному етапі 3%), *африканські тварини* (11%, на констатувальному етапі 0%), *морські тварини* (30%, на констатувальному етапі 0%), *риби* (22%, на констатувальному етапі 0%), *комахи* (8%, на констатувальному етапі 0%), *птахи* (16%, на констатувальному етапі 0%), *явища природи та нежива природа* (3%, на констатувальному етапі 0%), *Космос* (14%, на констатувальному етапі 0%). Тобто, частина дітей ЕГ з середнього рівня вміння узагальнювати категорії з допомогою перейшли на самостійний високий рівень, а в інших категоріях – збільшився відсоток дітей, які змогли узагальнити з допомогою. Зокрема, стали узагальнювати з допомогою категорії: *ягоди* (76%, початку дослідження 35%), *крупи та насіння* (92%, на констатувальному етапі 16%), *кущі* (65%, на констатувальному етапі 30%), *гриби* (97%, на констатувальному етапі 62%), *африканські тварини* (84%, на констатувальному етапі 68%), *морські тварини* (68%, на констатувальному етапі 62%), *риби* (68%, на констатувальному етапі 43%), *комахи* (86%, на констатувальному етапі 43%), *явища природи та нежива природа* (73%, на констатувальному етапі 8%), *природні і штучні матеріали* (76%, на констатувальному етапі 5%), *природні і штучні об'єкти* (76%, на констатувальному етапі 11%).

Оволодіння дітьми ЕГ пасивним словником природничо-екологічного змісту повністю перейшло на середній рівень (100%, на констатувальному етапі 92%).

Розуміння дошкільниками ЕГ категорії *«йде за»* значно покращилося. З'явився високий рівень у всіх частинах завдання, при чому на констатувальному етапі був 0%: «*Покажи, де біла курочка йде за білою*

овечкою» і «*Покажи, де біла овечка йде за чорною овечкою*» самостійно показали 22% дітей з ЗНМ; «*Покажи, де біла овечка йде за білою курочкою*»; «*Покажи, де біла курочка йде за чорною курочкою»* - 11%. «*Покажи, де біла курочка йде за чорною овечкою*» не змінилося і становило 3%.

Суттєво збільшилася кількість дітей ЕГ, які змогли з допомогою правильно показати необхідну картинку за описом: «*Покажи, де біла курочка йде за білою овечкою»* (73%, на констатувальному етапі 24%), «*Покажи, де біла курочка йде за чорною овечкою*» (65%, на констатувальному етапі 14%), «*Покажи, де біла овечка йде за білою курочкою*» (70%, на констатувальному етапі 22%), «*Покажи, де біла курочка йде за чорною курочкою*» (59%, на констатувальному етапі 22%), «*Покажи де біла курочка йде за чорною овечкою*» (76%, на констатувальному етапі 54%).

Значно зменшилася кількість дітей ЕГ які не могли навіть з допомогою правильно показати необхідну картику за описом: «*Покажи, де біла курочка йде за білою овечкою»* (5%, на констатувальному етапі 76%), «*Покажи, де біла овечка йде за чорною овечкою*» (14%, на констатувальному етапі 86%), «*Покажи, де біла овечка йде за білою курочкою*» (19%, на констатувальному етапі 78%), «*Покажи, де біла курочка йде за чорною курочкою*» (30%, на констатувальному етапі 78%), «*Покажи, де біла курочка йде за чорною овечкою*» (22%, на констатувальному етапі 43%).

Суттєво збільшилася кількість дітей ЕГ, які з допомогою змогли ідентифікувати малюнок, тобто вибрати одну картинку з чотирьох запропонованих. Зокрема, *дику тварину* (81%, на констатувальному етапі 43%), *природне середовище* (86%, на констатувальному етапі – 59%), *де найбільше води на Землі* (92%, на констатувальному етапі – 59%), *місце, де створюється електрика* (78%, на констатувальному етапі – 41%), *знак переробки* (70%, на констатувальному етапі 11%).

Збільшилася кількість дошкільників ЕГ, які самостійно вказали на картинку, де виконують екологічні дії і відповідно зменшилося їх число – з неекологічними діями. Зокрема, *виключають воду, коли чистять зуби* (81%,

на констатувальному етапі 62*%), вважають важливим вимикати воду* (86%, на констатувальному етапі 46%). Значно збільшилася кількість дітей ЕГ, які *не приносять жуків додому* (70%, на констатувальному етапі – 22%) та *вважають важливими як людей, так і тварин* (84%, на констатувальному етапі – 46%). Зросла кількість тих, хто *годує птахів* (73%, на констатувальному етапі – 49%) та *розуміє необхідність допомоги тваринам* (84%, на констатувальному етапі 51%).

Також більше дітей *викидають сміття в урну* (97%, на констатувальному етапі 89%) і *розуміють, що речі, якими не користуються, потрібно не викидати, а переробляти* (70%, на констатувальному етапі – 16%). Значно підвищилася кількість дітей ЕГ, які *сортують пляшки і банки* (95%, на констатувальному етапі – 70%), проте кількість дошкільників ЕГ, які сортують папір та відправляють його на переробку збільшилася несуттєво (14%, на констатувальному етапі – 11%). Крім того, підвищилася кількість дітей ЕГ, які *вимикають світло, коли виходять з кімнати* (92%, на констатувальному етапі – 51%), і *вважають важливим це робити* (81%, на констатувальному етапі – 49%).

Загалом, *семантичний компонент когнітивної складової* значно покращився у дошкільників ЕГ: з'явився високий рівень 27%, виріс середній (73%, на констатувальному етапі – 30%) і діти з низьким рівнем перейшли на середній.

У КГ суттєвих змін не відбулося. З 74% до 71% зменшилася кількість дошкільників з низьким рівнем семантичного компоненту когнітивної складової лексико-семантичних умінь. На нашу думку, це обумовлено тими ж причинами, що і для лексичного компоненту. З 26% до 29% зросла кількість респондентів із середнім рівнем розвитку семантичного компоненту когнітивної складової лексико-семантичних умінь. Високого рівня у КГ не виявлено.

І загалом, у КГ суттєвих змін не відбулося. З 59% до 43% зменшилася кількість дошкільників з низьким рівнем когнітивної складової лексико-

семантичних умінь. З 41% до 47% зросла кількість респондентів із середнім рівнем розвитку когнітивної складової лексико-семантичних умінь. Високого рівня у КГ не виявлено. Такі кількісні показники у КГ підтверджують необхідність та доцільність проведення спеціальної роботи з формування когнітивної складової лексико-семантичних умінь.

Формулювання гіпотез для ЕГ:

H_0: значення ознаки *когнітивної складової ЛСУ* між фоновим рівнем і рівнем сформованості ознаки після впливу методики на вибірці не відрізняється.

H_1: значення ознаки *когнітивної складової ЛСУ* у вибірці до та після застосування методики відрізняється.

Середнє значення різниці становить:

$$đ = \frac{65{,}05 - 36{,}94}{37} = 0{,}76$$

Стандартне відхилення для різниць рівне:

$$Sd = \sqrt{\frac{36 - \frac{28{,}11^2}{37}}{37 \times (37 - 1)}} = \sqrt{\frac{36 - 21{,}36}{1332}} = \sqrt{0{,}011} = 0{,}1049$$

Критерій Стьюдента дорівнює:

$$t_{\text{екс}} = \frac{0{,}76}{0{,}1049} = 7{,}24$$

Число ступенів свободи становить:

$$df = 37 - 1 = 36$$

Табличні дані критичних значень коефіцієнта Стьюдента для числа ступенів свободи 36 становить:

$$\text{tкр} = \begin{cases} 2{,}028 \text{ для } p \leq 0{,}05 \\ 2{,}719 \text{ для } p \leq 0{,}01 \\ 3{,}582 \text{ для } p \leq 0{,}001 \end{cases}$$

Порівняємо обчислений критерій з табличним: tекс > tкр (p=0,001). Виявлені відмінності між 1 зрізом та 2 зрізом ЕГ значущі більш, ніж на 0,1% рівні, тобто діти з 2 зрізу після застосування методики демонструють вищий результат, ніж після 1 зрізу. Тож, гіпотеза H_0 відхиляється і на 0,1% рівні

значущості приймається альтернативна гіпотеза H_1 – про відмінності в показниках до початку застосування методики та після. Отримане значення t*екс* значно перевищує табличне, то робимо висновок про ефективність використаної методики.

Формулювання гіпотез для контрольної групи:

H_0: значення ознаки *когнітивної складової ЛСУ* між фоновим рівнем і рівнем сформованості ознаки після впливу методики на вибірці не відрізняється.

H_1: значення ознаки *когнітивної складової ЛСУ* у вибірці до та після застосування методики відрізняється.

Середнє значення різниці становить:

$$đ = \frac{39{,}15 - 37{,}09}{34} = 0{,}06$$

Стандартне відхилення для різниць рівне:

$$Sd = \sqrt{\frac{33 - \frac{2{,}06^2}{34}}{34 \times (34 - 1)}} = \sqrt{\frac{33 - 0{,}12}{1122}} = \sqrt{0{,}029} = 0{,}17$$

Критерій Стьюдента дорівнює:

$$t_{\text{екс}} = \frac{0{,}06}{0{,}17} = 0,35$$

Число ступенів свободи становить:

$$df = 34 - 1 = 33$$

Табличні дані критичних значень коефіцієнта Стьюдента для числа ступенів свободи 34 становить:

$$\text{t}_{\text{кр}} = \begin{cases} 2{,}032 \text{ для p} \leq 0{,}05 \\ 2{,}728 \text{ для p} \leq 0{,}01 \\ 3{,}601 \text{ для p} \leq 0{,}001 \end{cases}$$

Порівняємо обчислений критерій з табличним: $t_{екс} < t_{кр}$ (p=0,05). Отже, відмінності між першим та другим зрізом КГ не суттєві. Тому, приймається гіпотеза H_0 про не значущі відмінності.

Дані щодо формування репродуктивної складової у ЕГ та КГ на констатувальному етапі і після закінчення формувального експерименту наведено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка зміни рівня сформованості репродуктивної складової лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ, у%

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Високий	0	43	0	0
Середній	70	49	79	79
Низький	30	5	21	21

Отримані результати свідчать про те, що рівень розвитку репродуктивної складової лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЕГ зазнав суттєвих змін. Зокрема, з'явилися дошкільники з високим рівнем (43%), зменшилася кількість старших дошкільників ЕГ з *середнім рівнем* (з 70% до 49%) та *низьким рівнем* (з 30% до 5%). Зазначимо, що присутні покращення як ***лексичного*** так і ***семантичного компонента*** (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Динаміка зміни рівнів сформованості лексичного і семантичного компоненту репродуктивної складової лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ, у%

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Лексичний компонент репродуктивної складової				
Високий	0	8	0	0
Середній	70	84	59	59
Низький	30	8	41	41
Семантичний компонент репродуктивної складової				
Високий	0	41	0	0
Середній	78	27	85	85
Низький	22	5	15	15

Дослідження показало покращення та розширення обсягу дієслівного та прикметникового природничо-екологічного словника – *лексичного компонетну репродуктивної складової* у дошкільників ЕГ. Зокрема, з’явилися діти з високим рівнем самостійного опису *фруктів* (62%), *овочів* та *ягід* (по 41%), *дерев* (35%), квітів (49%), свійських тварин (54%), *лісових звірів* (57%), *африканських мешканців* (49%). 100% респондентів впоралися з описом з допомогою таких з категорій: *домашні тварини* (на констатувальному етапі

92%), *морські мешканці* (на констатувальному етапі 84%), *комахи* (на констатувальному етапі 84%) і *птахи* (на констатувальному етапі 97%). Трохи менше респондентів впоралися з описом з допомогою: *круп і насіння* (92%, на констатувальному етапі 41%), *кущів* (92%, на констатувальному етапі 57%), *грибів* (89%, на констатувальному етапі 59%), *риб* (86%, на констатувальному етапі 41%), *явищ природи і неживої природи* (89%, на констатувальному етапі 57%), *природніх і штучних матеріалів* (86%, на констатувальному етапі 41%), *природних і штучних об'єктів* (95%, на констатувальному етапі 57%), *Космосу* (97%, на констатувальному етапі 62%). Відповідно, суттєво знизилася кількість дітей ЕГ, які не впоралися з завданням.

Загалом, *лексичний компонент когнітивної складової* значно покращився у дошкільників ЕГ: з'явилися діти з високим рівнем 8%, виросла кількість дітей середнього рівня (84%, на констатувальному етапі 70%) і знизилася - низького рівня (від 30% до 8%). У КГ змін не відбулося.

Аналіз отриманих результатів показав, що рівень *семантичного компоненту репродуктивної складової ЛСУ* у дошкільників ЕГ суттєво покращився. Зокрема, з'явився високий рівень (41%), що спричинило зменшення середнього рівня (27%, на констатувальному етапі 70%) та низького рівня (5%, на констатувальному етапі 22%).

Зокрема, зросла кількість дітей ЕГ, які самостійно визначили *де ростуть рослини* (86%, на констатувальному етапі 5%), *їстівне-неїстівне* (100% на констатувальному етапі 92%)*, допоможемо Катрусі (одяг)* (57%, на констатувальному етапі 8%), *ознаки і характеристики пір року* (73%, на констатувальному етапі 3%), *хто що робить* (59%, на констатувальному етапі 0%), *антонімічні ознаки (іменники)* (54%, на констатувальному етапі 0%), *антонімічні ознаки (дієслова)* (32%, на констатувальному етапі 0%), *антонімічні ознаки (прикметники)* (19%, на констатувальному етапі 3%). *антонімічні ознаки, подані парами (прикметники)* (57%, на констатувальному етапі 5%), *антонімічні ознаки, подані парами* «*Хто коли спить*?» (11%, на

констатувальному етапі 0%), *синонімічні ознаки (прислівники)*(38%, на констатувальному етапі 0%)

Діти ЕГ самостійно не визначили *синонімічні ознаки (прикметників)* ,але збільшилася кількість дітей ЕГ, які зробили це з допомогою і відповідно зменшилася кількість дошкільників, які не виконали завдання навіть після допомоги.

У КГ змін не відбулося, оскільки були дуже незначні покращення, зумовлені, на нашу думку, продовженням освітнього процесу, вихованням в сім'ї та спілкуванням з однолітками, які не призвели до зміни рівня репродуктивної складової.

Формулювання гіпотез для ЕГ:

H_0: значення ознаки *репродуктивної складової ЛСУ* між фоновим рівнем і рівнем сформованості ознаки після впливу методики на вибірці не відрізняється.

H_1: значення ознаки *репродуктивної складової ЛСУ* у вибірці до та після застосування методики відрізняється.

Середнє значення різниці становить:

$$đ = \frac{40{,}59 - 25{,}46}{37} = 0{,}41$$

Стандартне відхилення для різниць рівне:

$$Sd = \sqrt{\frac{36 - \frac{15{,}13^2}{37}}{37 \times (37 - 1)}} = \sqrt{\frac{36 - 6{,}2}{1332}} = \sqrt{0{,}022} = 0{,}15$$

Критерій Стьюдента дорівнює:

$$t_{\text{екс}} = \frac{0{,}41}{0{,}15} = 2{,}73$$

Число ступенів свободи становить:

$$df = 37 - 1 = 36$$

Табличні дані критичних значень коефіцієнта Стьюдента для числа ступенів свободи 36 становить:

$$t_{кр} = \begin{cases} 2{,}028 \text{ для } p \leq 0{,}05 \\ 2{,}719 \text{ для } p \leq 0{,}01 \\ 3{,}582 \text{ для } p \leq 0{,}001 \end{cases}$$

Порівняємо обчислений критерій з табличним: tекс > tкр (p=0,01). Виявлені відмінності між 1 зрізом та 2 зрізом ЕГ значущі більш, ніж на 1% рівні, тобто діти з 2 зрізу після застосування методики демонструють вищий результат, ніж після 1 зрізу. Тож, гіпотеза H_0 відхиляється і на 1% рівні значущості приймається альтернативна гіпотеза H_1 – про відмінності в показниках до початку застосування методики та після. Отримане значення $t_{екс}$ перевищує табличне, то робимо висновок про ефективність використаної методики.

Формулювання гіпотез для контрольної групи:

H_0: значення ознаки *репродуктивної складової ЛСУ* між фоновим рівнем і рівнем сформованості ознаки після впливу методики на вибірці не відрізняється.

H_1: значення ознаки *репродуктивної складової ЛСУ* у вибірці до та після застосування методики відрізняється.

Середнє значення різниці становить:

$$đ = \frac{25{,}29 - 25{,}12}{34} = 0{,}005$$

Стандартне відхилення для різниць рівне:

$$Sd = \sqrt{\frac{33 - \frac{0{,}17^2}{34}}{34 \times (34 - 1)}} = \sqrt{\frac{33 - 0{,}00085}{1122}} = \sqrt{0{,}029} = 0{,}17$$

Критерій Стьюдента дорівнює:

$$t_{екс} = \frac{0{,}005}{0{,}17} = 0{,}029$$

Число ступенів свободи становить:

$$df = 34 - 1 = 33$$

Табличні дані критичних значень коефіцієнта Стьюдента для числа ступенів свободи 34 становить:

$$t_{кр} = \begin{cases} 2{,}032 \text{ для } p \leq 0{,}05 \\ 2{,}728 \text{ для } p \leq 0{,}01 \\ 3{,}601 \text{ для } p \leq 0{,}001 \end{cases}$$

Порівняємо обчислений критерій з табличним: $t_{екс} < t_{кр}$ (p=0,05). Отже, відмінності між першим та другим зрізом КГ не суттєві. Тому, приймається гіпотеза H_0 про не значущі відмінності.

Дані щодо формування *лексичного, семантико-граматичного і контекстуального компоненту діяльнісної складової* у ЕГ та КГ на початку і після закінчення формувального експерименту наведено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Динаміка зміни рівня діяльнісної складової лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ, у%

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Високий	0	5	0	0
Середній	16	65	9	9
Низький	84	30	91	91

Отримані результати свідчать про те, що рівень розвиту *діяльнісної складової лексико-семантичних умінь* у старших дошкільників ЕГ зазнав суттєвих змін. Зокрема, з'явилися діти з *високим рівнем* розвитку *діяльнісної складової* (5%), зросла кількість старших дошкільників з *середнім рівнем* (з 16% до 65%) та знизилася кількість респондентів з *низьким рівнем* (з 84% до 30%). Зазначимо, що присутні покращення ***лексичного***, ***семантико-граматичного і контекстуального компонентів*** (див. табл.3.9).

Дослідження показало покращення та розширення обсягу прийменникового словника – *лексичного компоненту діяльнісної складової* у дошкільників ЕГ. Зокрема, з'явилися діти з високим рівнем самостійного показу картинки з названим прийменником (14%), середнім рівнем показу з допомогою (22%) і відповідно зменшилася кількість дітей з низьким рівнем (65%). Самостійно показати прийменники *на, у, над, за* змогли відповідно 68%, 35%, 19% і 11% респондентів ЕГ (на констатувальному етапі 0%). З допомогою змогли показати знаходження курчатка *на яйці* (24%, на констатувальному етапі 68%), *у яйці* (51% на констатувальному етапі 68%),

Таблиця 3.9

Динаміка зміни рівнів сформованості лексичного, семантико-граматичного і контекстуального компонентів діяльнісної складової лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ, у%

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Лексичний компонент діяльнісної складової				
Високий	0	14	0	0
Середній	0	22	3	3
Низький	100	65	97	97
Семантико-граматичний компонент діяльнісної складової				
Високий	0	19	0	0
Середній	24	49	18	18
Низький	76	32	82	82
Контекстуальний компонент діяльнісної складової				
Високий	0	0	0	0
Середній	32	73	26	26
Низький	68	27	74	74

над яйцем (59% на констатувальному етапі 11%), *за яйцем* (62% на констатувальному етапі 19%), *справа біля яйця* (30% на констатувальному етапі 0%), *зліва біля яйця* (19% на констатувальному етапі 0%), *перед яйцем* (24% на констатувальному етапі 0%), *під яйцем* (24% на констатувальному етапі 16%).

Дослідження показало збільшення кількості дітей ЕГ, які покращили вміння утворювати слова різними способами на матеріалі різних частин мови – *семантико-граматичного компоненту діяльнісної складової ЛСМ*. Зокрема, з'явилися діти з *високим рівнем* розвитку *семантико-граматичного компоненту* (19%), зросла кількість старших дошкільників з *середнім рівнем* (з 24% до 49%) та знизилася кількість респондентів з *низьким рівнем* (з 76% до 32%).

Самостійно утворити слова на матеріалі іменників, *назвати лагідно,* змогли 22% респондентів ЕК, *назвати збільшено* змогли 8% дітей, *назвати дитинчат тварин* – 19% дітей; на матеріалі дієслів, назвати *де зберігають щось, де стоїть* змогли 19% дошкільників, *показати і сказати що робить* – 19%, *сказати за зразком неозначену форму дієслова* – 11% (до початку дослідження 3%); на матеріалі прикметників: *присвійних* – 19% респондентів,

зі значенням якості предмета – 16% дітей, *зовнішніх та внутрішніх якостей предмета* – 11%, *назвати з оцінним значенням та утворити складні прикметники самостійно* змогли по 8% респондентів. Утворити *споріднені слова за зразком* самостійно до слова *трава* змогли 8% респондентів, до слова *солома* – 5%, до слова *вода* – 0%.

З допомогою утворити слова на матеріалі іменників, *назвати лагідно,* змогли 70% респондентів ЕК (на констатувальному етапі 89%), *назвати збільшено* змогли 76% дітей (на констатувальному етапі 24%), *назвати дитинчат тварин* – 73% дітей (на констатувальному етапі 89%); на матеріалі дієслів, назвати *де зберігають щось, де стоїть* змогли 68% дошкільників (на констатувальному етапі 41%), *показати і сказати що робить* – 65% (на констатувальному етапі 59%), с*казати за зразком неозначену форму дієслова* – 73% (до початку дослідження 54%); на матеріалі прикметників: *присвійних* – 54% респондентів (на констатувальному етапі 59%), *зі значенням якості предмета* – 57% дітей (на констатувальному етапі 54%), *зовнішніх та внутрішніх якостей предмета* – 65% (на констатувальному етапі 57%), *назвати з оцінним значенням та утворити складні прикметники з допомогою* змогли по 62% респондентів (на констатувальному етапі 54%). Утворити *споріднені слова за зразком* з допомогою до слова *трава* змогли 76% респондентів (на констатувальному етапі 32%), до слова *солома* - 62% (на констатувальному етапі 35%), до слова *вода* – 65% (на констатувальному етапі 24%). Відповідно зменшилася кількість дітей, які не змогли відповісти.

Дослідження показало збільшення кількості дітей ЕГ, у яких *контекстуальний компонент діяльнісної складової* на середньому рівні (з 32% до 73%), відповідно знизилася кількість дітей з низьким рівнем.

З допомогою знайти і показати: *контекстуально зумовлені лексичні узагальнення* всі частин мови змогли 86% респондентів ЕГ (на констатувальному етапі іменники 78%, прикметники 68%, дієслова 73%); *найкраще слово* змогли 86% дітей (на констатувальному етапі 68%), *доповнити речення* – 81% (на констатувальному етапі 59%), *впізнай слово* 89%

(на констатувальному етапі 73%), *найвлучніше слово (іменники)* 86% (на констатувальному етапі 68%), *точні слова (прикметники)* 81% (на констатувальному етапі 68%), *багатозначні слова* 78% (на констатувальному етапі 49%), *зрозуміли смислове сприймання слів* 68% (на констатувальному етапі 30%). З допомогою сказати, *що нічого не означає змогли* 68% (на констатувальному етапі 35%), *підібрати вільні і спрямовані асоціації* змогли 68% (на констатувальному етапі відповідно 35% і 32%), *розказати казку* з допомогою змогли 68% респондентів ЕГ (на констатувальному етапі 30%). Відповідно зменшився відсоток дітей, які не змогли відповісти навіть після допомоги.

Формулювання гіпотез для ЕГ:

H_0: значення ознаки *діяльнісної складової ЛСУ* між фоновим рівнем і рівнем сформованості ознаки після впливу методики на вибірці не відрізняється.

H_1: значення ознаки *діяльнісної складової ЛСУ* у вибірці до та після застосування методики відрізняється.

Середнє значення різниці становить:

$$đ = \frac{29{,}32 - 16{,}78}{37} = 0{,}34$$

Стандартне відхилення для різниць рівне:

$$Sd = \sqrt{\frac{36 - \frac{12{,}54^2}{37}}{37 \times (37 - 1)}} = \sqrt{\frac{36 - 3{,}77}{1332}} = \sqrt{0{,}024} = 0{,}15$$

Критерій Стьюдента дорівнює:

$$t_{\text{екс}} = \frac{0{,}34}{0{,}15} = 2{,}13$$

Число ступенів свободи становить:

$$df = 37 - 1 = 36$$

Табличні дані критичних значень коефіцієнта Стьюдента для числа ступенів свободи 36 становить:

$$t_{кр} = \begin{cases} 2{,}028 \text{ для } p \leq 0{,}05 \\ 2{,}719 \text{ для } p \leq 0{,}01 \\ 3{,}582 \text{ для } p \leq 0{,}001 \end{cases}$$

Порівняємо обчислений критерій з табличним: tекс > tкр (p=0,05). Виявлені відмінності між 1 зрізом та 2 зрізом ЕГ значущі більш, ніж на 5% рівні, тобто діти з ЗНМ з 2 зрізу після застосування методики демонструють вищий результат, ніж після 1 зрізу. Тож, гіпотеза H_0 відхиляється і на 5% рівні значущості приймається альтернативна гіпотеза H_1 – про відмінності в показниках до початку застосування методики та після. Отримане значення $t_{екс}$ перевищує табличне, то робимо висновок про ефективність використаної методики.

Формулювання гіпотез для контрольної групи:

H_0: значення ознаки *діяльнісної складової ЛСУ* між фоновим рівнем і рівнем сформованості ознаки після впливу методики на вибірці не відрізняється.

H_1: значення ознаки *діяльнісної складової ЛСУ* у вибірці до та після застосування методики відрізняється.

Середнє значення різниці становить:

$$đ = \frac{15{,}3 - 14{,}82}{34} = 0{,}014$$

Стандартне відхилення для різниць рівне:

$$Sd = \sqrt{\frac{33 - \frac{0{,}48^2}{34}}{34 \times (34 - 1)}} = \sqrt{\frac{33 - 0{,}0068}{1122}} = \sqrt{0{,}023} = 0{,}15$$

Критерій Стьюдента дорівнює:

$$t_{екс} = \frac{0{,}014}{0{,}15} = 0{,}093$$

Число ступенів свободи становить:

$$df = 34 - 1 = 33$$

Табличні дані критичних значень коефіцієнта Стьюдента для числа ступенів свободи 34 становить:

$$t_{кр} = \begin{cases} 2{,}032 \text{ для } p \leq 0{,}05 \\ 2{,}728 \text{ для } p \leq 0{,}01 \\ 3{,}601 \text{ для } p \leq 0{,}001 \end{cases}$$

Порівняємо обчислений критерій з табличним: $t_{екс} < t_{кр}$ (p=0,05). Отже, відмінності між першим та другим зрізом КГ не суттєві. Тому, приймається гіпотеза H_0 про не значущі відмінності.

На нашу думку, основним фактором, який сприяв підвищенню як репродуктивної, з лексичним і семантичним компонентами, так і діяльнісної складових, з лексичним, семантико-граматичним і контекстуальним компонентами, був розвиток когнітивної складової з лексичним і семантичним компонентами у старших дошкільників з ЗНМ засобами екологічного виховання. Оскільки усі складові і компоненти є тісно взаємопов'язаними, то розвиток, розширення, уточнення і накопичення лексики природничо-екологічного змісту когнітивної складової впливає на всі ін. Особливо зацікавлюючим елементом були ігри, роздатковий матеріал і онлайн-ігри природничо-екологічного змісту.

Прослідкуємо кількісну динаміку зміни у всіх складових до та після застосування методики (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Вплив формувального експерименту на стан складових лексико-семантичних умінь у старших дошкільників ЕГ з ЗНМ, у%

Рівні	Кількість досліджуваних					
	Когнітивна складова		Репродуктивна складова		Діяльнісна складова	
	констатув. експ.	формув. експ.	констатув. експ.	формув. експ.	констатув. експ.	формув. експ.
Високий	0	27	0	43	0	5
Середній	43	73	70	49	16	65
Низький	57	0	30	5	84	30

Зміни когнітивної, репродуктивної та діяльнісної складової відбулися завдяки практично-ігровій діяльності дітей з ЗНМ, яка відбувалася під час їхньої участі у заняттях передбачених методикою, які проводилися під керівництвом педагога. Крім цього, на рівень розвитку вищевказаних складових і їх компонентів вплинула активна участь у іграх, які також

сприяють формуванню нових природничо-екологічних знань та лексико-семантичних умінь.

Що стосується респондентів з КГ, то зафіксовані зміни мають вигляд ледь помітної позитивної тенденції в когнітивній складовій і не є статистично вагомими (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Вплив формувального експерименту на стан складових лексико-семантичних умінь у старших дошкільників КГ з ЗНМ, у%

Рівні	Кількість досліджуваних					
	Когнітивна складова		Репродуктивна складова		Діяльнісна складова	
	констатув. експ.	формув. експ.	констатув. експ.	формув. експ.	констатув. експ.	формув. експ.
Високий	0	0	0	0	0	0
Середній	41	47	79	79	9	9
Низький	59	53	21	21	91	91

Незначні зміни у рівнях лексичного і семантичного компонентів когнітивної складової лексико-семантичних умінь може свідчити про те, що ці зміни є результатом освітньо-виховного процесу, життєвого досвіду, впливу родини без проведення цілеспрямованого впливу на формування лексико-семантичних умінь.

Дані щодо динаміки змін у станах сформованості рівнів ЛСУ у дошкільників ЕГ та КГ за результатами констатувального та формувального експериментів наведено у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Показники рівнів сформованості ЛСУ у старших дошкільників з ЗНМ до та після застосування експериментальної методики, у%

Рівень ЛСУ	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатув. експ.	формув. експ.	констатув. експ.	формув. експ.
Високий	0	19	0	0
Середній	19	65	15	18
Низький	81	16	85	82

Рівні розвитку лексико-семантичних умінь ЕГ і КГ загалом представлено на рисунку 3.2.

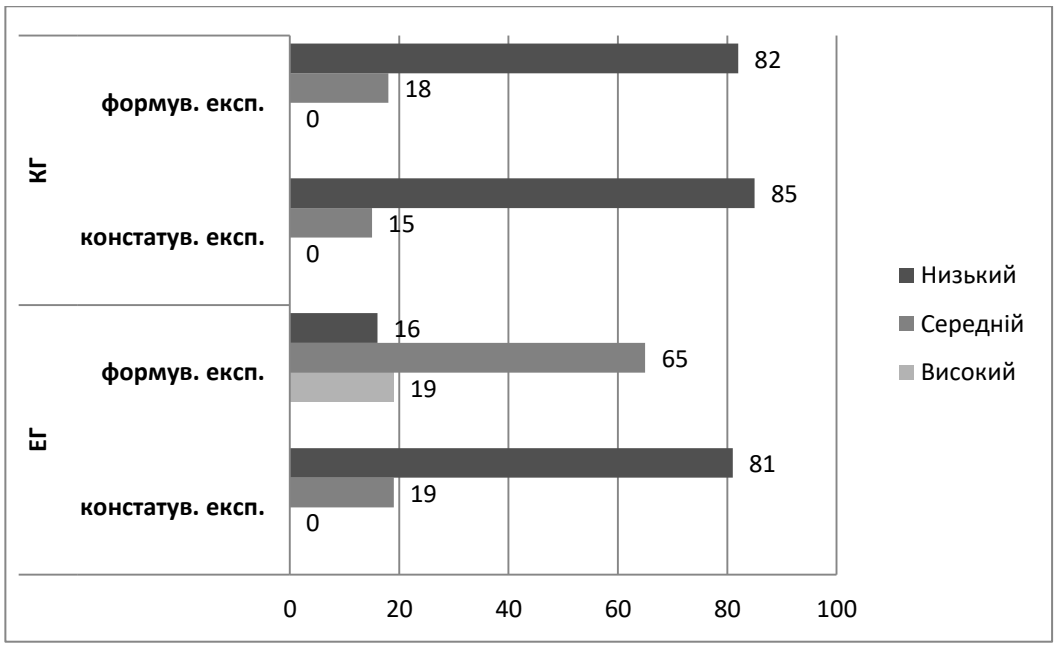


Рис. 3.2 Рівні сформованості ЛСУ у дітей ЕГ і КГ після застосування експериментальної методики

Отримані результати свідчать про результативність розробленої методики. **У 19% респондентів ЕГ виявлено високий рівень сформованості лексико-семантичних умінь. У дітей КГ високого рівня не зафіксовано**. Діти з цим рівнем ЛСУ розуміють завдання з першого пред'явлення, мають достатній досвід для його самостійного та правильного вирішення, сформований активний словник природничо-екологічної лексики за усіма досліджуваними категоріями; володіють високим обсягом і якістю пасивного словника; правильно та без тривалих роздумів указують на відповідні названі малюнки, володіють навичками категоризації; розуміють понятійну співвіднесеність лексики природничо-екологічного змісту, усвідомлюють необхідність дотримання економного і бережливого використання ресурсів, проявляють любов і захоплення навколишнім.

Діти розуміють інструкції та складні логіко-семантичні конструкції; розуміють взаємозв'язки в природі: залежність погоди, природних явищ та процесів від пори року і необхідність відповідного одягу; вміють добирати синоніми, антоніми, узгоджувати іменники з прикметниками та дієсловами, будувати прийменниково-іменникові конструкції, володіють словотворенням за допомогою афіксів, будують різноманітні за складністю та значенням

словосполучення й речення; правильно визначають помилки та називають їх у словах; розуміють семантичне значення різних слів та тлумачать їх, формуючи граматично правильно оформлені фрази, розуміють пряме і переносне значення слова; помічають нісенітницю, аргументовано доводять чому саме так не може бути; розуміють прослухану казку та логічно, послідовно її продовжують, формують яскраві уявні образи, моделюють діалоги між героями, логічно пов'язують події в процесі розповіді.

Середній рівень зафіксовано у 65% дітей ЕГ і 18% КГ. Середній рівень (84 – 168 балів). Діти з цим рівнем розуміють завдання та інструкції, іноді потребують додаткового пояснення і уточнення, мають необхідний досвід для його правильного вирішення; мають достатньо сформований активний та пасивний словник природничо-екологічної лексики за всіма досліджуваними категоріями; частково володіють навичками категоризації; здебільшого розуміють понятійну співвіднесеність лексики природничо-екологічного змісту; недостатньо усвідомлюють необхідність дотримання економного і бережливого використання ресурсів; іноді проявляють любов і захоплення навколишнім; фрагментарно розуміють інструкції та складні логіко-семантичні конструкції; недостатньо усвідомлюють взаємозв'язки в природі (неточно пов'язують пори року з погодою та відповідними природними явищами та процесами; припускаються помилок у визначенні відповідного одягу до сезону); розуміють значення далеких і близьких за призначенням та звучанням назв предметів, ознак і дій; правильно розуміють інструкції та вказують на відповідні малюнки, скориставшись допомогою експериментатора;

Діти мають окремі труднощі розуміння складних логіко-семантичних конструкцій і творчого відтворення розповіді; слова розуміють, але пояснює їх значення лише з допомогою; припускаються семантико-граматичних помилок, при цьому здатні виправляє їх самостійно чи з допомогою; добирають окремі синоніми й антоніми; з допомогою добирають та узгоджують прикметники та дієслова з заданим словом, утворюючи словосполучення; виявляють здатність

самостійно або з допомогою виправити аграматизми, проявляють інтерес до створення казки, охоче розвивають нову сюжетну лінію, проте розповідь складається переважно з простих і однотипних речень, а також недостатньо інтонаційно виразна; діти із задоволенням слухають казку, логічно та доречно вигадують наступні події, однак оповідь має стандартний характер і супроводжується окремими аграматизмами; діти здатні стисло пояснювати події, активно вступають в діалог і розповідають, дотримуючись логіки сюжету.

У 16% респондентів ЕГ і 82% КГ виявлено низький рівень сформованості лексико-семантичних умінь. Діти цієї групи не розуміють сутності завдання, не використовують допомогу у вигляді вербального пояснення; розуміння фрагментарне: невірно обирає або не показує зображення предметів (об’єктів/явищ та ін.), невірно/спрощено описують ознаки та дії; не розуміють поняття природничо-екологічного змісту, не усвідомлюють необхідність дотримання економного і бережливого використання ресурсів; не розуміють взаємозв’язки в природі; слабко проявляють любов і захоплення навколишнім.

Діти мають збіднений словниковий запас; не розуміють взаємозв’язки в природі: не помічають залежності погоди, природних явищ та процесів від пори року; не усвідомлюють необхідності відповідного одягу; складні логіко-семантичні конструкції не розуміють; зрідка користуються допомогою експериментатора для пояснення слова чи показу відповідного малюнку; не пояснюють абстрактні поняття; фраза граматична; добирають поодинокі ознаки предметів, зазвичай за одним критерієм (напр., колір чи розмір); не вживають слова-антоніми; не володіють словотворенням і словозміною; не ідентифікують героїв казок; не зацікавлюються під час слухання казки; не можуть закінчити казку (обмежуються короткими фразами, відповідаючи на запитання експериментатора); мовлення ситуативне, збіднене; наявні труднощі під час пояснень та складання розповіді; трапляється відмова від виконання завдання.

За результатами формувального експерименту (див. рис. 3.2) ми можемо сказати, що рівень лексико-семантичних умінь у дітей, які увійшли до ЕГ вищий за рівень уявлень дошкільників з КГ.

Для визначення, чи є кінцеві дані статистично значущими виникає потреба порівняти розподіли одержаних результатів окремо для дітей з ЕГ і КГ.

З метою встановлення розбіжностей між рівнями знань КГ та ЕГ формувального експерименту для незв'язних і нерівних за кількістю груп, використали t-критерій Стьюдента.

За гіпотезу приймаємо, що:

H_0: діти, які входили до ЕГ показують такий самий результат, як і діти з КГ;

H_1: діти, які входили до ЕГ демонструють вищий рівень знань, ніж дошкільники з КГ.

Занесемо кінцеві результати дітей до таблиці (таблиця 3.13), для числових оцінок застосуємо такий розрахунок: високий рівень – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал.

Таблиця 3.13

Результати дітей з ЗНМ

Рівень ЛСМ	**Експериментальна група**		**Контрольна група**	
	кільк. дітей	%	кільк. дітей	%
Високий	7	19		
Середній	24	65	6	18
Низький	6	16	28	82

Розрахуємо вибіркові *x* і *y* ЕГ та КГ

$$\underline{x} = \frac{7 \times 3 + 24 \times 2 + 6 \times 1}{37} = \frac{75}{37} = 2{,}03$$

$$\underline{y} = \frac{6 \times 2 + 28 \times 1}{34} = 1{,}18$$

Далі знаходимо вибіркові дисперсії ЕГ (Dx) та КГ (Dy):

$$Dx = \frac{(3 - 2{,}03)^2 \times 7 + (2 - 2{,}03)^2 \times 24 + (1 - 2{,}03)^2 \times 6}{37} = \frac{12{,}99}{37} = 0{,}35$$

$$Dy = \frac{(2 - 1{,}18)^2 \times 6 + (1 - 1{,}18)^2 \times 28}{34} = \frac{4{,}94}{34} = 0{,}15$$

Розраховуємо вибіркові середні квадратичні відхилення:

$$\sigma_{\text{x}} = \sqrt{D_{\text{x}}} = \sqrt{0{,}351 =} 0{,}5925$$

$$\sigma_{\text{y}} = \sqrt{D_{\text{y}}} = \sqrt{0{,}145 =} 0{,}3807$$

Число ступенів свободи:

$$df = 37+34-2=59$$

Емпіричне значення критерію становить:

$$t\text{емп} = \frac{2{,}03 - 1{,}18}{\sqrt{\frac{0{,}35}{37} + \frac{0{,}15}{34}}} = \frac{0{,}85}{\sqrt{0{,}0095 + 0{,}0044}} = \frac{0{,}85}{0{,}31} = 2{,}74$$

За таблицею критичних значень коефіцієнта Стьюдента для 59 ступенів свободи знаходимо:

$$\text{tкр} = \begin{cases} 2{,}001 \text{ для p} \leq 0{,}05 \\ 2{,}662 \text{ для p} \leq 0{,}01 \\ 3{,}263 \text{ для p} \leq 0{,}001 \end{cases}$$

Порівняємо критерій отриманий при обчисленні з табличним: темп > tкр (2,74>2,662) (p=0,01).

Виявлені відмінності між ЕГ і КГ значущі більш, ніж на 1% рівні, тобто дошкільники з ЕГ демонструють вищий результат, ніж дошкільники з КГ, тому гіпотеза H_0 про схожість відхиляється і на 1% рівні значущості приймається альтернативна гіпотеза H_1 – про відмінності між ЕГ та КГ.

Отже, порівнюючи результати ЕГ та КГ бачимо розбіжність у балах. Дошкільники, які працювали за розробленою методикою «Формування лексико-семантичних умінь засобами екологічного виховання» показали вищі результати. Результативність формувальної частини експериментального дослідження також підтверджують дані, одержані за допомогою математичної статистики.

Висновки до третього розділу

Аналіз та узагальнення теоретико-методологічних підходів українських та зарубіжних науковців до проблеми дослідження та результати констатувального експерименту стали основою для розробки та практичного впровадження педагогічного забезпечення, спрямованого для формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що для розвитку лексико-семантичних умінь доцільно застосовувати комплексний підхід, який включає словесні методи (бесіда, розповідь, переконання), наочні прийоми (демонстрації, презентації, дидактичні ігри, використання наочних посібників, роздаткового матеріалу тощо) та практичні методи (мовні вправи та ігри). Ефективність освітньо-корекційного процесу, спрямованого на формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання, забезпечується завдяки системному та комплексному використанню всіх зазначених методів, що можуть комбінуватися під час організації логопедичних занять у формі гри, оскільки гра є основною діяльністю дитини в цьому віковому періоді.

Педагогічне забезпечення представлене як модель, до складу якої входять: методологічний (принципи, підходи, мета і завдання), змістовний (поетапна методика для дітей; критерії та компоненти; умови) та контрольний блок. Формувальний експеримент ґрунтується на використанні засобів екологічного виховання: дидактичних ігор природничо-екологічного змісту; бесід та розповідей екологічного спрямування; мовно-мовленнєвих вправ (завдань) на матеріалі природничої лексики; нейровправ з малюнковими зображеннями об'єктів природного світу.

Під час формувального експерименту розроблено та апробовано методику «Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ засобами екологічного виховання». Для проведення експерименту було сформовано ЕГ і КГ. Завдання методики сформульовані з урахуванням результатів констатувального експерименту, згідно з якими необхідною

умовою формування семантичного компоненту є достатній (високий і середній) рівень лексичного в когнітивній і репродуктивній складовій та сформованість усіх попередніх компонентів структури лексико-семантичних умінь для формування контекстуального компоненту. Проте усі компоненти структури лексико-семантичних умінь є взаємопов'язаними, то до методики увійшли дидактичні ігри для розвитку усіх її компонентів.

Експеримент довів, що у старших дошкільників з ЗНМ можна суттєво підвищити рівень лексико-семантичних умінь засобами екологічного виховання, якщо здійснювати вплив систематично та мотиваційно. Результати впровадження запропонованої методики засвідчили її ефективність та доцільність застосування. Експериментальна перевірка показала, що середній показник високого рівня сформованості лексико-семантичних умінь у дітей з ЕГ (статистично достовірно) перевищив відповідні дані у дошкільників з КГ.

Зміст третього розділу дисертації висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Лукачович Г.О. Концептуальні засади формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, № 5. 2024. С. 22–26. DOI 10.32782/ped-uzhnu/2024-5-4

2. Лукачович Г.О. До питання методики формування природничо-екологічної лексики у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С.165–168. URL: https://tinyurl.com/ppsdip23.

3. Лукачович Г. О. До питання використання засобів екологічного виховання для формування лексико-семантичних умінь дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. 23. С. 583–585. URL: https://tinyurl.com/nauka24.

4. Лукачович Г.О. Особливості розвитку лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення на матеріалі природничо-екологічного змісту. *Abstracts of IV International Scientific and Practical Conference.* Plovdiv, Bulgaria. Pp. 157–160. URL: https://tinyurl.com/confBulgaria25.

5. Лукачович Г. О. Застосування нейровправ як прийому тренування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. The VI International scientific and practical conference «*Prospects for the development of modern science and education: problems and ways of development*», February 10-12, 2025, Plovdiv, Bulgaria. Pp. 108–111. URL: https://tinyurl.com/confPlovdiv25.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-експериментальне дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Здійснено аналіз науково-методичних джерел з проблем лексичного, лексико-семантичного аспектів розвитку мовлення у дошкільників з типовим мовленням та з загальним недорозвиненням мовлення. З'ясовано, що лексико-семантичні уміння є результатом складного психо-мовленнєвого процесу, що виявляється у здатності індивіда точно добирати та доречно використовувати лексичні засоби, адекватно їх поєднувати відповідно до семантико-граматичного контексту. Визначено, що основою формування лексико-семантичних умінь є засвоєння значення лексики у різних варіантах організації семантичних полів та оволодіння лексичною сполучуваністю з усвідомленням лексичної валентності. Виявлено, що проблема дослідження і формування лексико-семантичних умінь у дітей з загальним недорозвиненням мовлення висвітлена недостатньо.

Обґрунтовано корекційно-розвиткові можливості екологічного виховання для логопедичної роботи з формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Формування лексико-семантичних умінь дошкільників відбувається завдяки активному засвоєнню та систематизації лексики, що поєднана семантичними зв'язками, забезпечуючи точність та доречність мовлення. Збагачення словникового запасу та розвиток здатності розуміти і використовувати природничо-екологічну лексику сприяє не лише мовленнєвому розвитку, а й формуванню когнітивних процесів. У цьому контексті екологічне виховання виступає ефективним засобом корекційної роботи, оскільки поєднує засвоєння мовних одиниць із реальним досвідом взаємодії з природою. Опрацювання природничо-екологічної тематики в мовленнєвій діяльності не лише розширює лексичний запас, а й формує уявлення про логічні зв'язки між поняттями, сприяє узагальненню та класифікації. Крім того, використання

природничої лексики у комунікативних ситуаціях сприяє розвитку емоційної сфери дошкільника, адже виховання любові до природи формує усвідомлення її цінності та стимулює природо-доцільну поведінку.

2. Узагальнення результатів теоретичного дослідження дало підстави вважати, що дидактичні ігри та завдання природничо-екологічного спрямування сприяють підвищенню мотивації та пізнавальної активності у старших дошкільників із ЗНМ у процесі корекційно-розвиткової роботи. Використання таких ігор створює сприятливі умови для формування лексико-семантичних навичок, активізації мовленнєвих процесів і розвитку когнітивних здібностей дітей. Застосування природничо-екологічних дидактичних ігор дозволяє дітям у ігровій формі засвоювати поняття про об’єкти живої та неживої природи, їхні властивості, взаємозв’язки та функціональне призначення.

3. На етапі констатувального дослідження було сформовано методику діагностики лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ, яка включала когнітивний, репродуктивний та діяльнісний критерій з лексичним і семантичним компонентами у перших двох та лексичним, семантико-граматичним та контекстуальним компонентами – в останньому. Здійснено аналіз стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ та ТМР. Отримані відомості вказують на певні особливості та суттєві відмінності у сформованості лексико-семантичних умінь у цих категорій дітей. Визначено, що діти з ЗНМ значно поступаються дітям з ТМР у рівні сформованості всіх складових лексико-семантичних умінь. Їхні основні труднощі пов’язані з обмеженим словниковим запасом, недостатнім розумінням логічних зв’язків між словами, труднощами у категоризації та класифікації об’єктів, а також слабкими навичками словотворення та узгодження слів у мовленні. У дітей з ТМР спостерігався високий рівень розвитку лексико-семантичних умінь, хоча певні труднощі виникали при виконанні складних мовленнєвих завдань. Загалом, отримані

результати підтверджують необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи для покращення мовленнєвих навичок дітей із ЗНМ.

4. Досліджено екологічну грамотність спеціалістів як передумову формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з ЗНМ. Визначено, що більшість з них демонструє високі та достатні знання щодо екологічних проблем та використовують природничо-екологічні знання у корекційно-розвиткових цілях; певна кількість досліджуваних відзначаються низькою обізнаністю з питань екології та захисту довкілля. Поряд з високим рівнем екологічного ставлення в цілому, частина спеціалістів демонструють нейтральну позицію з окремих проблем та демонструють низький рівень еколого-доцільної поведінки.

5. Обґрунтовано педагогічні умови формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з ЗНМ. Сформовано модель формування лексико-семантичних умінь, яка містить методологічний, змістовий та контрольний блок. Основним методом реалізації методики є дидактична гра природничо-екологічного змісту на логопедичних заняттях, що забезпечує оптимальну ефективність виховного, мотиваційного та корекційно-розвиткового впливу. Експеримент довів, що у дошкільників з ЗНМ можна підвищити рівень сформованості лексико-семантичних умінь. Результати впровадження запропонованої методики засвідчили її ефективність та доцільність. Після завершення формувального експерименту суттєво збільшилась кількість дітей із високим та середнім рівнями досліджуваних умінь, водночас зменшилась представленість із низьким.

6. Дисертаційне дослідження не охоплює всі аспекти даної проблематики через її складність та багатогранність. Подальші наукові пошуки можуть зосередитися на розробленні системи заходів для спеціалістів з метою їх підготовки до активного використання природничо-екологічних знань для досягнення корекційних цілей у формуванні лексико-семантичних умінь у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення.

СПИСОК ОСНОВНИХ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусишина Л. Є. Науково-теоретичні засади діагностики когнітивного розвитку дітей з загальним недорозвитком мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2010. Вип. 1. С. 14–20.

2. Андрусишина Л. Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: дис. канд. психол. наук. Київ. 2012. 283 с.

3. Бабюк Т. Готовність майбутнього вихователя до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2017. Вип. 22(2). С. 152–158.

4. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / за ред. Піроженко Т.О. 2021. URL: http://surl.li/jyzr.

5. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра, 2007. 205 с.

6. Баранець І. В. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. Доктор філософії: спец.. 016 Спеціальна освіта. Київ. 2022. 309 с.

7. Бєлєнька Г. В. Науменко Т. С., Половіна О. В. Дошкільнятам про світ природи: методичний посібник для вихователів дітей дошкільного віку. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2013. 115 с.

8. Бєлова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*. 2021. № 1. с. 5–10.

9. Бєлова О. Б. Теоретико–методичні засади формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання : дис. … д–ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2024. 807 с. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/46173

10. Бєлова О. Б. Теоретичне обґрунтування мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору. *Наукові записки*

БДПУ. Серія: Педагогічні науки. Вип.1. Бердянськ: БДПУ, 2021. С.89–98. DOI 10.31494/2412–9208–2021–1–1–89–98.

11. Бєлова О. Теоретичний аналіз мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху. *Актуальні питання гуманітарних наук* міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Гельветика, 2021. Вип. 35, Т.1. С. 215–221. https://doi.org/10.24919/2308–4863/35–1–34

12. Бєлова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал* / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 3 (107). С. 3–11. https://pedscience.sspu.edu.ua/wp–content/uploads/2021/11/3.pdf

13. Бєлова О. Особливості розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка.* Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. Вип. 40(20). С. 18 23. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34923

14. Бєлова О. Б. Щодо проблеми розвитку лексичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка.* Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2023. 91. С.22–28. http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/91/5.pdf

15. Богуш А. М. Методологія пізнавальної діяльності підґрунтя формування у дітей оцінно–контрольних дій. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*: наук. журнал. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2020. № 1 (130). С. 120–128.

16. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2008. 408 с.

17. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник. Київ: Вища шк., 2007. 542 с.

18. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 440 с.

19. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. Київ. : Видавничий Дім „Слово”. 2004. 376 с.

20. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: дис. … д-ра пед. наук:13.00.03. Київ, 2019. 548 с.

21. Боряк О.В. Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості). *Зб. наук. праць. Актуальні проблеми корекційної освіти* / за ред. В.М. Синьов, О.В. Гаврилов. Кам'янець–Подільський: Медобори. 2006. 2015. Вип. 5. С. 36–46

22. Брушневська І. М., Сидорук І.І. Формування мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Tendencies and challenges in the modern system of special education.* С. 318–343 DOI https://doi.org/10.30525/978–9934–26–234–0–11.

23. Брушневська І. М. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п’ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення :дис. … канд. пед. наук. Київ, 2018. 274 с. URL: https://ispukr.org.ua/articles/18/04/Brushnevska_d.pdf .

24. Брушневська І. М. Дослідження стану сформованості лексики у дітей п’ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Випуск 3. 2017. С. 39–44.

25. Вавіна Л. С Основні фактори активізації мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеннями зору. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2014. Вип. 5. С. 18–25.

26. Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови: Академічна граматика української мови. Київ. Пульсари. 2004. 400 с.

27. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Навчальний посібник. Дрогобич. Коло. 2006. 326 с.

28. Володимир Іванович Вернадський і Україна / Нац. акад. наук України, Коміс. з наук. спадщини акад. В. І. Вернадського, Нац. Б-ка України ім. В. І. Вернадського, Ін-т історії України. Т. 1; кн. 2: Вибрані праці /уклад. О. С. Онищенко. Київ. 2011. 583 с.

29. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Навчальний посібник. Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

30. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис... д-ра пед. наук: Київ, 2002. 32 с

31. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: Навч.-метод. посіб. К.: Вид. дім «Шкіл, світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. 119 с.

32. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ: Вища школа. 1985. 360 с

33. Глущенко І.І. Корекція лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 290 с.

34. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей. Рівне: Волинські обереги. 2001. 212 с.

35. Гребенюк Т.М., Сасіна І.О., Купріянова Т.О. Особливості розвитку словникового запасу у старших дошкільників зі зниженим зором в процесі ознайомлення з природою. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2021. Випуск 41, с. 26–33.

36. Гудим І. М. Напрями сенсорної інтеграції дошкільників з порушеннями зору. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. №4. С.2–5.

37. Гулько З.П. (Ленів), Шеремет М.К. Формування готовності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до навчання в школі в умовах спеціального дошкільного закладу. *Імідж сучасного педагога.*

Всеукраїнський науково-практичний освітньо–популярний журнал. 2004. № 8–9. С.82–84 с.

38. Данілавічютє Е. Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4. С. 8–16.

39. Данілавічютє Е.А. Інноваційна концепція визначення функціонально–мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. *Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології Діти з особливими потребами: від рівних прав до рівних можливостей* (м. Київ, 7–8 жовтня 2021 р.). Київ: Симоненко О. І. С. 47–55.

40. Дем'яненко С. Д. До проблеми лексико-семантичного розвитку дітей дошкільного віку. *Психолінгвістик*а. 2012. Вип. 9. С. 42–48.

41. Дем'яненко С. Д. Пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку: дис.. канд.. пед.. наук. Переяслав-Хмельницький. 2006. 265 с.

42. Денисенко З. М. Семантичне узгодження між компонентами словосполучення в українській мові: дис... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2005.

43. Дитина програма освітня програма для дітей від 2 до 7 років/ Г.В. Бєленька, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець–Білоскаленко. Київ. 2016. 304 с.

44. Довбня С. О., Отченко Г. В. Формування екологічно доцільної поведінки дошкільників. *Освітньо-науковий простір / Educational scientific*. № 2 (1) 2022. С.8–23

45. Доленко М. Т. Сучасна українська літературна мова. Київ, 1987.

46. Дробот О. Психофізіологічні особливості формування лексичної компетентності національних словесних мов в учнів із порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Том 1 № 15. 2019. С.67–77.

47. Дятчук В. В., Пустовіт Л. О. Семантична структура і функціонування лексики української літературної мови. Київ. Наукова Думка, 1983. 156 с.

48. Жук В. Розвиток словесного мовлення дитини з порушенням слуху. Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкіллі : навч.-метод. Посібник. Київ: ФОП Симоненко О. І. 2019. С. 4–89.

49. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк : ДонНУ, 2012. 402 с.

50. Засєкіна Л. В. Профілі значення слова як функція когніції і культури. *Наукові записки*. Національного університету «Острозька академія». Сер. : Психологія і педагогіка. 2010. Вип. 14. С. 66–75.

51. Іванчук С. А. Екологічне виховання дошкільників у контексті його актуальних дефініцій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах:* зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. 2020. Вип. 70, т. 2. С. 54–58.

52. Іванчук С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку: монографія. Дніпро: Вид-во ЛІРА, 2022. 466 с.

53. Ільїна Н.В. Формування образного мовлення у дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2011. №1(59). С. 43–46.

54. Ільїна Н.В. Розвиток структури лексичного значення слова у дітей дошкільного віку. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць / відп. ред. В.М. Синьов. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. №24. С. 113–117.

55. Карпіловська Є. А., Кислюк Л. П., Клименко Н. Ф. та ін. Вплив суспільних змін на розвиток української мови: Монографія / Відп. ред. Є А. Карпіловська. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. 444 с.

56. Качуровська О.Б. Корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із тяжкими вадами мовлення засобами комп'ютерних технологій. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2006. 189 с

57. Кирста Н. Р. Формування лексичної компетенції старших дошкільників засобами поетичних творів українських письменників. *Педагогічний дискурс*. Випуск 13. 2012. С. 137–142.

58. Коломєєць Л.М. Логопедичний супровід дітей з порушеннями зору. Вісник Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. *Корекційна педагогіка і психологія*. Вип. 5. Кам’янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. С. 179–185.

59. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку “Соняшник” / Л. В. Калуська. Вид. 3-тє, доп. Тернопіль: Мандрівенць, 2023. 210 с

60. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. 2013. 234 с.

61. Комплексна програма розвитку дитини з порушеннями зору старшого дошкільного віку «Дієві долоньки» / Т.М. Костенко, М.О. Топузов. 2021. 58 с.

62. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / О.Г. Блеч. Київ. 2012. 96 с.

63. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. Посіб./ за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 294 с.

64. Концепція екологічної освіти України. 2001 № 13/6–19.URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6–19290–01#Text

65. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення / Л.Трофименко. Київ. 2012.

66. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п’ятого рокужиття із фонетико–фонематичним недорозвитком мовлення: програмнометодичний комплекс / Ю. В. Рібцун. Київ: Кафедра, 2013. 284 с.

67. Кот Н. М. Педагогічні умови ефективної взаємодії дитячого садка та сім'ї в екологічному вихованні старших дошкільників: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 26 с

68. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр «Академія». 2001. 368 с.

69. Кравченко І. В. Історія вивчення можливостей використання комп’ютерних ігор у логопедичній роботі з дітьми. *Актуальні питання корекційної освіти* 2018. URL: http://surl.li/cjbqr.

70. Крутій К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення): дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 440 с.

71. Крутій К. Л., Стеценко І. Б. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеґрації та методичні поради. Зима-білосніжка. Запоріжжя: ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2017. 124 с.

72. Ласточкіна О. Використання комп’ютерних технологій у професійній діяльності логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць, вип. 12 / за ред. В. Синьова, О. Гаврилова. Кам’янець-Подільський : ПП Медобори-2006. 2019.

73. Лемещук М.А. Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.03. Умань., 2005. 178 с.

74. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії: к.пед.н. : спец.. 13.00.03. Корекційна педагогіка; Київ. 2010. 297 с.

75. Лепеха Л. П., Городиська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів-Дрогобич: Посвіт, 2014. 76 с

76. Лисенко Н. В., Мацук Л. О., Лисенко О. М. Ознайомлення з природою та основи екологічної освіти дітей дошкільного віку : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2019. 336 с.

77. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник–педагог. Навчально–методичний посібник для ВНЗ. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2009. 400 с.

78. Лисенко Н.В. Формування еколого-педагогічної культури у майбутніх вихователів дошкільних закладів. Монографія. Наукова школа академіка А.Богуш / Упорядник і загальна ред. А.М. Богуш. К., Видавничий Дім „Слово”, 2009. С.36 47.

79. Лисиченко Л. А. Багатозначність у лексико–семантичній системі: структурний, семантичний, когнітивний аспекти. Харків: Вид. група «Основа» 2008. 272 с.

80. Лисиченко Л. Л. Лексикологія сучасної української літературної мови. (Семантична структура слова). Харків, «Вища школа»« Вид-во при Харк. ун-і, 1976. 108 с.

81. Лисиченко Л. А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 191 с.

82. Лисиченко Л. А. Ці невичерпні глибини мови: монографія. Харків, 2011. 304 с.

83. Логвінова Я. О. Формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології в процесі вивчення природничих дисциплін. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград. 2014. 170 с.

84. Лопатинська Н. А. Активізація вживання префіксальних дієслів і розуміння їх семантики дітьми старшого дошкільного віку: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2000. 232 с.

85. Лукачович Г. О. Теоретичні засади опанування лексикою природничого змісту дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 50. Том 1. С.119–124. 2022. DOI: https://doi.org/10.32782/2663–6085/2022/50.1.25

86. Лукачович Г.О. Методичні аспекти збагачення лексичного запасу старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами природничо–екологічного виховання. *Актуальні питання корекційної освіти.* Випуск 21. 2023. С. 75–88. URL: https://aqce.com.ua/download/publications/714/701.pdf/

87. Лукачович Г., Мілевська О. Результати вивчення природничо–екологічної компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць:* 2024. Вип. 23 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець–Подільський, Видавець Ковальчук О.В., С. 176–189. URL: https://aqce.com.ua/download/publications/741/730.pdf/

88. Лукачович Г.О. Екологічна обізнаність спеціалістів як передумова формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 77, том 2. С. 242–248. URL: http://www.aphn–journal.in.ua/archive/77_2024/part_2/37.pdf

89. Лукачович Г.О. Концептуальні засади формування лексико–семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, № 5. 2024. С. 22–26 DOI 10.32782/ped–uzhnu/2024–5–4

90. Лукачович Г.О. Використання дидактичних онлайн- і офлайн-ігор для лексичного розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць молодих вчених та аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,* Кам'янець-Подільський 2022. Випуск 13. С. 58–59. URL: https://tinyurl.com/shnvzjsn.

91. Лукачович Г.О. Мовленнєва компетентність дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення у контексті природничо-екологічного виховання. *Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів: матеріали Другої (ІІ) Всеукраїнської науково–практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених (м. Львів, 24–25 лютого 2022 року)*. ЛНУ імені Івана Франка, 2022. С.160–162. URL: https://tinyurl.com/mr4bverd.

92. Лукачович Г.О., Мілевська О.П. Специфіка становлення лексико–семантичних умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Основні напрями розвитку педагогічної науки: традиції та інновації (м. Ужгород, 11-12 лютого 2022 р.).* Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 72–76. URL: https://tinyurl.com/mwpy3rdv.

93. Лукачович Г.О. Корекційні можливості природничо–екологічного виховання у логопедичній роботі з дошкільниками з загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів.* 2022. Вип. 21. С. 220. URL: http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/6229.

94. Лукачович Г.О. Доцільність використання комп'ютерних ігор природничо-екологічного змісту для розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції.* ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2022. Вип. 11. С. 424–428. URL: https://tinyurl.com/VDPU22.

95. Лукачович Г.О. До проблеми розвитку природничо–екологічної компетентності дошкільників з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2022 р.* / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський:

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. С. 107–110. URL: https://tinyurl.com/ppsdip22.

96. Лукачович Г.О. Стан проблеми екологічної освіченості дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у науковій літературі. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка Кам'янець-Подільський*. 2022. Випуск 14. С.58–59. URL: http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/

97. Лукачович Г.О. Вивчення ставлення педагогів до використання природничо-екологічних знань у корекційному навчанні дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів.* 2023. Вип. 22. С. 354–356 URL: https://tinyurl.com/nauka23.

98. Лукачович Г.О. Теоретичні аспекти використання тренінгу для підвищення екологічної компетентності логопедів. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2022 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*, 3–7 квітня 2023 р., с. 29–31. URL: https://tinyurl.com/naukaPNU23.

99. Лукачович Г.О. До питання методики формування природничоекологічної лексики у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський. 2023. С.165–168. URL: https://tinyurl.com/ppsdip23.

100. Лукачович Г. О. Проблема екологічно доцільної поведінки дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення**.** *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 2023. Вип. 15. С. 245–247. URL: https://tinyurl.com/molvch23.

101. Лукачович Г. О. До питання використання засобів екологічного виховання для формування лексико-семантичних умінь дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. 23. URL: https://tinyurl.com/nauka24.

102. Лукачович Г. О. До питання екологічної компетентності педагогів в системі освіти дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2023 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*, 1–5 квітня 2024 р., 2024. С. 402–404 URL: https://tinyurl.com/naukaPNU24.

103. Лукачович Г. О. Методичні аспекти оцінювання стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи. Тези за матеріалами 16 Міжнародної науково–практичної конференції 18–19 квітня 2024 року / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2024. С. 141–144. URL: http://surl.li/jaliym

104. Лукачович Г. О. Діагностика природничо-екологічної компетентності старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення**.** *«Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії»: матеріали науково–практичної конференції зі спеціальності 016 Спеціальна освіта* (Харків, 29 квітня 2024 року) / КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2024. С. 73–77. URL: https://tinyurl.com/sotaincl24.

105. Лукачович Г.О. Роль екологічної грамотності вчителів-логопедів у формуванні екологічної лексики у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського

національного університету імені Івана Огієнка Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. 16, С. 203–204. URL: https://drive.google.com/file/d/1cDU–uEA21UoEgTvyeQ4RlxolF7ukL0U0/view

106. Лукачович Г.О. Екологічна компетентність вчителя–логопеда як умова формування природничо–екологічної лексики у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Психолого–педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали IV Всеукраїнської науково–практичної конференції з міжнародною участю 8 листопада 2024 р.* / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець–Подільський. 2024. С. 153–156. URL: https://tinyurl.com/konfip2024.

107. Лукачович Г. О. Дослідження поведінки щодо довкілля у вчителів–логопедів як передумови формування природничої лексики у дошкільників. *Сучасна логопедія: Інноваційні технології. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково–практичної інтернет–конференції* / за заг. ред. В. А. Кисличенко. –Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2024, С.113–117. URL: https://tinyurl.com/LogoHL24.

108. Лук'янова Л. Екологічна компетентність майбутніх фахівців: навч.-метод. посібник. Київ-Ніжин, 2008. 243 с.

109. Лупійко Л. В. Психологічні особливості розвитку екологічних уявлень старших дошкільників (на матеріалі народних природознавчих традицій): дис.к.психол.н.: спец.. 19.00.07. Київ, 2014. 246 с.

110. Льовочкіна А.М. Психологічні засади формування еколого–орієнтованої свідомості монографія. Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 422 с.

111. Маленко Я., Поздній Є., Кабак О. Екологічна компетентність особистості: загальна проблематика. *Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Science in the Environment of Rapid*

Changes» (February 6–8, 2023). Brussels, Belgium. PEDAGOGY AND EDUCATION. № 141. p. 132–136.

112. Малярчук А. Обстеження мовлення дітей. Дидактичний матеріал. Літера ЛТД. 2003 . 104 с.

113. Манько Н. В. Особливості розвитку лексико–граматичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовленнєвої функції. *Таврійський вісн. освіти* 1 (2010). С. 213–219

114. Манько Н. В. Методичні засади використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 18. С. 150–153 URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25933

115. Мартиненко І.В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: дис... д–ра психол. наук: 19.00.08. Київ, 2017. 502 с.

116. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку: дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2001. 244 с.

117. Марченко І. С., Швалюк А.Ю. Особливості мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Логопедія*. 2015. № 6. С. 51–58.

118. Марчук Т. Ф. Особливості використання методів особистісно орієнтованого навчання на уроках української мови у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції: навч.–метод. Посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки. 2015. 138 с.

119. Маршицька В. В. Виховання емоційно–ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку : дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2003. 186 с.

120. Матохнюк Л.О. Рекомендації щодо безпечного використання інформаційних технологій. *Журнал науковий огляд* № 9(52). 2018. С. 174–189.

121. Межжеріна, Г. В. Структурна організація семантичних одиниць (поле − лексико–семантична група − слово). *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*. Вип. 5 2002. С. 114–126.

122. Методика ознайомлення дітей з природою: хрестоматія / укл. Горопаха Н.М. Київ: Видавничий дім «Слово»«. 2012. 465 с.

123. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей. *Дефектологія*. 2003. №3. С. 41–45.

124. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Підручник. Вид 2. Кам'янець–Подільський. 2023. 332 с.

125. Миськова М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». ХГПА. Хмельницький: Вид. від. ХГПА, 2018. 20 с.

126. Мілевська О. П. Вивчення лексико–семантичної трансформації у старших дошкільників. *Сучасний вимір психології та педагогіки: зб. за матеріалами міжнародної науково–практичної конференції* (м. Львів, Україна, 24–25 травня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2019. с. 70–74.

127. Мілевська О.П. До питання вивчення зв'язних висловлювань в учнів із ЗНМ підготовчого класу. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації.* : матеріали III Всеукраїнської заочної науково–практичної конференції (4 квітня 2014 року, м. Суми) Суми: Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. С.146−149.

128. Мілевська О. П. До питання формування зв'язних висловлювань в учнів із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія*. 2011. № 1. с. 45–50.

129. Мілевська О. П. Дослідження дієслівної семантики у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. *Editorial board* (2021): 334.

130. Мілевська О. П. Дослідження лексико–семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 2017. С. 86–90.

131. Мілевська О. П. Особливості семантичної домінанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 2019, 15. С. 145–155.

132. Мілевська О. П., Веруцька М.В. Емотивна лексика як детермінант комунікативних умінь у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення. in: *the 9 th international scientific and practical conference "modern research in world science"(november 28–30, 2022) spc "sci–conf. com. ua", lviv, ukraine. 2022. 1977 p.* 2022. p. 860.

133. Мілевська О. П., Холод А. Т. Корекція лексичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (на матеріалі дієслів–антонімів). *Логопедія*. 2013. № 3. с. 56–64.

134. Мілевська О.П. Дослідження лексико–семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць.* Херсон: Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXVIII, Т. 2. С. 86–91.

135. Мілевська О.П. Дослідження категоріальності описової лексики у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *International scientific and practical conference "Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine"*: Conference Proceedings, May 5–6, 2017. Sandomierz. – P. 83–88.

136. Мілевська О.П. Прийоми формування лексико–граматичних узагальнень у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково–практичної конференції (24–25 червня 2016 р., м. Львів,). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. С. 46–50.

137. Мілевська О.П. Розвиток зв'язних висловлювань у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення: корекційний та освітній аспекти. *Развитие системы коррекционного образования на современном этапе:* материалы Международной научно–практической конференции. Симферополь, 2013. С. 139−145

138. Мороз Л., Стахова Л. Значення природничо–наукової складової в професійній діяльності вчителя–дефектолога. *Innovative Technologies in Scince and Education : IX International Science Conference*, (March 04–06, Jerusalem, Israel). Jerusalem, Israel, 2021. С. 203–205.

139. Мойсієнко А.К., Бас–Кононенко О.В., Бондаренко В.В. та ін. Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика: підручник. Київ: Знання. 2010. 270 с.

140. Науменко Т. С. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки : дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Київ. 2008. 232 с.

141. Новик І.М. Проектування навчальних комп'ютерних ігор в освітньому процесі дошкільного навчального закладу. *Зб. наук. праць «Вісник психології і соціальної педагогіки».* Вип. 4. Київського університету імені Бориса Грінченка. 2010. С. 34–36

142. Новікова Н.В. Розвиток мовленнєвого дихання у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення: дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Одеса, 2009. 209 с.

143. Омельченко І. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритми реалізації. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 41–51.

144. Орап М. О. Мовленнєва компетентність як структурний елемент мовленнєвої організація суб'єкта: теоретичний аналіз. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 4. С. 81–89.

145. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С.

Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук; за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

146. Основні лінгвостилістичні поняття і категорії (словник довідник філолога) / укладач І. І. Коломієць. Умань ВПЦ «Візаві». 2015. 202 с

147. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Частина І. Науково–методичний посібник/ав.: Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С.В., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. Київ: Педагогічна думка, 2012 . 136 с.

148. Особливості стану мовлення у дітей зі зниженим слухом шестирічного віку: науково–методичні рекомендації. / уклад. М. К. Шеремет. Київ : ІЗМН, 1997. 56 с.

149. Павлюк Т.О. Навчання дітей старшого дошкільного віку лічби з використанням комп’ютера. дис. к.пед.н.: спец 13.00.08. Київ. 2012. 220 с.

150. Парфьонова Г. І. Формування усного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією: к.пед.н.: спец. 13.00.03. Київ. 2015. 283 с.

151. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2009. 107 с.

152. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: дис. канд. пед. наук:13.00.03. Київ, 2006. 259 с .

153. Педагогічний словник. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

154. Песталоцці Й. Г. Вибрані педагогічні твори. Т. 1. Київ; Харків: Рад. шк., 1938. 340 с.

155. Піканова Н.В. Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи: доктор філософії спец. 016 спеціальна освіта. Київ. 2022. 272 с.

156. Піроженко Т. О. Комунікативно–мовленнєвий розвиток дитини як фактор вибору стратегії міжособистісного спілкування. *Актуальні проблеми*

психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 4. *Психологія розвитку дошкільника*. 2019. Випуск 15. С. 3–20.

157. Плохій З. Екологічне світобачення дошкільнят. *Дитячий садо*к. 2009. № 27 (507). С. 15–18.

158. Плохій З. П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури: (теоретичні та методичні аспекти): монографія. Київ: Персонал, 2010. 319 с.

159. Плохій З. Сучасний зміст екологічного виховання. *Дошкільне виховання*. 2008. № 3. С. 3–6.

160. Поніманська Т. І. Теоретико–методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку. Рівне: РДГУ, 2006. 364 с.

161. Потебня О.А. Мысль и язик. Харьковь. Типографія Адольфа Дарре. 1892. 234 с.

162. Потебня О.А. Изь записок по теоріи словесности. Поэзія и проза. Тропы і фигуры. .Мышленіе поэтическое и миѳическое. Приложенія. Паровая типографія и литографія М. Зильбербергь а С-вьа. 1905. 656 с.

163. Програма освіти дітей раннього та дошкільного віку «Освіта і піклування / Education & Care» / В.А. Воронов, К.В. Ковальчук, Н.В. Піканова, О.Д. Рейпольська, С.О. Сисоєва, К.Ю. Станкевич. Київ: ФОП В.Б. Ференець, 2021. 130 с.

164. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / авт.: Дуброва І. М., Лощених В. П., Шмалько Л. П., Королько Н. І., Василевська О. О., Гладченко І. В., Блеч Г. О., Трикоз С. В. Київ, 2013. 261 с.

165. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, І.В. Бобренко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна, Н.С. Бабій, Н.П. Цимбалюк, І.Д. Лукачук та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ, ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2023. 438 с.

166. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Довкілля і розвиток мовлення»: методичні рекомендації / О. І. Мякушко, А. В. Міненко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Серія «Світ навколо мене». Тернопіль: Мандрівець, 2015. 124 с.

167. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення», методичні рекомендації, практикум з формування мовленнєвої діяльності / Г.О. Блеч. Київ: 2014. 33 с.

168. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»/ за ред. Л.І. Прохоренко. 2018. 236 с.

169. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно–рухового апарату / за заг. наук. ред. А. Шевцова. Київ, 2012.

170. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень / за заг. наук. ред. Д. І. Шульженко. Київ. 2013. С. 251.

171. Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років / Л. Вавіна, В. Бутенко, І. Гудим. 2012. С. 456.

172. Програма розвитку глухих дітей дошкільного віку / за ред. К. Луцько. 2013, с. 397.

173. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) /За редакцією К. В. Луцько. Київ 2019. С. 405.

174. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху. В. Жук, В. Литвинова, С. Литовченко Київ, 2023. 188 с.

175. Проскурняк О. І. Умови підготовки до навчання грамоті дошкільників із системним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 59. 2023. С 86–89. DOI https://doi.org/10.32782/2663–6085/2023/59.17.

176. Пустовіт Н. А., Локшина О. І. Оберігаємо довкілля. *Дошкільне виховання*. 1999. № 6. С. 8 9.

177. Рібцун Ю. В. Характеристика мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість*: зб. матеріалів VIII Всеукр. наук.–практ. конф. 12–13 трав. 2005 р. Київ: у 6-ти т. 2005. Т. 4. С. 141–144.

178. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. … канд. пед. наук : 13.00.03: у 2 т. К.. 2010. Т. 1. 214 с. Т. 2. 207 с.

179. Рібцун Ю. В., Василенко І.М. До проблеми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* [зб. наук. пр.] / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Вип. 9. К.: ТОВ «Поліграф–плюс», 2015. С. 92−97

180. Рібцун Ю. В. Концептуальні підходи до організації ігор–занять в умовах логопедичної групи спеціального ДНЗ компенсую чого. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 4. С. 6–9.

181. Рославець Р. М. Психолого–педагогічні умови виховання екологічної культури дошкільників. Луцьк : Вежа, 1999. 97 с.

182. Руденко Ю.А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки: автореф. дис. канд. пед.наук: 13.00.02 теорія і методика навчання (українська мова). Одеса., 2003. 24 с.

183. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики. К. : Наукова думка, 1988. 224 с.

184. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса. 2005. 21 с.

185. Савченко І. С. Проблема розмежування багатозначних та омонімічних лексем. *Південний архів: зб. наук. пр. Серія Філологічні науки*. Херсон, 2001. Вип. 10. С. 138–142.

186. Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд.: О.М. Байєр Л.В. Батліна, А.М. Богуш та ін.; наук. керівник акад. А.М. Богуш; за заг. ред. Л.В. Батліної. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 200 с.

187. Семашко Т.Ф. Дефініція лексичного значення слова. *Наукові часописи Університету. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови*. Випуск 5. 2009. С. 82–84.

188. Семенишена (Купріянова) Т.О. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2011. 204 с.

189. Словник української мови: в 11 томах. За ред. І. Білодіда. Том 7. 1976.

190. Сидельникова Л. В. Структура та властивості знака як елемента динамічної системи мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.* Сер.: Філологія. 2019 № 41 том 1.

191. Синиця А. О. Проблема логопедичного супроводу дитини раннього віку з дитячим церебральним паралічем у сучасній теорії та практиці. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 31. С. 80–86.

192. Синьов В., Шевцов А. Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту. Вища освіта України. № 1. 2021. С. 63–71.

193. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. Київ: Знання, 2008. 365 с.

194. Січкарчук Н. Д. Формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо–мовленнєвої діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2011. 347 с.

195. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизми ее формирования. Київ. ІЗМН, 1997.44 с.

196. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

197. Соботович Є. Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. *Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць*: Вип. 2. Київ: Актуальна освіта, 2005. 156 с.

198. Соботович Є. Ф., Трофименко Л. І. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності. *Дефектологія.* Вип. 1. 2000. С. 38–44.С. 3–17.

199. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 1. К.: Актуальна освіта*, 2004. 168 с. С. 7–35.

200. Соботович Є.Ф., Заплатна С. М. Принципи вивчення порушень формування лексичної семантики у дітей. *Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами*: Матеріали наук.-звіт. конф., 26–27 квіт. Київ, 1995. С. 128–131.

201. Соботович, Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. Випуск 1. 2002. С. 2–7.

202. Созонюк О. Особливості психокорекційного та логопедичного впливу на розвиток лексики дітей з розладами спектру аутизму. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина») № 12(17) 2022. С. 437–447.

203. Соколова Г. Б. Розвиток лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Одеса, 2011. 21 с.

204. Софія Русова: 3 маловідомого і невідомого. Частина 1. «Несторка української педагогічної літератури...» / Упорядники О. Джус, 3. Нагачевська. Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. 456 с.

205. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик–Блакитна та ін.; за ред. Т.О. Піроженко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 236 с.

206. Стахова Л., Мороз Л. Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 2021. С. 151–156, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.23

207. Стахова Л., Поваляшко Н. Розвиток діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти.* Кам'янець-Подільській : Ковальчук О. В. 2024. Вип. 23. С. 288–298. https://aqce.com.ua/download/publications/750/739.pdf/

208. Стахова Л. Л., Шаповал В. С. Інформаційно-комунікативні технології як засіб збагачення та активізації словника дітей із загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня. 2021. *Зб. тез конф. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (18 листопада 2021 року, м. Суми).* С. 178–183.

209. Стахова, Л. Л. Іванія Ю. О. Активізація словника дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції,* (15 лютого 2019 р., м. Суми) /редкол.: А. А. Сбруєва, Г. Ю. Ніколаї, В. С. Бугрій та ін.]. Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 129–132.

210. Стежина: комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою / авт.–упоряд.: А. Гончаренко, Н. Дятленко. Київ: Гілея, 2014. 218 с.

211. Стежки у світ: програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом / Жук В.В., Литовченко С.В., Максименко Н.Л. [та ін.]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 248 с.

212. Стежинки у Всесвіт : комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 244 с

213. Сухомлинський В.О. Природа, праця, світогляд. Вибр.твори: В 5-ти т. Т.5. Київ: Рад. школа, 1977. С.551–562.

214. Сучасна українська літературна мова: [підручник для студентів вузів]/[за ред. М. Я. Плющ. 4-те вид., стереот. Київ: Вища школа, 2003. 430 с

215. Тарасун В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. Монографія. Київ. 1998. 257 с.

216. Тарасун В.В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2001. № 1. С. 2–4.

217. Тарасун В.В. Гра дошкільника з порушеннями мовлення: теорія і практика. Підручник. Київ: ТОВ «Книга-плюс», 2023. 432 с.

218. Терехова Д. І. Особливості сприйняття лексичної семантики слів: психолінгвістичний аспект: [монографія]. Київ. : КДЛУ, 2000. 244 с.

219. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2013. Вип. 23(2). С. 396–405.

220. Ткач О. М. Базові категорії та властивості семантичного поля. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 2. С. 250–258.

221. Ткач О. М. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення: [монографія]. Кам'янець-Подільський. Аксіома. 2019. 239 с.

222. Ткач О.М. Структуризація і трансформація семантичних полів слів в онтогенезі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2017. Випуск 9. URL: https://aqce.com.ua/vipusk–n9–2017/tkach–om–strukturizacija–i–transformacija–semantichnih–poliv–sliv–v–ontogenezi.html

223. Ткач О.М. Формування семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Кам’янець-Подільський. 2016. с. 241

224. Трофименко Л.І. Засвоєння лексико–семантичних мовних явищ дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Зб. наукових праць. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Тенденції розвитку*

корекційної освіти в Україні». Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова. 2008. №11. С. 215 219.

225. Трофименко Л.І. Сучасні підходи до розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми сучасної логопедії: Матеріали конференції* К.: РВЦ КПДЮ, 2007. С. 21 24.

226. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Монографія. Київ. 2014. 144 с.

227. Трофименко Л.І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2004. 139 с.

228. Трофименко Л. І. Словотворення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Дефектологія. 2003. №3. С.45–48.

229. Трофименко Л. І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 4 (1). 2013. С. 85–95.

230. Українське дошкілля: програма розвитку дитини дошкільного віку (оновлена) / О. І. Білан. Тернопіль : Мандрівець, 2022. 216 с.

231. Українська мова: Енциклопедія/ В.М. Русанівський та ін. К.: Українська енциклопедія ім. М.П.Бажана, 2000.750 с.

232. Федоренко І. В. Підготовка майбутніх вчителів-дефектологів до використання новітніхкомп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук :спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2011. -21 с

233. Федоренко С. В. Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників зі зниженим зором. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології*: зб. наукових праць. Камянець-Подільський. Вип. 3. 2015. С. 240–245.

234. Філоненко М. М. Еколого-психологічний розвиток дітей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* Збірник наукових праць. № 2(4) 2007.С. 238–244

235. Хмельницька О. С. Педагогіка. Історія педагогіки: навчальнометодичний посібник. Переяслав: Домбровська Я.М., 2021. 222 с.

236. Чеботарьова О. В. Організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату: дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2005. 223 с.

237. Черніченко Л.А. Комплексна оцінка розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями: навч.-метод. посіб. Умань: Візаві, 2022. 142 с.

238. Шапаренко Х. Ф., Савченко Л. С. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у процесі екологічного виховання. Новий Колегіум. 2011. № 4. С. 59–62.

239. Швалюк Т.М. Формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2013. 312 с.

240. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА. *Збірник наукових праць Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально–педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 102–106

241. Шеремет М. К. Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до школи. *Корекційна педагогіка*. 2008. № 1. С. 6–8.

242. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Мовленнєва підготовка дошкільників з ТПМ до школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Київ: Вид–во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 13. С. 161–164.

243. Шеремет М. К., Пахомова Н. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в

школі: навчально–методичний посібник. Київ: Вид–во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. 138 с.

244. Я у Світі : програма розвитку дитини від народження до шести років (нова редакція) / [О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко]. Київ : МЦФЕР–Україна, 2019. 488 с.

245. Яковенко А.О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2018. 330 с.

246. Alemari K. S. M. Determination of Environmental Literacy Levels of University Students Studying in Northern Cyprus (Master Thesis). Near East University. 2016. URL: http://docs.neu.edu.tr/library/6505646652.pdf

247. Anisfeld M. *Language Development from Birth to Three.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1984.

248. Bally Ch. Linguistique génénerale et linguistique française. Bern, Francke. 1950. p.440.

249. Barker R. G. Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior. Stanford, CA: Stanford University Press. 1968. 242 p.

250. Baxodirovna, A. D. & Iroda H. Expression of Semema and its Components in the Semantic Extension. *International Journal of Inclusive and Sustainable Education*, *1*(4). 2022, 310–313. https://doi.org/10.51699/ijise.v1i4.307

251. Brown R. A first language: the early stages. Cambridge Mass.: Harvard University Press. 1973. 473 p.

252. Bishop D.V.M. Uncommon understanding development and disorders of language comprehension in children. Senior Scientist, MRC Applied Psychology Unit, Cambridge, UK. Psychology Press. 1997, p. 292

253. Bruner J. The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language. Volume 2. Issue 1. 1975. pp. 1 19.

254. Carson R. Silent Spring. Mariner Books, 2002. 155 p.

255. Chomsky N. Studies on semantics in generative grammar. 1976

256. Chomsky N., Steinberg D., Jakobovits L. Deep structure, surface structure, and semantic interpretation. 1971, p. 183–216.

257. Clark H.H., Clark E.V. Psychologi and Language. An Introduction to Psycholinguistics. New York. 1977.

258. Commoner B. The Closing Circle: Nature, Man, and Technology. Knopf, 1971 326 p.

259. Cornell J.B. Mit Freude die Natur erleben. Mülheim. 1989

260. Cornell J.B. Mit Kinder die Natur erleben. Oberbrunn. 1979

261. Cruse D.A. Lexical semantics (Cambridgc textbooks in linguistics). Cambridge Unilersity Press, 1987. P 321.

262. Dail A. R. Expanding Preschoolers' Vocabulary : the Role of Professional Development. Childhood Education: Infancy though early adolescence. Vol. 87, № 3. 2011. P. 161–168.

263. De Haan G. Ökologie–Handbuch Grundschule. Weinheim und Basel. 1991

264. De Haan G. Ökologie–Handbuch Grundschule–Sieben Themen mit über 100 praktischen Vorschlägen für den Unterricht. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1989

265. Elkonin D. B. Psicologia del juego. Ed. Pablo del Río., Madrid., 1980. 280 p.

266. Erbasan Ö., Erkol M. Examination of Primary School Teachers' Environmental Literacy Levels. International Journal of Contemporary Educational Research. Volume 6. Number 2. 2019. p. 311–324.

267. Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., & Pethick, S. J. Variability inearly communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994. 59(5).

268. Goldman D., Yavetz B., & Pe'er S. Environmental Literacy in Teacher Training in Israel: Environmental Behaviour of New Students. The Journal of Environmental Education. 2006. 38, p. 3–22.

269. Humboldt W. von Über das Entstehen der grammatischen Formen, und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung: Gelesen in der Akademie der Wissenschaften am 17. Januar 1822. 430 p.

270. Ipsen G. Der alte Orient und die Indogermanen. Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft. Festschrift für W. Streitberg. Heidelberg, 1924. 340 s.

271. Kamenar Čokor D., Bernik A. The Impact of Computer Games on Preschool Children's Cognitive Skills. *Lecture Notes in Networks and Systems*. Cham, 2021. P. 527–541. URL: https://doi.org/10.1007/978–3–030–80129–8_37 (date of access: 24.01.2025).

272. Karatekin K. ve Aksoy B. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(1). 2012. P. 1423–1438.

273. Kluender K. R., Alexander J. M. Perception of Speech Sounds. A Comprehensive Reference. Academic Press. 2008. P. 829–860 https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123708809000670

274. Kover S.T. Distributional Cues to Language Learning in Children With Intellectual Disabilities. Lang Speech Hear Serv Sch. 2018 Aug 14;49(3S):653–667. doi: 10.1044/2018_LSHSS–STLT1–17–0128. PMID: 30120444; PMCID: PMC6198915.

275. Lyons J. Linguistic Semantics: An Introduction. Cambridge. UK: Cambridge University Press. 1995. 376 p.

276. Leech G. Semantics: the study of meaning. Second Edition. Penguin Books. 1983. 386 p.

277. Leontiev A.A. Psychology and the Language Learning Process. Pergamon Press. 1981. 160 p.

278. Lin C. Y., Chai H. C., Wang J. Y., Chen C.J., Liu Y. H., Chen C. W., & Huang Y. M., 2016. Augmented reality in educational activities for children with disabilities. Displays. Vol. 42. P. 1–54

279. Ling D. Speech development in hearing–impaired children. Journal of Communication Disorders. Volume 11, Issues 2–3, April 1978, P. 119–124.

280. Luria A. R. The Working Brain: An Introduction To Neuropsychology. 1978. 400 p.

281. McConachie H. Early language development and severe visual impairment. Child Care Health Dev. 1990 Jan–Feb;16(1):55–61. doi: 10.1111/j.1365–2214.1990.tb00638.x. PMID: 2311199.

282. Meyer R.N. Bedeutungssystems. KZ. 1910. Pp. 358–366.

283. Miller G. A. Language and Communication. McGraw–Hill Book Company, Inc. New York. 1951. 323 p.

284. Muraoka S. An experimental examination of the effectiveness of environmental education with preschool children. Humboldt State University. Academic Research. 2013. 83 p.

285. NeumannM. M. The Role of Idiomorphs in Emergent Literacy. Childhood Education : Infancy though early adolescence. Vol. 88, № 1. 2012. P. 23–29.

286. Oerter R. Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth. 1987.

287. Palmer F. R. Semantics. *Cambridge low priced editions*. 1981 p

288. Peirce C. S. Signs and their Objects. Meaning. 1910. 2. P. 230–232.

289. Piaget J. W. F. Le Langage et la pensée chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1923. 318 p.

290. Porzig W. Wesennafte Bedeutungsteziehungen. Beitrage zur Geschichte der deutschenen Sprache und Literatur. 1934. Pp. 70–97.

291. Rousseau J. J. Emile, or Education. Translated by Barbara Foxley, M.A. London & Toronto: J.M. Dent and Sons, 1921; New York: E.P. Dutton, 1921. 416 p.

292. Saeed J. I. Semantics. John Wiley & Sons, 2011. 480

293. Saussure F. de Course in General Linguistics. Columbia University Press. 2011. p. 320

294. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2012. 2*(1). https://doi.org/10.9707/2307–0919.1116

295. Slobin Dan I. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In Charles A.Ferguson & Dan I. Slobin (eds.), Studies of child language development. New York,NY: Holt, Rinehart and Winston. 1973. P. 175–208.

296. Slobin Dan I. *Psycholinguistics*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1979. 224 p.

297. Sheng L., McGregor K. K. Object and action naming in children with specific language impairment J Speech Lang Hear Res . 2010;53(6). 1704–19. doi: 10.1044/1092–4388(2010/09–0180).

298. Tager–flusberg H. Language Acquisition. Encyclopedia of the Human Brain, Academic Press. 2002. P. 617–629. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0122272102001849

299. Tomasello M. First verbs: A case study in early grammatical development. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

300. Trier J. Der Deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Heidelberg: Winter, 1931. 347 S.

301. Vygotsky L. Thought and language (Kozulin, Alex, Trans.). Cambridge, MA: The MIT Press. 1986. 342 p.

302. Vygotsky L. The Role of Play in Development. in Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / ed. M. Cole, V.John–Steiner, S. Scribner, and E. Souberman. 1978. P. 92–104.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

Публікації у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України

1. Лукачович Г. О. Теоретичні засади опанування лексикою природничого змісту дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 50. Том 1. С.119–124. 2022. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.25.

2. Лукачович Г.О. Методичні аспекти збагачення лексичного запасу старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами природничо-екологічного виховання. *Актуальні питання корекційної освіти.* Випуск 21. 2023. С. 75–88. DOI:10.32626/2413-2578.2023-21.75-88.

3. Лукачович Г., Мілевська О. Результати вивчення природничо-екологічної компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць:* 2024. Вип. 23 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, Видавець Ковальчук О.В., С. 176–189. DOI: 10.32626/2413-2578.2024-23.176-188.

Авторський внесок: Лукачович Г. – 50% (розрахунки).

4. Лукачович Г.О. Екологічна обізнаність спеціалістів як передумова формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 77, том 2. С. 242–248. DOI: 10.24919/2308-4863/77-2-35.

5. Лукачович Г.О. Концептуальні засади формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, № 5. 2024. С. 22–26. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-5-4.

6. Лукачович Г.О. Результати діагностики стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць:* Вип. 24 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, Видавець Ковальчук О.В., 2024. С.116–129. DOI: 10.32626/2413-2578.2024-24.116-128.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Лукачович Г.О. Використання дидактичних онлайн- і офлайн-ігор для лексичного розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць молодих вчених та аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,* Кам'янець-Подільський 2022. Випуск 13. С. 58–59. URL: https://tinyurl.com/shnvzjsn.

8. Лукачович Г.О. Мовленнєва компетентність дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення у контексті природничо-екологічного виховання. *Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів: матеріали Другої (ІІ) Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених (м. Львів, 24-25 лютого 2022 року)*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2022. С.160–162. URL: https://tinyurl.com/mr4bverd.

9. Лукачович Г.О., Мілевська О.П. Специфіка становлення лексико-семантичних умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Основні напрями розвитку педагогічної науки: традиції та інновації (м. Ужгород, 11-12 лютого 2022 р.).* Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 72–76. URL: https://tinyurl.com/mwpy3rdv.

10. Лукачович Г.О. Корекційні можливості природничо-екологічного виховання у логопедичній роботі з дошкільниками з загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за*

підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. 2022. Вип. 21. С. 220–221. URL: https://tinyurl.com/zbirnyk22.

11. Лукачович Г.О. Доцільність використання комп'ютерних ігор природничо-екологічного змісту для розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2022. Вип. 11. С. 424–428. URL: https://tinyurl.com/VDPU22.

12. Лукачович Г.О. До проблеми розвитку природничо-екологічної компетентності дошкільників з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2022 р.* Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. С. 107–110. URL: https://tinyurl.com/ppsdip22.

13. Лукачович Г.О. Стан проблеми екологічної освіченості дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у науковій літературі. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка Кам'янець-Подільський*: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Випуск 14. С.58–59. URL: https://tinyurl.com/molvch22.

14. Лукачович Г.О. Вивчення ставлення педагогів до використання природничо-екологічних знань у корекційному навчанні дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів.* Кам'янець-Подільський. 2023. Вип. 22. С. 354–356. URL: https://tinyurl.com/nauka23.

15. Лукачович Г.О. Теоретичні аспекти використання тренінгу для підвищення екологічної компетентності логопедів. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2022 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*, 3–7 квітня 2023 р., м. Івано-Франківськ. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2023. С. 29–31. URL: https://tinyurl.com/naukaPNU23.

16. Лукачович Г.О. До питання методики формування природничо-екологічної лексики у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С.165–168. URL: https://tinyurl.com/ppsdip23.

17. Лукачович Г. О. Проблема екологічно доцільної поведінки дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення**.** *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Кам'янець-Подільський. 2023. Вип. 15. С. 245–247. URL: https://tinyurl.com/molvch23.

18. Лукачович Г. О. До питання використання засобів екологічного виховання для формування лексико-семантичних умінь дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. Кам'янець-Подільський. 2024. Вип. 23. С. 583–585. URL: https://tinyurl.com/nauka24.

19. Лукачович Г. О. До питання екологічної компетентності педагогів в системі освіти дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2023 рік

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 1-5 квітня 2024 р., м. Івано-Франківськ, 2024. С. 402–404. URL: https://tinyurl.com/naukaPNU24.

20. Лукачович Г. О. Методичні аспекти оцінювання стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи. Тези за матеріалами 16 Міжнародної науково-практичної конференції 18-19 квітня 2024 року / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2024. С. 141–144. URL: http://surl.li/jaliym.

21. Лукачович Г. О. Діагностика природничо-екологічної компетентності старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *«Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії»: матеріали науково-практичної конференції зі спеціальності 016 Спеціальна освіта* (Харків, 29 квітня 2024 року). КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. 2024. С. 73–77. URL: https://tinyurl.com/sotaincl24.

22. Лукачович Г.О. Роль екологічної грамотності вчителів-логопедів у формуванні екологічної лексики у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2024. Вип. 16. С.203–204. URL: https://tinyurl.com/molvch24.

23. Лукачович Г.О. Екологічна компетентність вчителя-логопеда як умова формування природничо-екологічної лексики у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 8 листопада 2024 р.* / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмітрієва. Кам'янець-Подільський, 2024. С. 153-156. URL: https://tinyurl.com/konfip2024.

24. Лукачович Г. О. Дослідження поведінки щодо довкілля у вчителів-логопедів як передумови формування природничої лексики у дошкільників. *Сучасна логопедія: Інноваційні технології. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції /* за заг. ред. В. А. Кисличенко. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2024. С.113–117. URL: https://tinyurl.com/LogoHL24.

25. Лукачович Г.О. Особливості розвитку лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення на матеріалі природничо-екологічного змісту. *Abstracts of IV International Scientific and Practical Conference.* Plovdiv, Bulgaria. 2025. Pp. 157–160. URL: https://tinyurl.com/confBulgaria25.

26. Лукачович Г. О. Застосування нейровправ як прийому тренування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. The VI International scientific and practical conference «*Prospects for the development of modern science and education: problems and ways of development*», February 10–12, Plovdiv, Bulgaria. 2025, Pp. 108–111. URL: https://tinyurl.com/confPlovdiv25

Додаток Б.1

Особливості засвоєння лексики дітьми (від 10 міс до 7 років)

№п.п	Вік, років	Словниковий запас в онтогенезі	Провідна діяльність	Особливості засвоєння лексики	
				в онтогенезі	у дітей з ЗНМ
1	10 міс	1-5	Емоційне спілкування з дорослим	поява двохскладових слів: просте повторення першого складу (бо – боляче: бо-бо; па – до побачення: па-па); пізніше з'являються слова з двох різних складів а-па – впав, а-ді – одягатись).	недоліки слухово-го сприймання і контролю дітей за еталонним мовле-нням дорослих, у порівнянні зі сво-їм власним, приз-водять до того, що фонематичні уяв-лення дитини про звуковий склад слів рідної мови формуються на основі власної неправильної ви-мови. В умовах зниженого слухо-вого контролю виникають числе-нні заміни звуків, близьких за акустико-артику-ляційними озна-ками. Поява перших слів затримується, наявні значні аграматизми, по-лісемантичність перших слів за-тягується.
	11 міс	3-8			
2	1	8-15	Предметно-маніпулятивна	поява трьохскладових слів (ма-сі-на машина, ве-лі-пет– велосипед), вимовляє окре-мі слова – назви знайомих предметів, сприймає слово як невід'ємну властивість предмету; перші слова полісемантичні, їх значення аморфні, розпливчасті; одне слово може позначати предмет, ознаку і дію з предметом; гіпергенераліза-ція – перші узагальнення дітей	
3	1 рік 5 міс	39-100		починає диференціювати слова за семантикою та орієнтуватися на смислорозрізнювальну функцію звуків, виділяти фонеми, формуються узагальнення на основі функціонального використання знаків або категоріального значення слова; гіпергенералізації зменшуються; формуються стійкі значення слів, а самі слова позначають класи однорідних предметів.	
4	2	200-400		з'являються чотирьохскла-дові слова, ріст як активного, так і пасивного словника пов'язаний з розвитком мислення, ігрової діяльності.	
5	3	1000	Гра	засвоєння нових слів на основі уміння визначати контекстуально зумовлене значення слова, що дозволяє помічати і накопичувати різні відтінки в значенні одного і того самого слова, і на основі узагальнення визначати інваріантне значення, що разом з умінням добирати синоніми, антоніми - складає основу узагальненого лексичного значення слова.	володіє лише обмеженою побутовою лексикою, з якою безпосередньо стикається, пасивний словник значно переважає активний.
6	4	1600-1926		на основі узагальнення здатні до переносу засвоєного значення для позначення іншої близької ситуації, хоча її зміст пояснити ще не можуть; опановує узагальнене значення слова, незалежно від ситуацій вживання, завдяки уточненню предметної співвіднесеності слова в результаті його використовування в різних ситуаціях; зміст слова має конкретний характер, опановують найбільш доступні слова, що мають узагальнений зміст.	залежно від рівня ЗНМ словник дитини може становити від кількох лепетних слів до майже норми, але відзначатися неточністю вживання лексем у їх значенні.
7	5	2200		засвоєння абстрактного значення слова, формуються логічні мовні відносини; засвоюються смислові зв'язки слів, що відрізняються один від одного за семантикою, але мають ситуативний зв'язок, переважають тематичні асоціації з мотивованим характером; на зміну мотивованим зв'язкам приходять зв'язки між семантично близькими словами, які відрізняються однією диференціальною семантичною ознакою, що виявляється в перевазі парадигматичних асоціацій; відбувається диференціація структури семантичного поля, основними ознаками якого є угруповання і протиставлення.	недостатня сформованість узагальненого лексичного значення; класифікують на основі спільності ситуації, функціонального значення; мають нечіткі уявлення про родовидові відношення, не-точності розуміння значе-ння слів; пізнє формування лексичної системності,
8	6	2589	Навчання		
9	7	3500-4500			

Додаток Б.2

Труднощі лексичного розвитку дошкільників з ЗНМ

№ п.п	Вид труднощів	Дослідники	Приклади
1	Обмеження і неточність вживання іменників	Л. Трофименко, І. Субашкевич, О. Мілевська, Ю. Рібцун	Не знають багатьох слів: назв ягід (журавлина, ожина, суниця), риб, квітів (незабудка, фіалка, ірис, айстра), диких тварин (кабан, леопард), птахів (лелека, пугач), інструментів (рубанок, долото), професій (маляр, муляр, робітник, швачка), частин тіла й частин предмета (стегно, стопа, кисть, лікоть; манжета, фара, кузов); труднощі пошуку відомого слова, у порушенні актуалізації пасивного словника. Заміни слів, що входять в одне родове поняття (лось – олень, лимон – апельсин, конвалія – тюльпан й ін.); неправильне та ненормативне узгодження числівника з іменником (чотири барабанів, два дереви, два рибок, п’ять сливів); труднощі в узгодженні іменників і прикметників у роді (переважно у середньому) (жовта сонечко, синя море).
2	Обмеження і неточність вживання прикметників	Л. Трофименко, І. Субашкевич, О. Мілевська	Заміни прикметників свідчать про те, що діти не виділяють істотних ознак, не диференціюють якість предметів.
3	Обмеження і неточність вживання прийменників	Л. Трофименко, А. Янушоніс	Пропуски і заміна, не розуміння значень
4	Обмеження і неточність вживання дієслів	О. Мілевська, Л. Лактюшина, А. Кравченко	заміни дієслів, невміння дітей диференціювати деякі дії (повзе – іде, воркоче – співає і т.д.). Заміни дієслів: кує – молотить, косить траву – підріже траву, в’яже – шиє, купає – миє.
5	Труднощі диференціації лексичних одиниць за їх семантичними ознаками	Л. Трофименко, І. Брушневська, О. Мілевська	порушення у використанні слів на позначення лексико-семантичних явищ мовленнєвої діяльності; мало узагальнюючих слів, рідко використовуються антоніми, а синоніми і омоніми практично відсутні
6	Низький рівень сформованості узагальнюючої функції слова, неточність вживання слів	Є. Соботович, Л. Трофименко, О. Мілевська, Ю. Рібцун	змішування слів у дітей з ЗНМ здійснюються на основі подібності за ознакою функціонального призначення: миска – тарілка, мітла – щітка; заміни слів, що позначають предмети, ззовні подібні: фонтан – душ; заміни слів, що позначають предмети, об’єднані спільністю ситуації: ковзанка – лід, вішалка – пальто; змішання слів, що позначають частину й ціле: комір – плаття, лікоть – рука; заміна узагальнюючих понять словами конкретного значення: взуття – черевики, посуд – тарілки;

			використання словосполучень у процесі пошуку слова: ліжко – щоб спати, щітка – зуби чистити; заміни слів, що позначають дії або предмети, словами-іменниками: відкривати – двері , або навпаки, заміна іменників дієсловом: ліки – боліти.
7	Пізнє формування лексичної системності	Є. Соботович, Л. Трофименко, І. Брушневська, О. Мілевська	У дітей з ЗНМ до 7 років парадигматичні асоціації носять характер аналогії, подібності (кішка – собака, стіл- стілець).
8	Труднощі в розвитку когнітивної сфери (мислення, пам’яті, уваги, уяви, мотивації)	Л.Андрусишина, І. Брушневська (пам'ять, мислення), В. Тищенко, О. Мороз, І. Мартиненко (уява)	Негативна динаміка становлення пам’яті, недостатня активність та цілеспрямованість процесів запам’ятовування і відтворення, швидке забування матеріалу, труднощі опанування логічними прийомами обробки інформації, домінування мимовільної пам’яті над довільною, несформованість функції ймовірного прогнозування внаслідок недостатнього розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, наочно-образного мислення, комунікативного компонента мовленнєвої діяльності; недостатності операційного компонента мислення, недостатню сформованість операцій наочно-образного мислення, труднощі під час класифікації та узагальнення предметів, недостатній розвиток процесів порівняння та абстрагування, аналізу та синтезу, імовірного прогнозування, відсутність цілеспрямованості в процесі виконання мислительних дій; недостатній обсяг знань про навколишню дійсність, про призначення, властивості предметів не давали можливості адекватно встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між явищами, робити відповідні узагальнення та висновки; швидка виснажуваність уваги та пам’яті; зниження мотивації і цілеспрямованості у діяльності; зниження пізнавальних інтересів; бідний запас загальних відомостей про навколишній світ, несформованість операційних компонентів; складність у створенні уявної ситуації, недостатня точність предметних образів уявлень

Додаток В

Мовленнєвий матеріал природничого змісту

№ п.п	Мовленнєвий матеріал	Деякі приклади	Можливі завдання
1	Тварини, їх класифікація, будова (лапи, тулуб, голова, хвіст, копита, кігті, зуби, ікла, шкіра, шерсть, луска та ін.), свійські, домашні, дикі (хижі, травоїдні), африканські, північні, морські, лісові (за статтю, дитинчата), птахи (дикі (лісові, степові, тропічні, морські і т. д.), свійські, перелітні, зимуючі), комахи, земноводні, плазуни, риби (прісноводні, морські); їх ознаки	Корова, бик, теля; свинка, кабан, порося; кішка, кіт, кошеня; пес, собака, цуцик; вовк, вовчиця, вовченя, олень, лань, оленя; лев, левиця, левеня; білий ведмідь, біля ведмедиця, біле ведмежа (ведмедик); тюлень, самка тюленя, (щеня) тюленя; їжак, їжачиха, їжачок; шпак, грак; сокіл, яструб; лелека; папуга, колібрі, фламінго; чайка, альбатрос; качка, гуска, індик; муха, комар, бджола, оса, мураха, гусінь, метелик; жаби, тритони, ящірки; змія, вуж, гадюка; карп, форель, сом, окунь, щука; корова: свійська, приручена, корисна для людей, велика, рогата, їсть траву, дає молоко, з молока роблять сир, масло, кефір, йогурт і т. д.	Впізнай і назви, згрупуй за певною ознакою, назви одним словом, знайди маму, знайди дитинча, знайди частину, поскладай за розміром, знайди тінь, знайди відповідність, склади пазл, хто де живе, хто що їсть, хто що дає людям, хто що робить, хто як говорить, вибери зайве, знайди послідовність, з чого складене, на що схоже, вибери за кольором, де знаходиться, з'єднай, поясни та ін.
2	Рослини, їх класифікація (дерева, кущі, трав'яні, квіти, мохи, водорості, гриби), лісові, степові, водяні і т. д., будова, овочі, фрукти, ягоди, злаки, культурні (сільськогосподарські)	Дуб, калина, м'ята, чорнобривці, мох, синьо-зелені водорості, насіння, корінь, стебло, листок, стовбур, гілка, брунька, квітка, пелюстка, плід,	Знайди і назви, назви одним словом; обери за кольором, вибери подібні, вибери зайву, знайди тінь, знайди послідовність, знайди відповідність, знайди частину, склади за розміром, склади пазл, що де росте, та ін.
3	Природні об'єкти, їх ознаки	Ліс, лук, гай, поле, поляна, пустеля, гори, пагорби, болото, ставок, озеро, річка, море, океан, каміння, ґрунт, суходіл, вода, водоспад, повітря, ґрунт	Знайди і назви, назви одним словом, хто тут живе, що тут росте, знайди за формою, посортуй за кольором, хто тут заховався, де знаходиться, опиши
4	Назви корисних копалин Їх ознаки	Пісок, глина, вугілля, газ, дорогоцінне каміння, метали. Пісок: сипучий, сухий, мокрий, жовтуватий, ним грають, будують і т. д	Впізнай, назви, опиши, для чого потрібен
5	Явища природи, їх ознаки	Дощ, веселка, сніг, град, гроза, блискавка, грім, роса, світанок, вітер, мороз, жара, захід сонця, сутінки, ясно, пасмурно, похмуро, хмарно; град - це льодові кульки, які шкодять рослинам, тваринам, людям. Спорудам; сніг: холодний. пухкий, мякий крихкий, легкий пористий, сухий чи вологий; Небезпечні явища: смерч, землетрус, виверження вулкану, пожежа, тане сніг-повінь, паводок	Назви, співстав, поясни, що за чим, що звідки
6	Дії, процеси,	Кругообіг води, фотосинтез, перетворення	Назви, поясни, що за чим,

	взаємозв'язки в природі, причинно-наслідкові відношення	гусениці на метелика, ріст рослин, дозрівання плодів; зв'язок між порою року, кількістю сонячного тепла світла та поведінкою тварин (взимку ховаються в нори. барліг підходять ближче до людського житла: навесні з'являються дитинчата, улітку вони набирають сил, восени деякі птахи відлітають у теплі краї); вітер рухає хмари, віщує погіршення погоди (дощ, зливу, громовицю. град, сніг);	що перед, що після
7	Сезони і їх ознаки, Часові відношення	зима, весна, літо, осінь (взимку морозно, йде сніг: водойми з кригою, дерева без листя: навесні тане сніг, теплішає, збільшується кількість сонячних днів. з'являється перша зелень: влітку збільшується світловий день, спекотно. Все квітує, стигнуть ягоди, фрукти, овочі: восени скорочується день, холоднішає, дощить дерева та кущ скидають листя); День, ніч, секунда, хвилина, година, доба, тиждень, дні тижня, місяць, місяці, рік, багато років, зміна сезонів	Назви, опиши, поясни, що за чим, коли, знайди відповідність
8	Всесвіт, Космос	Космос, Всесвіт, Сонце, Місяць, планети сонячної системи, про Землю, зірки, комета, астероїд, космонавти, телескоп	Назви, опиши, більше-менше, що за чим
9	Життєдіяльність людей	Сільське господарство, будівництво, транспорт, промисловість, відпочинок, охорона, забруднення	Назви, що до чого відноситься, з чого зроблене, що корисно, що шкідливо, сортуй сміття, види транспорту, професії хто що робить
10	Просторові відношення	Розміщення природних об’єктів в просторі і один відносно одного	Що де знаходиться
11	Емоційно-оцінна лексика, синоніми, антоніми, переносне значення слів	Красиво, гарно, погано, цікаво, кольорово, безпечно, небезпечно, шкідливо, корисно, м'якенький сніг, миленький зайчик, золоті руки, золота осінь, золоте листя, веселий слон, сумна лисичка, злий вовк	Назви емоції, який, яка, яке, можна не можна

Додаток Г

Історія розвитку поняття «природничо-екологічна компетентність дошкільників»

№ п.п	Підхід	Представники	Основні положення
1	Світ природи як духовна цінність	Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський та ін.	Самостійне пізнання дитиною природи є основою її всебічного розвитку.
2	Розумове виховання дошкільників засобами природи	Я. Коменський, Л. Маневцева, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, Ф. Фребель, Н. Яришева та ін.	Розумове виховання слід починати якнайшвидше і найкращим джерелом пізнання є природа; пізнання починається з відчуття, відчуття передає пам´яті образи дійсності, яка зберігає їх протягом усього життя. Спостереження і сприйняття природи є основою розумового розвитку дитини.
3	Моральне виховання дошкільників засобами природи та виховання бережливого ставлення до природи	Я. Корчак, Н. Яришева та ін.	Формування моральних якостей дошкільника відбувається через любов і бережливе, ціннісне ставлення до навколишнього природнього середовища.
4	Естетичне виховання дошкільників засобами природи	Г. Апресян, В. Баленок, С. Безклубенко, Н. Виноградова та ін.	Розуміння і сприйняття дитиною краси природи розвиває у ній найкращі якості особистості.
5	Природниче виховання та ознайомлення з природою (довкіллям)	А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, О. Симонович, Є. Тихеєва, Н. Яришева та ін.	Має на меті виховання соціально активної творчої особистості, здатної дбайливо ставитися до природи, світу речей, самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності, виховання у дитини свого власного "Я", свого місця серед інших людей, віри у свої сили та здібності.
6	Екологічне виховання дошкільників	Є. Бондаревська, О. Гончарова, Н. Лисенко, В. Марочко, Г. Марочко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Яришева та ін.	Ознайомлення дітей із природою, в основу якого покладено екологічний підхід, за якого педагогічний процес спирається на основні ідеї та поняття екології
7	Екологічна свідомість дошкільників	Н. Глухова, Л. В. Лупійко, Н. Лисенко, М. Фалькевич-Шульт та ін.	Формування відповідальності, гуманності, любові до рідної природи має відбуватися через співчуття, співпереживання.
8	Екологічна культура дошкільників	А. Галєєва, М. Курок, В. Крисаченко, А.Маслєєв, Т. Науменко, С. Николаєва, А.	Частина загальнолюдської культури, що тісно пов'язана з розвитком цивілізації й людського суспільства та становить специфічний спосіб діяльності людини у природі за її екологічними законами. Екологічна культура впливає на формування екологічної вихованості, яка с

		Скрипка, А. Фалєєва та ін.	результатом екологічного виховання
9	Екологічна субкультура	В. Зебзеєва, О. Михеєва та ін.	Дитина засвоює шляхом накопичення особистісного досвіду в навколишньому просторі, набуття екологічного досвіду у спеціально створених для цього умовах, а також шляхом творчого переосмислення отриманого досвіду.
10	Екологічний світогляд дошкільників	Н. Глухова, Н. Горопаха, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій та ін.	Є інтегративним психічним новоутворенням особистості, яке розвивається під впливом соціокультурних і психічних факторів і проявляється в екологічних знаннях, екологічній діяльності і ставленні людини до природи.
11	Екологічна освіта дошкільників (Проекологічна освіта)	Л. Кац, Л. Мойсеєв, В. Онопрієнко, Т.Васконцелос, Д. Евангелой, М. Фалькевич-Шульт, Н. Лисенко, О. Лисенко, Л. Мацук та ін.	Формування системи екологічних знань та екологічної культури, окремої особистості. Формування системи уявлень про світ природи як сукупності конкретних природних об’єктів. Розуміння багатосторонньої цінності природи як джерела матеріальних і духовних сил суспільства; формування екологічного ставлення (позитивного, дбайливого, відповідального, суб’єктного) до природи. Формування вмінь і навичок природовідповідної поведінки й потреби спілкування з природою. Формування навичок природоохоронної діяльності. Освоєння стратегій та технологій взаємодії з природним і соціальним навколишнім середовищем у промисловості й сільському господарстві. Розвиток альтернативного та прогностичного мислення, екологічної свідомості, екологічної культури при аналізі природних об’єктів і діяльності у природі
12	Екологічна компетентність	З. Плохій	Головна мета і результат екологічної освіти дітей, здатність оцінювати екологічні проблеми
13	Еколого-природнича компетентність дошкільників	Г. Бєлєнька, Т. Науменко, О. Половіна	Ціннісне ставлення до природи, усвідомлення єдності з нею, екологічно узгоджену діяльність на основі еколого-природознавчих знань про зв'язки й залежності в природі через інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий розвиток в гармонії з суспільством і природою.

Додаток Д.1

Бланк протоколу дослідження когнітивної складової ЛСУ

Дата_____ Респондент _____

№ завдання	Бали			примітки	№ завдання	Бали			примітки	№ завдання	Бали			примітки
Лексичний	**2**	**1**	**0**		**Семантичний**	**2**	**1**	**0**		**Семантичний продовж**	**2**	**1**	**0**	
I.1.1					I.2.1.1					I.2.2				
I.1.2					I.2.1.2					I.2.3.1				
I.1.3					I.2.1.3					I.2.3.2				
I.1.4					I.2.1.4					I.2.3.3				
I.1.5					I.2.1.5					I.2.3.4				
I.1.6					I.2.1.6					I.2.3.5				
I.1.7					I.2.1.7					I.2.4.1				
I.1.8					I.2.1.8					I.2.4.2				
I.1.9					I.2.1.9					I.2.4.3				
I.1.10					I.2.1.10					I.2.4.4				
I.1.11					I.2.1.11					I.2.4.5				
I.1.12					I.2.1.12					I.2.5.1				
I.1.13					I.2.1.13					I.2.5.2				
I.1.14					I.2.1.14					I.2.5.3				
I.1.15					I.2.1.15					I.2.5.4				
I.1.16					I.2.1.16					I.2.5.5				
I.1.17					I.2.1.17					I.2.5.6				
I.1.18					I.2.1.18					I.2.5.7				
I.1.19					I.2.1.19					I.2.5.8				
I.1.20					I.2.1.20					I.2.5.9				
										I.2.5.10				
										I.2.5.11				
										I.2.5.12				

Додаток Д.2

Бланк протоколу дослідження репродуктивної складової ЛСУ

Дата_____ Респондент _____

№ завдання	Бали			примітки	№ завдання	Бали			примітки
Лексичний	**2**	**1**	**0**		**Семант.**	**2**	**1**	**0**	
II.1.1					II.2.1				
II.1.2					II.2.2				
II.1.3					II.2.3				
II.1.4					II.2.4				
II.1.5					II.2.5				
II.1.6					II.2.6.1				
II.1.7					II.2.6.2				
II.1.8					II.2.6.3				
II.1.9					II.2.7.1				
II.1.10					II.2.7.2				
II.1.11					II.2.8.1				
II.1.12					II.2.8.2				
II.1.13					II.2.8.3				
II.1.14									
II.1.15									
II.1.16									
II.1.17									
II.1.18									
II.1.19									
II.1.20									

Бланк протоколу дослідження діяльнісної складової ЛСУ

Дата_____ Респондент _____

№ завдання	Бали			Прим.	№ завдання	Бали			Прим.	№ завдання	Бали			Прим.
Лексичн.	**2**	**1**	**0**		**Сем.-грам.**	**2**	**1**	**0**		**Контекст.**	**2**	**1**	**0**	
III.1.1					III.2.1.1					III.3.1.1				
III.1.2					III.2.1.2					III.3.1.2				
III.1.3					III.2.1.3					III.3.1.3				
III.1.4					III.2.1.4					III.3.2				
III.1.5					III.2.2.1					III.3.3				
III.1.6					III.2.2.2					III.3.4				
III.1.7					III.2.3.1					III.3.5				
III.1.8					III.2.3.2					III.3.6				
					III.2.3.3					III.3.7				
					III.2.3.4					III.3.8.1				
					III.2.3.5					III.3.8.2				
					III.2.4.1					III.3.9.1				
					III.2.4.2					III.3.9.2				
					III.2.4.3					III.3.10				

Додаток Ж.1.1

Завдання для дослідження когнітивної складової ЛСУ

І.1. Інструкція: назви кожен малюнок.

І.2. Інструкція назви одним словом всі малюнки. Як це все разом називають?

І.1.1 Апельсин, вишні, гранат, груша, ківі, лимон, мандарин, персик, слива, черешні, яблуко.

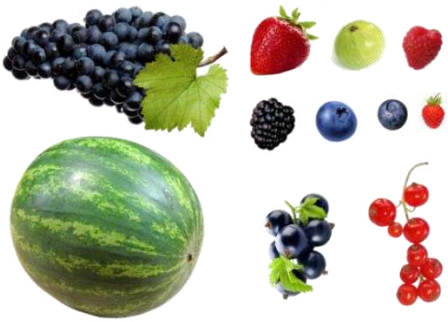
І.2.1.1 Фрукти.

І.1.2 Буряк, баклажан, бульба, гарбуз, кабачок, капуста, морква, огірок, перець, помідор, цибуля.

І.2.1.2 Овочі.

І.1.3 Аґрус, виноград, лохина, кавун, малина, ожина, полуниця, порічки, смородина, суниця, чорниця.

І.2.1.3 Ягоди.



І.1.4 Рис (білий, коричневий, чорний), чечевиця (червона, зелена), горох, нут, насіння соняшника, насіння гарбуза, гречка, льон, кукурудза).

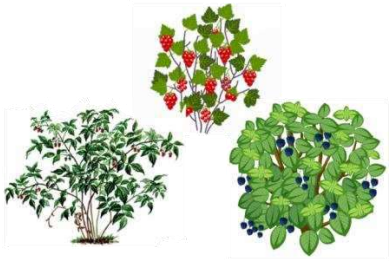
І.2.1.4 Крупи та насіння

І.1.5 Бук, береза, верба, дуб, каштан, клен, тополя, сосна, ялина.

І.2.1.5 Дерева

І.1.6 Кущі малини, ожини, порічки.

І.2.1.6 кущі.



І.1.7 Гіацинт, нарцис, лілія, лотос, ромашка, троянда, волошка, підсніжник, тюльпани, орхідея, конвалія, мати-й-мачуха, мак.

І.2.1.7 Квіти

І.1.8 Білі гриби, сатанинський гриб, маслюк, підберезник, опеньки несправжні, мухомори, лисички,печериця, бліда поганка, опеньки.

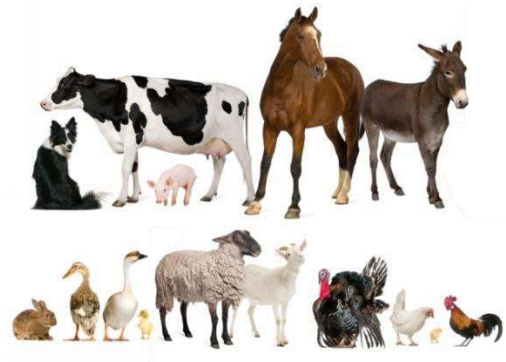
І.2.1.8 Гриби.

І.1.9 Кішка, собака, цуцик, кролик, морська свинка, папуга, рибки, жабки.

І.2.1.9 Домашні тварини (улюбленці)

І.1.10 Собака, корова, порося, кінь, осел, кролик, гуска, гусак, гусеня, вівця, коза, індик, курка, курча, півень.

І.2.1.11 Свійські тварини.



І.1.11 Буйвол, бізон, бурий ведмідь, вовк, білка, лисиця, єнот, лось, олень, кабан (вепр), рись, заєць, бурундук, їжак, кріт, сова, голуб, ворон.

І.2.1.11 Лісові тварини, дикі звірі.

І.1.12 Буйвол, слон, жираф, лев, антилопа, носоріг, зебра, гепард, леопард.

І.2.1.12 Тварини Африки (Савани, зоопарку)

І.1.13 Кит, краб, рак, омар, равлик, морж, мушля, акула, медуза, морська зірка, кашалот, кальмар, косатка, скат, морж, черепаха, дельфін, омар, білуга, нарвал, тюлень.

І.2.1.13 Морські мешканці.

І.1.14 Вугор, короп, йорж, карась, краснопірка, карликовий сомик, лящ, лин, окунь.

І.2.1.14 Риби

І.1.15 Оса, жук, муха, кліщ, комар, бабка (стрикоза), павук, коник стрибунець, джміль, метелик, сонечко, мураха, клоп, тарган, гусінь, бджола.

І.2.1.15 Комахи.

І.1.16 Ворон, горобець, яструб, ластівка, дятел, орел, пелікан, синиця, лелека, снігур, сова).

І.2.1.16 Птахи.

І.1.17 Інструкція: назви кожен малюнок: лід (крига), мороз, бурульки, сніг, сніжинка, схід сонця, тепло, гроза (блискавка), замет (кучугура), захід сонця, роса, снігопад, пожежа, повінь, північне сяйво, туман, ураган, штиль, хмара, хвиля, калюжа, цунамі, ожеледь, ураган, світанок, листопад, обмерзання, холод, похмуро (пасмурно), веселка, льодостав, ополонка, каміння (галька), цвітіння, заметіль, іній.

І.2.1.17 Явища погоди, нежива природа.

І.1.18 Метал, вугілля, пісок, глина, вода, вогонь, грунт, каміння, деревина; пластик, гума, шкіра, скло, поролон).

І.2.1.18 Природні і штучні матеріали.

І.1.19 Місто, вітряки, село, сад, сонячні панелі, город, сінокос, поля, парк, завод, кар'єр, транспорт, пасовище, болото, пустеля, північний полюс, гора, айсберг, поле, ліс, гай.

І.2.1.19 Природні і штучні об'єкти.

І.1.20 Інструкція: назви кожен малюнок (Сонце, Місяць, планети: Меркурій, Венера, Земля, Марс, Юпітер, Сатурн, Нептун, Уран, Плутон; Астероїд, Вибух супернової зірки, чорна діра).

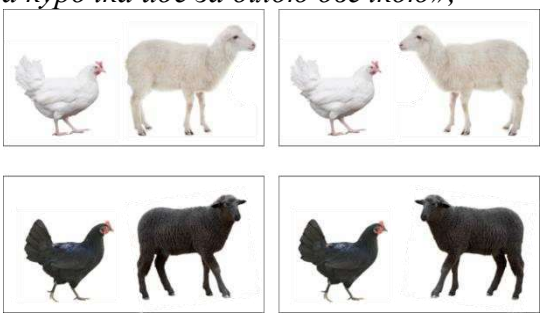
І.2.1.20 Космос, Всесвіт.

Додаток Ж.1.2

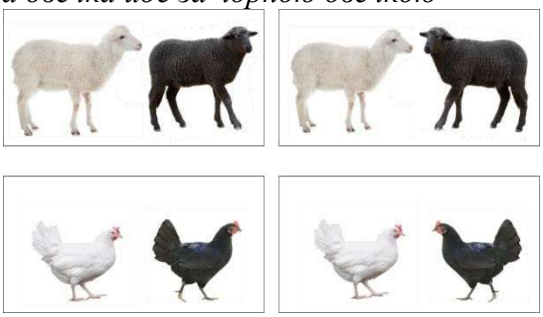
Завдання для дослідження семантичного компоненту когнітивної складової ЛСУ

І.2.3 Інструкція

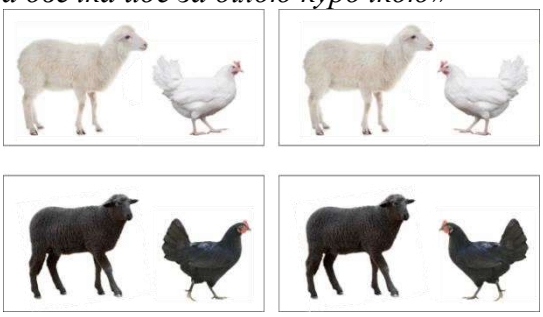
І.2.3.1 «Покажи, де біла курочка йде за білою овечкою»;



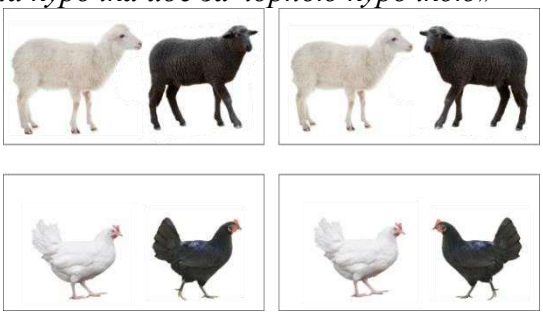
І.2.3.2 «Покажи, де біла овечка йде за чорною овечкою



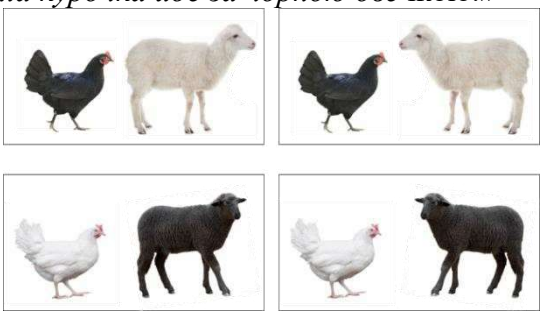
І.2.3.3 «Покажи, де біла овечка йде за білою курочкою»



1.2.3.4 «Покажи, де біла курочка йде за чорною курочкою»



1.2.3.5 «Покажи, де біла курочка йде за чорною овечкою.»



Додаток Ж.1.3

Завдання для дослідження екологічних та природничих знань дітей

І.2.4.1 Покажи дику тварину (киця, овечка, собака, тюлень).

І.2.4.2 Обери природне середовище (дім, дитячий майданчик, ярмарка, ліс).

І.2.4.3Обери де найбільше води на Землі (калюжа, море, кран, річка).

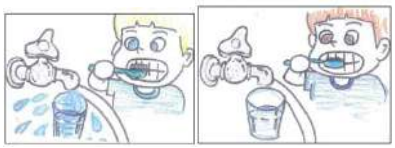
І.2.4.4 Обери місце, де створюється електрика (електростанція, розетка, дім, електрозаправка).

І.2.4.5 Покажи знак переробки (знак переробки, знак стоп, стрілочка, пішохідний перехід).

Додаток Ж.1.4

Завдання для визначення рівня розуміння необхідності бережливого ставлення до природи та її ресурсів (ставлення та поведінка) – модифікована шкала ставлення дітей до навколишнього середовища [CATES-PV] (S. Muraoka).

1.2.5.1. Цей хлопчик залишає воду текти, коли чистить зуби. Той хлопчик закриває воду під час чищення зубів. Яка дитина найбільше схожа на тебе?

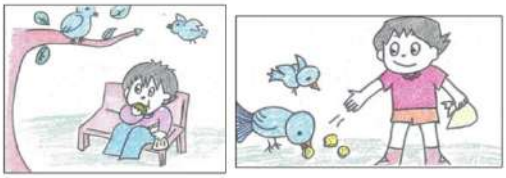


1.2.5.2. Цей хлопчик вважає, що важливо вимикати воду. Той хлопчик вважає, що вимикати воду не важливо. Яка дитина найбільше схожа на тебе?

1.2.5.3. Цей хлопчик любить дивитися на рослини та жуків надворі, але ніколи не приносить їх додому. Той хлопчик любить приносити додому рослини та жуків, яких знаходить на вулиці. Яка дитина найбільше схожа на тебе?

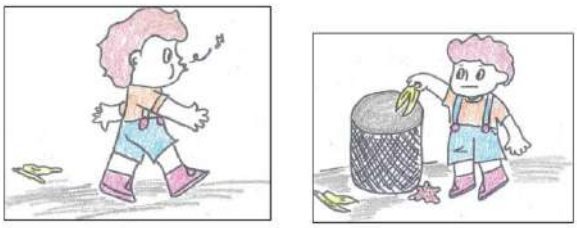
1.2.5.4. Цей хлопчик вважає, що важливі і тварини і люди. Той хлопчик вважає, що тварини не такі важливі, як люди. Яка дитина найбільше схожа на тебе?

1.2.5.5. Цей хлопчик любить годувати птахів. Той хлопчик не любить годувати птахів. Яка дитина найбільше схожа на тебе?

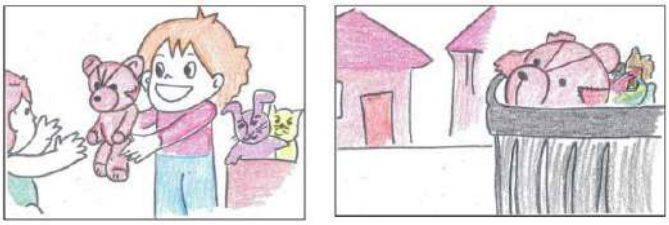


1.2.5.6. Цей хлопчик вважає, що люди повинні допомагати тваринам. Той хлопчик вважає, що людям не потрібно допомагати тваринам. Яка дитина найбільше схожа на тебе?

1.2.5.7. Цей хлопчик викидає сміття на землю. Той хлопчик викидає сміття в бак. Яка дитина найбільше схожа на тебе?



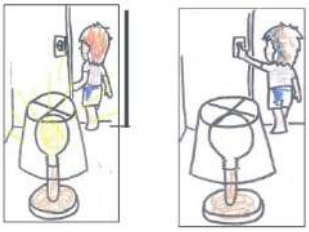
1.2.5.8. Цей хлопчик вважає, що ми повинні переробляти речі (поремонтувати подарувати та ін.). Той хлопчик думає, що можна викинути речі, коли ми закінчимо ними користуватися. Яка дитина найбільше схожа на тебе?



1.2.5.9. Цей хлопчик сортує пляшки та банки та відправляє їх на переробку. Той хлопчик викидає пляшки та банки у загальне відро для сміття. Яка дитина найбільше схожа на тебе?

1.2.5.10. Цей хлопчик сортує папір та відправляє його на переробку. Той хлопчик викидає папір у загальне відро для сміття. Яка дитина найбільше схожа на тебе?

1.2.5.11. Цей хлопчик залишає увімкненим світло, коли виходить з кімнати. Той хлопчик вимикає світло, коли виходить з кімнати. Яка дитина найбільше схожа на тебе?



1.2.5.12. Цей хлопчик вважає, що важливо вимкнути світло. Той хлопчик вважає, що вимкнути світло не важливо. Яка дитина найбільше схожа на тебе?

Додаток Ж.2.1

Завдання для дослідження репродуктивної складової ЛСУ

Завдання для дослідження лексичного компоненту репродуктивної складової ЛСУ

1. Опиши якнайбільше ознак.
2. Що можна зробити з, (приготувати з) …?
3. Що робить, що дає, що їсть (для тварин)?

ІІ.1.1 Фрукти: опиши якнайбільше ознак (наприклад, яблуко – велике, важке, кругле, червоне (зелене, жовте), солодке, кисле, кисло-солодке, хрумке, запашне, свіже). Що можна зробити з цими речами (яблуко: помити, з'їсти, порізати, приготувати пиріг, пюре, смузі, компот, чай, коктейль, морс вичавити сік, потерти, запекти, засушити, законсервувати, заморозити, та ін.).

ІІ.1.2. Овочі: опиши якнайбільше ознак (наприклад, баклажан – великий, довгий, м’який, з зернятками, фіолетовий, темний, всередині світлий, смачний). Що можна зробити з цими речами (баклажан: помити, порізати, запекти, пожарити, приготувати рагу, суп, заморозити та ін.).

ІІ.1.3 Ягоди: опиши якнайбільше ознак (наприклад, кавун – великий, круглий, зелений і твердий зверху, а всередині м’який і червоний, з зернятками, смачний, соковитий, вітамінний). Що можна зробити з цими речами? (кавун: помити, порізати, приготувати сік, морс, желе та ін.).

ІІ.1.4 Насіння: опиши якнайбільше ознак (наприклад, гречка – маленька, коричнева, тверда, варена – м'яка, смачна каша). Що можна зробити з цими речами (гречка: зварити кашу, пожарити гречаники, посіяти).

ІІ.1.5 .Дерева: опиши якнайбільше ознак (наприклад, береза – тендітна, чарівна, стовбур білий з чорними смужками, листочки серцеподібні, сережки золоті). Що можна зробити з цими речами (береза: милуватися, відпочивати в тіні у жару влітку, споживати сік і смолу). Опиши будову рослин.

ІІ.1.6 Кущі: опиши якнайбільше ознак (наприклад, колючий, небезпечний, низький). Що можна зробити з цими речами (зібрати врожай, з’їсти, залишити для пташок і звірят (лісові), приготувати варення, компот і т.д.).

ІІ.1.7 Квіти: опиши якнайбільше ознак квітів (наприклад, красиві, кольорові, тендітні, отруйні, лікувальні). Що можна зробити з ними? (садити, милуватися, засушити, залишити для комах, пташок і звірят, приготувати варення, чай, ліки т.д.).

ІІ.1.8 Гриби: їстівні і отруйні, опиши якнайбільше ознак (наприклад, мухомор – красивий, отруйний, небезпечний, шляпка червона в білу цяточку). Що можна зробити з цими речами (мухомор: не можна чіпати, отруйний).

ІІ.1.9 Домашні тварини: опиши якнайбільше ознак (наприклад, кішка – красива, пухнаста, сіра, смугаста, м’якенька, муркоче, тепленька, нявкає). Що можна зробити з цими тваринами (киця: грати, гладити, годувати, чесати, гуляти та ін.). Опиши будову тварин, людини.

ІІ.1.10 Свійські тварини: опиши якнайбільше ознак (наприклад, корова – велика, чорно-біла, парнокопитна, рогата, травоїдна). Що робить (корова: пасеться, гуляє, дає молоко). Що дає? (Корова: молоко, з якого роблять сметану, сир, масло, кисломолочний сир, кефір йогурт і ін., м'ясо).

ІІ.1.11 Звірі (дикі, лісові): опиши якнайбільше ознак (наприклад, бурий ведмідь – великий, коричневий, клишоногий, всеїдний, небезпечний). Що їсть (ведмідь: м'ясо, рибу, ягоди, мед, рослини). Як зимує: впадає у сплячку.

ІІ.1.12 Звірі (дикі, африканські): опиши якнайбільше ознак (наприклад, жирафа – висока, плямиста, довгошия, рогата). Що їсть (жираф: листки високих дерев).

ІІ.1.13 Морські звірі: опиши якнайбільше ознак (наприклад, кит – величезний, найбільший, рідкісний). Що їсть (кит: планктон: рачки, молюски, дрібну рибу).

ІІ.1.14 Риби: опиши якнайбільше ознак риб (наприклад, слизька, мокра, плавуча). Що робить? (плаває).

ІІ.1.15 Комахи: опиши якнайбільше ознак (наприклад, метелик – кольоровий, красивий, легенький, милий). Що їсть? (метелик: нектар). Що робить: (як пересувається: літає).

ІІ.1.16 Птахи: опиши якнайбільше ознак (наприклад, горобець – маленький, сірий, гарний, милий). Що їсть (горобець: комах, зернята, крихти хліба). Що робить: (як пересувається: літає, стрибає).

ІІ.1.17 Явища погоди, нежива природа: опиши якнайбільше ознак характерних для зими, весни, літа, осені.

ІІ.1.18 Природні і штучні матеріали: пиши якнайбільше ознак характерних для них.

ІІ.1.19 Природні і штучні об’єкти: що де роблять?

ІІ.1.20 Космос: назви ознаки (великий, безкраїй, зірковий).

Додаток Ж.2.2

Завдання для дослідження семантичного компоненту репродуктивної складової ЛСУ

ІІ.2.1. Дослідження розуміння дітьми категоріального значення іменників та прийменників «Що де росте?»

Інструкція: знайди і з'єднай де росте?

Польові квіти: мак, кульбаба ромашка на луках; культурні квіти: троянда, тюльпан на клумбі; кімнатна рослина: фіалка на підвіконні; дика квітка: незабудка - в лісі; водяні квіти: лотос в озері; фрукти: яблука, груші, сливи та ін. на деревах в саду; овоч на городі, на полі: морква – в землі; капуста на землі; помідор - над землею; ягода малина – на кущах і над землею.

ІІ.2.2. Дослідження розуміння дошкільниками позначення родового поняття «їжа» *«Їстівне-неїстівне»*.

Інструкція: Логопед пропонує дитині показати серед зображень тільки ті, якими можна почастувати гостей. Покажи їжу.

Зображення яблука, помідора, сосиски, цукерки, м'ячика, кубика.

ІІ.2.3. Дослідження розуміння позначення родового поняття „одяг" і співвіднесення його до пори року та погодних умов *„Допоможемо Катрусі"*.

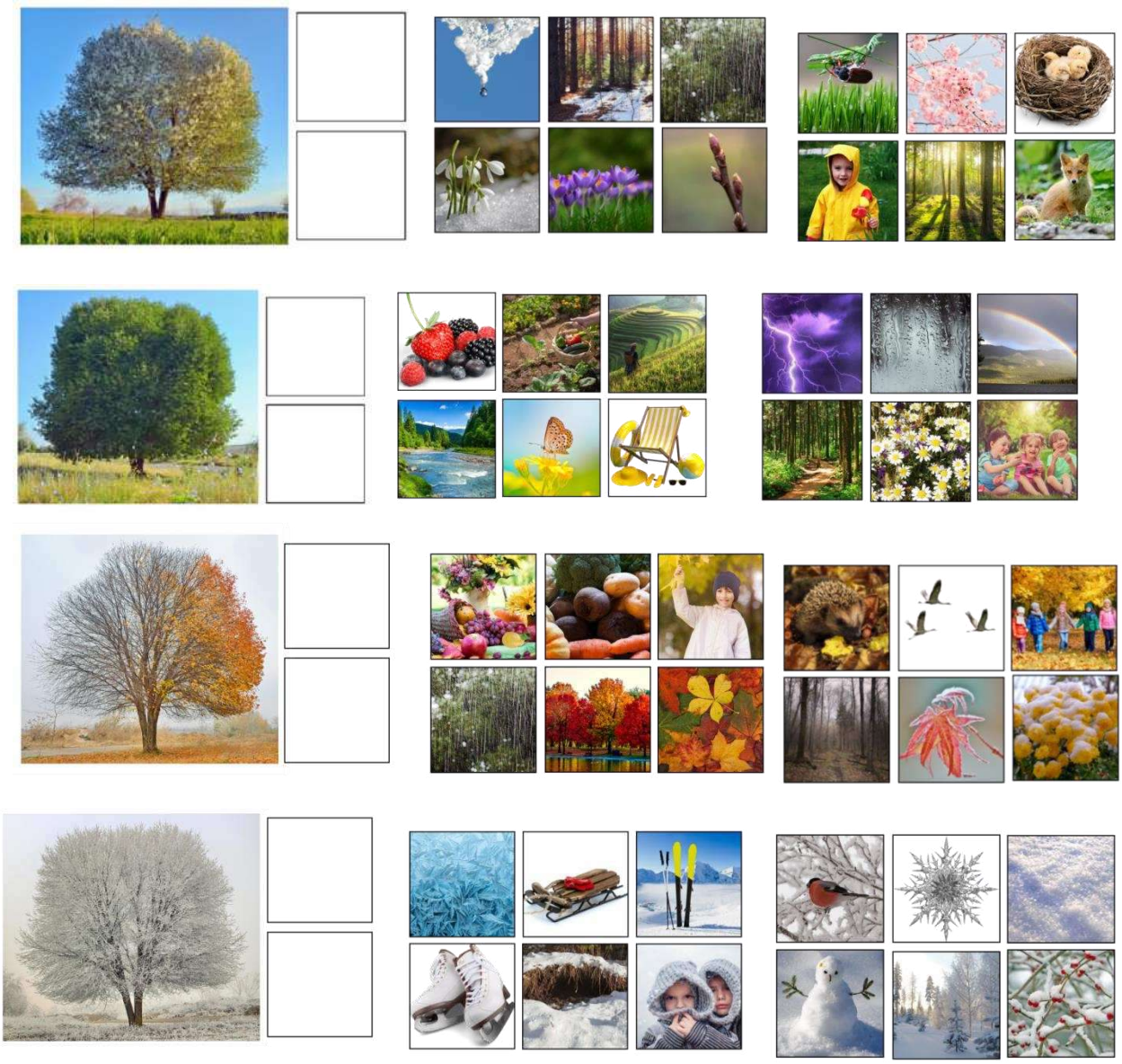
Інструкція: Логопед розповідає, що лялька Катруся не любила складати свої речі, розкидала їх. Дитина повинна знайти і показати предмети одягу і назвати в яку пору року ми Катруся може його одягти.

Зображення предметних картинок (плаття, кофта, куртка, штани, пальто, шапка, шарф) та конфліктні зображеннями (рушник, серветка, каструля).

ІІ.2.4 Визначення семантичних зв'язків, що лежать в основі понятійної співвіднесеності слова *(„Пори року")*.

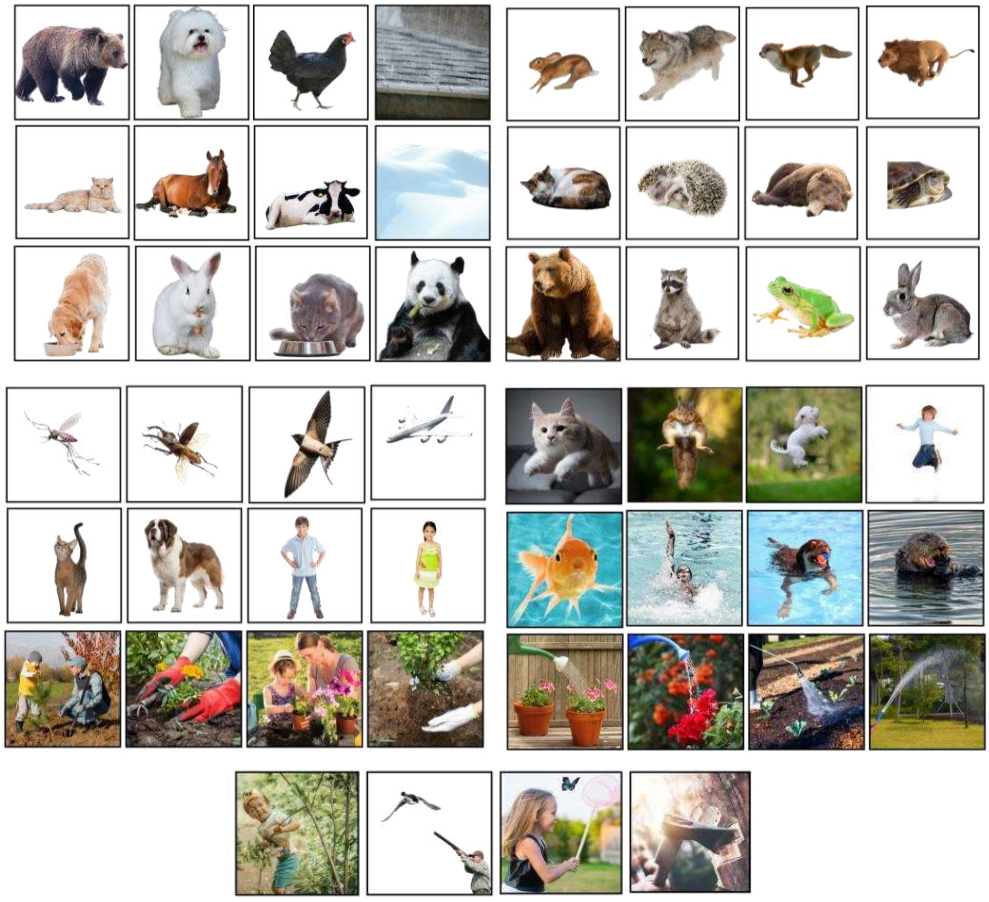
Інструкція: Логопед викладає перед дитиною картинки дерева в різні пори року, поруч кладе предметні картинки. Дитина, почергово беручи предметні картинки, визначає, якій саме порі року вона відповідає, і біля того чи іншого дерева. Покажи, де зима. Покажи, де літо. Розклади картинки.

Картинки дерева взимку, навесні, влітку, восени, відповідні предметні картинки до них (зима – сніжинка, сніговик, сани, рукавички, ковзани; весна - паросток, кульбаба, літо – вишні, метелик, волошка, зелений листочок, осінь - жовтий - листок, парасоля).



ІІ.2.5 Дослідження розуміння дітьми категоріального прямого і переносного значення дієслів *«Хто що робить»*.

Інструкція: хто (що) робить? Картки із зображенням чотирьох предметів, що виконують одну дію: ведмідь, собачка, курка, дощ – *іде*; киця, коник, корова, сніг– *лежить*;, кіт, зайчик, ведмідь, собака – *їсть*, котик, ведмідь, їжак, черепаха– *спить,* заєць, вовк, лисиця, курка *біжить;* ведмідь, єнот, жаба, заєць *сидить;* кіт, дівчинка, хлопчик, собака *стоїть;* комар, ластівка, жук, літак *летить;* риба, людина, видра, собака *пливе;* кіт, білка, дитина, собачка *стрибає,* вода *підливає* вазони, квіти, город, дерева; тато і син садять дерева мама і донька *садять* квіти та конфліктними картинками: дівчинка *ловит*ь метелика, хлопчик *ламає* гілочку, хтось *рубає* дерево, мисливець *полює* на качку.

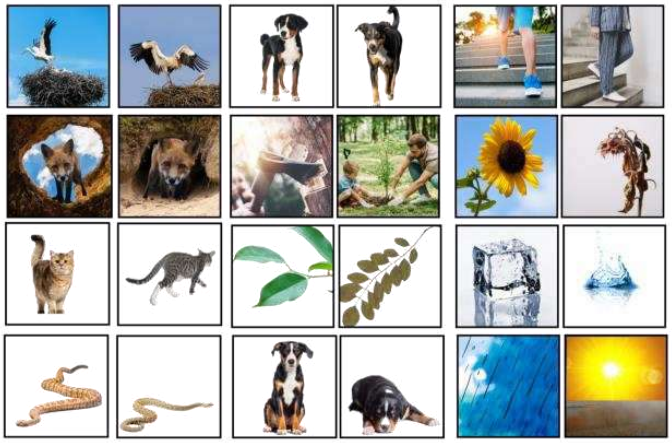


II.2.6 Дослідження розуміння дітьми категоріального значення антонімічних ознак предметів на матеріалі різних частин мови, врозсип.

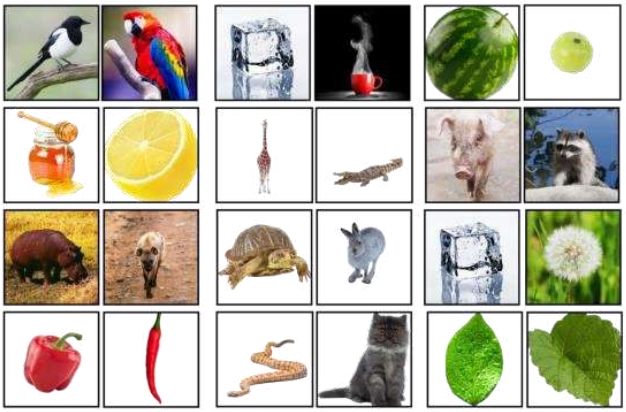
Інструкція: знайди і назви протилежності. Логопед називає слово, дитина його знаходить, називає антонім і шукає відповідник.

II.2.6.1 Іменники: ніч-день, зима-літо / сніг – зелень і квіти, осінь-весна / жовте листя - бруньки, схід-захід, дружба-ворожба / киця і хлопчик-киця і мишка, хмара-сонце, гора-рівнина, оазис-пустеля, вода-суша, болото-глина, лід-вода, дощ-засуха.

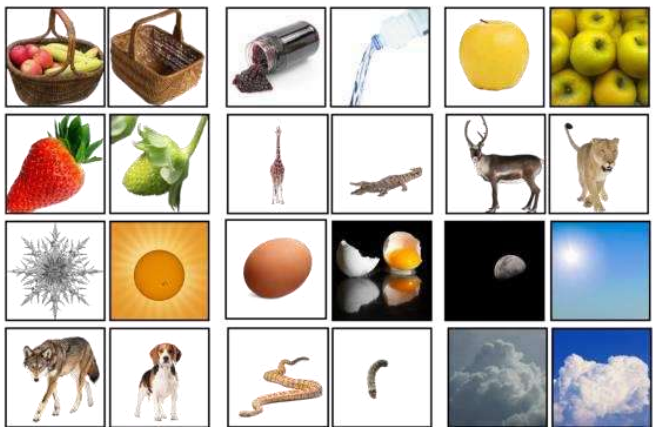
II.2.6.2 Дієслова: прилетів-відлетів / пташка до гнізда прилетіла – від гнізда полетіла, зайшов–вийшов / лис зайшов в нору – вийшов з нори, прийшла–пішла, приповзла–відповзла, стояти–йти, лежати – сидіти, посадити – зрубати, зеленіти – висохнути, виходити (вгору) – сходити (вниз), цвісти-в’янути, дощить-парить.



II.2.6.3 Прикметники: кольоровий - чорно-білий / папуга-сорока, отруйний-їстівний / мухомор-білий гриб, солодкий-кислий / мед-лимон, товстий-худий / бегемот - гієна, грубий-тонкий / болгарський перець-перець чилі, холодний-гарячий / лід - чай, високий-низький / жираф – крокодил, повільний-швидкий / черепаха - заєць, пухнастий – гладкий / киця - змія, твердий-м'який (важкий-легкий) / лід – кульбаба, великий-малий / кавун-агрус, брудний-чистий / свинка-єнот-полоскун, сухий-мокрий / мокрий листок-сухий листок,



повний-порожній / кошик з фруктами повний і порожній, стигла-недозріла / червона і зелена полуниця, холодно-жарко / сніжинка і сонце, дикий-свійський / вовк-собака, густий-рідкий / варення-вода, ціле-розбите-яйце, довга-коротка / змія-гусінь, багато-мало / багато овочів і мало фруктів, темний-світлий, травоїдний-хижак.

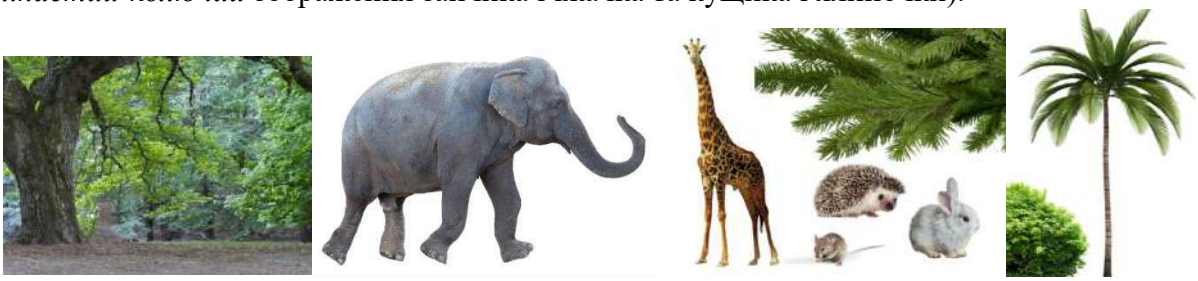


II.2.7. Дослідження розуміння дітьми категоріального значення антонімічних ознак предметів, поданих парами

II.2.7.1 «Хто де ховається від дощику?»

Інструкція виконання: знайди і покажи де ховається кожна тварина від дощику? *Високий-низький (*зображення жирафи і високого дерева; зображення мишки і низького

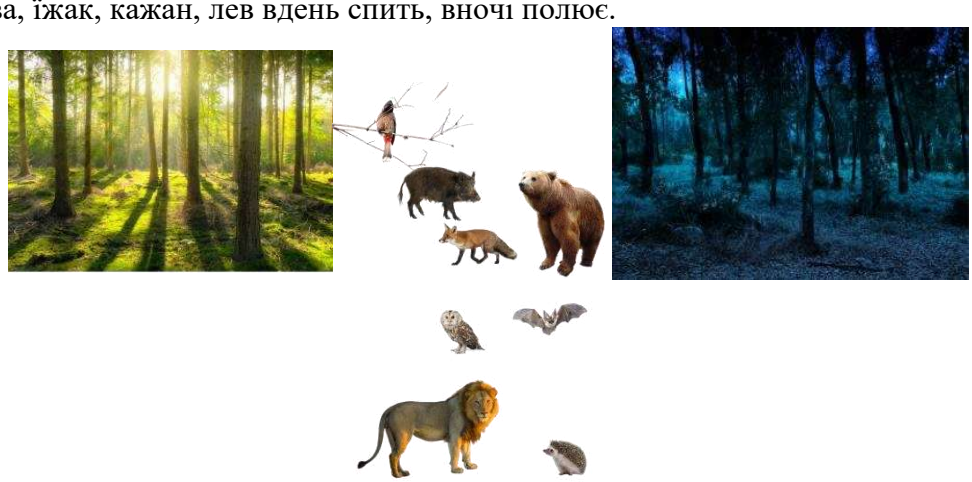
куща). *Товстий-худий (*зображення слона і жирафи та широкого і високого дерева). *Пухнастий-колючий* зображення зайчика і їжачка та кущика і ялиночки).



II.2.7.2 «Хто коли спить?»

Лисиця, ведмідь, дятел, кабан вдень полює і шукає їжу, вночі спить.

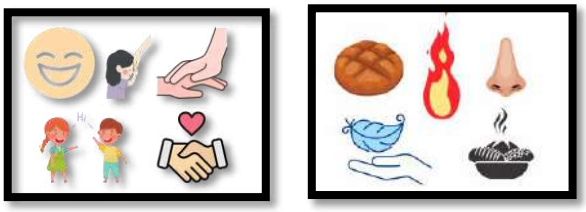
Сова, їжак, кажан, лев вдень спить, вночі полює.



II.8 Дослідження розуміння синонімічних ознак (за Л. Трофименко).

II.8.1 *Інструкція*: Якими є слова, схожі за значенням до слів тепло (спекотно, сонячно, жарко), бігти (наздоганяти, гнатися, летіти), іде сніг (летить, падає, кружляє)?

II.8.2 Яким словом можна замінити слова у словосполученнях: добрий (лагідний, привітний, ніжний); свіжий хліб (м’який, духмяний, смачний, теплий)?



II.8.3 Як правильно сказати: подушка м’яка, пухнаста, кішка м’яка, пухнаста; щічки рум’яні, червоні, бантики рум’яні, червоні?

Додаток Ж.3.1

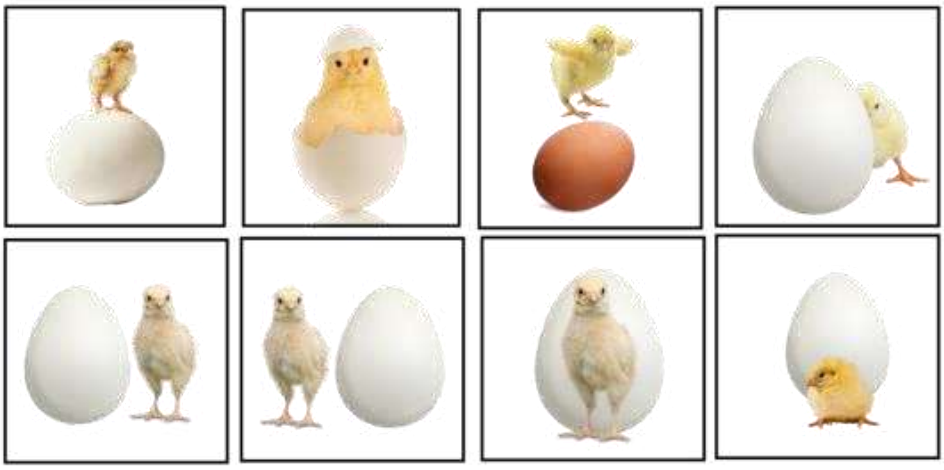
Завдання для дослідження діяльнісної складової ЛСУ

Завдання для дослідження лексичного компоненту діяльнісної складової ЛСУ

ІІІ.1.1-8 Дослідження розуміння дітьми категоріального значення прийменників «Де знаходиться курчатко?»

Інструкція виконання: покажи де курчатко знаходиться за (ін.) яйцем?

Зображення курчатка на, у, над, за, біля справа, біля зліва, перед, під яйцем.



Додаток Ж.3.2

Завдання для дослідження семантико-граматичного компоненту ЛСУ

ІІІ.2.1 Утворення слів на матеріалі іменників.

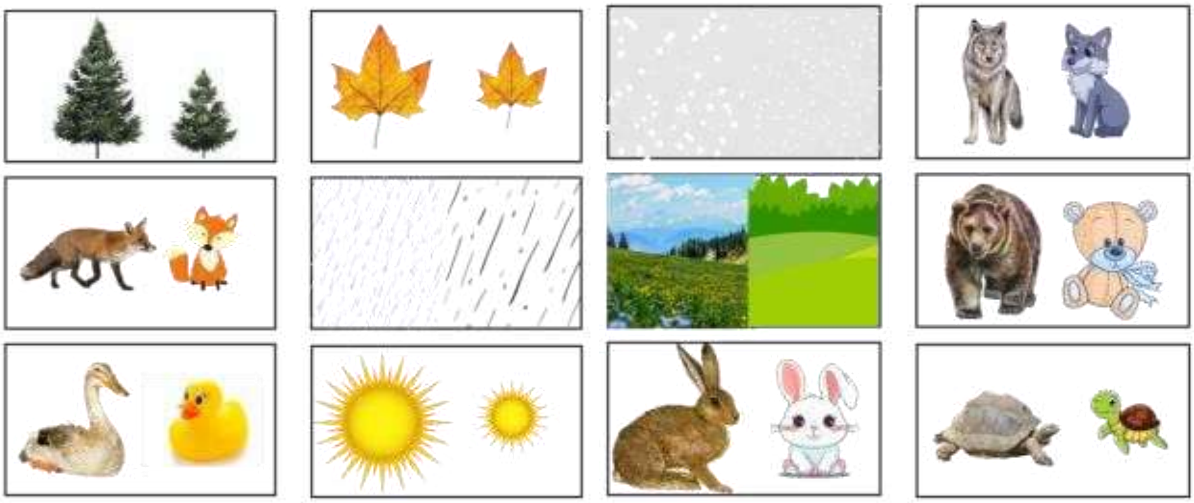
Інструкція:

ІІІ.2.1.1 назви лагідно: ялина – ялиночка, лисиця-лисичка, качка-качечка, листок-листочок, дощ-дощик, сонце – сонечко, сніг-сніжок, луг-лужок, заєць-зайчик, вовк-вовчик, черепаха-черепашка;

ІІІ.2.1.2 назви перебільшено рука – ручище, голова – головище, камінь-каменище, вовк-вовчище;

ІІІ.2.1.3 назви дитинчат тварин (заєць – зайченя, кішка – кошеня, лисиця – лисеня, вовк-вовченя, качка-каченя),

ІІІ.2.1.4 назви де зберігають щось, де стоїть (лежить): цукор – цукорниця, мило – мильниця цукерка – цукерниця, масло-масляниця).



ІІІ.2.2 Утворення слів на матеріалі дієслів.

Матеріал для дослідження: картинки з зображеннями професії і дії. Інструкція:

ІІІ.2.2.1 покажи і скажи хто що робить (прибиральник – прибирає; лікар – лікує, футболіст – грає футбол, будівельник – будує; пекар - випікає, вчителька - вчить, виховательна – виховує; рятувальник – рятує, продавчиня – продає; співачка - співає),

ІІІ.2.2.2 скажи за зразком (плавати – плавання; сміятися – сміх; бігати – біг; стрибати – стрибок; їсти – їжа; прати – прання; прибирати – прибирання; фотографувати – фотографування; готувати – приготування; цвісти – цвітіння; забруднювати – забруднення; смітити – сміття; цвісти – цвітіння; опадати – опадання; повзати – повзання)

ІІІ.2.3 Утворення слів на матеріалі прикметників: *Інструкція:* скажи за аналогією

ІІІ.2.3.1 присвійних: чий це будинок, якщо в ньому живе заєць (лисиця, жаба, курка)?;

ІІІ.2.3.2 зі значенням якості предмета: як ми назвемо сумку, якщо вона зроблена зі шкіри? Яка вона? Двері із дерева – дерев'яні, ножик із заліза – залізний; сік із апельсинів – апельсиновий. Як буде називатися сік з слив, гранат, яблук, вишень?;

ІІІ.2.3.3 зовнішніх та внутрішніх якостей предмета: лева за силу називають сильним. Як ми назвемо лисицю за хитрість, зайця за боягузтво, дідуся за мудрість?;

ІІІ.2.3.4 з оцінним значенням: білий-біленький / кіт-кошеня, жовтий-жовтенький / автобус-іграшка, сірий-сіренький / щур-щуренятко, великий – величезний / Океан-Космос;

ІІІ.2.3.5 утворення складних прикметників: білі зуби – білозубий, жовтий рот – …, довгі вуха – …, темні очі –…, сині очі – …. .

ІІІ.2.4. Утворення споріднених слів за зразком:

Інструкція: скажи за аналогією:

ІІІ.2.4.1 Трава – травинка, травичка, трав'яний, травень; а квітка …– квіточка, квітковий, квітень; дрова – дровинка, дров'яний;

ІІІ.2.4.2 Солома – соломинка, соломка, солом'яний; а зерно …– зернинка, зернятко, зерновий, зернистий; дорога – доріжка, дорожній;

ІІІ.2.4.3 Вода – водичка, водяний, підводний, а земля …– земелька, земляний, підземний; роса – росинка, росяний.

Додаток Ж.3.3

Завдання для дослідження контекстуального компоненту діяльнісної складової ЛСУ

ІІІ.3.1. Дослідження розуміння дітьми контекстуально зумовлених лексичних узагальнень *„Знайди і покажи"* (за Ю. Рібцун). *Інструкція:* Логопед читає текст, пропонує дитині уважно розглянути сюжетну картинку і показати той предмет, про який йшла мова. Знайди і покажи мухомор (що високе; де копають).

Предметні картинки (мухомор, боровик, парасолька, будиночок; дерево, гніздо, будинок, кущ), сюжетні картинки (ліс; дерево біля будинку; хлопчики копають, хлопчики садять дерево, хлопчики йдуть поливати квіти, дівчинка віником підмітає підлогу).

Мовленнєвий матеріал:

ІІІ.3.1.1. іменники: У лісі виріс *мухомор.* Він дуже красивий. На білій ніжці червона шапочка. На шапочці мухомора – білі крапочки.

ІІІ.3.1.2 прикметники: Біля будинку виросло *високе* дерево. Високо на гілці звела гніздечко пташка. На високому дереві кіт не дістане гнізда.

ІІІ.3.1.3 дієслова: Мишко та Ігор взяли лопати. Вони почали *копати* яму. У викопану яму посадили дерево. Навесні на дереві з'являться листочки.

ІІІ.3.2 Вивчення стану сформованості лексичної сполучуваності у дітей «Найкраще слово».

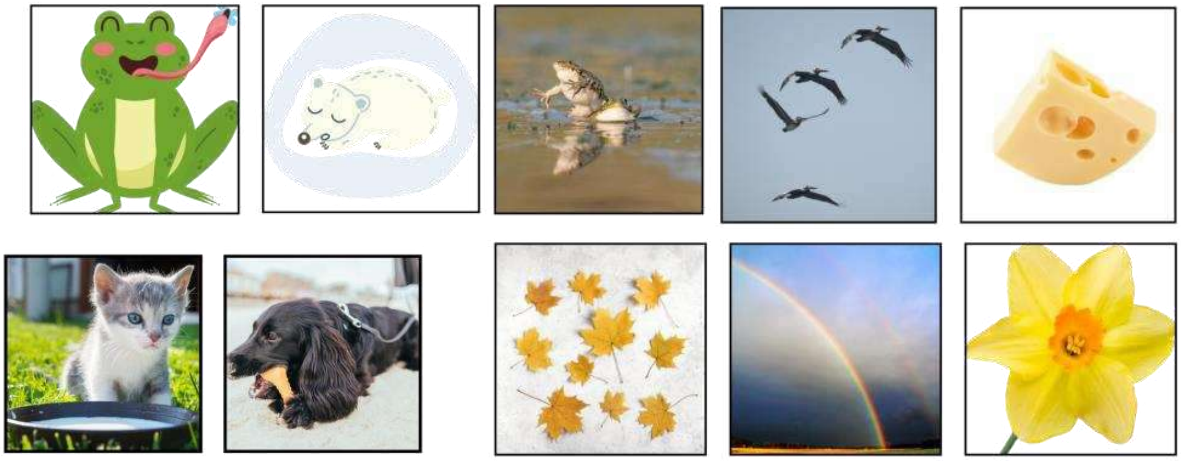
Інструкція: Вчитель-логопед викладає перед дитиною картинки, починає словосполучення і пропонує підібрати картинку-продовження.

Зображення предметних картинок: клишоногий (ведмідь), безкрає (небо), порожня (склянка), довгошия (жирафа), швидка (сороконіжка), повільний (равлик), високе (дерево), смачне (морозиво); кущ, лисиця, чай, лев.

ІІІ.3.3 Вивчення вміння дітей закінчувати речення «Доповни речення».

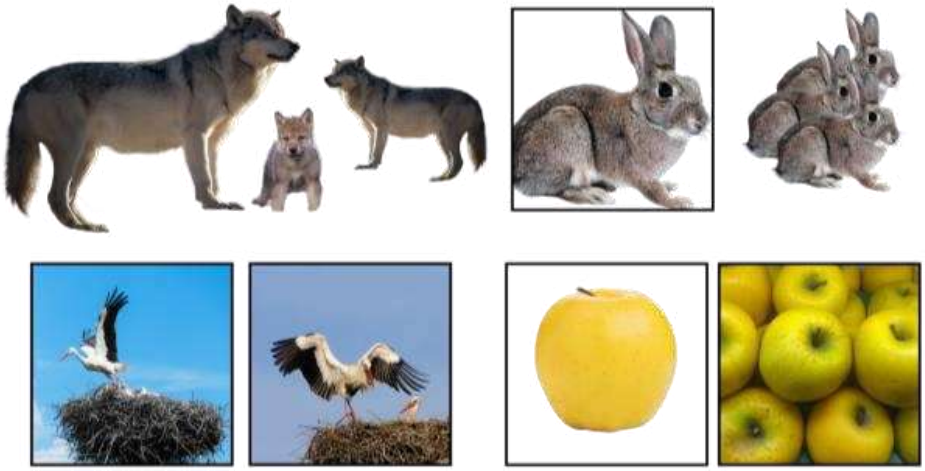
Інструкція: я почну речення, а ти закінчи його одним словом, вибравши серед картинок потрібну.

Набір предметних картинок хто де живе, хто що їсть, ознаки пір року. Восени з дерев падають жовті.... Коли влітку після дощу виходить сонце, то з'являється … Навесні цвітуть … Перелітні птахи повертаються додому… Мишка любить їсти … Киця п'є … Собака гризе… Жабка ласує …Ведмідь взимку впадає у … Жаба живе у



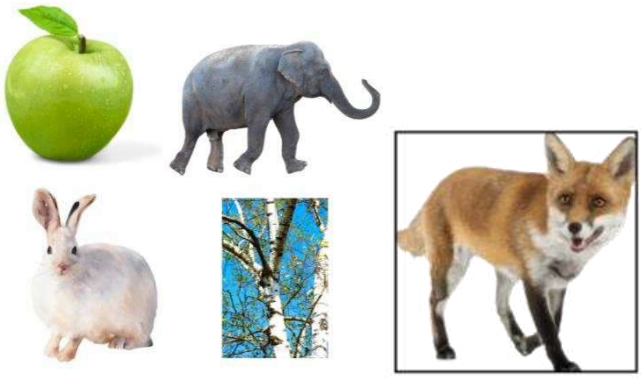
ІІІ.3.4 Діагностика вміння дітей диференціювати слова, що мають спільний корінь «Впізнай слово».

Інструкція: знайди і покажи на картинці, де вовчище, де вовк, де вовчик, де пташка прилетіла до гнізда, де вилетіла з гнізда. де - заєць, а де – зайці; де – яблуко, а де – яблука.



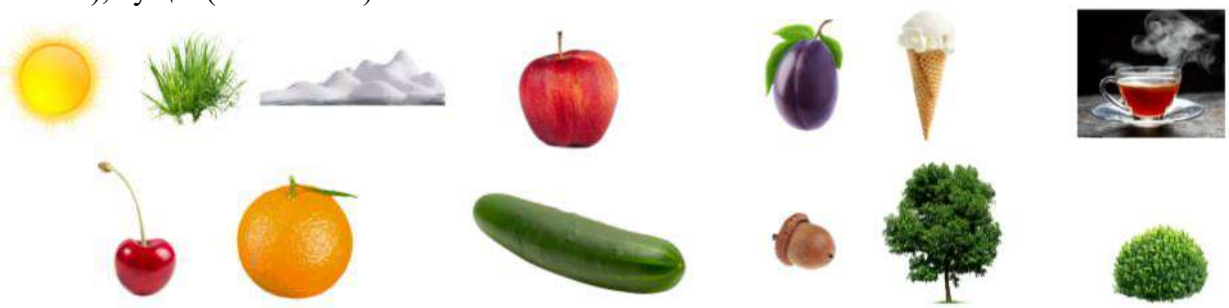
ІІІ.3.5 Вивчення особливостей використання словникового запасу дітьми «Найвлучніше слово» (іменники).

Інструкція: я почну словосполучення, а ти продовж його, вибравши і назвавши серед картинок потрібну. Наприклад, зелене ... (яблуко), великий... (слон), білокора ... (береза), побігайчик ... (зайчик), хитра (лисиця), сірий (вовк); білка, груша, миша, жирафа; апельсин.



ІІІ.3.6 Вивчення особливостей використання словникового запасу дітьми «Точні слова» (прикметники). Інструкція: я почну словосполучення, а ти закінчи його, дібравши і назвавши відповідну картинку. Підготовча робота: розгляд символів і називання відповідного прикметника. Наприклад, Сонце ... (жовте), трава ... (зелена), сніг ... (білий), вишня ... (червона), апельсин ... (оранжевий), яблуко ... (кругле), слива ... (овальна), огірок

... (довгий), жолудь ... (короткий), морозиво ... (холодне), чай ... (гарячий), дерево … (велике), кущ ...(маленький).



III.3.7 Вивчення стану сформованості розуміння дошкільниками багатозначності як лексико-семантичного мовного явища «Багатозначні слова».

Дана проба проводиться після попередньої підготовчої роботи. Інструкція: я назву дію, а ти серед зображень вибереш і назвеш тих, хто може її виконувати. Наприклад, Іде... (дощ, дитина, тварина, час, мультфільм),

закрити (двері, вікно, книжку, банку, коробку, рот)

махати (руками, крилами, віялом, листочком, прапорцем, хустинкою).

III.3.8 Вивчення розуміння смислового сприймання слів (О. Мілевська): Поєднання двох слів із трьох запропонованих за випадковою ознакою.

III.3.8.1 Інструкція: що більше підходить до слова „банка” – „манка чи каструля”?; „жолудь” – „голуб чи каштан”?, „скрипка” – „скріпка чи гітара”?, „парта” – „карта чи стіл”?, „будинок” – „годинник чи хата”? Слова для цього завдання добиралися таким чином, щоб одне могло об’єднуватися з двома іншими відповідно за смисловою ознакою (категорія) і за акустичною (рима).

III.3.8.2 Вивчення сприймання та реконструкції дітьми десемантизованих слів; виявлення особливостей мовних операцій верифікації, інтерпретації, комбінування.

Інструкція: Послухай слова і назви те, яке нічого не означає (сумка, тумба, тумка, диван, бинан, півник, піник, порошок, гошок), потім виправ його (заміни на правильне слово).

III.3.9 Вивчення особливостей розвитку лексичної системності.

Одним із критеріїв об’єктивної оцінки словника дітей є характер встановлюваних смислових зв’язків між словами.

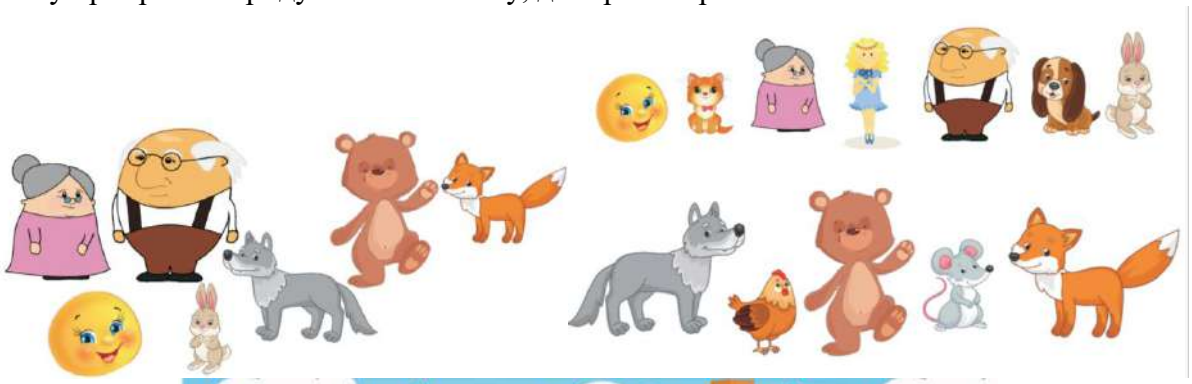
Інструкція: Педагог пропонує дитині погратися в слова. Щоб була зрозуміла мета гри, просимо дитину придумати будь-яке слово, а педагог у відповідь називає своє, чимось пов’язане зі словом дитини, виражене іменником, прикметником, дієсловом, щоб показати різноманітність зв’язків між словами. Наприклад: дитина – «машина», педагог – «колеса» (у машини є колеса). Після цього ролі змінюються. Педагог пропонує слова-стимули, які виражені різними частинами мови. Наприклад: сонце, кішка, червоний, сумний, іде, їсть, високо, весело. Далі дитині пропонують завдання на встановлення різного роду асоціативних зв’язків.

III.3.9.1 Вільні асоціації: дібрати якомога більше слів до запропонованого.

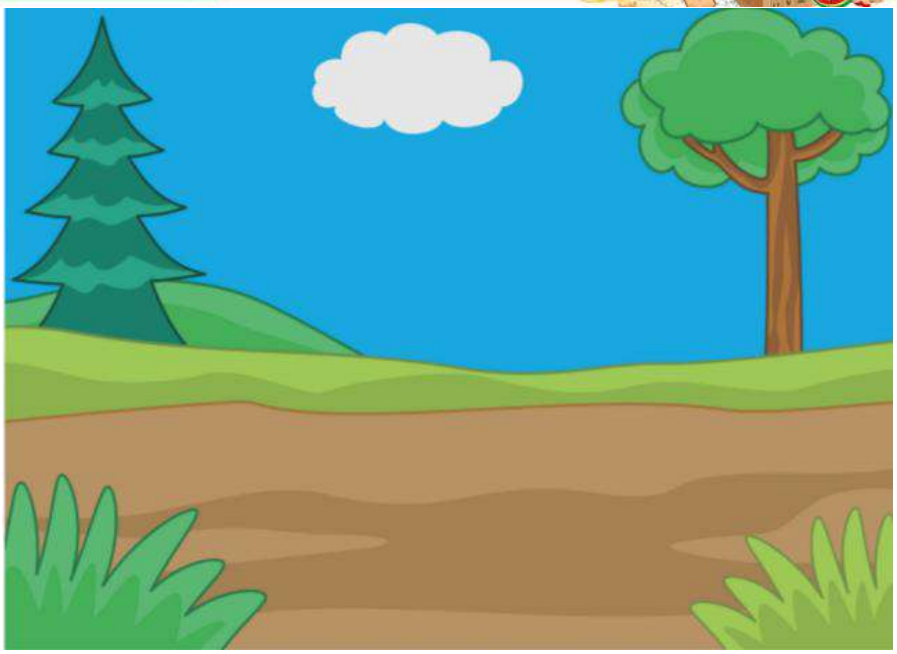
III.3.9.2 Спрямовані асоціації: дібрати (вибрати із запропонованих) найбільше слів однієї лексичної групи.

ІІІ.3.10 Визначення здатності до зв’язного, контекстного висловлювання, мовленнєвої творчість дитини, виявлення вміння дітей упізнавати героїв казок. «Придумай казку».

Інструкція: «Подивись уважно на малюнок, з якої казки зображені герої? Як ти думаєш, що буде далі, якщо Колобок побачить багато сміття в лісі? Чи запропонує він зайчику прибрати? Придумай свою казку, де герої збирають сміття в лісі.



PLASTIC
METAL
PAPER
GLASS
ORGANIC
HAZARDOUS



Додаток 3

АНКЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ

Анкета визначення

Ваш вік:
18-22
22-30
30-40
40-50
50-60
60-70
70-80

Стать
жінка
чоловік
не хочу вказувати

Кількість населення Вашого місця проживання:
Менше 1000
1000-5000
5,000-10,000
10,000-50,000
50,000 -100,000
Більше 100,000

Рівень Вашої освіти:
Вища освіта (бакалавр)
Вища освіта (спеціаліст, магістр)
Вища освіта (кандидат наук, доктор філософії, доктор наук)
В процесі навчання
Інше_____

Ваша професія
Вчитель-логопед
Вчитель-дефектолог
Психолог
Вихователь
Музичний керівник
Асистент вихователя

Стаж роботи
Менше року
Від 1 року до 5 років
Від 5 до 10 років
Від 10 до 20 років
Більше 20 років

Який дохід Вашої сім'ї?
менше 5,000 грн
5,000- 10,000
10,000- 20,000
20,000 -30,000
Більше 30,000

Позначте відповідний варіант у наступному питанні:
1.Чи відвідували ви раніше екологічні уроки, вебінари, тренінги, семінари, майстер класи?
Так
Ні

2. Чи приєднуєтеся Ви до будь-яких екологічних груп (фондів, асоціацій, громадських організацій тощо) для роботи?
Ні
Так Назва

ТЕСТ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОБІЗНАНОСТІ

1) Що з перерахованого не входить до класу небезпечних відходів?
поліетиленова упаковка
Скло
Батарейка
зіпсована їжа

2) Від чого з наведеного захищає нас Озон, що міститься у верхніх шарах атмосфери?
Вуглекислий газ
Радон
Фотохімічний смог
Ультрафіолетовий промені, що йдуть від сонця

3) Хлорфторвуглецевий газ …
Утворюється природним шляхом в атмосфері.
Викликає утворення кислотних дощів.
Викликає виснаження озонового шару атмосфери.
більше не є екологічною проблемою.

4) Що з наведеного нижче є створює будівельний шум?

Пральні машини
Стереосистеми
Промислові транспортні засоби та машини
Шум від сантехніки
5) Які з перерахованих клітин є найбільш чутливими до радіації?
Клітини ниркової трубки
М'язові клітини
Жовчні протоки
Лімфатичні вузли і клітини селезінки в крові
6) Що з перерахованого є найбільш чутливим до забруднення?
озера
річки
струмки
потічки
7) Сукупність умов живої та не живої природи, у яких перебувають організми та які впливають на процеси їх життєдіяльності називають
Ніша
Середовище існування
Спосіб життя
Продовольче забезпечення
8) Що з наведеного є одиницею вимірювання шуму?
Децибел
Герц
Кюрі
Вебер
9) Що з наведеного нижче НЕ відповідає дійсності щодо населення світу?
Більшість населення світу проживає в розвинених країнах.
Україна має високі темпи зростання населення.
Збільшення населення призводить до зникнення багатьох видів рослин і тварин.
Найбільший приріст населення спостерігається в країнах, що розвиваються, наприклад у Південній Америці і Африці.
10) Які з наведеного нижче найбільше забруднює підземні води?
Органічне землеробство
Очисні споруди
Використання сільськогосподарських добрив
Водосховища муніципалітетів
11) Швидкість вимирання живих видів зараз досягла найвищого рівня від зникнення динозаврів. Основна причина цього ...
Це знищення людиною середовища існування живих видів.
Незаконне полювання на тварин і збирання видів рослин.
Зміни атмосфери Землі внаслідок діяльності людини.
Полювання на тварин для спорту та їжі.
12) Як муніципалітети зазвичай утилізують тверді відходи в нашій країні?
Спалювання в обмеженому просторі
Переробка
Переміщення відходів суднами та вивантаження їх у море
Переміщення відходів до сміттєзвалищ
13) Що з перерахованого є найважливішою перевагою використання ядерної енергії в електростанціях?
Будівництво атомних електростанцій дуже дороге.
Зберігання продуктів розпаду є тепер набагато легшим і безпечним.
Призводить до мінімального забруднення повітря.

Повна безпека.

14) Що з перерахованого є найвагомішою причиною зникнення придатних для використання вод?

Вода забруднена бактеріями

Неконтрольовані дренажні роботи

Несвідоме використання води

Вода зберігається неналежним чином

15) Що з перерахованого є відновлюваним джерелом енергії?

Нафта

Природний газ

Біомаса

Немає

16) Що з перерахованого нижче природно зустрічається в ґрунті, гірських породах і воді є безбарвним газом без запаху, який, потрапляючи в будинок, призводить до різних проблем зі здоров'ям?

Етан

Криптон

Радон

Хлорфторвуглець

17) Найбільша аварія на атомній електростанції 1986 року сталася на … АЕС?

Рівненській

Нагасакській

Чорнобильській

Криворізькій

18) Який найефективніший спосіб забезпечити зменшення проблеми твердих побутових відходів у довгостроковій перспективі?

Спалювання відходів.

Зменшити кількість витрачених матеріалів.

Замість того, щоб викидати матеріали, використовуйте їх для інших цілей.

Забезпечити переробку для повторного використання матеріалів.

19) Який матеріал має найдовший час розпаду в природі?

Пластмаса

Скло

Сталь

Алюміній

20) Що таке природничо-екологічна компетентність дошкільника?

здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності.

здатність дитини до вивчення знань про природу, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності.

здатність дитини до розуміння елементарних взаємозв'язків у природі, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності.

знання про природу, екологію, взаємозв'язки в природі, любов до навколишнього.

ШКАЛА ЕКОЛОГІЧНОГО СТАВЛЕННЯ

(відповіді:абсолютно погоджуюся, погоджуюся, нейтрально, не погоджуюся, категорично не погоджуюся)

Мені подобається дивитися телепередачі про природу.

Я ціную людей, які цікавляться екологічними проблемами та обізнані в них.

Для мене важливо бути обізнаним у екологічних питаннях.

Мене турбує швидке зникнення лісу.

Я вважаю, що кожен повинен турбуватися про проблему зменшення озонового шару.

Я хотіла (в) би ще більше вдосконалити контроль над промисловими та сільськогосподарськими угіддями для захисту якості навколишнього середовища, навіть якщо ціна продуктів, які я використовую, зросте.

Я вважаю, що всі види рослин і тварин існують для використання людиною.

Я вважаю, що законодавчі перешкоди щодо використання викопного палива мають бути видалені.

Держава має дати фінансову підтримку для роботи над відновлюваними джерелами енергії, навіть якщо це призведе до збільшення податків.

Навіть якщо це обмежує свободу особи, закони що стосуються охорони навколишнього середовища, необхідно дотримуватися.

Я хочу сприяти запобіганню екологічним проблемам. Вважаю, що моя поведінка сприятиме профілактиці екологічним проблемам.

Я відчуваю відповідальність за запобігання проблемам навколишнього середовища.

Завдяки екологічним програмам, створених ЗМІ, я змінила (в) своє ставлення до навколишнього середовища.

Концепція захисту навколишнього середовища придумана людьми з заходу, щоб запобігти розвитку країн, що розвиваються.

Щоб підтримувати життя людей, вони мають підтримувати їх гармонію з навколишнім середовищем.

Для задоволення потреб людей вони мають право вносити зміни в навколишнє середовище.

Я не є і не стану членом клубу, який цікавиться екологічними проблемами

ШКАЛА СТАВЛЕННЯ ДО ДОВКІЛЛЯ (НІКОЛИ, ІНОДІ, ЗАВЖДИ)

Я вимикаю світло та електроприлади, якими користуюся для економії електроенергії.

Я не купую продукти в упаковці.

Коли я бачу людей, які поводяться шкідливо для навколишнього середовища, я розмовляю з ними про це.

Я докладаю зусилля, щоб зменшити споживання.

Я намагаюся бути позитивним прикладом для оточуючих щодо екологічно відповідальної поведінки.

Я підтримую кандидатів на виборах, які займаються екологічними проблеми.

Коли я бачу на землі порожню алюмінієву банку, я піднімаю її.

Я кидаю сміття, наприклад газети, скляні або металеві ящики у відповідні контейнери для сміття.

Я не буду купувати продукти, які мають негативний вплив на навколишнє середовище.

Я кажу, що ми можемо зробити, щоб запобігти екологічним проблемам друзям та родичам.

Я висловлюю свої погляди на екологічні проблеми, написавши лист чи звернення офіційним особам.

Я читала(в) статті в газетах і журналах про навколишнє середовище.

Я купую перероблені продукти, а не дешевші.

Я пишу статті для газет про екологічні проблеми.

Якщо я чую або бачу екологічні порушення, я негайно повідомляю про це владу.

Я беру участь у конференціях про навколишнє середовище.

Я не вмикаю пральні та посудомийні машини, поки вони не заповняться.

Я закриваю кран, коли мию руки і чищу зуби.

Я хоча б раз на рік роблю грошові внески на екологію.

Я вважаю за краще купувати фрукти та овочі органічного сільськогосподарського виробництва.

ТЕСТ СТУПЕНЯ ВИКОРИСТАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ

1. Як Ви розумієте поняття "природничо-екологічні знання"?

це оволодіння і оперування лексикою природничо-екологічного змісту, яка включає категорії природи, взаємозв'язки і взаємозалежності в ній, емоційно-оцінну лексику, що веде до природодоцільної поведінки (бережливого використання води, електрики, тепла, допомога і любов до тварин, вирощування рослин, вміння поводитися і милуватися природою, підтримка чистоти і порядку та ін.)

це досконале володіння академічними відомостями про природу і екологію.

2. Проставте методи і засоби формування природничо-екологічних знань від, на Вашу думку, найбільш важливого і ефективного до найменш, де 1 - найважливіший.

заняття з природи, праця в куточку природи

спостереження і праця в природі

бесіди, казки, фольклор, музика природничо-екологічного змісту

іграшки, ігри, вправи та завдання на природничо-екологічну тематику

3. Як Ви готуєтеся до занять?

використовуєте наявні методичні матеріали

комбінуєте використання різних методичних матеріалів, власний досвід тощо

створюєте все самостійно

4. Чи важливі, на Вашу думку, природничо-екологічні знання для розвитку, формування чи корекції мовлення дитини?

Так

Ні

5. Чи використовуєте Ви у своїй роботі природничо-екологічні знання для розвитку, формування чи корекції мовлення дітей?

Так

Ні

6. Яке Ваше ставлення до використання сучасних гаджетів (смартфонів, планшетів, ноутбуків, комп'ютерів) у роботі з дітьми для розвитку, формування чи корекції мовлення (сучасні дидактичні онлайн і офлайн ігри, відеоматеріали, аудіоматеріали, презентації, штучний інтелект тощо)?

це непотрібно

це може бути корисно

це шкідливо

це необхідно

Додаток К

Заняття для формування ЛСУ

Мета: накопичення, розширення, узагальнення словника, розвиток словотворення, формування лексико-семантичних мовних явищ (синонімії, антонімії, багатозначності), лексичної валентності та сполучуваності, розширення лексико-семантичного полів за темами, розвиток точності і доречності висловлюванн, розвиток мовлення в певному контексті.

Дихальні вправи до тем.

Тема 1. Всесвіт

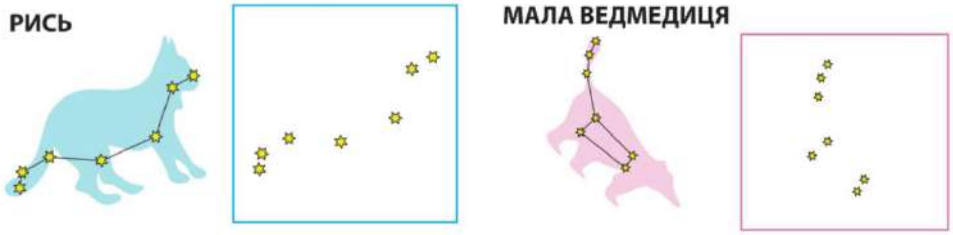
Заняття 1

*1. Вступ.*Добрий день. Ти любиш дивитися на нічне небо? Що там бачиш? (зірки, місяць). А вдень? Сонце, хмари.

2. Основна частина. Наша планета називається «Земля» і знаходиться в Космосі, в Сонячній системі. Сонячною наша система називається, тому що головною зіркою є Сонце, довкола якого крутяться планети і наша Земля.

В Сонячній системі є багато зірок, які поєднуються у сузір'я. Вони схожі на тварин, тому так і називаються: Лев, Велика ведмедиця, Лебідь.

Гра «Склади сузір'я». Мета: розвиток дрібної моторики, розширення словника. Інструкція: склади сузір'я за зразком.



Джерело картинок: https://childdevelop.com.ua/worksheets/7069/

В Космосі ще є комети, метеорити, астероїди. Місяць – це супутник Землі. Крім того є багато штучних супутників, які запустили в Космос люди для визначення погоди і спостереження за Космосом. В Космос літають ракети.

А як називається людина, яка літає в космос? Космонавт. В Космосі, високо-високо в небі нема кисню і дуже небезпечно, тому космонавти одягають скафандри, де можуть дихати.

Гра «Один-багато». Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви об'єкти Космосу, опиши (якого кольору, якого розміру). Скажи в множині. Планета-планети, астероїд-астероїди, метеорит-метеорити, космонавт-космонавти, ракета-ракети та ін.

Гра «Точні слова». Мета: розвиток лексичної сполучуваності та розуміння предметного співвіднесення. Інструкція: я назву словосполучення, а ти продовжи: наша планета – Земля; природний супутник Землі – *Джерело картинки https://tinyurl.com/4aurrjkf*

Місяць, людина, що літає в Космос – Космонавт, Космонавт літає на .. Ракеті.

«Велика-мала». Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви Планету, опиши (якого кольору, якого розміру). Яка планета найближча до Сонця? Яка найдалі від сонця? Яка планета найбільша? Яка найменша? Які планети знаходяться біля Землі? Як думаєш які планети називають гігантами? Які планети називають карликовими? Чому?

Онлайн гра «Знайди тінь» https://naurok.com.ua/test/start/1821010. Мета: мотивація, розширення, уточнення, закріплення словника. Інструкція: назви, знайди тінь.

3. Заключна частина. Питання для закріплення. Ми виявили, що в Космосі є багато планет, зірок, комет, метеоритів, штучні супутники, ракети. Чому наша система називається Сонячною?

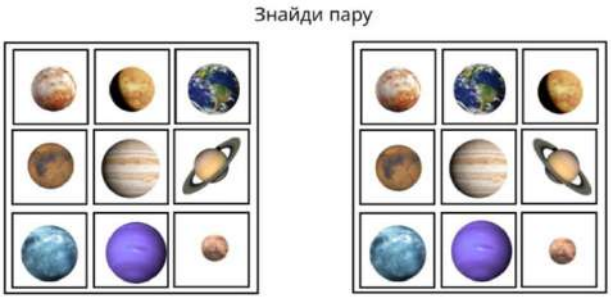
Заняття 2 Планети

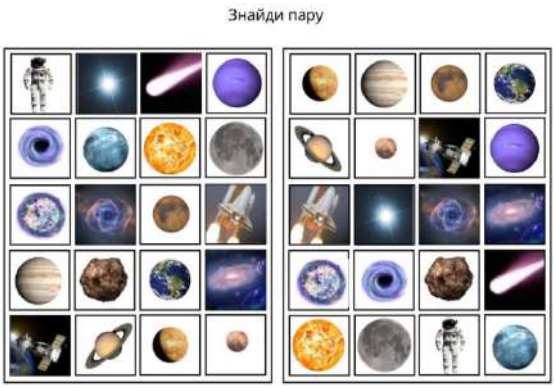
1. Вступ. Як називається наша планета? Де вона знаходиться? Чому наша система називається Сонячною? Назви асоціації до слова «Космос».

2. Основна частина. Обговорення: вивчення Космосу.

Тут є багато планет (демонстрація планет Меркурій, Венера, Земля, Марс, Юпітер, Сатурн, Уран, Нептун, Плутон).

Гра «Знайди пару планеті». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви планету, знайди пару і пальчиками натисни.





Гра створена на платформі Canva.

Джерело картинок: https://kids-flashcards.com/ru/free-printable/solnechnaya-sistema-razvivayushchie-kartochki-na-ukrainskom

Гра «Знайди пару». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви об’єкти Космосу, знайди пару і пальчиками натисни.

Гра «Опиши об’єкти Космосу». Мета: формування вміння добирати ознаки та дії до об’єктів. Інструкція я назву слово, а ти підбири прикметники та дієслова, які підходять до нього. Напр., Сонце – яскраве, гаряче, велике, світить, гріє, сяє; (зірки – далекі, мерехтливі, маленькі, блимають, світяться; планети – великі, різнокольорові, холодні або гарячі, обертаються, рухаються; Космонавт – сміливий, відважний, сильний, літає, досліджує, керує ракетою; Ракета – потужна, швидка, велика, злітає, мчить, пролітає; Метеорит – кам’яний, гарячий, небезпечний, падає, летить, виблискує; Комета – яскрава, хвостата, крижана, пролітає, рухається, сяє; Астероїд – кам’янистий, великий, твердий, обертається, летить, вдаряється; Місяць – круглий, холодний, сріблястий, світиться, обертається, з’являється).

Гра «З’єднай слова». Мета: розвиток сполучуваності слів. Інструкція поєднай правильно слова. Напр., Сонце світить, зірки мерехтять, космонавт летить, ракета злітає, Місяць обертається, комета пролітає, астероїд летить, метеорит падає, планета обертається.

Гра «Ознаки». Мета: навчати дітей складати прості словосполучення, формувати уявлення про властивості предметів. Інструкція: Сонце яке? велике, гаряче. Космонавт який? сміливий. Ракета яка? потужна. Місяць який? Холодний. Комета яка? Яскрава, далека.

Гра «Дії». Мета: навчати дітей складати прості речення, формувати уявлення про дії предметів. Інструкція: Сонце що робить? світитить гріє. Космонавт що робить? досліджує Космос, летить в Космос. Ракета що робить? злітає. Місяць що робить? світить (вночі). Комета що робить? пролітає.

Гра «Склади речення». Мета: вчити будувати речення з новими словами. Інструкція: скласди речення з слів. Напр., Космонавт – ракета – летіти → Космонавт летить у ракеті.

Сонце – світити – яскраво → Сонце яскраво світить. Місяць – ніч – освітлювати → Місяць освітлює ніч. Комета – небо – пролітати → Комета пролітає по небу. Зірки – мерехтіти – ніч → Вночі зірки мерехтять на небі.

Гра «Асоціації». Мета:розвиток логічного мислення та словникового запасу, розуміння лексичної сполучуваності. Інструкція: я назву слово, а ти назви пов'язане. Напр, Сонце – тепло, світло, день. Зірки – ніч, небо, світло. Ракета – космос, політ, космонавт. Місяць – ніч, Земля, світло. Астероїд – космос, камінь, орбіта.

Гра «Навпаки». Мета: добір антонімів. Інструкція: я назву слово, а ти протилежні за значенням слова. Напр., Сонце – Місяць, день – ніч, гарячий – холодний, літати – стояти, яскравий – тьмяний, високо – низько, далеко – близько, карлик – гігант.

3. Заключна частина. Питання для закріплення. Ми виявили, що в Космосі є багато планет, зірок, комет, метеоритів, штучні супутники, ракети. Чому наша система називається Сонячною? Які планети ви запам'ятали? Що є супутником Землі? Хто працює в Космосі? Наступного разу ми поговорити про різні середовища на нашій планеті.

Тема 2. Ліс і його мешканці.

Заняття 1. Ліс.

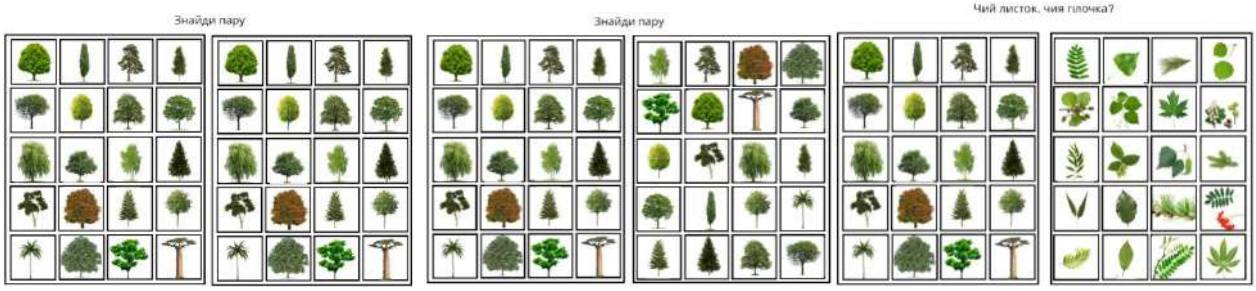
1. Вступ. Минулого разу ми горили про Космос. Які є об'єкти в Космосі? Чому наша система називається Сонячною? Які планети ви запам'ятали? Що є супутником Землі? Хто працює в Космосі?

Сьогодні поговоримо про місце під назвою «Земля». Демонструємо глобус. Це наша планета. Тут живуть усі люди, тварини та рослини. Ми живемо ось тут (показати на глобусі). Яка частина, на вашу думку, є ліс? Так, зеленим позначений ліс.

2. Основна частина. Обговорення: вивчення середовища.

Демонстрація зображення лісу. Яке середовище ви бачите? Хто з живої природи тут живе? Це природне чи створене людиною середовище? Тут є дерева, лісові тварини, птахи, комахи, гриби.

Гра «Знайди пару», «Знайди з якого дерева листочок». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви дерево, гриб, знайди пару і пальчиками натисни.



Зразки ігор і завдань Гра створена на платформі Canva.

Джерела картинок: https://www.canva.com/
https://texastreeplanting.tamu.edu/viewalltrees.aspx
https://kids-flashcards.com/ru/free-printable/solnechnaya-sistema-razvivayushchie-kartochki-na-ukrainskom

Ігри «Один-багато», «Велике- мале», «Назви лагідно». Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви об'єкт природи, опиши (якого кольору, якого розміру). Скажи в множині. Назви лагідно.

Зразки ігор і завдань

Гра створена на платформі Canva. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Заключна частина. Ми виявили, що на Землі існують різні середовища. Ліс це природнє чи штучне середовище?

Заняття 2. Лісові тварини.

1. *Вступ..* Минулого разу ми горили про ліс. Що таке ліс? Що в лісі росте?

2. Основна частина. Обговорення: вивчення середовища.

Демонстрація зображення лісу. Яке середовище ви бачите? Хто з живої природи тут живе? Це природне чи створене людиною середовище? Давай згадаємо диких лісових тварин.

Гра «Знайди пару», «Чий окрас» Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви тварину (рослину, гриб), знайди пару і пальчиками натисни.

Зразки ігор і завдань

Джерела картинок: https://www.canva.com/
https://www.animalspot.net/temperate-forest-animals

Онлайн гра «Знайди тінь» https://naurok.com.ua/test/start/386600. Мета: мотивація, розширення, уточнення, закріплення словника. Інструкція: назви тваринку, знайди її тінь, з'єднай.

Ігри «Один-багато», «Знайди дитинча», «Назви лагідно». Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви об’єкт природи, опиши (якого кольору, якого розміру). Скажи в множині. Назви лагідно.

Зразки ігор і завдань

Джерела картинок: https://www.canva.com/
https://www.animalspot.net/temperate-forest-animals

Заключна частина. Ми виявили, що на Землі існують різні середовища. Ліс це природнє чи штучне середовище? Хто в лісі живе?

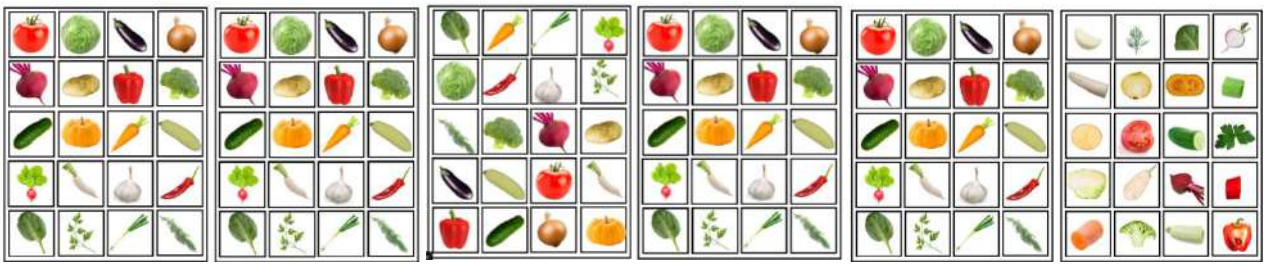
Тема 3. Овочі.

Заняття 1.

*1. Вступ..*Минулого разу ми говорили про лісових тварин. Якмх ви пам’ятаєте тварин? А що зайчик люить їсти (моркву, капусту). А моркву і капусту як можна назвати одним словом? А де вони ростуть?

2. Основна частина. Обговорення: вивчення. Сьогодні ми поговоримо про овочі. Які ви знаєте овочі?

Гра «Знайди пару». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: Я назву овоч, а ти, знайди пару (половинку, назви в однині в множині, великий-малий) і пальчиками натисни і назви. Опиши. (Помідор червоний, мякий, соковитий, смачний, помідор-помідори, великий помідор – маленький помідорчик).



Зразки ігор і завдань

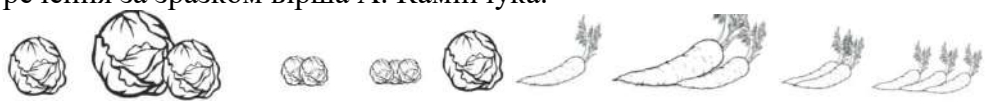
Гра створена на платформі Canva. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Нагодуй зайчика». Мета: розвиток та уточнення словника. Назви овоч, опиши, де він росте? Нагодуй зайчика.

Гра «Який овоч». Мета: розвиток навичок опису і порівняння . Інстукція: помідор круглий, а морква…Огірок овальний, а гарбуз…Цибуля гірка, а морква…Огірок зелений, а буряк…Редиска дрібна, а капуста…Кабачок великий, а цибуля…Помідор солодкий, а часник…Морква росте в землі, а помідор…Огірок довгастий, а помідор...Гарбуз великий, а буряк...

Гра «Одна і маленька». Мета: розвиток навичок словотвору. **Інстукція:** назвати одиницю заданого овочу і повторити цю назву в ласкаво-пестливій формі: Капуста – одна капустина – капустинка. Картопля – одна картоплина – картоплинка. Цибуля – одна цибулина – цибулинка. Перець – одна перчина – перчинка. Морква – одна морквина – морквинка.

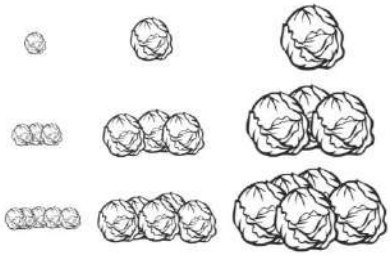
Гра «Склади за зразком». Мета: розвиток навичок словотвору, вміння будувати речення за зразком вірша А. Камінчука.



Завтра іменини в тітки капустини.
Прийде дід-дідище, старий капустище.
Прийде з ним бабуся, стара капустуся.
Прийдуть два синочки, малі капусточки.
Прийдуть і три доні, малі капустоні.
Прийде капустон, дін-дон-дон-дон-дон.
Прийде вся родина, каже капустина.

Завтра іменини в тітки морквини.
Прийде дід-дідище, старий морквище.
Прийде з ним бабуся, стара морквиця.
Прийдуть два синочки, малі морквиночки.
Прийдуть і три доні, малі морквиноні.
Прийде вся родина, каже морквина.

Гра «Назви за величиною кількість». Мета: розвиток навичок словотвору. Інструкція назви скільки чого зображено на малюнку. Одна капусточка – три капусточки – п’ять капусточок; одна капустина – три капусти – п’ять капуст; одна капустище – три капустищі – п’ять капустищ.



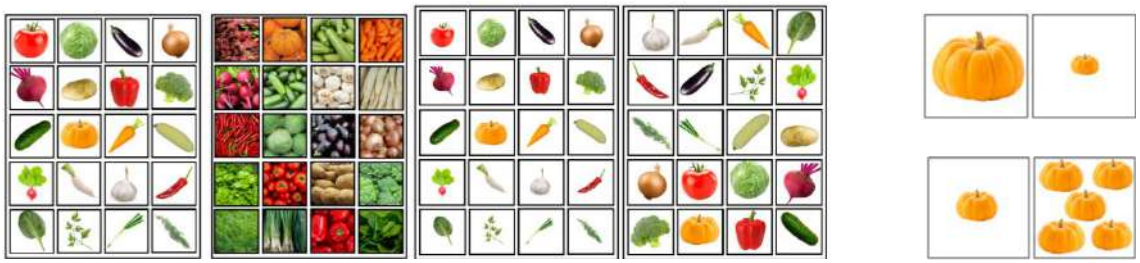
Заключна частина. Ми виявили, що є багато овочів. Чим вони корисні? Де вони ростуть, що з них можна приготувати. Які овочі ти любиш?

Заняття 2.

*1. Вступ..*Минулого разу ми говорили овочі. Які ви пам’ятаєте овочі? А що зайчик любить їсти? (моркву, капусту). А моркву і капусту як можна назвати одним словом? А де вони ростуть?

2. Основна частина. Обговорення: вивчення. Сьогодні ми поговоримо про овочі. Які ви знаєте овочі?

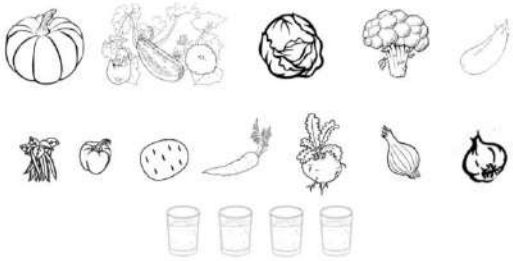
Гра «Знайди пару». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: Я назву овоч, а ти, знайди в множині, великий-малий і пальчиками натисни і назви. Опиши. (Помідор червоний, мякий, соковитий, смачний, помідор-помідори, великий помідор – маленький помідорчик).



Зразки ігор і завдань

Гра створена на платформі Canva.

Джерела картинок: https://www.canva.com/



Гра «Назви страву». Мета: розвиток навичок словотворення**. Інструкція:** Сік із моркви – морквяний; запіканка з моркви – морквяна запіканка; пиріг із морквою – морквяний пиріг; котлети із моркви – морквяні котлети; салат із буряка – буряковий салат; ікра з кабачка – кабачкова ікра; пюре із буряка – бурякове пюре. Розмалюй і скажи, який буде смузі?

Гра «Приготуй салат». Мета: розширення та активізація словника на тему «овочі», розвиток мовлення в контексті, формування вміння описувати послідовність дій. **Інструкція:** Дитині пропонують набір карток або іграшкових овочів. Логопед або вихователь називає овоч, а дитина повинна знайти його, назвати та пояснити, як його підготувати для салату (помити, почистити, нарізати, посолити, поперчити, заправити).

Гра «Приготуй борщ». Мета: активізація словника. Інструкція: нам треба приготувати борщ. Що для цього треба. Що з цими овочами треба зробити?

Заключна частина. Ми виявили, що є багато овочів. Чим вони корисні? Де вони ростуть, що з них можна приготувати. Які овочі ти любиш?

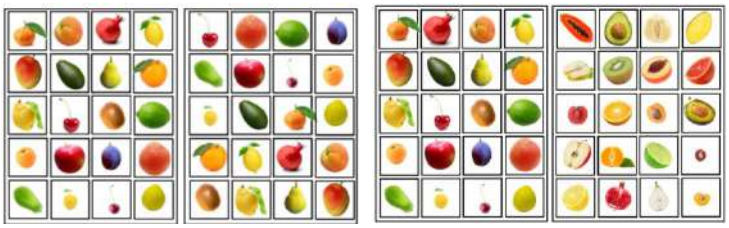
Тема 4. Фрукти

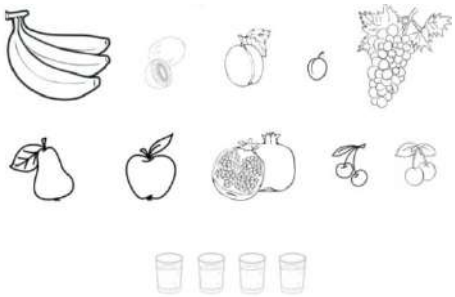
Заняття 1

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про овочі. Овочі ростуть на городі. А де ростуть фрукти? (на дереві, в саду).

2. Основна частина. Обговорення: вивчення. Сьогодні ми поговоримо про фрукти. Які ви знаєте фрукти?

Гра «Знайди пару». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: Я назву фрукт, а ти, знайди пару (половинку) пальчиками натисни і назви.





Зразки ігор і завдань

Гра створена на платформі Canva. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Який фрукт». Мета: розвиток словника. Інструкція: назви фрукти за зразком (яблуко яке? – червоне, жовте, зелене, кругле, солодке, кисле, кисло-солодке, корисне, хрумке, вітамінне; груша (слива, алича, вишня, черешня, папая, айва) яка? смачна, корисна, м’яка, тверда, терпка, зелена, жовта (синя, червона, чорна, біла), овальна кругла, солодка, соковита, велика, мала, корисна, вітамінна, аромана); лимон, (лайм, персик, апельсин, абрикос, грейпфрут, гранат) який? – (смачний, соковитий, кислий, солодкий, гіркий,

червоний, жовтий, жовтогарячий, великий, круглий, довгий, корисний), авокадо (манго, помело, ківі) яке? м’яке, зелене (червоне, жовте), вітамінне, корисне.

Гра «Який сік?». Мета: розвиток навичок словотвору. Інструкція назви фрукт. Який він за кольором (розмалюй), за смаком? Що можна приготувати? Який буде сік? Банан – жовтий, всередині білий, мякий, солодкий, смузі, сік, коктейль… – банановий.

Гра «Які яблука». Мета: розвивати точність слововживання і розуміння валентності. Інструкція: продовжи словосполучення**.** Рум'яне та солодке... (що?) яблуко; багато... (чого?) яблук; хочеться з’їсти ... (що?) яблуко;черв'ячок... (у чому?) у яблуці; хвалитися... (чим?) яблуком; хвостик... (чого?) яблука; оса літала... (над чим?) над яблуком; пиріжок ... (з чим?) з яблуком.

Гра «Назви фрукт за розміром». Мета: розвиток навичок словотворення. Інструкція: велике яблуко – маленьке яблучко (груша, вишня, слива, апельсин, лимон, лайм…)

Онлайн гра «Назви зайве» https://naurok.com.ua/test/start/385542. Мета: розвиток словника, навичок категоризації. Інструкція: обери зайве. Поясни чому так.

Заключна частина. Ми виявили, що є багато фруктів. Чим вони корисні? Де вони ростуть, що з них можна приготувати. Які фрукти ти любиш?

Заняття 2

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про фрукти. Овочі ростуть на городі. А де ростуть фрукти? (на дереві, в саду).

2. Основна частина. Сьогодні ми продовжуємо говорити про фрукти. Які ви знаєте фрукти?

Гра «Знайди пару». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: Я назву фрукт, а ти, знайди назви в однині та в множині, великий-малий і пальчиками натисни і назви.

Зразки ігор і завдань

Гра створена на платформі Canva. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Визнач та назви дію» Мета: дібрати дієслова до іменників. Інструкція: Що можна робити з фруктами? *Збирати, зривати, мити, їсти, варити, продавати, купувати, різати.* Що може зробити фруктове дерево? *Зацвісти, вирости, підмерзнути, замерзнути, засохнути, плодоносити, вродити, дати тінь.* Що можна зробити з фруктовим деревом? *Посадити, виростити, полити, побілити, потрусити, обкопати, обрізати.*

Гра «Порівняймо!». Мета: розвиток словника антонімів. Інстукція: порівняй дерево та кущ, вживаючи відповідні антоніми. Дерево високе, а кущ ... (низький). Дерево має гілки товсті, а кущ – ... (тоненькі).

Дидактична гра «Знайди зайве слово». Мета: розвиток розуміння лексичної сполучуваності. Інструкція: послухай і назви зайве слово. Фруктовий сад гарний – зелений, пишний, затишний, скляний. Яке слово зайве, який садок не може бути? (Скляний) Ростуть у ньому яблуні, вишні, огірки, сливи. Яке слово зайве, що не може рости у фруктовому саду? (Огірки) Особливо гарні в садочку яблука: блакитні, жовті, червоні. Яке слово зайве, якими не можуть бути яблука? (Блакитними) Навесні на деревах розпускаються квіти, листочки, стручки. Яке слово зайве, чого не може бути на садових деревах? (Стручків) Із садових плодів готують борщ, сік, варення, повидло, компот. Яке слово зайве, чого не можна приготувати з фруктів? (Борщу)

Заключна частина. Ми виявили, що є багато фруктів. Чим вони корисні? Де вони ростуть, що з них можна приготувати. Які фрукти ти любиш?

Тема 5. Ягоди

Заняття 1.

*1. Вступ..*Минулого разу ми говорили про фрукти Де ростуть овочі. А де ростуть фрукти? (на дереві, в саду).

2. Основна частина. Обговорення: Сьогодні ми поговоримо про ягоди. Які ви знаєте ягоди?

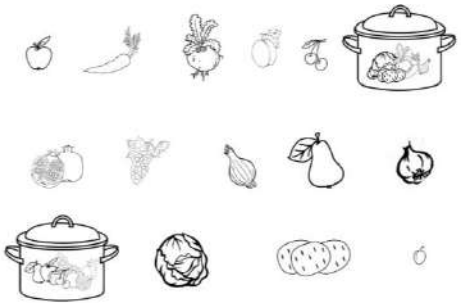
Гра «Знайди пару». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: Я назву ягоду, а ти, знайди пару (половинку), і пальчиками натисни і назви. Опиши. (кавун – великий, круглий, зелений і твердий зверху, а всередині м'який і червоний, з зернятками, смачний, соковитий, вітамінний). Що можна зробити з кавуном? Помити, порізати, приготувати сік, морс, желе та ін.

Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «На якому кущі?». Мета: засвоєння словотворення. Інструкція: На якому кущі росте смородина? -На смородиновому. На якому кущі ростуть ягоди малини? - На малиновому. На якому кущі можна нарвати ягід аґрусу? -На аґрусовому.На якому кущі достигають ягідки ожини? -На ожиновому. На якому кущику ростуть полуниці? -На полуничному. На якому кущі ростуть ягоди калини? -На калиновому.

Гра «Яке варення», (желе, морозиво), «Який сік? (пиріг, компот). Мета: розвиток словотворення**. Інструкція:** з малини варення буде – малинове, з ожини – ожинове; з малини сік – малиновий, з ожини – ожиновий (з аґрусу, винограду, лохини, кавуна, полуниці, порічки, смородини, суниці, чорниці, шипшини, калини, бузини, горобини, лохини, хурми, шовковиці, жимолості, обліпихи).

Гра «Варимо борщ і компот». Мета: розвиток і розширення словника, формування вміти категозувати овочі і ягоди.



Заключна частина. Ми виявили, що є багато ягід. Чим вони корисні? Де вони ростуть, що з них можна приготувати. Які ягоди ти любиш?

Заняття 2.

*1. Вступ..*Минулого разу ми говорили про фрукти Де ростуть овочі. А де ростуть фрукти? (на дереві, в саду).

2. Основна частина. Обговорення: Сьогодні ми поговоримо про ягоди. Які ви знаєте ягоди?

Гра «Знайди пару». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: Я назву ягоду, а ти, знайди пару (назви в однині в множині, велика-маленька) і пальчиками натисни і назви. Опиши. (кавун – великий, круглий, зелений і твердий зверху, а всередині м'який і червоний, з зернятками, смачний, соковитий, вітамінний). Джерела картинок: https://www.canva.com/

Що можна зробити з кавуном? Помити, порізати, приготувати сік, морс, желе та ін.

Гра «Назви за розміром» Мета: розвиток навичок словотвору. Інструкція: велика малина – маленька малинка, велика ожина – маленька ожинка, великий аґрус – маленький аґрусик, великий виноград – маленький виноградик, велика лохина – маленька лохинка, велика полуниця – маленька полуничка, великі порічки – маленькі порічечки, велика смородина – маленька смородинка, велика суниця – маленька суничка, велика чорниця – маленька чорничка, велика шипшина – маленька шипшинка, велика калина – маленька калиночка, велика бузина – маленька бузинка, велика горобина – маленька горобинка, велика лохина – маленька лохинка, велика хурма – маленька хурминка, велика шовковиця – маленька шовковичка, велика жимолость – маленька жимолостинка, велика обліпиха – маленька обліпишечка.

Гра «Назви ягідку за описом». Мета: розвиток лексичного узагальнення. Інструкція: вгадай якоду за описом (великий, круглий, зелений і твердий зверху, а всередині м'який і червоний, з зернятками, смачний, соковитий, вітамінний – кавун).

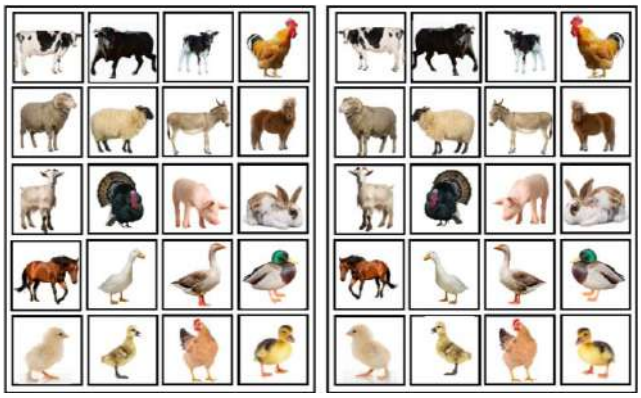
Гра «Назви страву». Мета: розвиток узагальнення. Що можна приготувати з малини (ожини, винограду та ін.)? Малинове морозиво, малиновий чай, малиновий компот, малинове варення, малиновий джем, малинове повидло, малиновий кисіль, малинове смузі, малиновий торт, малиновий десерт, малиновий сік…

Заключна частина. Ми виявили, що є багато ягід. Чим вони корисні? Де вони ростуть, що з них можна приготувати. Які ягоди ти любиш?

Тема 6. Село/Ферма

Заняття 1.

1.Вступ. Добрий день. Сьогодні ми продовжимо вивчати різні середовища. Про що ми говорили минулого разу? Про ягоди. Де ростуть ягоди. Які ви пам'ятаєте ягоди?

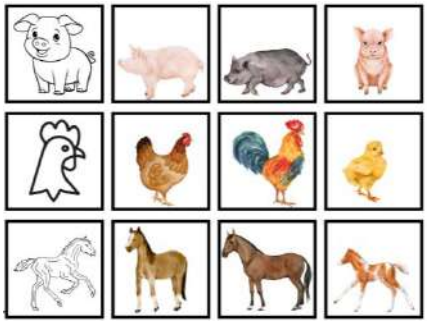


2. Основна частина. Обговорення вивчення середовища.

Демонстрація зображення ферми/села.

Яке середовище ви бачите? Що живого ми можемо знайти в цьому середовищі? Це природне чи створене людиною середовище? Свійські тварини. Город. Сад.

Гра «Знайди пару», «Чиє це?». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника овочів, фруктів, ягід, свійських тварин і їх середовища існування. Інструкція: назви тварину (овоч, фрукт, ягоду), знайди пару (чий носик/половинку, окрас) і пальчиками натисни.



Гра «Сім'я свійських тварин». Мета: назви тарин. Опиши, склади в ряд мама-тато-дитинча.

Онлайн гра «Хто де живе?» https://naurok.com.ua/test/start/1107659. Мета: мотивація, розширення, уточнення, закріплення словника. Інструкція: назви тварину, яка вона (домашня, свійська, дика)? Обери де живе. *Джерела картинок: https://www.canva.com/*

Онлайн гра «Свійські і домашні тварини» https://naurok.com.ua/test/start/306502. Мета: мотивація, розширення, уточнення, закріплення словника. Інструкція: назви тварину, назви маму і навпаки – назви тварину, назви дитинча. Склади речення «У курчатка мама курка», «У курки дитинча курчатко»

Заключна частина. Ми виявили, що є багато ягід. Чим вони корисні? Де вони ростуть, що з них можна приготувати. Які ягоди ти любиш?

Заняття 2.

1.Вступ. Добрий день. Сьогодні ми продовжимо вивчати різні середовища. Про що ми говорили минулого разу? Про ферму. Які тварини живуть на фермі?

*2. Основна частина.*Демонстрація зображення ферми/села**.**

Гра «Знайди пару», «Чиє це?». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника овочів, фруктів, ягід, свійських тварин і їх середовища існування. Інструкція: назви тварину (овоч, фрукт, ягоду), знайди пару (частинку/половинку, окрас) і пальчиками натисни.

Зразки ігор і завдань. *Джерела картинок:* https://www.canva.com/

Гра «Хто що їсть?». Мета: розширення, уточнення, закріплення словника. Інструкція: назви тварину, підбери чим харчується, склади. Назви яка тварина (травоїдна, хижак, всеїдна).

Зразки ігор і завдань Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Що де росте?». Мета: розширення і уточнення словника. Інструкція: назви овоч (фрукт, ягоду). Скажи де росте. Поклади на город (дерево, кущ).

Онлайн гра «Овочі і фрукти» https://naurok.com.ua/test/emoci-doshkilnyatam-386608/match. Мета: мотивація, закріплення назв, форми і кольору овочів, фруктів, ягід. Інструкція: назви овоч (фрукт, ягоду), назви колір і форму та з'єднай.

Гра «Назви слова-родичі». Мета: вивчення розуміння словотворення.

Як ми назвемо сад лагідно? Садочок. Як назвати одним словом всі рослини, що зростають у саду, вони які? Садові. Щоб фруктове дерево виросло, його спершу треба ... Що зробити? Посадити. Як ми назвемо молоденьке деревце, призначене для того, щоб його посадили? Саджанець. А маленькі рослини садових ягід, наприклад, полуниць, що також призначені для висаджування? (Розсада.) Хто вирощує та плекає садові дерева і кущі, що дають нам такі смачні плоди і ягоди? Як називається професія такої людини? Садівник.

Гра «Назви сад». Мета: закріплення навичок словотворення**. Інструкція:** як називається сад, де ростуть певні дерева (утворити прикметники від названих іменників). Вишні – вишневий сад; яблуні – яблуневий сад; персики – персиковий сад; груші – грушевий сад; черешні – черешневий сад; сливи – сливовий сад; абрикоси – абрикосовий сад;

Заключна частина. Ми виявили, що є багато тварин і рослин на фермі. Чим вони корисні? Де вони ростуть. Які ягоди (овочі, фрукти) ти любиш? Чому?

Тема 7. Птахи

Заняття 1.

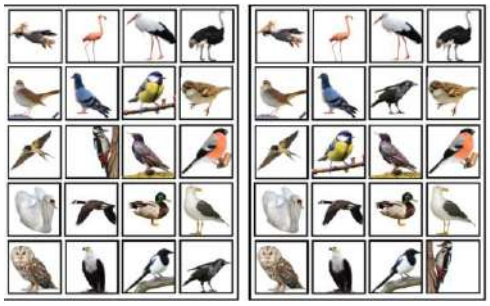
1. Вступ. Минулого разу ми говорили ферму. Хто живе на фермі?

*2. Основна частина.*Сьогодні ми поговоримо про птахів.

Гра «Знайди пару» Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви птаха і пальчиками натисни.

Гра «Скажи навпаки» Мета: розвиток словника і словотворення**.** Горобець малий – лелека великий. Дятел довгохвостий – синиця короткохвоста. Лебідь білогрудий – снігур

червоногрудий. Сова - нічний птах – лелека денний птах. Ластівка летить швидко – сова - повільно. Дятел сидить високо – лебідь низько.



Зразки ігор і завдань. *Джерела картинок:* https://www.canva.com/

Гра «Назви лагідно». Мета: розвиток словотворення. Горобець – горобчик, Сова – совонька, Дятел – дятлик, Лебідь – лебедик, Снігур – снігурчик, Синиця – синичка, Лелека – лелеченя.

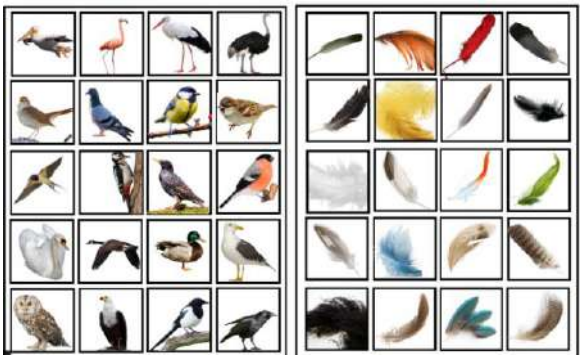
3.Заключна частина. Яких птахів ти запам'ятав?

Заняття 2

1. Вступ. Минулого разу ми говорили про птахів. Яких птахів ти запам'ятав??

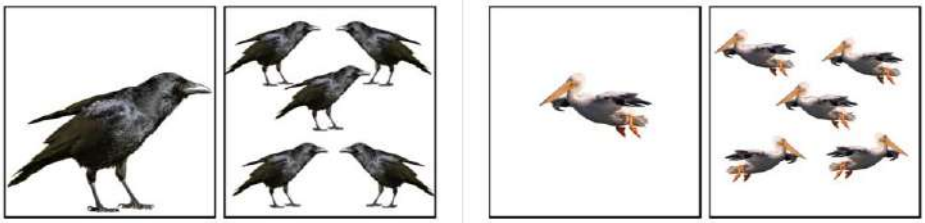
*2. Основна частина.*Сьогодні ми продовжимо говорити про птахів.

Гра «Знайди пару» Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви птаха знайди пару (частинку, окрас) і пальчиками натисни.



Зразки ігор і завдань. *Джерела картинок:* https://www.canva.com/

Гра «Один-багато». Мета: розвиток словотворення



Зразки ігор і завдань. *Джерела картинок:* https://www.canva.com/

Гра «Велике-мале». Мета: розвиток граматики, словотворення.

Великий горобець – маленький горобчик, великий ворон – маленьке вороненя, великий фламінго-мале флагміненя, великий орел-мале орленя, велика качка – мале каченя, великий страус - -мале страусеня, великий лелека-мале лелеченя та ін.

3.Заключна частина. Яких птахів ти запам'ятав?

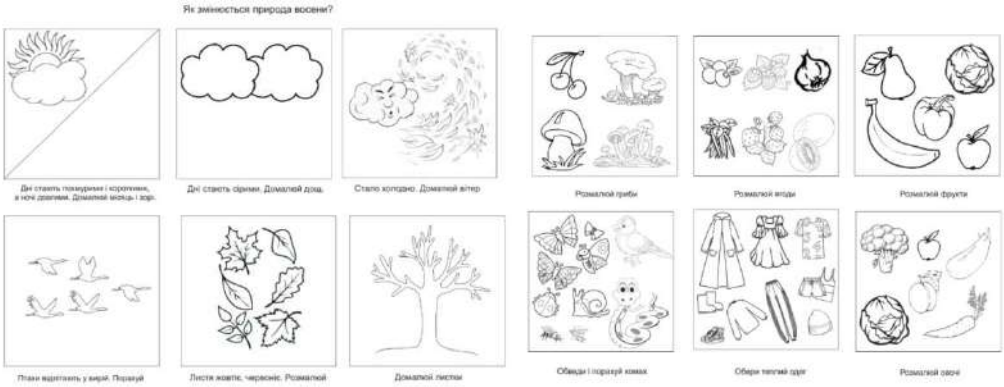
Тема 8. Осінь.

Заняття 1.

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили ферму. Що росте на фермі. Які тварини живуть на фермі.

2. Основна частина. Сьогодні ми поговоримо про пори року. Які є пори року? Осінь, зима, весна, літо. Які ви знаєте місяці осені? Вересень, жовтень і листопад. Які є ознаки осені?

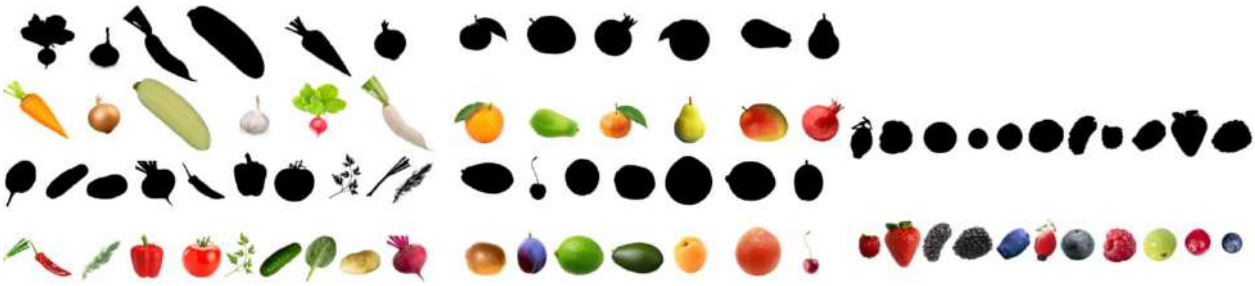
Гра «Ознаки осені». Мета: уточнення словника про ознаки та погодні явища осені.



Зразки ігор і завдань. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Дари осені». Мета: розширення і уточнення словника. Інструкція: восени дозрівають овочі і фрукти. Назви які ти знаєш овочі, знайди тінь? Які ти знаєш фрукти, знайди тінь? Які ти знаєш ягоди, знайди тінь? Що можна приготувати з овочів? (борщ, суп, пюре, рагу). Що можна приготувати з фруктів і ягід? (компот, пюре, желе, сушку, варення). Що можна приготувати із овочів і з фруктів, і з ягід (сік, пиріг, салат).

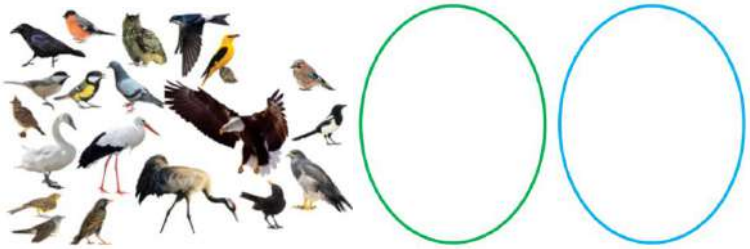
Пюре з картоплі (яке?) - картопляне;Каша з гарбуза (яка?) -гарбузова; Салат з буряків (який?) -буряковий; Сік з моркви (який?) - морквяний; Суп з квасолі (який?) - квасолевий; Пиріг з капусти (який?) - капустяний; Пюре з яблук (яке?) – яблучне; Каша з сливами (яка?) - сливова; Варення з абрикосів (яке?) - абрикосове; Сік з груші (який?) - грушевий; Компот з черешень (який?) - черешневий; Пиріг з вишні (який?) - вишневий;



Зразки ігор і завдань

Джерела картинок: https://www.canva.com/

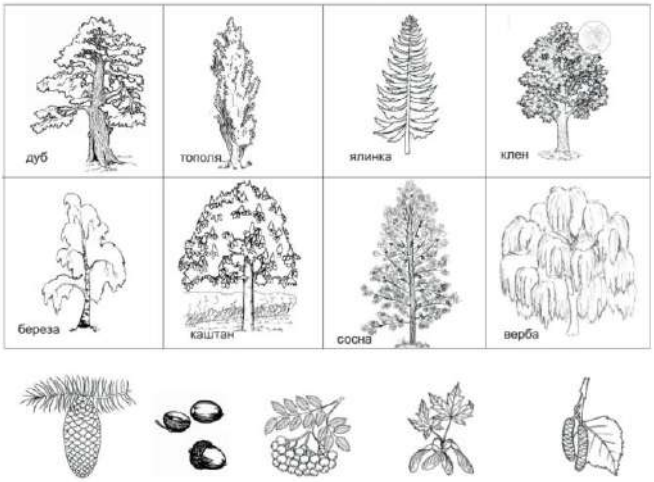
Гра «Осілі-перелітні птахи»



Зразки ігор і завдань. Джерела картинок: https://www.canva.com/.

Мета: уточнити словник, що стосується птахів. Інструкція. Восени деякі птахи відлітають у теплі краї. Їх називають перелітні. Ви знаєте які? (лелека, ластівка, грак, журавель, лебідь, стриж, чапля). Інші залишаються зимувати. Посортуйте: у зелений овал – перелітні птахи, у синій – зимуючі (осілі) птахи

Гра «Дерева». Мета: розвиток словника, розширення уявлень про природу. Інструкція: з якого дерева листочки? Якого кольору листки восени? Розмалюй. З якого дерева шишка? (жолудь, сережки, цвіт). *Листок клена – кленовий. Листок дуба – дубовий. Листок каштана – каштановий. Листок берези-березовий.*



Скажи навпаки: *У дуба стовбур товстий, а у берези.У клена листя велике, а у берези...У берези стовбур світлий, а у клена....Береза висока, а горобина....У ялини голки короткі, а у сосни..* Підбери три прикметники: *Береза яка? (струнка, тендітна, витончена). Ялина яка? Каштан який? Горобина яка?Тополя яка?*

Заключна частина. Сьогодні ми дізналися про осінь. Які є ознаки осені?

Заняття 2

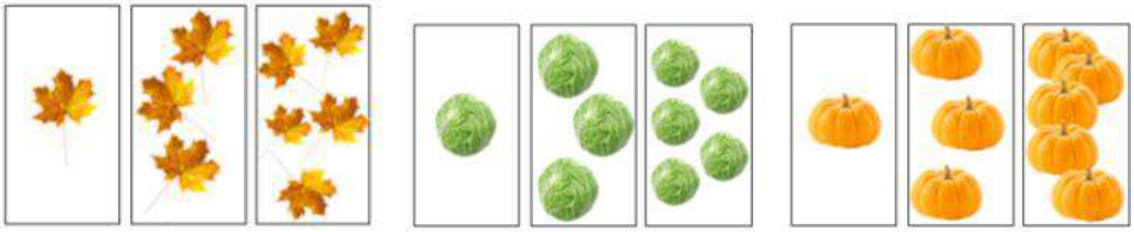
1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про осінь. Які є дари осені? Які птахи перелітні? Які зимуючі?

2. Основна частина. Сьогодні ми продовжуємо говорити про осінь. Які ви знаєте місяці осені? Вересень, жовтень і листопад.

Гра «Що зникло?» Мета: уточнення, розширення словника, розвиток зорового сприймання. Інструкція: назви що зображено. Закрий очі. Відкрий. Що зникло? Словник (*яблуко, морква, буряк, капуста – морква, буряк, капуста; чобітки, плащ, парасолька, капелюх - чобітки, плащ, капелюх; листочок жовтий, листочок жовто-оранжевий, листочок багряний, листочок зелений - листочок жовтий, листочок жовто-оранжевий, листочок багряний, їжачок, ведмідь, змія, білка - їжачок, ведмідь, змія*).

Зразки ігор і завдань. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Один-три-п'ять» Мета: уточнення, розширення словника, розвиток граматики (узгодження іменника з числівником). Інструкція: назви скільки чого. Словник (один листок – три листки – п'ять листків; одна капуста – три капустини – п'ять капустин; один гарбуз – три гарбузи – п'ять гарбузів, одна хмаринка – три хмаринки – п'ять хмаринок, одна парасолька – три парасольки - п'ять парасольок, один мухомор – три мухомори - п'ять мухоморів, один жолудь – три жолуді – п'ять жолудів)



Зразки ігор і завдань. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Де знаходяться дари природи?». Мета: уточнення словника прийменників, узгодження прийменника з іменником в однині і множині. Інструкція склади речення: У коробці лимон. Перед коробкою капуста. За коробкою капуста. Біля коробки помідор. На столі гарбуз. На столі гарбузи. Під столом калина. Над столом помідор. На тарілці апельсин. Словник: баклажан броколі, гарбуз, морква, перець, бульба, огірок, помідор, перець, дайкон, редька, часник, цибуля, кабачок, чілі, петрушка, кріп, шпинат, айва , апельсин, вишня, гранат, груша, ківі, лимон, мандарин, персик, слива, черешня, яблуко, манго, авокадо, лайм, грейпфрут, папайя, алича, помело, лимон, шипшина, калина, горобина, бузина, малина, лохина, суниця, хурма, аґрус, смородина, кавун, шовковиця, виноград, порічки, чорниця, жимолость, полуниця, ожина, журавлина, обліпиха.

Зразки ігор і завдань. Джерела картинок: https://www.canva.com/

3. Заключна частина. Сьогодні ми дізналися про осінь. Які є ознаки осені?

Тема 9. Гриби

Заняття 1

1. Вступ. Минулого разу ми говорили про осінь. Які є дари осені? Ще є гриби.

2 Основна частина.

Гра «Знайди пару». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника грибів. **Інструкція**: я назву грибочок, ти знайди пару назви і пальчиками натисни.

Зразки ігор і завдань. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Один-багато». Мета: уточнення словника грибів, закріплення навичок словотворення. **Інструкція**: я назву грибочок, ти назви в множині. Мухомор-мухомори, печериця-печериці та ін.

Гра «Великий гриб-маленький грибочок». Мета: уточнення словника грибів, закріплення навичок словотворення. **Інструкція**: я назву гриб, а ти назви в за розміром. Великий мухомор- маленький мухоморчик, велика печериця-маленька печеричка та ін.

Гра «Знайди тінь». Мета: закріпити назви грибів ознайомити з отруйними та їстівними грибами, розвиток зорового сприймання та дрібної моторики.

Зразки ігор і завдань. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Заключна частина. Сьогодні ми дізналися про гриби. Які гриби ти можеш назвати?

Заняття 2.

1. Вступ. Минулого разу ми говорили про осінь. Які є дари осені? Ще є гриби.

2 Основна частина.

Гра «Знайди пару». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника грибів. **Інструкція**: я назву грибочок, ти знайди пару (шляпку) назви і пальчиками натисни.

Зразки ігор і завдань. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Істівні-отруйні». Мета: уточнення, розширення словника, розвиток уявлень про гриби. **Інструкція:** назви гриб і на зелений кружечок поклади їстівні (гливи, печериці, лисички, опеньки, маслюк, підосичник, підберезник, сироїжка, трюфель, дощовик, зморщок, білий гриб, печіночниця, хрящ), а на червоний – отруйні (мухомор, мухомор жовтий, бліда поганка, сатанинський гриб, несправжній дощовик).

Зразки ігор і завдань. Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Де росте грибочок». Мета: уточнення словника; закріпити знання про зовнішній вигляд і назву гриба; місця, де він зазвичай росте. Виробляти вміння відрізняти їстівні гриби від отруйних**. Інструкція:** як називається грибочок? Де він росте». Гриби ростуть у лісі. Опеньки – на пеньку, підберезник – під березою, підосичник – піб осикою, хрящ – на дереві; лисички, маслюк, сироїжка, трюфель, дощовик, зморщок, білий гриб у лісі, можуть заховатися за кущиком; мухомор, мухомор жовтий, бліда поганка, сатанинський гриб, несправжній дощовик – яскраві, кольорові, не ховаються.

Гра «Збери грибочки». Мета: розвиток розумінн поняття «Їстівні-отруйні гриби». Інструкція: збери тільки їстівні гриби в кошик.

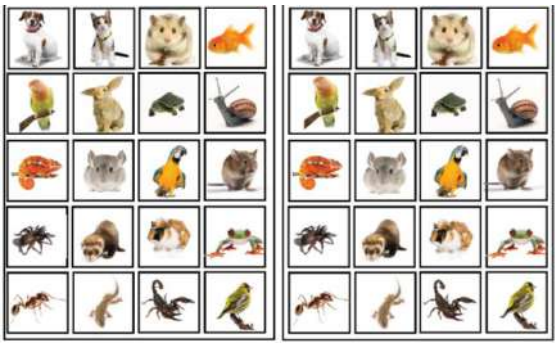
Заключна частина. Сьогодні ми дізналися про гриби. Які їстівні гриби ти можеш назвати?

Тема 10. Місто (домашні улюбленці).

Заняття 1.

1. Вступ. На попередньому занятті ми говорили про гриби. Які ви пам'ятаєте гриби?

2. Основна частина. Знайомство з містом. Демонстрація картинки міста**.** Це середовище відрізняється від лісу? Яке середовище ви бачите? Які живі істоти ми можемо знайти в цьому середовищі? Це природне чи створене людиною середовище?



Будинки, дитячі площадки, супермаркети, заводи, дороги, парковки. Птахи, комахи, домашні тварини, дерева, кущі, квіти (клумби), парки. *Зразки ігор і завдань . Джерела картинок*:

https://www.canva.com/

https://depositphotos.com/

Гра про домашніх улюбленців «Знайди пару» Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви тварину, знайди пару і пальчиками натисни.

Ігри «Один-багато», «Знайди дитинча», «Назви лагідно». Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви тварину (рослину), опиши (якого кольору, якого розміру). Скажи в множині. Назви лагідно.

Зразки завдань в грі

Джерела картинок: https://www.canva.com/
https://depositphotos.com/

Онлайн гра «Знайди тінь» https://naurok.com.ua/test/start/823634. Мета: мотивація, закріплення назв комах. Інструкція: назви комаху. Знайди її тінь.

Дихальна вправа «Здуй комарика».Мета: розвиток сильного направленого видиху. Інструкція: подуй на комарика, щоб він полетів зі стола.

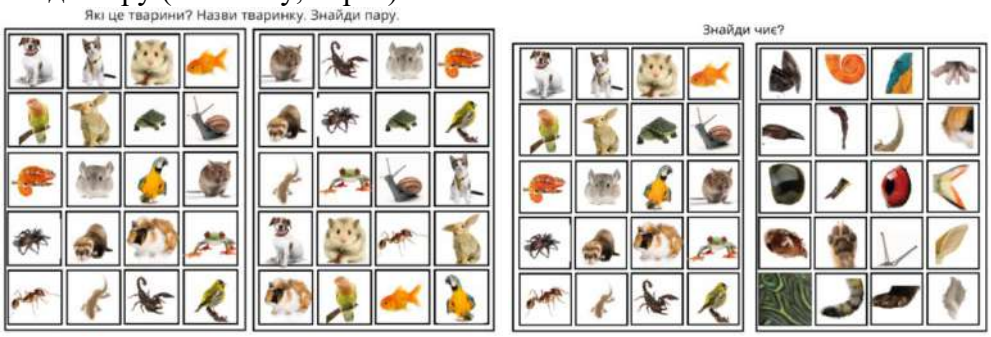
3. Заключна частина. Ми виявили, що на Землі існують різні середовища. Деякі середовища є природними, а деякі штучними. Яке середовище тобі подобається? А тобі? Наступного разу ми продовжимо вивчати різні середовища.

Заняття 2.

1. Вступ. На попередньому занятті ми говорили про місто. Які тварини можуть бути домашніми улюбленцями??

2. Основна частина. Демонстрація картинки міста**.** Це природне чи створене людиною середовище?

Ігри про домашніх улюбленців «Знайди пару», «Знайди чиє», «Чий окрас?». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви тварину, знайди пару (частинку, окрас) і пальчиками натисни.



Зразки ігор і завдань

Джерела картинок: https://www.canva.com/
https://depositphotos.com/

Гра «Мої улюбленці» Мета: диференціація прийменників. Закріплення знань про домашніх тварин (назви, що їдять, де живуть). Хід гри: розповідь за картинкою. Чим нагодуєш**.** Корм для котів-котячий, корм для собак – собачий, корм для риб – риб'ячий.

3. Заключна частина. Ми виявили, що на Землі існують різні середовища. Деякі середовища є природними, а деякі штучними. Яке середовище тобі подобається? А тобі? Наступного разу ми продовжимо вивчати різні середовища.

Тема 11. Вода

Заняття 1.

1. Вступ.. Привіт. Минулого разу ми говорили про місто. Які тварини можуть бути домашніми улюбленцями?

2. Основна частина. Знайомство з водою. Сьогодні ми поговоримо про воду. Раніше ми бачили, що найбільше води в океані. Але ми можемо знайти воду в різних місцях. Де ми можемо знайти воду навколо нас? (демонстрація). Вода є в річках і озерах, струмках. Є замерзла вода, яка називається льодовиками. І ми можемо отримати воду з крану вдома та в нашому садочку.

Бесіда про воду. https://climatekids.nasa.gov/10-things-water/

Давайте уявимо, що у нас є вся вода світу від океану, крижин, річок, озер, басейнів, ванн вся-вся вода на цій фотографії. Ми знаємо, що найбільше води в океані. Візьміть частину з картинки води. Вода, що залишилася на картинці, показує всю воду в океані. Ця вода солона, ви не можете її пити. У цій маленькій частинці показано, скільки прісної води ми маємо у світі. Свіжа вода не солона, тому нею можуть користуватися люди, тварини і рослини. Але більша частина прісної води на землі замерзла в льодовиках і крижаних шапках. Північний полюс і Південний полюс. (Покажіть зображення льодовиків і розташування полюсів земної кулі). Лише незначна кількість земної води не замерзла. Заберіть частину від частинки води.

Тут показано, скільки у нас прісної води. Причому, більшість свіжої води захована глибоко під землею, тому ми не можемо використовувати цю воду. Візьміть краплинку води. У цій краплинці вся вода, яку ми маємо на землі для пиття, щоб мити, купатися, вирощувати овочі та фрукти та робити все інше потребує води. Витягніть руку так, щоб ви побачили краплю води.

Гра «Як ми використовуємо воду» Мета: розширити словник про використання води. Інструкція: що роблять на малюнку.

Джерело:https://www.topworksheets.com/en/natural-science/ecosystems/how-we-use-water-62536ad574d14

Гра «Яка вода?». Мета: розширити словник, узагальнити знання про воду. Інструкція: назви за малюнком яка вода. Словник: гаряча, кипляча-пара, крижана, льодовикова, морська, кринична, питна, солена, чиста, прозора, льодяна, сніжна, тверда, кисла, лимонна, смачна, брудна, солодка, проточна, річкова, джерельна, озерна.

Обговорення. У реальному світі набагато більше води, тому що ми вдавали, що маємо всю земну воду у цій картинці. Але ви бачите, що ми ділимо дуже мало води з багатьма людьми, тваринами та рослинами. Багато хто замислюється про те, як заощадити воду. Що ми можемо зробити, щоб подбати про нашу воду, щоб її було достатньо всім?

Демонстрація малюнків. Можемо вимкнути воду під час чищення зубів, коли миємо руки, можна швидко прийняти душ, а не набирати ванну, маємо переконатися, що ніде не течуть крани, не протікають труби.

3. Заключна частина. Ми сьогодні багато дізналися про воду. Обов'язково розкажіть вдома про свої ідеї про способи економії води.

Заняття 2

*1. Вступ.***.** Привіт! Минулого разу ми говорили про воду, її кількість на Землі та важливість економії. Давайте пригадаємо: Де ми можемо знайти воду? Чому вода необхідна для всього живого? Як ми можемо економити воду?

*2. Основна частина. Знайомство з властивостями води***.** Сьогодні ми дізнаємося більше про властивості води. Вода може бути різною: гарячою, холодною, прозорою, солоною, киплячою, брудною. Ми можемо побачити її в річках, озерах, морях, струмках, дощових краплях.

Гра «Яка вода?» Мета: Розширення словникового запасу, узагальнення знань про воду. **Інструкція:** Дитині пропонують картки із зображеннями різних видів води (дощова, річкова, морська, прозора, брудна, гаряча, холодна, смачна тощо). Завдання – правильно назвати воду та пояснити її властивості.
Джерело картинки: https://faire-decouvrir-l-ecologie-aux-enfants.fr/eau-ressource-precieuse/

Дихальна вправа «Здуй краплинку». Мета: Розвиток сильного направленого видиху. **Інструкція:** На долоню кладеться легка паперова краплинка. Дитина повинна подути так, щоб вона полетіла, використовуючи довгий рівномірний видих.

Онлайн гра «Чи бережуть воду?» https://learningapps.org/watch?app=p6c40dfoj22**.** Вода необхідна для життя!

Гра «Економія води». Мета: розвиток словника, закріпення правильного використання води. Інструкція: обери як правильно робити.
Джерело картинки https://ua.izzi.digital/DOS/327537/445409.html

*3. Заключна частина***.** Ми сьогодні дізналися, що вода буває різною, але завжди дуже важливою. Вдома розкажіть, яка вода вам подобається найбільше і чому!

Тема 12. Електрика

Заняття1

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили воду. Як ми можемо економити воду? Сьогодні ми поговоримо про електроенергетику. Електрика - це невидима сила, яка вмикає електрообладнання навколо нас. Наприклад, коли ми вмикаємо світло, ми використовуємо електроенергію. Чи можете ви згадати інші речі, які використовують електрику?

2. Основна частина. Електрична екскурсія. Діти, чи замислювалися ви, звідки береться світло у лампочці вдома чи в садочку? Електроенергія до нас приходить по дротах, які називаються лініями електропередач. Ці дроти тягнуться далеко-далеко - до місця, яке називається електростанцією. Там електрика "народжується". На електростанції є багато машин, які допомагають робити електроенергію. Паливо, як-от вугілля чи газ, спалюють у спеціальному котлі. Від вогню нагрівається вода, яка перетворюється на пару. Пара крутить величезний вентилятор - турбіну. Турбіна рухає машину-генератор, яка й створює електрику. Потім електроенергія біжить по дротах до наших домівок і садочка. Електрика може з'являтися не лише на електростанціях. Її роблять ще за допомогою сонця - через сонячні панелі, або вітру - через великі вітряки. А знаєте, що можна робити, щоб електроенергії вистачало всім? Вимикати світло, коли воно не потрібне! Давайте економити разом!

Гра «Економія електроенергії». Мета: розширення і уточнення природничо-екологічного словника. Інструкція: що робить бегемот?. Що робиш Ти?

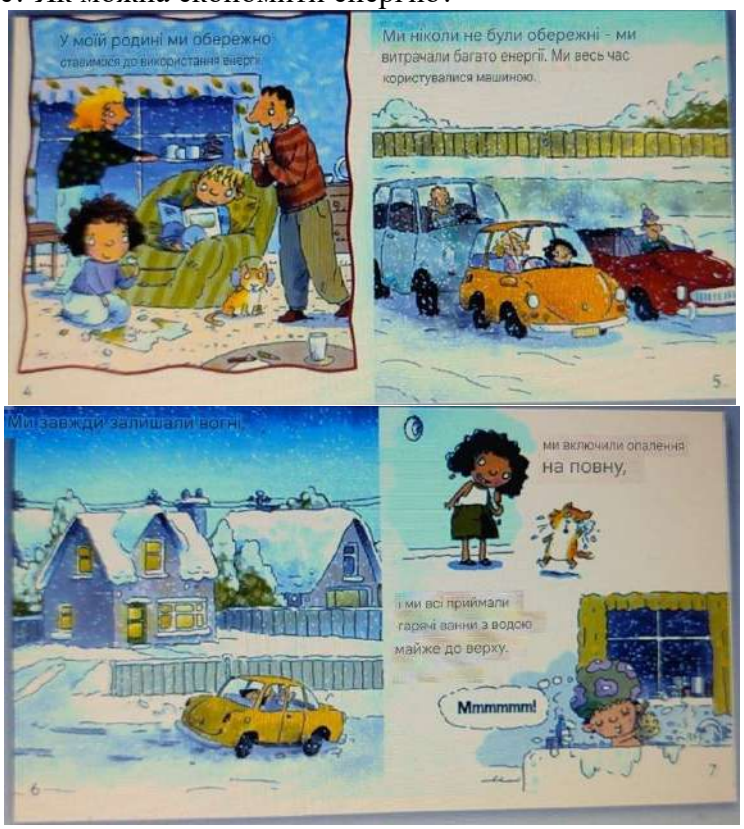
3. Заключна частина. Ми побачили, звідки береться електроенергія, яку ми використовуємо, і способи економії нашої електроенергії. Енергозбереження – супергеройська дія. Обов'язково розкажіть своїм рідним, що ми можемо економити енергію вимкнувши світло!

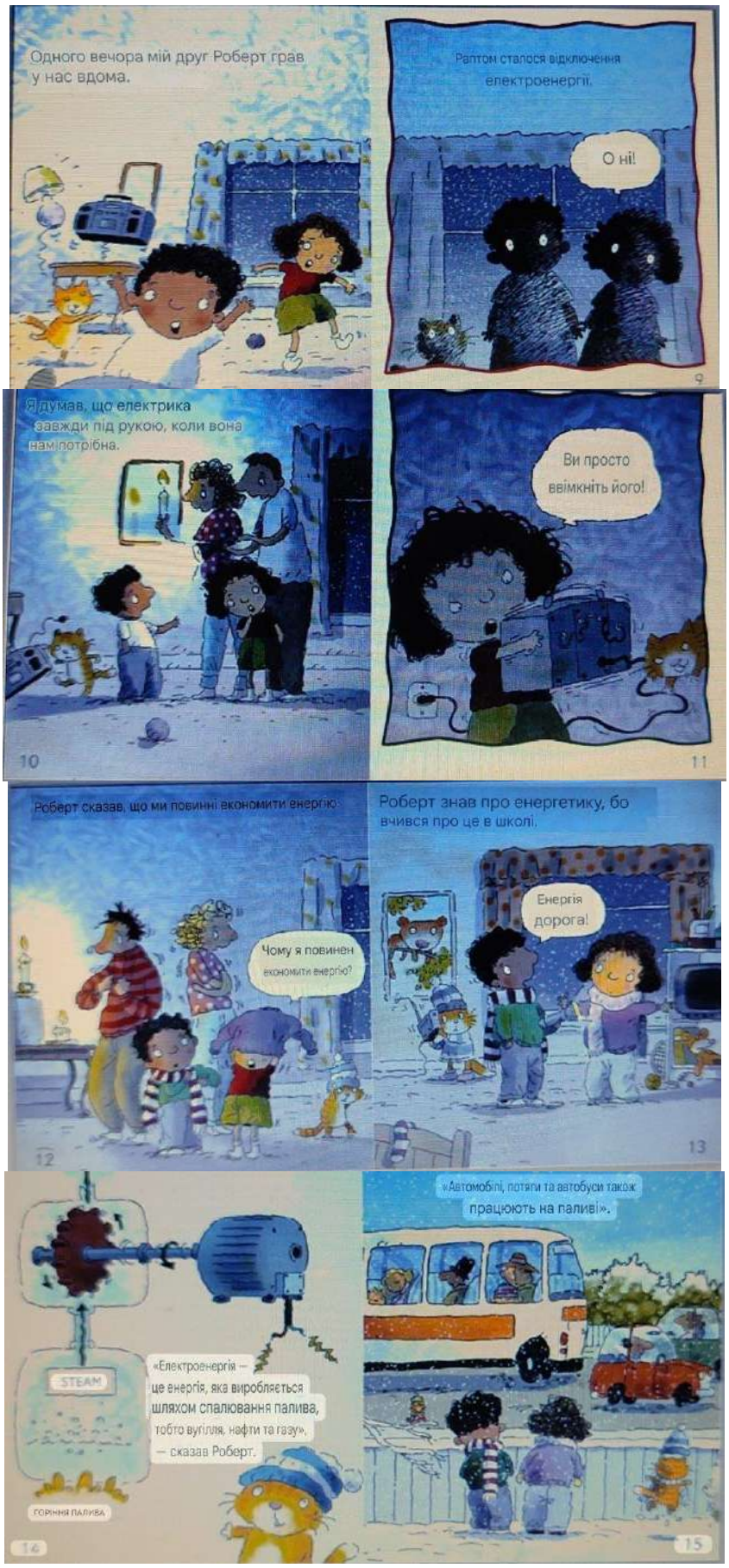
Заняття 2

Читання і обговорення книги «Чому потрібно берегти енергію» Gordon, Mike. Мета розвиток розуміння важливості економії енергії, розширення лексико-семантичного поля «Енергія».

Питання для обговорення.

Чи економно поводилася сімя? А як? Що таке енергія? Як вона утворюється? Що буде як вона зникне? Як можна економити енергію?




Одного вечора мій друг Роберт грав у нас вдома.
Раптом сталося відключення електроенергії.
О ні!
9
Я думав, що електрика завжди під рукою, коли вона нам потрібна.
10
Ви просто ввімкніть його!
11
Роберт сказав, що ми повинні економити енергію.
Чому я повинен економити енергію?
12
Роберт знав про енергетику, бо вчився про це в школі.
Енергія дорога!
13
STEAM
ГОРІННЯ ПАЛИВА
«Електроенергія — це енергія, яка виробляється шляхом спалювання палива, тобто вугілля, нафти та газу», — сказав Роберт.
14
«Автомобілі, потяги та автобуси також працюють на паливі».
15

«Наш учитель каже, що світових запасів палива не буде вічно. Якщо ми не будемо обережні, вони закінчаться», — сказав Роберт.
16
Потім він запитав: «Як ви думаєте, що станеться, якщо в наших домівках закінчиться енергія?»
17
Знову бутерброди!
О ні!
— А як ти думаєш, що станеться, якби все місто розрядилося?
21
«Автобуси та потяги не ходили, тому люди не могли обійти,
і до магазинів нічого не дійшло».
It's mine!
Отже, як ми можемо економити енергію?
Я знаю, просто залишайся в ліжку!
23
Роберт мав рацію! Економити енергію легко. І ви можете виявити, що робите щось нове
28
Економія енергії також економить гроші, тож час від часу ви можете пригощатися!
29

Тема 13. Штучні і природні матеріали

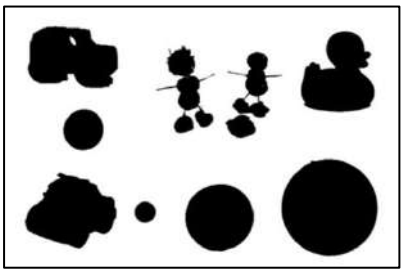
Заняття 1

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про воду. Де найбільше прісної води? Прісна вода не солона, тому нею можуть користуватися люди, тварини і рослини. Ми говорили про те, як ми можемо економити воду. Повторіть ідеї дітей про способи збереження води.

*3. Основна частина.*Сьогодні ми поговоримо про штучні матеріали. Штучні, це такі, що створені людиною. Які ви знаєте штучні матеріали?

Гра «Штучні-природні матеріали». Мета: уточнення словника, узагальнення. Природні матеріали – створені природою дерево, каміння, пісок, глина, вовна, каштан, жолудь. Штучні матеріали: пластмаса, поролон, гума, цемент, скло, фарфор. Інструкція: ось іграшки (гумовий м'яч, поролоновий м’яч, гумова качечка, дерев’яна машинка, пластмасова машинка, каштанова фігурка, кам'яна фігурка). З чого вони зроблені? Який це матеріал природній чи штучний? (дерево, камінь, каштан – природній, гума, пластмаса, скло, поролон - штучний).

Гра «Що з чого зроблено?». Мета: розширення, уточнення словника. Словник: Стіл – з дерева-деревя’ний; лампа – зі скла - скляна, чоботи – з гуми - гумові; цвяхи – з заліза - залізні; рушник – з тканини-канинний; книжка – з папер-паперова; пляшка - з пластика-пластикова; будинок - з цегли-цегляний; паркан – з каменю-кам’яний та ін. Гра за посиланням:
https://wunderkiddy.com/material/what-is-made-of-what



Гра «Знайди тінь». Мета: уточнення і закріплення словника, розвиток зорового сприймання. Інструкція: назви, знайди тінь.

Гра «Що зникло?» Мета: уточнення, розширення словника, розвиток зорового сприймання. Інструкція: назви що зображено. Закрий очі. Відкрий. Що зникло?

Джерела картинок: https://www.canva.com/

Дихальна вправа «Здуй папірчик». Мета: розвиток сильного направленого видиху. Інструкція: подуй на папір, щоб він полетів з долоні.

4. Заключна частина. Які матеріали природні? Які матеріали штучні?

Заняття 2. *1. Вступ.* Минулого разу ми говорили про різні матеріали. Які ви пам’ятаєте природні матеріали, а які штучні?

2. Основна частина. Сьогодні ми знову поговоримо про матеріали.

Гра «Назви пари». Мета: розширення та закріплення словника. Інструкція: я назву предмет, а ти з якого матеріалу він зроблений (склянка – скло, книга – папір, куртка – тканина, м’яч – гума, стіл–дерево, пляшка–пластик та ін.). https://drive.google.com/file/d/1pkaFEl6M26OBLH5DucYlrx36iuaklGFw/view?usp=drive_link

Гра «Впізнай на дотик». Мета: розвиток тактильного сприймання, уточнення словника. Інструкція: у мішечку знаходяться предмети з різних матеріалів. Не дивлячись, спробуйте впізнати, з чого вони зроблені (іграшки з різних матеріалів: гумова качка, дерев’яна машинка, скляний слоник, каміньчик, пластиковий мячик, тканинна лялька, каштан, жолудь, паперовий кораблик).

Гра «Знайди зайве». Мета: розвиток уваги, узагальнення понять. Інструкція: знайдіть у групі предметів той, що не підходить за матеріалом (напр., серед дерев’яних предметів – пластмасова ложка).
https://drive.google.com/file/d/1mgn3SD_eSwDJGFJK1I7u59Xkg5YZa5CH/view?usp=drive_link

Гра «Назви ознаку?». Мета: узагальнення знань про матеріали. Інструкція: назви матеріали, які в них властивості?

3. *Заключна частина.* Чим природні матеріали відрізняються від штучних? Які природні матеріали ми найчастіше використовуємо у повсякденному житті?

Тема 14. Переробка

Заняття 1

1. Вступ. Минулого разу ми говорили про різні матеріали. Які ви пам'ятаєте природні матеріали, а які штучні?

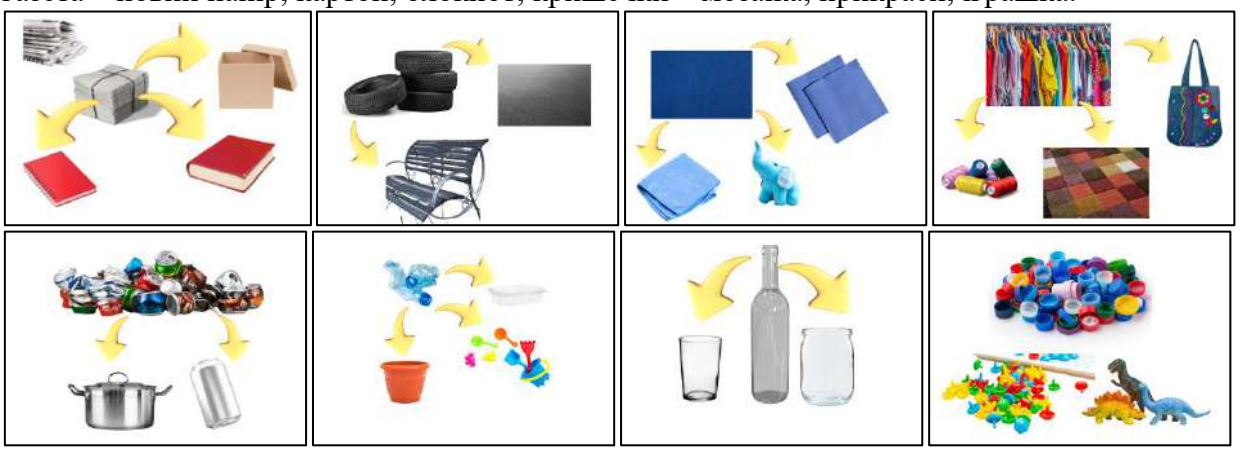
2. Основна частина. Поняття переробки

Сьогодні ми поговоримо про те, як люди можуть бути супергероями для природи. Ти та твоя родина, можливо це робите. Це трапляється, коли ми маємо справу з сміттям. Ти бачили цей знак? Демонстрація знаку переробки. Це знак переробки. Переробка - це супергеройська дія, тому що ми можемо створювати нові речі зі старих речей. Багато речей, які ми викидаємо, можна переробити. Папір, пластик пляшки, скло. Давай розмалюємо. https://tinyurl.com/49uvspbx

Гра «Посортуй сміття». Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви що це, посортуй сміття у відповідний контейнер. https://tinyurl.com/mr3kebuy

Гра відремонтуй іграшку. Мета: закріплення назв іграшок і дій. https://naurok.com.ua/test/start/386638

Гра «Було-стало». Мета: уточнення і закріплення словника. Словник: папір – книга, зошит, коробка; пляшка (скляна) – банка, склянка; пляшка (пластикова) – контейнер, горщик, іграшка; металеві банки – нова банка, каструля, деталі; одяг – сумка, килимок, нитки; тканина – серветка, ганчірка, іграшка; шини – лавка, покриття для майданчика; газета – новий папір, картон, блокнот; кришечки – мозаїка, прикраси, іграшка.



3. Заключна частина. Наступного разу ми більше поговоримо про те, як ще люди можуть бути супергероями довкілля.

Заняття 2

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про різні матеріали. Які ви пам'ятаєте природні матеріали, а які штучні?

2. Основна частина.

Гра «Знайди тінь». Мета: уточнення і закріплення словника, розвиток зорового сприймання. Інструкція: назви, знайди тінь. Словник: пляшка, банка, газета, коробка, стакан, бутилка.

Гра «Що зникло?» Мета: уточнення, розширення словника, розвиток зорового сприймання. Інструкція: назви що зображено. Закрий очі. Відкрий. Що зникло? Словник: скло, пляшка, банка, папір, газета, коробка, пластик, контейнер, кришечка, метал, батарейка, лампочка, одяг, тканина, відерце, стаканчик, пакет, смітник, сміття.

Гра «Сортуємо сміття». Мета: закріплення словника про переробку матеріалів, розвиток логічного мислення. Інструкція: розділіть картки із зображеннями предметів за контейнерами для переробки - скло, папір, пластик, метал, органічні відходи.

Гра «Що можна переробити?». Мета: формування екологічного мислення, уточнення словника. Інструкція: назвіть предмети, які можна переробити, і поясніть чому. Словник: пляшка, банка, газета, коробка, фольга, одяг, тканина, батарейка, лампочка.

Гра «Перетвори сміття в корисні речі». Мета: розвиток словника та творчого мислення. Інструкція: запропонуйте дітям вигадати, як можна використати старі речі повторно (напр., з коробки зробити органайзер, зі скляної банки – вазу, з пластикової пляшки – лійку для поливу, зі старих джинсів – сумку, з металевих кришечок – брелок, з пластикового контейнера – горщик для квітів, з непотрібних газет – підставку для олівців).

3. Заключна частина. Наступного разу ми більше поговоримо про те, як ще люди можуть бути супергероями довкілля.

Тема 15. Компост

Заняття 1-2

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про цей знак. Хто пам'ятає, як називається цей знак? Сьогодні ми поговоримо про дику природу, про хробаків, які переробляють рослини в родючий грунт.

2. Основна частина. Компостування та дощові черв’яки. Черв'яки

Це листя, яке можна знайти в лісі на землі. Ви бачите, що воно має великі й маленькі дірочки. Ці дірочки зробили дощові черв’яки та інші істоти, які живуть у компості. Що тут можна побачити? Дощові черв’яки, слимаки, равлики - всі вони їдять таке листя в лісі. Компостні створіння поїдають опале листя, гілки, а також інші рослинні залишки. Вони розкладають ці матеріали, збагачують ґрунт і роблять його пухким, що дозволяє рослинам краще рости.

Одними з найважливіших компостних створінь є дощові черв’яки. Ви, можливо, бачили їх у саду, під колодами або після дощу на тротуарах. Дощові черв’яки живуть у землі й створюють довгі тунелі, які допомагають ґрунту дихати. Вони поїдають опале листя, перетравлюють його й створюють поживний ґрунт. Черв’яки мають м’язи, щоб рухати свої тіла, а також рот, горло та шлунок для перетравлення їжі. Але на відміну від людей, у них немає очей, вух чи зубів. Вони люблять темряву та активні переважно вночі. Уночі вони витягують листя у свої тунелі, щоб поїсти.

Дощові черв’яки корисні не тільки для природи, а й для людей. Вони можуть їсти кухонні залишки - шкірки від овочів і фруктів, опале листя, дрібні шматочки паперу чи картону. Люди часто створюють компостні купи або використовують спеціальні контейнери, щоб давати черв’якам органічні залишки. Черв’яки переробляють це все на поживний ґрунт, на якому можна вирощувати нові овочі й фрукти.

Гра «Посортуй сміття в компост». Мета: розширення і уточнення природничо-екологічного словника, формування навичок сортування. Інструкція: розглянь малюнки із зображенням різних предметів. Вибери, що можна покласти в компост для дощових черв’яків, а що не можна. Назви предмет, скажи, чи це підходить для компосту, і поясни,

чому. Словник – підходить для компосту (шкірка банана, шкірка яблука, листя, трава, овочі, картон, папір, не підходить для компосту (пластикова пляшка, консервна банка, скляна пляшка, кістка, залишки м'яса).

Гра «Де черв'ячок». Мета: закріплення прийменникового словника.

3. Заключна частина. Ми дізналися про дощових черв'яків. Вони роблять ґрунт родючим. Кожна дитина отримує наклейку дощового черв'яка.

Заняття 2. Продовження

Заняття: Дощові черв'яки та компостування

1. *Вступ..* Сьогодні ми поговоримо про природу та її маленьких помічників – дощових черв'яків. Ви коли-небудь бачили черв'яка після дощу на тротуарі? А знаєте, що вони допомагають створювати родючий ґрунт?

2. *Основна частина*. Хто такі дощові черв'яки?

Дощові черв'яки – справжні трудівники ґрунту. Вони мешкають під землею та створюють тунелі, які допомагають кореням рослин дихати. Вони поїдають опале листя, дрібні гілочки, залишки овочів і фруктів, перетравлюють їх і перетворюють на поживний компост.

Компост – це добриво для рослин, яке утворюється під час розкладання органічних відходів. У компост можна класти шкірки від овочів, листя, траву, яєчну шкаралупу, але не можна класти пластик, скло, метал чи залишки м'яса.

Гра «Знайди компостні створіння» Мета: розвиток уважності, закріплення лексики. Інструкція: дітям пропонуються малюнки з різними створіннями (дощові черв'яки, слимаки, равлики, мурахи, метелики). Завдання – знайти тих, хто допомагає створювати компост.

Гра «Що можна покласти в компост?» Мета: розвиток логічного мислення, екологічного словника. Інструкція: дітям даються картки з зображеннями різних предметів. Завдання – обрати ті, що підходять для компосту (листя, трава, шкірка банана) та ті, що не підходять (пластикова пляшка, скло, батарейка). Гра

Гра «Хто де живе?» Мета: закріплення правильного вживання прийменників місця. Інструкція: діти мають визначити, де знаходяться тварини (черв'як – у землі, равлик – на листку, мураха – в мурашнику).

Гра «Назви за розміром» Мета: розвиток мовлення, словотворення. Інструкція: дітям пропонуються слова, з яких потрібно утворити зменшувальні форми (листок – листочок, черв'як – черв'ячок, банан – бананчик, камінь – камінчик, гриб – грибочок).

3. *Заключна частина*. Чому дощові черв'яки важливі для природи? Що можна класти в компост, а що ні?

Тема 16. Зима

Заняття 1-2

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про осінь. Які ознаки осені ти запам'ятала (в)? Як називають птахів, які летять у теплі краї? Як називають птахів, що залишаються зимувати? Які зміни спостерігаються в природі? Який одяг ми одягаємо?

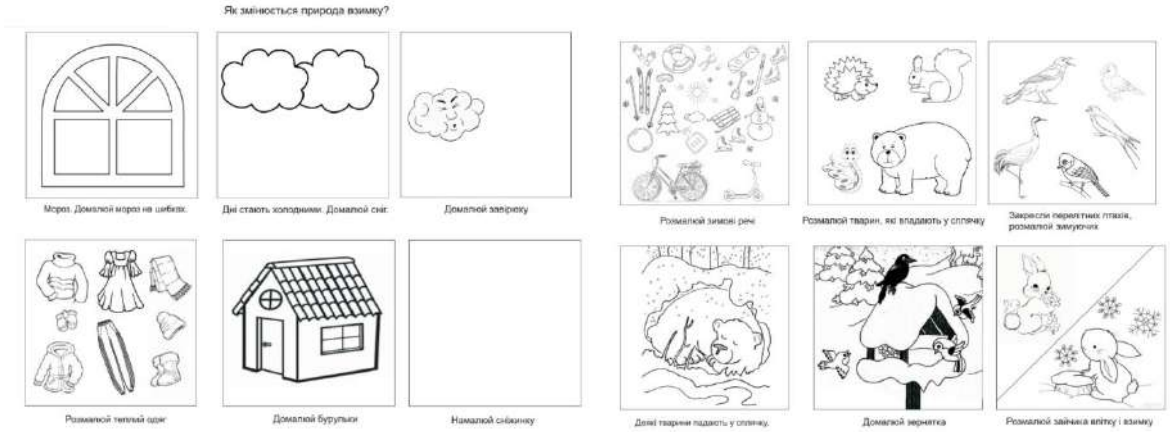
2. Основна частина.

Сьогодні ми продовжимо говорити про пори року. Які є пори року? Після осені йде зима. Які є місяці зими? Грудень, січень,лютий.

Дихальна вправа «Здуй сніжинку». Мета: розвиток сильного направленого видиху. Інструкція: подуй на сніжинку, щоб вона полетіла з долоні.

Які є ознаки зими?

Гра «Що роблять взимку?» Мета: розширення словника. Інструкція: що робить взимку ведмідь? (білка, зайчик, синичка). Що можна робити взимку? Що роблять з ковзанами, лижами, санами? Катаються. Що роблять з снігом діти? Ліплять сніжки, сніговика, хатину. Що робить сніг? Падає, кружляє, ліпиться, тане.



Гра «Назви і опиши» Мета: розширення і уточнення словника. Інструкція: підбери три прикметники. *Зима яка? (морозна, сніжна, біла). Мороз який? (лютий, пекучий, тріскучий). Сніг який? (білий, рихлий, лапатий). Сніжинка яка? (легка, ніжна, сріблясто). Сніговик який (білий, сніжний, холодний). Сани які?(дерев'яні, дитячі, швидкі). Снігур який? (червоногрудий, співочий, маленький). Синичка яка? (жовтогруда, спритна, гарна). Лід який? (прозорий, твердий, слизький). Дерева взимку які? (голі, сірі, засніжені). Ожеледиця яка? (слизька, небезпечна, крижана). Ялинка яка? (зелена, колюча, пухнаста). Ковзани які? (швидкі, гострі, фігурні).*

Онлайн гра «Зимові розваги» https://wordwall.net/resource/83551688. Мета: мотивація, закріплення знань про зиму, узагальнення словника. Інструкція: Назви. Знайди пару.

Гра «Знайди тінь». Мета: уточнення, розширення словника, розвиток зорового сприймання. Інструкція: назви, знайди тінь. Словник: сніговик, ялинка, кулька, Миколай, мандарин, апельсин, шоколадки, цукерка, вінок, свічка і подарунок, пряник, сани, ковзани, олень, лижі, мішок, сніжинка, лист, гірлянда, Ігри: https://tinyurl.com/ft4umtkt

Ми продовжисо на наступний раз.

Гра «Що приніс Миколай?». Мета: уточнення, розширення словника, розвиток зв'язного мовлення. Інструкція: назви подарунок, склади речення за зразком «Миколай приніс цукерки». Словник (ведмедя, ляльку, мандарини, апельсини, цукерки, ковзани, лижі, шолом, шапку, рукавиці, шарф, телефон, навушники). Назви великий ведмідь – маленький ведмедик; велика лялька – маленька лялечка і т.д.

Гра «Що зникло?» Мета: уточнення, розширення словника, розвиток зорового сприймання. Інструкція: назви що зображено. Закрий очі. Відкрий. Що зникло? Словник (ялинка, подарунок, сніжинка, кулька на ялинку - ялинка, подарунок, кулька на ялинку; ковзани, лижі, сани, клюшка і шайба - ковзани, сани, клюшка і шайба; шуба, шапка, шарф рукавиці, черевики - шуба, рукавиці, шапка, шарф; Миколай, подарунки, мішок, зайчик - подарунки, мішок, зайчик; синичка, снігур, горобець, калина - синичка, снігур, горобець)

Гра «Один-три-п'ять» Мета: уточнення, розширення словника, розвиток граматики (узгодження іменника з числівником). Інструкція: назви скільки чого. Словник (один ведмідь – три ведмеді – пять ведмедів; одна сніжинка – три сніжинки – пять сніжинок; один подарунок – три подарунки – пять подарунків, одна ялинка – три ялинки – пять ялинок; один мішок – три мішки – п'ять мішків, один сніговик – три сніговика - п'ять сніговиків, одна цукерка – три цукерки - п'ять цукерок, один сніжок – три сніжка - п'ять сніжків, один снігур – три снігуря – п'ять снігурів).

3. Заключна частина. Сьогодні ми дізналися про зиму. Які є ознаки зими?

Тема 17 Тварини

Заняття 1-2.

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про зиму. Які ознаки зими?

2. Основна частина. Сьогодні ми детально поговоримо про тварин.

Гра «Хто говорить?». Мета: впізнати тварину за звуком, описати. Інструкція: (логопед вмикає аудіозаписи голосів тварин), впізнай що це за тварина, як вона каже? Яка

це тварина (домашня? Свійська? Дика?)? Дитина має впізнати тварину та назвати її і сказати як вона говорить, сказати де живе і до якої категорії відноситься.

Собака – гавкає «гав-гав»; кішка – нявчить «няв-няв»; корова – мукає «му-му»; півень – кричить «кукаріку»; качка – кахкає «ках-ках»; ведмідь – гарчить «ррр»; вовк – виє «у-у-у»; лев – ричить «р-р-р»; дельфін – цвірінькає «іііі»; чайка – кричить «киги»; папуга – повторює звуки. Запитання для уточнення: Як ти дізнався, що це за тварина? Де можна почути такі звуки?

Основна частина. Вправа «Хто де живе?» Мета: співвіднесення тварин з їх середовищем, розвиток мовлення в контексті. Інструкція: назви тварину, поклади її на місце, де вона живе.

Гра «Кому що смакує?» Мета: співвіднесення тварин з їх їжею, розвиток мовлення в контексті. Інструкція: назви тварину, дай їй що вона любить їсти. То яка це тварина (травоїдна, хижак, всеїдна). Кішка – риба, м'ясо, молоко, корм; кінь – сіно, трава, овес; ведмідь – мед, риба, м'ясо, малина; їжак – яблука, червяки; жираф – листя; акула – риба; лисиця – курчата, гуси та ін.; тигр – м’ясо; папуга – зерно; слон – банани.

Фізкультхвилинка: «Як рухаються тварини» (логопед називає тварину, а дитина імітує рухи).

Гра «Опис тварини за планом». Мета: Навчання опису тварин за їх зовнішніми ознаками, звичками, місцем проживання. Інструкція: опиши тварину за планом

План: Хто це? Дика чи свійська тварина? Якого вона розміру? Якого кольору?

1. Які у неї частини тіла (хвіст, лапи, вуха, роги тощо)?
2. Де вона живе?
3. Що їсть?
4. Що вміє робити?

Білка – це дика тварина, вона маленька, рудого кольору. У неї пухнастий хвіст, маленькі лапки та загострені вушка. Вона живе у лісі, стрибає по деревах. Білка їсть горіхи, жолуді, насіння. Вона вміє ховати їжу на зиму.

Кіт – це свійська тварина і домашній улюбленець. Кіт середнього розміру, буває сірого, рудого або чорного кольору. У нього м’яка шерсть, пухнастий хвіст, гострі вушка, м’які лапки з кігтями. Він живе вдома, любить молоко, рибу та м’ясо. Вміє муркотіти, ловити мишей і високо стрибати, швидко бігати.

Жираф – Це дика африканська тварина. Жираф дуже високий, у нього довга шия і довгі ноги. Він жовтого кольору з коричневими плямами. Має коротку гриву, маленькі ріжки на голові. Живе в савані, їсть листя дерев. Вміє швидко бігати, незважаючи на свій розмір.

Ведмідь – Це дика лісова тварина. Він великий, бурого кольору, має товсті лапи, маленькі вуха і короткий хвіст. Взимку спить у барлозі, їсть ягоди, рибу, мед. Вміє лазити по деревах, швидко бігати, хоча здається незграбним, бо клишоногий.

Слон – Це найбільша тварина, яка живе в Африці та Азії. У нього величезне тіло, довгий хобот, великі вуха і два бивні. Він сірого кольору, їсть траву, листя, фрукти. Вміє розпилювати воду з хобота, допомагати іншим слонам і навіть малювати.

Олень – Це дика лісова тварина. Він середнього розміру, має коричневу шерсть, тонкі ноги, великі очі та роги. Живе у лісі, на луках, їсть траву, листя, кору дерев. Вміє швидко бігати і високо стрибати.

Лисиця – Це дика тварина. Вона невелика, рудого кольору, має пухнастий хвіст, гострі вуха і хитрі очі. Живе в лісі, у норах. Лисиця їсть мишей, зайців, ягоди. Вона швидка, хитра, полює вночі.

Кенгуру – Це австралійська тварина. Вона середнього розміру, коричневого кольору, має довгі задні лапи, маленькі передні лапи і довгий хвіст. Живе у саванах і степах, їсть траву. Вміє стрибати дуже високо і швидко бігати.

Продовжимо на наступний раз.

Минулого разу ми говорили про тварин. Давай терпер порівняємо їх.

Гра «Що спільного, чим відрізняються?». Мета: порівняти дві тварини. Інструкція: давай порівняємо чим відрізняються тварини

Приклади: лев і тигр – обидва хижаки, але лев має гриву, а тигр – смужки; Дельфін і акула – живуть у морі, але дельфін добрий, а акула небезпечна; Ведмідь і їжак – зимою сплять, але ведмідь великий, має шерсть, а їжак маленький і колючий; Зебра і кінь – схожі за будовою, але зебра смугаста; Олень і козуля – обоє мають роги, але олень більший.

Гра «Придумай історію. Мета: навчити розказувати історію, використовуючи знання про тварин. Інструкція: давай придумає мо історію про тваринку.

Одного разу маленьке зайченя бігало в лісі. Воно любило гратися, ховатися в траві та стрибати через пеньки. Але раптом зайченя зустріло лисицю! Воно швидко побігло до своєї нірки і сховалося, а лисиця залишилася ні з чим.

Заключна частина. Що ти сьогодні дізнався? Яка тварина тобі найбільше сподобалася? Що нового ти запам'ятав?

Тема 18. Погода і явища природи

Заняття 1.

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про тварин. Як виглядає лисиця?

2. Основна частина. Сьогодні ми детально поговоримо про погоду і явища природи.

Погода буває різною. Вона залежить від пори року. Яка зараз пора року?

Гра «Опиши» Мета: розвиток розуміння назви погоди, розвиток лексичної сполучуваності. **Інструкція:** я опишу погоду чи явище, а ти назви.

https://childdevelop.com.ua/worksheets/12400/

На вулиці світить сонце, то погода – сонячна**;** віє вітер – вітряна, падає дощ – дощова, сонце заховалося за хмари – хмарна, падає сніг – сніжна, падає сніг і віє сильний вітер – заметіль, падає сильний дощ, є грім і блискавка – гроза.

Гра «Великий – малий». Мета: формування навичок словозміни. Інструкція: я назву слово, а ти назви назви ласкаво. Напр,: велика хмара – маленька хмарка, сильний вітер – легкий вітерець, велика крапля – маленька крапелька, яскраве сонце – маленьке сонечко, сильний дощ – маленький дощик.

Гра «Одягнемося по погоді». Мета: розширення словника, розвинути вміння співвідносити одяг з погодою. https://drive.google.com/file/d/1hMff6jhtEiJWMCAeXlwEJY-pd59EGeIV/view?usp=drive_link

Гра «Яка пора року?» Мета: формувати навички узагальнення.

Гра «Скажи навпаки». Мета: розвиток мислення та словникового запасу. Інструкція: я назву слово, ти підбери атонім. Наприклад: сонячно – похмуро, тепло – холодно, тихо – голосно, сухо – мокро.

Гра «Опиши погоду». Мета: розвиток лексичної валентності та зв'язного мовлення. Інструкція: я покажу картинку, а ти описши. Напр., Сонячна погода – сонце світить, гріє, небо чисте. Дощова погода – хмари темні, краплі падають, ллється дощ. Сніжно – все навколо біле-біле, світить яскраве сонце, але не гріє.

Гра «Опиши явище» Мета: розвиток лексичної валентності. Інструкція: я показжу картинку з явищем природи, а ти опиши: гроза – сильна, гримить, блискає; веселка – кольорова, з'являється після дощу з сонцем; роса – прозора, холодна, блищить на траві; туман – густий, сірий, огортає землю; дощ – рясний, теплий, ллється з неба; сніг – білий, пухкий, падає з неба; жара – сильна, палюча, висушує землю; мороз – лютий, холодний, скує воду льодом; паморозь – срібляста, тонка, вкриває гілки; ожеледиця – слизька, прозора, покриває дороги.

Заняття 2

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про погоду. Яка буває погода?

Гра «Що за звук?» Мета: розпізнавання природних явищ за звуками. **Інструкція:** логопед вмикає запис дощу, грому, вітру, снігу, а дитина відгадує та пояснює, коли це відбувається.

2.Основна частина.

Гра «Опиши погоду» Мета: навчити дітей описувати погоду за планом. **Інструкція:** логопед показує картинку, а дитина описує.

План

1. Яка пора року?
2. Що є на небі?
3. Яка температура?
4. Чи віє вітер?
5. Що люди одягають у таку погоду?

Взимку холодно, сніжно, на небі хмари. Люди одягають теплий одяг.

Влітку тепло, світить сонце, люди одягають легкий одяг.

Гра «Чому так сталося?» Мета: розвивати логічне, доречне, точне мовлення. **Інструкція:** логопед описує явище, а дитина пояснює, чому так сталося.

Чому з'являється веселка? (Веселка зявляється після дощу, або під час дощу, коли світить сонце). Чому падає сніг? (Сніг падає, бо взимку холодно, вода замерзає, і утворюється сніжинкка). Чому дме вітер? (Бо змінюється температура повітря: коли нагрівається повітря воно переміщується вверх, а холодне - вниз).

Фізкультхвилинка «Сонце, вітер, дощ». Логопед називає явище, а дитина повторює рухи: сонце – руки вгору, потягується; вітер – махає руками в сторони; дощ – стукає пальцями по столу.

Гра «Що буде далі?» Мета: розвиток точного мовлення. **Інструкція:** логопед починає речення, а дитина завершує. Якщо піде дощ, люди… (візьмуть парасольки). Якщо настала осінь, листя… (жовтіє і падає). Якщо прийшла весна, на деревах (з'являться листочки, цвіт).

Тема 19. Тварини взимку

Заняття 1-2.

Мета: розширити словник щощо тварин, їх поведінки взимку.

«Дикі тварини взимку»

Вступ. Діти, сьогодні ми вирушимо в зимовий ліс і дізнаємося, як живуть дикі тварини взимку. Але перед тим, як потрапити до лісу, виконаємо перше завдання. До нас прилетіла чарівна сніжинка й принесла кошик із картками. Щоб дістатися зимового лісу, нам потрібно вибрати лише зимові пейзажі.

Основна частина. Молодці! Ми в зимовому лісі. Кого можна тут зустріти? (Діти називають: зайця, лисицю, вовка, дикого кабана, білочку) А чи зустрінемо їжачка чи ведмедя? (Ні, вони сплять.) Чому їжачок і ведмідь сплять узимку? (Щоб зберегти сили й пережити холод.)

Демонстація великого замету. «Хто там спить?» (Ведмідь.) «А де саме він спить?» (У барлозі.) «Що їв ведмідь влітку?» (Ягоди, гриби, рибу, мед.) «А взимку?» (Спить і не їсть.) Логопед пояснює: «Ведмідь запасає жирок влітку, щоб не прокидатися від голоду взимку». https://sway.cloud.microsoft/AZq2ZuZPv4XVCQ3H

Далі діти бачать лисицю. «Подивіться, яка гарна лисичка! Яка вона?» (Руда, хитра, пухнаста.) «А що вона шукає?» (Мишей, зайця.) «Чи легко їй уполювати зайця взимку?» (Ні, бо заєць змінює шубку на білу й ховається в снігу.) https://mir-s3-cdn-cf.behance.net/project_modules/max_1200/1da4c730737915.5630b19e80f40.jpg

Логопед показує картинку зайця. «Ось і зайчик. Який він?» (Білий, пухнастий, боязкий.) «Чим він харчується взимку?» (Корою дерев, гілочками.) «А де він спить?» (У сніговій ямці.) Логопед додає: «Вдень заєць спить, а вночі шукає їжу.»

Фізкультхвилинка «Зайчик сіренький»

Стоїть зайчик сіренький І вушками ворушить. Ось так, ось так. Зайчику холодно стояти Треба лапки погріти. Ось так, ось так. Зайчику холодно стояти Треба зайчику пострибати.Ось так, ось так.

Гра «Чиї це сліди?» Мета: закріпити знання дітей про сліди диких тварин, розвивати уважність, зорову пам'ять. **Інструкція:** діти розглядають картки зі слідами

тварин і підбирають відповідну тварину. https://img.over-blog-kiwi.com/1/74/04/87/20170120/ob_4e5117_picsart-01-20-03-53-01.jpg

Гра «Великий – малий» Мета: розвиток уміння утворювати слова зі значенням зменшення, формування навичок словозміни. **Інструкція:** логопед називає прикметник і іменник, а діти змінюють їх, щоб показати, що предмет або тварина стали меншими. Наприклад: велика лисиця – маленька лисичка; великий ведмідь – маленький ведмедик; великий кабан – маленький кабанчик; довгий хвіст – коротенький хвостик; велика лапа – маленька лапка.

Продовжимо на наступний раз.

Гра «Один-багато» Мета: розвиток словотворення. **Інструкція:** я назву тварину, а ти скаи в множині. Наприклад: лисиця – лисиці, заєць – зайці, вовк – вовки, ведмідь – ведмеді, кабан – кабани, їжак – їжаки, білка - білочки.

Гра «Що їсть тварина?» . Мета: розвиток лексичної сполучуваності, закріплення знань про харчування тварин. **Інструкція:** логопед показує зображення тварини, а діти називають, чим вона харчується. Напр., ведмідь – ягоди, риба, мед; заєць – кора дерев, гілочки; лисиця – миші, зайці; вовк – косулі, зайці; дикий кабан – жолуді, гриби, коріння.

Гра «Склади речення». Мета: розвиток навичок побудови речень і правильного вживання прикметників та дієслів. **Інструкція:** я назву слова, а ти склади речення. Напр., зайчик – стрибати – сніг → Зайчик стрибає по снігу (лисиця – шукати – мишу → Лисиця шукає мишу; ведмідь – спати – барліг → Ведмідь спить у барлозі).

Гра «Хто де живе?» Мета: розвиток логічного мислення, збагачення словника. **Інструкція:** обери де живе тварина. Напр., ведмідь – у барлозі, лисиця – у норі, заєць – у сніговій ямці, вовк – у лігві, їжак – під листям.

Гра «Словотворення». Мета: розвиток мовлення, навичок утворення нових слів. **Інструкція:** я назву слово, а ти утвори нове. Напр., заєць – зайчик – зайченя, (лисиця – лисичка – лисеня, вовк – вовчик – вовченя, ведмідь – ведмедик – ведмежа, білка- біочка – білченя).

*3. Заключна частина***.** Сьогодні ми дізналися, як живуть дикі тварини взимку, що вони їдять, як ховаються від холоду. Пригадайте, кого ми зустріли в лісі? (Зайця, лисицю, ведмедя, вовка, дикого кабана, їжачка.) Що нового дізналися про цих тварин? (Вони змінюють шубку, ховаються в барлогах або ямках, шукають їжу.)

Тема 20. Діяльність людини в природі

Заняття 1.

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про тварин взимку. Хто впадає у сплячку?

Гра «Що робить людина?» Мета: навчити дітей співвідносити діяльність людини з порами року. Інструкція: логопед показує картинку, дитина називає сезон і розповідає, що роблять люди. Навесні: садять дерева, сіють зерно, доглядають за паростками. Влітку: косять траву, збирають ягоди, доглядають за городом, рибалять, збирають ягоди, деякі фрукти. Восени: збирають врожай, грибники ходять у ліс, прибирають опале листя, готують дрова. Взимку: підгодовують птахів, чистять сніг.

2. Основна частина. Завдання «Яка користь?» Мета: формування доцільного мовлення, екологічної свідомості через визначення користі об’єктів природи. Інструкція: назви предмет, об’єкт, тварину та ін. Скажи, чим воно корисне для людей і природи. *Дерево* – робить тінь, дає фрукти, утворює кисень, роблять меблі, папір та ін. *Черв’ячок* – розрихлює землю, створює поживний для рослин грунт. *Джміль* – запилює рослини, щоб були красиві квіти, фрукти, ягоди. *Дятел* – їсть комах, «лікує дерева». *Киця* – гарна, муркає, заспокоює, їсть мишей.

Гра «Хто що робить?» Мета: закріпити назви професій, пов’язаних із природою. Інструкція: логопед називає професію, дитина пояснює, що роблять ці люди.

Лісник – доглядає за лісом. Фермер – вирощує овочі, фрукти, зерно, розводить худобу. Пасічник – розводить бджіл, збирає мед. Рибалка – ловить рибу. Пекар – випікає хліб, булочки та ін. Прибиральник – прибирає вулицю, приміщення. Мисливець – полює на

тварин. Дроворуб – рубає дерева. Столяр – обробляє дерево, робить меблі, двері і т.ін. Ветеринар – лікар для тварин. Агроном – вирощує кормові і харчові культури (рослини). Квітникар – вирощує квіти і оформлює клумби. Садівник – вирощує дерева, кущі, квіти, сади.

Заключна частина. Підсумок. Як люди допомагають природі? Як вони можуть їй зашкодити?

Заняття 2. Праця в природі.

Мета: розширити словник щодо діяльності людей в природі, формувати точне й доречне мовлення, ознайомити дітей із природничими професіями, розвивати екологічну свідомість.

1. Вступ. Сьогодні ми поговоримо про працю людей у природі. Кожна пора року вимагає турботи про рослини, тварин, землю. Давайте дізнаємося, хто і як працює в різні пори року.

2. Основна частина. Як ви гадаєте, чим займається садівник навесні? *Саджає дерева, білить їх стовбури, обкопує дерева, прибирає в саду.* Що робить садівник влітку? *Бореться із шкідливими комахами, які нищать сад, підтримує лад в саду, поливає молоденькі деревця*. Що робить садівник восени? *Збирає врожай, прибирає опале листя, прищеплює дерева*. Чим займається садівник взимку? *Відпочиває, утеплює стовбури дерев, обмотує їх сіном.*

У садівника дуже багато справ. Навесні, щойно розтане сніг, йому треба прибирати сад, посадити нові деревця-саджанці. Потім садівник обкопує дерева. Також він білить стовбури яблунь, груш, вишеньок, щоб у садку було гарно та затишно, а ще щоб шкідники не псували деревця. Улітку робота в садку триває. Садівник дбає про лад в своєму садку, поливає молоді деревця, бореться зі шкідливими комахами, які можуть знищить плоди та листя фруктових дерев. Восени садівник збирає щедрий врожай фруктів. Ось фрукти зібрані. Підметене опале листя. Наблизилася сніжна зима. Узимку і садівник, і його улюблений садок спочивають до приходу весни.

(Завдання: переказати розповідь про працю садівника).

Характеристика інших професій

*3. Заключна частина***.** Ми дізналися, які є природничі професії та як важливо берегти природу. А тепер подумайте: як ми, діти, можемо допомогти природі

Тема 21. Жива і нежива природа

Заняття 1

Мета: розширити словниковий запас.

1. Вступ. Минулого разу ми говорили про працю в природі. Які ви памятаєтк професії, пов’язані з природою?

2. Основна частина. Сьогодні ми поговоримо про живі та не живі істоти.

Презентація https://tinyurl.com/4fd3bzjv

Гра «Живе-не живе». Мета: закріплення лексики про живі та не диві істоти. https://tinyurl.com/yckdmb93

3. Заключна частина. То кого ми наживем живою істотою? Чому? А що є не живим? Чому?

Заняття 2.

Мета: вивчити лексику про об’єкти природи.

1. Вступ. Минулого разу ми говорили про живі і не живі істоти. Які характеристики живих істот? Які характеристики не живих істот?

2. Основна частина. Сьогодні ми поговоримо про види середовища.

https://childdevelop.com.ua/worksheets/12020/

https://drive.google.com/file/d/1PaZpQ1np9CdYGORCBhlxu5AU01G5VaO8/view?usp=drive_link

*3. Заключна частина***.** Сьогодні ми дізналися про різноманітні середовища природи й мешканців кожного з них. Усі середовища важливі для життя різних істот. А тепер згадайте, яке середовище вам сподобалося найбільше й чому?»

Тема 22. Морські жителі

Заняття 1

1. Вступ. Добрий день. Сьогодні продовжуємо говорити про місце під назвою «Земля». Демонструємо глобус. Це наша планета і тут живуть усі люди, тварини та рослини.

2. Основна частина. Знайомство з Океаном.

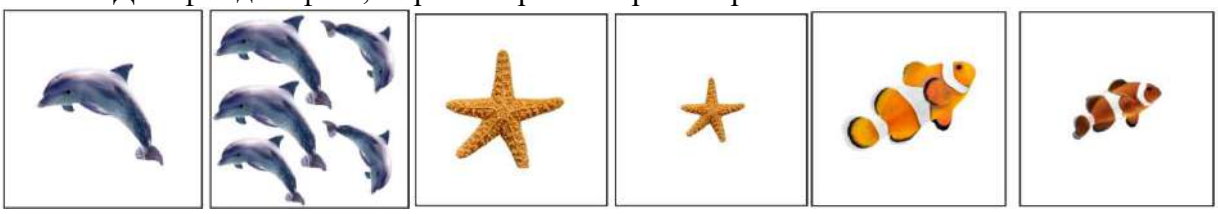
Яка частина, на вашу думку, є Океаном? Так оце все синє. Океан є одним із видів середовища. Це велике чи мале середовище? Океан складається з морів. Яких тварин можна зустріти в морії? Це природне чи створене людиною середовище? Демонстрація зображень океанічних (морських) тварин, риб, водоростей, равликів.

Гра «Знайди пару» Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви тварину, знайди пару і пальчиками натисни. Опиши.

Зразки ігор і завдань

Гра створена на платформі Canva. Джерела картинок: https://www.canva.com/
https://www.animalspot.net/sea-animals
https://childdevelop.com.ua/html/temp/files/2/253e504070e49faba3b6fdd480ae2571.pdf

Ігри «Один-багато». Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви тварину, опиши (якого кольору, якого розміру). Скажи в множині. Дельфін-дельфіни, морська зірка – морські зірки та ін.



Зразки завдань в грі

Гра створена на платформі Canva. Джерела картинок: https://www.canva.com/
https://www.animalspot.net/sea-animals
https://childdevelop.com.ua/html/temp/files/2/253e504070e49faba3b6fdd480ae2571.pdf

«Знайди дитинча» («Назви лагідно»). Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви тварину назви лагідно. Дорослий (великий) дельфін – малий дельфінчик – мале дельфіненя, велика морська зірка – маленька морська зірочка.

Онлайн гра «Обери морських жителів» https://learningapps.org/watch?v=ptbmjd7xc25. Мета: мотивація і закріплення матеріалу.

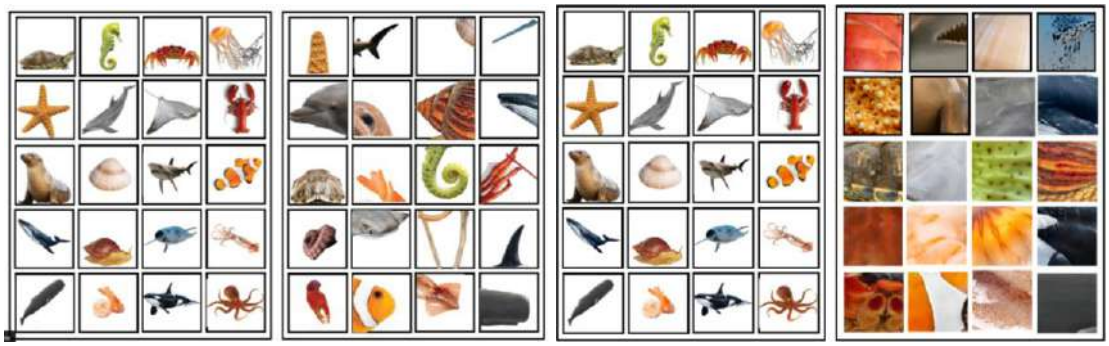
3. Заключна частина. Сьогодні ми говорили про морських мешканців. Яких тварин ти запам’ятав?

Заняття 2

1. Вступ. Добрий день. Сьогодні продовжуємо говорити мешканці Океану.

2. Основна частина.

Гра «Знайди чиє», «Чий окрас?» Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви тварину, знайди пару (частинку, окрас) і пальчиками натисни.



Зразки завдань в грі

Джерела картинок: https://www.canva.com/
https://www.animalspot.net/sea-animals
https://childdevelop.com.ua/html/temp/files/2/253e504070e49faba3b6fdd480ae2571.pdf

Онлайн гра «Один багато». https://wordwall.net/uk/resource/87295096. Мета: мотивація і закріплення матеріалу

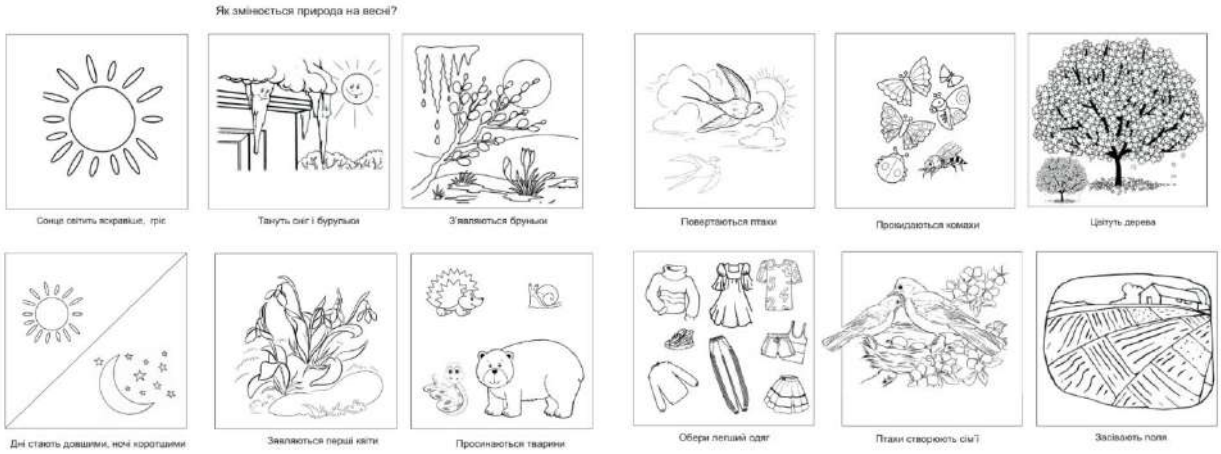
Опиши морських мешканців. https://tinyurl.com/3z3xxp4w. Мета: розвитом мовлення в контексті.

Тема 23. Весна

Заняття 1.

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про морських мешканців. Яких ти пам'ятаєш?

2. Основна частина. Сьогодні ми поговоримо про весну. Скільки місяців має кожна пора року? (Три). Назви весняні місяці. (Березень, квітень, травень). Яка пора року наступить після весни? (Літо). Яка пора року була перед весною? (Зима).



Гра «Яке сонечко?». Мета: розвиток словника. Інструкція: поглянь на зображення сонечка і назвіть яке сонечко весною (весняне, лагідне, привітне, ласкаве, золоте, життєдайне, променисте, тепле, радісне, веселе, ніжне, ясне).

Гра «Назви ласкаво». Мета: удосконалення граматичного ладу (утворення вміння створювати іменники із зменшувально-пестливими суфіксами). Інструкція: скажи лагідно: сонце - сонечко; листок - листочок; калюжа - калюжка; дерево - деревце; крапля - крапелька; хмара - хмаринка; гілка-гілочка, квітка-квіточка.

Гра «Назви і посортуй». Мета: уточнення словника. Інструкція: назви і посортуй тварини за категоріями домашніх покладіть до хатки, свійські – на ферму, дикі лісові – на ліс, морські – на море, африканські – на африканський пейзаж, північні – на сніг; птахи –

на небо, комахи – на травичку, риби – на річку. https://drive.google.com/file/d/1Rph6nL16xRWhMcqT7fR6C_mzkz371-qz/view?usp=drive_link

Гра «Один-три-п'ять». Мета: удосконалення граматичного ладу (вживання іменників у однині та множині). Один журавель – три журавлі – п'ять журавлів; Одна качка – три качки – п'ять качок, Один лебідь – три лебедя – п'ять лебедів, Одна ластівка – три ластівки – п'ять ластівок, Один грак – три грака – п'ять граків, Один лелека – три лелеки – п'ять лелек, Один шпак – три шпака – п'ять шпаків, Один стриж – три стрижа – п'ять стрижів. https://drive.google.com/file/d/1HEfxfIvxBhPcQw30fng7n0UZNaYg1XW1/view?usp=sharing

Гра «Чий? Чия? Чиї?» Мета: удосконалення граматичного ладу (вивчення присвійних прикметників). Чия голова, шуба, шерсть…? (ведмежа, заяча, лисяча..). Чий носик, хвіст, животик? (вовчий, лисячий, заячий, їжачий, білячий, рисячий, кротячий, оленячий, зубрячий, кабанячий, козулячий, лосячий, ведмежий, сарнячий, єнотовий жаб'ячий, зміїний, борсуковий). Чиї лапки (ведмежі, вовчі…).

Онлайн-гра «Частування». Мета: мотивація, удосконалення граматичного ладу (вивчення відносних прикметників від іменників). https://naurok.com.ua/test/start/386584

Інструкція: сік з моркви який? (морквяний); сік з буряка який? (буряковий); сік з яблук який? (яблучний); сік з помідорів який? (томатний).

3. Заключна частина. Сьогодні ми дізналися про весну. Які ви запам'ятали ознаки весни?

Заняття 2.

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про весну. Які ознаки весни?

2. Основна частина. Сьогодні ми продовжимо говорити про весну.

Гра «За вікном весна». Мета: розвиток мовлення в контексті. Опиши . https://tinyurl.com/mr2hkeuk

Гра «Опиши ознаки весни» Мета: розвиток мовлення в контексті https://childdevelop.com.ua/html/temp/files/f/f4677d4c794cf7ce76ab411efd2dd6d4.pdf

Гра «Одяг відповідно до погоди». Мета: розвиток словника, розвиток уміння співвіднести одяг і пору року https://childdevelop.com.ua/html/temp/files/1/1615ed143ed47f50c31a95dd79a03d9d.pdf

Онлайн гра. https://tinyurl.com/ye2b2uw4

3. Заключна частина. Сьогодні ми дізналися про весну. Які ви запам'ятали ознаки весни?

Тема 24. **Тварини Африки**

Заняття 1

1. Вступ. Минулого разу ми говорили про весну

2. Основна частина. Сьогодні ми поговоримо про дикі Савани Африки. Африка – це материк, де дуже жарко і тут живуть цікаві тварини. Відгадайте загадки:Грізний погляд буйна грива, дужий, спритний, гордівливий. Заричить – усяк змовкає, бо він цар, це кожен знає. Лев.

Він незграбний і товстий, завжди він чомусь сумний. А на лобі в нього ріг, ця тварина. Носоріг.

Це тварина темно-сіра, Товстонога, товстошкіра. Як локатори - два вуха, Довгим носом спину чуха. Гострі бивні - наче роги. Гей, тікайте всі з дороги! Не примара це, не сон, А великий сірий. Слон.

Проповзає шнурівка жива, Ніг не видно з головою, Жалить вона, а не кусає, І до себе не підпускає. Змія.

У савані проживає, Чорно-білі смужки має. І весела, і пригожа, На конячку нашу схожа. Зебра. Довга шия, як драбина, В чорних плямах жовта спина, Листячко з дерев зриває, В холодочку спочиває, Височенна, ніби шафа, В Африці живе. Жираф.
Джерело: https://dovidka.biz.ua/zagadki-pro-tvarin-afriki

Гра «Знайди пару» Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви тварину, знайди пару (частинку, окрас) і пальчиками натисни.

Зразки завдань в грі

Джерела картинок: https://www.canva.com/

Ігри «Один-багато», «Знайди дитинча» («Назви лагідно»). Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви тварину, опиши (якого кольору, якого розміру). Скажи в множині. Назви лагідно. Назви дитинча.

Зразки завдань в грі

Джерела картинок: https://www.canva.com/

Онлайн гра «Знайди тінь» https://naurok.com.ua/test/start/1139209. Мета: мотивація, закріплення назв африканських тварин. Інструкція: назви тварину. Знайди її тінь.

3. Заключна частина. Ми багато дізналися про дику природу Африки. Яких тварин запам'ятали?

Заняття 2

1. Вступ. Минулого разу ми говорили про тварин Африки

2. Основна частина. Сьогодні ми продовжимо говорити про них.

Гра «Знайди дитинча», «Знайди чиє», «Чий окрас?». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви тварину, знайди пару (частинку, окрас) і пальчиками натисни. Опиши.

Зразки завдань в грі

Джерела картинок: https://www.canva.com/

Гра «Хто що робить»? Мета: розширення предикативного словника.

Інструкція: Назви хто що робить і поклади на відповідну картку. Риба, дельфін – *плавають;* гусениця, змія, хробак, равлик, черепаха - *повзають,* киця, собака, мишка - *ходять, бігають,* кажан, ластівка, метелик - *літають,* заєць, кенгуру, білка - *стрибають.*

Гра «Скажи навпаки». Мета: розширення словника. Інструкція: Назви тварину - слон. Слон який?-Великий. А великий навпаки як сказати? Маленький. Хто тут маленький – миша. Назви лагідно – мишка. Словник: великий – маленький / слон-мишка, високий-низький / жираф-крокодил, пухнаста-лиса/кіт-змія, швидкий-повільний/заєць-черепаха, свійський– дикий /собака-вовк, товстий – худий/бегемот-гієна, травоїдний-хижак/олень-лев, коротка-довга/гусінь-змія, чорно-біла-кольорова/сорока-папуга.

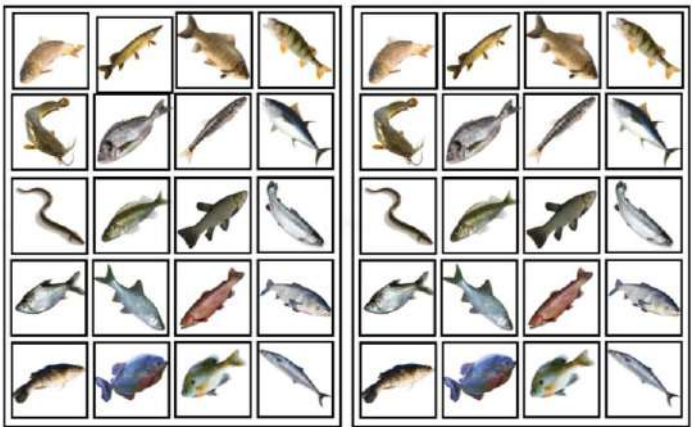
https://drive.google.com/file/d/17PuHvtRB1krJaLNjUXEFE8GJ63KWC8TD/view?usp=sharing

Тема 25. Річка, риби

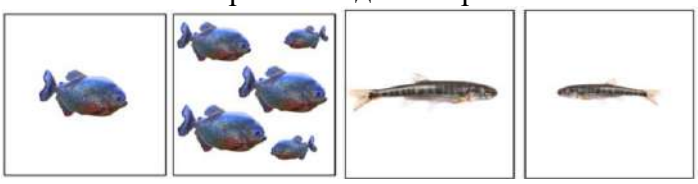
Заняття 1.

1. Вступ. Демонстрація річки. Яке середовище ви бачите? Що живого ми можемо знайти в цьому середовище? Це природне чи створене людиною середовище? Водні тварини, риби, жаби, тритони, комахи, водоплаваючі птахи.

2. Оснона частина. Гра «Знайди пару», «Велика-мала», «Одна-багато». Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви тварину, знайди пару (дитинча, частинку, окрас) і пальчиками натисни.



Зразки завдань в грі



Джерела картинок: https://www.canva.com/

«Опиши тварини річок»: https://storage.googleapis.com/sparklebox/sb10647.pdf

Запитайте, чи можуть діти пригадати будь-які інші середовища.

3. Заключна частина. Ми виявили, що на Землі існують різні середовища. Деякі середовища є природними, а деякі створені людиною. Яке середовище тобі подобається.

Заняття 2.

1. Вступ.

2. Основна частина.

Опиши «Хто живе в річках».

https://juanmvarela.blogspot.com/2012/10/carteles-posters.html

https://childdevelop.com.ua/worksheets/12435/

3. Заключна частина. Ми багато дізналися про дику природу річок.

Тема 26. Рослини

1. **Вступ.** Минулого разу ми говорили річки і їх жителів? Сьогодні поговоримо про рослини.

2. **Основна частина**

Гра «Що це?». Мета: розпізнавання рослин за їхніми частинами.

Інструкція: логопед показує частину рослини (фото листя, плода (каштан, жолудь, шишка, малина), квітки, гілочка вишні, яка цвіте). Поглянь що це за рослина? Опиши. Листок клена – дерево клен, листя зелене, широке, на ньому є прожилки. Каштан – дерево каштан, каштан – це плід, він коричневий, круглий, гладенький. Шишка – це плід ялини; шишка коричнева, колюча, має насіння. Яблуко – це фрукт з дерева яблуня; яблуко червоне, кругле, хрумке, смачне, солодке чи кисле, або кисло-солодке, корисне, вітамінне. Малина – це ягода, росте на кущі малини; вона рожева, кисла, смачна, корисна, вітамінна. Квітка мак – це квітка, росте в полі – польова, червона, крвсива, з насінням маку роблять булочки і пампухи. Незабудка – це квітка, росте в лісі – лісова, блакитна, красива,

маленька, дрібненька. Троянда – це квітка, росте на клумбі – садова; червона, дуже красива, ніжна, ароматна, пахуча. Трава – це рослина, зелена маленька, в ній живуть комашки. Гілочка вишні, яка цвіте – це дерево, вишня, воно цвіте; цвіт – родеві квіти, красиві, ніжні, пахучі, з яких утворюються вишні.

Гра «Де росте?» Мета: розвиток зв'язного мовлення, закріплення знань про середовище існування рослин. **Інструкція:** логопед називає рослину, а дитина відповідає, де вона росте повним реченням.

Береза, дуб ростуть в лісі, в парку; лісові рослини – дерева; пшениця росте на полі; культурна рослина (бо її люди садять) – колос, трава; лотос росте у воді; водяна рослина – квітка; тюльпан росте в саду; садова рослина – квітка; ожина росте в лісі чи в саду; лісова чи садова рослина – ягода, кущ; суниця росте в лісі чи в саду; лісова чи садова рослина – ягода; орхідея росте у вазоні; кімнатна рослина – квітка; Що треба, щоб рослина росла? Сонце (світло і тепло), вода, корисні речовини в грунті.

Заключна частина. Що нового ти дізнався? Яка твоя улюблена рослина?

Заняття 2

1. **Вступ.** Минулого разу ми говорили про рослини. Сьогодні продовжимо.
2. **Основна частина**

Гра «Опиши рослину». Мета: навчити дітей будувати опис рослин за планом. **Інструкція:** опиши рослину за планом.

План:

1. Що це?
2. Де росте?
3. Яке воно за розміром?
4. Якого кольору?
5. Які має частини (листя, плід, корінь, стовбур, гілки, пелюстки, стебло)?
6. Для чого воно потрібне?

Соняшник – це висока рослина з жовтою великою квіткою. Росте в полі. Має стебло, листя, корінь і плід – насіння. Соняшник потрібен, щоб робити олію, халву; їсти насіння.

Ялинка – це високе дерево, має колючі зелені голки. Росте в лісі або в парку. Взимку на неї вішають прикраси в дворі, очищає повітря.

Фізкультхвилинка «Як росте рослина?» Дитина імітує рухи: спочатку сидить – «насіннячко в землі», потім повільно піднімається – «росте», розправляє руки – «зелене листя», тягнеться вгору – «сонце допомагає рости».

Гра «Що дає?». Мета: розвиток точного мовлення. **Інструкція:** логопед запитує що дають рослини, а дитина відповідає. На яблуні ростуть яблука. Яблука смачні і корисні. На груші ростуть груші. Груші соковиті і смачні. З колоска пшениці беруть зерно. Зерно мелять і є борошно, з якого печуть хліб, булочки. На дубі ростуть жолуді. Ми граємо з жолудями.

Заключна частина. Чому треба берегти рослини? Що потрібно, щоб вони росли?

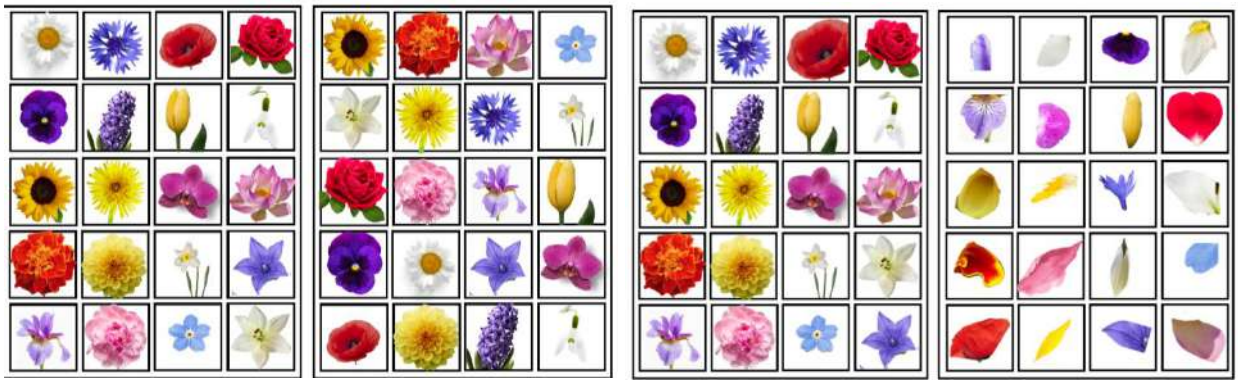
Тема 27. Квіти

Заняття 1

1. Вступ. Ми почали вивчати рослини. Погоримо про квіти.
2. Основна частина.

Гра «Знайди пару квітці», «З'єднай пелюстку з квіткою».

Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, розширення і уточнення словника. Інструкція: назви квітку, знайти пару (пелюстку) і пальчиками натисни.



Зразки ігор і завдань

Гра створена на платформі Canva.

Джерела картинок: https://www.canva.com/
https://www.stevensandson.com/flowers
https://www.next.cc/journey/language/flowers

Ігри «Одна-багато», «Назви лагідно». Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви квітку, опиши (якого кольору, якого розміру, коли цвіте). Скажи в множині. Назви лагідно.

Зразки завдань в грі

Гра створена на платформі Canva.

Джерела картинок: https://www.canva.com/
https://www.stevensandson.com/flowers
https://www.next.cc/journey/language/flowers
https://www.pngwing.com/en/free-png-ylkgd

Запитайте, чи можуть діти пригадати будь-які інші середовища.

3. Заключна частина. Є багато квітів які ти запам'ятав? Яка тобі сподобалася?

Заняття 2.

1. Вступ. Ми почали вивчати квіти. Погоримо про квіти.
2. Основна частина.

Гра «Яка квіточка?». Мета: узагальнення і уточнення словника. Інструкція: посортуй де росте квітка і назви яка вона. Польова: волошка, мак, ромашка.Лугова: жовтець, конюшина, тимофіївка.Садова: троянда, тюльпан, нарцис. Кімнатна: кактус, орхідея, фіалка, кактус. Лісова: конвалія, медунка, барвінок.

Гра «Коли квіточка цвіте?» Мета: закріплення знань про рослини, розширення, уточнення, узагальнення словника. Інструкція: назви квіточку. В якій порі року вона цвіте? Поклади весняну біля квітучої гілочки, літню біля зеленого листочка, осінню біля червоного листочка.

Гра «Підбери квіточку метелику». Мета: розвиток зорового сприймання, закріплення кольорів і величини.

Зразок завдання

3. Заключна частина. Є багато квітів які ти запам'ятав? Яка тобі сподобалася?

Тема **28. Порятунок дикої природи**

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про африканських тварин. Які це тварини?

2. Основна частина. Що таке дика тварина? Сьогодні ми поговоримо про диких тварин. Дикі тварини живуть у природному середовищі. Дикі тварини знаходять собі їжу та дім у своєму природному середовищі. У мене є фотографії диких тварин і тут інші тварини. Давайте дізнаємося, які тварини дикі, а які ні.

Гра «Яка тварина?». Мета: класифікувати тварин дикі-свійські-домашні. Інструкція: назви тварину. Свійську поклади на поле, дику – у ліс, домашню на хату.

Онлайн гра «Хто де живе» https://naurok.com.ua/test/start/1107659. Мета: розширення, уточнення, узагальнення словника, розвиток граматичного ладу мовлення. Інструкція: назви тварину, обери де вона живе і навпаки.

Бесіда про Центр реабілітації диких тварин. А зараз я розповім вам історію про свого друга, який рятує диких тварин і допомагає їм. Можливо, ви бачили диких тварин. Іноді дикі тварини губляться, хворіють або травмуються. Одного разу мій друг Діма знайшов лисеня, коли воно прогулювалося по стежці біля озера. Він думав, що мати лисеня пішла ловити їжу, але вона не поверталася. Він знав, що деяким диким тваринам потрібна допомога, а люди з центу реабілітації можуть врятувати диких тварин. Він подзвонив у центр реабілітації диких тварин, які приїхали і забрали лисеня. У центрі проведуть обстеження, лікування за потреби. Лисеня буде в центрі, поки не стане готовим повернутися до свого дому.

Центр реабілітації схожий на лікарню для диких тварин. У центрі утримуються тільки ті тварини, котрі не можуть вижити в дикій природі. Центр догляду за дикою природою допомагає іншим диким тваринам (демонстрація фото) ведмеді, вовки, олені, лелеки, сови.

Гра «Назви лагідно», «Один-багато». Мета: розширення і уточнення словника, формування граматики. Інструкція: назви тварину, назви лагідно, назви дитинча, назви в множині.

3. Заключна частина. Ми багато дізналися про дику природу та про те, як люди можуть її рятувати. Якщо ви побачите будь-яких диких тварин, які потребують допомоги, обов'язково попросіть дорослих зателефонувати до служби реабілітації диких тварин. Ви можете бути героями для диких тварин. Яка твоя улюблена дика тварина? Запишіть

відповіді дітей. Наступного разу ми більше поговоримо про те, як люди можуть бути супергероями для довкілля.

Тема 29. Пори року

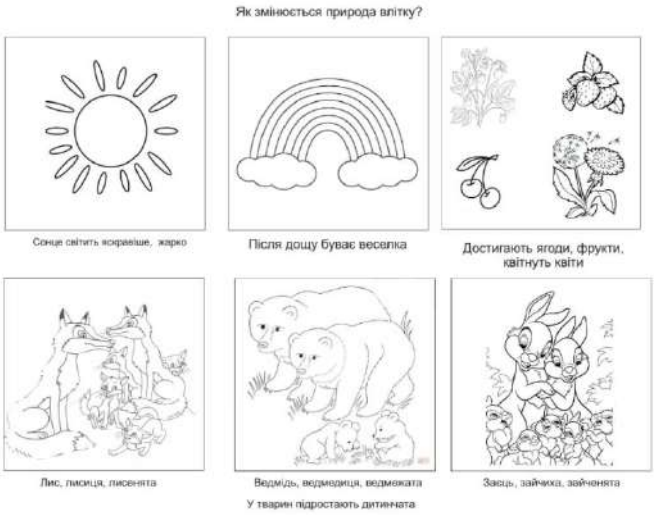
Заняття 1 Скоро літо.

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про весну. Які є місяці весни? Як змінюється погода весною? Як змінюється природа? Який одяг ми одягаємо весною? Яка наступна пора року?

2. Основна частина. Сьогодні ми поговоримо про літо. Які є літні місяці? (Червень, липень, серпень).

Гра «Погода влітку». Мета: розширення і уточнення словника. Інструкція: Влітку жарко чи холодно? Влітку трава зелена, чи вкрита снігом? Влітку ведмідь спить? Влітку ми одягаємо шарф і шапку? Чому? Влітку буває веселка? Коли?

Гра «Збираємося на пляж». Мета: розширення і уточнення словника. Інструкція: назви і збери речі, які потрібні на пляжі (рушник, вода, парасоля, крем надувний круг, окуляри, панама, купальник\плавки, ласти, окуляри для пірнання, яблуко; шапка, рукавиці, шоколад, гумаки, шуба).



Гра «Назви будиночок і дитинчат тварин». Мета: уточнення і розширення знань про диких тварин та їх дитинчат, помешкання. Інструкція: Де живе лисиця? (У норі), (ведмідь у барлозі, вовк, рись в лігві, білка в дуплі, бобер в хатці, їжак, кріт, борсук, миша у норі, заєць в гнізді).

У лисиці хто дитинча? (лисеня – лисенятко - лисичка), (у ведмедиці – ведмежа – ведмежатко - ведмедик, у вовчиці – вовченя – вовченятко - вовчик, у білки – білченя – білченятко - білочка, у зайчихи – зайченя – зайченятко – зайчик, у борсучихи – борсученя – борсученятко - борсучок, у бобрихи – бобреня – бобренятко, у козиці – козеня - козенятко, у лані – оленя - оленятко, у їжачихи – їжаченя – їжачатко - їжачок, у кротихи – кротеня – кротенятко - кротик , у жаби – жабеня – жабенятко - жабка, у миші – мишеня – мишенятко - мишка, у самки зубра – зубреня – зубренятко - зубрик, у кабанихи – кабанчик, поросятко, у єнота – єнотик).

Онлайн гра «Хто де живе?» https://naurok.com.ua/test/start/1107659. Мета: мотивація, , закріплення словника. Інструкція: назви тварину, яка вона (домашня, свійська, дика)? Обери де живе.

Гра «З якого дерева?». Мета: узагальнення і уточнення словника. Інструкція: посортуй з якого дерева листок і плід. Назви їх. (Дуб-дубовий листок-жолудь; каштан-каштановий листок-каштан, Береза-березовий листок-березовий горішок (сережки); верба – вербовий листок – коробочка (котики), клен – кленовий листок – двокрилатка, ялина-голка-шишка, в’яз - вязів листок-горішок, липа-липовий листок-горішок, бук-буковий листок-горішок, тополя-тополевий листок-коробочка (пух), осика-осиковий лист-коробочка (сережки), ясен-ясеновий лист-крилатка, платан-платоновий лист - горішок, вільха-

вільховий лист- горішок, сосна – голка-шишка, кедр-голка-шишка, секвоя-голка-шишка, кипарис-кипарисова голка-шишка, пальма-пальмовий листок-кокос)

3. Заключна частина. Сьогодні ми дізналися про літо. Які є ознаки літа?

Заняття 2. Пори року. Узагальнення.

1. Вступ.. Ви поговорили про всі пори року. Які є пори року? Які місяці

2. Основна частина

Гра «Знайди тінь». Мета: уточнення і закріплення назв квітів, розвиток зорового сприймання. Інструкція: назви, знайди тінь.

Гра «Що зникло». Мета: уточнення, розширення словника, розвиток зорового сприймання. Інструкція: назви що зображено. Закрий очі. Відкрий. Що зникло?

Гра «Узагальнення тварини». Мета: закріплення вміння узагальнення тварин. Інструкція: я назву тварин, а ти узагальни. Лелека, горобець, ластівка - це...*(птахи).*Лисиця, ведмідь, вовк - це...*(звірі).* Бджола, комар, сонечко - це...*(комахи).* Карась, щука, лящ - це...*(риби).* Корова, баран, кінь – це… (*свійські тварини*).

Гра «Впізнай за ознаками». Мета: закріплення вміння впізнавати за ознаками тварин. Інструкція: Про кого так кажуть: хитрий, як…(лис), неповороткий, як…(ведмідь), полохливий, як …(заєць), упертий, як…(осел), щебече, як…(соловей).

Онлайн гра «Пори року та їх ознаки». https://naurok.com.ua/test/start/823205. Мета: мотивація, закріплення знань про пори року, узагальнення словника.

3. Заключна частина. То які ви можете згадати ознаки зими? А весни? А літа? А осені?

Тема 30. Прогулянка в лісі

Мета: розвивати вміння описувати навколишнє середовище, активізувати

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про погоду. Які бувають природні явища? Що відбувається в природі восени, взимку, навесні, влітку?

Гра «Що ти чуєш?» Мета: розпізнавати звуки лісу та описувати їх. Інструкція: логопед вмикає аудіозаписи (спів птахів, шум дерев, дзюрчання струмка, стукіт дятла), дитина відгадує і описує, коли можна почути такі звуки.

2. Основна частина. Гра «Хто живе в лісі?» Мета: формування уявлень про мешканців лісу, їхній спосіб життя, навчання вмінню описувати природу. Інструкція: логопед показує зображення лісових тварин, а дитина називає їх, розповідає де вони живуть, що їдять, як ховаються від небезпеки.

Їжак – це маленька лісова тварина, яка має колючки на спині. Він живе в кущах, під корінням дерев або в норі, яку сам викопує. Їжак їсть комах, черв'яків, ягоди, гриби, інколи навіть дрібних мишей. Восени робить запаси та впадає в сплячку на зиму, згорнувшись у клубочок та ін.

Гра «Що росте в лісі?» Мета: навчити дітей розпізнавати та описувати дерева, гриби, кущі, ягоди, квіти. Інструкція: логопед показує зображення, дитина називає рослину і пояснює, чи її можна їсти, як вона виглядає.

Дуб – дерево з міцним стовбуром і жолудями. Береза – біле дерево з чорними плямами, має довгі тонкі гілки. Боровик – гриб з товстою ніжкою і коричневою шапкою. Малина – кущ з колючками, дає смачні ягоди. Мухомор – гриб з червоною шапочкою в білу крапочку, отруйний.

Фізкультхвилинка «Як рухаються мешканці лісу?» Логопед називає тварину, дитина імітує її рухи: білка стрибає, ведмідь йде важко, їжачок катається клубочком, зайчик швидко біжить (біг на міці).

Гра «Що буває в лісі?» Мета: розвиток точного мовлення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Інструкція: логопед називає ситуацію, дитина пояснює, що може статися далі. Якщо випав сніг, ведмідь… (ляже спати в барлозі). Якщо восени стало холодно, перелітні птахи… (відлетять у теплі краї). Якщо люди не прибиратимуть за собою в лісі, то… (тварини можуть отруїтися, природа буде забруднена).

Заключна частина. Де ростуть гриби та ягоди? Які тварини живуть у лісі? Як потрібно поводитися в лісі?

Тема 31. Для чого потрібно?

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про прогулянку в лісі. Що росте в лісі? Хто там живе? Як потрібно поводитися?

Гра «Навіщо це?» Мета: навчити дітей пояснювати, для чого потрібні предмети. Інструкція: логопед показує предмет, дитина пояснює, для чого він потрібен. Парасолька потрібна, щоб не промокнути. Лопата потрібна, щоб копати землю.Молоток – щоб забивати цвяхи. Автомобіль – щоб швидко доїхати до іншого місця.

2. Основна частина. Гра «Що дає природа?» Мета: формувати точне доречне мовлення, екологічну свідомість. Інструкція: логопед називає природний об'єкт, дитина пояснює, для чого він потрібен. Дерево дає кисень, тінь, плоди, деревину. Сонце дає світло і тепло. Вода потрібна для життя, пиття, купання, вирощування рослин. Вітер допомагає рухати вітряки, охолоджує повітря.

Фізкультхвилинка «Як змінюється природа?» Логопед називає явище, дитина показує рухами (сонце – тягнеться вгору, вітер – махає руками, дощ – стукає пальцями).

Гра «Що буде, якщо…?» Мета: розвивати словник, мовлення в контексті логічне мислення. Інструкція: логопед ставить питання, дитина пояснює наслідки. Що буде, якщо не прибирати сміття? (Природа буде забруднена). Що буде, якщо зникне вода? (Люди, тварини, рослини не зможуть жити). Що буде, якщо вимикати світло, коли виходиш з кімнати? (Електроенергія буде збережена).

Заключна частина. Підсумок. Для чого потрібне сонце? Чому важливо берегти воду? Як можна допомогти природі?

Тема 32. Опиши картинку

1. Вступ.. Минулого разу ми говорили про працю людей у природі. Що роблять фермери восени?

Гра «Що зображено на картинці?» Мета: навчити дітей уважно розглядати зображення, виділяти головне. Інструкція: логопед показує картинку, дитина описує її.

2. Основна частина. Гра «Опис за планом» Мета: навчити дітей будувати розгорнутий опис.

План:

1. Що зображено на картинці?
2. Яка пора року?
3. Яка погода?
4. Що знаходиться на передньому плані?
5. Що на задньому плані?
6. Які тварини чи люди зображені?

Заключна частина. Яку картинку тобі було цікаво описувати? Що було найскладніше? (Далі обираємо картинки з різних тем і описуємо)

Тема 33.

1. Вступ.. Минулого разу ми вчилися описувати картинки.

2. Основна частина. Гра «Закінчи історію». Мета: навчити дітей вигадувати завершення в контексті розповіді, застосовувати природничо-екологічну лексику. Інструкція: логопед починає розповідь, дитина завершує.

«Одного разу ведмедик прокинувся навесні. Він вийшов з барлогу і побачив...» (дитина продовжує історію).

Гра «Склади розповідь». Мета: навчити дітей складати історії за темою. Інструкція: логопед називає тему, дитина складає розповідь.

Теми розповідей: Як їжак готувався до зими. Чому дерева скидають листя восени. Що сталося у весняному лісі. Як білочка збирала запаси.

3. Заключна частина. Що тобі було найцікавіше вигадувати?

Тема 34. Збережи природу

1.Вступ.. Минулого разу ми складали розповіді про природу. Що робить білка восени?

2. Основна частина

Гра «Що добре, що погано?» Мета: навчити дітей відрізняти правильну і неправильну поведінку щодо природи. Інструкція: логопед називає ситуацію, дитина визначає, добре це чи погано. Люди посадили дерево (добре). Діти залишили сміття в лісі (погано). Люди годують птахів узимку (добре).

Гра «Як зберегти природу?» Мета: навчити дітей формулювати правила екологічної поведінки. Інструкція: логопед запитує, як можна берегти природу, дитина відповідає.

Не ламати гілки дерев. Не кидати сміття в лісі. Економити воду і світло. Не палити сухе листя.

Гра «Моя екологічна історія».

Мета: навчити дітей складати розповіді на екологічну тему. Інструкція: логопед дає тему, дитина розповідає історію. Теми: Як діти прибирали парк. Навіщо потрібно садити дерева? Чому не можна залишати сміття в лісі? Чому не завжди можна годувати тварин? Як економити енергію?

Заключна частина. Підсумок. Що ти можеш зробити для збереження природи? Чому важливо її берегти?

Додаток Л

Процедура формувального експерименту

Тижд.	Місяць	Тема	Ігри та завдання протягом дня
1	Вересень	Діагностика	
2		Діагностика	
3		1. Всесвіт	Знайди пару, Один-багато
4		2. Ліс і його мешканці	Знайди пару
5	Жовтень	3.Овочі	Знайди пару, знайди половинку, знайди тінь, де знаходиться
6		4.Фрукти	Знайди пару, знайди половинку, знайди тінь, де знаходиться
7		5.Ягоди	Знайди пару, знайди половинку, знайди тінь, де знаходиться
8		6.Ферма/Село (свійські тварини)	Знайди пару, Назви дитинча, Назви лагідно
9	Листопад	**7.** Птахи	Праця в природі
10		8. Осінь	Істівні-отруйні
11		9. Гриби	Знайди пару, знайди тінь, знайди дитинча
12		10. Місто (домашні улюбленнці)	Кому потрібна вода
13		11. Вода	Як економити електрику
14		12. Електрика	Знади пару, З чого зроблено
15	Грудень	13. Штучні і природні матеріали	Посортуй сміття
16		14. Переробка	Склади в компост
17		15. Компост	Знади пару, що зникло
18	Січень	16. Зима	Знайди пару, Чиє пір'я, один-багато
19		17. Тварини	Знайди пару
20		18. Погода і явищп погоди	Знайди пару
21	Лютий	19. Тварини взимку	Знайди пару
22		20. Діяльність людини в природі	Знайди пару
23		21. Жива і нежива природа	Знайди пару
24		22. Морські жителі	Знайди пару, один-багато, назви дитинча, назви лагідно
25	Березень	23. Весна	Ознаки весни
26		24. Тварини Африки	Знайди пару, знайди чиє
27		25. Річка, риби	Знайди пару
28		26. Рослини	Знайди листочок, З якого дерева
29	Квітень	27. Квіти	Знайди пару, Знайди пелюстку, Яка квітка
30		28. Порятунок дикої природи	Класифікація тварин
31		29. Скоро літо. Пори року узагальнення	Знайди пару
32		30. Прогулянка в лісі	Знайди пару
33	Травень	31. Для чого потрібно	Опиши. Назви лагідно
34		32. Опиши картинку	Що для чого
35		33. Складання розповіді на природничо-екологічну тематику	Закінчи історію
36		34. Збережи природу	. Склади розповідь
37		Збережи природу	Що добре, що погано?

Тривалість експерименту 10 місяців, кількість тем 34, кількість занять 67 (орієнтована тривалість 25-30 хв); завдання та ігри протягом дня.

Додаток М

Довідки про апробацію наукового дослідження

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ ТА НАУКИ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ЯСЛА-САДОК) КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ
№30 "ЛАСТІВКА" ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
76010, м. Івано-Франківськ, вул. Бельведерська 56, тел. (0342)750043
email: dnz30lastivka@gmail.com код ЄДРПОУ 20558709

Вих. «27» травня 2024 р. № 63

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана Лукачович Галині Олександрівні – здобувачу вищої освіти третього рівня (доктор філософії) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, про те, що вона впродовж 2023–2024 рр. на базі Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) компенсуючого типу №30 "Ластівка" Івано-Франківської міської ради проводила формувальний експеримент згідно з темою дисертаційного дослідження «Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання» з використанням авторської методики.

Директор **Галина ГОЛУБ'ЯК**

Денишівська спеціальна школа Житомирської обласної ради
12422 с. Дениші Житомирського району, вул. Чуднівська, 3, тел. 46-21-23

вих. №116 від 18.04.2024р.

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана Лукачович Галині Олександрівні – здобувачу вищої освіти третього рівня (доктор філософії) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, про те, що впродовж 2023–2024 рр. на базі Денишівської спеціальної школи Житомирської обласної державної адміністрації (дошкільне відділення) проводився формувальний експеримент згідно з темою дисертаційного дослідження «Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання» з використанням авторської методики.

Т.в.о. директора **Галина ШПАК**

ФІЗИЧНА ОСОБА – ПІДПРИЄМЕЦЬ
ФЕДОРІВ АНАСТАСІЯ ЯРОСЛАВІВНА
76018, м. Івано-Франківськ, вул. Грюнвальдська 4а\11
Центр розвитку мовлення та психологічної допомоги «Основа»

Вих. № 11 від 07.05.2024

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана Лукачович Галині Олександрівні – здобувачу вищої освіти третього рівня (доктор філософії) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, про те, що вона впродовж 2023–2024 рр. на базі Центру розвитку мовлення та психологічної допомоги «Основа» ФОП Федорів А.Я. проводила формувальний експеримент згідно з темою дисертаційного дослідження «Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання» з використанням авторської методики.

Директор **Анастасія ФЕДОРІВ**

ВІДДІЛ ОСВІТИ НОВОРОЗДІЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
Заклад дошкільної освіти "Голубок" Новороздільської міської ради Львівської області (ясла-садок комбінованого типу)

ідентифікаційний код 25229672
81652, Львівська область, м. Новий Розділ, ал. Шевченка 24 а
тел. (261)26283

Вих. «28» травня 2024 р. № 34

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана Лукачович Галині Олександрівні – здобувачу вищої освіти третього рівня (доктор філософії) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, про те, що вона впродовж 2023–2024 рр. на базі Закладу дошкільної освіти "Голубок" Новороздільської міської ради Львівської області (ясла-садок комбінованого типу) проводила формувальний експеримент згідно з темою дисертаційного дослідження «Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання» з використанням авторської методики.

Директор **Марія ПРУДИВУС**

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ ТА НАУКИ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ЯСЛА-САДОК) № 10 «КАТРУСЯ»
76018, м. Івано-Франківськ, вул. Миколайчука, 5, тел. (0342) 78-67-28,
e-mail: sado4ok10@ukr.net код ЄДРПОУ 20558856

від 23.05.2024 № 35

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана Лукачович Галині Олександрівні – здобувачу вищої освіти третього рівня (доктор філософії) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, про те, що вона впродовж 2023–2024 рр. на базі Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 10 «Катруся» Івано-Франківської міської ради проводила констатувальний експеримент згідно з темою дисертаційного дослідження «Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання» з використанням авторської діагностичної методики.

Директор **Надія ЗАВОЙСЬКА**

ВІДДІЛ ОСВІТИ НОВОРОЗДІЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
Заклад дошкільної освіти "Берізка" Новороздільської міської ради
Львівської області (ясла-садок)

ідентифікаційний код 25229726
81652, Львівська область, м. Новий Розділ, Грушевського, 26
тел. (03261)26347

Вих. «28» травня 2024 р. № 11

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана Лукачович Галині Олександрівні – здобувачу вищої освіти третього рівня (доктор філософії) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, про те, що вона впродовж 2023–2024 рр. на базі Закладу дошкільної освіти "Берізка" Новороздільської міської ради Львівської області (ясла-садок) проводила констатувальний експеримент згідно з темою дисертаційного дослідження «Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання» з використанням авторської методики.

Директор **Ольга ВІЩУК**

Заклад дошкільної освіти "Берізка" Новороздільської міської ради Львівської області
Код СДРПОУ 25229726
Україна

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
імейл office@pnu.edu.ua, сайт https://pnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125266

13.02.2025 № 01-23/47 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Лукачович Галини Олександрівни
«Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання»

Довідка видана Лукачович Галині Олександрівні в тому, що упродовж 2021 – 2025 рр. в освітньому процесі кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії факультету управління (2024-2025), кафедри професійної освіти та інноваційних технологій Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (2021 – 2024) були використані положення та прикладні результати її дисертаційного дослідження «Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання».

Відповідно до навчального плану підготовки здобувачів освіти ОР бакалавр (ОП «Спеціальна освіта») та ОР магістр (ОП «Інклюзія в освіті») спеціальності 016 Спеціальна освіта спеціалізації 016.01 Логопедія було впроваджено окремі результати дисертаційного дослідження з метою оновлення змісту, форм і методів таких освітніх компонентів: «Соціальна адаптація та виховання дітей з особливими освітніми потребами», «Інформаційні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами», «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності», «Основи теорії мовленнєвої діяльності». Як результат, – для здобувачів освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» було визначено теоретико-методологічні основи розвитку лексико-семантичної ланки мовленнєвої системи у дітей з типовим мовленнєвим розвитком та з загальним недорозвиненням мовлення. В результаті вивчення дисциплін «Інформаційні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами», «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності» запропоновано й імплементовано практичні аспекти формування

лексико-семантичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення на матеріалі природничо-екологічного змісту з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вигляді платформ для створення дидактичних ігор для корекційної діяльності. Окремі аспекти дисертаційного дослідження були використані під час підготовки здобувачів освіти до практичних занять, а також під час виконанні курсових, дипломних і кваліфікаційних робіт.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Лукачович Г.О. у навчальний процес визнано ефективним з огляду на їх науково-теоретичну, методичну і практичну цінність, що дає підстави рекомендувати подальше використання їх в освітньому процесі бакалаврів і магістрів спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Дисертаційне дослідження Лукачович Галини Олександрівни «Формування лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами екологічного виховання» та його основні результати отримали схвалення викладачів кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 1 від 15 січня 2025).

Перша проректорка
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника Валентина ЯКУБІВ