

## Репрезентация времени детьми дошкольного возраста в норме и при задержке психического развития<sup>1</sup>

А.И. Мелёхин

*В статье описывается вклад современных отечественных и зарубежных лабораторий в изучение познания времени детьми дошкольного возраста. Конкретизированы понятия «восприятие времени», «познание времени», «временные эталоны». Представлены результаты сравнительного исследования познания времени старшими дошкольниками в норме и с задержкой психического развития. Показано, что дошкольники используют временные представления и понятия, но эти представления носят несистемный характер, что соответствует описанному в литературе феномену «спутанности временных представлений». У их сверстников с задержкой психического развития временные представления отличаются бедностью и качественным своеобразием: неполнотой, фрагментарностью и неадекватностью.*

**Ключевые слова и фразы:** *познание времени, восприятие времени, репрезентация времени, темпоральные маркеры.*

Время наряду с пространством является универсальной, базисной категорией в познании ребёнком окружающего мира [14, с. 11]. *Восприятие и понимание времени* как системный процесс связан с формированием и функционированием специфической функциональной системы субъективного отражения метрических (длительности и одновременности) и топологических свойств (одномерности, непрерывности, последовательности и однонаправленности) объективного времени [17, с. 43]. Развитие познания и восприятия времени ребёнком является длительным и сложным процессом.

Обобщая отечественные и зарубежные исследования [3; 9; 10; 14; 15; 17; 25], нами была представлена схема развития познания времени с целью конкретизации понятий «восприятие времени» и «познание времени» (рис.1).

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке ГБОУ ВПО МГППУ в рамках Конкурса стипендии им. Д.Б. Эльконина (2013 г.) под научным руководством: доктора психологических наук, профессора МГУ и университета «Дубна», зав. кафедрой "Возрастная психология" МГППУ – Л.Ф. Обуховой.



Рис. 1. Уровневая организация познания времени

*Познание времени* определяется как процесс организации, структурирования накопленного опыта во времени и формирования временных репрезентаций в единую временную концептуальную систему с целью адекватного восприятия времени человеком [25]. Временные понятия и репрезентации являются каркасом, обеспечивающим процесс восприятия времени как сложного аналитико-синтетического процесса, участвующего в процессе формирования у ребёнка целостной картины мира и осознания им своего места в нем [23, с. 78]. Процесс развития *восприятия времени* включает в себя систему тесно связанных между собой сенсорно-перцептивных, когнитивных, мнестических и других процессов, позволяющих сопоставлять, сравнивать, выделять наиболее значимые стимулы, формировать субъективный образ того или иного явления, строить модель поведенческого акта и реализовывать его [21, с. 120-124].

За последние несколько лет сделаны попытки изучения состава, структуры, уровней организации, детерминант, возрастно-психологических особенностей познания времени в раннем, дошкольном и подростковом возрасте.

В лаборатории психологии времени им. Д.Г. Элькина и Б.И. Цуканова (З.А. Киреева [3], Л.Д. Драголи, Т.М. Козина, Т.П. Висковатова)<sup>2</sup> проводятся исследования развития «концептуального уровня» восприятия времени, которое формируется в онтогенезе на основе осознанного отражения темпоральной структуры окружающего мира [3].

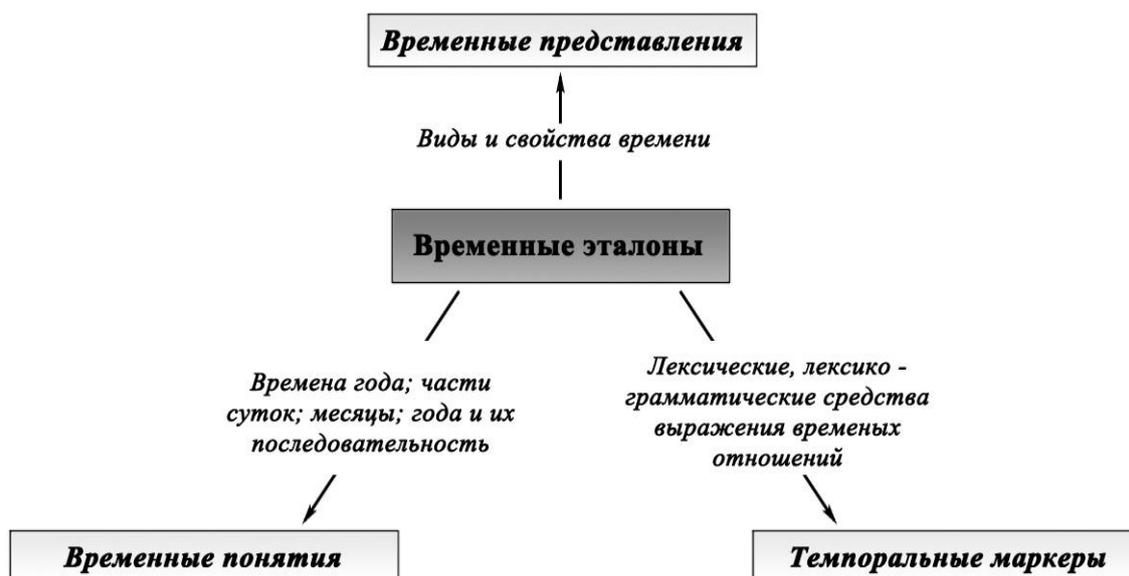
При ознакомлении с темпоральной структурой окружающего мира в сознании ребенка вначале формируется *перцептуальное (непосредственное; чувственно-образное) время*, как отражение временных характеристик данного объекта в сознании конкретного субъекта. Затем формируется *концептуальное (опосредствованное;*

<sup>2</sup> Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, Украина (рук. З.А. Киреева).

логико-понятийное) время, представляющее собой систему понятий и символов, отражающих свойства объективного времени [4]. Иначе говоря, на основе отражения отдельных временных характеристик объектов и событий у ребенка формируются репрезентации времени и его сложный, целостный образ. Этот интегративный образ постепенно изменяется, совершенствуется по мере накопления жизненного опыта. Он извлекается из памяти всякий раз, когда возникает необходимость оценивать те или иные временные параметры. Таким образом, время и его свойства непосредственно реализуются в *репрезентациях времени* как изменяющейся системе субъективного представления темпоральной действительности, обусловленной, с одной стороны, индивидуально-динамическими и личностными особенностями отражения времени, с другой, влиянием социокультурных феноменов и речи [3, с. 121-122]. Временные репрезентации способствуют обобщению и организации в сознании ребёнка всего его субъективного опыта [3].

**В лаборатории изучения детской речи** (Е.В. Абросова [1], С.Н. Цейтлин [11], О.Г. Сударева [8], М.Б. Елисеева, Г.Р. Доброва, Т.А. Круглякова, Т.В. Кузьмина, М.А. Еливанова)<sup>3</sup> проводятся исследования особенностей освоения грамматической категории времени в онтогенезе. Окружающая среда ребенка, как знаково-символическая система, богата разнообразной временной информацией, которая представлена временными эталонами. Временные эталоны, являются каркасом для обеспечения процесса познания времени.

*Временные эталоны* – это система фиксированных в общественном опыте представлений и значений свойств времени [16, с. 64]. С их помощью ребенок опосредствует свою деятельность, что позволяет ему не только точно оценивать, воспроизводить временные интервалы и выполнять различные временные задачи, но и выходить далеко за пределы возможностей непосредственного восприятия времени. Структура временных эталонов представлена на рис. 2.



**Рис. 2. Структурные компоненты временных эталонов**

<sup>3</sup> РГПУ им. Герцена, Россия (рук. С.Н. Цейтлин).

Временные представления включают в себя представления о таких свойствах времени, как текучесть, необратимость, последовательность, длительность и синхронность, а также представления о прошлом, настоящем и будущем времени. Временные понятия включают в себя понятия о временах года, частях суток, месяцах, годах и их последовательности. Способность включать временные эталоны в речевые высказывания развивается у ребенка медленно, что обусловливается такими факторами, как синтаксическая и семантическая сложность соответствующих конструкций и недостаточный уровень когнитивного развития ребёнка. Развитие когнитивных процессов, вызывает появление семантических намерений, для реализации которых должны быть освоены новые лингвистические средства. Таким образом, развитие нового представления дает толчок к поиску нового для него средства обозначения [1].

Темпоральные маркеры – это совокупность лексических, лексико-грамматических и собственно синтаксических средств выражения временных отношений в речи ребенка [8]. Этапы развития темпоральных маркеров, представлены на рис. 3.

|              |  |
|--------------|--|
| 5 - 6 лет    | Процесс уточнения семантики и сферы использования уже вошедших в лексикон ребенка лексических показателей.   |
| 3 - 4 года   | Вчера, сегодня, завтра, употребление названий некоторых дней недели, месяцев и праздников.   |
| 2,5 - 3 года | Включение таксисных и дейктических отношений. Система координат «Я здесь - сейчас»: потом, рано, недавно, пораньше и др.   |
| 2 - 2,5 года | Существительные + именные сочетания: осень, ночь, ужин. Новый год и др. наречия, относящиеся к таким событиям, длительность и место которых на временной оси достаточно строго определены. |
| 1 - 2 года   | Наречия: сейчас, теперь, когда/тогда, скоро, опять, потом, сегодня, вчера, сейчас, еще, уже и др.  |

Рис. 3. Формирование темпоральных маркеров в онтогенезе

Изначально темпоральные маркеры имеют широкую сферу референции и семантика их недостаточно конкретна. Ориентационным центром временных отношений выступает не только сам говорящий в момент речи, но и другое лицо – взрослый как носитель временных отношений. «Бытие в социальной ситуации развития, в структуре отношений «ребёнок – общественный взрослый» помогает ребёнку в *разграничении, дифференциации и осознании пространства и времени*» [8]. Установление временных отношений может реализоваться не только как соотнесение времени действия с моментом речи говорящего, но и как соотнесение с каким-либо иным моментом, служащим точкой отсчёта темпоральных отношений. Для ребенка первоначально исходной точкой для локализации действия во времени выступает именно момент речи, т.е. актуальная для него самого ситуация действительности [8]. Систему координат, используемую изначально ребенком для ориентировки в

пространстве и времени, можно определить как "я – здесь – сейчас" (по К. Бюлеру) [10, с. 90]. На пятом году жизни принципиально новых групп темпоральных маркеров не появляется. Происходит процесс дифференциации семантики и сферы референции уже вошедших в лексикон ребенка лексических представлений, что показано в исследованиях Е.В. Абросовой [1] и О.Г. Сударевой [8].

**В лаборатории социальной и когнитивной психологии** (S. Droit-Volet [14; 15], S. Gil, A.C. Rattat, A.Y. Jacquet, J. Wearden, M. Izaute, S. Tourret, P. Zelanti и др.)<sup>4</sup> показано, что дошкольникам свойственно искажать восприятие временных интервалов в определённых условиях [14, с. 31-24], но это не означает, что они не обладают способностью различать различные временные интервалы. Одна из ведущих линий исследований в данной лаборатории – это определение ситуаций, в которых детские суждения о временных интервалах не точны, и причин этого. В 5-6 лет ребёнок может соотносить заданный взрослым временной интервал с конкретным действием. Происходит развитие представления о том, что каждое собственное действие имеет свое время [15].

Способность целесообразно оценивать временной интервал является показателем развития произвольности, оперативной, текущей регуляции поведения; долгосрочного планирования в таких видах деятельности как коммуникативная, игровая и учебная, а также способствует осознанию детьми цикличности событий, что составляет основу для развития предпосылок причинно – следственного мышления [14].

**В лаборатории детского когнитивного развития** (W.J. Friedman [17; 18], D.J. Lewkowicz, A. J. Bremner, C. Spence, F. Pons, F. Newell, A. Hansen, N. Minar)<sup>5</sup> показано, что сензитивным возрастом для развития восприятия времени является дошкольный возраст. В этом возрасте идет интенсивное накопление знаний о предметах и явлениях действительности, организованных во времени [17]. На основе субъективных оценок у ребенка дошкольного возраста сначала строятся неметрические шкалы, а затем субъективные метрические шкалы времени. В дошкольном возрасте ребенок погружен в нерасчленённое «время–пространство», по принципу «здесь и теперь», где минута – это слово, пока не соотносимое с физической мерой времени, поскольку его деятельность не носит еще четко обозначенной и заданной ориентации во времени, регламентируемой взрослым [18]. Его восприятие времени осуществляется в значительной мере стихийно, разрозненно, дискретно, поскольку на этот процесс влияет много факторов, имеющих разные источники, подчас мало связанные между собой [17]. Поскольку дошкольник не соотносит восприятие времени с объективной временной сеткой, то в этом возрасте наиболее ярко наблюдается феномен «спутанности временных представлений», т.е. представления о временных характеристиках деятельности существуют в детском сознании фрагментарно и с разной степенью осознанности [18].

Как было сказано выше, за последние несколько лет в зарубежной психологии наблюдается рост исследований возрастнo-психологических особенностей процесса познания времени (*cognition of time*) и восприятия времени (*perception of time*) в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте, при этом в большей степени при типичном развитии, чем при атипичном (например, у детей с аутистическим спектром расстройств [24] и СДВГ [20]). В отечественной и западной литературе недостаточно исследований особенностей восприятия времени у детей с задержкой психического развития [9]. Данный тип дизонтогенеза занимает одно из ведущих место среди причин неуспеваемости школьников. В литературе указывается,

<sup>4</sup> Blaise Pascal University, Париж (рук. S. Droit-Volet).

<sup>5</sup> Florida Atlantic University, США (рук. D.J. Lewkowicz).

что задержка психического развития (далее ЗПР) носит относительно временный характер. При условии систематической коррекции, интеллектуальной стимуляции, общеукрепляющих оздоровительных процедур дети с ЗПР успешно преодолевают свой дефект, выравниваются. Вместе с тем внешнее сходство в проявлении нарушений познавательной деятельности у детей с ЗПР и с легкими формами умственной отсталости нередко приводит к их смешиванию. Недостаточность наших знаний о закономерностях развития и механизмах нарушения восприятия у детей с ЗПР не позволяет разработать надежные критерии дифференциальной диагностики и адекватные методы коррекции при работе с такими детьми. Не будем подробно останавливаться на характеристике различных форм ЗПР, они подробно описаны в соответствующей литературе, но заметим, что даже в специальной литературе этим отклонениям дается главным образом качественная, а не количественная оценка. Данная работа призвана отчасти восполнить этот пробел. Ее цель – выявить особенности восприятия временных интервалов у детей с ЗПР церебрально-органического генеза (далее ЗПР ЦОГ) посредством сравнения с группой сверстников с нормальным развитием.

### Метод

Исследование проводилось в детских образовательных учреждениях комбинированного вида г. Москвы. В них приняли участие 160 детей дошкольного возраста (5-6 лет), из них 80 здоровых дошкольников (54 девочек и 26 мальчиков) и 80 дошкольников с диагнозом F84.8 (47 девочек и 33 мальчиков).

Для исследования временных представлений у дошкольников были использованы: метод определения понятия (А.Р. Лурия)<sup>6</sup>, методики исследования временных представлений «Времена года» (Н.Л. Белопольская)<sup>7</sup> и временная последовательность событий (Е.А. Стребелева)<sup>8</sup>. Полученные данные фиксировались в разработанной форме протокола исследования развития познания времени. Подробнее о структуре протокола см. [5].

### Результаты и обсуждение

*На вопрос "Сколько тебе лет?"* безошибочно указали свой возраст 76,3 % старших дошкольников в норме и 38,7 % старших дошкольников с ЗПР ЦОГ. Ошибки стойкого характера, как у старших дошкольников в норме, так у их сверстников с ЗПР ЦОГ наблюдались в 36%. Например: Вика С. (6;2<sup>9</sup>) «мне много...8 лет». Миша Ф. (6;1) «мне вот столько» (показывает 5 пальцев).

*На вопросы: «Сколько лет тебе было в год назад?» и «Сколько лет тебе исполниться через год?»* смогли правильно ответить: на первый вопрос 19 % и на второй 17 % старших дошкольников в норме. У их сверстников с ЗПР ЦОГ данные вопросы вызывали затруднения, выражающиеся в отрицательных ответах: «не знаю»,

<sup>6</sup> Подробнее о методе «определения понятий» см. Лурия А.Р. Язык и сознание./ Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1979 с. 68-71

<sup>7</sup> Подробнее см. Белопольская Н.Л. Методики исследования познавательных процессов 4-6 лет. М., 2005 с. 4.

<sup>8</sup> Подробнее см. Наглядный материал для обследования детей. Приложение к методическому пособию "Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста" / под ред. Е.А. Стребелевой - М., 2007.

<sup>9</sup> В статье используется традиционная возрастная нотация: числа до и после разделительного знака «;» означают, соответственно, число лет и месяцев.

«забыл», «не понимаю, что вы говорите» и т.п. Часто имел место отказ от ответа. Свой отказ они объясняли незнанием ответа и усталостью. Отмечалось неустойчивое внимание и отсутствие интереса к выполнению задания, частое соскальзывание. Из всех старших дошкольников с ЗПР ЦОГ лишь 7 % смогли верно ответить на выше указанные вопросы при помощи наводящих вопросов экспериментатора.

*На вопрос: «В какое время года у тебя День рождения»* 65 % старших дошкольники в норме и лишь 4 % их сверстников с ЗПР ЦОГ ответили верно. Наблюдалась выраженная неустойчивость внимания, истощаемость, отсутствие интереса, преобладание реакции отказа: «Не знаю», «Не хочу», «Не буду отвечать» и т.п. Только 4 % старших дошкольников с ЗПР ЦОГ при помощи наводящих вопросов экспериментатора смогли ответить на эти вопросы.

Например: Аня Г. (6;1) «В феврале». Глеб С. (5;8) «В понедельник». Света З. (6;1) «Год назад или в этом году... завтра даже». Основной вид помощи, необходимый для старших дошкольников с ЗПР ЦОГ, состоял в ряде наводящих вопросов и организации их внимания. У старших дошкольников в норме (35 %) наблюдались ошибки стойкого характера, выражающиеся в том, что они оперировали представлениями и о временах года, и о частях суток, и о днях недели. Например Маша О. (6;2) на вопрос: «В какое время года у тебя День рождения» ответила: «Вчера и, наверное, днем», а Тимофей Ц. (6;1) ответил: «в феврале».

*На вопрос: «Как ты думаешь, что такое время?»* ответило большинство дошкольников в норме (61 %), он не вызвал у них затруднений. Их сверстники (37 %) с ЗПР ЦОГ также ответили на данный вопрос, но используя дополнительную помощь со стороны экспериментатора. 39 % старших дошкольников в норме и 63 % их сверстников с ЗПР ЦОГ не смогли ответить на вопрос «что такое время». Они говорили следующее: «время – это ну не знаю», «время – даже не знаю», «время – не помню», «время – не знаю и забыл», «время – помню, что это, но забыл», «время – не знаю, честно», «время – сложно... не знаю» и т.д.

Высказывания о времени были разделены на следующие группы:

*Описание времени через измерение:* «время – это минуты», секунды и часы», «время – это 5, 4, 2, 12 часов», «время – сейчас 3 часа», «время – это часы», «время – чем измеряют что-то», «время – это жизнь», «время – чтобы посмотреть на часы», «время – машина времени, чтобы ездить», «время – это все всего лишь стрелки» и др.

*Описание времени через действие:* «время – это когда я много делаю и отдыхаю», «время – чтобы ходить на улицу», «время – чтобы посмотреть на часы и не опоздать», «время – в каждом времени нужно что-то делать», «время – это чтобы ходить на улицу», «время – это подумать, ходить в садик не опоздать куда-нибудь» и др.

*Описание времени через субъективное переживание (описание):* «время – это всего лишь... время года», «время – я его никогда не понимала», «время – я никогда об этом не думал... но это сложно очень и нужно в школе», «время – это когда быстро и медленно, долго и быстро», «время – это если ты чего-то хочешь или устал, то стоит подождать и будет», «время – я считаю, это как бы время идёт я считаю... что нужно определённое время чтобы знать, во сколько будет обед», «время – это когда я много сделаю и много отдыхаю», «время – это когда зиме, лету приходится» и др.

Частотные распределения полученных категорий описания времени дошкольниками представлены на рис. 4.

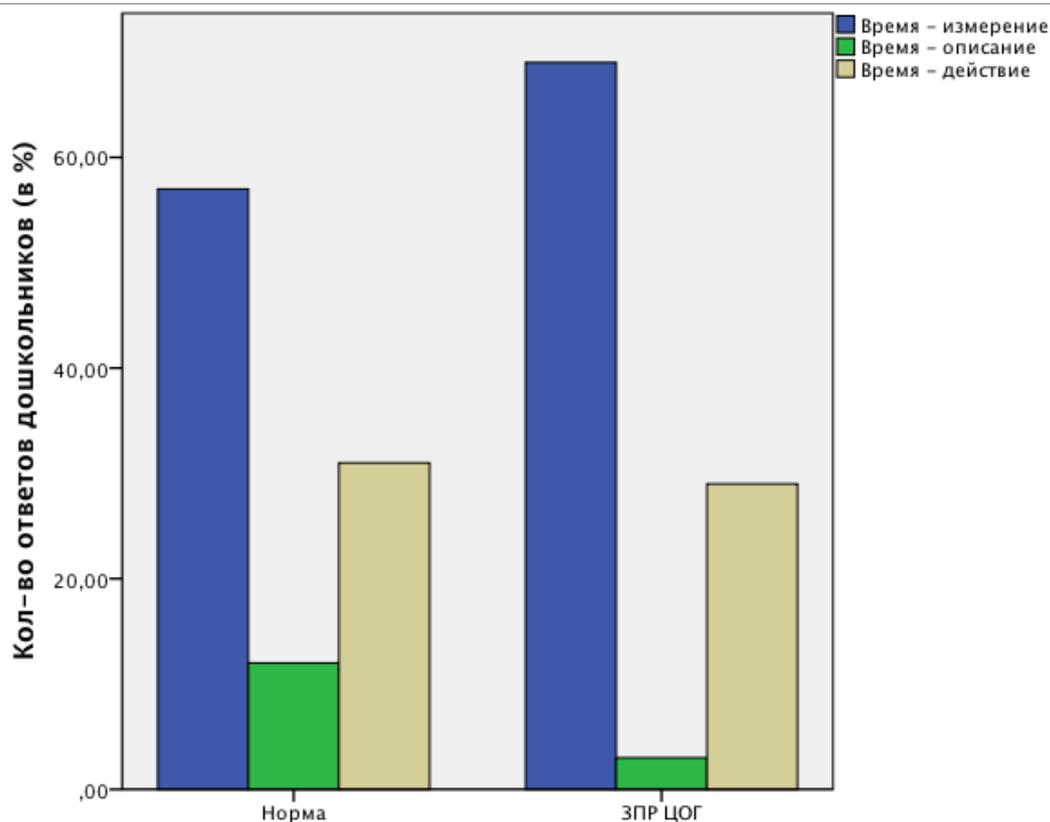


Рис. 4. Типы репрезентаций временных категорий у старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ<sup>10</sup>

67 % старших дошкольников в норме и 57 % детей в группе с ЗПР ЦОГ описывают время через измерительные приборы (часы). Такие ответы могут называться, согласно А.Р. Лурии, "ассоциативным значением", то есть это значение, которое произвольно всплывает при восприятии слова время и которое отражает определённый предмет из наглядного опыта детей.

На вопрос: «Можешь ли ты нарисовать, как ты понимаешь, что такое время?» 85 % дошкольников в норме и 68 % их сверстников с ЗПР ЦОГ ответили утвердительно (остальные дети в обеих группах отвечали отрицательно). Рисунки дошкольников на тему «что такое время» были распределены в следующие группы:

*Измерительные приборы:* «время – это часы, которые идут», «время – это часы на мобильном», «время это стрелки которые вместе», «время – это наручные часы», «время – это будильник, у моей мамы такой же», «время – это наручные часы, как у вас» и др.

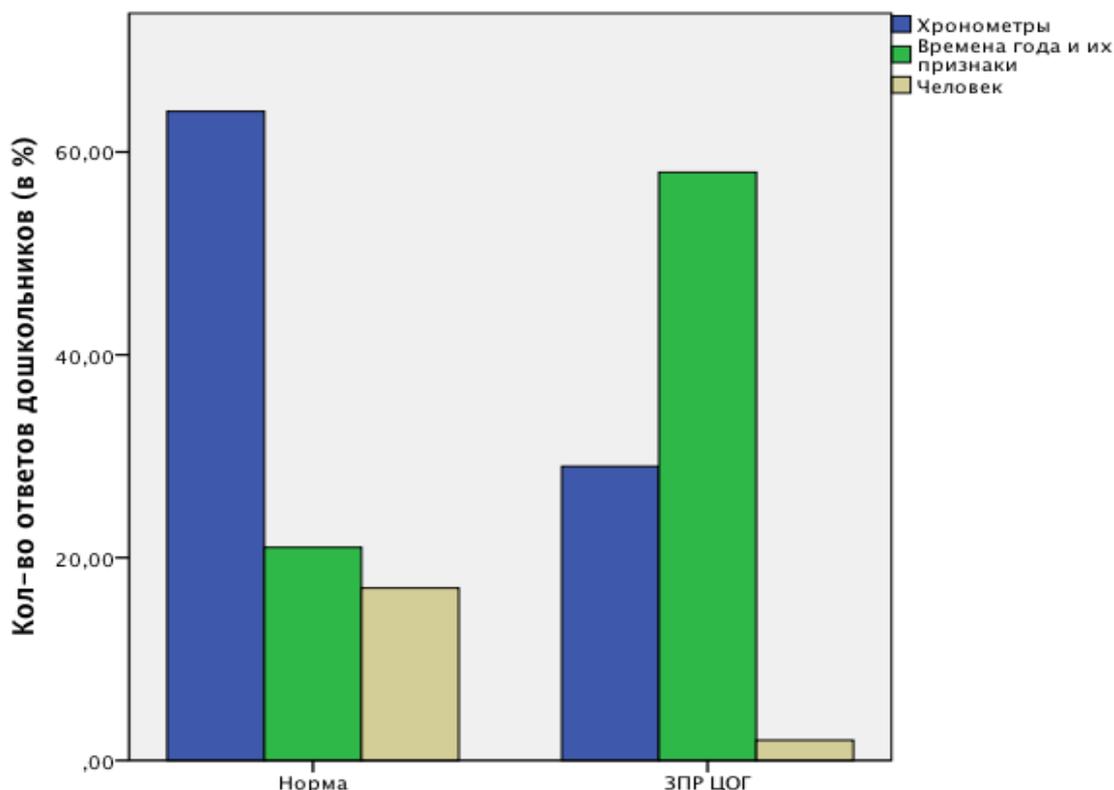
*Времена года и их признаки:* «нарисую я осень...это время», «дождь, он относится к времени года», «деревья... с них опадают листья... это осенью бывает... нарисую дерево», «нарисую снеговика... время... зима», «нарисую лето... скоро же лето... я поеду с мамой на море... вот нарисую и море еще», «время – это когда падают много красных листьев», «время – листочки опадают и умирают» и др.

*Человек:* «время, чтобы... видно, сколько времени», «время – это когда мы с мамой и Тошей гуляем», «время – это моя семья... мы куда-то бежим и не успеем», «я нарисую себя... ведь я расту же... время идёт скоро мне в школе... мама так говорит»,

<sup>10</sup> Прим. слева направо: первый столбик – время–измерение; второй – время–субъективное переживание (описание); третий – время–действие.

«я нарисую маму, папу и себя мы куда-то движемся... меняется», «нарисую я бабушку и дедушку... время по ним вижу», «время это когда я расту, и растёт моя мама и мой папа» и др.

Частотные распределения полученных рисунков на тему «что такое время» представлены на рис. 5.



**Рис. 5. Распределение тематик рисунков «Время» у старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ<sup>11</sup>**

У старших дошкольников время репрезентировано в виде ассоциативного значения «время – часы». По большей части в рисунках у старших дошкольников в норме преобладает тематика измерительных приборов (63 %), т.е. время ассоциируется с хронометрами (часами). У детей с ЗПР ЦОГ, напротив, преобладает тематика описания времени через времена года и их признаки (73 %). Однако большинство визуальных символов времени (часы) показывают статичное время. Время не предстаёт как изменение. У старших дошкольников появляются репрезентации, отражающие собственно циркадный ритм жизнедеятельности. В таких репрезентациях преобладает соотнесение предметов и явлений по наглядным признакам или по принадлежности их к общей наглядной ситуации. Представления о времени у большинства старших дошкольников конкретные. Дети не понимают, что время не зависит от желаний людей, и не понимают объективности времени; даже если ребёнок может называть время по часам, то это не означает, что у него есть понятие времени.

При составлении последовательности событий «Времена года» в норме 71% дошкольников справились с выполнением задания. Раскладывая картинки, дошкольники в норме нарушали последовательность двух времён года: Матвей И. (6;1)

<sup>11</sup> Прим. слева направо: первый столбик – хронометры; второй – времена года и их признаки; третий – человек.

«Зима, лето, весна, осень»; Аня Ш. (6;1) «Осень, лето, весна, зима» и т.д. Лишь 17 % их сверстников с ЗПР ЦОГ справились с этим заданием, остальные 83 % путали последовательность времен года. Например: Артем К. (5;8): «я разложил тут... лето, лето, потом зима и вот лето». Рассказы по разложенным картинкам у дошкольников с ЗПР ЦОГ характеризовались фрагментарностью. Труднее всего старшим дошкольникам давалось различение осени и весны, а также весны и лета, так как весна и осень «переходные» времена года и в них перемешаны сезонные признаки. Старшие дошкольники с ЗПР ЦОГ допускали грубые ошибки стойкого характера. Называя все времена года, они не могли установить их последовательность, а также испытывали трудности при определении времени года на картинках. Неправильным было название некоторых времен года: осень (84 %), весна (64 %), лето (31 %), зима (68%).

В методике последовательность событий «Режим дня» 44 % дошкольников в норме справились с заданием, 20 % детей выполнили задание без дополнительной помощи, а 24 % детей выполнили правильно, но с некоторыми дополнительной помощью. 87 % детей с ЗПР ЦОГ неправильно называли все части суток или не называли их совсем. Причины этого заключаются в том, что при определении частей суток дошкольники с ЗПР ЦОГ не выделяют и не осознают существенных признаков, характерных для того или иного периода суток, смешивая при этом переходные части суток (утро, вечер), сходные по объективным признакам с основными (день, ночь). 66 % старших дошкольников в норме и 87 % с ЗПР ЦОГ имели неправильные представления о последовательности частей суток.

Старшие дошкольники в норме имели представления о названиях всех дней недели, но недостаточно ориентировались в их последовательности. Больше половины дошкольников (59 %) ошибались в назывании последовательности среды и четверга, четверга и пятницы или вторника и среды. Кроме того, было выявлено, что для старших дошкольников большую трудность представляли вопросы: «Какой день недели будет завтра?», «Какой день недели был вчера». У старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ не сформированы представления о последовательности, цикличности и повторяемости дней недели. Большинство дошкольников в норме (63 %) и часть с ЗПР ЦОГ (8 %) могут назвать дни недели по порядку, начиная с понедельника, но затрудняются определить предыдущий и последующий день недели от предложенного им дня.

Уровень развития временных представлений у старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ можно оценить на основе анализа частоты ошибок, допущенных ими при ответах на вопросы о возрасте, временах года, частях суток и днях недели (рис. 6).

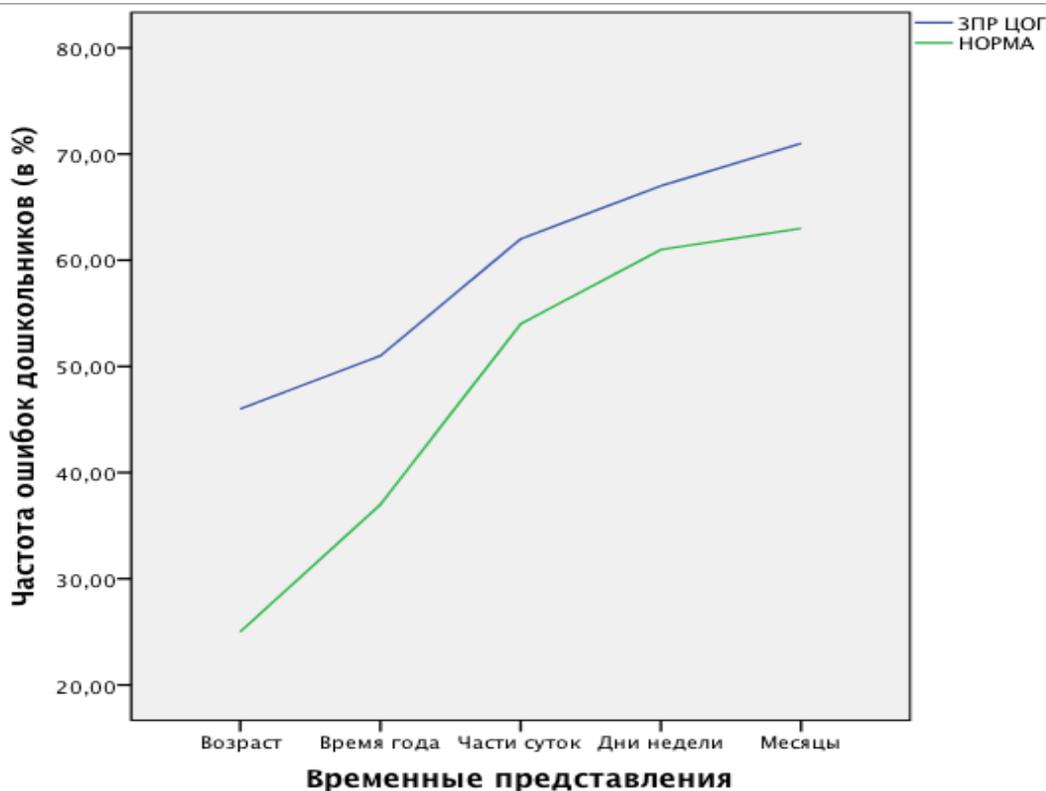


Рис. 6. Сравнительный анализ частоты ошибок при выполнении заданий о временных представлениях у старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ<sup>12</sup>

Большое количество ошибок, отмеченных у дошкольников в норме и при ЗПР ЦОГ можно объяснить сложно дифференцированной структурой временных понятий и представлений и отсутствием наглядных форм при их усвоении. Было показано, что вербальные представления о временах года, частях суток, днях недели находятся на стадии несформированных понятий, т.е. старшие дошкольники оперируют ими неосознанно, на уровне усвоенных когнитивных штампов.

**Выводы** на основе проведённого исследования:

1. Старшие дошкольники в норме могут определить, что такое время. В их сознании время репрезентировано в виде ассоциативного значения «время – часы». У некоторых старших дошкольников появляются репрезентации, отражающие собственно повторяющийся ритм их жизни. Это согласуется с предположением З.А. Киреевой [3, с. 91-93], о том, что репрезентация времени в сознании дошкольников начинается с изображения универсального символа «часы», затем появляются сенсорно-перцептивные значения, отражающие изменения в природе, а затем репрезентации отражающие свойства времени и жизненный цикл.

2. У старших дошкольников в норме наблюдается наличие феномена «гомоморфизма временных представлений», который выражается в нелинейности субъективной шкалы времени, в связи с недостаточным развитием временных представлений и временных эталонов.

3. У дошкольников с ЗПР ЦОГ временные представления обеднены,

<sup>12</sup> Прим. на графике нижняя линия - показатели старших дошкольников в норме; верхняя линия - их сверстников с ЗПР ЦОГ.

поверхностны и недостаточно действенны, они отличаются качественным своеобразием: неполнотой, фрагментарностью и неадекватностью.

### Литература:

1. Абросова Е.В. Особенности усвоение грамматической категории времени в онтогенезе // Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы международной научной конференции/ под ред. Т.А. Круглякова. СПб., 2012.
2. Барабанщиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии. 2007. №1.
3. Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированное временем. Одесса, 2010.
4. Лисенкова В.П. Индивидуальные и возрастные особенности восприятия времени // Психологический журнал. 2006. т. 27 (3).
5. Мелёхин А.И. Протокол психологического обследования восприятия времени у дошкольников // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2012, № 11.
6. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 2012.
7. Роговин М.С., Карпова Е.В. Содержание, динамика и уровневая организация понятий в психологическом анализе субъективного времени // Вопросы психологии. 1995. № 2.
8. Сударева О.Г. Ранние этапы освоения детьми временных отношений и способов их языкового выражения // Семантические категории в детской речи/ отв. ред. С.Н. Цейтлин. СПб., 2007.
9. Сурнина О.Е. Возрастная динамика субъективного отражения времени: дис. докт. биол. наук. М., 1999.
10. Толстых Н.Н. Развитие индивидуального хронотопа в детстве и юности//Вопросы психологии. 2010. № 2. С.61-67.
11. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
12. Baudouin A., Vanneste S., Pouthas V., Isingrini M. Age-related changes in duration reproduction: Involvement of working memory processes. // Brain and Cognition. 2006. V. 62. Pp. 11-19.
13. Busby J., Suddendorf T. Production of temporal terms by 3-, 4-, and 5-year-old children // Early Childhood Research Quarterly. 2011. V. 26 (1). Pp. 87-95.
14. Droit-Volet S. Alerting attention and time perception in children // J. Experimental Child Psychology. 2003. V. 85 (4). Pp. 372-384.
15. Droit-Volet S. Child and time// Multidisciplinary Aspects of Time and Time Perception/ Eds. L.A Vatakis et al. Springer, 2011. Pp. 151-172.
16. Evans V. The structure of time: Language, meaning and temporal cognition. Amsterdam: John Benjamins, 2002.
17. Friedman W.J. Development Perspective on the Psychology of time// Psychology of time / Ed. S. Grondin. NY., 2011.
18. Friedman W. J. The development of children's knowledge of the times of future events // Child Development. 2000. V. 71 (4). Pp. 913-932.
19. Functional and Neural Mechanisms of Interval Timing (Frontiers in Neuroscience) / Ed. Meck W.H. CRC Press, 2003.
20. Meaux J.B., Chelonis J.J. Time perception differences in children with and without ADHD // Journal of Pediatric Health Care. 2003. V. 17 (2). Pp. 64–71.
21. Meck W.H. Neuropsychology of timing and time perception. // Brain and Cognition. 2005. V. 58. Pp. 211-219.
22. Montangero J., Pownall T.T. Understanding changes in time: The

---

development of diachronic thinking in 7-to 12-year-old children. Taylor & Francis, 1996.

23. Thinking time. A multidisciplinary perspective on time/ Edited Anne-Nelly Perret-Clermont. Hogrefe & Huber Publishers, 2005.

24. Wallace G.L. Happe F. Time perception in autism spectrum disorders // Research in Autism Spectrum Disorders. 2008. V. 2 (3). Pp. 447–455.

25. Zakay D. Temporal Cognition // Current Directions in Psychological Science. 1997. V. 6 (1). Pp. 37-54.

Поступила в редакцию: 15.09.2013 г.

### **Сведения об авторе**

А.И. Мелехин – аспирант Института психологии РАН, лаборатории психологии развития, клинический психолог Консультативно-диагностического центра №2.

E-mail: [\\*clinmelehin@yandex.ru](mailto:clinmelehin@yandex.ru)