

ЦЫНА А. Ю. Информационно-коммуникативные технологии изучения, объяснения и прогнозирования кризисов и отклонений личностно-профессионального развития будущих учителей.

Рассматриваются вопросы использования информационно-коммуникативных технологий с целью объяснения и прогнозирования отклонений в личностно-профессиональном развитии будущих учителей. Анализируются психолого-педагогические особенности использования информационно-коммуникационных технологий проектирования и точного воспроизведения оптимальных диагностических действий субъектов профессиональной подготовки, которые гарантируют убедительность объяснений и прогнозов кризисов, отклонений в профессиональной подготовке, уменьшая эффект неблагоприятных влияний образовательной-профессиональной среды на становление будущего учителя. Предусматривается возможность диагностического определения целей для дальнейшего прогнозирования планирования и проектирования личностно ориентированного процесса профессиональной подготовки, варьирования коррекционно-адаптивными методами и средствами, гарантирование достижения определенных отраслевыми образовательными стандартами задач профессиональной подготовки учителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, ИК технологии, диагностика.

TSYNA A. Y. Informative-communicative technologies of study, explanation and prognostication of crises and rejections of future teachers personally-professional development.

The questions of usage of informative-communicative technologies are examined with the purpose of explanation and prognostication of rejections in future teachers' personally-professional development. The psychological and pedagogical features of usage of informative-communicative technologies of planning and exact reproducing of optimal diagnostic actions of professional training subjects, which guarantee persuasiveness of explanations and prognoses of crises and rejections, are analysed in professional training, diminishing the effect of unfavourable influences of educational-professional environment on future teacher becoming. Possibility of diagnostic determination of aims for further prognostication and planning the personally oriented process of professional training, varying by correction-adaptive methods and facilities, guaranteeing of achievement of tasks of educational standards of professional training of a teacher is estimated.

Keywords: professional training, informative-communicative technologies, diagnostics.

Чай Пэнчэн
Південноукраїнський національний педагогічний
університету імені К. Д. Ушинського

ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК КОМПЛЕКС ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ

В статье рассматривается психолого-педагогическое содержание художественно-стилевой компетентности будущего учителя музыки. Названная компетентность трактуется как комплекс свойств личности, в который входят: эмпирические и теоретические знания художественных стилей, рационально-мыслительные и художественно-творческие умения.

Ключевые слова: художественный стиль, компетентность, учитель музыки, знания, умения.

Проблема изучения и формирования в образовательном процессе художественно-стилевой компетентности будущих учителей музыки имеет важное теоретическое и практическое значение. Теоретическое значение

проблемы состоит, прежде всего, в определении сути художественно-стилевой компетентности, в выявлении ее структуры (компонентов и их взаимосвязи), ее функций в профессиональной деятельности учителя, ее отношения к другим сторонам и свойствам личности (мотивации, ценностям, эмоционально-волевой сфере, задаткам и способностям и др.). Практическое значение проблемы заключается в разработке форм и методов обнаружения (диагностирования) и развития данного личностного качества в учебно-воспитательном процессе.

Не случайно проблема изучения и формирования художественно-стилевой компетентности так или иначе затрагивается во многих работах современных исследователей педагогики искусства, в частности в трудах украинских ученых – Л. Масол, Н. Миропольской, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, Г. Побережной, Е. Проворовой, Е. Ребровой, О. Ростовского, О. Рудницкой, В. Шульгиной, О. Щелоковой и др.). Специально проблеме стилевой компетентности посвящены диссертации В. Буцяк, И. Малашевской, С. Камки. В последнее время появились работы китайских исследователей, выполненные в Украине, где рассматриваются вопросы формирования стилевых представлений у школьников и будущих учителей музыки (Ли Цзинь, Лю-Цяньцян Хуан Чжулин, Чжай Хуань, Ши Цзюнь-бо).

И все-таки, проблема пока еще не может быть “закрыта”. Во-первых, ввиду сложности двух сопряженных феноменов: личностной компетентности и художественного стиля. Во-вторых, по причине сложности воплощения этих феноменов в сфере педагогической практики, которая, как справедливо считают, представляет собой отчасти науку, отчасти искусство. Это означает, что перед исследователями стоит трудная проблема проекции (а в более строгом смысле – экстраполяции) знаний об этих феноменах в область психолого-педагогических знаний и образовательной практики.

В нашей работе принят весьма распространенный в педагогике взгляд на компетентность как на многогранное, многосоставное свойство личности. Например, С. Камка характеризует стилевую компетентность как интегральное качество, синтезирующее знания и способности в области искусства, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты проявления личности [см.: 2].

Принципиально не возражая против такого понимания компетентности, мы будем придерживаться в данной статье более узкой трактовки этого понятия, задающей более скромный масштаб исследования. Условимся рассматривать компетентность в применении к музыкально-педагогической профессии с позиций традиционных для педагогики и психологии представлений о **знаниях** и **умениях** человека. Учитывая принципиальную роль познавательного начала в формировании художественных умений, можно условно обозначить данный моделирующий подход к компетентности как “гностический”.

Сразу же может возникнуть вопрос: почему в гностической структуре художественно-стилевой компетентности не обозначен уровень навыков? Причина такого решения состоит в том, что сам художественный стиль относится к идеальным объектам действительности. С психологической точки зрения данный объект представляет собой чувственно и эмоционально “окрашенную” абстракцию. Для формирования в сознании человека такой абстракции, безусловно, необходимы навыки. Но в данном случае мы имеем дело не с какими-то специальными “автоматизмами мыслительных действий”, а с теми всеобщими ментальными навыками, которые создаются в процессе восприятия, осмысления и практического освоения явлений действительности. В комплекс навыков, необходимых для формирования абстракций художественного стиля входят, к примеру, универсальные мыслительные навыки сравнения, выделения отдельных свойств, усмотрения отношений причины-следствия, части-целого, логического мышления и др. Мы допускаем, что на основании обширного опыта специальной деятельности могут естественно сложиться некие специальные навыки умственных действий. Однако, навряд ли их можно считать классическими автоматизмами мышления. Это будут скорее гибкие, подвижные, изменчивые “интеллектуальные привычки”, которые эффективны в одних, малоэффективны – в других, и бесполезны – в третьих условиях. Поэтому мы ограничились в построении модели художественно-стилевой компетентности уровнями знаний и умений.

Опираясь на принятые в философии и педагогической психологии представления о гностических (познавательных) и творческих процессах, мы выделяем три уровня освоенности художественных стилей:

1) уровень **эмпирических знаний и умений** (в первую очередь, это процессы и продукты операционального и наглядно-образного мышления);

2) уровень **теоретических понятий, знаний и рациональных умений** (преимущественно – процессы и продукты отвлеченного мышления);

3) уровень **художественно-творческих умений** (процессы и продукты специфического художественного мышления, соединяющего признаки операционального, наглядно-образного и абстрактного мышления).

В применении к предмету нашего исследования, **эмпирические знания** – это знания и практические умения, которые образовались в результате непосредственного жизненного опыта взаимодействия индивида с явлениями искусства. Заметим, что на уровне эмпирического мышления трудно различимы знания и умения. В этом случае целесообразно говорить о целостном феномене – **знаниях-умениях**. Применение такого термина подчеркивает, с одной стороны, действенный характер знаний и, с другой стороны – указывает на синкретический характер умений. Эмпирические знания-умения формируются, прежде всего, в перцептивной активности

человека, в его операциях с предметами, а также в начальных формах продуктивной деятельности.

Для эмпирического уровня стилевых представлений важнейшее значение имеет объем (широта круга) известных индивиду художественных явлений. Здесь под известностью мы понимаем непосредственные живые впечатления от художественного явления, а вовсе не сведения о нем, не информация каким-то образом с ним связанная. Скажем, если субъекту известно, что во Флоренции находится скульптура Микеланджело “Давид”, но он никогда не видел этого произведения (ни воочию, ни в фоторепродукции), то такое знание мы не должны считать художественно-эмпирическим. И наоборот: если субъекту довелось хотя бы однажды внимательно осмотреть и отреагировать на изваяние этого библейского героя, то такое знание мы будем считать **художественно-эмпирическим фактом** (независимо от того – знает ли данный субъект о том, кого изображает эта скульптура, кто ее автор, к какому историческому периоду и какой этнической культуре она относится). Все множество подобных художественно-эмпирических фактов, хранящихся в памяти человека, можно назвать **художественно-эмпирическим знанием**.

Имеющийся у индивида индивидуальный опыт непосредственного знакомства с искусством позволяет ему сформировать на подсознательном уровне представления о типичных свойствах формы и смысла произведений, то есть, собственно стилевые представления. Объем таких стилевых представлений составляет личное эмпирическое знание субъекта. Мы будем называть подобный фонд представлений **художественно-стилевым тезаурусом**. Данный терминологический оборот может быть определен как комплекс эмпирических знаний (впечатлений, представлений) о формальных (предметно-материальных, языковых, композиционных) и семантических (художественно-образных) свойствах художественных стилей.

Очевидно, что художественно-стилевой тезаурус единичен, неповторим, уникален для каждой личности. Впрочем, это не означает, что тезаурусы разных людей невозможно сравнивать, выявлять их общие свойства и особенности. Индивидуальный художественный опыт человека может ограничиваться определенным “комплексом” художественных стилей. Это бывает в тех случаях, когда в силу жизненных обстоятельств, субъект постоянно контактирует с одним и тем же кругом художественных явлений. Например, знания о художественных стилях у представителя племени, живущего в изоляции (допустим, в сельве Амазонки) весьма бедны. Они обусловлены только кругом стиля родного фольклора. Если же человек живет в каком-либо современном мегаполисе, то его бытие и сознание “включены” в единый цивилизационный поток жизни. Для него очень велика вероятность того, что на основании восприятия и эмпирического постижения самых разных образцов мирового искусства, его стилевой тезаурус будет обширным и сложно организованным.

Вряд ли нужно доказывать, что широта стилевого тезауруса представляет собой важнейший фактор становления и развития художественно-стилевой компетентности индивида. Это очевидное положение является базовым для художественной педагогики. В частности, оно положено в основу “слушания музыкальных произведений” – обязательного элемента школьного урока музыки.

Теоретическими знаниями о художественных стилях следует называть такие знания, которые осмысливаются индивидом и могут быть выражены с помощью слов. Подобные знания могут быть приобретены индивидом из разных источников информации, в процессе общения и попутного обучения, вследствие специальных занятий искусством. Так, скажем, занятия ребенка музыкой, танцем, рисованием в художественном кружке или специализированной детской школе обязательно имеют своим следствием появление более или менее четких теоретических представлений о стилях и овладение некоторым набором стилиевых наименований.

Особенностью теоретических знаний является их системная связанность, подчиненность категориям и положениям научной дисциплины. В нашем случае речь идет о знаниях, включенных в системное единство историко-теоретических положений об искусстве, опирающихся на категории эстетики, поэтики, теории разных видов художественного творчества. Необходимые профессионалам знания целенаправленно преподаются в средних и высших специальных учебных учреждениях.

Рассмотрим теперь комплекс умений, входящих в структуру художественно-стилевой компетентности и опирающихся на эмпирические и теоретические знания о художественных стилях:

а) умение **анализировать** художественные произведения в стилевом аспекте;

б) умение **обнаруживать стилевое единство** или **стилевое различие** сопоставленных произведений;

в) умение **устанавливать причастность** художественного произведения к **определенному стилю** (или стилям);

г) умение **обнаруживать стилиевые несоответствия** в целостном художественном тексте.

В литературном обиходе, в том числе в специальной эстетической литературе приведенный ряд умений часто охватывается одним привычным выражением – **“чувство стиля”**. Такое синкретическое представление о стилиевых знаниях и умениях может быть порой уместным в публицистической или учебной практике. Но для решения научно-исследовательских и методических проблем целесообразно различать названные умения.

Умение анализировать художественные произведения содержится в элементарном виде даже в простых актах восприятия художественных форм.

Как утверждает психология, даже простые слуховые, зрительные, моторные и др. сенсорные действия рождают не только целостные образы явлений, но и выделяют в этих образах отдельные свойства и стороны. Кроме того, как это уже хорошо известно сегодня, восприятие подчинено высшим “этажам” психики: мотивации, эмоционально-волевому импульсу, установке, а также имеющимся эмпирическим и теоретическим знаниям о воспринимаемом явлении. Чем больше у человека знаний, чем обширнее его эмпирический “запас”, тем лучше осуществляется аналитическая программа восприятия. Таким образом, для стилевой компетентности справедливо утверждение о прямой положительной зависимости аналитического умения от объема и качества знаний. Эта зависимость становится очевидной во всех случаях, когда индивид осознанно решает задачу выявления стилевых свойств некоторого художественного текста.

Умение **устанавливать стилевое единство** или **стилевое различие** сопоставленных произведений также опирается на эмпирические знания, в которых неразлично слиты впечатления от восприятия художественной формы, эмоциональные реакции, образы, мысли индивида. Скажем, при условии достаточно богатого опыта восприятия и эмпирической “обработки” впечатлений от произведений живописного и музыкального искусства индивид в состоянии установить для себя факт стилового единства морских пейзажей И. Айвазовского и музыкальных “марин” Н. Римского-Корсакова (“Шехеразада”, “Садко”). Высока также вероятность того, что обширный эмпирический опыт позволит индивиду констатировать стилевое отличие названных живописных и музыкальных произведений от морских пейзажей кисти К. Моне и звуковых картин моря К. Дебюсси. И все-таки, об устойчивом умении такого рода можно говорить только в тех случаях, когда установление стилового родства или различия произведений аргументировано и опирается на хорошо осознанные теоретические знания.

То же самое следует сказать и об умении **устанавливать причастность** художественного произведения к **определенному стилю**. Более точно следует говорить не об одном стиле, с которым сопоставляется конкретный образец искусства, а о группе стилей. В идеале индивид, обладающей развитым умением такого рода, способен выявить отношение каждого конкретного образца к историческому, этническому, жанровому, а в ряде случаев и к персональному стилям. По известной аналогии, мы можем назвать данный компонент художественно-стилевой компетентности умением **стилевой атрибуции** (такое обозначение уже использовалось в педагогической литературе, например в работе И. Малашевской [3, с. 10]). Стилевая атрибуция представляет собой необходимое педагогическое умение, часто требуемое в стандартных и нестандартных учебных ситуациях, а также во внеклассном общении учителя с воспитанниками.

Очень важным в деятельности учителя (особенно преподавателя среднего и высшего звеньев образования) является умение **определять**

стилевые несоответствия. Имеется в виду способность специалиста выявлять такие элементы и свойства художественного произведения, которые отступают от норм стиля, присущего в целом конкретному данному произведению. Несоответствия могут быть различными. Одни из них возникают между элементами или сторонами одного уровня стилевой структуры. Хорошо заметны, к примеру, стилевые несоответствия на уровне элементов и структур языка. Как правило, они производят неблагоприятное впечатление, подобное совмещению в разговорной речи разных грамматик и лексических единиц (такие случаи встречаются в диалектах-“суржиках”). Вряд ли возможно, к примеру, музыкальное произведение, органично согласующее грамматические принципы равномерно-темперированного строя европейского музыкального языка и неравномерно темперированного 17-ступеневого строя арабской лютни.

Разумеется, исключения бывают. Обычно, они возникают для получения комического эффекта. Например, речь дьячка в повести Н. Гоголя “Ночь перед Рождеством” насыщена лексикой старославянского (церковного) языка, контрастирующего с языком автора-рассказчика. Такой же стилевой контраст вносят в музыкальную ткань мелодические обороты из обиходных церковных песнопений в партии того же дьячка в опере Н. Лысенко “Рождественская ночь”. Реже лексико-стилевое противоречие используется в современном искусстве для создания трагических образов. Например, в “Кончерто грассо” А. Шнитке интонации эпохи барокко нарочито резко противопоставлены интонациям современной атональной музыки, что рождает образ непримиримого конфликта эпох и культур.

Самый специфический компонент комплекса художественно-стилевой компетентности учителя музыки составляют **музыкально-творческие умения**. Одним из них выступает умение придерживаться по собственному желанию какого-то одного стилевого комплекса в исполнении музыкального произведения. Более кратко назовем его умением **стилевой адекватности интерпретации**. **Стилевая адекватность** и **неадекватность** – рабочие термины, характеризующие два основных типа отношения между стилем произведения и стилем его воспроизведения.

Если мы признаем, в частности, что интерпретация музыкального произведения – это вид искусства, то следует признать и то, что у каждого конкретного образца интерпретации есть свой стиль. Этот стиль характеризуется теми же сторонами, какие выделяются для художественного стиля вообще, а именно: а) личностными свойствами музыканта-исполнителя, б) индивидуальными особенностями его художественного сознания, в) его этнической принадлежностью, г) социально-культурной средой, д) условиями конкретного исполнения музыки (этот аспект эквивалентен жанровому стилю произведения). В каких же отношениях могут находиться стиль произведения и стиль его интерпретации?

Теоретически следует допустить (и практика подтверждает такое допущение), что оба стиля далеко не всегда находятся в отношении тождества. Теоретически между ними всегда существует некоторое отличие. Но оно далеко не всегда заметно. Поэтому в ряде случаев этим отличием можно пренебречь. То есть, можно считать исполнение полностью адекватным произведению. К подобным случаям всегда относятся все те исполнения, которые осуществляются самими композитором. Например, представим себе такую ситуацию: И. С. Бах сам исполняет собственную органную хоральную прелюдию в церкви для прихожан. Это исполнение настраивает верующих на дальнейшее молитвенное пение хора, готовит их к восприятию соответствующего религиозного сюжета, образа, настроения. В таком случае можно считать, что исполнение является полностью адекватным произведению.

Однако бывает и так, что отличие между стилем произведения и стилем исполнения столь велики, что у слушателя возникает впечатление их неадекватности друг другу. Вообразим, что органную хоральную прелюдию И. С. Баха исполняет в наше время китайский специалист на электронном синтезаторе звука во время урока музыки для младших школьников. В таком случае возникает множество факторов, обуславливающих неадекватность стиля звучащей формы и стиля, который репрезентирует нотный текст. Очевидно, что степень адекватности интерпретации самому произведению зависит в таких случаях от уровня профессиональной подготовки учителя и, в большой степени, от его художественно-стилевой компетентности.

Несоответствие исполнения и исполняемого произведения может производить негативный эффект. Может возникнуть неприятное впечатление того, что звуковое воплощение и само музыкальное произведение находятся в художественном противоречии друг другу. Это впечатление сродни известному психологам явлению интеллектуального дискомфорта, возникающему при осмыслении логического противоречия, нерешенной рациональной задачи.

Сегодня проблема адекватности исполнительского стиля чрезвычайно актуальна. Во-первых, ее актуальность обусловлена тем, что современное искусство, обычно характеризующееся как постмодернистское, тяготеет к стилистической неоднородности, множественности, эклектичности. В условиях, когда строгое соблюдение одного стиля уже не является идеалом для автора (как этого твердо требовала, скажем, эстетика классицизма), когда стало позволительным и даже желательным использование в рамках одной композиции любых стилистических средств, требование к знаниям о стилях и внимание к проблеме адекватности текста и средств его исполнения ощутимо возросло.

Во-вторых, большое специальное внимание вопросам исполнительского стиля уделяется в современной искусствоведческой, критической и методической литературе в связи с направлением

“аутентичного исполнения” музыки. Глен Гульд, Ральф Киркпатрик, Андрей Волконский, Николаус Арнонкур, Чечилия Бартоли и многие другие выдающиеся мастера исполнительского искусства считают, что единственно верная задача музыканта-исполнителя состоит в том, чтобы добиваться максимально возможного соответствия между стилем исполнения и “генетическим” стилем произведения. Не менее распространено и противоположное мнение, отстаивающее право исполнителя на свой оригинальный стиль интерпретации музыкально-художественного текста. Мы видим задачу вузовской педагогики в том, чтобы определить методические основания и обеспечить условия развития у студентов умения произвольно воспроизводить стиль произведения. В таком случае будущий учитель музыки будет готов к самостоятельному и сознательному решению данной творческой проблемы (в этом наши убеждения сходятся с требованием “стилесоответственного обучения” музыкантов-педагогов, выдвинутым в диссертации Буцяк [1]).

Таким образом, наиболее специфическим и сложным умением, а следовательно и высшим критерием творческого проявления художественно-стилевой компетентности будущего учителя музыки является его **умение стилизовать** исполнение музыкального произведения, то есть – умение придавать своей игре или пению желаемые стиливые свойства.

Подводя итог нашему обзору гностической структуры художественно-стилевой компетентности будущего учителя музыки, отметим, что выявленные компоненты, а также принятая теоретическая модель художественного стиля создают надежное основание для проведения диагностики и построения методики формирования исследуемого личностного качества в педагогическом процессе.

Используемая литература:

1. Буцяк. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. І. Буцяк ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 21 с. – укр.
2. Камка С. В. Сущность и структура понятия “стилевая компетентность учителя мировой художественной культуры” / Педагогика искусства. Электронный научный журнал учреждения Российской академии образования “Институт художественного образования”. Эл. Доступ : <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>
3. Малашевська І. А. Методика музично-теоретичної підготовки учителів музики на історико-стильовій основі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Електронний ресурс] / І. А. Малашевська ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с. – укр.

Чай Пенчен. *Художньо-стильова компетентність вчителя музики як комплекс професійних знань та умінь.*

У статті розглядається педагогічний сенс художньо-стильової компетентності майбутнього учителя музики. Така компетентність трактується як комплекс особистісних властивостей, що складається з емпіричних і теоретичних знань, раціональних і художньо-мистецьких умінь.

Ключові слова: *художній стиль, компетентність, учитель музики, знання, уміння.*

CHAI PENGCHENG. *Art-style competence of music teacher as complex of professional knowledge and abilities.*

In article the pedagogical sense of art and style competence of future music teacher is considered. This competence is treated as a complex of properties of the personality which consists of empirical and theoretical knowledge, rational and art and creative abilities.

Keywords: *art style, competence, music teacher, knowledge, abilities.*

Шахматова Т. В.
ПВНЗ “Європейський університет”
Нікопольська філія

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті обґрунтовано актуальність і ефективність використання міжпредметних зв'язків в навчанні української мови для майбутніх фахівців економічного профілю.

Ключові слова: *міжпредметні зв'язки, українська мова, економічна освіта, активізація пізнавальної діяльності, науковий кругозір, засіб сплкування, генетичний зв'язок, стилі, функціоанальні зв'язки, позааудиторна робота.*

Нові ринкові умови вимагають нового універсального типу працівника – ініціативного, самостійного, конкурентоспроможного, здатного успішно реалізовувати свою діяльність в нових економічних умовах. Успішно виконати поставлені завдання може лише обізнаний у цій сфері професіонал, який володіє усним і писемним мовленням. Адже досягти досконалості в роботі, успіхів у житті без знання мови неможливо. Виникає проблема формування компетентного спеціаліста, який володів би загальною культурою, в тому числі, державною мовою.

Засвоєння кожної науки вимагає не тільки системи знань, а й умінь встановлювати зв'язки між навчальним матеріалом з різних предметів, осмислити їх діалектичний розвиток. Встановлення таких зв'язків на заняттях з мови є актуальною проблемою сучасної методики.

Метою дослідження є визначення сутності та змісту міжпредметних зв'язків в навчанні української мови майбутніх фахівців економічного профілю.

У ряді наукових праць (І. Дроздова, Г. Коваль, Т. Космеда, В. Михайлюк, Л. Ставицька, О. Черемська, Н. Шумарова) відзначається, що міжпредметні зв'язки формують у студентів світогляд, розширюють їх кругозір, виховують пізнавальні інтереси, сприяють глибокому засвоєнню знань та виробленню мовленнєвих умінь та навичок.

Однак, незважаючи на значну увагу, що приділялась дослідженню ролі та місця міжпредметних зв'язків у навчанні української мови, проблема пошуку оптимальних форм та шляхів формування мовної компетентності студентів економічних вузів ще не знайшла свого остаточного вирішення.