

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

До захисту допустити:
Завідувач кафедри
_____ О. П. Бодик

**«ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНИМ ЯВИЩАМ
АНГЛІЙСЬКОЇ ТА РІДНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ПОРІВНЯЛЬНО-
ТИПОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ»**

Кваліфікаційна робота
здобувачки вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Середня освіта. Мова і література
(англійська)»

Балан Анастасії Андріївни

Науковий керівник:
Бодик Остап Петрович,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри англійської
філології

Рецензент:
Сафонова Наталія Анатоліївна,
канд. філол. наук, доцентка,
доцентка кафедри англійської
філології Дніпровського
національного університету імені
Олеся Гончара

Кваліфікаційна робота захищена з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

« ____ » _____ 202_ р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ПРЕДМЕТНІ, МОВНІ ТА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ПРОСТОРУ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ МОВНУ КАРТИНУ СВІТУ УЧНЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ	8
1.1. Предметні, мовні та лексико-семантичні параметри простору, що визначають мовну картину світу учня середньої школи	8
1.2. Англійські й українські дієслова на позначення простору як частина підсистеми мови та її опис у навчальних цілях	23
1.3. Характеристика лінгводидактичних умінь, що зумовлюють розвиток типологічних умінь в учнів	32
Висновки до розділу 1	42
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКИМ ТА УКРАЇНСЬКИМ ДІЄСЛОВАМ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРОСТОРУ	44
2.1. Методична система навчання англійським та українським дієсловам на позначення простору та її основні компоненти	44
2.2. Характеристика стратегій навчання англійським та українським дієсловам на позначення простору	53
2.3. Характеристика системи вправ щодо розвитку умінь порівняльно-типологічного аналізу в учнів	61
Висновки до розділу 2	71
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74

ВСТУП

Розширення економічного та культурного співробітництва між країнами, радикальні зміни в усіх сферах взаємодії в суспільстві, сприяють зростанню ролі спілкування людини в її комунікаційній діяльності. Необхідність у швидкому й ефективному оволодінні іноземними мовами визначає нові вимоги до навчання. Даний імператив часу знаходить відображення в розробці та використанні одного з важливих аспектів навчання англійської мови – зіставного аналізу семантики слова з використанням англійських просторових дієслів та їхніх українських еквівалентів в умовах як базової, так і профільної середньої освіти (мовно-літературна галузь). Оволодіння порівняльно-типологічними вміннями учнями основної та старшої школи під час зіставного вивчення граматичних, лексичних, стилістичних особливостей цих двох мов – один із засобів підготовки компетентного, конкурентоспроможного випускника Нової української школи.

Інтеграція у світовий освітній простір і світовий ринок праці, гармонізація вітчизняної та європейської освітніх систем у світлі ідей Болонського процесу спричинили необхідність швидкого й ефективного оволодіння англійською та українською мовами і висувають нові вимоги в навчанні іноземних мов. Ці соціальні процеси, а також і ті, що викликані повномасштабною війною в Україні (вимушений виїзд українців за кордон), відводять цим мовам роль посередників, що сприяють міжнаціональному спілкуванню. Стратегічні завдання освіти, яким надається пріоритетне значення, відображені в низці державних програм і концепцій, спрямованих на формування єдиного освітнього інформаційного середовища. Це знайшло своє відображення в Концепції нової української школи [9], у нових державних стандартах повної загальної середньої освіти [31] і модельних навчальних програмах з іноземних мов [12; 33].

Оптимізація навчання здобувачів освіти зіставної типології мов досягається впровадженням нових підходів до зіставного вивчення мовних одиниць, переглядом традиційних і запровадженням інноваційних методів навчання, уважним ставленням до принципів і форм навчання (диференціація,

індивідуалізація навчання) у рамках обраного методичного напрямку. Зміна позиції дослідника до реалізації методичних засобів зіставного вивчення дієслів на більш ефективні та раціональні допомагає розв'язувати питання про те, як і який зміст слід добирати, які матеріали та прийоми використовувати для активізації резервних можливостей учнів, для інтенсифікації їхньої навчальної діяльності, їхньої підготовки до реальної комунікативної діяльності мовами, що вивчаються.

Впровадження інформаційних і комунікаційних технологій, їхня інтеграція в іншомовне освітнє середовище відкриває широкі можливості в розробці інтегрованих занять і висуває нові вимоги до системи навчання. Вивчення типології англійської та української мов як засобу комунікації здобувачів освіти набуває особливої важливості. Актуальність вивчення типології мовних явищ дієслівних лексем англійської та української мов стає очевидною, якщо врахувати той факт, що рівень володіння англійською та українською мовами визначається умінням оперувати семасіологічними поняттями. Адекватне передавання смислу слова, речення, тексту, всіх його смислових відтінків немислиме без оволодіння його понятійною структурою. Будучи специфічною частиною англійської та української лексичної системи, дієслова просторової семантики допомагають рельєфніше усвідомити розмовну ситуацію в момент спілкування. Перші уявлення про предмет мовлення комуніканти отримують якраз зі слів, що позначають розташування суб'єкта (об'єкта) у просторі.

Проведений нами аналіз наукової літератури свідчить про недостатню методичну розробленість питань, пов'язаних із навчанням здобувачів освіти порівняльного аналізу семантики слова як важливого вміння в їхній комунікативній діяльності.

Полю просторової локалізованості присвячене дисертаційне дослідження Н. Гонтаренко, що фокусується на проблематиці антропоцентричних досліджень, зорієнтованих на пошук ефективних способів з'ясування впливу людського фактора на процеси концептуалізації та категоризації у мові, зокрема на лінгвокогнітивному моделюванні семантики дієслів просторового переміщення людини в сучасній англійській мові [8]. Семантична класифікація англійських й українських дієслів аналізується у роботах Н. Іваницької [13; 14; 15], О. Манько [26], Г. Олекси [28],

В. Рикалюк-Прийдун [34], R. Caballero [49], B. Gehrke [54], W. Geuder [55], D. Slobin [65], V. Smith [66] та інших. Автори визначають окремі угруповання українських дієслів просторової семантики та їхніх англійських еквівалентів. Ці роботи не дають водночас повного уявлення про особливості семантики англійських і українських дієслів просторового положення. В окремих роботах робляться спроби розглянути деякі види родових відносин певних семантичних угруповань. У цьому плані цікавими є наукові дослідження О. Біляєвої [2], О. Бодика та Т. Рудакової [4], С. Валіух [5], Н. Венжирович [6], С. Караман [17], О. Комарової [18], І. Кононенко [19], Г. Олекси [29], Н. Савчин [36], S. Levinson [58], R. Oxford [62].

Англійські дієслова просторової семантики та їхні українські еквіваленти як частина лексичної підсистеми англійського та українського словника недостатньо вивчені з погляду їхніх семантичних, функціональних характеристик, аналізу їхньої смислової структури. У дидактичному аспекті дослідження англійські та українські дієслова просторової семантики не вивчали в порівняльному плані.

Об'єкт дослідження – процес формування та вдосконалення навичок і вмінь порівняльно-зіставного аналізу англійських дієслів просторової семантики та їхніх українських еквівалентів з метою оволодіння лексичною системою двох мов, що контактують. **Предметом** є лінгводидактичні особливості навчання лексичним явищам англійської та рідної мови на основі порівняльно-типологічного аналізу, а також методика формування навичок і вмінь порівняльно-зіставного аналізу значень англійських дієслів просторової семантики в зіставленні з їхніми українськими еквівалентами та розвиток мовної (лінгвістичної) та металінгвістичної компетенцій в учнів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практична розробка лінгводидактичних підходів до навчання здобувачів освіти лексичним явищам англійської та рідної мов на основі порівняльно-типологічного аналізу.

Для досягнення цієї мети ставляться такі **завдання**:

- 1) виокремити ономасіологічні класи дієслів усередині угруповання за предметними та мовними параметрами простору;

- 2) дослідити лексико-семантичні варіанти лексем, що належать до виокремлених ономазіологічних класів, установити структурно-семантичну організацію лексем даного лексичного угруповання;
- 3) розробити стратегії, систему прийомів і способів, які сприятимуть підвищенню знань, формуванню навичок і вмінь аналізу англійських дієслів просторової семантики та їхніх українських еквівалентів;
- 4) розробити систему лексично-спрямованих вправ, орієнтованих на аналіз англійських дієслів просторової семантики та їхніх українських еквівалентів, на формування мовної (лінгвістичної) та металінгвістичної компетенцій здобувачів освіти.

Методологія дослідження базується на комплексному використанні загальнонаукових та спеціальних методів: а) теоретичному, що ґрунтується на наукових даних лінгвістичної, методичної та психолого-педагогічної літератури; б) педагогічному (вивчення сучасного рівня навчання англійської та української мов у ЗЗСО, резервів потенційних можливостей оптимізації процесу навчання); в) статистичному (обробка отриманих результатів та оцінки ефективності запропонованих підходів).

Теоретична значущість дослідження полягає у: а) запропонованому контрастивно-семантичному підході до навчання порівняльно-порівняльного аналізу семантики англійських та українських дієслів просторової семантики, дослідження їхньої смислової структури як основи формування мовної (лінгвістичної) та металінгвістичної компетенцій; б) теоретично обґрунтованій моделі розвитку вмінь учнів здійснювати порівняльно-типологічний аналіз дієслів просторової семантики у двох мовах, яка б забезпечувала формування всіх видів іншомовної комунікативної компетенції.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості застосування результатів дослідження в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти для підвищення ефективності навчання лексичним явищам на уроках англійської та української мов. Результати дослідження можуть бути використані викладачами/вчителями іноземних мов, методистами та розробниками навчальних програм.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були представлені на II міжнародній науково-практичній онлайн-конференції молодих вчених «Мови і літератури у крос-культурній перспективі» та опубліковані у вигляді тез у збірнику: Балан, А. А. Контрастивний аналіз як засіб оптимізації вивчення іноземних мов. Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Мови і літератури у крос-культурній перспективі». Київ: Маріупольський державний університет, 2024. С. 96-98 [1].

Кваліфікаційна робота складається зі вступу, в якому обґрунтовується актуальність теми, визначаються об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження, а також описується методологія роботи; двох розділів, висновку та списку використаної літератури.

У першому розділі **«Предметні, мовні та лексико-семантичні параметри простору, що визначають мовну картину світу учня середньої школи»** досліджено предметні, мовні та лексико-семантичні параметри простору, що визначають мовну картину світу учня середньої школи; проаналізовано англійські й українські дієслова на позначення простору як частину підсистеми мови та її опис у навчальних цілях; надано характеристику лінгводидактичним умінням, що зумовлюють розвиток типологічних умінь в учнів.

У другому розділі **«Методичні основи навчання англійським та українським дієсловам на позначення простору»** досліджено методичну систему навчання англійським та українським дієсловам на позначення простору та її основні компоненти; визначено та проаналізовано стратегії навчання англійським та українським дієсловам на позначення простору; надано характеристику системи вправ щодо розвитку умінь порівняльно-типологічного аналізу в учнів.

У загальних висновках підсумовуються результати дослідження, визначаються практичні рекомендації щодо інтеграції порівняльно-типологічного підходу у навчальні програми, обґрунтовується практичне значення проведених у роботі досліджень.

РОЗДІЛ 1.

ПРЕДМЕТНІ, МОВНІ ТА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ПРОСТОРУ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ МОВНУ КАРТИНУ СВІТУ УЧНЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

1.1. Предметні, мовні та лексико-семантичні параметри простору, що визначають мовну картину світу учня середньої школи.

Розглядаючи поняття простору в мовознавстві, необхідно зазначити, що воно відіграє ключову роль у формуванні мовної картини світу, яка формується у свідомості носія певної мови. Простір як лінгвістична категорія не лише відображає фізичні реалії, а й формує певний світогляд, збагачуючи його через мовні особливості, культурний контекст та унікальну мовну традицію. Для учня середньої школи мовна картина світу є тим основним інструментом, за допомогою якого він освоює навколишню дійсність, вибудовуючи зв'язки між предметами та явищами, розуміючи їхні взаємини у просторі [24].

Теоретичні основи поняття простору в мовознавстві підходять до аналізу просторових відношень із різних позицій, зокрема когнітивного, семантичного та лексико-семантичного аспектів. Протягом століть поняття простору стало предметом вивчення у філософії та психології, а в мовознавстві воно набуло вагомого значення, оскільки виявило здатність передавати й відображати певні світоглядні структури, що властиві різним мовам. У межах англійської та рідної мови простір має власні лексико-семантичні параметри, які закріплені в словниковому складі і фразеології, надаючи носіям мови відповідні інструменти для опису та розуміння світу [24].

З когнітивної точки зору, простір сприймається як одне з базових понять, що формує загальну структуру знань індивіда. Він впливає на засвоєння мовних одиниць, адже кожна мовна одиниця просторового характеру має свої особливості, які зумовлюють розуміння та інтерпретацію об'єктів та їхніх відношень у світі. Для лінгвістики категорія простору відіграє роль когнітивного домену, що допомагає

структурувати мовні одиниці та визначає мовну картину світу індивіда. У процесі навчання просторові поняття, закріплені в мовному матеріалі, дають змогу учням створювати уявлення про взаємозв'язки об'єктів і явищ, що суттєво полегшує вивчення іноземної мови [24].

Значення простору проявляється в унікальній лексико-семантичній системі кожної мови, що дозволяє з'ясувати певні особливості національного характеру носіїв мови. Англійська мова має власну семантичну систему вираження просторових відношень, яка часто суттєво відрізняється від системи рідної мови, особливо у формуванні ідіоматичних виразів та метафоричних значень. Так, дієслова на позначення простору можуть мати кілька семантичних значень, включаючи метафоричні перенесення, які є невід'ємною частиною мовної картини світу. Це створює значні труднощі для учнів середньої школи, оскільки вимагає від них розуміння не лише базових лексичних значень, а й культурно закріплених асоціацій та уявлень про простір [3].

Слід зазначити, що значення простору для мовної картини світу учня не можна розглядати ізольовано від культурних чинників. Так, у різних мовних культурах просторова орієнтація часто має культурне значення, яке не завжди збігається з тим, що властиве для рідної мови учня. Наприклад, в англійській мові існує значна кількість фразових дієслів, які описують напрямок руху, положення та динаміку простору. Такі дієслова в українській мові мають певні аналоги, однак розуміння їхніх семантичних та контекстуальних особливостей потребує додаткового вивчення. Цей процес створює підґрунтя для формування типологічного мислення в учнів, адже порівняння і розуміння цих відмінностей дає змогу розвинути здатність до порівняльного аналізу та глибшого засвоєння лексичних явищ обох мов [3].

Поняття простору в мовознавстві має важливе значення, особливо у контексті формування мовної картини світу учня середньої школи. Простір, як один із основних елементів людського сприйняття, надає базові структури для побудови ментальних репрезентацій світу. Відображення простору у свідомості учнів формується на основі лексичних одиниць, фразеологізмів та метафор, що використовуються для опису

місця, напрямку, віддаленості та положення об'єктів відносно один одного. Водночас, кожна мова має свої унікальні засоби передачі цих понять, що відображають особливості національного світогляду та культурних цінностей носіїв [27].



Рис. 1.1. Схема просторових відношень

Англійська та українська мови мають спільні та відмінні риси у вираженні просторових понять. У англійській мові, наприклад, широко використовуються фразові дієслова (наприклад, "to go up" — підніматися, "to go down" — спускатися, "to come over" — приходити), які мають широкий спектр значень. Багато з цих дієслів є метафоричними, що ускладнює їх засвоєння для українських учнів, оскільки українська мова переважно використовує лексичні одиниці без таких фразових конструкцій. Тому важливою частиною навчання є формування уявлення про простір як категорію, що може мати багатовимірний характер і варіюватися залежно від культурних асоціацій, закріплених у мові [27].

Значення просторових категорій у мові може проявлятися на декількох рівнях. На лексичному рівні англійська мова містить значно більше термінів, що визначають конкретні напрями руху та положення об'єктів. Наприклад, англійські прикметники та прислівники "above," "beneath," "along," "across" мають різні значення, які потребують детального вивчення у порівнянні з українськими відповідниками. Прикладом може слугувати конструкція "go across the street," яка має чітке розуміння напрямку руху у просторі. В українській мові аналогом може бути "перейти через вулицю," проте тут важливо звертати увагу на конкретні ситуаційні особливості застосування обох конструкцій у контексті, що дає змогу більш точно відобразити картину світу, представлену у свідомості учня [7].

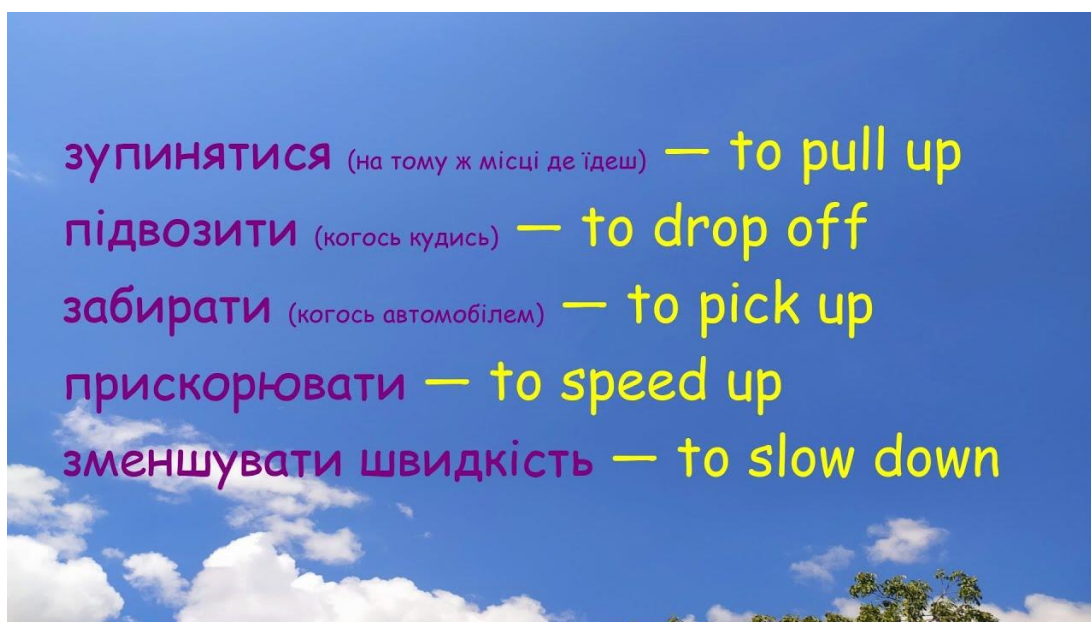


Рис. 1.2. Ілюстрація фразових дієслів

Просторові поняття в англійській мові також мають розвинену систему образних виразів, які надають додаткові смислові відтінки. Наприклад, вислів "to look up to someone" (дивитися на когось із повагою) або "to be under someone's thumb" (бути під чиеюсь владою) демонструють, як просторові відношення можуть набувати переносного значення. Учням середньої школи, що вивчають англійську як іноземну мову, важливо зрозуміти цю подвійність значень, що сприяє формуванню уявлення про англійську мовну картину світу. Тому навчальний процес має включати вивчення не лише базових значень лексем, але й метафоричних аспектів, які додають глибини розумінню [7].

Когнітивний аспект просторових понять у мові також заслуговує на увагу, адже він допомагає учням усвідомити відмінності у сприйнятті простору між різними культурами. Наприклад, у західній культурі (яка є основою англomовного світу) часто акцентується індивідуальність і автономність об'єктів, що виражається через різноманітні просторові характеристики, зокрема через дієслова руху та напрямку. Натомість у слов'янських культурах, включаючи українську, просторові відношення можуть більше зосереджуватись на колективному значенні та взаємозв'язку між об'єктами, що також проявляється у мовних засобах. Це призводить до різниці у побудові лексичних одиниць та їхньому значенні у навчальному процесі, де важливо дотримуватись типологічного підходу, що базується на порівняльному аналізі [30].

Роль простору в мовній свідомості учнів середньої школи проявляється також у розвитку уявлення про соціальні та культурні зв'язки. Так, вивчаючи англійську мову, учні стикаються з фразами на кшталт *"in the background"* (на задньому плані), *"ahead of the curve"* (бути попереду) або *"close to the heart"* (близько до серця), які додають нових смислових конотацій. Такі фрази розкривають концептуальні моделі, властиві англomовній культурі, а їх розуміння допомагає сформуванню об'ємнішу картину світу в учнів, що полегшує процес навчання [30].

Поняття простору у мовознавстві є багатовимірним і охоплює не лише фізичні відношення між об'єктами, але й когнітивні процеси, що забезпечують його сприйняття. Простір формує певні когнітивні структури, які виявляються у лексичних одиницях, фразеології та метафоричних конструкціях, закладених у мовній системі. Ці структури вказують на взаємозв'язок між об'єктами, створюючи когнітивну карту, яка значною мірою визначає світогляд мовця. Для учня середньої школи, який освоює як рідну, так і іноземну мову, розуміння категорії простору є необхідним для побудови мовної картини світу, адже саме через мову ми інтерпретуємо та структуруємо свої знання про навколишній світ [48].

Лінгвістичне осмислення простору відбувається через систему лексичних засобів, які в обох мовах мають як спільні риси, так і значні відмінності. В англійській мові поняття простору часто передається через широкий спектр

фразових дієслів, що мають не лише фізичне, але й метафоричне значення. Наприклад, дієслова *"to stand up"* (встати), *"to look around"* (озирнутися), *"to turn down"* (відмовити) можуть мати як пряме значення, пов'язане з фізичним положенням або напрямком руху, так і перенесене значення, пов'язане із соціальними або емоційними аспектами. У навчальному процесі важливо надавати учням приклади таких фраз для того, щоб вони усвідомили, що лексичне значення просторових відношень у мовах може варіюватися залежно від контексту. Наприклад, *"to give up"* у значенні "здатися" не має прямого відповідника в українській, і це може бути викликом для учнів, оскільки передбачає розуміння переносного значення [48].

В українській мові також існують власні засоби для передачі просторових відношень, однак вони меншою мірою акцентують на використанні фразових конструкцій. Простір часто виражається через складені прислівники чи прикметники, як-от "попереду", "позаду", "поруч". Використання цих одиниць дозволяє передавати чіткі уявлення про фізичне положення об'єктів у просторі, проте для опису більш абстрактних відносин українська мова, зазвичай, використовує зовсім інші конструкції, що можуть створювати труднощі для учнів, які вивчають англійську. Порівняння *"to look up to someone"* і "поважати когось" демонструє, як фразові дієслова англійської мови надають більшого простору для варіації значень, тоді як український аналог, хоч і зрозумілий, не має тих же семантичних шарів [48].

У процесі вивчення англійської мови школярі стикаються з необхідністю розуміти не тільки базові лексичні значення, але й культурні контексти, які впливають на семантику просторових понять. Просторові концепції, як от *"over the top"* (перебільшувати) або *"behind the scenes"* (за лаштунками), вказують на спосіб сприйняття й організації знань про світ, притаманний західній культурі, що не завжди має відповідник у рідній мові. Для розвитку лексичної компетентності учням важливо оволодіти не лише прямим перекладом таких конструкцій, а й усвідомити їх семантичне наповнення та культурний підтекст, який вони несуть. Таким чином, взаємозв'язок між просторовим сприйняттям і лексичними засобами його вираження виступає важливим аспектом у формуванні лінгвокогнітивної картини світу [25].

На нашу думку, формування мовної картини світу значно залежить від усвідомлення того, що кожна мова має власну систему інтерпретації просторових відношень. Наприклад, у англійській мові є цілий набір лексем для передачі напрямку та руху, як-от *"up," "down," "in," "out," "through,"* що є важливою частиною комунікації. Ці лексеми не завжди мають точний відповідник у рідній мові, тому їх вивчення потребує когнітивної адаптації. Складність полягає також у тому, що такі лексеми можуть бути частиною складних фразеологічних одиниць, як *"to back down"* (відступити) або *"to move on"* (рухатися далі), і в кожному випадку вони несуть додатковий сенс, який потрібно правильно інтерпретувати для успішної комунікації [25].

Просторові поняття відіграють ключову роль у створенні когнітивних мап, що забезпечують базу для категоризації реальності. Це особливо актуально для мовної картини світу учнів середньої школи, коли формування абстрактного мислення тільки розпочинається і учні поступово вчаться сприймати мову не лише як систему символів, але і як інструмент для передачі концептуальних знань. Наприклад, розуміння виразу *"to fall through"* (зазнати невдачі) вимагає від учнів усвідомлення того, що просторовий компонент *"through"* переносить значення невдачі, асоціюючись із неможливістю подолання певного бар'єру. Відповідно, порівняльний аналіз таких виразів є важливим у навчанні, адже дозволяє побудувати зв'язок між культурними і мовними аспектами просторових концептів.

Лексико-семантичні параметри простору в англійській та рідній мовах є фундаментальними для формування мовної картини світу, оскільки вони визначають способи сприйняття та категоризації просторових відношень у свідомості учнів. Лексичні одиниці, що позначають простір, в англійській та українській мовах відрізняються не тільки за формою, але й за семантикою, що значно впливає на засвоєння англійської мови як іноземної. Ці відмінності варто аналізувати через призму порівняльно-типологічного підходу, який дозволяє виявити специфічні особливості обох мовних систем. Класифікація лексичних одиниць на позначення простору є ефективним інструментом для організації навчального матеріалу та полегшення процесу навчання. Вона охоплює не тільки конкретні поняття, як-от напрямок, віддаленість чи положення об'єктів, але й абстрактні концепти, що пов'язані з ментальним сприйняттям простору [25].

Аналіз лексичних одиниць, що позначають простір, можна здійснювати за декількома параметрами, зокрема за їх семантичною природою, синтаксичними властивостями та функціональними можливостями. У лексико-семантичному аспекті простір можна поділити на два основні рівні: фізичний та ментальний. Фізичний рівень охоплює слова, що вказують на конкретні об'єкти, такі як *"room"* (кімната), *"street"* (вулиця), *"park"* (парк), або на напрямок, як-от *"north"* (північ), *"south"* (південь). У свою чергу, ментальний рівень включає метафоричні значення, що відображають внутрішній стан або соціальні відносини, як, наприклад, *"close to heart"* (близький серцю), *"far-fetched"* (надто складний або відірваний від реальності). У рідній мові, подібні конструкції, як-от "зайти в душу" або "стояти над душею", також є популярними, проте їхні прямі переклади в англійську мову часто втрачають свої культурні конотації. Це свідчить про те, що вивчення просторових понять вимагає розуміння не лише прямих значень, а й культурно-ментальних особливостей кожної мови [25].

У класифікації лексичних одиниць на позначення простору в обох мовах можна виділити такі категорії: статичні просторові концепти, що описують положення об'єктів, і динамічні просторові концепти, які відображають рух. Статичні концепти включають прикметники й прислівники на зразок *"next to"* (поруч), *"above"* (над), *"below"* (під) в англійській мові та їхні українські відповідники "поруч", "над", "під". Важливо зазначити, що хоча ці слова мають загальні значення, специфіка їх вживання може суттєво відрізнятись. Наприклад, англійське *"on the table"* перекладається як "на столі", проте у контексті може набувати інших значень, як-от "в порядку денному" або "у процесі обговорення". Такі відмінності створюють труднощі для українських учнів, які намагаються використовувати англійські лексичні одиниці у подібних ситуаціях, часто керуючись досвідом рідної мови. Динамічні просторові концепти, що включають дієслова руху, такі як *"to go"* (йти), *"to run"* (бігти), *"to fly"* (летіти), також мають свої унікальні риси у кожній мові. Наприклад, в англійській мові фраза *"to go down the street"* означає "йти по вулиці", в той час як *"to go up"* передбачає рух угору або вперед, що вимагає контекстуального аналізу для правильного розуміння [25].

Одним із найважливіших аспектів у вивченні просторових понять є фразові дієслова англійської мови, що позначають рух або зміну просторового положення. Такі конструкції як *"to go up"* (підніматися), *"to come down"* (спускатися), *"to look out"* (виглядати назовні) ускладнюють процес навчання, оскільки кожне з них має множинні значення, залежно від контексту. Наприклад, *"to turn down"* може означати "відмовити", а *"to turn up"* – "з'явитися". У рідній мові відсутні аналогічні конструкції, що спонукає учнів засвоювати ці фрази як окремі одиниці без можливості чіткого перекладу. Здатність розуміти фразові дієслова англійської мови є індикатором високого рівня володіння мовою і важливою складовою мовної компетенції, оскільки вимагає розуміння культурного та лексико-семантичного контекстів [37].

Крім того, важливим елементом є словотвірні моделі, що відображають просторові відношення. У англійській мові префікси, такі як *"in-"*, *"out-"*, *"over-"*, *"under-"*, надають можливість творити нові лексичні одиниці, що означають рух або положення. Наприклад, *"inside"* (всередині), *"outside"* (зовні), *"overlook"* (погляд зверху), *"underestimate"* (недооцінювати). В українській мові словотвірні можливості на позначення простору дещо обмеженіші і, зазвичай, передаються за допомогою додаткових лексичних одиниць. Наприклад, "над" (над), "під" (під) або "біля" (біля). Ці особливості мають бути враховані у процесі навчання, оскільки вони відображають відмінності у формуванні лексичного запасу в обох мовах і вимагають від учнів уважного підходу до засвоєння словотвірних моделей [37].

Семантичні особливості просторових лексем в англійській та українській мовах суттєво відрізняються, що значно впливає на сприйняття учнями мовної картини світу. Вивчення цих відмінностей є важливим аспектом для формування глибокого розуміння мови, адже просторові лексеми не тільки визначають фізичні положення об'єктів, але й формують метафоричні та культурні значення, що становлять основу когнітивного мислення. Семантична багатозначність просторових лексем в англійській мові надає багатий матеріал для дослідження, оскільки вимагає від учнів розуміння різних конотацій, асоціацій і метафоричних значень, закладених у цих лексемах [37].

В англійській мові просторові лексеми часто використовуються для вираження не лише конкретного фізичного простору, але й ментального чи соціального положення. Наприклад, дієслово *"to stand"* в англійській мові може означати як фізичну дію, так і метафоричне значення, як у вислові *"to stand for something"* (відстоювати щось, символізувати щось). У цьому контексті простір не обмежується фізичним значенням, а стає частиною абстрактного розуміння соціальної позиції або ідеологічної приналежності. В українській мові подібне значення виражається іншим дієсловом — "підтримувати" або "стояти на захисті", що свідчить про різний підхід до категоризації соціальних понять через просторові лексеми в обох мовах. Це не тільки вказує на культурні відмінності у сприйнятті, але й ускладнює процес навчання, оскільки українські учні часто схильні до буквального перекладу, що може призводити до втрати смислу в англійському контексті [37].

Ще одним важливим аспектом є те, що в англійській мові просторові лексеми часто набувають значення в залежності від контексту. Наприклад, слово *"up"* може означати "вгору", як у фразі *"to go up the stairs"* (піднятися сходами), або "покращення" у вислові *"to cheer up"* (підбадьоритися). З іншого боку, в українській мові ці значення передаються іншими словами, що змушує учнів розуміти не тільки значення англійських лексем, а й широкий спектр їх семантичних відтінків, що залежать від контексту. Цей аспект особливо важливий для формування мовної компетенції, адже розуміння контекстуальних значень допомагає учням правильно сприймати як англійські, так і рідні мовні конструкції [37].

Аналіз семантичних особливостей також показує, що англійська мова багатша на фразові дієслова, які суттєво змінюють значення залежно від прийменника або прислівника, що до них додається. Наприклад, *"to take off"* може означати "зняти одяг" або "злетіти" (у значенні зльоту літака), залежно від контексту. У рідній мові така багатозначність фразових конструкцій менш поширена, що вимагає від учнів оволодіння специфічними знаннями про лексичну структуру англійської мови та розуміння того, як відтінки значень можуть змінюватися через додавання просторових елементів. Такі особливості підкреслюють важливість порівняльного підходу в навчанні, що сприяє усвідомленню того, що значення лексем у різних мовах може формуватися по-різному, залежно від специфічної семантики простору в кожній культурі [10].

Семантичні особливості просторових лексем також включають в себе культурні конотації, які впливають на сприйняття мовної картини світу. Наприклад, в англійській мові існують фрази на кшталт *"out of the blue"* (раптово, несподівано), які мають просторове значення, але використовуються для опису абстрактних понять. В українській мові немає прямого еквіваленту для цього виразу, проте використовуються інші конструкції на зразок "як грім серед ясного неба". Це свідчить про те, що семантичне значення простору не обмежується суто фізичними категоріями, а включає у себе глибокий культурний контекст, що може відрізнитися від мови до мови. Ці відмінності є важливими для формування усвідомленого підходу до навчання, оскільки допомагають учням не лише запам'ятовувати значення, але й розуміти їхні культурні витоки, що поглиблює їхнє розуміння англійської мови [10].

Щодо лексем, що позначають простір, українська мова часто відрізняється в плані використання конкретних описів і синтаксичних структур для передачі відносин між об'єктами в просторі. Наприклад, українське "попереду" несе значення відносного розташування, але не має такого широкого спектру застосувань, як *"in front of"* в англійській мові. Відмінність у побудові просторових конструкцій виявляє не тільки граматичні особливості, але й відмінності у світоглядній картині, притаманній кожній мові. Це дозволяє зробити висновок, що навчання просторовим поняттям є не лише питанням запам'ятовування лексичних значень, але й процесом засвоєння більш комплексного уявлення про структуру та інтерпретацію мовної інформації у культурному контексті [10].

Порівняльний аналіз лексико-семантичних параметрів простору в англійській та українській мовах дає можливість глибше зрозуміти специфіку мовної картини світу, яку формують ці дві мовні системи. Різниця у лексичних засобах вираження простору в обох мовах відображає відмінності у світоглядних засадах, культурних особливостях та способах сприйняття навколишньої дійсності. Для учня середньої школи, який засвоює англійську мову, такі відмінності можуть створювати значні труднощі, оскільки лексико-семантична структура англійської мови часто вимагає переосмислення звичних категорій простору, властивих українській мовній картині світу. Порівняльний підхід дозволяє побачити ці відмінності та виявити основні принципи, на основі яких формується сприйняття простору в обох мовах [10].

В англійській мові вираз просторових понять часто реалізується за допомогою фразових дієслів та конструкцій із прийменниками, які можуть змінювати своє значення залежно від контексту. Наприклад, дієслово *"to get"* у поєднанні з різними прийменниками створює нові значення: *"to get up"* (встати), *"to get down"* (опуститися або засмутитися), *"to get around"* (переміщуватися, обійти) тощо. Такі значення не мають прямих відповідників в українській мові, і для учнів є надзвичайно важливим навчитися розпізнавати контекстуальні зміни у значенні цих конструкцій. У той час як англійська мова активно використовує просторові прийменники для створення нових семантичних відтінків, українська мова частіше спирається на конкретні лексичні одиниці або синтаксичні конструкції, які передають статичні або динамічні просторові відношення без складних фразових дієслів [10].

Цікаво, що в українській мові багато просторових значень виражається через суфікси або префікси, що додаються до дієслів або іменників. Наприклад, префікс "під-" у словах "під'їхати" або "піднятися" вказує на наближення або підйом до певного місця. Така морфологічна структура значно полегшує розуміння просторових відношень, оскільки кожен префікс надає слову чітко окреслене значення. Англійська ж мова, навпаки, зазвичай потребує використання додаткових лексем, щоб передати подібні значення, і це може створювати труднощі для учнів, що намагаються автоматично переносити українські граматичні конструкції у англійське мовне середовище [10].

Порівняльний аналіз також виявляє, що англійська мова є більш гнучкою у вживанні просторових понять для опису абстрактних концепцій, таких як емоційний стан чи соціальні відносини. Наприклад, англійські конструкції *"to feel down"* (почуватися погано) або *"to be on top of the world"* (бути на вершині щастя) використовують просторові терміни для передачі абстрактних станів. Українські відповідники, хоч і мають схожі значення, часто позбавлені просторових компонентів. Наприклад, "почуватися щасливим" або "бути в депресії" не мають просторових лексем, хоча сенс аналогічний англійським висловам. Така відмінність у структурі висловлювань вказує на специфічні культурні коди, що закладені у кожній з мов, і на важливість розуміння цих кодів при навчанні англійської мови учнів [10].

Ще однією цікавою особливістю англійської мови є широке використання ідіоматичних виразів, що базуються на просторових концептах, які часто не мають дослівних відповідників в українській мові. Наприклад, англійський вислів *"to be in someone's shoes"* (бути на чийсь місці) передає метафоричне значення через конкретну просторову картину, що зображає ситуацію співпереживання чи розуміння іншої людини. В українській мові аналогом є фраза "бути в шкірі когось", що теж має метафоричне значення, однак виражає його інакше. Така різниця свідчить про специфічні способи мовного оформлення досвіду та сприйняття, що властиві кожній культурі. Для учнів середньої школи це важливий аспект вивчення, оскільки дозволяє поглибити розуміння не тільки мови, але й культурного контексту, в якому вона існує [11].

Також слід зазначити, що англійська мова більш активно використовує прийменники для створення просторових образів у порівнянні з українською. Наприклад, англійські вирази *"in the background"* (на задньому плані) чи *"at the forefront"* (на передньому плані) мають як буквально значення, так і додатковий метафоричний сенс, що вказує на важливість або домінування певної теми чи об'єкта. В українській мові такі вирази існують, але частіше вони мають лише буквально значення, тоді як метафоричне значення передається через інші засоби, такі як описові конструкції чи додаткові лексеми. Це підкреслює важливість розуміння прийменникових конструкцій в англійській мові та їхніх різноманітних значень для адекватного сприйняття і перекладу текстів [11].

Під час порівняння також виявляється, що українська мова часто використовує статичні просторові конструкції, тоді як англійська — динамічні. Наприклад, англійський вираз *"to move forward"* може використовуватися як у буквальному значенні "рухатися вперед", так і в переносному — "продовжувати рухатися до мети". Український аналог "йти вперед" має подібне значення, проте в українській мові частіше використовується статичний вираз "просуватися до мети". Така різниця вказує на те, що англійська мова часто акцентує на русі, тоді як українська зосереджується на результаті, що може впливати на сприйняття текстів і висловів у обох мовах [11].

Культурно-мовні особливості концептуалізації простору є важливим аспектом формування мовної картини світу, яка суттєво впливає на сприйняття просторових понять учнями. Концептуалізація простору у кожній культурі формується під впливом специфічних мовних та культурних факторів, які визначають, як саме носії мови описують та інтерпретують навколишній світ. Для учнів середньої школи, які вивчають англійську як іноземну, розуміння цих особливостей є ключовим, адже саме завдяки порівнянню двох мовних систем — рідної та іноземної — вони отримують можливість бачити різноманітність у сприйнятті та описі світу [45].

Англійська та українська мови мають свої унікальні культурні основи, що проявляються в особливостях вираження простору. Англійська мова, наприклад, більш схильна до використання фразових дієслів, які поєднують дієслово з прийменником для передачі різних відтінків просторових значень. У виразах *"to break down"* (зламатися), *"to bring up"* (згадати щось у розмові), *"to take off"* (злітати або знімати щось), простір виступає не лише у фізичному, але й у метафоричному сенсі. Ці фразові дієслова є характерною рисою англійської картини світу, яка підкреслює динаміку, зміну станів, а також здатність предметів і людей перебувати в різних позиціях. Українська ж мова, на відміну від англійської, менш схильна до фразових конструкцій і частіше використовує префіксальні структури, які мають більш визначені значення, як-от "відкрити", "підняти", "під'їхати" [45].

Ці мовні відмінності також відображаються на когнітивному рівні, адже кожна мова має свій набір когнітивних моделей, що визначають спосіб організації просторових відношень. Наприклад, англійська мова більш активно використовує вертикальну концептуалізацію простору для опису емоційних станів і статусів у суспільстві: *"to feel up"* означає "почуватися добре", тоді як *"to feel down"* вказує на пригнічений стан. Подібні вертикальні концепти зустрічаються і в українській мові, але менш поширені у щоденному мовленні. Це може створювати складнощі для учнів, оскільки для розуміння значення таких висловів їм необхідно перейти від буквального тлумачення до розуміння символічних відтінків, закладених у просторових поняттях [45].

Крім того, культурні відмінності у сприйнятті простору відображаються у виборі метафор, що використовуються для опису особистих або соціальних відносин. Наприклад, в англійській мові для опису близькості між людьми часто використовуються вислови, які включають лексеми з просторовим значенням: *"to be close to someone"* (бути близьким з кимось), *"to keep one's distance"* (тримати дистанцію). Такі конструкції відображають індивідуалістичну культуру англословних країн, де важливим є особистий простір і здатність встановлювати або регулювати межі у взаємовідносинах. В українській мові також є подібні вислови, як-от "бути на відстані" або "зблизитися", однак у мовній свідомості вони часто не асоціюються з чітким розумінням особистих меж, адже українська культура традиційно є більш колективістською. Це свідчить про те, що мовні одиниці на позначення простору несуть не тільки когнітивне, але й культурне навантаження, яке формує уявлення учнів про світ і відображає основні соціальні норми [38].

Вивчення культурно-мовних відмінностей у концептуалізації простору є надзвичайно важливим для учнів, адже це дозволяє уникати калькування, яке може призвести до неправильного тлумачення значень у англійській мові. Наприклад, український вислів "знайти спільну мову" у буквальному перекладі може стати *"to find a common language"*, однак в англійській мові зазвичай вживається *"to see eye to eye"* (бути одностайним). Важливість цього аспекту полягає у розумінні учнями того, що кожна мова має свій набір стійких виразів, які часто відрізняються від дослівних перекладів та мають культурно зумовлені значення. Тому завдання вчителя полягає у тому, щоб навчити учнів помічати ці особливості і правильно їх інтерпретувати [38].

Англійська та українська мови також демонструють різні підходи до вираження віддаленості та близькості у просторових термінах. В англійській мові поняття дистанції часто має символічне значення, яке виходить за межі фізичної віддаленості. Наприклад, вислів *"to keep someone at arm's length"* (тримати на відстані витягнутої руки) означає бажання зберегти дистанцію, як фізичну, так і емоційну. В українській мові віддаленість виражається менш символічно; наприклад, вислів "бути далеко" має здебільшого пряме значення. Це створює додаткові труднощі для учнів, які мають навчитися розрізняти, коли англійське вираження має буквальный зміст, а коли — метафоричний [38].

Важливим аспектом культурно-мовної концептуалізації простору є також використання фразеологізмів та ідіом, що відображають національний характер та світосприйняття. Такі вислови, як *"to break new ground"* (розпочинати щось нове) або *"to be on cloud nine"* (бути на вершині щастя) в англійській мові мають свої культурні основи, які часто не мають прямих еквівалентів в українській мові. В українській мові можна знайти аналогічні вислови, як-от "перевернути нову сторінку" або "бути на сьомому небі", однак важливо розуміти, що ці вирази виникають з інших культурних умов та не завжди передають ті ж конотації, що й англійські ідіоми. Для учнів середньої школи вивчення таких фразеологізмів може бути складним, однак воно дає змогу краще зрозуміти культуру, що стоїть за мовою, яку вони вивчають [38].

1.2. Англійські й українські дієслова на позначення простору як частина підсистеми мови та її опис у навчальних цілях.

Вивчення дієслів, що позначають простір, є невід'ємною складовою лінгводидактики, оскільки саме ці дієслова відображають унікальні аспекти мовної картини світу, яка формується у носіїв англійської та української мов. У процесі навчання іноземній мові важливо не лише засвоїти значення кожного окремого дієслова, але й усвідомити ті семантичні та культурні відмінності, які існують між англійськими та українськими дієсловами простору. Класифікація цих дієслів дозволяє структурно підійти до їхнього аналізу та ефективніше застосувати методи навчання для розвитку мовної компетенції учнів середньої школи [47].

Дієслова на позначення простору в англійській та українській мовах можна поділити на три основні групи: дієслова, що виражають рух, дієслова, що позначають положення, та дієслова, що вказують на переміщення. Кожна з цих груп має свої особливості, які зумовлені культурними та мовними традиціями, а також синтаксичними та семантичними властивостями кожної мови. Дієслова, що позначають рух, зосереджуються на процесі пересування в певному напрямку або на зміні позиції об'єкта, і є одними з найбільш динамічних елементів лексики.

Наприклад, англійські дієслова “to go,” “to walk,” “to run” та українські відповідники “йти,” “бігти” мають базове значення руху, проте англійські слова часто мають більш конкретні значення залежно від напрямку або мети руху. У цьому полягає перша відмінність між англійською та українською мовами: англійські дієслова частіше вказують на точний напрямок або спосіб руху, тоді як українські дієслова можуть залишати більше простору для контекстуального розуміння [44].



Рис. 1.3. Дієслова англійської мови

Дієслова положення, як-от англійські “to sit,” “to stand,” “to lie” та українські “сидіти,” “стояти,” “лежати,” відображають статичний стан об’єкта в певній позиції. Ці дієслова часто використовуються для опису фізичного стану об’єкта, і їхні значення здаються схожими на перший погляд. Однак у процесі навчання виявляється, що англійська мова використовує ці дієслова частіше для конкретного опису стану, тоді як в українській мові можлива більша кількість варіантів передачі статичного положення через контекст. Наприклад, українське дієслово “сидіти” може позначати не тільки фізичне сидіння, але й перебування у певному місці або стані, тоді як англійське “to sit” в основному використовується у прямому значенні. Така різниця має велике значення для учнів, які вивчають обидві мови, адже розуміння цих відмінностей сприяє більш точному використанню дієслів у різних контекстах [5].

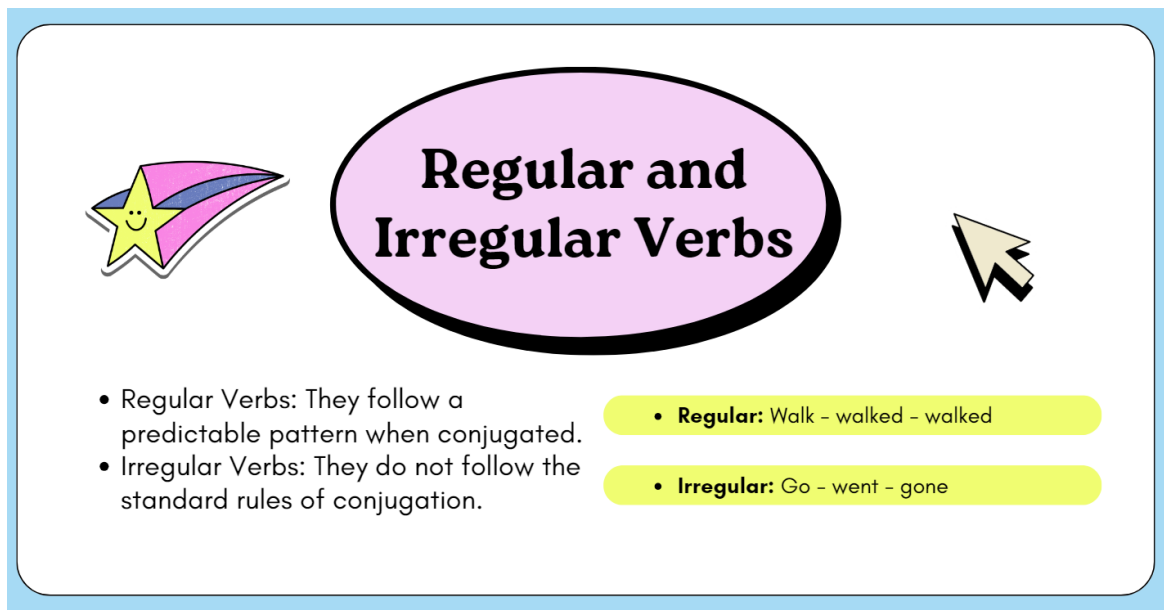


Рис. 1.4. Правильні та неправильні дієслова

Дієслова переміщення вказують на процес переміщення об'єкта з одного місця в інше і включають такі англійські дієслова, як “to transport,” “to move,” “to carry,” та українські “перевозити,” “рухати,” “нести.” Ці дієслова мають важливу функцію у лексичному складі мови, оскільки вони передають складніші дії, що включають не лише рух, а й зміну просторового положення об'єкта. У процесі навчання іноземній мові діти зустрічаються з труднощами у використанні цих дієслів через те, що англійська мова частіше конкретизує спосіб переміщення, тоді як українська мова допускає більшу гнучкість у використанні дієслів для позначення дії. Наприклад, англійське “to carry” передбачає процес перенесення чогось у руках або на тілі, тоді як українське “нести” може бути використане у ширшому сенсі та в контекстах, де “to carry” може не підійти [5].

Класифікація дієслів на позначення простору в англійській та українській мовах не лише допомагає учням краще зрозуміти ці дві мови, а й розвиває вміння порівняльного аналізу, що є основою порівняльно-типологічного підходу у вивченні мов. Наприклад, в українській мові дієслова руху можуть бути менш конкретними, залежно від контексту, в той час як в англійській мові подібні дієслова часто доповнюються додатковими словами, які уточнюють напрямок або інтенсивність дії. Це не лише збагачує мовну картину світу учня, а й відкриває можливості для ширшого аналізу мовних явищ, що сприяє розвитку лінгводидактичних навичок [5].

Класифікація дієслів, що позначають простір в англійській та українській мовах, є важливим аспектом для розуміння лінгвістичних та культурних особливостей обох мов, а також для побудови навчального процесу. Дієслова, що відображають просторові відносини, можна умовно поділити на три основні групи: дієслова руху, положення та переміщення. Ці групи створюють основу для вивчення просторових категорій і надають багатий матеріал для порівняльно-типологічного аналізу. Англійські й українські дієслова простору, попри певну схожість у функціональній класифікації, мають суттєві відмінності в семантичних відтінках та контекстуальному використанні, що потребує детального аналізу для успішного засвоєння [5].

Англійська мова відома своїм багатим набором дієслів для опису просторових дій і положень. Однією з найбільших груп є дієслова руху, які включають такі дієслова, як *"to go"* (йти), *"to come"* (приходити), *"to move"* (рухатися), *"to walk"* (ходити). У цих дієсловах закладена не лише фізична дія, а й часто додаткові конотації, пов'язані з напрямком, метою руху або навіть його інтенсивністю. Наприклад, *"to rush"* означає не просто "рухатися", а "рухатися швидко, поспішати". В українській мові також є аналогічна група дієслів руху: "йти", "приходити", "рухатися", "ходити". Проте українські дієслова часто є більш однозначними і мають меншу кількість контекстуальних відтінків. Це створює специфічні труднощі у навчанні англійської мови, адже українським учням потрібно не тільки засвоїти значення англійських дієслів, а й розуміти їхні культурні та мовні нюанси [35].

Дієслова положення становлять іншу важливу категорію, до якої належать слова, що описують статичне розташування об'єктів у просторі. В англійській мові такі дієслова, як *"to sit"* (сидіти), *"to stand"* (стояти), *"to lie"* (лежати), часто передають більш широку картину, ніж їхні українські аналоги. Наприклад, *"to stand"* може вказувати не лише на фізичну позицію, а й на символічну — *"to stand for something"* (символізувати щось, підтримувати). В українській мові дієслова положення, як-от "сидіти", "стояти", "лежати", мають більш чітке значення, яке рідше переходить у метафоричне поле. Така різниця в семантиці вказує на те, що українські учні можуть мати труднощі з розумінням метафоричних значень англійських дієслів, адже для них рідна мова не надає аналогічної основи. Тому в навчанні важливо приділяти увагу саме метафоричним аспектам, щоб допомогти учням розширити своє розуміння англійських лексем [35].

Група дієслів переміщення в обох мовах також має свої особливості. В англійській мові дієслова на зразок *"to carry"* (нести), *"to push"* (штовхати), *"to pull"* (тягнути) можуть мати широкі значення, що охоплюють не лише фізичне переміщення, а й метафоричне: *"to carry a responsibility"* (нести відповідальність), *"to push boundaries"* (розширювати межі). В українській мові теж є подібні дієслова, такі як "нести", "штовхати", "тягнути", але вони рідше застосовуються в метафоричному контексті, що може обмежувати асоціативне сприйняття у учнів. Крім того, багато українських дієслів переміщення можуть використовуватися з префіксами для створення нових значень, як-от "віднести", "підштовхнути", що дозволяє варіювати значення слова шляхом додавання елементів [35].

Ще одним важливим аспектом є семантичні відтінки дієслів простору, які також можуть створювати проблеми у вивченні англійської мови. В англійській мові дієслова на кшталт *"to drift"* (дрейфувати), *"to wander"* (блукати), *"to float"* (плавати) мають ледь помітні, але важливі відмінності у значенні, що вказують на характер руху. В українській мові для передачі подібних відтінків зазвичай використовуються додаткові прикметники або описові слова, що підкреслюють спосіб дії: "повільно плисти", "безцільно блукати". Для учнів, які звикли до більш конкретної структури рідної мови, це вимагає навчання сприйняттю англійських дієслів з більшою чутливістю до контексту і значеннєвих відтінків [35].

Окрім того, у навчанні англійської мови важливо враховувати, що багато англійських дієслів на позначення простору здатні поєднуватися з різними прийменниками, що суттєво змінює їх значення. Наприклад, *"to move in"* (в'їжджати), *"to move on"* (рухатися далі), *"to move out"* (виїжджати) вимагають особливої уваги, адже для носіїв української мови звичніше використовувати окремі лексеми для кожного значення. В українській мові, як правило, кожна дія має більш конкретну назву, і це може ускладнювати розуміння значень англійських фразових дієслів для учнів. Таким чином, у навчальних цілях доцільно проводити систематичний аналіз дієслів простору та їхніх прийменникових конструкцій, що сприяє кращому засвоєнню англійської мови як системи з розгалуженою семантичною структурою [35].

Порівняльний аналіз дієслів простору в англійській та українській мовах дозволяє виявити не лише лінгвістичні, але й когнітивні особливості кожної мови. Дієслова, що позначають простір, є ключовими для відображення руху, положення, переміщення об'єктів у просторі та їхніх взаємозв'язків. Вони надають мовній картині світу специфічних рис, які впливають на процес навчання іноземної мови, оскільки вимагають від учнів розуміння як семантичних відтінків, так і культурно зумовлених особливостей вживання. Вивчення спільних та відмінних рис англійських та українських дієслів простору допомагає сформувати більш цілісну картину мовної структури, а також сприяє усвідомленому підходу до засвоєння мовних конструкцій [35].

Спільною рисою обох мов є наявність базових дієслів, що передають фізичні дії у просторі. Такі дієслова, як *"to go"* (йти), *"to come"* (приходити), *"to move"* (рухатися) в англійській мові та "йти", "приходити", "рухатися" в українській, належать до основних категорій дієслів, які формують уявлення про напрямок руху та положення об'єктів у просторі. Незважаючи на схожість у значенні, ці дієслова мають певні семантичні відмінності. Наприклад, англійське *"to go"* може вказувати не тільки на фізичний рух, але й на зміну стану або позиції, як у фразі *"to go bad"* (зіпсуватися). В українській мові аналогічне дієслово "йти" здебільшого використовується для опису фізичного руху і не має таких метафоричних відтінків, що вимагає від учнів особливої уваги до контекстуального значення при вивченні англійської [6].

Важливою відмінністю є також використання англійських фразових дієслів, які є однією з найскладніших частин для засвоєння. В англійській мові фразові дієслова на кшталт *"to put up"* (встановити, звести), *"to turn down"* (відмовитися) поєднують базове дієслово з прийменником, створюючи нові значення, які часто значно відрізняються від основного значення самого дієслова. Українська мова не має аналогічних конструкцій, що змушує учнів вивчати такі дієслова як окремі одиниці без можливості прямих відповідників. Наприклад, фраза *"to take off"* може означати "злітати" (літак), "знімати" (одяг) і навіть "отримувати популярність" у контексті бізнесу чи суспільного життя. Це багатозначність вимагає від учнів глибшого розуміння кожного окремого випадку використання [6].

Аналіз українських дієслів простору показує, що вони частіше відображають статичні відношення між об'єктами. Наприклад, українські дієслова "сидіти", "стояти", "лежати" позначають певне положення об'єктів і мають обмежене вживання у метафоричних конструкціях. В англійській мові ж дієслова положення, як-от *"to stand"*, можуть мати значення, що виходять за рамки фізичного розташування. Наприклад, у фразі *"to stand for something"* ("символізувати щось") дієслово набуває метафоричного значення, що дозволяє використовувати його в контексті ідеологічного або символічного представлення. Ця гнучкість англійських дієслів часто є джерелом труднощів для українських учнів, які звикли до більш конкретних значень у рідній мові [6].

Іншим аспектом, який заслуговує уваги, є дієслова переміщення, що описують процес переміщення об'єктів у просторі. В англійській мові дієслова на кшталт *"to carry"* (нести), *"to push"* (штовхати) або *"to drag"* (тягнути) часто мають метафоричні значення, які виражають емоційні або соціальні стани, як-от *"to carry a burden"* (нести тягар відповідальності). Українська мова також використовує подібні метафори, але в меншій мірі, обмежуючись конкретним значенням фізичної дії. Така відмінність у способах вираження впливає на мовну картину світу, створюючи певний когнітивний бар'єр для учнів, які вивчають англійську мову, і вимагає від них розуміння ширшого спектру значень [6].

Важливим компонентом для порівняльного аналізу є також дієслова, що описують переміщення або зміну положення об'єктів. У англійській мові такі дієслова можуть набувати додаткових відтінків залежно від прийменників. Наприклад, *"to move in"* означає "в'їжджати" або "переїжджати до нового місця проживання", тоді як *"to move on"* — "рухатися далі" у значенні продовження дії або переходу до нового етапу. В українській мові подібні конструкції зазвичай передаються за допомогою окремих лексем або уточнювальних фраз, що часто ускладнює сприйняття англійських багатозначних конструкцій для носіїв української мови [6].

Мовна інтерференція є одним із найсуттєвіших факторів, що впливає на засвоєння дієслів простору учнями, які вивчають англійську мову. Оскільки рідна мова формує когнітивну основу для сприйняття просторових категорій, українським учням

часто важко відразу адаптуватися до специфіки англійських дієслів, що описують рух, положення та переміщення. Особливості української мови спричиняють схильність до буквального перекладу, що призводить до появи помилок при використанні англійських дієслів простору. Це відбувається, коли учні намагаються переносити лексичні одиниці з рідної мови на англійську, не враховуючи семантичні відтінки та контекстуальні нюанси, притаманні кожній з мов [6].

Однією з найпоширеніших форм інтерференції є труднощі з розумінням фразових дієслів, які поєднують базове дієслово з прийменником або прислівником для передачі просторового значення. В українській мові фразові дієслова відсутні як явище, що спричиняє труднощі у засвоєнні англійських конструкцій на зразок *"to look up"* (подивитися вгору або шукати інформацію), *"to bring up"* (згадати тему) та інших. Такі дієслова мають безліч відтінків значення залежно від прийменника, що часто заплутує українських учнів, які звикли до більш конкретного значення кожного дієслова. Ця інтерференція виявляється у надмірній спробі перекладати фразові дієслова дослівно, що може призводити до втрати значення [6].

Ще одним прикладом є використання дієслів положення, таких як *"to sit"*, *"to stand"*, *"to lie"*. В англійській мові ці дієслова можуть набувати переносних значень, як-от *"to stand for something"* (символізувати щось). В українській мові аналогічні дієслова здебільшого не вживаються в такому контексті. Наприклад, українське "стояти" або "сидіти" позбавлені значення символічного представлення, через що учням важко зрозуміти, чому англійське дієслово *"stand"* може виражати ідею підтримки чи приналежності до певної цінності. Це породжує інтерференцію, коли учні застосовують українські семантичні принципи до англійських дієслів, не враховуючи їхніх додаткових конотацій [19].

Інтерференція також спостерігається у вживанні дієслів руху, зокрема *"to go"*, *"to come"*, *"to move"*. В англійській мові ці дієслова часто використовуються у контекстах, де українська мова застосувала б інші слова або іншу граматичну структуру. Наприклад, фраза *"to go bad"* означає "зіпсуватися", що не відповідає прямому значенню українського "йти". Такі відмінності в семантиці можуть викликати труднощі у сприйнятті, коли учні намагаються інтерпретувати подібні вирази через призму рідної мови, що призводить до виникнення неточностей у мовленні та розумінні [19].

Типологічні особливості дієслівних систем англійської та української мов на позначення простору є важливим аспектом для розуміння відмінностей у мовних картинах світу, які впливають на навчальний процес. Хоча обидві мови мають у своїх лексичних системах багатий набір дієслів, що описують рух, положення та переміщення, підходи до вираження простору суттєво різняться. Це зумовлено як структурою дієслова у кожній мові, так і особливостями поєднання дієслів з іншими мовними одиницями для передачі відтінків значень, пов'язаних із простором [19].

Однією з найбільш помітних типологічних відмінностей є використання фразових дієслів в англійській мові, які складаються з дієслова та прийменника чи прислівника. Фразові дієслова є ключовим компонентом англійської мови на позначення простору, оскільки прийменник або прислівник у їх складі додає дієслову нового значення, яке нерідко відрізняється від базового значення самого дієслова. Наприклад, дієслово *"to get"* у поєднанні з різними прийменниками створює різні значення: *"to get up"* (піднятися), *"to get down"* (опуститися), *"to get over"* (подолати). Така структура створює гнучку систему, що дозволяє виражати широкий спектр значень за допомогою обмеженого набору дієслів. Українська мова не має аналогічної системи, що створює для учнів труднощі при вивченні англійських фразових дієслів, оскільки їхні значення часто не можна інтуїтивно зрозуміти через буквальний переклад [19].

В українській мові типологічною особливістю є використання префіксів для створення нових значень дієслів. Префікси "пере-", "під-", "до-", "від-" можуть додаватися до основного дієслова, щоб позначити напрямок або інтенсивність дії, як-от "піднятися" (рух угору), "повернутися" (здійснити поворот назад). Це надає мові гнучкості, але у структурі, що суттєво відрізняється від англійської. Українські префіксальні дієслова здебільшого мають однозначні значення, що робить систему більш прозорою для носіїв мови, проте ускладнює навчання, оскільки учні можуть сприймати англійські фразові дієслова як аналогічні префіксальним конструкціям, що часто призводить до помилок у вживанні [19].

Ще однією важливою відмінністю є підходи до вираження статичності і динаміки в обох мовах. В англійській мові часто використовується додаткова лексика, як-от

"to be located" або *"to stand still"*, щоб підкреслити статику або динаміку дії, тоді як українська мова більше покладається на інтуїтивне розуміння положення об'єкта. Наприклад, англійське *"to stand"* має відповідник "стояти", проте в англійській додавання прийменника, як у *"to stand by"* (бути поруч), суттєво змінює значення дієслова, тоді як українське "стояти біля" має більш буквальный зміст. Це потребує від учнів розуміння не лише лексичних одиниць, але й семантичних особливостей їх комбінацій [19].

1.3. Характеристика лінгводидактичних умінь, що зумовлюють розвиток типологічних умінь в учнів.

Лінгводидактичні уміння є основою ефективного засвоєння іноземної мови, оскільки вони сприяють формуванню в учнів здатності адаптуватися до нових лексичних та граматичних структур і застосовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях. Лінгводидактичні уміння охоплюють комплекс знань, навичок і вмінь, що дозволяють учням успішно опановувати мовні явища через розуміння механізмів і принципів функціонування іноземної мови в порівнянні з рідною. Ці уміння є невід'ємною складовою навчання англійської мови в умовах, де вивчення базується на порівняльно-типологічному аналізі, зокрема через виявлення та порівняння лексико-семантичних та синтаксичних особливостей мов [21].

Визначення лінгводидактичних умінь охоплює декілька ключових компонентів. По-перше, це здатність до аналітичного сприйняття мовних явищ, що полягає у вмінні учня визначати основні особливості мовних одиниць, виявляти їх функціональні зв'язки та місце в мовній системі. Такий підхід дозволяє учням більш свідомо підходити до вивчення мови, усвідомлюючи, що кожна лексична одиниця або граматична структура має свої типологічні відмінності, що відображають культуру та особливості носіїв мови. Наприклад, порівняння англійських фразових дієслів з українськими префіксальними конструкціями сприяє розвитку у учнів вміння відрізнити типологічно зумовлені способи вираження руху та положення у просторі [21].

По-друге, лінгводидактичні уміння передбачають здатність до креативного застосування засвоєних мовних явищ у нових контекстах. Це означає, що учень повинен вміти не лише повторювати або механічно відтворювати мовні структури, але й гнучко адаптувати їх до різноманітних комунікативних ситуацій. Наприклад, володіння лексичними одиницями, що виражають простір в англійській мові, є недостатнім, якщо учень не розуміє, як ці одиниці змінюють свої значення залежно від контексту. Саме через лінгводидактичні уміння формується здатність до адаптації та інтерпретації мовних явищ, що сприяє більш глибокому засвоєнню іноземної мови [21].

По-третє, лінгводидактичні уміння включають рефлексію, тобто вміння аналізувати власні досягнення та помилки у вивченні мови. Учні, які розуміють, які саме аспекти мовних конструкцій викликають у них труднощі, здатні більш ефективно організувати процес свого навчання, акцентуючи увагу на проблемних ділянках. Наприклад, труднощі з розумінням і використанням англійських прийменників, які мають багатозначне значення у фразових дієсловах, можуть бути подолані через аналіз і порівняння з рідною мовою, що дозволяє розуміти відмінності у логіці побудови мовної структури [21].

Наступне, це мовна компетенція, що включає здатність правильно та доречно використовувати мовні засоби у різних комунікативних ситуаціях, формується не лише завдяки механічному запам'ятовуванню лексичних та граматичних структур, а й через усвідомлене засвоєння мови. Лінгводидактичні уміння створюють основу для розуміння того, як функціонує мова в її структурних та семантичних аспектах, що є ключовим для успішної комунікації. Саме ці уміння дозволяють учням не лише вивчити мовні одиниці, але й оперувати ними в різних мовленнєвих ситуаціях, відчувати смислові відтінки та культурні нюанси [21].

Роль лінгводидактичних умінь у формуванні мовної компетенції полягає у розвитку аналітичного та критичного мислення в учнів, що сприяє усвідомленню відмінностей між рідною та іноземною мовами. Здатність проводити порівняльний аналіз мовних явищ дає можливість уникати типових помилок, зумовлених інтерференцією, та сприймати нові лексичні явища через типологічний підхід.

Наприклад, при вивченні фразових дієслів англійської мови учень, який має розвинені лінгводидактичні уміння, усвідомлює, що такі конструкції не мають прямих аналогів у рідній мові. Замість того, щоб механічно перекладати англійські фразові дієслова українськими еквівалентами, учень розуміє особливості англійської граматики, що дозволяє адаптуватися до нових правил [43].

Крім того, лінгводидактичні уміння формують мовну компетенцію через здатність застосовувати засвоєні знання в нових умовах. Це означає, що учні не просто запам'ятовують мовні одиниці, а навчаються використовувати їх у відповідних ситуаціях. Наприклад, розуміння правил вживання прийменників у англійській мові є важливим компонентом мовної компетенції, особливо зважаючи на відмінності у структурі української та англійської мов. Завдяки лінгводидактичним умінням учні не тільки оволодівають прийменниками на базовому рівні, але й навчаються інтуїтивно відчувати, в яких саме випадках вони можуть змінювати зміст дієслів або інших частин мови [43].

Рефлексія є ще однією важливою складовою лінгводидактичних умінь, яка дозволяє учням критично оцінювати власні мовні досягнення і помилки. Це особливо важливо для розвитку мовної компетенції, оскільки постійний аналіз власних дій і результатів допомагає виявити слабкі місця у знаннях та навичках. Наприклад, якщо учень розуміє, що часто плутає англійські прийменники або інші складові фразових дієслів, він може зосередити свої зусилля на опрацюванні саме цієї теми. Рефлексивний підхід також сприяє усвідомленому ставленню до процесу навчання, що, на мою думку, є ключовим для формування стабільної та глибокої мовної компетенції [43].

Лінгводидактичні уміння, які охоплюють знання про лексичні та граматичні закономірності, структуру та функціонування мови, створюють основу для розвитку типологічних умінь, що дозволяють учням робити порівняння між мовами, виділяти типологічні відмінності та схожості. Цей взаємозв'язок формує свідомий підхід до вивчення англійської мови, допомагаючи учням бачити її специфіку через призму рідної мовної системи [43].

Лінгводидактичні уміння забезпечують учнів необхідними інструментами для розуміння різних аспектів мови, включаючи лексичні, морфологічні та синтаксичні особливості. На основі цих знань учні можуть розвивати типологічні уміння, які дозволяють їм порівнювати англійську та рідну мову, виявляючи схожості та розбіжності у лексико-семантичних структурах, граматичних конструкціях та принципах функціонування дієслів іменників та інших мовних одиниць. Наприклад, розуміння лексичних категорій в обох мовах дає учням можливість ефективніше засвоювати англійські фразові дієслова, які не мають прямих аналогів в українській мові, що є прикладом суттєвої типологічної різниці [43].

Типологічні уміння, у свою чергу, активізують лінгводидактичний підхід, дозволяючи учням розглядати мову з різних кутів зору, порівнювати її з рідною мовою та знаходити способи подолання мовної інтерференції. Так, коли учень усвідомлює, що українські дієслова частіше мають однозначне значення, тоді як англійські дієслова можуть змінювати значення залежно від контексту та супутніх прийменників, він починає розуміти, як відрізняється семантика двох мов, що знижує ймовірність буквального перекладу та відповідно помилок. Таким чином, типологічні уміння сприяють глибшому засвоєнню іноземної мови, оскільки вони дають можливість уникати інтерференційних помилок через розуміння контексту та культурно зумовлених значень [43].

З іншого боку, лінгводидактичні уміння посилюють типологічні вміння завдяки формуванню навичок аналітичного мислення та порівняльного аналізу. Учні починають глибше розуміти різницю між мовами, і це знання допомагає їм легше переносити засвоєні мовні одиниці на нові контексти. Наприклад, учень, який має розвинені лінгводидактичні уміння, швидше усвідомить, що англійське *"to run out of"* не можна дослівно перекладати як "вибігти", а слід тлумачити у значенні "закінчуватися", в чому проявляється типологічний аспект [43].

Далі слід сказати про різні методики розвитку типологічних умінь учнів середньої школи. Використання контрастивного аналізу в навчанні іноземних мов є потужним інструментом для розвитку типологічних умінь учнів середньої школи, оскільки цей метод дозволяє глибше зрозуміти специфіку кожної з мов, яку учні

вивчають. Контрастивний аналіз базується на систематичному порівнянні мовних явищ рідної та іноземної мов, що дає змогу виділити як спільні риси, так і суттєві відмінності в їхній структурі, семантиці, граматиці й синтаксисі. Такий підхід є надзвичайно корисним, оскільки допомагає учням уникати типових помилок, спричинених інтерференцією, та формувати більш свідоме сприйняття англійської мови як автономної мовної системи з власними правилами та особливостями [22].

Метод контрастивного аналізу ефективно реалізується через порівняння різних аспектів мов, таких як фразові дієслова в англійській та українській префіксальні дієслова, що дозволяє учням зрозуміти, як мова по-різному виражає просторові або семантичні відтінки. Наприклад, англійське фразове дієслово *"to break down"* може мати декілька значень — від фізичного ламається (техніка) до емоційного стану (психологічне зламання), тоді як українська мова частіше використовує окремі лексеми для кожного з цих значень, уникаючи багатозначності в одній конструкції. Такий аналіз допомагає учням зрозуміти, чому буквальний переклад може призвести до помилок, і виробити навичку пошуку відповідних еквівалентів, а не прямих перекладів [22].

Контрастивний аналіз також дозволяє учням легше засвоїти граматичні структури та правила, що суттєво відрізняються між мовами. Наприклад, в англійській мові значення багатьох дієслів змінюється під впливом прийменників чи прислівників, тоді як в українській мові часто використовуються префікси для вираження подібних значень. Порівняння цих структур у класі допомагає учням краще зрозуміти логіку англійської мови, яка, на відміну від української, має більшу гнучкість у формуванні фразових дієслів. За допомогою контрастивного аналізу учні можуть усвідомити ці особливості і розвинути вміння адаптувати свої знання рідної мови до нової мовної системи, не обмежуючись поверхневими аналогіями [22].

Методика контрастивного аналізу також сприяє формуванню аналітичних умінь, що дозволяє учням самостійно знаходити та аналізувати мовні явища. Наприклад, при вивченні лексичних одиниць, що позначають емоційні стани, учні можуть порівнювати англійські вирази, такі як *"to feel blue"* (бути в пригніченому настрої) з українськими аналогами, що часто не мають такого ж відтінку. Розуміння культурного контексту, в якому виникають ці вирази, сприяє поглибленню мовної компетенції та допомагає уникати буквального перекладу, який не передає суті висловлювання [22].

Практичні вправи для розвитку типологічних умінь є невід'ємною частиною процесу навчання іноземної мови, оскільки вони дозволяють учням застосовувати отримані знання на практиці, вдосконалюючи свої аналітичні та порівняльні навички. Розвиток типологічних умінь передбачає свідоме розуміння відмінностей та спільних рис між рідною та іноземною мовами, що допомагає учням уникати інтерференції та краще засвоювати новий матеріал. Практичні вправи можуть включати порівняння лексики, граматичних структур, фразеологізмів та семантичних відтінків значень, сприяючи глибшому розумінню англійської мови та її культурного контексту [22].

Одним із ефективних типів вправ є вправи на контрастивний аналіз лексичних одиниць. Учням пропонують зіставити англійські та українські слова або вирази з однаковим базовим значенням, але різними відтінками чи функціональним використанням. Наприклад, учням можна запропонувати порівняти значення та використання слова *"cold"* в англійській мові та його українського відповідника *"холодний"*. В англійській *"cold"* може використовуватись не тільки для опису фізичної температури, але й для характеристик людей чи ситуацій, як у фразі *"a cold person"* (людина беземоційна, стримана). Українське *"холодний"* рідко вживається в цьому значенні, що допомагає учням зрозуміти, як англійська мова використовує метафоричні відтінки значень [22].

Ще одним ефективним типом вправ є вправи на перетворення фразеологізмів. Учням пропонується знайти англійські аналоги до українських фразеологізмів або навпаки, обговорити їхню різницю та вплив культурного контексту на значення виразів. Наприклад, англійський вираз *"to kick the bucket"* означає *"померти"* і має аналог у вигляді українського фразеологізму *"відкинути копита"*. Аналіз таких виразів розвиває розуміння того, що іноземна мова має свої унікальні образні конструкції, які часто не мають буквального перекладу, і це збагачує лінгвістичне мислення учнів [23].

Вправи на переклад також є цінним інструментом розвитку типологічних умінь. Учням пропонують перекласти речення або короткі тексти з англійської на українську та навпаки, обговорюючи складнощі та відмінності у побудові речень і вживанні слів. Наприклад, при перекладі фрази *"He went out of his way to help her"* учні виявляють,

що буквальний переклад ("Він вийшов зі свого шляху, щоб допомогти їй") не відображає суті англійського вислову, тоді як правильний український варіант ("Він зробив усе можливе, щоб допомогти їй") передає його значення точніше. Такі вправи сприяють розвитку в учнів чутливості до мовних нюансів і підвищують їхню здатність до адаптації мовного матеріалу у відповідних контекстах [23].

Вправи на творче використання фразових дієслів також ефективні для розвитку типологічних умінь, оскільки вони допомагають учням краще зрозуміти складні англійські конструкції, які не мають прямих аналогів у рідній мові. Учням пропонується скласти речення з фразовими дієсловами, такими як *"give up," "turn down," "break down,"* або знайти їм відповідники в українській мові. Наприклад, *"give up"* перекладається як "здатися," але у фразовому контексті може мати й інші значення, що стимулює учнів до пошуку відповідних українських варіантів залежно від контексту [23].

Одним із ключових аспектів інтеграції типологічного підходу є робота з лексикою, особливо з тими лексичними одиницями, які мають кілька значень залежно від контексту. Так, учням варто пропонувати вправи, які б акцентували увагу на багатозначності англійських фразових дієслів. Наприклад, дієслово *"to turn"* може набувати різних значень у поєднанні з прийменниками: *"turn up"* означає "з'являтися," *"turn down"* — "відмовлятися," а *"turn on"* — "вмикати." Українська мова не має таких лексичних конструкцій, що змушує учнів порівнювати ідентичні за змістом одиниці та знаходити українські відповідники, які відповідатимуть кожному з англійських виразів. Такий підхід стимулює типологічне мислення, яке сприяє розвитку глибшого розуміння системи англійської мови [23].

Інтеграція типологічного підходу також повинна включати аналіз культурних особливостей мовних одиниць. Наприклад, англійські фразеологізми часто відображають особливості британської чи американської культури, які можуть бути незрозумілими для українських учнів. Фразеологізм *"to kick the bucket"* (померти) не має прямого українського відповідника, і його буквальний переклад не передає сенс. Розуміння таких виразів допомагає учням усвідомлювати культурний контекст мови, що вивчається, і водночас відчувати типологічні відмінності між мовами. Це сприяє формуванню міжкультурної компетенції, яка є важливим аспектом для повноцінного опанування іноземної мови [23].

Типологічний підхід вимагає також активного залучення порівняльних вправ, зокрема роботи з граматичними структурами, які мають різні функції та форми у рідній та англійській мовах. Наприклад, при вивченні пасивного стану учням можна запропонувати порівняти, як ця структура використовується в англійській та українській мовах. В англійській мові пасивна форма є частою у наукових текстах та формальному стилі, тоді як українська мова переважно використовує активну форму, навіть у подібних ситуаціях. Розуміння цієї відмінності допомагає учням адаптувати свій стиль мовлення залежно від контексту та жанру, що підвищує їхню мовну компетенцію та здатність створювати більш природні тексти англійською мовою [23].

Нарешті, важливим елементом інтеграції типологічного підходу є заохочення учнів до рефлексії над власним навчальним процесом. Залучення учнів до аналізу своїх помилок і труднощів дозволяє їм зрозуміти типові проблеми, зумовлені інтерференцією рідної мови. Наприклад, якщо учні мають тенденцію до буквального перекладу англійських конструкцій, це може свідчити про недостатнє усвідомлення типологічних відмінностей між англійською та українською мовами. Рефлексивний підхід допомагає учням не тільки коригувати помилки, але й більш свідомо підходити до процесу вивчення мови, аналізуючи власні знання та ефективність застосованих методів [24].

Оцінювання сформованості лінгводидактичних умінь є ключовим елементом у навчальному процесі, адже лише через чіткі критерії можна забезпечити ефективний контроль за прогресом учнів та вчасне виявлення аспектів, які потребують додаткової уваги. Критерії оцінювання цих умінь мають бути конкретними та орієнтованими на оцінку здатності учнів застосовувати лінгвістичні знання у різних мовних ситуаціях, а також на рівень усвідомлення ними типологічних особливостей іноземної мови в порівнянні з рідною. Важливо, щоб ці критерії враховували здатність учнів до аналітичного підходу, їхню когнітивну гнучкість та вміння оперувати мовними одиницями, адаптуючи їх до контексту [24].

Одним із основних критеріїв є рівень аналітичних навичок, який проявляється у здатності учня порівнювати структури двох мов, виявляти типологічні схожості та відмінності й використовувати це розуміння під час

створення власних висловлювань англійською. Такий рівень оцінюється через завдання на порівняння конкретних лексичних або граматичних конструкцій у двох мовах. Наприклад, аналіз використання англійських фразових дієслів у порівнянні з українськими префіксальними дієсловами може дати чітке уявлення про рівень сформованості в учнів типологічного мислення та їхню здатність адекватно застосовувати ці знання у мовленні. Учні, які здатні самостійно виділяти та пояснювати типологічні особливості мов, демонструють високий рівень лінгводидактичних умінь [24].

Наступним важливим критерієм є рівень адаптивності у використанні мовних одиниць. Це вміння проявляється в здатності учнів гнучко застосовувати вивчені мовні конструкції, пристосовувати їх до нових комунікативних ситуацій та інтерпретувати їх відповідно до культурних контекстів. Наприклад, учні, які розуміють, що англійський вираз *"to take a rain check"* не має прямого еквівалента в українській мові, але можуть його адаптувати до відповідного контексту, демонструють високий рівень сформованості цього вміння. Оцінка такого критерію може включати завдання на переклад фразеологізмів, які не мають прямого відповідника, та на пошук відповідних варіантів для збереження семантичного та стилістичного навантаження [24].

Ще одним важливим критерієм є здатність до самоконтролю та рефлексії. Учні, які вміють аналізувати свої помилки, розуміти їхні причини та знаходити способи уникнення подібних помилок у майбутньому, показують розвинені лінгводидактичні вміння. Це вміння є важливим, оскільки дозволяє учням не тільки опрацьовувати нові мовні одиниці, але й ефективно використовувати їх, уникаючи інтерференційних помилок, зумовлених впливом рідної мови. Завдання для оцінювання цього критерію можуть включати написання самостійних висновків про найбільш поширені помилки, рефлексивні записи та самооцінку прогресу [24].

Нарешті, критерієм є здатність до міжмовного та міжкультурного порівняння, що передбачає розуміння культурного контексту та специфічних особливостей англійської мови як іншої мовної системи. Це вміння включає здатність учнів адекватно використовувати мовні одиниці в культурно значущих контекстах,

розуміючи відмінності між культурними кодами обох мов. Оцінка цього критерію може здійснюватися через завдання на створення власних висловлювань, у яких учні мають враховувати культурний контекст. Наприклад, вправи на складання діалогів, в яких використовуються культурно марковані вислови, або аналіз типових ситуацій, що демонструють відмінності у мовній поведінці [24].

Одним із найдієвіших методів корекції є рефлексія на основі аналізу помилок. Цей метод передбачає, що учні аналізують власні помилки, визначають їхні причини та шукають способи виправлення. Для англійської мови, де учні часто стикаються з труднощами у вживанні фразових дієслів або багатозначних лексичних одиниць, такий підхід дозволяє розвивати вміння самостійного аналізу та розуміння семантичних відмінностей між мовами. Учні, які усвідомлюють джерела своїх помилок, мають більшу схильність уникати їх у майбутньому [24].

Ще одним ефективним методом вдосконалення навчального процесу є застосування інтерактивних завдань з використанням автентичних матеріалів, що відображають культурні та мовні особливості англійської мови. Наприклад, аналіз англійських статей, перегляд відео з автентичними розмовними фразами чи робота з діалогами сприяє розвитку лексичних і комунікативних навичок учнів. Такі завдання допомагають учням зануритись у природне мовне середовище, де вони вчаться розуміти значення фраз у контексті, що особливо важливо для розуміння ідіом та фразеологізмів, які часто не мають аналогів в українській мові. Це не лише сприяє засвоєнню специфічних мовних структур, але й дозволяє побачити типологічні особливості мови через практичне застосування [25].

Одним із важливих аспектів корекції є введення гнучких мовних вправ, які дозволяють учням експериментувати з мовними структурами та адаптувати їх до власних потреб. Вправи, що передбачають використання кількох варіантів перекладу чи інтерпретації одного вислову, дають змогу учням побачити, як можна по-різному передавати сенс залежно від контексту. Наприклад, фраза *"to take off"* у різних ситуаціях може означати "злітати," "знімати одяг" чи "знімати заборону," і варіативні вправи допомагають учням зрозуміти, коли і як варто використовувати певний варіант перекладу. Такі вправи сприяють розвитку мовної інтуїції та гнучкості у застосуванні вивчених мовних одиниць [25].

Значну роль у вдосконаленні навчального процесу відіграє також метод діалогічного навчання, де учні активно залучаються до обговорень, обміну думками та спільного пошуку рішень у мовних завданнях. Такий метод дозволяє учням застосовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях, де вони мають виявляти свої знання про мовні структури та розуміння типологічних особливостей. Наприклад, у дискусіях про відмінності у значеннях слів, що мають близькі аналоги в українській, але різні культурні конотації, учні можуть самостійно приходити до висновків, які збагачують їхнє розуміння іноземної мови [25].

Методи корекції також можуть включати використання прогресивних вправ на поступове вдосконалення, де рівень складності завдань зростає, що дозволяє учням адаптуватися до нових вимог поступово. Наприклад, учні спочатку можуть працювати з окремими лексичними одиницями, згодом переходячи до аналізу фразеологізмів чи синтаксичних конструкцій, які складніші за структурою та вимогами. Це забезпечує систематичне вдосконалення мовних навичок, допомагаючи учням відчувати впевненість у своїх знаннях та застосовувати їх у нових контекстах [25].

Таким чином, методи корекції та вдосконалення навчального процесу відіграють важливу роль у формуванні лінгводидактичних та типологічних умінь. Використання рефлексії, автентичних матеріалів, інтерактивних завдань, діалогічного навчання та прогресивних вправ дозволяє учням не лише засвоювати нові мовні одиниці, але й розуміти їхні типологічні та культурні особливості, що є важливим для досягнення повноцінної мовної компетенції.

Висновки до розділу 1.

Загалом, перший розділ продемонстрував, що лексико-семантичні параметри простору відіграють важливу роль у формуванні мовної картини світу учнів середньої школи. Англійська та українська мови мають унікальні засоби вираження просторових понять, які обумовлені культурними, історичними та когнітивними особливостями кожного мовного середовища. Порівняльно-типологічний аналіз

дозволив виявити як спільні риси у вираженні просторових концептів, так і суттєві відмінності, що дозволяє учням глибше розуміти значення та функції лексичних одиниць, пов'язаних із простором.

Особливу увагу було приділено ролі лінгводидактичних умінь у навчальному процесі. Ці вміння допомагають учням усвідомлювати мовні відмінності, уникати інтерференційних помилок і формувати стійку мовну компетенцію. Завдяки вправам, орієнтованим на порівняльний підхід, учні здатні розвивати типологічні вміння, що сприяє не лише розумінню нових мовних одиниць, але й усвідомленню культурного контексту мови, яку вони вивчають. Це, у свою чергу, полегшує процес вивчення англійської мови, роблячи його більш гнучким та адаптивним.

Отже, лінгводидактичний підхід до навчання просторовим лексемам і дієсловам руху сприяє розвитку типологічного мислення в учнів, що є основою для їхньої мовної компетенції. Використання вправ на контрастивний аналіз лексики, граматичних структур та фразеологізмів дозволяє школярам поступово формувати здатність порівнювати та співвідносити мовні явища в обох мовах. Такий підхід забезпечує глибше та більш усвідомлене засвоєння матеріалу, а також формує міжкультурну компетентність, що є надзвичайно важливою для сучасного комунікативного середовища.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКИМ ТА УКРАЇНСЬКИМ ДІЄСЛОВАМ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРОСТОРУ

2.1. Методична система навчання англійським та українським дієсловам на позначення простору та її основні компоненти.

Аналіз підходів до навчання дієслів простору, з урахуванням специфіки англійської та української мов, є важливим етапом у розробці ефективної методичної системи, яка враховує особливості кожної мови й допомагає уникати інтерференції. Англійська та українська мови суттєво відрізняються в аспекті вираження просторових відносин, і це має бути враховано в навчальному процесі для забезпечення глибокого розуміння та правильного використання просторових дієслів у мовленні. Англійська мова використовує багатозначні фразові дієслова, які змінюють свій сенс залежно від додаткових прийменників чи прислівників, тоді як в українській мові ці значення зазвичай передаються за допомогою префіксів або окремих дієслів. Така відмінність вимагає спеціального методичного підходу, який би допомагав учням усвідомити специфіку кожної мови та уникати механічного перенесення рідномовних структур [41].

Підходи до навчання дієслів простору можна умовно поділити на когнітивний, комунікативний та порівняльний. Когнітивний підхід передбачає, що учні вивчають мовні структури, ґрунтуючись на розумінні того, як мова відображає реальність. У випадку англійських фразових дієслів це дозволяє учням зрозуміти, що ці дієслова можуть набувати нових значень через поєднання з певними прийменниками, які надають основному дієслову різноманітні просторові, часо-співвідносні та емоційні відтінки. Когнітивний підхід також допомагає учням усвідомити значення префіксів в українській мові, які додають до дієслів конкретні просторові відтінки. Таким чином, когнітивний підхід надає учням можливість не лише механічно запам'ятовувати структури, але й розуміти логіку та зміст цих конструкцій, що робить їхнє вивчення більш усвідомленим і ефективним [41].

Комунікативний підхід є важливою складовою навчання дієслів простору, оскільки він дозволяє учням вивчати мовні одиниці в реальних комунікативних ситуаціях. Завдяки цьому підходу учні мають можливість бачити, як ті чи інші дієслова використовуються в розмовних ситуаціях, набуваючи різних значень залежно від контексту. Це особливо важливо для розуміння фразових дієслів англійської мови, адже вони вимагають не тільки знання форми, але й здатності інтуїтивно відчувати, яке саме значення є доречним у певній ситуації. Наприклад, дієслово *"take"* у поєднанні з різними прийменниками набуває нових значень: *"take off"* означає "злітати" або "знімати одяг," тоді як *"take over"* — "переймати контроль". Така гнучкість у використанні фразових дієслів в англійській створює комунікативні виклики для українських учнів, які звикли до більш прозорих і однозначних конструкцій у рідній мові. Комунікативний підхід дозволяє учням наблизити нові мовні одиниці до їхнього власного мовного досвіду, що забезпечує кращу адаптацію до реальних умов спілкування [46].

Особливого значення для навчання дієслів простору має порівняльний підхід, який розглядає кожне явище англійської мови у порівнянні з відповідними явищами української мови. Такий підхід дозволяє виявляти відмінності у вираженні просторових концептів та пояснювати учням, як кожна мова структурно та семантично відображає поняття простору. Порівняльний підхід сприяє розвитку типологічного мислення, яке допомагає учням бачити логіку іноземної мови та уникати дослівного перекладу, що нерідко призводить до комунікативних помилок. Наприклад, у рамках цього підходу учні можуть порівнювати, як англійська мова використовує фразові дієслова для передачі значень, що в українській мові зазвичай передаються за допомогою різноманітних префіксів. Це дозволяє учням усвідомити, що однакові за значенням дії у двох мовах мають різні структурні вираження, що є важливим для правильного розуміння і використання лексичних одиниць [46].

Значення когнітивного та комунікативного підходів у навчанні просторових дієслів є ключовим для формування у учнів цілісного та усвідомленого розуміння іноземної мови. Когнітивний підхід зосереджується на внутрішньому сприйнятті мовних структур та їхньому впливі на формування мовної картини світу учня. Цей

підхід допомагає зрозуміти глибинну логіку мовних явищ і відображає те, як носії мови структурують свої знання про світ. У випадку англійських просторових дієслів, когнітивний підхід дає можливість учням усвідомити, що фразові дієслова є не просто випадковим поєднанням дієслів та прийменників, а складною системою, в якій кожен компонент додає специфічний сенс. Наприклад, *"to put up with"* має віддалене значення від буквального перекладу "піднімати з," проте саме когнітивне розуміння допомагає учням усвідомити значення виразу як "терпіти." [28].

Комунікативний підхід, своєю чергою, забезпечує можливість реалізувати когнітивні знання у практичній комунікації, що є важливим елементом навчання іноземної мови. Цей підхід ставить акцент на формуванні навичок спілкування у реальних умовах і надає учням змогу відчувати, як дієслова використовуються у справжніх мовних ситуаціях. У процесі вивчення дієслів простору це особливо актуально, адже вони часто змінюють своє значення залежно від контексту. Наприклад, *"take off"* в одному контексті означає "злітати," а в іншому — "знімати" або "забирати." Комунікативний підхід дозволяє учням вживати фразові дієслова не як окремі ізольовані конструкції, а як елементи мовлення, що відповідають певній ситуації і комунікативній меті. Це формує інтуїтивне розуміння мови, яке сприяє більш природному та гнучкому її використанню [28].

Поєднання когнітивного та комунікативного підходів у навчанні просторових дієслів дозволяє створити баланс між теоретичним розумінням мовних конструкцій і їхньою практичною реалізацією. Учні, які здатні розуміти логіку мови через когнітивний підхід і водночас практикувати її в живому мовленні, мають більші шанси уникати поширених помилок, пов'язаних із дослівним перекладом. Вони усвідомлюють, що дієслова просторової семантики у кожній з мов функціонують за власними правилами, які важливо враховувати у мовленні. Зокрема, українські учні, які опановують англійські фразові дієслова через когнітивне осмислення та комунікативне застосування, розвивають мовну компетентність і здатність вільно використовувати лексичні одиниці у реальних умовах [29].

Порівняльний підхід дозволяє учням не лише засвоювати новий матеріал, а й усвідомлювати специфіку іноземної мови в контексті рідної, що значно покращує

здатність розрізняти відмінності у семантиці, синтаксисі та прагматиці. У випадку дієслів простору, які в англійській та українській мовах мають різні конструкції для вираження схожих понять, порівняння стає надзвичайно корисним для усвідомлення особливостей обох мов. Наприклад, англійські фразові дієслова з просторовими прийменниками набувають значень, які часто не мають прямого перекладу українською, що вимагає від учнів розуміння їхнього значення та функцій в окремих ситуаціях [29].

Переваги порівняльного підходу в навчанні англійських фразових дієслів стають очевидними, коли йдеться про розуміння переносного значення. Наприклад, *"to break down"* може означати як "ламатися" (у прямому сенсі), так і "падати духом" або "втрачати контроль" у переносному значенні. У порівнянні з українськими еквівалентами, які переважно передають лише один сенс, порівняльний підхід дозволяє учням усвідомити, що такі вирази потрібно тлумачити з урахуванням контексту. Аналізуючи обидві мови, учні розвивають здатність розуміти специфіку мовної картини світу кожної культури, що, безперечно, розширює їхні лінгвістичні горизонти та сприяє формуванню міжкультурної компетентності [29].

Порівняльний підхід також сприяє розвитку аналітичного мислення учнів, дозволяючи їм усвідомлено підходити до вивчення лексики. Наприклад, учні можуть порівнювати вживання фразових дієслів в англійській мові, таких як *"to look up to"* або *"to run out of,"* з відповідними українськими конструкціями на зразок "поважати" або "закінчуватися". Такий аналіз дозволяє розуміти, як мова обирає певні засоби для вираження того чи іншого поняття та як кожна мова передає культурно значущі смисли. Це особливо корисно для уникнення дослівного перекладу, що часто призводить до комунікативних помилок [29].

Застосування порівняльного підходу у методичній системі навчання дозволяє учням розвивати здатність не тільки до коректного вживання нових лексичних одиниць, але й до гнучкості у мисленні, що є важливим у сучасному міжкультурному комунікативному середовищі. Порівняння мовних структур сприяє формуванню у школярів критичного сприйняття мовного матеріалу та здатності швидко адаптуватися до різноманітних мовних ситуацій. Завдяки цьому вони не тільки краще засвоюють нову лексику, але й набувають уміння свідомо обирати відповідні засоби для вираження власних думок, враховуючи культурні та лінгвістичні особливості обох мов [30].

Основним завданням лінгвістичного компонента методичної системи навчання дієсловом простору є ретельний відбір лексичних одиниць та граматичних структур, які формують уявлення про простір в англійській та українській мовах. Цей компонент забезпечує основу для усвідомлення відмінностей у вираженні просторових відношень, надаючи учням можливість побачити, як кожна з мов структурує інформацію про простір і рух. Лексичний відбір включає дієслова та фразові дієслова англійської мови, які поєднують базове дієслово з прийменниками або прислівниками, що змінюють основне значення. В українській мові подібні значення досягаються за допомогою префіксів або окремих дієслів, що вимагає спеціального підходу для забезпечення адекватного порівняння [30].

Відбір лексики для навчання потребує не лише врахування поширених та часто вживаних дієслів простору, а й тих, що мають переносне значення, що значно розширює мовну компетенцію учнів. Наприклад, англійські дієслова на зразок *"to break down"* або *"to take off"* вимагають аналізу з точки зору як прямого, так і переносного значення. Учні важливо розуміти, що такі дієслова можуть змінювати своє значення залежно від контексту, надаючи мовленню різноманітних відтінків і нюансів. Використання в навчальному процесі порівняння з українськими дієсловами, такими як "падати духом" або "злітати," допомагає учням побачити особливості кожної з мов і зрозуміти, як обидві вони реалізують концепти руху та зміни стану [30].

Граматичні структури є ще одним важливим аспектом лінгвістичного компонента, який дозволяє учням зрозуміти відмінності у вираженні просторових понять. В англійській мові дієслова часто поєднуються з прийменниками, які надають дії конкретного напрямку або місця. Наприклад, конструкція *"to move on"* несе ідею переходу до наступного етапу або події, тоді як українські еквіваленти можуть вимагати використання інших прийменників або навіть окремих дієслів, щоб передати схожий сенс. Такий підхід до граматичного компонента дозволяє учням зрозуміти різницю у побудові мовних конструкцій, а також уникати поширених помилок, які виникають через буквальный переклад [63].

Відбір граматичних структур включає не тільки побудову фраз із дієсловами, але й способи вживання дієслів у різних контекстах. В англійській мові, наприклад, часто використовуються інверсії та певні синтаксичні конструкції, що є нетиповими для української мови. Аналіз таких особливостей дає можливість учням засвоювати іноземну мову на більш глибокому рівні, розуміючи, як вона структурує інформацію та передає сенс. Це допомагає не тільки запам'ятати лексичні одиниці, але й застосовувати їх у практичних комунікативних ситуаціях, враховуючи правила синтаксичної побудови [63].

Наступне, врахування вікових та психологічних особливостей є обов'язковим для успішного викладання, оскільки саме ці чинники визначають рівень сприйняття інформації, рівень зацікавленості та мотивації учнів, а також особливості їхньої пізнавальної діяльності. У середньому шкільному віці учні знаходяться на стадії активного формування мовних та когнітивних навичок, що створює сприятливе підґрунтя для вивчення нових лексичних одиниць. Проте цей процес вимагає адаптованих підходів, оскільки здатність до абстрактного мислення та аналізу ще не повністю сформована, що може створювати труднощі у вивченні складних мовних конструкцій, зокрема англійських фразових дієслів [63].

Психологічний аспект навчання також включає розуміння, як учні середнього шкільного віку сприймають та запам'ятовують нову інформацію. Для них характерне переважання образного мислення над логічним, тому ефективними є методи, що передбачають використання візуалізації, асоціативного запам'ятовування та створення образних зв'язків між поняттями. Наприклад, під час вивчення фразових дієслів з просторовими значеннями можна використовувати графічні зображення напрямків руху, які допомагають учням асоціювати конкретний дієслово з дією. Це полегшує запам'ятовування та розвиває здатність оперувати новими лексичними одиницями в різних комунікативних ситуаціях. Такі методи враховують природну здатність учнів середнього шкільного віку краще засвоювати інформацію, представлену у наочному, зрозумілому форматі [57].

Вікові особливості також мають важливий вплив на мотивацію учнів, що є важливим аспектом у вивченні складних лексичних структур. Учні середньої школи

потребують стимулів, які допоможуть їм відчувати себе успішними у навчанні, а також бачити користь від вивчення іноземної мови. Тому застосування практичних вправ, інтерактивних завдань та ігор сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання. Наприклад, завдання на складання коротких діалогів з використанням вивчених дієслів дозволяє учням застосовувати знання у реальних мовленнєвих ситуаціях, що створює відчуття практичної цінності набутих навичок. Такий підхід підтримує зацікавленість учнів і водночас допомагає розвинути мовну інтуїцію, що є важливим для успішного використання нових лексичних одиниць [57].

Крім того, важливо враховувати індивідуальні особливості сприйняття та темп засвоєння інформації кожним учнем. Деякі учні легше запам'ятовують новий матеріал через повторення і вправи, що передбачають використання тієї ж лексики в різних контекстах. Іншим учням краще підходять творчі завдання, де вони можуть самостійно застосовувати нові знання, моделюючи комунікативні ситуації. Це дозволяє їм краще адаптуватися до матеріалу та створює сприятливе середовище для індивідуального розвитку мовних здібностей [57].

Методичний компонент у навчанні дієслів простору займає центральне місце, оскільки визначає принципи відбору та організації матеріалу, що допомагають учням краще зрозуміти та засвоїти нові мовні одиниці. Цей компонент передбачає розробку завдань і вправ, що ґрунтуються на порівняльно-типологічному аналізі англійських та українських дієслів, які описують просторові відношення. Порівняльний підхід допомагає учням виявити суттєві відмінності й схожості між рідною та іноземною мовами, що є основою для розуміння культурних і структурних особливостей кожної з них. Такий підхід дозволяє уникати механічного перекладу та зменшує ризик інтерференційних помилок, які часто виникають через спроби застосувати рідномовні структури до іноземної мови [64].

Принципи відбору матеріалу включають вибір дієслів, які є найбільш уживаними в обох мовах і можуть слугувати базовою лексикою для учнів середньої школи. Наприклад, англійські фразові дієслова *"to look up," "to put down," "to turn off"* мають широке використання в повсякденному мовленні, але їхнє значення може бути неочевидним для носіїв української, оскільки такі конструкції не мають точних

відповідників у рідній мові [64]. Тому завданням методичного компонента є підбір таких мовних одиниць, які дозволять учням ефективно інтегрувати іноземні мовні структури у власний мовленнєвий досвід, уникаючи поширених помилок. Також важливо врахувати дієслова з переносним значенням, адже такі одиниці дозволяють глибше зрозуміти культурну та семантичну специфіку англійської мови.

Організація матеріалу є не менш важливим аспектом. Вправи мають будуватися на принципі поступовості, переходячи від простих структур до складніших, що дає змогу учням поступово адаптуватися до нових лексичних одиниць. Спершу рекомендується вводити дієслова в основному значенні та вивчати їх у найбільш зрозумілих контекстах, згодом переходячи до більш складних конструкцій, таких як фразові дієслова з абстрактними значеннями. Наприклад, учні можуть спочатку ознайомитися з дієсловом *"to turn"* у прямому значенні "повертатися," а потім перейти до значень на зразок *"to turn up"* (з'явитися) чи *"to turn down"* (відмовитися). Такий підхід дозволяє учням зберігати інтерес до навчання, водночас поглиблюючи свої знання про багатозначність лексичних одиниць [64].

Використання порівняльного аналізу передбачає організацію матеріалу так, щоб учні могли співвіднести англійські мовні одиниці з їхніми українськими відповідниками та побачити різницю у функціонуванні цих структур у кожній мові. Наприклад, при вивченні англійських фразових дієслів корисно пропонувати учням знаходити українські еквіваленти, які б найбільш адекватно передавали сенс, і обговорювати, чому деякі конструкції не мають прямих перекладів. Це сприяє глибшому розумінню мовного матеріалу та стимулює розвиток аналітичного мислення, що дозволяє учням критично підходити до перекладу та використання нових лексичних одиниць [68].

Далі, використання культурознавчого підходу дозволяє глибше розуміти особливості англійської мови, розкриваючи зв'язок між мовою та культурними цінностями, який відображається у виборі та вживанні певних лексичних одиниць. У випадку дієслів простору цей підхід є надзвичайно актуальним, оскільки багато фразових дієслів в англійській мові мають не лише буквальні, але й переносні значення, що часто пов'язані з культурними конотаціями та специфікою англійськомовного мислення. Порівняння таких конструкцій з українськими відповідниками дозволяє учням зрозуміти глибші аспекти мовного вжитку та уникати буквального перекладу, який може призводити до комунікативних помилок [68].

Застосування культурознавчого підходу у навчанні дієслів простору сприяє розвитку розуміння багатозначності англійських фразових дієслів. Наприклад, дієслово *"to break down"* у буквальному розумінні означає "ламатися," але також може використовуватися у переносному значенні — "втрачати емоційний контроль" або "аналізувати по частинах." Це відображає схильність англійської культури до багатозначності та гнучкості у вживанні мовних одиниць, тоді як українська мова зазвичай передає подібні значення через окремі, більш конкретні лексеми. Таке порівняння допомагає учням зрозуміти, що культурний контекст відіграє роль не лише у семантиці, а й у сприйнятті та передачі інформації мовними засобами. Культурознавчий підхід дозволяє розвивати мовну інтуїцію, допомагаючи учням легше інтегрувати нові лексичні одиниці у власне мовлення [67].

Крім того, культурний контекст допомагає пояснити відмінності в синтаксичних структурах англійської та української мов при вираженні просторових відношень. Наприклад, англійське *"to look up to someone"* (поважати когось) або *"to bring up a topic"* (порушити тему) в українській мові не мають прямих відповідників і потребують детального пояснення. Використання подібних фраз у англійському спілкуванні обумовлено культурними особливостями та звичками мовців, що робить такі вирази важливими для опанування. Коли учні бачать приклади того, як конкретна мовна одиниця відображає специфіку культури, вони отримують можливість краще адаптуватися до реальних комунікативних ситуацій, де ці лексичні конструкції є звичними для носіїв мови [67].

Інтеграція культурного контексту у навчальний процес також може відбуватися через введення автентичних матеріалів, що ілюструють використання дієслів простору в реальних мовних ситуаціях. Наприклад, перегляд фрагментів фільмів, де герої використовують фразові дієслова з просторовими значеннями, або читання діалогів із сучасної літератури дозволяє учням відчути природний контекст вживання таких конструкцій. Це не лише робить навчання цікавішим, але й формує в учнів уміння використовувати іноземну мову з урахуванням соціокультурних аспектів, що є необхідним для адекватного спілкування [67].

Таким чином, роль культурного контексту у навчанні дієслів простору полягає не тільки у допомозі учням засвоювати нові лексичні одиниці, але й у розвитку їхньої здатності розуміти особливості іншої культури через мову. Це сприяє формуванню міжкультурної компетентності, яка допомагає уникати комунікативних бар'єрів і сприяє інтеграції учнів у англomовне середовище. Культурознавчий підхід забезпечує глибоке засвоєння матеріалу, формуючи в учнів свідоме ставлення до мовних і культурних відмінностей.

2.2. Характеристика стратегій навчання англійським та українським дієсловам на позначення простору.

Стратегія порівняльного аналізу в навчанні англійських та українських дієслів на позначення простору є дієвим інструментом для формування типологічного мислення в учнів. Основна мета цієї стратегії полягає у допомозі учням усвідомити структурні та семантичні особливості двох мов через порівняння їхніх лексичних одиниць. Замість простого запам'ятовування окремих значень, порівняльний аналіз дозволяє учням глибше зануритися в сутність мовних явищ, з'ясовуючи логіку побудови кожної мови. Такий підхід сприяє розвитку аналітичних здібностей і здатності бачити мовні конструкції у ширшому, типологічному контексті [36].

Застосування порівняльного аналізу до дієслів простору допомагає учням розуміти відмінності між мовами на прикладах, що мають специфічне культурне значення або структурні особливості. Наприклад, англійські фразові дієслова з просторовими значеннями, такі як *"to go out"* (виходити) або *"to put up with"* (терпіти), мають багатозначність, що суттєво відрізняється від українських конструкцій. Використання порівняльного підходу дозволяє учням бачити, як англійська мова створює нові значення через комбінацію дієслова з прийменником, у той час як українська мова передає ці значення через префікси чи окремі дієслова. Цей аналіз формує уявлення про характерні особливості обох мов і дозволяє уникати буквального перекладу, що нерідко спричиняє комунікативні непорозуміння [36].

Суттєвою перевагою порівняльного аналізу є те, що він сприяє формуванню типологічного мислення — здатності учнів розрізняти мовні особливості та обирати правильні засоби вираження думок у кожній мові. Учні починають усвідомлювати, що однакові концепти можуть мати різні лексичні та граматичні вираження в англійській та українській мовах. Це розуміння допомагає їм уникати типових помилок і сприяє формуванню мовної інтуїції, яка необхідна для вільного володіння іноземною мовою. Наприклад, при вивченні дієслів простору англійське *"to take off"* не завжди доречно перекладати як "злітати," адже це дієслово може означати й "знімати одяг" або "ставати успішним." Порівняльний аналіз допомагає учням зрозуміти, що таке багатозначне використання не є характерним для української мови, і вимагає пошуку відповідного контекстуального перекладу [50].

Крім того, стратегія порівняльного аналізу дозволяє створювати вправи, спрямовані на розвиток уміння перекладати з урахуванням культурних та мовних особливостей. Наприклад, учні можуть виконувати завдання, де потрібно знайти найточніший переклад фразового дієслова або українського дієслова з префіксом, що передає певний просторовий концепт. Такий підхід сприяє усвідомленню учнями того, що кожна мова має свої унікальні засоби вираження, і допомагає уникати механічного перенесення рідної структури на іноземну. Це формує в учнів навички, необхідні для критичного аналізу мовних одиниць та створення адекватного перекладу [50].

Використання вправ, спрямованих на визначення значень дієслів у конкретних ситуаціях, є одним з ефективних методів у реалізації порівняльного аналізу для навчання англійських та українських дієслів простору. Такі вправи дозволяють учням практикувати визначення правильного значення дієслова залежно від контексту, що особливо важливо для фразових дієслів англійської мови, які можуть змінювати своє значення у різних умовах. Наприклад, фразове дієслово *"to take off"* може означати як "знімати одяг," так і "злітати" (про літак), і навіть "зростати у популярності." Розуміння цих значень у різних ситуаціях вимагає не лише знання дієслів, а й здатності до аналізу контексту та вміння побачити, яке значення найбільш доречно у конкретному випадку [50].

Однією з ефективних вправ для розвитку цих навичок є запропонування учням речень, де вжиті багатозначні дієслова, та завдання визначити їх значення у кожному окремому реченні. Наприклад, вивчаючи фразове дієслово *"to look up,"* учні можуть отримати речення на кшталт: *"She looked up to her mentor,"* де *"to look up to"* означає "поважати," та *"She looked up the information online,"* де те саме дієслово вказує на "шукати інформацію." Така вправа допомагає учням розуміти, що дієслова просторової семантики можуть набувати додаткових значень і що саме контекст є вирішальним фактором для правильного розуміння [53].

Ще один тип вправ включає ситуаційні завдання, де учні мають використовувати відповідні дієслова простору у власних відповідях. Наприклад, учням можна запропонувати описати подорож або дати інструкції, як дістатися певного місця, використовуючи фразові дієслова на кшталт *"to get off"* (вийти з транспорту), *"to go up"* (піднятися), *"to go down"* (спуститися). Завдяки цьому учні практикують вживання дієслів в умовах, що імітують реальні ситуації, і краще запам'ятовують їх значення та використання [53].

Також корисними є вправи, що зосереджені на співставленні англійських та українських конструкцій, аби уникнути помилок через буквальний переклад. Наприклад, завдання на переклад речень з фразовими дієсловами, які мають різні значення в залежності від контексту, сприяє розвитку навичок аналізу та інтуїції у виборі відповідного варіанта перекладу. Так, в англійській мові *"to break up"* може означати "припинити стосунки" або "розбиватися на частини," що не має прямого відповідника в українській, і учні повинні визначити, який переклад буде найбільш влучним для кожного випадку [53].

Використання таких вправ формує у учнів навички не лише вільного володіння дієсловами простору, але й уміння аналізувати мову глибше, звертаючи увагу на різноманітні значення та використання лексичних одиниць у контексті. Це є важливим для ефективного вивчення іноземної мови, оскільки учні розвивають здатність критично підходити до використання лексики, розуміючи, що її значення можуть змінюватися залежно від мовного середовища [53].

Дієслова просторової семантики часто змінюють своє значення в залежності від оточення, у якому вони використовуються. Наприклад, англійське дієслово *"to set up"* у різних ситуаціях може означати "встановити," "організувати," "підготувати," а також мати переносне значення "обманути" або "підставити." Використання контекстуальної стратегії навчання дає змогу учням краще орієнтуватися в цій багатозначності, допомагаючи їм зрозуміти зв'язок між ситуацією та відповідним значенням дієслова [51].

Значення контексту проявляється у можливості учнів побачити конкретні приклади вживання дієслів, які відображають реальні ситуації спілкування. Коли учні аналізують значення дієслова в конкретних умовах, це сприяє розвитку інтуїтивного розуміння мови, яке надзвичайно важливе для вільного володіння іноземною мовою. Наприклад, англійське фразове дієслово *"to take up"* може означати як "починати займатися чимось новим," так і "займати простір." В українській мові ці значення передаються різними словами, і лише через аналіз контексту учні можуть зрозуміти, як англійська мова гнучко застосовує одні й ті самі лексеми у різних ситуаціях [51].

Контекстуальна стратегія навчання передбачає різноманітні вправи, які допомагають учням опанувати значення дієслів на основі їхнього вживання у різних текстах і висловлюваннях. Наприклад, вправи на читання, де учні мають знайти та пояснити значення дієслова у кожному реченні, або ж завдання, де потрібно створити власні речення з новим словом в різних контекстах. Такий підхід допомагає учням зосереджуватися на значенні слова у кожній окремій ситуації, що сприяє розвитку глибшого розуміння мови. Також можна використовувати вправи на переклад, де учням пропонують різні значення одного і того ж дієслова, що стимулює розвиток мовної гнучкості та кращого розуміння семантичних відтінків [51].

Важливим аспектом контекстуальної стратегії є робота з автентичними матеріалами, такими як фільми, книги або статті, де дієслова просторової семантики використовуються у їхньому природному середовищі. Це дозволяє учням побачити живий приклад використання мови, що значно підвищує їхню мотивацію та інтерес до навчання. Наприклад, фрази, які вони чувають у діалогах персонажів, допомагають зрозуміти, як мова функціонує у справжньому спілкуванні, і відтворюють ситуації, де різні значення дієслів проявляються найбільш яскраво. Такий підхід сприяє не тільки засвоєнню нових слів, але й розвитку комунікативної компетентності [51].

Контекстуальна стратегія також формує у учнів здатність до критичного аналізу мовного матеріалу, що є важливою навичкою у вивченні іноземної мови. Вони починають розуміти, що значення слова не є фіксованим і може змінюватися залежно від ситуації, у якій воно використовується. Це допомагає уникати дослівного перекладу і стимулює розвиток гнучкого мовного мислення. Так, аналізуючи англійське *"to run out of"* (закінчуватися), учні краще усвідомлюють, що іноземна мова передбачає використання метафоричних та асоціативних значень, які можуть суттєво відрізнятись від українських конструкцій [56].

Виконуючи вправи, спрямовані на визначення точного значення дієслів у певних умовах, учні вчаться розуміти мовний матеріал не просто як набір слів, а як гнучку систему, яка вимагає аналізу та адаптації.

Однією з таких вправ є аналіз тексту, де учням пропонується виділити дієслова, що позначають простір, і пояснити їхнє значення у кожному конкретному реченні. Наприклад, дієслово *"to take off"* може зустрічатися в тексті у значеннях "злітати," "знімати (одяг)," або навіть "швидко здобувати популярність." Завдання учнів полягає у визначенні, яке з цих значень найбільш доречне в кожному реченні, виходячи з оточення та загального змісту. Така вправа формує в учнів навички уважного читання та допомагає розвивати здатність до швидкого і правильного розпізнавання значень [56].

Іншим ефективним завданням є створення учнями власних прикладів речень з різними значеннями одного й того ж дієслова. Наприклад, учні можуть використовувати *"to get in"* у значеннях "входити" (у прямому значенні) та "починати брати участь у чомусь" (переносне значення). Така практика дозволяє їм побачити, як контекст може впливати на вибір значення, а також вчить гнучко застосовувати лексичні одиниці у своїх висловлюваннях. Крім того, створення власних прикладів сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу, оскільки учні активно залучаються у процес [56].

Ще однією важливою вправою є переклад речень або коротких текстів, де фразові дієслова вживаються у різних значеннях. Перекладаючи, учні повинні підібрати українські еквіваленти, які найбільш точно відображають сенс

англійських конструкцій у конкретному контексті. Наприклад, *"to break down"* може означати як "полаMATися" у прямому сенсі, так і "втратити контроль" у переносному. Виконуючи таку вправу, учні починають краще розуміти, як культурні та мовні особливості впливають на вибір слів у різних мовах, і як важливо враховувати контекст для досягнення адекватного перекладу [52].

Крім того, важливими є вправи, що моделюють життєві ситуації, де учні можуть використовувати вивчені дієслова у реальних мовних умовах. Наприклад, під час обговорення планів на вихідні учні можуть практикувати вживання фразових дієслів, таких як *"to go out"* (виходити, розважатися), *"to drop by"* (заходити в гості) або *"to get around"* (пересуватися, добиратися до місця). Це допомагає формувати уявлення про ситуації, де кожне значення є найбільш доречним, і стимулює розвиток комунікативної компетенції [52].

Наступне, використання інтерактивних методів, таких як рольові ігри, обговорення та вправи на створення діалогів, створює середовище, де учні можуть застосовувати теоретичні знання на практиці, інтегруючи їх у живе мовлення. Це не лише допомагає закріпити знання, але й сприяє розвитку мовної інтуїції, що є важливим елементом для вільного володіння іноземною мовою [52].

Рольові ігри, наприклад, дозволяють учням випробувати себе в різних життєвих ситуаціях, де вони змушені використовувати дієслова простору відповідно до контексту. Наприклад, ситуація, де учні розігрують сцену в аеропорту або на вокзалі, дозволяє їм практикувати фразові дієслова, як-от *"to get on"* (сідати на транспорт), *"to get off"* (виходити з транспорту), *"to check in"* (реєструватися) тощо. Така практика допомагає учням асоціювати лексичні одиниці з конкретними ситуаціями, що полегшує їхнє використання у реальних умовах. Окрім того, рольові ігри розвивають здатність до імпровізації та швидкого підбору відповідних дієслівних конструкцій у мовленні [52].

Обговорення як стратегія навчання також має значний вплив на засвоєння дієслів простору, оскільки воно сприяє розвитку мовленнєвих навичок та поглибленню розуміння контекстуальних значень лексичних одиниць. Під час обговорень учні мають змогу поділитися своїм розумінням дієслів та способів їх

використання, обговорювати значення фразових дієслів та їхні еквіваленти в українській мові. Наприклад, обговорення різниці між *"to put up with"* (терпіти) та *"to endure"* (витримувати) дозволяє учням краще зрозуміти відтінки значень, які передаються за допомогою різних лексичних одиниць, і те, як ці нюанси можуть змінювати зміст висловлювання залежно від мовної ситуації [59].

Вправи на створення діалогів є ще одним ефективним інструментом інтерактивного навчання. Завдання учнів полягає у тому, щоб створити діалог, використовуючи нові дієслова простору, що дозволяє їм закріпити знання в умовах реального спілкування. Наприклад, учням може бути запропоновано розробити короткий діалог між друзями, які домовляються про зустріч, де вони вживатимуть дієслова на зразок *"to meet up"* (зустрічатися), *"to pick up"* (підвезти) та *"to drop off"* (висадити). Така практика не лише допомагає запам'ятати дієслова, але й стимулює учнів до творчості, що сприяє розвитку впевненості у використанні іноземної мови [59].

Інтерактивні стратегії навчання значно підвищують мотивацію учнів та створюють дружню атмосферу, яка сприяє активному залученню у навчальний процес. Вони допомагають учням зрозуміти, що засвоєння дієслів простору не обмежується механічним заучуванням, а вимагає розуміння контексту та вміння швидко адаптуватися до ситуацій. Завдяки інтерактивним методам учні стають не лише спостерігачами, але й активними учасниками навчального процесу, що допомагає їм розвивати мовленнєві навички та ефективно засвоювати нові лексичні одиниці [59].

Комунікативні завдання спрямовані на те, щоб учні використовували нові лексичні одиниці в живій комунікації, що значно підвищує рівень засвоєння матеріалу і розвиває впевненість у використанні іноземної мови. Завдання цього типу дають змогу учням практикувати не тільки прямі значення дієслів простору, але й їхні переносні або фразові значення, які часто зустрічаються у мовленнєвій діяльності носіїв мови [69].

Одним з ефективних комунікативних завдань є рольові ігри, де учні розігрують ситуації, що вимагають активного використання просторових дієслів. Наприклад, у сценарії "поїздка на вихідні" учням може бути запропоновано описати маршрут, використовуючи дієслова на кшталт *"to get on"* (сідати на транспорт), *"to*

get off" (виходити з транспорту), *"to go up"* (підніматися) та *"to go down"* (спускатися). Таке завдання сприяє кращому розумінню вживання дієслів у реальних ситуаціях, розвиває навички побудови речень і формує уявлення про мовленнєві функції, притаманні конкретним лексичним одиницям. Крім того, рольові ігри дозволяють учням відчувати себе у реальних умовах спілкування, що підвищує їхню мотивацію та готовність використовувати англійську мову [69].

Інше комунікативне завдання, що може бути корисним для засвоєння дієслів простору, — це завдання на складання діалогів з елементами опису маршрутів чи шляхів до певного місця. Учні можуть працювати у парах, де один учень пояснює іншому, як дістатися до певного пункту, використовуючи фразові дієслова, як-от *"to turn around"* (розвертатися), *"to go straight"* (йти прямо), *"to take a left"* (повертати ліворуч). Такий формат завдання розвиває вміння орієнтуватися у просторі та передавати інформацію чітко та зрозуміло, що є важливою навичкою як для спілкування іноземною мовою, так і для загальної комунікації [69].

Завдання на опис місцевості та визначних пам'яток також є цікавим варіантом для засвоєння дієслів простору в комунікативній діяльності. Наприклад, учням можна запропонувати описати відомий туристичний маршрут, зокрема вулицю чи місце, де вони нещодавно побували. У процесі виконання завдання учні мають використовувати дієслова на позначення переміщення та положення, такі як *"to pass by"* (проходити повз), *"to go across"* (перетинати), *"to stop at"* (зупинитися біля). Це дозволяє не тільки закріпити матеріал, а й сприяє розвитку зв'язного мовлення, оскільки учні навчаються будувати логічні висловлювання, обираючи відповідні мовні одиниці [69].

Ще одним прикладом комунікативного завдання є групові обговорення, де учні повинні висловити свою думку з певного питання, використовуючи дієслова просторової семантики у метафоричному значенні. Наприклад, обговорюючи плани на майбутнє, учні можуть використовувати дієслова на кшталт *"to move forward"* (рухатися вперед), *"to reach a goal"* (досягти мети), що розвиває навички абстрактного мислення та гнучкого використання дієслів у різних контекстах. Ці обговорення допомагають учням краще розуміти, як лексичні одиниці можуть використовуватися у переносному сенсі, що є ключовим елементом мовної компетенції [60].

Таким чином, комунікативні завдання для засвоєння дієслів простору є важливим інструментом у навчанні іноземної мови. Вони сприяють розвитку мовної інтуїції, формують навички адекватного вибору лексичних одиниць відповідно до ситуації, що є необхідним для реального спілкування. Комунікативний підхід забезпечує глибше засвоєння мовного матеріалу та сприяє формуванню стійкої мотивації до навчання, що робить його незамінним компонентом сучасної методики навчання.

2.3. Характеристика системи вправ щодо розвитку умінь порівняльно-типологічного аналізу в учнів.

Вправи на розвиток аналітичних навичок спрямовані на формування здатності учнів порівнювати значення дієслів у різних мовних системах, аналізувати відмінності та спільні риси між ними, що дозволяє глибше розуміти структурні та семантичні особливості кожної мови. Особливу увагу приділено завданням, що передбачають аналіз значень просторових дієслів у контексті, оскільки саме контекст часто визначає точне значення дієслова.

Однією з ефективних вправ є аналіз речень із багатозначними дієсловами, де учні мають визначити, яке значення дієслова вживається у конкретному реченні, а потім знайти український еквівалент, який би передавав цей сенс найбільш точно. Наприклад, дієслово *"to turn"* в англійській мові може означати як "поворот," так і "зміна" або навіть "перетворення." Учні отримують кілька речень із цим дієсловом, таких як *"He turned the page"* (перевернув сторінку) та *"He turned into a successful businessman"* (він став успішним бізнесменом), і мають визначити, яке з цих значень є доречним у кожному випадку. Виконуючи таке завдання, учні розвивають здатність уважно аналізувати мовний контекст та уникати прямого перекладу, що є важливим для досягнення адекватності мовного висловлювання [61].

Ще одним прикладом вправ на розвиток аналітичних навичок є завдання на порівняння фразових дієслів в англійській мові з їх українськими відповідниками. Такі завдання допомагають учням усвідомити, що одне й те саме дієслово може

мати різні значення залежно від прийменника, з яким воно використовується. Наприклад, *"to get on"* може означати "сісти на транспорт" або "просуватися," тоді як *"to get over"* означає "подолати." В українській мові ці значення часто передаються різними словами, що вимагає від учнів розуміння особливостей англійської фразової конструкції та вміння правильно передавати зміст у перекладі. Завдання на пошук українських еквівалентів до англійських фразових дієслів допомагають учням краще розуміти логіку обох мов, що сприяє розвитку типологічного мислення [61].

Корисними є також вправи на виявлення відмінностей у структурі речень з просторовими дієсловами в англійській та українській мовах. Учні отримують речення англійською, де вжиті дієслова, що позначають рух або положення в просторі, і мають перекласти їх українською, зберігаючи значення. Наприклад, англійське *"He walked up the hill"* можна перекласти як "Він піднявся на пагорб." Це завдання спонукає учнів звертати увагу на те, як кожна мова передає інформацію про рух, чи то через прийменникові конструкції, чи через зміни дієслівної форми, що допомагає краще зрозуміти структурні особливості обох мов [61].

Вправи на класифікацію сприяють кращому розумінню структури мови і допомагають учням усвідомити багатозначність дієслів простору, що особливо характерно для фразових дієслів англійської мови. Завдання такого типу орієнтовані на формування в учнів навичок систематизації та класифікації лексики, що є ключовим для розвитку мовної інтуїції та розуміння типологічних відмінностей між мовами [24].

Перший тип вправ на класифікацію дієслів може включати завдання на розподіл дієслів за категоріями залежно від їхнього базового значення: рух, напрямок, положення, та метафоричні значення. Наприклад, учням пропонується список дієслів на кшталт *"to go up"* (підніматися), *"to fall down"* (падати), *"to look around"* (озиратися) та ін., і вони мають розподілити ці дієслова за категоріями. Подібна класифікація допомагає не лише запам'ятати дієслова, але й зрозуміти, як кожне з них виконує певну функцію в реченні, що спрощує розуміння їхніх значень у контексті. Крім того, це завдання дозволяє учням побачити відмінності між англійською та українською мовами у вираженні просторових відносин, що особливо актуально для розвитку порівняльного мислення [24].

Другий тип вправ може бути спрямований на розрізнення дієслів за функціональними групами, особливо тих, які мають переносне значення або вживаються в ідіоматичних виразах. Наприклад, англійські фразові дієслова, такі як *"to back up"* (підтримати, забезпечити резервну копію) чи *"to bring up"* (згадати, підняти питання), можуть не мати прямого відповідника в українській мові і потребують контекстуального розуміння. Учні класифікують ці дієслова за їхніми функціями, аналізуючи, де вони означають фізичні дії, а де мають більш абстрактне значення. Ця вправа дозволяє глибше зрозуміти, як одна і та ж конструкція може виконувати різні функції в залежності від ситуації, і як важливо враховувати контекст для правильного використання мовних одиниць [24].

Іншим ефективним завданням є вправи на класифікацію дієслів за ступенем формальності та частотою вживання. Наприклад, учні можуть аналізувати, які дієслова є найбільш поширеними в розмовній мові (наприклад, *"to go up," "to get down"*) і порівнювати їх із формальнішими еквівалентами або синонімами, що зустрічаються в письмових текстах. Ця класифікація допомагає учням усвідомити, що різні ситуації вимагають використання різних мовних засобів, а також розвиває здатність до стилістичної адаптації мовлення залежно від контексту.

Наступне, це вправи на розвиток перекладацьких умінь у навчанні фразових та префіксальних дієслів, які відіграють важливу роль у засвоєнні англійської та рідної мови, оскільки вони формують здатність до точної передачі значення та стилістичних особливостей мовлення. Особливо це актуально для фразових дієслів англійської мови, які зазвичай не мають прямого еквівалента в українській мові, і навпаки — префіксальні дієслова в українській, що можуть набувати багатьох відтінків значення залежно від контексту. Виконуючи вправи такого типу, учні навчаються розрізняти стилістичні та семантичні особливості кожного дієслова, що є необхідним для точного перекладу [23].

Однією з вправ є переклад речень із фразовими дієсловами англійської мови, де учні повинні зберегти стилістику висловлювання в українському перекладі. Наприклад, фразове дієслово *"to break down"* має кілька значень: "зламатися" у випадку механізму, "втратити контроль над емоціями" у переносному значенні та

"аналізувати" у формальних висловлюваннях. Завдання учнів полягає в тому, щоб знайти найадекватніший переклад, який би не тільки передав значення, а й відповідав стилістичній нормі української мови. Наприклад, *"The car broke down"* перекладається як "Автомобіль зламався," тоді як *"She broke down in tears"* варто передати як "Вона розплакалася." Це допомагає учням уникати калькування і розвиває їхню здатність до творчого підходу у перекладі [23].

Іншим прикладом вправ є переклад префіксальних дієслів з української на англійську, що вимагає від учнів розуміння нюансів значення префіксів у рідній мові. Наприклад, українське дієслово "перейти" може мати значення *"to cross"* у прямому сенсі ("перейти дорогу") та *"to move on"* у переносному значенні ("перейти до наступного питання"). Виконуючи такі переклади, учні вчаться розуміти, як префікс надає дієслову додаткових відтінків значення, і, відповідно, знаходити найбільш підходящий англійський варіант. Це завдання сприяє розвитку гнучкості мовного мислення, що є особливо корисним для тих, хто прагне досягти високого рівня володіння мовами [23].

Завдання на переклад дієслівних конструкцій із фразовими дієсловами та їхніми українськими аналогами є ще однією важливою вправою для розвитку перекладацьких навичок. Наприклад, для фразового дієслова *"to put up with"* можна запропонувати знайти український еквівалент "миритися з," що передає значення толерування або терпіння. Такі завдання розвивають здатність до порівняльного аналізу, що допомагає учням зрозуміти, які мовні конструкції слід використовувати в різних мовних контекстах, враховуючи семантику та стилістику обох мов [48].

Вправи на переклад фразових дієслів також можуть включати завдання на збереження емоційного забарвлення висловлювань. Наприклад, англійське дієслово *"to mess up"* може передаватися різними українськими еквівалентами, залежно від того, чи йдеться про легке порушення порядку ("підпсувати") або серйозну помилку ("запороти справу"). Виконання таких вправ допомагає учням розвинути відчуття тональності мови, що є необхідним для створення грамотних та адекватних перекладів у живій комунікації [48].

Фразові дієслова часто мають багатозначність і можуть варіюватися залежно від прийменників, що вимагає від учнів вміння точно аналізувати і знаходити еквіваленти в українській мові. Завдання з перекладу цих дієслів спрямовані на те, щоб учні знаходили українські відповідники, які не лише відтворюють пряме значення, а й зберігають стилістичну відповідність висловлюванню [48].

Одним із прикладів вправ є завдання, де учні перекладають речення з фразовими дієсловами і намагаються зберегти стилістику та емоційне забарвлення. Наприклад, дієслово *"to look up"* у різних ситуаціях може означати "шукати інформацію," "заглядати вгору" або навіть "покращуватися" в переносному сенсі. У випадку речення *"Things are looking up,"* учні мають знайти український еквівалент, який найкраще передає позитивне значення, наприклад, "Справи йдуть на краще." Це завдання спонукає до розуміння того, що фразові дієслова часто мають ширші смислові поля і вимагають творчого підходу при перекладі [48].

Іншим завданням може бути вправа на пошук синонімічних відповідників в українській мові для англійських фразових дієслів, що допомагає учням навчитися розуміти відмінності у мовному вираженні. Наприклад, англійське *"to get over"* може мати кілька значень, залежно від контексту: "пережити" (щось важке), "відновитися після хвороби" або "подолати перешкоду." Учні працюють над реченнями, де *"to get over"* використовується у різних сенсах, і мають обрати відповідний український еквівалент для кожного. Такий підхід дозволяє глибше зануритися у семантичні відтінки дієслів і сприяє розвитку навичок порівняльного аналізу мов [39].

Особливу увагу можна приділити завданням на переклад речень, де фразові дієслова вживаються у метафоричному сенсі. Наприклад, *"to break up"* у контексті стосунків означає "розійтися," але може також означати "розламати" у прямому значенні. Виконуючи вправу з такими реченнями, учні повинні звертати увагу на контекст, щоб обрати правильний український відповідник. Це завдання є надзвичайно корисним для формування мовної інтуїції та здатності розуміти приховані значення [39].

Окрім цього, можна використовувати завдання на порівняння кількох варіантів перекладу одного і того ж фразового дієслова в різних контекстах, щоб учні могли обирати найвдаліший варіант залежно від стилю та ситуації. Наприклад, для дієслова *"to give up"* учні можуть розглянути варіанти "здаватися," "відмовлятися від чогось" або "залишати спроби," залежно від контексту. Це допомагає зрозуміти, як важливо враховувати ситуацію та стиль при перекладі, і розвиває здатність до гнучкості у виборі лексичних одиниць [39].

Також вивчення дієслів простору вимагає практики їхнього вживання у реалістичних ситуаціях, щоб учні могли використовувати ці дієслова впевнено і правильно. Розробка діалогів і ситуаційних вправ забезпечує природне середовище для практики, а також розвиває навички комунікації [39].

Однією з ефективних вправ є створення діалогів, де учні працюють у парах або групах, відтворюючи сценарії з повсякденного життя. Наприклад, діалог може стосуватися пояснення маршруту: один учень запитує, як дістатися до певного місця, а інший — дає детальні вказівки, використовуючи дієслова на позначення напрямків та переміщень, такі як *"to go straight"* (йти прямо), *"to turn left"* (повернути ліворуч), *"to cross the street"* (перетнути вулицю). Це допомагає учням закріпити основні дієслова просторової семантики та їх значення у конкретному контексті, що сприяє формуванню мовної інтуїції та впевненості у використанні англійської мови в реальному житті [50].

Іншим типом вправ є ситуаційні завдання, де учні описують місцезнаходження об'єктів або напрямки в умовах, наближених до реальності. Наприклад, учні можуть працювати з картою міста або приміщення, де вони мають описати розташування певних об'єктів. Завдання може включати опис маршруту до туристичних місць або будівель, використовуючи такі дієслова, як *"to go up"* (підніматися), *"to go down"* (спускатися), *"to pass by"* (проходити повз). Це сприяє розвитку просторового мислення, а також навичок опису та орієнтації у просторі, що є необхідним для ефективного використання дієслів у розмовному мовленні [50].

Комунікативні вправи можуть також включати рольові ігри, де учні повинні застосувати дієслова простору в соціально значущих ситуаціях. Наприклад, можна запропонувати ситуацію, де один учень є гідом і пояснює туристам маршрут до певної пам'ятки, використовуючи дієслова на позначення переміщення. Інший учень, в ролі туриста, уточнює напрямки і запитує про додаткові деталі. Такі вправи не лише закріплюють знання дієслів, а й розвивають навички взаємодії, слухання та реакції на відповіді, що важливо для формування повноцінних мовленнєвих компетенцій [50].

Ще одним цікавим методом є використання інтерактивних вправ, таких як опис ситуацій на зображеннях або фотографіях. Учням можна запропонувати фотографію міського пейзажу, де вони описують розташування об'єктів на зображенні, використовуючи дієслова простору. Така вправа дозволяє не лише закріпити лексичні одиниці, а й розвинути спостережливість і здатність чітко та зрозуміло передавати інформацію [50].

Інтерактивні вправи на застосування дієслів простору в реальних комунікативних ситуаціях сприяють глибшому розумінню і закріпленню лексичних одиниць, що позначають просторові відношення. Такі вправи допомагають учням не тільки вивчати значення дієслів, а й адаптувати їх до конкретного мовного середовища, застосовуючи у ситуаціях, що відображають реальні життєві обставини. Важливою частиною інтерактивних вправ є створення умов для активної участі учнів, що дозволяє розвивати комунікативні навички у контексті, наближеному до повсякденного спілкування [22].

Однією з ефективних інтерактивних вправ є завдання на опис маршруту в умовах роботи з картою. Учням пропонується пара або група, де один з учасників розповідає, як дістатися до певного місця на карті, використовуючи дієслова простору, такі як *"to go straight"* (йти прямо), *"to turn left"* (повернути ліворуч), *"to cross"* (перетнути) тощо. Інший учасник повинен слідувати інструкціям і описувати, де він знаходиться, якщо виконав усі дії правильно. Це завдання розвиває навички розуміння інструкцій, що надзвичайно важливо для повсякденної комунікації у незнайомому місці, а також допомагає учням навчитися точніше передавати просторові відношення [22].

Ще одним прикладом є вправа "Мандрівка містом," де кожен учень у групі представляє різні туристичні об'єкти, а інші ставлять питання про їхнє

розташування та напрямок до них. Наприклад, один учень може грати роль екскурсовода і надавати вказівки щодо того, як дістатися до музею, парку або ресторану, використовуючи дієслова на кшталт *"to pass by"* (проходити повз), *"to turn around"* (розвернутися), *"to get on"* (сісти на транспорт). Ця вправа дозволяє учням не тільки практикувати дієслова простору, але й тренувати здатність чітко та лаконічно надавати інструкції, що є важливою комунікативною навичкою [22].

Інтерактивна гра "Знайди об'єкт" також є ефективним методом для практичного застосування дієслів простору. У класі або на відкритій території викладач розміщує певні предмети, і учні повинні знайти їх, отримуючи вказівки від однокласників. Наприклад, один учень може сказати: "Піди прямо, потім поверни праворуч, обійди стіл, і ти побачиш об'єкт," використовуючи дієслова на позначення руху і положення. Ця вправа розвиває як слухові навички, так і вміння слідувати інструкціям, що допомагає краще запам'ятати дієслова просторової семантики та їхні значення [32].

Ще одним варіантом інтерактивної вправи є обговорення на тему "Плани на відпустку," де кожен учень описує свій ідеальний маршрут подорожі. У цьому завданні учні використовують дієслова просторової семантики в умовах опису власного пересування, наприклад, *"to go up the mountain"* (підніматися на гору), *"to travel across the country"* (подорожувати країною), *"to pass through cities"* (проходити через міста). Це завдання допомагає учням поєднувати знання про дієслова простору з описом подій та особистими планами, що також сприяє розвитку мовленнєвих навичок [32].

Завдання для рефлексії та самооцінки є важливим компонентом методичної системи, що спрямована на розвиток у учнів глибшого розуміння власного прогресу у засвоєнні лексики, зокрема дієслів простору. Такі вправи сприяють формуванню усвідомленого підходу до навчання, стимулюють учнів розмірковувати над власними досягненнями та викликами у процесі вивчення англійської та рідної мови. Водночас рефлексія допомагає встановлювати зв'язок між знаннями двох мов, що підвищує ефективність порівняльно-типологічного аналізу [32].

Один з ефективних видів завдань для рефлексії – написання коротких відгуків або записів у навчальний журнал, де учні можуть зазначити свої враження від виконаних вправ, зокрема від труднощів або нових відкриттів, пов'язаних із використанням дієслів простору. Наприклад, після серії завдань на застосування фразових дієслів учням пропонується відповісти на запитання: "Які дієслова були для вас найскладнішими?"

Чому?", "Чи є дієслова, значення яких ви не розуміли раніше, але тепер знаєте, як використовувати?" Цей процес стимулює аналітичне мислення та дозволяє учням зосередитися на аспектах, які потребують подальшого опрацювання [32].

Іншим завданням для самооцінки є використання списків досягнень, де учні можуть самостійно оцінювати власні знання та навички, пов'язані з певною групою дієслів простору. Наприклад, після опанування блоку "дієслова руху" або "дієслова положення" учням пропонується скласти список того, що вони засвоїли, і оцінити свій прогрес за шкалою від 1 до 5. Це дозволяє відстежувати зміни та помічати, які дієслова засвоюються легше, а з якими варто попрацювати більше. Така система сприяє розвитку впевненості у власних силах та стимулює учнів до самостійного визначення шляхів удосконалення своїх знань [32].

Ще одним підходом є завдання на порівняння своїх попередніх відповідей з поточними. Учням пропонується порівняти результати аналогічних вправ, виконаних на початку і наприкінці модуля. Наприклад, вони можуть переглянути перші переклади фразових дієслів та оцінити, наскільки краще вони розуміють і використовують дієслова після завершення серії занять. Це дозволяє учням відчувати власний прогрес, а також підвищує мотивацію до подальшого навчання, оскільки показує реальні результати, досягнуті завдяки наполегливій роботі [32].

Нарешті, групові обговорення та обмін рефлексивними нотатками також є ефективним методом для розвитку навичок самооцінки. Учні обмінюються досвідом щодо складних моментів і діляться стратегіями, які допомогли їм подолати труднощі з певними дієсловами простору. Наприклад, учні можуть обговорити, як вони використовували дієслова *"to go through"* (проходити через щось) або *"to put up with"* (мириться з чимось) у різних ситуаціях. Такий обмін думками допомагає учням не тільки усвідомити власні досягнення, а й надихнутися досвідом однокласників, що також підвищує ефективність навчання [40].

Завдання для самооцінки та рефлексії є важливим аспектом у формуванні навичок порівняльно-типологічного аналізу, адже вони допомагають учням не лише розуміти власні досягнення, але й усвідомлювати типові помилки та труднощі, пов'язані з використанням просторових дієслів в англійській та рідній мовах. Такий підхід сприяє глибшому засвоєнню лексичних одиниць та розвитку критичного мислення, що є необхідним для вдосконалення мовних навичок і досягнення успіху у навчанні [40].

Одним з ефективних способів реалізації самооцінки є проведення аналізу типових помилок, які учні допускають у процесі використання просторових дієслів. Учням пропонується записати декілька речень, в яких вони неодноразово робили помилки, і розібрати причини цих помилок. Наприклад, учні можуть записати речення, де вони неправильно використали фразове дієслово *“to get off”* замість *“to get on,”* що змінює сенс висловлювання в цілому. Проаналізувавши ці помилки, учні мають можливість розібратися з різницею між фразовими дієсловами, зрозуміти їхні специфічні значення та застосування. Це допомагає уникнути подібних труднощів у майбутньому та розвиває мовну інтуїцію [40].

Ще одним важливим завданням є створення "пам'ятки" із типових помилок та рекомендацій щодо їх уникнення. Працюючи над цим завданням, учні збирають приклади неправильного вживання просторових дієслів як з власної практики, так і з колективного обговорення, та формулюють поради, які допоможуть у майбутньому. Наприклад, для уникнення плутанини між дієсловами *“to go up”* (підніматися) та *“to go down”* (спускатися) можна створити асоціативні зв'язки з українськими відповідниками або використовувати візуальні образи. Це завдання допомагає не лише розвивати аналітичні здібності, але й підвищувати впевненість у володінні лексикою [40].

Завдання для рефлексії також можуть включати щотижневі або щомісячні самооцінки, де учні описують свої успіхи та труднощі, пов'язані із застосуванням просторових дієслів. Вони мають можливість оцінити власний прогрес та відстежити аспекти, що потребують покращення. Наприклад, після вивчення певного блоку дієслів учні можуть відповісти на питання: “Які дієслова ви відчуваєте впевненіше у використанні?” або “Які дієслова викликають труднощі і чому?”. Такий самоаналіз дозволяє учням бути свідомими учасниками навчального процесу, що є важливою умовою для досягнення автономного навчання [40].

Ще однією корисною практикою є аналіз перекладених речень із акцентом на дієслова просторової семантики, де учні самостійно оцінюють, наскільки точно вони зберегли значення та стилістику. Це завдання не тільки розвиває навички перекладу, а й дозволяє учням помічати власні типові помилки, пов'язані з інтерференцією рідної мови. Наприклад, у випадку перекладу англійського фразового дієслова *“to come across”* (натрапити на щось випадково) на українське *“зустріти”* вони можуть виявити стилістичні відмінності, що допоможе краще адаптувати переклади до контексту [40].

Таким чином, завдання для рефлексії та самооцінки, спрямовані на усвідомлення типових помилок і труднощів, допомагають учням поглибити розуміння просторових дієслів, підвищити впевненість у їх використанні та сприяють усвідомленому розвитку мовних навичок. Цей підхід формує основу для самостійного аналізу і вдосконалення, що є важливою частиною ефективного навчання.

Висновки до розділу 2.

У висновках підкреслюється, що методичний підхід до навчання дієсловом простору, заснований на порівняльно-типологічному аналізі, має ключове значення для успішного засвоєння англійської та української мов. Врахування особливостей обох мовних систем дозволяє учням не лише вивчати окремі лексичні одиниці, але й розвивати здатність до типологічного мислення, що допомагає уникати помилок, пов'язаних з міжмовною інтерференцією. Запропоновані методичні компоненти системи створюють міцну основу для розвитку лінгвістичних навичок, необхідних для впевненого володіння просторовими категоріями обох мов.

Другий аспект висновків акцентує увагу на важливості контексту та комунікативних стратегій у навчанні дієслів простору. Використання рольових ігор, ситуаційних діалогів та контекстуальних вправ стимулює учнів до активного використання дієслів простору у відповідних комунікативних ситуаціях. Такі вправи не лише сприяють засвоєнню значень лексичних одиниць, а й допомагають зрозуміти особливості їх вживання у реальних мовних ситуаціях, зокрема у культурних контекстах, де значення дієслів може варіюватися залежно від специфіки мовної картини світу.

Завершальним елементом, розглянутим у розділі, є роль рефлексії та самооцінки у процесі навчання. Рефлексивні завдання, що стимулюють учнів до аналізу власних помилок і труднощів, сприяють глибшому розумінню просторових дієслів та їх значень. Такий підхід дозволяє не лише усвідомити типові помилки, але й підвищити рівень мовної компетентності завдяки усвідомленому контролю над власним прогресом у навчанні.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження, спрямоване на вивчення лінгводидактичних аспектів навчання лексичним явищам англійської та рідної мови з використанням порівняльно-типологічного аналізу, досягло поставленої мети та вирішило визначені завдання. У ході роботи здійснено глибокий теоретичний аналіз лексикологічних і лінгводидактичних підходів, а також проаналізовано існуючі методики навчання лексичним явищам.

Дослідження підтвердило, що лексика є однією з найбільш динамічних та складних сфер мовної системи, яка відіграє центральну роль у формуванні комунікативної компетенції. Постійні зміни у лексичному складі під впливом соціальних, культурних і технологічних чинників визначають необхідність урахування не лише структурних, але й семантичних і прагматичних аспектів у процесі навчання. Було доведено, що для підвищення ефективності навчання необхідно застосовувати підходи, які сприяють глибшому розумінню мовних явищ, стимулюють інтерес до вивчення мови та враховують психологічні особливості учнів.

Особливу увагу приділено порівняльно-типологічному підходу, який дозволяє виявляти спільні та відмінні риси між мовами, що вивчаються, та рідною мовою учнів. Встановлено, що такий підхід сприяє не лише засвоєнню лексичних явищ, але й формуванню міжкультурної компетенції, розвитку критичного мислення, аналітичних навичок і здатності до ефективної комунікації у багатокультурному середовищі.

Проведений порівняльно-типологічний аналіз лексичних систем англійської та рідної мови виявив як спільні, так і специфічні риси. Незважаючи на відмінності у граматичній структурі, фонетичних характеристиках та культурних контекстах, обидві мови мають схожі лексико-семантичні поля та тематичні групи. Ці спільні елементи можуть бути ефективно використані для полегшення засвоєння нового лексичного матеріалу та зменшення міжмовної інтерференції.

Аналіз існуючих методик навчання лексичним явищам показав, що більшість традиційних підходів зосереджуються на механічному запам'ятовуванні слів і фраз, що не завжди забезпечує стійкі знання. У багатьох випадках такі методики не

враховують специфіку рідної мови учнів та потенціал порівняльного аналізу. Встановлено, що інтеграція порівняльно-типологічного підходу у навчальні програми може підвищити якість засвоєння лексичного матеріалу, сприяти формуванню системного розуміння мовних явищ та покращенню навчальної мотивації.

Окремий акцент у дослідженні зроблено на психологічних аспектах навчання. З'ясовано, що врахування індивідуальних особливостей учнів, їхнього мовного досвіду, рівня мотивації та наявних бар'єрів є ключовими факторами успішного засвоєння лексики. Використання порівняльно-типологічного аналізу може сприяти зменшенню психологічних труднощів, підвищенню впевненості учнів та полегшенню процесу навчання.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі лексичних явищ англійської та рідної мови із застосуванням порівняльно-типологічного підходу. Цей підхід виявився ефективним інструментом для ідентифікації спільних та відмінних рис мовних систем, що значно сприяє глибшому розумінню лексичних явищ, їхньому ефективному засвоєнню та зниженню рівня типових помилок.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання її результатів для вдосконалення навчальних програм, розробки нових методичних матеріалів та рекомендацій для викладачів. Результати дослідження можуть бути корисними для створення дидактичних матеріалів, які інтегрують порівняльно-типологічний підхід у навчання лексики, сприяючи більш якісному засвоєнню матеріалу, розвитку мовної компетенції та міжкультурної свідомості учнів.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що сучасна мовна освіта потребує інноваційних підходів, які відповідали б вимогам глобалізованого суспільства, сприяли підготовці конкурентоспроможних фахівців та зберігали національну ідентичність. Застосування порівняльно-типологічного аналізу відповідає цим вимогам, відкриваючи нові перспективи для підвищення ефективності навчання.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на детальне вивчення впливу цього підходу на навчання інших аспектів мови, таких як граматики, фонетика та мовленнєві навички, а також на розробку навчально-методичних матеріалів для впровадження порівняльно-типологічного підходу у навчальний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балан А. А. Контрастивний аналіз як засіб оптимізації вивчення іноземних мов. Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Мови і літератури у крос-культурній перспективі». Київ: Маріупольський державний університет, 2024. С. 96-98.
2. Біляєва О.І. Порівняльна типологія англійської та української мов: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2004. 320 с.
3. Богуцький В. М., Голубовська І. О. Мовні моделі простору як національно-культурний феномен. Мовознавство. 2018. № 2. С. 325–348.
4. Бодик, О. П., Рудакова, Т. М. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія : навч. посібник. Київ: Центр учб. літ., 2011. 413 с.
5. Валіух, С. В. Дієслівні системи української та англійської мов: когнітивно-семантичний аспект. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». 2019. № 4. С. 131–361.
6. Венжирович, Н. Категорія простору в контексті української фразеології. Наукові записки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. 2015. № 20. С. 269–283.
7. Гладченко К. Ю. Лексико-семантичне поле як структурний елемент мовної картини світу. Наукові записки Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Філологія. 2017. Вип. 1. С. 42–47.
8. Гонтаренко, Н. М. Лінгвокогнітивне моделювання семантики дієслів просторового переміщення людини у сучасній англійській мові: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 – германські мови / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; Львівський національний університет імені Івана Франка. Івано-Франківськ – Львів, 2019. 219 с.
9. Гриневич, Л. та ін. Нова Концепція української школи / За заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

10. Єрмоленко С. Я. Мовна картина світу: проблема організації складників. Мовознавство. 2019. № 1. С. 15–28.
11. Жайворонок В. В. Етнолінгвістичний аспект мовної картини світу. Мовознавство. 2008. № 3. С. 12–19.
12. Зимомря, І. М., Мойсюк, В. А., Трифан, М. С., Унгурян, І. К., Яковчук, М. В. (2021). Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Наказ МОНУ № 795 від 12.07.2021. URL: <http://surl.li/qvsttg>.
13. Іваницька Н. Б. Двобічний зіставний аналіз української та англійської дієслівних систем: методика проведення. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Сер. : Філологія. Мовознавство. 2013. Т. 216. Вип. 204. С. 40-43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufm_2013_216_204_10.
14. Іваницька, Н. Б. (2018). Дієслівні системи української та англійської мов: когнітивно-семантичний аспект. Вісник Національної академії наук України, (4), 131–361.
15. Іваницька, Н.Б. Дієслівне вираження мікрокатегорії «переміщення (об'єкта)» в українській та англійській мовах. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови : збірник наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. Випуск 5. С. 154–158.
16. Іваницька, Н.Б. Лексико-семантична реалізація дієслівної мікрокатегорії "дія-створення (об'єкта)" в українській та англійській мовах. Лінгвістичні студії. 2011. Вип. 22. С. 267-273. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst_2011_22_55.
17. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії. К. : Ленвіт, 2000. 272 с.
18. Комарова О.В. Порівняльна граMATика англійської та української мов: навчальний посібник. Вінниця: Нова Книга, 2009. 400 с.
19. Кононенко І.В. Порівняльна лексикологія англійської та української мов: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 256 с.

20. Костів О., Сколоздра-Шепітко О. Методика викладання української мови : Навчально-методичний посібник. Львів, 2018. 202 с.
21. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2005. 250 с.
22. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: підручник. Київ: Академія, 2000. 368 с.
23. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: підручник. Київ: Академія, 2006. 368 с.
24. Липка С. І. Лексико-семантичне поле як фрагмент мовної картини світу // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологія. 2015. Вип. 57. С. 97–100.
25. Лисиченко Л. А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2009. 200 с.
26. Манько, О. С., Юрковська, М. М. Структурно-семантичний та функціональний аналіз дієслів, що позначають просторове переміщення людини на землі, у повітрі та у воді (на матеріалі англійської та української мов). Вісник студентського наукового товариства Донецького національного університету імені Василя Стуса. Том 2 /Ред. кол. Хаджинов І.В. та ін. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2018. С. 71-75.
27. Огуй О. Д. Мовна картина світу: проблема організації складників. Мовознавство. 2019. № 1. С. 15–28.
28. Олекса Г.І. Лексико-семантична класифікація дієслів на позначення руху. Мова і культура. 2012. Вип. 15. Т. 1. С. 220–225.
29. Олекса Г.І. Співвідношення препозитивних і постпозитивних маркерів у неблизькоспоріднених мовах. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. № 5. С. 208–211.
30. Посохова А. В. Когнітивно-семантичні аспекти інтерпретації концептуальної і мовної картин світу. Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки. 2016. № 2. С. 160–163.
31. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

32. Радзієвська Т.В. Лінгводидактика та мовне виховання: навчально-методичний посібник. Київ: Вища школа, 2012. 220 с.
33. Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., Коропецька, І. Б., Якоб, О. М. ... Кіор, Т. М. (2021). Модельна навчальна програма «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Наказ МОНУ № 795 від 12.07.2021. URL: <http://surl.li/vkqkdd>.
34. Рикалюк-Прийдун В. Критерії класифікації дієслів спрямованого руху на горизонтальній площині. Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. 2009. Вип. 16. С. 44 – 45.
35. Ромашевська, В. О., & Краєвська, О. Д. Поняття категорії простору на матеріалі фразеологічних одиниць в англійській та українській мовах. Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса. 2016. № 1. С. 143–148.
36. Савчин, Н. Б. Функціонування дієслів руху (на прикладі художнього твору Дена Брауна «Янголи і демони»). Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2019. № 43(3). С. 152-155. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.43.3.37>.
37. Селіванова О. С. Концептуалізація і мовна картина світу. Науковий блог Національного університету "Острозька академія". 2010. URL: <https://naub.oa.edu.ua/kontseptualizatsiya-i-movna-kartyna-svitu/>
38. Селіванова О. С. Теоретичний огляд мовної картини світу. Мовознавство. 2011. – № 2. – С. 3–15
39. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
40. Семененко В.П. Порівняльний аналіз англійської та української мов: методичний аспект. Дніпро: Університет ДНУ, 2015. 172 с.
41. Сидоренко Р.О. Методика навчання фразових дієслів англійської мови в ліцеї. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2019. № 184. С. 123–128.
42. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / За ред. М.І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.

43. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник. / [за ред. М. І. Пентилюк]. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.
44. Сологуб Н. В. Мовна картина світу: теоретичні аспекти. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія. 2013. № 17. С. 23–28.
45. Тараненко О. О. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Філологія. 2010. № 61. С. 45–50.
46. Холод О.М. Методика навчання англійської мови: навчально-методичний посібник. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2018. 256 с.
47. Шевченко Л. І. Аналіз інтелектуального розвитку мовної картини світу. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологія. 2012. Вип. 25. С. 97–102.
48. Школяренко В. І., Мальована Н. В. Відображення густативної лексики у мовній картині світу (на матеріалі німецької та англійської мов). Філологічні трактати. 2013. Т. 5, № 2. С. 123–128.
49. Caballero, R. Manner-of-motion verbs in wine description. *Journal of Pragmatics*. 2007. Vol. 39(12), P. 2095-2114.
50. Chamot A.U., O'Malley J.M. The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. *TESOL Quarterly*, 1994. Vol. 28, No. 3. P. 424–449.
51. Cohen A.D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman, 1998. 294 p.
52. Dörnyei Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 p.
53. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.
54. Gehrke B. *Ps in Motion: On the Semantics and Syntax of P Elements and Motion Events*. LOT Dissertation Series, Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics, 2008.
55. Geuder W., Weisgerber M. Manner and causation in movement verbs. *Proceedings from Sinn und Bedeutung 10*. Berlin, ZAS Papers in Linguistics, 2006. P. 125-138.

56. Griffiths C. *Language Learning Strategies: Theory and Research*. Auckland: School of Foundations Studies, AIS St Helens, 2004. 36 p.
57. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman, 2007. 448 p.
58. Levinson, S. C. *Space in language and cognition: explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 389 p.
59. Macaro E. *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum, 2001. 256 p.
60. Naiman N., Fröhlich M., Stern H.H., Todesco A. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978. 260 p.
61. O'Malley J.M., Chamot A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 272 p.
62. Oxford, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. 342 p. DOI: 10.5070/L411004984.
63. Richards J.C., Rodgers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 p.
64. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan Education, 2011. 416 p.
65. Slobin, D. How people move: Discourse effects of linguistic typology / ed. by Moder C. L., Martinovic-Zic A. *Discourse across languages and cultures*. Amsterdam, John Benjamins, 2004. P. 195–210.
66. Smith, V. From motion events to(wards) a Semantics of Relocation. First Conference of the Swedish Association for Language and Cognition. Lund, November 29th–December 2003. URL:
<https://www.academia.edu/21333571/FromMotionEventsTowardsaSemanticsofRelocation>
67. Thornbury S. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman, 2002. 185 p.
68. Ur P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 375 p.
69. Wenden A., Rubin J. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987. 210 p.