

*Тетяна Щербань,
доктор психологічних наук, професор,
ректор Мукачівського державного університету*

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ: БАЗОВІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

У статті здійснено узагальнення базових концептуальних ліній авторського бачення феномену навчального спілкування як синтезу традиційної та інноваційної психолого-педагогічних парадигм у розумінні цього складного явища.

Ключові слова: особистість, спілкування, навчальне спілкування, суб'єкт-суб'єктна парадигма. Джерел – 7.

В статті осуществлено обобщение базовых концептуальных линий авторского видения феномена учебного общения как синтеза традиционной и инновационной психолого-педагогической парадигм в понимании этого сложного явления.

Ключевые слова: личность, общение, учебное общение, субъект-субъектная парадигма. Источников – 7.

In the article generalization of datum conceptual lines of authorial vision of the phenomenon of educational intercourse is carried out as to the synthesis of traditional and innovative psychological and pedagogical paradigms in understanding of this difficult phenomenon.

Keywords: personality, intercourse, educational intercourse, subject-subject paradigm. Sources -7.

Постановка проблеми. Серед актуальних проблем вітчизняної психологічної науки однією з найнагальніших викристалізується оптимізація навчального спілкування. У віковичній діаді передачі знань «учитель-учень» лише оптимізаційні зрушення спроможні активізувати цей тривалий і трудомісткий процес, адже специфіка навчання (учіння, научіння) полягає у певній консервації когнітивної інформації. Безперечно, суб'єкт-суб'єктна парадигма якраз і застосовується з метою стимулювання актуальних і потенційних можливостей особистості як активного ініціатора власної життєтворчості. Тому концептуалізація знань про специфіку і парадокси, оригінальність і закономірність педагогічного спілкування належить до пріоритетних напрямів сучасного етапу розвитку педагогічної психології [1; 7]. Як

сутнісний спосіб буття і умова трансценденції особистості навчальне спілкування постає двобічним процесом, у якому з одного боку здійснюється трансляція учневі культурно-історичного досвіду людства, а з іншого – його здатність до самостійного збагачення власного інтелектуального і особистісного досвіду. При визначенні змістових характеристик діяльності традиційно покладається така її ключова ознака як відношення суб'єкта і об'єкта. Проте діяльність, як засвідчують результати досліджень останнього часу, включає і ставлення людини до інших людей, однак конкретні функції і сутність останнього залишаються не розкритими (у кращому випадку лише припускається, що ставлення імпліцитно притаманне діяльності). До того ж психологічний аналіз і поняттєвий апарат, як правило, розроблялися щодо одного з аспектів відношень “суб'єкт - об'єктного” чи “суб'єкт - суб'єктного”. Натомість питання про співвідношення різних видів, форм і рівнів діяльності у психології, зокрема педагогічній, розроблено недостатньо. У зв'язку з цим постає необхідність доповнення категорії спілкування такою її стрижневою характеристикою, як відношення “суб'єкт - суб'єкт(и)”, адже для педагогічної психології особливу вагомість відіграють ситуації, коли суб'єкти спілкування мають різний обсяг знань, умінь та навичок, зокрема, у системі “вчитель - учень”. Таким чином, вказаний контекст утворює новий предмет дослідження педагогічної психології, а саме – навчальне спілкування. Констатується, що навчальне спілкування є багатомірним поліфункціональним процесом, що вимагає системного аналізу. Наявні в літературі визначення форм навчального спілкування - пряме, побічне, безпосереднє, опосередковане, ділове, особисте, міжособистісне, резонансне, рапортне тощо - аналізуються, як правило, за трьома рівнями. Зокрема, на макрорівні спілкування людини з іншими людьми розглядається як сторона способу життя в часових інтервалах, порівнюваних з його тривалістю. На мезорівні вивчаються окремі акти спілкування, точніше контакти (спільна навчальна діяльність, бесіда, гра тощо), періоди спілкування. На мікрорівні (мінімальна одиниця спілкування, яка містить у собі не лише дію одного суб'єкта, а й спільну дію або протидію партнера) предметом дослідження постають: повідомлення - ставлення до нього; питання - відповідь; спонука до дії - виконання дії [2; 3; 4].

Мета дослідження – концептуальне узагальнення феноменології навчального спілкування.

Виклад основного матеріалу. У контексті культурно-історичної науково-психологічної традиції, зокрема крізь призму генетичної психології (за С.Д. Максименком), нами упродовж тривалого часу здійснюється теоретико-емпіричне вивчення особливостей навчального спілкування як складного синтезу комунікативно-інтерактивно-перцептивної діяльності людини [5; 6; 7]. Навчальне спілкування як різновид спілкування, у якому реалізуються здатності вчителя і учня до взаємин, і має на меті актуалізацію відношень, а саме: перетворення потенційного в учневі та вчителеві на актуальні - творчі здібності учня та майстерність вчителя як транслятора культури. Навчальне спілкування є продуктом розвитку міжособових зв'язків у системі суб'єкт - предмет - суб'єкт, відношень у груповій динаміці, співробітництва людей у великих групах. Вчитель, як суб'єкт навчальної діяльності, сприяє продуктивному засвоєнню змісту предмета навчання, його розумінню, відображенню і відтворенню учнем, як суб'єктом учбової діяльності. Спілкування розглядається як процес обміну образами, ідеями, переживаннями, у якому використовуються різні засоби впливу (мовні і немовні) тощо. Динаміка спілкування виявляється у періодах, які бувають або завершеними, або незавершеними (якщо тема не вичерпана і зберігається потреба в подальшому спілкуванні). Остання ситуація є поширеною для навчального спілкування. Спілкування виступає як відкрита і рухлива система розподілу (і перерозподілу) функцій його учасників, зміни ролей під час розв'язування задачі, взаємного сприяння (або протидії), взаємної корекції, контролю, компенсації. Невід'ємними складовими спілкування є емпатія і рефлексія.

Аналітичний огляд наявної концептуальної бази засвідчує, що проблема спілкування досліджувалася прихильниками семіотичного напрямку в соціолінгвістичному і герменевтичному аспектах. Своєрідне бачення спілкування окреслив “знаковий” (“семіотичний”) підхід, який віднайшов своє чільне місце у працях А.А. Брудного, А.А. Звєгінцева, Ю.М. Лотмана, Р. Шералієва, С.Д. Шукурова та ін. В актах спілкування, згідно з уявленнями семіотики, здійснюється презентація “внутрішнього світу” суб'єкта іншому суб'єкту, а спілкування почало розумітися, як акт взаємодії суб'єктів, як сполучення дій учасників, об'єднання їх у таке ціле.

якому властиві якості, що не мають місця у інших формах інтеграції.

Ключовою ланкою спілкування є діалог, у якому поєднуються дві позиції розуміння, дві точки зору, два в принципі рівноправних голоси; у двоголосому слові, у репліці діалогу інша думка так або інакше враховується, на неї реагують або передбачають, вона переосмислюється або переоцінюється тощо. Водночас неправильним є тлумачення спілкування як процесу, у якому нібито відбувається осереднення (уніфікація) особистостей. Очевидно, що динаміка психічних процесів і станів людини під час спілкування залежить від умов, засобів і форм взаємин з іншими людьми. Крім того, спілкування відкриває можливість вияву емоцій і психічних станів, постає сприятливою умовою розвитку особистості, її свідомості й самосвідомості. Процес управління психічним розвитком учня в навчальному спілкуванні є особливою формою активності вчителя, яка передбачає врахування, з його боку, системи не лише психологічних, а й соціологічних, етичних і навіть економічних знань. Зазначається, що спілкування постає також механізмом, що здійснює ту або іншу взаємодію людей, спільнот, груп, держав і народів через інформаційний обмін, погодження, координацію і самоорганізацію дій. Обмін інформацією виконує регуляторну функцію у пізнанні і творчості, тобто, маючи інформацію про один компонент взаємодії, можемо передбачувати інші, орієнтуватися у напрямку і засобах пошуку. Особлива увага надавалася спілкуванню в контексті вивчення його впливу на свідомість суб'єкта, у працях таких психологів як В.Ю. Борєв, А.А. Брудний, А.А. Деркач, В.А. Кан-Калик, А.В. Коваленко, О.О. Леонтьєв, А.П. Назаретян, В.Ф. Петренко, Є.В. Селезньов, В.І. Степанський, О.К. Тихомиров, Ю.А. Шерковін та ін. В українській психології вагомий внесок у дослідження проблеми спілкування зробили Г.О. Балл, О.Ф.Бондаренко, Ж.П. Вірна, О.К. Дусавицький, М.М.Заброцький, Г.С. Костюк, В.В. Клименко, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць, С.О. Мусатов, М.В. Савчин, В.А. Семиченко, І.О. Синиця, Н.В. Чепелева та ін. Як приклад міждисциплінарного підходу до проблеми спілкування й комунікації можна навести роботи філософів (В.Г.Афанасьєва, Д.І. Дубровського, О.А. Феофанова, Ю.А. Шрейдера), мовознавців (А.А. Волкова, Ю.М. Лотмана, Я. Пруха), соціологів (А.І. Тимуша). Загалом, історіогенез окресленої

проблематики в діяхронійному ракурсі засвідчує, що першим, хто вказав на виключну роль діалогової форми спілкування як засобу стимуляції можливостей людини, був Сократ. Мета його діалогічного методу (названого "майевтикою") полягала у допомозі співрозмовнику активізувати власні творчі потенції. Розроблені на принципах аристотелівської риторики, теорії спілкування і комунікації знайшли своє продовження у сучасних дослідженнях. Якщо казати про філософію, то найбільш ґрунтовну розробку проблеми комунікації здійснено в екзистенціалізмі та персоналізмі (В. Мунье, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс). Комунікація розглядається у згаданих течіях як процес, у якому "Я" стає самим собою, знаходить себе у другому "Я". Спілкування між окремими особами за такою умовою проникнуте довір'ям, взаєморозумінням, дружніми дискусіями віч-на-віч.

Концептуальні витoki наукового дослідження проблеми навчального спілкування можна вбачати в: інформаційній концепції спілкування (У.Р. Ешбі, Ю.А. Шерковін та ін.), яка визначає напрями руху повідомлень та їх смислового навантаження; тезаурусно-цільовій концепції (Б.Ф. Поршнев, У. Р. Рейтман та ін.), що розглядає утворення сукупності понять для розуміння людьми один одного у процесі спілкування; кібернетичній концепції (Н. Вінер, Ф.В. Лазарев, К. Шенон та ін.), яка вивчає спілкування, виходячи із законів одержання, зберігання, передавання й перетворення інформації у складних системах (з якими ми стикаємось і у навчальному спілкуванні); асимілятивно-контрастній концепції спілкування (Ю.М. Лотман та ін.), у якій визначальна роль надається настановленням і позиціям сторін, що спілкуються: якщо позиція реципієнта далека від позиції суб'єкта впливу, то виникає контрастна ілюзія; теорії особистісного смислу (Б.С. Братуся, О.М. Леонтьєва, Д.О. Леонтьєва та ін.), яка наголошує на смислових співвідношеннях складників і продуктів спілкування; концепції функціональної структури спілкування (Е. Берн, В.М. Куніцина та ін.), яка включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини; критеріях продуктивності спілкування - настановах на впливовість, мотив і навченість (А.П. Назаретян, О.Д. Урсул та ін.).

За всієї важливості вказаних підходів, ми вважаємо найбільш перспективними концепції, що базуються на особистісних смислах. Саме останні, на наш погляд, можуть бути покладені в якості тих

психологічних основ, трансформація яких виступатиме критерієм продуктивності спілкування і його впливу на свідомість людини. Аналіз наукових тенденцій вивчення проблеми спілкування дозволив нам дійти висновку про недостатній рівень розробки саме теорії навчального спілкування, яка передбачає відмову від лінійної “суб’єкт-об’єктної” або “суб’єкт-суб’єктної” схеми процесу спілкування і звернення натомість до “суб’єкт-предмет-суб’єктної”, за якої: одержувач інформації розуміється вже як активний суб’єкт, що сам впливає на породження і передачу інформації, а не як пасивний елемент комунікативного процесу; поняття “продукт” і “продуктивність” мають різний сенс: перше - відповідає об’єктивній властивості будь-якої взаємодії (у тому числі і механічної), а друге - постає соціальною характеристикою, що включає особистісні, етнонаціональні, класові та інші моменти. З урахуванням цієї відмінності у розділі здійснений критичний аналіз існуючих критеріїв продуктивності спілкування і його впливу на учня та запропоновано шляхи підвищення об’єктивності та системності цих критеріїв.

На підставі багатолітніх досліджень нами встановлено, що сучасні концепції компетентності вчителя сформувалися насамперед завдяки вивченню його індивідуальної діяльності [5; 6; 7]. Однак діяльність вчителя пов’язана, перш за все, з іншими людьми, тобто зі спілкуванням. Проте, питання про співвідношення різних видів, форм та рівнів спілкування і компетентності у навчальному спілкуванні як якісного показника продуктивності праці вчителя розроблене у відповідній літературі недостатньо. Зазначається, що поняттєвий апарат спілкування розроблявся переважно у системі “суб’єкт - об’єкт” або “вчитель - учень”. У зв’язку з цим постає необхідність розширити зміст категорії навчального спілкування, у напрямку включення до неї додаткової ланки, а саме “суб’єкт-предмет-суб’єкт(и)”.

Концептуально ми поділяємо позицію тих дослідників (Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименка, Ю.І. Машбиць, Л.Ф. Спіріна та ін.), хто вважає, що психологічну структуру спілкування вчителя слід розглядати виходячи з того, що діяльність вчителя виконує функцію рефлексивного управління іншою діяльністю (тобто діяльністю учнів, або учінням). Професійно-педагогічна діяльність розглядається як неперервний процес розв’язання вчителем нескінченного ряду педагогічних задач, спрямованих на

досягнення загальної мети - формування особистості учня, його спогляду, переконань, свідомості, поведінки. З-поміж педагогічних задач дидактичні задачі правомірно розглядати як структурні одиниці діяльності вчителя (передусім мисленнєвої) в процесі навчання. Відповідно функції його діяльності полягають в аналізі конкретних навчальних ситуацій, постановці задач у конкретних умовах діяльності, створенні планів розв'язання цих задач, регулюванні процесу здійснення намічених планів, оцінюванні одержаних результатів. У педагогічній діяльності спілкування не просто її супроводжує, а становить професійно значиму, суттєву її сторону. Ця обставина зумовлює необхідність спеціального розгляду комунікативної сторони педагогічної діяльності, маючи на увазі, що навчальне спілкування при цьому виступає: *по-перше*, як засіб розв'язання навчально-виховних завдань, *по-друге*, як соціально-психологічне забезпечення навчального процесу і, *по-третє*, як спосіб організації взаємовідносин учителя і учнів, що мають забезпечувати ефективність навчання, виховання та розвитку особистості. У процесі аналізу навчального спілкування як діяльності виділяють, зокрема, такі структурні компоненти: предмет спілкування - підручник, інша людина, партнер як суб'єкт спілкування; потреби у спілкуванні - прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них та з їх допомогою - до самопізнання і самооцінки; мотиви спілкування - те, заради чого людина включається в спілкування. Відповідно до заданого предмета спілкування мотиви останнього мають втілюватися або "опредметнюватися" (О.М. Леонтьев) у тих об'єктах, заради пізнання й оцінки яких людина вступає у взаємодію з оточуючими, у цьому випадку - педагогічну; дія спілкування - одиниця діяльності (у цьому випадку - педагогічної), цілісний акт, адресований іншій людині і спрямований на неї як на свій об'єкт; завдання спілкування - те, на досягнення чого у даних конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування; засоби спілкування - передусім ті розумові операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування; продукти спілкування - утворення матеріального й духовного характеру, що виникають у результаті спілкування. Таким чином, навчальне спілкування розглядається нами як взаємодія двох (або більше) людей, спрямована на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою встановлення і

налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату навчання. Відповідно, логіка навчальної взаємодії передбачає врахування таких складників: а) навчальна задача та її розв'язання; б) система методів навчального впливу, вибраних для реалізації прийнятого рішення; в) система задач спілкування, розв'язання яких необхідне для реалізації впливу; г) навчальна взаємодія вчителя з учнями. Порівняння різних класифікацій процесу спілкування дозволяє виокремити низку інваріантних характеристик і на цій основі диференціювати такі стилі спілкування: діалогічний, альтруїстичний, конформістський, пасивний, маніпулятивний, авторитарно-монологічний, конфліктний (С.Л. Братченко, В.М. М'ясищев, С.О. Шеїн). Вищим рівнем у розробленій нами класифікації, найбільш продуктивним, з погляду організації навчального процесу та реалізації притаманного йому розвивального, виховного та творчого потенціалу, є діалогічний стиль. Під час навчання його учасники реалізують: реальний психологічний контакт; подолання різноманітних психологічних бар'єрів, що виникають у процесі взаємодії учителя з учнями (вікових, соціально-психологічних, мотиваційних, пізнавальних, ціннісних тощо); трансформацію позиції учня в позицію співробітництва й перетворення тим самим учнів на суб'єктів педагогічної діяльності; продуктивні міжособові стосунки вчителя з учнями; цілісну соціально-психологічну структуру навчального процесу.

Якщо пасивний стиль спілкування здійснюється таким чином, що у розгортанні процесу спілкування, позиції сторін, що взаємодіють (передусім вчителя), остаточно не з'ясовані, а сама взаємодія має поверхневий характер і перебуває на початковому етапі, то можна говорити про наявність двох протилежних тенденцій у розвитку навчального спілкування учителя.

Особистісно-діалогічне спілкування має на меті встановлення взаємин співробітництва. Спочатку має місце альтруїстичне зосередження на іншому (учневі) як на партнері по спілкуванню, яке поступово розвивається до безоціночного прийняття іншого, визнання особистісної рівноцінності власної та його позицій у довірчому діалозі і спільній творчості. Особистісно-монологічне спілкування - протилежна стратегія (до розвитку монологічного стилю навчального спілкування), яка часто вказує на: егоцентризм, зосередженість учителя на власних потребах; маніпулювання або

чи перш за все агресивність щодо партнерів по спілкуванню. Зважаючи на погляд Б.В. Зейгарник, названі особливості у багатьох випадках можна розцінювати як наслідок деформованих особистісних настрів і мотивів навчальної діяльності вчителів (зумовлених, зокрема, економічною кризою, криміналізацією суспільства, руйнуванням традицій та універсальних цінностей, посиленою доідеологізацією та іншими чинниками, які в сукупності породжують екзистенційний вакуум). Йдеться, зокрема, про особливості психологічного захисту людини від зовнішніх і внутрішніх проблем, які загрожують її особистісній стабільності, про специфічні особливості її "Я-концепції", що інтегрується навколо відчуття власної професійної та особистісної некомпетентності, про нерозвиненість потреби у самоактуалізації тощо. Аналіз особливостей навчального спілкування і компетентності учителів здійснювався, виходячи з концептуальної моделі трикомпонентної структури спілкування: останнє розглядалося як процес взаємодії людей, які певним чином відображають одне одного, ставляться одне до одного і впливають одне на одного. Встановлено, що молоді вчителі у процесі навчальної підготовки оволодівали певними знаннями щодо розв'язку тих чи тих міжособових ситуацій, проте не оволодівали здатністю займати власну рефлексивну позицію у таких ситуаціях.

Визначені нами теоретичні засади навчального спілкування дали змогу розробити критерії компетентності вчителя до діяльності: створення позитивного ставлення вчителів до професії; розвиток комплексу здатностей спілкування. Одним із ефективніших засобів розвитку здатностей навчального спілкування є матриці ділових ігор. Змістовий матеріал занять (предмет індивідуального та групового аналізу) складався з двох основних джерел: по-перше, розроблених ведучим навчальних ситуацій, рефлексії вчителями власного навчального досвіду та важкого процесу колективної пізнавальної діяльності у групах; по-друге, тих ситуацій, що спонтанно виникають у процесі обговорення завдяки використанню методів соціально-психологічного тренінгу.

Висновки. Загалом, здійснений нами теоретико-методологічний аналіз процесів комунікації дозволив уточнити структуру, функції та системний характер навчального спілкування. Продуктивність навчального спілкування

визначається рівнем компетентності вчителя, мірою опанування ним комплексом здатностей, який утворює "профіль навчальних здатностей". До зазначеного комплексу належать, зокрема: спостережливість (дослідницькі здатності); педагогічний такт (гуманістичні); любов до дітей, емпатія (почуттєві); здатності до навіювання, впливу на учнів (сугестивні); здатності проектувати активність учнів (конструктивні); уміння словом виражати свої думки (мовленнєві здатності); здатності використання інноваційних методів навчання (дидактичні); уміння підсилювати думки мімікою і пантомімікою (експресивні); організовувати процес навчання і виховання (організаторські); здатність проникати у внутрішній світ учня (перцептивні); знання психології учнів (гностичні); уміння встановлювати взаємовідносини з людьми (комунікативні); науково-дослідницькі; здатність об'єднувати разом різні, несхожі елементи (синектичні); здатність допомагати народженню думки, почуттів та образу (майєвтичні).

У контексті багатолітньої дослідницької діяльності нами розроблено методичку аналізу художнього твору з врахуванням психологічних особливостей асоціативного сприймання учнем художнього образу, а також відповідні практичні рекомендації для вчителів. Також запроваджені у зміст експериментального навчання психологічні прийоми майєвтики, які сприяють встановленню творчої взаємодії вчителя з учнем під час їх навчального спілкування. Завдяки оволодінню прийомами майєвтичного діалогу учень навчається успішно розрізняти: відоме від невідомого, хибне, оманливе і дійсне; розвиває здатності до адекватного відображення, розуміння, доведення. Нами розроблена характеристика професійно-педагогічної діяльності вчителя як неперервного процесу розв'язання ним системи педагогічних задач (задач рефлексивного управління діяльністю учнів). Розроблені на її основі прийоми (сугестії, майєвтики, ділових педагогічних ігор) дозволили вчителям вже на початковому етапі своєї професійної діяльності оволодівати інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі, формувати у них продуктивний стиль педагогічного спілкування, а також використовувати останній у процесі реалізації педагогічної діяльності. Результати дослідження показали, що значний дидактичний потенціал міститься в такій організації спільної діяльності учнів, яка передбачає: а) оцінку результатів діяльності кожного (вона залежить від успіху всієї

групи); б) взаємодопомогу членів групи (кожен впевнений, що в разі труднощів він одержить підтримку); в) стимулювання активності і уважного ставлення кожного члена групи до своїх думок; г) відносно рівноуспішний соціометричний статус членів групи.

Пими розроблено концептуальні засади психологічної підготовки фахівця, спираючись на які прискорює процес професійного зростання і розвитку навчальних здатностей учителя, зокрема до спілкування, професійного мислення, рефлексії та мислоспридатності вирішення педагогічних задач. Звичайно, сциєнтифічний обрієт наукологічного осмислення й емпіричного вивчення феноменології навчального спілкування відкриті у просторі і часі та потребують подальших інноваційних підходів, базованих на інтерпретаційних інсайтах класичних концептуальних положень.

Список літератури:

1. Максименко С. Д. Генезис существования личности / Максименко С.Д. – К. : Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
2. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі : [В 2 т.] / Максименко С.Д. – К. : Форум, 2002. Т.1– 319 с.; Т.2. –335 с.
3. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М : Владос, 2001. – 334 с.
4. Цимбалюк І.М. Психология спілкування: Навчальний посібник / І.М. Цимбалюк. – К. : ВД “Професіонал”, 2004. – 304 с.
5. Щербан Т.Д. Комунікативна компетентність як критерій продуктивності навчального спілкування // Філософські і психологічні науки: Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип. VI. – С. 115- 121.
6. Щербан Т.Д. Психологічні концепції комунікативної компетентності молодого вчителя: навчально-методичний посібник. – К.: Стило, 1991.– 33 с.
7. Щербан Т.Д. Психология навчального спілкування: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 345 с.