

VII Міжнародна науково-практична конференція «Digital transformation of society: opportunities and challenges»

Секція – «Філологія»

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ТУРЕЦЬКИМ СТУДЕНТАМ

Литвин Олена Олександрівна

**кандидат філологічних наук, доцент кафедри української
філології і історії**

Харківський національний економічний університет імені

С. Кузнеця

elenasavvich@gmail.com

Сучасні процеси інтернаціоналізації вищої освіти зумовлюють зростання кількості іноземних студентів у вітчизняних університетах, зокрема здобувачів із Турецької Республіки. З огляду на це українська мова як іноземна (УМІ) набуває особливого значення не лише як засіб навчальної комунікації, а й як інструмент соціокультурної адаптації студентів до нового мовного й освітнього середовища. Вільне володіння українською мовою є важливою умовою успішного навчання, професійної підготовки та міжкультурної взаємодії турецьких студентів.

Однак процес викладання УМІ турецькомовній аудиторії супроводжується низкою об'єктивних труднощів, зумовлених типологічними відмінностями української та турецької мов, специфікою мовної інтерференції, особливостями національно-культурного світогляду здобувачів освіти, а також потребою в адаптації навчально-методичних матеріалів. Ці чинники актуалізують

необхідність комплексного аналізу проблем викладання української мови турецьким студентам і пошуку ефективних методичних рішень.

Проблеми викладання УМІ активно досліджуються в сучасній лінгводидактиці. У наукових працях вітчизняних дослідників розглянуто загальні теоретичні засади навчання іноземців української мови, комунікативні підходи, питання формування мовної та міжкультурної компетентностей. Окремі дослідження присвячені аналізу типових помилок студентів різних мовних груп, проблемам міжмовної інтерференції, адаптації навчальних матеріалів.

Водночас специфіка навчання української мови саме турецьких студентів залишається недостатньо дослідженою. Наявні розвідки мають фрагментарний характер і здебільшого зосереджені на окремих мовних рівнях або методичних аспектах. Це зумовлює потребу в комплексному дослідженні лінгвістичних, методичних та міжкультурних проблем викладання УМІ турецькомовній аудиторії.

Мета дослідження – проаналізувати основні лінгвістичні, методичні та міжкультурні проблеми викладання УМІ турецьким студентам і визначити ефективні шляхи їх подолання в освітньому процесі.

Навчання УМІ ґрунтується на сукупності теоретичних положень сучасної лінгводидактики, загальної та прикладної лінгвістики, психолінгвістики й теорії міжкультурної комунікації. Під час підготовки іноземних студентів важливим є урахування не лише мовної системи, а й соціокультурних, когнітивних та національно-мовних особливостей здобувачів.

УМІ розглядають не лише як об'єкт вивчення, а як інструмент формування комунікативної компетентності, що охоплює мовну, мовленнєву, соціокультурну та стратегічну складові. Такий підхід відповідає загальноєвропейським рекомендаціям мовної освіти та орієнтує викладача на практичне застосування мови в реальних комунікативних ситуаціях.

У сучасній методиці викладання УМІ провідне місце посідає комунікативний підхід, спрямований на розвиток умінь усного й писемного мовлення в типових ситуаціях повсякденного, навчального та професійного

спілкування. Комунікативна спрямованість навчання передбачає активне залучення студентів до мовленнєвої діяльності, моделювання автентичних ситуацій спілкування, використання діалогів, рольових ігор, проєктних та інтерактивних форм роботи.

Варто враховувати такі принципи навчання УМІ, а саме: функціональності (мовні одиниці подаються в контексті їх реального використання); системності й послідовності (забезпечує поетапне формування мовних навичок); а також урахування рідної мови студентів. Останній є особливо значущим у роботі з турецькими студентами, оскільки дозволяє прогнозувати типові помилки та свідомо працювати з явищами міжмовної інтерференції.

Окрему роль у викладанні УМІ відіграє міжкультурний підхід, який передбачає ознайомлення студентів з культурними нормами, традиціями, особливостями мовленнєвої поведінки українського суспільства. Формування міжкультурної компетентності сприяє успішній соціальній адаптації іноземних студентів і підвищує їхню мотивацію до вивчення мови.

Однією з основних причин виникнення труднощів у процесі навчання української мови турецьких студентів є суттєві типологічні відмінності між двома мовами. Українська мова належить до індоєвропейської мовної сім'ї, має флективну будову, розгалужену систему словозміни та розвинені граматичні категорії роду, числа й відмінка. Натомість турецька мова є аглютинативною; вона характеризується чіткою морфемною структурою слова, відсутністю категорії роду та фіксованим наголосом.

Ці розбіжності зумовлюють складнощі в засвоєнні української відмінкової системи, категорії роду іменників, узгодження прикметників та дієслівних форм. Окрім того, для турецьких студентів нетиповими є явища чергування звуків, варіативність наголосу, а також специфіка функціонування категорій дієслівного виду.

Зіставний аналіз української та турецької мов дозволяє не лише пояснити походження типових помилок, а й слугує підґрунтям для розроблення ефективної методики навчання. Урахування типологічних особливостей

забезпечує доцільний відбір вправ, раціональну презентацію навчального матеріалу та сприяє формуванню стійких мовних навичок.

Фонетичний рівень є одним із найскладніших для опанування, оскільки навички вимови закладаються на початковому етапі й визначають подальший розвиток мовленнєвої компетентності. Фонетичні труднощі зумовлені як міжмовною диференціацією, так і впливом фонологічної системи рідної мови студентів (інтерференцією).

Українська мова характеризується розгалуженою системою фонем, наявністю фонологічної опозиції за твердістю / м'якістю приголосних, варіативністю наголосу та розвиненою інтонаційною структурою. Натомість у турецькій мові відсутня функціонально значуща опозиція твердих і м'яких приголосних, наголос у більшості слів є фіксованим, а інтонаційні моделі мають іншу специфіку. Унаслідок цього турецькі студенти часто переносять артикуляційні та просодичні особливості рідної мови на українське мовлення.

Однією з найтиповіших фонетичних проблем є розрізнення та відтворення твердих і м'яких приголосних, зокрема в позиції перед голосними [i], [e] та йотованими. Такі помилки призводять не лише до порушення нормативної вимови, а й до зміни змісту (паронімії), що суттєво ускладнює комунікацію. Значні труднощі викликає також артикуляція приголосних звуків [ɣ] і [χ], які в турецькій мові не мають прямих фонетичних аналогів, а також африкат [tʃ], [tʃʰ], [dʒ], що часто спрощуються або замінюються близькими за артикуляцією звуками

Проблемною для турецьких студентів залишається вимова українських голосних у ненаголошеній позиції. Відсутність якісної та кількісної редукції голосних у турецькій мові призводить до надмірно чіткої вимови або, навпаки, невиправданого спотворення українських голосних, що негативно позначається на автентичності звучання мовлення

Окремої уваги потребує засвоєння українського наголосу, який має вільний і рухомий характер. Студенти, звиклі до стабільної акцентуації на останньому складі, часто автоматично переносять цей стереотип на українську

лексику, що спричиняє системні помилки. Це особливо помітно у відмінкових формах іменників та особових формах дієслів із рухомим наголосом.

Інтонаційні труднощі виявляються у монотонності мовлення, некоректному оформленні питальних і окличних речень, а також у порушенні ритміко-мелодики українського висловлювання. Це знижує комунікативну виразність і може призводити до хибної інтерпретації.

Для подолання фонетичних проблем у навчанні турецьких студентів доцільно застосовувати системну роботу, що охоплює артикуляційні вправи, слухо-вимовні тренінги, використання мультимедійних матеріалів, а також елементи зіставного аналізу фонологічних систем обох мов. Ефективними є вправи на імітацію зразків нормативного мовлення, робота з мінімальними парами, відпрацювання інтонаційних моделей та проактивна корекція вимови в процесі живої комунікації.

Комплексний підхід до формування фонетичної компетентності не лише вдосконалює навички вимови, а й мінімізує психологічний бар'єр у спілкуванні, що є критично важливим для успішного опанування УМІ

Граматичний рівень є одним із найскладніших сегментів для турецькомовної аудиторії. Це зумовлено кардинальними типологічними розбіжностями між флективною системою української мови та аглютинативною будовою турецької, які принципово по-різному репрезентують граматичні значення.

Однією з найскладніших для засвоєння є категорія роду, яка повністю відсутня в турецькій мові. Студенти часто не розпізнають граматичний рід або помилково ототожнюють його виключно з біологічною статтю. Це породжує ланцюгові помилки в узгодженні прикметників, займенників та дієслівних форм минулого часу. Особливу складність становить ідентифікація роду іменників із нульовим закінченням (наприклад, чоловічого та жіночого роду на -ь), а також слів із нетиповими флексіями.

Не менш проблемним є опанування відмінкової системи. Якщо в турецькій мові відношення виражаються через афіксацію до кореня, то в українській –

через розгалужену систему флексій. Як наслідок, виникають стійкі помилки у виборі відмінкових форм, особливо в родовому та орудному відмінках, а також у прийменниковому керуванні.

Суттєві труднощі спостерігаються також в засвоєнні категорії дієслівного виду, яка не має прямого відповідника в турецькій мові. Турецькі студенти часто не розрізняють значення доконаного і недоконаного виду або використовують видову форму без урахування контексту, що призводить до порушення часово-аспектних відношень у мовленні. Подібні помилки є типовими як в усному, так і в писемному мовленні.

Суттєві труднощі спостерігаються і в засвоєнні категорії дієслівного виду, що не має прямого структурного відповідника в турецькій мові. Студенти часто ігнорують семантичну різницю між доконаним і недоконаним видом або вживають видову форму без урахування контекстуальної завершеності дії. Це призводить до викривлення часово-аспектної інтерпретації висловлювання як в усному, так і в писемному мовленні.

Проблеми виникають також у процесі опанування системи часів і способів дієслова, зокрема форм минулого часу та умовного способу. Турецькі студенти схильні спрощувати дієслівні конструкції, уникаючи складних синтетичних форм або замінюючи їх аналітичними структурами, характерними для рідної мови.

Окремої уваги потребує засвоєння прийменниково-відмінкових конструкцій, які структурно не притаманні турецькій мові. Помилки у вживанні прийменників часто зумовлені не лише прямим перекладом із турецької, а й негативним переносом моделей англійської мови (як мови-посередника), що створює додатковий рівень інтерференції.

Для мінімізації граматичних труднощів доцільно впроваджувати поетапне формування навичок на основі комунікативно орієнтованих вправ, залучати зіставний аналіз та забезпечувати систематичну рециркуляцію граматичного матеріалу в різних мовленнєвих ситуаціях. Ефективними є вправи на трансформацію, моделювання типових конструкцій, робота з мовними

шаблонами та контекстуалізація граматичних явищ. Урахування типологічних розбіжностей та цілеспрямована методична робота сприяють поступовій деавтоматизації помилок і формуванню стійкої граматичної компетентності.

Лексичний рівень є критично важливою складовою мовної компетентності, однак саме він часто зумовлює виникнення стійких труднощів. Проблеми на цьому рівні зумовлені як міжмовною інтерференцією, так і розбіжностями в концептуалізації дійсності – різним баченням світу, що втілене в культурно маркованих значеннях слів та специфіці їхньої сполучуваності.

Однією з найпоширеніших проблем є семантичне калькування з турецької або англійської мови (як мови-посередника), що призводить до появи ненормативних словосполучень і порушення правил лексичної сполучуваності. Студенти часто екстраполюють моделі рідної мови на український мовний матеріал, не враховуючи системні відмінності в лексико-семантичних полях.

Проблемною для турецьких студентів є також полісемія (багатозначність) українських слів і контекстуальна варіативність їхніх значень. Труднощі у сприйнятті переносних значень, фразеологізмів та стійких ідіом ускладнюють розуміння автентичного контенту й живого мовлення носіїв. Особливої уваги потребують лінгвокультурема – образні вислови та метафори, що вимагають не лише мовної, а й соціокультурної інтерпретації.

Окремий пласт труднощів становить опанування дієслів руху та їхньої префіксальної парадигми, яка в українській мові має розгалужену систему просторових і часових значень. Через відсутність аналогічної системи префіксації в турецькій мові студенти нерідко обмежуються вживанням базових (безпрефіксних) форм, що суттєво збіднює мовлення та знижує його точність.

Помітними є також розбіжності в доборі синонімів та стилістичному маркуванні лексики. Студенти часто використовують нейтральну або книжну лексику в побутовому спілкуванні, чи, навпаки, надмірно спрощують висловлювання в академічному дискурсі. Це свідчить про потребу в посиленому формуванні лексико-стилістичної компетентності.

Для подолання цих бар'єрів доцільно впроваджувати системну роботу, що передбачає вивчення лексики в контексті, аналіз автентичних текстів та вправи на розвиток лексичної гнучкості. Ефективним є зіставлення концептуальних картин світу української та турецької мов, робота з дериваційними моделями (префіксами) та моделювання ситуацій, що вимагають різного стилістичного оформлення

Міжкультурний чинник відіграє визначальну роль у процесі викладання УМІ турецьким студентам, оскільки мовленнєва поведінка, комунікативні стилі та навчальні стратегії значною мірою зумовлені етнокультурними нормами. Недостатнє врахування цих особливостей може призводити до непорозумінь у взаємодії між викладачем і студентами, зниження навчальної мотивації та ускладнення соціокультурної адаптації.

Українська та турецька лінгвокультури відрізняються за низкою параметрів, зокрема за ступенем формальності спілкування, ставленням до авторитету викладача, способами вираження ввічливості та невербальними засобами комунікації. Для турецьких студентів характерна більш виражена ієрархічність у стосунках із викладачем, що може проявлятися в очікуванні чітких інструкцій, меншій ініціативності на заняттях та обмеженій участі в дискусіях. Водночас в українській освітній традиції дедалі більшого значення набуває інтерактивність, критичне мислення та активна участь студентів у навчальному процесі.

Відмінності в комунікативних стилях також впливають на мовленнєву поведінку турецьких студентів. Українська культура загалом тяжіє до більш прямого способу висловлювання думок, тоді як у турецькій комунікації важливу роль відіграє непряма ввічливість, контекстуальність та уникання категоричних формулювань. Це може спричиняти труднощі у формулюванні власної позиції українською мовою, особливо в академічних дискусіях.

Невербальні компоненти комунікації також слугують фактором виникнення міжкультурних бар'єрів. Турецькі студенти схильні інтерпретувати окремі норми української невербальної поведінки як надмірно дистанційні або,

навпаки, надто неформальні, що негативно впливає на їхню психологічну впевненість у процесі міжкультурної взаємодії.

Важливим аспектом міжкультурної взаємодії є ставлення до помилки. У турецькому освітньому контексті помилки часто сприймаються як ознака недостатньої підготовки, що може зумовлювати страх перед активним використанням мови. Натомість у сучасній методиці навчання УМІ помилка розглядається як природний етап навчання, що потребує корекції, а не покарання.

Для ефективного врахування міжкультурних відмінностей у навчанні доцільно поєднувати мовну підготовку з елементами культурної інтеграції: обговоренням культурних норм, аналізом типових комунікативних ситуацій, використанням автентичних матеріалів, а також створенням доброзичливої атмосфери на заняттях. Важливою є роль викладача як медіатора між культурами, який допомагає студентам не лише засвоювати мовні знання, а й орієнтуватися в новому соціокультурному середовищі. Урахування міжкультурних особливостей є необхідною умовою успішного навчання української мови, оскільки сприяє кращому взаєморозумінню, підвищує мотивацію до навчання та забезпечує ефективну мовну й соціокультурну адаптацію.

Комунікативний підхід є провідним у сучасній методиці викладання УМІ й особливо ефективним у роботі з турецькими студентами, оскільки орієнтує навчання на реальне використання мови в життєвих, академічних і професійних ситуаціях. Його реалізація передбачає пріоритет розвитку мовленнєвих умінь над суто теоретичним засвоєнням граматичних правил.

У межах комунікативного підходу навчальний процес будується навколо типових ситуацій спілкування (знайомство, навчання, побут, адміністративні контакти, академічна взаємодія), що дозволяє турецьким студентам поступово формувати здатність до спонтанного й адекватного мовлення українською мовою. Особливого значення набуває робота з діалогами, рольовими іграми,

симуляціями реальних комунікативних ситуацій, а також виконання проєктних завдань.

Важливою складовою ефективного навчання є адаптація навчальних матеріалів до потреб і особливостей турецьких студентів. Це передбачає врахування рівня володіння мовою, попереднього лінгвістичного досвіду, а також типових труднощів, зумовлених міжмовною інтерференцією. Навчальні тексти мають бути не лише лінгвістично доступними, а й культурно релевантними, тобто відображати ситуативні контексти, зрозумілі та значущі для турецьких здобувачів.

Адаптація контенту охоплює ретельний відбір лексико-граматичного мінімуму відповідно до етапу навчання, поступове ускладнення мовного матеріалу, а також широке застосування засобів візуалізації: схем, інфографіки та таблиць для структурування флективної системи української мови. Доцільним є поєднання автентичних матеріалів (фрагменти відео, аудіо, тексти з реального життя) з навчально-методичними посібниками, спеціально розробленими для іноземців.

Особливу увагу слід приділяти формуванню чотирьох видів мовленнєвої діяльності – читання, письма, слухання та говоріння – у їх взаємозв'язку. Наприклад, рецептивні види діяльності (слухання) мають логічно завершуватися продуктивними (дискусією, письмовою рефлексією або рольовим моделюванням), що забезпечує комплексний розвиток комунікативної компетентності.

Ефективність комунікативного підходу значною мірою залежить від гнучкості викладача, його здатності адаптувати методи й матеріали до конкретної групи студентів, створювати мотивувальне навчальне середовище та підтримувати активну взаємодію на заняттях. Такий підхід не лише підвищує рівень володіння українською мовою турецьких студентів, а й сприяє їхній успішній інтеграції в академічне та соціокультурне середовище України.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням цифрових технологій у процес навчання іноземних мов, що відкриває нові

можливості для викладання УМІ турецьким студентам. Впровадження цифрових освітніх ресурсів сприяє персоналізації навчання, інтенсифікації самостійної роботи та створенню інтерактивного континууму, що відповідає запитам сучасного покоління студентів.

До ефективного цифрового інструментарію у навчанні української мови належать спеціалізовані онлайн-платформи, мультимедійні презентації, інтерактивні тренажери, мобільні застосунки, а також автентичні аудіо- та відеоресурси. Використання таких ресурсів дозволяє турецьким студентам взаємодіяти з мовним матеріалом поза межами аудиторії, реалізуючи принцип автономії навчання у зручному для них темпі та форматі.

Особливе значення має інтеграція цифрових ресурсів з інтерактивними методами: рольовими іграми, проєктною діяльністю, дискусіями та груповими формами роботи. Це стимулює активну мовленнєву діяльність студентів, розвиває комунікативні навички та сприяє подоланню мовного бар'єра.

Важливим аспектом є впровадження систем дистанційного та змішаного навчання. Вони забезпечують гнучке поєднання традиційних аудиторних занять із мережевими форматами взаємодії, що є критично актуальним в умовах сучасних освітніх викликів і гарантує безперервність навчального процесу.

Водночас застосування цифрових технологій потребує суворого методичного обґрунтування. Викладач повинен ретельно добирати ресурси, враховуючи рівень мовної підготовки студентів, їхні навчальні потреби та можливості доступу до технічних засобів. Цифрові інструменти мають доповнювати, а не замінювати живу мовну взаємодію між викладачем і студентами. Поєднання цифрових ресурсів та інтерактивних методів у навчанні української мови турецьких студентів сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, розвитку їхньої комунікативної компетентності та успішній мовній і соціокультурній адаптації

Отже, проблеми викладання УМІ турецьким студентам мають комплексний характер і зумовлені взаємодією лінгвістичних, методичних та міжкультурних чинників. Ефективність освітнього процесу безпосередньо

залежить від урахування типологічних розбіжностей між флективною українською та аглютинативною турецькою мовами, системного аналізу міжмовної інтерференції, а також урахування специфічних комунікативних характеристик турецьких студентів.

Аналіз фонетичного рівня виявив, що найбільш стійкі труднощі зумовлені відсутністю в рідній мові студентів фонологічної опозиції за твердістю / м'якістю приголосних, специфікою артикуляції фарингальних звуків та африкат. Додатковим дестабілізуючим чинником є інтерференція акцентуаційних моделей (фіксований наголос у турецькій мові проти вільного в українській). Мінімізація цих бар'єрів потребує впровадження системного фонетичного курсу, побудованого на засадах зіставного аналізу та інтенсивного використання аудіовізуального супроводу.

На граматичному рівні домінантними проблемами визначено опанування категорії роду, розгалуженої відмінкової парадигми та семантики дієслівного виду. Ці труднощі зумовлені фундаментальною типологічною опозицією: флективним ладом української мови та аглютинативною структурою турецької. Встановлено, що результативне формування граматичної компетентності можливе лише за умови етапності навчання, де пріоритет надається комунікативній доцільності форм над їхнім суто формальним описом.

Лексичні труднощі значною мірою пов'язані з міжмовною інтерференцією, калькуванням, явищем, багатозначністю слів та специфікою дієслів руху. Цілеспрямована робота з лексикою в контексті реальних комунікативних ситуацій сприяє підвищенню якості мовлення турецьких студентів.

Лексичні труднощі турецькомовних студентів зумовлені як міжмовною інтерференцією (семантичним калькуванням), так і явищами полісемії, специфікою функціонування дієслів руху та фразеологічною розбіжністю. Доведено, що цілеспрямована робота з лексичним матеріалом у межах реальних комунікативних контекстів дозволяє студентам не лише розширити активний

словниковий запас, а й опанувати правила лексичної сполучуваності, що суттєво підвищує автентичність та точність їхнього мовлення.

Визначальним чинником успішної лінгводидактичної стратегії є міжкультурний контекст. Урахування відмінностей у комунікативних стилях, ставленні до помилки, невербальній поведінці та освітніх традиціях сприяє створенню сприятливого навчального середовища, підвищує мотивацію та мінімізує психологічні бар'єри у турецьких студентів

Реалізація комунікативного підходу та адаптація навчальних матеріалів до потреб турецької аудиторії забезпечують практичну спрямованість навчання й формування всіх видів мовленнєвої діяльності. Використання цифрових ресурсів та інтерактивних методів навчання доповнює традиційні форми роботи, підвищує залученість студентів і сприяє індивідуалізації навчання. Оптимізація викладання УМІ турецьким студентам можлива за умови комплексного підходу, що поєднує лінгвістичний аналіз, методично обґрунтовані стратегії навчання та врахування міжкультурних особливостей.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробленні спеціалізованого навчально-методичного комплексу, орієнтованого саме на турецьких здобувачів, а також в експериментальній апробації запропонованих методик для верифікації їхньої ефективності в межах вищої школи.

Список літератури

1. Бакум З. П. Методика викладання української мови як іноземної. Київ : Вища школа, 2015. 280 с.
2. Єрмоленко С. Я. Культура мови і культура мовлення. Київ : Наукова думка, 2014. 366 с.
3. Кочубей Ю. М. Україна – Туреччина: мовні та культурні зв'язки. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 180 с.
4. Методика викладання української мови як іноземної : навч.-метод. посібник / за ред. Н. Ф. Клименко. Київ : КНУ, 2016. 248 с.

5. Палихата Е. П. Формування фонетичної компетентності іноземних студентів. Тернопіль : ТНПУ, 2017. 192 с. (Примітка: додано орієнтовну кількість сторінок, перевірте за вашим примірником).
6. Прушковська І. В. Порівняльна граматики української та турецької мов. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2018. 240 с.
7. Селіванова О. О. Основи психолінгвістики. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 328 с.
8. Сорока О. В. Міжкультурна комунікація в навчанні іноземних мов. Львів : Львівська політехніка, 2016. 220 с.