

Світлана ЛУК'ЯНЧУК,

orcid.org/0000-0001-6799-3666

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та методики навчання

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) *svitlanalukianchuk@gmail.com*

Марина КОМОГорова,

orcid.org/0000-0002-6829-811X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та методики навчання

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) *mkomogorova@ukr.net*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАВДАНЬ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Метою статті є проаналізувати особливості використання методу комунікативних завдань на заняттях з іноземної мови та його значення для розвитку інішомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти. Здійснено аналіз наукових джерел із теми дослідження та визначено поняття «інішомовна комунікативна компетентність» і «метод комунікативних завдань». Проаналізовано сутність комунікативного завдання та риси, якими воно характеризується. Встановлено, що принципово важливою особливістю застосування методу комунікативних завдань є те, що процес навчання максимально наближений до реальної ситуації спілкування, а мовленнєві дії студентів комунікативно мотивовані. При цьому студенти вільні у виборі лексики та граматики, а мова, що вивчається, є не ціллю, а засобом навчання.

Досліджено процесуальні особливості використання методу комунікативних завдань, які передбачають три основні етапи роботи, а саме: підготовчий етап (Pre-task), етап виконання завдання (Task cycle) та мовний етап (Language focus). Окреслено роль викладача і види діяльності студентів на кожному етапі. Зазначено, що застосування МКЗ поряд із численними позитивними сторонами має свої недоліки, серед яких складність у використанні під час роботи зі студентами, чий рівень іноземної мови нижчий за середній; необхідність великої кількості годин іноземної мови в навчальному плані та ін.

Зроблено висновок, що під час використання МКЗ в основі процесу вивчення іноземної мови знаходиться студент як суб'єкт навчання, який свідомо засвоює новий інішомовний матеріал, вирішуючи особистісно значущі практичні завдання, користується мовою як інструментом комунікації, без якого виконання завдання неможливе. Отже, застосування методу комунікативних завдань сприяє формуванню інішомовної комунікативної компетентності студентів ЗВО.

Ключові слова: *метод комунікативних завдань, інішомовна комунікативна компетентність, навчання іноземної мови.*

Svitlana LUKIANCHUK,

orcid.org/0000-0001-6799-3666

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methodology

National Pedagogical Dragomanov University

(Kyiv, Ukraine) *svitlanalukianchuk@gmail.com*

Maryna KOMOGOROVA,

orcid.org/0000-0002-6829-811X

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methodology

National Pedagogical Dragomanov University

(Kyiv, Ukraine) *mkomogorova@ukr.net*

USING TASK-BASED TEACHING FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

The aim of the article is to highlight the peculiarities of using task-based teaching and its importance for the development of students' foreign language communicative competence in institutions of higher education. The study of scientific

resources on the subject of the research was made. The article introduces the definitions of the concepts of communicative task and task-based learning. The research analyzes the essence of a communicative task and its specific features. One of the essential peculiarities of task-based teaching is that a teacher provides students with a task which they may need to perform in a real-life situation. Therefore, it involves learners in interacting in the target language while their attention is primarily focused on meaning rather than form. Herewith the students are free in the use of grammar and vocabulary of the foreign language. Though the language itself is not a learning target, but a means of communication.

It is stated that there are different views on the framework of task-based language teaching and its' components. It is recommended to use a lesson structure, which includes three main steps. They are: Pre-task stage, Task cycle and Language focus. The role of a teacher and types of students' activities at each step of a lesson are highlighted. It is also noted that alongside with its numerous advantages, task-based teaching also has some drawbacks. In particular, there is a difficulty in using it with students whose foreign language level is below average; there is also a need for big amount of teaching hours in the curriculum et al.

It is concluded that task-based teaching makes the learning process student-centered. It gives an opportunity to learn the target language consciously while completing real-life communicative tasks and using the target language meaningfully as a means of communication. Thus task-based teaching promotes the development of students' foreign language communicative competence.

Key words: task-based teaching, foreign language communicative competence, foreign language teaching.

Постановка проблеми. Нині в Україні високий попит на висококваліфікованих спеціалістів, які вільно володіють іноземною мовою, здатні користуватись нею під час виконання професійних обов'язків, вести переговори, брати участь у міжнародних проектах, обмінах і стажуваннях. Це повною мірою стосується й освітньої галузі. Педагогам іноземна мова необхідна для проведення наукових досліджень, публікації статей у фахових та зарубіжних наукових виданнях, участі в міжнародних конференціях і освітніх проектах із метою активної співпраці і запозичення кращого педагогічного досвіду своїх закордонних колег. З огляду на це, головною метою навчання іноземної мови в закладах вищої освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності в студентів, яка, зокрема, передбачає наявність практичних умінь використання іноземної мови в різних ситуаціях повсякденного й професійного спілкування. Це зумовлює активізацію дослідницької діяльності викладачів, спрямовану на пошук, вивчення і впровадження в навчальний процес найбільш ефективних методик і технологій, які б сприяли оволодінню мовними на мовленнєвими навичками і вміннями та розвитку іншомовних комунікативних навичок у студентів. Використання методу комунікативних завдань, на нашу думку, має значний потенціал у досягненні зазначеної мети.

Аналіз досліджень. Українськими та зарубіжними вченими вивчається широке коло питань у сфері навчання іноземних мов: загальні проблеми методології та практики викладання іноземних мов досліджуються такими методистами, як Н. Басай, О. Бігич, І. Зимня, С. Ніколаєва; методика навчання іноземної мов у загальноосвітніх навчальних закладах розробляється такими вченими, як І. Андрійко, О. Вишневський, Н. Гальскова, Л. Панова, С. Тезікова; різні підходи до

навчання іноземної мови в системі вищої освіти проаналізовані в працях Г. Китайгородської, Е. Комарової, Л. Морської; зміст іншомовної комунікативної компетентності вивчається такими науковцями, як Н. Бідюк, Н. Гез, Р. Мільруд, Т. Пахомова, О. Першукова, В. Сафонова, Ю. Федоренко, Д. Хаймз; формування іншомовної комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей досліджують освітяни Л. Біркун, Л. Калініна, С. Козак, О. Мисечко, Л. Овчаренко, Е. Пассов та ін. Методистами особливо підкреслюється значення інтерактивних технологій навчання. Над їх дослідженням працюють учені Л. Андрейко, Т. Коваль, Л. Пироженко, Е. Полат, О. Пометун, С. Сисоєва, Н. Тализіна та ін. Особливий інтерес педагоги проявляють до таких методів, як «мозковий штурм» (brain storming), метод кейсів (case study), рольова гра (role play), метод проектів (project work) та ін. Ще одним інтерактивним методом навчання, який заслуговує на увагу, є метод комунікативних завдань (task-based teaching (learning) / task-based instruction). Науковці С. Жицька, А. Карапетян, Г. Піскурська, К. Рудницька розглядали деякі аспекти застосування методу комунікативних завдань відповідно до цілей своїх досліджень. Проте проблема використання методу комунікативних завдань (МКЗ) у контексті формування іншомовної комунікативної компетентності студентів ЗВО не була належним чином висвітлена в наукових дослідженнях.

Мета статті – проаналізувати особливості використання методу комунікативних завдань та його значення для розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукових джерел показало, що поняття «іншомовна комунікативна компетентність» дуже складне

і багатогранне. Науковці дають його визначення в контексті тематики своїх досліджень. Узагальнення різних підходів та тлумачень показало, що термін «іншомовна комунікативна компетентність» трактується як здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування. У контексті професійної підготовки зазначене поняття розглядається як інтегративне утворення особистості, яке має складну структуру і забезпечує здійснення іншомовної, а отже, міжмовної, міжкультурної й міжособистісної комунікації (Кодлюк, 2018: 2).

У межах нашого дослідження розглядаємо іншомовну комунікативну компетентність як приаманне особистості інтегративне утворення, що включає мовні та мовленнєві навички та вміння, а також володіння системою умінь і навичок міжособистісного спілкування, необхідних для досягнення цілей іншомовної комунікативної взаємодії.

Впровадження МКЗ у практику мовної освіти було започатковано у 80-х роках ХХ століття американським ученим М. Лонгом (Michael Long) та індійським педагогом Н. Прабгу (N. Prabhu). Їхні дослідження продовжили американські науковці Т. П. Піка (Teresa P. Pica), М. Іст (Martin East) та ін. Нині методика застосування МКЗ активно розробляється такими зарубіжними педагогами-практиками, як К. Ван ден Бранден (Kris Van den Branden), Д. Вілліс (Dave Willis), Дж. Вілліс (Jane Willis), Л. Клендфілд (Lindsay Clandfield), С. Торнбурі (Scott Thornbury) та ін.

Насамперед варто зауважити, що категорія «завдання» в контексті реалізації МКЗ потребує визначення. Дослідник Д. Нунан (Nunan, 1989: 10) вважає, що завдання – це певний вид діяльності на уроці, який спонукає учнів до іншомовної мовленнєвої діяльності, яка включає розуміння, використання, взаємодію та продукування іноземною мовою в той час, як увага сфокусована не на правильності форм (лексика і граматики), а на значенні, тобто отриманні певного продукту мовленнєвої діяльності. Студенти використовують усі свої попередньо набуті знання і досвід для досягнення кінцевої мети. Якщо вони потребують якоїсь нової інформації, наприклад, не знають потрібних слів чи граматичної структури, вчитель має надати необхідну інформацію відразу в процесі виконання завдання, щоб не переривався процес роботи і студенти могли досягти очікуваного результату.

На думку Дж. Вілліс (Willis, 1996: 23), завдання – це діяльність, у процесі якої мова, що вивчається,

використовується учнями як засіб спілкування під час роботи над поставленим завданням із метою його виконання. Тобто тут також особливо наголошується на першочерговості вирішення практичного завдання, а не коректності у використанні мови. Студенти висловлюють свої думки, не зважаючи особливо на граматичні, лексичні та фонетичні помилки. Вони концентруються на виконанні завдання, яке має відношення до реального світу, а тому цілком захоплює їх увагу, спонукає до вибору лексики і граматики, необхідної для обговорення конкретних питань і досягнення наміченої цілі (Skehan, 1996). Дослідник К. Ван ден Бранден (Van den Branden, 2006: 4), досліджуючи застосування МКЗ у контексті вивчення другої мови, наполягає, що завдання – це діяльність, до якої залучається учень для досягнення певної мети, можливе лише за умови використання мови, що вивчається. Згідно з його визначенням, мова є не метою, а обов'язковим інструментом для виконання завдання.

Зважаючи на наведені вище тлумачення, робимо логічний висновок, що не кожне завдання може бути комунікативним. Для створення комунікативного завдання необхідно брати до уваги ознаки, якими воно характеризується:

- першочергова увага на обміні думками;
- наявність певної прогалини, яку необхідно заповнити;
- студенти самостійно обирають лінгвістичні ресурси для виконання завдання;
- завдання спрямоване на чітко визначений практичний результат;
- результат можна отримати за умови активної взаємодії учасників;
- у завдання закладено механізм для структурованої й узгодженої взаємодії;
- завдання вимагає прикладання зусиль для того, щоб зрозуміти інформацію, використати її та отримати результат мовою, що вивчається.

Дослідники Д. Вілліс і Дж. Вілліс (Willis & Willis, 2007: 12–14) запропонували викладачеві відповісти на низку запитань:

1. Чи відповідає зміст завдання інтересам студентів?
2. Чи надається першочергова роль значенню, а не структурі?
3. Чи визначена кінцева ціль, якої повинні досягнути студенти?
4. Чи оцінюється успіх виконання завдання за кінцевим результатом?
5. Чи є досягнення кінцевої цілі пріоритетом у роботі?
6. Чи зміст завдання відтворює діяльність у реальних умовах життя?

Чим більше стверджувальних відповідей, тим більша вірогідність того, що завдання є дійсно комунікативним.

Отже, МКЗ вимагає відповідного планування заняття і підбору завдання, яке б мотивувало студентів до справжнього, «живого» спілкування мовою, що вивчається, при якому мова є не ціллю, а засобом навчання. Імплементация цього методу в навчальний процес передбачає створення ситуацій, які зумовлювали б використання всіх набутих знань, умінь та навичок і давали свободу вибору мовних засобів для вирішення задач, які не мають готового, запланованого рішення (Палецька-Юкало, 2019: 83).

Ідеями для створення комунікативних завдання можуть бути такі: спланувати відпочинок на канікулах, підготувати список цікавих місць у своєму місті для відвідування другом із-за кордону, зробити телефонний дзвінок із метою отримання певної інформації, провести інтерв'ю, щоб отримати відповіді на питання, зібрати інформацію для виготовлення постера чи оголошення тощо.

Підбір комунікативного завдання потребує не тільки володіння інформацією про мовний рівень та інтереси студентів, а й цілісного уявлення про процесуальні особливості використання МКЗ. Варто зазначити, що різні дослідники мають власне бачення етапів роботи над комунікативним завданням. Ми дотримуємося структури, в основі якої лежить запропонована дослідницею Дж. Вілліс, яка передбачає послідовну реалізацію трьох етапів роботи на занятті (табл. 1). Кожен етап роботи на занятті з використанням МКЗ має своє призначення, а студенти і викладач викону-

ють свої задачі. Розглянемо особливості кожного етапу більш детально.

Перший етап (Pre-task) – підготовчий. На цьому етапі викладач виконує підготовчу роботу, важливу для успішної подальшої діяльності студентів: повідомляє тему, вводить певну ситуацію і ставить попереднє завдання, яке стосується основного завдання. У разі потреби нагадує вивчену раніше лексику і граматику з теми, яка може бути корисною під час роботи над завданням. На цьому етапі викладач має максимально зацікавити і мотивувати студентів до виконання завдання.

Наступний, другий етап – виконання завдання (Task cycle), включає певні почергові кроки. Викладач ставить завдання, пояснює, яким має бути його кінцевий результат (зазвичай це конкретний продукт: лист, оголошення, інструкція, реклама тощо), подає зразки виконання аналогічного завдання у вигляді усної розповіді, тексту для читання чи аудіювання. Спочатку студенти під керівництвом викладача діляться на групи чи пари і працюють над завданням (Task). Акцент робиться на спонтанному, креативному використанні усіх знань і умінь, якими володіють студенти. Вони генерують ідеї, ставлять запитання і відповідають, обмінюються думками, діляться враженнями, спілкуються іноземною мовою, незважаючи на певні помилки і спрямовуючи увагу на активну мовленнєву взаємодію. На цьому етапі роль викладача полягає в організації процесу: слідкувати на якому етапі виконання завдання в кожній групі, контролювати час, підказувати невідомі слова, потрібні граматичні структури. Потім слідує етап планування форми і змісту представлення результату викона-

Таблиця 1

Етапи роботи на занятті з використанням МКЗ Task-based lesson plan model (Willis, 1998)

Підготовчий етап (Pre-task)		
<i>Введення в тему і виконання підготовчих завдань</i>		
<p>Викладач оголошує тему, акцентує на важливих словах і виразах, ставить підготовчі завдання, демонструє зразки їх виконання, займається моніторингом роботи студентів над виконанням завдань, слідкує за часом, у разі потреби допомагає, коментує результати роботи студентів.</p> <p>Студенти працюють над поставленим завданням в групах чи парах: обговорюють, пропонують ідеї, формулюють письмово відповідь, представник від кожної пари (групи) робить усне повідомлення про отриманий результат.</p>		
Виконання завдання (Task cycle)		
<i>Завдання (Task)</i>	<i>Планування звіту (Planning)</i>	<i>Представлення звіту (Report)</i>
<p>Студенти отримують завдання, виконують його в парах чи міні-групах.</p> <p>Викладач моніторить процес, не виправляючи помилок.</p>	<p>Студенти готуються звітувати про результат, перевіряють свої презентації на наявність помилок.</p> <p>Викладач готовий допомогти порадою.</p>	<p>Студенти представляють результати своєї роботи. Викладач слухає і коментує.</p>
Мовний етап (Language focus)		
<i>Аналіз (Analysis)</i>	<i>Виконання вправ (Practice)</i>	
<p>Студенти оцінюють використаний мовний матеріал.</p> <p>Викладач аналізує помилки, пояснює новий матеріал.</p>	<p>Викладач дає вправи на практичне закріплення нового матеріалу, контролює правильність виконання.</p>	

ного завдання (Planning). Студенти пишуть текст повідомлення (лист, рекламний плакат, ...), з яким вони звітуватимуть, репетирують презентацію. На цьому етапі вони більш уважно ставляться до граматичної і лексичної коректності. Викладач дає поради, відповідає на запитання, що виникають. Далі відбувається презентація результату роботи (Report). Студенти представляють свої роботи, всі інші уважно слухають. Викладач надає короткий коментар після виступу доповідача від кожної пари/групи.

Після представлення результатів розпочинається третій, мовний етап (Language focus). Він складається з двох частин: аналізу (Analysis) і практики (Practice). На етапі аналізу (Analysis) відбувається аналіз помилок, лексики, граматичних структур та іншого матеріалу, використаного на двох попередніх етапах, введення нової лексики і граматики. Завершує мовний етап контрольоване формування практичних умінь (Practice), яке передбачає роботу над новим матеріалом із метою закріплення. Розглядаються і затреновуються граматичні структури та мовленнєві звороти, приділяється увага правильній вимові, закріплюється нова лексика (Willis & Willis, 2007).

Проведене дослідження дало нам змогу визначити МКЗ як особистісно орієнтований інтерактивний підхід до навчання іноземної мови шляхом виконання комунікативних завдань, що відображають реальні життєві ситуації, які є особистісно значущими для студентів. Іноземна мова в цьому процесі є не ціллю, а засобом спілкування, інструментом мовленнєвої діяльності, сфокусованої на вирішенні практичного завдання, над яким працюють студенти. При цьому вони вільні у використанні лексики та граматики, а процес навчання наближений до реальної ситуації спілкування, отже, мовленнєві дії студентів комунікативно мотивовані.

Кожен метод навчання має як позитивні сторони, так і такі, що зазнають критики. До недоліків МКЗ зараховують: його складно використовувати в роботі зі студентами, чий рівень іноземної мови нижчий за середній; застосування МКЗ може бути нераціональним за наявності тільки двох годин аудиторної роботи з дисципліни на тиждень за навчальним планом; слабші студенти можуть проігнорувати участь в обговоренні на етапі виконання завдання; приділяється недостатня увага вивченню нової лексики, граматичній коректності, правильній вимові та ін.

Щодо об'єктивності останнього з перерахованих вище недоліків, то в науковій спільноті є протилежна думка. Незважаючи на те, що під час виконання комунікативного завдання увага студентів фокусується не на формі (вживанні запла-

нованої викладачем лексики і закріпленні певної граматичної структури), а на змісті та кінцевому результаті, це не означає, що МКЗ недостатньо ефективний для вивчення усіх аспектів іноземної мови. На заключному етапі виконання комунікативного завдання (Language focus) увага переключується з комунікативного аспекту на мовний. Дослідники М. Родрігес-Бончес і Дж. Родрігес-Бончес (Rodríguez-Bonces, & Rodríguez-Bonces, 2010: 167) надають три аргументи на користь того, щоб вивчати складні граматичні структури і мовленнєві звороти саме на заключному етапі. По-перше, студенти значно краще розуміють мову в контексті, процесі її використання. По-друге, комунікативні завдання цікаві та особистісно значущі, тому під час їх виконання студенти зосереджуються на інтенсивному використанні мови, а не на її коректності. По-третє, на занятті створюється сприятливі умови, в яких студенти відкриваються для сприйняття мови (слухають, читають інформацію) та продукування (розмовляють, записують). Отже, вчителю на цьому етапі не варто виправляти помилки, щоб не відволікати від спілкування іноземною мовою. Виконуючи завдання, студенти самі усвідомлюють, що їх знань замало, відчувають, чого їм бракує для більш вільного спілкування, і завдяки цьому підходять до вивчення мови більш свідомо.

Аналіз наукових джерел та практичний досвід застосування МКЗ показує, що в процесі виконання комунікативного завдання студенти, по-перше, покращують навички міжособистісної взаємодії іноземною мовою: вчаться ставити запитання, вести діалог, взаємодіяти в групі. Робота в групі дає змогу використовувати й аналізувати різні підходи до вирішення проблем, спостерігати за тим, як інші учасники групи висловлюють свої думки і приймають рішення. По-друге, студенти оволодівають іншомовними лексичними, граматичними та фонетичними одиницями, необхідними їм для виконання завдання: вчаться представити себе, розповісти про себе, свою сім'ю, інтереси, уподобання і потреби та дізнатися аналогічну інформацію про інших людей у відповідному соціокультурному контексті.

Висновки. Отже, можемо підсумувати, що під час використання МКЗ в основі процесу вивчення іноземної мови знаходиться студент як суб'єкт навчання, який свідомо засвоює новий іншомовний матеріал у процесі вирішення особистісно значущих практичних завдань, користується мовою як інструментом комунікації, без якого виконання завдання неможливе. Отже, застосування методу комунікативних завдань сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кодлюк І. В. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2018.
2. Палецька-Юкало А. Використання методу комунікативних завдань для формування іншомовної лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 2 (86). С. 81–90.
3. Рудницька К. Професійно орієнтоване навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 456–460. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_4_88
4. Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press. 211 p. URL: https://archive.org/details/ilhem_20150321_1843/page/n25/mode/2up
5. Rodríguez-Bonces M., Rodríguez-Bonces J. (2010). Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. *A New Lesson to Learn*. Profile. 12, 2, 165–178. URL: https://www.researchgate.net/publication/262427435_Task-Based_Language_Learning_Old_Approach_New_Style_A_New_Lesson_to_Learn
6. Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based learning. *Applied Linguistics*, 17, 38–62. URL: https://www.researchgate.net/publication/31295480_A_Framework_for_the_Implementation_of_Task-based_Instruction
7. Van den Branden, K. (2006). *Task based language education: From theory to practice*. Cambridge : Cambridge University Press. 284 p. URL: <https://b-ok.org/book/946296/bec70e>
8. Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford : Oxford University Press. 52 p. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl>
9. Willis, J. (1998). Task-Based Learning: What Kind of Adventure? URL: <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2333-task-based-learning-what-kind-adventure>

REFERENCES

1. Kodluk, I. V. Formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni maibutnih fakhivtsiv z turyzmu v koledzhakh [Formation of English competence in dialogical speech of future specialists in Tourism in colleges (PhD thesis)]. Ternopil, 2018. [in Ukrainian].
2. Paletska-Iukalo, A. (2019). Vykorystannia metodu komunikatyvnykh zavdan dlia formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentnosti na osnovi avtentychnykh khudozhnizh tvoriv [The effects of Task-Based Language Teaching on formation of lexical competence on the basis of authentic literary texts]. *Pedagogicheskiye nauki: teoriya, istoriya, innovatsionnaya tekhnologiya*. 2 (86), 81–90. [in Ukrainian].
3. Rudnitska, K. Profesiino oriientovane navchannia inozemnoi movy maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu [Professionally oriented foreign language teaching of future economists]. MNU named after V.O. Sukhomlynskyi. 2017. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_4_88 [in Ukrainian].
4. Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 211 p. URL: https://archive.org/details/ilhem_20150321_1843/page/n25/mode/2up
5. Rodríguez-Bonces M., Rodríguez-Bonces J. (2010). Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. *A New Lesson to Learn*. Profile. 12, 2, 165–178. URL: https://www.researchgate.net/publication/262427435_Task-Based_Language_Learning_Old_Approach_New_Style_A_New_Lesson_to_Learn
6. Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based learning. *Applied Linguistics*, 17, 38–62. URL: https://www.researchgate.net/publication/31295480_A_Framework_for_the_Implementation_of_Task-based_Instruction
7. Van den Branden, K. (2006). *Task based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 284 p. URL: <https://b-ok.org/book/946296/bec70e>
8. Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press. 52 p. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl>
9. Willis, J. (1998). Task-Based Learning: What Kind of Adventure? URL: <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2333-task-based-learning-what-kind-adventure>.