

$$S_1(t) = t^2 - 6t + 2$$

$$S_2(t) = 4t + 5$$

В какой момент времени скорость первой точки будет в два раза больше скорости второй?

3. Маховик вращается вокруг своей оси по закону $y(t) = t^4 - 1$. Найдите его угловую скорость в момент времени $t = 2$.

4. Изменение силы тока I в зависимости от времени t задано уравнением $I = 2t^2 - 5t$. Найдите скорость изменения силы тока в момент времени $t = 10$

5. № 41.40

III. Итог урока:

1. Что нового узнали?

В чем состоит физический и геометрический смысл производной?

Где применяется?

2. Учащиеся сами анализируют и оценивают выступления, самостоятельную работу.

IV. Домашнее задание:

1. Составить задачи на применение геометрического и физического смысла производной.

2. Сборник для поступающих в вузы М.И. Сканава № 15.082, 15.089, 15.092, 15.274, 15.275

Доминирующим характером деятельности учащихся на интегрированном уроке являются частично-поисковый и творческий.

Интегрированные уроки позволяют:

- формировать целостное научное мировоззрение об окружающем мире, изучаемых явлениях;

- активизировать познавательную де-

тельность учащихся, повышать качество усвоения изучаемого материала;

- создавать творческую обстановку в коллективе учащихся, выявлять их способности и особенности, развивать творческие способности всех учащихся;

- повышать интерес учащихся к получению знаний.

Качество обучения будет удовлетворять требованиям современного мира только тогда, когда школьники овладевают учебным материалом на достаточно высоком уровне, смогут применять творчески свои знания на практике в новых условиях.

M. Kostyleva

IT IS ADVISABLE TO USE INTEGRATED TEACHING IN ORDER TO DEVELOP THE STUDENTS CREATIVE ACTIVITIES AT THE LESSONS IN HUMANITARIAN CLASSES

Abstract. It affords: To form integral scientific world outlook on everything that surrounds us the phenomena that we study; to stimulate the students cognitive activities, to improve the quality of mastering the material that they study; to set up a creative situation in the group of students, to show their abilities and peculiarities, to develop creative abilities of all the students; to stimulate the students interest to get knowledge. The quality of teaching will satisfy the requirements of our modern society only when the students standard of knowledge is high enough and they are able to apply their knowledge creatively in practice in new conditions.

Key words: creative abilities, activization of the informative activity, the integrated training.

УДК 373.2 (075.8)

Куницына С.М.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ*

Аннотация. В статье рассмотрен процесс формирования ответственности у студентов педагогических вузов: выявлены характер и уровни ответственности в традиционном учебно-воспитательном процессе педагогического вуза (на примере МГОГИ г. Орехово-Зуево), предложены эффективные формы работы по

формированию данного качества личности (упражнения со структурно-логическими схемами, имитационная игра).

Ключевые слова: ответственность, компоненты ответственности, имитационная игра, структурно-логические схемы.

Концепция модернизации российского образования, ориентированная на подготовку

* © Куницына С.М.

квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, свободно владеющего знаниями, умениями в своей профессии и смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, самосовершенствованию, выбору в условиях его неопределенности, выдвигает на первый план при определении качества подготовки выпускника вуза его способность принимать ответственные решения относительно себя и других.

Приоритетными требованиями работодателя к будущему специалисту являются сформированность у него не только ключевых компетентностей, но и ответственности как способности личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, сопричастность к общему делу.

Особую значимость принимает ответственность учителя, потому как именно в школе закладывается фундамент будущего России.

Процесс формирования ответственности должен начинаться задолго до того, как человек непосредственно приступит к своей профессиональной деятельности. Самые широкие возможности для накопления опыта межличностного взаимодействия, проявления в нем ответственности предоставляет учебно-воспитательная работа в условиях педагогического вуза, к которой в педагогической науке относят организационные и целенаправленные занятия со студентами воспитательного и образовательного характера.

Ответственность - интегративное качество личности, детерминирующее активность субъекта на основе свободного выбора и предвидения его результатов, направленное на формирование и развитие личностного механизма контроля, способности отвечать за свои действия перед самим собой.

Мы рассматриваем ответственность как комплексное качество личности, которое включает в себя когнитивный, мотивационный, деятельностный, эмоциональный и оценочно-корректировочный компоненты. Ни один из перечисленных компонентов ответственности не отражает ответственность в целом, потому как каждый из них характеризует только какую-то отдельную сторону явления, поэтому в практике формирования ответственности у студентов педагогических вузов мы сочли необходимым воздействовать на все компоненты данного качества личности.

Приведем пример опытно-эксперимен-

тальной работы, направленной на формирование ответственности у студентов Московского государственного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Вначале мы диагностировали характер и уровень ответственности студентов в традиционном образовательном процессе вуза.

Первоначально мы уделили внимание выявлению когнитивной характеристике ответственности, представлениям студентов о том, что такое ответственность как нравственная категория, мотивов выполнения учебных и общественных обязанностей, а также самооценки учащихся относительно наличия ответственности.

С целью выяснить, как понимают ответственность студенты, мы попросили их написать сочинение на тему: «Что такое ответственность?» (в написании сочинений принимали участие 180 студентов).

Анализ сочинений показал, что большинство студентов имеют правильное представление об ответственности (72, 7 %). Многие студенты сочли данную проблему важной и интересной. Об этом свидетельствует объем и содержание написанных ими сочинений.

Общее представление студентов об ответственности можно выразить следующим определением: ответственность значит отвечать за что-то или кого-то перед кем-то или чем-то. Например, для 37,2% студентов ответственность значит отвечать за свои действия и поступки перед родителями, друзьями, обществом. Для 31, 8 % ответственность - это единство слова и дела. 17,2% студентов связывают ответственность с ответственным отношением к учебе, работе. 6,3% рассматривают ответственность как заботу о ком-то. Для 3,6% студентов ответственность - это долг, обязанность, необходимость. О том, что ответственность есть свойство, характеризующее социальную типичность личности, написали 1,8% студентов. Еще 1,8% написали о связи нравственности и ответственности. 6,3% студентов понимают ответственность как способность человека осознанно и самостоятельно принимать решения и быть готовым отвечать за последствия этих решений.

Анализ названных студентами признаков ответственности показал, что большинство студентов имеет правильное представление о данном качестве личности.

Далее мы предложили студентам на специальной 4-уровневой шкале отметить у себя наличие ответственности (самооценка).

Для выполнения данного задания студентам была предложена следующая инструкция:

2	3	4	5
Я скорее безответственный человек, чем ответственный .	Я недостаточно ответственный человек .	Я достаточно ответственный человек .	Я очень ответственный человек .

«Пометьте крестиком на шкале точку 2, 3, 4, 5, если Вас характеризует соответствующее утверждение; промежуточную точку, если у Вас бывает по-разному, но ближе к соответствующему утверждению» (Задание выполняли 180 студентов).

- Я очень ответственный человек - 11 студентов (6,1%);

- Я достаточно ответственный человек - 63 студента (35%);

- Я недостаточно ответственный человек - 85 студентов (47,2%);

- Я, скорее, безответственный человек, чем ответственный - 21 студент (11,6%).

Несмотря на субъективность оценки учащихся, для нас явилось важным выявление степени осознания студентами себя как субъекта ответственности.

Далее нами были выявлены мотивы учебных обязанностей и понимания их содержания, что является значимым для формирования ответственности. 53,9 % отметили, что принимают только часть требований преподавателей. Некоторые объяснили причины сложившейся ситуации завышенными требованиями преподавателей: «От нас требуют очень многого по всем дисциплинам». 37,2% опрошенных принимают большинство требований преподавателей в силу их авторитета или понимания необходимости выполнять учебные обязанности. 85% студентов понимают содержание учебных обязанностей как ежедневное присутствие на лекциях и семинарских занятиях, тщательная самостоятельная подготовка, участие в воспитательной деятельности вуза. 15% участвующих в опросе студентов к учебным обязанностям отнесли посещение библиотек, музеев, театров, выставок: «Это развивает», «Полученные знания пригодятся в будущей работе». Хочется отметить, что студенты педагогических вузов имеют достаточные представления об учебных обязанностях, в своих ответах они отмечали очень важные характеристики ответственности - дисциплинированность, организованность, стремление к развитию. Однако представления

студентов об ответственности формальны, поскольку не оказывают серьезного влияния на поведение. Это говорит о том, что у студентов не сформирован навык ответственности.

Опросив преподавателей, мы выяснили, что очень часто студенты нарушают требования учебного заведения: опаздывают, пропускают занятия по неуважительной причине, не готовятся к семинарским занятиям и др. Все это говорит о несформированности у большинства студентов внутренних мотивов выполнения учебных обязанностей. Образ поведения студентов, одобряемый преподавателями, не всегда принимается группой, а выполнение учебных обязанностей не перешли в личностную потребность студента.

В соответствии с полученными данными всех студентов мы распределили по следующим уровням:

10,3% - высокий уровень ответственности (готовность выполнять учебные обязанности в соответствии с требованиями преподавателей; проявление активности, самостоятельности; понимание значимости учебной деятельности для личностного и профессионального развития и др.).

43,8 % - средний (стремление к выполнению учебных обязанностей; принятие большинства требований преподавателей; понимание значимости учебной деятельности для будущей профессии и др.).

45,9% - низкий (неприятие требований преподавателей; нежелание выполнять учебные обязанности; отсутствие инициативы, противоречие требований личным интересам и потребностям и др.). Уровни ответственности студентов педагогических вузов мы свели в следующую таблицу (см. с. 50):

В ходе опытно-экспериментальной работы по формированию ответственности мы сочли необходимым более подробно изучить сформированность компонентов ответственности у студентов экспериментальной группы (первый курс факультета иностранных языков - 56 человек).

Уровень ответственности у студентов педагогических вузов

Уровень ответственности	Результаты обследования (%)	Самооценка студентов (%)
Высокий	10,3	37
Средний	43,8	49
Низкий	45,9	14

Для определения сформированности мотивационного компонента ответственности мы более подробно изучили анкеты и результаты специально разработанного нами опросника, выявляющие степень осознанности студентами учебных обязанностей, мотивы выбора профессии и привлекательные стороны профессии, уровень удовлетворенности профессией.

Высокий уровень развития мотивационного компонента ответственности был характерен для студентов, назвавших наряду с социальными мотивами выбора профессии и личностно значимые. Их характеризовал высокий уровень удовлетворенности профессией (14,8%). Кроме того, эти студенты считают, что необходимо выполнять все требования преподавателей, так как это является обязательным условием для успешного овладения будущей профессией.

Средний уровень развития мотивационного компонента ответственности показали студенты, не до конца осознающие требования преподавателей, но выполняющие их. Выбор профессии они лишь отчасти связывали со своими возможностями и способностями (48,2%).

Низкий уровень развития мотивационного компонента ответственности был отмечен у студентов, формально выполняющих требования преподавателей и считающих, что всегда найдутся причины не выполнить взятое обязательство. Чаще всего это были студенты, выбравшие профессию случайно (37%).

Для определения сформированности когнитивного компонента ответственности мы более подробно изучили сочинения студентов экспериментальной группы. Им было предложено описать свое понимание ответственного человека, перечислить обязанности учителя, раскрыть содержание своей будущей профессиональной деятельности и оценить свои способности к ней. Анализ ответов показал, что студенты в целом правильно понимают сущность своей ответственности как обучающего и будущего учителя, описывают свои обязанности в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Высокий уровень сформированности когнитивного компонента ответственности образovali студенты, которые подробно описали свое

понимание сущности ответственности. Они перечислили основные обязанности студента, ответили, что знают о содержании своей будущей профессиональной деятельности и уверены в наличии своих способностей для того, чтобы стать профессионалами (18,5%).

В подгруппу со средним уровнем сформированности когнитивного компонента ответственности вошли студенты, которые раскрывали свое понимание ответственности учителя, но не совсем отчетливо представляли свои новые учебные обязанности в педагогическом вузе и содержание будущей профессиональной деятельности. Они сомневались в наличии у них соответствующих способностей для успешной работы по выбранной специальности, но хотели бы быть профессионалами (57%).

Низкий уровень сформированности когнитивного компонента ответственности показали студенты, которые не ответили подробно на вопрос об ответственности учителя, не вполне представляли свои новые обязанности, не смогли описать содержание будущей профессиональной деятельности и не знали, имеются ли у них способности для этой профессии (24,5%).

С целью определения сформированности деятельностного компонента ответственности в экспериментальной группе проводился ауторейтинг, в ходе которого студенты оценивали степень развитости умений самоорганизации и целеполагания в жизни и учебной деятельности, поскольку они присутствуют в признаках ответственности личности и составляют «стержень» деятельностного компонента ответственности.

Сформированность умений целеформирования и целереализации считалась высокой при среднем арифметическом 4,1-5 баллов, средней - 3,1-4 балла, низкой - ниже 3,1 балла. Около трети студентов отметили, что они не вполне владеют большинством целеполагающих умений (35,3%). Утверждают, что умеют поставить цель и добиться ее достижения в любом виде деятельности 11,1%. Все остальные студенты (53,6%) отметили, что не умеют ставить цель и искать пути к ее достижению.

Анализ сформированности эмоционального компонента ответственности показал,

что при выполнении учебных обязанностей у студентов наиболее ярко проявляется чувство долга при выполнении требований и чувство стыда перед собой и педагогами за некачественное выполнение задания. Фиксировались проявления положительного (или негативного) отношения к требованиям преподавателей, старосты. Студенты отмечали, что самостоятельное принятие ответственного решения сопровождается у них чувством уверенности в себе, повышает самооценку. «Когда преподаватель дает мне лично какое-нибудь задание, у меня возникает чувство гордости, я всегда стремлюсь выполнить его в срок, так как понимаю, что мне доверяют».

Средняя самооценка развитости эмоционального компонента ответственности у студентов экспериментальной группы составила 3,66 и 3,51 баллов. Интеллектуальные чувства в ответственных учебных действиях (по отношению к удачно выбранному решению учебной задачи, в связи с достижением предполагаемого результата, вдохновения при выполнении ответственного задания) оценены студентами в 3,34 и 3,45 баллов. Выявились студенты, которые не испытывали чувства ответственности перед сокурсниками за качество учебы или выполненное дело, от результата которого зависел дальнейший труд товарищей (например: «Обещал студентам своей группы подготовить определенный вопрос к семинару, но не пришел на него, но меня это не волнует, так как они сами должны готовиться»).

Преобладание среднего уровня сформированности эмоционального компонента ответственности в экспериментальной группе (42,4%) объяснялось, с нашей точки зрения, тем, что на этапе адаптации к жизни в педагогическом вузе студенты-первокурсники не всегда открыто выражают свои чувства в ответ на требования педагогов, оставляют их «при себе». Перспективы повышения уровня эмоционального компонента ответственности мы связываем с развитием отношений доверия и творческого сотрудничества типа «студент-студент», «студент-педагог».

Комплексный анализ уровней сформиро-

ванности компонентов ответственности представлен в табл. 2.

Таким образом, для студентов экспериментальной группы наиболее характерен средний и низкий уровень сформированности мотивационного компонента ответственности, средний уровень когнитивного компонента, низкий - деятельностного, средний - эмоционального.

Анализируя собранные данные, мы пришли к следующим выводам:

1. У студентов выявлен разный уровень сформированности ответственности: от достаточно высокого до отдельных слабых проявлений такого отношения.

2. Обнаружен разброс в степени владения теми характеристиками ответственного отношения, которые в совокупности определяют этот феномен. В наибольшей степени проявились когнитивные показатели ответственности. Значительная часть студентов имеют представления о том, что такое ответственность.

3. Эмоциональная и поведенческие характеристики ответственности недостаточно сформированы. Выявлена низкая мотивация учения. Необходимость выполнения обязанностей студента как участника учебно-воспитательного процесса многие испытуемые объясняли внешними факторами (чтобы не конфликтовать с преподавателями, родителями, чтобы получить положительную оценку и т.д.).

4. Более высокий уровень развития ответственности показали студенты, проявляющие интерес к выбранной профессии. Между тем недостаточная осведомленность в области выбранной профессии тормозит развитие ответственности.

Это определило направление дальнейших педагогических действий по переводу несформированных компонентов ответственности на более высокий уровень. Данная работа осуществлялась непосредственно в ходе учебно-воспитательного процесса со студентами экспериментальной группы. Основным педагогическим условием в процессе формирования ответственности явилось включение студентов в активную учебно-воспитательную деятель-

Таблица 2

Компоненты ответственности	Экспериментальная группа (фак-т ин.яз.)		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	18,5%	57%	24,5%
Мотивационный	14,8%	48,2%	37%
Деятельностный	11,1%	35,3%	53,6%
Эмоциональный	27,9%	42,4%	29,7%

ность. Приведем пример использования наиболее интересных, на наш взгляд, форм работы со студентами, способствующих формированию ответственности.

1. Работа со структурно-логическими схемами по разделам и темам учебной дисциплины. Известно, что при изучении одной из фундаментальных дисциплин в подготовке будущих учителей - «Введении в педагогическую деятельность и общие основы педагогики» - студенты испытывают ряд трудностей. Умение преодолевать трудности студенты назвали в качестве фактора волевой регуляции ответственного отношения к учебе, не владение которым может привести и к безответственности в будущей профессиональной деятельности. Педагогические понятия из-за их абстрактности многие студенты считают сложными, объем учебного материала - большим, что ведет к формальному выполнению учебных обязанностей, потере интереса, безответственности. Структурно-логические схемы дают возможность студенту работать с системно организованным материалом, улучшают его восприятие и осмысление, организуют учебную деятельность и повышают ответственность к учебе.

Первоначально каждый студент получал методическую разработку «Структурно-логические схемы» в курсе «Введение в педагогическую деятельность и общие основы педагогики». Применение структурно-логических схем позволяло студенту увидеть логические связи учебного материала, использовать их на практическом занятии как справочный материал и план выступления. Во время промежуточного, рубежного и итогового контроля знаниям схемы являлись основой дополнительных вопросов. Задания типа «самостоятельно составить структурно-логическую схему» давались студентам только в последующих семестрах и по их желанию как элемент творческой работы. Применение структурно-логических схем показало, что у студентов экспериментальной группы повысился интерес к процессу учения, поскольку студент больше времени стал использовать на выполнение творческих заданий, что в целом повлияло на ответственное отношение к учебе.

2. Имитационная игра. Эта форма рассматривается в дидактике как аналог профессиональной деятельности, основанный на ролевом поведении участников игры в процессе решения ими смоделированных типовых профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности (А.А. Вербицкий, Д.Н. Кавтарадзе, П.И. Пидкасистый, Н.Б. Сазон-

тьев, В.В. Сериков, К.Г. Селевко, П. Тульviste, А.А. Тюков и др.).

Имитационная игра раскрывает личный потенциал студента как обучающегося: каждый участник может продиагностировать свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Студенты становятся творцами не только профессиональных ситуаций, но и «создателями» собственной личности. Они решают задачи самоуправления, ищут пути и средства оптимизации профессионального общения, выявляют свои недостатки и предпринимают меры по их устранению.

Трансформация личностных качеств обучающихся происходит на всех уровнях подготовки и проведения имитационной игры. Перед ними ставится цель - вжиться в образ специалиста, роль которого они будут выполнять. При подготовке игры преподаватель рекомендует им попытаться мыслить за своего персонажа, продумать подготовительный этап так, как продумал бы его специалист. На участника игры также оказывает эффективное воздействие атмосфера группы, группового сотрудничества и поддержки. Он учится преодолевать психологические барьеры в общении с различными людьми, совершенствовать качества своей личности: устранять те из них, которые препятствуют эффективному исполнению профессиональных функций, например, замкнутость, несдержанность и др.

В процессе подготовки имитационной игры каждый участник должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Преподаватель обязан помочь обучающемуся стать в игре тем, кем он может стать, показать ему самому его лучшие качества, которые могли бы раскрыться в динамике общения. Успех в имитируемой ролевой деятельности вызывает у исполнителей веру в свои силы и возможности, желание вновь пережить игровые ситуации, чтобы найти в себе нечто новое, профессионально важное и личностно значимое.

Таким образом, можно утверждать, что имитационная игра способствует формированию ответственности будущего учителя. Чем она сложнее, чем глубже процесс становления профессионализма участников игры, тем богаче потенциал профессионально-личностных возможностей того или иного студента. Увлекательная игра, обучающая принципам рациональной организации труда в педагогической сфере и дающая простор для самовыражения, удовлетворяет студентов, стимулирует их самостоятельность и активность, потребность в при-

Компоненты ответственности	Экспериментальная группа (фак-т ин.яз.)					
	Констатирующий срез			Контрольный срез		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Когнитивный	18,5%	57%	24,5%	27,7%	59,4%	12,9%
Мотивационный	14,8%	48,2%	37%	18,5%	53,7%	27,8%
Деятельностный	11,1%	35,3%	53,6%	11,1%	39%	49,9%
Эмоциональный	27,9%	42,4%	29,7%	33,3%	53,7%	13%

обретении знаний и навыков, необходимых в практической деятельности будущего учителя.

Приведем пример использования имитационной мини-игры на практическом занятии по «Введению в педагогическую деятельность и общие основы педагогики».

Предварительно на лекции по теме «Структура педагогической деятельности и педагогического мастерства» преподаватель знакомит студентов с основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе (преподавание и воспитательная работа). На практическом занятии в рамках данной темы студентам предлагается представить себя в роли классного руководителя и разрешить проблемные ситуации, возникшие в учебно-воспитательном процессе.

Инструкция. Представьте себя классным руководителем 7 «А». В вашем классе возникают проблемные ситуации, которые вам предстоит решить. Как вы отнесетесь к тому, если:

1) Вы заметили, что ученик подделал оценку и вашу подпись в дневнике.

2) Один и тот же ученик опаздывает на ваш урок, приводя самые разные и нелепые оправдания, например, «Застрял в лифте, захлопнулась дверь и т.п.».

3) Ученик отказывается давать вам дневник.

4) На перемене старшеклассник обидел вчерашнего одноклассника.

Вначале совместно выясняется, в чем суть поставленной проблемы, затем студентам предлагается выйти к доске, продемонстрировать сложившуюся ситуацию и найти из нее выход. Остальным студентам предлагается согласиться с мнением или оспорить его. Игра продолжается до тех пор, пока в результате совместного обсуждения всех вариантов решения проблемы не будет принято общее аргументированное решение. Преподаватель подводит итог обсуждения: «В данной ситуации нет единственного решения. Оно зависит от многих факторов». Так достигается цель игры – научиться, прежде чем принимать окончательное решение, думать о его многовариантности и осознавать последствия своего выбора. Такие задания учили бу-

дущих учителей самостоятельному принятию ответственного решения, приводили к пониманию того, что быть учителем – значит нести ответственность за принимаемые решения.

Завершающий контрольный срез показал, что у студентов экспериментальных групп повысилась самостоятельность и инициативность, а также возрос уровень сформированности компонентов ответственности.

Результаты контрольного среза, отражающие динамику сформированности компонентов ответственности студентов экспериментальной группы представлены в табл. 3.

Таким образом, результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы по формированию ответственности свидетельствуют о том, что в процессе развития данного качества необходимо включать студентов в активные формы работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бокуть Б.П., Сокорева С.И., Шеметков Л.А., Харламов И.Ф. Вузовское обучение. Проблемы активизации / Под. ред. И.Ф. Харламова. – Минск, 1989.
2. Зверева Н.М. Как активизировать обучение в Вузе. – Горький, 1989.
3. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998.
4. Матросова Л.Н. Деловая игра в подготовке учителя. – М., 1996.

S. Kunitcina

EXPERIENCE OF THE SHAPING TO RESPONSIBILITY BY STUDENT PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL IN SCHOLASTIC - EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. In article is considered process of the shaping to responsibility by student pedagogical HIGH SCHOOL: is revealed temper and level of indenture in traditional scholastic- educational process pedagogical HIGH SCHOOL (on example MGRHI g. Orehovo-Zuevo), are offered efficient forms of the work on shaping given quality to personalities (the exercises with structured-logical scheme, simulation play).

Key words: responsibility, components to responsibility, game of pedagogical process, structured-logical schemes.