

ВПЛИВ ТИПОЛОГІЧНИХ ВІДМІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ТУРЕЦЬКОЇ МОВ НА ПРОЦЕС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Литвин Олена Олександрівна
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології і історії
Харківський національний економічний університет імені С. Кузнеця
elenasavvich@gmail.com

У сучасних умовах зростання кількості турецьких студентів в українських закладах вищої освіти питання ефективного викладання української мови як іноземної (далі — УМІ) цієї категорії здобувачів набуває особливої ваги. Актуальність теми зумовлена розширенням програм академічної мобільності, стипендій та спільних українсько-турецьких освітніх проєктів, що продовжують реалізуватися навіть у складних умовах воєнного стану. Турецька мова належить до аглютинативних мов, що за своєю типологічною будовою докорінно відрізняються від флективної української. Така відмінність між мовними системами спричиняє значну інтерференцію на всіх рівнях: фонетичному, морфологічному, синтаксичному, лексичному та просодичному, що суттєво ускладнює процес навчання. Окрім суто лінгвістичних чинників, на якість засвоєння мови з 2022 року додатково впливають психологічний стан іноземних студентів, обмеженість природного мовного середовища та домінування дистанційного або змішаного форматів.

Незважаючи на значну кількість наукових праць із загальної методики викладання УМІ, спеціалізованих досліджень, присвячених саме турецькомовній аудиторії, наразі недостатньо. Брак адаптованих підручників, систем вправ для подолання типової інтерференції та методичних рекомендацій для викладачів призводить до зниження мотивації студентів та недостатньо ефективного формування їхньої комунікативної компетентності. Сьогодні в сучасній методиці викладання української мови як іноземної ключовим завданням є формування комунікативної компетентності іноземних студентів із урахуванням їхньої рідної мови та індивідуальних освітніх потреб [1]. Таким чином, обрана тема є актуальною як у науково-теоретичному, так і в практичному аспектах.

Метою дослідження є комплексний аналіз основних проблем викладання української мови турецьким студентам та розроблення рекомендацій щодо їх подолання з урахуванням типологічних особливостей турецької мови та сучасних соціально-політичних реалій.

Українська мова належить до флективних (синтетичних) мов індоєвропейської родини, тоді як турецька є класичним прикладом аглютинативної мови тюркської родини. Ця фундаментальна типологічна відмінність визначає більшість труднощів у засвоєнні української граматики. У флективних мовах граматичні значення виражаються внутрішньою зміною основи слова (чергуваннями) та флексіями, при цьому одна морфема часто поєднує в собі кілька граматичних категорій. Наприклад, закінчення -ою у слові «книгою» одночасно репрезентує орудний відмінок, жіночий рід та однину. Натомість в аглютинативних мовах граматичні показники (афікси) приєднуються до основи послідовно: кожен афікс несе лише одне чітке значення, а основа слова зазвичай залишається незмінною. Врахування цих механізмів є необхідною передумовою для розроблення ефективної методики навчання турецьких студентів. Зіставлення граматичних систем української та турецької мов дає змогу виявити ізоморфні та аломорфні риси їхньої будови, що є основою для прогнозування типових інтерференційних труднощів у процесі навчання [4].

Важливою розбіжністю є синтаксична організація: турецька мова демонструє фіксований порядок слів за схемою «підмет – непрямий додаток – прямий додаток – присудок» із високою передбачуваністю позицій компонентів. Натомість українська мова характеризується відносно вільним порядком слів, де позиція елементів визначається комунікативною організацією речення (актуальним членуванням). Турецькомовні студенти часто автоматично переносять звичний алгоритм побудови фрази у мовлення, що призводить до створення стилістично неприродних або логічно викривлених конструкцій в українській мові.

Морфологічні труднощі поглиблюються відмінностями у відмінкових системах. Українська мова має сім відмінків (називний, родовий, давальний, знахідний, орудний, місцевий та кличний), кожен з яких характеризується багатофункціональністю, наявністю синонімічних флексій та прямою залежністю від категорій роду й числа. У турецькій мові функціонують шість основних відмінкових афіксів (із варіантами, зумовленими гармонією голосних), які чітко розмежовані за функціями й не залежать від роду. Як наслідок, студенти часто плутають родовий і знахідний або орудний і місцевий відмінки, намагаючись підсвідомо застосувати принцип «один афікс – одна функція».

Однією з найсерйозніших перешкод у навчанні є категорія роду. Турецька мова повністю позбавлена граматичного роду як в іменниках, так і в системі узгодження. В українській мові функціонування трьох родів (чоловічого, жіночого та середнього) передбачає обов'язкове узгодження з прикметниками, дієприкметниками та формами минулого часу дієслів. Унаслідок відсутності категорії роду в рідній мові турецькі здобувачі часто нехтують родовими флексіями або вживають їх безсистемно, що спотворює граматичну структуру висловлювання.

На фонетико-акцентологічному рівні значні труднощі зумовлені різною природою наголосу. В українській мові наголос є вільним, рухомим та смислорозрізнявальним (наприклад, за́мок – замо́к), що супроводжується якісною та кількісною характеристикою голосних. У навчанні української мови

як іноземної особливу увагу приділяють формуванню правильної вимови та засвоєнню наголосу, оскільки фонетичні навички є основою для розвитку усного мовлення та адекватного сприйняття мовлення на слух [5]. У турецькій мові наголос фіксований (переважно на останньому складі), редукція відсутня, а фонетична цілісність слова тримається на законі гармонії голосних. Турецькі студенти часто переносять наголос на кінець слова, що спричиняє стійкі акцентологічні помилки та ускладнює сприйняття українського мовлення на слух. Зазначені типологічні розбіжності створюють потужну негативну інтерференцію, яка системно виявляється на всіх рівнях мовної структури.

Добір навчального матеріалу доцільно здійснювати на засадах контрастивного, комунікативного та інтеркультурного підходів з обов'язковим урахуванням специфіки аглютинативної природи турецької мови як рідної для здобувачів освіти. Передусім важливим є принцип контрастивності, що передбачає акцентування на відмінностях між українською та турецькою мовами вже на початковому етапі навчання. Наприклад, зосереджувати увагу на категорії роду, відмінковій системі, особливостях наголосу та фонемному складі, які становлять потенційні зони інтерференції та потребують цілеспрямованого опрацювання.

Реалізація принципу поступовості та циклічності забезпечує методично виважене введення складних граматичних категорій із подальшим системним ускладненням і багаторазовим поверненням до них у нових комунікативних контекстах. Такий підхід сприяє формуванню стійких мовних навичок і запобігає фрагментарності знань.

Не менш значущим є принцип комунікативної доцільності, відповідно до якого пріоритет надається автентичним або адаптованим текстам, пов'язаним із реальними ситуаціями повсякденного спілкування (у закладі вищої освіти, гуртожитку, магазині, медичній установі тощо), замість абстрактних або штучно сконструйованих текстів. У поєднанні з цим реалізується принцип культурної релевантності, що передбачає інтеграцію українських соціокультурних реалій із паралельним зверненням до турецьких аналогів (наприклад, під час вивчення тем, пов'язаних зі святами, національною кухнею, особливостями студентського життя), що сприяє розвитку міжкультурної компетентності. У сучасних підручниках української мови для іноземців навчання граматики тісно поєднується з розвитком практичних мовленнєвих навичок, що реалізується через систему комунікативно орієнтованих вправ і спрямоване на формування здатності студентів ефективно використовувати мову в реальних ситуаціях спілкування [2].

З огляду на обмеженість природного мовного середовища особливої ваги набуває принцип багатоканальності, який полягає у поєднанні аудіо-, відео- та текстових матеріалів із інтерактивними видами роботи, що забезпечує комплексний вплив на різні канали сприйняття та підвищує ефективність засвоєння. Оптимальною видається така структура заняття: 20–30 % часу доцільно відводити на контрастивне пояснення й вправи на усвідомлення мовних явищ, 50–60 % – на комунікативну практику в різних форматах взаємодії, а 10–

20 % – на опрацювання культурного компонента як інтегративної складової мовної підготовки.

Використання білігвальних (турецько-українських) текстів і паралельних корпусів є одним із найрезультативніших інструментів у роботі з турецькомовними студентами, оскільки забезпечує можливість безпосереднього зіставлення мовних структур і сприяє усвідомленню міжмовних відмінностей. Завдяки такому підходу здобувачі освіти не лише засвоюють нові лексико-граматичні моделі, а й формують навички контрастивного аналізу, що зменшує ризик інтерференції.

Методично доцільно розпочинати роботу з коротких паралельних діалогів, пов'язаних із типовими ситуаціями повсякденного спілкування (привітання, замовлення їжі, обговорення розкладу занять тощо). На початковому етапі ефективним є використання підрядкового перекладу, який допомагає встановити прямі відповідності між мовними одиницями; у подальшій роботі варто переходити до паралельних текстів без перекладу, стимулюючи самостійний аналіз і мовну здогадку.

Теоретико-методичною основою для такої роботи можуть слугувати як адаптовані фрагменти дитячих книжок чи туристичних текстів, так і спеціально розроблені викладачем матеріали на основі турецько-українських словників.

Окремої уваги заслуговує використання матеріалів відкритих корпусів української мови, зокрема ГРАК або Український корпус, фрагменти яких можуть бути адаптовані з додаванням турецьких. Така практика сприяє ознайомленню студентів із реальним функціонуванням мовних одиниць у різних контекстах.

Ефективним прийомом у межах роботи з паралельними текстами є вправа, наприклад, «Порівняй і виправ», коли студенту пропонується українське речення з навмисною помилкою та його турецький еквівалент; на основі зіставлення він має визначити причину помилки й запропонувати нормативний варіант. Подібні завдання активізують аналітичне мислення, формують мовну пильність і поглиблюють розуміння структурних відмінностей між мовами.

Сучасний процес навчання української мови турецькомовних студентів неможливо уявити без активного використання цифрових та інтерактивних ресурсів. З огляду на обмеженість природного мовного середовища та переважання дистанційних або змішаних форматів навчання, інтеграція онлайн-платформ, мобільних застосунків і вебінструментів сприяє створенню ефективного мовного середовища поза аудиторією та забезпечує додаткові можливості для самостійної практики.

Інтерактивні та цифрові технології відіграють важливу компенсаторну функцію в умовах обмеженого занурення студентів у природне мовне середовище, забезпечуючи додаткові можливості для автономної практики, розвитку вимовних навичок і розширення словникового запасу. Їх інтеграція в навчальний процес сприяє підвищенню мотивації та інтенсифікації міжкультурної комунікації.

Серед мобільних застосунків доцільно використовувати Duolingo (адаптовані уроки з елементами гейміфікації), Memrise (флеш-картки з

аудіосупроводом для опрацювання фонетики та лексики). Для формування та корекції вимовних навичок ефективними є інструменти голосового розпізнавання, зокрема Google Translate (режим розмови з функцією транскрипції), Speechling та Elsa Speak, які дають змогу відпрацьовувати складні для турецькомовних студентів звуки.

Адаптований відеоконтент також має значний дидактичний потенціал. Зокрема, варто залучати матеріали з YouTube. Організація інтерактивної взаємодії можлива на платформах Zoom, а також за допомогою сервісів Quizlet (режим Live для командних змагань) і Padlet (спільне створення текстів і проектна робота). Комплексне використання зазначених ресурсів забезпечує багатоканальність сприйняття та підсилює комунікативну спрямованість навчання.

Важливим доповненням є адаптовані подкасти українською мовою для іноземців, які дозволяють тренувати навички аудіювання та сприйняття живої мови. Подкасти, створені з урахуванням рівня володіння мовою та типових труднощів турецькомовних студентів, допомагають поступово звикнути до фонетичних особливостей української, розпізнавати словникові одиниці в контексті та розвивати інтонаційну чутливість. Інтеграція подкастів у навчальний процес дозволяє реалізувати принцип багатоканальності сприйняття, коли аудіо доповнює письмові та усні вправи, а також стимулює самостійне навчання поза аудиторією.

Особливо ефективними є вебквести та онлайн-проекти, що поєднують творчу діяльність і комунікативну практику. Створення студентами блогів, відеороликів, електронних презентацій або участь у спільних проєктах із використанням Google Docs, Padlet чи Canva дозволяє інтегрувати вивчення лексики, граматики та соціокультурних реалій у реальні комунікативні ситуації. Такі завдання мотивують студентів до активного мовного використання, формують навички пошуку, обробки та адаптації інформації українською мовою, а також сприяють розвитку критичного мислення та міжкультурної компетентності.

Застосування цифрових та інтерактивних ресурсів не лише підвищує ефективність засвоєння матеріалу, а й забезпечує безперервність навчання в умовах обмеженого контакту з носіями мови. Крім того, вони дозволяють індивідуалізувати навчальний процес відповідно до рівня знань, темпу засвоєння та специфічних потреб кожного студента. Комплексне використання мобільних застосунків, подкастів та вебквестів формує нове навчальне середовище, де турецькомовні студенти можуть практикувати українську мову в різних контекстах, закріплювати граматичні та лексичні структури, удосконалювати вимову та розвивати комунікативні навички в інтерактивній та мотиваційно сприятливій формі.

Мова є невіддільною від культури, а відтак розвиток міжкультурної компетентності постає необхідною умовою ефективної мовної підготовки, оскільки сприяє зниженню комунікативних бар'єрів, подоланню стереотипів і підвищенню навчальної мотивації. Інтеграція культурного компонента в процес викладання української мови як іноземної забезпечує більш глибоке розуміння

соціокультурного контексту функціонування мовних одиниць. Міжкультурна комунікація у процесі навчання української мови як іноземної розглядається як необхідна складова формування комунікативної компетентності студентів, що забезпечує їх здатність до ефективної взаємодії в іншомовному та іншокультурному середовищі [3].

У межах формування міжкультурної компетентності доцільним є звернення до порівняльної тематики, зокрема «Студентське життя в Туреччині та Україні», «Свята», «Національна кухня», що забезпечує інтеграцію особистісного досвіду студентів із новим соціокультурним знанням.

Ефективним методичним інструментом є рольові ігри з культурним моделюванням комунікативних ситуацій (наприклад, «Візит до української родини»), які сприяють формуванню прагматичної та соціолінгвістичної компетентностей. Важливим є також аналіз міжкультурних стереотипів через дискусії на зразок «Що думають українці про турків і навпаки?», це стимулює критичне мислення та толерантність у міжкультурній взаємодії.

Дидактичною основою для реалізації цього напрямку можуть слугувати автентичні матеріали – пісні, зокрема «Ой у лузі червона калина» (з поясненням історико-культурної символіки), інтернет-меми, а також короткі відеоматеріали, присвячені повсякденному життю в Україні. Залучення таких ресурсів сприяє емоційному залученню студентів і формуванню цілісного уявлення про культурний простір функціонування мови.

Процес засвоєння української мови турецькомовними студентами значною мірою залежить від їхнього психологічного стану та мотивації. У сучасних умовах, що передбачають дистанційне або змішане навчання та воєнний стан, студенти часто відчують стрес, тривогу та мають труднощі з концентрацією, що безпосередньо впливає на результативність опанування нових мовних одиниць. Зокрема, психологічний дискомфорт може виявлятися у невпевненості під час усних виступів, униканні мовленнєвої практики та труднощах із запам'ятовуванням граматичних правил і лексичних одиниць.

Для подолання цих бар'єрів важливим є впровадження методів психологічної підтримки в навчальний процес. До ефективних практик належать індивідуальні консультації, під час яких викладач може оцінити рівень знань студента, виявити слабкі сторони та надати персоналізовані рекомендації. Не менш дієвою є робота в малих групах, що створює безпечне середовище для експериментування з мовою, дозволяє студентам підтримувати один одного та знижує рівень тривожності під час комунікації.

Врахування психолого-педагогічних аспектів дає підстави стверджувати, що ефективне навчання української мови турецьких студентів – це не лише опанування граматики та лексики, а й стабілізація емоційного стану, створення безпечного та сприятливого для формування мотивації середовища, що сприяє активній участі, самостійності та стійкому засвоєнню мовного матеріалу. Такий підхід дозволяє поєднувати когнітивні та емоційні компоненти навчання, забезпечуючи комплексний розвиток мовних компетентностей.

Отже, українська мова як флективна слов'янська мова з розвиненою системою відмінків, граматичним родом, вільним наголосом та рухомим

аспектом дієслова виявляється надзвичайно складною для носіїв турецької – класичної аглютинативної мови з чіткими афіксальними показниками, відсутністю роду та фіксованим наголосом.

Основні труднощі, з якими стикаються турецькі студенти при вивченні української мови, можна систематизувати на основі емпіричних даних і практичного досвіду викладання за кількома рівнями. Фонетичний рівень містить проблеми з відтворенням окремих звуків, а також труднощі з наголосом і редукцією голосних. Граматичний рівень характеризується труднощами оволодіння сімома відмінками та їх функціональним накладанням, категорією роду й узгодженням, а також відмінностями словотвору. Лексичний компонент виявляється в сприйнятті безеквівалентної лексики та фразеології, а також у труднощах освоєння культурно-специфічних реалій. На синтаксичному рівні проблемою є фіксований порядок слів у рідній мові, що суперечить з комунікативною організацією українського речення. Крім того, психолого-соціокультурний рівень визначається впливом воєнного стану, дистанційного або змішаного формату навчання, коливаннями мотивації та наявністю міжкультурних бар'єрів. Систематизація цих труднощів дозволяє не лише більш чітко визначити слабкі місця засвоєння української мови турецькомовними студентами, а й обґрунтувати дидактичні підходи та методичні рішення для підвищення ефективності навчального процесу. Цифрові та інтерактивні ресурси є важливим компонентом сучасної методики викладання української мови як іноземної, забезпечуючи комплексне, багатоканальне та адаптивне навчання, що відповідає потребам турецькомовних студентів і сприяє формуванню стійкої мовної компетентності та міжкультурної готовності.

Список літератури

1. Антоненко, Н. В. Методика викладання української мови як іноземної: навчальний посібник / Н. В. Антоненко. – К.: Вища школа, 2018. – 224 с.
2. Бондаренко, О. П. Українська мова для іноземців: граматики і практика / О. П. Бондаренко. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2020. – 312 с.
3. Грищенко, Л. М. Міжкультурна комунікація та навчання іноземних студентів української мови / Л. М. Грищенко // Вісник Харківського національного університету. – 2019. – Вип. 42. – С. 56–63.
4. Кушнір, І. В. Порівняльна граматики української та турецької мов / І. В. Кушнір. – Київ: Академія, 2017. – 198 с.
5. Мельничук, В. І. Фонетика та наголос української мови для іноземців / В. І. Мельничук. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2016. – 174 с.