

Užduotimis grindžiamo kalbos mokymo (UGKM) metodikos potencialas mokant(is) sudėtingos morfologijos svetimųjų kalbų

Richard Udes

Vilniaus universitetas, Filologijos fakultetas

Universiteto g. 5, Vilnius

El. p. richard.udes@ff.stud.vu.lt

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-0266-4735>

ROR <https://ror.org/03nadee84>

Moksliniai interesai: svetimųjų kalbų įsisavinimas, psicholingvistika, morfologija

Santrauka. Morfosintaksinių konstrukcijų įsisavinimas dažnai laikomas vienu sudėtingiausių iššūkių svetimosios kalbos (K2) mokiniams. Ypač šis iššūkis ryškėja mokant(is) kalbų, pasižyminčių sudėtinga morfologija, tokių kaip lietuvių kalba. Dėl sistemos sudėtingumo bei morfemų gausos, morfosintaksinių konstrukcijų įsisavinimas mokiniams tampa dar labiau komplikuoatas. Nors užduotimis grindžiamo kalbos mokymo(si) (UGKM) prieiga pripažįstama perspektyvia K2 mokymo(si) metodika, tyrimų, kurie būtų leidę išsiaiškinti, kaip ši metodika galėtų pasitarnauti mokant(is) ir morfologiškai sudėtingų kalbų, vis dar yra nedaug, linkstama manyti, kad UGKM vis dėlto netinka tokioms kalboms, ypač pradiniam etape (Kogan & Bondarenko, 2022: 78-79). Tačiau toks nusistatymas kelia ir pagrįstų abejonių. Šio straipsnio tikslas – pristatyti UGKM prieigos teorinius pagrindus ir aptarti, kaip laikantis visų UGKM principų kurti skirtingų lygių užduotis, kurios veiksmingai mokytų sudėtingos morfologijos svetimųjų kalbų.

Esminiai žodžiai: svetimosios kalbos mokymas(is), užduotimis grindžiamas mokymas(is), morfologijos įsisavinimas, sudėtingos morfologijos kalba, psicholingvistika.

Exploring the Potential of Task-Based Language Teaching (TBLT) for Teaching Second Languages with Complex Morphological Systems

Abstract. The acquisition of morphosyntactic structures represents one of the most significant challenges for second language (L2) learners, particularly in languages with complex morphological systems, such as Lithuanian. The intricacy of these systems, coupled with the abundance of morphemes, further complicates the learning process for L2 students. Although task-based language teaching (TBLT) has been recognized as an effective methodology for L2 instruction, limited research has explored its applicability to languages characterized by high morphological complexity. A prevailing assumption suggests that TBLT may be unsuitable for such languages, particularly at the beginner stages (Kogan & Bondarenko, 2022, pp. 78–79). Nonetheless, this perspective calls for further scrutiny. This paper aims to contribute to the ongoing discourse by examining how to design effective instructional tasks across proficiency levels for teaching morphologically complex L2s while adhering to all the TBLT principles.

Keywords: second language acquisition, task-based language teaching, acquisition of morphology, morphologically complex language, psycholinguistics.

JEL Code: G35

Copyright © 2025 Richard Udes. Published by [Vilnius University Press](#). This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Received: 2025.03.18. **Accepted:** 2025.04.28.

Įvadinės pastabos

Diskusijos apie tai, kaip efektyviausiai mokyti(s) svetimiosios kalbos (K2), netyla jau nuo svetimiosios kalbos įsisavinimo kaip mokslo šakos pradžios. Viena iš siūlomų metodikų yra XX a. pabaigoje pasiūlytas užduotimis grindžiamas kalbos mokymas (toliau tekste – UGKM; angl. *Task-based language teaching, TBLT*), kuriame pirmenybė teikiama tikroviškos K2 vartojimui bei autentiškos K2 raiškai. Svetimųjų kalbų mokymo(si) literatūroje pamažu įsitvirtino nuostata, kad pagal UGKM metodiką mokyti(s) K2 galima efektyviau nei tradiciniais būdais (Ellis et al., 2019: 302).¹ Tačiau sudėtingos morfologijos kalbos – tokios kaip, pvz., rusų, suomių ir lietuvių – vis dar kelia rimtą iššūkį šios metodikos šalininkams. Šiuo metu vyrauja nuostata, kad siekiant įsisavinti tokias kalbas, būtina taikyti eksplisitinę gramatinių formų mokymą (Comer, 2012: 151-152; Markina, 2018: 137). Vis dėlto, supratus, kokių sunkumų (ir kodėl) kyla mokant(is) sudėtingos morfologijos K2, suformuluoti du siūlymai, kaip pritaikyti UGKM metodiką ir sudėtingos morfologijos K2 mokymui (Gilbert & Castellví (2019) bei Kogan & Bondarenko (2022)).

Šio straipsnio tikslas – aptarti mokslo literatūroje aprašytas UGKM prieigas ir jų pagrindu suformuluoti bei pristatyti vieną siūlymą, kaip UGKM galėtų būti pritaikytas ir sudėtingos morfologijos K2 mokymui. Pirmojoje straipsnio dalyje aptariamos tokio siūlymo prielaidos, t.y. aiškinamasi, koks yra morfosintaksės vaidmuo įsisavinant K2, kokių sunkumų patiria mokiniai ir kodėl jų privalu paisyti mokymo procese. Antroje straipsnio dalyje pristatomi UGKM principai bei šios metodikos naudojami įrankiai, leidžiantys palengvinti morfologinių konstrukcijų įsisavinimą. Trečioje straipsnio dalyje aprašomos dvi ankstesnių tyrėjų siūlytos prieigos, o ketvirtoje dalyje pateikiamas autoriaus siūlomas kompromisinis sprendimas, kuriuo siekiama šias prieigas suderinti. Toks derinimas leistų sukurti užduotis laikantis UGKM principų ir, tikėtina, sudarytų palankias sąlygas veiksmingai mokyti(s) sudėtingos morfologijos K2 visais lygiais.

1. Morfosintaksės vaidmuo K2 įsisavinimo procese

Morfosintaksinių konstrukcijų, pvz., kaitybinių morfemų, įsisavinimas laikomas vienu didžiausių iššūkių K2 mokiniams (N. Ellis, 2020: 36), tačiau jo vaidmuo K2 įsisavinimui bendrąja prasme yra ypač reikšmingas. Slabakovos butelio kaklelio hipotezėje (angl. *bottleneck hypothesis*; 2019) teigiama, kad problemos, kylančios įsisavinant morfologinę gramatiką, gerokai sulėtina ir apsunkina bendrą svetimiosios kalbos įsisavinimą. Pagrindinė priežastis yra ta, kad, pvz., kaitybinė morfema yra ne vien forma, o skirtingų morfonologinių, sintaksinių, semantinių bruožų, darančių įtaką sakinių reikšmei bei priimtinumui, eksponentas. Vadinasi, tam tikrų gramatinių kategorijų įsisavinimas įmanomas tik K2 mokiniui sėkmingai įvaldžius visą šių bruožų rinkinį. Morfologinės sistemos sudėtingumo įtaką K2 įsisavinimo procesui parodė Brezina ir Pallotti (2019) teigdami, kad mokantis morfologiškai paprastesnės K2 mokinio gebėjimai produkuoti teisingas morfosintaksines konstrukcijas tobulėja greičiau nei mokantis morfologiškai sudėtingos K2. Todėl, anot tyrėjų, mokantis sudėtingą morfologinę sistemą turinčios K2 fleksinė mokinių kompetencija formuojasi ilgiau.

Norėdamas atsakyti į klausimą, kas K2 mokiniams apsunkina morfosintaksinių konstrukcijų įsisavinimą, N. Ellis (2020: 44-45) išskiria tris pagrindinius veiksnius. Pirma, lingvistinių elementų ryškumas (angl. *salience*), t.y. laipsnis, kuriuo lingvistinis elementas, pvz., konstrukcija, skiriasi nuo kitų, bei iš ryškumo kylantis tų elementų pastebimumas. Deja, kaitybinės morfemos dažnai yra menkai pastebimos, tad tiek pati forma, tiek jų funkcija nepatraukia K2 mokinių dėmesio. Antra, mokiniams išmokti morfosintaksines konstrukcijas trukdo ir tokių lingvistinių elementų sąlygiškumas (angl. *contingency*), t.y. formos, kaip interpretaciją prognozuojančio veiksnio, patikimumas. Išmokti lingvistinius elementus K2 mokiniams būna lengviau, kai viena vienintelė forma turi tik vieną įmanomą interpretaciją, t.y. tiesioginę formos-reikšmės sąsają. Tačiau, pvz., lietuvių kalboje reikalingos dvi morfosintaksinės konstrukcijos vienai funkcijai: neigimą nurodo ne tik veiksmažodžio priešdėlis *ne-*, bet ir juo reiškiamo veiksmo tiesioginio objekto kilmininkas, t.y. *neturiu pinigų*. Dar daugiau sunkumų kyla tuomet, kai viena konstrukcija atlieka keletą funkcijų (pvz., kilmininkas gali būti vartojamas reiškiant ne tik subjekto arba tiesioginio objekto neigimą, bet ir priklausomybę, kiekybę ir t.t.). Trečia, K2 įsisavinimo procesui neigiamą poveikį gali daryti ir ribotos

¹ Tokiais, kaip „Pateiktis-Pratybos-Produkavimas“ (angl. *Presentation-Practice-Production*).

morfologinės raiškos mokinio gimtoji kalba (K1), – tuomet sudėtinga morfologinė K2 sistema bei jos gausus morfosintaksinių konstrukcijų skaičius mokiniui tampa pertekliniai (angl. *redundant*).

Šių trijų veiksnių keliamus sunkumus patvirtina ir publikuoti K2 įsisavinimo tyrimai. Goldschneider ir DeKeyser (2001) atliktoje anglų kalbos K2 tyrimų metaanalizėje nustatyta, kad morfemų ir funkcinių kalbos dalių ryškumas yra stipriausias jų įsisavinimo seką prognozuojantis kintamasis. Požymio (ne)ryškumas bei sąlygiškumas trukdo įsisavinti lenkų K2 linksnio kategoriją (Hinz ir kt., 2013). Be to, Ellis ir Sagarra (2011) tyrimas iliustruoja, kad K1 savybės galimai daro poveikį K2 gramatinių struktūrų įsisavinimui. Rusų ir ispanų K1 vartotojai – šios kalbos turi sudėtingą veiksmožodžių kaitybą – žymiai sėkmingiau įsisavino lotynų kalbos gramatinio laiko morfemas nei kinų K1 vartotojai, kurių K1 veiksmožodžių kaitybą neegzistuoja. Tikėtina, pastarieji daugiau dėmesio skyrė leksiniams laiko žymikliams, todėl morfologinė laiko raiška jiems atrodė perteklinė. Šias tendencijas patvirtino ir Ellis, Hafeez ir kt. (2014) bei Sagarra ir Ellis (2013) akių judesių sekimo tyrimai.²

Apibendrinant galima teigti, kad morfosintaksinių konstrukcijų įsisavinimas yra svarbus visam K2 įsisavinimo procesui, tačiau šios konstrukcijos turi nemažai bruožų, kurie sudaro kliūtis jų sklandžiam įsisavinimui. Sudėtingos morfologijos kalbos, dėl jų kompleksiškos morfologinės sistemos ir gausaus morfosintaksinių konstrukcijų skaičiaus, dar labiau išryškina šių konstrukcijų įsisavinimo sunkumus. Akivaizdu, kad morfologinių konstrukcijų įsisavinimas išlieka aktuali problema įsisavinant K2, ir būtent mokymo metodika galėtų prisidėti prie jos sprendimo.

2. UGKM prieiga ir jos taikymas morfologinės sistemos mokymui

Morfosintaksinių konstrukcijų įsisavinimui galėtų būti taikomi pažangūs K2 mokymo metodai, tarp kurių – UGKM, iš esmės atitinkantis BEKM „veiksminę prieigą“ (Europos Taryba 2001; Little, 2006: 169). UGKM kilo iš komunikacinio kalbos mokymo (angl. *communicative language teaching*), kuris, skirtingai nei tradicinės „sintetinės“ kalbos mokymo programos, pagrįstos gramatinių konstrukcijų sąrašais, pabrėžė komunikacines intencijas ir kalbos vartojimo sklandumą. Nors (komunikacinės) užduotys buvo ir komunikacinio kalbos mokymo priemonė, tačiau užduotys taip ir netapo esminiu elementu, kuriuo būtų grindžiamos K2 mokymo programos. Nuo devintojo dešimtmečio vidurio publikuoti pirmieji UGKM metodikos aprašai (pvz., Long, 1985, Prabhu, 1987, Nunan, 1989), kuriuose išryškinami K2 mokymo per užduotis privalumai. Pvz., Prabhu teigia (1987: 1), kad užduotys kuria tas sąlygas, kurios leidžia mokiniams įsitraukti į komunikaciją ir su ja susidoroti, o tai, jo manymu, yra svarbiausia K2 raidai.

Kitaip tariant, UGKM skatina tikrovišką K2 vartojimą autentiškose kalbos vartojimo situacijose atliekant specialiai tam sukurtas užduotis. Užduotys gali būti įvairios: ir kasdienės, kaip, pvz., užsisakyti kavos kavinėje ar apsilankyti pas šeimos gydytoją, ir specifinės, pritaikytos mokinių poreikiams, pvz., parašyti ekonomikos straipsnių santrauką ar patikrinti transporto priemonę pasienyje (Ellis et al., 2019: 23, 163). Kad užduotis iš tikrųjų skatintų tikrovišką K2 vartojimą, ji turėtų atitikti keturis kriterijus (Ellis et al., 2019: 10):

1. Pagrindinis dėmesys skiriamas reikšmei: užduoties struktūra turi užtikrinti, kad K2 mokiniai koncentruotųsi į supratimą ir minčių raišką.
2. Užduotyje paliekama tam tikra „spraga“: darbo plane turi būti numatyta informacinė „spraga“, skatinanti mokinius komunikuoti, perteikti ar/ir gauti informaciją, samprotauti, reikšti nuomonę.
3. Atlikdami užduotį K2 mokiniai kliaunasi savo kalbiniais bei nekalbiniais ištekliais, užduotyje nepateikiama jokių rekomenduojamų kalbinės raiškos priemonių.
4. Formuluojamas aiškus komunikacinis tikslas: užduoties atlikimo sėkmė vertinama ne lingvistine raiškos kokybe, o komunikacinio tikslo pasiekimu.

² Tiesa, Dubasava (2020) ragina K1 vaidmens nepervertinti. Jos lietuvių K2 klaidų, padarytų rusų K1 vartotojų, analizė parodė, kad šie mokiniai, nepaisant morfologiškai sudėtingos K1, daro panašias kaip Dabašinskienės & Čubajevaitės (2019) aprašytas kitų K1 vartotojų klaidas.

UGKM užduočių struktūra dažniausiai apima Willis (1996: 52) ir Ellis (2003: 244) pasiūlytą etapų seką: pirmajame – *pasirengimo* (angl. *pre-task*) – etape pristatoma tema, skaitoma, klausoma, planuojama, ką pasakoti; antrajame – *atlikimo* (angl. *main-task*) – etape atliekama pagrindinė užduotis; trečiasis – *apibendrinimo* (angl. *post-task*) – etapas skirtas aptarti užduoties atlikimo rezultatus ir užduočiai reikalingus gramatikos aspektus.

UGKM užduočių struktūra grindžiama teorine Interakcijos hipoteze (angl. *Interaction Hypothesis*; Long, 1996: 451-452) ir Interakcijos prieiga (angl. *Interaction approach*; Gass ir Mackey, 2007: 180). Esminis šiuo atveju yra sąveikos ir pažinimo ryšys – manoma, kad K2 mokinių bendravimas ir tarpusavio sąveika produktyviai susieja įvestį, mokinio dėmesį ir išvestį, tad aktyvuoja įvesties bei išvesties apdorojimui svarbius mentalinius mechanizmus tokiu būdu, kad įvyksta sėkmingas K2 įsisavinimas (Long, 1996: 451-452). Interakcijos prieiga UGKM šalininkai grindžia siekį perteikti ne tiek eksplicitines, kiek implicitines žinias apie kalbos struktūrą. Nors suaugusiųjų, priešingai nei gimtosios kalbos (K1) besimokančių vaikų, gebėjimai išmokyti K2 implicitiniu būdu yra riboti, Long (2015: 43) tvirtinimu, būtent implicitinis mokymasis yra pagrindinis K2 įsisavinimo būdas ir suaugusiems. Mokiniai, sąveikaudami tarpusavyje ir apdorodami įvestį, implicitines žinias įgyja tiesiogiai arba, efektyviau, netiesiogiai, pastebėdami gramatines formas. Šis procesas, vadinamasis pastebėjimas (angl. *noticing*), atskleidžia UGKM literatūroje aptariamą ribotą eksplicitinio mokymo(si) vaidmenį: įgytos eksplicitinės žinios padeda mokiniams geriau pastebėti gramatines ypatybes, tad modifikuoja įvesties apdorojimą, taip paveikdamos įsisavinimui svarbius implicitinius procesus. Kitaip tariant, nors eksplicitinis mokymas(is) gali skatinti implicitinius mokymosi procesus, jis negali tiesiogiai užtikrinti implicitinių žinių įgijimo (Ellis et al., 2019: 31).

Taigi nors implicitinės žinios yra pagrindinis UGKM tikslas, eksplicitinis mokymas(is) bent tam tikru mastu turi būti įtraukiamas į UGKM principais sukurtą mokymo programą. Tai ypač pasakytina apie morfosintaksines konstrukcijas, kurių įsisavinimas, kaip aptarta, apsunkinamas prastų ryškumo, sąlygiškumo ir nebūtinumo sąlygų. Eksplicitinis mokymas UGKM metodikoje dažnai pasireiškia kaip vadinamosios „dėmesio formai“ (angl. *focus on form*) strategijos – jos paprastai taikomos įvestyje bei *apibendrinimo* etape. Pirmoji „dėmesio formai“ strategija remiasi įvesties pateikimu taip, kad tam tikros fleksinės formos išsiskirtų iš konteksto, skatindamos K2 mokinius jas pastebėti. Strategijos *apibendrinimo* etape galima jau tiesiogiai išryškinti svarbius gramatinius elementus, tarkime, užduotyje prašoma jau skaitytame ar klausytame tekste užpildyti ištrintas lingvistines formas („gramatikizavimas“, angl. *grammaticization*; Willis ir Willis, 2007: 125-126). Nors tyrėjai vis dar nesutaria, ar tokios tiesioginės strategijos gali tikti ir kituose užduoties etapuose, *apibendrinimo* etapas vis dar laikomas tinkamiausiu gramatinėms formoms aptarti, teigiama, jog taip kyla mažiausia rizika *pasirengimo* ir *atlikimo* etapuose (neigiamai) paveikti mokinių sutelktą dėmesį į reikšmę ir implicitinius mokymosi procesus (Ellis et al., 2019: 218, 232).

Nepaisant šių UGKM įrankių, pritaikytų mokyti K2 morfologijos, yra išsakyta ir nemažai abejonių dėl UGKM tinkamumo mokant itin sudėtingos morfologijos K2, ypač pradedančiųjų lygiu (Kogan & Bondarenko, 2022: 78-79). Anot Comer (2012), rusų K2 vadovėliai rodo jų autorių tradicines pažiūras į gramatikos mokymą – „mechaniniai“ su reikšme nesusiję gramatikos pratimai būtini taisyklingai K2 rašikai lavinti, kuri po to gali būti lavinama atliekant komunikacinius pratimus. Gilabert & Castellví (2019: 530) bei Markina (2018: 137) taip pat mini vyraujančią įsitikinimą, kad eksplicitinis dėmesio kreipimas į formą yra vienintelis būdas veiksmingai išmokyti sudėtingos morfologijos K2 ir kad bet kokia komunikacinė veikla turi tik sustiprinti šias eksplicitines K2 žinias, o ne atvirkščiai, kaip teigiama UGKM literatūroje. Vis dar dažnai siūloma pradėti sudėtingos morfologijos K2 mokymą nuo gramatikos įsisavinimo ir tik vėliau pereiti prie prasmingos mokinių sąveikos (Kogan ir Bondarenko, 2022: 78-79). Kadangi tokios nuostatos akivaizdžiai prieštarauja vienam pagrindinių UGKM principui skatinti K2 mokinius pirmiausia įgyti implicitinių žinių, šio metodo taikymas mokant morfologiškai sudėtingų K2 turi būti tikslinamas kitais būdais.

3. Siūlymai, kaip pritaikyti UGKM sudėtingos morfologijos K2 mokymui

Klausimas, kaip pritaikyti UGKM morfologiškai sudėtingoms kalboms, tarp jų – ir lietuvių, iki šiol didesnio tyrėjų dėmesio nesulaukė.³ Kol kas daugiausia svarstomi du siūlymai, pateikti Gilabert & Castellví (2019) bei Kogan & Bondarenko (2022). Gillabert bei Castellví teigimu, rengiant morfologiškai sudėtingos K2 mokymo užduotis būtina atsižvelgti ir į numanomą kalbinės raiškos sudėtingumą – kiek laiko ir protinės veiklos reikia K2 mokiniams, kad jie sugebėtų apdoroti ir išmolti tam tikras kalbos ypatybes (pvz., morfosintaksinę konstrukciją) konkrečiame kontekste (pvz., atlikdami užduotį). Tokie kalbiniai užduoties reikalavimai (angl. *linguistic demands*) sukuria vadinamąjį kalbinį sunkumą (angl. *linguistic difficulty*). Iki šiol UGKM literatūroje užduočių kūrimo kontekste iš esmės žiūrėta tik į užduoties formato (angl. *task design*) nulemtus informacijos apdorojimo reikalavimus ir jų keliamus sunkumus, vadinamuosius konceptualiuosius reikalavimus (angl. *conceptual demands*) ir konceptualųjį sudėtingumą (angl. *conceptual complexity*).⁴

Gillabert bei Castellví (2019) teigia, kad kalbinis sunkumas itin svarbus mokant sudėtingos morfologijos kalbų, nors rengiant užduotis analitinėms kalboms, tokioms kaip anglų, jo galima nepaisyti. Anot jų, mokiniai, atlikdami morfologiškai sudėtingos K2 mokymo užduotis, turi įveikti dvejojo pobūdžio tarpusavyje sunkiai suderinamas kliūtis – susidoroti ne tik su konceptualiaisiais užduoties reikalavimais, bet ir su sunkesniais kalbiniais reikalavimais, t.y. tinkamai apdoroti ir perprasti visas užduoties įvestyje sutinkamas bei užduoties atlikimui reikalingas kalbos ypatybes, kurių sudėtingos morfologijos kalbose yra itin daug. Todėl kognityviniame užduoties krūviui įtaką daro abu veiksniai – ir kalbinis sunkumas, ir konceptualusis sudėtingumas. Vadinasi, galutinis rezultatas, t.y. ar užduotis bus atlikta sėkmingai, priklauso nuo K2 mokinio gebėjimų susidoroti su abiem aspektais. Dėl šių priežasčių sudėtingos morfologijos K2 mokymo užduočių rengėjams kyla išties nemenkas iššūkis: pernelyg didelis kalbinis sunkumas trukdo mokiniams atlikti užduotis, kurios mokantis morfologiškai paprastesnių K2 įveikiamos be didesnio vargo. Kaip potencialų sprendimą Gilabert & Castellví siūlo taip kurti užduotis, kad kuo mažiau būtų panaudojami dėmesio sutelkimo bei veikliosios atminties išteklių. Tokio pobūdžio sukurtos užduotys leistų mokiniams veiksmingiau paskirstyti šiuos kognityvinius išteklius ir konceptualiesiems, ir kalbiniais užduoties reikalavimams.

Remdamiesi tokia teorine prielaida Gillabert ir Castellví (2019) teigia, kad kuriant sudėtingos morfologijos K2 mokymo užduotis būtina:

- 1) numatyti užduočiai reikalingas kompetencijas ir identifikuoti veiksnius, kurie prisideda prie konceptualiojo užduoties sudėtingumo.⁵
- 2) numatyti užduočiai reikalingą kalbinę raišką, pvz., nustatyti užduoties „minimalųjį kodą“ (angl. *minimal code*), t.y. tikslines morfosintaksines formas, be kurių užduotis negali būti atlikta. Tokį kodą galima nustatyti išbandant kuriamą užduotį su K1 vartotojais ir nagrinėjant jų atliktį. Remiantis šiuo minimaliu kodu įmanoma identifikuoti tikėtinius minimaliajam kodui priklausančių kalbinių elementų sunkumus.
- 3) užduotyse atrasti pusiausvyrą tarp kognityvinio bei konceptualiojo sudėtingumo ir kalbinio sunkumo, pvz., pakeisti užduoties struktūrą: padalinti sudėtingą užduotį į smulkesnes, lengviau atliekamas dalis, vadinamąsias parengiamąsias užduoteles (angl. *sub-tasks*). Toks struktūrinis skaidymas leidžia mokiniams remtis ankstesniame etape įgyta patirtimi, ir taip sumažinama kognityvinė apkrova pagrindinei užduočiai atlikti.
- 4) visuose užduoties etapuose akcentuoti formos svarbą. Tą būtina daryti ne tik paskutiniame – *apibendrinimo* – užduoties etape, bet ir pirmajame – *pasirengimo*, pvz., strategijomis atkreipti mokinio dėmesį į gramatines formas įvestyje.⁶

³ Keletas teorinių svarstymų – Markina (2017), Janowska (2020), Nuss ir Martelle (2022). Vienintelis straipsnio autoriui žinomas tyrimas pritaikius UGKM morfologiškai sudėtingos K2 mokymui – Markina (2018).

⁴ Tokie kaip priežasties-pasekmės siejimai (angl. *causal reasoning*) arba svarstytinų elementų skaičius (Robinson, 2015).

⁵ Tokie veiksniai gali būti, pvz., ar mokiniams teikiama galimybė planuoti savo kalbinę raišką prieš atliekant užduotį, arba koks yra informacijos kiekis, kuriuo reikia dalintis. Daugiau informacijos apie prieigas konceptualiajam užduoties sudėtingumui nustatyti galima rasti Skehan (2009) ir Robinson (2015).

⁶ Tai galima pasiekti, pvz., jau minėta „dėmesio formai“ strategija - gramatinių elementų žymėjimu tipografiniu būdu. Kitų tokių strategijų aprašymą galima rasti Gilabert & Castellví (2019: 542).

- 5) rengiant sudėtingos morfologijos K2 mokymo medžiagą būtina numatyti:
- nuoseklų konceptualųjį užduočių sudėtingumo didėjimą, o kalbinį sunkumą palikti „stabilų“ ir neskaityti jo į atskirus gramatinius vienetus;
 - galimybę užduotis pakartoti, kad K2 mokiniai, darydami tą pačią užduotį antrąsyk, turėtų galimybę formai skirti daugiau dėmesio nei reikšmei;
 - užduočių atlikimo būdo kaitą ar įvairovę – žodžiu, raštu ir/ar hibridiniu būdu, kad būtų pasinaudota kiekvieno būdo privalumais (pvz., atlikti užduotį ne žodžiu, o raštu, tikėtina, mažina veikliosios atminties apkrovą, tad lieka daugiau mokinio kognityvinių išteklių koncentruotis į formą).

Apibendrinant, rengiant užduotis reikia atidžiai atsižvelgti į kalbinį sunkumą, kad K2 mokiniams nebūtų per didelės dėmesio sutelkimo bei veikliosios atminties apkrovos. Vis dėlto, mokymo medžiaga pirmiausia turėtų būti sudaryta taip, kad palaiapsniui didėtų tik konceptualieji užduočių reikalavimai, kartu užtikrinant, kad kalbinio sunkumo lygis išliktų įveikiamas.

Antrasis – Kogan & Bondarenko (2022) – siūlymas skirtas pradedantiesiems K2 mokiniams. Jis apima šiek tiek kitokį požiūrį į konceptualųjį sudėtingumą kuriant užduotis. Nors autorės sutinka, kad K2 mokinių sėkmei įtaką daro ir konceptualusis sudėtingumas, ir kalbinis sunkumas, jų teigimu, svarbu jų nepainioti – ribotos kalbinės K2 mokinių kompetencijos nelemia jų kognityvinių K2 įgūdžių. Anaiptol, pradedantieji K2 mokiniai tyrimuose rodo brandžias K2 informacijos apdorojimo kompetencijas (Richards, 2015). Todėl, priešingai nei siūlo Gillbert ir Castellví, Kogan ir Bondarenko teigia: nėra prasmės pradėti mokymąsi nuo konceptualiai lengvų užduočių ir palaiapsniui didinti jų sudėtingumą, kur kas geresnių rezultatų būtų pasiekta, jei būtų atsižvelgiama į mokinių interesus ir kuriamos jų poreikius atitinkančios užduotys. Jei kartais paaiškėtų, kad užduotis reikalauja didesnių kognityvinių kaštų, visada galima suteikti papildomą mokomąją paramą (angl. *scaffolding*). Tyrėjos tvirtai įsitikinusios: jei pradedantieji atlieka tik konceptualiai paprastas užduotis, „iš jų atimamas džiaugsmas mokytis intelektualiai ir prasmingai“⁷.

Kad užduotys liktų konceptualiai įdomios, bet įveikiamos net pradedančiųjų lygiu, Kogan & Bondarenko (2022) siūlo grįžti prie pradinės užduoties apibrėžties UGKM kontekste. Tyrėjos pastebi, kad anksčiau užduotimi buvo laikomas bet koks informacijos apdorojimas, duodantis tam tikrą rezultatą (Prabhu, 1987: 24), ilgainiui užduotys pradėtos sieti tik su komunikacine K2 vartojimu, t.y. žodine mokinių sąveika (Nunan, 1991: 279). Grįžus prie ankstesnės užduoties apibrėžties ir atsisiūkus reikalavimą, kad atliekant užduotį būtina vyktų žodinė sąveika, atsiranda didesnė užduočių įvairovė, ypač pradedančiųjų lygiu. Šiam tikslui labiausiai tinka įvestimi paremtos vadinamosios individualiai atliekamos užduotys (angl. *solo task*) – jos skatina K2 mokinius apdoroti įvestį ir sąveikauti su jų gyvenimui aktualia aplinka, bet nebelieka būtinybės pateikti tam tikrą produkciją žodžiu.

Taigi, Kogan & Bondarenko (2022) siūlo tokius užduoties pradedantiesiems rengimo principus:

- Sąveika su aplinka – mokinys turi sąveikauti su jį supančia (kalbine) aplinka tikslingai vartodamas K2.
- Kognityviniai reikalavimai – užduotis visada turi pristatyti mokinių jėgomis įveikiamą problemą, besiremiančią informacine spraga, kurią mokiniai gali išspręsti tik pasitelkdami savo kognityvinius išteklius.
- Mokytojas kaip K2 šaltinis – vietoj sąveikos žodžiu tarp mokinių, mokytojas gali atstoti pašnekovo vaidmenį teikdamas tiek žodinę įvestį, tiek pataisomąjį grįžtamąjį ryšį.
- Užduočių turinį turi lemti mokinių interesai, prioritetai, funkcijos, kurias norima gebėti atlikti K2, o ne kognityvinis užduočių sudėtingumas.
- Pamatuojama išvestis – turi būti tam tikras užduoties atlikimo rezultatas, pageidautina kalbinis (pvz., kokios nors problemos sprendimas, kuris remtųsi kalbinės įvesties apdorojimu).

Kitaip tariant, rengiant užduotis reikėtų orientuotis į užduotis, kurios kognityviai įdomios, tačiau įveikiamos, kartu atsižvelgiant į konkrečius K2 mokinių poreikius.

Abu pasiūlymai turi nemažai panašumų. Pirmiausia, ir Gilbert & Castellví (2019: 539-540), ir Kogan & Bondarenko (2022: 89-90) akcentuoja būtinybę kuriant užduotis atsižvelgti į besimokančiųjų interesus ir poreikius. Poreikių analizė ne tik padėtų išsiaiškinti mokinių K2 poreikius, bet ir nustatyti galimus

⁷ „(...) we deny our students the intellectual joy of meaningful learning.“ Kogan & Bondarenko (2022: 83)

konceptualiuosius bei kalbinius sunkumus, kurie gali kilti mokiniams atliekant užduotis, o tai leistų kurti efektyvesnes pedagogines užduotis. Abiejuose pasiūlymuose taip pat iškeliamas įvairių užduočių atlikimo būdų klausimas. Gillabert & Castellví (2019: 544) pabrėžia naudą kurti užduotis, kurios atliekamos raštu, kadangi tokios reikalauja mažiau kognityvinių išteklių, kuriuos mokiniai galėtų skirti gramatinėms formoms nagrinėti. Kogan & Bondarenko (2022: 85) įsitikinimu, pradiniam K2 mokymosi etape galima net atsisakyti verbalinės mokinių komunikacijos. Abiejose priegose pasisakoma ir už daugiau dėmesio formai visuose užduoties etapuose bei užduočių kartojimą – pirmasis aspektas turi skatinti mokinius dažniau pastebėti gramatinės formas įvestyje, o antrasis – suteikti galimybę mokiniams dar kartą atliekant užduotį daugiau dėmesio skirti gramatinėms formoms.

Aptarkime ir šių priegų skirtumus. Labiausiai aptartosios pozicijos skiriasi požiūriu į kognityvinį užduočių sudėtingumą. Primintina, kad Gilabert & Castellví (2019: 543) siūlo pačioje pradžioje kuo daugiau riboti kognityvinį užduočių sudėtingumą, kuris palaipsniui gali būti didinamas, o Kogan & Bondarenko (2022: 83-84) teigia, kad būtent kognityviniai iššūkiai daro užduotis įdomesnes mokiniams, todėl norint sukurti įdomias ir pradedantiesiems įveikiamas užduotis svarbu, pirma, rasti būdą, kaip jas būtų galima atlikti ne žodžiu, o raštu, antra, kaip jau atliekant užduotį, suteikti mokiniams reikalingą mokomąją paramą. Vadinasi, anot Gilabert & Castellví užduotys gali būti konceptualiai paprastos, tačiau pagal Kogan & Bondarenko jos visada turi mokiniams kelti įdomų ir motyvuojantį iššūkį.

Kitas esminis skirtumas tarp šių pozicijų yra požiūris į tai, kaip užduočių kūrimo procese atsižvelgti į iš užduoties kylančius kalbinius reikalavimus mokiniams. Gilabert & Castellví (2019: 535, 540-541) siūlo labiausiai dėmesį sutelkti į du dalykus: minimaliojo kodo bei kalbinio sunkumo nustatymą. Jų teigimu, kalbinis užduoties sunkumas priklauso ne tik nuo numatomų gramatinių elementų, reikalingų užduočiai atlikti, skaičiaus, bet ir nuo kiekvieno reikalingo gramatinio elemento reliatyvaus (t.y. palyginti su kitais gramatiniais elementais) sunkumo. Kuriant užduotis sudėtingos morfologijos kalbų mokymui, rekomenduojama (ten pat, p. 543) didinti tik konceptualųjį kompleksiskumą, o kalbinio sunkumo nedidinti ir nepristatyti kaip atskiros gramatinės temos. Tačiau Kogan & Bondarenko (2022: 90) pagrįstai pastebi, kad nėra pakankamai žinių ar įrankių, kurie leistų pamatuoti reliatyvų gramatinių elementų sunkumą. Patys Gilabert & Castellví (2019: 543) pripažįsta, kad kol kas mažai žinoma apie K2 raidos seką, todėl negalima tiksliai nustatyti, kurie (vienos ar kitos K2) gramatiniai elementai yra sudėtingesni už kitus. Dėl šios priežasties, Kogan & Bondarenko (2022: 91) iškelia gramatinio elemento dažnumo svarbą – jos siūlo mokyti tik tų formų ir taisyklių, kurios K1 kontekste pasitaiko dažniau. Autorės pateikia pavyzdį su naudininku rusų kalboje – kadangi šis linksnis daugiausiai vartojimas tik su prielinksniais (pvz., *mne* 'man', *nam* 'mums') bei specifiniais veiksmažodžiais (*mne nraivitsja* 'man patinka', *mne dali* 'man davė'), naudinga pradėti nuo šių dažnų naudininko vartojimų ir kitus kontekstus nukelti ateičiai, nors lingvistų jie laikomi galimai labiau prototipiniais.

Nors abu siūlymai pasisako už mokymą, stipriau orientuotą į gramatinę formą, šiuo požiūriu jie turi ir ryškių skirtumų. Gilabert & Castellví (2019: 541-543) siūlo gramatiką įvesti neeksplicitiškai, pasitelkiant jau minėtas dėmesio formas strategijas įvestyje, taip pat teikiant grįžtamąjį ryšį pagrindinės užduoties atlikimo metu. Tiesioginės dėmesio formos strategijos, jų nuomone, turėtų būti įtraukiamos tik *apibendrinimo* etape. Tuo tarpu Kogan & Bondarenko (2022: 85) siūlo atkreipti mokinių dėmesį į formą tarpinėmis užduotėlėmis (angl. *inter-tasks*): *pasirengimo* etape mokytojas tam tikrais momentais nurodo, kokios leksikos ar gramatikos prireiks atliekant užduotį arba akcentuoja jų svarbą užduodamas klausimus mokiniams.⁸ Abiejų siūlymų autoriai taip pat laikosi skirtingų pozicijų dėl užduočių kartojimo. Gilabert & Castellví (Ten pat: p. 544) teigia, kad verta leisti mokiniams antrą kartą įvykdyti tą pačią arba panašią užduotį, kadangi dar sykį atliekant užduotį jos kognityvinė apkrova mokiniams sumažėja, todėl likusius kognityvinius išteklius mokiniai galėtų skirti gramatinėms formoms nagrinėti. Kogan & Bondarenko (2022: 82) siūlo kurti tokias užduotis, kurios savaime skatina mokinius kartoti tą patį veiksmą (pvz., atliekant užduotį apsipirkti turguje, mokiniai kelis kartus klausinėja ir atsako apie prekių kainas).

⁸ Pavyzdys iš knygos skyriaus priedo: „Atkreipkite mokinių dėmesį į BŪDVARDŽIO + DAIKTAVARDŽIO derinimą daugiskaitoje (neseniai pristatyta konstrukcija).“ (angl. *Focus on the ADJECTIVE + NOUN agreement in plural (a recently introduced pattern)*).

4. Nauji UGKM principai sudėtingos morfologijos K2 mokymui

Šiame skyriuje bus parodyta, kaip suderinus abiejų čia aptartų UGKM variantų stiprybes, būtų galima suformuoti naują priegą, skirtą sudėtingos morfologijos K2 mokymui. Pirmą, dilemą pradedantiesiems mokiniams riboti arba padidinti konceptualųjį užduoties sudėtingumą galėtų būti išspręsta derinant tiesioginę ir netiesioginę sąveiką. Tuo siekiama parengti tokią mokymo medžiagą, kurią sudarytų dvejojo pobūdžio užduotys: reikalaujančios tiesioginės sąveikos, t.y. gyvo mokinių bendravimo, arba netiesioginės sąveikos, t.y. užduoties atliktis, besiremianti tekstone arba garsine įvestimi. Kadangi poreikis bendrauti žodžiu savaime reikalauja daugiau kognityvinių mokinių išteklių (Gilabert & Castellví, 2019: 544; Kogan & Bondarenko, 2022: 81), rengiant tokias tiesioginę sąveiką skatinančias užduotis vertėtų apgalvoti, kaip būtų galima minimalizuoti konceptualiuosius užduoties reikalavimus. Tuo tarpu užduotys, nereikalaujančios gyvo bendravimo, t.y., tam tikras rezultato pasiekimas tik savarankiškai apdorojant įvestį galėtų būti konceptualiai sunkesnės, be to, jose daugiau dėmesio galėtų būti skiriama ir kalbiniam užduoties reikalavimams.

Pabrėžtina, kad ne visada būtina laikytis užduočių skirstymo į tik dvi kategorijas. Pvz., Gilabert & Castellví (2019) siūlomas užduoties skaidymas į parengiamąsias užduotėles gali taip paruošti K2 mokinius, kad atlikdami pagrindinę užduotį jie patirtų mažesnę kognityvinę apkrovą. Tuomet žodžiu atliekama pagrindinė užduotis būtų įveikiama net ir pradedantiesiems. Be to, užduočių tipus turėtų nulemti pačių mokinių prioritetai. Jei mokiniams svarbu atlikti specifinius K2 veiksmus, tinkamiau būtų siūlyti daugiau netiesioginės sąveikos užduočių, kurios atitiktų šiuos interesus ir būtų konceptualiai sudėtingesnės. Tuo atveju, kai mokinių prioritetą – bendravimas žodžiu, reikėtų daugiau tiesioginės sąveikos užduočių, kurių konceptualus sudėtingumas būtų mažesnis. Jei vis dėlto norima bendrai plėsti K2 žinias, svarstyti mokiniams kurti konceptualiai lengvesnes netiesioginę sąveiką skatinančias užduotis su didesniais kalbiniais reikalavimais.

Suvenyti skirtingus požiūrius į kalbinių užduočių sunkumą neturi būti sunku – galima nustatyti minimalųjį kodą užduočiai atlikti ir susitelkti į dažniausiai pasitaikančias šio kodo formas.⁹ Dėl didesnio dėmesio skyrimo gramatinėms formoms, šio straipsnio autorius pritaria Gilabert & Castellví (2019) požiūriui, tačiau nesutinka su Kogan & Bondarenko (2022) pozicija. Gilabert & Castellví (2019: 541), aptardami parengiamąsias užduotėles, pažymi, kad šias užduotis būtina kurti taip, kad jos plėtotų konkrečius užduoties atlikimui reikalingus įgūdžius, tačiau ne atskiras gramatines temas. Parengiamosios užduotėlės, orientuotos į pavienių gramatinių elementų mokymą, būtų grįžimas prie tradicinių gramatiką akcentuojančių mokymo programų, kurios siekia ugdyti eksplicitines gramatines žinias, o tai, kaip jau aptarta, yra vengtina praktika. Šio straipsnio autoriaus nuomone, Kogan & Bondarenko (2022: 85) siūlomos tarpinės užduotėlės būtų ir primena tokią vengtą priegą. Kol trūksta tyrimų šiuo klausimu, tokios tarpinės užduotėlės galėtų būti naudojamos lavinti tik leksiką ar naudingas konstrukcijas (dėsningumus), o gramatiniai elementai būtų išryškunami tik tuomet, kai mokiniai patys apie juos klausia. Kiti užduoties atlikčiai aktualūs gramatinių formų aspektai gali būti aptarti *apibendrinimo* užduoties etape.

Abejonių kelia ir užduočių kartojimo vertė. Pirmą, Kogan & Bondarenko (2022) pasisako už tokias užduotis, kuriose mokiniai natūraliai kartoja tuos pačius veiksmus, tačiau panašaus tikslo siekiama ir jau minėtomis parengiamosiomis užduotėlėmis – atlikdami pagrindinę užduotį mokiniai dar sykį pakartoja tai, kas jau padaryta parengiamosiose užduotėlėse. Tikėtina, kad mokiniams veiksmingiau ir įdomiau naudoti parengiamąsias užduotis, kurios palengvina pagrindinės užduoties atlikimą, nei juos skatinti atlikti tą patį veiksmą pakartotinai. Antra, Gilabert & Castellví (2019) įsitikinimu leisti mokiniams antrą kartą atlikti tą pačią užduotį yra naudinga, tačiau vertėtų nepamiršti, jog kartojimas neretai mažina mokinių motyvaciją, tad čia slypi kitokia rizika. Išėjis – sukurti konceptualiai kiek sunkesnę jau atliktos užduoties versiją arba kitokią užduotį, kurioje kartotųsi sprendimo procesas, bet skirtųsi turinys (t.y. *procedūrinis kartojimas* (angl. *procedural repetition*; Ellis et al., 2019: 230)).

⁹ Tiesa, prieinami dar kiti įrankiai kalbiniam sunkumui nustatyti. Nuss & Martelle (2022: 13) tam tikslui siūlo morfeminio kompleksumo indeksą (angl. *Morphological Complexity Index*; Brezina & Pallotti, 2019). Naudojantis šiuo indeksu būtų įmanoma nustatyti morfeminę įvairovę užduoties įvestyje arba numanomoje (K1) atliktyje, o tai leistų palyginti skirtingų užduočių įvestį arba prognozuoti mokiniams galimus atlikties sunkumus, susijusius su morfemų apdorojimu.

Išvados

Nors UGKM yra potencialiai itin veiksminga K2 mokymo metodika, tam tikri skirtingų K2 ypatumai kelia poreikį peržiūrėti šios šią metodiką realizuojančių užduočių kūrimo procesą. Tai ypač aktualu mokant sudėtingos morfologijos K2. Bendros morfosintaksinių konstrukcijų savybės, apsunkinančios K2 įsisavinimą – žemas morfemų ryškumas, prastas sąlygiškumas, potencialus pertekliškumas mokinio K1 atžvilgiu – rodo, kad mokant(is) turtingos morfologijos K2 tos savybės tampa dar reikšmingesnės. Vis dėlto šiuo požiūriu koreguoti komunikacinio mokymo metodikas nėra paprasta: padidintas eksplisicitinis morfostinaksinių konstrukcijų mokymas gali užgožti visą mokymo turinį, o tai galimai neigiamai atsiliepia implicitinio mokinių mokymosi procesui.

Šiame straipsnyje siūloma užduočių kūrimo prieiga, integruojanti geriausius Gilabert & Castellví (2019) bei Kogan & Bondarenko (2022) pateiktų siūlymų aspektus, pritaikytus sudėtingą morfologinę sistemą turinčioms kalboms. Svarbiausias uždavinys užduočių kūrimo procese – užtikrinti pusiausvyrą tarp užduoties konceptualaus sudėtingumo ir kalbinio sunkumo. Konceptualieji ir kalbiniai iš užduoties kylantys reikalavimai lemia mokiniams tenkančią kognityvinę apkrovą, todėl užduotys turi būti sukurtos taip, kad tie reikalavimai nebūtų per dideli ir užduotys išliktų įveikiamos. Vienas būdas suvaldyti užduoties sunkumą – mokymo procese derinti skirtingo pobūdžio užduotis. Vienos jų galėtų būti atliekamos per tiesioginę mokinių sąveiką, ir čia mokiniams tektų dorotis su didesniais kognityviniais iššūkiais. Tuo tarpu kitos užduotys, apimančios netiesioginę sąveiką, galėtų būti sudėtingesnės pagal savo konceptualumą ar kalbinius reikalavimus mokiniams. Galima ir trečia išeitis – siekti pusiausvyros tarp abiejų užduočių tipų ir atsižvelgti į individualius mokinių poreikius. Nors kalbinį užduoties sunkumą nustatyti keblu, galima išgryninti minimalų užduočių kodą, aprašyti dažniausiai įtraukiamus jo elementus ir taip prognozuoti bendrą įvesties bei numatomos išvesties morfeminį sunkumą. Kadangi tyrimų apie UGKM užduotis ir jų efektyvumą mokant sudėtingos morfologijos K2 kol kas nėra gausu, tikėtina, kad šis straipsnis paskatins tolesnę diskusiją apie UGKM prieigos tinkamumą sudėtingos morfologijos K2 mokymui

Literatūra

- BREZINA, V. & PALLOTTI, G., 2019. Morphological complexity in written L2 texts. *Second Language Research*, 35(1), 99–119. <https://doi.org/10.1177/0267658316643125>
- COMER, W., 2012. Communicative language teaching and Russian: The current state of the field. In V. Makarova (Ed.), *Russian language studies in North America: New perspectives from theoretical and applied linguistics*. London: Anthem Press, 133–159.
- DABAŠINSKIENĖ, I. & ČUBAJEVAITĖ, L., 2009. Acquisition of case in Lithuanian as L2: Error analysis. *Eesti Rakenduslingvistika Uhingu Aastaraamat*, 5, 47–65. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa5.04>
- DUBASAVA, A., 2020. Acquisition of Noun Inflection in Lithuanian as a Foreign Language: A Qualitative Study. *Respectus Philologicus*, 37(42), 62–77. <https://doi.org/10.15388/RESPECTUS.2020.37.42.39>
- ELLIS, N. C., 2017. Saliency in Usage-based SLA. In S. Gass, P. Spinner, & J. Behney (Eds.), *Saliency in Second Language Acquisition*. NY: Routledge, 21–40.
- ELLIS, N. C., 2022. Second language learning of morphology. *Journal of the European Second Language Association*, 6(1), 34–59. <https://doi.org/10.22599/jesla.85>
- ELLIS, N. C., HAFEEZ, K., MARTIN, K. I., CHEN, L., BOLAND, J. & SAGARRA, N., 2014. An eye-tracking study of learned attention in Second Language Acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 35, 547–579. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000501>
- ELLIS, N. C. & SAGARRA, N., 2011. Learned attention in adult language acquisition: A replication and generalization study and meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(4), 589–624. <https://doi.org/10.1017/S0272263111000325>
- ELLIS, R., 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R., SKEHAN, R., SHAOFENG, L., SHINTANI, N. & LAMBERT, C., 2019. *Task-based language teaching, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GASS, S. & MACKAY, A., 2007. Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. London: LEA, 175–200.

GILABERT, R. & CASTELLVÍ, J., 2019. Task and syllabus design for morphologically complex languages. In J. Schwieter & A. Benatti (Eds.), *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 527–549.

GOLDSCHNEIDER, J. M. & DEKEYSER, R., 2001. Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51(1), 1–50. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00147>

HINZ, J., KRAUSE, C., RAST, R., SHOEMAKER, E. M. & WATOREK, M., 2013. Initial processing of morphological marking in nonnative language acquisition. *EUROSLA Yearbook*, 13(1), 139–175. <https://doi.org/10.1075/eurosla.13.08hin>

KOGAN, V. V. & BONDARENKO, M., 2022. Russian and Russia through tasks for beginners: Applying task-based language teaching at a low proficiency level. In S. V. Nuss & W. W. Martelle (Eds.), *Task-based instruction for teaching Russian as a foreign language*. New York: Routledge, 77–97.

LITTLE, D., 2006. The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39, 167–190. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003557>

LONG, M., 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77–100.

LONG, M., 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 121–158.

LONG, M., 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.

MARKINA, E., 2018. *Comparing focus on forms and task-based language teaching in the acquisition of Russian as a foreign language*. Disertacija. Barselonos universitetas.

NUNAN, D., 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUSS, S. V. & MARTELLE W. W., 2022. Task-based instruction for teaching Russian as a foreign language: Perspectives and practice. In S. V. Nuss & W. W. Martelle (Eds.), *Task-based instruction for teaching Russian as a foreign language*. New York: Routledge, 1–14.

PRABHU, N., 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

RICHARDS, J., 2015. Bridging the gap between receptive and productive competence. *World of better learning*. Prieiga internete: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2015/08/27/bridging-gap-receptive-productive-competence/> (žiūrėta 2024 m. rugsėjo 13 d.).

ROBINSON, P., 2015. The Cognition Hypothesis, second language task demands, and the SSARC model of pedagogic task sequencing. In M. Bygate (Ed.), *Domains and directions in the development of TBLT: A decade of plenaries from the international conference*. Amsterdam: John Benjamins, 87–121.

SAGARRA, N. & ELLIS, N. C. 2013. From seeing adverbs to seeing morphology. Language experience and adult acquisition of L2 tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(2), 261–290. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000885>

SKEHAN, P., 2009. Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>

SLABAKOVA, R., 2019. The bottleneck hypothesis updated. In T. Ionin & M. Rispoli (Eds.), *Three streams of generative language acquisition research: Selected papers from the 7th meeting of generative approaches to language acquisition–North America, University of Illinois at Urbana-Champaign*. Amsterdam: John Benjamins, 319–345.

WILLIS, J., 1996. *A framework for task-based language teaching*. New York: Longman.

WILLIS, D. & WILLIS, J., 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Richard Udes: Vilniaus universiteto, Filologijos fakulteto, Įvairiakalbių tyrimų centro doktorantas, Universiteto g. 5, Vilnius, richard.udes@ff.stud.vu.lt