

діагностувати рівні її особистісного розвитку і виховання, використовувати групові методи, індивідуальну роботу як з дітьми так і з їх батьками.

Вищезазначена концепція психологічного супроводу є фундаментом для побудови супровідної системи щодо проблемних дітей в сім'ї. Тому психологічний супровід ми визначаємо як систему професійної діяльності, що спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і розвитку кожної дитини незалежно від рівня її здібностей і життєвого досвіду. Інтеграцію проблемних дітей у соціум потрібно починати із соціально-психологічної адаптації та реалізації у батьківській сім'ї. Ефективність інтеграції залежить від можливостей дитини, бажання і допомоги батьків, а також наявності на всіх етапах розвитку кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги.

Перспективи подальших розвідок. На наш погляд, з усіх наукових підходів до потреб сім'ї з проблемною дитиною в контексті її психологічного супроводу психічного розвитку важливими є такі концептуальні підходи: системний підхід, що передбачає сприяння людині у її взаємодії з навколишнім соціумом за допомогою підтримки та перебудови існуючих, а також створення нових соціальних зв'язків (Д. Хопкінс, 1986); нормалізація, що є дуже популярною у країнах західної демократії та полягає в тому, що спосіб життя проблемної дитини та її родини має бути максимально наближеним до способу життя, прийнятого у суспільстві; деінституціалізація, яка означає, що проблемна дитина повинна знаходитись не в «тотальному закладі» (інтернат, лікарня, інші інституції), а в родинному середовищі, за умови, що невеликі організації за місцем проживання у змозі надавати їй та її родині комплекс необхідних психологічних послуг; психологічна підтримка батьків (групи взаємодопомоги, тренінги та ін.); інформаційно-методична підтримка родини (лекції, конференції з проблем навчання, виховання, взаємодії та соціалізації проблемних дітей); використання результатів наукових досліджень для розробки стандартів та критеріїв надання психологічного супроводу.

Актуалізація на новому рівні і в новому розумінні проблеми психологічного супроводу сприятиме пошуку нових форм і методів роботи з проблемними дітьми та їх сім'ями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дольто Ф. На стороне подростка / Ф. Дольто. - СПб.: Изд-во "Петербург - XXI век", 1997. - 278 с.
2. Дорошенко З.П. Психолого-педагогічний супровід дітей раннього віку: стратегічна необхідність / З.П. Дорошенко // Журнал "Дошкільна освіта" № 3', - 2006
3. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. СПб., 1998. - С. 4-6.
4. Казакова Е.И. Сопровождение развития — новая образовательная технология / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. — СПб., 2001. - Ч. I. - С. 9-14.
5. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста./Под науч. ред. проф. Л.М.Шишшиной.- СПб, 2003.- С. 240.

Резюме. В статті аналізуються основні компоненти психологічного супроводження ребенка с проблемами в розвитку. Описуються теоретичні та практичні основи, завдання та практичні принципи психологічного супроводження сім'ї з проблемними дітьми. Освітлюються основні характеристики та концептуальні підходи системи психологічного супроводження дітей с проблемами в розвитку в сім'ї.

Ключові слова: психологічне супроводження, «концепція попечительства», реабілітація, психологічна діагностика, психологічне прогнозування, соціальна інтеграція.

Summary. This article analyzes the main components of psychological support of children with developmental problems. It describes the theoretical and practical basis, assignments and practical principles of psychological support of families with problem children. It determines the main characteristics and conceptual approaches of psychological support for children with developmental problems in the family.

Key words: psychological support, "the concept of trusteeship", rehabilitation, psychiatric diagnosis, psychological prediction, social integration.

УДК 81'42:378.14–057.875

І.О. НОГАЧЕВСЬКА

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК СПОСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА

Резюме. У статті розкрито сутність інтерпретації з точки зору методології філософської герменевтики. Поданий аналіз принципам інтерпретації художнього тексту. Подана характеристика діалогічної природи інтерпретації і розуміння тексту, описанні компоненти читання літературних творів, представлені в психологічній літературі. Запропоновані приклади інтерпретації поетичних текстів студентами-філологами.

Ключові слова: філософська герменевтика, інтерпретація, розуміння, художній текст, компоненти читання літературних творів, поетичні тексти.

Постановка проблеми. Діалогічні концепції, обґрунтовані в науковій психологічній літературі, трактують літературний твір, насамперед, як вираження задуму його творця. Відповідно до цього досягнення розуміння твору передбачає діалогічну взаємодію з текстом. Звичайно, центральну роль у процесі розуміння надається комунікатору, якому належить текст, в чому виявляється також антропоцентричність останнього. З іншого боку, зміст літературного твору здатний до трансформування і перетрансформування під час комунікації. Тому розуміння твору можна аналізувати з огляду на ставлення читача до об'єкту безпосередньо вважаємо за доцільне охарактеризувати проблему інтерпретації художнього тексту як способу вдосконалення лінгвістичної освіти студента-філолога.

Завдання нашої статті:

1. Розкрити сутність інтерпретації з точки зору методології філософської герменевтики.
2. Проаналізувати принципи аналізу художнього тексту.

3. Охарактеризувати діалогічну природу інтерпретації та розуміння тексту та окреслити запропоновані в психологічній літературі компоненти читання літературних творів.

4. Навести приклади інтерпретації поетичних текстів студентами-філологами.

Вклад основного матеріалу. У відповідності до методології філософської герменевтики, інтерпретація розкривається з позицій двох підходів: формалізуючого (Хомський Н., Попер К., Леві-Строс К. та ін.) та феноменологічного (Гуссерль Е., Шлейермахер Ф., Дільтей В. та ін.). Перший підхід Поль Рікер назвав об'єктивним, адже він у культурах різних епох має різноманітні інваріантні структури. Другий підхід філософ назвав екзистенційним, притаманний так званій споглядаючій свідомості особистості.

Інтерпретація за П.Рікером – це своєрідне мовлення особистості, що виконує ряд функцій: функцію переведення особистістю зовнішніх вражень в мовленнєвий контекст повідомлення; функцію виявлення прихованих смислів; функцію подолання неоднозначності; функцію виявлення протиріч; функцію способу пошуку перевірки гіпотез шляхом створення версій; функцію підтвердження особистісної ідентичності в динамічній дійсності; функцію вироблення власного ставлення до неочікуваних ситуацій; функцію співвідношення думок; функцію вироблення критичності та рефлексивності рішень [5, с.123].

Поль Рікер також зазначає, що, зокрема, Е.Гуссерль виділив особливу активність свідомості – інтенціональність, спрямованість, а пізніше – проблему життєвого досвіду, що передує суб'єкт-об'єктивним стосункам та визначає спосіб інтерпретації людиною текстів.

У теорії В.М.Мясищева особистість визначається через систему основних та конкретних відношень. Художні тексти містять історично та культурно стійкі способи розуміння загальнолюдських, національних, соціальних відношень. У них значення та смисл інтерпретуються суб'єктом з огляду на простір його соціальних та культурних знань. Смисл у цьому контексті є системою відношень. Такий характер розуміння, при якому відбувається зустрічний рух від тексту до суб'єкта і від суб'єкта до тексту, здатен породити невимущену інтерпретацію, тобто діяльність, яка не обмежена межами конкретного тексту [3, с.185].

У психології підхід з точки зору суб'єкта взаємостосунків дає можливість не обмежувати сутність інтерпретації лише законами текстової організації смислу, а дозволяє розкрити авторські смисли, з'ясувати ті відношення дійсності (реальної, ідеальної, культурної, суб'єктивної), у які тою чи іншою мірою вступає суб'єкт.

Таким чином, результатами сприймання тексту можуть бути: розкриття смислу тексту, закладеного в нього автором; проектування суб'єктом на текст власного смислу або стандартних суджень (дані позиції характерні для розуміння); інтерпретація інформації, закладеної у тексті; розбіжності з авторською думкою, конфлікт інтерпретацій (ці дві позиції характеризують рівень інтерпретації) [5].

Аналіз основних концепцій мислення С.Л.Рубінштейна та Л.С.Виготського вказує на те, що феномен розуміння може досліджуватись у різних аспектах. За поглядами Л.С.Виготського розуміння може розглядатись в аспекті засвоєння культурних надбань, досвіду, і в такому сенсі воно є більшою мірою нормативним. Однак, розглядаючи індивідів як суб'єктів діяльності, на першому плані, вважає С.Л.Рубінштейн, постає суб'єктивний аспект розуміння, який дає простір для інтерпретації. Такий підхід може застосовуватись до вивчення, зокрема, художнього тексту. Г.Гадамер писав, що художній текст «не лише придатний для тлумачення, але й відчуває брак у ньому. Про чудову поезію ніхто не скаже, відкладаючи книгу в сторону: «Я вже знаю її». Навпаки, чим більше я його читаю, тим глибше розумію, тим більше може розповісти мені вірш» [5, с.144].

Розглянемо принципи аналізу художнього тексту. Аналіз розглядається нами як спосіб реалізації літературознавчого принципу, визначеного структурою курсу літератури, як засіб, що допомагає глибоко та адекватно зрозуміти смисл твору, як шлях виховання читача тощо.

М.П.Воюшина визначає принципи аналізу художнього твору: цілеспрямованості, вибірковості та цілісності, єдності форми та змісту, врахування вікових та індивідуальних особливостей індивіда та ін. [2] Таке розуміння аналізу досить чітко співвідноситься з концепцією викладання літератури у вищій школі. І.А.Тарасова вказує, що правильно організований аналіз має здійснюватись з позиції синтезу, з позиції функціонального значення кожного елементу тексту [7].

У сучасних дослідженнях акцентується увага на індивідуальному осмисленні тексту, на процесі інтерпретації художнього твору, провідну роль у якому відіграє актуалізація досвіду читача. Даний підхід базується на герменевтичному осмисленні текстів, при якому найважливішим моментом інтерпретації є актуалізація емоційних станів читача, його переживань [1].

У психолінгвістичних дослідженнях розуміння та інтерпретація розглядаються як різні стадії мовленнєво-мисленнєвого процесу. Розуміння базується на осмисленні тексту за його компонентами, виділенні смислу тексту на основі встановлення співвідношень між мовними одиницями. Інтерпретація здійснюється в загальному контексті пізнавальної та оцінювальної діяльності та вказує на перехід у сприйманні тексту на більш глибинний рівень, пов'язаний, передусім, з немовними знаннями особистості [3, с.229].

Отже, логіку етапів засвоєння літературного твору можна представити таким чином: емоційне враження від твору переростає у його аналіз, аналіз поглиблює та розширяє можливості зрозуміти твір та сформувати особистісне ставлення до нього.

Читач, з точки зору герменевтики, розпочинає осмислення тексту на етапі знайомства з ним. На першому етапі актуалізуються знання, відбувається підготовка та сприймання тексту в традиційному плані. Наступний етап характеризується зародженням розуміння, яке переживається читачем, але не виражається словами (етап емоційно-оцінкової бесіди). За ним має місце етап вербалізованого розуміння, на якому відбувається формулювання головної ідеї. Заключний етап – «вивільнення від обмеження словесних формулювань», творчість тощо [6].

Н.В.Чепелева в своїх дослідженнях спирається на діалогічну природу інтерпретації та розуміння тексту. Зіставляючи два основні підходи до розуміння – розуміння-інтерпретацію та розуміння-діалог, дослідниця визначає характерні риси кожного з них. Розуміння-інтерпретація виявляється в усвідомленні читачем свого ставлення до твору, в коментуванні та оцінюванні його. Розуміння-діалог являє собою смислове розуміння, яке має на увазі реконструкцію тексту та доповнення його своїми власними думками, поглядами. Реципієнт у цьому випадку стає співавтором, створюючи свій особистісний смисл. Діалогічне розуміння твору передбачає перехід до іншої площини аналізу, використання „суб'єкт-суб'єктної” схеми замість „суб'єкт-об'єктної”, що має місце у випадку розуміння-інтерпретації [8, с.65].

Вивчаючи особливості інтерпретації старшокласниками літературних творів, Н.О.Михальчук виділила чотири основні компоненти читацької діяльності школярів, які найбільшою мірою сприяють ефективній інтерпретації текстової інформації, а саме:

1. Когнітивний компонент, що має в своїй структурі:

а) змістове читання, тобто сприйняття літературних творів, їх змісту, фактичної текстової інформації тощо; б) інтерпретативне читання, тобто формулювання власної думки, точки зору щодо даного літературного твору, а також розвиток здатності до її пояснення та обґрунтування іншим учасникам комунікації; в) смислове читання, яке передбачає не лише отримання інформації, а й породження нового смислу, який не тільки базується на змістовій основі вихідного повідомлення, а моделюється особистісною смисловою сферою суб'єкта, сприяючи створенню нових для людини особистісних смислів. Таке читання також перебудовує мотиваційну сферу читача, призводить до зміни смислового поля, забезпечує формування особистісних новоутворень.

2. Комунікативний компонент, що складається з:

а) моделі спілкування автора літературного твору і читача із залученням власного досвіду останнього (критерієм ефективності в даному разі буде виступати характер контакту між автором і читачем); б) орієнтація учня на співтворчість з іншими читачами та усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформація змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння.

3. Суб'єктно-орієнтований компонент, який базується на:

а) мотивації діяльності читання літературних творів, тобто розуміння учнями необхідності читання, вміння визначати конкретно, на які аспекти твору слід звернути особливу увагу, яке завдання розв'язати. Мотивація передбачає також формування загальної художньої психологічної настанови і конкретної настанови-передготовності до контакту з даним літературним твором; б) розвитку власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування "особистісних смислів" (за О.М.Леонтьєвим), що призводить до формування суб'єктності школяра; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу у текст, тобто здатність переструктурувати літературний твір, створювати на його основі власний сюжет, розглядати цей твір як частину свого повідомлення чи власного задуму; г) здатності до сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору, завдяки чому – можливість здійснення добування портрету суб'єкта впливу в цілісний образ, визначаючи мотиви читання твору, світогляд, особистісні цінності читача; д) можливості до переведення власного розуміння літературного твору в структуру поетичного повідомлення [4].

Спираючись на виокремлені Н.О.Михальчук компоненти читацької діяльності старшокласниками літературних творів, наведемо приклади інтерпретації поетичних текстів студентами-філологами Рівненського державного гуманітарного університету.

Відгук на поезію Ліни Костенко «Божевілля моє, божемилля...»:

«Поезія Ліни Костенко розкриває особливий психо-емоційний душевний стан, який можна порівняти з творчим натхненням, осягненням вищих буттєвих істин, поєднанням людського з Божественним. Цей стан передано через певні змістові коди, втілені у словах, а особливо у новотворі – „божемилля”. Відчувається паралель зі словами поетеси: „Поезія – це завжди неповторність... дотик до душі”. Аналогічна ситуація розгортається у запропонованій поезії і представляє вічну загадку абсолюту: його всепроникність і всюдисутність. Поезія побудована на антитезі: сльози життя і спрага пошуку. Емоційний реєстр поезії розвивається з наростаючою силою і досягає кульмінації в останніх рядках. Вся поезія пройнята урочисто-довірливим тоном, радістю відкриття і зустрічі з новим душевним станом. У чотиривірші філософський зміст передано у простій формі.» (Студентка III курсу філологічного факультету, Катерина К.).

Відгук на поезію Ігоря Калинця «Десять»:

«На мою думку, складність розуміння поезії „Десять” – у великій місткості художніх образів, в тонкому психологізмі підтексту, в ході розуміння якого виявляється актуальність оповіді для читача. Поезія особлива своєю варіативністю інтерпретацій її теми та ідеї: це – намагання людини зрозуміти своє місце у світі; це – космос людської душі, його вершини і глибини; це – недосконалість людського пізнання та т.п. Яскраво виявляється інтравертне спрямування твору: так звана „дорога до себе”. Відсутність рими передає тривожність автора з приводу абсолютного нерозуміння буття і себе в ньому. Читачам доведеться розгадати філософське підґрунтя символіки, смислове навантаження індивідуально-авторських новотворів («*крайсвіт*»), де особливо підкреслене твірне *анти-*, як-от: „*антиземля*”, „*антилюдина*”, „*антикров*”. Загалом така авангардна поезія потребує підготовленого читача, багатство тропів спричинить труднощі для тих читачів, які недостатньою мірою володіють навичками образного сприймання» (Студентка III курсу філологічного факультету, Ірина П.).

Відгук на поезію Василя Стуса „Зворохобилися айстри”:

«У поезії простежується паралель між циклами в природі та психологічними станами в людському житті. Образ айстр на тлі осіннього пейзажу уособлює, з одного боку, життєву мудрість, неповторність скороминучість всього живого, кожної миті, а, з другого, – вміння її цінувати. Загадка осені як буттєвого стану – розквіт перед згасанням. Помітна поліфонічність чуттєвого тла поезії: журба, смуток, захоплення, подив, збудження, чекання і врешті-решт – радість, умиротворення та спокій. Настроява палітра увиразнює змістові акценти, посилює мотив життєвого колообігу. Словесно змальована автором картина досить детальна, окремі рядки – рефлексивно-медитативні. В.Стус передав складний філософський зміст через низку тверджень, які має розгадати читач. Особливо захоплює авторська гра формою слів: „*приосінній*”, „*сонцелет*”, „*стонасторчений*”, „*розкриливиш*” (Студентка III курсу, Інна М.).

Відгук на поезію Миколи Зерова «Київ – традиція»:

«Поезія відомого неокласика з циклу „Київ” підтверджує уявлення про М.Зерова як завзятого шанувальника старовини, консерватора в естетичних поглядах, архаїста. Пошана до традицій жила в ньому у співдружбі з любов'ю до нового та з відразою до модних, галасливих, скороминущих явищ. Поезія присвячена Києву як місту, що стало символом духовного центру української культури, її неперервності, здатності до відтворення, стало скарбницею історичної пам'яті, носієм високих традицій. Автор намагається донести до читача відчуття гордості за моменти найбільшого культурного піднесення, за героїчну боротьбу предків з тими, хто прагнув поневолити Київ, зруйнувати його культурні цінності, позбавити місто національного обличчя („*готи*”, „*нормани*”, „*лядський Болеслав*”). В цілому настрої поезії оптимістично-обнадійливий, сповнений віри в духовну незнищенність культури, віру національного поступу. Це – своєрідний гімн Києву. Форма сонету якнайповніше передає емоційний тон та виражає основну думку твору, вона перегукується з традицією в

українській літературі, розширює історичний контекст, передає стан захоплення, піднесення. Поезія М.Зерова насичена алюзіями, натяками, відсиланнями до конкретної історичної події, до певного літературного твору, сюжету чи образу з розрахунку на ерудицію читача» (Студентка III курсу, Ольга Ф.).

У нашому розумінні інтерпретаційний підхід до використання художнього тексту як засобу розвитку мовлення має на увазі застосування інтерпретації поетичного твору як контексту для розуміння студентами викладача. При цьому викладач сприяє більш глибокому розумінню смислу тексту, закладеного автором, через власну інтерпретацію, і підводить студентів до самостійної інтерпретації поетичних творів.

Висновки. На нашу думку, інтерпретація художніх творів сприяє поглибленню та розширенню мовленнєвого розвитку та літературної компетентності студентів-філологів, оскільки, текст постає більш інформативним для читача, чим глибше його розуміння. Гуманізація та гуманітаризація освітнього процесу сприяє аналізові художнього тексту як авторського мовлення, зрозумілої і викладачу, і студентам, при цьому вся інформація засвоюється як особистісно значуща. При цьому розуміння мови твору студентами актуалізує студентські інтерпретації тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Рефлексия и интерпретация: принцип принципиальной понятности всякого текста / Г.И.Богин // Вопросы стилистики. – Вып. 27. – Саратов, 1998. – С. 62–68.
2. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников / М.П.Воюшина // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под. общ. ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб. : Специальная литература, 1998. – С. 40–86.
3. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В.В.Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
4. Михальчук Н.О. Розуміння літературних творів старшокласниками (психологічний аспект) / Н.О. Михальчук. – К. : ТОВ „Принт Хауз”, 2009. – 544 с.
5. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н.Славская. – Дубна : Феникс+, 2005. – 240 с.
6. Смирнов А.А. Проблема психологии памяти / А.А.Смирнов. – М., 1966. – 86с.
7. Тарасова И.А. Анализ или интерпретация? Размышления о путях работы с художественным текстом на уроке чтения / Тарасова И.А. // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 32–35.
8. Чепелева Н.В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов : Дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. / Н.В.Чепелева. – К., 1992. – 370 с.

Резюме. В статье раскрыта сущность интерпретации с точки зрения методологии философской герменевтики. Дан анализ принципам интерпретации художественного тексту. Дана характеристика диалогической природе интерпретации и понимания текста, описаны предложенные в психологической литературе компоненты чтения литературных произведений. Предложены примеры интерпретации поэтических текстов студентами-филологами.

Ключевые слова: философская герменевтика, интерпретация, понимание, художественный текст.

Summary. In this article the sense of interpretation from the point of view of philosophical hermeneutics was determined. The principles of the interpretation of novels were analyzed. The dialogical nature of text's interpretation and understanding was characterized. The components of reading the novels were described. The examples of interpretation of poetry by students were proposed.

УДК 159.93

О.І. ОСТАПІВСЬКИЙ

ВЗАЄМОБУМОВЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Резюме. У статті розглянуто питання ідентичності, професійної ідентичності, свідомості і економічної свідомості. Проведено дослідження економічної свідомості студентів з різною професійною ідентичністю. Виявлені особливості усвідомлення семантичних конструктів економічної свідомості майбутніх спеціалістів економічних і неекономічних спеціальностей, встановлений факт різного пізнання, відображення і узагальнення економічних процесів студентами експериментальних груп.

Ключові слова: економічна свідомість, семантичні конструкти, професійна ідентичність.

Постановка проблеми. Складні та суперечливі реалії сьогодення, процес розбудови та розвитку демократичної України, глобальні перетворення в усіх сферах її життя формують соціальне замовлення на формування економічно освіченої особистості, для якої професійні знання, уміння й навички та їх постійне оновлення є основою самореалізації в економічній сфері суспільства. У зв'язку з цим зростає актуальність проблеми формування економічної свідомості особистості, зокрема, вивчення психологічних аспектів становлення економічної свідомості майбутніх фахівців, оскільки саме молодь є прямим носієм соціокультурних та економічних трансформацій у суспільстві.

Таким чином, вивчення економічної свідомості особистості в різних за професійним спрямуванням групах студентів, зумовило вибір теми нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Термін «ідентичність» (від латинського походження *identicus*) означає тотожність, однаковість [11, с. 169]. Введення його у науковий обіг пов'язують із ім'ям Е. Еріксона, який розглядав ідентичність як цілісність, зрілість та інтеграцію переживань людиною своєї тотожності з певними соціальними групами [12]. Розвиваючи теорію Е. Еріксона, Дж. Марсія визначив чотири стани у становленні ідентичності, а саме: попереднє рішення, дифузія, мораторій і досягнення ідентичності [6, с. 527].

Н. Л. Іванова розглядає професійну ідентичності як складову соціальної ідентичності [5]. Враховуючи те, що професійна ідентичність тісно пов'язана із належністю до певної групи, то її можна розглядати складовою соціальної ідентичності: їй притаманні усі загальні ознаки соціальної ідентичності, пов'язані із прийняттям групового членства, позитивним ставленням до нього, значенням категоризації, порівняння і т.д. З цього приводу, аналізуючи природу і сутнісні