

УДК 378.018.8:373.3.011.3-051]:316.77-047.22]:373.3.064.1](045)

## **ПЕДАГОГІЧНА МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗДАТНІСТЬ ДО ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ**

**Тетяна Кучай**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II.  
ORCID: 0000-0003-3518-2767  
E-mail: tetyanna@ukr.net

*У статті розкрито проблему педагогічної мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як здатність до взаємодії з учнями. Відзначено тенденцію екстенсивного розвитку наукових досліджень проблеми спілкування, їх кількісне зростання, виділення нових аспектів аналізу, розробку проблеми спілкування в межах психології та педагогіки. Запропоновано розглянути проблему дослідження з позицій зв'язку між спілкуванням та навчанням. Виділено відповідно дві форми педагогічної взаємодії: комунікацію та спілкування, кожна з яких базується на моделі «суб'єкт – суб'єктного ставлення» як їх родової спільності. Встановлено, що ефективними формами мовно-комунікативної підготовки є соціально-психологічний тренінг, ділові ігри або імітаційні ігри, групова дискусія, семінари, вибіркові компоненти, педагогічна практика. Доведено, що проблема розвитку комунікативної компетентності інтегрує три аспекти: мовно-комунікативну компетентність здобувачів, педагогічну мовно-комунікативну компетентність здобувачів, мовно-комунікативну компетентність як вчителя, так і учня.*

**Ключові слова:** педагогічна; мовно-комунікативна компетентність; майбутній учитель; початкові класи; здатність; психологічний тренінг; вибіркові компоненти; педагогічна практика; взаємодія з учнями.

## **PEDAGOGICAL LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY GRADES AS THE ABILITY TO INTERACT WITH STUDENTS**

**Tetiana Kuchai**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Elementary, Preschool Education and Management of Educational Institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute.  
ORCID: 0000-0003-3518-2767  
E-mail: tetyanna@ukr.net

*The article reveals the problem of pedagogical linguistic and communicative competence of the future primary school teacher as the ability to interact with students. The trend of extensive development of scientific research on the problem of communication, their quantitative growth, selection of new aspects of analysis, development of the problem of communication within psychology and pedagogy was noted. It is proposed to consider the research problem from the standpoint of the connection between communication and learning. The process of interactions, which belongs to the sphere of feelings and*

*perceptions that underlie group behavior and the content of interactions, is highlighted. Two forms of pedagogical interaction are distinguished, respectively: communication, each of which is based on the model of "subject-subject relationship" as their generic commonality. It was revealed that pedagogical interaction in the form of communication presupposes the assignment of the functional and role positions of the participants. It is inserted that the teacher is assigned the functions of purposeful and systematic pedagogical influence, selection and arrangement of educational information, choice of methods and means of its transmission. The contact nature of pedagogical communication is emphasized, the main feature of which in the learning process is the establishment of special relationships between the teacher and the student, the essence of which is dialogue. It has been established that the concept of pedagogical linguistic and communicative competence appears to us in the form of a three-component model, which is based on the humanistic value disposition of the individual. It has been proven that effective forms of language and communication training are socio-psychological training, business games or simulation games, group discussion, seminars, selective components, pedagogical practice. It has been proven that the problem of developing communicative competence integrates three aspects: linguistic and communicative competence of the acquirers, pedagogical linguistic and communicative competence of the acquirer, linguistic and communicative competence of both the teacher and the student.*

**Keywords:** pedagogical; linguistic and communicative competence; future teacher; primary classes; ability; psychological training; selective components; pedagogical practice; interaction with students.

Останні десятиліття зміни у системі освіти відбуваються у тих мегатенденціях, до яких відносять адаптацію освітнього процесу до потреб особистості здобувача, здатного реалізувати у сфері дидактики ідеали комунікативного потенціалу учня, орієнтованого на розвиток його пізнавальних та особистісних можливостей. Орієнтація на гуманізацію міжособистісних взаємин, гуманізацію педагогічного процесу, встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між учителем і учнями визначає інтерес різних представників гуманітарного знання до проблеми мовно-комунікативної компетентності, що у полі зору дослідників і залишається актуальною не одне десятиліття.

Аналіз наукової літератури з проблем, пов'язаних з комунікацією, спілкуванням, мовно-комунікативною компетентністю особистості, свідчить про те, що структура, функції, генезис спілкування та взаємин міжособистісної взаємодії детально висвітлені в теоретичних працях науковців (Н. Зверєва [2], О. Кравченко-Дзондза [3], А. Струк [6], Т. Форостюк [8] та ін.). Сучасні науковці відзначають тенденцію екстенсивного розвитку досліджень проблеми спілкування, їх кількісне зростання, виділення нових аспектів аналізу, розробку проблеми спілкування в межах психології та педагогіки.

Ми пропонуємо розглянути цю проблему з позицій навчання. Науковець Л. Попова встановила зв'язок між спілкуванням та навчанням. Автор зазначає, що навчання не є лише передачею та засвоєнням інформації – знань та правил діяльності. Навчання є водночас спілкуванням, комунікацією, відповідною структурі суспільства, і панівному у ньому типі міжлюдських взаємин [5, с. 230]. Автор розглядає три групи взаємин в навчальному процесі: викладач – здобувач, здобувач – здобувач, викладач – викладач.

У межах першої групи взаємини здійснюються переважно в аспекті професійного виховання; другої – відбувається найбільш активне формування всіх інших особистісних властивостей здобувачів, насамперед характерологічних. Третій контур спілкування має освітнє значення для здобувачів як деякий зразок особистих і професійних взаємин, які для здобувачів мають значення моральних еталонів соціальної поведінки [5, с. 236].

Дослідниця Т. Білявська характеризує навчальний процес в єдності цілей, змісту

та засобів, але наголошує, що єдність проявляється у комунікативних актах взаємодіючих один з одним викладачів та здобувачів. Комунікативні акти слід, на її думку, розглядати як процес спілкування, змістом якого є передача та сприйняття професійних знань як навчальної інформації у формі лекцій. Передача знань через лекції – це процес безпосереднього спілкування викладача зі студентами [1, с. 46].

Розрізняють процес взаємодій та змісту взаємодій. Процес взаємодій належить до сфери почуттів та сприйняття, що лежать в основі поведінки у групі.

Учена О. Кравченко-Дзондза також вважає, що взаємодія між учителем та учнями є змістом педагогічного процесу [3, с. 15]. Грунтуючись на аналізі двох форм взаємин, можна виділити відповідно дві форми педагогічної взаємодії. Це комунікація та спілкування, кожна з яких базується на моделі «суб'єкт – суб'єктного ставлення» як їх родової спільності. Педагогічна взаємодія у формі комунікації передбачає заданість функціонально-рольових позицій учасників. За вчителем закріплюються функції цілеспрямованого та систематизованого педагогічного впливу, відбір та упорядкування навчальної інформації, вибір способів та засобів її передачі.

Під спілкуванням у педагогічному процесі розуміється взаємодія, у якому обидва суб'єкти постають як партнери з рівним статусом, які мають однакові можливості для прояву своєї індивідуальності та реалізації власної ініціативи [2, с. 182].

Сам процес спілкування вчителя та учнів постає як важлива професійна категорія педагогічної діяльності. Педагогічне спілкування у системі «вчитель – учень» є різновидом професійного спілкування [7, с. 195].

Сучасні дослідники підкреслюють контактний характер педагогічного спілкування. Основною ознакою спілкування у процесі навчання є встановлення між учителем і учнем особливих взаємин, сутністю яких є діалог. Т. Форостюк висловлює думку про те, що діалог є вихідною передумовою спілкування, первинною та родовою формою людської спільності ефективні та глибокі педагогічні та інші впливи людей один на одного [8, с. 149].

Як суб'єкт педагогічного спілкування Т. Форостюк виділяє не педагога, і не учня, а специфічну спільність, групу, яку утворюють вчитель і учні. Конкретні члени цієї спільності виступають як учасники спілкування, стають колективним суб'єктом співробітництва та справжнього діалогу. Результатом взаємодії вчителя та учнів є реально досяжний у навчальному процесі певний рівень взаєморозуміння між учнями та учнями [8, с. 151].

Взаєморозуміння є результатом взаємодії вчителя та учнів, що свідчить про високий рівень професіоналізму вчителя, про його педагогічну майстерність. Особистість вчителя вважатиметься мовно-комунікативно компетентною, якщо він орієнтується у ситуаціях педагогічного спілкування, має певний досвід реальної педагогічної діяльності.

Поняття педагогічної мовно-комунікативної компетентності нам уявляється у формі трикомпонентної моделі, в основі якої знаходиться гуманістична ціннісна диспозиція особистості.

Крім досвіду реальної педагогічної діяльності як джерела педагогічної мовно-комунікативної компетентності називають педагогічну практику здобувачів, ділові ігри, досвід міжособистісного спілкування з дітьми або різними групами учнів.

У процесі аналізу реальних шляхів та засобів формування мовно-комунікативної

компетентності виходимо з можливостей мовно-комунікативної підготовки особистості загалом.

Ефективною формою мовно-комунікативної підготовки науковці називають соціально-психологічний тренінг. Засобом мовно-комунікативної підготовки майбутніх учителів вони називають педагогічну практику та позааудиторну роботу здобувачів, а також семінари та вибірккові компоненти (Н. Зверева [2], О. Кравченко-Дзондза [3], А. Струк [6]). З усього різноманіття засобів мовно-комунікативної підготовки особистості зупинимось на двох: соціально-психологічному тренінгу та педагогічній практиці.

У науково-педагогічній літературі описано досвід організації та проведення сензитивного тренінгу. Під «сензитивністю» розуміється здатність передбачати (прогнозувати) почуття, думки та поведінку іншої людини. М. Оліяр використовує сензитивний тренінг як засіб формування мовно-комунікативної компетентності, стверджуючи, що остання безумовно базується на емпатійних тенденціях особистості. Автор зазначає, що необхідність долати дефіцит комунікабельності здобувачів у період педагогічної практики, спонукали їх здійснювати пошук можливості функціонального розвитку наявних емпатійних тенденцій особистості шляхом сензитивного тренінгу для підвищення готовності здобувачів до педагогічного спілкування [4, с. 28].

Опанування елементами технології педагогічної комунікації базується на теоретичних розробках соціальних психологів і складається з двох напрямів: вправи у невербальній сфері та вправи на розвиток емпатії. Як основний результат тренінгу автор називає факт стимулювання психологічної готовності здобувачів до педагогічного спілкування. Він виявив, що більшість здобувачів «побачили свою неготовність до педагогічного спілкування» [4, с. 29].

Ефективними вважаються ділові ігри або імітаційні ігри, які є різновидом тренінгу. Імітаційна гра – це символічне відтворення функціональної та рольової структури модельованої соціально-економічної системи [5, с. 230]. Діяльність учасників гри має за своєю природою матеріальний (професійний) і знаковий характер. Вона відбувається в тій чи іншій формі спілкування насамперед на інформаційному рівні у формі символічної взаємодії, взаємообумовлення дій один одного, коли кожен акт діяльності, що спостерігається, має соціальне значення і тому є соціально значимим [5, с. 231].

В основі діяльності тренінг-груп лежить ще один метод – групової дискусії. Завдяки механізму дискусії з однолітками, а також старшими людьми, здобувач відходить від ознак егоцентричного мислення і вчиться реагувати на думку іншого.

Значну увагу дискусії Н. Теличко приділяє у зв'язку з дослідженням процесу прийняття рішень у групі [7, с. 194].

Розробляючи цю тему, О. Кравченко-Дзондза розкриває вплив групових обговорень на зміну соціальних установок (взаємин). Ситуація дискусії пропонує послаблення субординаційного контролю та провокує учасників на спонтанні реакції. Це дозволяє прийняти таке рішення, яке виступає у формі групового судження, що розділяється більшістю, що і обумовлює вплив дискусії на думки учасників [3, с. 13].

Групова дискусія лежить в основі діяльності психотерапевтичних груп, які дуже популярні на Заході і потрапили в арсенал вітчизняної соціальної психології.

Науковець Т. Білявська вважає, що людина, яка приходить до групи, вже несе в собі діалогічну, суб'єктивну форму спілкування, як свою природну тенденцію, і те, що

відбувається в групі, є не що інше як самовиявлення цієї форми, яка знайшла умови, що сприяють самовиявленню [1, с. 44].

Отже, модель міжособистісної взаємодії у групі побудована на основі відчуття причетності, підтримки, уваги та турботи, що створює умови для мовно-комунікативної діяльності, обміну інформацією, ставленням; сприяє розвитку прагнення успіху.

Феномен групової взаємодії обговорюється у педагогіці у роботах Т. Білявської [1], Н. Звереві [2], Л. Попової [5]. Науковці популярність груп інтенсивного навчання мови пояснюють причинами: задоволеність можливістю спілкування, що надається умовами навчання за яких особистість успішно соціалізується.

Дослідник А. Струк серед умов, що визначають задоволеність навчанням, називає: організацію та управління спілкуванням на заняттях; кероване колективно-творення. У процесі колективотворення проявляються взаємини «колективістичної ідентифікації та групової емоційної ідентифікації», що актуалізується, по-перше, у відсутності егоїзму у членів групи, а, по-друге, у явищі, в якому емоції одного з членів групи мотивують поведінку інших [6, с. 52].

Науковець Т. Форостюк вважає ефективними з метою розвитку умінь та здібностей спілкування такі методи: бесіда, самокритика, метод розвитку інциденту, аналіз критичного інциденту, Сократівська бесіда, дискусія, імітаційна гра, мозкова атака, прогресивний семінар [8, с. 150].

Варіантом дискусійного методу є метод когнітивного навчання, що має на меті активізацію пізнавальної діяльності особистості. У вітчизняній дидактиці аналогом його є концепція проблемно-діяльнісного навчання, сутність якої полягає в тому, що у процесі навчальних занять створюються спеціальні умови, в яких здобувачі, спираючись на набуті знання, самостійно виявляють та осмислюють навчальну проблему, подумки та практично діють з метою пошуку та обґрунтування найбільш оптимальних варіантів її вирішення.

Мовно-комунікативна підготовка здійснюється не лише через організацію спеціальних груп навчання спілкуванню, а й у межах навчального процесу у ЗВО за допомогою семінарів чи вибіркового компонентів. Про такий досвід повідомляє Н. Теличко [7]. В основу цих форм автор закладає принципи соціально-психологічного тренінгу, аргументуючи це тим, що діяльність спілкування та навчання спілкуванню може бути успішною лише в умовах групової роботи. Дослідниця Н. Теличко представила порівняльний аналіз умов, принципів та можливостей соціально-психологічного тренінгу. Були диференційовані ті умови та принципи діяльності соціально-психологічного тренінгу, які можуть бути перенесені до вибіркового дисциплін без змін: максимальна кількість учасників – 10 осіб, використання відео-запису для забезпечення зворотного зв'язку. У процесі її дослідження підтвердилася можливість реалізації основних засад тренінгу: активності, творчої (дослідницької) позиції, об'єктивації поведінки, суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Крім аналізу, що відбувається «тут і тепер», значну частину ситуацій залучали з індивідуального та групового досвіду спілкування у минулому, що посилювало педагогічну спрямованість варіативних компонентів. Принцип недирективності не міг бути повністю реалізований, але були виявлені принципи, що не відповідають специфіці та умовам варіативних дисциплін (добровільність участі, випадковість складу групи, обсяг занять).

Відтак, ні сама організація, ні принципи роботи у групах соціально-психологічного тренінгу не могли бути автоматично перенесені до навчального процесу. Організація та методика варіативних компонентів вдосконалювалася у процесі набуття досвіду їх проведення у академічних групах. Допомогою до варіативних компонентів було використання системи відеозапису та включення сеансу аутогенного тренування, щоб зняти напругу та психологічні бар'єри, створити стан комфорту, підвищити сензитивність [3, с. 13].

Педагогічна практика як невід'ємна частина професійної підготовки також є засобом підвищення рівня мовно-комунікативної компетентності здобувачів. Стверджуючи це, ми ґрунтуємося на думках низки дослідників про те, що:

- успішність педагогічної діяльності вчителя визначається рівнем сформованих у нього мовно-комунікативних умінь [3];
- несформованість мовно-комунікативних умінь здобувачів ЗВО приведе до низької професійної стійкості [1];
- дієвість практики здобувачів оцінюється серед інших параметрів та за сформованості у здобувачів навичок та умінь соціально-професійного спілкування з людьми [4].

При перевірці вищевказаних висновків з'ясувалося, що системоутворюючим стрижнем мовно-комунікативної підготовки здобувачів можуть бути спеціально розроблені завдання – педагогічні завдання, на вирішення яких скеровувалась їх діяльність. Система завдань є аналогом лабораторних робіт із оволодіння здобувачами майстерністю педагогічного спілкування. Паралельно практичній педагогічній діяльності у здобувачів здійснювалася цілеспрямована теоретична та практична мовно-комунікативна підготовка здобувачів, психологічне обґрунтування якої полягало в наявності двох основних умов: а) наявності потреби у суб'єктів навчання; б) створення ситуації, в якій ця потреба могла бути задоволена. Інакше кажучи у здобувачів попередньо створювалася установка на виконання запропонованого типу завдань з педагогічної практики.

Теоретична мовно-комунікативна підготовка, що передувала педагогічній практиці, була реалізована через варіативний компонент «Основи педагогічної мовно-комунікативної компетентності», а практична через мікрОВикладання – спеціально організовану діяльність здобувачів на заняттях за спеціальністю, що імітує реальний педагогічний процес, який поєднує як навчальні, так і ігрові елементи.

За даними попереднього дослідження, яке здебільшого базувалося на самостереженні та самооцінці студентів-практикантів, з'ясувалося, що досить ефективним є завдання на розвиток рефлексії. Натомість спостереження за педагогічним спілкуванням здобувачів у період педагогічної практики підтвердили неготовність їх до ефективної взаємодії з учнями.

Все це сприяло пошуку нових засобів, що мало використовуються, для формування мовно-комунікативної компетентності у здобувачів в умовах навчання у ЗВО. До таких умов ми, на гіпотетичному рівні, відносимо можливості навчального процесу та дидактичні умови, в яких здійснюється процес навчання.

Отже, аналіз науково-теоретичної літератури показав, що проблема розвитку мовно-комунікативної компетентності інтегрує три аспекти:

- мовно-комунікативну компетентність здобувачів, що передбачає можливості

особистості доцільно взаємодіяти з іншими на своєму рівні розвитку, навченості чи вихованості та на основі гуманістичної ціннісної диспозиції особистості. Структура мовно-комунікативної компетентності ізоморфна структурі спілкування та передбачає наявність трьох складових: когнітивного, поведінкового та емотивного компонентів;

– педагогічну мовно-комунікативну компетентність здобувача, що передбачає його здатність до орієнтації у ситуаціях професійно-педагогічного спілкування та ефективної взаємодії з учнями на основі гуманістичної ціннісної диспозиції його особистості та педагогічного досвіду;

– мовно-комунікативну компетентність як вчителя, так і учня, що передбачає здатність до реалізації мовної поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціолінгвістичних, країнознавчих знань, навичок та за допомогою умінь, пов'язаних з дискурсивною, іллокутивною та стратегічною компетентністю у відповідності до спілкування. У технологічному аспекті мовно-комунікативна компетентність включає такі компоненти: соціолінгвістичний, дискурсивний, стратегічний, соціокультурний і соціальний.

Проблема мовно-комунікативної компетентності особистості залишається актуальною впродовж останніх десятиліть. У цій галузі здійснюються пошуки шляхів та засобів формування та підвищення мовно-комунікативної компетентності особистості, до яких відносять соціально-психологічні тренінги, семінари, варіативні компоненти, ігрові навчальні технології, активні методи навчання, педагогічну практику як активну форму навчання майбутніх учителів початкових класів.

В цілому, проблема мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів залишається відкритою для дослідників, які в нових соціальних умовах могли б продовжити пошук оптимальних способів і засобів підвищення мовно-комунікативної компетентності як учнів, так і майбутніх учителів початкових класів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Білявська Т. М. Комунікативна компетентність як важлива складова фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Colloquium-journal*. 2020. № 34. С. 43–47.
2. Зверева Н. Л. Формування педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2021. 202 с.
3. Кравченко-Дзондза О. Е. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 24 с.
4. Оліяр М. Педагогічна практика як чинник формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2017. Вип. 57. С. 26–34.
5. Попова Л. М. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжкультурної комунікації. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 2(18). С. 229–233.
6. Струк А. В. Формування комунікативних мовних умінь майбутніх учителів початкових класів як лінгводидактична проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. Т. 2. С. 50–53.
7. Теличко Н. В., Котубей В. Ф. Педагогічна сутність комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів у психолого-педагогічних дослідженнях. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 1(7). С. 194–197.
8. Форостюк Т. Формування комунікативної компетентності в майбутніх учителях сучасної початкової школи в процесі фахової підготовки. *Humanitarium*. 2019. Вип. 45(2). С. 147–153.

## REFERENCES

1. Biliavska, T. M. (2020). Komunikatyvna kompetentnist yak vazhlyva skladova fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Communicative competence as an important component of professional training of future primary school teachers]. *Colloquium-journal*, 34, 43–47 [in Ukrainian].
2. Zvierieva, N. L. (2021). Formuvannia pedahohichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of pedagogical communicative competence of future primary school teachers in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Kravchenko-Dzondza, O. E. (2015). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of communicative competence of future primary school teachers in the process of professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Oliiar, M. (2017). Pedahohichna praktyka yak chynnyk formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Pedagogical practice as a factor in the formation of communicative competence of future primary school teachers]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, 57, 26–34 [in Ukrainian].
5. Popova, L. M. (2019). Teoretychni osnovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do mizhkulturnoi komunikatsii [Theoretical foundations of training future elementary school teachers for intercultural communication]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya "Pedahohika i psykhohihiia"*, 2(18), 229–233 [in Ukrainian].
6. Struk, A. V. (2019). Formuvannia komunikatyvnykh movnykh umin maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv yak linhvodydaktychna problema [Formation of communicative language skills of future primary school teachers as a linguistic and didactic problem]. *Innovatsiina pedahohika*, 12, 2, 50–53 [in Ukrainian].
7. Telychko, N. V., Kotubei, V. F. (2018). Pedahohichna sutnist komunikatyvnoi kultury maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u psykhologo-pedahohichnykh doslidzhenniakh [Pedagogical essence of communicative culture of future primary school teachers in psychological and pedagogical research]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriya "Pedahohika ta psykhohihiia"*, 1(7), 194–197 [in Ukrainian].
8. Forostiuk, T. (2019). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti v maibutnikh uchyteliv suchasnoi pochatkovoї shkoly v protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of communicative competence in future teachers of modern primary schools in the process of professional training]. *Humanitarium*, 45(2), 147–153 [in Ukrainian].