

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Е. И. Алферова,
Э. Ф. Зеер**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

В статье анализируются подходы к исследованию ответственности как метапрофессионального качества личности на основе выделения мотивационно-смыслового, регуляторно-динамического компонентов и определения связей между ними. Эмпирически выявлены особенности структуры ответственности учителей по разным основаниям – в связи с увеличением стажа работы и активностью в профессиональном совершенствовании.

The approach to investigation of responsibility is analyzed in the article. The attempt of analysis of responsibility like as metaprofessional personal characteristic is undertake on basis of apportionment three sides and connections between them: motivation-meaning side, regulation-dynamic components of responsibility structure and system of inner conditions. Empirically discovered the structures features of teacher's responsibility by different foundations – in view of increase of seniority and activity in professional perfection.

В условиях динамических изменений в сфере образования, происходящих в России, возрастает роль ответственности учителя как интегральной характеристики социально зрелой личности, способной к продуктивной профессиональной деятельности. Несмотря на то, что проблеме ответственности посвящено немало работ как в отечественной, так и в зарубежной психологии, исследования ответственности учителя, ее формирования в процессе профессиональной подготовки немногочисленны (И. А. Куренков, М. Ф. Цветаева, В. С. Кузнецова, В. С. Морозова, Р. К. Малинаускас). Практически отсутствуют работы, в которых рассматриваются вопросы взаимосвязи ответственности и продолжительности осуществления профессиональной деятельности учителем, а также активности субъекта в профессиональном совершенствовании. В связи с этим возникает необходимость изучения влияния профессиональной деятельности на становление, достижение и реализацию ответственности учителем как субъектом труда.

Анализ трактовок ответственности показывает, что они неоднозначны – это объясняется сложностью и многообразием содержания данного понятия. Представления об ответственности развивались от характеристики ее как

феномена того или иного психического процесса (когнитивного, перцептивно-аффективного, когнитивно-аффективного) – к феномену личности, когда ответственность рассматривалась как ее интегративное свойство. В зарубежной психологии, как отмечает К. А. Абульханова-Славская, акцент ставится на когнитивных или моральных основах и ответственность описывается через индивидуальные способности – когнитивные, перцептивные, аффективные (Ж. Пиаже, Л. Колберг, К. Хелкама, Ротбаум, Хайдер, Хоффман и др.), личностные диспозиции – локус контроля (Дж. Роттер), способности к саморегуляции (К. Роджерс, Brockett & Niemstra, Ф. Перлз).

В отечественной психологии разработка проблемы ответственности неотъемлемо связана с исследованиями в области психологии личности. Различные аспекты изучения ответственности были сгруппированы в несколько направлений.

Первую линию составляют теоретико-методологические труды отечественных ученых (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалева, П. Я. Гальперин, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн), которые в целом указывают на деятельностную природу развития личности и определяют подходы к эмпирическому изучению и пониманию личностных характеристик, в том числе – ответственности, характеризующей степень зрелости личности.

Второе направление представлено исследованиями, посвященными изучению сущности, содержания, структуры ответственности. Здесь можно выделить несколько позиций. Во-первых, ответственность рассматривается как устойчивое свойство (качество) личности (К. Муздыбаев, Р. С. Немов, Т. Н. Сидорова, Н. Н. Румянцева, Н. Н. Семенов, Л. С. Славина и др.) и анализируется как характеристика, отражающая формирование мотивационной и ценностно-смысловой сферы личности, связанная как с ведущей деятельностью, так и с социальной ситуацией развития личности. Во-вторых, ответственность представлена как личностный механизм и особенность организации деятельности и поведения личности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Дементий), как регулятор жизненных дел и целей (И. А. Куренков, В. П. Прядеин), детерминированный индивидуально-личностными свойствами, спецификой самоорганизации субъектом собственной деятельности и поведения. Внутренняя структура ответственности включает в себя, в разном объеме у различных исследователей, такие компоненты, как когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, регуляторный и поведенческий (З. Н. Борисова, Т. Г. Гаева, В. А. Горбачева, К. А. Климова, И. А. Куренков, Т. В. Морозкина, К. Муздыбаев, В. М. Пискун, В. П. Прядеин, Н. Н. Семенов, Л. С. Славина, Т. Н. Сидорова, и др.). В качестве важного фактора в развитии ответственности указывается система социальных отношений, складывающаяся во взаимодействии между субъектами

деятельности (З. Н. Борисова, К. А. Климова, А. С. Макаренко, Т. В. Морозкина, А. В. Петровский, В. М. Пискун, Л. А. Сухинская).

Большое число работ посвящено изучению условий формирования ответственности в учебной деятельности младших школьников, подростков, юношества, студентов. В области психологии труда изучались различные аспекты ответственности в профессиональных группах рабочих, психологов, врачей, учителей, курсантов военных училищ. Рассмотрены проблемы развития ответственности в зависимости от роста профессиональной мотивации, при этом как предпосылка ее изменения выделен фактор развития профессионального мастерства [2]. Выявлена связь проявления ответственности специалиста и его субъективного отношения к сферам профессиональной деятельности [8], а также взаимосвязь ответственности с локусом контроля, удовлетворением смысла жизни, условиями организации труда и реальным поведением субъекта на работе и вне рабочего времени [6]. Раскрыто соотношение внутреннего мира, морального сознания личности и соответствующих им характеристик ответственного поведения [3]. Обнаружены связи между волевой регуляцией ответственности, ее активным проявлением в поведении и ориентацией на значимый результат, влияющей на проявление ответственности в стилевой организации педагогической деятельности [5]. Ответственность личности как субъекта трудовой деятельности (профессиональная ответственность) рассматривалась исследователями как личная моральная или социальная ответственность, неотъемлемо связанная с исполнением профессиональных (функционально-ролевых) обязанностей, зависящая от многих переменных, к числу которых относится опыт (В. Ф. Сафин).

В ходе анализа отечественных исследований было установлено, что *ответственность* – это сознательно-мотивированная форма активности личности, механизм регуляции соотношения индивидуальных потребностей с социальной необходимостью, реализуемый личностью в жизнедеятельности и профессиональной деятельности.

Для понимания особенностей достижения и реализации ответственности в процессе профессионального становления учителя в соответствии с данной концепцией [4] необходимо учитывать специфику труда и развития личности педагога. Профессиональное развитие учителя представляется динамическим и непрерывным процессом, детерминируемым внутренней активностью личности (А. К. Маркова, Л. В. Митина, А. Б. Орлов). В нашем исследовании мы рассматриваем профессиональное становление как динамический продуктивный процесс развития и саморазвития личности под влиянием содержания профессиональной деятельности и индивидуально-психологических качеств личности. На разных этапах профессионального становления систе-

мообразующим выступает социально-профессиональная направленность, характеризующая систему доминирующих отношений, мотивов и потребностей личности и обеспечивающая развитие социально-профессиональных компетентностей и профессионально важных качеств специалиста [4]. Овладение и развитие исполнительской части профессиональной педагогической деятельности позволяет учителю быть субъектом выбора полноты профессиональной ответственности, персонализируя личную ответственность в сферу трудовой деятельности. На формирование ответственности оказывают влияние внешние и внутренние факторы. К внешним мы относим, прежде всего, характер и обязанности педагогической деятельности (Ф. Н. Гоноболин, В. А. Канн-Калик, Е. А. Климов, С. В. Кондратьева, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. А. Реан и др.). Они представляют систему объективных профессиональных требований к личности учителя, среди которых главной является педагогическая направленность учителя на развитие личности учащегося. Педагогическая направленность связана с уровнем сформированности личной ответственности учителя – метапрофессионального качества личности.

Внутренними условиями формирования ответственности выступают социально-психологические и индивидуально-личностные свойства учителя: активность субъекта в овладении профессиональной деятельностью, восприятие себя субъектом преобразования, направленность на оказание помощи и взаимодействие на морально-этической основе, способность к волевому самообладанию в организации собственной деятельности и корректный подход в действиях, касающихся других людей. Мы предполагаем, что ответственность, как метапрофессиональное качество личности учителя, выражается в осознанной направленности активности педагога на достижение социально значимого результата его деятельности и ее преобразование.

При изучении структуры ответственности мы придерживались позиции В. П. Прядина [7], выделившего операциональные (эргичность – аэргичность, стеничность – астеничность, интернальность – экстернальность) и содержательные (осмысленность – осведомленность, социоцентричность – эгоцентричность, предметная результативность – субъектная результативность) параметры ответственности, функциональное единство которых позволяет рассматривать ответственность как системное качество личности, а разнообразные связи между ними – как варианты достижения ответственности личностью. Гармоническая или агармоническая выраженность параметров ответственности позволяет выделить тенденции конструктивного или деструктивного развития ответственности как метапрофессионального качества личности, формирующегося в процессе профессионального становления.

Для изучения психологических особенностей ответственности нами использовался психодиагностический блок, который включал опросник «Ответственность» В. П. Прядеина; «Опросник УСК» Е. Ф. Бажина, Е. А. Гольнкиной, А. М. Эткинда; шкалу личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера в модификации Ю. Л. Ханина; опросник 16PF Р. Б. Кеттелла (форма А) в модификации А. А. Руковишниковой, М. В. Соколовой; «Удовлетворенность избранной профессией» В. Ядова в модификации А. А. Реана. В обследовании приняли участие 100 учителей в возрасте от 19 до 54 лет, имеющих неполное высшее и высшее педагогическое образование и квалификационный разряд от 8 до 14. Половой состав выборки однородный (женщины).

На первом этапе сбора экспериментального материала проводилась комплексная диагностика ответственности учителей. Изучалась структура ответственности как системного качества личности и система внутренних условий (индивидуально-личностные, социально-психологические свойства личности, степень удовлетворенности учителей работой). На втором этапе обрабатывались результаты исследования, определялись специфические особенности структуры ответственности и ее внутренних условий по разным основаниям профессионализации педагогов. Анализ эмпирических результатов проводился в следующем порядке:

1) выделение групп испытуемых по продолжительности трудовой педагогической деятельности (стажу). Учителя были разделены на 5 групп с интервалом 5 лет, что обусловлено периодичностью оценки эффективности деятельности педагога (процедура аттестации). Возрастные границы представителей изучаемой выборки в каждой группе примерно одинаковы;

2) выделение групп испытуемых по критерию активности в совершенствовании профессиональной деятельности (индивидуальному квалификационному разряду: с 8 по 14);

3) сравнение основных и интегральных компонентов ответственности между собой с целью выделения наиболее типичных и устойчивых связей между ними в каждой выделенной группе;

4) определение социально-психологических и индивидуально-личностных характеристик, теоретически коррелятивных по отношению к ответственности, и установление их взаимосвязи с компонентами структуры ответственности в каждой выделенной группе.

Для установления достоверности различий в структуре ответственности между выделенными группами учителей использовался непараметрический *H*-критерий Крускала – Уоллиса. Полученные эмпирические значения *H*_{эмп.} оказались существенно выше критических значений для 1%-го и 5%-го уровня значимости между группами учителей, различающихся как по стажу педа-

гогической деятельности, так и по активности в профессиональном совершенствовании (квалификационному разряду). Для более точного измерения различий между группами был использован непараметрический *U*-критерий Манна-Уитни. Различия в структуре ответственности между группами подтвердились: эмпирические значения $U_{эмп.}$ выше критических значений для 1%-го и 5%-го уровня значимости. Для проверки положения о том, что профессиональная ответственность имеет качественные особенности в своей реализации на различных этапах профессионального становления учителя проведен корреляционный анализ. По глубине и характеру выявленных зависимостей определились структурные компоненты ответственности учителей.

Изучение структуры ответственности учителей, имеющих разный стаж педагогической деятельности, показал, что, начиная с первого этапа профессионализации, ответственность характеризуется направленностью и активностью – совместно или по отдельности на разных этапах, тогда как регулирующая сторона ответственности становится ведущей у учителей, имеющих большой стаж педагогической деятельности.

У учителей 1-й группы (стаж 1-5 лет) структура ответственности сформирована недостаточно. Она характеризуется высокой выраженностью регуляторной активности и ситуативной выраженностью остальных гармонических и некоторых агармонических переменных (направленностью ответственности на достижение субъективно значимого результата, эмоциональной астеничностью и трудностями в реализации ответственности). Выявлены связи между переменными мотивационно-смыслового компонента ответственности: социоцентрическая направленность – предметная продуктивность – когнитивная осмысленность. Регуляторно-динамическая составляющая, в отличие от мотивационно-смысловой, не имеет законченной структуры: обнаружены связи между динамической эргичностью и регуляторной интернальностью. Наблюдается направленность «социоцентричность – осмысленность» и активность «динамическая эргичность – предметная результативность». Обнаружены связи между гармоническими компонентами структуры ответственности и свойствами личности (умеренный радикализм (фактор F+) и интернальность в области межличностных отношений). Ответственность носит ситуативный характер, что соответствует процессу профессиональной адаптации и освоению новой социальной роли. Анализ внутренних условий ответственности свидетельствует, что большое значение имеют коммуникативные характеристики, которые являются существенными в профессиях, относящихся к типу «человек – человек» (общительность, жизнерадостность, эмоциональная чувствительность); выражен фактор моральной нормативности поведения, что отражает специфику учительского труда. Из социально-психологических свойств на высоком уровне выделяет-

ся интернальность в области семейных отношений; на среднем уровне – другие показатели субъективного контроля (кроме отношения к здоровью). Положительные связи индекса удовлетворения избранной профессией с показателями интернальности в области межличностных и производственных отношений и отрицательные – с показателем социализации поведенческого контроля (N+) указывают на то, что на начальном этапе профессионализации эти отношения (с коллегами, руководством) влияют на отношение молодых учителей к профессиональной деятельности. Таким образом, в ходе профессиональной деятельности у молодых учителей происходит процесс приспособления свойств личности к требованиям профессии. У учителей выражена альтруистическая направленность и активность в принятии на себя ответственности, но не сформирован регуляторный компонент ответственности, который позволяет планомерно реализовывать ее.

У учителей 2-й группы (стаж 6–10 лет) структура профессиональной ответственности характеризуется усилением связей гармонических и агармонических переменных и появлением осмысленности ответственности, направленной на достижение общественно-значимого результата, и эгоцентрической направленности в исполнении обязанностей. Анализ средних значений переменных ответственности показывает высокую выраженность гармонических (когнитивная осмысленность, эмоциональная стеничность), а также увеличение агармонических показателей (когнитивная осведомленность, регуляторная пассивность, эмоциональная астеничность), возникающих на фоне трудностей в реализации ответственности. В целом для учителей 2-й группы свойственны снижение общительности, радикализма, самоконтроля поведения; появляется озабоченность и некоторое упрощение поведения. Наблюдается изменение показателей социально-психологических свойств: формируется экстернальная тенденция общего показателя контроля в ситуациях неудач и в производственных отношениях, что обусловлено опытом складывающихся у учителей производственных отношений. Индекс удовлетворения избранной профессией – на среднем уровне.

Таким образом, с увеличением стажа и опыта работы в структуре ответственности происходят изменения. Сохранение активности ответственности при формировании эгоцентрической направленности по-разному отражается на реализации ответственности. У части учителей опыт работы и профессиональных отношений формирует активность к принятию на себя ответственности за участие в коллективных мероприятиях; они руководствуются альтруистической мотивацией и пониманием своих обязанностей. У других учителей профессиональный опыт приводит к формированию формального отношения к исполнению обязанностей.

Структура ответственности учителей 3-й группы (стаж 11–15 лет) характеризуется полнотой корреляционных связей между гармоническими переменными, близкой к максимальной. Следует отметить усиление связей между агармоническими переменными ответственности. Явно выражены эгоцентрическая мотивация и регуляторная активность, имеющие наибольшее количество значимых корреляций. Наряду с гармоническими переменными активности, направленности ответственности выявлены положительные связи между агармоническими переменными, характеризующими эгоцентрическую направленность, пассивность и регуляцию ответственности. Учителя действуют ответственно, руководствуясь не только социоцентрической, но и эгоцентрической мотивацией: ответственное поведение может быть «выгодно» для служебного продвижения. Для учителей свойственно общее снижение эмоциональной чувствительности, умеренно выражены показатели самоконтроля поведения, соблюдение моральных норм и требований, повышается ориентация в социальных ситуациях; на среднем уровне наблюдаются интернальность в ситуации успеха и в области семейных отношений и экстернальность общего показателя субъективного контроля. Удовлетворенность профессией выражена также на среднем уровне и имеет обратно пропорциональную связь с переменными ответственности (эмоциональная астеничность и трудности в реализации ответственности).

Происходит увеличение количества связей между переменными структуры ответственности и социально-психологическими свойствами (гармонических переменных ответственности с экстернальностью общего субъективного контроля, интернальностью в ситуации успеха и области семейных отношений; агармонических переменных ответственности с экстернальностью в межличностных отношениях) и исчезновение положительных связей с индивидуально-личностными. Таким образом, с увеличением стажа и опыта работы, карьерным ростом у учителей изменяется отношение к источникам их успехов и неудач, которые в большей степени (чем индивидуально-личностные свойства) определяют варианты достижения и реализации профессиональной ответственности. Изменяется и направленность ответственности: если учителя 1-й группы воспринимают ответственность как социально одобряемую профессиональную норму, то учителя 3-й группы – как средство личных и профессиональных достижений.

У учителей 4-й группы (стаж 16–20 лет) наблюдается снижение общего числа корреляционных связей в структуре ответственности и увеличение корреляционных связей компонентов ответственности с индивидуально-личностными свойствами. Профессиональная ответственность вплетается в систему личностных свойств. Формируется комплекс связей между переменными мотивационно-

смыслового и регуляторно-динамического компонентов. Развитие регуляторно-динамического компонента ответственности происходит за счет увеличения связей переменных регуляции ответственности с социально-психологическими свойствами. Восприятие учителем себя субъектом профессиональной деятельности, ответственным за собственные достижения, повышает его эмоциональное самочувствие в ситуации ответственности. Усиливается регулирующая роль индивидуально-личностных свойств: общительности (фактор А+), волевого самообладания (фактор Q3+), интеллектуального фактора (В+). Для них приобретает значимость личное включение в деятельность коллектива, а ответственность в работе воспринимается как взаимозависимость с коллективом.

Ряд особенностей в развитии профессиональной ответственности у представителей 4-й группы прослеживается у *учителей 5-й группы (стаж 21-25 и выше)*. С одной стороны, сохраняется число связей между компонентами ответственности и индивидуально-личностными свойствами (как в 4-й группе), что показывает их значение в регуляции, активности и направленности ответственности. Наибольшее влияние имеют рассудительность, консерватизм, волевое самообладание и общительность. С другой стороны, наблюдается снижение числа связей между компонентами ответственности и социально-психологическими свойствами. Кроме того, меняется характер связей внутри структуры ответственности: происходит интеграция регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых компонентов ответственности, определяющих активность и направленность ответственности. В отличие от 1-й и 4-й групп ответственность учителя-стажиста обусловлена рациональной мотивацией и информированностью о предмете ответственности и средствах ее достижения. Наблюдаются изменения, происходящие в плане совместного проявления индивидуально-личностных и социально-психологических свойств, которые показывают развитие профессионально обусловленных качеств личности, определяющих профессиональную ответственность. Рассудительность и волевое самообладание оказывают гармонизирующее действие на агармонические переменные ответственности, снижают регуляторную пассивность и эмоциональную астеничность.

Таким образом, у учителей с увеличением стажа педагогической деятельности, наблюдается изменение в динамике структуры ответственности – от мотивационно-смыслового компонента к регуляторно-динамическому, что отражается в преобразовании ответственного подхода педагогов – от намерений и общей альтруистической направленности личности к овладению предметной стороной деятельности и развитию регуляции ответственности.

В ходе исследования выделены также психологические особенности в формировании и реализации профессиональной ответственности учителя-

ми, различающимися по активности в достижении профессионального совершенствования (повышение квалификационного разряда). Проведенный корреляционный и факторный анализ показывает, что структура ответственности учителей, начинающих педагогическую деятельность (8–11 квалификационный разряд), имеет аналогичную характеристику ответственности учителей со стажем педагогической деятельности 1–5 лет.

Во второй группе (12 разряд) структура ответственности характеризуется повышением показателей и усилением связей как среди гармонических, так и среди агармонических переменных. Появляются три «ядра», имеющих наибольшее количество значимых корреляций. Они характеризуют разные варианты достижения и реализации профессиональной ответственности: формально-ответственное исполнение обязанностей, индивидуальная ответственность, эмоциональная регуляция осознанной ответственности. Для учителей свойственны снижение общительности и самоконтроля поведения, умеренная импульсивность, консерватизм, выраженность показателей моральной нормативности поведения и интеллекта.

В третьей группе (13 разряд) структура ответственности имеет выраженный характер. Она включает в себя социально-психологические, индивидуально-личностные свойства и представлена тремя «ядрами»: когнитивной осмысленностью, регуляторной активностью и эмоциональной астеничностью, которые имеют большое количество и высокую значимость корреляционных связей, отражающих такие варианты достижения и реализации ответственности, как эмоциональная саморегуляция ответственности, пассивная исполнительность обязанностей, индивидуальная ответственность. Анализ корреляционных связей показывает, что повышение самоконтроля поведения способствует формированию регуляторно-динамического компонента, обеспечивающего реализацию ответственности в достижении общественно значимого результата. Учителей характеризует средний показатель общей интернальности, общительность, критичность и гибкость в принятии решения, моральная нормативность поведения, самоконтроль.

В четвертой группе (14 разряд) структура ответственности имеет свернутый характер и определяется взаимосвязями переменных ответственности с индивидуально-личностными и социально-психологическими свойствами. Для учителей характерны высокая интернальность в сфере межличностных отношений, экстернальность в сфере производственных отношений и в области неудач. При высоких значениях показателей самоконтроля поведения и интеллектуального фактора они в большой степени озабочены последствиями собственных действий; пронизательны, аналитичны, хорошо ориентируются в социальных ситуациях, гибкие в принятии

решений, проявляют умеренную эмоциональную чувствительность и консерватизм, придерживаются моральных норм поведения. Средние значения переменных структуры ответственности показывают высокую выраженность гармонических и низкие значения агармонических переменных. При одинаковой успешности ответственная реализация деятельности достигается разными путями. Одни учителя являются зависимыми от внешней оценки: стремление избежать неудач в достижении результата побуждает их к самоорганизации, которая выражается в осведомленности о предмете ответственности, условиях выполнения дела (сроках, полномочиях и пр.). В других случаях высокая осмысленность и пронизательность при наличии опыта в реализации ответственности ориентируют учителя на достижение общественно значимого результата деятельности. Связь альтруистической мотивации с динамической эргичностью и предметной результативностью указывает на профессионально-личностную направленность ответственности этой группы педагогов.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод: с увеличением стажа и опыта работы структура ответственности сворачивается. Свернутую структуру ответственности можно наблюдать и у учителей, обладающих активностью в профессиональном развитии и совершенствовании. Наряду с этим, начиная с первых этапов профессионализации, наблюдаются различия в вариантах достижения ответственности педагогами, которая усиливается под влиянием развивающихся индивидуально-личностных свойств и складывающихся представлений об источнике контроля, отражающего опыт взаимодействия учителей с различными субъектами профессиональной деятельности. Ответственное поведение реализуется неоднозначно. У части педагогов с увеличением стажа появляются самоуспокоенность, стереотипизация ответственности и неудовлетворенность в профессиональном самовыражении. Другие учителя стремятся к профессиональной самореализации, активно развивая и принимая на себя ответственность. Анализ факторной структуры ответственности в динамике профессионализации позволяет выделить психологические признаки ответственности как метапрофессионального качества личности учителя: активность, направленность и устойчивость. Активность проявляется в способности субъекта профессиональной деятельности воспринимать себя реальным субъектом преобразования или же зависимым от внешних обстоятельств объектом подчинения. Под признаком направленности подразумевается социоцентрическая направленность ответственности субъекта профессиональной деятельности. Признак устойчивости отражает преобладание конструктивных составляющих структуры ответственности над деструктивными.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности. // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 159–177.
3. Гаева Т. Г. Моральная ответственность как качество личности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 277 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студ. вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академ. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. – 336 с. («Gaudeamus»).
5. Куренков И. А. Психологические особенности ответственности у различных групп учителей: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 122 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
7. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1998. – 291 с.
8. Слободской А. Л. О социально-психологическом аспекте ответственности в деятельности специалиста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1976. – 15 с.

**Б. А. Вяткин,
Н. В. Ротманова**

АГРЕССИВНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ В СВЯЗИ С ГРУППОЙ КРОВИ ЧЕЛОВЕКА

В статье обосновывается возможность и необходимость использования в психологических исследованиях такого биохимического показателя, как группа крови. Обобщены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению взаимосвязей агрессивности и личностных особенностей студентов, имеющих ту или иную группу крови системы АВО, в частности, представлены типичные формы проявления агрессивности у лиц с различными группами крови.

Grounds are given of the possibility and necessity of using a biochemical indicator, blood group, in psychological research. Summary is given of the results of an empirical study devoted to interrelations of aggressiveness and personality traits in students with different ABO system blood group. In particular, an attempt is made to describe manifestations of aggressiveness typical for representatives of different blood groups.

В современной психологической науке целостное познание человека предусматривает необходимость включения в его характеристику всех уровней индивидуальности – от биохимического до социально-психологического [8].