

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

SPECIFICITY OF ORGANIZATION THE DISTANCE EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE MODERN CHALLENGES OF UKRAINIAN EDUCATION

В статті окреслено низку переваг запровадження дистанційного навчання для учнів із особливими освітніми потребами: економічна доцільність; мінімізація ризику булінгу учнів із порушеннями розвитку; свобода вибору закладу освіти з огляду на якість освітніх послуг, а не умовну адаптованість для певної категорії учнів чи географічну наближеність; можливість вибудувати індивідуальний освітній маршрут учня з урахуванням обмежень та можливостей його розвитку. В статті охарактеризовано труднощі впровадження дистанційного навчання: високі вимоги щодо технічного оснащення вчителів та учнів; проблеми недостатньої сформованості ІКТ-компетентності та е-навчальних вмінь у вчителів та учнів; низький рівень сформованості самостійності учнів у організації власного навчання; складний етап підготовки навчального е-контенту, який би враховував множинні варіанти представлення інформації; розроблення дієвих механізмів соціонавчального інтегрування учнів із порушеннями розвитку.

За результатами опитування педагогів (n=42) спеціальних та інклюзивних класів виявлено особливості організації дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку. Встановлено, що впровадження дистанційного навчання в умовах пандемії та війни відбувалося на тлі дефіциту досвіду та низького рівня сформованості у педагогів ІКТ-компетентності та вміння викладати дистанційно. Екстремальність умов запровадження нового виду навчання, що практично унеможливила швидке формування у педагогів необхідної ІКТ-компетентності зумовила їх прагнення перенести в дистанційний режим традиційну класно-урочну систему з усіма її особливостями навчання, вибудовуючи його за синхронним варіантом взаємодії з учнями.

Усуненню процесуальних проблем організації дистанційного навчання учнів зазначеної категорії має передувати вирішення матеріально-технічних проблем та підвищення рівня сформованості компетентності навчати та навчатися в дистанційному режимі.

Ключові слова: дистанційне навчання, ІКТ, порушення розвитку, учні з особливими освітніми потребами.

The article outlines a number of advantages of introducing distance learning for students with special educational needs: economic feasibility; minimizing the risk of bullying students with developmental disabilities; freedom to choose an educational institution based on the quality of educational services, rather than conditional adaptability for a certain category of students or geographical proximity; the opportunity to build an individual educational route for the student, taking into account the limitations and possibilities of his development. The article describes the difficulties of implementing distance learning: high requirements for the technical equipment of teachers and students; problems of insufficiently formed ICT competence and e-learning skills among teachers and students; low level of formation of students' independence in the organization of their own learning; a complex stage of preparation of educational e-content, which would take into account multiple options for presenting information; development of effective mechanisms for socio-educational integration of students with developmental disabilities.

According to the results of the survey of teachers (n=42) of special and inclusive classes, the peculiarities of the organization of distance learning of students with special educational needs caused by developmental disorders were revealed. It was established that the introduction of distance learning in the conditions of a pandemic and war took place against the background of a lack of experience and a low level of formation of teachers' ICT competence and the ability to teach remotely. The extremity of the conditions for the introduction of a new type of education, which practically made it impossible for teachers to quickly form the necessary ICT competence, led to their desire to transfer the traditional classroom-lesson system with all its features to remote mode, building it according to the synchronous option of interaction with students.

The elimination of procedural problems of distance learning organization of students of the specified category should be preceded by the solution of material and technical problems and the improvement of the level of competence to teach and learn in the distance mode.

Key words: distance learning, ICT, developmental disabilities, students with special educational needs.

УДК 376.5.018.43-056.26
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.1.20>

Замша А.В.,

канд. психол. наук,
викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Найда Ю.М.,

ст. викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка

Федоренко О.Ф.,

канд. пед. наук,
начальниця відділу професійного розвитку педагогічних працівників
Державної установи «Український інститут розвитку освіти»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток суспільства обумовлюється викликами, що перед ним постають. Українська система освіти останніми роками зустрілася із низкою викликів – спочатку пандемія коронавірусної хвороби згодом повномасштабна військова агресія росії проти України. Усі сфери суспільного життя внаслідок цих викликів зазнали змін. Не виключенням стала

і сфера освіти. Адже карантинні обмеження створили своєрідні умови, в яких мав відбуватися освітній процес, а згодом ще більшим викликом стала організація освітнього процесу в умовах війни. У зв'язку з цим особливої актуальності набула проблема переходу закладів освіти усіх форм та видів на дистанційне навчання. Варто зауважити, що потреба в такому переході виникала раптово

через пандемію, відповідно нову форму навчання в усіх закладах освіти необхідно було запроваджувати посеред навчального року і в найкоротший термін. Ще більшим викликом стала організація дистанційного навчання в умовах війни, коли відбулася значна міграція всередині країни та виїзд закордон здобувачів освіти та педагогів.

Особливої уваги в цьому контексті потребувала організація навчання найбільш уразливих і складних категорій учнів – дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку. Адже, якщо окремі заклади освіти для дітей з типовим розвитком раніше практикували як дистанційне, так і змішане навчання, то для закладів, де здобувають освіту учні з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку, необхідність переходу на дистанційне навчання стала неочікуваною і серйозною проблемою.

Специфіка освітнього процесу учнів з особливими освітніми потребами, що зумовлені порушеннями розвитку, насамперед характеризується своєрідною організацією. Позаяк освітній процес цієї категорії учнів має специфічні особливості реалізації процесу навчання та містить так звану корекційно-розвивальну складову. При цьому процес навчання має свої відмінності порівняно з навчанням учнів із типовим розвитком – адже потребує адаптування, а в окремих ситуаціях модифікування змісту, методики навчання та процедур оцінювання навчальних досягнень учнів. Водночас для освітнього процесу учнів з порушеннями розвитку притаманна специфічна складова – корекційно-розвивальна робота, що спрямована на компенсацію порушеної функції за рахунок збережених можливостей здоров'я дитини, інтенсифікацію розвитку функції, що є частково ураженою, а також корекцію тих аспектів розвитку, що сформовані з відхиленням від типових його проявів. При цьому як процес навчання, так і корекційно-розвивальна робота організовується з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку кожного окремого учня з особливими освітніми потребами.

Втім в умовах сучасних викликів організація освітнього процесу в дистанційній формі була настільки проблемною, що спричинила зосередження уваги педагогів саме на дистанційному навчанні учнів з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку, в той час як питання реалізації корекційно-розвивальних завдань освітнього процесу відійшли на задній план. При цьому важливо зауважити, що додаткових труднощів в організацію дистанційного навчання зазначеної категорії учнів додавали й відмінності різних умов їхнього навчання – інклюзивних та спеціальних. По-перше, для спеціального класу характерна суттєво менша кількість учнів порівняно з класом із інклюзивною формою навчання, а відтак педагоги при різних умовах

дистанційного навчання мають неоднакову кількість часу для індивідуальної роботи з учнями. По-друге, в спеціальному класі згруповуються учні, які мають подібні труднощі навчання, в той час як в інклюзивному класі навчаються учні з типовим розвитком, а також різні категорії учнів з порушеннями розвитку, звідси забезпечення адаптування і модифікування відповідно до особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання є значно складнішим завданням для педагога, аніж в умовах спеціального навчання. По-третє, одним із фундаментальних завдань інклюзивного навчання є соціальне інтегрування учнів з порушеннями розвитку в суспільство через набуття соціального досвіду взаємодії з однолітками в умовах їх співвиховання. В умовах дистанційного навчання вкрай складно забезпечити ефективну взаємодію учнів з атиповим та типовим розвитком. Відтак, організація ефективного дистанційного навчання учнів із особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку, стала надзвичайно складним викликом для освітян.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації дистанційного навчання дітей із типовим розвитком достатньо широко представлена в загальній педагогіці. Водночас в спеціальній педагогіці це питання представлене досить вибірково і переважно в роботах зарубіжних учених. Зокрема окреслено такі питання як: загальна характеристика ролі е-вчителя в інклюзивному е-навчанні учнів різних категорій (D. Vjekić, M. Vojović, S. Obradović, M. Vučetić) [3]; класифікація бар'єрів в дистанційному навчанні на ті, які пов'язані з учнем, з учителем, з освітньою програмою та організаційними питаннями (A. Assareha, M. Hosseini Bidokht) [1]; особливості створення умов для інтеграції учнів з порушеннями розвитку в освітнє е-середовище (E. Mikołajewska, D. Mikołajewski) [11]; систематизація знань щодо специфіки організації дистанційного навчання як компоненту змішаної системи навчання (E. Z. Zavaraki, D. Schneider) [13]; технологія застосування е-портфоліо при дистанційному навчанні учнів з особливими освітніми потребами (J. Lambea, V. McNair, R. Smith) [9] тощо.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу проблеми, можемо виокремити низку *переваг* дистанційного навчання для учнів із порушеннями розвитку супроти їх традиційного аудиторного навчання.

По-перше, дистанційне навчання є економічно більш вигідним, оскільки потребує значно меншого обсягу фінансування порівняно з традиційним навчанням (B. Kołodziejczak, M. Roszak) [8]. Зокрема, економічна доцільність цього виду навчання виявляється в тому, що: якісно і один раз підготовлений навчальний е-контент можна використовувати безкінечну кількість разів в подальшому; немає потреби витрачати фінанси на утримування нерухомого

майна закладів освіти, а відтак вивільнені від цього кошти можна спрямувати на власне освітній процес та технічне оснащення.

По-друге, дистанційне навчання мінімізує ризик виявів булінгу учнів із порушеннями розвитку з боку однолітків із типовим розвитком, оскільки при якісній організації взаємодії між такими учнями засобами ІКТ порушення розвитку та відповідні адаптації навчання можуть бути непомітними чи менш помітними поряд з традиційним навчанням (D. Vjekić, M. Bojović, S. Obradović, M. Vučetić) [3].

По-третє, учень з порушеннями розвитку може обрати будь-який заклад для отримання освіти, а не лише відповідний спеціальний чи найближчий до місця його проживання, який може не мати належних для його навчання умов (E. Guglielman) [7], [10]. Відтак, учень може обрати заклад з погляду на власні інтереси і нахили, зважаючи на специфіку освітніх програм, які пропонує заклад, тобто з огляду на якість підготовки, а не з позиції формальних ознак закладу типу територіальної наближеності тощо.

По-четверте, якісно організоване дистанційне навчання дає змогу вибудувати індивідуальний освітній маршрут учня таким чином, щоб темп і ритм його навчання максимально відповідали його можливостям (P.-A. Cinquin, P. Guitton, H. Sauzéon) [5]. Зокрема лише в умовах дистанційного навчання учні мають змогу повторно переглянути навчальний е-контент з поясненням матеріалу, що неможливо забезпечити в умовах навчання в класі. Це особливо важливо, коли зважаючи на стан здоров'я, учень не має змоги систематично відвідувати класні заняття.

Поряд із безумовними перевагами дистанційного навчання учнів із особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку маємо констатувати й низку *труднощів* організації цього виду навчання.

По-перше, гостро постає потреба у якісному технічному забезпеченні (насамперед, комп'ютерами і планшетами), їх обслуговуванні у разі технічних збоїв та стабільному швидкісному інтернеті (D. Vjekić, M. Bojović, E. Guglielman, S. Obradović, M. Vučetić) [3], [7].

По-друге, успішність дистанційного навчання ґрунтується на сформованій у вчителів та учнів ІКТ-компетентності як здатності користуватися відповідними електронними і мобільними пристроями, платформами і застосунками (B. Kołodziejczak, M. Roszak) [8]. D. Vjekić, M. Bojović, S. Obradović, M. Vučetić наголошують не лише на сформованості ІКТ-компетентності у вчителів, тобто не лише на володінні відповідними технологіями, а й на володінні методикою е-навчання із застосуванням ІКТ. Як зазначають вчені більшість вчителів нині є «цифровими іммігрантами», у яких ІКТ-компетентність сформована лише в межах питань

навчання, а не загалом для життя. Водночас сучасні учні є «цифровими аборигенами», які народились і зростали в епоху технологій, які опановують нові за стосунки і пристрої швидко і інтуїтивно. Однак ІКТ учні звикли використовувати для спілкування і взаємодії з оточуючими, а не для навчання. Водночас спілкування та навчальна діяльність за змістом і завданнями суттєво відмінні. Зважаючи на це вчені вводять поняття «е-вчителя», який має володіти методикою викладання через електронні і мобільні пристрої із застосуванням відповідних освітніх платформ та технологій [3]. Поряд із цим, варто увести поняття «е-учня», що передбачає сформованість в учня вміння вчитися на основі використання ІКТ [4].

По-третє, дистанційне навчання вимагає від учня сформованого вміння самостійно навчатися, бути здатним до самоорганізації та самоконтролю, самомотивування тощо (L. Archambault, M. Varbour, M. DiPietro) [2].

По-четверте, дистанційне навчання потребує значно більшої підготовчої роботи порівняно з підготовкою до традиційного уроку, особливо при створенні е-контенту, оскільки він має бути адаптований до навчання учнів з різними особливими освітніми потребами та пропонувати форми подання інформації, закріплення та оцінювання, які дають змогу обирати індивідуальним потребам варіант (M.L. Woods, J. Maiden, J.A. Brandes) [14]. Особливо важливо врахувати, що окрім традиційних «нозологічних» груп, таких як глухі та слабкочуючі учні, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, учні сліпі та слабозорі тощо навчальний контент, форми організації навчальної діяльності мають бути адаптовані й до потреб учнів, які мають порушення, що офіційно не визначається як «нозологія». До прикладу, діти з гіперактивністю і т.д. (D. Vjekić, M. Bojović, S. Obradović, M. Vučetić) [3]. При цьому апаратне і програмне забезпечення дистанційного навчання та відповідні допоміжні технології (застосунки для нотування, озвучування, анімації, перевірки правопису, запис голосу, трансформація написаного тексту в друкований тощо), які допомагають виконувати навчальні завдання, мають бути доступними для використання учнями з урахуванням специфіки порушень їх розвитку.

По-п'яте, окремої уваги при організації дистанційного навчання потребує вирішення проблеми організації взаємодії між учнями для їх співнавчання та уникнення соціальної ізоляції (D. Vjekić, M. Bojović, S. Obradović, M. Vučetić, S. AbuJarour, H. Krasnova) [3; 12].

По-шосте, організаційна відмінність сценаріїв дистанційного навчання від традиційного, тобто інший спосіб і умови сприймання, зберігання зосередженості, відмінності таймінгу (етапність, часові межі різних видів навчальної діяльності), питання нотування нового матеріалу, особливості

уточнення і закріплення знань, відмінності у формах оцінювання (А. Assareha, М. Hosseini Bidokht) [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на результати теоретичного аналізу маємо дійти висновку про те, що дистанційне навчання учнів із особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку має значні переваги за умови його якісної організації, що ґрунтується на усуненні означених труднощів. Втім досі не було проведено сучасних досліджень щодо специфіки організації дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку з урахуванням тих викликів, які висуває перед системою освіти пандемія та війна. Відтак, постає потреба у вивченні стану та особливостей організації дистанційного навчання учнів із порушеннями розвитку в сучасних умовах, в яких відбувається освітній процес.

Мета статті – встановлення особливостей організації дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу. Для проведення емпіричного дослідження ми використали комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів. Нами було проведено онлайн опитування педагогів спеціальних ($n=28$) та інклюзивних ($n=14$) класів, які не викладають предмети, що безпосередньо передбачають володіння ІКТ для вивчення сучасного стану організації дистанційного навчання учнів із особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку.

Констатовано, що до початку введення карантинних обмежень педагоги (інклюзивних класів (ПІНК) – 21,43%; спеціальних класів (ПСПК) – 0,00%, при $\varphi^*=2,94$, $p \leq 0,001$) практично не мали необхідної фахової підготовки з питань організації дистанційного навчання учнів за виключенням поодиноких випадків проходження курсів з підвищення кваліфікації у педагогів інклюзивних класів щодо опанування ІКТ та е-компетентності з користування різноманітними освітніми платформами та ресурсами, доступними на мобільних і електронних пристроях.

Встановлено, що до початку пандемії педагоги як спеціальних, так і інклюзивних класів практично не мали досвіду організації навчання учнів в дистанційному режимі (ПІНК – 7,14%, ПСПК – 0,00%, $\varphi^*=1,65$ при $p \leq 0,05$). Педагоги у процесі традиційного навчання використовували лише окремі засоби ІКТ, що часто застосовуються при організації дистанційного навчання. Зокрема чати застосунку Viber при змінах у розкладі занять чи питаннях, пов'язаних із виконанням учнями домашніх завдань (ПІНК – 85,71%, ПСПК – 78,57%, $\varphi^*=0,57$, відсутні достовірні відмінності), а також групова розсилка навчальних матеріалів для додаткового опрацювання засобами електронної пошти

(ПІНК – 64,29%, ПСПК – 28,57%, $\varphi^*=2,24$ при $p \leq 0,05$). При цьому вказані засоби використовувалися переважно з організаційною, а не навчальною метою.

Отримані дані свідчать, що введення карантинних обмежень практично спричинило колапс у навчанні учнів із особливими потребами, зумовленими порушеннями розвитку, а організація їх дистанційного навчання відбувалась в умовах дефіциту належної фахової підготовки педагогів в цьому питанні.

Аналіз досвіду дистанційного навчання педагогів, набутого через упровадження карантинних обмежень, дає підстави дійти висновку, що вчителі надають перевагу використанню синхронної взаємодії з учнями класу в режимі реального часу (ПІНК – 71,43%, ПСПК – 96,43%, $\varphi^*=2,28$ при $p \leq 0,05$). При цьому педагоги намагаються дотримуватися традиційного розкладу уроків. Таким чином, дефіцит належної фахової е-компетентності педагогів зумовив домінування прагнення перенести звичайну класно-урочну систему безпосереднього навчання в організацію дистанційного навчання. Особливо яскраво ця тенденція проявляється у педагогів спеціальних шкіл. Порівняно вища ригідність позиції педагогів спеціальних шкіл може бути обумовлено тим, що організація спеціального навчання останніми роками не зазнавала значних змін й відповідно в програмах підготовки педагогів для спеціальних закладів фактично не відбувалося помітних трансформацій. Водночас інклюзивна філософія, почала активно впроваджуватися в систему освіти останніми роками, і зокрема через зміни фахової підготовки та підвищення кваліфікації педагогів.

Водночас синхронна взаємодія вчителя та учнів переважно реалізовувалася засобами відеоконференцій в Zoom (ПІНК – 78,57%, ПСПК – 85,71%, $\varphi^*=0,57$ відсутні достовірні відмінності) та Google Meet (ПІНК – 21,43%, ПСПК – 14,29%, $\varphi^*=0,57$ відсутні достовірні відмінності) і за змістом фактично виражалася у формі онлайн уроку, який вчитель проводив у класі з окремими елементами взаємодії з учнями у формі питання-відповіді.

Для обміну файлами і посиланнями між педагогами та учнями переважно використовувалися добре відомі їм чати Viber, Telegram тощо (ПІНК – 85,71%, ПСПК – 96,43%, $\varphi^*=1,21$ відсутні достовірні відмінності) та електронну пошту (ПІНК – 57,14%, ПСПК – 46,43%, $\varphi^*=0,66$ відсутні достовірні відмінності).

Вкрай мало педагогів користувалися платформами та сервісами Google Classroom, Moodle тощо (ПІНК – 21,43%, ПСПК – 7,14%, $\varphi^*=1,29$ при $p \leq 0,1$), що спеціально розроблено для полегшення організації дистанційного навчання.

При цьому вчителі інклюзивних класів помітно частіше використовували уроки Всеукраїнської школи онлайн порівняно з вчителями спеціальних

закладів (ПІНК – 71,43%, ПСпК – 39,29%, $\varphi^*=2,01$ при $p \leq 0,05$). Поодиноким використанням уроків, що підготовлені для дітей із типовим розвитком у дистанційному навчанні в спеціальних класах вчителі пояснювали відсутністю необхідних адаптацій форм подання інформації, обсягу та мовного оформлення навчального матеріалу для успішного його сприймання учнями з порушеннями розвитку, а також більш уповільненим темпом їхнього навчання порівняно з дітьми із типовим розвитком. Крім цього, проблема потреби у відповідних адаптаціях та модифікаціях масового навчального е-контенту гостріше постає саме в умовах спеціальних закладів освіти, позаяк, до цих закладів переважно вступають діти з більш тяжчим ступенем порушення розвитку, а часто ті, які мають складні порушення розвитку, порівняно з тими учнями, які навчаються в інклюзивних умовах.

На думку вчителів, якщо питання подання навчального матеріалу було більш-менш налагодженим за рахунок зазначеного вище, то ключовими проблемними питаннями дистанційного навчання учнів із порушеннями розвитку стали закріплення знань та контроль навчальних досягнень. Фактично вчителі були позбавлені повноцінного контролю за процесом закріплення навчального матеріалу. Таким чином, педагоги не знайшли дієвих ІКТ засобів для з'ясування того, що саме зрозумів учень, чому виконав те чи інше завдання неправильно тощо. Звідси рівень закріплення навчального матеріалу визначався за опосередкованими показниками – результатами оцінювання. Разом із цим переважна більшість педагогів для контролю за якістю навчання використовували сервіс хмарних технологій Google Forms, в яких створювали тестові завдання з тем, що вивчалися (ПІНК – 85,71%, ПСпК – 57,14%, $\varphi^*=1,99$ при $p \leq 0,05$).

Поряд із означеним, педагоги наголошували і на відсутності належного технічного оснащення для дистанційного навчання, зокрема ПК, відеокамер та якісного і стабільного інтернет-зв'язку, відсутність електрики тощо як у них самих (ПІНК – 64,29%, ПСпК – 85,71%, $\varphi^*=1,55$ при $p \leq 0,1$), так і у їхніх учнів (ПІНК – 42,86%, ПСпК – 92,86%, $\varphi^*=3,58$ при $p \leq 0,001$). Особливо гостро постає проблема в матеріально-технічному забезпеченні учнів, які є внутрішньо переміщеними особами, які часто не мають належних умов для навчання.

З огляду на окреслені труднощі організації дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку, та швидкий і раптовий темп переходу на цей вид навчання, що пізніше зіштовхнулося з умовами, зумовленими війною, усе це в сукупності унеможливило належну фахову підготовку вчителів в питанні дистанційного навчання категорії учнів із особливими освітніми потребами. Відповідно й недивною

є позиція педагогів щодо низької ефективності цього виду навчання для учнів із порушеннями розвитку (ПІНК – 78,57%, ПСпК – 96,43%, $\varphi^*=1,78$ при $p \leq 0,05$).

Висновки. Таким чином з результатів дослідження висновується, що сучасні педагоги і система освіти загалом виявилася непідготовленою для стрімкого впровадження нового для учнів з порушеннями розвитку виду організації навчання в дистанційному режимі. Особливо це характерне для дистанційного навчання учнів спеціальних закладів освіти.

Організація дистанційного навчання учнів із особливими потребами характеризується низкою особливостей: наданням педагогами переваги синхронному варіанту взаємодії з учнями; прагнення використовувати лише ті ресурси та сервіси, які є добре знайомими для педагогів і не потребують набуття ними нових або складних технічних знань та вмій; відсутності чіткого розуміння про особливості врахування специфіки порушень розвитку при розробленні е-контенту та проектуванні процесу е-навчання.

Відтак для вчителів характерне виражене прагнення зберегти традиційну класно-урочну систему для навчання «на відстані». Відсутність використання повноцінних освітніх платформ, які дають змогу створити дистанційні курси з навчальних предметів, засвідчує нерозуміння вчителями потреби у зміні власної ролі в процесі навчання з авторитарної до наставницької, а також на неготовність до зміни процесу підготовки навчальних матеріалів, адже для асинхронного навчання саме підготовчий етап є найбільш складним з темпорального, технічного та фахового боку.

Усуненню процесуальних проблем дистанційного навчання учнів зазначеної категорії має передувати вирішення матеріально-технічних проблем щодо належного технічного забезпечення педагогів і учнів пристроями та доступами до ресурсів, а також організація ґрунтовних безкоштовних та обов'язкових програм підвищення кваліфікації педагогів для опанування сучасними сервісами, платформами і ресурсами та формування у них умінь е-викладати, зокрема й організувати дистанційне навчання різних категорій учнів, у тому числі й учнів із порушеннями розвитку.

Перспективними для проведення подальших наукових розвідок видається вивчення питання про: опанування педагогами нової для них ролі наставника, що є основоположною для дистанційного навчання учнів; методик розроблення навчального е-контенту з множинними формами представлення інформації, які б ураховували індивідуальні можливості учнів із особливими освітніми потребами; технологію формування е-навчальних вмій в учнів тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Assareha A., Hosseini Bidokht M. Barriers to e-teaching and e-learning. *Procedia Computer Science*. 2011. Vol. 3. P. 791–795.
2. Barbour M., Archambault L., DiPietro M. K–12 Online Distance Education: Issues and Frameworks. *American Journal of Distance Education*. 2013. Vol. 27, P.1-3. DOI: 10.1080/08923647.2013.759452
3. Bjekić D., Obradović S., Vučetić M., Bojović M. E-teacher in inclusive e-education for students with specific learning disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol.128. P. 128–133.
4. Catalano A. Improving Distance Education for Students with Special Needs: A Qualitative Study of Students' Experiences with an Online Library Research Course. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*. 2014. Vol. 8. P. 17–31. DOI: 10.1080/1533290X.2014.902416
5. Cinquin P.-A., Guitton P., Sauzéon H. Online e-learning and cognitive disabilities: A systematic review. *Computers and Education*. 2019. Vol. 130. P. 152–167.
6. Cropley A.J., Kahl T.N. Distance education and distance learning: some psychological considerations. *Distance Education*. 1983. Vol. 4. P. 27–39.
7. Guglielman E. E-learning and disability: accessibility as a contribute to inclusion, in Doctoral Consortium at EC-TEL 2010 – Proceedings of the 5th Doctoral Consortium at the European Conference on Technology Enhanced Learning, Barcelona, Spain, September 29, 2010. P. 31–36.
8. Kołodziejczak B., Roszak M. ICT competencies for academic e-learning. Preparing students for distance education – authors' proposal. *ICTE Journal*. 2017. Vol. 6(3). P. 14-25. DOI: 10.1515/ijct-2017-0012
9. Lambe J., McNair V., Smith R. Special educational needs, e-learning and the reflective e-portfolio: implications for developing and assessing competence in pre-service education. *Journal of Education for Teaching*. 2013. Vol. 39, No. 2. P. 181–196, <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2013.765191>
10. Learning for All: Guidelines on the Inclusion of Learners with Disabilities in Open and Distance Learning. Paris : UNESCO, 2016.
11. Mikołajewska E., Mikołajewski D. E-learning in the Education of People with Disabilities. *Advances in Clinical and Experimental Medicine*. 2011. Vol. 20(1). P. 103–109.
12. AbuJarour S., Krasnova H. E-Learning as a Means of Social Inclusion: The Case of Syrian Refugees in Germany. Twenty-fourth Americas Conference on Information Systems. New Orleans, 2018.
13. Zavaraki E. Z., Schneider D. Blended Learning Approach for Students with Special Educational Needs: A Systematic Review. *Journal of Education & Social Policy*. 2019. Vol. 6, No. 3. P. 75–86. doi: 10.30845/jesp.v6n1p12
14. Woods M.L., Maiden J., Brandes J.A. An Exploration of the Representation of Students with Disabilities in Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*. 2011. Volume XIV, Number V, Winter.