

ПАРАДИГМА ДІАЛОГІЧНОСТІ ТА СУЧАСНИЙ КОМУНІКАТИВНИЙ ЧАСОПРОСТІР: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

Павлова А. К.,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри журналістики, української словесності та культури, Університет державної фіскальної служби України, м. Ірпінь, Україна

Калита О. П.,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри журналістики, української словесності та культури, Університет державної фіскальної служби України, м. Ірпінь, Україна

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_conf/25112020/7252

Abstract. The authors of the article emphasize that the acquisition of competence should be the result of modern education. However, this goal contains an interesting dilemma related to the process of formation and manifestation of competencies. It implicitly assumes that the formation of competence, on the one hand, occurs within educational practices, that is in situations of educational interaction, on the other it has some universality that ensures the transfer of experience to other social situations. The solution of the dilemma is possible through an appeal to psychology, namely, the definition of competencies as internal psychological creations, characterized by stability and contextual invariance, to ensure their further adequate manifestation beyond the situations in which they were formed.

Pedagogical dialogue is an action in the pedagogical process that allows each partner to express themselves in communication. Accordingly, dialogic pedagogical communication is a type of professional communication that meets the criteria of dialogue, provides a subject-subject principle of interaction between teacher and students.

Keywords: competence, dialogue, competence, communication, dialogue criteria, teacher, student.

Вступ. Педагогіка, зокрема професійна освіта, активно оперують поняттями «компетентність» і «компетенція». Проте серед науковців не існує єдності поглядів щодо розуміння сутності зазначених феноменів. На думку низки дослідників, доцільно використовувати для поняття «компетенція» термін «competency», як це робить Р. Пала у книзі «Competency management: a practitioner's Guide» [14]. За умови використання терміну «competence», вчений вважає, слід говорити або про компетентності, або про функціональні компетенції, а в окремих випадках, про компетентності на основі компетенцій.

За такого підходу під компетентністю розуміють гарантію того, що індивід володіє необхідною фізичною або розумовою кваліфікацією, необхідними для вирішення завдання навичками і знаннями (The Collaborative International Dictionary of English), а компетенція є тим, що «людина, яка працює в цій професійній сфері, має бути спроможна зробити...[i] здатна продемонструвати» [там само].

Мета публікації: з'ясування прагматики діалогу в процесі формування комунікативної компетентності фахівця, виокремлення критеріїв діалогу, що забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії викладача та студентів.

Методи дослідження. Під час аналізу становлення понять «компетенція» і «компетентність» використано аналітичний, хронологічний та порівняльний методи. У частині виокремлення критеріїв діалогічності задіяно метод індукції. Під час детермінації поняття педагогічної підтримки – описовий метод.

Виклад основного матеріалу. Історія проблеми викладена багатьма науковцями (Н. Бібик, Н. Євдокимова, Я. Єпустаєв, І. Зимня, С. Клепко, О. Овчарук, А. Хуторської та ін.) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], які досліджували становлення понять «компетенція» і «компетентність», визначення їх сутності, структури, окреслення підходів до їх вивчення й застосування, що допомогло у розкритті методологічної сутності компетентнісного підходу.

На сьогодні компетентнісний підхід став одним з провідних напрямів підготовки майбутніх фахівців, стратегічним орієнтиром міжнародної спільноти. Це підтверджує найактивніша участь освітянських міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН,

Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку тощо) у вивченні проблем компетентісно орієнтованої освіти [6].

Погляди дослідників на компетентність різняться. Цей феномен визначають як: «здатність успішно задовольняти певні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання», «спроможність кваліфіковано діяти», «обсяг повноважень», «поглиблене знання й засвоєне вміння», «системне утворення», «практичну готовність та здатність людини діяти в певній галузі», «знання та досвід». «Компетентність» визначають через діяльність або рівень досягнень у рамках певної функції або роботи й розуміють як поінформованість, обізнаність, авторитетність у якій-небудь сфері, практичну готовність і здатність людини діяти в певній галузі.

Науковці єдині в тому, що знання, уміння, навички (ЗУНи) є важливими складниками «компетентності», але не повною мірою визначають її сутність. Провідними компонентами цього поняття визначено знання, вміння, навички та життєвий досвід. Аналіз поглядів учених на «компетентність» дозволив стверджувати, що вони взаємно доповнюють один одного; визначають компетентність як складне особистісне утворення, багатогранне явище, що характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння в різноманітних соціальних, професійних ситуаціях; визнавати, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної діяльності; висококваліфіковано здійснювати професійну, комунікативну та інші види діяльності.

Комунікативна компетентність визначається як найважливіша складова професійної компетентності студентів різних напрямів підготовки. Вона інтерпретується деякими науковцями як здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [2; 5; 7]. Для ефективної комунікації характерне: орієнтація в ситуації й у предметі спілкування, досягнення взаєморозуміння між партнерами (сприяє вирішенню проблем, продуктивному співробітництву, забезпечує досягнення цілей із оптимальними витратами ресурсів). Комунікативна компетентність має складну інтегративну природу й розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в ситуації ділової співтворчості. Вона формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми.

Набуття компетентності має стати результатом освіти. Проте така мета містить цікаву дилему, пов'язану з процесом формування й прояву компетентностей, оскільки імпліцитно припускає, що формування компетентності, з одного боку, відбувається всередині освітніх практик, тобто в рамках ситуацій навчальної взаємодії, з іншого, – має деяку універсальність, що забезпечує перенесення набутого досвіду в інші соціальні ситуації. Вирішення дилеми можливе за допомогою апеляції до психології, а саме: визначення компетенцій як внутрішніх психологічних новоутворень, що відзначаються стійкістю й контекстуальною інваріантністю, щоб забезпечити свій подальший адекватний прояв за рамками ситуацій, у яких вони сформувалися.

Педагогічний діалог – дія в педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні. Відповідно діалогічне педагогічне спілкування являє собою тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії викладача та студентів.

Для того, щоб спілкування викладача набуло необхідних рис діалогічності, воно повинно відповідати таким критеріям:

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами. Ця ознака, будучи сутністю суб'єкт-суб'єктних стосунків, передбачає визнання активної ролі, реальної участі студента в процесі виховання. За таких умов викладач та студент діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи та виправляючи помилки. Педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки студента та вказівок на необхідність і способи її поліпшення. Він надає студенту інформацію про нього самого, а той повинен сам учитися оцінювати свої дії. Йдеться не про усунення оцінного судження, а про зміну його авторства. Це забезпечує співробітництво, рівність та активність обох сторін.

2. Зосередженість викладача ВНЗ на співрозмовникові та взаємовплив поглядів. Особистісна рівність у діалогічному спілкуванні передбачає наявність різних позицій його учасників. Студент перебуває в колі своїх потреб і діє для їх задоволення (намагання самоутвердитися, пізнати нове тощо), а викладач має зосередити свої зусилля на засобах досягнення студентом бажаних результатів. За такого спілкування в центрі уваги педагога

опиняється особа співрозмовника, його мета, мотиви, кут зору, рівень підготовки до діяльності. В організації діалогу важливим є застосування прийомів атракції (лат. *attrahere* – приваблювати). Вони сприяють легкому сприйняттю позиції людини, до якої склалося емоційно позитивне ставлення (почуття симпатії, дружби, любові).

3. Поліфонія взаємодії. Передбачає можливість кожному учаснику комунікації викласти власну позицію, пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника.

4. Двоплановість позиції викладача ВНЗ у спілкуванні. У процесі спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із собою. Беручи участь у взаємодії, він одночасно аналізує ефективність втілення власного задуму. Це сприяє збереженню його ініціативи під час спілкування.

5. Персоніфікована манера висловлювання («Я вважаю», «Я гадаю», «Я хочу порадитися з вами»). Згідно з її вимогами діалог передбачає відкриту позицію. Вона являє собою важливий критерій діалогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звертання педагога та студентів до особистого досвіду не лише висловлювання предметної думки, а й ставлення до неї, що разом з іншими чинниками зумовлює взаємодію.

Ефективність реалізації у навчально-виховному процесі ВНЗ діалогового спілкування обумовлена рівнем усвідомлення педагогами й адміністрацією ВНЗ своєї ролі в цьому процесі (в особистісній парадигмі вона визначається як педагогічна підтримка).

Педагогічний вплив на процес формування комунікативної компетентності майбутніх юристів викладач може здійснювати лише за допомогою спеціально організованої педагогічної підтримки. Феномен «підтримка» пов'язаний із вже відомим традиційним педагогічним «управлінням». Проте підтримка має специфічні теоретико-технологічні характеристики [6]. Науковці розуміють управління як здійснення влади, а підтримку – як сприяння.

Під підтримкою розуміють «діяльність професійних педагогів і психологів щодо надання превентивної й оперативної допомоги вихованцям у розв'язанні їх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним і психічним здоров'ям, діловою й особистісною комунікацією, з успішним просуванням у навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням» [8; 13].

Особливість педагогічної підтримки полягає в тому, що в окремих випадках вона набуває рис випереджаючої допомоги, у наданні студентам інформації, яка ще не стала на сьогодні актуальною, але може стати такою найближчим часом. Така випереджаюча допомога викликає у студентів зацікавленість раніше незнайомими видами діяльності, сприяє корекції ціннісної сфери, запобіганню негативним відхиленням тощо.

Педагогічна підтримка передбачає наявність у студента бажання отримати допомогу від педагога чи більш досвідченого товариша. У цьому виявляється його суб'єктивне ставлення до діяльності, яка може бути і значимою, і байдужою, симпатія до педагога, який пропонує свою допомогу, до однокурсників, із якими відбувається безпосереднє спілкування та взаємодія. Отже, студент має бути внутрішньо налаштований на співробітництво, що можливо за наявності особливої системи відносин і ціннісних орієнтацій, у яких особистісна й суспільна сфери перебувають у певній гармонії; за умови надання спілкуванню в освітньому просторі ВНЗ діалогічності.

Діалогічність представляємо як комплекс єдиних для всіх рівноправних, активних, ініціативних суб'єктів навчально-виховного процесу («студент – студент», «студент – викладач», «студент – адміністрація») вимог до організації спілкування у ВНЗ, який потребує послугування педагогічною підтримкою. Як якість діалогічність інтегрує в собі все розмаїття педагогічних відносин у ВНЗ. Упевнені, що комунікативний досвід, отриманий у діалогічному спілкуванні, є для студента (і для викладача) джерелом формування ціннісного ставлення до професійної комунікації, розвитку комунікативних умінь і стимулом подальшого саморозвитку.

Надання спілкуванню якості діалогічності за допомогою засобів проектних технологій є основою нашого розуміння сутності цієї педагогічної умови.

Формулюючи цю педагогічну умову, переконані, що міжособистісна діалогічна взаємодія має відтворювати реальні ситуації життєдіяльності, комунікації та професійної діяльності майбутніх фахівців [9; 10; 11]. Її реалізація в навчально-виховному процесі можлива через включення в зміст навчального матеріалу професійно значущих для студентів тем та їхнє активне обговорення під час підготовки та реалізації певного проекту.

Спираючись на думки науковців, переконані, що викладачі мають володіти уміннями реалізовувати на практиці різні типи діалогу: мотиваційний, інтрига, бесіда, конфліктний, критичний, блокуючий, внутрішній, сповідальний, презентація, нормативний, проблемний, смислотворчий, актуалізація, заохочення [12].

Активна участь студентів у діалозі забезпечується різними прийомами: запитання до аудиторії (спантеличення), коментування, голосова розрядка, гумористична репліка або казус, педагогічне авансування, «театральна пауза» (дозволяє зосередитись, підготуватися до несподіваного тактичного ходу в дискусії, змінити емоційний настрій, відволікти увагу, надати значимості наступним висловлюванням), «перенесення дискусії на діяльність» (ефективний у випадку виникнення тупикової ситуації в ході обговорення), «передання повноважень» (педагог нібито відсторонюється від участі в розв'язанні ситуації й передає свої повноваження комусь із лідерів або аутсайдерів групи з метою актуалізації їхніх потенційних можливостей), «зміна вагових категорій» (передбачає вміння викладача перевтілюватись у людину не спокушену, здивовану почутим, зацікавленого слухача), «навмисна помилка» (викладач спеціально припускається помилки, яка повинна активізувати дискусію, спровокувати появу додаткового інтересу, примусити студентів шукати нові аргументи, щоб довести свою правоту) тощо.

Послугування вищезазначеними прийомами оптимізації діалогічного спілкування не обмежує спектр педагогічної підтримки. Упевнені, що кожен викладач, куратор, представник адміністрації ВНЗ, які працюють зі студентами, мають визначати для себе найбільш продуктивні типи діалогу, методи й прийоми впливу.

Результати дослідження. Отже, на кожному етапі взаємодії педагогові слід дотримуватися певних правил, які оптимізують її. До них належать:

- формування почуття «ми», демонстрація єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднуючи для досягнення спільної мети);
- установа особистісного контакту, за якого кожен студент відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами, зокрема, називанням імені, повторюючи вдало висловлене міркування студента);
- невербальний (візуальний контакт);
- демонстрація власного ставлення (виявляється в усмішці — відкритій, невимушеній чи скептичній; інтонації — дружній, сухій, безапеляційній; експресивності рухів — спокійних, стриманих чи зневажливих, нервових), психологічній дистанції — довірі, конфронтації);
- демонстрація яскравих цілей спільної діяльності (викликає зацікавленість співрозмовника, почуття причетності до справи, єдності);
- вияв розуміння внутрішнього стану аудиторії (свідчить про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні);
- постійний інтерес до студентів (потребує вміння слухати студентів, зважати на їх думку, співпереживати, зосереджувати увагу на позитивному — підтримувати студента в його позитивних намірах);
- створення ситуації успіху (потрібна для сприятливого психологічного настрою під час взаємодії; створюють її постійним акцентуванням потенційних можливостей студентів).

Організуючи діалог, педагог має володіти такими вміннями: висловлювати незгоду чи конфронтацію зі студентом у формі пропозиції, запитання, а не вимоги; встановлювати позитивну взаємодію й розвивати співробітництво зі студентами, які протиставляють себе колективу; обговорювати поведінку, думки, ідеї студента, але не його особистість чи його друзів і подруг; вести конфліктний діалог на конструктивній основі, яка передбачає блокування конфлікту й пошук компромісних варіантів; зберігати витримку, об'єктивність, керуватися розумом, не викривляти факти, мотиви, наміри студента, не вдаватися до формального використання свого статусу.

Важливою умовою діалогізації спілкування у навчально-виховному процесі ВНЗ є вибір його «інтер'єру» [11; 12]. Справа в тому, що звична для кожного викладача та студента «кафедрально-аудиторна» форма, бесіди в деканатах, на кафедрах, у викладацьких не налаштовують на відвертість діалогу. Переконані, що найбільш живий, відвертий діалог можливий лише за межами звичних аудиторій, під час реалізації творчих проєктів позанавчальної діяльності. Такими аудиторіями можуть бути бібліотека, студентський гуртожиток, ситуація під час репетиції вечора відпочинку, проведення спортивних змагань, пізнавальної екскурсії тощо.

Інформація, отримана під час таких діалогів, може стати підставою для надання індивідуальної або групової підтримки студентам шляхом проведення тренінгових сесій.

Реалізація цієї умови вимагає впровадження технології індивідуальної підтримки, створення ситуації успіху в будь-якій діяльності, завдяки якій студент відчуває особистісне зростання. Такий вид індивідуальної підтримки детально описав К. Роджерс: «Якщо я можу створити стосунки, які характеризуються з мого боку щирістю, прозорістю справжніх почуттів, теплим прийняттям і високою оцінкою іншої людини як окремого індивіда, такою тонкою здатністю бачити його світ і його самого, як він сам їх бачить, тоді індивід у цих стосунках відчуватиме й розумітиме свої якості, які раніше були ним притлумлені, виявить, що стає більш цілісною особистістю, здатною приносити користь іншим, людиною, схожою на ту, якою він хотів би бути, самокерованою, впевненою у собі, з вираженою індивідуальністю, який краще розумітиме й сприйматиме інших людей, буде здатним успішно й спокійно справлятися з життєвими проблемами» [9; 13].

Переконані, що здійснювати педагогічну підтримку може лише творчий педагог, який бачить у кожному студентові унікальну особистість. У той же час педагог-тьютор, що надає допомогу, відчуває як негативний, так і позитивний вплив із боку студента. І його завдання полягає в тому, щоб зберегти здатність до опору у випадку негативного впливу, виявляти емпатію у випадках позитивного впливу. Між ним та студентом немає посередника, тому вкрай вагомими є особистісні параметри цього студента.

Педагог-тьютор має бути гуманістично спрямованою (спрямованість на особистість студента, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків) особистістю, тобто мати уявлення про абсолютну цінність кожної людини, володіти особистісною й професійною відповідальністю, соціальною справедливістю. Він повинен мати розвинене почуття власної гідності й поваги до гідності іншої людини, толерантність, ввічливість, тактовність (передбачає відповідне ставлення до студентів, уміння в кожному конкретному випадку знаходити правильну лінію поведінки), порядність, готовність зрозуміти інших та прийти їм на допомогу, здатність до гальмування у поєднанні зі швидкою реакцією і винахідливістю, емоційною рівновагою, умінням володіти своїми почуттями.

Гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання у малих справах. Вона дає змогу викладачеві ВНЗ оцінювати діяльність студентів під кутом зору безпосередніх і опосередкованих результатів (позитивних індивідуальних змін у їхньому житті та особистісному зростанні, частковим організатором яких є він). Доброзичливе і шанобливе ставлення до студентів – запорука успіху в педагогічній праці, оскільки тільки щира й глибока повага педагога до вихованців породжує відповідне почуття і повагу до нього самого, до його ідей, поглядів, переконань, знань тощо.

Висновки. Проведена аналітико-синтезуюча робота з визначення, розробки й обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій дозволяє зробити такі висновки. Базуючись на концептуальних положеннях, що дозволили визначити стратегічні й тактичні напрямки дослідження, нами було визначено, розроблено й обґрунтовано такі педагогічні умови:

- реалізація моделі формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій;
- високий рівень комунікативної компетентності викладачів ВНЗ, їхня майстерність у реалізації проектних технологій та гармонійному їхньому поєднанні (інтеграції) у навчальній та позанавчальній діяльності студентів;
- діалогізація спілкування в системах «студент – студент», «студент – викладач» та забезпечення його педагогічної підтримки.

Передбачаємо, що впровадження розроблених педагогічних умов у навчально-виховний процес ВНЗ забезпечить високий рівень сформованості у майбутніх юристів комунікативної компетентності.

Реалізація третьої умови передбачала перш за все акцентування уваги викладачів на впровадженні різних форм діалогічного спілкування (діалог, дискусія, диспут) в системах «студент – студент», «студент – викладач», у процесі чого викладачем створювалися ситуації, здатні, завдяки рефлексивній вербалізації власних думок і почуттів, забезпечити кожному студенту можливість найбільш яскраво, чітко побачити себе у дзеркалі власних уявлень про

особистісні, професійні, комунікативні якості, й у дзеркалі поглядів однокурсників, прислухатися до власних почуттів і думок, позбутися звичних стереотипів неадекватного самосприйняття, відкрити несподівані аспекти професійного «Я».

Вступаючи в діалог, студенти мали можливість не лише набути необхідних професійно спрямованих знань. Вони могли продемонструвати вміння визнавати один одного гідними співрозмовниками, виявляти взаємну довіру, повагу, толерантність. Увага студентів акцентувалася на тому, що важливо сприймати й оцінювати співрозмовника таким, яким він є, не нав'язуючи власної думки; довіра виникає за умови взаємної відкритості, відсутності маніпулювання, подвійної гри, поваги до особистості.

Діалоговий підхід до організації навчальної діяльності передбачає роботу в групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Найбільш ефективними виявилися такі її різновиди (формальні кооперовані групи, групи бригадного поділу досягнень, джгісо, неформальні кооперовані групи тощо). Зацікавленість у здобувачів вищої освіти викликала робота парами («Обличчям до обличчя», «Думати, працювати в парі, обмінюватися думками», «Скажи та переключайся»); використання ротаційних (змінюваних) трійок; робота в малих групах («Акваріум», «Життєві ситуації» тощо).

Переконані, що проведення дискусій, диспутів сприятиме тому, щоб студенти набували досвіду оціночної діяльності комунікативних проблем майбутніх журналістів, формуванню ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти до професійної комунікації (когнітивно-оцінного, ціннісно-мотиваційного, діяльнісно-перетворювального й комунікативно-рефлексивного компонентів).

REFERENCES

1. Vovchanska L. S. Діалогічний моделі взаємодії в антропологічно-правовій інтерпретації. URL: vduvs.edu.ua/en/documents_pdf/visnyky/nvsvy/01_2012/12vlsapi.pdf
2. Gavrilyak L. S. (2019). Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Pedagogichni nauki*. №3. Квітень, С. 134 – 143.
3. Diduh L. I. (2012). Інформаційно-комунікативна компетентність викладача. *Problemi ta perspektivi formuvannya natsionalnoyi гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товашнянський, О. Г. Романовський*. Харків: NTU «ХПІ». Вип. 32 – 33 (36 – 37). С. 152 – 161.
4. Kalyta O. P. (2011). Тренінг у формуванні комунікативної компетентності майбутніх юристів. *Problemi osvity: naukoviy zbirnik*. Київ. Вип. 67. С. 142 – 148.
5. Kalyta O. P. (2011). Інтерактивні технології у формуванні комунікативної компетентності майбутніх правознавців. *Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobistosti u vyschii i zagalnoosvitniy shkolah: zb. nauk. pr. / Redkol.: Т. І. Suschenko (golov. red.) ta in. Zaporizhzhya*. Вип. 17 (70). С. 120 – 128.
6. Kalyta O. P. Pavlova A. K. (2016). Компетентнісний підхід в системі мовної підготовки майбутніх фахівців. *Ukrayinske movoznavstvo: mizhvidomchiiy zbirnik naukovih prats*. Київ. С. 325 – 330.
7. Korniyaka O. M. (2011). Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення. *Psiholingvistika: zb. nauk. prats*. Переяслав-Гмельницький: ПП «СКД». Вип.8. С. 33 – 45.
8. Krivshenko L. M. (2017). Навчальний діалог – провідна складова евристичної освіти. *Pedagogichni nauky*. Випуск 6. С. 56 – 64.
9. Ozadovska L. Paradigma dialogichnosti v suchasnomu mislenni: monografiya. Київ, 2007: PARAPAN. 164 s.
10. Pavlova A. K. (2019). Комунікативна ефективність журналістського тексту: шляхами семантичних інновацій. *Naukovi pratsi Kam'yanets-Podilskogo natsionalnogo universytetu im. I. Ogiyenko: filologichni nauki*. Випуск 50. Кам'янець-Подільський: Аксиома. С. 119 – 123.
11. Pavlova A. K. (2019). Наративна інтенсивність медіатексту. *Trypillian Civilization Journal*. Alexandria, USA. Linguistics.
12. Sulima Ye. (2016) Філософія освітньої парадигми діалогічності: парадигма діалогічності. *Psikhologhiia i suspilstvo. Ukrayinskyj teoretyko-metodolohichnyj sotsiohumanitarnyj chasopys*. №3 (65). С. 53 – 60.
13. Shashkova L. O., Zlochevska M. V. (2011). Діалогічний вимір гуманітарного знання. Монографія. Київ: Видничий дім «Професіонал». 176 s.
14. Françoise Delamare le Deist, Jonathan Winterton. Tcho takoje kompetenziji? (2005). *Human Resource Development International*, Vol. 8, No. 1, 27 – 46, March 2005. URL: <http://www.hr-portal.ru/node/14330>.