



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-71-86

УДК 376.3

END [HEEBVH](#)

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ
И ДИЗОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Лариса Валентиновна Ковригина

Новосибирский государственный педагогический университет

г. Новосибирск, Россия

ORCID: 0000-0002-8421-1045

larisa_kovrigina@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена одной из недостаточно разработанных проблем изучения речевого недоразвития у детей младшего школьного возраста – проблеме нарушения вербализации временных представлений в речи младших школьников. Проведены исследования в области изучения данной проблемы. Выделены два аспекта проблемы: практическая сформированность временных представлений и собственно ориентировка во времени и вербализация этих представлений. В коррекционно-педагогическом аспекте выявлены онтогенетические закономерности. Показано, что без понимания онтогенеза любого компонента речевой системы невозможно оценить механизмы и идентифицировать проявление симптомов нарушения. Проанализированы результаты исследования детей с недоразвитием речи. Изложены основные подходы к пониманию закономерностей и механизмов освоения временных представлений детьми и овладения способами вербализации этих представлений. Показано, как в исследованиях ряда авторов прослеживается последовательность освоения детьми представлений о протяженности и длительности времени, о соотношении временных отрезков, а также закономерности и последовательности овладения лексическими средствами, лексико-грамматическими и логико-грамматическими конструкциями для понимания и отражения в речи временных представлений.

Метод. Анализ психолого-педагогической литературы и коррекционно-педагогических исследований. Анализ результатов исследования детей с недоразвитием речи при помощи метода О.Н. Леонтьевой «Диагностика формирования временных представлений у младших школьников (1 – 4 класс)».

Обзор литературы. Л.Б. Баряева, С.В. Зверева, А.М. Леушина, Н.В. Нищева

Результаты. Систематизированы проявления затруднения детей, выявлены особенности затруднений порождения высказывания с временным значением в устной и письменной речи.

Выводы. Сделанные по результатам анализа выводы можно рассматривать как формулирование подходов и определение направлений дальнейшей логопедической работы по преодолению нарушений вербализации временных отношений в речи детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: временные представления, временные отношения, вербализация, лексико-грамматические средства, логико-грамматические конструкции, недоразвитие речи

Для цитирования: Ковригина Л.В. Вербализация временных представлений у младших школьников: онтогенетический и дизонтогенетический аспекты // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том.5 № 5. С . 71-86

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-71-86

Original article

VERBALIZATION OF TEMPORAL REPRESENTATIONS IN YOUNGER STUDENTS: ONTOGENETIC AND DYSONTOGENETIC ASPECTS

Larisa Valentinovna Kovrigina

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

larisa_kovrigina@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to one of the underdeveloped problems of studying speech underdevelopment in primary school children - the problem of violation of verbalization of temporal representations in the speech of primary school children. Researches in the field of studying this problem are conducted. Two aspects of the problem are allocated: practical formation of temporal representations and the actual orientation in time and verbalization of these representations. In the correctional and pedagogical aspect ontogenetic regularities are revealed. It is shown that without understanding the ontogenesis of any component of the speech system, it is impossible to evaluate mechanisms and identify the manifestation of symptoms of the disorder.

The results of the study of children with underdevelopment of speech are analyzed. The basic approaches to understanding the patterns and mechanisms of children's mastering of temporal representations and mastering the ways of verbalizing these representations are outlined. It is shown how in researches of some authors sequence of mastering by children of representations about extent and duration of time, about a parity of time intervals, and also laws and sequence of mastering by lexical means, lexical-grammatical and logic-grammatical constructions for understanding and reflection of temporal representations in speech is traced.

Method. Analysis of psychological and pedagogical literature and correctional and pedagogical research. Analysis of the results of research of children with underdevelopment of speech using the method of O.N. Leontieva "Diagnostics of formation of temporal representations in younger schoolchildren (1-4 classes)".

Literature review. L.B. Baryaeva, S.V. Zvereva, A.M. Leushina, N.V. Nischeva Results. The manifestations of children's difficulties are systematized, the features of difficulties in generating statements with a temporal meaning in oral and written speech.

Conclusions. The conclusions drawn from the results of the analysis can be considered as a formulation of approaches and the determination of directions for further speech therapy work to overcome violations of verbalization of temporal relations in the speech of primary school children.

Keywords: temporal representations, temporal relations, verbalization, lexicogrammatical means, logical-grammatical structures, underdevelopment of speech

For citation: Kovrigina L.V. Verbalization of temporal representations in younger schoolchildren: ontogenetic and dysontogenetic aspects. Pedagogy: history, prospects. 2022. Vol. 5. No. 5. P. 71-86 (InRuss.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-71-86

Введение. Среди проблем исследования и преодоления системного речевого недоразвития у детей младшего школьного возраста в последнее время со всей очевидностью на первый план выступают не столько проявления нарушения отдельных средств языковой системы (звуков, фонем, морфем, лексических и грамматических компонентов оформления речевого высказывания), сколько несформированность у ребенка готовности отразить в реализуемом высказывании результаты речемыслительной деятельности, то есть вербализовать внутренние продукты мыслительного процесса.

Во многом это определяется незавершенным процессом формирования вербальных средств выражения пространственных и временных отношений и представлений, и особенно остро проявляются указанные трудности у детей младшего школьного возраста с остаточными проявлениями речевого недоразвития.

Обзор литературы. Вербализацию пространственных и временных представлений, которые в речи реализуются за счет использования лексико-грамматических конструкций с пространственным или временным значением, младшие школьники осваивают с разной степенью успешности.

Пространственные отношения, преодолению которых логопеды уделяют много внимания еще в дошкольный период логопедического воздействия, при переходе от предшкольного к школьному обучению практически сформированы. Эти вопросы, в том числе подходы к преодолению нарушений предложно-падежных форм существительных с пространственным значением, рассмотрены нами ранее [1].

В то же время проблема вербализации детьми с речевым недоразвитием временных представлений рассматриваются значительно реже, система работы по преодолению этих нарушений к настоящему времени в полном объеме не сложилась, что и определяет актуальность не только психолого-педагогических, но и коррекционно-педагогических исследований в данном направлении.

Имеющиеся исследования в области изучения данной проблемы позволяют обратить внимание на два аспекта проблемы:

- практическая сформированность временных представлений и
- собственно ориентировка во времени и вербализация этих представлений.

Оба аспекта проблемы исследованы в различной степени, но в коррекционно-педагогическом аспекте нам интересны, в первую очередь, *онтогенетические закономерности*, так как без понимания онтогенеза любого компонента речевой системы невозможно оценить механизмы и идентифицировать проявление симптомов нарушения.

А.Р. Аблитарова и Н.В. Кондрашова под временными представлениями понимают представления о времени как об объективной реальности, которая характеризуется длительностью, темпом и последовательностью протекания реальных процессов [2].

Еще в раннем детстве ребенок начинает знакомиться с совокупностью предметов и отношений между ними, сравнивать эти совокупности между собой, обозначать их словами. А.М. Леушина указывала на то, что дети опираются на чувственно-действенное восприятие. Они учатся не только распознавать определенные величины, но также правильно отражать свои восприятия и представления в речи, пользоваться соответствующими обозначениями (например, «раньше – позже»). На формирование чувства времени и умения использовать в речи соответствующие слова для его обозначения большое влияние оказывает распорядок дня ребенка и взрослых из его окружения. Появляются такие термины, как «пора», «рано», «сейчас», «потом». Словарь временных обозначений активно формируется в ходе общения и деятельности. Этот процесс интенсивно происходит в раннем и дошкольном возрастах и совершенствуется в начале школьного обучения. Взрослый развивает чувство времени – знакомит с его текучестью, длительностью и периодичностью [3].

Согласно исследованиям Д.С. Рыжиковой, овладение временными представлениями в онтогенезе усложняется из-за того, что у человека нет специального временного анализатора. В восприятии этих отношений участвуют разные анализаторы внутренней и внешней среды организма. Это сложный системный механизм. Сформированность временных представлений – составляющая усвоения базового школьного компонента, так как способность ориентироваться во времени – важная предпосылка к становлению всех видов детской деятельности [4].

А.М. Леушина обращает внимание на то, что усвоение детьми временных представлений и их вербализация проходит с трудом и характеризуется неустойчивостью. Это связано с тем, что нет наглядных форм, которые показывали бы текучесть, периодичность и необратимость времени. Детям сложно понимать смысл и, соответственно, использовать в собственной речи слова, обозначающие временные связи, т. к. они имеют относительный характер. Затруднения возникают при различении и обозначении таких понятий, как «теперь» – «сейчас», «сегодня» – «вчера» – «завтра» и т. п. Проблемы обусловлены тем, что конкретные моменты реальности, на которые указывают эти слова, непрерывно передвигаются. Дошкольники часто спрашивают у родителей: «Сегодня это завтра, а теперь сегодня?», «Год правда вертится? Было лето, прошло и снова вернется?» [3].

О.А. Фунтикова и Е.И. Щербакова пишут о том, что в ходе развития ребенок постепенно усваивает временные эталоны, подразумевающие определенные величины, которые используются в практической жизни. Временные эталоны представляют собой внутренний механизм оценки следующих явлений:

- продолжительность события;
- последовательность нескольких событий;
- начало и завершение события.

Этими эталонами ребенок пользуется для изучения объекта восприятия и выявления его значимых слов. Эталоны опираются на общепринятые системы мер времени: секунду, минуту, час, сутки, месяц, год и век [5].

Н.В. Нищева указывает на то, что дети раннего и младшего дошкольного возраста овладевают временными отношениями спонтанно, когда взаимодействуют с окружающими их взрослыми людьми либо сверстниками. У них формируется восприятие времени. В него включаются явления, события и действия [6].

А.И. Мелехин описывает, как уже в 3 года многие дети могут самостоятельно назвать свой возраст («Мне 3 года»). В 4 года ребенок говорит, когда у него день рождения («У меня день рождения через неделю»). Он ориентируется в понятиях «утро» и «день», правильно использует их в собственной речи («Днем я буду гулять»). В 5 лет ребенок может ответить, сколько лет ему исполнится на следующий день рождения («Мне исполнится 6 лет»). Он ориентируется в днях недели и способен назвать, какой день недели наступил («Сегодня

понедельник»). К 7 годам ребенок способен не просто назвать время суток (утро, день, вечер, ночь), но еще и определить, в какое время оно начинается («Сейчас день, он начинается в 12 часов»). После этого формируются представления о месяцах и временах года, о последовательности времен года. Правильной последовательностью месяцев ребенок овладевает только к 8 годам. В этом же возрасте он правильно называет наступивший месяц и год («Сейчас июнь 2020 года») [7].

Л.Б. Баряева отмечает, что к концу старшего дошкольного возраста у детей начинает формироваться словесно-логическое мышление. Именно в этот период необходимо наиболее усиленно создавать условия, чтобы ребенок овладевал основами временных представлений, учился использовать соответствующие слова в собственной речи. Для достижения эффективного результата к обучению необходимо подключать сенсорные функции, развивать словарный запас и связную речь [8].

Согласно трудам М.К. Хейдегер, В 7 – 8 лет дети знакомятся с названиями дней недели и их очередностью, учатся сравнивать известные им временные промежутки («Уроки длятся дольше, чем перемены») и возраст людей, усваивают понятия «старше», «моложе» («Бабушка старше мамы»). У них развивается чувство времени. Дети дифференцируют понятия «раньше» и «позже», «сначала» и «потом». Они раскладывают картинки в правильной временной последовательности, а также определяют, к какому сезону относятся заданные события («Сначала листья были на деревьях, потом они опали на землю». – «Как называется это явление?» – «Это явление называется листопад». – «Когда бывает листопад?» – «Листопад бывает осенью»). В этом возрасте дети могут назвать следующее время года («После лета наступает осень»). Они понимают, что природные сезоны меняются («в каждый сезон природа меняется»). Дети рассказывают о своем режиме дня («Утром я пошел в школу, днем я делал уроки, вечером я гулял»). Они могут по схемам восстановить последовательность проделанных действий [9].

С.В. Сергеева говорит о том, что в 8 – 9 лет дети учатся определять и называть время по часам («Сейчас 9:25»), знакомятся с такими единицами времени, как год, месяц, сутки, час, минута. Учащиеся выделяют существенные признаки времени суток («Утром встает солнце, вечером темнеет») и времен года («Птицы прилетают весной, а улетают осенью»). Они овладевают понятиями «рано», «поздно», «вовремя», «давно» («Я рано проснулся», «Я вовремя сделал домашнее задание»). Дети знакомятся с понятиями «младенчество», «детство», «зрелость», «старость», а также с их последовательностью. Младшие школьники видят и обозначают сезонные изменения, касающиеся погоды, растений, поведения животных и жизни людей («Зимой медведи впадают в спячку», «Летом у детей каникулы») [10].

И.С. Якиманская описывает, что в 9 – 10 лет дети усваивают понятия о веке и секунде. Они замечают нереальность суждений («Весной листья желтеют и

оппадают» – «Нет, это происходит осенью»). Учащиеся знакомятся с понятием «последовательность». Они могут установить порядок дней недели, месяцев, времен года, начиная с любой единицы («Апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь, январь, февраль, март»). Дети определяют, какого элемента последовательности не хватает («Понедельник, вторник, четверг, пятница, суббота, воскресенье» – «Не хватает среды»).

В 10 – 11 лет младшие школьники раскладывают карточки с временными мерами от большей к меньшей и наоборот, называют их («Секунда, день, месяц, год, век»). Соотносят изображения природы или деятельности, одежды людей с временами года, суток («Девочка делает зарядку и собирается в школу – это утро»). В дальнейшем временные представления младших школьников уточняются. У них формируются конкретные знания обо всех единицах времени, они усваивают их соотношения, учатся пользоваться календарем и часами и использовать понятия в речи [11].

В.Н. Макарова и Т.А. Фандеева указывают на то, что дети старшего дошкольного и младшего школьного возрастов эффективнее осознают временные отношения и учатся отражать их в собственной речи в ходе специально организованных игр, занятий и упражнений игрового характера, что определяется ролью игровой деятельности в реализации психической активности не только дошкольников, но и младших школьников (О.В. Пушкарская) [12]. Главной задачей обучения должно быть овладение детьми отдельными единицами измерения времени с опорой на прочную сенсорную основу, отличающуюся яркой эмоциональной окраской.

Как отмечала В.И. Макарова [13], отражение временных отношений находится в постоянном развитии. Важно, чтобы оно происходило в разнообразной практической и интеллектуальной деятельности, в процессе познания ребенком объективной действительности.

Временные представления младших школьников совершенствуются в первую очередь в ходе учебной деятельности. Они начинают чувствовать течение времени и видеть изменения в нем, усваивают вербальные понятия в собственной речи, когда составляют и соблюдают режим дня, ведут календари природы, воспринимают последовательность событий в ходе чтения рассказов и сказок, просмотра фильмов и мультфильмов. Запись даты в рабочих тетрадях тоже способствуют развитию представлений о времени и их вербализации.

По мнению М.А. Бантовой, формирование временных представлений у детей находится в прямой зависимости от развития их речи. Важно учить ребенка пользоваться разнообразными языковыми средствами, расширять его словарный запас, включать в него временные понятия, соответствующие возрасту ребенка, развивать лексико-грамматический строй речи [14].

Таким образом, усвоение детьми временных отношений и использование вербальных средств для их обозначения наиболее активно происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте. Процесс осложняется тем, что не су-

ществует наглядных форм, показывающих текучесть, периодичность и необратимость времени, у человека нет специального анализатора для его восприятия. Временной словарный запас формируется в ходе спонтанного общения со сверстниками и взрослыми, игр, целенаправленно организованных упражнений и учебной деятельности. При игровых упражнениях, составлении режима дня, ведении календарей, чтении рассказов и сказок, просмотре фильмов и мультфильмов в речи появляются понятия, обозначающие временные явления, события и действия.

Общие механизмы и симптоматика овладения вербальными средствами для выражения временных представлений могут значительно нарушаться у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Мы уже отмечали, что не всегда удается полностью преодолеть системное речевое недоразвитие ребенка до поступления в школу. Как правило, достаточно полно преодолеваются нарушения тех лексико-грамматических средства, которые выражают простые и наглядные отношения: предметные, определительные, количественные, субъектные, большинство пространственных представлений.

Временные представления являются сложными, не связанными с функционированием ведущих анализаторов, требующие осмысления и овладения умственными действиями в рамках словесно-логического мышления и использования сложных для понимания и конструирования логико-грамматических структур (Л.А. Брюховских [15], Л.В. Ковригина [16]).

У младших школьников с остаточными проявлениями тяжелых нарушений речи наблюдается слабая познавательная активность, снижение мотивации к получению знаний, недостаточная регуляция учебной деятельности, из-за чего возникают сложности при обучении. У них отмечается недостаточность и несистемность представлений об окружающем мире, особенно о тех его областях и сферах, которые находятся за пределами обиходно-бытовых представлений. Недостаточность у учащихся этой категории объема памяти и внимания, зрительного восприятия по сравнению с нормально развивающимися сверстниками усугубляет проявление недоразвития всех компонентов речевой системы. Именно поэтому младшие школьники, испытывая трудности в ориентировке во времени, в значительно большей степени затрудняются в вербальном обозначении этих отношений.

Помимо несформированности компонентов речевой системы, у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи наблюдается недоразвитие временных представлений. По словам С.Ю. Кондратьевой, у них затруднена ориентировка во времени, не сформированы представления об эталонах, отсутствует понятие об определенном, постоянном и неизменном порядке временных отрезков, взаимосвязи между ними [17].

Во многом трудности вербализации связаны, по мнению С.В. Зверевой [18], с тем, что более чем у половины учащихся с клинически диагностированными речевыми расстройствами снижен показатель развития обще-

го и вербального интеллекта. При этом вербальный интеллект более заметно снижен, чем невербальный. У детей низкие скоростные возможности восприятия и обработки простых сенсорных сигналов. У них низкое качество вербальной ассоциативной продукции, замедленная скорость вербального ассоциирования.

Результаты. Исследование возможности детей с недоразвитием речи вербализовать временные представления проводилось с использованием системы заданий, предложенных О.Н. Леонтьевой [19] и позволило выявить ряд специфических затруднений.

У детей с речевым недоразвитием временные представления сформированы не в полном объеме. У них наблюдается отставание отдельных психических функций (сенсорных, моторных и речевых). В результате этого возникает относительная несформированность временных отношений. У них в первую очередь страдает не понимание и владение терминологией, а восприятие временных представлений. Дефицитарность временных представлений затормаживает овладение в устной речи категориями, которые обозначают время. Осложняется процесс формирования данных языковых средств, снижаются возможности оперирования ими в собственной устной речи. Обнаруживаемые нарушения сохраняются у детей не только в дошкольном возрасте. Без проведения специального обучения, направленного на развитие компонентов речевой системы и формирование временных представлений трудности сохраняются и при школьном обучении. Уровень временных представлений и их вербализации у учащихся с тяжелыми нарушениями речи ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. У них снижена способность к обобщению и осмыслению практического опыта временной ориентации, отмечаются трудности в установлении и обозначении словами временных отношений. У детей критический уровень понимания и использования в собственной речи предложно-падежных конструкций с временным значением (например, «через неделю», «за год»). Наибольшие трудности возникают при ответах на вопросы, объяснении своего ответа, аргументировании своего мнения, формулировании выводов.

Дети путаются при использовании названий дней недели, названиях месяцев. Немногие из них могут перечислить части суток в правильной последовательности. Они слабо владеют временной терминологией (например, такими понятиями, как «вчера», «сегодня», «завтра»). Дети не используют сложные предлоги (в течение, на протяжении и т. д.), обозначающие временные отношения, более простые (в, на, через и т. д.) – смешивают. Недостаточно сформированная ориентировка во времени у дошкольников проявляется в неправильном грамматическом оформлении устной речи, у школьников появляются выраженные аграмматизмы при письме. К ним относится неправильное употребление прошедшего, настоящего и будущего времен («Иду я вчера. Иду я сегодня. Иду я завтра»), употребление совершенного и несовершенного вида глаголов («Я делал домашнюю работу» вместо «Я сделал домашнюю работу»).

Детям с речевыми патологиями сложно обозначить основные единицы времени и периоды человеческого возраста. Они редко совершают ошибки при назывании категорий, существенно различающихся по внешним признакам (зима и лето, день и ночь). Сложности возникают, когда отличия не настолько выражены (весна и осень, утро и вечер). Школьники неверно называют сходные, по их мнению, явления, путают их («птицы улетают» – «птицы прилетают», «листья опадают» – «листья прорастают», «день убывает» – «день прибывает», «солнце всходит» – «солнце заходит»). Детям сложно выделить в структуре слова приставки, дифференцировать их от противоположных по значению, но сходных по звучанию и правильно использовать в собственной речи.

Из-за низкого уровня развития связной речи младшим школьникам с нарушениями речи недоступно составление высказываний о каком-либо действии или событии в определенный период времени. Например, при определении и назывании времени года дети не могут ответить на вопрос «Как ты понял, что это лето?» («Я понял, потому что... это лето»). Они могут в полном объеме воспринять и опознать высказывание, содержащее временные конструкции и не умеют давать оценку времени («За какое время ты успеешь выполнить это задание?» – «Я успею»), что необходимо для контроля над собственной деятельностью.

У младших школьников с тяжелыми нарушениями речи отстает развитие абстрактно-логического (вербального) мышления, отмечается бедность логических операций. Из-за этого они не могут самостоятельно установить и объяснить причинно-следственные временные связи («Сначала блеснула молния, затем послышался гром»).

Значительные сложности дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают при реализации устных ответов. В зависимости от конкретного речевого нарушения они либо с большим трудом устанавливают временные отношения, восстанавливают во времени последовательность произошедших событий и используют в собственной речи соответствующие понятия, либо это оказывается полностью невозможно для них. Даже в младшем школьном возрасте дети не могут выстроить дни недели и месяцы в правильной последовательности («Январь, февраль, май, март, июль, август...»). Не дают правильные ответы на вопросы вроде «Сначала наступает весна или лето?». Зачастую младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи путаются во временах года и месяцах, их названиях («Декабрь – это... осень»), не могут ответить на вопросы о приметах времен года («Когда опадают листья?» – «Листья опадают... на землю»). Они не различают сходные явления, ориентируются только на 2 – 3 основных признака (такие, как снег, жара), не могут объяснить, что характерно для весны, а что – для осени.

Характеризуя словарный запас и звукослоговую структуру слов, используемых учащимися с тяжелыми нарушениями речи нужно отметить. В активном и пассивном словаре наблюдается малое количество существительных, прилагательных

тельных и наречий, представляющих собой какие-либо временные особенности явлений и предметов.

Имеющиеся в словарном запасе термины часто используются неправильно. Дети в собственной речи взаимозаменяют понятия «до» и «после», «сначала» и «потом», «время года» и «месяц», «утро» и «день» и т. д. Наибольшие трудности в воспроизведении возникают при назывании частей суток, употреблении наречий «вчера», «сегодня», «завтра». Звукослоговая структура терминов искажается, которые могут полноценно использоваться в устной речи, искажаются на письме («лето» – «*лто*», «понедельник» – «*поденельник*», «январь» – «*вянварь*», «ноябрь» – «*ноябарь*» и т.д.). Словообразование почти недоступно детям, им не удается правильно использовать суффиксы («летний» – «*летовый*»), в некоторых случаях они опускаются («*вчерашний день*» – «*день вчера*») [12].

Необходимо отметить особенности самостоятельных высказываний детей с тяжелыми нарушениями речи. Если они сами пытаются построить фразу, содержащую в себе временные понятия, то в ней отмечаются аграмматизмы, которые проявляются:

- в нарушении согласования по роду («зимний месяц» – «зимняя месяц»);
- в нарушении согласования по числу («летний день» – «летние день»);
- в смешивание падежных форм («к осени надо купить учебники» – «в осень надо купить учебники»);
- в неправильном использовании предлогов, отражающих временные отношения («через час» – «на час»).

Младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи не в состоянии грамотно составить внутренний план будущего высказывания, из-за этого их фразы и тексты лишены логической последовательности («Дима пошел в школу, умылся...» вместо «Дима пошел в школу после того, как умылся»). У детей возникают трудности связи фраз между собой. Как средства связи они также используют повторы слов («Мы скоро пойдем домой. Домой скоро придут гости»). Опускаются важные смысловые моменты, причинно-следственные связи. Нарушено выражение мысли детей на фразовом уровне. Предложения редуцированы, в них отсутствуют второстепенные члены, иногда опускаются и главные («Осенью все птицы улетают в теплые края» – «Осенью птицы улетают» или «Птицы улетают»). Легче всего детям дается построение простых, стереотипно оформленных фраз. Сложные и длинные предложения обычно отсутствуют.

Младшие школьники с нарушениями речи неправильно используют конструкции с линейной последовательностью, содержащей сериационные ряды. Они воспроизводят дни недели, месяцы, времена года в произвольном порядке, опускают некоторые названия, из-за чего получается неправильная последовательность («понедельник, вторник, пятница, среда, воскресенье») [5].

При составлении детьми текстов математических задач учащиеся используют простые малораспространенные фразы, в которых содержится не более 5 слов («Урок начался в 9. Урок закончился в 10. Сколько был урок?»). Для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи характерна следующая стереотипность:

- при создании сюжета (например, в учебнике была такая задача: «Коля сделал домашнее задание за 50 минут. Катя выполнила это же задание на 10 минут быстрее. Сколько минут ушло у Кати на выполнение домашней работы?»). При составлении собственной задачи учащиеся будут использовать тех же персонажей – Катю и Колю, тот же сюжет – выполнение домашнего задания);

- при внутреннем и внешнем оформлении предложений (предложения простые и похожие друг на друга – «Коля делал задание 40 минут. Катя делала задание на 5 минут меньше. Сколько минут Катя делала задание?»);

- при формулировании основного вопроса математической задачи (дети используют шаблонные выражения. Например, в каждой задаче пишут «Сколько минут...?») [21].

Отмечаются выраженные трудности в самостоятельном вербальном выражении категории «время». Некоторые дети (например, с экспрессивной алалией) полностью не способны к этой деятельности. При пересказе текста младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи пропускают смысловое звено, описывающее время. Они не говорят о том, что между событиями истории прошло определенное количество времени. Другой вариант – при описании хода событий слова для обозначения временного интервала употребляются неадекватно. Предлоги часто используются неправильно или пропускаются («на один день» вместо «в один день»).

Выводы. Проведенный анализ исследований по проблеме и результаты изучения особенностей вербализации временных отношений позволяют сделать ряд значимых выводов. У младших школьников с тяжелыми нарушениями речи не просто страдают все компоненты речевой системы, у них низкие представления об окружающем мире, в том числе о временных отношениях.

Дети с трудом овладевают категориями, обозначающими время, у них осложняется формирование соответствующих языковых средств, неправильно используют термины, обозначающие временные представления, в устной речи. Они путают названия единиц времени, сходные явления.

В лексиконе учащихся этой категории содержится мало существительных, прилагательных и наречий, отражающих временные отношения. У них нарушено использование предлогов, предложно-падежных и логико-грамматических конструкций во фразах, отражающих временные представления. Особые трудности младшие школьники испытывают при оформлении письменных ответов и самостоятельных высказываний, в которых логика изложения связана с определенной последовательностью событий во времени.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ковригина Л.В. Преодоление грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи (на примере предложно-падежных форм существительных) Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 167 с.
2. Аблитарова А.Р. Пространственно-временные представления и особенности их формирования у детей старшего дошкольного возраста / А.Р. Аблитарова, Н.В. Кондрашова // Теория и практика образования в современном мире: Сб. материалов VI Международной научной конференции. СПб, 2014. С. 55 – 59.
3. Леушина, А.М Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [Текст] / А.М. Леушина. М.: Просвещение, 1974. 368 с.
4. Рыжикова Д.С. Развитие временных представлений у младших школьников / Д.С. Рыжикова. М.: ТЦ Сфера, 2015. 64 с.
5. Фунтикова О.А. Формирование временных представлений / О.А. Фунтикова, Е.И. Щербакова // Дошкольное воспитание. – 1988. – №3. – С.48 – 54.
6. Нищеева Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Н.В. Нищеева. СПб.: Детство-Пресс, 2010. 128 с.
7. Мелехин А.И. Возрастные психологические особенности познания времени дошкольниками / А.И. Мелехин // Социосфера. – 2013. – №1. – С. 68 – 74.
8. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) /Л.Б. Баряева. СПб.: СОЮЗ, 2002. 479 с.
9. Хейдегер М.К. Время и бытие / М.К. Хейдегер М.: Республика, 1993. 256 с.
10. Сергеева С.В. Развитие временных представлений, учащихся младшего / С.В. Сергеева // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 4(10). – С. 217 – 224.
11. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская М.: Наука, 1996. 354 с.
12. Пушкарская О.В. Игровая деятельность как форма психической активности дошкольников // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – № 5/4. – С. 71 – 92.
13. Макарова В. Н. Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения / В.Н. Макарова, Т.А. Фандеева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2017. № 1(74) – С. 173 –177.
14. Бантова М.А. Методика преподавания математики в начальных классах / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова. М.: Просвещение, 1984. 335 с.

15. Брюховских Л.А. Формирование понимания сложных логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией и недоразвитием пространственных представлений /Автореф. дисс. канд. пед. наук.: 13.00.03 / Л.А. Брюховских. – Шадринск, 2006. – 56 с.
16. Ковригина Л.В. Особенности формирования логико-грамматических структур высказывания у детей 7 – 8 лет с общим недоразвитием речи // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2(42). – С. 29 – 35.
17. Кондратьева С.Ю. Вопросы профилактики и коррекции дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи /С.Ю. Кондратьева //Теория и практика общественного развития. – 2014. – №21. – С. 255 – 257.
18. Зверева, С.В. Специфика отражения времени и нарушения речемыслительных функций у детей 7 – 9 лет с расстройствами речи в сравнении с нормативным вариантом развития [Текст] / Автореф. дисс. канд. пед. наук.: 19.00.04 / С.В. Зверева. СПб., 1998. 35 с.
19. Леонтьева, О.Н. Диагностика формирования временных представлений у младших школьников (1 – 4 класс) [Электронный ресурс] / О.Н. Леонтьева // <https://studylib.ru/doc/3703949/diagnostika-formirovaniya-vremennyh-predstavlenij> (дата обращения: 11.10.2022).

REFERENCES

1. Kovrigina L.V. Overcoming grammatical disorders in preschool children with general underdevelopment of speech (on the example of prepositional-final forms of nouns) Novosibirsk: Publishing house of NSPU, 2013. 167 p.
2. Ablitarova A.R. Spatio-temporal representations and features of their formation in children of senior preschool age. A.R. Ablitarova, N.V. Kondrashova. Theory and practice of education in the modern world: Proceedings of the VI International scientific conference. St. Petersburg, 2014. P. 55 – 59.
3. Leushina A.M. Formation of elementary mathematical representations in children of preschool age [Text]. A.M. Leushina. M.: Prosveshcheniye, 1974. 368 p.
4. Ryzhikova D.S. Development of temporal representations in younger students. D.S. Ryzhikova. Moscow: TC Sphere, 2015. 64 p.
5. Funtikova O.A. Formation of temporal representations. O.A. Funtikova, E.I. Shcherbakova. Preschool education. 1988. №3. P. 48 – 54.
6. Nishcheeva N.V. The pre-material and spatial developing environment in a kindergarten. Principles of construction, tips, recommendations. N. V. Nishcheeva. SPb.: Childhood Press, 2010. 128 p.
7. Melekhin A.I. Age-specific psychological features of cognition of time by preschool children. A.I. Melekhin. Sociosphere. 2013. №1. P. 68 – 74.
8. Baryaeva L.B. Formation of elementary mathematical representations in preschool children (with developmental problems). L. Baryaeva. SPb.:Soyuz, 2002. 479 p.

9. Heydeger M.K. Time and being. M.K. Heydeger M.: Respublika, 1993. 256 p.
10. Sergeeva S.V. Development of temporal representations, junior students. S.V. Sergeeva. Development of modern education: Theory, methodology and practice. 2016. № 4(10). P. 217 – 224.
11. Yakimanskaya I. S. Personally-oriented learning in a modern school. I.S. Yakimanskaya M.: Nauka, 1996. 354 p.
12. Pushkarskaya O.V. Game activity as a form of mental activity of preschool children. Pedagogy: History, prospects. 2022. № 5/4. P. 71 – 92.
13. Makarova V.N. The formation of older preschool children spatial and temporal representations and language means of their expression. V.N. Makarova, T.A. Fandeeva. Scientific Notes of Oryol State University. 2017. № 1(74) P. 173 – 177.
14. Bantova MA Methods of teaching mathematics in primary grades. MA Bantova, GV Belyukova. M.: Prosveshcheniye, 1984. 335 p.
15. Bryukhovskikh L.A. Formation of understanding of complex logical and grammatical language structures in junior students with dysarthria and underdevelopment of spatial representations. Ph: 13.00.03. L.A. Bryukhovskikh. Shadrinsk, 2006. 56p.
16. Kovrigina L.V. Features of the formation of logical and grammatical structures of speech in children 7 – 8 years old with general underdevelopment of speech. Bulletin of Pedagogical Innovations. 2016. № 2(42). P. 29 – 35.
17. Kondratyeva S.Y. Issues of prevention and correction of dyscalculia in children with severe speech disorders. S.Y. Kondratyeva. Theory and practice of social development. 2014. №21. P. 255 – 257.
18. Zvereva S.V. Specificity of reflection of time and disorders of speech functions in children 7 – 9 years with speech disorders in comparison with the normal variant of development [Text]. Autoref. d. ped. sciences: 19.00.04. S.V. Zvereva. SPb. 1998. 35 p.
19. Leontieva, O.N. Diagnostics of the formation of temporal representations in younger students (1-4 classes) O.N. Leontieva. <https://studylib.ru/doc/3703949/diagnostika-formirovaniya-vremennyh-predstavlenij> (accessed 11.10.2022).

Информация об авторе: Лариса Валентиновна Ковригина, доц., кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

larisa_kovrigina@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Larisa V. Kovrigina Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

г. Novosibirsk, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

larisa_kovrigina@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 10.09.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 22.10.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2022

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов / The author declares no conflicts of interests

© Ковригина Л.В. 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022