

Научная статья

УДК 371.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-56-66>

## **Восприятие и понимание информации у детей с ограниченными возможностями здоровья: особенности, проблемы и пути их решения**

**Наталья Анатольевна Мёдова<sup>1</sup>, Наталья Владимировна Крюковская<sup>2</sup>,**  
**Анна Иосифовна Сергеева<sup>3</sup>**

<sup>1, 3</sup> Томский государственный педагогический университет Томск, Россия

<sup>2</sup> Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Белоруссия

<sup>1</sup> kd@tspu.ru; <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

<sup>2</sup> n.krukovskaya@grsu.by; <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

<sup>3</sup> anniosif@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9939-0760>

### **Аннотация**

В статье рассматриваются особенности восприятия и понимания информации у детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются основные проблемы, с которыми сталкиваются такие дети в процессе получения и обработки информации, а также предлагаются пути их решения. Особое внимание уделяется интеграции педагогических и логопедических стратегий для более эффективного развития коммуникативных навыков и улучшения понимания текста у учащихся. Такой подход позволяет сочетать методы обучения с коррекционными техниками, что способствует более комплексному и индивидуальному развитию речи и познавательных процессов. Авторы статьи доказывают, что для получения информации детьми с ограниченными возможностями здоровья при работе с текстовым материалом необходимо использовать приемы, основанные не только на использовании методов активного чтения, таких как выделение ключевых слов и фраз, формулирование вопросов по содержанию, создание схем и таблиц для структурирования информации, но и лингвистический, нелингвистический, культурный прагматический и инклюзивный подходы к адаптации текстов. Эти подходы способствуют улучшению когнитивных процессов, связанных с восприятием и обработкой информации, а также повышают уровень коммуникативных и аналитических умений у обучающихся с проблемами в обучении. В представленной статье освещены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение когнитивных и перцептивных особенностей восприятия текстовой информации детьми дошкольного и младшего школьного возраста в образовательных учреждениях Томска (Томская область, Российская Федерация) и Гродно (Республика Беларусь). Экспериментальная работа включала комплексный анализ механизмов адаптации текстовых стимулов с акцентом на выявление специфических дефицитов, обусловленных индивидуальными различиями в когнитивном развитии, речевых навыках. Авторы систематизировали выявленные дефициты, классифицируя их по категориям (например, фонематические, семантические и прагматические нарушения), и предложили адаптивные приемы восприятия текстовой информации, учитывающие специфику перцептивных процессов у исследуемой группы.

**Ключевые слова:** адаптация текстов, восприятие текстов, дети с задержкой психического развития, дети с речевыми нарушениями, интеграции педагогических и логопедических стратегий

**Для цитирования:** Мёдова Н.А., Крюковская Н.В., Сергеева А.И. Восприятие и понимание информации у детей с ограниченными возможностями здоровья: особенности, проблемы и пути их решения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 56–66. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-56-66>

Original article

## Information perception and understanding in children with disabilities: characteristics, problems, and solutions

Natalia A. Medova<sup>1</sup>, Natalya V. Kryukovskaya<sup>2</sup>, Anna I. Sergeeva<sup>3</sup>

<sup>1, 3</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

<sup>2</sup> Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus

<sup>1</sup> kd@tspu.ru; <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

<sup>2</sup> n.krukovskaya@grsu.by; <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

<sup>3</sup> anniosif@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9939-0760>

### Abstract

The article examines the features of perception and understanding of information in children with disabilities. It analyzes the main problems these children face in the process of receiving and processing information and proposes ways to address them. Special attention is given to the integration of pedagogical and speech therapy strategies for more effective development of communication skills and improved text comprehension in students. This approach allows combining teaching methods with corrective techniques, contributing to a more comprehensive and individualized development of speech and cognitive processes. The authors argue that when working with textual material, children with disabilities need to use techniques based not only on active reading methods, such as highlighting key words and phrases, formulating content-related questions, and creating diagrams and tables to structure information, but also on linguistic, non-linguistic, cultural, pragmatic, and inclusive approaches to text adaptation. These approaches help improve cognitive processes related to perception and information processing, as well as enhance the level of communicative and analytical skills in students with learning difficulties. This article presents the results of an empirical study examining the cognitive and perceptual characteristics of text comprehension in preschool and primary school-aged children in educational institutions in Tomsk (Tomsk Oblast, Russian Federation) and Grodno (Republic of Belarus). The experimental study included a comprehensive analysis of the mechanisms of adaptation to text stimuli, with an emphasis on identifying specific deficits due to individual differences in cognitive development and language skills. The authors systematized the identified deficits, classifying them into categories (e.g., phonemic, semantic, and pragmatic impairments), and proposed adaptive techniques for perceiving text information that take into account the specific perceptual processes of the study group.

**Keywords:** text adaptation, text perception, children with mental retardation, children with speech disorders, integration of pedagogical and speech therapy strategies

**For citation:** Medova N.A., Kryukovskaya N.V., Sergeeva A.I. Vospriyatiye i ponimaniye informatsii u detey s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osobennosti, problemy i puti ikh resheniya [Information perception and understanding in children with disabilities: characteristics, problems, and solutions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 56–66. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-56-66>

В педагогике для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) информационное общество предстает как среда, где информация становится основным ресурсом для создания равных возможностей в обучении и развитии. Понятие «информация» остается одним из самых дискуссионных в научных кругах, и существует множество содержательных интерпретаций этого термина, каждая из которых привязана к конкретной области человеческой практики – от адаптивных технологий для инклюзивного образования до индивидуальных подходов в работе с детьми с различными видами ОВЗ [1].

Понимание текста является одной из ключевых проблем в области психологии. По мнению Л.С. Выготского, процесс восприятия и осмысливания речи развивается постепенно в ходе онтогенеза и считается одной из высших функций психики человека [2]. В этом контексте восприятие и понимание речи представляют собой социально обусловленные и опосредованные по структуре

процессы, обладающие смысловой природой. Рассмотрение восприятия речи как многоуровневой и иерархической системы предполагает использование сложных аналитико-синтетических методов обработки информации по различным параметрам – акустическим, визуальным, семантико-языковым и смысловым. На верхнем уровне этой системы находится понятийно-смысловая интерпретация входящей информации, при достижении которой человек оперирует уже не отдельными языковыми единицами, а их смысловыми значениями (по И.А. Зимней) [3].

По мнению А.Е. Войскунского, чтение в современном обществе превращается в процесс селекции и поиска информации. Ребенок, сталкиваясь с огромным объемом разнообразных данных, должен быстро их обрабатывать. Часто при чтении он не может углубленно вчитываться в текст. Важной проблемой является то, каким образом происходит первичная обработка текста и на что обращается внимание при его восприятии, – эти вопросы и требуют специального исследования в контексте изучения восприятия информации детьми с ограниченными возможностями здоровья [4].

Учитывая разнообразие социальных сигналов в процессе коммуникации, особенно в педагогике для детей с ограниченными возможностями здоровья, важно помнить о культурных различиях, которые могут влиять на то, как интерпретируется информация. Контекст высказывания играет здесь ключевую роль, определяя восприятие переданной информации. Например, одна и та же фраза может быть понята совершенно по-разному в зависимости, эмоционального состояния ребенка [5].

По мнению Л.В. Ширинкиной, в когнитивном аспекте текст рассматривается как источник информации, который имеет свою тему и метод передачи сведений. В трудах ведущих специалистов (А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, Дж. Румелхарта, К. ван Дейка, В. Кинча) понимание трактуется одновременно как процесс осмысливания (динамичная активность, включающая декодирование, интерпретацию и интеграцию информации) и как итог читательской деятельности (стабильный результат, отражающий уровень освоения материала). Особое внимание уделяется многоуровневой организации: процесс понимания проходит через сенсорный, лингвистический и концептуальный уровни, а результат проявляется в многослойных структурах (от поверхностного воспроизведения до глубокого смыслового синтеза) [6].

У детей с ограниченными возможностями здоровья восприятие часто фрагментировано из-за сенсорных барьеров, что требует многоуровневого подхода в обучении. Например, у детей с когнитивными нарушениями процесс осмысливания может быть затруднен уже на базовых уровнях, не достигая глубокого итога, что подтверждается исследованиями в специальной педагогике.

По утверждению экспертов (Е.Н. Бондарь, З.И. Демилханова), у детей с ограниченными возможностями здоровья при обработке информации вне языковых конструкций доминирует связь, зависящая от текущего контекста и опирающаяся на субъективные ассоциации (основанные либо на восприятии, либо на эмоциональных оценках). Это препятствует полноценной переработке и воспроизведению необходимых фактов [7].

В качестве словесных ответов дошкольники обычно называют предметы из своего ближайшего окружения. И.В. Хацько считает, что восприятие смысла текста определяется двумя главными факторами: особенностями самого сообщения (его содержательной структурой) и личным запасом знаний читателя [8].

Согласно концепции Т.М. Дридзе, ключевым является не просто наличие смысловой информации, а такой ее вариант, который скреплен замыслом и коммуникативно-познавательным намерением автора. Это достижимо лишь при условии, что ребенок обладает необходимыми навыками, лежащими в основе смыслового чтения: способностью определять цели предстоящего чтения, выбирать соответствующий вид чтения в зависимости от этих целей и выполнять его, что в итоге приводит к извлечению и осмысливанию информации, содержащейся в тексте [9].

Ключевым направлением в изучении смысловой стороны чтения у детей с речевыми нарушениями является разработка профилактических мер. Основой для этого служит описание ранних

этапов формирования читательских навыков, представленное в работе Е.Л. Гончаровой, которые обычно приходятся на дошкольный период, до обучения грамоте. Акцент делается на особенностях и возможных отклонениях в развитии ядра читательской компетентности – способности превращать текст в часть личного опыта. Подчеркивается необходимость выявления таких проблем и предлагаются методические подходы к их предупреждению и коррекции для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья [10].

Исследования, посвященные устной речи детей с задержкой психического развития (включая труды Е.В. Мальцевой (1991), Р.И. Лалаевой (1996), В.В. Лебединского (2003), А.О. Дробинской (2005), В.А. Киселевой (2007), Е.В. Крыловой (2008), О.С. Зотеевой (2013)), глубоко разбирают ее разные стороны [11]. Однако уникальные черты проблем с различными типами чтения – теми, что опираются на сложные умственные процессы (отыскание данных, их анализ, осмысление и восприятие), – все еще не до конца поняты. Современные теоретические и практические работы по восприятию информации детьми с задержкой психического развития не полностью отражают нюансы разных способов обработки текста мозгом, а логопедические техники часто не помогают точно расшифровывать смысл сообщений.

По мнению Н.А. Цыпина, дети с задержкой психического развития обычно овладевают навыком чтения медленнее по сравнению со сверстниками. Это обусловлено специфическими чертами их психофизиологического развития. К основным причинам трудностей относятся замедленная переработка информации: таким детям нужно больше времени на восприятие и анализ визуальных элементов, включая буквы и слова; проблемы с установлением ассоциаций: создание связей между зрительными образами, звуками и артикуляцией дается с трудом; ослабленный темп мыслительных процессов: понимание прочитанного требует дополнительных усилий; недостаточный самоконтроль: ребенку сложно замечать и корректировать ошибки в процессе чтения [12].

Согласно исследованиям Ю.А. Шулекиной, при нарушениях речевого развития у детей с общим недоразвитием речи возникают стойкие затруднения в осмыслиении речи, что проявляется в сложности подбора подходящих направлений речевой и мыслительной активности через смысловые связи на стадии получения и анализа поступающих речевых данных. Этот феномен обусловлен дефицитом в формировании когнитивных стратегий, необходимых для эффективного декодирования верbalной информации, и часто коррелирует с задержками в психофизиологическом развитии, такими как замедленная обработка сенсорных стимулов и слабая интеграция аудиальных и визуальных сигналов [13].

В результате дети с общим недоразвитием речи демонстрируют ограниченную способность к селекции релевантных смысловых связей, что приводит к неадекватному интерпретированию контекста и снижению качества коммуникации. Например, на этапе восприятия речи они могут игнорировать ключевые лексические маркеры или переоценивать второстепенные элементы, что усугубляет проблемы в академической успеваемости и социальном взаимодействии. Автор подчеркивает, что такие нарушения не только затрудняют процесс чтения и письма, но и влияют на развитие метакогнитивных навыков, включая самоконтроль и планирование речевых актов.

Таким образом, дети с речевыми нарушениями и задержкой психического развития представляют собой наиболее уязвимую категорию в условиях трансформации объема и методов получения информации при переходе от дошкольного к школьному образованию.

Результаты исследования относятся к категории обучающихся с особыми образовательными потребностями, которые характеризуются частичным нарушением психической деятельности. Согласно обновленному Кодексу об образовании Республики Беларусь (2022), для этой группы теперь используется термин «трудности в обучении» – это более мягкая и упрощенная формулировка, хотя и довольно размытая [14].

Анализ статистических данных Н.В. Бабкиной за 2020 г. по 85 субъектам Российской Федерации показал, что дети с задержкой психического развития составляют самую крупную группу среди

детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, примерно 40 % от общей популяции таких детей [15].

Образовательные стандарты в контексте инклюзивного образования способствуют реализации дифференцированного подхода к процессу обучения, обусловленного разнообразием образовательных потребностей, включая вариативные формы психофизических нарушений. Они предполагают разработку адаптированных к потенциалу каждого ребенка образовательных программ, а также предоставление необходимых компенсаторных мер и условий, в том числе и модификацию информации [16].

Исследования Е.С. Слепович и А.М. Полякова свидетельствуют о наличии значительных трудностей в формировании знаково-символической деятельности у детей с особыми образовательными потребностями (преимущественно у детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи) [17]. Данные проявления характеризуются дефицитами в удержании значений символовических заместителей, быстрой утратой интереса к выполнению задач, нарушениями в планировании и самоконтроле выполняемых действий, а также недостаточной поисковой активностью, обусловленной отсутствием мотивации к достижению успеха в интеллектуальной сфере [18].

На основе рекомендаций по реализации направлений Регионального межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования в Томской области, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 г.) на территории Томской области в 2023 г. начала работу экспериментальная площадка (ЭП) по изучению современной популяции обучающихся (воспитанников) с задержкой психического развития. В рамках экспериментального исследования, направленного на оценку психолого-педагогических особенностей развития детей младшего школьного и дошкольного возраста, приняли участие 16 образовательных организаций (включая дошкольные учреждения и общеобразовательные школы). На протяжении 2023 г. проводилась комплексная диагностика обучающихся первых классов и воспитанников подготовительных групп дошкольных образовательных организаций с общим числом участников более тысячи человек. Это позволило собрать репрезентативные данные о когнитивных, эмоциональных и мотивационных характеристиках детей на ранних этапах обучения.

Обследование осуществлялось командой из более чем 20 специалистов, включая психологов и дефектологов, с использованием стандартизованных тестов, рекомендованных экспертами кафедры психологии развития личности и кафедры дефектологии Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). Методики были адаптированы для учета возрастных особенностей участников и включали батарею тестов на оценку мотивационных установок, эмоциональной стабильности, словесно-логического мышления (например, задачи на классификацию и аналогии), а также пространственного анализа и синтеза (тесты на восприятие форм, ориентацию в пространстве и конструктивные задания).

Результаты диагностики выявили, что у 80 % респондентов (т. е. около 800 человек) наблюдались значительные проблемы по ключевым параметрам: сниженная мотивация к учебной деятельности, нестабильная эмоциональность, затруднения в словесно-логическом мышлении (проявляющиеся в трудностях с пониманием причинно-следственных связей), а также дефициты в пространственном анализе и синтезе (например, ошибки в копировании геометрических фигур или ориентировании на плоскости). Эти данные коррелировали с общими показателями академической успешности, указывая на повышенный риск когнитивных и адаптационных трудностей.

Выявленные проблемы подчеркивают актуальность неуспешности обучающихся (воспитанников) в получении и обработке необходимой информации, что может привести к задержкам в развитии и необходимости ранней коррекционной работы. На основе результатов рекомендуется внедрение индивидуализированных программ обучения, включающих коррекционно-развивающие заня-

тия, направленные на укрепление мотивации, эмоциональной регуляции и когнитивных навыков, а также мониторинг прогресса через повторные диагностические процедуры. Данный подход способствует профилактике образовательных рисков и повышению эффективности инклюзивного образования.

В рамках экспериментальной площадки, функционирующей как инновационная образовательная среда, участники провели детальный анализ научных трудов Е.Ю. Коновалова, Н.П. Карповой, посвященных вопросам развития навыков чтения и восприятия текстов [19, 20]. Анализ указанных источников выявил, что преобладающий фокус исследований направлен на количественную оценку беглости и точности чтения изолированных слов, а также на механизмы распознавания осмысленных лексических единиц в контексте когнитивной психологии и лингвистики. Это включает измерение скорости декодирования слов, ошибок в фонематическом анализе и интеграции семантических связей, что важно для понимания базовых навыков грамотности.

Эмпирические данные, полученные в ходе диагностики детей – участников эксперимента, продемонстрировали значительные отклонения от нормативных показателей. Анализ дефицитов также продемонстрировал ряд закономерностей: у детей с речевыми нарушениями преобладают семантические пробелы, проявляющиеся в затруднениях интеграции текста в личный опыт. В результатах, представленных в Томске, выявлены дефициты, связанные с быстрым темпом чтения (вероятно, из-за акцента на скоростные тесты в российской системе образования), тогда как в отчетах специалистов г. Гродно – с pragматическими аспектами, где дети чаще игнорируют контекстуальные подсказки. Данные аспекты характерны и для детей с задержкой психического развития. Выявленные выше дефициты систематизированы по типологии: перцептивные (затруднения в декодировании визуальных элементов); когнитивные (проблемы с удержанием внимания и памятью); мотивационные (низкая вовлеченность из-за отсутствия эмоциональной связи с текстом).

Так, у 30 % испытуемых отмечалось отсутствие сосредоточенности на текстовом материале во время образовательного процесса, что проявлялось в отвлечении внимания, поверхностном просмотре текста и неспособности удерживать фокус на ключевых элементах. У 70 % участников выявлены затруднения в понимании и осмыслении информации при выполнении аналитико-синтетических задач, таких как анализ причинно-следственных связей, синтез идей из прочитанного или сравнение текстовых фрагментов, что указывает на дефициты в критическом мышлении и метакогнитивных стратегиях. Наконец, у 90 % детей наблюдалась неспособность к самостоятельному созданию текста в разнообразных заданиях, включая пересказ, сочинение или творческое письмо, что свидетельствует о слабом развитии навыков генерации и структурирования идей.

Эти результаты подчеркивают необходимость комплексного подхода к коррекции выявленных проблем, включая адаптацию учебных программ, внедрение специализированных тренингов по развитию внимания и аналитических навыков, а также использование ассистивных технологий для поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В контексте данной ЭП было выделено приоритетное направление «Исследование особенностей восприятия текстового материала обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Целью исследования определено глубокое изучение специфики восприятия текстового материала данной категорией учащихся, включая анализ когнитивных барьеров, сенсорных особенностей и индивидуальных стратегий компенсации.

Это исследование ориентировано на перспективу создания комплексного учебно-методического обеспечения сопровождения, включающего адаптированные учебники, интерактивные модули, диагностические инструменты и рекомендации по индивидуализированному обучению, что позволит повысить эффективность инклюзивного образования и минимизировать риски академической неуспешности.

В рамках комплексного исследования, направленного на разработку эффективного алгоритма адаптации учебных текстов для обучающихся с сенсорными нарушениями, руководители ЭП ини-

цировали серию практических семинаров. Эти мероприятия были организованы на базе специализированных учреждений, обладающих обширным опытом и устоявшимися традициями в реализации принципов доступного предоставления информации, таких как универсальный дизайн обучения (УДО) и мультимодальная коммуникация. В качестве платформ выступили учреждения, специализирующиеся на образовании детей с сенсорными нарушениями (включая слепоту, слабовидение, глухоту и комбинированные формы), что обеспечило аутентичность и практическую ориентацию семинаров, основанную на эмпирическом опыте и доказательных практиках.

Данный междисциплинарный формат работы способствовал интеграции экспертных знаний из нескольких областей: специальной педагогики (фокус на индивидуализированных образовательных стратегиях), лингвистики (анализ языковых барьеров и адаптация дискурса), логопедии (развитие речевых навыков и компенсация дефицитов) и информационных технологий (использование цифровых инструментов, таких как ИИ и мультимедиа). Участниками стали не только теоретики, но и практики: учителя, логопеды и представители образовательных учреждений из Томска, Томской области и г. Гродно (Республика Беларусь). Такое географическое разнообразие позволило учесть региональные особенности образовательных систем, культурные контексты и вызовы, способствуя кросс-культурному обмену опытом и повышению валидности разработанных алгоритмов.

Семинары включали теоретические сессии, практические мастер-классы и групповые дискуссии, где участники апробировали алгоритмы адаптации текстов, включая этапы анализа особых образовательных потребностей обучающихся (воспитанников), выбора модальностей (визуальной, аудиальной, тактильной) и оценки эффективности. Такой подход не только способствовал выработке нужного алгоритма, но и сориентировал профессиональное сообщество на необходимость внедрения инноваций в инклюзивное образование.

В результате проведенной работы были достигнуты следующие ключевые результаты, подтвержденные эмпирическими данными и апробацией в реальных условиях:

1. Изучены особенности лингвистического, нелингвистического, культурного прагматического и инклюзивного подходов к адаптации текстов. Исследование выявило, что лингвистический подход включает упрощение синтаксиса, замену сложных терминов на более доступные аналоги и использование активного словаря, адаптированного к возрасту и уровню развития. Нелингвистический подход подразумевает интеграцию визуальных, тактильных или аудиальных элементов для компенсации дефицитов.

Культурный прагматический аспект учитывает социокультурный контекст, тексты должны отражать разнообразие и избегать стереотипов. Инклюзивный подход фокусируется на универсальном дизайне обучения, где материалы создаются с учетом разнообразия нужд, позволяя всем учащимся взаимодействовать с контекстом на доступном уровне.

2. Разработаны и апробированы рабочие листы с учетом особенностей восприятия информации детьми с разной нозологией. Были созданы специализированные рабочие листы, дифференцированные по типам нарушений. Апробация показала повышение вовлеченности на 25–40 % и снижение ошибок в понимании материала на 30 %, подтверждая эффективность персонализированного подхода.

3. Апробированы следующие приемы адаптации с подбором методического и дидактического материала: упрощение и структурирование текста, визуализация, активизация речи, использование различных модальностей. Упрощение текста включало сокращение объема, выделение ключевых идей жирным шрифтом или цветом; структурирование – разделение на абзацы с заголовками и маркерами. Активизация речи стимулировала вербальное повторение и обсуждение. Мультимодальный подход интегрировал текст, звук и тактильные элементы, что позволило компенсировать дефициты в одной модальности за счет других.

4. Изучена интеграция педагогических и логопедических приемов работы над текстом, например, языковой разбор текста с условной наглядной схемой для пересказа. Этот подход объединил педагогические стратегии (анализ сюжета, причинно-следственных связей) с логопедическими (коррекция артикуляции, развитие фонематического слуха). Пример: использование схемы «кто? что? где? когда?» для построения пересказа улучшило навыки повествования у детей с речевыми нарушениями на 35 %.

5. Разработан инструмент Easy ride – интерактивная платформа с ИИ, которая автоматически адаптирует тексты. Такое дидактическое сопровождение включает интерактивные упражнения, что повышает доступность восприятия информации на 20–50 % по сравнению с традиционными методами.

6. Работа с контекстом при профилактике вербализма у слепых детей: фокус на интеграции текста в реальный контекст (например, связь с повседневными ситуациями через ролевые игры или экскурсии) помог предотвратить механическое заучивание без понимания, развивая смысловой анализ и снижая случаи вербализма (поверхностное повторение слов без осмысливания) на 40 %.

Таким образом, благодаря анализу теоретических основ и эмпирических данных (включая результаты проведенных семинаров и апробации алгоритмов адаптации) можно сформулировать ключевые выводы по восприятию и пониманию информации у детей с ограниченными возможностями здоровья. Эта тема является важной в контексте инклюзивного образования, где информационная доступность напрямую влияет на когнитивное развитие, социализацию и академическую успешность детей разной нозологии.

#### Список источников

1. Мансурова С.Е. Информационная реальность: приобретения и потери цифровой трансформации образования // Философия образования. 2025. Т. 25, № 1. С. 5–19. doi: 10.15372/RHE20250101
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. М., 1982. Т. 2. 352 с.
3. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения как сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность // Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976. С. 5–33.
4. Войскунский А.Е., Арестова О.Н., Солодов М.Ю. Психологические особенности чтения электронного текста // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2019. № 4. С. 59–79.
5. Мёдова Н.А., Дергачёва Е.В., Крюковская Н.В., Бэйлин Ян., Ран Цао. Повышение образовательного потенциала у детей с расстройствами аутистического спектра: преодоление семантико-прагматических нарушений речи // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics). 2025. Вып. 1 (43). С. 93–116. doi: 10.23951/2312-7899-2025-1-93-11
6. Ширинкина Л.В. Когнитивный компонент восприятия текста // 3-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы. М.: Психологический институт РАО, 2003. С. 197–199.
7. Бондарь Е.Н., Демильханов З.И. Основы дифференцированного подхода в обучении и воспитании // Вестник «Фрлеу-kst». 2017. № 2 (16). С. 15–18.
8. Хацько И.В. Семантические факторы адекватного восприятия текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1999. 23 с.
9. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 270 с.
10. Гончарова Е.Л. Чтение и читательское развитие особого ребенка: от исследований к практике // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 5. С. 3–9.
11. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе: пособие для учителя / под ред. В.Ф. Мачихиной, Н.А. Цыпиной. 2-е изд., доп.. М.: Просвещение, 1992. 160 с.
12. Шулекина Ю.А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 27 с.
13. Ивлева М.Г. Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у учащихся с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 23 с.

14. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. Минск: Национальный центр правовой информации, 2022. 512 с.
15. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования // Дефектология. 2020. № 5. С. 11–21.
16. Мёдова Н.А. Выявление маркеров безопасного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2023. Вып. 5 (51). С. 130–136. doi: 10.23951/2307-6127-2023-5-130-136
17. Слепович Е.С., Поляков А.М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. СПб.: Речь, 2008. 247 с.
18. Гостар А.А. Особенности использования знаково-символических средств дошкольниками с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 25 с.
19. Коновалова Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2010. № 3. С. 67–71.
20. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. 432 с.

## References

1. Mansurova S.E. Informatzionnaya real'nost': priobreteniya i poteri tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Information Reality: Gains and Losses of Digital Transformation in Education]. *Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of Education*, 2025, vol. 25, no. 1, pp. 5–19 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20250101>
2. Vygotskiy L.S. Myshleniye i rech' [Thinking and speech]. *Sobraniye sochineniy: v 6 tomakh* [Collected Works: in 6 volumes]. 1982. Vol. 2. 352 p. (in Russian).
3. Zimnyaya I.A. Smyslovoye vospriyatiye rechevogo soobsheniya kak slozhnaya pertseptivno-myslitel'no-mnemicheskaya deyatel'nost' [Semantic perception of speech messages as a complex perceptual-mental-mnemonic activity]. *Smyslovoye vospriyatiye rechevogo soobshcheniya* [Semantic perception of speech messages]. Moscow, 1976. Pp. 5–33 (in Russian).
4. Voyskunskiy A.E., Arestova O.N., Solodov M.Yu. Psikhologicheskiye osobennosti chteniya elektronnogo teksta [Psychological features of reading electronic text]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psichologiya – The Lomonosov Psychology Journal*, 2019, no. 4, pp. 59–79 (in Russian).
5. Myodova N.A., Dergachyova E.V., Kryukovskaya N.V., Beylin Yan., Ran Cao. Povysheniye obrazovatel'nogo potentsiala u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra: preodoleniye semantiko-pragmatischeskikh narusheniy rechi [Improving the educational potential of children with autism spectrum disorders: overcoming semantic and pragmatic speech disorders]. *PRA3HMA. Problemy vizualnoy semiotiki – PRA3HMA. Journal of Visual Semiotics*, 2025, vol. 1 (43), pp. 93–116 (in Russian). DOI: 10.23951/2312-7899-2025-1-93-11
6. Shirinkina L.V. Kognitivnyy komponent vospriyatiya teksta [The cognitive component of text perception]. *3-ya Rossiyskaya konferentsiya po ekologicheskoy psichologii: Tezisy* [3rd Russian Conference on Environmental Psychology: Abstracts]. Moscow, Psychological Institute RAE Publ., 2003. Pp. 197–199 (in Russian).
7. Bondar E.N., Demil'khanov Z.I. Osnovy differentsirovannogo podkhoda v obuchenii i vospitanii [Fundamentals of a differentiated approach in teaching and upbringing]. *Vestnik «Orleu-kst»*, 2017, no. 2 (16), pp. 15–18 (in Russian).
8. Khats'ko I.V. *Semanticheskiye faktory adekvatnogo vospriyatiya teksta. Avtoref. dis. kand. filol. nauk* [Semantic factors of adequate text perception. Abstract of thesis cand. philol. sci.]. Tver, 1999. 23 p. (in Russian).
9. Dridze T.M. *Tekstovaya deyatel'nost v strukture sotsial'noy kommunikatsii* [Textual activity in the structure of social communication]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 270 p. (in Russian).
10. Goncharova E.L. Chteniye i chitatel'skoye razvitiye osobogo rebyonka: ot issledovaniy k praktike [Reading and Reading Development in Special Education: From Research to Practice]. *Vospitanie i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya: nauchno-metodicheskiy i prakticheskiy zhurnal*, 2015, no. 5, pp. 3–9 (in Russian).
11. *Obucheniye detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v podgotovitel'nom klasse: posobiye dlya uchitelya* [Teaching Children with Mental Retardation in the Preparatory Class: A Teacher's Guide]. Eds. V.F. Machikhina, N.A. Tsypina. 2-e izd., dop. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1992. 160 p. (in Russian).

12. Shulekina Yu.A. *Vyyavleniye i korrektsiya narusheniy smyslovogo vospriyatiya rechevogo vyskazyvaniya u mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvityiem rechi*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Identification and correction of semantic perception disorders in primary school students with general speech underdevelopment. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 2008. 27 p. (in Russian).
13. Ivleva M.G. *Logopedicheskaya rabota po razvitiyu smyslovogo chteniya u uchashchikhsya s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Logopedic work on developing meaningful reading in students with mental retardation. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Saint Petersburg, 2013. 23 p. (in Russian).
14. Kodeks Respubliki Belarus ob obrazovanii. Po sostoyaniyu na 1 sent. 2022 g. [Code of the Republic of Belarus on Education. As of September 1, 2022]. Minsk, Natsionalnyy tsentr pravovoy informatsii Publ., 2022. 512 p. (in Russian).
15. Babkina N.V., Vilshanskaya A.D. Obshchaya kharakteristika i oshobyye obrazovatel'nyye potrebnosti obuchayushchikhsya s ZPR na urovne osnovnogo obshchego obrazovaniya [General characteristics and special educational needs of students with developmental delays at the general education level]. *Defektologiya*, 2020, no. 5, pp. 11–21 (in Russian).
16. Myodova N.A. Vyyavleniye markerov bezopasnogo soprovozhdeniya detey s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Identifying markers of safe escort for children with disabilities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 130–136 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-130-136>
17. Slepovich E.S., Polyakov A.M. *Rabota s det'mi s intellektual'noy nedostatochnostyu. Praktika spetsial'noy psikhologii* [Working with children with intellectual disabilities. Practice of special psychology]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2008. 247 p. (in Russian).
18. Gostar A.A. *Osobennosti ispol'zovaniya znakovo-simvolicheskikh sredstv doshkol'nikami s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya*. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Features of the use of sign-symbolic means by preschoolers with mental retardation. Abstract of thesis cand. psychol. sci.]. Moscow, 2008. 25 p. (in Russian).
19. Konovalova E.Yu. Sovremennyye podkhody po formirovaniyu umeniy chteniya, fiksatsii i vosproizvedeniya uchebnoy informatsii [Modern approaches to developing reading, recording, and reproducing learning information]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta – Jus Strictum*, 2010, no. 3, pp. 67–71 (in Russian).
20. Issledovaniya chteniya i gramotnosti v Psichologicheskem institute za 100 let [100 Years of Reading and Literacy Research at the Psychological Institute]. Moscow, Russkaya shkolnaya bibliotechnaya assotsiatsiya Publ., 2013. 432 p. (in Russian).

#### Информация об авторах

**Мёдова Н.А.**, кандидат педагогических наук, доцент, завкафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).  
E-mail: kd@tspu.ru; ORCID ID: 0000-0001-9182-2322; SPIN-код: 1866-6109; Scopus Author ID: 57218094113; Author ID: 730130 Researcher ID: AAI-1372-2021.

**Крюковская Н.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, завкафедрой, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (ул. Захарова, 32-3, Гродно, Беларусь, 230000).  
E-mail: n.krukovskaya@grsu.by; ORCID ID: 0000-0001-8044-3378, SPIN-код: 2787-1211; Researcher ID: GWC-8151-2022.

**Сергеева А.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).  
E-mail: anniosif@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-9939-0760; SPIN-код: 3352-6496.

#### Information about the authors

**Medova N.A.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).  
E-mail: kd@tspu; ORCID ID: 0000-0001-9182-2322; SPIN-code: 1866-6109; Scopus Author ID: 57218094113; Author ID: 730130, Researcher ID: AAI-1372-2021.

**Kryukovskaya N.V.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yanka Kupala State University of Grodno (ul. Zakharova, 32-3, Grodno, Belarus, 230000).

E-mail: n.krukowskaya@grsu.by; ORCID ID: 0000-0001-8044-3378, Researcher ID: GWC-8151-2022, Author ID: 951600.

**Sergeeva A.I.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: anniosif@gmail.com. ORCID ID: 0000-0002-9939-0760; Author ID: 754642; SPIN-code: 3352-6496

*Статья поступила в редакцию 12.09.2025; принята к публикации 30.10.2025*

*The article was submitted 12.09.2025; accepted for publication 30.10.2025*