
Міжмовна інтерференція та культурна адаптація: стратегії викладання іспанської мови туркомовним студентам

Ірина Віталіївна Прушковська

НН інститут міжнародних відносин КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ORCID 0000-0003-1949-0911

Марина Ігорівна Морєва

НН інститут міжнародних відносин КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ORCID 0009-0004-2115-3193

Анотація: Статтю присвячено аналізу методичних стратегій викладання іспанської мови туркомовним здобувачам освіти в умовах міжмовної інтерференції та культурної несумісності. З урахуванням типологічної віддаленості турецької та іспанської мов авторки досліджують специфіку граматичних труднощів, які виникають у процесі засвоєння іспанської мови, зокрема в аспектах категоріальності роду, уживання артиклів, синтаксичного порядку слів, системи дієслівних часів і модусів. Акцент зроблено на негативній міжмовній інтерференції як ключовому чиннику формування помилкових мовленнєвих моделей. Обґрунтовано доцільність використання контрастивного аналізу як ефективного дидактичного інструменту в прогнозуванні та подоланні типових помилок. Стаття пропонує розгорнутий комплекс методичних рішень, спрямованих на подолання типових інтерференційних труднощів у процесі вивчення іспанської мови носіями турецької. Зокрема, обґрунтовано ефективність візуалізації граматичних структур як засобу когнітивного спрощення складних морфосинтаксичних категорій. Принцип поетапного ускладнення граматичного матеріалу реалізується через поступове введення нових структур на основі вже засвоєних, що відповідає концепції градації складності та дозволяє уникнути перевантаження короткотривалої пам'яті студента. Важливим методичним компонентом виступає інтеграція автентичних джерел, що забезпечує навчання граматики в реальному комунікативному контексті. Також акцентовано значення комунікативно орієнтованих вправ, які стимулюють граматичну рефлексію. Окрему методичну лінію становить міжкультурний компонент, що включає моделювання ситуацій спілкування з акцентом на соціально релевантні формули ввічливості, варіативність звертань, а також аналіз культурно маркованих невербальних кодів, характерних для іспанської та турецької мовних культур. У межах комплексного підходу поєднання структурної обізнаності, міжмовної чутливості та соціокультурної компетентності розглядається як запорука ефективного оволодіння іспанською мовою туркомовними здобувачами освіти. Представлені теоретичні положення та практичні рекомендації мають потенціал міждисциплінарного застосування в межах лінгводидактики, інтеркультурної педагогіки та прикладної лінгвістики.

Ключові слова: міжмовна інтерференція, контрастивна лінгвістика, граматична компетентність, міжкультурна комунікація, методика викладання, прагматична адаптація, дидактичні стратегії.

1. Вступ

У сучасному світі не втрачає інтерес до вивчення іноземних мов, серед яких іспанська мова посідає чільне місце за поширеністю та соціокультурним впливом. Водночас зростає кількість носіїв турецької мови, які обирають іспанську як другу або третю мову для вивчення з професійною чи особистою метою. Ця тенденція особливо помітна в Туреччині та серед

турецької діаспори в Європі. Проте процес викладання іспанської мови студентам із туркомовним походженням супроводжується низкою методичних викликів, зумовлених міжмовною інтерференцією, глибинними морфосинтаксичними відмінностями між турецькою та іспанською мовами, а також особливостями культурно-мовної картини світу. Зокрема, відсутність у турецькій мові категорії граматичного роду ускладнює засвоєння цієї категорії в іспанській, де вона є фундаментальною. Суттєві труднощі викликають також розбіжності в структурі речення, дієслівній системі, особливо в аспекті часових форм, та у вживанні означених і неозначених артиклів, що негативно впливає на формування стійких мовних навичок і автоматизованих мовленнєвих моделей у студентів. Окремою проблемою є розробка освітніх програм у навчальних закладах з вивченням іспанської мови туркомовними студентами. Авторки пропонованого дослідження переконані, що розробка освітніх програм має ґрунтуватися на засадах Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Council of Europe, 2020), які акцентують увагу не лише на рівнях володіння мовою, а й на формуванні прагматичної, міжкультурної та соціолінгвістичної компетентностей [2].

2. Об'єкт і предмет дослідження

Об'єкт дослідження – процес формування іншомовної комунікативної компетентності у туркомовних здобувачів освіти в умовах типологічної відмінності між турецькою та іспанською мовами. Предмет дослідження – методичні засоби і дидактичні стратегії подолання міжмовної інтерференції та забезпечення культурної адаптації у процесі викладання іспанської мови як іноземної туркомовній аудиторії.

3. Мета та задачі дослідження

Мета дослідження – обґрунтувати та розробити ефективні методичні стратегії викладання іспанської мови туркомовним здобувачам освіти з урахуванням граматичних і культурно-прагматичних бар'єрів, зумовлених міжмовною інтерференцією.

Задачі дослідження:

Визначити основні прояви міжмовної інтерференції у мовленні туркомовних студентів, які вивчають іспанську мову.

Проаналізувати граматичні та синтаксичні труднощі, зумовлені типологічною несумісністю турецької та іспанської мов.

Охарактеризувати культурні та прагматичні розбіжності, що впливають на комунікативну поведінку студентів.

Обґрунтувати доцільність застосування контрастивного аналізу як дидактичного інструменту.

Розробити методичні підходи, що інтегрують граматичну рефлексію, комунікативну практику та міжкультурну чутливість.

Запропонувати практичні рекомендації для адаптації навчального процесу до потреб туркомовної аудиторії.

4. Аналіз літератури

Проблематика міжмовної інтерференції в процесі засвоєння іноземної мови посідає важливе місце в сучасній лінгводидактиці. Концептуальні основи вивчення інтерференції були закладені в роботах У. Вайнрайха, який розглядав її як неминучий наслідок мовного контакту в умовах багатомовності [13]. Подальший розвиток теорії здійснив Р. Ладо, який увів поняття контрастивного аналізу та висловив ідею прогнозованості мовних труднощів на основі відмінностей між рідною (L1) та цільовою (L2) мовами [9].

Сучасні дослідники, зокрема Т. Одлін [11] та С. Крашен [8], доповнили цю парадигму, акцентуючи увагу на комплексному характері мовного переносу, що охоплює не лише структурні, а й когнітивні, прагматичні та культурні чинники. Важливість врахування культурної специфіки під час навчання іноземної мови наголошується в роботах К. Крамш [7], яка розглядає мову як символічну силу, що формує ідентичність мовця. У контексті викладання іспанської мови туркомовній аудиторії актуальними є праці М. Гомес Гарсія [4], З. Кадиоглу та А. Рієра [6], які здійснили контрастивний аналіз граматичних труднощів у носіїв турецької мови. Вони наголошують на потребі системного підходу до формування граматичної компетентності через інтерференційно чутливі дидактичні моделі. Як показує дослідження Аліаги та Солера [1], контрастивне викладання граматики сприяє розвитку багатомовної компетентності у туркомовних студентів, які вивчають іспанську мову.

Окрему нішу займають дослідження, присвячені міжкультурній комунікації в контексті вивчення іспанської мови як іноземної. Так, С. Лопес-Сантьяго [10] та М. Їлмаз спільно з М. Фернандес Рамірес [14] акцентують на важливості культурної адаптації та формування прагматичної компетентності у студентів з різним культурним фоном, зокрема турецьким. Таким чином, наукова література засвідчує як значну увагу до проблем міжмовного переносу у викладанні іспанської мови, так і необхідність комплексного методичного підходу, який включає граматичний, прагматичний і культурний компоненти.

Станом на сьогодні в українському освітньо-методичному просторі не зафіксовано спеціалізованих досліджень, присвячених безпосередньо викладанню іспанської мови туркомовним студентам. Водночас слід відзначити наявність поодиноких праць, що опосередковано стосуються цієї тематики. Зокрема, в українському науковому дискурсі існують дослідження, спрямовані на викладання іспанської мови носіям української мови, а також окрема група праць, присвячених методичним особливостям викладання турецької мови україномовним студентам. Таким чином, наукове поле в Україні характеризується наявністю фрагментарних досліджень, дотичних до теми міжмовної інтерференції у процесі опанування іспанської або турецької мов, проте відсутній комплексний підхід до проблеми формування іспанської мовної компетентності у студентів з туркомовним фоном.

5. Методи досліджень

У процесі реалізації поставленої мети було використано комплекс взаємодоповнюваних методів дослідження, які забезпечили всебічний аналіз явища міжмовної інтерференції та обґрунтування ефективних дидактичних стратегій у викладанні іспанської мови туркомовним здобувачам освіти:

1) Теоретичний аналіз і узагальнення наукових джерел – застосовувався з метою вивчення лінгводидактичних, лінгвокультурологічних та психолінгвістичних підходів до проблеми інтерференції, типологічної контрастивності мов, а також методики викладання іспанської як іноземної.

2) Метод контрастивного аналізу – використовувався для порівняння структурних одиниць турецької та іспанської мов на фонетичному, морфологічному, синтаксичному й прагматичному рівнях, що дозволило виявити типові інтерференційні зони та передбачити потенційні труднощі в навчанні.

3) Методи педагогічного моделювання – використовувалися для конструювання і тестування дидактичних рішень, зокрема вправ на усунення інтерференцій, завдань на культурну адаптацію та граматичну рефлексію.

6. Результати досліджень

У процесі оволодіння іноземною мовою невід’ємною дидактичною категорією є явище міжмовної інтерференції, що постає як вплив структур рідної мови на процес засвоєння

цільової мови. Міжмовна інтерференція, згідно з лінгводидактичною традицією, охоплює випадки перенесення артикуляційних, граматичних, лексико-семантичних або прагматичних норм першої мови (L1) на другу (L2), що може мати як фасилітативний, так і негативний характер. Саме негативна інтерференція потребує особливої уваги з боку викладача на етапі формування іншомовної компетентності.

Рідна мова, відіграючи роль когнітивного і комунікативного фундаменту мовленнєвої діяльності, одночасно може виступати джерелом потенційних перешкод у процесі засвоєння іноземної мови. У мовленнєвій діяльності це проявляється у формі калькування, граматичних зсувів, фонетичних трансформацій або прямого перенесення мовних моделей з L1. У такому контексті викладання іноземної мови повинно не лише враховувати потенціал міжмовної інтерференції, а й активно інтегрувати засоби її подолання у навчальні стратегії.

Особливого значення міжмовна інтерференція набуває при вивченні мов, що належать до різних типологічних систем. Так, наприклад, турецька мова, як представниця аглютинативних мов із стабільною морфологічною структурою та регулярним словотворенням, істотно відрізняється від іспанської, що належить до флективних мов із синкретичними формами та високим рівнем граматичної омонімії. Типологічна несумісність таких мов зумовлює глибокі структурні розбіжності, що часто стають джерелом граматичної або синтаксичної інтерференції при опануванні однієї з них як іноземної. Питання ефективного засвоєння граматичних структур в умовах іншомовного середовища широко досліджується у працях Р. ДеКейзер, який пропонує поєднувати завдання з реальними мовними ситуаціями [3].

У цьому контексті методично виправданим та науково обґрунтованим є застосування контрастивного аналізу – порівняльного вивчення мов з метою виявлення потенційних зон складності для учнів. Контрастивний аналіз дозволяє не лише прогнозувати типові інтерференційні помилки, а й створювати на їх основі навчальні матеріали, орієнтовані на попередження або усвідомлене подолання цих труднощів. Таким чином, контрастивний підхід виступає ефективним інструментом як у викладанні іноземної мови, так і в лінгводидактичній діагностиці навчального процесу.

Одним із найважливіших бар'єрів у засвоєнні іспанської мови туркомовними студентами є міжмовна інтерференція [11], зокрема в аспектах морфології, порядку слів та вживання артиклів. Наприклад, при вивченні іспанської мови носіями турецької спостерігається типовий вплив турецького порядку слів (SOV – підмет, додаток, присудок) на іспанські конструкції (SVO – підмет, присудок, додаток). Як наслідок, учні можуть продукувати синтаксично нефелічні речення на зразок “Yo el libro leo” замість нормативного “Yo leo el libro”. Такий вплив пояснюється звичним синтаксичним шаблоном рідної мови, що переноситься на іноземну без урахування її структурних норм.

На морфологічному рівні інтерференція проявляється, наприклад, у використанні постпозицій (у турецькій) замість прийменників (в іспанській), або у труднощах з узгодженням роду й числа, що взагалі відсутні в турецькій. У сфері лексики поширеними є кальки з турецької, наприклад, “dil öğrenmek” (вивчати мову) – *aprender lengua* замість стилістично більш нейтрального *aprender un idioma*. - *aprender una lengua* / *aprender un idioma* - У ділянці фонетики типовими є труднощі з іспанськими фрикативними звуками [θ] та [ʎ], які відсутні у фонемному складі турецької. За відсутності фонологічного досвіду учні або опускають ці звуки, або замінюють їх найближчими аналогами з L1.

З огляду на вищезазначене, ефективне викладання іноземної мови в умовах міжмовної інтерференції вимагає поєднання структурно-свідомого підходу з практично-комунікативною методикою. Контрастивний аналіз у такому випадку не лише допомагає розробити дидактичні стратегії, адаптовані до конкретної мовної пари (як-от турецька–іспанська), але й відіграє роль у підвищенні мовної чутливості та метамовної свідомості учня.

Граматичні розбіжності між турецькою та іспанською мовами створюють низку системних труднощів для туркомовних студентів, які опановують іспанську як іноземну. Ці труднощі обумовлені не лише типологічною віддаленістю мов (аглютинативна проти

флексивної системи), але й специфікою морфосинтаксичних категорій, що не мають функціонального відповідника в рідній мові студентів.

Однією з найбільш виражених проблем є засвоєння артиклів в іспанській мові – *el, la, los, las*, які маркують рід, число та визначеність. У турецькій мові відсутня категорія артикля як така, і тому студенти часто або повністю їх опускають (напр. “*libro está aquí*” замість “*el libro está aquí*”), або вживають ненормативно (напр. змішують *el/la* за родом або *los/las* за числом). Відсутність аналогічної категорії у турецькій призводить до складнощів із розумінням прагматичної функції артиклів, зокрема у вираженні інформаційної визначеності.

Ще однією істотною перешкодою є категорія граматичного роду, яка в іспанській мові є флексійною та відображається у всіх іменниках, прикметниках, займенниках і дієслівних формах. Турецька мова не розрізняє граматичного роду, що призводить до численних узгоджувальних помилок у мовленні, таких як “*la problema*” замість “*el problema*” або “*niño bonita*” замість “*niño bonito*”. Студенти часто не усвідомлюють синтаксичну залежність прикметника від іменника за родом і числом, що потребує спеціально структурованих граматичних вправ [5].

Варто також відзначити складність засвоєння системи дієслівних часів, яка в іспанській мові є надзвичайно розгалуженою та включає як прості, так і складні форми, а також способи, зокрема дійсний, наказовий, субхунтив. Турецька мова має власну часово-модальну систему, однак її структура базується на аглютинативних принципах і відрізняється від іспанської. Туркомовні студенти часто не розуміють функціональних відмінностей між *pretérito perfecto* і *pretérito indefinido*, або між *subjuntivo* та *indicativo*, що призводить до синтаксичної плутанини у складнопідрядних реченнях (наприклад: “*Espero que vienes*” замість нормативного “*Espero que vengas*”) [12].

Серйозні ускладнення спричиняє також розрізнення дієслів *ser / estar / haber*, які в турецькій мові передаються через один предикативний механізм (*var/yok* або проста зв'язка без дієслова). Через це студенти часто замінюють одне дієслово іншим або використовують *estar* у контекстах, де необхідне *ser*, напр.: “*Está profesor*” замість “*Es profesor*”. Також поширені помилки з *haber*, особливо у виразах на позначення наявності: “*hay muchos personas*” замість “*hay muchas personas*” (із порушенням граматичного узгодження) [15].

Іще один ключовий аспект – вплив порядку слів, зумовлений структурними відмінностями типів SOV (підмет–додаток–присудок) у турецькій та SVO (підмет–присудок–додаток) в іспанській. Цей контраст часто виявляється у побудові речень, коли туркомовні учні використовують неприродний для іспанської порядок слів: “*Yo la casa compré*” замість “*Yo compré la casa*”. У писемному мовленні це може створювати враження архаїчності або поетичної стилізації, тоді як в усному сприймається як граматична помилка.

Для ефективного подолання зазначених труднощів доцільним є впровадження елементів контрастивної граматики у структуру курсу, спрямованих на усвідомлення формальних і функційних розбіжностей між рідною та цільовою мовами. Застосування вправ на рефлексивне узгодження граматичних структур, трансформаційні завдання та цілеспрямоване коригування типових помилок є невід’ємними складовими успішної дидактичної стратегії для туркомовних студентів, які вивчають іспанську мову.

Процес викладання іспанської мови студентам із турецькомовним фоном вимагає методично виваженого підходу, який враховує типологічні розбіжності між обома мовами, потенційні інтерференційні бар’єри та специфіку іншомовної когніції. З огляду на це, доцільним є застосування комплексу дидактичних стратегій, що передбачають інтеграцію контрастивного аналізу, візуальної підтримки, поступового ускладнення граматичних структур, а також використання автентичних матеріалів і комунікативних практик.

Одним із ключових інструментів подолання граматичної інтерференції є контрастивне представлення мовного матеріалу, зокрема шляхом побудови паралельних граматичних таблиць і схем (іспанська та турецька), які дозволяють візуалізувати морфологічні, синтаксичні та лексичні відповідності й відмінності. Наприклад, порівняння категорій

артикля, дієслівних часів або порядку слів дає змогу студентові усвідомити системну специфіку обох мов і уникати автоматичного переносу структур рідної мови. Таке представлення матеріалу відповідає принципу підвищення метамовної рефлексії – здатності мислити мовними категоріями цільової мови.

Особливе значення має візуалізація граматичних явищ як засіб когнітивного спрощення складної інформації. Застосування кольорових маркерів для розрізнення родів, чисел, часів або дієслівних форм (*ser / estar / haber*) сприяє формуванню стійких зорових асоціацій. Крім того, створення так званих граматичних карт (*grammar maps*), де структура речення представлена у вигляді просторово організованої схеми, допомагає студентам засвоювати синтаксичні моделі не як абстрактні правила, а як візуально впізнавані шаблони.

Успішне засвоєння граматики також залежить від поступового введення складних структур, що має відбуватися на основі вже опанованих схем. Така стратегія відповідає принципу градації складності та дозволяє здійснити перехід від простого до складного без когнітивного перевантаження. Наприклад, перед вивченням *pretérito pluscuamperfecto* доцільно забезпечити впевнене володіння *pretérito perfecto*, закріпити допоміжне дієслово *haber* та узгодження дієприкметників.

Окрему роль відіграє впровадження автентичних текстів – художніх, публіцистичних або діалогічних, які репрезентують реальне функціонування граматичних структур у живому мовленні. Робота з автентичними зворотами дозволяє навчити студентів сприймати граматику не як систему формальних правил, а як інструмент вираження комунікативного наміру. З цією метою доцільним є використання іспанських фільмів, фрагментів з інтерв'ю, подкастів або коротких оповідань із сучасною лексикою.

Ефективним є також комунікативний підхід, який передбачає опрацювання граматичних структур у контексті реальних ситуацій спілкування, з акцентом на пояснення прагматичних особливостей вживання. Наприклад, навчання дієслів *ser* і *estar* має супроводжуватися інтерпретацією соціальних та контекстуальних умов їх використання, що формує у студентів мовленнєву інтуїцію та адаптивність.

Для інтеграції граматики в активне мовлення доцільно використовувати практичні завдання, орієнтовані на формування навичок самокорекції та граматичної чутливості. До таких завдань належать:

“*Nataları düzelt*” / «Виправ помилку» – завдання з реченнями, що містять типові інтерференційні помилки, наприклад: “*Está un médico*” – “*Es un médico*”.

“*Uyarlayarak çevir*” / «Переклади з граматичною адаптацією» – переклад речень з української або турецької мов із обов'язковим застосуванням конкретної граматичної конструкції (напр. перфектного часу або кон'юнктиву).

“*Tamamla ve konuş*” / «Доповни та проговори» – завершення діалогів з опорою на правильно вжиті дієслова *haber*, *ser*, *estar* у конкретному контексті.

Таким чином, поєднання контрастивного підходу, візуального моделювання, поступової граматичної градації, автентичних матеріалів і комунікативної практики формує цілісну систему навчання, адаптовану до потреб туркомовного студента. Такий підхід не лише мінімізує інтерференційні помилки, а й стимулює розвиток функціональної граматичної компетентності, орієнтованої на реальні мовленнєві ситуації.

У межах сучасного іншомовного навчання все більшу роль відіграє культурна складова, без якої засвоєння мови обмежується лише функціональною граматиною та лексикою. Мова є носієм культури, і тому її вивчення без урахування соціокультурного контексту позбавлене глибинної комунікативної адекватності. У випадку туркомовних студентів, які опановують іспанську мову, культурний компонент стає особливо важливим з огляду на значну відмінність комунікативних моделей цих двох мов.

Турецька комунікативна культура характеризується високим рівнем емоційної експресії, багатством звертань за віком і статусом, частими невербальними підсилювачами мови (жести, дотики, інтонаційні флуктуації), прямими та водночас шанобливими формами звернення. Для

прикладу, звертання до незнайомої людини може містити слова “*abla*” (старша сестра), “*abi*” (старший брат), “*hocam*” (учитель/викладач, навіть у побутовому значенні), що мають не лише лексичну, а й соціально-емоційну функцію.

Іспанська комунікативна модель, хоч і також належить до культур із високим рівнем міжособистісної експресії, у деяких ситуаціях є більш дистанційованою та формалізованою. Наприклад, вибір між “*tú*” (ти) і “*usted*” (ви) регламентується не тільки віком, а й професійним статусом, соціальною ситуацією, рівнем інтимності тощо. Туркомовні студенти часто зволікають або помиляються у виборі цієї форми, використовуючи “*tú*” у невідповідному контексті (напр. у зверненні до старшої особи), або надмірно переходять на “*usted*”, що звучить штучно в дружній розмові.

Формули ввічливості у турецькій іспанськомовній культурі виконують подібні функції, проте мають різне мовне втілення. У турецькій мові активно вживаються такі сталі конструкції, як:

“*Ellerinize sağlık*” – спасибі за страву (букв. «здоров'я вашим рукам»)

“*Geçmiş olsun*” – хай мине (після хвороби або труднощів)

“*Kusura bakma*” / “*Affedersin*” – вибач

“*Buyurun*” – будь ласка (коли пропонують щось)

Іспанською ці функції реалізуються через:

“*Que aproveche*” – смачного (на початку трапези), *gracias por la comida / la cena* – дякую за обід/вечерю

“*Lo siento*”, “*Perdón*”, “*Disculpe*” – різні ступені вибачення

“*Con permiso*” – дозвольте

“*Por favor*” будь ласка (коли пропонують щось)

Туркомовні студенти можуть неадекватно добирати рівень ввічливості або механічно перекладати турецькі звороти, що виглядає неприродно в іспанському мовному середовищі. Наприклад, вживання “*Gracias por tu trabajo*” як прямого перекладу “*Ellerine sağlık*” є граматично можливим, але культурно нефункціональним.

У невербальному спілкуванні також простежуються значущі розбіжності. У турецькій культурі нормою є активне використання жестів, зокрема:

з'єднані в коло великий і вказівний пальці, підняті вгору – знак схвалення або «смачно»
покачування головою вбік – «ні»

прикладання руки до серця — вияв поваги

Іспанська ж жестикуляція може бути менш активною залежно від регіону (напр., у Кастилії – більш стримана, у Латинській Америці – експресивна), а в деяких ситуаціях прямий погляд або фізична близькість можуть сприйматися як інвазійні. Тому вивчення невербальних кодів має бути частиною лінгвокраїнознавчого компоненту курсу.

Для розвитку чутливості до культурних відмінностей доцільним є впровадження інтерактивних занять, орієнтованих на обговорення міжкультурних ситуацій. Наприклад:

“*Sen mi, siz mi?*” – як звертатися в Іспанії та Туреччині”

Завдання: зіграти сценки (у ресторані, на вулиці, в університеті), де потрібно вибрати між *tú* / *usted* та *sen* / *siz*.

“*Çok mu samimiyiz?*” – невербальні жести і їхнє сприйняття”

Завдання: перегляд коротких відеофрагментів з жестами і обговорення їх культурного значення.

“*Hayır demek zor mu?*” – як відмовляти ввічливо”

Порівняння стратегій м'якої відмови в обох культурах (тур. *belki sonra, şimdilik olmaz*; ісп. *quizás en otro momento, ahora no puedo*).

“*Komik mi, ağır mı?*” – гумор, сарказм, табу

Обговорення того, які теми є соціально допустимими в гуморі, а які образливими. Наприклад, іспанський іронічний стиль може здатися турецькому студентові грубим.

Інтеграція культурного компоненту в процес навчання іспанської мови туркомовних студентів має бути не лише допоміжним засобом, а системною методичною практикою. Завдяки порівнянню комунікативних моделей, вивченню форм ввічливості, невербальної поведінки та обговоренню соціокультурних ситуацій студенти здобувають не лише мовленнєву, а й прагматичну та соціальну компетентність, що забезпечує реальну інтеграцію в іспаномовне середовище. Результатом такого підходу є формування усвідомленого, культурно чутливого мовця, здатного не лише говорити, а й спілкуватися доречно.

Таблиця 1. Основні результати дослідження

Напрямок аналізу	Виявлені результати	Практичне значення
Міжмовна інтерференція	Виявлено типові труднощі: граматичний рід, уживання артиклів, порядок слів, дієслова <i>ser/estar/haber</i>	Дає змогу прогнозувати частотні помилки туркомовних студентів і планувати коригувальні навчальні дії
Граматико-синтаксичні відмінності між турецькою та іспанською	Зафіксовано: калькування структур з рідної мови, відсутність узгодження, заміщення конструкцій	Сприяє розробці вправ на контрастивне зіставлення та усвідомлену граматичну рефлексію
Прагматико-культурна складова комунікації	Виявлено відмінності у вживанні форм звертання (<i>tú/usted</i>), рівнях ввічливості, жестах, інтонації	Підтримує розвиток міжкультурної компетентності, формування адекватної соціальної поведінки
Контрастивний аналіз як метод	Підтверджено ефективність для прогнозування інтерференції та побудови навчальних матеріалів	Дає змогу структурувати програму навчання з урахуванням мовної типології
Методичні засоби та підходи до навчання	Запропоновано: візуалізація граматики, поетапне ускладнення, рефлексивні вправи, автентичні тексти	Підвищує ефективність засвоєння граматичних структур та покращує мотивацію студентів через автентичні матеріали
Розробка навчальних завдань та стратегій	Вправи на виправлення помилок, адаптований переклад, завершення діалогів із граматичним фокусом	Забезпечує практичну адаптацію методичних рекомендацій до реального освітнього процесу

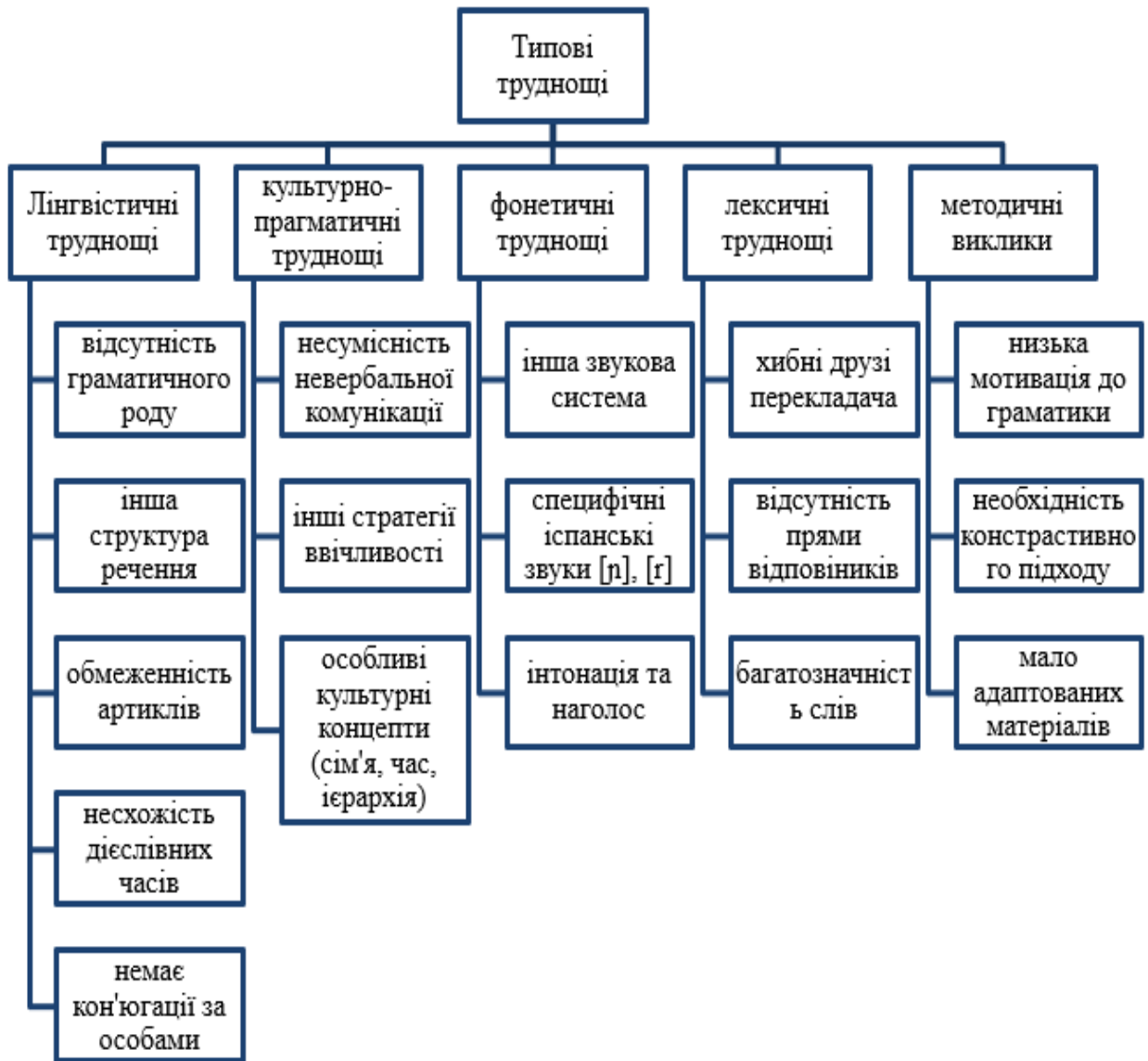


Схема 1. Компоненти методичної стратегії викладання іспанської мови туркомовним студентам

7. Перспективи подальшого розвитку досліджень

Перспективним напрямом подальшого наукового пошуку є поглиблене вивчення прагматичних проявів міжмовної інтерференції, включно з мовленнєвими актами, інтонаційними моделями та регістрами комунікації в зіставленні між турецькою та іспанською мовами. Не менш актуальним є створення спеціалізованих навчально-методичних ресурсів – зокрема цифрових платформ і адаптивних тренажерів, спрямованих на системне подолання граматичних і культурних бар'єрів у туркомовної аудиторії.

Доцільним є також проведення експериментальних досліджень ефективності запропонованих методичних підходів у різних вікових, освітніх і професійних групах здобувачів. Міждисциплінарний підхід, що поєднує положення лінгводидактики, когнітивної лінгвістики, соціолінгвістики та міжкультурної комунікації, дозволить більш повно охопити складний механізм мовного і культурного переносу. Крім того, доцільним є розширення дослідницької бази за рахунок порівняльного аналізу мовної інтерференції в представників інших аглютинативних мов, зокрема узбецької, азербайджанської чи казахської, що дозволить сформулювати універсальні дидактичні принципи для навчання іспанської мови в багатомовному середовищі.

8. Висновки

У статті здійснено аналіз методичних, граматичних та культурних аспектів викладання іспанської мови турецькомовним студентам. У результаті проведеного дослідження авторки обґрунтовано показали, що міжмовна інтерференція є системною перешкодою у процесі формування граматичної компетентності та комунікативної адекватності студентів. Особливо виразно інтерференція проявляється у сфері артиклів, граматичного роду, дієслівних модусів та порядку слів.

Типологічна відмінність між турецькою та іспанською мовами зумовлює потребу в застосуванні контрастивного аналізу як методологічного інструменту, що дозволяє попереджати та коригувати типові граматичні помилки. Окрім того, запропоновані методичні рішення – зокрема візуалізація граматичних моделей, поступове введення складних структур і залучення автентичного матеріалу – є ефективними засобами підвищення мотивації та результативності навчання.

Важливою інновацією статті є акцент на культурну адаптацію як складову міжмовної компетентності. Завдяки порівнянню комунікативних моделей турецької та іспанської культур, авторки показують, що навчання не може обмежуватись лінгвістичними аспектами, а має включати формування прагматичних і соціокультурних навичок.

Таким чином, представлена робота не лише заповнює лакуну у викладанні іспанської для туркомовної аудиторії, а й пропонує універсальні дидактичні моделі, релевантні для інших мовних пар у контексті полікультурного середовища.

Список літератури:

1. Aliaga, J., & Soler, E. (2021). Contrastive grammar teaching and multilingual competence: A case study with Turkish speakers learning Spanish. *Languages*, 6(3), Article 148. <https://doi.org/10.3390/languages6030148>
2. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
3. DeKeyser, R. (2020). Task-based language teaching and the development of L2 grammar in classroom settings. *The Modern Language Journal*, 104(S1), 49–63.
4. Gómez García, M. J. (2021). Errores gramaticales frecuentes en aprendientes de ELE turcoparlantes: Un análisis contrastivo. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (33), 45–62. <https://marcoele.com/errores-aprendientes-ele-turco>
5. Gürel, A., & Yılmaz, E. (2023). Cross-linguistic influence and L2 grammar acquisition: Evidence from Turkish-Spanish bilingual learners. *Second Language Research*, 39(2), 175–198. <https://doi.org/10.1177/02676583221079967>
6. Kadioglu, Z., & Riera, A. (2022). Interferencias lingüísticas en aprendientes turcoparlantes de español: Retos gramaticales y estrategias de corrección. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16(1), 112–129. <https://revistas.nebrija.com>
7. Kramsch, C. (2021). *Language as symbolic power*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
9. Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
10. López-Santiago, S. (2020). La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: propuestas desde la comunicación no verbal. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 135–152. <https://doi.org/10.5209/dida.68499>
11. Odlin, T. (2022). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning* (Updated ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

12. Şahin, D., & Morales, J. (2023). Digital tools in teaching Spanish to speakers of Turkish: Improving grammatical awareness through visual support. *Journal of Technology and Language Education*, 5(1), 27–44. <https://jtle.org/current-issue>
13. Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
14. Yılmaz, M., & Fernández Ramírez, M. C. (2020). Cultura, cortesía y ELE: Estrategias para enseñar la pragmática sociocultural a alumnos turcoparlantes. *RedELE*, (32), 1–20. <https://www.educacionyfp.gob.es/redele>
15. Yılmaz, M., & López-Santiago, S. (2023). Teaching Spanish to Turkish speakers: Challenges and cultural nuances. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 10(2), 112–128.

Interlingual interference and cultural adaptation: strategies for teaching Spanish to Turkish-speaking students

Iryna Vitaliivna Prushkovska

Department of Foreign Languages, National Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
ORCID 0000-0003-1949-0911

Marina Igorivna Moreva

Institute of International Relations, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
ORCID 0009-0004-2115-3193

Abstract: The article is devoted to the analysis of methodological strategies for teaching Spanish to Turkish-speaking students in conditions of interlingual interference and cultural incompatibility. Taking into account the typological distance between Turkish and Spanish, the authors examine the specific grammatical difficulties that arise in the process of learning Spanish, particularly in the areas of gender categorisation, article usage, word order, and the system of verb tenses and modes. The emphasis is on negative interlingual interference as a key factor in the formation of erroneous speech patterns. The author justifies the use of contrastive analysis as an effective didactic tool in predicting and overcoming typical errors. The article offers a comprehensive set of methodological solutions aimed at overcoming typical interference difficulties in the process of learning Spanish by Turkish speakers. In particular, the effectiveness of visualising grammatical structures as a means of cognitive simplification of complex morphosyntactic categories is substantiated. The principle of gradual complication of grammatical material is implemented through the gradual introduction of new structures based on those already learned, which corresponds to the concept of complexity gradation and avoids overloading the student's short-term memory. An important methodological component is the integration of authentic sources, which ensures the teaching of grammar in a real communicative context. The importance of communicatively oriented exercises that stimulate grammatical reflection is also emphasised. A separate methodological line is the intercultural component, which includes modelling communication situations with an emphasis on socially relevant formulas of politeness, variability of forms of address, as well as analysis of culturally marked non-verbal codes characteristic of Spanish and Turkish linguistic cultures. Within the framework of a comprehensive approach, the combination of structural awareness, interlinguistic sensitivity and sociocultural competence is considered a prerequisite for the effective acquisition of Spanish by Turkish-speaking learners. The theoretical provisions and practical recommendations presented have the potential for interdisciplinary application in the fields of linguistics, intercultural pedagogy and applied linguistics.

Keywords: interlingual interference, contrastive linguistics, grammatical competence, intercultural communication, teaching methods, pragmatic adaptation, didactic strategies.