Higher Education. **12. Berninger, V. W., Abbott, R. D., & Niedo, J.** (2014). Predicting levels of reading and writing achievement in typically developing, English-speaking 2nd and 5th graders. *Learning and Individual Differences, 32*, 54–65. **13. Brockett, S. S., Lawton-Shirley, N. K., & Kimball, J. G**. (2014). Berard auditory integration training: Behavior changes related to sensory modulation. *Autism Insights, 6*, 1–10. **14. Bundy, A. C., & Murray, A. E.** (2002). Sensory integration: A. Jean Ayres' theory revisited. In A. C. Bundy, S. J. Lane, & E. A. Murray (Eds.), *Sensory integration: Theory and practice* (2nd ed., pp. 3–33). F. A. Davis.

YAREMCHUK I.V. FEATURES OF SUPPORT FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES.

The article is devoted to the study of dysgraphia, its manifestations, causes, and its impact on the development of written language in schoolchildren. The influence of etiology on the educational process is outlined, along with its interaction with other developmental difficulties, particularly dyspraxia, which complicates the acquisition of writing skills. One of the main themes is the importance of understanding dysgraphia as a complex and multifaceted disorder that is not limited to problems with written language but is often a symptom of broader difficulties in cognitive and speech development. Considerable attention is given to corrective methods aimed at facilitating the learning process for children with writing disorders. The article also discusses various strategies of corrective work, among which individualized approaches are highlighted, taking into account the characteristics and specific needs of each student. The necessity of a comprehensive approach is emphasized, including methods focused on developing motor, cognitive, and speech skills. In addition, the importance of early detection of writing disorders and the organization of an appropriate educational environment that helps children adapt to the school curriculum is underlined. The article also offers specific methods for working with children who have writing difficulties, contributing to the improvement of their academic performance. Taking into account the individual characteristics of children and applying a variety of corrective techniques make it possible to enhance the effectiveness of the educational process and help children with dysgraphia achieve success in learning.

Keywords: praxis, dysgraphia, dyspraxia, writing, coordination, motor planning, support, motor planning.

DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.48.30
УДК37.091.12.011.3-057.164]:159.922

О.Є. Шульженко
a.shulzhenko@icloud.com
https://orcid.org/0009-0004-5105-1243

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ

В статті розглядається питання теоретико-практичного змісту формування у асистентів – вчителів інклюзивної форми освіти основних компонентів системи підготовки. Теоретичний аналіз показав роль та значущість відносно нової професії асистента-вчителя як ведучого фахівця освітньо-корекційного та навчально-реабілітаційного процесів школи з інклюзивною формою освіти.

В статті проаналізовано досвід світової практики формування професійної самосвідомості педагогів. Зазначено, що цей процес відбувається ще під час навчання студентів в університеті і прикладом для них є діяльність викладачів. Особливого значення має професійна ідентичність яка складається з місії та основних якостей його особистості, компетентностей, життєвої історії, мотивації тощо. Представлено роль та зміст роботи асистента вчителя в інклюзивно-освітньому процесі взаємодії з учнями із особливими освітніми потребами. Наголошено та тому, що успішний асистент – є фахівцем спеціальної освіти з засвоєною системою знань, корекційно-розвиткових компетенцій, емоційно стійкий та гнучкий до постійно змінюючих ситуацій, це особистість, що свідомо розуміє проблеми учнів із особливими освітніми потребами.

Визначено і представлено один із основних компонентів системи формування професійної самосвідомості - мотивацію у її десяти підкомпонентах: саморефлексії, самопізнання, самоідентифікації, самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, соціалізації, самоконтролю, саморефлексії.

Ключові слова: професійна самосвідомість, асистент вчителя, інклюзивна освіта, система мотивацій.

Постановка проблеми. В рамках багатьох змін та реформ які відбуваються у загальній та спеціальній освіті виокремлюється роль педагогів – носіїв спеціальних, політичних, інформаційних, психологічних тенденцій розвитку процесів навчання та виховання людини. Динамічність та рухливість

нервових процесів впливають на розвиток у них якості самосприйняття, удосконалення своєї професійної моделі.

Так, Жиджюнайте Вільна та Маріус Даугела з Вільнюського університету, досліджуючи професійну свідомість викладача вищої школи у взаємодії зі студентами визначають професійну самосвідомість як процес розвитку який вимагає рефлексії власного досвіду, створює двосторонній обмін, що спонукає та мотивує до самопізнання. Автори визначають самосвідомість як здатність людини мислити, усвідомлювати свої емоції, думки та дії, потреба саморегуляції, самоконтролю, самовизначення, самоповаги, самооцінки, мати цінності, психологічні установки, мотиви до самовдосконалення.

Аналіз досліджень та публікацій. Різноманітні життєві події людини запускають механізми самосвідомості яка має власну історію її життя (Underhill, (1992). Флавіан вважає, що розвиток самосвідомості відбувається через різні життєві події (Flavian, 2016). Щодо професійної самосвідомості, то викладач має пізнати себе як людину, а потім як професіонала, він має розуміти як його поведінка впливає на сприйняття інших, зокрема студентів (Schussler & Knarr, 2013).

Автори Вільма Жиджюнайте, Маріус Даўгела пропонують викладачам ділитися своїм професійним досвідом, знаннями, цінностями, компетентностями, запрошуючи здобувачів вищої освіти реагувати на ефективність та якість навчання, зростаючи як особистості професійно усвідомлюючи успішність або неуспішність їхнього впливу на студентів.

На думку (Lim, 2019) самоаналіз і саморегуляція є одними з практик які найбільш сприяють формуванню професійної ідентичності вчителя.

Професійна ідентичність вчителя педагога складається з місії та основних якостей його особистості, знання предмета, компетентність, результати діяльності, життєві історії, професійний розвиток і контекст (Mockler, 2020);

Сакс (Sachs, 2005) вважає що професійна ідентичність лежить в основі вчительської професії і забезпечує вчителям основу для побудови власних уявлень про те, «як бути», «як діяти» і «як розуміти», а також своє місце в суспільстві.

Добре розвинена професійна ідентичність учителя складається з його переконань, уявлень про себе, усвідомлення своєї ролі як фахівця, є важливою для управління різноманітними очікуваннями та змінами (Alspup, 2004), для якісного викладання (Trent, 2019).

Таким чином, зарубіжні автори вважають, що дослідження професійної ідентичності вчителів є актуальним для них, політиків та дослідницької діяльності, сприяє до власних роздумів про нові підходи до викладання, сприяє самоаналізу, саморефлексії та їхній освітній діяльності.

Ханна (Hanna, 2019) шість основних сфер для вимірювання професійної ідентичності вчителя:

- самосприйняття яке показує як люди себе відчувають вчителями;
- мотивація або прагнення бути вчителем;
- відданість професії вчителя або прихильність фаху;
- самоефективність або впевненість ефективно виконувати професійну діяльність;
- асертивність або переконаність у власному успішному викладанні;
- задоволеність своєю вчительською діяльністю.

У своїх працях багато інших авторів також розглядають важливість асистента вчителя в інклюзивному освітньому процесі. Одним із таких авторів є Джоанна Шерлі, британська дослідниця в галузі інклюзивної освіти. Вона підкреслює, що асистенти вчителів виконують не лише педагогічні функції, а й мають вирішальне значення для соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Вона зазначає, що ключовою є здатність асистента стати «мостом» між учнем і його оточенням, особливо в соціальних ситуаціях. Шерлі наголошує на важливості створення інклюзивної атмосфери в класі, в якій кожна дитина має змогу бути почутою, зрозумілою та підтриманою. Її роботи акцентують увагу на розвитку соціальних навичок і створенні умов для нормальної комунікації учнів з ООП з однолітками.

З точки зору підготовки асистентів, дослідник Джон Д. Холл (США) зазначає, що освіта асистентів вчителів повинна включати тренінги, які не тільки дають знання про методики роботи з дітьми з ООП, а й фокусується на розвитку емоційного інтелекту, комунікаційних навичок та здатності до адаптації в умовах змін. Холл підкреслює, що успішний асистент — це не просто помічник у класі, а партнер вчителя, який здатний вносити інновації та коригувати стратегії підтримки дитини відповідно до

її індивідуальних потреб.

У своєму дослідженні, Бетті Дж. Джеймсон (Канада) досліджує практики роботи асистентів вчителів у класах з дітьми з різними порушеннями розвитку, такими як аутизм або синдром Дауна. Вона акцентує увагу на необхідності індивідуального підходу до кожної дитини, вважаючи, що лише так можна досягти високих результатів в інклюзивному навчанні. Джеймсон відзначає, що асистенти повинні володіти не тільки базовими педагогічними знаннями, але й вміннями працювати з поведінковими аспектами дітей, особливо коли йдеться про корекцію негативних емоційних реакцій чи розв'язання конфліктів між учнями (В. Макаренко, 2017).

Ще однією важливою постаттю є Марта Фон Халленберг (Нідерланди), яка вивчає вплив культурних факторів на процес інклюзії. Вона зазначає, що роль асистента може варіюватися залежно від культурних та соціальних контекстів, що впливає на специфіку роботи з учнями з ООП. Вона наголошує, що асистент повинен бути не лише професіоналом у педагогічній діяльності, а й людиною, здатною до глибокого розуміння культурних відмінностей і готовою враховувати індивідуальні риси кожної дитини.

Роботи зазначених авторів допомагають побачити різноманітність підходів до інклюзивної освіти та визначають важливість асистента як одного з ключових учасників цього процесу. Вони звертають увагу на необхідність постійного вдосконалення підготовки асистентів вчителів, розширення їхніх функцій та розвитку нових стратегій для підтримки дітей з особливими освітніми потребами в класі (О. Мищенко, 2016).

Інші автори також висвітлюють роль асистента вчителя в інклюзивному процесі, зокрема у контексті соціалізації учнів з ООП та підтримки їхніх психологічних і емоційних потреб. Так, наприклад, дослідниця Керолайн Беннетт (Велика Британія) у своїх роботах акцентує увагу на необхідності розвитку емоційного інтелекту у асистентів вчителів. Вона підкреслює, що асистент має бути здатним не тільки допомагати дитині з ООП у навчанні, але й підтримувати її в емоційно складних ситуаціях. Беннетт пропонує розглядати роль асистента вчителя як «психологічного підтримувача» в класі, який активно допомагає дитині адаптуватися до змін, що відбуваються, і реагувати на стресові ситуації з мінімальними емоційними втратами.

Сара Мітчелл (США) вважає, що підготовка асистентів вчителів повинна базуватися на концепції «педагогічної чутливості», яка включає здатність асистента виявляти, розуміти і підтримувати потреби кожного учня з особливими освітніми потребами. Вона підкреслює важливість розвитку у асистентів вчителів навичок спостереження та аналізу поведінки учнів, щоб своєчасно реагувати на зміни в емоційній сфері дитини. Мітчелл акцентує увагу на необхідності інтеграції психологічних та педагогічних стратегій для кращої підтримки учнів у класі (Л. Лубчак, 2015).

Дослідники з Канади, як-от Люсія Морено, вважають, що у процесі підготовки асистентів вчителів важливо приділяти увагу розвитку критичного мислення та здатності адаптуватися до змін, що виникають у процесі навчання дітей з ООП. Вона акцентує увагу на тому, що асистенти повинні вміти не лише діяти за конкретними алгоритмами, а й використовувати творчі підходи для вирішення проблем, що виникають у класі, адаптуючи стратегії відповідно до ситуації (І. Лисенко, 2016).

Одним із важливих аспектів, на якому наголошують автори, є необхідність створення позитивного психологічного клімату в класі. Джудіт Браун (США) у своїй роботі зазначає, що асистенти вчителів мають бути спеціалістами в управлінні поведінкою учнів, які можуть застосовувати різні методи для зменшення стресу, тривоги та агресивних проявів у дітей з ООП. Вона рекомендує використовувати техніки релаксації, медитації та інші стратегії для того, щоб створити спокійну та безпечну атмосферу для навчання і розвитку.

Досвід Китаю. Опитувальника, розробленого китайськими науковцями щодо шкільної підтримки для фахівців спеціальної освіти включає п'ять показників:

- в цілеспрямованості;
- матеріальній забезпеченості;
- емоційній підтримці;
- культури співробітництва;
- професійна орієнтація.

Всього 19 пунктів.

На нашу думку, важливим в Китайській системі є те, що школа мотивує вчителя до праці у спеціальній освіті такими психологічними установками які вказують на такі важливі компоненти його роботи як:

- участь у наукових дослідженнях для оцінки результатів професійної роботи; в усіх конфліктах фахівці допоможуть розібратися керівники і педагоги школи;
- вчителі завжди співпрацюють, діляться та обмінюються досвідом в освітній, науковій, методичній роботі;
- підтримка вчителя у розробках та проведенні тренінгів з отримання професійної компетентності та найсучаснішої інформації у сфері спеціальної освіти;
- реалізація професійного розвитку вчителів залежить від рівня професійної ідентичності;
- вчителі з вищим почуттям професійної ідентичності більш мотивовані щодо наукового планування кар'єри;
- професійний стрес як фактор ризику та шкільна підтримка як захисний фактор.

Як висновок можна зазначити, що у Китайській Народній Республіці за даними 2020 року на урядовому рівні веде преференційну політику щодо пільг та оплати праці спеціальних фахівців. Разом з тим, постійні перевірки якості виконання професійних стандартів (психолого-педагогічної корекції, реабілітації, розвитку дітей і учнів із психофізичними порушеннями), системне вдосконалення спеціальних вмінь та навичок, впевненість у собі, самооцінка, що дозволяють підтримувати та підвищувати рівень їхньої фахової ідентичності забезпечують контроль держави над необхідністю професійної самосвідомості фахівців спеціальної освіти. Тобто китайська держава значно фінансово оцінює роботу фахівця спеціальної освіти, тим самим вимагаючи високого рівня їх корекційно-реабілітаційних результатів.

Таким чином, різноманітні автори вказують на важливість розвитку всіх аспектів професійної підготовки асистентів вчителів, зокрема в галузі педагогічної психології, емоційного інтелекту та соціальної взаємодії. Це дозволяє асистентам не тільки підтримувати учнів з ООП в навчальному процесі, але й допомагати їм адаптуватися до соціального середовища, забезпечуючи рівні можливості для їхнього розвитку.

В нашому дослідженні студенти, що здобувають магістерський ступінь в Українському Вільному університеті так розуміють свідоме ставлення до професії педагога, що працює асистентом вчителів в інклюзивній формі освіти як факт систематичної рефлексії взаємодії з учнями із особливими освітніми потребами. Більшість здобувачів магістерського ступеня УВУ філософського факультету які навчаються на кафедрах психології та педагогіки під час бакалаврського етапу навчання не мали жодного уявлення про спільне навчання учнів з нормотиповим та порушеним психофізичним розвитком; на їхню думку така освітня інтеграція є неможливою та шкідливою для учнів, що не мають проблем у психофізичному розвитку. Разом з тим, їх думки диференціюються, коли мова йде про деякі категорії порушень які значно вплинуть на формування емпатії у нормотипових дітей.

Це, насамперед стосується позитивної оцінки щодо спільного навчання із дітьми із порушенням функцій опорно-рухового апарату; мовленнєвими та сенсорними порушеннями. У науковій дискусії яку ми провели на тему: «Особливості учнів із особливими освітніми потребами та важливість їх освітньої інтеграції» здобувачі вищої освіти були категоричні проти спільного навчання з учнями таких нозологій як інтелектуальні, поведінкові та емоційно-вольові порушення. Тобто, рефлексивно вони вважають, що учень із психологічними порушеннями буде заважати плинному, спокійному, гармонійному процесу навчання на уроці, порушуючи його ритм, темп та сприймання інформації. Зауважимо, що спеціальної навчально-психологічної підготовки на цей момент зі студентами не проводилося і наше експериментальне завдання яке полягало у переконанні їх у необхідності інклюзивного (спільного навчання) ще не було виконано. Наше завдання було ширше ніж надання інформації про дітей із особливими освітніми потребами, а несло широке моральне навантаження, а саме: усвідомлення власної моральної відповідальності за справедливе і рівне відношення до всіх дітей, незалежно від проявів психофізичних недоліків у людей.

Декларативні переконання про рівність, емпатію, дружбу і любов між людьми, звісно, були нагадуванням і не мали суттєвого результату. Звідси можна зробити висновок, що суспільство, а наші здобувачі вищої освіти є представниками суспільства яке стереотипно і негативно (приховано)

дистанціюється від таких людей і не бажають їх бачити поряд з собою і вважають інклюзію лише політико-соціальним жестом для гармонійного розвитку суспільства.

Одним з аргументів проти інклюзії невелика кількість студентів вважала відсутність у педагогів і персоналу школи професійних компетенцій в роботі з такими дітьми. Тому на нашу пропозицію, експериментальним шляхом здобути професійні компетенції освітньо-корекційної роботи із особливими учнями в інклюзивних умовах та погодилися брати участь лише за умови повного, теоретико-методологічного та прикладного аналізу можливостей спільного навчання.

Основними мотиваційними компонентами структурно-функціональної моделі формування професійного самоусвідомлення педагогами системи роботи над собою виявилися: потреби, інтереси, бажання, переконання задля чого необхідно володіти інформацією про особливості етіології та патогенез порушень, перебіг нейропсихологічних процесів, ефективність корекційно-реабілітаційних заходів, особисте зростання за рахунок усвідомлення своєї професійної ролі у житті таких людей, їх професійної реалізації та переорієнтування тривог членів родини особливої дитини із психологічної установки: «Я маю нещасну дитину, «на» В мене прекрасна дитина, бо є спеціалісти які їй допоможуть».

Відзначимо, що мотиваційний компонент який формується у фахівця інклюзивної освіти під час роботи з родиною дитини мотивує його бути ще кращим, досконалим, асертивним (переконливим), діяльнісним саме під час взаємодії з родичами дитини. Фахівець надихає не тільки їх, а свідомо через слово, міміку, емоційно-чуттєве натхнення ще раз усвідомлює власну потребу у самоідентифікації високого професіонала, зокрема асистента вчителя.

В результаті в його свідомості виникають і впливають на подальшу роботу над собою нові мотиви.

1. Мотив саморефлексії: - Я маю удосконалити свої уявлення і знання щодо диференціальної діагностики різних порушень у людей та різноманіття їх комбінацій.

2. Мотив самопізнання: - Я знаю більше про психологічні особливості таких людей, я впораюся і вмію з ними взаємодіяти.

3. Мотив самоідентифікації: - Серед моїх колег педагогів і психологів я розуміюся в тому як вирішувати проблеми таких людей.

4. Мотив самоактуалізації: - Я маю душевні сили, енергію змінити життя дитини і її родини на краще, я задоволений своїми професійними компетенціями.

5. Мотив саморозвитку: - Я цікавлюся серед шедеврів культури: література, живопис, музика, скульптура, тощо життям таких людей.

6. Мотив самовдосконалення: - Я коуч і тому можу мати багато однодумців і сприяти їхньому і власному розвитку.

7. Мотив соціалізації: - Я можу розширити свідомість інших людей і спрямувати її на повагу до людей із особливими освітніми потребами.

8. Мотив самоконтролю: - Я недостатньо володію спеціальними навичками корекції.

9. Мотив саморегуляції: - Мене дратує поведінка цієї дитини, мушу свідомо долати свої негативні емоції.

10. Мотив найвищих досягнень: - через свій фах я презентую свої високі результати.

Критерії формування професійної самосвідомості у асистентів-вчителів інклюзивної освіти:

1. Саморефлексія та мотивація до самопізнання, самовдосконалення, саморегуляції, самооцінювання, самокорекції психологічного стану фахівців.

2. Технологічна або виконавча компетентність завдань освітньо-корекційного спрямування та психолого-педагогічного впливу на учня із особливими освітніми потребами.

3. Креативність та творчий задум розробки індивідуальних програм. Координація з усіма учасниками інклюзивного процесу.

4. Подолання тривог, панічних атак, роздратування у разі неефективного виконання дій і діяльності.

5. Гнучкість та поблажливість до негативних проявів порушень у дітей.

6. Оптимістичність, індивідуальність та ефективність взаємодії з дитиною та її родиною.

7. Асертивність та досконалість освітньо-корекційно-реабілітаційних процесів та результатів.

Стосовно експериментальної роботи ми запустили опитування студентів 1 курсу другої вищої освіти магістерського рівня в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова та Львівському Національному університету імені Івана Франка за такими показниками, отриманими в результаті опитування.

З метою підвищення професійної самосвідомості фахівців спеціальної освіти є потужна підтримка школи яка полягає:

Запропоновано педагогам такі питання:

1. Чи страх перед професійною невдачею може мотивувати отримувати більше знань та навичок в роботі з дітьми та учнями із психофізичними порушеннями;

2. Перед якими патологічними особливостями у дітей Ви відверто пасуєте;

3. Яких видів корекції і розвиткових прийомів Ви уникаєте реалізовувати у своїй професійній діяльності;

4. Що, на Вашу думку, є дієвим: робота зі спеціальною літературою; вивчення світового досвіду; професійне спілкування з колегами; обмін досвідом під час проведення науково- практичних заходів; стажування за кордоном; моделювання і впровадження власних концепцій, програм, корекційних технологій, авторських методик, участь і створення дискусійних платформ, додати власні думки.

5. Чи згодні Ви з думкою, що проблеми особливих дітей залишаються пожиттєво?

6. Чи володієте Ви методиками подолання порушень інтелекту, мовлення, моторики, аутизму, поведінки тощо у власній практиці;

7. Зазначте мотивацію усвідомлення професійних проблем фахівця спеціальної освіти.

У якості висновку зазначимо що професійна самосвідомість фахівців спеціальної та інклюзивної освіти в структурі свого змісту визначається мотиваційним компонентом формуванню якого належить приділити особливої уваги, що і є перспективним напрямком нашого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Лисенко І.М. (2016). Соціальна адаптація дітей з особливими потребами. Львів: Світ, 213 с**. 2. Лубчак Л.М.** (2015). Психологічна підтримка дітей з особливими потребами в інклюзивному навчанні. Київ: Логос, 282с. **3. Макаренко В.П.** (2017). Взаємодія педагогів і батьків дітей з ООП. Харків: Пегас, 269 с**. 4. Мищенко О.Г.** (2016). Співпраця з батьками дітей з ООП в інклюзивному просторі. Київ: Знання, 325 с. **5. Шульженко Д.І.** (2024) Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія (друге видання) Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії. 448 с. ISBN 978-617-7929-13-9. 6. **Вільма Жиджюнайте, Маріус Даўгела** (2020). Професійна самосвідомість викладача у взаємодії зі студентами у вищій освіті: часовість і взаємини. Acta Paedagogica Vilnensia, vol. 45, pp. 160–174 ISSN 1392-5016 DOI: https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.10 **7. Алспуп, Д.** (2004), "Чи є я вчителем? Дослідження розвитку професійної ідентичності", Language Arts Journal of Michigan, Vol. 20/1, p. **8. Лім, Н.** (2019), "Концептуальні карти автобіографічних роздумів корейських студентів-викладачів англійської мови професійного спрямування про їхньої професійної ідентичності", Teaching and Teacher Education, Vol. 27/6, pp. 969- 981. **9.Трент, Д.** (2019), "Особистість викладача та якісне викладання: Забезпечення якості підготовки викладачів англійської мови професійного спрямування", in Quality in TESOL. Quality in TESOL and Teacher Education", у Quality in TESOL and Teacher Education, Routledge. **10.Сакс, Й.** (2005), "Професійна ідентичність вчителя: Конкуруючі дискурси, конкуруючі результати", Журнал освітньої політики, т. 16/2, с. 149-161, http://dx.doi.org/10.1080/02680930116819. **11. Ханна, Ф. та ін.** (2019), "Сфери вчительської ідентичності: Огляд інструментів кількісного вимірювання", Огляд освітніх досліджень, Vol. т. 27, с. 15-27. **12. Underhill, A.** (1992). Роль груп в розвитку має учителя самосвідомість. Журнал ELT, 46 (1), 71-80. **13. Flavian, H.** (2016).У напрямку до навчання і після:, посилюючи освіту, розуміючи розвиток мису студентів', що має самосвідомість. Влада і Освіта, 8 (1), 88-100. Doi: https://doi.org/10.1177/1757743815624118 **14. Schussler, D. L. & Knarr, L.** (2013). Будівельне усвідомлення диспозицій :, збільшуючи моральну чутливість в навчанні. Журнал Моральної Освіти, 42 (1), 71-87. Doi: https://doi.org/10.1080/03057240.2012.722

References:

1.Lisenko I.M. (2016). Sotsialna adaptatsiya dItey z osoblivimi potrebami. Lviv: Svit, 213 s. [in Ukrainian] **2. Lubchak L.M. (2015).** PsihologIchna pIdtrimka dItey z osoblivimi potrebami v Inklyuzivnomu navchannI. KiYiv: Logos, 282s. [in Ukrainian] **3. Makarenko V.P.** (2017). VzaEmodIya pedagogIv I batkIv dItey z OOP. HarkIv: Pegas, 269 s.[in Ukrainian]**. 4. Mischenko O.G.** (2016). SpIvpratsya z batkami dItey z OOP v Inklyuzivnomu prostorI. KiYiv: Znannya, 325 s. [in Ukrainian] **5. Shulzhenko D.I.** (2024) Educational and psychological integration (inclusion) of children with autism:

monograph (druhe vydannia) Kyiv : UDU imeni Mykhaila Drahomanova, vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii. 448 s. ISBN 978-617-7929-13-9.[in Ukrainian]. **6. Vilma Žydžiūnaitė, Marius Daugėla** (2020) Teacher's Professional Self-Awareness Within The Interactions With Students In Higher Education: Temporality and Relationality. Acta Paedagogica Vilnensia, vol. 45, pp. 160–174 ISSN 1392-5016 DOI: https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.10 **7. Alspup, D.** (2004), "Chy ye ya vchytelem? Doslidzhennia rozvytku profesiinoi identychnosti", Language Arts Journal of Michigan, Vol. 20/1, p. **8. Lim, H.** (2019), "Kontseptualni karty avtobiohrafichnykh rozdumiv koreiskykh studentiv-vykladachiv anhliiskoi movy profesiinoho spriamuvannia pro yikhnoi profesiinoi identychnosti", Teaching and Teacher Education, Vol. 27/6, pp. 969-981. **9. Trent, D.** (2019), "Osobystist vykladacha ta yakisne vykladannia: Zabezpechennia yakosti pidhotovky vykladachiv anhliiskoi movy profesiinoho spriamuvannia", in Quality in TESOL. Quality in TESOL and Teacher Education", u Quality in TESOL and Teacher Education, Routledge. **10. Saks, Y.** (2005), "Profesiina identychnist vchytelia: Konkuruiuchi dyskursy, konkuruiuchi rezultaty", Zhurnal osvitnoi polityky, t. 16/2, s. 149-161, http://dx.doi.org/10.1080/02680930116819. **11.Khanna, F. ta in.** (2019), "Sfery vchytelskoi identychnosti: Ohliad instrumentiv kilkisnoho vymiriuvannia", Ohliad osvitnikh doslidzhen, Vol. t. 27, s. 15-27. **12. Underhill, A.** (1992). The role of groups in developing teacher self-awareness. ELT Journal, 46(1), 71–80. **13. Flavian, H.** (2016).Towards teaching and beyond: strengthening education by understanding students' self-aware-ness development. Power and Education, 8(1), 88–100. DOI: https://doi.org/10.1177/1757743815624118 **14. Schussler, D. L., & Knarr, L.** (2013). Building awareness of dispositions: enhancing moral sensibilities in teaching. Journal of Moral Education, 42(1), 71–87. DOI: https://doi.org/10.1080/03057240.2012.722

SHULZHENKO O. FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF A TEACHER'S ASSISTANT..

The article deals with the issue of theoretical and practical content of the formation of the main components of the training system for assistant teachers of inclusive education. The theoretical analysis has shown the role and significance of the relatively new profession of teacher assistant as a leading specialist in the educational, correctional and rehabilitation processes of an inclusive school.

The article analyzes the experience of the world practice of forming the professional identity of teachers. It is noted that this process takes place while students are still studying at university and that the activities of teachers are an example for them. Of particular importance is the professional identity, which consists of the mission and basic qualities of the personality, competencies, life history, motivation, etc. The role and content of the work of a teacher's assistant in the inclusive educational process of interaction with students with special educational needs are presented. It is emphasized that a successful assistant is a specialist in special education with a mastered system of knowledge, correctional and developmental competencies, emotionally stable and flexible to constantly changing situations, a person who consciously understands the problems of students with special educational needs.

One of the main components of the system of professional self-awareness formation is defined and presented - motivation in its ten subcomponents: self-reflection, self-knowledge, self-identification, self-actualization, self-development, self-improvement, socialization, self-control, self-reflection.

Keywords: professional self-awareness, teacher's assistant, inclusive education, motivation system.