

ний 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 // CurrOpinPediatr. – 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 объяснить 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, медианными 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 вовлечеными во внеучебные процессы университетского сообщества, структурируют внутригрупповое пространство, задают контуры референтных и конкурентных групп и оказывают прямое влияние на процесс формирования надстроенной 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 переосмысаются студентами через призму культурной дистанции: «ино-городние» 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 общевузовскую 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 надстроенной 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 инклузивной 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,  
danielova\_17@mail.ru

**Андраниanova 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.