

нии уровня знаний о нарушении пищевого поведения у учащихся 7 класса после профилактического мероприятия ($p < 0,05$). Профилактическое мероприятие привело к статистически значимому повышению знаний по всем изучаемым аспектам у учащихся 8 и 9 классов, т.к. $p < 0,05$.

Заключение. Результаты исследования позволяют заключить, что профилактическое занятие, направленное на повышение осведомлённости о нарушениях пищевого поведения, оказывает статистически значимый положительный эффект на информированность подростков.

Осведомлённость в данном контексте может быть интерпретирована как форма когнитивной рефлексии, развитие которой способствует формированию критического отношения к социальным стереотипам и укреплению психологической устойчивости. Полученные данные подтверждают целесообразность включения аналогичных мероприятий в систему профилактической работы образовательных учреждений.

Список использованной литературы:

1. Скугаревский, О.А. Ежегодно в Беларуси фиксируется около 1.000 новых случаев заболевания нервной анорексией / О.А. Скугаревский // «Минск-новости» – информационное агентство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minsknews.by/ezhegodno-v-belarusi-fiksiruetsya-okolo-1-000-novyih-sluchaev-zabolevaniya-nervnoy-anoreksiey/>. – Дата доступа: 26.05.2023.
2. Келина, М.Ю. Неудовлетворенность телом и влияние родителей и сверстников как факторы риска нарушений пищевого поведения среди девушек подросткового и юношеского возраста / М.Ю. Келина, Е.В. Маренова, Т.А. Мешкова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №5. – С.67-69.
3. Nagata, J.M. Eating disorders in adolescent boys and young men: an update/ J.M. Nagata, K.T. Ganson, S.B. Murray // Curr Opin Pediatr. – 2020. – 32(4). – P. 476–481.
4. Мезенова, А.А. Медико-социальная работа в профилактике расстройств пищевого поведения / А.А. Мезенова // Форум молодых ученых. – 2022. – 2 (66). – С.90-92.
5. Геращенко, М.А. О важности развития рефлексии в подростковом возрасте / М.А. Геращенко // Молодой ученый. – 2019. – № 44(282). – С.295-296.

Гусева Д.И.

аспирант,

jamestm@mail.ru

ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.923.2:316.455

РЕФЛЕКСИЯ МЕЖГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

Статья посвящена проблеме влияния рефлексии межгрупповых отношений на процессы формирования социальной идентичности групп учащихся в образовательной среде.

Ключевые слова: идентичность, социальная идентичность, рефлексия, группа, межгрупповые отношения.

REFLECTION ON INTERGROUP RELATIONS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SOCIAL IDENTITY IN THE STUDENT COMMUNITY

The article is devoted to the problem of how reflection on intergroup relations influences the formation of social identity among student groups in the educational environment.

Keywords: identity, social identity, reflexion, group.

Введение. Современное студенческое сообщество представляет собой социальную микроструктуру, характеризующуюся высокой степенью гетерогенности и сложной системой межгрупповых взаимодействий. Сочетание различий в образовательных траекториях, социально-демографических параметрах, ценностных ориентациях и формах участия в вузовской жизни создаёт условия для возникновения устойчивых линий межгруппового размежевания, которые определяют характер социальной динамики внутри академической среды. В этом контексте особую значимость приобретает исследование социальной идентичности студентов как интегративного психологического конструкта, формирующегося на стыке индивидуальных и групповых процессов, изучение рефлексии межгрупповых отношений, которая рассматривается как ключевой механизм осознания и переработки групповых различий. Рефлексия выступает многоуровневым процессом, включающим когнитивные, эмоциональные и регуляторные компоненты, обеспечивающие способность личности к критическому анализу социального опыта и управлению собственным отношением к другим группам.

Настоящая работа направлена на теоретическое осмысление и интеграцию ключевых подходов к пониманию социальной идентичности и межгрупповой рефлексии, а также на выявление роли этих механизмов в формировании единой студенческой общности.

Материал и методы. В качестве материала для данного исследования использовались работы ведущих отечественных и зарубежных психологов и педагогов, посвященные указанной теме. Исследование было проведено с применением теоретических методов: систематизация, анализ психолого-педагогической литературы, концептуализация научных идей, сравнительно-исторический метод в ретроспективе исследуемой темы.

Результаты и их обсуждение. Социальная идентичность представляет собой психологическое и социальное конструктивное образование, которое отражает осознание индивидом собственного положения в социально организованном мире. Она включает в себя систему когнитивных представлений, нормативных ожиданий и аффективных привязок, посредством которых субъект локализует себя относительно социальных категорий, ролей и групп. В процессе формирования социальной идентичности индивид осуществляет дифференциацию между «своими» и «чужими»: устанавливается граница принадлежности, внутри которой выделяется круг лиц и социальных единиц, с которыми субъект ассоциирует себя и с которыми он готов поддерживать идентификационные связи, и вне которой располагаются внешние группы, рассматриваемые как отличные либо противоположные собственной группе.

Понятие социальной идентичности в работах Г. М. Андреевой связано с ее вкладом в понимание социального взаимодействия и восприятия человека человеком. Она рассматривает социальную идентичность как осознание своей принадлежности к определенной социальной группе (например, возрастной, половой, этнической), что помогает человеку определить свое место в социуме [1]. В структуре социальной идентичности выделяются такие центральные компоненты, как гендерная, этническая, возрастная, профессиональная идентичности, поскольку именно принадлежность к группам по данным параметрам представляет собой наиболее очевидные основания для категоризации. Кроме того, названные параметры отражают важнейшие аспекты социального бытия личности.

Развитие представлений о социальной идентичности в значительной мере обусловлено вкладом классических теоретических подходов, сформированных в рамках британской школы социальной психологии. Центральное место здесь занимает теория социальной идентичности Анри Тэшфела, согласно которой межгрупповое различие и предпочтение собственной группы (ингруппы) являются не столько следствием объективных социальных различий, сколько результатом субъективного стремления индивида к формированию позитивной социальной самооценки. А. Тэшфел показал, что сама процедура групповой категоризации порождает структурную асимметрию между «своими» и «чужими», приводя к феноменам минимальной групповой дискриминации

и устойчивому стремлению к позитивной дифференциации [2]. В этой трактовке социальная идентичность выступает когнитивным механизмом, обеспечивающим психологическое благополучие через принадлежность к значимой группе.

Теория самокатегоризации, разработанная Джоном Тернером и его коллегами, углубила анализ внутренних когнитивных процессов, определяющих смену уровней идентичности – от персонального к социальному. В соответствии с этой концепцией, индивид конструирует свое «я» в зависимости от контекстуальных условий, активируя ту или иную социальную категорию, наиболее релевантную ситуации. Социальное поведение, таким образом, рассматривается как результат процесса деперсонализации: индивиды начинают воспринимать себя прежде всего как прототипичных представителей группы, а не как уникальных личностей, что позволяет объяснять вариативность межгрупповых и внутригрупповых отношений через изменение когнитивных фреймов, определяющих социальную перцепцию [3].

Процессы категоризации и идентификации тесно связаны с многоуровневой системой социальных принадлежностей – этнических, региональных, профессиональных и конфессиональных. Идентичность в условиях многообразия неизбежно становится полиморфной, а её динамика во многом определяется институциональными практиками, медийными дискурсами и историческими нарративами, формирующими коллективные представления о «мы» и «они».

Студенческая среда характеризуется высокой социальной и функциональной гетерогенностью, что обуславливает формирование множества потенциальных линий размежевания – устойчивых оснований для межгрупповой дифференциации. Определенные различия, к примеру, между «филологами» и «математиками», между «бюджетниками» и «платниками», между «городскими» и проживающими в других населенных пунктах, между «активистами» и студентами, мало вовлеченными во внеучебные процессы университетского сообщества, структурируют внутригрупповое пространство, задают контуры референтных и конкурентных групп и оказывают прямое влияние на процесс формирования надстроечной коллективной идентичности «мы – студенты нашего вуза». Условно их можно классифицировать на академические, социально-демографические и внеучебные.

С точки зрения теории социальной идентичности, академические противопоставления выполняют роль когнитивных схем, структурирующих представления о внутригрупповой неоднородности. Они могут как усиливать конкурентность между подгруппами, так и стимулировать создание референтных групп, например, сообществ академически успешных студентов или междисциплинарных объединений, нивелирующих прежние границы.

Социально-демографические различия затрагивают широкий спектр факторов: экономические условия, культурные нормы, языковые особенности, повседневные модели поведения. В соответствии с концепцией этнической и межкультурной идентичности, данные различия часто переосмысливаются студентами через призму культурной дистанции: «иногородние» и студенты-мигранты могут рассматриваться как «другие» с точки зрения поведенческих норм, форм досуга или коммуникативного стиля [4]. В то же время такая гетерогенность способствует и появлению референтных групп – групп взаимопомощи, межкультурных студенческих клубов, тем самым нередко компенсируя первоначальные барьеры и становясь каналами интеграции в общеузовскую идентичность.

Значимыми являются различия между активными участниками вузовских студенческих объединений (профсоюзные организации, студенческие отряды, волонтерские движения, медиацентры) и так называемыми «неорганизованными» студентами. Участники структурированных объединений, как правило, обладают более выраженной групповой идентичностью, сформированной через регулярное взаимодействие, общие проекты и символическое участие в жизни университета. Они могут восприниматься широкой студенческой массой как «ядро» студенческого сообщества. В рамках теории

самокатегоризации такие группы становятся прототипами «типичного студента», задавая стандарты поведения и участия в жизни вуза. При недостаточной инклюзивности эти объединения могут формировать эффект исключения, когда «неорганизованные» студенты начинают воспринимать их как конкурентные группы с собственными привилегиями, что ослабляет потенциал общей студенческой идентичности.

Не смотря на различия своего социального происхождения и, следовательно, материальных возможностей, студенчество связано общим видом деятельности и образует в этом смысле определенную социально-профессиональную группу. Общая деятельность в сочетании с территориальным сосредоточением порождает у студенчества известную общность интересов, групповое самосознание, специфическую субкультуру и образ жизни, причем это дополняется и усиливается возрастной однородностью, которой не имеют другие социально-профессиональные группы. Процесс формирования надстроечной идентичности «мы – студенты нашего вуза» становится возможным благодаря активации более высокого уровня социальной категоризации – общей институциональной принадлежности. В логике теории А. Тэшфела и Д. Тернера переход к более широкому уровню самокатегоризации снижает значимость внутригрупповых различий, поскольку субъекты начинают воспринимать себя не как представителей отдельных подгрупп, а как участников единой социальной общности. Символическое пространство вуза (традиции, ритуалы, символика), совместные события (дни первокурсника, научные конференции, корпоративные праздники), а также механизмы медиации (работа студенческих служб поддержки, межкультурных центров), способствуют интеграции разнородных групп и формированию референтности вузовской общности в целом. В этой ситуации различия перестают быть источником напряжения и начинают выполнять конструктивную функцию – расширять спектр моделей поведения и формировать ощущение многообразия внутри единого сообщества.

Интеллектуальная рефлексия, согласно трактовке А. В. Карпова, представляет собой когнитивный процесс осознания, анализа и реконструкции собственного опыта, включающий способность индивида выходить за пределы непосредственной ситуации и оценивать её с метапозиций [5]. В контексте студенческой среды данный вид рефлексии проявляется в оформлении представлений студентов о существующих межгрупповых различиях, их причинах и значимости. Эмоциональная рефлексия связана с осознанием и интерпретацией собственных эмоциональных состояний, возникающих в ситуациях межгруппового сравнения. Она определяет то, насколько студент способен наблюдать за своими эмоциями, регулировать их и переосмысливать их причины. Студент, осознающий происхождение собственных чувств, способен минимизировать деструктивные эффекты межгруппового сравнения. Развитая эмоциональная рефлексия способствует переходу от импульсивных аффективных реакций к более осознанным формам поведения, что улучшает социально-психологический климат в академической группе. Успешная интеграция студентов в единую групповую идентичность вуза зависит от согласованной работы интеллектуальной и эмоциональной рефлексии. В результате взаимодействие этих двух компонентов создает предпосылки для формирования более комплексной и инклюзивной общевузовской идентичности. Студенты начинают воспринимать различия не как угрозу или источник разделения, а как ресурс межгруппового обмена, позволяющий расширить собственный социальный и культурный опыт.

Таким образом, развитие рефлексивных способностей – важнейший психологический механизм, позволяющий студенческому сообществу балансировать между внутренней дифференциацией и интеграцией на основе общей институциональной принадлежности.

Заключение. Рефлексия межгрупповых отношений является значимым психологическим фактором, определяющим характер формирования социальной идентичности студенческого сообщества. Студенческая среда, будучи структурно неоднородной, включает множество линий межгруппового размежевания – академических, социально-

демографических и организационно-внеучебных, которые являются основой для создания предпосылок возникновения стереотипов, конкурентности и межгрупповой дистанции, но одновременно открывают возможности для появления референтных групп, формирующих устойчивые позитивные модели взаимодействия. Переход к более высокому уровню категоризации – «мы, студенты нашего вуза» – становится возможным благодаря символическому пространству университета, институциональным практикам и механизмам межкультурной медиации, которые интегрируют различные подгруппы в единое образовательное сообщество. Рефлексия межгрупповых отношений выступает ключевым фактором, обеспечивающим баланс между дифференциацией и интеграцией студенческого коллектива, способствуя формированию устойчивой, гибкой и инклюзивной социальной идентичности, необходимой для благополучного функционирования современного студенческого общества.

Список использованной литературы:

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н.А. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Tajfel, H. Social categorization. Introduction à la psychologie sociale / H. Tajfel, S. Moscovici. – л Paris, 1972. – № 1. – Р. 272-302.
3. Тернер, Д. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Д. Тернер, П. Оукс, С. Хэслем, В. Дэвид // Иностранная психология. – 1993. – № 1. – С. 8-17.
4. Солдатова, Н.И. Этническая идентичность как имплицитный аспект целостной идентичности человека / Н.И. Солдатова // Вестник молодых ученых и специалистов Самарского государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 65-73.
5. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Институт Психологии РАН, 2002. – 320 с.

Данилова Ж.Л.

старший преподаватель,
danilova_17@mail.ru

Андрианова Д.В.

студентка,

ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9.07:159.95:37.091.212:316.485

ВЛИЯНИЕ КРИЗИСА СТАРОСТИ НА КОГНИТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

В современной науке социально-психологические аспекты пожилого возраста являются важным направлением исследования различных изменений личности пожилых людей, которые могут приводить к разной степени нарушения их взаимодействия с социальной средой. Социальная геронтология исследует старение как процесс, охватывающий его биологические и психологические аспекты, в частности рассматривает институциональный подход, акцентирующий внимание на проблемах социоэкономического статуса и социальных ролей престарелых, и историко-культурологический подход, позволяющий сопоставить различные представления о старости и социальных установках. Понимание характеристик, закономерностей, факторов, механизмов и индивидуальных особенностей психического развития и старения пожилых людей является крайне важным для формирования благоприятных условий жизни людей различных возрастов, а также для предоставления им социально-психологической поддержки.

Ключевые слова: кризис старости, когнитивные нарушения, пожилой возраст.