

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧЕКАЛІН ІГОР СЕРГІЙОВИЧ

УДК 811.581'38 : 378.147](477)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ
КИТАЙСЬКОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І.С. Чекалін

Науковий керівник **Черниш Валентина Василівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ-2026

Анотація

Чекалін І.С. Формування у майбутніх філологів професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності. — Кваліфікаційні наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. — Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2026.

Дисертацію присвячено проблемі формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі у майбутніх філологів-китаїстів. Актуальність дослідження зумовлена зростанням потреби у висококваліфікованих фахівцях, здатних до ефективної міжкультурної комунікації в дипломатичній, діловій та науковій сферах, а також недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад формування стилістичної компетентності в китайській мові.

У роботі здійснено аналіз сучасних підходів до формування стилістичної компетентності в українській та зарубіжній лінгводидактиці. Визначено розбіжності у розумінні термінології та сфер дослідження в українській, західній та східній лінгвістичних школах.

У дисертації здійснено ґрунтовний аналіз стану викладання стилістики китайської мови в закладах вищої освіти України. Для цього було вивчено навчальні плани, робочі програми дисциплін, навчально-методичне забезпечення, а також компетентності, що формуються в освітньому процесі у провідних університетах, де здійснюється підготовка філологів-синологів. У результаті охарактеризовано сильні сторони існуючих практик, зокрема ґрунтовне теоретичне наповнення курсів, використання автентичних матеріалів, увагу до жанрового різноманіття. Водночас виявлено суттєві недоліки: фрагментарність теоретичних знань студентів, недостатню узгодженість змісту навчання, переважання рецептивних видів діяльності над

продуктивними, брак спеціальних комплексів вправ для формування практичних стилістичних умінь у читанні та письмі. Усе це зумовило необхідність дослідження та розробки нових методичних підходів до формування китайськомовної стилістичної компетентності, які б забезпечили цілісну, системну й практико-орієнтовану підготовку майбутніх фахівців.

Проведено паралелі між китайським та українським розуміння поняття «стилістика», «стилістична компетентність». Уточнено зміст і структуру китайськомовної стилістичної компетентності, визначено її компоненти. До них належать мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісний, емоційний, рефлексійний та інші рівні. Окреслено та охарактеризовано лінгвістичні, психолінгвістичні, психологічні й лінгвосоціокультурні особливості китайськомовного дискурсу, які впливають на формування стилістичних умінь.

У дисертації розроблено методичні засади формування китайськомовної стилістичної компетентності, які стали теоретичним підґрунтям для створення цілісної системи навчання. Ці засади охоплюють, перш за все, чітко визначені принципи добору навчальних матеріалів, адже від того, наскільки вдало підібрані тексти для аналізу та наслідування, безпосередньо залежить успішність усього подальшого навчання. Визначено й обґрунтовано такі критерії добору текстів офіційно-ділового та наукового стилів.

Автентичність передбачає використання реальних, неадаптованих текстів, що функціонують у природному мовному середовищі Китаю – офіційних документів, ділових листів, наукових статей, анотацій, тез конференцій.

Професійна спрямованість забезпечує відбір матеріалів, які відповідають майбутній професійній діяльності студентів-філологів. Це означає, що тексти добираються не довільно, а з огляду на ті комунікативні ситуації, з якими випускники реально стикатимуться в роботі – написання заяв, ведення ділового листування, підготовка анотацій до власних досліджень, участь у наукових конференціях.

Ситуативність передбачає, що кожен текст розглядається не як ізольоване мовне явище, а як складник певної комунікативної ситуації з урахуванням її учасників, мети, умов спілкування. Це дозволяє студентам усвідомити, чому в одному випадку доречні одні мовні засоби, а в іншому – зовсім інші, і як саме стилістичний вибір залежить від соціальних ролей комунікантів, їхнього статусу, ступеня близькості.

Доступність текстового матеріалу є важливою умовою успішності навчання. Це означає, що на початкових етапах пропонуються тексти, які відповідають рівню мовної підготовки студентів четвертого курсу (HSK 4-5), із поступовим ускладненням у міру просування. При цьому доступність не означає спрощення автентичних текстів – ідеться про ретельний добір тих зразків, які за своєю структурою, лексичним наповненням, синтаксичною складністю є посилюючими для студентів на кожному етапі.

Міжпредметність реалізується через залучення текстів, зміст яких пов'язаний з іншими дисциплінами філологічного циклу – літературознавством, країнознавством, історією Китаю, теорією комунікації. Це дозволяє не лише формувати стилістичні вміння, а й розширювати загальний кругозір студентів, поглиблювати їхні знання про культуру, історію, суспільство Китаю, що особливо важливо для майбутньої міжкультурної комунікації.

На основі цих принципів сформовано підсистему вправ, яка має трикомпонентну структуру й забезпечує логічну послідовність формування стилістичних умінь. Теоретична частина з методичними рекомендаціями створює необхідне поняттєве підґрунтя: студенти ознайомлюються з основними категоріями стилістики, класифікацією функціональних стилів, жанровими особливостями офіційно-ділового та наукового мовлення, а також із китайською термінологією (语体学, 文体学, 修辞学, 风格学, 词章学), що дозволяє у майбутньому працювати з китайськими джерелами зі стилістики.

Комплекс вправ для читання спрямований на розвиток аналітичних умінь, необхідних для глибокого розуміння стилістичних особливостей текстів. Він охоплює вправи на ідентифікацію стилістично маркованих одиниць (лексичних, граматичних, композиційних), визначення жанрової належності тексту за його стилістичними ознаками, аналіз функціонального навантаження мовних засобів у тексті, зіставлення текстів різних стилів та жанрів. Такі вправи формують у студентів здатність бачити за окремими мовними засобами цілісну стилістичну картину тексту.

Комплекс вправ для письма забезпечує поступовий перехід від репродуктивної до продуктивної діяльності. Він включає вправи на імітацію, на трансформацію, на конструювання та на творче продукування. Таке розділення дозволяє студентам поступово, без надмірного психологічного напруження, опанувати складне мистецтво стилістично доцільного писемного мовлення в офіційно-діловій та науковій сферах. Усі вправи розроблено з урахуванням специфіки китайської мови, зокрема особливостей ієрогліфічної писемності, тональної системи, синтаксичних конструкцій, а також соціокультурних норм китайського мовленнєвого етикету.

Побудовано модель формування китайськомовної стилістичної компетентності, що складається з цільового, принципового, змістового та процесуального блоків. У межах моделі розроблено два варіанти організації навчального процесу: паралельний, що передбачає одночасне інтегроване формування вмінь читання й письма та послідовний, ідея якого полягає у тому, що стилістична компетентність у читанні є основою для подальшого формування китайськомовної СК у письмі. Експериментальна перевірка засвідчила, що обидві моделі є працездатними та ефективними. Однак паралельна модель продемонструвала вищу ефективність. На користь цього свідчать коефіцієнт научуваності 0,83 проти 0,73, t-статистика Стьюдента 16,03 проти 9,32 і ефект Коена $d=0,64$).

Практичне значення результатів полягає в можливості інтеграції розроблених моделей у робочі програми практичного вивчення китайської

мови. Паралельна модель може бути використана в перекладацьких програмах, послідовна – у програмах із поглибленим вивченням читання або з акцентом на писемне мовлення. Результати було впроваджено в навчальний процес Київського національного лінгвістичного університету та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, що підтверджується відповідними актами.

Ключові слова: *стилістична компетентність, стилістична компетентність у читанні, стилістична компетентність у письмі зміст і структура стилістичної компетентності, майбутні філологи, китайська мова, функціональні стилі, професійно-орієнтована компетентність, стилістичні засоби, граматичні фігури, підсистема вправ, добір текстів, науковий стиль, офіційно-діловий стиль, інтерактивні технології та методи навчання*

ABSTRACT

Chekalin I.S. Formation of Professionally Oriented Chinese-Language Stylistic Competence in Future Philologists. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences (Doctor of Philosophy) in specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 2026.

The dissertation addresses the problem of developing Chinese-language stylistic competence in reading and writing among future sinologist philologists. The relevance of the study is driven by the growing demand for highly qualified specialists capable of effective intercultural communication in diplomatic, business, and academic spheres, as well as by the insufficient elaboration of theoretical and methodological foundations for the formation of stylistic competence in the Chinese language.

The research analyses contemporary approaches to the development of stylistic competence in Ukrainian and foreign language pedagogy. Discrepancies in the interpretation of terminology and the delineation of research fields within Ukrainian, Western, and Eastern linguistic schools are identified. A comprehensive analysis of the current state of teaching Chinese stylistics in higher education institutions of Ukraine is conducted, including the study of curricula, course syllabi, teaching materials, and the competencies developed in the educational process at leading universities that train sinologist philologists. The strengths of existing practices are characterised: thorough theoretical content of courses, the use of authentic materials, and attention to genre diversity. Concurrently, significant shortcomings are identified: the fragmentary nature of students' theoretical knowledge, insufficient coherence of learning content, the predominance of receptive over productive activities, and the lack of specialised exercise systems for developing practical stylistic skills in reading and writing. These findings underscore the necessity of researching and developing new methodological approaches to the formation of Chinese-language stylistic competence that would ensure comprehensive, systematic, and practice-oriented training of future specialists.

Parallels between Chinese and Ukrainian understandings of the concepts of “stylistics” and “stylistic competence” are drawn. The content and structure of Chinese-language stylistic competence are refined, and its components are delineated, including motivational, cognitive, activity-based, value-oriented, emotional, and reflexive dimensions. The linguistic, psycholinguistic, psychological, and linguo-sociocultural features of Chinese-language discourse that influence the formation of stylistic skills are outlined and characterised.

The dissertation develops the methodological foundations for the formation of Chinese-language stylistic competence, which serve as a theoretical basis for constructing a coherent teaching system. These foundations include, first of all, clearly defined principles for selecting educational materials, since the success of subsequent learning depends directly on the appropriateness of the texts chosen for

analysis and imitation. The following criteria for selecting texts of official-business and scientific styles are identified and substantiated.

Authenticity entails the use of real, unadapted texts that function in the natural linguistic environment of China – official documents, business correspondence, research articles, annotations, conference theses.

Professional orientation ensures the selection of materials relevant to the future professional activity of philology students. Texts are selected not arbitrarily, but with regard to the communicative situations that graduates will actually encounter in their work – writing applications, conducting business correspondence, preparing annotations for their own research, participating in scientific conferences. *Situationality* implies that each text is considered not as an isolated linguistic phenomenon, but as a component of a specific communicative situation, taking into account its participants, purpose, and conditions of communication. This enables students to understand why certain linguistic means are appropriate in one context and different ones in another, and how stylistic choice depends on the social roles of communicants, their status, and degree of familiarity.

Accessibility of textual material is an important condition for successful learning. At the initial stages, texts that correspond to the language proficiency level of fourth-year students (HSK 4–5) are offered, with gradual complexity as learning progresses. Accessibility does not imply simplification of authentic texts, but rather careful selection of samples that are feasible for students at each stage in terms of their structure, lexical content, and syntactic complexity.

Interdisciplinarity is realised through the inclusion of texts whose content relates to other disciplines of the philological cycle – literary studies, regional studies, Chinese history, communication theory. This allows not only to form stylistic skills, but also to broaden students' general outlook, deepen their knowledge of Chinese culture, history, and society, which is particularly important for future intercultural communication.

On the basis of these principles, a subsystem of exercises is developed, comprising three components and ensuring a logical sequence in the formation of stylistic skills.

The *theoretical part* with methodological recommendations creates the necessary conceptual foundation: students become acquainted with the basic categories of stylistics, the classification of functional styles, the genre-specific features of official-business and scientific speech, as well as with Chinese terminology (语体学, 文体学, 修辞学, 风格学, 词章学), which enables them to subsequently work with Chinese-language sources on stylistics.

The *reading exercise complex* is aimed at developing analytical skills essential for a deep understanding of the stylistic features of texts. It includes exercises for identifying stylistically marked units (lexical, grammatical, compositional), determining the genre affiliation of a text by its stylistic features, analysing the functional load of linguistic means in a text, and comparing texts of different styles and genres. Such exercises cultivate in students the ability to perceive, through individual linguistic features, a holistic stylistic picture of the text.

The *writing exercise complex* ensures a gradual transition from reproductive to productive activity. It comprises exercises in imitation, transformation, construction, and creative production. This gradation allows students to progressively, without excessive psychological strain, master the complex art of stylistically appropriate written speech in official-business and scientific spheres. All exercises are designed with due consideration of the specificity of the Chinese language, particularly the features of logographic writing, the tonal system, syntactic constructions, as well as the sociocultural norms of Chinese speech etiquette.

A model for the formation of Chinese-language stylistic competence is constructed, consisting of target-oriented, principled, content-related, and procedural blocks. Within the framework of the model, two variants of organising the learning process are developed: the *parallel* variant, which envisages simultaneous integrated development of reading and writing skills, and the *sequential* variant, whose underlying idea is that stylistic competence in reading serves as a foundation for the subsequent formation of Chinese-language stylistic competence in writing. Experimental verification demonstrated that both models are

workable and effective. However, the parallel model exhibited higher efficiency, as evidenced by the learning coefficient (0.83 vs. 0.73), Student's t-statistic (16.03 vs. 9.32), and Cohen's d effect size (0.64).

The practical significance of the results lies in the possibility of integrating the developed models into curricula for the practical study of Chinese language. The parallel model can be employed in translation-oriented programmes, while the sequential model can be used in programmes with an emphasis on advanced reading or on developing competence in written speech. The results have been implemented in the educational process of Kyiv National Linguistic University and H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, as confirmed by relevant implementation certificates.

Keywords: stylistic competence, stylistic competence in reading, stylistic competence in writing, content and structure of stylistic competence, future philologists, Chinese language, functional styles, professionally oriented competence, stylistic devices, grammatical figures, subsystem of exercises, text selection, scientific style, official-business style, interactive technologies and teaching methods

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Черниш, В., & Чекалін, І. (2024). Навчання стилістики користувачів мови у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. *Суспільство та національні інтереси*, 4(4), 692–703. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4\(4\)-692-703](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-692-703)
2. Черниш, В., & Чекалін, І. (2025). Сучасний стан формування китайськомовної стилістичної компетентності у вищих навчальних закладах України. *Вісник науки та освіти*, 11(41), 3255–3264. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-3255-3264](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-3255-3264)
3. Чекалін, І. С. (2025). Формування професійно орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності в майбутніх філологів: аналіз результатів експериментального дослідження. *Іноземні мови*, (3), 30–34. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.3.352546>
4. Черниш, В., & Чекалін, І. (2025). Підсистема вправ для формування професійно орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності в майбутніх філологів. *Іноземні мови*, (2), 13-19 — DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.2.346891>
5. Черниш, В., & Чекалін, І. (2025). Методичні рекомендації щодо формування у майбутніх філологів професійно-орієнтованої стилістичної компетентності. *Іноземні мови*, (4), 23-31 — DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2025.4.354796>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Чекалін, І. С. (2022). Формування стилістичної компетенції при перекладі китайських текстів українською мовою. У *Ad orbem per linguas. До світу через мови: Матеріали Міжнародної науково-практичної відеоконференції «Україна у транскультурному й мультимодальному світі»* (с. 277–278). Видавничий центр КНЛУ

<https://onedrive.live.com/?redeem=aHR0cHM6Ly8xZHJ2Lm1zL2IvcyFBcENiTUdVLWEybG9nZjRsdkNtSWxaaajE2QXc5d0E%5FZT1VdUJ1NjE&cid=68696B3E65309B90&id=68696B3E65309B90%2132549&parId=68696B3E65309B90%2132531&o=OneUp>

2. Чекалін, І. С., & Черниш, В. В. (2023). Проблематика сучасного підходу до викладання стилістики при навчанні китайської мови. У *Modern problems of science, education and society: Proceedings of the 4th International scientific and practical conference* (с. 327–328). SPC «Sci-conf.com.ua».

https://www.researchgate.net/profile/Anatolii-Perebetiuk/publication/373050235_MEZI_PROCENTILNOGO_ROZMAHU_ROZMIRIV_TIMCASOVOI_POROZNINI_PRI_POSTRILAH_Z_PISTOLETIV_FORT_9R_TA_FORT_17R_ROZRAHOVANI_ZA_METODOM_THE_FACKLER'S_WOUND_PROFILE_METHOD/links/64d61b33d3e680065aae5e3b/MEZI-PROCENTILNOGO-ROZMAHU-ROZMIRIV-TIMCASOVOI-POROZNINI-PRI-POSTRILAH-Z-PISTOLETIV-FORT-9R-TA-FORT-17R-ROZRAHOVANI-ZA-METODOM-THE-FACKLERS-WOUND-PROFILE-METHOD.pdf#page=327

3. Чекалін, І. С., & Черниш, В. В. (2023). Урахування стилістичної різності української та китайської мови у процесі формування в майбутніх філологів сучасної китайськомовної стилістичної компетентності. У *Modern problems of science, education and society: Proceedings of the 4th International scientific and practical conference* (с. 467–468). SPC «Sci-conf.com.ua».

<https://er.chdtu.edu.ua/bitstream/ChSTU/4460/1/MODERN-PROBLEMS-OF-SCIENCE-EDUCATION-AND-SOCIETY-19-21.06.23.pdf#page=467>

4. Чекалін, І. С. (2022). Важливість формування стилістичної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти. У *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: Збірник*

матеріалів науково-практичної конференції ВДПУ (с. 136–138).

https://knlueduamys.sharepoint.com/:b:/g/personal/ihor_chekalin_knlu_edu_ua/IQDkWQEIQLr1SpJqyiDuhyV7AX7s5qPC5swjnZcWhfREOFo?e=Qo76Hn

5. Чекалін, І. С., & Черниш, В. В. (2025). Китайськомовна жанрова компетентність як складова стилістичної компетентності. У *Global trends in science and education: Proceedings of the 12th International scientific and practical conference* (с. 744–745).
<https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2025/12/GLOBAL-TRENDS-IN-SCIENCE-AND-EDUCATION-15-17.12.25.pdf>
6. Чекалін, І. С., & Черниш, В. В. (2023). *Важливість практичного компоненту при формуванні стилістичної компетентності китайської мови. У Modern problems of science, education and society: Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 309–310). Київ, Україна: SPC “Sci-conf.com.ua”.
<https://sci-conf.com.ua/vii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-problems-of-science-education-and-society-11-13-09-2023-kiyiv-ukrayina-arhiv/>

ЗМІСТ

Анотація	2
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ.....	11
ЗМІСТ	14
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	16
ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1.	30
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КИТАЙСЬКОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	30
1.1 Сучасний стан дослідження професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності	31
1.2 Формування китайськомовної стилістичної компетентності у зкладах вищої освіти України	39
1.3 Зміст і структура стилістичної компетентності	47
1.4 Сучасні підходи до формування у майбутніх філологів професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності.....	55
1.5 Лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні і лінгвосоціокультурні особливості китайськомовного дискурсу	65
Висновки до розділу 1	72
РОЗДІЛ 2	75
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КИТАЙСЬКОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	75
2.1 Принципи добору та організації навчальних матеріалів.....	75
2.2 Система вправ для формування китайськомовної стилістичної компетентності.....	101
2.3 Модель формування стилістичної компетентності.....	116
Висновки до розділу 2	124
РОЗДІЛ 3	127

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КИТАЙСЬКОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	127
3.1 Зміст і етапи проведення експериментального навчання	127
3.2 Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження	139
3.3 Методичні рекомендації щодо формування у майбутніх філологів китайськомовної стилістичної компетентності	149
Висновки до розділу 3	155
Висновки	158
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	169

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

СК – стилістична компетентність

ЛО – лексичні одиниці

ГК – граматичні конструкції

ВСТУП

Актуальність теми полягає у потребі у висококваліфікованих фахівцях-китаїстах. У сучасному глобалізованому світі, де комунікація дедалі більше опосередковується цифровими технологіями, а доступ до інформації стає практично необмеженим, на перший план виходить не лише здатність передавати зміст, а й уміння робити це найбільш доцільним, точним і переконливим способом. За таких умов стилістична компетентність постає як ключовий інструмент оптимального добору мовних засобів відповідно до конкретної комунікативної ситуації. Вона забезпечує не лише нормативність мовлення, а й формує сам дискурс як соціокультурне явище, визначаючи його ефективність, прагматичну спрямованість та вплив на адресата.

Особливої ваги це набуває в умовах міжкультурної комунікації, де стилістичні очікування, норми ввічливості, жанрові моделі та риторичні традиції різних культур можуть істотно відрізнятись. Невідповідність стилістичних параметрів висловлення культурно зумовленим нормам комунікації нерідко призводить до непорозумінь, комунікативних збоїв або хибної інтерпретації намірів мовця — навіть за умови високого рівня володіння граматикою та лексикою. Саме тому для майбутніх філологів-синологів стилістична компетентність є не факультативним, а базовим компонентом професійної підготовки, що забезпечує їхню здатність ефективно взаємодіяти у сферах, критично важливих для сучасної України. У нашому дослідженні вибір саме наукового та офіційно-ділового стилів як змістової основи дослідження зумовлений їхньою провідною роллю у формуванні дипломатичного, політичного, академічного та у бізнес дискурсів.

В умовах активізації українсько-китайських відносин, розширення економічної співпраці, зростання академічної мобільності та інтенсифікації міжкультурних контактів особливої ваги набуває здатність майбутніх фахівців точно формулювати думку, добирати стилістично доречні конструкції,

враховувати культурно зумовлені особливості китайського офіційно-ділового та наукового мовлення. Це стає необхідною передумовою успішної професійної діяльності синолога в дипломатичній, науковій, освітній та у бізнес сферах.

Водночас аналіз сучасної практики підготовки філологів-синологів засвідчує наявність низки проблем. По-перше, чинні освітні програми переважно орієнтовані на засвоєння теоретичних положень стилістики, тоді як практичні аспекти формування стилістичних умінь залишаються недостатньо розробленими. По-друге, у науковій літературі відсутня усталена дефініція поняття «китайськомовна стилістична компетентність», що зумовлює різночитання в її структурі, змісті та критеріях сформованості. По-третє, спостерігається фрагментарність методичних підходів до її формування: різні заклади вищої освіти та окремі викладачі по-різному трактують зміст і методику роботи зі стилістичними явищами китайської мови, що призводить до нерівномірності підготовки здобувачів. Орієнтація на читання й письмо як цільові види мовленнєвої діяльності є цілком виправданою, оскільки саме в писемних текстах офіційно-ділового та наукового стилів найбільш повно реалізуються стилістичні норми, жанрові моделі та риторичні стратегії. Саме з такими текстами майбутні філологи-синологи працюватимуть у професійній діяльності — від підготовки аналітичних матеріалів і перекладів до участі в міжнародних переговорах, академічних проєктах і міжкультурних комунікаціях.

Таким чином, **актуальність дослідження** зумовлена:

- зростанням ролі стилістичної компетентності в умовах сучасної цифрової та міжкультурної комунікації
- потребою українського суспільства у висококваліфікованих фахівцях-синологах, здатних до ефективної взаємодії в дипломатичній, науковій та діловій сферах

- недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад формування китайськомовної стилістичної компетентності
- відсутністю узгодженої методики формування цієї компетентності, зокрема у видах мовленнєвої діяльності «читання» та «письмо», які є ключовими для професійної підготовки майбутніх синологів.

Всі ці аспекти призвели до того, що нами була обрана тема: **«Формування у майбутніх філологів професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності»** як ефективного способу вирішити вище зазначені проблеми.

Мета і завдання дослідження. Мета дисертаційної роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі у майбутніх філологів.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі **завдання**:

- **Проаналізувати** сучасні підходи до формування стилістичної компетентності в українській та зарубіжній методиці та суміжних з нею наук, **визначити** стан дослідженості проблеми; **Охарактеризувати** зміст і структуру китайськомовної стилістичної компетентності
- **Визначити** лінгвістичні, психолінгвістичні та соціокультурні особливості китайськомовного дискурсу, що впливають на формування стилістичної компетентності.
- **Укласти** критерії добору китайськомовних текстів для формування стилістичної компетентності в майбутніх філологів-синологів та здійснити відповідний добір.
- **Розробити** підсистему вправ для формування стилістичної компетентності в читанні та письмі в майбутніх філологів та описати модель формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі, представивши два варіанти її реалізації.

- Експериментально **перевірити** ефективність розробленої моделі навчання, **здійснити** кількісний та якісний аналіз отриманих результатів із застосуванням методів математичної статистики та укласти відповідні методичні рекомендації.

Об'єктом дослідження є процес формування професійно орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності в майбутніх філологів.

Предметом дослідження є методика формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі у студентів 4 курсу

Для розв'язання поставлених перед нами завдань використано такі методи дослідження:

- теоретичні: аналіз наукової літератури з лінгводидактики, стилістики, психолінгвістики для з'ясування стану дослідженості проблеми та визначення теоретичних засад роботи, синтез, порівняння, зіставлення для узгодження поняттєвого апарату, моделювання для розробки моделі формування стилістичної компетентності
- емпіричні: спостереження за навчальним процесом, анкетування, тестування, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для перевірки ефективності розробленої методики
- статистичні: методи математичної статистики (t-критерій Стьюдента, коефіцієнт навчання, ефект Коена d) для обробки отриманих даних і встановлення достовірності результатів експерименту.

Наукова новизна дисертаційного дослідження визначається тим, що в ньому вперше на теоретичному та емпіричному рівнях розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено модель формування китайськомовної стилістичної компетентності майбутніх філологів, а також виявлено оптимальні шляхи її реалізації в освітньому процесі. Отримані результати, на нашу думку, суттєво доповнюють і розширюють наявні в лінгводидактиці положення щодо професійної підготовки фахівців із китайської мови, а також уточнюють поняттєво-термінологічний апарат і

методичний інструментарій формування стилістичної компетентності в умовах вивчення мови з принципово відмінною від європейських структурно-типологічною організацією.

У нашому дослідженні було **уперше розроблено та теоретично обґрунтовано** модель формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі, яка являє собою цілісну, структурно впорядковану систему, що охоплює цільовий, змістовий, процесуальний та організаційно-методичний блоки.

На відміну від існуючих підходів, які зосереджуються переважно на теоретичному вивченні стилістики, запропонована модель орієнтована на практичне опанування стилістичних норм через систематичну роботу з автентичними текстами. Цільовий блок визначає кінцевий результат навчання – сформованість здатності до стилістично доцільного читання й письма в офіційно-діловому та науковому дискурсах. Змістовий блок конкретизує навчальний матеріал: функціональні стилі, жанри (заява, рекомендаційний лист, ділова кореспонденція, анотація, тези), мовні засоби, соціокультурну інформацію. Процесуальний блок описує логіку розгортання навчальної діяльності, а організаційно-методичний – умови, за яких ця діяльність реалізується (місце в навчальному плані, характеристика студентів, тривалість, розподіл часу, роль викладача). Така структура дозволяє не лише описати бажаний результат, а й чітко визначити шляхи його досягнення, що вигідно відрізняє запропоновану модель від більш загальних, декларативних побудов

Запропоновано два варіанти реалізації процесуального блоку моделі – паралельний та послідовний, що дозволяє враховувати різні цілі, умови навчання та індивідуальні особливості студентів.

Паралельний варіант передбачає інтегроване, одночасне формування вмінь читання й письма, коли ці види діяльності постійно супроводжують один одного на кожному етапі роботи з текстом: аналіз зразка одразу поєднується з виконанням письмових завдань, що створює синергетичний ефект і забезпечує високі результати в умовах обмеженого навчального часу. Послідовний варіант

навпаки передбачає чітке розмежування етапів: спочатку студенти накопичують досвід через аналітичне читання серії текстів-зразків, і лише після цього переходять до продуктивної діяльності. Такі підходи виявилися особливо ефективними для формування глибокого, усвідомленого розуміння стилістичних норм, хоча й потребували більше часу на початкових етапах.

Варіативність моделі робить її гнучким інструментом, придатним для різних навчальних контекстів – від інтенсивних курсів до програм із поглибленим вивченням окремих видів мовленнєвої діяльності, визначено критерії, показники та рівні сформованості китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі, що забезпечує об'єктивність діагностики та моніторингу навчальних досягнень студентів. До критеріїв віднесено: мотиваційно-ціннісний (тобто усвідомлення значущості стилістичних умінь та інтерес до стилістичного аспекту мови), когнітивний (повнота й системність знань про функціональні стилі, жанри, характерні мовні засоби), операційно-діяльнісний (здатність аналізувати стилістичні особливості текстів, добирати доцільні мовні засоби, створювати власні тексти) та рефлексійний (уміння оцінювати власне мовлення з погляду його стилістичної якості). Ці критерії завжди враховувались як при формуванні комплексів вправ, так і розробці експериментальної моделі, системи оцінювання тощо.

В ході експериментального дослідження нам вдалось удосконалити подані нижче аспекти.

Удосконалено методику добору та організації навчальних матеріалів для формування стилістичної компетентності з урахуванням специфіки китайськомовного офіційно-ділового та наукового дискурсу.

На відміну від традиційних підходів, які часто обмежуються формальними критеріями, такими як наявність тексту в підручнику або відповідність темі, запропонована методика спирається на систему принципів. *Автентичності*, що передбачає використання реальних, неадаптованих текстів з офіційних, наукових чи навчальних джерел. *Жанрово-стилістичної репрезентативності*, тобто охоплення основних жанрів, значущих для

професійної діяльності. *Комунікативної значущості, яка проявлялась в орієнтації на реальні потреби студентів. Урахування лінгвосоціокультурної специфіки, котрій притаманно відображення в текстах культурних традицій, етикету, ієрархічності китайського суспільства. А також доступності й посиленості (градація складності відповідно до рівня підготовки).*

Такий підхід дозволяє сформуванню в студентів не лише знання про стилістичні норми, а й глибоке розуміння їхнього зв'язку з культурним контекстом.

Розроблено підсистему вправ для формування стилістичних умінь, яка охоплює теоретичну частину, комплекс вправ для читання та комплекс вправ для письма.

Удосконалення полягає в тому, що вправи не просто згруповано за видами діяльності, а вибудовано в чітку логічну послідовність, що відповідає етапам формування компетентності. Теоретична частина забезпечує системне уявлення про стилі, жанри, мовні засоби, а також знайомить студентів із китайською традицією стилістичних досліджень (语体学, 文体学, 修辞学, 风格学, 词章学). Комплекс вправ для читання спрямований на розвиток аналітичних умінь: ідентифікацію стилістично маркованих одиниць, визначення жанрової належності, аналіз функціонального навантаження мовних засобів. Комплекс вправ для письма охоплює завдання імітативного, трансформаційного, конструктивного та творчого характеру, що забезпечує поступовий перехід від відтворення за зразком до самостійного продукування текстів. Така структура дозволяє реалізувати принцип наступності й систематичності у формуванні стилістичних умінь.

В нашому науковому процесі **набули подальшого розвитку** теоретичні положення щодо змісту й структури стилістичної компетентності стосовно китайської мови. У дисертації уточнено компонентний склад стилістичної компетентності з урахуванням специфіки китайськомовного дискурсу. Зокрема, зроблено припущення, що до традиційних компонентів (мають бути додані

соціокультурний та лінгвокраїнознавчий складники, оскільки стилістичний вибір у китайській мові нерозривно пов'язаний із категорією обличчя (面子), соціальною ієрархією і конфуціанськими цінностями. Крім того, розширено уявлення про змістове наповнення стилістичної компетентності за рахунок включення до неї знань про китайську термінологічну традицію (语体学, 文体学 тощо).

Набули розвитку уявлення про лінгвістичні, психолінгвістичні та соціокультурні особливості китайськомовного дискурсу в контексті формування стилістичної компетентності. На основі аналізу сучасних досліджень (зокрема, праць Xing, LaPolla, Huang) виявлено, що стилістичні особливості китайських текстів визначаються не лише функціонально-стильовою належністю, а й глибинними типологічними характеристиками мови (topic-comment структура, чутливість до інформаційного потоку, роль ієрогліфічної писемності). Показано, що для успішного формування стилістичної компетентності необхідно враховувати психолінгвістичні механізми сприйняття й породження тексту, зокрема роль ієрогліфічного письма в організації зорової уваги та оперативної пам'яті. Соціокультурний контекст розглянуто не як зовнішній чинник, а як невід'ємну частину стилістичного значення: багато стилістичних маркерів у китайській мові (звертання, етикетні формули, способи вираження ввічливості) є прямим відображенням соціальної структури суспільства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в кількох напрямках. По-перше, можливим і необхідним є поширення розробленої методики на інші види мовленнєвої діяльності, зокрема на говоріння та аудіювання. Хоча в межах цього дослідження ми свідомо зосередилися на читанні й письмі як найбільш релевантних для офіційно-ділового та наукового стилів, тим не менш очевидно, що усні форми цих стилів (доповіді на конференціях, презентації, публічні виступи, ділові переговори) також потребують стилістичної грамотності. Розробка аналогічних моделей для усного мовлення, з

урахуванням специфіки фонетичних та інтонаційних засобів виразності, є важливим завданням для подальших досліджень.

По-друге, відкриваються перспективи розширення жанрового й стильового діапазону навчальних матеріалів. Запропонована модель може бути адаптована для роботи з іншими функціональними стилями китайської мови – публіцистичним (аналіз газетних статей, інтерв'ю, репортажів), розмовним (стилістика неформального спілкування, особливості усного мовлення в різних соціальних групах), художнім (стилістичний аналіз літературних текстів). Кожен із цих стилів має власну специфіку, яка потребує окремого дослідження й розробки відповідного методичного забезпечення.

По-третє, важливим напрямом подальшої роботи є створення на основі розробленої моделі навчальних посібників і підручників, орієнтованих на різні цільові аудиторії (студенти-філологи, перекладачі, викладачі, усі, хто вивчає китайську мову на просунутому рівні). Такі видання могли б містити добірку автентичних текстів, систему вправ, методичні рекомендації, що значно спростило б упровадження результатів дослідження в масову освітню практику.

Крім того, перспективним вбачається дослідження можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування стилістичної компетентності. Розробка електронних тренажерів, інтерактивних вправ, систем автоматизованого контролю могла б підвищити ефективність самостійної роботи студентів і забезпечити індивідуалізацію навчання.

Таким чином, наукова новизна одержаних результатів не обмежується рамками дисертаційного дослідження, а **відкриває широкі перспективи для подальших наукових розвідок** і практичного застосування в галузі лінгводидактики китайської мови.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблена в дисертації модель формування китайськомовної стилістичної компетентності та створене на її основі навчально-методичне забезпечення мають безпосередню

практичну цінність для системи професійної підготовки майбутніх філологів-синологів у закладах вищої освіти України.

Упровадження результатів дослідження було здійснено в навчальний процес Київського національного лінгвістичного університету та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, що підтверджено відповідними актами впровадження.

Форми використання розробленої методики можуть бути різними залежно від конкретних умов організації навчального процесу.

Запропонована модель може бути реалізована у вигляді окремого спецкурсу зі стилістики китайської мови, розрахованого на один семестр (близько 60–70 аудиторних годин). Такий спецкурс доцільно вводити на четвертому курсі бакалаврату, коли студенти вже досягли необхідного рівня мовної підготовки (HSK 4–5) та мають базові уявлення про функціональні стилі. Структура спецкурсу може охоплювати теоретичний блок (лекції з мультимедійним супроводом), практичні заняття з аналізу текстів-зразків, лабораторні роботи з виконання тренувально-трансформаційних вправ, а також модульні контрольні роботи для перевірки рівня сформованості стилістичних умінь.

Методика легко інтегрується в чинні практичні курси китайської мови на старших курсах бакалаврату. Розроблені комплекси вправ можуть використовуватися під час вивчення тем, пов'язаних із діловим листуванням, оформленням офіційних документів, написанням анотацій та тез. Така інтеграція не потребує суттєвої зміни навчальних планів, а лише передбачає включення відповідних завдань до вже існуючих дисциплін, зокрема: "Ділова китайська мова", "Основи наукового мовлення", "Практикум з писемного мовлення", "Практичний курс перекладу" тощо.

Сфери застосування отриманих результатів не обмежуються лише аудиторною роботою під керівництвом викладача. Розроблені матеріали можуть використовуватися:

- для самостійної роботи студентів – добірка автентичних текстів, методичні рекомендації щодо їх аналізу, зразки виконання завдань, тестові завдання для самоконтролю дозволяють студентам поглиблювати стилістичні знання й удосконалювати практичні вміння в позааудиторний час
- у процесі написання курсових і кваліфікаційних робіт – запропонована методика стилістичного аналізу тексту, а також дібрані текстові зразки можуть слугувати матеріалом для досліджень студентів, присвячених функціональним стилям, жанровим особливостям, мовним засобам виразності в китайській мові
- у системі підвищення кваліфікації викладачів – для викладачів китайської мови, які прагнуть оновити зміст своїх курсів і впровадити сучасні методики формування стилістичної компетентності, матеріали дослідження можуть стати основою для розробки власних навчальних модулів
- для укладачів навчальних посібників і підручників – запропоновані принципи добору текстів, класифікація вправ, методичні рекомендації можуть бути використані під час створення навчальних видань із практичного курсу китайської мови, ділової китайської мови, стилістики для студентів-філологів

Адаптивність і масштабованість розробленої методики є її важливою перевагою. Хоча експериментальне навчання проводилося на матеріалі офіційно-ділового та наукового стилів, сама логіка поетапного формування стилістичних умінь (від аналізу до трансформація і продукування), а також розроблені типи вправ можуть бути перенесені на роботу з текстами інших функціональних стилів (публіцистичного, розмовного, художнього). Крім того, методика може бути адаптована для інших рівнів навчання – зокрема, для магістратури, де акцент може бути зміщений на самостійний стилістичний

аналіз складніших текстів, або для початкових етапів вивчення китайської мови (з відповідним спрощенням текстового матеріалу та завдань).

Можливості подальшого використання результатів пов'язані також із розробкою на основі запропонованої моделі дистанційних курсів та електронних навчальних ресурсів. Дібрані тексти, система вправ, тестові завдання можуть бути розміщені в системах управління навчанням (наприклад, Moodle), що дозволить студентам працювати в зручному для них темпі, отримувати автоматизований зворотний зв'язок і формувати власну добірку виконаних робіт.

Таким чином, практичне значення одержаних результатів охоплює широке коло потенційних користувачів і форм застосування – від окремого спецкурсу до інтеграції в різноманітні навчальні дисципліни, від аудиторної роботи до самостійної діяльності студентів, від підготовки філологів-синологів до підвищення кваліфікації викладачів і створення навчально-методичної літератури.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на науково-практичних конференціях

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено в 11 публікаціях автора, з них 5 статей у наукових фахових виданнях України, 6 статей у збірниках наукових конференцій:

- *«Україна у транскультурному й мультимодальному світі»*
- *Modern problems of science, education and society: Proceedings of the 4th International scientific and practical conference*
- *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультлінгвальному просторі*
- *Global trends in science and education: Proceedings of the 12th International scientific and practical conference*
- *Global trends in science and education: Proceedings of the 17th International scientific and practical conference*

- *Modern problems of science, education and society: Proceedings of the 7th International scientific and practical conference*

Структура та обсяг дисертації. Дисертація містить вступ, три розділи, висновки до кожного з них, загальні висновки, список використаних джерел (120 найменувань, з них 35 – іноземною мовою) та 3 додатки. Загальний обсяг дисертації 150 сторінок основного тексту. В основній роботі подано 8 таблиць, 4 рисунка.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КИТАЙСЬКОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Стилістика китайської мови давно є предметом дослідження зарубіжних учених, проте на теренах України саме питання досліджувалось виключно в теоретичному руслі. Що стосується підходів до викладання даного напрямку, то дане питання хоча з кожним роком стає все актуальнішим, проте залишається маловивченим.

Тим не менш, перш ніж говорити про практичні аспекти формування китайськомовної стилістичної компетентності, необхідно дослідити теоретичні засади, тому метою даного розділу буде 1) охарактеризувати сучасні підходи до формування стилістичної компетентності 2) розглянути основні положення стилістичної компетентності як явища 3) висвітлити особливості китайськомовного дискурсу з різних аспектів, що є дотичними до стилістичної компетентності.

Досягнення вищезазначеної мети передбачає виконання таких завдань: 1) аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців в контексті формування китайськомовної стилістичної компетентності 2) аналіз змісту і структури стилістичної компетентності 3) вивчення особливостей китайськомовного дискурсу

Окрім того варто розглянути особливості формування китайськомовної стилістичної компетентності у закладах вищої освіти на даний момент.

1.1 Сучасний стан дослідження професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності

Як було зазначено раніше, формування китайськомовної стилістичної компетентності це процес доволі маловивчений. На даний момент в українському китаєзнавстві існують декілька посібників по власне стилістиці китайської мови, проте для процесу навчання стилістики китайської мови майже не розроблено теоретичних засад, не говорячи вже про практичні підходи і методичні матеріали. Це пов'язано з тим, що стилістика є відносно новин напрямом лінгвістичних досліджень, а також з упередженим ставленням до неї як до другорядного розділу в контексті навчання іноземних мов, з віддаванням переваги граматичному, лексичному, фонетичному та іншим аспектам. Такий підхід мав резон існувати, через те, що від здобувача освіти вимагалось запам'ятовувати значні пласти теоретичних засад і в такому випадку стилістичний аспект формувався переважно у спеціалістів, що були зайняті у конкретних сферах діяльності: політиці, науці, економіці тощо.

Тим не менш, з розвитком технологій потреба в акумулюванні значних обсягів знань відійшла на другий план: Інтернет став джерелом знань, точкою легкого доступу до онлайн перекладачів та інтернет-словників з будь-якого куточку світу. І саме швидкий доступ до значних масивів інформації призвів до перенасиченості інформацією. Так нині пересічний інтернет-користувач отримує в багато разів більше інформації, ніж отримував 30 років тому. (Bohn & Short, 2012) Через це потреба у відборі необхідного матеріалу з інформаційного потоку почала виходити на передній план. (Arnold, Goldschmitt, & Rigotti, 2023). Окрім того глобалізаційні процеси відкрили нові можливості для ведення бізнесу, розвитку науки, змінили підходи до ЗМІ.

Наслідки даних процесів, а також інформаційного перенасичення можна спостерігати і в мовному середовищі. Виросла необхідність в точності підбору слів, в урахуванні комунікативних ситуацій при веденні діалогу, вміння висловлюватись певним чином з певними культурними та етичними нормами

(особливо в контексті мультикультуралізму). Окрім того, з появою онлайн-перекладачів змінилися підходи фахівців з перекладу до роботи з письмовим текстом: основним масив тексту перекладає машина, тоді як перекладач корегує отриманий зміст, доповнює і перефразовує, щоб забезпечити максимальну еквівалентність при збереженні адекватності, котра не є досяжною без урахування багатьох аспектів ситуації. Таким чином ми бачимо, що перед майбутніми фахівцями іноземних мов, а в нашому випадку китайської мови, стоїть непроста задача навчитися ефективно функціонувати у різних мовних ситуаціях, враховувати лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні і лінгвосціокультурні особливості, добирати доречну лексику та граматичні конструкції, вміти подавати одну і ту саму інформацію по-різному залежно від адресату або, якщо узагальнити, — мати сформовану стилістичну компетентність (Шапаренко, 2020); (Шапаренко, 2021).

Поняття стилістичної компетентності як явища вивчається відносно недавно. Окрім того в різних лінгвістичних школах ми можемо спостерігати різне розуміння того, що є стилістика, її сфер дослідження і компонентів. Так в Україні формування стилістичної компетентності користувачів на різних рівнях здобуття освіти досліджувалось такими українськими науковцями як Попович А.С., Шевченко К.В., Кучеренко І.А., Вовк О.І., Мякович Х.Я., Крюкова Ю.В., Клімова К.Я., Рускуліс Л.В., Бабенко В.В., та інші. Що стосується західних лінгвістичних шкіл, то зарубіжні дослідники, що наголошують на важливості стилістичної компетентності рідних та іноземної (зокрема китайської) мов це Ван Сі Цзе, Лі Жуо Юй, Чень Гуан Лей, Чжан Сінь, Ван Сяона, Чжан Лей, Тейлор Т., Брювер В. та інші.

На жаль, в жодній з лінгвістичних шкіл не було прийнято єдиної узгодженої системи визначення стилістичної компетентності та її ознак, не говорячи про методи навчання. Методика формування стилістичної компетентності в мовних закладах вищої освіти обмежується формуванням загального теоретичного уявлення про розділ, функціональні стилі і тропи, проте практичний компонент залишається нерозкритим або номінально

поданим. Це призводить до багатьох ускладнень з якими змушений зтикатись викладач китайської мови.

Перш за все це недостатнє розуміння важливості стилістичної компетентності для майбутнього філолога-китаїста. Існує таке, на нашу думку, неточне твердження, що стилістику китайської мови варто вивчати лише на старших курсах. Це аргументується тим, що відсутність достатнього словникового запасу чи граматичного бекграунду стане на заваді формування даної компетентності і лише сповільнить процес формування загальної комунікативної компетентності. Ми з цим не можемо погодитись, бо, наприклад, при вивченні рідної мови процес навчання стилістики рідної мови починається вже у п'ятому класі у школі. Так, можна зауважити, що учні в п'ятому класі при вивченні мають кращий рівень мови, ніж студенти-китаїсти на першому чи другому, проте треба враховувати той факт, що когнітивні здібності студентів набагато вищі, що цілком може компенсувати недостатню навченість на початкових етапах. Окрім того, для ефективного навчання практичної стилістики китайської, необхідно, щоб учні вже на початку курсу мали чітке уявлення як про стилістику рідної мови, функціональні стилі і тропи, так і мали практичні стилістичні навички. А також могли проводити паралелі між знаннями та уміннями з курсу «Стилїстика рідної мови» та стилїстикою китайської мови.

Іншим нашим аргументом стосовно важливості стилістики на початковому етапі є необхідність студентів зрозуміти, що даний аспект є не окремим пластом знань, який є факультативним, а те, що він є дискурсоутворюючим. І коли навіть на першому курсі студенти вивчають базові фрази ввічливості по типу 您好! (Доброго Вам дня), 您贵姓? (Як Ваше прїзвище?), то це вже є презентація елементів офіційно-ділового стилю, яку вони не усвідомлюють. Тобто, студенти вже на початкових етапах повинні формувати розуміння поняття «розмовний стиль» і які лексичні та граматичні

одиниці, що вивчаються за програмою, можуть бути використані поза його межами.

Ще однією складністю, з якою змушені зтискатись викладачі стилістики китайської мови це безсистемність подання стилістичних аспектів, при цьому не визначаючи їх як елементи стилістичної компетентності і не надаючи достатньо відповідного теоретичного підґрунтя і комплексів стилістичних вправ. Як було сказано раніше, стилістика китайської мови не існує окремо від китайськомовної комунікативної компетентності, а є його важливою складовою, тому коли процес її формування починається на 4 курсі (стандартно для більшості робочих програм закладів вищої освіти України), у студентів, зазвичай, складається уявлення, щодо специфічності стилістики, як предмету, з яким вони не стикалися протягом перших років навчання як дисципліною. Комічність ситуації полягає в тому, що вже починаючи з другого курсу від студентів, які пишуть курсові роботи вимагають написання анотації китайською, на третьому курсі, починається навчання практичному перекладу і роботі з документами, інструкціями, статтями, договорами. При цьому, ця вся діяльність, яка є фактичним проявом функціональних стилів, підстилів та жанрів, зазвичай, не підкріплюється теоретичними аспектами і подається лише як елемент відповідного курсу, порушуючи природній алгоритм навчання «від знань до умінь і до навичок».

Третім, проте не менш складним викликом є неузгодженість між лінгвістичними школами світу понять стилістика та стилістична компетентність. Якщо в рамках однієї лінгвістичної школи, ще можна прийти до певних спільних узагальнюючих аспектів, то коли справа доходить, до іноземних, то часто доводиться узгоджувати цілі пласти теорії, щоб прийти до спільного розуміння. Для прикладу ми пропонуємо розглянути стилістичні дослідження східної та західної шкіл.

Говорячи, про східну лінгвістичну думку, ми перш за все беремо до уваги саме представників китайської лінгвістичної школи. Давньокитайська мова слугувала фундаментом для багатьох сучасних східних мов, тому, на

нашу думку, саме її прямий наслідувач – сучасна китайська мова і є головним представником східної лінгвістичної школи. Тим не менш, треба враховувати, що унікальність розвитку та формування китайської мови і китайськомовного суспільства наклало свій відбиток на формування лінгвістичної думки. Чжан Сінь (2010) у своїй роботі зазначає, що стилістичні дослідження на Заході та на Сході спираються на різні моделі суспільного розвитку, що фактично відображає відмінності в соціально-політичних системах та сприйняття понять справедливості та моральності. Попри те китайська лінгвістична школа оперує схожою з українською термінологією, що дозволяє проводити паралелі як у лінгвістичному, так і в методичному аспектах. Так, згідно з ідеями Ван Сіцзе (2014) викладених у монографії Стилістика китайської мови в китайській лінгвістиці існує 5 термінів позначаючих стилістику: 修辞学 xīcí xué, 文体学 wéntǐ xué, 风格学 fēnggé xué, 词章学 cízhāng xué, 语体学 yǔ tǐ xué . Кожен термін визначає певний розділ дослідження, а їх сукупність можна співвіднести з поняттям «стилістика» в українській лінгвістичній школі. У монографії Оськіної Н.О.,(2024) ми знаходимо приблизно співставити стилістику в цілому, її розділи зі сферами використання мови: 修辞学 xīcí xué зі сферою риторики і загальної стилістики; 文体学 і 语体学 з розділом функціональної стилістики; 风格学 з літературознавчою стилістикою ; 词章学 з лінгвостилістикою і художньою стилістикою. Відповідно, в дослідженнях китайських науковців можна спостерігати такі варіації терміну стилістична компетентність: 修辞能力, 文体能力, 语体能力 і 风格能力。

Ван Сяона (2003) у своїх розмірковуваннях, щодо формування стилістичної компетентності вказує на важливість добору комплексу вправ, пояснюючи це тим, що віртуальний контекст вправ часто не відповідає задіяним стилістичним компонентам, що в подальшому призводить до закріплення стилістичних помилок. Чжан Лей (2018) пропонує

використовувати анкетування користувачів мови і аналіз домашніх завдань для контролю рівня сформованості стилістичної компетентності в іноземних студентів старших курсів закладів вищої освіти. Також у своєму дослідженні науковець на прикладі художнього стилю вказує на те, що стилістична компетентність складається з чотирьох компонентів: 1) розпізнавання стилю; 2) здатність використовувати маркери стилю 3) здатність розуміти та виражати думки у певному стилі 4) здатність до вираження думок у кросжанровості. Чжоу Цзянь, Пен Цайхун (2005) наголошують на важливості формування стилістичної компетентності у користувачів, що володіють мовою на середньому і просу-нутому рівнях, що відповідають рівням B і C згідно із Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а також вказують на необхідності зосередження уваги на зв'язку між стилістичними і граматичними навичками.Фан Венлін (2016) розглядає важливість стратегій формування стилістичної компетентності в аспектах читання, письма і усного спілкування. Цзюй Юмей та Пен Фанг (2014) розглядають стилістичну компетентність як риторику і пропонують через формування компетентності «громадської риторики» розвивати риторичні(стилістичні) навички і тим самим підвищувати критичне мислення та інноваційні здібності учнів. Даний підхід спрямований на впровадження активістів і «громадських критиків. (吴显友, 罗建婷&吴素梅, 2010)

У Сумей (2015) вказують на те, що формування стилістичної компетентності позитивно впливає на розвиток навичок усного і писемного мовлення та наголошують на важливості стилістичних умінь для студентів професійних коледжів та університетів. Також науковці пропонують у впровадження до навчально процесу методів стилістичного аналізу. З точки зору китайських науковців поняття «стилістична компетентність» активно застосовується у сферах діяльності, як-от: філологія, викладання, громадський активізм, діяльність, пов'язана з іноземними мовами, дикторство на телебаченні (особливо двомовні диктори), політика і дипломатія. В

китайській лінгвістичній думці стилістична компетентність ще не має чіткого теоретичного оформлення і тому науковці часто використовують різні назви розділів стилістики у вигляді синонімічних одиниць.

Що стосується досліджень західних науковців, то доводиться констатувати, що ситуація зі визначення «стилістичною компетентність» також є досить неоднозначною. Це пов'язано з іншим підходом до розуміння самого терміну, а також тим, що в західній лінгвістичній думці стилістика є розділом соціолінгвістики. Так, у своїй праці Тейлором визначає стилістику як вивчення афективної сторони мови і її змісту, тобто для емоційного висловлювання наших думок, де мова та емоції впливають один на одного». Стилiстика часто розглядається науковцями як складник соціолінгвістичної компетентності, а саме поняття значною мірою застосовується у сферах літературознавства та поезики. Також важливо зазначити те, що стилістика і риторика у роботах західних науковців мають синонімічне значення. Риторика та стилістика — це сфери, які взаємодіють одна з одною, використовуючи фігури мовлення та інші композиційні прийоми, а основною відмінністю лінгвісти вбачають у наявності у риторичі персуазивного компоненту. Вважається, що стилістика йде шляхом класичної риторики, тобто адаптує мову під конкретну ситуацію, реалізуючи таким чином її основну функцію – комунікацію. Згідно з нашим аналізом останніх робіт поняття стилістичної компетентності фігурує, в основному, в роботах українських і східних науковців, і доволі не часто зустрічається у роботах західних. Це пов'язано з тим, що формування стилістичної компетентності значною мірою реалізується у вигляді соціолінгвістичної і риторичної компетентностей. Як самостійне поняття, цей термін фігурує лише сфері літературознавства і поезики. Таким чином, західні науковці мають різні трактування термінів, залежно від сфер використання і освітніх цілей.

Як соціолінгвістична компетентність: здатність правильно спілкуватися, використовуючи правильні слова, вирази та ставлення до конкретної теми,

обставин та стосунків. Як риторична компетентність: означає здатність аналізувати та діяти відповідно до розуміння аудиторії, цілей і контексту під час створення та розуміння текстів. Як літературознавча компетентність: здатність створювати й аналізувати літературні тексти, вирізняти стиль автора, епохи. Правильно використовувати та інтерпретувати стилістичні засоби. В основі методичних рекомендацій західних науковців стоїть мета підготовки літературознавців і риторів у різних сферах діяльності. Тому методичні підходи для формування соціолінгвістичної компетентності полягають у практиці мовленнєвих актів з урахуванням культурних, етнічних, гендерних та інших особливостей користувачів мови. У свою чергу сформованість літературознавчої компетентності у користувача мови передбачає його здатність застосувати методи лінгвістичного і стилістичного аналізу текстів. Тоді як риторична компетентність йде класичним шляхом розвитку ораторського мистецтва. Щодо сфер використання компетентностей зазначені вище, то вони є компонентами професійної компетентності літераторів, риторів і політиків. Також Раґо А.(2018) у своїй праці «Rhetoric and stylistics in the function of effective communication» вказує, що стилістика є важливим аспектом експериментальних досліджень для психологів, що вивчають дискурс.

Таким чином, дана незгодженість може бути проблемним аспектом під час формування матеріальної бази чи спроб посилення на досвід колег. Проте, на нашу думку, процес формування китайськомовної стилістичної компетентності здійснюється в умовах української лінгвістичної школи, тому досвід зарубіжних науковців радше використовувати як фундамент для окремих методичних підходів, а не як основа для навчання стилістики в цілому.

Для цього потрібно аналізувати результати наукових експериментів та інтерпретувати їх з огляду на теоретичні засади нашої лінгвістичної школи. Це дозволить якісно запозичувати ефективні методичні рішення дослідників з інших країн і формувати у студентів цілісні теоретичні засади стилістики китайської мови.

Підбиваючи підсумки дослідження сучасного стану формування у майбутніх філологів професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності ми можемо зазначити наступне: на даний момент в Україні немає чіткої узгодженості стосовно поняття стилістичної компетентності та її характерних ознак, окрім цього даний напрямок вивчається на загальному рівні і йому приділяється не достатньо уваги при формування комунікативної компетентності китайської мови. Зазвичай дисципліна подається у вигляді теоретичного масиву без чітко вираженого практичного компоненту, комплексів вправ і без формування чіткого розуміння теоретичної важливості та практичної цінності стилістики при формуванні філологічної компетентності.

У світі стилістична компетентність трактується по-різному в залежності від лінгвістичної школи: та в Китаї вона подана у 5 окремих напрямках в залежності від сфери вивчення, а в США вона розглядається як риторика без компоненту персуазивності і вивчається у поезиці та літературі. Тому досвід зарубіжних колег ми можемо використовувати лише у вигляді допоміжних елементів у вигляді окремих вправ чи культурологічного аспекту для підвищення загальної обізнаності майбутніх філологів.

1.2 Формування китайськомовної стилістичної компетентності у закладах вищої освіти України

В контексті розвитку сучасних технологій і доступу до різноманітних джерел інформації, робота філолога почала набувати нових рис. Онлайн-перекладачі та онлайн-словники прискорили формування лексичної і граматичної компетентностей, звільнивши час для більш вдумливого підходу до вживання мову, штучний інтелект надав можливість ефективної роботи з текстовими одиницями, тим самим змістивши акценти з інформації, що подається на форму її подачі. І саме через доступність інформації виникає

потреба в її правильному використанні. Так стилістична компетентність і набуває все більшої значущості у повсякденній роботі філологів різних спеціалізацій. Особливо помітним це стає при взаємодії кардинально різних культур, таких як українська і китайська. Вміння тонко і точно розуміти стилістичні аспекти китайської мови, неможливо переоцінити у роботі лінгвіста. Саме тому процес формування професійноорієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності є надзвичайно важливим при підготовці філологів-синологів. Ефективна навчальна програма передбачає наявність достатньої кількості робочих годин, методичної розробки, методичного посібника або підручника, теоретичної бази і практичної діяльності.

З метою розуміння загальної картини, були проаналізовані робочі програми вищій навчальних закладів України навчання стилістики китайської мови за авторством таких викладачів як І.В. Малинюк, Д.О. Мерзлюк, Н.О. Оськіна, Я.І. Щербаков, І.В. Кошелева, Н.В. Коломієць, М.І. Ракітіна, Д.О. Перепадя, С.В. Цимбал, Сін Чежфу, К.Є. Жукова. Було порівняно і проаналізовано мету, предмет, завдання курсу, загальні компетентності, фахові компетентності, кількість виділених на курс академічних годин, тематику та терміни навчання. Через екзотичність даної мови, лише певна кількість університетів пропонують освітні програми з китайської мови, а з них лише декілька заглиблюються у такі аспекти як формування стилістичної компетентності. Також стилістика китайської мови викликає помірний інтерес у іноземних науковців. (Шапаренко,2021). Таким чином було проаналізовано шість робочих програм стилістики китайської мови і одну програму із загальних теоретичних засад, у якій стилістиці відводиться достатній для повноцінного освітнього модуля час. Порівняно робочі програми Київського національного лінгвістичного університету, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківського національного університету імені Василя Каразіна,

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені Костянтина Ушинського і Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.

У вищих навчальних закладах України стилістика китайської мови виступає одним із компонентів освітніх програм пов'язаних з вивченням китайської. В залежності від університету вона подається як обов'язковий, так і вибіркового. Методисти визначають такі варіанти мети курсу: 1) вивчення основних положень стилістики (Коломієць & Ракітіна, 2022); 2) навчити студентів пізнавати, аналізувати та інтерпретувати стилістичні явища (Оськіна, 2020); 3) створення теоретичної бази (Кошелєва, 2023); 4) формування комплексного уявлення про особливості функціонування різних стилістичних напрямків (Малинюк, & Мерзлюк, 2022); 5) оволодіння студентами про основними поняттями та категоріями функціональної та практичної стилістики; (Цимбал & Сін Чжефу, 2023); 6). Ознайомити студентів із загальними засадами стилістики як науки (Перепада, 2023). 7) формування у студентів не тільки правильної письмової та усної мови, але й розуміння можливостей зробити її яскравою, образною, виразною (Жукова, 2022). Таким чином головним є формування засад і загальне теоретичне ознайомлення.

Методисти ураховують необхідну психологічну зрілість і мовний рівень студентів, тому зазвичай стилістика як навчальний компонент подається на старших курсах. Зазвичай це VII -VIII семестри (4 курс бакалаврату), хоча деякі програми передбачають III семестр (2 курс бакалаврату) V семестр (3 курс бакалаврату) і навіть IX (1 курс магістратури), якщо обрана заочна форма навчання.

Терміни навчання у різних освітніх закладах не відрізняються – 1 семестр. Хоча є варіант і 2 семестри (заочна форма освіти), що теоретично дозволяє охопити більший об'єм матеріалу. Загальна кількість навчальних годин розраховується виходячи з об'єму запланованих лекційних, практичних і самостійних занять. Так у таблиці 1 представлено розподілення початкових

годин денної форми навчання на I семестр , виділених на вивчення стилістики китайської мови у якості самостійного модулю.

Таблиця 1

Назва ВНЗ	Лекційні	Семінарські Практичні	Самостійні	Загалом
КНУ ім. Т.Шевченка	18	32	70	120
ЛНУ ім. Т.Шевченка	18	42	90	150
ХНУ ім. В.Н. Каразіна	26	4	60	90
КНЛУ	14	16	60	90
КСУ ім. Б. Грінченка	8	22	39	69
ПНПУ імені К. Д. Ушинського	20	54	66	140
ХНПУ ім. Г. Сковороди	18	18	54	90

Отже, згідно вищевказаної таблиці можна зробити такі розрахунки: 1) на лекційні заняття в середньому відводиться 17 академічних годин, або 9.5 пар. 2) на практичні заняття у середньому дається 28 академічних годин, або 14 пар 3) на самостійне опрацювання пройденого матеріалу в середньому відводиться 64 години, або 32 умовні пари. Як можна бачити у таблиці 1, кількість занять варіюється в залежності від університету і таким чином можна зробити висновок, що навчальне навантаження визначається кожним методистом

індивідуально, в залежності від потреб кожної окремої освітньої програми викладання китайської мови.

Згідно рекомендацій з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти Міністерства освіти і науки України (пункт 2.2), від 09.07.2018 у робочій програмі варто зазначати визначені освітньою програмою компетентності та програмні результати навчання, для формування яких використовується навчальна дисципліна.

Таким чином, робоча програма має включати в себе загальні компетентності (ЗК), фахові компетентності (ФК) і програмні результати навчання (ПРН). До загальних компетентностей належать універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, проте необхідні для всестороннього розвитку, до фахових компетентностей відносять знання та уміння вирішувати фахові завдання з високим рівнем невизначеності. Самі ці компетентності є ключовими у робочій програмі. (Клімова & Яригіна, 2021)

Перелік ЗК та ФК зазвичай узгоджений з методичними рекомендаціями щодо розробки робочих програм у кожному університеті окремо. Деякі з них спираються на міжнародні зразки (проект Тюнінг), проте єдиної узгодженості у переліку ЗК та ФК не має.

Так, при розробці робочих програм зі стилістики китайської мови, методисти різних університетів вказують різну кількість набуваних ЗК і ФК, а також по-різному трактують компетентності, що набуваються. Нижче представлена зведена таблиця (таблиця 2) ЗК і ФК вказаних у робочих програмах зі стилістики китайської мови шести ВНЗ України.

Таблиця 2

КНУ ім. Т.Шевчен ка	ЛНУ ім. Т.Шевчен ка	ХНУ ім. В.Н. Каразіна	КНЛУ	КСУ ім. Б. Грінченка	ПНПУ імені К. Д.	ХНПУ ім.
---------------------------	---------------------------	-----------------------------	------	----------------------------	---------------------	-------------

					Ушинськог о	Г.Сковоро ди
ЗК 13,14	ЗК 4-13	ЗК 1-7,10, 12,13	ЗК 2,3,4,7, 10,11,1 2	ЗК 3-6, 9- 12	ЗК1,2,3,5,6	ЗК 6,7,9,12
ФК 1,2,8	ФК 1,2,3,4,6, 7-12	ФК 1-11, 14,15	ФК 1,2,3,6, 7,10,13, 14	ФК 1,4,6- 9	ФК 4,8,16,17	ФК 1,8,9,10 ,11,14,1 6,17

З таблиці 2 можна зробити висновки, що університети надають вчителям-методистам академічну свободу у процесі формування робочих програм, в тому числі і у підборі загальних і фахових компетентностей. Якщо перелік ЗК загалом індивідуальний для кожної робочої програми, то ФК 1-4 і ФК 6 представлені майже в усіх РП, але, як зазначалося раніше, трактування компетентностей спираються на різні методичні рекомендації, тому порівняння можна провести лише спираючись на спільні твердження з різних ФК. Узагальнюючи, можна сказати, що всі робочі програми передбачають набуття ФК пов'язаних з формуванням загальної стилістичної компетентності. Наступним важливим елементом робочої програми є досягнення практичних результатів навчання (ПРН). Нижче представлена зведена таблиця ПРН робочих програм.

Таблиця 3

КНУ ім. Т.Шевчен ка	ЛНУ ім. Т.Шевчен ка	ХНУ ім. В.Н. Каразі на	КНЛУ	КСУ ім. Б. Грінчен ка	ПНПУ імені К. Д. Ушинськог о	ХНПУ ім. Г.Сковоро ди
---------------------------	---------------------------	------------------------------------	------	--------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------

ПРН 11,16	ПРН 1,2,3, 5-19	ПРН 1- 19	ПРН 1- 19,23, 24	ПРН 2,6,9,11- 15,17,18	ПРН 11,13,15,20, 22	ПРН 4,8,10,11,1 7
--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	------------------------------	---------------------------	-------------------------

При вказанні ПРН, викладачі-методисти в цілому притримувались певних спільних стандартів, тому ми маємо можливість порівняти і зробити висновки. Так, у ВНЗ де стилістика китайської мови є обов'язковим компонентом, від студентам очікується більша результативність, ніж у ВНЗ з вибірковими. В цілому можна сказати, що обрані ПРН відповідають поставленим задачам, що передбачає курс стилістики китайської мови.

Розглянувши запропоновані робочими програмами теми, що проходяться на курсі стилістики китайської мови, ми можемо зробити висновки, що теми відповідають поставленим задачам курсу. Це пов'язано з тим, що вчителі-методисти мають повну академічну свободу при формуванні тематичного наповнення робочих програм, що дозволяє їм повною мірою розкривати важливі, з точки зору методистів, аспекти формування стилістичної компетентності. Таким чином, ми можемо порівняти приблизну середню кількість годин (лекційних, семінарських/практичних, самостійних), відведених на кожен тему окремо. Так КСУ ім. Б. Грінченка відводить 6 годин на одну тему, ХНУ ім. В.Н. Каразіна виділяє 12 годин на одну тему, КНЛУ пропонує в середньому по 10 годин на кожний тематичний модуль; ПНПУ імені К. Д. Ушинського вираховує 8 годин на один тематичний модуль; ЛНУ ім. Т. Шевченка пропонує 13 годин на один тематичний модуль, а ХНПУ ім. Г. Сковороди — 10-12 годин

Проаналізовані робочі програми вищих навчальних закладів дозволили зробити висновок про сучасний стан формування китайськомовної стилістичної компетентності в Україні. У процесі дослідження було визначено роль стилістики у формуванні мовної компетентності філологів-синологів.

Визначено сильні і слабкі сторони сучасного методичного підходу до навчання стилістики і запропоновано варіанти оптимізації. Було розглянуто кількість відведених годин, порівняно вказані у робочих програмах загальні компетентності, фахові компетентності і програмні результати навчання.

На даний момент стилістика китайської мови подається у вищих навчальних закладах як у вигляді обов'язкової дисципліни, так і як додаткова для старших курсів, при цьому теоретичний підхід переважає. Це пов'язано з тим, що важливими компонентами навчання стилістичної компетентності є високий рівень володіння мови та загальна стилістична компетентність рідної мови, котрі можна отримати лише при достатній кількості годин навчання даним компонентам.

На жаль, в контексті сучасної підготовки китайськомовних філологів, курс «стилістика китайської мови» займає другорядне місце і подається або у вигляді вибіркової дисципліни, або у якості лаконічного курсу теоретичних лекцій з помірним практичними і самостійним годинами. Таким чином, незважаючи на важливість у формуванні мовної компетентності (Чекалін & Черниш, 2023), можна зробити висновок, що стилістиці китайської мови приділяється недостатньо уваги. Рекомендується реструктуризація теоретичної частини і виділення більшої кількості годин для практичного аудиторного блоку, під час якого студенти зможуть покращувати стилістичні навички.

Актуальність подальших досліджень ми вбачаємо в пошуку способів формування єдиного узгодженого підходу до формування стилістичної компетентності; аналізі спроб інтегрування досвіду зарубіжних колег в українські методичні розробки. Хоча стилістичний аспект вимагає певного узгодження в розумінні серед вітчизняних і зарубіжних лінгвістичних шкіл.

1.3 Зміст і структура стилістичної компетентності

Навчання стилістики та формування стилістичної компетентності в цілому нерозривно пов'язане з розуміння самого поняття «стилістика». Хід наукової лінгвістичної думки, що історично склався у східних і західних країнах світу, відрізняється від українського, тому і відрізняється теоретичне підґрунтя формування стилістичної компетентності. Науковцями було проаналізовано поняття «стилістика», визначено її види, запропоновано поняття «стилістичної компетентності» та критерії її формування. На основі створених теоретичних засад, науковці-методисти запропонували свої підходи формування стилістичної компетентності користувачів мови різних освітніх рівнів і освітніх програм. Важливість стилістичної компетентності полягає у самій природі мови, котра існує винятково в реальних мовних ситуаціях. Саме стилістична обізнаність дозволяє мовцю коректно добирати граматичні структури, інтонацію, лексичні та фразеологічні одиниці залежно від кожної мовленнєвої ситуації. Стилiстика iнодi розглядається як певна «фiлософiя мови», що дозволяє мовцям не лише взаємодiяти у певних дискурсах, а й їх формувати як явище.

Перш ніж перейти безпосередньо до аналізу стилістичної компетентності, варто окреслити загальне поняття компетентності в освітньому дискурсі, оскільки саме воно є методологічним підґрунтям нашого дослідження. У сучасній українській педагогічній науці поняття компетентності трактується як інтегральна здатність особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід, цінності й ставлення, які дозволяють ефективно розв'язувати проблеми в різних життєвих і професійних ситуаціях. Як слушно зауважує Н. М. Бібік, (2004) компетентність не зводиться до суми засвоєної інформації, а виявляється в умінні діяти в конкретних ситуаціях, мобілізуючи набуті знання та досвід. О. В. Овчарук (2004) наголошує, що компетентнісний підхід зміщує акцент із процесу накопичення знань на здатність їх практично застосовувати. і визначає компетентність як складне

особистісне утворення, що ґрунтується на знаннях, інтелектуальній та емоційній складових. О. Я. Савченко (2011) додає, що компетентність завжди виявляється в діяльності й має бути вимірюваною. На думку інших науковців компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до предмета діяльності. Таким чином, компетентність постає як багатовимірне явище, що охоплює когнітивну, операційну, мотиваційну та ціннісну сфери.

Стилістична компетентність як різновид професійної компетентності філолога привертала увагу багатьох дослідників, які пропонували різні її визначення залежно від предмета й контексту дослідження. Розглянемо основні підходи до трактування цього поняття.

Мацько, Л. І., Сидоренко, О. М., і Мацько, О. М. (2003) визначають стилістичну компетентність як здатність особистості вільно й доречно послуговуватися мовними засобами відповідно до мети, умов і сфери спілкування, добираючи оптимальні варіанти для висловлення думки в різних функціональних стилях. Дослідниця наголошує на нерозривному зв'язку стилістичної компетентності із загальномовною культурою особистості.

О. М. Горошкіна (2004) розглядає стилістичну компетентність як інтегративне утворення, що охоплює знання про функціонально-стильову диференціацію мови, стилістичні норми, вміння аналізувати тексти різних стилів і жанрів, а також створювати власні висловлювання з урахуванням комунікативної доцільності.

М. І. Пентилюк (2010) трактує стилістичну компетентність як здатність студента оперувати стилістичними поняттями, розуміти стилістичне забарвлення мовних одиниць, використовувати їх у мовленні відповідно до ситуації спілкування, а також оцінювати стилістичну якість тексту. Важливим складником, на думку авторки, є сформованість стилістичного чуття.

О. А. Копусь (2012) акцентує увагу на професійному аспекті стилістичної компетентності майбутнього філолога, визначаючи її як здатність до ефективної комунікації в різних сферах професійної діяльності, що

передбачає володіння стилістичними ресурсами мови, уміння стилістичного аналізу й продукування текстів відповідно до жанрово-стилістичних норм.

В. Г. Пасинок (2008) розглядає стилістичну компетентність у структурі комунікативної компетентності майбутнього вчителя, визначаючи її як здатність до стилістично диференційованого мовлення, що забезпечує ефективність педагогічного спілкування. А.С. Попович (2018) здійснила ґрунтовне дослідження стилістичної підготовки майбутніх філологів. У своїй докторській дисертації дослідниця потлумачує стилістичну компетентність майбутніх учителів української мови і літератури як складне інтегративне утворення, що охоплює стилістичні знання, уміння й навички, ціннісні орієнтації, досвід стилістичної діяльності, особистісні якості, необхідні для успішної професійної комунікації. Попович наголошує, що стилістична компетентність формується поетапно в процесі стилістичної підготовки й виявляється в здатності майбутнього фахівця розв'язувати складні комунікативні завдання, створювати стилістично довершені тексти різних жанрів, аналізувати мовні засоби з погляду їх стилістичної доцільності.

Важливим внеском дослідниці є обґрунтування структури стилістичної компетентності, яка, на її думку, включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти .

Узагальнюючи розглянуті підходи, можна визначити стилістичну компетентність як інтегративну здатність особистості, що є результатом стилістичної підготовки й виявляється в системі стилістичних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та досвіду, які забезпечують ефективне розв'язання комунікативних завдань у різних сферах спілкування відповідно до стилістичних норм і комунікативної доцільності.

Щодо структури стилістичної компетентності, у лінгводидактиці склалися різні підходи до виокремлення її компонентів. Найбільш вдалою нам видається класифікація, яка враховує психологічні чинники формування компетентності, змістове наповнення та діяльнісні ознаки.

За психологічними чинниками в структурі стилістичної компетентності виокремлюють такі компоненти :

- **Мотиваційний.** Усвідомлення значущості стилістичних знань і вмінь для професійної діяльності, інтерес до стилістичного аспекту мови, потреба в стилістичному самовдосконаленні;
- **Когнітивний.** Система знань про функціональні стилі, стилістичні норми, виражальні засоби мови, жанрову диференціацію;
- **Діяльнісний.** Сформованість стилістичних умінь і навичок, здатність застосовувати знання в практичній комунікації;
- **Ціннісний.** Свідомлення стилістичної довершеності мовлення як цінності, прагнення до стилістичної культури;
- **Емоційний.** Здатність до емоційно-оцінного сприйняття тексту, розуміння стилістичних відтінків;
- **Рефлексійний.** Здатність до самоаналізу й самооцінки власного мовлення з погляду його стилістичної якості.

За змістовим наповненням стилістична компетентність поділяється на:

- **загальностилістичний компонент** – засвоєння загальних понять і категорій стилістики (стиль, стилістична норма, стилістичне забарвлення тощо);
- **рівневостилістичний компонент**, який охоплює:
 - фонетично-стилістичний (стилістичні можливості звукового рівня);
 - лексично-стилістичний (стилістична диференціація лексики, стилістичне використання фразеологізмів);
 - граматично-стилістичний (словотвірно-стилістичний, морфологічно-стилістичний, синтаксично-стилістичний).

За діяльними ознаками виокремлюють такі складники :

- **мовний** – володіння стилістичними ресурсами мовної системи;
- **мовленнєвий** – здатність реалізовувати стилістичні знання в процесі породження й сприйняття мовлення

- **комунікативний** – уміння добирати стилістичні засоби відповідно до ситуації спілкування
- **самоосвітній** – здатність самостійно вдосконалювати стилістичну майстерність
- **науково-дослідницький** – уміння здійснювати стилістичний аналіз тексту, проводити наукові розвідки в галузі стилістики
- **методичний** – здатність навчати стилістики інших (Попович, 2019)

Для нашого дослідження, орієнтованого на формування стилістичної компетентності саме в китайськомовному дискурсі, особливого значення набуває врахування специфіки китайської мови в структурі цієї компетентності.

Як слушно зауважує Н. О. Оськіна (2020), когнітивний компонент стилістичної компетентності майбутніх учителів китайської мови охоплює, зокрема, знання про стилістичні можливості синтаксичних структур, здатність розпізнавати й використовувати синтаксичні конструкції з емоційно-оцінним значенням, що в китайській мові реалізуються через специфічні сполучники, частки, займенники. Це знову раз підкреслює, що структура стилістичної компетентності, зберігаючи загальні риси, набуває специфічного наповнення залежно від конкретної мови, яку опановує студент.

Говорячи про стилістичну компетентність, неможливо оминати питання функціональних стилів, оскільки саме вони є тим середовищем, у якому ця компетентність реалізується. Якщо стилістична компетентність – це здатність добирати доцільні мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, то функціональні стилі якраз і являють собою історично сформовані системи таких засобів, закріплені за певними сферами людської діяльності. (Коломієць, 2019)

У сучасному мовознавстві функціональний стиль визначають як різновид літературної мови, що обслуговує певну сферу суспільної діяльності й характеризується відносно замкненою системою мовних засобів, специфічних для цієї сфери. Інакше кажучи, це своєрідний "мовний одяг", який ми вдягаємо залежно від того, куди йдемо: на наукову конференцію, на

ділову зустріч чи просто в коло друзів. І як недоречно з'явитися на офіційному прийомі в шортах, так само недоречно вживати розмовну лексику в академічній статті. (Іовхімчук & Чередько, 2022)

Традиційно в українському мовознавстві виокремлюють такі основні функціональні стилі: розмовний, науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній та конфесійний. Кожен із них має власну стилістичну норму, систему мовних засобів, жанрову диференціацію. (Коломієць, 2017) Однак, коли йдеться про китайську мову, картина дещо ускладнюється, і це важливо враховувати при формуванні стилістичної компетентності майбутніх філологів-синологів.

Як зауважує J. Z. Xing, (2009) у вступі до збірника "Studies of Chinese Linguistics: Functional Approaches", дослідження китайської мови в руслі функціоналізму ставить два ключові питання: яку функцію виконує певна мовна форма в комунікації, і чи поведінка китайської мови є такою самою або відмінною порівняно з іншими мовами. Відповіді на ці питання безпосередньо впливають на розуміння стилістичної специфіки китайської мови. Наприклад, дискусія про те, чи є китайська мова мовою з типом "тема-коментар" (topic-comment) або ж S+V+O мовою, має пряме відношення до стилістичних особливостей побудови тексту в різних жанрах. (LaPolla, 2009)

Сін зазначає, що китайська мова виявляє більшу чутливість до природного інформаційного потоку, ніж типові V+O мови, такі як англійська. Інакше кажучи, порядок слів у китайському реченні значною мірою визначається тим, чи виражає певний елемент ціле чи частину, означене чи неозначене, істоту чи неістоту, стару чи нову інформацію, фон чи фігуру. Якщо елемент виражає ціле, означене, істоту, стару інформацію або фон, він з'являється в реченні раніше, ніж елемент, який виражає протилежні характеристики. Це має безпосереднє значення для стилістики, оскільки в різних функціональних стилях по-різному розподіляються типи інформації, а отже, по-різному вибудовується синтаксична структура тексту.

У китайському мовознавстві існує кілька термінів, які відображають різні аспекти стилістичних досліджень. Зокрема, **语体学 (yǔtǐxué)** – це стилістика, орієнтована на вивчення функціональних стилів, усного й писемного мовлення; **文体学 (wéntǐxué)** – стилістика, що досліджує жанрові особливості текстів, часто з акцентом на літературні жанри; **修辞学 (xiūcíxué)** – риторика, або стилістика мовних засобів, яка вивчає виражальні можливості мови; **风格学 (fēnggéxué)** – стилістика, що зосереджується на індивідуальному стилі; **词章学 (cízhāngxué)** – стилістика писемного мовлення, що досліджує закони побудови тексту. Ця термінологічна розгалуженість свідчить про те, що китайська лінгвістична традиція осмислює стилістичні явища в кількох площинах, і для формування повноцінної стилістичної компетентності студент має орієнтуватися в цих поняттях. (Черниш & Чекалін, 2024).

У межах нашого дослідження, орієнтованого на формування професійно-значущих стилістичних умінь, ми зосередилися на двох функціональних стилях – **офіційно-діловому** та **науковому**. Такий вибір зумовлений їхньою комунікативною значущістю для академічної та професійної діяльності студентів-філологів.

Офіційно-діловий стиль обслуговує сферу адміністративно-правових відносин, діловодства, дипломатії. Його основні ознаки: гранична стандартизованість, висока регламентованість, чіткість і лаконічність викладу, наявність усталених кліше та формул. У китайській мові офіційно-діловий стиль має глибоке коріння, пов'язане з багатовіковою традицією бюрократичного листування, ієрархічністю суспільних відносин, розвиненою системою етикетних форм. Жанрова палітра цього стилю надзвичайно широка: закони, накази, договори, заяви, службові записки, дипломатичні ноти, ділові листи. (Терещенко, & Гук, 2025) Для нашого дослідження ми обрали три жанри, які є найбільш релевантними для студентів: заяву (як базовий, найпростіший жанр), рекомендаційний лист (як такий, що потребує володіння

оцінною лексикою й етикетними формулами) та власне ділове листування (як найбільш уживаний у реальній професійній комунікації жанр).

Науковий стиль обслуговує сферу наукового пізнання й призначений для передачі наукової інформації. Його визначальні риси: логічність викладу, доказовість, абстрактність, узагальненість, термінологічність, чітка композиційна структура. У китайській мові науковий стиль формувався під впливом як власних традицій (зокрема, філософської та історичної писемності), так і західної наукової традиції, що зумовило певний синтез стилістичних прийомів. Жанри наукового стилю різноманітні: монографії, статті, тези, анотації, рецензії, дисертації. Ми зосередилися на анотації (оскільки студенти вже стикаються з нею при написанні курсових робіт) та тезах (як жанрі, що готує до участі в наукових конференціях). (Темченко, 2024).

Важливо розуміти, що функціональні стилі не існують як абсолютно герметичні системи. (Дернова & Ланських, 2025) Між ними відбувається постійна взаємодія, взаємопроникнення. Наприклад, елементи наукового стилю можуть проникати в публіцистику, а розмовні елементи – у художню літературу. Однак для навчальних цілей, особливо на початкових етапах формування стилістичної компетентності, важливо дати студентам чіткі, дещо спрощені моделі кожного стилю, щоб вони спочатку засвоїли базові норми, а вже потім, набувши досвіду, могли помічати й аналізувати відхилення від цих норм.

Таким чином, функціональні стилі постають як той змістовий простір, у межах якого формується й реалізується стилістична компетентність майбутнього філолога. Знання про стилі, їхні мовні особливості, жанрову диференціацію становлять когнітивний компонент цієї компетентності, а вміння створювати тексти різних стилів і жанрів – її діяльнісний компонент. І те, і інше однаково важливе для професійної підготовки фахівця-синолога.

1.4 Сучасні підходи до формування у майбутніх філологів професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності

У ХХІ столітті знання іноземних мов перестало бути лише інструментом комунікації — воно перетворилося на ключовий чинник професійної мобільності, міжкультурної взаємодії та академічної інтеграції. Проте володіння мовою на рівні граматики й лексики вже не гарантує успішності у професійній сфері. Сучасний фахівець має демонструвати здатність добирати мовні засоби відповідно до ситуації, жанру та культурного контексту, тобто володіти стилістичною компетентністю.

Особливої актуальності ця проблема постає у процесі навчання китайської мови, адже її стилістичні норми відзначаються високим рівнем культурної маркованості, соціальної регламентованості та жанрової різноманітності. Китайськомовна стилістична компетентність стає не лише показником мовної майстерності, а й критерієм професійної готовності до міжкультурної комунікації.

На нашу думку, формування такої компетентності потребує інтеграції сучасних методологічних підходів — компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, текстоцентричного та соціокультурного. Їх поєднання створює умови для комплексного розвитку мовної особистості, здатної ефективно функціонувати у багатомовному та багатокультурному світі. Саме ця інтеграція визначає стратегічний напрям сучасної лінгводидактики й окреслює перспективи дослідження у даній роботі.

Наш розгляд почнемо з визначення методологічного підходу та його ознак. Отже, **методологічний підхід** — це система принципів, способів і стратегій, які визначають, як саме здійснюється навчання. (Черніченко, 2018) Він задає рамки мислення, вибір методів і логіку побудови процесу. До основних характеристик методологічного підходу належать:

- **Системність.** даний аспект передбачає єдність компонентів, де усі методи, прийоми й засоби навчання взаємопов'язані та працюють на спільну мету. Методи мають логічну структуру, а процес навчання вибудовується як цілісна система, де кожен етап підготовлений попереднім і готує наступний. Існує так звана взаємодія рівнів, тобто коли стратегія (загальні принципи) узгоджується з тактикою (методи) та конкретними діями (прийоми).
- **Орієнтація на мету** передбачає чітке визначення результатів, що проявляється у тому, що підхід задає, що саме має бути сформовано — знання, навички, компетентності. З цього випливає необхідність того, щоб мета формулювалася так, щоб її можна було оцінити (наприклад, рівень володіння китайською мовою за HSK).окрім того коли задається напрям розвитку, мета визначає, які методи будуть доречними — наприклад, для розвитку умінь комунікувати в офіційно-діловому стилі необхідні рольові ігри.
- Критерій **принциповості** засновується на використанні актуальної наукової бази спирається на перевірені педагогічні та психологічні принципи. Він враховує ціннісну орієнтацію: враховує культурні, соціальні та етичні аспекти навчання. Даний критерій характеризується стійкістю: тобто: принципи забезпечують стабільність і послідовність у навчальному процесі.
- **Практична спрямованість** характеризує ефективність методологічного підходу передбачає прямий зв'язок теорії з практикою. Так абстрактні положення мають реалізуватися у конкретних методах і прийомах, а учні мають бачити, як знання застосовуються у житті чи професійній діяльності. Окрім того практична спрямованість робить навчання результативним і мотивуючим. (Завгородня,& Стражнікова, 2021)

Так окрім вищезазначених характеристик, деякі науковці визначають ще і такі аспекти, що більш цілісно характеризують поняття методологічний підхід:

- **Гнучкість та адаптивність.** Під цим мається на увазі, що підхід враховує змінні умови навчання (онлайн/офлайн, індивідуальна чи групова робота) та дозволяє коригувати методи відповідно до викликів реалій, бачення викладача чи потреб учнів.
- **Інтегративність.** Тобто поєднання різних дисциплін, методів та інструментів, для створення міжпредметних зв'язків й забезпечення комплексного розвитку.
- **Наукова обґрунтованість.** Під цим мається на увазі базування на *сучасних* дослідженнях у педагогіці, психології та суміжних науках, що гарантує ефективність і достовірність результатів. (Кушнер, 2001).
- **Індивідуалізація** як врахування особливостей кожного учня — рівень підготовки, мотивацію, стиль мислення, культурний контекст.
- **Рефлексивність** передбачає постійний аналіз процесу навчання, оцінку результатів і внесення змін для вдосконалення.
- **Інноваційність** визначається відкритістю до нових технологій, методів і підходів, що дозволяє модернізувати освітній процес.

Таким чином ми можемо стверджувати, що методологічний підхід — це не просто набір методів, а своєрідна структура мислення, яка визначає логіку навчання, його цілі та способи досягнення. Вона забезпечує баланс між теорією та практикою, між науковими принципами та реальними освітніми завданнями (Жаровська та ін., 2023).

Отже, в процесі формування китайськомовної стилістичної компетентності ми вважаємо доцільним використовувати такі підходи як *компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, текстоцентричний та соціокультурний*. На нашу думку дані підходи якнайкраще дозволяють реалізувати сформованість стилістичної компетентності в китайській мові. Розглянемо їх детальніше.

Компетентнісний підхід в освіті — це методологічна орієнтація, яка ставить у центр не лише засвоєння знань, а й формування здатності їх застосовувати у реальних життєвих і професійних ситуаціях. Він акцентує

увагу на розвитку ключових компетентностей, що забезпечують успішну самореалізацію особистості. (Антошкіна, Л. І. 2014) Характерними аспектами компетентнісного підходу є:

- **Орієнтація на результат**, тобто формування компетентностей (здатність діяти, приймати рішення, комунікувати) є головною метою. Стилістична компетентність, на нашу думку, не повинна залишатися лише в категорії теоретичних знань, а мати пряме практичне вивільнення в рамках професійної діяльності
- **Практична спрямованість** навчання на основі життєвих та професійних ситуацій з приміненням знань на практиці. Мова не існує без середовища і саме через реальні комунікативні ситуації формується розуміння жанрово-стилістичних аспектів китайської мови
- **Інтегративність** компетентності. Тобто формування через поєднання знань із різних предметів, розвиток навичок і ціннісних орієнтацій.
- **Міждисциплінарність**, що проявляється у тому, що завдання часто виходять за межі одного предмета, вимагаючи від фахівця комплексного мислення. В процесі формування китайськомовної стилістичної компетентності неодмінно необхідно розуміння культурних, соціальних, політичних і етнічних факторів.
- **Гнучкість** яка враховує індивідуальні особливості учнів, їхній рівень підготовки та мотивацію. Дозволяє швидко адаптувати матеріал під потреби учнів та конкретного курсу, в рамках якого можлива інтеграція комплексів вправ.
- **Соціальна значущість** компетентності проявляється в орієнтованості на активну участь у суспільному житті, професійній діяльності, культурному розвитку. Висококваліфіковані спеціалісти завжди необхідні (Гуцан, 2013)

При навчанні стилістики китайської мови, компетентнісний підхід є безумовно фундаментальним підходом, що дозволяє повною мірою реалізовувати процес формування стилістичної компетентності.

Наступним підходом, що є використаним у нашому дослідженні є **комунікативний підхід**. Його суть полягає в тому, що мова розглядається як інструмент взаємодії, тому навчання будується навколо реальних ситуацій, діалогів, обміну інформацією та вирішення комунікативних завдань.

Спілкування є як метою, так засобом навчання. (Добротвор, 2013)
Комунікативний підхід можна охарактеризувати такими аспектами:

- **Мовленнєва спрямованість.** Навчання організовується не як засвоєння мовної системи, а як оволодіння мовленнєвою діяльністю. Кожне заняття має вирішувати конкретне комунікативне завдання.
- **Ситуативність.** Основною одиницею організації матеріалу виступає не тема чи граматична структура, а комунікативна ситуація. Мовленнєвий матеріал засвоюється у зв'язку з ситуаціями, в яких він реально функціонує. (Король, 2012)
- **Функціональність.** Мовні засоби (лексика, граматики) презентуються не ізольовано, а в контексті їх комунікативної функції. Студент засвоює не правило, а спосіб вираження певного комунікативного наміру.
- **Інтерактивність.** Навчання передбачає активну взаємодію студентів між собою та з викладачем. Пріоритетними формами роботи є парна, групова, колективна.
- **Природність.** Процес навчання імітує природне спілкування, де увага зосереджена на змісті висловлювання, а не на контролі мовної форми. (Richards & Rodgers, 2014)

Комунікативний підхід уможлиблює формування китайськомовної стилістичної компетентності безпосередньо в процесі мовленнєвої взаємодії.

Ще одним важливим підходом для формування китайськомовної комунікативної компетентності є **діяльнісний підхід**. Він розглядає навчання

як активний процес, де студент не отримує знання в готовому вигляді, а здобуває їх через власну діяльність. Це формує усвідомлену стилістичну компетентність, яка ґрунтується на практичному досвіді, а не на суто теоретичних знаннях. Діяльнісний підхід зміщує фокус із вивчення окремих мовних явищ на виконання конкретних комунікативних дій. Наприклад, не «вивчити конструкцію для ввічливого прохання», а «висловити ввічливе прохання в офіційному листі китайською мовою». (Пометун, 2021).

Його важливість для процесу формування китайськомовної стилістичної компетентності зумовлена такими аспектами

- Стилістичні норми не декларуються, а відкриваються студентом через аналіз текстів і **власні мовленнєві спроби**. У діяльнісній моделі навчання студент не отримує стилістичні правила у вигляді готових формул. Натомість він аналізує автентичні китайські тексти різних жанрів, порівнює мовленнєві зразки, виявляє закономірності вживання стилістичних засобів і перевіряє ці закономірності у власних мовленнєвих спробах.
- Одиницею навчання виступає не стилістичне явище, а мовленнєва дія. У традиційній моделі навчання стилістика подається як набір явищ: метафора, інверсія, модальні конструкції тощо. У діяльнісному підході одиницею навчання стає **комунікативна дія**. Тобто формування стилістичної компетентності відбувається через інтенцію у завданні, а не через шаблонне відтворення завчених лексичних одиниць і граматичних конструкцій.
- Етапність. Від орієнтування в ситуації до планування висловлювання і реалізація та контроль. Студент **аналізує** комунікативну мету, ролі учасників, соціокультурні норми, жанр і стиль та можливі прагматичні ризики (наприклад, загроза «втрати обличчя»), **планує висловлювання** топіка, стилістичних стратегій, мовних засобів, структури тексту, способів вираження ввічливості чи дистанції, **створює** усне або письмове висловлення з урахуванням китайських дискурсивних норм,

топік-коментарної організації, нульових анафор, жанрових шаблонів, риторичних засобів тощо і самостійно **проводить аналіз** відповідності комунікативній меті, процес редагування, порівняння з еталонними зразками та рефлексію щодо стилістичних рішень

Діяльнісний підхід формує здатність студента діяти мовою в реальних ситуаціях, самостійно відкривати стилістичні закономірності, будувати висловлення відповідно до китайських культурних і дискурсивних норм і контролювати якість власного мовлення. Це робить його одним із найефективніших підходів у формуванні китайськомовної комунікативної компетентності. (Шелестова, 2021)

В основі **текстоцентричного підходу** лежить ідея розгляду тексту як основної одиниці навчання, джерела формування мовленнєвих навичок і зразка для наслідування. Усі мовні явища вивчаються не ізольовано, а в контексті їх функціонування в тексті (Рускуліс, 2013).

У процесі формування китайськомовної стилістичної компетентності даний підхід можна реалізовувати таким чином:

- З одного боку, студент має навчитися створювати тексти певних стилів і жанрів — офіційні, публіцистичні, побутові, наукові тощо. З іншого боку, саме аналіз автентичних текстів слугує засобом формування стилістичного чуття: через спостереження за тим, як носії мови вибудовують висловлювання, добирають мовні засоби, структурують інформацію. Таким чином, текст стає одночасно навчальною моделлю і кінцевим результатом, до якого прагне студент.
- Спочатку студенти аналізують зразок: визначають стиль, жанр, комунікативну мету, стилістичні маркери, особливості композиції. Далі виконують трансформаційні завдання — переформулювання, скорочення, розширення, зміна стилю або адресата. Це допомагає усвідомити, як змінюється текст при зміні комунікативних умов. Завершальним етапом є створення власного тексту за аналогією, що сприяє перенесенню засвоєних моделей у власну мовленнєву практику.

- У межах текстоцентричного підходу студенти вчать бачити текст як структуровану цілісність. Особлива увага приділяється засобам зв'язності (частки, сполучники, тематично-рематичні зв'язки), логічній організації змісту, композиційним блокам, а також модальності — тому, як автор передає ставлення, ввічливість, ступінь категоричності. Для китайської мови це особливо важливо, оскільки модальні частки, порядок слів і контекстуальні зв'язки відіграють ключову роль у стилістичному оформленні висловлювання. (Мішеніна, Т. М., & Скидан 2025).

Також текстоцентричний підхід дозволяє опрацьовувати специфічні для китайського дискурсу явища: *topic chain*, нульову анафору, сполучники як маркери когезії — безпосередньо в автентичних текстах.

Соціокультурний підхід характерний тим, що мова вивчається в нерозривному зв'язку з культурою народу, який нею послуговується. У центрі уваги перебуває не лише мовна форма, а й ті соціальні норми, культурні коди, традиції та моделі поведінки, що визначають комунікативну поведінку носіїв мови. Комунікація розглядається як міжкультурна взаємодія, де успішність залежить не лише від мовної правильності, а й від уміння інтерпретувати культурні смисли, дотримуватися прийнятих етикетних норм і враховувати соціальний статус співрозмовника. Такий підхід дозволяє студентам усвідомити, що стилістичний вибір у китайській мові завжди зумовлений як культурними чинниками так і соціальною ситуацією спілкування. (Пуертас, 2014).

- **Добір текстів.** У навчальний процес включаються автентичні матеріали, які відображають живу мовленнєву практику: фрагменти діалогів, офіційні повідомлення, публіцистичні тексти, зразки електронного листування, соціальні мережі. Це дає можливість студентам побачити, як стилістичні засоби функціонують у природному культурному середовищі, та зрозуміти, які мовні рішення є типовими для різних соціальних ситуацій.

- **Аналіз соціокультурного контексту.** Студенти не просто фіксують наявність певних мовних одиниць, а й аналізують, чому саме вони використовуються в конкретному контексті. Розглядаються особливості вживання форм звертання залежно від віку та статусу співрозмовників, специфіка етикетних формул, роль родинних метафор у побудові міжособистісних стосунків. Такий аналіз допомагає зрозуміти, як культурні норми впливають на стилістичне оформлення висловлювання. (Мартіросян, 2021).
- **Усвідомлення зв'язку** Особлива увага приділяється тому, як соціальна ієрархія, вікові відмінності, професійні ролі та ступінь близькості між співрозмовниками визначають вибір мовних засобів. Студенти вчаться співвідносити стилістичні рішення з соціальними ролями учасників комунікації, розуміти, чому в офіційних ситуаціях використовуються одні конструкції, а в неформальних — зовсім інші. Це сприяє формуванню здатності будувати висловлювання, які є не лише граматично правильними, а й культурно доречними.

Китайське суспільство глибоко ієрархічне, що безпосередньо впливає на стилістичне оформлення мовлення. Соціокультурний підхід дозволяє сформулювати розуміння того, чому в офіційному листі вживаються одні конструкції, а в розмові з друзями — інші, і як це пов'язано з конфуціанськими цінностями, категоріями обличчя (*miànzi*) та соціальної ієрархії. Інтеграція розглянутих методологічних підходів у процесі формування китайськомовної стилістичної компетентності є не просто механічним поєднанням, а створенням цілісної, взаємодоповнювальної системи, де кожен підхід виконує власну унікальну функцію і водночас посилює дію інших.

Компетентнісний підхід задає загальний вектор, визначаючи кінцеву мету навчання не як суму знань про стилістику, а як здатність вирішувати реальні комунікативні завдання в академічній та професійній сферах. Він

структурує цілісне бачення результату, до якого мають привести зусилля викладача й студента.

Комунікативний підхід конкретизує цей вектор, наголошуючи на тому, що стилістична компетентність формується не заради абстрактного знання, а для ефективного спілкування. Саме він забезпечує орієнтацію на реальні мовленнєві ситуації, добір текстів, що відповідають комунікативним потребам студентів, і моделювання ситуацій, наближених до професійної діяльності.

Діяльнісний підхід перетворює цілі на процес. Він дає відповідь на питання "як саме" формувати компетентність: через послідовне оволодіння мовленнєвими діями, поступове ускладнення діяльності, перехід від аналітичних операцій до творчих. Без нього компетентнісні цілі залишилися б деклараціями, а комунікативні ситуації — лише ілюстраціями.

Текстоцентричний підхід виступає матеріальною основою, адже саме текст є тією одиницею, в якій реалізуються і стилістичні норми, і комунікативні інтенції, і мовленнєві дії. Він забезпечує конкретний матеріал для аналізу, спостереження, наслідування і, зрештою, для самостійного продукування.

Соціокультурний підхід додає до цієї конструкції глибини й контексту. Він пояснює, чому в китайській мові стилістичний вибір є не просто технічним, а культурно зумовленим актом, пов'язаним з ієрархічністю суспільства, категорією обличчя, конфуціанськими цінностями. Без нього навіть досконале володіння стилістичними формами ризикує залишитися формальним і не забезпечити справжньої успішності міжкультурної комунікації.

Таким чином, синергія цих підходів створює методологічне підґрунтя, яке дозволяє формувати стилістичну компетентність не як ізольоване вміння, а як органічну складову професійної підготовки майбутнього філолога-синолога, здатну забезпечити його ефективну діяльність у реальних комунікативних ситуаціях з урахуванням глибинних культурних кодів китайського мовлення

1.5 Лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні і лінгвосоціокультурні особливості китайськомовного дискурсу

Китай – країна з тисячолітньою історією і в основі ідеї китайської специфіки лежить акумулювання досвіду попередніх поколінь, історичного аналізу і культурного надбання у якості потужного ресурсу формування сучасних китайських реалій. Тому можна стверджувати, що стилістична компетентність формується на основі розуміння глибинних механізмів китайськомовного дискурсу, що має специфіку на всіх рівнях — від граматики до соціокультурних кодів. Для кращого розуміння пропонуємо розглянути це питання більш детально. (Давиденко & Віротченко, 2019).

Спочатку пропонуємо зробити огляд на лінгвістичні аспекти китайської мови, а саме будову тексту, лексичні і граматичні особливості

Перш за все, розглянемо характерну для китайської мови **будову тексту**. Йому притаманні тема-рематична організація, нульова анафора і специфічна когезія.

- **Тема-рематична організація.** Китайський дискурс будується навколо теми (топіка), а не суб'єкта (підмета). Звідси явище *topic-prominence*. У китайській речення часто починається з теми — елемента, про який далі щось повідомляється. При цьому тема не зобов'язана бути підметом і навіть не мусить мати синтаксичну роль у коментарі (Lee-Thompson, L. C. 2008).

До ключових механізмів темо-рематичної організації можна віднести:

- Топікальні конструкції. Тобто різні типи структур, де тема винесена на початок і не обов'язково пов'язана з конкретним членом речення.
- Топікальні ланцюги (*topic chains*), що є послідовністю речень або клауз, об'єднаних однією темою, яка часто не повторюється, а відновлюється через нульову анафору (Li & Yang, 2014)

- **Нульова анафора** — це специфічна риса китайського дискурсу, де підмет або займенник опускається, якщо він зрозумілий із контексту. Це може створювати навантаження на слухача або читача, оскільки референт не повторюється, то необхідно утримувати його активним протягом усього топікального ланцюга. У китайських текстах такі ланцюги можуть охоплювати кілька речень або навіть абзаців. (Yang, Zhang, Ma, & Lu, 2021)
- **Когезія в китайській мові** — це система формальних засобів, які забезпечують зв'язність тексту на поверхневому рівні. (Yeh, 2004) В китайській мові когезія поділяється на граматичну, лексичну і дискурсивну. Дослідження китайських текстів показують, що когезія формується через точне використання лексичних і граматичних маркерів, які забезпечують структурну зв'язність і семантичні відношення між частинами дискурсу. У працях з методики викладання китайської як іноземної підкреслюється важливість навчання саме засобам когезії — референції, кон'юнкції, вибору відповідних мовних форм для різних типів дискурсу. Сучасні корпусні дослідження також показують, що когезія тісно пов'язана з тематичною безперервністю та логічними зв'язками в китайських текстах.

Наступним аспектом, котрий необхідно висвітлити є **лексичні особливості**, які характеризуються особливостями творення неологізмів, принципами синонімії та колокації та специфікою метафор.

- Сучасна китайська мова активно продукує нові слова, реагуючи на глобальні соціальні зміни, технологічний прогрес та цифрову культуру. Найпомітніші джерела **неологізації** — глобалізація та цифровізація, які запускають різні словотвірні механізми. У результаті формується багаторівнева система новотворів, що охоплює як лексичні, так і морфолого-синтаксичні моделі, характерні для аналітичної структури китайської мови (Tsung & Xiao, 2019).

- Специфіка **синонімії та колокації** проявляються в обмеженні на сполучуваність близьких за значенням слів. Це критично для стилістики — вибір не будь-якого синоніма, а того, що вписується в колокаційну норму, навіть близькі за значенням слова мають різні колокаційні профілі, тобто поєднуються з різними дієсловами, іменниками, прислівниками та граматичними конструкціями. Це створює ситуацію, коли формальна семантична близькість не гарантує взаємозамінності в реальному дискурсі. Саме тому колокаційна норма стає визначальним чинником для стилістично коректного та природного мовлення (Tsung & Xiao, 2019).
- Метафора в китайській мові є багатофункціональним явищем, що поєднує когнітивні, культурні, соціальні та дискурсивні виміри. Вона слугує не лише для прикрашання мовлення, а є інструментом концептуалізації дійсності, формування ідентичності та ведення суспільно-політичного дискурсу (Tsung & Xiao, 2019).

Наступним, не менш важливим аспектом є **граматичні особливості**, що наводяться нами на прикладі таких особливостей як відсутність морфології, особливості часових виражень та значна кількість різноманітних граматичних конструкцій.

- Граматичні відношення виражаються порядком слів і службовими словами, що робить дискурс більш залежним від контексту. Китайська мова не має флексій, що означає відсутність граматичних показників роду, числа, відмінка, часу, особи чи виду. Усі слова залишаються формально незмінними незалежно від їхньої синтаксичної ролі. Така **морфологічна нейтральність** створює умови, за яких граматичні значення не є частиною форми слова, а виникають у процесі синтаксичної організації висловлення. Унаслідок цього лексеми не змінюють форму при переході з позиції підмета в позицію додатка чи обставини, дієслово не маркує час чи особу, тому часові та аспектуальні значення виражаються іншими засобами, а іменники не мають

відмінкових закінчень, тому їхні синтаксичні функції визначаються позиційно.

- **Часові вираження** в китайській мові становлять окремий пласт граматичних засобів, які компенсують відсутність морфологічного вираження часу. У межах системно-функціональної лінгвістики час розглядається не як формальна категорія дієслова, а як семантико-прагматичний ресурс, що реалізується через лексичні, аспектуальні та синтаксичні механізми. Це дозволяє описати часові значення не як фіксовані граматичні форми, а як функціональні засоби, що організують подієву структуру висловлення. (Tsung & Xiao, 2019).
- У китайській мові граматичні конструкції не є випадковими синтаксичними шаблонами — вони виконують функцію стабільних **формально-семантичних схем**, які дозволяють мовцеві узагальнювати досвід, описувати стани та структурувати події без морфологічних маркерів. Саме конструкції забезпечують передбачуваність інтерпретації та слугують інструментом когнітивної економії. Також вони відіграють ключову роль у формуванні узагальнень, оскільки забезпечують вираження станів, властивостей, відношень і логічних зв'язків між подіями. У межах аналітичної структури китайської мови конструкції виступають основними носіями граматичного значення, а їхня регулярність дозволяє формувати узагальнені моделі дискурсу. (Tsung & Xiao, 2019).

Психологічні особливості використання китайської мови справді доцільно описувати через три ключові когнітивні параметри — **робочу пам'ять, увагу та стратегії пошуку інформації**. Усі вони безпосередньо пов'язані зі структурними властивостями китайської мови: аналітичністю, відсутністю морфології, топік-коментарною організацією та високою контекстуальною залежністю.

- Так китайська мова широко використовує нульові анафори, коли суб'єкт або інший референт опускається, якщо він уже відомий із контексту. Це створює підвищене навантаження на робочу пам'ять. У мовах із розвинутою морфологією (наприклад, українській) відмінкові закінчення допомагають ідентифікувати референта. У китайській же цю функцію виконує робоча пам'ять, яка утримує тему та дозволяє правильно інтерпретувати нульові позиції.
- Китайський дискурс організований за принципом топик-коментар, де топик задає рамку інтерпретації. Зміна топика — це не просто зміна теми, а перебудова всієї ментальної моделі, через цей процес є доволі когнітивно затратним процесом. Саме тому носії часто використовують маркери переходу (比如, 至于, 另外) або повторне введення референта, щоб полегшити перемикання уваги. (Yang et al., 2021).
- Під час обробки дискурсу слухач або читач застосовують різні стратегії пошуку інформації залежно від структури висловлення. Виділяють дві стратегії пошуку інформації: **евристична і вичерпна**. Евристична стратегія застосовується тоді, коли структура дискурсу передбачувана, топик чітко позначений, логічні зв'язки прозорі, а референти стабільні. У цьому випадку слухач використовує мінімальний пошук, покладаючись на очікування, шаблони та прогнозування. Це економить когнітивні ресурси. Вичерпна стратегія активується тоді, коли дискурс містить нульові анафори з неоднозначною референцією, відбувається різка зміна топик або коли структуру можна охарактеризувати як складну і не типову, а також коли виникає можливість кількох інтерпретацій. У таких ситуаціях слухач змушений перевіряти всі можливі варіанти,

співвідносити їх із контекстом і попередніми висловленнями. Це значно підвищує когнітивне навантаження.

Психолінгвістичні особливості китайської мови охоплюють ті когнітивні механізми, які забезпечують розуміння, породження та інтеграцію мовлення в умовах аналітичної, неморфологізованої структури. Вони визначають, як мовці обробляють інформацію, будують зв'язні дискурсивні структури та компенсують відсутність морфологічних маркерів.

- Здатність об'єднувати граматичні та семантичні властивості нижчих рівнів у **вищі дискурсивні структури** є ключовим механізмом когнітивної обробки китайського мовлення. Репрезентації, що формуються на рівні слів і речень, не існують ізольовано: вони зберігаються в робочій пам'яті, де відбувається їхнє поступове нашарування, інтеграція та узгодження з новою інформацією. Такий процес забезпечує когерентність дискурсу, дозволяючи мовцеві та слухачеві вибудовувати цілісну модель змісту, яка виходить за межі окремих синтаксичних структур (Lin, 2019).
- Використання інформації з попередніх частин дискурсу для **прогнозування** подальшого розвитку висловлювання є однією з ключових психолінгвістичних особливостей китайської мови. Це механізм проактивної інтерпретації, коли слухач не просто сприймає мовлення лінійно, а постійно будує очікування щодо того, що скаже мовець далі. Така здатність особливо важлива для китайської мови, де відсутні морфологічні маркери часу, числа чи відмінка, а отже, значна частина граматичної інформації відновлюється саме через контекст і дискурсивні зв'язки. (Lin, 2019).
- На основі пропозицій та логічних зв'язків між ними слухач або читач будує **ментальну модель змісту дискурсу** — цілісне когнітивне представлення того, про що йдеться у висловлюванні. Це один із центральних психолінгвістичних механізмів, особливо важливий для

китайської мови, де значна частина граматичної інформації не виражена морфологічно і має відновлюватися через контекст, порядок слів та дискурсивні зв'язки. (Lin, 2019).

Лінгвосоціокультурні особливості китайського дискурсу проявляються на трьох рівнях — **національному, інституційному та індивідуальному**, де мова функціонує як інструмент ідентичності, влади, ринкових стратегій і культурної репрезентації. Кожен рівень має власні механізми формування смислів, стилістичних норм і комунікативних практик.

- **На національному рівні** мова використовується для формування національної ідеології, колективної ідентичності, а також для легітимації політичних цілей. Дискурс є не просто засобом комунікації, а механізмом соціального впливу. Комунікація національних ідей проходить через мультимодальні ресурси, а концепти на кшталт 中国梦 («китайська мрія») поширюються через офіційні промови, плакати та візуальні кампанії, відеоролики, анімацію, соціальні мережі, освітні програми та масові культурні продукти (Zhang et al., 2023).. Мультимодальність дозволяє поєднувати текст, зображення, музику, символи, створюючи емоційно насичений і легко впізнаваний наратив, який формує уявлення про національні цінності. Китай активно використовує документальні фільми промо-ролики про культуру та технології, міжнародні медіаплатформи для просування національного іміджу в публічних фільмах та медіа. Такі продукти формують позитивний глобальний імідж, підкреслюючи модернізацію, інновації, культурну спадщину. Дискурс тут виконує функцію м'якої сили, спрямованої на зовнішню аудиторію (Du, 2025).
- **На інституційному рівні** мова адаптується до логіки ринку, конкуренції та брендингу. Інституції, тобто університети, компанії, медіаплатформи тощо — змінюють комунікативні стратегії, щоб

відповідати новим медіа та очікуванням аудиторії. Сюди можна віднести і ребрендинг університетів у TikTok, коли університети створюють короткі відео, де академічний стиль замінюється розмовним, гумористичним, візуально динамічним, використовуються популярні тренди, музика, меми, а акцент зміщується з академічної якості на емоційний імідж та привабливість кампусу, і ребрендинг одягу де традиційні елементи (汉服 одяг ханьфу, 刺绣 вишивка) поєднуються з сучасними модними кодами, а опис товарів використовує емоційні, естетичні та культурні маркери.

- **Індивідуальний рівень** на якому мова стає інструментом самопрезентації, конструювання гендерних, етнічних та соціальних ролей. Він проявляється у таких варіаціях як конструюванні шаблону маскулінності в реаліті-шоу. При цьому дискурс формує нові моделі чоловічої ідентичності, відмінні від традиційних. Перформанс фемінності у стрімах (Wanghong girls), де фемінність подається як гібрид традиційної ніжності та сучасної впевненості і формується **комерціалізована ідентичність**, орієнтована на аудиторію. У наративах етнічних груп підкреслюється зв'язок із традиціями, мовою, ритуалами і використовується локальна лексика та культурні символи (Wang, 2020).

Таким чином, наведена вище сукупність лінгвістичних, психолінгвістичних, психологічних та лінгвосоціокультурних особливостей закладає важливий фундамент для формування і розробки доцільної методичної моделі формування китайськомовної стилістичної компетентності.

Висновки до розділу 1

Отже, аналіз сучасного стану формування професійно орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності майбутніх філологів засвідчує

наявність суттєвих прогалин у вітчизняній методичній традиції. В Україні досі відсутнє узгоджене трактування поняття стилістичної компетентності, її структури та функціональних ознак, що ускладнює розробку цілісних навчальних моделей. Стилістика китайської мови здебільшого подається як теоретичний курс із мінімальним практичним компонентом, без системи вправ, спрямованих на формування реальних мовленнєвих умінь, і без усвідомлення студентами її значущості для професійної діяльності філолога.

Порівняння з міжнародним досвідом показує, що трактування стилістичної компетентності суттєво варіює залежно від лінгвістичної школи: у Китаї вона структурована за п'ятьма напрямками відповідно до сфер застосування, тоді як у США розглядається переважно в межах риторики та поезики. Це свідчить про неможливість прямого перенесення зарубіжних моделей у вітчизняну практику, але водночас відкриває можливість використання окремих елементів — вправ, жанрових підходів, культурологічних компонентів — як допоміжних інструментів.

У сучасній українській системі підготовки китайськомовних філологів курс стилістики часто має другорядний статус: подається як вибіркова дисципліна або як короткий теоретичний модуль із недостатньою кількістю практичних занять. Попри доведену важливість стилістичної компетентності для формування загальної мовної компетентності, її потенціал залишається нереалізованим. Це зумовлює потребу в реструктуризації змісту курсу, збільшенні практичного аудиторного блоку та впровадженні системи вправ, спрямованих на розвиток стилістичних умінь у реальних комунікативних ситуаціях.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на вироблення єдиного підходу до визначення структури стилістичної компетентності, а також на аналіз можливостей інтеграції зарубіжного досвіду в українські методичні розробки. Важливо досягти узгодженості між вітчизняними та міжнародними лінгвістичними школами щодо розуміння стилістичного аспекту як

повноцінного компонента мовної компетентності поряд із граматичним, лексичним та прагматичним.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що ефективне формування китайськомовної стилістичної компетентності можливе лише за умови опори на комплекс взаємодоповнювальних підходів — компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, текстоцентричний та соціокультурний. Саме вони забезпечують цілісне поєднання теоретичних знань, практичних умінь, дискурсивної гнучкості та культурної обізнаності. Сукупність лінгвістичних, психолінгвістичних, психологічних і лінгвосоціокультурних особливостей, окреслених у дослідженні, створює необхідне підґрунтя для розробки ефективної методичної моделі формування стилістичної компетентності майбутніх філологів-китаїстів

РОЗДІЛ 2

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КИТАЙСЬКОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

2.1 Принципи добору та організації навчальних матеріалів

Ефективне формування китайськомовної стилістичної компетентності майбутніх філологів неможливе без системного добору навчальних матеріалів, які відображають стилістичне багатство сучасної китайської мови, її жанрову, функціональну та соціокультурну варіативність. Розробляючи принципи добору, ми виходили з того, що навчальний матеріал має виконувати кілька функцій одночасно: слугувати джерелом знань про стилістичні особливості китайської мови, бути зразком для наслідування в продуктивній діяльності, а також виступати основою для формування аналітичних умінь.

З огляду на важливість наукового підходу до добору та організації навчальних матеріалів, розглянемо це питання в кількох аспектах: формування матеріальної бази дослідження, критерії добору навчальних матеріалів і процедура добору текстів для експериментальної моделі. Тобто метою даного підрозділу є розгляд джерел, з яких ми брали матеріали, уточнення критеріїв, на основі яких ми добирали та відбирали доцільні та, власне, опис процес добору.

Формування матеріальної бази дослідження — це фундамент, який є запорукою успішного експерименту, тому формування матеріальної бази наукового дослідження, здійснювалося з урахуванням таких ключових ознак: **за джерелом походження, за формою представлення та за цільовими стилями та жанрами.**

За джерелом походження, матеріали можна поділити на

- **Автентичні:** тексти, створені носіями мови для носіїв мови (тобто офіційні документи, особисте листування, матеріали китайських освітніх платформ або сайти зі зразками документів). Їхня цінність полягає у відображенні реальної мовної практики та соціокультурних кодів. Це критично важливо для формування стилістичної компетентності, тому у свої діяльності ми в основному покладалися саме на автентичні тексти.
- **Навчальні (адаптовані) матеріали:** розроблені або модифіковані для навчальних цілей (тобто фрагменти з підручників або створені викладачем вправи на основі автентичних зразків). Важливо підкреслити, що в основі нашої моделі лежать як автентичні зразки, так варіативні тренувальні матеріали, що були створені на їх основі.

За формою представлення можна виділити **матеріали для формування китайськомовної стилістичної компетентності у читанні:**

- Приклади текстів офіційно-ділового стилю (заяви, рекомендаційні листи, ділове листування)
- Приклади текстів наукового стилю (анотації, тези)
- Тексти для зіставлення (Оригінал та переінакшений простий текст)

А також **матеріали для формування китайськомовної стилістичної компетентності у письмі**, які представлені як:

- Шаблони (тобто зразки з пропусками для заповнення)
- Вправи на трансформацію (наприклад переклад розмовного варіанта в офіційний)
- Комунікативні ситуації (завдання на створення тексту за заданими стильовими чи жанровими параметрами)
- Зразки для редагування (тексти зі стилістичними помилками)

За цільовими стилями та жанрами, що в нашому випадку представлені науковим та офіційно-діловим стилями.

- **Офіційно-діловий стиль** представлений жанрами «заява», «рекомендаційний лист» та «діловий лист». Ці жанри є типовими для академічної та професійної комунікації, бо студенти можуть зіткнутися з необхідністю подати заяву на стажування, отримати рекомендаційний лист від викладача або провести ділове листування з китайськими партнерами. Зазначені жанри мають чітку структуру, сталі мовні кліше та стилістичні норми, що робить їх зручним матеріалом для формування стилістичної компетентності і в читанні, і в письмі.
- **Науковий стиль** розглядається на основі жанрів «анотація» та «тези». Ці жанри є первинними для академічної діяльності студентів: написання тез доповіді на конференцію, оформлення анотації до курсової чи дипломної роботи. Анотація та тези вимагають стислого, логічного й термінологічно точного викладу, що дозволяє відпрацьовувати стилістичні особливості наукового мовлення (номіналізацію, безособові конструкції, логічні зв'язки) на доступному для студентів обсязі тексту. Обидва стилі та обрані жанри забезпечують наступність між навчальною та реальною комунікативною практикою.

Таким чином, дібрані матеріали є як аутентичними текстами, так і адаптованими навчальними наробітками, що дозволяються якісно формувати стилістичну компетентність в зручний і ефективний спосіб, при цьому залишаючись дотичним до реалій.

Наступним аспектом, що ми маємо розглянути, це критерії добору матеріалу. Спиратися ми будемо на дослідження О.В. Ярошенко (2014), яке, на наше думку, оптимально категоризує основні принципи добору тексту. До них належать: критерій автентичності, критерій проблемності, критерій професійної спрямованості, критерій ситуативності, критерій доступності і критерій міжпредметності. З метою кращого розуміння причин обрання саме цих критеріїв пропонуємо ознайомитися з ними детальніше.

Перш за все це **критерій автентичності**, бо як було вже зазначено раніше саме автентичні матеріали формують актуальні для реальних умов знання уміння та навички. (Вацило, 2019); (Роєнко, 2020). Критерії відбору автентичних подкастів для навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення.

На нашу думку, матеріали мають бути реальними зразками китайського офіційно-ділового та наукового мовлення і створеними носіями мови саме для реальної діяльності носіїв мови і не бути штучно сформованими чи адаптованими для навчальних цілей. Для досягнення умов даного критерію передбачаються такі вимоги:

- Тексти рекомендується добирати з авторитетних китайськомовних джерел або спеціалізованих сайтів. Це можуть бути офіційні сайти державних установ КНР, університетів, наукових організацій або освітні портали, що публікують зразки документів. Також можливо використання збірники зразків ділової документації, укладених китайськими фахівцями, хоча такі спеціалізовані видання доволі складно здобути в Україні.
- Текст повинен повністю відтворювати жанрово-стилістичні принципи, що характерні для офіційно-ділового та наукового дискурсу. Необхідна наявність обов'язкових структурних елементів таких як реквізити документа або композиція анотації, приклади використання сталих мовних кліше та формул, що характерні для відповідного жанру і дотримання норм оформлення (звертання, підпис, дата, розташування елементів тощо).
- Матеріал має відображати реальні комунікативні наміри та стратегії, що притаманні китайському мовленнєвому етикету такі як адекватне вираження ввічливості відповідно до соціальної ієрархії, використання «м'яких» конструкцій у ситуаціях відмови або прохання і дотримання правил "збереження обличчя" (面子 miànzi)

- У текстах мають бути наявні культурні концепти, цінності, соціальні норми сучасного китайського суспільства, ієрархічні відношення, що відображаються у формах звертання і розкриті культурно зумовлені способи аргументації та переконання.
- Матеріал повинен демонструвати реальне функціонування мовних засобів, характерних для китайського дискурсу, як ті, що були нами зазначені у підрозділі 1.5: уживання нульової анафори в межах топікальних ланцюгів, специфічні сполучники та засоби когезії. Окрім того, має обов'язково бути наявні термінологія, мовні кліше і синтаксичні конструкції, що є типовими для офіційно-ділового та наукового стилів
- Текст в жодному випадку не має піддаватися адаптації з навчальною метою: лексика, граматики, обсяг, структура збережені в оригінальному вигляді. Якщо текст занадто складний для повного розуміння, робота з ним будується на частковому аналізі найбільш важливих і показових стилістичних елементів, а не на штучному спрощенні самого тексту.

Наступним є **критерій проблемності**, що розкривається через необхідність матеріаломістити комунікативну або змістову проблему, яка потребує аналізу, стилістичного вибору, прийняття рішення та мовленнєвої реакції. (Патійчук, Ткачук & Ціпошук, 2021). Даний критерій передбачає такі аспекти:

- Текст або завдання до нього створюють ситуацію, де студент змушений свідомо обирати стилістичні засоби для досягнення комунікативної мети. Наприклад, в офіційно-діловому стилі це як ввічливо відмовити в проханні, при цьому не образивши адресата, або як сформулювати претензію, зберігаючи коректність, або як написати рекомендаційний лист, не порушуючи етичних норм. У науковому стилі — як якісно і лаконічно подати складну концепцію в анотації чи як сформулювати тезу, що привертає увагу до дослідження.
- Факт того, що проблема має розв'язуватися саме засобами стилістики, а не лише змістовим наповненням. Студент має вміти обирати між різними

ступенями офіційності, формальними та пом'якшувальними конструкціями, різними способами аргументації і різними формами звертання залежно від статусу адресата

- Наявність багатоваріантності розв'язання проблеми. Тобто те, що поставлена задача не має єдино правильної відповіді, що створює простір для обговорення, дискусії, порівняння різних стилістичних рішень. Наприклад, одне й те саме прохання можна висловити по-різному залежно від ступеня офіційності, стосунків з адресатом і обраної комунікативної стратегії.

- Має бути зв'язок із реальними комунікативними труднощами. Сенс полягає в тому, що проблема має відображати реальні складності, з якими стикаються іноземці в китайськомовному спілкуванні:

Це і правильне оформлення документу, і висловлення критики без порушення принципів "збереження обличчя", і те як адаптувати стиль мовлення до комунікативної ситуації.

- Проблема має стимулювати аналітичну діяльність, спонукати студента до аналізу стилістичних особливостей тексту, виявлення стилістичних маркерів офіційності або науковості, порівняння різних способів вираження однієї інтенції, оцінки стилістичної доцільності використаних засобів і прогнозування комунікативних наслідків стилістичного вибору.

- Також проблема має бути особистісно значущою або цікавою для студентів, викликати бажання висловитися, аргументувати позицію, запропонувати власне рішення. Наприклад:

обговорення етичних аспектів написання рекомендаційного листа
вибір стратегії поведінки в конфліктній діловій ситуації
визначення критеріїв якісної наукової анотації

Ще одним важливим критерієм є **критерій професійної спрямованості**.

Його ідея полягає в тому, що матеріали мають відповідати майбутній професійній діяльності студентів, моделювати типові для цієї діяльності

комунікативні ситуації та забезпечувати формування стилістичної компетентності, необхідної для виконання професійних завдань. (Сизенко & Дьячкова, 2021)

У процесі формування китайськомовної стилістичної компетентності ми розглядаємо даний критерій у таких аспектах:

- Добір текстів з урахуванням майбутньої спеціальності студентів і в залежності від фахової підготовки. Так як майбутній філолог може бути задіяний у різних напрямках, ми намагалися добирати найбільш універсальні матеріали. Так, майбутні філологи-науковці зможуть знайти для себе корисними зразки лінгвістичних досліджень, анотації до наукових статей, тези доповідей. Для майбутніх перекладачів в нагоді стануть офіційні документи, що потребують перекладу (контракти, угоди, дипломи тощо), тексти для усного перекладу в професійних ситуаціях, рекомендаційні листи для студентів і службові записки. Для майбутніх фахівців з міжнародних відносин підійдуть ділове листування як елемент дипломатичного та рекомендаційні листи як зразок етичного вираження схвалення в рамках формального офіційно-ділового зразка.
- Моделювання типових професійних ситуацій є очевидним аспектом професійної спрямованості. Матеріали мають відтворювати комунікативні контексти, у яких студенти опиняться після завершення навчання. Це може бути і участь у міжнародних конференціях і процес працевлаштування, і академічна мобільність, і наукова діяльність, і міжнародний менеджмент з передбаченою професійною комунікацією з китайськими колегами.
- Формування професійно значущих умінь через матеріали, що спрямовані на розвиток стилістичних навичок, необхідних у професійній діяльності. Від філолога-випускника очікується, що він зможе складати офіційні документи відповідно до китайських стандартів, анотувати фахову літературу китайською мовою, тезувати наукові

доповіді для виступів, вести професійне листування з дотриманням стилістичних та етикетних норм, рецензувати наукові праці колег.

- Ознайомлення з професійним дискурсом Китаю. Тексти знайомлять студентів із реальними зразками професійної комунікації в китайському академічному та діловому середовищі. До них входять структура та оформлення документів, прийняті в КНР стандарти наукових публікацій у китайських журналах, етикетні норми професійного спілкування та вимоги до оформлення заяв, звітів, програм.

Отже, критерій професійної спрямованості — це логічний критерій добору текстів з огляду на фактичну підготовку майбутніх філологів-китаїстів.

Критерій ситуативності вказує на необхідність того, що матеріали мають відображати реальні або максимально наближені до реальних комунікативні ситуації, у яких студенти можуть опинитися в академічному чи професійному середовищі. Він характеризується такими ключовими моментами:

- Відповідність типовим ситуаціям офіційно-ділового спілкування, з якими студенти зіткнуться під час навчання або роботи: подання заяви на стажування в китайський університет, написання рекомендаційного листа для участі в грантовій програмі, ведення ділового листування з китайськими партнерами, оформлення офіційних документів.
- Відповідність характерним ситуаціям притаманним науковому спілкуванню. Передбачається, що матеріали відтворюють контекст академічної комунікації: підготовка тез для виступу на студентській конференції або написання анотації до курсової чи дипломної роботи.
- Комунікативні матеріали повинні містити чітко окреслену ситуацію спілкування, зокрема визначати роль і статус мовця, характеристики адресата та рівень соціальної дистанції між учасниками, комунікативну мету висловлення (інформування, переконання, запрошення, відмова,

аргументація), а також умови, у яких відбувається взаємодія — офіційний чи неофіційний контекст, усна чи письмова форма.

- Мовні засоби, представлені в тексті, мають відповідати комунікативній ситуації та забезпечувати досягнення прагматичної мети. Наприклад, у ситуації вираження відмови, або при вираженні незадоволення у діловому листуванні, текст має містити відповідні етикетні формули, пом'якшувальні конструкції, обґрунтування причин, характерні для китайського ділового дискурсу.
- Добір текстів охоплює різноманітні комунікативні ситуації в межах офіційно-ділового та наукового стилів: від простих (подання заяви) до складніших (участь у дискусії, аргументація позиції в науковій статті). Це забезпечує поступове ускладнення комунікативних завдань.
- Матеріал має створювати основу для подальшої мовленнєвої взаємодії: обговорення ситуації, рольової гри, моделювання діалогу, письмової відповіді. Наприклад, після аналізу зразка рекомендаційного листа студенти можуть отримати завдання написати такий лист від імені викладача для іншого студента.

Критерій ситуативності забезпечує перенесення стилістичних знань і навичок у реальну комунікативну практику, що відповідає засадам комунікативного підходу та підвищує мотивацію студентів до опанування стилістичних норм китайської мови. (Ярошенко, 2014)

Критерій доступності — це критерій, за яким враховується можливість опрацювання матеріалу з огляду на рівень загальної китайськомовної компетентності студентів. (Ярошенко, 2014) (Никоненко & Шалько, 2017) Матеріали мають відповідати реальному рівню мовної підготовки студентів четвертого курсу, які вивчають китайську мову.

Даний критерій розкривається в таких аспектах:

- Співвідношення знайомої та нової лексики має забезпечувати розуміння загального змісту тексту і лексичну доступність без надмірного

звернення до словника. Нова термінологія (офіційно-ділова, наукова) повинна вводитися в контексті, що полегшує її семантизацію.

- Граматичні конструкції, вжиті в тексті, мають бути доступними і переважно засвоєними студентами на попередніх етапах навчання. Допускається наявність окремих нових синтаксичних моделей, характерних для офіційно-ділового та наукового стилів (наприклад, пасивні конструкції чи безособові звороти), які стають предметом аналізу та засвоєння.
- Довжина тексту має бути достатньою для репрезентації жанрово-стилістичних ознак, але не надто великою, щоб мати можливість провести детальний аналіз у межах навчального часу
- Тематика текстів має спиратися на наявні в студентів знання про соціокультурні реалії Китаю, академічні та професійні практики, що формує контекстуальну підтримку для розуміння. В протилежному випадку, перед поданням матеріалу необхідно сформулювати теоретичне підґрунтя, що певною мірою передбачене в рамках нашої моделі експериментального дослідження.

Критерій доступності є запорукою того, що на етапі знаття труднощів у студентів буде достатній рівень володіння мовою, щоб формувати саме китайськомовну стилістичну компетентність, а не окремо лексичну чи граматичну.

Наступним є **критерій міжпредметності**, що вказує на необхідність зв'язку між матеріалами та змістом навчання китайської мови з іншими дисциплінами, що вивчаються студентами (Ярошенко, 2014). В межах формування китайськомовної стилістичної компетентності, міжпредметність дозволяє сформулювати актуальну і реальну матеріальну базу, яка стане ефективним навчальним компонентом не лише для стилістичної компетентності, а й для китайськомовної комунікативної компетентності в цілому.

- Зв'язок із фаховими дисциплінами визначає, що тексти офіційно-ділового та наукового стилів добираються з урахуванням професійної орієнтації студентів (в нашому випадку філологія та переклад). Наприклад, зразки заяв на стажування для майбутніх філологів, анотації до лінгвістичних досліджень, тези доповідей з актуальних напрямків.
- Також є важливим зв'язок із теорією мови, коли тексти ілюструють теоретичні положення стилістики, граматики, лексикології китайської мови, що вивчаються на паралельних дисциплінах. Аналіз автентичних зразків закріплює теоретичні знання та формує вміння застосовувати їх на практиці.
- Інтеграція знань необхідна, бо робота з текстами передбачає актуалізацію знань з різних галузей (мовознавство, країнознавство, професійна підготовка), що сприяє формуванню цілісної картини професійної діяльності.

Критерій міжпредметності забезпечує професійну спрямованість навчання, підвищує його мотиваційний потенціал і готує студентів до реальної комунікації в академічному та професійному середовищі.

Таким чином, на основі вищезазначених критеріїв ми можемо розробити процедуру добору текстів для експериментальної моделі. Фактично ми створюємо навчальний корпус текстів для формування китайськомовної стилістичної компетентності. Процес добору текстів було розділено на сім етапів: визначення цільових стилів та жанрів на основі аналізу потреб студентів та вимог програми, аналіз лінгвостилістичних особливостей відібраних жанрів, окреслення типових комунікативних ситуацій, ролей та інтенцій, визначення джерел добору, безпосередній відбір та оцінка текстів, аналіз відповідності текстів рівню студентів та завданням формування компетентностей формування кінцевого комплекту навчальних матеріалів.

Етап 1: Визначення цільових стилів та жанрів на основі аналізу потреб студентів та вимог програми

Визначення цільових стилів та жанрів здійснювалося на основі аналізу комунікативних потреб майбутніх філологів четвертого курсу, вимог чинної програми з китайської мови та завдань пов'язаних з формуванням стилістичної компетентності. У експериментальному навчанні було використано тексти офіційно-ділового та наукового стилів, які, на нашу думку, є найбільш актуальними для академічної та професійної діяльності студентів.

В нашому дослідженні офіційно-діловий стиль представлено жанрами **заява, рекомендаційний лист та ділове листування**. Детальніше розглянемо передумови вибору даних жанрів.

Жанр **заява (申请书 shēnqǐngshū)** є одним із типових жанрів офіційно-ділового стилю, з яким студенти стикаються під час навчання в університеті. Це заяви на стажування, заяви на поселення у гуртожиток, заяви на проходження практики тощо. Даний жанр має чітку структуру, характерні мовні кліше та офіційні формули. Це робить його зручним для початкового етапу формування стилістичної компетентності.

Рекомендаційний лист (推荐信 tuījiànxin) є важливим жанром офіційної університетської комунікації і є необхідним для продовження навчання, участі в конкурсах або працевлаштування. Він вимагає володіння специфічними стилістичними засобами: конструкціями для вираження позитивної оцінки, пом'якшувальними зворотами та стандартними формулами завершення.

Ділове листування (商务信函 shāngwù xìnán) охоплює широкий спектр офіційної взаємодії, з якою студенти можуть зіткнутися в майбутній професійній діяльності. Діловий лист може подаватися у формі запитів, пропозицій, підтверджень, відмов тощо. Цей жанр дозволяє відпрацьовувати стилістичну варіативність залежно від комунікативної мети і ситуації.

Науковий стиль, в свою чергу, представлений на основі жанрів анотація та тези. Окрім нижче зазначених причин, хочемо наголосити, що дані жанри є найменшими і найпростішими представниками власне наукового підстилю наукового стилю і тому потребують найменшу кількість часу для опрацювання, порівняно з іншими жанрами, такими як курсова, дипломна, рецензія тощо.

Анотація (摘要 zhāiyào) є обов'язковим компонентом наукових робіт, з якими студенти працюють під час написання курсових і дипломних досліджень. Цей жанр вимагає стислої, логічної й термінологічно точного викладу, що дозволяє формувати навички наукового мовлення на доступному обсязі тексту.

Тези (提纲 tígāng) доповідей є першим кроком до участі студентів у наукових конференціях. Цей жанр поєднує ознаки наукового стилю, такі як термінологічність, логічність, аргументованість з необхідністю чіткої композиційної організації, що відповідає завданням формування стилістичної компетентності в письмі.

Вибір зазначених стилів і жанрів зумовлений також наявністю в них сталих стилістичних норм, як роблять моделювання, аналіз та відпрацювання в межах експериментального навчання більш простим та ефективним. Окрім того надає можливість забезпечити перехід від навчальної до реальної комунікативної практики, що відповідає засадам комунікативного підходу.

Етап 2. Аналіз лінгвостилістичних особливостей відібраних жанрів

На основі теоретичних положень, викладених у підрозділі 1.5, було здійснено особливостей жанрів, відібраних для формування китайськомовної стилістичної компетентності. Цей аналіз дав змогу виокремити ключові стилістичні аспекти, які мають бути продемонстровані в навчальних матеріалах та відпрацьовані в системі вправ.

Для жанру «заява» характерні такі особливості:

- **Композиційні особливості:** чітка структура, що включає звертання, основну частину з викладом прохання, підпис, дату. Наявність стандартизованих реквізитів (адресат, адресант, назва документа).
- **Лексичні особливості:** уживання офіційно-ділової лексики, сталих кліше. Наприклад 目前暂时 Mùqián zhànshí — Наразі, 特此申请 tè cǐ shēnqǐng — спеціально звертаюся з проханням, 请此致敬礼 cǐzhì jìnglǐ — з повагою тощо).
- **Граматичні і синтаксичні особливості :** переважання прямих синтаксичних конструкцій, використання пасивних зворотів, безособових форм. сполучники, що вказують на логічну послідовність, тематичні ланцюжки з нульовою анафорою.
- **Прагматичні особливості: Комунікативна мета**
Основна мета — отримати згоду, дозвіл чи схвалення. Це визначає все: від вибору звертання до заключних формул.
Сила прохання має бути пом'якшеною, щоб не тиснути на адресата й не ставити під сумнів його владу приймати рішення. Характерні етикетні рамки та маркери поваги (наприклад, 尊敬的 zūnjìng de — «шановний») Завершальна формула (此致 cǐ zhì, 敬礼 jìnglǐ) є не просто формальністю, а актом, який засвідчує повагу й остаточно завершує комунікативну ситуацію.

Рекомендаційному листу притаманні:

- **Композиційні особливості:** структура з трьох частин: вступ (представлення особи), основна частина — (характеристика) і висновок (рекомендація).
- **Лексичні особливості:** оцінна лексика позитивної семантики, пом'якшувальні конструкції для вираження обережної оцінки, стандартні формули завершення.
- **Граматичні і синтаксичні особливості:** Можна спостерігати активне використання складних синтаксичних конструкцій, зокрема речень із

підрядними означальними та причини. Необхідність точно й вичерпно описати особу, яку рекомендують, та обґрунтувати доцільність позитивного рішення.

- **Прагматичні особливості:** реалізація комунікативної інтенції "рекомендувати" з дотриманням принципів ввічливості та збереження обличчя. Використання етикетних зворотів для передачі оцінки, подання негативних аспектів в більш м'якому тоні. Акцентуація на сильних сторонах особи, що рекомендується.

Жанр ділового листування представлений такими особливостями

- **Композиційні особливості:**
Діловий лист у китайській мові має чітку стандартизовану структуру, яка забезпечує його інформативність та офіційність. Основними структурними елементами є: звертання, вітання, основний текст, заключна формула, підпис та дата
- **Лексичні особливості:**
Лексика ділового листування характеризується високим ступенем стандартизації та термінологічності. Сталі кліше та штампи, використання усталених мовних зворотів для різних комунікативних ситуацій, наприклад: 感谢您的来信 (gǎnxiè nín de láixìn) — дякую за Вашого листа, 期待您的回信 (qīdài nín de huíxìn) — очікую на Вашу відповідь. Офіційно-ділова та термінологічна лексика, уживання слів лише в прямому значенні, відсутність емоційно-забарвленої та розмовної лексики, уникаються діалектизми, жаргонізми та етикетна лексика
- **Граматичні і синтаксичні особливості:**
Граматика та синтаксис підпорядковані завданням точності, ясності та офіційності викладу. Прямий порядок слів у реченнях. Переважання повних, поширених речень, що використовуються складні синтаксичні конструкції для точної передачі думки. Використання безособових та

пасивних конструкцій: для створення більш об'єктивного тону. Лаконічність викладу, інформація подається стисло, уникнення зайвих слів. Для досягнення більшої офіційності двоскладові слова можуть замінюватися на односкладові (наприклад, 或 замість 或者, 如 замість 如果). Висока стандартизація тексту: сувора регламентація, використання усталених синтаксичних моделей.

- **Прагматичні особливості:**
Ділове листування в китайській мові тісно пов'язане з категоріями ввічливості, ієрархічності та "збереження обличчя" (面子 miànzi). Реалізація комунікативних інтенцій в залежності від типу ділового листа. Так лист-запит має на меті отримати інформацію, лист-пропозиція — зацікавити адресата, лист-підтвердження — засвідчити згоду, лист-відмова — відмовити, зберігши добрі стосунки. Тон і мовні засоби добираються відповідно до мети. Принципи ввічливості та ієрархії, точний вибір форм звертання та заключних формул залежно від статусу адресата є критично важливим. Поняття «обличчя» (面子 miànzi) особливо важлива у листах-відмовах, де є необхідність пом'якшити негативну інформацію. Використовуючи непрямі формулювання, пояснення причин та сподівання на подальшу співпрацю ставиться мета «зберегти обличчя» обох сторін.

В науковому стилі певні аспекти співпадають з офіційно-діловим. Це і формальність, і інформаційна наповненість, і певна сухість викладення.

Анотація як жанр представлена такими особливостями:

- **Композиційні особливості:** стисла структура, що відображає логіку наукового дослідження. Зміст анотації має складатися з таких елементів як обґрунтування потреби дослідження, його зв'язок із сучасними науковими проблемами, визначення того, що саме вивчається, формулювання цілей, які ставить перед собою автор, опис

використаних методів та підходів. Також повинен бути стислий виклад найважливіших здобутків дослідження і висновки.

- **Лексичні особливості:** термінологічність, що проявляється у вживанні ключових понять наукової роботи. Загальнонаукова лексика формує каркас опису методології та підходів, тоді як вузькоспеціальна вказує на конкретну галузь. Використання абстрактної лексики дозволяє узагальнювати результати, уникаючи надмірної деталізації. Відсутність емоційно-забарвлених елементів, що гарантує об'єктивність поданої інформації.
- **Граматичні і синтаксичні особливості:** номіналізація (переважання іменника над дієсловом), безособові конструкції, пасивні звороти, ущільненість інформації, використання дієприкметникових та дієприслівникових зворотів.
- **Прагматичні особливості** анотації полягають у виконанні таких основних функцій як стислий виклад змісту та оцінно-презентаційної обґрунтування актуальності та наукової новизни. Автор має формувати текст таким чином, щоб переконати читача в значущості проведеного дослідження та спонукати до ознайомлення з повним текстом роботи. Для китайськомовної анотації важливим є дотримання принципу "збереження обличчя" наукової спільноти, що виражається у стриманій самооцінці та униканні категоричних тверджень.

Тези як жанр наукового дискурсу вирізняються граничною стислістю та інформаційною насиченістю, що зумовлює їхні специфічні мовні та структурні характеристики.

Композиційні особливості: тези підпорядковані головному завданню — у максимально короткій формі представити концепцію дослідження. Це досягається через чітку рубрикацію, наявність заголовка, що відображає основну проблему, та послідовний виклад ключових положень, які зазвичай супроводжуються висновками. Логіка викладу будується на прозорих

причинно-наслідкових зв'язках, що дозволяє читачеві швидко охопити суть роботи.

Лексичні особливості: наповнення тез визначається їхньою належністю до наукового стилю. Термінологічний апарат використовується точно і доречно, уникаючи розгорнутих дефініцій. Широко вживаються клішовані конструкції, які слугують маркерами наукового дискурсу: у китайськомовному контексті це звороти на кшталт 本文认为 (běnwén rènwéi) — «автор вважає», 研究表明 (yánjiū biǎomíng) — «дослідження показує», 旨在 (zhǐ zài) — «метою є». Такі кліше не лише економлять текстовий простір, а й одразу задають комунікативну рамку висловлювання. Важливу роль відіграють засоби вираження авторської позиції, які, однак, подаються стримано, без надмірної категоричності, що відповідає академічному етикету.

Граматичні та синтаксичні особливості: Перевага надається простим ускладненим реченням, які вміщують кілька смислових блоків. Часто використовуються дієприслівникові звороти та однорідні члени речення для компактного переліку аспектів дослідження. Синтаксис характеризується чіткістю структури: теза — аргумент — висновок простежуються без зайвих відступів. У китайськомовних тезах поширені конструкції з дієсловами у формі теперішнього часу, що надає викладу позачасового узагальненого характеру. Важливою рисою є також використання вставних слів і зворотів, які організують логіку тексту (首先, 其次, 总之).

Прагматичні особливості: Тези виходять за межі простого інформування. Це жанр, покликаний ініціювати наукову комунікацію: представити результати спільноті, заявити про свій дослідницький пріоритет, отримати первинний зворотний зв'язок і, в ідеалі, розпочати дискусію. Обґрунтування власної наукової позиції в тезах має на меті привернути увагу до подальших публікацій, тому прагматика цього жанру тісно пов'язана зі стратегіями самопрезентації вченого. Таким чином, тези виступають не лише

стислим викладом дослідження, а й інструментом входження до професійного діалогу.

в свою чергу, мають такі характерні риси:

Етап 3. Окреслення типових комунікативних ситуацій, ролей та інтенцій.

Для кожного з відібраних жанрів було змодельовано типові комунікативні ситуації, у яких ці жанри реально функціонують в професійному і академічному середовищі Китаю. Визначено комунікативні ролі учасників та їхні інтенції, що дозволило забезпечити ситуативну основу для формування стилістичної компетентності відповідно до засад комунікативного підходу.

Типовими комунікативними ситуаціями для жанру **заява** є подання заяви на стажування в китайському університеті, участь у програмі академічної мобільності, отримання гранту на навчання або дослідження, а також вступ до магістратури чи аспірантури. (Шабат-Савка, 2015). Комунікативні ролі передбачають адресанта у особі студента або здобувача та адресата, яким виступає приймальна комісія, керівництво університету або стипендіальний комітет. Основними комунікативними інтенціями є інформування про намір взяти участь, викладення підстав для розгляду кандидатури, переконання у власній відповідності вимогам та спонукання до позитивного рішення.

Рекомендаційний лист реалізується в таких типових ситуаціях: рекомендація студента для участі в конкурсі або програмі, рекомендація колеги для працевлаштування, рекомендація для вступу до навчального закладу. Комунікативні ролі розподіляються між адресантом (викладач, науковий керівник, роботодавець) та адресатом (приймальна комісія, відділ кадрів, стипендіальний комітет). Комунікативні інтенції охоплюють представлення кандидата, об'єктивний опис його якостей та досягнень. А також висловлення обґрунтованої рекомендації та переконання адресата в доцільності позитивного рішення. (Сукач, А. С. 2017)

Ділове листування представлене кількома різновидами, кожен із яких має власну комунікативну специфіку. Лист-запит використовується для отримання інформації про умови співпраці або навчання. Лист-пропозиція слугує для ініціювання співпраці та представлення проєкту. Лист-підтвердження засвідчує отримання інформації або згоду з досягнутими домовленостями. Лист-відмова передбачає ввічливу відмову від пропозиції або співпраці зі збереженням добрих стосунків. (Бабинець & Козубовська, 2013). Комунікативними ролями виступають адресант (студент, викладач, представник організації) та адресат (представник китайської установи, організації або університету). Відповідно до типу листа визначаються комунікативні інтенції: у листі-запиті — отримати необхідну інформацію; у листі-пропозиції — зацікавити адресата та спонукати до співпраці; у листі-підтвердженні — засвідчити отримання або згоду; у листі-відмові — відмовити, зберігши добрі стосунки та "обличчя" співрозмовника.

Етап 4.Визначення джерел добору

На основі окреслених критеріїв було сформовано перелік джерел для пошуку автентичних зразків текстів офіційно-ділового та наукового стилів китайською мовою. Джерела добиралися за принципом авторитетності, доступності та відповідності жанрово-стилістичним нормам сучасного китайськомовного дискурсу. Проте, ми були змушені враховувати закритість і недоступність основної частини китайського інтернету. Таким чином, ми звернулися до таких джерел:

- Сюешу (www.xueshu.com)

Цей ресурс, заснований при підтримці Університету Цінхуа, є авторитетною платформою для поширення наукових знань у галузі суспільних та гуманітарних наук . Окремо слід згадати ресурс "新学术网" (xinxueshu.cn), створений Видавництвом Фуданьського університету, який акумулює якісний академічний контент із гуманітарних дисциплін, орієнтуючись на потреби дослідників та викладачів .

Використання xueshu.com дозволяє частково компенсувати недостатній доступ до закритих баз даних на кшталт CNKI. Даний сайт використовувався для отримання зразків заяв та ділової кореспонденції.

- **Освітньо-наукові платформи Google Scholar (scholar.google.com) та його китайський аналог Байду Сюешу (xueshu.baidu.com)**

Незважаючи на обмеження доступу до багатьох китайських академічних баз знань за межами КНР, Google Scholar залишається універсальним інструментом для пошуку наукової літератури. Він має значну кількість матеріалів з відкритих джерел, включно з препринтами, матеріалами конференцій та статтями з журналів, що є у відкритому доступі. Хоча доступ до статей з китайських рецензованих журналів через Google Scholar обмежений, сам інструмент є незамінним на етапі анотацій та ідентифікації актуальних досліджень для тез. Для роботи з китайськомовним контентом важливо налаштувати мовні параметри пошуку. «Гугл Сколар» став важливим джерелом анотацій китайською мовою.
- **Scribd (www.scribd.com) та подібні платформи файлообмінники**

Ця міжнародна платформа для обміну документами, заснована 2007 року, накопичила значний масив матеріалів, завантажених користувачами з усього світу, зокрема з Китаю. Тут можна знайти різноманітні зразки офіційно-ділових документів, навчальні посібники, а також окремі наукові публікації. Хоча Scribd не є спеціалізованим академічним ресурсом і його контент потребує критичного відбору, він може слугувати додатковим джерелом для отримання автентичних текстів, особливо тих, що не потрапляють до офіційних баз через різні причини. Важливо, що Scribd надає доступ до файлів у різних форматах, зокрема PDF та DOC, що дозволяє аналізувати оригінальну структуру документів. Scribd надав зразки ділової кореспонденції та рекомендаційних листів.

- **Сайти китайських університетів (на прикладі civil.seu.edu.cn)**
Офіційні веб-ресурси університетів КНР є надійним джерелом автентичних зразків як офіційно-ділового, так і наукового стилів. Сайт Школи цивільного будівництва Південно-Східного університету на ряду з іншими університетськими сайтами став надійним джерелом тез і рекомендаційних листів

Звичайно, джерел потенційних ресурсів набагато більше, ніж зазначено нами, проте саме ці платформи стали ключовими у формуванні доцільної матеріальної бази для подальшої розробки системи вправ та моделі навчання. Також обмежений доступ до багатьох відомих джерел дещо звузив потенційний масив текстів для опрацювання.

Етап 5. Безпосередній відбір та оцінка текстів: застосування описаних вище критеріїв до кожного потенційного матеріалу. Пошук текстів здійснювався у визначених джерелах: на офіційних сайтах китайських університетів, освітніх порталах, у наукових електронних базах (CNKI), збірниках зразків документів та інформаційних матеріалах програм академічної мобільності. До розгляду залучалися тексти, що належали до цільових жанрів офіційно-ділового (заява, рекомендаційний лист, ділове листування) та наукового (анотація, тези) стилів.

Оцінювання текстів проводилося за принципом відповідності / невідповідності кожному критерію. Зважаючи на обмеженість доступу, було прийняте рішення пом'якшити врахування критеріїв. Проте тексти, що не відповідали хоча б одному з ключових критеріїв (автентичності, жанрово-стилістичної репрезентативності або доступності) — відхилялися.

Наприклад, окремі зразки заяв, знайдені на неофіційних ресурсах, містили застарілі кліше або граматичні помилки, що ставило під сумнів їхню автентичність. Деякі наукові анотації виявилися надто вузькоспеціальними та недоступними для розуміння студентами четвертого курсу, тому були замінені на тексти із загальнонаукової тематики.

У результаті застосування описаних критеріїв було сформовано первинний корпус текстів, що відповідають цілям і завданням експериментального навчання. До нього увійшли зразки, які є типовими для відповідних жанрів, відображають сучасні мовні норми та комунікативні практики Китаю, а також є посильними для аналізу й подальшого використання в системі вправ. К На нашу думку, кількісний склад корпусу (по 2—3 тексти на кожен жанр) забезпечує достатню репрезентативність матеріалу без надмірного перевантаження експерименту.

Етап 6. Аналіз відповідності текстів рівню студентів та завданням формування компетентностей

Даний етап передбачає фінальне сортування текстів з урахуванням їх дидактичного потенціалу. На завершення добору здійснювалося фінальне сортування текстів, відібраних до первинного корпусу, з урахуванням їх дидактичного потенціалу для формування китайськомовної стилістичної компетентності студентів четвертого курсу. Це передбачало такі аспекти

- **Оцінка відповідності рівню студентів.** Кожен текст аналізувався на предмет відповідності реальному рівню мовної підготовки студентів експериментальних груп
- **Лексична складність.** співвідношення знайомої та нової лексики, наявність термінології, частотність уживання незнайомих слів. Тексти, у яких частка нової лексики перевищувала 30%, відхилялися або резервувалися для етапу поглибленого опрацювання зі словником.
- **Граматична складність.** Основу складали засвоєна граматична база з обмеженою наявністю нових синтаксичних конструкцій
- **Обсяг тексту** та відповідність довжини тексту узгоджувались із часовим обмеженням експериментального навчання. Для анотацій та тез оптимальним визнано обсяг 100—300 ієрогліфів, для заяв та листів — 200—500 ієрогліфів.

- **Оцінка дидактичного потенціалу.** Тексти оцінювалися за їх здатністю забезпечити досягнення цілей експериментального навчання.
- **Наявність стилістично значущих елементів.** Кожен текст повинен містити достатню кількість мовних засобів, характерних для відповідного жанру (кліше, термінологія, етикетні формули, засоби когезії), щоб на його основі можна було будувати систему вправ.
- **Можливість використання на різних етапах роботи.** Текст придатний для аналітичних вправ (виокремлення стилістичних особливостей), трансформаційних (редагування, переклад з одного стилю в інший) та продуктивних (створення власного тексту за зразком).
- **Наявність лінгвосоціокультурного компонента.** Текст відображає культурні концепти, соціальні ролі, ієрархічні відношення, характерні для китайського суспільства, що дозволяє формувати не лише стилістичну, а й соціокультурну компетентність.
- **Можливість створення варіативних завдань.** текст дає змогу розробляти серію вправ різного рівня складності для обох експериментальних моделей (паралельної та послідовної).

Таким чином ми змогли розробити такі принципи фінального сортування:

- **Пріоритет якості над кількістю.** До остаточного комплекту включалися тексти, які найповніше відповідають усім критеріям добору, навіть якщо це означало зменшення загальної кількості.
- **Репрезентативність.** Для кожного жанру відбиралося 2-3 тексти, що репрезентують різні комунікативні ситуації, рівні складності, тематичні варіанти.
- **Взаємодоповнюваність.** Тексти в межах одного жанру добиралися так, щоб вони доповнювали один одного за стилістичними ознаками. Тим самим утворюючи цілісну систему для поетапного формування компетентності.

- **Відповідність цілям експерименту.** Тексти мають забезпечувати можливість перевірки обох варіантів гіпотези — ефективності комплексного (паралельного) та послідовного формування стилістичної компетентності.

У результаті аналізу відповідності текстів рівню студентів та завданням формування компетентностей було сформовано **остаточний комплект навчальних матеріалів**, який ліг в основу експериментального навчання. До нього увійшли:

- офіційно-діловий стиль: 3 зразки заяв, 3 зразки рекомендаційних листів, 3 зразки ділового листування (лист-запит, лист-пропозиція, лист-підтвердження, лист-відмова);
- науковий стиль: 3 зразки анотацій, 2 зразки тез.

Загальний обсяг корпусу склав 14 текстів, що є оптимальним для проведення експерименту тривалістю один семестр (4 заняття на тиждень) та забезпечує достатню репрезентативність матеріалу без надмірного навантаження на студентів.

Остаточний комплект текстів було використано для розробки системи вправ (підрозділ 2.2) та реалізації експериментальних моделей навчання (підрозділ 2.3). Частину текстів винесено до додатку Б для ілюстрації навчального матеріалу.

Етап 7. Формування кінцевого комплекту навчальних матеріалів.

Тексти групуються за жанрами, рівнем складності та етапами навчання, готуються для використання в системі вправ та виносяться в додатки (додаток Б).

На завершальному етапі процедури добору здійснювалося формування кінцевого комплекту навчальних матеріалів, призначених для використання в експериментальному навчанні. Відібрані тексти систематизувалися за жанровою належністю, рівнем складності та відповідно до етапів формування стилістичної компетентності.

Групування текстів за жанрами

Первинна класифікація передбачала розподіл текстів за цільовими стилями та жанрами.

Заява: 3 тексти, що репрезентують різні комунікативні ситуації (заява на стажування, заява на поселення у гуртожиток, заява на проходження робочої практики).

Рекомендаційний лист: 3 тексти (рекомендаційний лист для студента, для колеги, для вступу до магістратури).

Ділове листування: 3 тексти, що охоплюють основні різновиди

Анотація: 3 тексти до наукових статей із загальнонаукової тематики.

Тези : 2 тексти доповідей для студентських наукових конференцій.

Групування текстів за рівнем складності

Для забезпечення поступового формування стилістичної компетентності жанри і тексти було розподілено за двома рівнями складності:

Початковий рівень: тексти офіційно-ділового стилю з чіткою структурою, мінімальною кількістю термінології, простими синтаксичними конструкціями, високою частотністю сталих кліше.

Достатній рівень: тексти наукового стилю, що є зразками текстів, які наближені до реальних зразків високого ступеня складності, з термінологічною насиченістю, різноманітними засобами когезії.

Підготовка текстів до використання в системі вправ

Для кожного тексту було розроблено методичний коментар, що включає:

- визначення цільової жанрово-стилістичної приналежності
- перелік стилістичних явищ, що підлягають опрацюванню
- рекомендації щодо використання на певному етапі навчання
- пропоновані типи вправ
- критерії оцінювання виконання завдань.

Частина текстів, що становлять найбільшу методичну цінність та ілюструють типові зразки відібраних жанрів, винесена до **Додатків** дисертації.

Таким чином здійснена процедура добору навчальних матеріалів охопила всі етапи: від визначення цільових стилів і жанрів до формування кінцевого комплексу текстів. Застосування системи критеріїв, як загальнодидактичних

+ так специфічних, забезпечило об'єктивність відбору, відповідність матеріалів цілям дослідження та їх придатність для формування китайськомовної стилістичної компетентності студентів четвертого курсу.

Сформований комплект навчальних матеріалів ліг в основу розробленої системи вправ та експериментальних моделей навчання

2.2 Система вправ для формування китайськомовної стилістичної компетентності

Динамічність українсько-китайських відносин стає причиною зростаючої потреби у висококваліфікованих знавцях китайської мови. В контексті багатоаспектної взаємодії між країнами, необхідність практикуючих китаїстів мати рівень мови, що охоплює різні сфери діяльності стає важливим критерієм досвідченого фахівця. Вміння формувати думку у різних функціональних стилях, підбирати доцільні лексичні одиниці та граматичні конструкції, знати коли і як варто використати фразеологічні одиниці, а коли потрібно зробити своє мовлення більш формальним чи академічним — це все складові стилістичної компетентності. Однак, у вищих навчальних закладах, дана компетентність, зазвичай, формується переважно у вигляді теоретичних засад, тоді як фахова потреба вимагає саме практичної діяльності. Таким чином постає необхідність у формуванні доцільного методологічного підґрунтя у вигляді комплексу вправ для формування не тільки знань, а й практичних професійно-орієнтованих стилістичних умінь.

Виникає потреба в переосмисленні методологічних підходів з урахуванням сучасних професійних потреб і матеріально-технічного забезпечення, розвиток якого з кожним роком відкриває нові способи вирішення цієї проблеми як для викладачів, так і для студентів.

Розробка комплексу вправ є логічним послідовним етапом застосування теоретичних засад методологічного дослідження на практиці, тому мета передбачає охарактеризування теоретичних засад китайськомовної стилістичної компетентності та її особливостей, обґрунтування використаних підходів та методів і розробку комплексу вправ для ефективного формування китайськомовної стилістичної компетентності.

З метою систематизувати методичні підходи до формування китайськомовної стилістичної компетентності було розроблено підсистему вправ, що складається з теоретичної частини і методичних рекомендацій, комплексу вправ для читання і комплексу вправ для письма. (Бігич, Бориско, & Борецька, 2013)

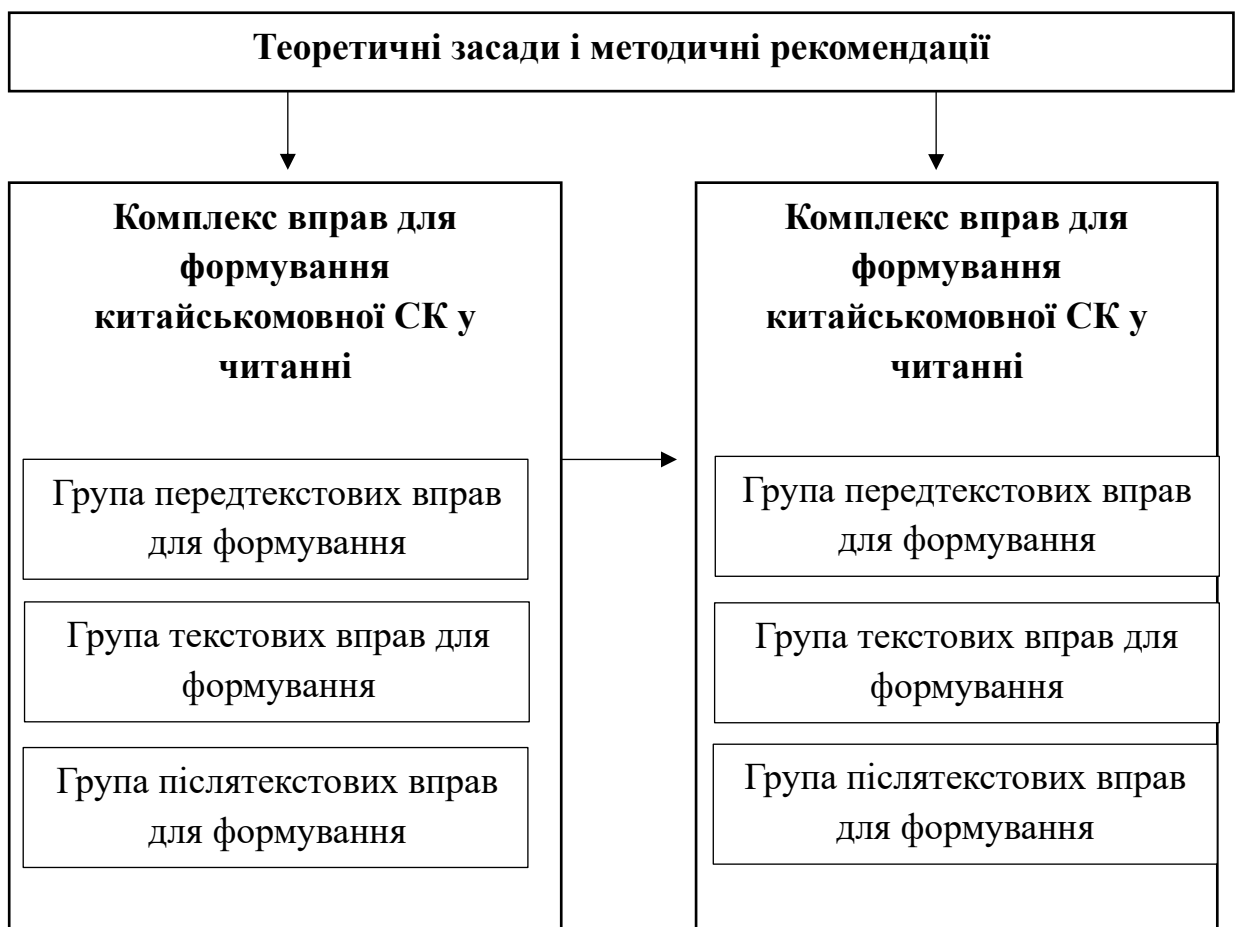
Зважаючи на специфіку навчання стилістики китайської мови, доцільно розпочинати з формування теоретичного підґрунтя загальної стилістичної компетентності. Як показує практика, студенти часто мають фрагментарні знання та недостатнє розуміння ролі стилістики як лінгвістичної дисципліни та її предмета дослідження в процесі мовної підготовки. (Попова, 2016) Тому на початковому етапі важливо **забезпечити системне уявлення про стилі мовлення, їх ознаки, функції та жанрову диференціацію**, що стане основою для подальшого засвоєння стилістичних норм китайської мови.

Також важливим кроком є **визначення стилістичної компетентності** як такої, тобто окреслення її змісту, структури та функціонального призначення як межах мовної освіти, так і в професійній діяльності. Таким чином для майбутніх фахівців буде продемонстровано **принципи використання теоретичних засад у практичній діяльності**. Такий підхід дозволить не лише сформулювати розуміння загальної структури, а і позитивно вплине на мотивацію майбутніх фахівців опановувати як теоретичні засади, так і практичне використання отриманих знань і набутих умінь. Наступним етапом формування теоретичних засад має бути теоретичний огляд китайського підходу до вивчення стилістики, ознайомлення з

напрямами дослідження стилістики 语体学、文体学、修辞学、风格学、词章学 і загальними особливостями функціональних стилів в китайській мові.

Таким чином майбутні фахівці отримають усі необхідні теоретичні знання для подальшого ефективного формування стилістичної компетентності у професійній діяльності.

Підсистема вправ для формування у майбутніх філологів професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності



Як було зазначено раніше, підсистема вправ складається з **двох комплексів вправ** для формування стилістичної компетентності у читанні і письмі. Кожен поділяється на **три групи вправ**: передтекстові, текстові і післятекстові. Групи відповідно поділяються на підгрупи в залежності від етапу роботи з текстом і дидактичної мети. Комплекси подаються або послідовно, або паралельно, порядок вправ визначається на основі методичних засад і є узгодженим між собою, логічним у своїй послідовності:

від рецептивних до рецептивно-репродуктивних і продуктивних типів, від фразової єдності до понадфразової і роботи з текстом

Розроблена нами методика фокусується на навчанні майбутніх фахівців практичного використання функціональних стилів і конкретних жанрів. Нижче подано підсистему вправ для формування професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності у читанні і письмі в науковому стилі. Дана підсистема є **універсальною** для усіх функціональних стилів і використовується для кожного окремого обраного жанру. В залежності від функціонального стилю певні вправи можуть варіюватися. Для прикладу обрано **жанр анотації**, що належить до власне наукового підстилю.

Комплекс вправ для формування у майбутніх філологів професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності у читанні

Групи вправ	Підгрупи вправ
Група 1 (Передтекстові)	<ul style="list-style-type: none"> • підгрупа 1.1 • підгрупа 1.1 • підгрупа 1.1 • підгрупа 1.1
Група 2 (Текстові)	<ul style="list-style-type: none"> • підгрупа 2.1 • підгрупа 2.1 • підгрупа 2.1
Група 3 (Післятекстові)	<ul style="list-style-type: none"> • підгрупа 3.1 • підгрупа 3.1

Група передтекстових вправ

Підгрупа 1.1

Вправа 1

Тип вправи: мовна, рецептивна, одномовна

Завдання:

Ознайомтеся з презентацією на тему власне науковий підстиль китайської мови та жанр «анотація».

Мета: Сформувати розуміння жанрово-стилістичних особливостей власне наукового підстилю.

Підгрупа 1.2

Вправа 1

Тип вправи: мовна, рецептивна, двомовна

Завдання:

熟悉生词，说明汉字构成

通过阐述	tōng guò chǎn shù	через пояснення, шляхом викладу
运行原理	yùnxíng yuánlǐ	принцип роботи
剖析典型特征	pōu xī diǎn xíng tè zhēng	аналіз типових характеристик
展望可能前景	zhǎn wàng kě néng qián jǐng	розгляд можливих перспектив
值得借鉴	zhí dé jiè jiàn	вартий наслідування, вартий запозичення
重大革新	zhòng dà gé xīn	значне нововведення
国别货币	guóbié huòbì	національні валюти
一系列创新思想	yī xìliè chuàngxīn sīxiǎng	серія інноваційних ідей
发展前景	fāzhǎn qiánjǐng	перспективи розвитку

目前形式	mùqián xíngshì	поточна ситуація
关键词	guānjiàncí	ключові слова

Мета: зняття труднощів при роботі з новими ЛО

Вправа 2

Тип вправи: мовна, репродуктивна, одномовна

Завдання: 为所提供的词汇选择中文口语表达:

通过阐述、运行原理、剖析典型特征、展望可能前景、值得借鉴、重大革新、国别货币、一系列创新思想、发展前景、目前形式、关键词

Мета: Формування базового уміння стилістичного зіставлення лексичних одиниць китайської мови, зняття труднощів

Вправа 3

Тип вправи: трансформаційна, рецептивно-репродуктивна, двомовна

Завдання: 阅读与翻译.

阐述观点、详细阐述、设计原理、工作原理、伦理原理、物理原理、机器的运行原理、系统的运行原理、程序的运行原理、数据剖析、现象剖析、原因剖析、案例剖析、市场剖析、心理剖析、行为剖析、风险剖析、结构剖析、产品的典型特征、行为的典型特征、风格的典型特征、疾病的典型特征 等等。

Мета: Розвинути розуміння контекстуального значення нової лексичної одиниці, засвоїти її вживання у фразовій єдності, покращити уміння перекладу з китайської мови

Вправа 4

Тип вправи: трансформаційна, рецептивно-репродуктивна, двомовна

Завдання: 阅读与翻译

1. 教授在课堂上剖析了文化的典型特征
2. 这篇文章详细剖析了社会的典型特征。

3. 研究人员剖析了产品的典型特征，以改进设计。
4. 心理学家剖析了行为的典型特征，以理解人类行为。
5. 医生剖析了疾病的典型特征，以制定治疗方案。

Мета: Розвинути розуміння контекстуального значення нової лексичної одиниці, засвоїти її вживання у понадфразовій єдності, покращити уміння перекладу з китайської мов

Підгрупа 1.3

Вправа 1

Тип вправи: трансформаційна, рецептивна, двомовна

Завдання: 熟悉新语法结构，说明汉字构成

以……为例	yǐ...wéi lì	взяти ... як приклад
在……的基础上	zài...de jīchǔ shàng	на основі ...
由于……因此	yóuyú...yīncǐ	через ..., тому ...
为了……而	wèile...ér	з метою ..., ...
对……持怀疑态度	duì...chí huáiyí tàidù	ставитися до ... з сумнівом

Мета: зняття труднощів при роботі з новими ГК

Вправа 2

Тип вправи: трансформаційна, рецептивно-репродуктивна, двомовна

Завдання: 阅读与翻译

1. 以中国的经济发展为例，我们可以看到改革开放的巨大影响。
2. 在前人研究的基础上，我们进一步探讨了该问题的解决方案。
3. 由于天气恶劣，因此会议被推迟了。
4. 为了提高效率而采用了新的管理系统。
5. 他对这个项目的可行性持怀疑态度。

Мета: Розвинути розуміння контекстуального значення нових граматичних конструкцій, засвоїти її вживання у понадфразовій єдності, покращити уміння перекладу з китайської мови

Підгрупа вправ 1.4

Вправа 1

Тип вправи: мовна, рецептивно-репродуктивна, двомовна

Завдання: 把句话的口语语体部分换成生词与新语法结构

1. 了解该设备的工作方式，我们可以更有效地进行维护
2. 我们可以分析主要特点，以更好地理解这个现象。
3. 我们可以预测未来的可能性，以制定更好的计划
4. 有些人对这个计划表示怀疑，认为它不切实际
5. 在这篇文章中，我们可以找到几个重要的词汇

Мета: Розвинути уміння стилістичного редагування тексту китайською мовою, навчитися розпізнавати розмовні елементи в науковому контексті та замінювати їх на відповідні формулювання академічного стилю.

Група текстових вправ

Підгрупа 2.1

Вправа 1

Тип вправи: мовна, рецептивно-аналітична, одномовна

Завдання: 分析课文，确定课文的语体、体裁和语体标记

Проаналізуйте поданий текст китайською мовою. Визначте його стиль, підстиль та жанр. Знайдіть стилістичні маркери — лексичні одиниці та граматичні конструкції, характерні для наукового стилю. Визначте елементи розмовного стилю (ЛО та ГК), які не відповідають нормам наукового мовлення, та замініть їх на відповідні наукові варіанти з числа тих, що були вивчені на заняттях.

比特币：运行原理、典型特征与前景展望

本文通过对比特币运行原理的阐述，剖析了比特币的典型特征，并展望了比特币的可能前景。首先，作为货币发展史上的重大革新，比特币在设计中使用的一系列创新思想和方式是值得借鉴的。它的出现是解决当前国别货币面临问题的积极尝试；其次，由于比特币在寻求以创新途径解决问题的同时，引入了一些难以调和且致命的新问题，导致市场对目前形式的比特币能否持续发展持怀疑态度；再次，比特币的发展前景取决于其自身能否顺利完成转型。无论是在比特币之上建立其他应用层级，还是将比特币作为全球货币体系改革的一个组件，都需要对它进行重新审视和设计。如果设计更为合理，且在实施过程中能更好地协调各方利益，比特币的发展前景虽然路途遥远，但值得世人期待。

关键词：比特币，运行原理，典型特征，前景展望

Мета: Розвинути вміння стилістичного аналізу китайського тексту, навчитися розпізнавати жанрові та стилістичні ознаки наукового підстилю

Пігрупа 2.2

Вправа 1 Тип вправи: рецептивна, мовна, одномовна

Завдання: 阅读简评, 说明简评的内容

Анотація 比特币：运行原理、典型特征与前景展望

Мета: Ознайомити студентів з особливостями академічного стилю китайської мови та розвивати вміння рецептивного читання.

Підгрупа 2.3

Вправа 1 Переклад тексту з китайської мови на українську

Тип вправи: трансформаційна, рецептивна, усна, двомовна

Завдання: 阅读与翻译

Анотація 比特币：运行原理、典型特征与前景展望

Мета: Формування навичок усного перекладу наукового тексту з китайської мови на українську з урахуванням стилістичних особливостей.

Група післятекстових вправ

Підгрупа вправ 3.1

Вправа 1

Тип вправи: рецептивна, пізнавальна, усна, одномовна

Завдання:

查看课文，说明次课文是否对中国经济研究有关

Мета:

Розвивати уміння критичного аналізу академічного тексту китайською мовою, формувати вміння співвідносити зміст із дослідницькою темою.

中国经济近年来取得了重大革新，一系列创新思想不断涌现。以数字人民币为例，它作为国别货币的代表，在目前形式下展现出广泛的应用潜力。在政府政策的基础上，数字化金融体系迅速发展，展望可能前景十分广阔。

由于全球经济不确定性增加，因此中国加快了本土金融工具的研发。为了增强国际竞争力而推动技术创新，相关部门不断出台支持措施。尽管如此，一些专家对数字人民币的长期稳定性持怀疑态度，认为其发展仍需进一步观察。

Підгрупа вправ 3.2

Вправа 1

Тип вправи: рецептивна, пізнавальна, одномовна

Завдання: Дайте відповіді на запитання

Форма роботи: усне або письмове опитування (індивідуальне або фронтальне)

Мета: Перевірити засвоєння теоретичних знань про стилістичні особливості китайського наукового стилю та активізувати термінологічну базу студентів.

1. Яка з ознак є характерною для власне наукового підстилю?

- а) Використання емоційно забарвленої лексики
- б) Наявність термінології та абстрактних понять
- в) Вільна побудова речень без логічної структури
- г) Часте використання розмовних виразів

2. Яке основне призначення жанру анотації в науковій статті?

- а) Детально описати методику дослідження
- б) Надати повний текст статті
- в) Коротко представити зміст, мету та результати дослідження
- г) Висловити особисту думку автора

Вправа 2

Тип вправи: рецептивна, пізнавальна, одномовна, тестова

Завдання:

阅读课文，回答问题。

Мета:

Розвивати уміння рецептивного читання китайського наукового тексту, закріпити розуміння лексики та логіко-сміслових зв'язків у академічному стилі.

中国经济近年来取得了重大革新，一系列创新思想不断涌现。以数字人民币为例，它作为国别货币的代表，在目前形式下展现出广泛的应用潜力。在政府政策的基础上，数字化金融体系迅速发展，展望可能前景十分广阔。由于全球经济不确定性增加，因此中国加快了本土金融工具的研发。为了增强国际竞争力而推动技术创新，相关部门不断出台支持措施。尽管如此，一些专家对数字人民币的长期稳定性持怀疑态度，认为其发展仍需进一步观察。

1. 为什么中国开始使用数字人民币？

- a) 因为它是传统货币
- b) 因为它可以帮助经济发展
- c) 因为它是外国的货币
- d) 因为人们不喜欢现金

2. 有些专家为什么对数字人民币有疑问？

- a) 因为它太贵了
- b) 因为它不方便使用
- c) 因为它的长期稳定性还不清楚
- d) 因为没有人使用它

Наступним є комплекс вправ для письма, котра подається паралельно з комплексом для читання в залежності від етапу: передтекстовий, текстовий, післятекстовий і в логічній послідовності від читання до письма, від фраз до речень, від речень до тексту.

Комплекс вправ для формування у майбутніх філологів професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності у письмі

Групи вправ	Підгрупи вправ
Група 1 (Передтекстові)	<ul style="list-style-type: none"> • підгрупа 1.1 • підгрупа 1.1
Група 2 (Текстові)	<ul style="list-style-type: none"> • підгрупа 2.1
Група 3 (Післятекстові)	<ul style="list-style-type: none"> • підгрупа 3.1 • підгрупа 3.1

Група передтекстових вправ

Підгрупа 1.1

Вправа 1

Тип вправи: письмова, трансформаційна, двомовна

Завдання: 把短语翻译成乌克兰语.

Мета: Формувати вміння письмового перекладу термінологічних одиниць з китайської мови, закріпити лексичні відповідники у науковому контексті.

Вправа 2

Тип вправи: письмова, трансформаційна, двомовна

Завдання: 把短语翻译成汉语.

Мета: Розвивати вміння письмового перекладу речень з української на китайську з урахуванням граматичних норм і стилістичних маркерів наукового стилю.

Вправа 3

Тип вправи: письмова, трансформаційна, двомовна

Завдання: 把句话翻译成乌克兰语.

Мета: Формувати вміння письмового перекладу термінологічних одиниць з китайської мови, закріпити лексичні відповідники у науковому контексті.

Підгрупа 1.2

Вправа 1

Тип вправи: письмова, продуктивна, мовна, одномовна

Завдання: 用生词与新语法结构造句子

Мета: Закріпити нову лексику та граматичні конструкції шляхом їх активного використання у власних реченнях; розвивати вміння письмового мовлення в академічному стилі.

Група текстових вправ

Підгрупа 1.1

Вправа 1

Тип вправи: письмова, трансформаційна, двомовна

Завдання: 把课文翻译成乌克兰语

Анотація 比特币：运行原理、典型特征与前景展望

Мета: Формувати вміння письмового перекладу з китайської мови на українську, зосереджуючись на точності передачі змісту, термінології та стилістичних особливостей академічного тексту.

Вправа 2

Тип вправи: письмова, продуктивна, трансформаційна, одномовна

Завдання: 阅读和按照题目填空

本文通过对——运行原理的阐述，剖析了——典型特征，并展望了——可能前景。首——发展史上的重大革新，——在设计中使用的一系列创新思想和方式是值得借鉴的。它的出现是解决当前——面临问题的积极尝试；其次，由于——在寻求以创新途径解决问题的同时，引入了一些难以调和且致命的新问题，导致——对目前形式的——能否持续发展持怀疑态度

话题：现代经济、乌克兰政治、苹果手机

Мета: Розвивати навички побудови речень у межах академічного стилю китайської мови, активізувати засвоєні граматичні конструкції та лексичні моделі шляхом їх варіативного використання.

Група післятекстових вправ

Підгрупа 3.1

Вправа 1

Тип вправи: письмова, трансформаційна, двомовна

Завдання: 把课文翻译成汉语

Анотація 比特币：运行原理、典型特征与前景展望 українською мовою

Підгрупа 3.2

Вправа 1

Тип вправи: письмова, продуктивна, мовна, двомовна

Завдання: 阅读乌克兰文章, 写简评

Наукова стаття українською мовою

Мета: Сприяти формуванню навичок написання анотації китайською мовою на основі україномовного наукового тексту, активізувати засвоєну лексику та граматичні моделі, розвивати вміння стисло й логічно передавати зміст у межах академічного дискурсу.

Вправа 2

Тип вправи: письмова, продуктивна, трансформаційна, двомовна

Завдання: 看新闻, 写简评

Мета: Сформувати навички стилістичної трансформації тексту з публіцистичного/розмовного стилю в академічний, активізувати засвоєну лексику та граматичні моделі китайської мови, розвивати вміння стисло передавати зміст у формі наукової анотації.

Нами була продемонстрована підсистема вправ, розкриті принципи формування теоретичних засад і практичних умінь, представлені системи вправ для читання і письма, подані підгрупи вправ на різні типи діяльності, продемонстровано вправи для формування професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності. Дана підсистема вправ пройшла експериментальне впровадження і продемонструвала свої ефективність при навчанні стилістиці китайської мови.

Продемонстрована в експерименті ефективність даної підсистеми вправ дає нам змогу стверджувати, що такого роду комплекс вправ можна використовувати і для формування китайськомовної стилістичної компетентності у аудіювання і говорінні. Звичайно, це потребуватиме розробки нової підсистеми вправ з урахуванням усних жанрів функціональних

стилів, а також формування достатнього матеріального забезпечення. Також необхідно доформувати і узгодити методичні засади китайськомовної стилістичної компетентності.

2.3 Модель формування стилістичної компетентності

Розробка нашої моделі формування китайськомовної стилістичної компетентності ґрунтується на методологічному поєднанні кількох наукових підходів, кожен із яких забезпечує вирішення конкретних дослідницьких завдань.

Компетентнісний підхід, що визнаний сьогодні провідним у європейському освітньому просторі, виступає концептуальною основою моделі, оскільки орієнтує навчальний процес на формування здатності розв'язувати реальні комунікативні завдання в академічній та професійній сферах. Він уможливорює чітке визначення структури стилістичної компетентності, її компонентів та критеріїв оцінювання, що є необхідною умовою для побудови цілісної моделі.

Комунікативний підхід забезпечує спрямованість навчання на оволодіння мовою як засобом спілкування в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. У контексті нашого дослідження він реалізується через добір текстів, що відповідають реальним комунікативним потребам студентів-філологів, та через моделювання ситуацій, у яких ці тексти функціонують.

Діяльнісний підхід, своєю чергою, дозволяє розглядати процес формування стилістичної компетентності як послідовне оволодіння мовленнєвими діями — від аналітичних операцій із текстом-зразком до самостійного продукування текстів заданих жанрів.

Текстоцентричний підхід є визначальним, оскільки саме текст виступає основною одиницею навчання й об'єктом аналізу. Стилiстичні особливості мови реалізуються лише в тексті. Поза текстом вони існують тільки як

абстрактна теорія. Відтак формування стилістичної компетентності неможливе без систематичної роботи з цілісними текстовими зразками.

Нарешті, соціокультурний підхід набуває особливого значення в роботі з китайськомовним матеріалом, оскільки стилістичні норми китайської мови тісно пов'язані з культурними традиціями, етикетними формами та специфікою комунікативної поведінки в різних соціальних контекстах.

Для формування стилістичної компетентності в межах пропонованої моделі обрано тексти офіційно-ділового та наукового стилів. Такий вибір зумовлений кількома чинниками. По-перше, ці стилі мають високу комунікативну значущість для академічної та професійної діяльності студентів-філологів. Офіційно-ділове листування, заяви, рекомендаційні листи є невід'ємною частиною як навчального процесу, так і майбутньої професійної діяльності. Науковий стиль, представлений анотаціями і тезами і є базовим для академічної взаємодії. По-друге, зазначені стилі характеризуються наявністю сталих, відносно усталених норм — композиційних, лексичних, граматичних, — які піддаються моделюванню й відпрацюванню в межах експериментального навчання. Це створює необхідну основу для поетапного формування умінь: від спостереження та аналізу до відтворення за зразком і, зрештою, до самостійної продуктивної діяльності.

У процесі експериментального навчання перевірялася основна гіпотези щодо формування китайськомовної стилістичної компетентності у читанні та письмі у двох моделях. **Перша модель** полягала в тому, що комплексний, паралельний розвиток стилістичної компетентності у читанні й письма забезпечує ефективний перехід від рецептивної до продуктивної діяльності. Тобто студенти починають формування СК у письмі паралельно з формуванням СК у читанні ще на етапі словосполучень і поступово розвивають її до рівня текстів.

Друга модель передбачала, що ефективнішою є стратегія фокусування, тобто послідовність "спочатку читання, потім письмо": на першому етапі студенти накопичують необхідний банк стилістичних зразків на всіх рівнях

через аналітичне читання, і лише після цього переходять до продуктивно-творчої діяльності.

Читання та письмо обрано як цільові види діяльності з огляду на специфіку формування стилістичної компетентності. Саме ці види діяльності найповніше реалізують роботу з писемними формами офіційно-ділового та наукового стилів, які функціонують переважно в писемному мовленні.

Читання виступає як рецептивний вид діяльності, що забезпечує накопичення мовного досвіду, спостереження за функціонуванням стилістичних засобів у тексті, формування орієнтовної основи дій.

Письмо, будучи продуктивним видом діяльності, дозволяє актуалізувати засвоєні знання та вміння в самостійному мовленнєвому продукті. Крім того, саме в письмі найбільш явно простежується рівень оволодіння стилістичними нормами, оскільки письмовий текст фіксує результати свідомого добору мовних засобів. Таким чином, поєднання читання й письма в єдиному навчальному циклі створює оптимальні умови для **формування всіх компонентів стилістичної компетентності**.

Розроблена модель має на меті забезпечити цілісний процес формування в студентів-філологів здатності ефективно використовувати стилістичні засоби китайської мови в писемному мовленні. Структура моделі охоплює чотири взаємопов'язані блоки, що відображають логіку навчального процесу: цільовий, принципівий, змістовий та процесуальний (Ягупов, В. В. 2002).

Цільовий блок. Головною метою пропонованої моделі є формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі на матеріалі текстів офіційно-ділового та наукового стилів. Це передбачає оволодіння студентами знаннями про стилістичні норми зазначених стилів, вміннями аналізувати мовні засоби текстів-зразків та створювати власні тексти відповідно до комунікативної ситуації, а також розвиток здатності до усвідомленого стилістичного вибору.

Принципи навчання. Модель ґрунтується на системі загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів, серед яких

визначальними є: принцип комунікативної спрямованості (орієнтація на реальні потреби академічного й професійного спілкування); принцип текстоцентризму (текст як основна одиниця навчання); принцип урахування лінгвосоціокультурної специфіки (відображення в стилістичних нормах культурних традицій Китаю); принцип комплексності (взаємопов'язане формування вмінь читання й письма у варіанті паралельної моделі); принцип послідовності (поетапне ускладнення діяльності у варіанті послідовної моделі).

Змістовий блок. Зміст навчання охоплює: 1) стилістичні особливості офіційно-ділового та наукового стилів сучасної китайської мови 2) жанрові різновиди, дібрані для експериментального навчання (заява, рекомендаційний лист, діловий лист, анотація, тези) 3) мовні засоби, характерні для цих жанрів (лексичні, граматичні, композиційні) 4) соціокультурну інформацію, необхідну для адекватного розуміння й продукування текстів (етикетні формули, правила оформлення документів, особливості наукової комунікації в КНР).

Процесуальний блок. Відповідно до завдань дослідження, у межах моделі розроблено два варіанти організації навчального процесу, які перевірялися в ході експерименту: паралельна модель (одночасне формування вмінь читання й письма) та послідовна модель (формування вмінь читання як основи для подальшого розвитку вмінь письма).

Модель 1 (паралельна). Цей варіант передбачає інтегрований розвиток рецептивних і продуктивних умінь на кожному етапі роботи. Етапи реалізації паралельної моделі:

Перший етап. Студенти ознайомлюються з текстом-зразком певного жанру, виконують завдання на його аналіз (виокремлення композиційних частин, ключових кліше, стилістично маркованих одиниць). Паралельно їм пропонуються прості письмові завдання на рівні словосполучень для фіксації нових мовних одиниць у пам'яті

Другий етап. Робота з текстами поєднує завдання на читання з елементами письмової трансформації. Студенти читають текст, а потім виконують письмові вправи на переструктурування, заміну мовних засобів, редагування, доповнення тексту. Таким чином, читання виступає джерелом матеріалу для письмових операцій, а письмо змушує глибше аналізувати прочитане.

Третій етап. На завершальному етапі студенти, спираючись на проаналізовані зразки, створюють власні тексти в межах заданого жанру та комунікативної ситуації. Читання текстів-зразків на цьому етапі виконує функцію актуалізації необхідних моделей.

Модель 2 (послідовна). Цей варіант ґрунтується на ідеї поступового накопичення досвіду читання як підґрунтя для продукування письмових текстів. Етапи реалізації:

Перший етап. Студенти працюють виключно з читанням: знайомляться з кількома зразками текстів одного жанру, виконують аналітичні завдання, спрямовані на усвідомлення стилістичних, композиційних, мовних особливостей на рівнях словосполучень речень та текстів. На цьому етапі письмові завдання не передбачаються.

Другий етап. Це опрацювання достатньої кількості текстів-зразків студенти переходять до виконання письмових вправ на основі прочитаного. Це вправи на імітацію (написання тексту за аналогією), на трансформацію (зміна стилю, перебудова тексту), на заповнення пропусків. Читання на цьому етапі використовується як опора для виконання вправ.

Третій етап. Завершальний етап передбачає створення студентами власних текстів заданого жанру з урахуванням комунікативної ситуації. Отримані на попередніх етапах знання й уміння з читання та аналізу слугують основою для самостійного продукування.

Порівняльний аналіз ефективності обох моделей в експериментальному навчанні дозволить визначити оптимальну стратегію формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі. Успішне

впровадження розробленої моделі формування китайськомовної стилістичної компетентності потребує створення відповідних організаційно-методичних умов, які забезпечують ефективність навчального процесу та досягнення поставлених цілей. До таких умов належать визначення місця експериментального навчання в освітньому процесі, характеристика учасників, часові параметри реалізації моделі та роль викладача.

Місце проведення. Експериментальне навчання доцільно проводити зі студентами четвертого курсу бакалаврату, які навчаються за спеціальністю «Філологія» зі спеціалізацією «Китайська мова і література». Вибір саме цього етапу підготовки зумовлений логікою навчального процесу. На четвертому курсі студенти вже опанували базовий лексико-граматичний матеріал, необхідний для роботи з автентичними текстами офіційно-ділового та наукового стилів, і водночас мають достатню мотивацію до опанування стилістичних тонкощів мови, оскільки вони вже мають досвід написання наукових курсових робіт та можуть планувати кар'єрний шлях у науковому або офіційно-діловому середовищі

Характеристика учасників. Студенти четвертого курсу володіють необхідним лексичним запасом, орієнтовно 2500–3000 лексичних одиниць, та граматичними знаннями, що відповідають рівню HSK 4 – HSK 5. Вони мають досвід читання адаптованих та неадаптованих текстів, здатні працювати з автентичними матеріалами з використанням словників та довідкової літератури. Сформованість самостійності у навчанні є важливою характеристикою цього етапу. Студенти здатні самостійно організовувати виконання домашніх завдань, працювати з додатковими джерелами, планувати власну навчальну діяльність. Крім того, вони вже мають базові уявлення про функціональні стилі китайської мови, отримані в межах курсів з лексикології та стилістики, що створює теоретичне підґрунтя для подальшої практичної роботи.

Тривалість навчання. Експериментальне навчання розраховане на один семестр, що є достатнім для послідовного опрацювання визначених

жанрів офіційно-ділового та наукового стилів. Заняття проводяться чотири рази на тиждень, кожне тривалістю дві академічні години (120 хвилин). Така інтенсивність дозволяє підтримувати безперервність навчального процесу, необхідну для формування стійких стилістичних навичок, і водночас не створює надмірного навантаження на студентів.

Розподіл часу. Кожне заняття структуроване таким чином, щоб забезпечити збалансований розвиток бажаної компетентності. На читання та письмо відводиться 50-60 хвилин безпосередньої аудиторної роботи над формуванням стилістичної компетентності. Решта часу (20-30 хвилин) використовується для організаційних моментів, пояснення теоретичного матеріалу, перевірки домашніх завдань та контролю. Такий розподіл дозволяє утримувати увагу студентів на кожному виді діяльності та забезпечує регулярність тренування обох видів мовленнєвої діяльності. У межах паралельної моделі читання та письмо інтегруються в єдиний цикл роботи з текстом, тоді як у послідовній моделі ці види діяльності можуть бути рознесені в часі, але сумарний час зберігається.

Роль викладача. У процесі реалізації моделі викладач виконує кілька функцій. По-перше, він виступає як організатор навчальної діяльності, який планує заняття, добирає навчальні матеріали, формулює завдання. По-друге, він є ментором, який створює сприятливу атмосферу для навчання, стимулює активність студентів, надає необхідну підтримку в разі ускладнень. Особливого значення набуває роль викладача як консультанта під час виконання студентами письмових завдань: він допомагає з вибором адекватних мовних засобів, коригує стилістичні помилки, пояснює нюанси вживання тих чи інших конструкцій. Крім того, викладач здійснює контроль та оцінювання, аналізує виконані роботи, надає зворотний зв'язок. Важливо підкреслити, що на четвертому курсі роль викладача поступово трансформується від транслятора знань до модератора самостійної пізнавальної діяльності студентів, що відповідає принципам студентоцентричного навчання.

Таким чином, окреслені організаційно-методичні умови створюють необхідне підґрунтя для ефективного формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі, забезпечуючи відповідність навчального процесу віковим особливостям студентів, їхньому рівню підготовки та цілям дослідження.

З метою покращення розуміння основних відмінностей між двома моделями пропонуємо ознайомитись з поданою нижче таблицею.

Критерій порівняння	Модель 1	Модель 2
Модель	Паралельне навчання	Послідовне навчання
Головна ідея	Однчасне формування компетентностей на різних рівнях синтаксичних рівнях	Читання як основа продуктивної діяльності
Часова організація	Почергове формування читання та письма в межах кожного етапу	Читання передуює письму і є початковим етапом
Етап 1	Дотекстові (читання + письмо)	Дотекстові, текстові, післятекстові(читання)
Етап 2	Текстові (читання + письмо)	Текстові (письмо)
Етап 3	Післятекстові (читання + письмо)	Післятекстові (письмо)
Зв'язок між видами мовленнєвої діяльності	Зворотний зв'язок: письмо змушує глибше аналізувати читання, читання збагачує письмо	Прямий зв'язок: читання виступає джерелом моделей для письма

Роль читання на завершальному етапі	Читання зразків паралельно зі створенням тексту	Читання зразків паралельно зі створенням тексту
Навантаження на занятті	Рівномірний розподіл уваги між читанням і письмом на кожному занятті	Концентрація на читанні на перших заняттях, на письмі — на наступних

Висновки до розділу 2

У другому розділі дисертації розроблено методичне забезпечення формування китайськомовної стилістичної компетентності у майбутніх філологів, що охоплює добір навчальних матеріалів, підсистему вправ та модель навчання. Вихідною передумовою дослідження стала потреба в подоланні розриву між теоретичним викладанням стилістики, яке переважає в практиці вищої школи, та вимогами професійної діяльності, що потребують сформованих практичних умінь у різних функціональних стилях.

1. **Добір навчальних матеріалів** здійснено на основі критеріїв авторитетності, доступності та жанрово-стилістичної відповідності. Джерельну базу склали автентичні тексти офіційно-ділового та наукового стилів дібрані з різноманітних офіційних та освітніх джерел. Відібрані тексти репрезентують жанри, комунікативно значущі для академічної та професійної діяльності студентів-філологів: заява, рекомендаційний лист, діловий лист, анотація, тези.
2. **Підсистема вправ**, розроблена з урахуванням загальнометодичних положень, має трикомпонентну структуру, що включає теоретичну частину з методичними рекомендаціями, комплекс вправ для читання та комплекс вправ для письма. Така організація забезпечує поетапне

формування компетентності – від засвоєння теоретичних знань до їх практичного застосування.

- **Теоретична підготовка** спрямована на подолання фрагментарності знань студентів про стилістику та передбачає формування системного уявлення про функціональні стилі, структуру стилістичної компетентності, а також ознайомлення з китайською традицією вивчення стилістики (语体学, 文体学, 修辞学, 风格学, 词章学). Це створює мотиваційну та когнітивну основу для подальшої практичної діяльності.
- **Комплекс вправ для читання** спрямовано на розвиток аналітичних умінь: ідентифікацію стилістично маркованих одиниць, визначення жанрової належності, аналіз функціонального навантаження мовних засобів, зіставлення текстів різних стилів.
- **Комплекс вправ для письма** охоплює вправи імітативного, трансформаційного, конструктивного та творчого характеру, що забезпечує поступове ускладнення продуктивної діяльності – від написання за аналогією до створення текстів відповідно до комунікативної ситуації.

Модель формування стилістичної компетентності поєднує цільовий, змістовий, процесуальний та організаційно-методичний блоки. В межах моделі розроблено два варіанти організації навчання – паралельний (одночасне формування вмінь читання й письма) та послідовний (читання як основа для письма), що дозволяє експериментально перевірити їх ефективність. Визначено оптимальні умови реалізації моделі такі як: четвертий курс, рівень HSK 4–5, один семестр (4 заняття на тиждень по 2 години), збалансований розподіл часу на читання та письмо.

Таким чином, розроблене методичне забезпечення, а саме добір текстів, підсистема вправ та модель формування СК, становить цілісний інструментарій для формування професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності. Воно враховує сучасні потреби ринку праці, специфіку китайського стилістичного дискурсу та необхідність посилення практичної складової підготовки майбутніх філологів-синологів. Результати, представлені в розділі, слугують підґрунтям для організації педагогічного експерименту.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КИТАЙСЬКОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

3.1 Зміст і етапи проведення експериментального навчання

Експериментальне навчання покликане перевірити на практиці, наскільки розроблена нами методика формування китайськомовної стилістичної компетентності є ефективною. Адже теорія теорією, але без емпіричної перевірки будь-які, навіть найлогічніші, побудови залишаються лише припущеннями. Саме тому ми вибудовуємо експеримент таким чином, щоб отримати чіткі, вимірювані відповіді на питання: чи працює наша модель взагалі, і якщо працює, то який із двох запропонованих варіантів — паралельний чи послідовний — дає кращі результати.

Зміст експериментального навчання визначається його головною метою: порівняти ефективність двох способів організації роботи з читанням і письмом. У першій групі студенти читатимуть і писатимуть паралельно, постійно чергуючи аналіз зразків із власними спробами створити текст. У другій групі ми спершу дамо студентам можливість накопичити достатньо "стилістичного досвіду" через читання та аналіз великої кількості текстів, і лише потім перейдемо до письма. Обидві групи працюють за тими самими матеріалами, але в різній послідовності.

По-перше, треба зрозуміти, з чого починати. Тому спочатку проводимо передекспериментальний зріз. Він покаже, який рівень стилістичної компетентності мають студенти до початку навчання, чи є суттєві відмінності між групами. Без цього неможливо буде потім судити про прогрес.

По-друге, власне навчання. Упродовж семестру ми працюємо зі студентами за розробленими нами матеріалами, фіксуємо проміжні результати, спостерігаючи за труднощами, які виникають, і за тим, як студенти справляються із завданнями. Це не просто "проведення занять" — це постійний моніторинг процесу.

По-третє, підсумковий контроль. Наприкінці експерименту ми проводимо контрольний зріз, який має засвідчити, чого вдалося досягти. Завдання цього зрізу — не просто поставити оцінки, а отримати об'єктивні дані про те, наскільки вільно студенти орієнтуються в стилістичних нормах офіційно-ділового та наукового мовлення, чи здатні вони не лише аналізувати чужі тексти, а й створювати власні.

І нарешті, найважливіше — порівняти результати. Ми зіставляємо дані, отримані в експериментальних групах (ЕГ-1 та ЕГ-2). Якщо статистична обробка покаже значущі відмінності — зможемо стверджувати, що певна методика працює краще ніж інша. Якщо ж відмінностей не виявиться — доведеться визнати, що вони рівнозначно ефективні.

Власне, це і є головне завдання: перевірити, чи має рацію наше припущення про те, що цілеспрямоване, паралельне поетапне формування стилістичної компетентності з урахуванням специфіки китайської мови дає інші результати, ніж послідовне засвоєння стилістичних норм у межах аналогічного курсу. І якщо так, то який із двох запропонованих шляхів виявляється ефективнішим.

Усі ці завдання реалізуються поетапно, з дотриманням вимог до проведення педагогічного експерименту: спочатку констатувальний етап (діагностика), потім формувальний (навчання) і нарешті контрольний (підбиття підсумків). Така логіка дозволяє забезпечити надійність отриманих даних і зробити обґрунтовані висновки.

Експериментальне навчання проводилося протягом осіннього семестру 2024–2025 навчального року, а саме з вересня по грудень 2024 року. Такий часовий проміжок було обрано з огляду на навчальний план підготовки

бакалаврів-філологів: четвертий курс, перший семестр, коли студенти вже мають достатню мовну підготовку, але ще не задіяні в написанні дипломних робіт настільки, щоб це заважало експерименту. Крім того, чотирьох місяців регулярних занять виявилось достатньо, щоб простежити динаміку формування стилістичної компетентності та отримати достовірні результати.

Учасниками експерименту стали дві академічні групи четвертого курсу, по десять студентів у кожній. Усього, таким чином, в експерименті взяли участь 20 осіб. Вибір саме четвертого курсу був не випадковим: до цього часу студенти вже опанували базовий лексико-граматичний матеріал, необхідний для роботи з автентичними текстами офіційно-ділового та наукового стилів, і мали сформовані навчальну автономію та здатність до самостійної роботи. Крім того, саме на четвертому курсі постає нагальна потреба в опануванні стилістичних норм для написання власних кваліфікаційних робіт і підготовки до подальшої професійної діяльності. Перед початком експериментального навчання було проведено діагностичний зріз, який мав на меті визначити вихідний рівень сформованості стилістичної компетентності студентів. Зріз охоплював як теоретичні питання (розуміння сутності стилістики, її категорій, функціональних стилів), так і практичні завдання (аналіз текстів, визначення їхньої стилістичної належності, ідентифікація стилістично маркованих одиниць). Результати виявилися, м'яко кажучи, невтішними. Переважна більшість студентів продемонструвала низький рівень як теоретичних знань, так і практичних умінь. З'ясувалося, що, хоча студенти й вивчали стилістику в межах попередніх курсів, ці знання мали фрагментарний, безсистемний характер. Вони могли дати визначення окремим поняттям, але не бачили цілісної картини, не розуміли, як стилістичні засоби функціонують у тексті, і вже тим більше не були здатні самостійно створювати тексти з урахуванням стилістичних норм. Що ж до стилістики саме китайської мови, то тут ситуація була ще складнішою: студенти практично не орієнтувалися в специфіці китайських функціональних стилів, не знали про існування таких напрямів, як

语体学, 文体学, 修辞学, не кажучи вже про вміння розрізняти їх на практиці.

Такі результати змусили нас дещо скоригувати плани щодо організації навчання. Стало очевидно, що без ґрунтового теоретичного підґрунтя подальша практична робота буде малоефективною. Тому, окрім запланованих практичних завдань, було прийнято рішення посилити теоретичну складову.

Для цього розробили серію лекцій-презентацій у форматі Power Point, які наочно, структуровано й доступно пояснювали основні поняття стилістики, класифікацію функціональних стилів, їхні мовні особливості, а також специфіку саме китайського стилістичного дискурсу. Використання презентацій дозволило не лише подати матеріал у систематизованому вигляді, а й унаочнити його прикладами з автентичних текстів, схемами, таблицями, що значно полегшило сприйняття й засвоєння інформації. Таким чином, експериментальне навчання розпочалося з усвідомлення реального стану справ і вимушеного, але, як показала подальша практика, цілком виправданого кроку — ґрунтового опрацювання теоретичного матеріалу з використанням сучасних засобів візуалізації. Лише після того, як у студентів сформувалася необхідна теоретична база, ми перейшли до безпосереднього формування практичних стилістичних умінь у читанні та письмі. Після опрацювання спільного для обох груп теоретичного блоку, який, як ми вже зазначали, довелося посилити через низький вихідний рівень студентів, подальша робота будувалася вже за різними сценаріями. Адже саме в цьому й полягала суть експерименту: перевірити, який із двох запропонованих підходів — послідовний чи паралельний — виявиться ефективнішим для формування стилістичної компетентності.

Окремо варто наголосити, що розроблені нами етапи роботи (орієнтовно-аналітичний, тренувально-трансформаційний та продуктивно-творчий) застосовувалися не одноразово, а циклічно. Тобто спочатку ми відпрацьовували цю схему на окремих текстових одиницях — наприклад, на одному зразку заяви або анотації. Коли студенти засвоювали логіку роботи з

одним текстом, ми переходили до інших текстів того самого жанру. Такий підхід дозволяв поступово нарощувати складність і забезпечувати повторюваність дій, необхідну для формування стійких навичок. До того ж, працюючи спочатку з одним зразком, а потім із серією текстів, студенти краще усвідомлювали варіативність мовних засобів у межах одного жанру й училися бачити не просто окремі приклади, а певну систему стилістичних норм.

Перш ніж перейти до аналізу результатів, варто детальніше зупинитися на тому, як саме було організовано навчальний процес у кожній з експериментальних груп. Адже, незважаючи на спільну теоретичну базу та однаковий набір текстів, які опрацьовували студенти, саме на етапі практичної роботи починали проявлятися ті принципові розбіжності, які й становили суть нашого дослідження. Якщо в ЕГ-2 ми реалізовували послідовну модель із чітким розмежуванням етапів читання й письма, то в ЕГ-1 працювали за пп моделлю, де ці види діяльності постійно чергувалися. Звісно, така різниця не могла не позначитися на тому, як саме відбувалося знайомство з новими текстами, як опрацьовувалася лексика й граматики, як будувалася робота над створенням власних текстів.

Дуже цікаво вибудовувалася робота в другій експериментальній групі (ЕГ-1), де реалізовувалася **паралельна модель**. Тут ми з перших кроків поєднували читання й письмо в єдиному циклі. Студенти ЕГ-1 не мали окремого етапу дотекстового опрацювання лексики. Вони одразу починали з читання тексту-зразка, аналізували його стилістичні особливості, а вже на основі цього аналізу виконували письмові завдання — спочатку прості, потім складніші (трансформація, редагування). Читання і письмо тут постійно підживлювали одне одного: аналіз тексту давав матеріал для письма, а спроби писати змушували глибше вчитуватися в текст і помічати те, що могло вислизнути при простому читанні. Звісно, така організація роботи мала свої наслідки для темпу навчання. В ЕГ-1, де читання й письмо йшли пліч-о-пліч, перехід від рецептивної діяльності до продуктивної відбувався помітно повільніше. Студентам потрібно було більше часу, щоб опрацювати один

текстовий зразок, виконати всі заплановані вправи, перш ніж рухатися далі. В ЕГ-2, де етапи були чіткіше розділені й на початку домінувало читання, просування по жанрах відбувалося дещо швидше. І все ж, попри різницю в темпі на проміжних етапах, обидві групи завершували опанування кожного жанру приблизно в один і той самий час. Це досягалося за рахунок того, що в ЕГ-2, яка швидше проходила етап читання, більше часу йшло на власне продуктивну діяльність, тоді як у ЕГ-1 цей продуктивний етап розпочинався раніше й розтягувався в часі. У підсумку фінішували вони майже одночасно, що дуже зручно для порівняльного аналізу результатів експерименту.

У другій експериментальній групі (ЕГ-2), яка працювала за **послідовною моделлю**, ми свідомо розділили в часі етапи читання й письма. Але це зовсім не означало, що на початковому етапі студенти тільки читали й нічого не писали. Письмо було, але воно мало специфічний, підготовчий характер. Ще до безпосереднього знайомства з текстом-зразком, на етапі дотекстової діяльності, студенти ЕГ-2 отримували вправи, спрямовані на засвоєння нових лексичних одиниць і граматичних конструкцій, які потім мали зустрітися в тексті. Це були завдання на переклад окремих словосполучень і речень з української мови на китайську і навпаки, а також на відтворення сталих кліше, характерних для певного жанру. Навіщо це робилося? Ми виходили з того, що коли студент уже на етапі підготовки до читання познайомиться з ключовими мовними засобами, потім у тексті йому буде легше впізнавати їх, аналізувати їхнє функціонування в природному контексті. До того ж, таке попереднє опрацювання лексики й граматики створювало своєрідну "опору" для подальшого продукування власних текстів: студент уже мав у запасі готові блоки, які можна використовувати за аналогією. Тобто в ЕГ- 2 письмо на початковому етапі виконувало допоміжну, сервісну функцію, готуючи ґрунт для аналітичного читання.

Першим жанром офіційно-ділового стилю, який було запропоновано студентам обох експериментальних груп, стала **заява**. Такий вибір зумовлений кількома чинниками. По-перше, заява є одним із найпоширеніших і найбільш

уживаних жанрів, з яким студенти потенційно вже стикалися в реальному житті – під час вступу до університету, оформлення документів на стипендію, звернення до деканата тощо. Це забезпечувало певний рівень упізнаваності й знімало початковий психологічний бар'єр перед новим матеріалом. По-друге, заява має чітку, усталену структуру з мінімальною варіативністю, що робить її ідеальним матеріалом для відпрацювання базових навичок аналізу й продукування текстів за зразком. Лексичне наповнення заяви є досить стандартизованим, що дозволяє студентам швидко засвоїти необхідні кліше й конструкції, не відволікаючись на надмірну термінологічну складність. Іншими словами, заява стала тим базовим жанром, на якому ми відпрацьовували саму логіку роботи: від аналізу зразка до самостійного створення тексту.

Як показали результати, цей вибір виявився цілком виправданим. Обидві групи продемонстрували високий рівень розуміння жанрово-стилістичних особливостей заяви. Студенти без особливих труднощів засвоїли структуру (звернення, виклад прохання, підпис, дата), навчилися використовувати стандартні мовні формули (прошу Вас дозволити, у зв'язку з, на підставі) і впоралися із завданням на самостійне написання заяви за зразком. Це засвідчило, що обрана нами методика, незалежно від варіанту реалізації (послідовної чи паралельної моделі), є працездатною, а сам жанр заяви справді може слугувати надійним фундаментом для подальшого засвоєння складніших текстів.

Наступним жанром, винесеним на розгляд, став **рекомендаційний лист**. І тут ми зіткнулися з певними труднощами, які, втім, були для нас прогнозованими. Рекомендаційний лист, на відміну від заяви, є жанром, із яким студенти рідше стикаються безпосередньо в ролі авторів. Зазвичай вони виступають адресатами таких листів, але не складають їх самостійно. Крім того, рекомендаційний лист передбачає не просто виклад інформації, а й елементи оцінки, характеристику особи, що вимагає володіння ширшим спектром лексичних засобів, зокрема оцінною лексикою, складнішими

етикетними формулами. Тексти цього жанру насичені усталеними зворотами, які можуть видатися студентам надмірно формальними й навіть дещо архаїчними.

Саме це й викликало труднощі в частини студентів. Під час обговорення вони зізнавалися, що такий тип текстів видається їм занадто «сухим», перенасиченим канцелярською лексикою та оборотами, які рідко зустрічаються в живому спілкуванні. Дехто висловлював сумніви щодо практичної цінності написання рекомендаційних листів, мотивуючи це тим, що в реальному професійному житті вони, швидше за все, будуть отримувати такі листи, а не писати їх. Це зауваження, до речі, дуже слушне, і воно змусило нас ще раз наголосити на тому, що навіть якщо студент сам не є автором рекомендаційного листа, він має розуміти їхню структуру й стилістику, щоб правильно інтерпретувати отримані документи, а також щоб у майбутньому, за потреби, вміти скласти такий лист, наприклад, для свого учня чи колеги. Попри суб'єктивні складнощі, робота над рекомендаційним листом дала важливий результат: вона підготувала студентів до сприйняття ще одного жанру, який логічно впливав із попереднього.

Таким жанром стала **ділова кореспонденція**, яку ми розглянули після рекомендаційного листа. Вона була сприйнята студентами значно краще. По-перше, ділові листи є невід'ємною частиною реальної професійної комунікації, і студенти це добре усвідомлювали. Вони розуміли, що вміння написати ділового листа, дотримуючись усіх необхідних формальностей, є практичною навичкою, яка знадобиться їм у майбутньому. По-друге, багато етикетних формул і мовних кліше, які здавалися надмірними в рекомендаційному листі, в діловій кореспонденції набули свого природного звучання. Студенти побачили, що ті самі звороти, які викликали спротив у попередньому жанрі, тут працюють на створення необхідного тону спілкування – ввічливого, офіційного, але водночас ділового. Таким чином, рекомендаційний лист виконав функцію своєрідного підготовчого етапу: він актуалізував важливі

мовні засоби, які потім були затребувані в більш звичному й практично орієнтованому жанрі.

Після того як ми послідовно опрацювали три жанри в межах офіційно-ділового стилю – заяву, рекомендаційний лист і власне ділові листи, – студентам запропонували самостійно скласти ділового листа й заяву за зразками. Із цим завданням більшість упоралася досить успішно, що підтвердило ефективність проведеної роботи. Що ж до рекомендаційного листа, то він, як і очікувалося, опинився на третьому місці як за рівнем виконання, так і за ступенем зацікавленості студентів. Це ще раз засвідчило, що складність жанру та його суб'єктивне сприйняття студентами відіграють важливу роль у процесі навчання, і це необхідно враховувати під час добору матеріалів та організації роботи над ними. Загалом перший блок, присвячений офіційно-діловому стилю, дозволив нам не лише сформувати в студентів базові вміння, а й зібрати важливий якісний матеріал про їхнє сприйняття різних жанрів, що було враховано на наступних етапах експерименту.

Після завершення роботи над офіційно-діловим стилем ми перейшли до наступного функціонального різновиду – **наукового стилю**. Цей перехід був цілком логічним, оскільки, по-перше, ми рухалися від простішого до складнішого, а по-друге, науковий стиль має не меншу, а можливо, навіть більшу значущість для академічної діяльності студентів-філологів.

Варто зазначити, що деякі студенти вже мали опосередковане знайомство з цим стилем. Починаючи з другого курсу, вони пишуть курсові роботи, обов'язковим компонентом яких є анотація. Щоправда, як з'ясувалося під час бесід, писали вони її радше інтуїтивно, керуючись зразками, знайденими в інтернеті, або порадами старших колег, аніж усвідомленим розумінням жанрово-стилістичних норм. Тим не менш, саме анотація стала першим жанром наукового стилю, який ми винесли на розгляд. Причина вибору була простою: якщо студенти вже стикалися з цим жанром на практиці, хай навіть на інтуїтивному рівні, то нам буде легше вибудувати місток між їхнім наявним досвідом і системними знаннями про стилістичні особливості наукового тексту.

І тут, у процесі роботи над науковим стилем, почала проявлятися одна важлива тенденція. Ефективність методики в ЕГ-1 (**Паралельна модель**) ставала дедалі помітнішою порівняно з ЕГ-2. Чому так відбувалося? На наш погляд, справа в тому, що в ЕГ-1 ми з самого початку, ще на дотекстовому етапі, постійно активували нові лексичні одиниці та граматичні конструкції на рівні словосполучень. Студенти цієї групи звикли до того, що перед читанням тексту вони обов'язково пропрацьовують мовний матеріал у його найбільш типових, сталих сполученнях. Це виробило в них своєрідну звичку: зустрічаючи новий текст, вони вже підсвідомо очікували, що там будуть певні кліше, і були готові до їх сприйняття. Коли ж ми перейшли до наукового стилю, ця навичка спрацювала як каталізатор. Студенти ЕГ-1 швидше адаптувалися до нової термінології, легше встановлювали зв'язки між теоретичними відомостями про жанр і їхнім практичним втіленням у тексті. У них сформувалася, якщо хочете, когнітивна звичка бачити за абстрактним правилом конкретний мовний засіб. В ЕГ-2 цей процес відбувався дещо повільніше, оскільки там акцент на ізольованому опрацюванні лексики й граматики не був таким вираженим на початкових етапах.

Однак, попри цю різницю в динаміці, загалом науковий стиль дався студентам обох груп не так легко, як офіційно-діловий. І причина тут криється не в методиці, а в специфіці самих жанрів. Науковий текст, навіть якщо він присвячений загальним, близьким студентам темам (а ми свідомо добирали тексти, пов'язані з мовознавством, методикою, країнознавством, уникаючи вузькоспеціалізованих тем із фізики чи біології), усе одно вимагає володіння значною кількістю термінології. І якщо в офіційно-діловому стилі терміни часто є вузькоспеціальними й швидко запам'ятовуються в межах конкретного жанру, то наукова термінологія більш розгалужена, абстрактна й потребує глибшого осмислення.

Саме з цим і були пов'язані несподівані для нас складнощі. Студенти, які досить упевнено почувалися в аналізі наукових текстів, раптом починали "буксувати", коли доходило до продуктивної діяльності – написання власних

анотацій чи тез. Вони могли визначити структуру тексту-зразка, виокремити ключові терміни, але відтворити цю структуру самостійно, наповнивши її необхідним термінологічним змістом, виявилось для багатьох серйозним викликом. Довелося витратити додатковий час на тренувальні вправи, спрямовані саме на активацію термінологічної лексики в продуктивному мовленні. Підбиваючи підсумок експериментальному навчанню в цілому, слід визнати, що програма виявилася досить насиченою. За чотири місяці ми встигли охопити два функціональні стилі, опрацювати кілька жанрів у кожному з них, провести проміжні й підсумкові зрізи. Студенти працювали, якісно та сумлінно, задіюючи усі свої когнітивні ресурси. З одного боку, це добре: інтенсивний режим дозволяє досягти помітних результатів у короткостроковій перспективі. Такий підхід цілком виправданий, коли йдеться про проведення експерименту, спецкурсу або інтенсиву, де основна мета – швидко сформувати певні навички. З іншого боку, ми чітко усвідомлюємо, що така насиченість може бути сприйнята неоднозначно. Деякі спеціалісти, особливо ті, хто дотримується більш традиційних поглядів на організацію навчального процесу, можуть оцінити її як надмірне навантаження на студентів. І в цьому є раціональне зерно. Адже четвертокурсники, окрім нашого експериментального курсу, вивчають ще низку обов'язкових дисциплін, готуються до заліків та іспитів, пишуть курсові роботи. До того ж, не варто забувати, що вони перебувають у процесі дорослішання, з усіма супутніми психологічними й соціальними викликами. Тому питання балансу між інтенсивністю навчання та психологічним комфортом студентів є надзвичайно важливим. Враховуючи цей досвід, ми дійшли висновку, що за умов інтеграції розробленої нами методики в регулярний навчальний курс (а не в експериментальний формат) необхідно ретельно калібрувати обсяг і складність матеріалу. Це має робитися залежно від конкретних цілей курсу, рівня підготовки групи, її навчального потенціалу. Можна, наприклад, зменшити кількість жанрів для опрацювання, але збільшити час на кожен із них; можна варіювати обсяг самостійної роботи; можна диференціювати

завдання за рівнем складності. Головне – уникати двох крайнощів: як зробити навчання неефективним через занадто низьке навантаження, так і спровокувати в студентів відторгнення, вигорання або хронічне перевантаження, що в кінцевому підсумку зведе нанівець будь-які методичні здобутки. Ще один важливий висновок, який ми зробили за результатами експериментального навчання, стосується **обсягу теоретичного компонента**. Спочатку ми, керуючись класичними дидактичними принципами, прагнули дати студентам якомога повнішу теоретичну базу, включно з детальною класифікацією підстилів, їхніми різновидами, тонкощами функціонування мовних засобів тощо. Однак практика показала, що такий підхід не завжди виправданий, особливо в умовах обмеженого часу й конкретних навчальних цілей.

Також ми зіткнулися з тим, що **надлишкова теорія не знаходить у студентів достатньої практичної реалізації**. Найяскравіше це виявилось на прикладі знань про підстилі. Студенти четвертого курсу, попри загалом непогану мовну підготовку, просто не мають достатнього досвіду реальної професійної комунікації, щоб повноцінно використовувати ці знання. Вони можуть засвоїти, що в офіційно-діловому стилі є, скажімо, дипломатичний, законодавчий, адміністративний підстилі, і навіть навести приклади документів, що до них належать. Але в ситуації, коли їм потрібно написати ділового листа чи заяву, ці знання про підстилі залишаються незадіяними, вони не працюють на практиці. Студент зосереджується на жанрі, на його структурі, на кліше, а не на тому, до якого підстилю цей жанр належить. Іншими словами, такі знання існують у свідомості студента ізольовано, як певний теоретичний баласт, який не включається в процес реальної мовленнєвої діяльності. А будь-які знання, що не мають практичного виходу, як відомо, є найбільш уразливими для так званої **ерозії**. Вони швидко забуваються, втрачають чіткість обрисів, перетворюються на розмиті уявлення. Студент пам'ятає, що щось таке було, але що саме й навіщо – відповісти вже не може. Звісно, це не означає, що теорію взагалі не потрібно давати. Але її обсяг має бути жорстко

скорельований із практичними завданнями, які стоять перед студентами. Якщо наша мета – навчити студентів писати заяви, ділові листи, анотації та тези, то теорія має обмежуватися тим мінімумом, який безпосередньо "обслуговує" ці практичні потреби. Це мають бути знання про жанр, його композицію, типові мовні засоби, стилістичні норми. А от заглиблення в тонкощі класифікації підстилів, історію їх формування, дискусійні питання стилістики – це вже матеріал для окремого, суто теоретичного курсу або для тих студентів, які планують займатися науковою роботою в цій галузі.

Тому, підсумовуючи, ми дійшли висновку, що в межах практично орієнтованого курсу з формування стилістичної компетентності теоретичний компонент доцільно робити більш **лаконічним і прагматично спрямованим**. Він має пояснювати не "все про стилістику", а лише те, що безпосередньо працюватиме в процесі читання, аналізу й написання текстів. Це дозволить уникнути інформаційного перевантаження, сфокусувати зусилля студентів на дійсно важливих речах і, як наслідок, підвищити стійкість сформованих знань і вмінь, запобігти їх передчасній ерозії.

3.2 Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження

Доекспериментальна підготовка передбачала узгодження теоретико-методологічних засад формування китайськомовної стилістичної компетентності, виділення головних підходів, формування бачення майбутніх комплексів вправ і збір інформації стосовно добору матеріалів, процесу впровадження, етапів інтеграції моделі у повсякденну підготовку майбутнього філолога знавця китайської мови. Під час процесу аналізу теоретичних засад формування китайськомовної стилістичної компетентності було розроблено дві навчальні методичні моделі, що у свою чергу призвело до необхідності проведення експериментального дослідження. У процесі підготовки було дібрано матеріали, розроблено критерії оцінювання і узгоджено їх з

методичними моделями. Зважаючи на визначені обсяги часу та потенційні об'єми матеріалу, для експериментального дослідження було вирішено сфокусуватися на офіційно-діловому і науковому функціональних стилях та репрезентувати одним підстилем кожен з них. Таким чином було обрано адміністративно-канцелярський підстиль, представлений жанрами «заява», «рекомендаційний лист» та «діловий лист» і власне науковим підстилем, що демонструвався у жанрах «анотація» та «тези». Такі жанри були обрані через декілька причин. По-перше, їх можна віднести до так званих «малих» жанрів, в порівнянні з такими як «курсова робота», «дисертація», «кваліфікаційна робота магістра» і так інші, що притаманні власне науковому стилю, так саме як і «контракти» в офіційно-діловому стилі. По-друге, практичність є і залишається наріжним каменем нашого бачення сформованості китайськомовної стилістичної компетентності. Дані жанри часто зустрічаються в повсякденному житті як студентів-китаїстів, так і практикуючих професіоналів, тому розуміння структури, володіння лексико-граматичним запасом і уміння на основі існуючого шаблону побудувати текст з урахуванням актуальних потреб — є ключовим критерієм в даному аспекті.

По-третє, обраними жанрами притаманні кліше, що робить процес стилістичного опанування більш простим та інтуїтивно зрозумілим: засвоїти структуру, активувати мовне кліше, розвинути уміння створювати по шаблону. Такий підхід сприяє зняттю труднощів при знайомстві з новими лексичними одиницями (ЛО) і граматичними конструкціями (ГК), заохочує студентів долучати нову термінологію до активного лексичного запасу шляхом практикування кліше у вправах на підстановку і використання їх як поєднання ЛО і ГК для утворення складносурядних і складнопідрядних речень, що притаманні як науковому стилю, так і офіційно-діловому.

Аналіз процесу формування компетентності передбачає необхідність визначати рівні навченості. Для оцінки рівня сформованості китайськомовної стилістичної компетентності, були розроблені критерії оцінювання за якими можна було отримати до 40 балів за читання і до 40 балів за письмо, при цьому

критерії оцінювання стилістичної компетентності в читанні включали в себе розпізнавання стилю тексту, розуміння змісту, виявлення стилістичних засобів та адекватність інтерпретації. Тоді як критерії оцінювання в письмі передбачали використання мовних засобів китайській мові, точність і адекватність вираження в перекладних завданнях, структурну організацію тексту та нормативність мовлення.

Таблиця 1

Система оцінювання рівня сформованості китайськомовної стилістичної компетентності у читанні

	0	2	4	6	8	10
Оцінка стилістичної доречності	Не вміє визначати	визначає з помилками	частково визначає доречність	здебільшого визначає	визначає правильно з неточностями	повністю правильно
Розуміння змісту	не розуміє основного змісту	розуміння уривчасте	відтворює лише частину	відтворює більшість	майже повне розуміння	повне й точне розуміння
Виявлення стилістичних засобів	не розпізнає	розпізнає окремі приклади	бачить кілька засобів	систематично визначає більшість	майже всі правильно	всі засоби правильно
Адекватність інтерпретації	інтерпретація хибна	частково правильна	поверхнева	здебільшого правильна	майже повна	повна й адекватна

Рівні сформованості визначалися як: низький (0-19 балів), середній (20-39 балів), достатній (40-59 балів) і високий (60-80 балів відповідно до таблиці 1 та 2). При цьому хочемо зауважити, що згідно з нашим емпіричним досвідом, студентам притаманно володіти стилістичною компетентністю китайської мови на низькому і середньому рівнях, тоді коли стилістична компетентність рідної мови знаходиться в межах середнього і достатнього рівнім.

Таблиця 2

Система оцінювання рівня сформованості китайськомовної стилістичної компетентності у письмі

Письмо	0	2	4	6	8	10
Використання мовних засобів	невідповідні, численні помилки	частково доречні	доречні з помилками	здебільшого правильні	майже без помилок	повністю правильні й доречні
Точність і адекватність вираження	зміст спотворений	значні втрати	часткове відтворення	здебільшого точне	майже повне	повне й точне
Структурна організація тексту	хаотична	слабка	частково логічна	здебільшого логічна	майже повна	чітка й логічна
Нормативність мовлення	численні помилки	багато помилок	помилки заважають розумінню	незначні помилки	майже без помилок	без помилок

Також, хочемо підмітити, що цікавим додатковим ефектом нашого експериментального навчання стало підвищення загальної стилістичної компетентності у читанні та письмі. І хоча прямого дослідження цього питання не проводилось, проте прояв даного явища можна бачити в трансформаційних вправ при перекладі тексту у певному жанрі на українську мову. У процесі вивчення чергового мовного кліше, учень мимоволі запам'ятовував і його український сталий еквівалент, що в свою чергу дозволяло студентів робити свою мову більш науковою, чи більш офіційною в залежності від вимог комунікативної ситуації.

Експериментальне дослідження проводилося на четвертому курсі у двох групах по 10 чоловік кожна. Це пов'язане і з необхідністю наявності достатньої кількості опанованих ЛО та ГК, і достатнім рівнем сформованості загальної комунікативної компетентності, і наявністю вже певного досвіду вивчення китайської мови, а саме: певна автономність у знятті труднощів, сталі переваги у підходах до запам'ятовування, краще розуміння практичної

цінності стилістичної компетентності китайської мови. Це дозволило забезпечити однорідність вибірки та мінімізувати вплив зовнішніх чинників на результати експерименту. Крім того, студенти четвертого курсу вже мають сформовані навички роботи з автентичними текстами, що є важливим для перевірки ефективності запропонованих методичних прийомів. Вибір саме двох груп пояснюється необхідністю порівняння результатів двох експериментальних виборок, що дає змогу об'єктивно оцінити вплив застосованих стратегій на розвиток професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності.

Експериментальна група 1 (ЕГ-1) навчалася за паралельною моделлю навчання (Модель 1), тоді як у експериментальній групі 2 (ЕГ-2) була задіяна послідовна (Модель 2). Модель 1 передбачала одночасне формування китайськомовної стилістичної компетентності у читанні та письмі за певним методично обґрунтованим алгоритмом подачі матеріалів, тоді як Модель 2 передбачала послідовне опанування стилістичної компетентності: від читання до письма. При формуванні моделей ми спиралися на дві визначені нами моделі: модель стосовно необхідності комплексного підходу шляхом поєднання вправ на різні компетентності і модель, що передбачала фокусування на одній компетентності з метою порівняння взаємодії з елементами фразової єдності, понадфразової і роботи з текстом. Таким чином модель 1 уособлює припущення стосовно необхідності комплексного підходу, а модель 2 — фокус на конкретній компетентності, відповідно. Проведення експерименту передбачалося строком на 1 семестр при чотирьох заняттях на тиждень, де одне заняття становило дві академічні години. При рівномірному розподілі часу між формуваннями усіх компетентностей на читання і письмо відводилось по 20 хв на одне заняття — сумарно 40 хвилин.

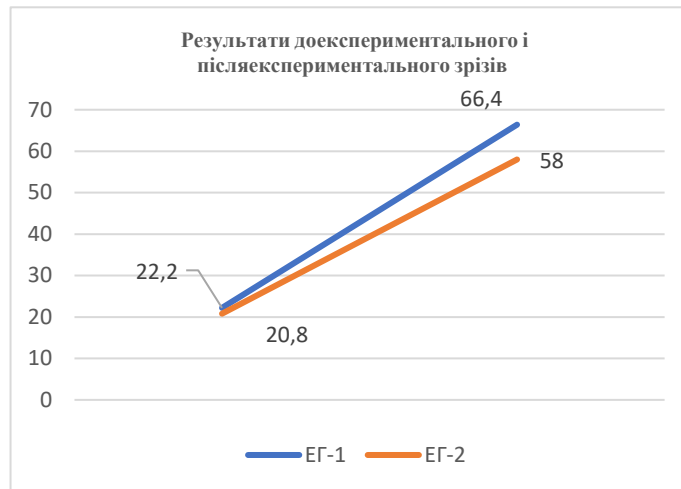
Таблиця 3

Результати доекспериментального зрізу

Модель (1 паралельна)		%	Модель 2 (послідовна)		%
Євгенія В·····о	20	25.0	Анастасія С·····к	20	25.0
Валерія В·····а	24	30.0	Євгенія Г·····а	24	30.0
Валерія К·····а	28	35.0	Влад А·····ь	28	35.0
Анастасія Д·····а	30	37.5	Олександр Б·····в	24	30.0
Юлія А·····а	24	30.0	Вікторія А·····а	24	30.0
Софія А·····к	28	35.0	Юлія А·····о	18	22.5
Катерина Ш·····я	26	32.5	Марія Д·····н	20	25.0
Дмитро Д·····о	18	22.5	Кирил О·····к	10	12.5
Вероніка Т·····о	10	12.5	Тетяна Н·····а	26	32.5
Яна П·····в	14	17.5	Каріна Д·····ь	14	17.5
середнє	22.2	27.7	середній	20.8	26%
		5%			
Стандартне відхилення	6.23	7.79	Стандартне відхилення	5.59	6.99%

Перед початком експериментального навчання було проведено доекспериментальний зріз, результати якого показали середній бал у 22.2 (ЕГ-1) і 20.8 у (ЕГ-2), що показало середній рівень навченості. (Таблиця 3) Дане тестування охоплювало практичні навички як в читанні, так і в письмі. По завершенні експериментального навчання був проведений післяекспериментальний зріз для порівняння. Результати показали (рисунок 1) (Таблиця 4) середній бал 66.4 у ЕГ-1 і 58 у ЕГ-2, що засвідчило ефективність обох моделей у процесі формування професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності. При цьому, середній бал ЕГ-1 був приблизно на 10% вищий за ЕГ-2

Рисунок 1



Таблиця 4

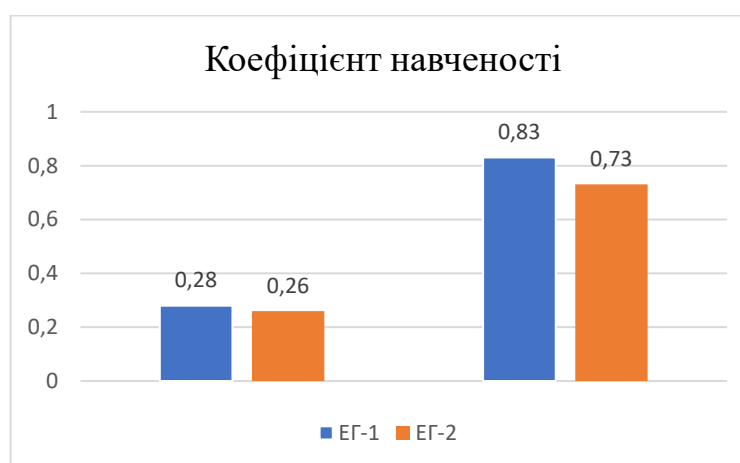
Результати післяекспериментального зрізу

Модель (1 паралельна)	(80 макс)	%	Модель 2 (послідовна)	80 макс)	%
Євгенія В·····о	68	85.0	Анастасія С·····к	70	87.5
Валерія В·····а	80	100.0	Євгенія Г·····а	64	80.0
Валерія К·····а	72	90.0	Влад А·····ь	72	90.0
Анастасія Д·····а	64	80.0	Олександр Б·····в	68	85.0
Юлія А·····а	74	92.5	Вікторія А·····а	70	87.5
Софія А·····к	80	100.0	Юлія А·····о	60	75.0
Катерина Ш·····я	70	87.5	Марія Д·····н	52	65.0
Дмитро Д·····о	68	85.0	Кирил О·····к	26	32.5
Вероніка Т·····о	42	52.5	Тетяна Н·····а	70	87.5
Яна П·····в	46	57.5	Каріна Д·····ь	28	35.0
середнє	66.4	83%	середній	58	72.5%
Стандартне відхилення	12.2	15.25%	Стандартне відхилення	16.52	20.65%

При аналізі та порівнянні отриманих даних ми користувалися формулою визначення коефіцієнта навченості(КН) (Асадчих і Савченко, 2019), а також застосовували t-критерій Стьюдента для перевірки статистичної значущості

різниць між показниками. При розрахунку КН ми користувалися такою формулою як $K = Q/n$, де K – коефіцієнт навченості, Q – кількість балів, отриманих за правильно виконані завдання, n – максимальна кількість балів за тест. Використавши значення з таблиці 1 ми бачимо, що коефіцієнт навченості (рисунок 2) до проведення експериментального навчання становив 0.28 для ЕГ-1 і 0.26 для ЕГ-2, що вказує на недостатню навченість. Після проведення експерименту коефіцієнт становив 0,83 та 0,73 відповідно. З огляду на те, що показник ефективності визначено на рівні 0,7 (Шевкопляс, 2017), це свідчить не лише про актуальність обох моделей, а й про те, що модель 1, застосована в експериментальній групі 1, продемонструвала кращі результати.

Рисунок 2

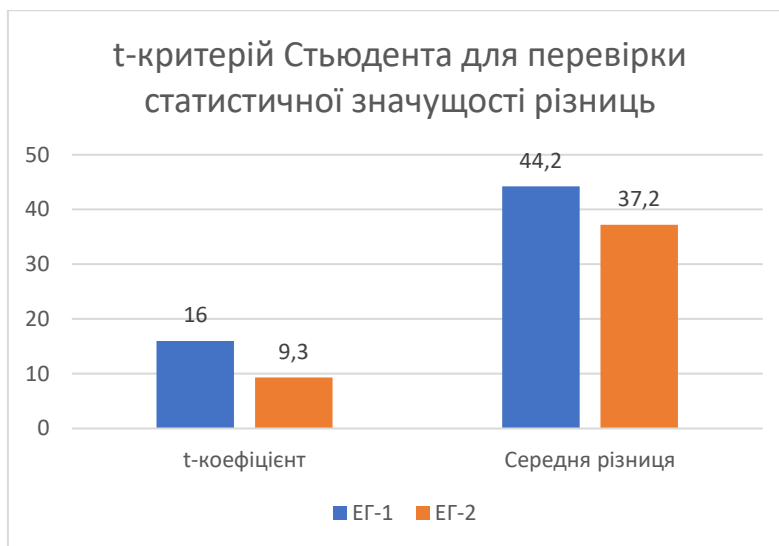


Наступним критерієм розрахунку є t-критерій Стьюдента (Совгіра, 2010) для перевірки статистичної значущості різниць між показниками. Як зазначено на рисунку 2, обидва t-значення (16.03 і 9.32) є дуже високими. Критичне значення t для $df=9$ і рівня значущості $p < 0.001$ дорівнює приблизно 4.78. Обидва наші значення значно перевищують цей поріг.

Це означає, що в обох групах спостерігається статистично значуще покращення результатів після навчання (з надзвичайно високою ймовірністю, $p < 0.001$). Щоб зрозуміти, яка група ефективніша, ми дивимось на середню різницю (ефект) та t-значення (яке, серед іншого,

залежить від величини ефекту та його стабільності). Таким чином, ЕГ-1 середнє покращення склало 44.2 бала, а у ЕГ-2 — 37.2 бала, що вказує на більший ефект моделі 1. Окрім того t-значення в ЕГ-1 (16.03) також значно вище, ніж у ЕГ-2 (9.32). Отже згідно з нашими розрахунками ЕГ-1 показала більш ефективне навчання, ніж ЕГ-2. Це підтверджується як більшою середньою різницею між тестами "після" і "до", так і більш високим значенням t-критерію, що вказує на більш значний і однорідний ефект.

Рисунок 2



Наступним статистичним показником, що ми обрали є ефект Коена (d), що визначається за формулою $d = (M_1 - M_2) / SD_{\text{пул}}$. (Наварро, 2022) На нашу думку даний показник є ефективним доповнюючим статистичним критерієм у нашому дослідженні. Як відомо t-критерій демонструє факт наявності різниці а ефект Коена оцінює наскільки великою є дана практична різниця (Колганов, 2011).

Згідно з критеріями Коена:

- $d \approx 0.2$ — малий ефект
- $d \approx 0.5$ — середній ефект
- $d \approx 0.8$ — великий ефект

Отриманий нами результат у $d = 0.64$ можна трактувати як ефект середньої величини, що наближається до великого. Це означає, що різниця в середньому прирості між експериментальною групою 1 та групою 2 є не лише статистично значущою (що ми вже підтвердили t-тестом), але й практично важливою. Група 1 показала значно більше покращення, ніж Група 2. Це доводить, що процес формування китайськомовної стилістичної компетентності потребує комплексного підходу як для всебічного закріплення матеріалу, так і для формування сталих умінь розпізнавати стилістичні засоби і формувати свою писемну думку з урахуванням вимог функціонального стилю, його підстилю та обраного жанру.

Результати дослідження. Отже, як показали результати експериментального дослідження модель, що передбачала паралельний спосіб подачі підсистем вправ продемонструвала більшу ефективність, порівняно з послідовною: $KH = 0.83$ порівняно з 0.73 , а також t-статистика 16.03 порівняно з 9.32 і ефект Коена ($d = 0.64$). На нашу думку, такі результати пов'язані з теоретично більш обґрунтованим алгоритмом подання вправ і логікою подання матеріалу: від читання до письма; від фразової єдності до понадфразової, до тексту; від рецептивних вправ, до рецептивно-репродуктивних і продуктивних. Тим не менш хочемо зазначити, що модель 2 є теж перспективним підходом для концентрації на формуванні китайськомовної стилістичної компетентності з акцентом на читання чи на письмо. Зважаючи на те, що дані моделі розроблялися з можливістю інтеграції у навчальний процес робочих програм, що передбачають практичне вивчення китайської мови. Ми можемо бачити перспективи використання як моделі 1 у поєднанні з перекладацькими робочими програмами, так і моделі 2 як елементу програм з поглибленим читанням, або акцентом на формування всебічної китайськомовної компетентності у письмі.

Перспективи подальших розвідок передбачають формування моделей для навчання китайськомовної стилістичної компетентності у аудіюванні і говорінні, добір матеріалу для інших підстилів офіційно-ділового і наукового

стилів, експериментальні розвідки пов'язані з навчанням публіцистичного і художнього стилів, розроблення посібників, практикумів для формування професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності у читанні, письмі, аудіюванні і говорінні. Окрім того, ми вбачаємо даний експеримент як фундамент для проведення інших експериментів пов'язаних з методикою викладання китайської мови як у сфері стилістичної компетентності, так і поза неї. На нашу думку майбутнє українського китаєзнавства напряму пов'язане з ефективною розбудовою теоретико-методологічних засад навчання китайської мови. Виражаємо обережне сподівання на те, що в подальшому даний аспект набиратиме популярності у молодих науковців, що сприятиме загальному підвищенню рівня якості напрямів освіти, пов'язаних з китайською мовою та культурою.

3.3 Методичні рекомендації щодо формування у майбутніх філологів китайськомовної стилістичної компетентності

Питання розробки методичних засад формування стилістичної компетентності китайської мови нині стає все актуальніше на фоні стрімкого розвитку технологій. Потреба у фахівцях, що уміють ефективно і доцільно використовувати мовний стилістичний арсенал в залежності від вимог комунікативних ситуацій стає підґрунтям для пошуку нових ефективних підходів до навчання стилістики китайської мови. Розроблені нами підсистеми вправ потребують не тільки напрацьованої матеріально-технічної бази, а і чітких методичних рекомендацій для досягнення максимально можливої ефективності при формуванні у майбутніх філологів професійно-орієнтованої стилістичної компетентності

Перш ніж мова піде про власне ефективне використання розробленої підсистеми вправ, мета, що переслідувалась нами в процесі розробки, а саме — формування професійно-орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності — потребує висвітлення певних важливих аспектів, які мають прямий вплив на ефективність розробленого комплексу вправ. До них належать:

- Важливість теоретичні засади стилістики української мови
- Фактична реалізація поставленої мети
- Особливості добору матеріалів

Починати формування китайськомовної стилістичної компетентності необхідно перш за все з перевірки теоретичних знань стилістики і рівня сформованості стилістичної компетентності рідної мови. Як показує практика, студенти навіть на старших курсах філологічних напрямків часто мають фрагментарні знання і не до кінця сформовані уміння використання троп, функціональних стилів, маю поверхневе уявлення про жанри текстів і часто не можуть розрізнити їх. Це все створює додаткові труднощі при формуванні іншомовної компетентності, так як вимагає додаткових зусиль і часу для опановування поданого на заняттях матеріалу. Отже, першим кроком є ознайомлення студентів з теоретичними засадами україномовної стилістики і стилістичної компетентності. Розуміння учням що є «стилістична компетентність» надзвичайно важливе, бо окрім навчального, також має мотиваційний і виховний аспекти: учень починає усвідомлювати потребу у стилістичній обізнаності, практичне використання знань у професійно-орієнтованій діяльності і власне свій фактичний рівень компетентності.

Інформацію про стилістику і стилістичну компетентність рекомендовано подавати одним цілим шляхом презентацій, відео-матеріалів чи у лекційному форматі. З метою покращення сприйняття теоретичної інформації рекомендується супроводжувати виклад матеріалу малюнками, графіками, блок-схемами тощо. По завершенні, потребується пройти тест-опитування з метою закріплення ключових моментів прослуханого матеріалу.

Наступний важливим аспектом, що потребує роз'яснення, є мета формування китайськомовної стилістичної компетентності. Під цим поняттям мається на увазі кінцевий результат навчання, тобто результату, що очікується від студента після задіяння у його навчанні розробленого нами комплексу вправ. На нашу думку головним критерієм сформованої стилістичної

компетентності є уміння виражати свою думку у різних функціональних стилях, в залежності від потреб комунікативної ситуації, уміння створювати тексти у різних підстиля і жанрах з урахування граматичних конструкцій і лексичних одиниць, що характерні для того чи іншого стилю, підстилю і жанру. Ми вважаємо, що стилістично забарвлена лексика повинна вивчатися в контексті функціонального стилю і в конкретних жанрах для того, щоб у студента формувалося чітке розуміння теоретичної структури і, відповідно, структури формування практичних умінь.

Наявність активних шаблонів різних жанрів, сталих зворотів, граматичних конструкцій- елементів жанру в арсеналі китайськомовного філолога робить його ефективним користувачем мови, особливо в таких функціональних стилях як офіційно-діловий і науковий. Розуміння прагматичного компонента жанру, соціальних ролей мовців і контексту ситуації дозволяє правильно реагувати і адаптуватися під зміну комунікативної ситуації, зберігаючи статус ефективного користувача мови в межах професійно-орієнтованого мовлення. Таким чином, для формування стилістичної компетенції китайської мови, повинно передбачатись робота з текстами-зразками жанрів, що підводить нас до наступного логічного аспекту підготовки до використання розроблених нами вправ — добору матеріалів

За Цінько (2018), існує сім критеріїв добору навчальних текстів, з яких, для навчання читання і письма, придатні п'ять: тематично-змістовний, інформативний, структурно-композиційний, жанрово-стильовий і критерій доступності. Таким чином матеріали мають бути змістовними, цікавими, інформативно насиченими, мати чітку і логічну структуру, мати явно виражену жанрово-стильову специфіку і бути доступними для сприйняття учнями.

Окрім вищезазначених критеріїв також необхідно звертати увагу на автентичність текстів, особливо при створенні шаблонів для репродуктивних вправ. Також з огляду на специфіку китайської мови, треба враховувати і соціокультурний аспект. Для цього підходять як власне автентичні тексти, так і методично-автентичні. Дібрані матеріали мають бути систематизовані,

впорядковані за стилями, підстилями і жанрами, розділені на ті, що будуть використовуватись на практичних заняттях і для опрацювання вдома.

За результатами нашого експериментального дослідження було визначено, що паралельний спосіб подачі вправ є ефективнішим за послідовний (спочатку вправи для читання потім вправи для письма). Це пов'язано з більш логічним порядком закріплення опрацьованого матеріалу і закономірним переходом від більш простих до більш складних вправ. При впровадженні підсистеми методичних вправ з паралельним навчання читання і письму, найскладнішим і водночас найважливішим є побудування логічного алгоритму подання вправ з одночасним урахуванням таких аспектів.

- Від передтекстових до текстових і післятекстових
- Від фраз до понадфразової єдності і роботі з текстом
- Від рецептивних до рецептивно-репродуктивних і продуктивних
- Від вправ на читання до вправ на навчання письма

При цьому важливо забезпечити **послідовність, варіативність і функційну спрямованість** кожного етапу, що дозволяє не лише формувати навички читання і письма, а й інтегрувати їх у цілісний мовленнєвий розвиток. (Бігич, Бориско, & Борецька, 2013)

В залежності від об'єму курсу, кількості навчальних годин, типу занять і мети занять, викладач ще на процесі добору матеріалу має визначити з яким об'ємом матеріалу йому доведеться працювати. Тобто необхідно вирахувати яку частину часу має займати формування стилістичної компетентності в межах навчального курсу. Зважаючи об'ємність поняття стилістична компетентність, в рамках навчання варто зосереджуватись на окремих окремих аспектах мовної компетентності (в нашому випадку було обрано читання та письмо). Наступним етапом є обрання функціональних стилів, підстилів і жанрів, на основі котрих буде розроблена матеріальна база. Наступним етапом є обрання функціональних стилів, підстилів і жанрів, на основі котрих буде розроблена матеріальна база. Нами рекомендується починати формування з

офіційно-ділового чи наукового стилю, оскільки вони характеризуються високим ступенем нормативності, чіткістю мовних засобів та усталеністю жанрових форм. Це дозволяє студентам засвоїти базові принципи точності, логічності та структурованості мовлення, які є фундаментом для подальшого опрацювання більш варіативних стилів — публіцистичного та художнього. Вибір саме цих стилів на початковому етапі забезпечує поступовий перехід від стандартизованих мовних конструкцій до творчих і комунікативно гнучких форм, що сприяє комплексному формуванню стилістичної компетентності. Зважаючи на значну жанрову варіативність та аспект інтегрованості, у межах одного навчального семестру доцільно обмежуватися двома функціональними стилями з одним підстилем у кожному, представленим 2–5 жанрами.

Наприклад, у нашому експериментальному дослідженні було обрано адміністративно-канцелярський підстиль офіційно-ділового стилю, репрезентований жанрами «заява», «рекомендаційний лист» та «діловий лист». В той час як науковий стиль був представлений власне науковим підстилем, що охоплював жанри «анотація» та «тези».

В розробленому комплексі передтекстовий етап є особливо важливим, тому що в цей період закладаються теоретичні засади жанрової специфіки і лексико-граматичний фундамент (Прушківська, 2018). Рекомендується починати з презентації чи міні-лекції, у якій вичерпно пояснюється структурні особливості жанру та загальне лексико-граматичне наповнення.

Наступним етапом є ознайомлення з лексичними(ЛО) і граматичними одиницями(ГК). Наша особиста рекомендація полягає у подаванні ЛО і ГК дібраних текстів у фразовій єдності, бо такий підхід дозволяє студентам одразу засвоювати слова і граматику в певній позиції і контексті. На цьому етапі проходить зняття труднощів у вигляді аналізу структури ієрогліфів, практикування вимовляння і усвідомлення функціонально- семантичних характеристик нових ЛО і ГК. На цьому етапі пропонуються вправи фразової та понадфразової єдності для читання й письма. (Кузьменко, 2015) Вправи на письмо доцільно задавати для самостійної роботи вдома, що сприяє

закріпленню нового матеріалу та забезпечує ефективне використання аудиторного часу. По завершенні етапу рекомендується провести усне й письмове опитування або застосувати інший засіб контролю з метою перевірки рівня засвоєння лексичних і граматичних одиниць, а також уміння їх використовувати у фразовій та понадфразовій єдності.

На текстовому етапі головну увагу необхідно зосередити на формуванні уміння створювати тексти за шаблонами у жанрі, що опановується. Для цього необхідно надати шаблон для ознайомлення чи вправу, у якій він буде компонентом. Вивчені на попередньому етапі ЛО і ГК мають бути задіяні у репродуктивній і трансформаційній діяльності. Мета текстового етапу є сформуванню у студента уявлення про цілісну жанрову структуру, сталі кліше і граматичні конструкції у тексті, а також відпрацювати уміння створювати текст по заданим фіксованим шаблонам на основі опрацьованих текстових одиниць. З огляду на те, що на кожен жанр може бути дібрано декілька текстів, то перш ніж переходити до післятекстового етапу, котрий на нашу думку має бути заключним етапом вивчення жанру, варто повторити передтекстовий і текстовий етапи для кожної нової текстової одиниці. Засобом контролю по завершенню кожного текстового етапу рекомендується зробити вправу на відтворення тексту у певному жанрі по шаблону.

Заключним кроком до опанування жанру є післятекстові вправи, до котрих належать вправи на аналіз змісту, трансформаційні вправи у вигляді перекладу з української на китайську, продуктивні вправи на написання текстів у відповідному жанрі і продуктивні трансформаційні вправи на написання на основі матеріалу в іншому стилі (за умовчанням — розмовний). (Шевченко, 2023) Даний етап є закономірно найскладнішим, бо передбачається, що студенти вже не матимуть можливості користуватися допоміжними засобами під час виконання вправ. Також на цьому етапі потребується скрупульозно перевіряти стилістичну вивіренність і доречність використаних ЛО і ГК, цілісність жанрової структури, а також уміння студента адаптувати свій активний словник під потреби ситуації. Методом

контролю по завершенні даного етапу рекомендується провести перевірку теоретичних знань і практичних умінь шляхом тестових завдань і завдань на продуктивну діяльність.

Таким чином ми висвітлили ефективні шляхи використання розробленого комплексу вправ на різних етапах роботи з текстом, обґрунтували логіку добору і подачі матеріалу, запропонували методи контролю на кожному етапі формування стилістичної компетентності і надали методичний коментар до певних моментів впровадження у навчальний процес.

Подальші дослідження вбачаються у формуванні методичних рекомендацій для формування стилістичної компетентності у аудіюванні і говорінні, також існує потреб в методичним засадах інтеграції розробленого нами комплексу в робочі програми пов'язані з професійно-орієнтованим вивченням китайської мови. З огляду на те, що в українському китаєзнавстві питання навчання китайськомовної стилістичної компетентності недостатньо вивчено, рекомендуються подальші розвідки як і в теоретичних засадах, так і в створенні практичних комплексів.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі дисертації було представлено хід та результати експериментального навчання, метою якого була перевірка ефективності розробленої методики формування китайськомовної стилістичної компетентності та верифікація розроблених моделей, щодо оптимальної стратегії організації навчального процесу. Експеримент, який тривав протягом осіннього семестру 2024–2025 навчального року, охопив дві експериментальні групи четвертого курсу (по 10 студентів у кожній) та дозволив отримати достовірні кількісні й якісні дані.

Результати експериментального дослідження засвідчили, що обидві запропоновані моделі формування стилістичної компетентності є працездатними й забезпечують позитивну динаміку. Водночас порівняльний аналіз отриманих даних виявив певні відмінності в рівні їхньої ефективності. Модель 1, що передбачала паралельне, інтегроване формування вмінь читання й письма, продемонструвала вищі показники порівняно з моделлю 2 (послідовною). Зокрема, коефіцієнт научуваності (КН) у першій моделі склав 0,83 проти 0,73 у другій, t-статистика – 16,03 проти 9,32 відповідно, а ефект Коена ($d = 0,64$) засвідчив наявність статистично значущого середнього ефекту впливу експериментальної методики.

На нашу думку, вища ефективність паралельної моделі зумовлена її теоретичною обґрунтованістю та логікою подання навчального матеріалу, яка послідовно реалізує принципи поетапності: від читання до письма; від опрацювання мовних одиниць на рівні фразової єдності до їх засвоєння на понадфразовому рівні й рівні цілісного тексту; від рецептивних вправ до рецептивно-репродуктивних і, нарешті, до продуктивних. Така організація навчальної діяльності створила умови для постійної активації нових лексичних одиниць і граматичних конструкцій, починаючи з рівня словосполучень, що сприяло формуванню міцних зв'язків між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням.

Водночас важливо наголосити, що модель 2 (послідовна) також є перспективним підходом, який може бути ефективно використаний залежно від конкретних навчальних цілей. Вона дозволяє зосередитися переважно на формуванні стилістичної компетентності в читанні або, за потреби, з акцентом на письмо. Це робить її гнучким інструментом, придатним для різних форматів навчання.

Оскільки обидві моделі розроблялися з огляду на можливість їх інтеграції в робочі програми, що передбачають практичне вивчення китайської мови, ми вбачаємо широкі перспективи їхнього застосування. Модель 1 (паралельна) може бути ефективно поєднана з програмами

перекладацького спрямування, де потрібне збалансоване формування рецептивних і продуктивних навичок. Модель 2 (послідовна), своєю чергою, може стати оптимальним елементом програм із поглибленим вивченням читання або, навпаки, програм, що роблять акцент на формуванні всебічної компетентності в писемному мовленні.

Таким чином, результати експериментального навчання підтвердили висунуту гіпотезу про ефективність розробленої методики та дозволили визначити оптимальні умови її реалізації. Отримані дані мають не лише теоретичне значення для розвитку лінгводидактики, а й практичну цінність для вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх філологів-синологів.

Висновки

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування, розробку та експериментальну перевірку моделі формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі у майбутніх філологів. Результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої методики й дали підстави для наступних висновків.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття стилістичної компетентності не має єдиного загальноприйнятого визначення, хоча простежується узгодженість щодо її компонентного складу. Вивчення й викладання стилістики суттєво відрізняється в різних країнах через неоднакове трактування самого терміна та місця стилістики в системі лінгвістичних дисциплін. Найбільш обґрунтованою видається класифікація, яка враховує психологічні чинники формування компетентності, її змістове наповнення та діяльнісні ознаки. За психологічними чинниками в структурі стилістичної компетентності виокремлюють мотиваційний (усвідомлення значущості стилістичних знань), когнітивний (система знань про стилістичні норми), діяльнісний (сформованість стилістичних умінь), ціннісний (прагнення до стилістичної культури), емоційний (здатність до емоційно-оцінного сприйняття тексту) та рефлексійний (самоаналіз власного мовлення) компоненти. За змістовим наповненням стилістична компетентність поділяється на загальностилістичний компонент (засвоєння базових понять) та рівневостилістичний, що охоплює фонетичний, лексичний і граматичний рівні. За діяльнісними ознаками виокремлюють мовний, мовленнєвий, комунікативний, самоосвітній, науково-дослідницький та методичний складники. Така структура слугує орієнтиром для діагностики рівнів сформованості компетентності та розробки методики навчання з урахуванням специфіки китайської мови.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що ефективне формування китайськомовної стилістичної компетентності можливе лише за умови опори на комплекс взаємодоповнювальних підходів — компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, текстоцентричний та соціокультурний. Саме їх інтеграція забезпечує цілісне поєднання теоретичних знань, практичних умінь, дискурсивної гнучкості та культурної обізнаності майбутніх філологів-синологів. Окреслені в дослідженні лінгвістичні, психолінгвістичні, психологічні й лінгвосоціокультурні особливості китайськомовного дискурсу створюють необхідне підґрунтя для розробки ефективної методичної моделі. Саме інтеграція цих підходів забезпечує цілісне поєднання теоретичних знань, практичних умінь, дискурсивної гнучкості та культурної обізнаності майбутніх філологів-синологів. Особливого значення це набуває в роботі з китайською мовою, де стилістичний вибір тісно пов'язаний із соціальною ієрархією, соціальними категоріями 臉 «обличчя» та 关系 « суспільних взаємозв'язків» конфуціанськими цінностями, а отже, не може бути зведений лише до формального засвоєння мовних норм. Окреслені в дослідженні лінгвістичні психолінгвістичні психологічні і лінгвосоціокультурні особливості китайськомовного дискурсу створюють необхідне підґрунтя для розробки ефективної методичної моделі, здатної забезпечити формування всіх компонентів стилістичної компетентності в їхній єдності та взаємозв'язку.

Визначено й теоретично обґрунтовано критерії добору текстів для формування китайськомовної стилістичної компетентності в читанні та письмі: автентичність, тобто використання реальних, неадаптованих текстів китайського офіційно-ділового та наукового дискурсу, проблемність – це наявність у текстах стилістичних явищ, що потребують аналізу й усвідомлення, професійна спрямованість, яка полягає у відповідності текстів майбутнім фаховим потребам студентів-філологів, ситуативність як можливість моделювання реальних комунікативних ситуацій на основі текстів, доступність, що проявляється через відповідність мовної складності текстів

рівню підготовки студентів четвертого курсу та міжпредметність, яка представляє собою зв'язок змісту текстів з іншими дисциплінами філологічного циклу.

Створена підсистема вправ має трикомпонентну структуру, що забезпечує логічну послідовність формування стилістичних умінь: теоретична частина з методичними рекомендаціями які можуть бути корисними як для студента, так і для викладача, комплекс вправ для читання у вигляді налітичних вправ на ідентифікацію стилістичних засобів, визначення жанрової належності, зіставлення текстів та комплекс вправ для письма, що включає в себе репродуктивні, трансформаційні та продуктивні вправи. Такий підхід забезпечує поступовий перехід від наслідування зразка до самостійного створення текстів. У межах кожного комплексу розроблено підгрупи вправ, орієнтовані на різні типи навчальної діяльності, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів і забезпечувати диференційований підхід.

Експериментальне впровадження розробленої підсистеми вправ у навчальний процес підтвердило її ефективність: студенти обох експериментальних груп продемонстрували позитивну динаміку в оволодінні стилістичними вміннями, про що свідчать як кількісні показники (коефіцієнти научуваності, результати статистичного аналізу), так і якісні спостереження (підвищення мотивації, усвідомлене ставлення до стилістичного вибору, здатність аналізувати й редагувати власні тексти). Проведені заміри засвідчили статистичну значущість отриманих результатів і підтвердили, що запропонована методика забезпечує стійке формування стилістичних умінь. Постекспериментальний зріз знань студентів показав, що вони не лише засвоїли необхідні теоретичні відомості, а й набули здатності свідомо добирати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, редагувати власні тексти, помічати й виправляти стилістичні недоліки.

Це дає підстави для використання запропонованої підсистеми не лише в межах досліджуваних видів мовленнєвої діяльності, а й, після відповідної адаптації, для формування стилістичної компетентності в аудіюванні та

говорінні. Доведена ефективність розроблених підходів. Це дозволяє на переносити принципи добору матеріалів, логіку поетапної роботи, типи вправ) на інші види мовленнєвої діяльності, зберігаючи загальну методичну концепцію. І при цьому враховувати специфіку усного мовлення.

Перспективним напрямом подальшої роботи вбачаємо розробку аналогічних комплексів вправ для усних жанрів офіційно-ділового та наукового стилів (будь -то доповідь, презентація, виступ на конференції чи ділові переговори), що потребуватиме врахування специфіки звукового мовлення, інтонаційного оформлення, темпу, пауз, логічного наголосу. Для цього, відповідно, буде необхідне створення відповідного аудіоматеріалу. Крім того, подальшого дослідження потребує можливість застосування розробленої методики для формування стилістичної компетентності на матеріалі інших функціональних стилів на прикладі публіцистичного, художнього та розмовного. Тоді як робочі групи можна урізноманітнювати студентами інших курсів для отримання експериментальних даних та інтеграції стабільного процесу формування китайськомовної стилістичної компетентності.

Для проведення дослідження було побудовано модель формування китайськомовної стилістичної компетентності, структура якої охоплює чотири взаємопов'язані блоки: цільовий (мета навчання), принципівий (провідні принципи), змістовий (стилі, жанри, мовні засоби, соціокультурна інформація) та процесуальний (етапи роботи). Цільовий блок визначає кінцевий результат навчання – сформованість здатності ефективно використовувати стилістичні засоби китайської мови в читанні та письмі відповідно до норм офіційно-ділового й наукового стилів. Принципівий блок об'єднує вихідні положення, що регулюють процес навчання: комунікативної спрямованості, текстоцентризму, урахування лінгвосоціокультурної специфіки, а також комплексності й послідовності залежно від обраного варіанту моделі. Змістовий блок конкретизує, що саме засвоюється в процесі навчання: стилістичні особливості офіційно-ділового та наукового стилів, жанри (обрані нами: заява, рекомендаційний лист, ділова кореспонденція, анотація, тези),

мовні засоби, що притаманні конкретному стилю в лексичних граматичних та композиційних аспектах), а також соціокультурна інформація, необхідна для адекватного розуміння й продукування текстів, яку ми можемо спостерігати у вигляді етикетних формул, прави оформлення документів та інші особливостей особливості офіційно-ділової і наукової комунікації в китайськомовних країнах.

У межах дослідження перевірялися два варіанти розвитку гіпотези щодо організації процесуального блоку. Перша модель передбачала ефективність паралельного розвитку стилістичної компетентності в читанні й письмі, коли студенти одночасно аналізують тексти-зразки і виконують письмові завдання. Процес починається з рівня словосполучень і поступово переходить до рівня тексту. Цей підхід ґрунтувався на ідеї синергетичного ефекту: читання збагачує письмо новими моделями, а письмо поглиблює розуміння прочитаного, змушуючи уважніше вдивлятися в стилістичні особливості текстів-зразків.

Друга модель ґрунтувалася на послідовній стратегії «спочатку читання, потім письмо», що передбачала на першому етапі накопичення студентами необхідного банку стилістичних зразків на всіх рівнях через аналітичне читання, і лише після цього перехід до продуктивно-творчої діяльності. Такий підхід мав на меті створити міцну орієнтовну основу дій, щоб на етапі письма студенти вже мали достатній арсенал засобів для створення власних текстів. Обидва варіанти моделі реалізовано в межах єдиної логіки поетапного формування стилістичних умінь, яка передбачає послідовне ускладнення навчальної діяльності: від аналітичних операцій із текстом-зразком до трансформаційних вправ і, зрештою, до самостійного продукування текстів. При цьому в паралельній моделі кожен етап охоплював як читання, так і письмо, тоді як у послідовній моделі ці види діяльності були розведені в часі, що дозволило порівняти ефективність обох підходів в умовах експериментального навчання. Розроблена модель є відкритою для

подальшого вдосконалення й може бути адаптована до різних умов навчання залежно від цілей, рівня підготовки студентів і наявного часу.

Експериментальне навчання, яке охопило 20 студентів четвертого курсу (дві групи по 10 осіб), засвідчило, що обидві розроблені моделі є працездатними й забезпечують формування китайськомовної стилістичної компетентності, однак паралельна модель продемонструвала статистично значущу вищу ефективність. Кількісний аналіз отриманих даних показав, що в групі, яка навчалася за паралельною моделлю, коефіцієнт наочності склав 0,83, тоді як у групі з послідовною моделлю – 0,73. Значення t-статистики (16,03 у паралельній моделі проти 9,32 у послідовній) та ефект Коена $d = 0,64$ підтверджують наявність середнього статистично значущого ефекту впливу розробленої методики. Це означає, що різниця в результатах між групами не є випадковою, а зумовлена саме особливостями застосованої методики навчання. Отримані дані свідчать про те, що запропонований підхід не лише працює, але й дозволяє досягати якісно вищих результатів у порівняно короткий термін експериментального навчання (один семестр). Вища результативність паралельної моделі, на нашу думку, пов'язана з теоретично обґрунтованою логікою подання матеріалу та організації навчальної діяльності. По-перше, це поступовий рух від читання до письма, що забезпечує природне засвоєння стилістичних зразків через рецепцію з наступним їх відтворенням у продуктивній діяльності. По-друге, це послідовне опрацювання мовних одиниць на рівні фразової єдності з подальшим переходом до понадфразового рівня й рівня цілісного тексту, що дозволяє формувати стилістичні вміння поступово, уникаючи інформаційного перевантаження. По-третє, це чітка градація вправ: від рецептивних (спостереження, ідентифікація) через рецептивно-репродуктивні (імітація, підстановка, трансформація) до продуктивних (створення власних текстів), що забезпечує плавний перехід від аналітичної до творчої діяльності. Така організація навчального процесу створила умови для постійної активації нових лексичних одиниць і граматичних конструкцій, починаючи з рівня словосполучень, що сприяло

формуванню міцних зв'язків між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням.

Крім того, паралельне залучення читання й письма забезпечило взаємопідсилюючий ефект: аналіз текстів-зразків безпосередньо підживлював письмову діяльність студентів, надаючи їм необхідні моделі для наслідування, а спроби створювати власні тексти змушували їх уважніше вчитуватися в тексти й глибше аналізувати стилістичні особливості, помічаючи те, що могло вислизнути при простому читанні. Це сприяло розвитку не лише практичних умінь, а й стилістичного чуття, здатності до рефлексії над власним мовленням. Важливу роль відіграло також те, що в паралельній моделі студенти з перших кроків навчання залучалися до продуктивної діяльності, що підвищувало їхню мотивацію й усвідомлення практичної значущості стилістичних знань.

Водночас важливо наголосити, що послідовна модель також є перспективним підходом, який може бути ефективно використаний залежно від конкретних навчальних цілей. Вона дозволяє зосередитися переважно на формуванні стилістичної компетентності в читанні або, якщо, буде така потреба, з акцентом на письмо. Це робить її гнучким інструментом, придатним для різних форматів навчання: від інтенсивних курсів із переважанням аналітичної роботи до програм, орієнтованих на розвиток продуктивних умінь. Послідовна модель може бути особливо корисною на початкових етапах навчання, коли студенти потребують більше часу для накопичення мовного досвіду, або в групах з нижчим рівнем підготовки. Отримані результати підтверджують доцільність розробки обох моделей і дозволяють рекомендувати їх для впровадження в навчальний процес залежно від конкретних цілей, рівня підготовки студентів та наявного часу.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості інтеграції розроблених моделей у робочі програми практичного вивчення китайської мови. Паралельна модель може бути ефективно поєднана з програмами перекладацького спрямування, де потрібне збалансоване формування рецептивних і продуктивних навичок. Послідовна модель, своєю чергою, може

використовуватися в програмах із поглибленим вивченням читання або з акцентом на формування компетентності в писемному мовленні на окремих етапах.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості інтеграції розроблених моделей у робочі програми практичного вивчення китайської мови в закладах вищої освіти. Запропоновані моделі (паралельна та послідовна) є не взаємовиключними, а взаємодоповнювальними інструментами, які можуть застосовуватися залежно від конкретних цілей навчання, рівня підготовки студентів, специфіки освітньої програми та наявного аудиторного часу. Їхня гнучкість дозволяє адаптувати методику до різних умов без втрати ефективності, що підтверджено результатами експериментального навчання. Паралельна модель, яка продемонструвала вищу загальну ефективність, може бути успішно інтегрована в програми перекладацького спрямування, де професійна діяльність майбутніх фахівців вимагає збалансованого формування рецептивних (читання, розуміння текстів оригіналу) і продуктивних таких як письмовий переклад, створення текстів цільовою мовою та інших навичок. Саме така збалансованість забезпечує готовність випускників до виконання різноманітних перекладацьких завдань в офіційно-діловій та науковій сферах. Крім того, ця модель може бути рекомендована для інтегрованих курсів, що поєднують вивчення мови з основами стилістики, оскільки вона дозволяє органічно поєднувати теоретичний матеріал із практичними вправами без потреби в окремому виділенні годин на суто стилістичну підготовку. Послідовна модель, своєю чергою, відкриває інші дидактичні можливості. Вона може використовуватися в програмах із поглибленим вивченням читання, де основна увага приділяється розвитку аналітичних умінь, розумінню складних текстів, інтерпретації стилістичних нюансів. Такий підхід є особливо доцільним на початкових етапах навчання стилістики, коли студенти потребують більше часу для накопичення мовного досвіду, або в групах із нижчим рівнем мовної підготовки. Водночас послідовна модель може бути ефективною в програмах,

що роблять акцент на формуванні компетентності в писемному мовленні, наприклад, у межах спецкурсів із ділового листування, академічного письма або редагування текстів. У цьому випадку етап накопичувального читання створює необхідну базу зразків, на яку студенти спираються під час продуктивної діяльності. Окрім безпосереднього використання в курсах китайської мови, розроблені моделі можуть слугувати основою для створення навчально-методичних посібників і рекомендацій, орієнтованих на формування стилістичної компетентності.

Матеріали дослідження представлені нами у вигляді добіру текстів, підсистеми вправ і методичних рекомендацій щодо організації навчального процесу) можуть бути використані викладачами для підготовки до занять, розробки власних дидактичних матеріалів, а також для підвищення кваліфікації в галузі викладання китайської мови як іноземної. Особливу цінність вони становлять для молодих викладачів, які тільки починають працювати зі стилістичним матеріалом і потребують апробованих методичних рішень. Таким чином, практична значущість дослідження виходить за межі безпосереднього впровадження в навчальний процес і створює передумови для подальшого розвитку методики викладання китайської мови в українських закладах вищої освіти.

Таким чином, результати експериментального навчання підтвердили висунуту гіпотезу про ефективність розробленої методики та дозволили визначити оптимальні умови її реалізації. Проведене дослідження засвідчило, що запропонований підхід до формування китайськомовної стилістичної компетентності є не лише теоретично обґрунтованим, але й практично дієвим, що підтверджується позитивною динамікою результатів студентів упродовж усього періоду навчання. Отримані дані дозволяють із впевненістю стверджувати, що розроблена методика створює надійне підґрунтя для формування в майбутніх філологів-синологів здатності ефективно використовувати стилістичні ресурси китайської мови в професійній комунікації.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що воно робить внесок у розвиток лінгводидактики, зокрема в частині обґрунтування змісту й структури стилістичної компетентності стосовно китайської мови, визначення принципів добору навчальних матеріалів, розробки типології вправ та побудови цілісної методичної моделі. Отримані результати розширюють наукові уявлення про специфіку формування стилістичних умінь в умовах вивчення мови з ієрогліфічною писемністю, тональною системою та глибокою соціокультурною зумовленістю мовленнєвої поведінки. Крім того, дослідження поглиблює розуміння зв'язку між стилістичними нормами та культурними кодами, що є особливо важливим для підготовки фахівців, здатних до ефективної міжкультурної комунікації.

Практична цінність результатів дослідження визначається можливістю їх широкого застосування в освітньому процесі. Розроблені моделі, підсистема вправ та методичні рекомендації можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для вдосконалення процесу навчання китайської мови, зокрема для розробки спецкурсів із стилістики, інтеграції стилістичного компоненту в практичні мовні курси, створення навчальних посібників і методичних розробок. Матеріали дослідження можуть слугувати основою для підвищення кваліфікації викладачів, а також для самостійної роботи студентів, які прагнуть поглибити свої знання та вдосконалити практичні вміння в галузі стилістики китайської мови. Усе це в сукупності сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх філологів-синологів, приведенню її у відповідність до сучасних вимог ринку праці та реальних потреб міжкультурної комунікації в дипломатичній, економічній та академічній сферах.

Перспективи подальших досліджень відкривають широке поле для наукових розвідок. Подальшої розробки потребують питання формування стилістичної компетентності в інших видах мовленнєвої діяльності, зокрема в аудіюванні та говорінні, що вимагатиме врахування специфіки усного мовлення та створення відповідного дидактичного забезпечення. Актуальним

залишається також розширення жанрового й стильового діапазону дослідження, залучення текстів інших функціональних стилів, що дозволить сформувати в студентів цілісне уявлення про стилістичну систему китайської мови. Не менш важливим є вдосконалення інструментарію діагностики рівнів сформованості стилістичної компетентності, розробка більш точних і валідних методів оцінювання. Вирішення цих завдань сприятиме подальшому розвитку методики навчання китайської мови та підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх філологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Антошкіна, Л. І. (2014). Компетентнісний підхід в сучасній освіті. *Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу*, (3), 14–16.

Асадчих, О. В., & Савченко, А. С. (2019). Експериментальна перевірка ефективності методики формування компетентності в китайському писемному мовленні у майбутніх філологів (рубіжний рівень). *ScienceRise: Pedagogical Education*, (2), 27–33.

Бабенко, В. (2018). Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі навчання стилістики. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Філологія»*, (28), 4–15.

Бабинець, М., & Козубовська, І. (2013). Особливості ділового листування в менеджменті. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, (28), 10–12.

Бібік, Н. М. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*, 47–52.

Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., & Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Ленвіт*.

Вагіс, А. (2017). Формування фахової компетентності студента як синергетичний процес. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 5(2), 5–8.

Ващило, О. В. (2019). Критерії відбору автентичних подкастів для навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення. *Іноземні мови*, (2), 18–25.

Горошкіна, О. М. (2004). *Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Альма-матер*.

Грицак, Н. Р. (2022). *Жанрова компетентність як складник професійного іміджу майбутнього вчителя зарубіжної літератури. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Літературознавство, (38), 45–52.*

Гуцан, Л. А. (2013). *Компетентніший підхід у сучасній освіті. Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів, 52–56.*

Давиденко, Т., & Віротченко, С. А. (2019). *Функціональні стилі китайської та англійської мов: порівняльний аналіз. Лінгвістика країн Сходу.*

Дерик, І. М. (2022). *Конспект лекцій з навчальної дисципліни Стилїстика та її роль у перекладознавстві. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.*

Добротвор, О. В. (2013). *Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. Педагогічний процес: теорія і практика, (3), 56–62.*

Жаровська, І., Кельман, М., Козюбра, М., Копча, В., Крижановський, А., Кунев, Ю., ... & Серебро, М. (2023). *Методологічні підходи у структурі сучасної методології державознавства. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету, 12.*

Жосан, О. Е. (2008). *Педагогічний експеримент. Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського.*

Жукова, К. Є. (2022). *Робоча програма дисципліни «Стилїстика китайської мови та інтерпретація тексту» [Спеціальність 035 Філологія]. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.*

Завгородня, Т. К., & Стражнікова, І. В. (2021). *Методологічні засади педагогічних досліджень.*

Захарченко, Н. (2014). *Експеримент як один із методів психолого-педагогічного дослідження. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training, (39), 230–234.*

Іовхімчук, Н. В., & Чередько, Г. В. (2022). *Стилістика української мови як основа формування лінгвостилістичних умінь в здобувачів початкової освіти. Editorial Board.*

Клімова, Г. П., & Яригіна, Є. П. (2021). *Методичні рекомендації щодо розробки освітніх програм. Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого.*

Колганов, А. В. (2011). *Математичні методи у психології: навчальний посібник.*

Коломієць, І. І. (2017). *Стилістика української мови.*

Коломієць, І. І. (2019). *Стилістика української мови: Теоретичні основи стилістики. Художньо-виразові засоби мовлення.*

Коломієць, Н. В., & Ракітіна, М. І. (2022). *Робоча програма навчальної дисципліни Стилістика китайської мови: перекладознавчий аспект. Київський національний університет імені Тараса Шевченка.*

Копусь, О. А. (2012). *Модель формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології. Наука і освіта, (8), 78–83.*

Кошелева, І. В. (2023). *Робоча програма навчальної дисципліни Порівняльна стилістика. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.*

Красовська, О. М., & Боть, Л. П. (2021). *Формування стилістичної компетентності майбутніх філологів засобами наукового стилю. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки", (2).*

Кузьменко, А. О. (2015). *Варіативність завдань у методиці роботи з текстом на заняттях з іноземної мови. International scientific-practical web-congress of pedagogues and psychologists "BE SMART!", 84–86.*

Кучеренко, І. (2006). *Формування лексико-стилістичних умінь і навичок у старшокласників. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, (14).*

Кушнер, Ю. З. (2001). *Методологія і методи педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. МДУ ім. А. А. Кулешова.*

Лист МОН України. (2018). Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення (№ 1/9-434 від 09.07.2018). *Rada.gov.ua*.

Малинюк, І. В., & Мерзлюк, Д. О. (2022). *Робоча програма навчальної дисципліни Стилістика китайської мови. Київський національний лінгвістичний університет.*

Мацько, Л. І., Сидоренко, О. М., & Мацько, О. М. (2003). *Стилістика української мови. Вища школа.*

Мішеніна, Т. М., & Скидан, С. О. (2025). *Текстоцентричний підхід у вивченні мовних дисциплін здобувачами вищої освіти. Педагогічна Академія: наукові записки, (25).*

Никоненко, Н. В., & Шалько, О. П. (2017). *Критерії відбору англомовних текстів для навчання читанню студентів ВНЗ.*

Овчарук, О. В. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: КІС, 47, 23–27.*

Оськіна, Н. О. (2020a). *Робоча програма навчальної дисципліни Стилістика (основна іноземна мова). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.*

Оськіна, Н. О. (2020b). *Структура когнітивного компоненту стилістичної компетентності майбутніх філологів-синологів. Humanities Science Current Issues, 2(32), 89–93. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214671>*

Оськіна, Н. О. (2024). *Навчальний посібник до дисципліни «Теоретичні засади китайськомовного спілкування (стилістика)». ПНПУ імені К. Д. Ушинського.*

Пасинок, В. Г. (2008). *Теоретичні основи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя (монографія). ХНУ імені В. Н. Каразіна.*

Патійчук, В. О., Ткачук, Н. М., & Ціпошук, С. А. (2021). *Проблемна ситуація як основний елемент проблемного навчання. The XIV International Science Conference «Theoretical foundations in practice and science», 159.*

Перепада, Д. О. (2023). *Робоча програма навчальної дисципліни Порівняльна стилістика. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.*

Пометун, О. І. (2021). Діяльнісний підхід. *Енциклопедія освіти*, 250–251.

Попова, О. (2016). Зміст експериментального професійного мовленнєвого тренінгу, орієнтованого на майбутніх перекладачів китайської мови. *Інформаційні технології в освіті*, (27), 100–126.

Попович, А. С. (2018). *Методична система навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури (Дисертація доктора філософії). Київський університет імені Бориса Грінченка.*

Попович, А. С. (2019). *Формування стилістичних умінь майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти. Український педагогічний журнал. Педагогічні науки*, (3), 119–127.

Прушківська, П. А. (2018). *Розробка передтекстових вправ з урахуванням даних лінгвістики тексту. Житомирський торговельно-економічний коледж КНТЕУ.*

Пуертас, С. Д. К. (2014). *Соціокультурний підхід до вивчення цінностей. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, (15), 108–119.

Роєнко, Л. В. (2020). *Вимоги до автентичних матеріалів та їх значення у формуванні інішомовної компетенції. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.*

Руда, Н. В. (2020). *Аналітичне читання як один з засобів формування китайськомовної компетентності студентів. Сходознавство. Актуальність та перспективи: тези доповідей конференції*, 40–41.

Рускуліс, Л. В. (2013). *Роль текстоцентричного підходу у процесі підготовки вчителя української мови. Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 1(63), 317–323.

Рускуліс, Л. В. (2018). *Методологічна сутність категорії лінгвістична компетентність у сучасному освітньому просторі. Науковий вісник Миколаївського національного університету. Педагогічні науки, (1), 286–291.*

Савченко, О. Я. (2011). *Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. Наука і освіта, (4), 13–17.*

Сизенко, А., & Дьячкова, Я. (2021). *Критерії відбору мовленнєвого матеріалу для навчання публічних управлінців професійно спрямованої англійської мови. Викладання мов у вищих навчальних закладах, (39), 97–110.*

Совгіра, С. (2010). *Методика проведення педагогічного експерименту. Проблеми підготовки сучасного вчителя, (2), 38–45.*

Сукач, А. С. (2017). *Службове листування в управлінській діяльності організації.*

Темченко, І. (2024). *Поняття про науковий текст та його структуру. Редакційна колегія, 98.*

Терещенко, Л. В., & Гук, Т. (2025). *Офіційно-діловий стиль як еталон культури українського слова. International experience in scientific research, 557.*

Усик, Л., Стили, Ф., & Ланських, О. (2025). *Contemporary trends in philological and pedagogical research: National and international dimensions, 10, 21.*

Циганок, О., & Санівський, О. (2023). *Риторика і сучасна літературна освіта: Виклики сьогодення. Актуальні питання у сучасній науці, 2(8).*

Цимбал, С. В., & Сін Чжефу. (2023). *Робоча програма навчальної дисципліни Теоретичні питання східної мови (функціональна стилістика). Київський університет імені Бориса Грінченка.*

Цінько, С. В. (2018). *Добір навчальних текстів як лінгводидактична проблема. Вісник Луганського національного університету. Педагогічні науки, 3(137), 130–138.*

Чекалін, І. С. (2022). *Формування стилістичної компетенції при перекладі китайських текстів українською мовою. Матеріали конференції «Ad orbem per linguas. До світу через мови», 277–278.*

Чекалін, І. С. (2025). *Формування професійно орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності: аналіз результатів експерименту. Іноземні мови, (3), 30–34.*

Чекалін, І. С., & Черниш, В. В. (2023). *Проблематика сучасного підходу до викладання стилістики при навчанні китайської мови. Modern problems of science, education and society, 327.*

Черниш, В., & Чекалін, І. (2024). *Навчання стилістики користувачів мови у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Суспільство та національні інтереси, 4(4), 692–703.*

Черниш, В., & Чекалін, І. (2025). *Підсистема вправ для формування професійно орієнтованої китайськомовної стилістичної компетентності. Іноземні мови, (2), 13–19.*

Черниш, В., & Чекалін, І. (2025). *Методичні рекомендації щодо формування у майбутніх філологів професійно-орієнтованої стилістичної компетентності. Іноземні мови, (4).*

Черниш, В., & Чекалін, І. (2025в). *Сучасний стан формування китайськомовної стилістичної компетентності у ВНЗ України. Вісник науки та освіти, 11(41), 3255–3264.*

Черніченко, Л. А. (2018). *Методологічні засади підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки, (1), 144–149.*

Шабат-Савка, С. (2015). *Жанрові вияви інтенцій регламентування в офіційно-діловому дискурсі.*

Шапаренко, Е. Е. (2020). *Стилістичні особливості китайських текстів публіцистичного стилю. I Міжнар. наук.-метод. конф., 37–38.*

Шапаренко, Е. Е. (2021). *Історія вивчення стилістики у китайському мовознавстві. Східна лінгвістика, 7–55.*

Шевкопляс, Л. В. (2017). *Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів (Автореферат дисертації)*. КНЛУ.

Шевченко, К. В. (2023). *Розвиток стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на лексико-семантичному та граматичному рівнях. Сучасні дослідження з іноземної філології*, (2), 411–420.

Шевченко, К. В. (2025a). *Дотримання концепції менеджменту щастя в підготовці студентів-перекладачів китайської мови. Іноземні мови*, (2), 20–26.

Шевченко, К. В. (2025b). *Роль інформаційних технологій у формуванні стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови. Іноземні мови*, (3), 58–64.

Шевченко, О. (2011). *Поняття стилю в сучасному китайському мовленні: на матеріалі ділових паперів. Вісник Львівського університету. Серія філологічна*, (54), 196–202.

Шелестова, Л. В. (2021). *Діяльнісний підхід. Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти*, 25–29.

Ягунов, В. В. (2002). *Педагогіка: навч. посібник*. Либідь.

Ярошенко, О. В. (2014). *Кейс-метод як сучасна технологія формування професійно орієнтованої компетентності. Іноземні мови*, (2), 39–44.

Black, E. (2005). *Pragmatic stylistics*. Edinburgh University Press.

Brewer, W. F. (2017). *Literary theory, rhetoric, and stylistics: Implications for psychology*. In *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 221–240). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315107493-12>

Du, L. (2025). *Chinese Political Discourse in Translation: A Corpus-based Critical Discourse Analysis*. Taylor & Francis.

Enkvist, N. E. (2016). *Linguistic stylistics (Vol. 5)*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Horakova, T., & Houska, M. (2014). *On Improving the Experiment Methodology in Pedagogical Research. International Education Studies*, 7(9), 84–98.

Jeffries, L., & McIntyre, D. (2010). *Stylistics*. Cambridge University Press.

LaPolla, R. J. (2009). *Chinese as a topic-comment language*. In J. Z. Xing (Ed.), *Studies of Chinese linguistics: Functional approaches* (pp. 9–22). Hong Kong University Press.

Lee-Thompson, L. C. (2008). *An investigation of reading strategies applied by American learners of Chinese as a foreign language*. *Foreign Language Annals*, 41(4), 702–721.

Li, S., & Yang, L. (2014). *A discourse perspective of topic-prominence in Chinese EFL learners' interlanguage*. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(4), 190.

Lin, C. J. C. (2019). *The psycholinguistics of Chinese discourse processing*. In *The Routledge handbook of Chinese discourse analysis* (pp. 265–279). Routledge.

Martinez, S. (2013). *Tongue tied: Resisting “academese”*. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 13(5), 379–382.

Pajo, A. (2018). *Rhetoric and stylistics in the function of effective communication*. *Journal of Awareness*, 3(5), 497–502.
<https://doi.org/10.26809/joa.2018548659>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Ruskulis, L. (2022). *Pupils' stylistic competence formation: Linguo-didactic aspect*. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, (2), 162–169.
<https://doi.org/10.30525/2592-8813-2022-2-27>

Simpson, P. (2025). *Stylistics: A resource book for students*. Taylor & Francis.

Tsung, L., & Xiao, Y. (2019). *Current Studies in Chinese Language and Discourse*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.10>

Wang, W. (2020). *Analysing Chinese language and discourse across layers and genres*.

Xing, J. Z. (Ed.). (2009). *Studies of Chinese Linguistics: Functional Approaches*. Hong Kong University Press.

Yang, N., Zhang, J., Ma, L., & Lu, Z. (2021). *A study of zero anaphora resolution in Chinese discourse*. *Frontiers in Psychology*, 12, 663168.

- Yeh, C. (2004). *The relationship of cohesion and coherence: A contrastive study of English and Chinese*. *Journal of Language and Linguistics*, 3(2), 243–260.
- Zhang, C., Afzaal, M., Omar, A., & Altohami, W. M. (2023). *A corpus-based analysis of the stylistic features of Chinese and American diplomatic discourse*. *Frontiers in Psychology*, 14, 1122675.
- 方雯玲. (2016). 试论高中生汉语修辞能力培养 (Dissertation). 闽南师范大学.
- 鞠玉梅, & 彭芳. (2014). 伯克的教育哲学观与外语专业学生修辞能力的培养. *外语界*, (2), 76–82.
- 金立鑫, & 白水振. (2012). 语体学在语言学中的地位及其研究方法 (Doctoral dissertation).
- 黎运汉. (2003). 论汉语风格学传统. *浙江树人大学学报*, 3(5), 55–58.
- 刘颖, & 肖天久. (2014). 《红楼梦》计量风格学研究. *红楼梦学刊*, (4), 260–281.
- 盛炎. (1994). 跨文化交际中的语体学问题. *语言教学与研究*, (2), 152–160.
- 谭琳. (2015). 浅谈县级播音员的定位方向. *新闻传播*, (2X), 115.
- 王希. (2014). *汉语修辞学 (3rd ed.)*. 上海: 北京出版社.
- 王晓娜. (2003). 第二语言语体能力的培养与教材虚拟语境 de 设置. *汉语学习*, (1), 70–74.
- 吴显友, 罗建婷, & 吴素梅. (2010). 国内首次高校英语专业学生文体能力调查: 问题与对策. *外语教学*, (3), 45–49.
- 杨苑. (2024). 基于语料库的学术论文非正式语体特征对比研究. *Advances in Education*, 14, 359.
- 张伯江. (2012). 以语法解释为目的的语体研究. *当代修辞学*, 6, 13–22.
- 张鑫. (2011). *语言表达能力训练*. 成都: 西南交通大学出版社.

章蕾. (2018). 高级阶段留学生汉语文艺语体能力考察 (Dissertation). 暨南大学.

周健, & 彭彩红. (2005). 中高级汉语教学应突出修辞能力培养. 汉语学习, (3), 53-60.

周芸, 张永芹, & 张婧. (2010). 论汉语作为外语学习者的语体能力. 云南师范大学学报: 对外汉语教学与研究版, (1), 49-54.

周芸, & 张永芹. (2010). 泰国学生汉语报道语体能力习得调查. 云南师范大学学报: 对外汉语教学与研究版, (2), 68-75.