

Ольга Стахова

Житомирський державний університет імені Івана Франка
stakhova.ol@gmail.com

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Статтю присвячено проблемі особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, основою якого є розвиток їх професійної самосвідомості. В межах публікації висвітлено залежність функціонування професійно-педагогічної Я-підструктури студентської молоді від низки психологічних феноменів (передусім особистісних) як механізмів розвитку цього утворення, зокрема цілепокладання майбутніх фахівців. Розкрито концептуальні погляди науковців про вплив життєво-професійних установок юнаків на розвиток їх професійного «Я». Виявлено особливості прояву цілепокладання студентів – майбутніх учителів початкових класів, визначено його динаміку. Емпірично досліджено взаємозв'язок змістовних складників цілепокладання студентської молоді з рівнями розвитку її професійної самосвідомості. Доведено домінування в юнаків із високим рівнем професійно-педагогічної Я-підструктури достатньо сформованої установки на педагогічну діяльність, що відрізняється обдуманим у часі, самостійним ухваленням майбутніми фахівцями рішення щодо власного професійного майбутнього, жвавим інтересом до професійно-орієнтованих дисциплін психолого-педагогічного циклу та різних видів навчально-професійної діяльності, чільне місце серед яких займає самостійна робота як провідна форма самоосвіти; превалювання в досліджуваних зазначеної групи професійно-педагогічної спрямованості, орієнтованої на викладацьку діяльність у різних закладах освіти. Для майбутніх учителів 1-4-х класів із середнім рівнем цілепокладання характерна часткова установка на педагогічну діяльність, проявами якої є відносно недавній, проте самостійний вибір студентами майбутньої професії, надання ними переваги тим дисциплінам академічного циклу, котрі, на їхню думку, сприяють фаховому зростанню; серед видів же навчально-професійної діяльності, що забезпечують найбільший вплив на формування інтересу до професії, виокремлюють семінарські, лабораторні заняття й навчально-виробничу практику; домінування в респондентів окресленого рівня професійно-педагогічної спрямованості, орієнтованої насамперед на зовнішню привабливість учительської діяльності. Юнаки ж із низьким рівнем цілепокладання мають несформовану установку на педагогічну діяльність, в основі якої лежить випадковий вибір студентською молоддю професії вчителя, її пасивне ставлення до вивчення практично всіх дисциплін академічного циклу, уникнення участі в роботі на заняттях; відсутність у досліджуваних цієї групи професійно-педагогічної спрямованості, бажання працювати в освітній галузі.

Ключові слова: самосвідомість, професійна самосвідомість, психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості, рефлексія, ідентифікація, цілепокладання.

Постановка проблеми. В новітніх умовах розбудови української держави, духовного й культурного відродження її народу постає питання відповідності вітчизняної освіти сучасним запитам суспільства згідно зі світовими досягненнями та стандартами науки. При цьому роль педагога в розв'язанні окресленої проблеми слушно вважається провідною. Тому-то в наш час особливої актуальності набуває питання підготовки нестандартної, креативної особистості вчителя, оскільки реалізація школою соціального замовлення суспільства в галузі формування особистості підростаючого покоління, подальшого підвищення якості й ефективності навчально-виховного процесу в середньому загальноосвітньому навчальному закладі вирішальною мірою залежить від діяльності педагога, його професійної майстерності, що спирається на внутрішній світ фахівця, його самосвідомість, передусім професійну.

Відтак, із огляду на вищезазначене, варто відмітити, що звернення до проблеми розвитку професійно-педагогічної Я-підструктури особистості, в основі якої лежать знання про психологічні механізми її становлення, є досить актуальним і являє собою важливу галузь наукового пізнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показав аналіз широкого кола теоретико-емпіричних досліджень, у психолого-педагогічній літературі розкрито та висвітлено окремі механізми розвитку професійного «Я» студентів-майбутніх представників педагогічної

спільноти, перш за все їх здатність до рефлексії (О. А. Бессонова [1], Т. М. Яблонська [7], R. Holland [8] й ін.), ідентифікації (Т. В. Міщенко [4] та ін.), професійна спрямованість (В. Г. Калашников [2], В. П. Саврасов [5] й ін.).

У свою чергу, С. Г. Косарецький [3], О. О. Семенова [6] та ін., поглиблюючи концептуальні положення про феномен професійно-педагогічної самосвідомості, вказали на залежність її функціонування від цілепокладання як способу поєднання цінностей і засобів у професійній діяльності, в межах якого, на думку науковців, з одного боку, реалізуються здобуті під час рефлексії й ідентифікації уявлення індивіда про себе як суб'єкта трудової діяльності, а з іншого – здійснюється постановка реальних цілей взаємодії з найближчим професійним оточенням, що є можливим завдяки співвіднесенню ціннісно-сислової та предметної сфер професійної діяльності особистості.

У зв'язку з цим, і з метою більш глибокого вивчення впливу життєвих установок юнаків на становлення їх професійної Я-підструктури нами використано розроблену анкету «Я та моя майбутня професія», спрямовану на розкриття особливостей розвитку цілепокладання майбутніх учителів 1-4-х класів. У дослідженні взяли участь 193 студенти I, III й V курсів навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (напрямок підготовки – «Початкова освіта»).

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на первинні дані анкетування, слід зазначити, що високий рівень окресленого вище феномена притаманний 24,9% опитаних, середній – 56,5%, а низький – 18,6% респондентів.

Перш ніж перейти до опису змістовних характеристик кожного з виокремлених нами шаблів цілепокладання, звернімося до окреслення специфіки прояву окремих його складників, зокрема розкриття внутрішньої позиції, ставлення студентської молоді до майбутньої професійної діяльності, готовності працювати за обраним фахом, здатності до професійної самореалізації.

Так, аналіз відповідей на перше запитання «Що спонукало Вас до вибору педагогічної професії?» засвідчив наявність у переважної більшості досліджуваних позитивної мотивації вибору професійної діяльності.

Підтвердженням цьому є домінування в 38,3% студентів професійних мотивів, в основі яких лежать любов до дітей, потреба в їх навчанні та вихованні, усвідомлення унікальності особистості першого вчителя, його високої ролі в становленні підростаючого покоління тощо.

Погляди, співзвучні вищезгаданам, відображені й у відповідях 7,3% опитаних, провідним мотивом вибору професії яких є наслідування. Приклади деяких взірців педагогічної майстерності, насамперед першого вчителя, своїх батьків-педагогів стали тими чинниками, що викликали інтерес у майбутніх фахівців до вчительської професії.

Позитивне ставлення до професії педагога продемонстрували й 35,9% респондентів із домінуючими соціальними мотивами та 1,6% досліджуваних, котрі вважають її престижною й перспективною.

Утім 12,7% опитаних, які відрізняються утилітарно-прагматичними мотивами вибору педагогічної професії, на відміну від окреслених вище груп респондентів, не пов'язують власне майбутнє з освітньою галуззю, котра, на їхню думку, через своє реформування на сучасному етапі розвитку суспільства є недостатньо привабливою.

Не збираються працювати за обраним фахом і 2,6% студентів із відсутньою мотивацією, які вважають свій вступ до даного ВНЗ цілковитою випадковістю.

Не менш «привабливою» є картина і в групі досліджуваних з інфантильними мотивами (1,6%), які обрали професію педагога не самостійно, а під тиском навколишніх, в основному батьків, й тому, не проявляючи особливого інтересу до неї, мало хто з цих респондентів збирається реалізувати себе в якості суб'єкта професійної діяльності в межах освітніх закладів.

До речі, як показав аналіз відповідей на друге запитання анкети «Хто вплинув на Ваше рішення?» відносно вибору професії, до порад найближчого оточення – батьків, рідних, друзів, учителів, котрі, очевидно, помітили в майбутніх фахівців певні здібності до педагогічної професії, дослухалася майже половина опитаних (49,2%). Решта ж досліджуваних (50,8%) самостійно підійшла до вирішення цього питання, активно реалізуючи на практиці дитячу мрію, давнє прагнення працювати вчителем початкових класів.

Вступивши до університету та здобуваючи в ньому освіту, майже всі респонденти (98,7%) серед дисциплін, що вивчаються у вищому педагогічному навчальному закладі й відіграють найбільшу роль у фаховому зростанні студентів (третє запитання анкети), віддали перевагу професійно-орієнтованим дисциплінам психолого-педагогічного циклу – психології, педагогіці, методикам викладання різних предметів у початковій школі тощо, які, починаючи активно розглядатися на II і III курсах, суттєво збагачують когнітивну сферу майбутніх учителів професійними знаннями, вміннями та навичками.

Водночас, звертаючись до дисциплін академічного циклу, котрі, навпаки, вирізняються обмеженістю свого впливу щодо становлення педагогічних кадрів, 47,4% опитаних виокремили низку гуманітарних, соціально-економічних дисциплін – філософію, релігієзнавство, логіку, політологію, правознавство, соціологію, економіку й ін., які, на їхню думку, не стільки визначають розвиток їх професійної самосвідомості, скільки перевантажують навчально-виховний процес ВНЗ. Натомість інша частина досліджуваних (52,6%), відповідаючи на четверте запитання анкети «Які дисципліни академічного циклу відіграють незначну роль у Вашому фаховому зростанні?», заперечила наявність таких курсів, підкресливши неабияке значення кожного з них «у формуванні справжнього вчителя, який має бути всебічно розвинутою особистістю» (Ірина О., III курс).

Розкриваючи види навчально-професійної діяльності, котрі забезпечують найбільший вплив на формування інтересу до професії (п'яте запитання анкети), переважна частина опитаних (73,8%) віддала свої голоси на користь навчально-виробничої практики, яка, поєднуючи теоретичну підготовку майбутніх учителів, здобуту у вищому педагогічному навчальному закладі, з їх практичною діяльністю, вперше реалізованою в середніх закладах освіти, відображає рівень професійної майстерності студентів і ступінь їх готовності до педагогічної діяльності. Решта ж респондентів (26,2%), аналізуючи форми організації навчального процесу у ВНЗ, крім практики, підкреслила й значення інших видів аудиторної та позааудиторної роботи, зокрема лекційних занять, які, озброюючи студентську молодь необхідними науковими знаннями, з перших днів її перебування в університеті вчать використовувати поданий матеріал у штучно створених умовах професійної діяльності на семінарських і лабораторних заняттях, під час самостійної роботи тощо, сприяючи тим самим, окрім теоретичних знань, ще й розвитку практичних умінь і навичок.

Відрізняючись, як бачимо, різноманітністю своїх видів, навчально-професійна діяльність спрямована максимально підготувати майбутніх педагогів до роботи зі школярами. Однак, визначаючи рівень такої підготовки (шосте запитання анкети), третина опитаних (36,9%) охарактеризувала його як низький, що недостатньо впливає на професійне становлення їх особистості. У зв'язку з цим, розкриваючи основні причини неефективності психолого-педагогічної просвіти, студенти – майбутні вчителі початкових класів звернули увагу на відрив теоретичних курсів від практичної діяльності, перевантаження навчально-виховного процесу аудиторними заняттями та брак часу на самостійне опрацювання матеріалу (що враховано вже в новому «Законі про вищу освіту», який набув чинності з вересня 2015 року). Зокрема, досліджувана Світлана О., III курс, відмітила, що усвідомлює важливість більшості дисциплін, котрі читаються в університеті, але «проти тих затеоретизованих, мертвих предметів, які нічого не дають для повсякденної практичної роботи педагога». Опитана ж Вікторія С., I курс, аналізуючи труднощі, з якими стикається у ВНЗ, у свою чергу, підкреслила «перевантаження

студентів домашніми завданнями, на виконання яких через велику кількість щоденних пар залишається мало вільного часу, від чого страждає якість навчання».

Цікаво те, що побажання більшості майбутніх фахівців (84,5%) професорсько-викладацькому складу з приводу покращення своєї професійної підготовки в університеті орієнтовані на поліпшення організації й змісту навчально-виховного процесу та вимагають якісно нового підходу викладачів до студентів, значною мірою відображаючи зміст нового «Закону про вищу освіту». Це свідчить як про його своєчасність, так і про достатній рівень свідомості майбутніх представників педагогічної спільноти щодо сприймання основних положень цього документа, за яким пріоритетом стає підвищення самостійності студентської молоді.

Водночас 18,4% досліджуваних, відповідаючи на запитання «Що б Ви порадили викладачам Вашого ВНЗ з приводу покращення підготовки студентів?», відмітили, що не мають таких порад, адже їх все влаштовує, вони всім задоволені, оскільки педагогічний колектив університету «добре справляється зі своєю роботою» (Сніжана Ж., I курс) та надає гарну професійну підготовку майбутнім фахівцям.

Оцінюючи рівень власної готовності до педагогічної діяльності (восьме запитання анкети), 5,2% респондентів охарактеризували його як високий, 71,5% – як середній, 10,4% – як низький, а 12,9% опитаних не змогли відповісти на це запитання, запропонувавши варіанти типу «не знаю», «важко сказати».

Натомість, розмірковуючи про поєднання свого майбутнього з обраною професією (дев'яте й десяте запитання анкети), бажання працювати за педагогічним фахом виявили лише 51,7% досліджуваних, які після закінчення ВНЗ збираються присвятити себе викладацькій діяльності в різних (як у дошкільних, так і в середніх та вищих) закладах освіти. Утім 33,5% респондентів, відповідаючи на запитання «Чи пов'яжете Ви своє майбутнє з обраною професією?», заперечили цей факт. Як показали результати дослідження, такі студенти, навчаючись у ВНЗ за напрямом підготовки «Початкова освіта», не задоволені власним професійним вибором, а тому, уникаючи роботи в школі, налаштовані реалізувати себе в якості суб'єкта трудової діяльності в тих сферах народного господарства (адміністративно-управлінській, промисловій тощо), котрі є набагато привабливішими з матеріальної точки зору, ніж освітня галузь. Решта ж опитаних (14,8%), задумуючись про подальше професійне становлення, ще остаточно не визначилася, чи збирається після закінчення університету працювати з дітьми. «Можливо, якщо не буде іншого виходу», «мабуть, недовго», «ймовірно», «не вирішила, час покаже», «не знаю» тощо – такі типові відповіді студентів окресленої групи.

Таким чином, узагальнюючи результати емпіричного дослідження особливостей розвитку цілепокладання майбутніх учителів початкових класів, слід підкреслити, що розглянуті нами окремі прояви вищезазначеного явища (внутрішня позиція, ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, готовність працювати за обраним фахом, здатність до професійної самореалізації) водночас виступають його критеріями, на основі яких нами виокремлено три групи респондентів із високим, середнім і низьким рівнями розвитку цілепокладання.

Так, майбутні педагоги початкової ланки шкільної освіти з високим рівнем цілепокладання (24,9%) відрізняються достатньо сформованою установкою на педагогічну діяльність, зміст якої визначається професійними мотивами вибору професії. Такі студенти давно, цілком свідомо, самостійно ухвалили рішення щодо власного професійного майбутнього, а тому, цілеспрямовано вступивши до університету за обраним напрямом, виявляють неабиякий інтерес до всіх дисциплін академічного циклу, при цьому звертаючи особливу увагу на професійно-орієнтовані дисципліни психолого-педагогічного циклу, котрі суттєво збагачують їх когнітивну сферу професійними знаннями, вміннями та навичками; подібне ставлення й до різних видів навчально-професійної діяльності, чільне місце серед яких займає самостійна робота як провідна форма самоосвіти, що активно сприяє особистісно-професійному самовдосконаленню молодих фахівців. Будучи абсо-

лютно впевненими в незмінності свого професійного вибору, студенти цієї групи після закінчення ВНЗ збираються присвятити себе викладацькій діяльності в різних закладах освіти.

Для майбутніх учителів 1–4-х класів із середнім рівнем цілепокладання (56,5%) характерна часткова установка на педагогічну діяльність, основу розвитку якої становлять соціальні мотиви, мотиви наслідування та мотиви престижу. Студенти цієї групи, які відносно нещодавно, проте самостійно здійснили свій професійний вибір, навчаючись за обраним напрямом, віддають перевагу передусім тим дисциплінам академічного циклу, котрі, на їхню думку, сприяють фаховому зростанню; серед видів же навчально-професійної діяльності, що забезпечують найбільший вплив на формування інтересу до професії, виокремлюють семінарські, лабораторні заняття й навчально-виробничу практику. Вважаючи свій вибір остаточним, переважна більшість майбутніх педагогів цього рівня, орієнтуючись насамперед на зовнішню привабливість учительської діяльності, пов'язує з нею власне майбутнє.

І нарешті, студенти з низьким рівнем цілепокладання (18,6%) мають несформовану установку на педагогічну діяльність, представлену утилітарно-прагматичними, інфантильними мотивами та відсутньою мотивацією. Такі фахівці, випадково обравши професію вчителя, в основному під тиском навколишніх, перш за все батьків, пасивно ставляться до вивчення практично всіх дисциплін академічного циклу, за винятком лише тих, які, на їхню думку, сприяють розширенню їхнього кругозору, самопізнанню; уникають участі в роботі на заняттях. Висловлюючи сумніви щодо правильності свого професійного вибору, студенти окресленої групи після закінчення ВНЗ не збираються працювати в освітній галузі.

Водночас, звертаючись до первинних даних зазначеного емпіричного дослідження, доцільно наголосити на позитивній динаміці становлення вказаного явища, зумовленої здебільшого змістом навчально-професійної діяльності, котра створює сприятливі умови для розвитку різних феноменів особистісно-професійної сфери студентської молоді, в тому числі і її цілепокладання (див. табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка цілепокладання майбутніх учителів 1–4-х класів (n=193)

Курс	Рівень					
	Високий		Середній		Низький	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
I	10	15,2	41	62,1	15	22,7
III	18	29,5	33	54,1	10	16,4
V	20	30,3	35	53,0	11	16,7

Утім, інтерпретуючи результати констатувального експерименту, варто відмітити, що в студентів із високим рівнем професійної Я-підструктури переважає високий рівень (50,8%) цілепокладання, а в майбутніх учителів із середнім і низьким рівнями професійної самосвідомості домінуючими є відповідно середній (79,2%) і низький (48,2%) рівні цілепокладання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведений нами порівняльний аналіз результатів дослідження професійного «Я» майбутніх фахівців та їх цілепокладання дає підстави стверджувати, що між цими психологічними феноменами існує прямий зв'язок: чим вищий рівень професійної Я-підструктури, тим вищий рівень цілепокладання майбутніх педагогів, і навпаки. Це дозволяє розглядати цілепокладання майбутнього вчителя 1–4-х класів як один із показників його самосвідомості, як важливий психологічний механізм її розвитку.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в емпіричному дослідженні залежності функціонування професійного «Я» майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти від інших психологічних феноменів, зокрема ідентифікації, окремих педагогічних

здібностей тощо, які, за нашим припущенням, виступають психологічними механізмами його становлення.

1. Бессонова, Е. А. (2000). *Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя*. (Дис. канд. психол. наук). ХабГПУ, Хабаровск.
2. Калашников, В. Г. (1998). *Динамика взаимосвязи самосознания, профессиональной направленности и ценностных ориентаций студентов педагогического вуза (на материале факультета начальных клас сов.* (Дис. канд. психол. наук). МГПУ, Москва.
3. Косарецкий, С. Г. (1999). *Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов*. (Дис. канд. психол. наук). МГПУ, Москва.
4. Мищенко, Т. В. (2005). *Становление профессиональной идентичности студентов педагогического вуза* (Автореф. канд. психол. наук). ЯрГПУ, Ярославль.
5. Саврасов, В. П. (1986). *Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя*. (Автореф. канд. психол. наук). ЛГПИ, Ленинград.
6. Семенова, Е. А. (2007). *Профессиональное самосознание и психологические механизмы его становления*. *Сибирский психологический журнал*, 26, 186-190.
1. Яблонська, Т. М. (2000). *Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ.
2. Holland, R. (1990). Reflexivity. *Human Relations*, 52 (4), 463-483.

REFERENCES

1. Bessonova, E. A. (2000). *Refleksii i ee razvitie v protsesse uchebno-professionalnogo stanovleniia budushchego uchitelia* [Reflection and its development in the process of the educational and professional formation of a future teacher]. (Dis. kand. psihol. nauk) [Dissertation for the degree of Cand. of Psychol. Sciences]. KhabGPU, Khabarovsk. (rus).
2. Kalashnikov, V. G. (1998). *Dinamika vzaimosviasi samosoznaniia, professionalnoi napravlennosti i tsennostnykh orientatsii studentov pedagogicheskogo vuza (na materiale fakulteta nachalnykh klassov)* [Dynamics of interrelation of self-awareness, professional orientation and value orientations of students of the teachers' training university (on the basis of the faculty of primary education)]. (Dis. kand. psihol. nauk) [Dissertation for the degree of Cand. of Psychol. Sciences]. MGPU, Moscow. (rus).
3. Kosaretskii, S. G. (1999). *Psikhologicheskie usloviia razvitiia professionalnogo soznaniia budushchikh pedagogov* [Psychological conditions of the development of future teachers' professional awareness]. (Dis. kand. psihol. nauk) [Dissertation for the degree of Cand. of Psychol. Sciences]. MGPU, Moscow. (rus).
4. Mishchenko, T. V. (2005). *Stanovlenie professionalnoi identichnosti studentov pedagogicheskogo vuza* [Formation of professional identity of students of the teachers' training university]. (Avtoref. dis. kand. psihol. nauk) [Author's abstract for the degree of Cand. of Psychol.]. YarGPU, Yaroslavl (rus).
5. Savrasov, V. P. (1986). *Osobennosti razvitiia professionalnogo samosoznaniia molodogo uchitelia* [Peculiarities of professional self-awareness development of a young teacher]. (Avtoref. dis. kand. psihol. nauk) [Author's abstract for the degree of Cand. of Psychol.]. LGPI, Leningrad. (rus).
6. Semenova, E. A. (2007). *Professionalnoe samosoznanie i psikhologicheskie mekhanizmy ego stanovleniia* [Professional self-awareness and psychological mechanisms of its formation]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 26, 186-190. (rus).
7. Yablonska, T. M. (2000). *Rozvytok zdatnosti do refleksiji v profesijnomu stanovlenni osobystosti vchytelja pochatkovykh klasiv* [Development of capacity for reflection in professional formation of a personality of a primary school teacher]. (Dis. kand. psihol. nauk) [Dissertation for the degree of Cand. of Psychol. Sciences]. In-t psykholohiyi im. H. S. Kostyuka, Kyiv. (ukr).
8. Holland, R. (1990). Reflexivity. *Human Relations*, 52 (4), 463-483.

Olga Stakhova

GOAL-SETTING AS A PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AWARENESS OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article focuses on studying the personal and professional development of future primary school teachers, which is based on the development of their professional awareness. It highlights the dependence of the functioning of professional self-substructure of students from a range of psychological phenomena (especially personal) as mechanisms for the development of the notion, including future professionals' goal-setting. Peculiarities of goal-setting display of future primary school teachers and its dynamics are revealed. Correlation of meaningful components of students' goal-setting with the levels of development of professional awareness is empirically studied. It is proved that students with high level of professional and pedagogical self-substructure have dominant formed motivation for pedagogical activity which is characterized by well-considered in time, making independent decisions concerning their professional future, brisk interest

in major disciplines that form the psycho-pedagogical component of their training and various aspects of educational and professional activities, the important part of which is dedicated to the independent work as a leading form of self-education; prevailing in such students professional and pedagogical orientation focused on teaching in various educational institutions. For future teachers of primary school with an average level of goal-setting is characteristic the partial motivation for pedagogical activity which is displayed by relatively recent, but independent choice of their future profession giving preference to such disciplines which, in their opinion, contribute to their professional growth; among educational and professional activities that provide the greatest impact on the formation of interest to the profession, students single out seminars, laboratory lessons and training practice; prevailing in students first of all mentioned above level of professional and pedagogical orientation focused on attractiveness of teaching activities. Students with low level of goal-setting have not formed motivation for pedagogical activity which is based on an accidental choice of their future profession, passive attitude to the study almost of all disciplines avoiding taking part in a lesson's activities; lack of professional and pedagogical orientation and desire to work in educational sphere.

Keywords: *self-awareness, professional self-awareness, psychological mechanisms of development of professional self-awareness, reflection, identification, goal-setting.*