

RECENZJA OSIĄGNIĘĆ NAUKOWYCH W POSTĘPOWANIU HABILITACYJNYM

DR TOMASZA ROGA

(Sporządzona zgodnie z art. 219 ust. 1 pkt.2 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce (Dz. U. z 2024 r. poz. 1571)

1. Sylwetka Habilitanta

Pan dr Tomasz Róg ukończył studia magisterskie na kierunku filologia angielska i uzyskał tytuł zawodowy magistra w Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu w 2006 r. Wcześniej ukończył studia w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy zwieńczone tytułem licencjata (2004) wydanym przez Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W 2013 roku uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa angielskiego na podstawie rozprawy pt. *An investigation into the impact of study abroad programmes on tertiary students' intercultural communicative competence*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub.

Habilitant posiada bogate doświadczenie zawodowe. Od roku 2004 pracował i nadal pracuje jako czynny nauczyciel języka angielskiego w szkołach średnich w Polsce (Zespół Szkół nr 12 w Bydgoszczy, XV LO w Bydgoszczy, Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Salezjańskiego w Pile) i Wielkiej Brytanii (Stafford House Study Holidays, Gloucestershire College), a także w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Złotowie oraz kilku innych uczelniach zawodowych. W 2015 r. uzyskał stopień nauczyciela dyplomowanego. Warto podkreślić wagę doświadczenia pracy w zawodzie nauczyciela dla prowadzonej pracy badawczej w zakresie glottodydaktyki. Od roku 2009 dr Róg jest związany z Akademią Nauk

Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile, obecnie będąc zatrudnionym na stanowisku profesora uczelni oraz pełniąc funkcję kierownika Katedry Lingwistyki Stosowanej.

W tym miejscu pragnę zaznaczyć, że uzyskanie stopni magistra i doktora nauk humanistycznych w instytucjach innych niż obecne zatrudnienie można uznać za spełnienie ustawowych wymagań prowadzenia badań naukowych w więcej niż jednej uczelni (por. pkt. 3, art. 219 Ustawy).

2. Ocena osiągnięcia naukowego

Jako główne osiągnięcie naukowe we wniosku o wszczęcie postępowania Habilitant wskazuje monografię autorską zatytułowaną: *Task-based Language Teaching and Beyond: L2 Pragmatics Instruction for Young Learners* wydaną w prestiżowym wydawnictwie międzynarodowym Springer. Podjęty w monografii temat jest nowatorski, gdyż jak dotąd nie ukazały się żadne prace traktujące o tematyce nauczania pragmatyki języka obcego wśród małych dzieci. Niemal równocześnie z monografią dr Roga ukazała się w wydawnictwie Multilingual Matters (grudzień 2024) książka Milicy Savić, Andersa Myrseta oraz Marii Economidou – Kogetsidis pt. *Researching and Teaching Speech Acts with Young L2 Learners: Beneath the Linguistic Surface*, co świadczy o dobrej intuicji badawczej i pionierskim charakterze podjętego przez Autora tematu.

Monografia liczy 412 stron i składa się z siedmiu rozdziałów: trzech teoretycznych i czterech empirycznych. Rozdział pierwszy definiuje pojęcie pragmatyki oraz kompetencji pragmatycznej oraz omawia jej rozwój. Zauważa, że kompetencja pragmatyczna jest składową kompetencji komunikacyjnej, i charakteryzuje ją w kontekście przeprowadzonych wcześniej badań, rozwiązań dydaktycznych, projektowania materiałów dydaktycznych oraz sposobów oceny rozwoju. Rozdział drugi przedstawia założenia podejścia zadaniowego (ang. *Task-based Language Teaching*, TBLT), wskazując, że wywodzi się ono od teorii kognitywno-interakcyjnej i społeczno-kulturowej. Porównuje je z modelem PPP (ang. *Presentation-Practice-Production*). Definiuje, czym jest 'zadanie' (ang. *task*) w tym podejściu, a także omawia kluczowe modele jego zastosowania, np. Willis (1996), Skehan'a (1996), Ellisa (2003), Nunana (2004), Longa (2015) i innych. Autor na s. 67 twierdzi, że w podejściu zadaniowym zadanie musi odzwierciedlać **autentyczne** sytuacje komunikacyjne i realizować **cel komunikacyjny** (oparty na luce komunikacyjnej), który jest nadrzędny wobec poprawnego opanowania struktur gramatycznych. Celem

jest wykonanie zadania, a nauka języka polega na **negocjowaniu znaczeń** ze współrozmówcą i wzajemne uczenie się. W zadaniu uczący się polegają na **własnych zasobach** językowych i dlatego nie ma miejsca na mechaniczne powtarzanie form językowych narzuconych przez nauczyciela typu dryl. Podkreślam cechy tak zdefiniowanego zadania, celem polemiki w dalszej części recenzji. W rozdziale trzecim Autor dokonuje przeglądu badań nad wykorzystaniem zadań w nauczaniu pragmatyki prowadzonych głównie wśród nastolatków i osób dorosłych, ale już nie docelowej grupy badanych, czyli dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Omawia je według tego, jak złożoność, trudność, modalność oraz wsparcie nauczyciela wpływają na stopień realizacji zadania. Wszystkie wspomniane zagadnienia omówione są wyczerpująco i świadczą o dogłębnej znajomości Habilitanta wielu zagadnień z językoznawstwa stosowanego–glottodydaktyki, w szczególności badań nad zastosowaniem podejścia zadaniowego. Zabrakło mi jednak szczegółowego odniesienia do wyników badań prowadzonych w najmłodszej grupie wiekowej od ponad 30 lat w krajach Europy Środkowej m. in. takich badaczy jak Marianne Nikolov, Jelena Mihaljević Djigunović, Carmen Muñoz, Magdalena Szpotowicz. Ich badania miały charakter pionierski i stanowiły podwaliny wiedzy, jak nauczać dzieci i czego są one w stanie się nauczyć na zorganizowanych kursach języka obcego. Fakt pominięcia tych lektur ma swoje reperkusje w przeprowadzonym projekcie badawczym, o czym poniżej.

Rozdział czwarty przedstawia założenia metodologiczne, procedurę badania, sposób doboru badanych i ich charakterystykę, konstrukcję narzędzi badawczych i ich walidację. Przeprowadzone badanie miało charakter quasi-eksperymentalny typu pre-test post-test, opóźniony post-test z dwiema grupami eksperymentalnymi: jedną nauczaną w podejściu PPP, a drugą w podejściu zadaniowym TBLT. Celem projektu było empiryczna weryfikacja skuteczności obu podejść w nauczaniu pięciu podstawowych aktów mowy, tj. powitania, prośby, propozycji, przeproszania, wyrażania wdzięczności. Wybraną metodę badania uważam za właściwą, gdyż pozwalała na weryfikację istotności wdrożonej interwencji pedagogicznej (TBLT). Rozdział zakończono charakterystyką etycznych aspektów badania. W rozdziale piątym omówiono uzyskane wyniki badania uzyskane za pomocą testów produkcji i recepcji. Produkcję aktów mowy badano za pomocą odgrywania ról, ustnego uzupełniania luk, natomiast recepcję za pomocą słuchanego testu wielokrotnego wyboru oraz podobnego testu z wykorzystaniem kart obrazkowych. W tym rozdziale podziw budzi zaawansowana znajomość narzędzi statystycznych zastosowana w analizie pozyskanych danych. Autor wykazał się ogromną pieczołowitością przy gromadzeniu, transkrypcji i analiz (w tym przez rodzimego użytkownika) materiału ustnego pozyskanego za pomocą zadań Oral Discourse Completion Tasks (ODCT).

Rozdział szósty stanowi omówienie wyników badań wraz z implikacjami dydaktycznymi, natomiast rozdział siódmy przedstawia wnioski końcowe, które, uważam, można było dołączyć do rozdziału szóstego, gdyż liczy on tylko cztery strony. Na końcu załączono sześć załączników przedstawiających wykorzystane narzędzia badawcze i scenariusze lecyjne.

Tak przyjęty układ monografii uważam za spójny i logiczny. Jej struktura odzwierciedla strukturę artykułów badawczych. Treści opisane w części teoretycznej są bezpośrednio związane z zaplanowanym badaniem empirycznym. Rozprawa jest napisana w bardzo dobrym stylu akademickim. Układ treści jest spójny i logiczny, pracę czyta się dobrze, autor prowadzi wywód w sposób jasny i klarowny. Redakcja tekstu jest również niezwykle staranna.

Jeśli chodzi o jej ocenę merytoryczną, do jej zalet zaliczam bardzo dobrą orientację Habilitanta w zagadnieniach językoznawstwa stosowanego. Autor rzetelnie przytacza szereg teorii, modeli i badań empirycznych. Dokładnie dokumentuje przytaczane źródła, a cały tekst ma istotny walor poznawczy dla czytelnika. Ponadto Autor transparentnie i bardzo szczegółowo przedstawia sposób przeprowadzenia badania, dobór próby, konstrukcję narzędzi badawczych. Habilitant bardzo dobrze rozumie celowość stosowanych testów statystycznych, które wykorzystuje do zbadania rzetelności stosowanych narzędzi. Z uznaniem oceniam zaprojektowanie zadania w trakcie kursu językowego, które świadczą o wyróżniającym się warsztacie dydaktycznym i badawczym. Doceniam także próbę znalezienia luki badawczej i zbadania nowatorskiego zagadnienia. Warto podkreślić, że badanie empiryczne i wykorzystane narzędzia zostały samodzielnie zaprojektowane przez badacza.

Moje zastrzeżenia budzą następujące kwestie: We wstępie Autor stwierdza, że zauważył lukę badawczą, jaką jest brak badań nad rozwojem kompetencji pragmatycznej w języku obcym u dzieci. Szkoda, że Autor nieco bardzo krytycznie nie zastanowił się nad tą kwestią. Definiując kompetencję pragmatyczną (s.2-10) słusznie wskazuje, że stanowi ona komponent kompetencji komunikacyjnej, a w autoreferacie (s. 6), że „wydaje się być jednym z najważniejszych i ostatnich systemów językowych, jakie opanowują uczący się”. Należy zatem zadać sobie pytanie, czy kompetencję pragmatyczną, mogą nabyć dzieci na poziomie ok. A1 w wieku 8-9 lat tj. zanim rozwiną kompetencję komunikacyjną? Jak wskazały wyniki ankiety, badane dzieci nie posiadały istotnej ekspozycji na język drugi przed rozpoczęciem nauki w szkole. Nie mogę także zgodzić się z twierdzeniem, że większość podręczników pomija nauczanie pragmatyki. W przypadku dzieci ona jest nauczana w formie mowy formułicznej/wyrażeniach rutynowych i osadzona w historyjkach obrazkowych,

tekstach rymowanek i piosenek. Zakłada się, że dziecko opanuje utarte zwroty poprzez wielokrotne powtórzenia tych samych tekstów.

Autor opracowując koncepcję projektu badawczego korzystał z osiągnięć badaczy prowadzących badania w różnych kontekstach (w tym w środowisku immersji), wśród nastolatków i dorosłych, nie zauważając, że dydaktyka językowa dzieci rządzi się innymi prawami niż dydaktyka starszych uczniów i musi być dostosowana do ich możliwości rozwojowych (językowych oraz psycho-emocjonalnych). Operacje myślowe dzieci w wieku wczesnoszkolnym wciąż bazują na konkretach i muszą być wspierane konkretnym materiałem wizualnym, tj. przedmiotami, kartami obrazkowymi. Również łatwiej przebiegają, gdy niepotrzebnie nie przełącza się kodów językowych, tj. wymaga tłumaczenia. Zasady te obowiązują również w ocenianiu kompetencji językowych dzieci.

W związku z tym mam zastrzeżenia co do zasadności zastosowania języka polskiego w pewnych narzędziach w projekcie badawczym np. *Oral Discourse Completion Task* (Załącznik 3). W zadaniu tym uczniom podano przykład sytuacji w języku polskim, a następnie poproszono o zareagowanie na sytuację w języku angielskim, np. 'Ktoś mówi do Ciebie „Good morning! How are you today?” Jak Odpowiesz?'. Zadanie to w istocie wymagało od uczniów umiejętności mediacji i to na poziomie zdania, ponadto pozbawione było autentycznego kontekstu użycia, tak ważnego w podejściu TBLT. Nie jest dla mnie jasne, jakimi przesłankami kierował się badacz, wybierając taką technikę do badania umiejętności językowych początkujących uczniów, podczas gdy wszystkie inne egzaminy adresowane do dzieci polegają na operowaniu w obrębie jednego kodu językowego i stosowaniu materiału wizualnego do wywołania wymaganych form językowych. Podobnie nie sądzę, by ustny test wielokrotnego wyboru (*Aural Multiple Choice Test*) pozwalał adekwatnie sprawdzić umiejętności dzieci. Po pierwsze dzieci ponownie są zmuszone operować pomiędzy dwoma językami (polecenie podane jest w j. polskim, a wybór odpowiedzi w j. angielskim), po drugie zadanie to jest ustne, a więc dzieci muszą przechowywać wszystkie odpowiedzi w pamięci roboczej, by móc wybrać odpowiednią, co nie jest łatwym zadaniem, zwłaszcza, że niektóre z zaproponowanych odpowiedzi to dość długie zdania np. w scenariuszu 6: (s. 370) uczeń ma do wyboru trzy odpowiedzi: „Let's play something else/I lost your ball, sorry/ Can you help me find your ball". Z badań prowadzonych wśród dzieci wykorzystujących zadania polegające na ocenie poprawności gramatycznej zdań (np. Snow i Hoefnagel-Höhle, 1978) wiemy, że dzieci nie są w stanie powtórzyć tych, których struktury składniowej jeszcze nie znają. Podejrzewam więc, że większość badanych dzieci po prostu zgadywało odpowiedzi, co budzi wątpliwości nt. rzetelności tak uzyskanych danych.

Habilitant generalnie posiada znajomość reguł etycznego prowadzenia badań, odwołując się do zasad wiarygodności, transferowalności, możliwości potwierdzenia wyników oraz triangulacji. Jednak i tu nie bierze pod uwagę specyfiki badanej grupy wiekowej. Przeprowadzony projekt badawczy odzwierciedla tendencję współczesnych badań, moim zdaniem nietyczną, gdy badacz wkracza do danej grupy uczniów jedynie po to, by zebrać potrzebne mu dane, nie budując wcześniej z nimi więzi i nie troszcząc się zbytnio o to, jaki efekt zwrotny będzie miała jego interwencja na samopoczucie i samoocenę dzieci, zwłaszcza gdy nie będzie ona zakończona poczuciem sukcesu. W tym miejscu nie mogę się zgodzić ze stwierdzeniem, że dzieci lepiej czują się w sytuacji testowej w obecności zewnętrznego badacza niż znanej im nauczycielki (s. 237) i to w sytuacji jeden na jeden. Brakuje również informacji, czy zarówno rodzice, jak i same dzieci wyraziły zgodę na udział w takim badaniu.

W badaniu empirycznym, które miało charakter quasi-eksperymentalny, badano efektywność nauczania metodą zadaniową pięciu aktów mowy: pozdrowień, prośb, propozycji, przeproszania i podziękowań. Autor sam przyznaje (s. 242), że te podstawowe akty mowy zostały wybrane ze względu na umiejętność dzieci rozumienia i wczuwania się w rolę innych (czyli posiadaną tzw. teorię umysłu), a także dopasowanie do poziomu językowego dzieci (Autor nie określa jakiego). Uznając, że poziom dzieci w istocie nie był zbyt wysoki (prawdopodobnie A1+) nie jest dla mnie jasnym, który z modeli TBLT autor zastosował w badaniu empirycznym; Nie jestem także przekonana, na ile prowadzone prezentacje nowego aktu mowy w czasie lekcji (fazy *input*) rzeczywiście różnią się od modelu PPP. W modelu PPP również można przedstawić nową strukturę języka w kontekście, np. w formie odegranego dialogu, a faza ćwiczenia (ang. *practice*) nie zawsze musi być formą drylu. Mogą to być jakiegokolwiek formy pracy kontrolowanej, np. uzupełnianie dialogu zapamiętanymi frazami/dyktando. Autor przedstawia przykładowy przebieg lekcji w podejściu PPP oraz TBLT w załączniku nr 6. Prezentując formę pozdrowienia (s. 378-379) w obu podejściach nauczyciel odgrywa sytuację z wykorzystaniem kukiełki. Następnie w fazie ćwiczeń (ang. *practice*) w podejściu PPP nauczyciel prosi uczniów o kilkukrotne powtórzenie zdań zaprezentowanego wcześniej dialogu, co ma służyć jego zapamiętaniu. Natomiast w modelu TBLT ta faza jest pominięta, zamiast tego uczniowie są zachęceni do chodzenia po klasie jak np. na przyjęciu i odgrywania ról poznawania nowych znajomych, tj. przedstawiania się. Na pewno ćwiczenie to jest bardziej komunikacyjne, jednak ogranicza kontrolę błędów przez nauczyciela. W stadium produkcji w modelu PPP uczniowie również mieli za zadanie przećwiczyć powitania z partnerami w klasie, jednak bez podania autentycznego kontekstu. Z kolei zadanie typu post-task w modelu TBLT uczniowie mieli za zadanie

wspólnie przywołać używane wcześniej struktury i zapisać je na kartach pracy. Następnie przeprowadzono podobne ćwiczenie jak w produkcji w modelu PPP, w których dzieci nawzajem się sobie przedstawiają stojąc w dwóch kręgach. Wyraźnie widać więc, że podstawowa różnica między obu modelami polega na tym, czy nauczyciel prosi dzieci o powtórzenie zdań prezentowanego dialogu, czy też nie. W modelu TBLT nie zastosowano powtórzeń w formie drylu. Zupełnie nie rozumiem dlaczego, skoro pamięć dzieci jest w dużej mierze mechaniczna, a nauczanie pragmatyki dzieci na poziomie A1 w istocie polega na zapamiętywaniu kilku utartych zwrotów poprzez ich liczne powtórzenia. Nie widzę tu miejsca dla negocjowania znaczeń i poleganiu na zasobach językowych, które dziecko w zasadzie jeszcze nie posiada. Nie rozumiem więc, w jaki sposób miałoby dziecko wykonać zadanie w takim sensie, w jakim jest ono zdefiniowane w podejściu TBLT (por. wyżej). Nie wszystkie też dzieci potrafią samodzielnie, celowo i świadomie zapamiętać to, co mówi nauczyciel, a tego wymaga się w modelu TBLT. Aby negocjować znaczenia, uczniowie muszą już posiadać pewien poziom kompetencji językowej. Być może m. in. z tych powodów nie znaleziono istotnych statystycznie różnic w osiągnięciach dzieci pomiędzy grupami uczącymi się metoda PPP i TBLT i postawiona hipoteza nie znalazła potwierdzenia, a wyniki są sprzeczne z tymi uzyskanymi w innych badaniach, prowadzonych jednak na uczniach starszych.

Reasumując, dostrzegam, że przeprowadzony projekt empiryczny otwiera drogę do polemiki nt. zasadności wykorzystania podejścia TBLT na początkowych etapach nauczania języka obcego dzieci. Doceniam jednak próbę Habilitanta zmierzenia się z zagadnieniem nowym i dotąd nie zbadanym. Uważam, że wyniki projektu i wnioskowanie byłyby bardziej przekonujące, gdyby były przeprowadzone wśród nastolatków lub osób dorosłych na wyższych poziomach zaawansowania. Warto podkreślić, że Habilitant dobrze się orientuje się w ogólnych zasadach projektowania badań naukowych, jest odcytany w literaturze przedmiotu. Niewątpliwie bardzo dobrze się orientuje w metodyce pracy opartej na zadaniach i prowadzonych w tym nurcie badaniach. Potrafi wyciągnąć wiele znaczących wniosków z badania. Mimo wskazanych uchybień, uznaję, że monografia przedstawia pewne nowatorskie założenia i z tego względu mieści się w ramach kryteriów, jakie są stawiane rozprawom habilitacyjnym i ogólnie oceniam ją **pozytywnie**.

3. Ocena pozostałych osiągnięć naukowych.

Habilitant ogółem opublikował 65 prac naukowych (w tym 56 po uzyskaniu stopnia doktora). Są to 4 monografie (w tym monografia habilitacyjna), 21 artykułów w czasopismach polskich i 7 zagranicznych), 22 rozdziały w pracach zbiorowych, 1 współredakcja numeru czasopisma, 1 podręcznik i 2 recenzje. Pod względem ilościowym dorobek ten znacznie przekracza zwyczajowe wymogi stawiane habilitantom. Na docenienie zasługuje różnorodny charakter i miejsce wydania prac, a także niejednokrotnie pionierska tematyka. W swoich pracach jako pierwszy w Polsce Habilitant zajął się zagadnieniem przyswajania języka obcego w trakcie krótkotrwałych pobytów zagranicznych. Również bardzo wysoko oceniam monografię poświęconą kreatywności w dydaktyce języków obcych, w której Habilitant opisuje to zagadnienie z wielorakich perspektyw: nauczyciela, ucznia oraz nauki. Dokonuje syntetycznego przeglądu koncepcji i jej miejsca w psychologii i glottodydaktyce. Na uwagę zasługują propozycje treningu kreatywności na lekcjach języka obcego i już sama ta pozycja mogłaby stanowić podstawę postępowania habilitacyjnego.

Pozostałe artykuły naukowe również są napisane z dbałością o poprawność metodologiczną, jednocześnie wnosząc istotny walor poznawczy. Przykładowo w nurcie badań nad kompetencją interkulturową autor zastosował zarówno podejścia ilościowe, (badanie ankietowe w tekście pt. „Preparing tertiary students for study abroad programmes...” (2015), jak i jakościowe (studium przypadku w tekście pt. „Cultural noticing, language learning” (2017). Z kolei w artykule pt. ‘Intercultural education at a pre-school level..’ (2015) analizie poddał programy nauczania 24 placówek edukacyjnych. W najnowszych pracach dr Róg łączy głównie podejście eksperymentalne z zaawansowanymi narzędziami statystycznymi, zajmując się powtarzalnością zadań a przyjemnością z ich wykonywania, złożonością, determinacją ucznia (ang. *grit*). Wyraźnie można więc zauważyć, że Habilitant nie boi się podejmować nowych tematów, wykorzystuje różnorodne metody badawcze, co wskazuje na jego dużą samodzielność. Można także zaobserwować rozwój znajomości metodologii badawczej, co przekłada się na publikowanie w coraz lepszych czasopismach naukowych (ostatnio w *Language Teaching*).

4. Działalność dydaktyczna, organizacyjna, popularyzatorska.

Pan dr Róg systematycznie uczestniczy w konferencjach naukowych: od 2010 r. wygłosił 31 referatów na konferencjach głównie krajowych, ale także tych o zasięgu międzynarodowym. Jest aktywnym członkiem kilku towarzystw naukowych. Zorganizował lub współorganizował 5 konferencji naukowych w macierzystej

uczelni. Organizuje wykłady gościnne badaczy z zagranicy. Pełni odpowiedzialne funkcje, tj. Kierownika Katedry Lingwistyki Stosowanej, członka Senatu, opiekuna Studenckiego Koła Naukowego.

Regularnie recenzuje prace dyplomowe, a także artykuły naukowe w wiodących czasopismach naukowych w Polsce i za granicą, co świadczy o jego rozpoznawalności w środowisku naukowym. Występował w roli eksperta i recenzenta dla wydawnictw zewnętrznych (ocena podręcznika *Destination Matura* (2015)), dla Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz ostatnio (od r. 2024) dla Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

Ważnym i wartym podkreślenia aspektem pracy zawodowej jest jego działalność dydaktyczna i transferowanie wyników badań na praktykę. Przejawia się ona w prowadzeniu licznych szkoleń dla nauczycieli języków obcych w regionie oraz regularnych publikacjach w czasopismach skierowanych do nauczycieli, tj. *Języki Obce w Szkole*, *The Teacher*.

Wszystkie te działania zdecydowanie świadczą o tym, że Habilitant jest osobą samodzielną i niezwykle aktywną na polu organizacji i popularyzacji nauki, umiejętnie łączy pracę badawczą z codzienną pracą dydaktyczną w szkole i szerszym środowisku edukacyjnym. Jego aktywność została doceniona przez przełożonych, o czym świadczą kilkakrotnie otrzymane nagrody Rektora ANS w Pile, Dyrektora Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Salezjańskiego oraz Dyrektora Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Złotowie.

5. Wniosek.

Analiza osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych Pana Doktora Tomasza Roga wskazuje, że mamy do czynienia z osobą samodzielną i zaangażowaną w pracę badawczą i dydaktyczną. Ogólnie pozytywnie oceniam monografię autorską. Wysoko oceniam całokształt pozostałych osiągnięć naukowych. W związku z tym stwierdzam, że osiągnięcia te stanowią znaczny wkład w rozwój dyscypliny językoznawstwo i uważam, że Habilitant spełnia wymagania określone w art. 219 ust. 1 pkt.2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce. Tym samym **popieram wniosek** dr Tomasza Roga o nadanie mu stopnia doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo.

