

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko

Tomasz Róg

2. Posiadane dyplomy i stopnie naukowe

2013 – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa angielskiego, stopień nadany przez Radę Wydziału Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; tytuł rozprawy: *An investigation into the impact of study abroad programmes on tertiary students' intercultural communicative competence*. Promotorka rozprawy prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub, recenzenci: dr hab. Elżbieta Wąsik, prof. UAM; dr hab. Waldemar Skrzypczak, prof. UMK.

2006 – magister filologii angielskiej, tytuł uzyskany na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernia w Toruniu (specjalność literatura brytyjsko-kanadyjska); temat pracy magisterskiej *Gothic Revival in the 18th Century Novel*, praca napisana pod kierunkiem dra Dariusza Pestki.

2004 – licencjat w zakresie nauczania języka angielskiego. Dyplom ukończenia Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy i dyplom Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Inne

2024 – świadectwo ukończenia kursu Analiza statystyczna w nauce i biznesie - poziom średnio zaawansowany, Uniwersytet SWPS, Filia we Wrocławiu

2023 - świadectwo ukończenia kursu Analiza statystyczna w nauce i biznesie - poziom podstawowy, Uniwersytet SWPS, Filia we Wrocławiu

2017 – dyplom ukończenia studiów podyplomowych w zakresie „Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna”, Wydział Administracji i Nauk Społecznych, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Społeczna.

2015 – stopień nauczyciela dyplomowanego

3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych

od 01.10.2009 – dziś – adiunkt w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Akademii Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile [wcześniej: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa (zmiany nazwy uczelni od 1.10.2022); wcześniej: Katedra Filologii (zmiana nazwy od 01.10.2024)] (01.10.2009-14.02.2010; 01.10.2010-14.02.2011; 21.02.2011-30.06.2014 – umowa zlecenie: pracownik dydaktyczny na kierunku Filologia, od 01.10.2014 umowa o pracę na pełen etat), od 01.10.2020 pełnię funkcję **kierownika katedry**

14.03.2024 - 23.06.2024 - wykładowca na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu [umowa zlecenia na przeprowadzenie wykładu monograficznego na kierunku Filologia angielska w edukacji]

02.10.2015 – 28.02.2017 – lektor języka angielskiego w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy (umowa zlecenia)

18.12.2008 - 28.02.2009 - wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Wałczu [umowa o dzieło: przeprowadzenie wykładów z historii języka]

01.10.2008 – 31.08.2014 – nauczyciel w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Złotowie, sekcja języka angielskiego (01.10.2008-12.06.2011 zatrudnienie na pełny etat, 13.06.2011-30.09.2011 ¾ etatu, 01.10.2011-30.09.2012 12,13/15 etatu, 01.10.2012-30.09.2013 7,47/15 etatu, 01.10.2013 – 30.09.2014 4,8/18 etatu)

Zatrudnienie w szkołach:

od 1.09.2009–dziś – Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Salezjańskiego w Pile, nauczyciel języka angielskiego

2007–2008 - Gloucestershire College, Gloucester, Anglia - nauczyciel języka polskiego jako obcego

2007–2008 - Stafford House Study Holidays, Canterbury, Anglia - nauczyciel języka angielskiego jako obcego

2005–2007 – XV Liceum Ogólnokształcące w Bydgoszczy - nauczyciel języka angielskiego

2004–2007 - Szkoła Języków Obcych English Unlimited w Bydgoszczy - lektor języka angielskiego

2004–2005 - Zespół Szkół nr 12 im. Jana III Sobieskiego w Bydgoszczy - nauczyciel języka angielskiego

2003–2004 - Kujawsko-Pomorskie Szkoły NeKS w Bydgoszczy - lektor języka angielskiego

4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.).

4.1 Monografia naukowa

a) tytuł osiągnięcia naukowego

Monografia: *Task-based language teaching and beyond: L2 pragmatics instruction for young learners*

b) autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, recenzent wydawniczy

Róg, Tomasz. 2025. *Task-based language teaching and beyond: L2 pragmatics instruction for young learners*. Springer, prof. dr hab. Anna Michońska-Stadnik

ISBN: 978-3-031-86565-7 <https://doi.org/10.1007/978-3-031-86566-4>

c) Ogólny zarys osiągnięcia naukowego

Przedłożona do oceny monografia stanowi wkład w dyscyplinę językoznawstwa ze szczególnym odniesieniem do językoznawstwa stosowanego (Brumfit, 1995; Corder, 1967; Gucza, 2017) w zakresie glottodydaktyki/ akwizycji drugiego (obcego) języka (Dakowska,

2014; Jaroszewska, 2014; Wilczyńska & Michońska-Stadnik, 2010). Jest ona poświęcona możliwości wykorzystania podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych (ang. *task-based language teaching*) do rozwijania kompetencji pragmatycznej u polskich dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego. Tym samym podejmuje ona tematykę podejścia zadaniowego, nauczania pragmatyki obcojęzycznej i nauczania języków obcych dzieci. Podejście zadaniowe jest, w ogólnym ujęciu, sposobem nauczania języka obcego, a pragmatyka jest podsystemem języka związanym z interpretacją i nadawaniem znaczeń w danej sytuacji społecznej. Jak wykażę poniżej, oba te obszary mają wiele punktów zbieżnych, ale rzadko były badane łącznie i, według mojej wiedzy, nigdy wcześniej w kontekście nauczania dzieci.

Monografia składa się z siedmiu rozdziałów, trzech teoretycznych i czterech empirycznych. W pierwszym z nich omawiam problematykę rozwijania kompetencji pragmatycznej w języku obcym. Rozpaczynam od wprowadzenia pojęcia pragmatyki językowej, podkreślając jej związki ze skuteczną komunikacją i jej rolę w rozumieniu norm społecznych rządzących użyciem języka. W kolejnych sekcjach wyjaśniam różnice pomiędzy pragmatyką a kompetencją pragmatyczną, ilustrując, w jaki sposób wpływają one na interpretację i użycie języka w różnych kontekstach społecznych. W drugiej części rozdziału przyglądam się bliżej pragmatyce obcojęzycznej, przedstawiając jej definicję, rozwój kompetencji pragmatycznej w języku obcym i jej miejsce w ogólnej obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej. Omawiam także praktyczne kwestie związane z nauczaniem pragmatyki w języku obcym odnosząc się do wyników badań empirycznych, przybliżam wyzwania związane z opracowywaniem materiałów dydaktycznych oraz oceną kompetencji pragmatycznej u osób uczących się języków obcych.

W rozdziale 2 przedstawiam szczegółowe założenia podejścia zadaniowego poprzez omówienie jego podstaw teoretycznych, praktycznych sposobów jego wdrażania na lekcji i powiązanych badań empirycznych. Rozpaczynam od omówienia kluczowych kwestii teoretycznych z perspektywy kognitywno-interakcjonistycznej i socjokulturowej, w tym różne modele i hipotezy wyjaśniające proces nabywania języków obcych. Następnie analizuję praktyczne aspekty podejścia zadaniowego, szczegółowo opisując różne podejścia do wdrażania zadań w klasach językowych. Na koniec omawiam obecny stan badań empirycznych dotyczących skuteczności zadań i podejścia zadaniowego.

W rozdziale 3 dokonuję przeglądu badań nad wykorzystaniem zadań w nauczaniu pragmatyki języka obcego, zwłaszcza w odniesieniu do młodych uczniów. Zaczynam od przedstawienia dwóch podstawowych ram teoretycznych: założenia o ograniczonej pojemności uwagi Skehana (1998) i hipotezy poznawczej Robinsona (2001, 2003), które pozwalają na lepszy wgląd w złożoność i trudność zadań. Następnie omawiam wpływ podejścia zadaniowego na młodych uczniów, zwracając uwagę na złożoności etyczne, teoretyczne i metodologiczne takich badań. Dokonuję przeglądu wpływu zadań na interakcję ustną i pisemną, badań porównawczych z udziałem dzieci, efektów powtarzania zadań oraz badań nad praktycznymi aspektami podejścia zadaniowego. Następnie odnoszę się do obecnego stanu badań nad rozwijaniem kompetencji pragmatycznej u młodych uczniów, podkreślając potrzebę

podstawowych umiejętności pragmatycznych w codziennych interakcjach i sytuacjach krytycznych.

Część empiryczna książki rozpoczyna się od rozdziału 4, w którym przedstawiam metodologię przyjętą w badaniu. Rozdział ten rozpoczynam od nakreślenia celów badania i związanego z nimi pytania badawczego. Następnie opisuję kontekst i uczestników badania, w tym ich dane demograficzne, poziom znajomości języka angielskiego, wcześniejsze doświadczenia z uczeniem się języków, tło społeczno-kulturowe oraz proces rekrutacji i przypisywania ich do grupy eksperymentalnej lub kontrolnej. Następnie omawiam docelowe akty mowy. Szczegółowo opisuję każdy akt mowy, w tym ich taksonomie i przedstawiam uzasadnienie wyboru każdego z nich do badania. W dalszej części prezentuję instrumenty pozyskiwania danych, uzasadniając użycie każdego z nich. Ponadto przedstawiam procedury przetwarzania i analizy danych. Rozdział kończę omówieniem kwestii metodologicznych i etycznych istotnych dla badania.

W rozdziale 5 omawiam wyniki badania, obejmujące zarówno analizy ilościowe, jak i jakościowe. Wyniki pochodzą z czterech instrumentów pozyskiwania danych wykorzystywanych do gromadzenia danych w trzech różnych punktach czasowych: pre-test, post-test i opóźniony post-test. Aby zapewnić przejrzystość, omawiam wyniki i analizy dla każdego instrumentu osobno.

Rozdział 6 koncentruje się na omówieniu wyników mojego badania. Odpowiadam w nim na pytanie badawcze, dostarczając wyjaśnień i łącząc uzyskane wyniki z wynikami innych badań teoretycznych i empirycznych, gdy tylko jest to możliwe. Następnie przedstawiam pedagogiczne implikacje badania. W miarę postępu moich badań pojawiło się kilka ograniczeń, czego należało się spodziewać, biorąc pod uwagę innowacyjny charakter badania. Ograniczenia te również omawiam w rozdziale 6. W rozdziale 7 przedstawiam wnioski zarówno teoretyczne, jak i empiryczne.

d) Uzasadnienie wyboru tematu i omówienie celu naukowego pracy

W ciągu ostatnich trzech dekad nastąpił ogromny wzrost zainteresowania podejściem zadaniowym (PZ) zarówno wśród badaczy, jak i praktyków (Bryfonski i in., 2024; Shehadeh, 2019, 2024), co zaowocowało licznymi publikacjami i konferencjami poświęconymi temu zagadnieniu, powołaniem Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczania w Podejściu Zadaniowym (IATBLT) oraz utworzeniem czasopisma *Task. A journal on task-based language teaching and learning* (John Benjamins Publishing). Spośród różnych koncepcji nauczania języków obcych, PZ jest jednym z najlepiej zbadanych podejść, mocno osadzonym w kognitywno-interakcjonistycznej teorii akwizycji językowej (East, 2021; Ellis i in., 2020; Erlam & Tolosa, 2022; Gurzynski-Weiss i in., 2024; Long, 2015; Róg, 2021a, b; Van den Branden, 2022). Wyrosło ono z podejścia komunikacyjnego (Ellis, 2003) i opiera się na użyciu zadania (definiowanego w bardzo konkretny sposób, o czym poniżej) zarówno jako metody nauczania, jak i jednostki organizacyjnej lekcji. W myśl PZ, język postrzegany jest przede wszystkim jako narzędzie komunikacji, a nie wyłącznie jako system reguł do opanowania. W związku z tym przyjmuje się analityczne podejście do projektowania programu nauczania, tj. treść kursu koncentruje się na zadaniach do wykonania, a nie na strukturach językowych, które

uczący się mają przyswoić. W rezultacie program nauczania nie opiera się na słownictwie czy strukturach gramatycznych, które uczący się powinni opanować, a składa się z listy zadań, które uczący się powinni być w stanie wykonać w prawdziwym życiu.

Samo zadanie musi spełniać konkretne założenia: 1) uczący się odbierają lub przekazują treści w języku docelowym, a nie skupiają się wyłącznie na formie języka, 2) uczący się polegają na własnych zasobach językowych, aby wykonać zadanie, 3) nie ma miejsca na mechaniczne powtarzanie lub odtwarzanie treści wyrażonych przez inne osoby, 4) celem jest wykonanie zadania, a nie użycie narzuconych struktur, 5) zadania blisko odzwierciedlają sytuacje, w jakich uczący się mają autentycznie używać języka (Skehan 1998; Ellis 2003; Ellis i in. 2020). Tym samym odróżnia się zadanie od ćwiczenia, którego celem jest mechaniczna praca ze strukturą językową. Dla przykładu, lekcja w podejściu zadaniowym może być ukierunkowana na zrozumienie prognozy pogody, wypełnienie podania o pracę lub zamówienie jedzenia na wynos przez telefon, zamiast uczenia się, jak używać czasów gramatycznych.

PZ opiera się na filozofii uczenia się przez doświadczenie, zgodnie z którą uczniowie najlepiej uczą się języka obcego wtedy, gdy używają go do tworzenia lub rozumienia znaczeń, a nie wtedy, gdy język staje się przedmiotem nauki. Poza tym że PZ kładzie nacisk przede wszystkim na zdolności komunikacyjne, jego cele wykraczają poza przygotowanie uczących się do skutecznego przekazywania wiadomości. PZ rozwija bowiem umiejętność tworzenia wypowiedzi, która jest nie tylko skuteczna komunikacyjnie, ale także płynna, poprawna i bogata językowo.

Co istotne dla mojej monografii, badacze zjawiska akwizycji językowej coraz częściej podkreślają konieczność nauczania języka, który jest odpowiednio dostosowany do kontekstu (np. Barón, 2023; González-Lloret & Ortega, 2018; Kim, 2023; Nguyen & Basturkmen, 2023; Róg, 2020, 2021a, b, c, 2024; Róg & Krawiec, 2024; Róg & Urbaniak, 2024; Taguchi & Kim, 2018). Oznacza to, że zadania wykorzystywane w trakcie kursu powinny wyposażać uczących się w kompetencję pragmatyczną, przygotowując ich w ten sposób do skutecznego poruszania się w różnych kontekstach komunikacyjnych (zob. González-Lloret, 2020). Ponieważ głównym celem kursu języka w duchu PZ jest przygotowanie do wykonywania zadań komunikacyjnych w sytuacjach pozaszkolnych, PZ jest usytuowane społecznie i kładzie nacisk na użycie języka w różnych kontekstach społecznych.

Wraz z rosnącą liczbą publikacji na temat PZ, obserwuje się również wzrost zainteresowania nauczaniem pragmatyki obcojęzycznej (np. Bardovi-Harlig, 2010, 2013, 2017; Blum-Kulka & Olshtain, 1984; Cohen, 2008; Félix-Brasdefer & Shively, 2022; Ishihara & Cohen, 2022; Nguyen, 2023; Taguchi & Kim, 2018; Trosborg, 1995; Ren, 2022; Roever, 2022). Pragmatyka to subdyscyplina językoznawstwa zajmująca się zrozumieniem, w jaki sposób wiedza o normach społecznych może być wykorzystana w użyciu języka (Cutting & Fordyce, 2021; Fasold, 1990). Chodzi o to, aby użytkownik języka wiedział, które struktury językowe pasują do danej sytuacji społecznej i jak język wpływa na emocje i postawy rozmówców (Félix-Brasdefer & Shively, 2022). Niektóre konteksty komunikacyjne pozwalają na bezpośredniość, podczas gdy inne wymagają uprzejmości. Mówienie do kogoś w sposób, który nie jest

adekwatny socjo-kulturowo może bowiem prowadzić do wrogości, nawet jeśli mówca nie zamierzał być niegrzeczny.

Pragmatyka wydaje się być jednym z najtrudniejszych i ostatnich systemów językowych, jakie opanowują uczący się (Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012), stąd potrzebne im jest wsparcie nauczycieli w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej w języku obcym (Loewen, 2020). Trudność polega na tym, że podczas gdy słownictwo, gramatyka i fonologia są potencjalnie możliwe do nauczania w klasie, pragmatyka opiera się w dużej mierze na kontekstach społecznych. Dlatego nauczyciele mogą mieć trudności z tworzeniem autentycznych sytuacji służących nauczaniu pragmatyki. Pomimo wielu zalet podejścia komunikacyjnego paradygmat „płynności nad poprawnością” nie rozwiązał problemu, że język jest przede wszystkim używany w różnych kontekstach komunikacyjnych (Roever, 2022, s.2). Stąd, PZ ma dużo większy potencjał w tworzeniu (quasi)autentycznych sytuacji komunikacyjnych w klasie językowej.

Pisząc moją monografię starałem się wypełnić następujące luki badawcze:

Po pierwsze, w powszechnie używanych podręcznikach do kształcenia nauczycieli języków obcych brakuje rozdziałów poświęconych nauczaniu pragmatyki w języku obcym. W rezultacie początkujący nauczyciele nie uczą się, jak nauczać pragmatyki. Problem ten wynika głównie z faktu, że wyniki badań dotyczących nauczania pragmatyki obcojęzycznej bardzo powoli przedostają się do podręczników szkoleniowych dla nauczycieli. Liczne badania wykazały, że pragmatyka niemal nie występuje w podręcznikach dla osób uczących się języków obcych (np. Barron, 2016; Glaser, 2020; Schauer, 2019, 2020), co jest po części związane z niewystarczającym szkoleniem nauczycieli w tym zakresie.

Po drugie, istnieje niedostatek badań nad sposobami rozwijania kompetencji pragmatycznej w języku obcym, szczególnie w odniesieniu do młodych uczniów. Stanowi to wyzwanie, ponieważ wczesna ekspozycja na treści pragmatyczne może położyć silne fundamenty pod przyszły rozwój językowy. Barón, Celaya i Watkins (2023) zauważają, że większość (z nielicznych) badań koncentrowała się do tej pory na nastolatkach i dorosłych, a niewiele wiadomo na temat nauczania pragmatyki obcojęzycznej na wczesnych etapach edukacyjnych, w szczególności w szkolnictwie podstawowym. Potrzebne są zatem teoretyczne i empiryczne badania nad nauczaniem pragmatyki wśród dzieci.

Po trzecie, z praktycznego punktu widzenia, istnieje potrzeba konkretnych propozycji metodycznych związanych z rozwijaniem kompetencji pragmatycznej u uczących się języków obcych dzieci. W ostatnich latach zaproponowano zaledwie kilka metod i materiałów skierowanych do tej grupy wiekowej (np. Alemi i Haeri, 2020; Nguyen i Le, 2019; Savić i Myrset, 2022) i nie ma zgody co do tego, jak najlepiej przygotowywać dzieci do skutecznej i kontekstowo właściwej komunikacji w języku obcym.

Po czwarte, chociaż badania nad wykorzystaniem PZ w pracy z młodymi uczniami są dość ograniczone, ich wyniki są obiecujące (np. Gurzynski-Weiss i in., 2024; Shintani, 2014, 2015). Ogólnie rzecz biorąc, osoby uczące się języka obcego poprzez wykonywanie zadań, niezależnie od wieku robią znaczne postępy w rozwijaniu gramatyki, słownictwa i sprawności

językowych (Boers & Faez, 2023; Bryfonski & McKay, 2019; Lambert, Aubrey & Bui, 2023). W związku z tym potrzebne są dalsze dogłębne analizy programów nauczania opartych na zadaniach (Róg, 2021a; Róg & Laskowski, 2023), zwłaszcza w kontekście nauczania dzieci.

Po piąte, istnieje ciągła potrzeba badań porównujących skuteczność PZ z innymi metodami nauczania (Ellis i in., 2020; Harris i Leeming, 2024). Luka ta została również uwzględniona w empirycznej części mojej monografii, ponieważ porównuję w niej PZ z tradycyjnym formatem lekcji prezentacja-praktyka-produkcja (PPP). Podczas gdy większość dostępnych badań (np. Ganjouee et al., 2018; Gonzalez-Lloret, & Nielson, 2015; Harris & Leeming, 2024; Kim et al., 2023; Shintani, 2015, 2016) ogólnie wskazuje na przewagę PZ nad PPP, badania te dotyczyły głównie nauczania gramatyki i słownictwa, a niektóre z uzyskanych wyników zostały zakwestionowane.

Podsumowując, w mojej monografii badam wpływ PZ w porównaniu z podejściem wspieranym zadaniami (według schematu PPP) na rozwój kompetencji pragmatycznej u dzieci. Według mojej wiedzy, żadne wcześniejsze badanie nie uwzględniało takiego związku, choć jak wykazałem powyżej, badania nad PZ i pragmatyką mają podobne cele, np. skupiają się na interakcji, rzeczywistych potrzebach i celach komunikacyjnych mówców (Taguchi & Kim, 2018; Roever, 2022). Oba te obszary stały się także przedmiotem zwiększonej uwagi badawczej w ciągu kilku ostatnich lat (zob. np. tomy poświęcone pragmatyce obcojęzycznej autorstwa Barón, Celaya i Watkins, 2023; Ellis i in., 2024; Ren, 2022; Roever, 2022; oraz poświęcone PZ, np. Ahmadian & Long, 2022; East, 2021; Ellis et al., 2020; Lambert et al., 2023; Li, 2024; Van den Branden, 2022).

e) Koncepcja badawcza

Podobnie jak podejście zadaniowe, pragmatyka związana jest ze społecznym użyciem języka. Ponieważ PZ wymaga nie tylko użycia języka, lecz użycia go odpowiednio w danym kontekście komunikacyjnym, uznałem, że PZ może być odpowiednim podejściem do nauczania pragmatyki obcojęzycznej. Jak jednak pokazał przegląd literatury, badania nad wykorzystaniem PZ w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej są jak dotąd nieliczne. To spostrzeżenie oraz moje dwudziestoletnie doświadczenie pracy jako nauczyciel języka angielskiego jako obcego i osoba zajmująca się kształceniem nauczycieli stały się impulsem do powstania tej książki. Badanie opisane w części empirycznej tej książki dotyczy wykorzystania PZ i podejścia wspieranego zadaniami w nauczaniu kompetencji pragmatycznej języka obcego zawężonej do pięciu aktów mowy (powitania, prośby, przeprosiny, sugestie i odpowiedzi na sugestie oraz wyrażanie wdzięczności).

W badaniu uczestniczyło 48 uczniów klas drugich szkoły podstawowej w wieku od ośmiu do dziewięciu lat, którzy brali udział w kursie językowym w prywatnej szkole językowej. Uczestnicy zostali losowo przydzieleni do jednej z dwóch grup eksperymentalnych, TBLT ($n = 16$) lub PPP ($n = 16$). W celu zwiększenia wiarygodności wyników i zapewnienia lepszej podstawy do wyciągania wniosków o związkach przyczynowo-skutkowych wykorzystano także grupę kontrolną ($n = 16$). Każda z grup została zatem dobrana tak, aby zapewnić spójność i równowagę demograficzną oraz podobną biegłość językową pomiędzy uczestnikami.

Badanie miało na celu porównanie wpływu PZ i PPP na rozwój sprawności rozumienia i produkcji docelowych aktów mowy. W badaniu skupiłem się na pięciu aktach mowy: powitaniach, prośbach, przeprosinach, sugestjach oraz wyrażeniach wdzięczności. Każdy z tych aktów szczegółowo przeanalizowałem pod kątem jego roli w rozwoju kompetencji pragmatycznej u dzieci, szczególnie w sytuacjach społecznych charakterystycznych dla codziennych interakcji i uzasadniłem wybór każdego z aktów mowy do badania.

Badanie trwało łącznie 26 tygodni. Uczniowie z grup eksperymentalnych uczestniczyli przez 18 tygodni w zajęciach, które miały na celu rozwój ich kompetencji pragmatycznej w języku angielskim z naciskiem na nauczanie docelowych aktów mowy. Każda lekcja skupiała się na rozwoju umiejętności posługiwania się konkretnymi aktami. Uczestnicy w grupie TBLT uczyli się w oparciu o podejście zadaniowe, co oznacza, że byli angażowani w realistyczne sytuacje komunikacyjne, w których musieli stosować język obcy w sposób możliwie autentyczny. Grupa PPP realizowała program oparty na metodzie tradycyjnej, w którym najpierw prezentowano struktury językowe, następnie je ćwiczono, a na końcu utrwalano.

Aby porównać między sobą grupy biorące udział w badaniu, zaprojektowałem cztery narzędzia do pozyskiwania danych:

- Zadania ustnego uzupełniania dyskursu (ang. *oral discourse completion tasks*) zastosowałem do mierzenia umiejętności stosowania aktów mowy w sytuacjach symulowanych. Zadania te umożliwiały spontaniczną reakcję uczestników na różne scenariusze komunikacyjne.
- Zadania odgrywania roli pozwoliły mi na ocenę umiejętności uczniów w zakresie produkcji językowej w sytuacjach zbliżonych do autentycznych. Scenariusze służyły zaangażowaniu uczestników w symulowane interakcje wymagające stosowania docelowych aktów mowy.
- Testy wielokrotnego wyboru ze słuchu sprawdzały receptywną zdolność uczestników badania do wybierania poprawnych odpowiedzi w różnych kontekstach pragmatycznych. Uczestnicy słyszeli różne opcje i musieli wskazać, która ich zdaniem jest właściwa.
- Testy wyboru ilustracji zastosowałem do oceny rozumienia przez uczniów kontekstu społecznego i wyboru adekwatnych form językowych, które odpowiadały danym sytuacjom. Uczestnicy musieli wysłuchać danego aktu mowy i wskazać na kartę z odpowiednią ilustracją.

Każde narzędzie starannie opracowałem i dostosowałem do poziomu językowego i wieku uczestników. Każde było także pilotowane. Wszystkie narzędzia zastosowałem na trzech etapach: przed rozpoczęciem badania (test wstępny), po zakończeniu interwencji (test końcowy) oraz po pewnym czasie (test opóźniony), aby sprawdzić trwałość efektów nauki.

Zgromadzone dane poddałem analizie ilościowej i jakościowej. W przypadku danych ilościowych przeprowadziłem analizę statystyczną wyników, porównując różnice między grupami TBLT, PPP oraz grupą kontrolną na trzech etapach testowania. W tym celu wykorzystałem statystyki opisowe i analizę wariancji lub jej nieparametryczne odpowiedniki, w przypadku, gdy rozkład danych odbiegał od normalnego. Dane jakościowe (transkrypcje interakcji i zapisy testów ustnych), poddałem analizie interpretacyjnej po uprzednim

zakodowaniu, co pozwoliło mi na zidentyfikowanie różnych trajektorii rozwoju językowego uczestników i analizę zmian w ich kompetencji pragmatycznej.

Przy planowaniu i realizacji badania uwzględniłem także kwestie etyczne. Zapewniłem, aby uczestnicy oraz ich rodzice/opiekunowie byli w pełni poinformowani o celu badania oraz o możliwości wycofania się z udziału na każdym etapie. Dodatkowo, proces rekrutacji i przypisania uczestników do grup eksperymentalnej i kontrolnej odbywał się zgodnie z zasadą dobrowolności i anonimowości. Rozważyłem również potencjalne wpływy społeczne i kulturowe na wyniki badania, zapewniając, aby zadania językowe były odpowiednio dostosowane do wieku i kontekstu kulturowego uczniów.

f) Omówienie osiągniętych wyników

W mojej monografii postawiłem hipotezę, że PZ prowadzić będzie do większego wzrostu kompetencji pragmatycznej w języku obcym niż tradycyjny schemat lekcji (tj. PPP). Przewidywałem, że PZ będzie bardziej korzystne w nauczaniu aktów mowy niż PPP, opierając się na przeglądzie teorii akwizycji językowej i badań empirycznych, które sugerują, że język obcy jest lepiej przyswajany poprzez użycie i interakcję niż wyłącznie przez eksplicytne nauczanie i uczenie się gramatyki i słownictwa (East, 2021; Ellis, 2003; Ellis et al., 2020; Long, 2015; Shehadeh, 2024; Van den Branden, 2022). To założenie opierało się także na tym, że (w przeciwieństwie do schematu PPP, który często opiera się na zdekontekstualizowanych ćwiczeniach) PZ wymaga od uczących się autentycznego użycia języka, a więc sprzyja rozwijaniu kompetencji pragmatycznej.

Jednak uzyskane przeze mnie wyniki nie potwierdziły powyższych hipotez sugerując, że nie było statystycznie istotnych różnic w ogólnym rozwoju kompetencji pragmatycznej pomiędzy obiema grupami eksperymentalnymi. Obie doświadczyły znaczącego wzrostu ilościowo-jakościowego w obrębie produkcji i recepcji docelowych aktów mowy w języku obcym w ciągu semestru, co wskazuje, że oba podejścia dydaktyczne (PZ i PPP) były podobnie korzystne w rozwijaniu kompetencji pragmatycznej uczestników. A zatem uzyskane wyniki z jednej strony potwierdziły ogólne korzyści płynące z wykorzystania zadań w klasie, a z drugiej potwierdziły również korzyści wynikające z wykorzystania tradycyjnego modelu lekcji w nauczaniu pragmatyki obcojęzycznej u młodszych uczniów.

Wyniki te są nieco sprzeczne z badaniami (np. de la Fuente, 2006; Ganjouee et al., 2018; Kim et al., 2023; Shintani, 2013, 2015, 2016), które w większości sugerują przewagę wykorzystania zadań nad mechaniczną pracą nad językiem wyjętym z kontekstu, a jednocześnie są zgodne z wynikami badań nad nauczaniem pragmatyki języka obcego, które wskazywały, że nauczanie eksplicytne (jak w przypadku PPP) jest w tym wypadku bardziej skuteczne niż nauczanie implicytne (np. Badjadi, 2016; Jeon & Kaya, 2006; Plonsky & Zhuang, 2019; Ren et al., 2023). Sprzeczność ta, jak argumentuję w mojej monografii, może być jednak tylko pozorna. Przede wszystkim, uczniowie w obu grupach eksperymentalnych doświadczyli w jakimś stopniu nauczania eksplicytnego. W grupie TBLT miało to miejsce po wykonaniu zadania, głównie w formie ćwiczeń skoncentrowanych na języku, podczas gdy uczniowie z grupy PPP byli eksplicytnie nauczani docelowych aktów mowy oraz wykonywali ćwiczenia związane z ich użyciem. Jednocześnie, obie grupy miały, przynajmniej w niewielkim stopniu, szansę na

wykonanie zadań językowych, np. odgrywanie ról, podczas których uczniowie ćwiczyli język docelowy w symulowanych sytuacjach życia codziennego. Dzieje się tak, ponieważ PPP może być realizacją podejścia wspieranego zadaniami (ang. *task-supported language teaching*). Przykładowo, Barón i in. (2020) oraz Barón (2023) wykazali, że podejście wspierane zadaniami sprzyja nauczaniu pragmatyki języka obcego, ponieważ wykorzystuje autentyczne scenariusze na etapie produkcji językowej.

Po drugie, oba podejścia dydaktyczne mają specyficzne cechy, które mogą być korzystne lub niekorzystne w nauczaniu młodszych uczniów. I tak, PZ koncentruje się na wykonywaniu zadań, które mogą uczynić naukę języka bardziej angażującą i adekwatną do wieku dzieci. Ponieważ PZ kładzie nacisk na używanie języka w kontekstach zbliżonych do rzeczywistych, dobrze współgra z etapem rozwoju poznawczego dzieci w wieku 8–9 lat, kiedy to zaczynają one myśleć w kategoriach konkretów. Z kolei PPP zapewnia dzieciom konkretną, przejrzystą strukturę lekcji, która daje bezpieczeństwo i może być szczególnie ważna w rozwijaniu nawyku pracy i utrzymywaniu przewidywalnego środowiska nauki. Charakterystyczne dla PPP dryle językowe stwarzają dzieciom okazję do powtarzania języka, co jest szczególnie ważne w przypadku nauki języka obcego, gdzie uczniowie mają niewiele kontaktu z językiem docelowym poza klasą.

Po trzecie, lekcje zostały zaprojektowane specjalnie z myślą o młodych uczniach. Skuteczność dowolnej metody dydaktycznej zależy w dużej mierze od tego, jak dobrze jest ona wdrożona. Rokita-Jaśkow (2010, s. 21) wyjaśnia, że dzieci uczą się tego, co uważają za interesujące i warte zapamiętania; w związku z tym materiał językowy powinien odnosić się do zainteresowań dzieci oraz być umieszczony w znanym im kontekście. Jak dowodzę w mojej monografii, liczne badania dotyczące nauczania pragmatyki obcojęzycznej wskazują, że rozwój kompetencji pragmatycznej może być wspierany przez różnorodne podejścia dydaktyczne. Ponieważ zarówno PZ jak i PPP w niniejszym badaniu były realizowane z użyciem kart obrazkowych i opowiadań, a także z dużym entuzjazmem i zaangażowaniem nauczycielki, może to częściowo wyjaśniać, dlaczego okazały się one równie skuteczne. Do zaobserwowanych istotnych postępów w nauce mogło przyczynić się nauczanie dostosowane do etapu rozwojowego uczących się i to niezależnie od zastosowanej metody.

W mojej monografii sugeruję jeszcze inną, alternatywną interpretację uzyskanych wyników. Być może to nie różnice, lecz podobieństwa pomiędzy obiema formami nauczania wyjaśniają wyniki tego badania. Oba podejścia, PZ i PPP, mają bowiem zbliżone cele i wykorzystują podobne aktywności klasowe. Po pierwsze, w obu stosowano pomoce wizualne, takie jak karty obrazkowe i przedmioty codziennego użytku, aby ułatwić uczniom zrozumienie i zapamiętanie nowych słówek i fraz. Zadania wykorzystane w przeprowadzonym badaniu pomogły uczniom ćwiczyć używanie języka w kontekście, co jest kluczowe dla rozwijania praktycznych umiejętności komunikacyjnych. W rezultacie, oba podejścia zachęcały do interakcji między uczniami, zarówno poprzez uporządkowane ćwiczenia, jak i zadania o bardziej otwartym charakterze. W PZ centralnym punktem lekcji było wykonanie zadania opartego na produkcji. Zadanie to wymagało użycia języka w sposób zbliżony do rzeczywistego. Na przykład, uczniowie brali udział w symulowanej scenie zakupów lub odgrywaniu scenki związanej z pożyczaniem przedmiotów. Zadania te były realistyczne i wymagały naturalnego i użycia

języka docelowego w komunikacji. W przypadku PPP, faza produkcji następująca po etapach prezentacji i praktyki, także angażowała uczniów do samodzielnego użycia języka. W związku z tym faza produkcji w grupie PPP często obejmowała odgrywanie ról, dialogi lub symulacje, a więc aktywności podobne do zadań w grupie TBLT. Innymi słowy, mimo że oba podejścia różniły się strukturą lekcji i kombinacją uczenia się eksplicytnego i implicytnego, to oba korzystały z pomocy wizualnych, ćwiczeń odgrywania ról i interaktywnych zadań komunikacyjnych. Zadania oparte na produkcji w grupie TBLT były niemal zawsze bardzo podobne do aktywności produkcyjnych w podejściu PPP. W obu podejściach nauczyciel zapewniał uczniom informacje zwrotne na temat użycia języka – w grupie PPP była to natychmiastowa i korygująca informacja zwrotna, natomiast w grupie TBLT – formacyjna i wspierająca.

g) Implikacje pedagogiczne

Na podstawie wyników uzyskanych w badaniu widzę kilka kluczowych implikacji pedagogicznych.

1. Nauczanie pragmatyki może być wdrażane już od wczesnych etapów edukacji językowej. Wyniki badania wskazują, że nawet młodzi uczniowie języka obcego są podatni na nauczanie pragmatyki interjęzykowej, która wspiera ich ogólny rozwój językowy, ponieważ uczy ich wykorzystywać słownictwo i gramatykę w różnych kontekstach komunikacyjnych. Taki holistyczny model nauki języka zapewnia, że uczniowie nie tylko opanowują strukturę języka, ale potrafią skutecznie go używać w różnych sytuacjach społecznych. Nauczanie aktów mowy, takich jak przeprosiny, prośby czy powitania, rozwija ich umiejętności komunikacyjne i umożliwia im poznawanie niuansów grzeczności, języka formalnego i nieformalnego czy norm kulturowych.
2. Zadania okazały się niezwykle skuteczną formą aktywności na lekcji. Skoro obie grupy doświadczalne wykazały postęp, a każda z nich miała na lekcjach okazję wykonywać zadania zbliżone do autentycznej komunikacji, wydaje się, że nauczanie języków powinno uwzględniać wykonywanie zadań takich, jak rozumiane są one w literaturze podejścia zadaniowego. Zadania oparte na recepcji językowej, takie jak słuchanie i wskazywanie odpowiednich obrazków lub postaci, jak i zadania oparte na produkcji, jak odgrywanie ról, czy symulacje, umożliwiają uczącym się aktywne rozumienie i konstruowanie znaczeń.
3. Zadania powinny być projektowane z myślą o etapach rozwojowych dzieci. W przypadku młodych uczniów projektowanie zadań wymaga uwzględnienia ich etapu rozwojowego, zainteresowań i indywidualnych potrzeb edukacyjnych. W badaniu stosowałem zadania oparte na recepcji językowej obejmujące elementy i tematykę, które rezonują z naturalną ciekawością uczniów i ich chęcią do zabawy, jak gry, opowiadania i aktywności manualne. Również scenki, które odzwierciedlają znane sytuacje, np. zakupy czy zabawa w dom, mogą nadać nauce większy sens.
4. Złożoność zadań powinna stopniowo wzrastać. Projektując serię zadań (jak miało to miejsce w grupie TBLT), zadbałem o stopniowy wzrost ich trudności. Lekcje zaczynały się od prostych

zadań receptywnych, by zwiększyć pewność siebie uczniów i zapewnić lepsze zrozumienie języka obcego. Później wprowadzano bardziej złożone zadania, które przechodziły od podstawowych zadań na rozumienie ze słuchu do interaktywnego odgrywania ról i zadań wymagających rozwiązywania problemów.

5. Warto zadbać o elementy nauczania eksplicytnego i korektę błędów. Badanie wskazuje, że nauczanie eksplicytne, czy to poprzez PPP, czy jako element PZ, jest skuteczne. Nie należy unikać bezpośredniego nauczania form językowych i pragmatyki, zwłaszcza na początkowych etapach nauki, kiedy uczący się wymagają krótkich, konkretnych i dobrze zorganizowanych treści.

6. Warto włączyć język ojczysty w proces nauczania języka obcego. Uczący się często posługiwali się swoim językiem ojczystym, co jest typowe na wczesnych etapach nauki języka obcego. Zamiast zniechęcać ich do tego, można strategicznie włączyć pierwszy język, by wspierać rozumienie i zmniejszać stres. W badaniu, język ojczysty używany był do objaśniania złożonych pojęć, wydawania poleceń oraz wyjaśniania znaczeń, co pomagało łatwiej przyswoić trudne treści.

7. Akty mowy są dobrym punktem wyjścia w nauczaniu pragmatyki, ponieważ są powszechnie stosowane w codziennych interakcjach a tym samym użyteczne dla uczniów. Rozpoczęcie nauki od aktów mowy z użyciem podstawowego słownictwa i niezłożonych struktur zdaniowych pozwala zmniejszyć obciążenie poznawcze i ułatwia naukę. Osadzenie tych aktów mowy w znanych, bliskich uczniom kontekstach sprzyja zrozumieniu ich praktycznego zastosowania i zwiększa szanse na ich zapamiętanie.

h) Wkład w rozwój dyscypliny

Wierzę, że moja monografia stanowi istotny wkład w rozwój dyscypliny językoznawstwa. Przegląd literatury i badań empirycznych oraz teoretycznych zawarty w Rozdziałach 1-3 pozwolił na lepsze zrozumienie następujących kwestii:

1. Rola pragmatyki interjęzykowej jest stanowczo niedoceniona w obrębie teorii i praktyki glottodydaktycznej. Choć kompetencja pragmatyczna jest uznawana za część kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, często poświęca się jej mniej uwagi badawczej i mniej uwagi w nauczaniu języków obcych w porównaniu z pozostałymi podsystemami języka. Tymczasem, jak wykazałem, błędy wynikające z braku świadomości norm pragmatycznych mogą mieć bardziej znaczące konsekwencje społeczne niż błędy gramatyczne.
2. Metaanalizy i badania przeglądowe potwierdzają jednak, że pragmatyki można nauczać, przy czym nauczanie eksplicytne zwykle przynosi lepsze efekty niż implicytne. Jak wskazałem w roz. 1, efektywne nauczanie pragmatyki obcojęzycznej powinno rozwijać świadomość powiązań między formą, funkcją i kontekstem, balansować między poprawnością a płynnością pragmatyczną, zapewniać odpowiednią ekspozycję i praktykę oraz być systematyczne. Powinno także promować świadomość międzykulturową i autonomię uczących się.

3. Jednocześnie skuteczność nauczania pragmatyki w języku obcym zależy od różnych moderatorów, m.in. kontekstu uczenia się, wieku, poziomu biegłości, sposobu nauczania, czasu trwania nauki, struktur docelowych, czynników poznawczych i afektywnych. Czynniki te wchodzą ze sobą w różne interakcje, stąd potrzeba dalszych badań, aby zrozumieć, jak wpływają one na rozwój kompetencji pragmatycznej.
4. Badania nad nauczaniem i oceną pragmatyki u młodszych uczniów wskazują na korzyści z nauczania eksplicytnego, intensywnego wystawienia uczących się na język docelowy i dostosowania nauczania do etapów rozwoju młodych uczniów.
5. Większość dostępnych na rynku podręczników do nauki języków często nie uwzględnia pragmatyki lub przedstawia ją w sposób uproszczony czy wręcz nieautentyczny. Istnieje zatem potrzeba tworzenia materiałów dydaktycznych, które systematycznie zintegrują pragmatykę z pozostałymi podsystemami języka. W roz. 1. wskazałem, jak mogą przebiegać prace nad tworzeniem takich materiałów.
6. Ocena kompetencji pragmatycznej powinna brać pod uwagę nie tylko kontekst wypowiedzi i skuteczność komunikacyjną, ale również ocenę sprawności receptywnych i produktywnych. Przykładowe narzędzia oceny, jakie omówiłem w monografii to m.in. osądy metapragmatyczne, zadania uzupełniania dyskursu, testy wielokrotnego wyboru, ćwiczenia odgrywania ról i konwersacji.
7. Drugi rozdział mojej monografii to kompendium wiedzy na temat podejścia zadaniowego do nauczania języków obcych. Zadania w PZ rozumiane są w konkretny sposób i mają wspólne cechy: koncentrują się na przekazywaniu lub odbieraniu znaczeń, opierają się na zasobach językowych uczniów, unikają mechanicznej powtarzalności i odzwierciedlają autentyczne użycie języka. Są to działania zorientowane na cel, oceniane na podstawie wyników, mogące służyć zarówno nauczaniu, jak i ocenie dowolnych umiejętności językowych.
8. Od momentu powstania podejście zadaniowe jest badane z różnych perspektyw. I jest jak dotąd najlepiej zbadanym podejściem do nauczania. Metaanalizy badań na ogół potwierdzają skuteczność zadań, jednak w roz. 2 wskazałem na problemy, takie jak brak przejrzystości raportów badawczych i liczne zmienne zakłócające, które utrudniają wyciąganie jednoznacznych wniosków.
9. Potrzeba więcej badań porównawczych, aby ocenić skuteczność podejścia zadaniowego w porównaniu z innymi metodami i podejściami do nauczania języków obcych. Dotychczasowe badania często dotyczą porównania PZ z PPP, lecz choć wyniki przeważnie wskazują na większą efektywność PZ, ograniczenia metodologiczne utrudniają ostateczne rozstrzygnięcia.
10. Badania nad wykorzystaniem PZ do nauczania młodszych uczniów, choć nieliczne, wskazują na skuteczność tej metody w rozwijaniu sprawności językowych zwłaszcza wskutek angażowania uczniów w interakcję i powtarzania zadań.

11. W przypadku nauczania pragmatyki w podejściu zadaniowym, zadania o większej złożoności poznawczej sprzyjają interakcji i negocjowaniu znaczeń, ale zależność między złożonością zadania a specyficznymi celami pragmatycznymi nie zawsze jest jednoznaczna.

W części empirycznej (Rozdziały 4-6) przedstawiłem metodologię i wyniki badania, które przynoszą dodatkowe wnioski:

1. Badanie zakładało, że PZ przyniesie większy rozwój kompetencji pragmatycznej w języku obcym niż PPP. Wyniki nie wykazały jednak istotnych różnic między obiema grupami. Oba podejścia dydaktyczne okazały się podobnie skuteczne w rozwijaniu umiejętności uczniów w zakresie aktów mowy, co sugeruje, że oba mogą wspierać nauczanie pragmatyki, jeśli są odpowiednio wdrożone.
2. Samodzielnie skonstruowane przeze mnie narzędzia badawcze wykazały rozwój w nabywaniu kompetencji pragmatycznej. Uczestnicy badania przechodzili od używania prostych form językowych do bardziej złożonych struktur. Zaobserwowany rozwój potwierdził możliwość rozwijania umiejętności pragmatycznych młodszych uczniów poprzez odpowiedni sposób nauczania.
3. Wskazałem na większy postęp w testach produktywnych niż receptywnych, zwłaszcza w grupie pracującej w podejściu zadaniowym. Zasugerowałem, że początkowo słabiej rozwinięte umiejętności produktywne pozwalają na bardziej zauważalny rozwój, gdy zostaną odpowiednio ukierunkowane.
4. Podkreśliłem także, że obie grupy eksperymentalne wykonywały na pewnym etapie lekcji zadania, co wskazuje na znaczenie takich aktywności w nauczaniu. Zarówno zadania receptywne, jak i produktywne zdają się wspierać przyswajanie języka obcego, czym raz jeszcze potwierdziłem skuteczność zadań.
5. Zwróciłem także uwagę, że akty mowy stanowią dobry punkt wyjścia w nauczaniu pragmatyki obcojęzycznej; mogą one być wykorzystywane w codziennych interakcjach i są bezpośrednio użyteczne dla uczniów.

Podsumowując, moja monografia podkreśla znaczenie rozwijania kompetencji pragmatycznej w dydaktyce języków obcych, wskazuje na rolę, jaką podejście zadaniowe może pełnić w rozwijaniu tej kompetencji i przedstawia wyniki podłużnego badania ilościowo-jakościowego nad nauczaniem pragmatyki w grupie młodych uczniów języka angielskiego.

Bibliografia:

- Ahmadian, M. J., & Long, M. H. (2022). *The Cambridge handbook of task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alemi, M., & Haeri, N. (2020). Robot-assisted instruction of L2 pragmatics: Effects on young EFL learners' speech act performance. *Language Learning & Technology*, 24(2), 86–103.
- Badjadi, N. E. I. (2016). A meta-analysis of the effects of instructional tasks on L2 pragmatics comprehension and production. In S. F. Tang & L. Logonathan (Eds.), *Assessment for learning within and beyond the classroom* (pp. 241–268). Singapore: Springer.
- Bardovi-Harlig, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 219–260). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63(1), 68–86.

- Bardovi-Harlig, K. (2017). Acquisition of L2 pragmatics. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 438–481). New York: Routledge.
- Bardovi-Harlig, K., & Vellenga, H. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System*, 40(1), 77–89.
- Barón, J. (2023). A task-supported language approach to teaching L2 pragmatics. In A. Martínez-Flor, A. Sánchez-Hernández, & J. Barón (Eds.), *L2 Pragmatics in action: Teachers, learners and the teaching-learning interaction process* (pp. 319–339). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Barón, J., Celaya, M. L., & Levkina, M. (2020). Learning pragmatics through tasks: When interaction plays a role. *Applied Pragmatics*, 2(1), 1–25. <https://doi.org/10.1075/ap.18010.bar>
- Barón, J., Celaya, M., & Watkins, P. (2023). *Pragmatics in language teaching: From research to practice*. London: Routledge.
- Barron, A. (2016). Developing pragmatic competence using EFL textbooks: Focus on requests. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 7(1), 2172–2179. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2016.0288>
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196–213.
- Boers, F., & Faez, F. (2023). Meta-analysis to estimate the relative effectiveness of TBLT programs: Are we there yet? *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688231167573>
- Brumfit, C. J. (1995). *Teacher professionalism and research*, (w:) Cook, G. & Seidlhofer, B. (red.), Principle and Practice in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, s. 27–41.
- Bryfonski, L., & McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603–632. <https://doi.org/10.1177/1362168817744389>
- Bryfonski, L., Ku, Y. Y., & Mackey, A. (2024). Research Methods for IDs and TBLT: A Substantive and Methodological Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–27. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000135>
- Cohen, A. D. (2008). Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners? *Language Teaching*, 41, 213–235. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004880>
- Corder, S. (1974). *Problems and solutions in applied linguistics*, (w:) Qvistgaard, J., Schwarz, H., Spang-Hanssen H. (red.), Applied linguistics: problems and solutions. Heidelberg: Groos, s. 3–23.
- Cutting, J., & Fordyce, K. (2021). *Pragmatics: A resource book for students*. New York: Routledge.
- Dakowska, M. (2014). O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- de la Fuente, M. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(1), 81–112.
- de la Fuente, M. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, 10, 263–295.
- East, M. (2021). Foundational principles of task-based language teaching. London: Taylor & Francis.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Roever, C., Shintani, N., & Zhu, Y. (2024). *Measuring second language pragmatic competence: A psycholinguistic perspective*. Bristol & Jackson: Multilingual Matters.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erlam, R., & Tolosa, C. (2022). *Pedagogical realities of implementing task-based language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fasold, R. (1990). *Sociolinguistics of language*. Oxford: Blackwell.
- Félix-Brasdefer, J. C., & Shively, R. L. (Eds.). (2022). *New directions in second language pragmatics*. Berlin/Boston, MA: Mouton de Gruyter.
- Ganjouee, A. A., Ghonsooly, B., & Fatemi, A. H. (2018). The impact of task-based instruction on the enhancement of Iranian intermediate EFL learners' speaking skill and emotional intelligence. *Applied Research on English Language*, 7(2), 195–214.
- Glaser, K. (2020). Pragmatikvermittlung im Englischunterricht der Primarstufe: Der Sprechakt 'Begrüßen' in Lehrplänen und Lehrwerken. In K. Glaser & H. Limberg (Eds.), *Pragmatische Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht* (pp. 259–285). Berlin: Peter Lang Verlag.
- González-Lloret M., Ortega L. (2018). Pragmatics, tasks, and technology: A synergy. In Taguchi N., Kim Y. (Eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics* (pp. 191–214). John Benjamins.
- González-Lloret, M. (2020). Using technology-mediated tasks in second language instruction to connect speakers internationally. In C. Lambert & R. Oliver (Eds.), *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts* (pp. 65–81). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- González-Lloret, M., & Nielson, K. (2015). Does TBLT work? Evaluation of a task-based Spanish program. *Language Teaching Research*, 19(5), 525–549.
- Grucza, F. (2017). *Dziela zebrane. Tom 2 O nauce i naukach O lingwistyce stosowanej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gurzynski-Weiss, L., Wray, M., Coulter-Kern, M., & Bernardo, J. (2024). Task-based elementary Spanish in rural Indiana: A practice-based collaboration. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 14(1), 121–147. <https://doi.org/10.14746/sslt.42374>
- Harris, J., & Leeming, P. (2024). Speaking proficiency development in EFL classrooms: Measuring the differential effect of TBLT and PPP teaching approaches. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 62(2), 509–537. <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0082>
- Ishihara, N., & Cohen, A. (2022). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Longman.

- Jaroszeńska, A. (2014). O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. *Języki Obce w Szkole*, 4, 52–66.
- Jeon, E.-H., & Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development. In N. John & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 165–211). Philadelphia: John Benjamins.
- Kim, H. (2023). Perceptions of L1 and L2 speakers on task difficulty of pragmatic tasks. *English Teaching*, 78(1), 25–61. <https://doi.org/10.15858/engtea.78.1.202303.25>
- Kim, Y., Kang, S., D'Arienzo, M., & Taguchi, N. (2023). Comparing traditional and task-based approaches to teaching pragmatics: Task design processes and learning outcomes. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688231195876>
- Lambert, C., Aubrey, S., & Bui, G. (2023). Introduction. In C. Lambert, S. Aubrey, & G. Bui (Eds.), *The role of the learner in task-based language teaching: Theory and research methods* (pp. 1–15). London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003227267>
- Lambert, S. Aubrey, & G. Bui (Eds.), *The role of the learner in task-based language teaching: Theory and research methods* London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003227267>
- Li, S. (2024). *Individual differences and task-based language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition*. London: Routledge.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Nguyen, T. T. M. (2023). Interlanguage pragmatics as communicative competence. In M. Kanwit & M. Solon (Eds.), *Communicative competence in a second language: Theory, method, and applications* (pp. 161–175). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003160779>
- Nguyen, T. T. M., & Basturkmen, H. (2023). Task design features and pragmatics learning: A systematic review of recent research. *Language Teaching Research Quarterly*, 34, 19–34. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2023.34.02>
- Nguyen, T. T. M., & Le, V. C. (2019). *Teaching pragmatics in EFL classrooms*. Jakarta: The Association for the Teaching of English as a Foreign Language in Indonesia (TEFLIN).
- Plonsky, L., & Zhuang, J. (2019). A meta-analysis of second language pragmatics instruction. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics* (pp. 287–307). New York, NY: Routledge.
- Ren, W. (2022). *Second language pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ren, W., Li, S., & Lu, X. (2023). A meta-analysis of the effectiveness of second language pragmatics instruction. *Applied Linguistics*, 1-21. First view.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287–318). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2003). The cognition hypothesis, task design, and adult task-based language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 45–105.
- Roever, C. (2022). *Teaching and testing second language pragmatics in interaction*. London: Routledge.
- Róg, T. (2020). Optymalizacja zadań interakcji ustnej. *Języki Obce w Szkole*, 3, 5–12. <https://doi.org/10.47050/jows.2020.3.5-12>
- Róg, T. (2021a). Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne. *Języki Obce w Szkole*, 4, 97–108. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.4.97-108>
- Róg, T. (2021b). The impact of task complexity and task repetition on L2 lexical complexity. *Konin Language Studies*, 9(4), 409–433. <https://doi.org/10.30438/ksj.2021.9.4.1>
- Róg, T. (2021c). Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów. *Neofilolog*, 56(2), 337–356. <https://doi.org/10.14746/n.2021.56.2.11>
- Róg, T. (2024). Teaching L2 pragmatics: The effects of different types of task implementation vs. a PPP framework. *Neofilolog*, 62(2), 502–520. <https://doi.org/10.14746/n.2024.62.2.10>
- Róg, T., & Krawiec, M. (2024). Task repetition and L2 grit: Exploring the interplay in language learners' oral performance. *Task: Journal on Task-Based Language Teaching*, 4(2), 242–267. <https://doi.org/10.1075/task.00034.rog>
- Róg, T., & Laskowski, M. (2023). SLA theory and research - A case for task-based teaching. In M. Krawiec et al. (Eds.), *Various facets of foreign language education* (pp. 243–262). Hamburg: Dr Kovac Verlag.
- Róg, T., & Urbaniak, A. (2024). Impact of task-based and task-supported L2 teaching on the use of connective markers in learners' written performance. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 10(2), 1-22. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.15113>
- Rokita-Jaśkow, J. (2010). *Moje dziecko uczy się języka obcego. Najczęściej zadawane pytania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Savić, M., & Myrset, A. (2022). “But in England they’re certainly very polite, so you mustn’t forget that”: Young EFL learners making sense of pragmatic practices. In T. McConachy & A. J. Liddicoat (Eds.), *Teaching and learning second language pragmatics for intercultural understanding* (pp. 40–59). New York: Routledge.
- Schauer, G. A. (2019). *Teaching and learning English in the primary school: Interlanguage pragmatics in the EFL context*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23257-3>
- Schauer, G. A. (2020). Lehrmaterialien für Sekundarschüler*innen mit speziellem Förderbedarf: Eine kontrastive pragmatische Studie von Sprechakten in zwei Lehrwerken. In K. Glaser & H. Limberg (Eds.), *Pragmatische Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht* (pp. 259–285). Berlin: Peter Lang Verlag.
- Shehadeh, A. (2019). Foreword: New frontiers in task-based language teaching research. In M. Ahmadian & M. García Mayo (Eds.), *Recent perspectives on task-based language learning and teaching* (pp. vii–xxi). Boston: Mouton de Gruyter.
- Shehadeh, A. (2024). It is a task, not an exercise: What is the difference? *System*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103299>
- Shintani, N. (2013). The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning level learners. *TESOL Quarterly*, 47, 36–62.

- Shintani, N. (2015). The incidental grammar acquisition in focus on form and focus on forms instruction for young beginner learners. *TESOL Quarterly*, 49, 115–140.
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. Amsterdam: John Benjamins.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Taguchi N., & Kim Y. (2018), Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics. An overview, (in:) Taguchi N., Kim Y. (eds.), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1–24. DOI: <https://doi.org/10.1075/tblt.10.01tag>
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Van den Branden, K. (2022). *How to teach an additional language: To task or not to task?* Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.

4.2 Pozostałe publikacje

Przed uzyskaniem stopnia doktora opublikowałem 9 prac, w tym 3 artykuły w czasopismach, 2 rozdziały w monografiach i 4 artykuły popularnonaukowe. Od uzyskania stopnia doktora opublikowałem w sumie 56 prac, w tym

- 4 monografie,
- 1 podręcznik akademicki,
- 7 artykułów w czasopismach zagranicznych,
- 20 artykułów w czasopismach polskich,
- 14 rozdziałów w monografiach polskich,
- 8 rozdziałów w monografiach zagranicznych i
- 2 recenzje.

Moje publikacje cytowane były 169 razy (w tym 30 autocytowań), a mój obecny indeks Hirscha wynosi 8 (według Google Scholar, stan na 05.05.2025 r.). Łączna wartość punktacji MNiSW moich publikacji wynosi 887, a wartość IF 1,061. Pełna lista moich publikacji zawarta jest w Załączniku 1.

Moją działalność publikacyjną można podzielić na trzy obszary: 1) kompetencja interkulturowa w nauce języków obcych, 2) kreatywność w dydaktyce języków obcych i 3) podejście zadaniowe w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. Poniżej omawiam je pokrótce oraz wskazuję moje publikacje odnoszące się do każdego z tych obszarów.

4.2.1 Interkulturowa kompetencja komunikacyjna w nauce języków obcych

Pierwszy obszar badawczy jest związany z tematyką, którą podjąłem jeszcze przed rozprawą doktorską. Mój doktorat (2013) dotyczył wpływu programu wymiany zagranicznej na rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (Byram, 1997, 2021) studentów biorących udział w tym programie. Badanie to miało wtedy charakter niemal pionierski w Polsce i wkrótce nastąpił gwałtowny wzrost zainteresowania podobną tematyką, co doprowadziło do licznych, zbliżonych projektów badawczych, które stały się częścią szerszego nurtu badawczego. Po doktoracie kontynuowałem badania nad rolą kompetencji interkulturowej osadzonej w językoznawstwie, a konkretnie w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Większą część tych badań poświęciłem właśnie wpływowi zagranicznej wymiany studenckiej na rozwój kompetencji interkulturowej i komunikacyjnej jej uczestników. W artykule *Studying abroad – participants’ reflections regarding their sojourns* (2013a) omówiłem badanie, w którym przeprowadziłem wywiady z uczestnikami programu Erasmus (N = 10) z różnych polskich uczelni. Wykazałem wtedy, że udział w programie znacząco przyczynił się do wzrostu wiedzy

studentów na temat obcej kultury, jej zwyczajów, historii i polityki, choć niektórzy uczestnicy mieli trudności z pełnym przyjęciem tej wiedzy lub świadomym jej wykorzystywaniem. Postawy uczestników wobec kultury kraju docelowego zmieniały się w różnym stopniu, a niektórzy studenci nadal wykazywali stereotypy i schematyczne myślenie o innych kulturach. Studenci po powrocie wykazywali zmienną świadomość międzykulturową, a wielu z nich miało trudności z obiektywną oceną różnic kulturowych oraz z integracją nowych zachowań w ich codzienne życie. Badanie to wykazało, że uczestnictwo w programach wymiany nie zawsze prowadzi do pełnego zrozumienia i adaptacji kulturowej, ale może stanowić istotny krok w rozwijaniu kompetencji interkulturowych.

Podobne wnioski przyniosło badanie opisane w artykule *Preparing tertiary students for study abroad programmes: the identity negotiation perspective* (2015a). Oparłem się w nim na teorii negocjacji tożsamości (ang. *identity negotiation theory*), by dowiedzieć się czy polscy studenci biorący udział w programie Erasmus ($N = 33$) angażują się w świadomą komunikację międzykulturową oraz jakie problemy napotykają podczas pobytu za granicą. Jako narzędzia badawczego użyłem ankiety składającej pytań otwartych i umieszczonych na skali Likerta. Wykazałem, że większość studentów była świadomymi obserwatorami zjawisk kulturowych, umiała krytycznie oceniać obce praktyki kulturowe i unikać kulturowych nieporozumień. Znaczna część studentów rozwinęła swoje umiejętności językowe, a także zyskała lepsze zrozumienie zarówno swojej kultury, jak i kultury goszczącej. Studenci zgłaszali jednak trudności związane z barierą językową, finansami oraz formalnościami za granicą. Wskazywali także na potrzebę lepszego przygotowania językowego i kulturowego przed wyjazdem.

Wpływowi wymiany zagranicznej na rozwój kompetencji interkulturowej i komunikacyjnej poświęciłem też dwa artykuły przekrojowe: *Polish research on intercultural competence in applied linguistics: a selective overview* (2013b) i *Dydaktyka języków obcych wobec rosnącej mobilności studentów* (2014a). Wykazałem w nich, że zagraniczne wyjazdy edukacyjne są skutecznym narzędziem rozwijania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, ale wiążą się z wieloma wyzwaniem, takimi jak bariera językowa, różnice kulturowe czy problemy finansowe. Wskazałem na potrzebę lepszego przygotowania studentów przed wyjazdem, aby ich doświadczenie było bardziej owocne, szczególnie w kontekście integracji wiedzy kulturowej z codziennym życiem i uczeniem się języka.

Konkretne sugestie dotyczące treningów interkulturowych powiązanych z nauką języka obcego zawarłem w artykule *Intercultural training - theoretical positions and classroom implementation* (2014b). Przeanalizowałem w nim różne podejścia do rozwijania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, wskazując jak można je praktycznie wdrożyć. Jako kluczowe wymieniłem podejścia etnograficzne i semiotyczne, które pomagają podróżującym uczniom i studentom porównywać własną kulturę z obcą, sprzyjając refleksji, krytycznemu myśleniu, umiejętności krytycznego rozumienia przekazów wizualnych i rozwojowi kompetencji obcojęzycznych.

W konsekwencji tych dociekań zainteresowało mnie, jakich strategii używają uczestnicy programów wymiany, by uczyć się języka i rozwijać kompetencje interkulturowe w czasie pobytu za granicą. W publikacji *Language and culture learning strategies in a study abroad context* (2016a) zbadałem strategie studentów wyjeżdżających do Portugalii i Rumunii. Wyniki pokazały, że preferencje dotyczące strategii uczenia się języka i kultury nie zmieniły się

znacząco w czasie pobytu za granicą. Przed wyjazdem najczęściej stosowane były strategie metapoznawcze (związane z planowaniem i organizowaniem nauki), natomiast po wyjeździe zaobserwowano wzrost stosowania strategii kognitywnych, społecznych i kompensacyjnych. Strategie afektywne, związane z zarządzaniem emocjami, były najrzadziej stosowane przed i po wyjeździe. W przypadku strategii uczenia się kultury, uczestnicy najczęściej wybierali te związane z adaptacją do nowej kultury i nawiązywaniem relacji z lokalnymi mieszkańcami, natomiast najmniej stosowali strategie dotyczące komunikacji niewerbalnej.

Przywołane badanie wykazało, że samo doświadczenie pobytu za granicą nie wystarcza do automatycznego zastosowania strategii uczenia się języka i kultury, i że potrzebne jest bardziej świadome i celowe podejście do nauki w takich kontekstach. We wnioskach końcowych zasugerowałem, że programy wymiany mogą korzystać z bardziej ukierunkowanego treningu strategicznego, aby maksymalizować zyski językowe i kulturowe.

W kolejnych pracach postanowiłem zawęzić obszar moich poszukiwań i przyjrzeć się konkretnym studiom przypadków. Opublikowałem wyniki trzech takich badań. W artykule *Cultural noticing, language learning, and sources of tension during a study abroad experience* (2017a) zbadałem rozwój kompetencji interkulturowych i umiejętności językowych polskiej studentki chemii, Joanny, podczas semestralnego programu wymiany Erasmus+ w Portugalii. Oparłem się na analizie systemów aktywności (ang. *Activity Systems Analysis, ASA*), wywiadzie i dzienniku prowadzonym przez Joannę, co pozwoliło mi zrozumieć interakcje i napięcia wynikające z życia i nauki w nowym środowisku kulturowym. Badanie pokazało, że udział w programie Erasmus+ pomógł Joannie rozwinąć kompetencje interkulturowe i umiejętności językowe, mimo początkowych trudności. Joanna wykazała się dużą elastycznością i zdolnością do adaptacji w nowym środowisku, co pomogło jej przełamać bariery językowe i kulturowe. Analiza ASA pokazała, jak ważne jest dostrzeżenie napięć i konfliktów jako okazji do nauki i rozwoju. Joanna stała się przykładem udanego „border crossera”, czyli osoby, która potrafi skutecznie funkcjonować w międzykulturowym kontekście. We wnioskach końcowych zasugerowałem, że przyszłe programy wymiany powinny lepiej przygotowywać uczestników do wyzwań kulturowych i językowych, zapewniając wsparcie nie tylko przed, ale i po wyjeździe.

Drugie studium przypadku omówiłem w artykule *Successful L3 learning in a study abroad context: a personal narrative* (2017b). Dotyczyło ono nauki trzeciego języka przez polską studentkę anglistyki podczas semestralnego programu wymiany Erasmus+ w Turcji. Narzędziem badawczym była osobista narracja uczestniczki Karoliny, która opisała swoje doświadczenia związane z nauką języka tureckiego podczas pobytu za granicą. Narracja została przeanalizowana za pomocą podejścia „grounded theory”, aby zidentyfikować motywacje, emocje, strategie uczenia się, sukcesy i trudności w nauce tureckiego. Dzięki swojej otwartości i zaangażowaniu, Karolina odniosła sukces w nauce języka tureckiego, mimo początkowych trudności. Jej historia pokazuje, że sukces w nauce języka w kontekście studiów za granicą zależy od interakcji między motywacją, osobowością i możliwościami społecznymi. W omawianej publikacji podkreślam znaczenie interakcji interkulturowych oraz motywacji integratywnej w procesie nauki języka. Narracja Karoliny pokazuje, że umiejętność dostosowania się do nowej kultury i aktywne poszukiwanie możliwości nauki sprzyjają

osiągnięciu sukcesu językowego. Dodatkowo, przywołane badanie potwierdza, że osobista narracja jest efektywnym narzędziem badawczym, umożliwiającym zrozumienie procesu uczenia się języka w kontekście międzynarodowych wymian studenckich.

Trzecie studium przypadku omówiłem w artykule *Linguistic and intercultural gains of living and studying abroad – an individual trajectory of a Polish student in the UK* (2017c). Zbadałem rozwój umiejętności językowych i międzykulturowych polskiej studentki Agaty, która w wieku 19 lat przeniosła się do Wielkiej Brytanii. Badanie oparte było na wywiadzie z Agatą, który przeprowadziłem dwa lata po jej przyjeździe do Wielkiej Brytanii. Ponownie wykorzystałem metodę „grounded theory”, aby zidentyfikować główne tematy i powtarzające się motywy związane z jej doświadczeniem. Proces analizy obejmował wielokrotne kodowanie danych w celu wyłonienia głównych kategorii, takich jak: spostrzeganie kulturowe, napięcia kulturowe oraz doświadczenia językowe. Badanie pokazało, że Agata, pomimo niechęci do głębszego angażowania się w brytyjską kulturę, skutecznie zaadaptowała się do życia za granicą. Jej sukces polegał na rozwoju kompetencji językowych, co pozwoliło jej funkcjonować w obcym środowisku. W artykule tym wysuwam przypuszczenie, że dla niektórych studentów zagranicznych język obcy stanowi kluczowy aspekt ich doświadczenia, a wyzwania związane z komunikacją interkulturową są traktowane jako drugorzędne.

W artykule *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową* (2016b) przedstawiłem przegląd badań nad kompetencją międzykulturową w kontekście dydaktyki języków obcych. Omówiłem różne aspekty, takie jak rola nauczycieli jako mediatorów kulturowych, materiały dydaktyczne, wykorzystanie nowych technologii oraz edukację na różnych poziomach wiekowych – od dzieci po seniorów. Zwróciłem uwagę na istotne wyzwania, m.in. brak odpowiednich narzędzi edukacyjnych i przygotowania nauczycieli do rozwijania kompetencji międzykulturowej. Podkreśliłem także, że kształcenie międzykulturowe odgrywa marginalną rolę w polskich szkołach, pomimo jego kluczowego znaczenia w przygotowaniu uczniów do funkcjonowania w globalnym społeczeństwie. W artykule zawarłem rekomendacje dotyczące przyszłych badań i praktyk dydaktycznych, w tym większy nacisk na treningi międzykulturowe oraz wykorzystanie autentycznych materiałów i nowych technologii w nauczaniu.

We wcześniejszej publikacji *Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes* (2015b) przyjąłem nieco inny punkt widzenia. Skupiłem się na możliwości rozwoju kompetencji interkulturowej u dzieci w wieku przedszkolnym. Analizie poddałem 24 sylabusy z 21 polskich uczelni, koncentrując się na treściach dot. edukacji międzykulturowej. Wykazałem, że większość programów kształcenia nauczycieli przedszkolnych nie uwzględniała nauczania o kulturach innych niż polska ani rozwijania kompetencji międzykulturowych, co oznacza brak odpowiedniego przygotowania do nauczania tego aspektu. Następnie przeanalizowałem sześć programów nauczania języka obcego dla przedszkoli. Trzy z nich odnosiły się do edukacji międzykulturowej, choć głównie w kontekście kultury polskiej. Tylko jeden program szczegółowo opisał sposoby zapobiegania uprzedzeniom i stereotypom rasowym. Ostatnim etapem tego badania była analiza pięciu programów nauczania języka angielskiego dla przedszkolaków. Programy te były bardziej zaawansowane pod względem wprowadzania treści międzykulturowych, sugerując techniki nauczania, takie jak gry i zabawy, które mogą pomóc w rozwijaniu świadomości międzykulturowej u najmłodszych uczniów. Moje badanie pokazało, że programy nauczania

języków obcych są lepiej dostosowane do rozwijania kompetencji interkulturowej u dzieci przedszkolnych niż programy kształcenia przyszłych nauczycieli.

Działając w ramach projektu „Szkoła ćwiczeń” dla Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie zostałem autorem trzech publikacji służących rozwijaniu kompetencji interkulturowej na lekcjach języków obcych. Celem *Teorii w pigułce* było zapoznanie nauczycieli języków obcych z koncepcją kompetencji interkulturowej i zagadnieniami związanymi z rozwijaniem jej na lekcjach języka obcego. Wskazuję tam, dlaczego rozwijanie tej kompetencji jest ważne oraz przedstawiam wyniki różnych badań, które pokazują, jak najlepiej rozwijać kompetencję interkulturową w czasie lekcji. *Poradnik Mentora* to zbiór praktycznych wskazówek dotyczących lekcji rozwijających kompetencję interkulturową, jakie mentor (trener nauczycieli) może przekazać praktykantom. Z kolei *Zeszyt ćwiczeń* to zbiór zadań dla praktykantów, które mają pomóc im skuteczniej rozwijać kompetencję interkulturową.

Pewnych podsumowań dokonałem w artykułach wieloautorskich *Intercultural competence and L2 acquisition in the study abroad context* (2020; z: A. Wróbel, M. Książek-Róg i Z. Moros-Pałys; wkład każdego z autorów 25%), *Kompetencja interkulturowa w nauce języków obcych w obliczu współczesnego kryzysu tożsamości* (2020; z M. Książek-Róg, A. Wróbel; wkład każdego z autorów 33%) i *Komunikacja interkulturowa jako ważny aspekt komunikacji społecznej XXI wieku* (2020; z Z. Moros-Pałys; wkład autorów po 50%). W tych opracowaniach teoretycznych zbadaliśmy rolę kompetencji interkulturowej w przyswajaniu języka obcego w kontekście programów studiów za granicą, jak i z perspektywy wyzwań komunikacyjnych 21 wieku. Omówiliśmy przede wszystkim, jak kompetencje interkulturowe przed wyjazdem mogą zwiększyć szanse na sukces językowy podczas pobytu. Na podstawie obszernego przeglądu literatury wykazaliśmy wpływ różnych zmiennych, zarówno językowych (np. poziom biegłości, możliwości recepcji i produkcji językowej), jak i niejęzykowych (np. wiek, motywacja, osobowość) na wyniki nauki języka obcego. Omówiliśmy także narzędzia do zbierania danych, takie jak wywiady i ankiety, i podkreśliliśmy, że sama ekspozycja na język i kulturę docelową nie gwarantuje sukcesu, gdyż kluczowe są różnice indywidualne, takie jak gotowość komunikacyjna czy właśnie poziom kompetencji interkulturowej.

Podsumowując, w moich badaniach zajmowałem się dotąd analizą procesu nabywania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, zarówno w kontekście programów wymiany studenckiej, dydaktyki języka obcego, jak i w kontekście edukacji nauczycieli. W moich publikacjach wykazałem refleksję nad problematyką kompetencji interkulturowej w edukacji językowej, wskazując na konieczność wprowadzania treningów interkulturowych w programach kształcenia nauczycieli oraz na potrzebę (i możliwość!) rozwijania tej kompetencji od najmłodszych lat. Zasugerowałem także konkretne, praktyczne rozwiązania tych wyzwań. Moje prace, obejmujące różne grupy wiekowe i edukacyjne, od przedszkolaków po dorosłych, dostarczyły wniosków na temat wyzwań i potencjalnych rozwiązań w kształceniu interkulturowym.

Moje zainteresowanie interkulturową kompetencją komunikacyjną stopniowo przerodziło się w zainteresowanie pragmatyką obcojęzyczną, która również osadzona jest w zrozumieniu

norm kulturowych innego obszaru językowego. Wyrazem tego jest monografia omówiona w pkt. 4.1 i artykuły poświęcone rozwijaniu kompetencji pragmatycznej w podejściu zadaniowym (więcej na ten temat w pkt. 4.2.3). W przyszłych badaniach planuję połączyć rozwijanie kompetencji interkulturowej i kompetencji pragmatycznej z podejściem zadaniowym, które skupia się na wykonywaniu autentycznych zadań komunikacyjnych, mających na celu rozwijanie umiejętności językowych w kontekście realnych sytuacji, na przykład poprzez tworzenie zadań opartych na autentycznych sytuacjach międzykulturowych. Przykładowo, projektując zadania, które wymagają od uczących się interakcji z przedstawicielami różnych kultur (online lub offline), analizowania tekstów kulturowych (np. filmów, artykułów prasowych, postów w mediach społecznościowych) lub rozwiązywania problemów komunikacyjnych w kontekście międzykulturowym.

Wybrane publikacje:

1. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
2. Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence revisited*. Bristol: Multilingual Matters.
3. Książek-Róg, M., Róg, T., & Wróbel, A. (2020). Kompetencja interkulturowa w nauce języków obcych w obliczu współczesnego kryzysu tożsamości. W: J. Mampe, M. Noińska, J. Hinc, & A. Jarosz (Red.), *Socjolingwistyczne badania w teorii i praktyce: ujęcie interdyscyplinarne. Tom VII* (str. 59-70). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
4. Moros-Pałys, Z., & Róg, T. (2020). Komunikacja interkulturowa jako ważny aspekt komunikacji społecznej XXI wieku. W: J. Mampe, M. Noińska, J. Hinc, & A. Jarosz (Red.), *Socjolingwistyczne badania w teorii i praktyce: ujęcie interdyscyplinarne. Tom VII* (str. 47-58). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
5. Róg, T. (2013a). Studying abroad – participants' reflections regarding their sojourns. *Forum Filologiczne "Ateneum"* Gdańsk: Wydawnictwo Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, 75-92.
6. Róg, T. (2013b). Polish research on intercultural competence in applied linguistics: A selective overview. W: E. Wąsikiewicz-Firlej & H. Lankiewicz (Red.), *From classroom to workplace: Advances in applied linguistics* (str. 29-43). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
7. Róg, T. (2014a). Dydaktyka języków obcych wobec rosnącej mobilności studentów. *Języki Obce w Szkole*, 1, 7-13.
8. Róg, T. (2014b). Intercultural training in contemporary education: Theoretical positions and their consequences. W: M. Krawiec (red.), *Cross-curricular dimensions of language learning and teaching* (str. 201-218). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
9. Róg, T. (2014c). Selected aspects of assessing intercultural competence in L2 instruction. W: P. Romanowski (red.), *Intercultural issues in language education* (str. 180-190). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKSil Uniwersytet Warszawski.
10. Róg, T. (2015a). Preparing tertiary students for study abroad programmes: The identity negotiation perspective. W: M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (Red.), *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (str. 69-82). Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
11. Róg, T. (2015b). Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 8, 179-202.
12. Róg, T. (2016a). Language and culture learning strategies in a study abroad context. *Neofilolog*, 46(1), 11-29. <https://doi.org/10.14746/n.2016.46.1.02>
13. Róg, T. (2016b). Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową. *Neofilolog*, 47(2), 133-152. <https://doi.org/10.14746/n.2016.47.2.01>
14. Róg, T. (2016c). Educational mobility in foreign language teacher training. W: M. Bielak & J. Taborek (Red.), *A dialogic contribution to determinants of glottodidactic space* (str. 27-40). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
15. Róg, T. (2016d). ESP and educational mobility: Intercultural challenges for teachers. W: M. Krawiec (red.), *New insights into language teaching and learning practices* (str. 227-243). Regensburg: Sprachlit.

16. Róg, T. (2017a). Cultural noticing, language learning, and sources of tension during a study abroad experience: Activity systems analysis. *Journal of Intercultural Communication*, 17(1), 1–12. <https://doi.org/10.36923/jicc.v17i1.733>
17. Róg, T. (2017b). Successful L3 learning in a study abroad context: A personal narrative. *Language and Intercultural Communication*, 17(3), 288–305. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1277232>
18. Róg, T. (2017c). Linguistic and intercultural gains of living and studying abroad – An individual trajectory of a Polish student in the UK. *Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE*, 10(1), 175–186. <https://doi.org/10.29302/jolie.2017.10.1.11>
19. Róg, T. (2017d). Kompetencja interkulturowa. Teoria w pigułce. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
20. Róg, T. (2017e). Kompetencja interkulturowa. Poradnik mentora. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
21. Róg, T. (2017f). Kompetencja interkulturowa. Zeszyt ćwiczeń. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
22. Róg, T. (2023). Recenzja: Weronika Wilczyńska, Maciej Mackiewicz, Jarosław Krajka, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie. Polilog. Studia Neofilologiczne*, 13, 271–278.
23. Róg, T., Moros-Pałys, Z., Wróbel, A., & Książek-Róg, M. (2020). Intercultural competence and L2 acquisition in the study abroad context. *Journal of Intercultural Communication*, 20(1), 76–91. <https://doi.org/10.36923/jicc.v20i1.295>

4.2.2 Kreatywność w dydaktyce języków obcych

Drugi istotny obszar moich badań dotyczy kreatywnych zachowań językowych osób uczących się języków obcych. Kreatywność, która przez długi czas była uznawana za zabawę i ekstrawagancję, obecnie stanowi ważny nurt badań w filozofii, pedagogice, psychologii, kognitywistyce, a nawet w prawodawstwie, polityce i biznesie (zob. Róg, 2017). Byłem prawdopodobnie pierwszą osobą w Polsce, która wprowadziła zagadnienia myślenia kreatywnego i kreatywności w języku obcym na grunt glottodydaktyki. W moich badaniach skupiłem się na kreatywności z perspektywy uczących się i nauczycieli języków obcych oraz z perspektywy twórczego potencjału samego języka.

Pierwszą publikacją, w której poruszyłem ten temat były *Twórcze zachowania językowe uczniów na lekcji języka obcego* (2013a), którą zamieściłem w biuletynie pilskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Był to artykuł skierowany do nauczycieli języków obcych, w którym przedstawiłem korzyści płynące z rozwijania kreatywności językowej oraz przedstawiłem praktyczne pomysły na jej rozwijanie. W ramach współpracy z Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Pile przeprowadziłem też lekcje pokazowe dla nauczycieli z Piły i okolic, które miały stać się inspiracją do wprowadzenia elementów rozwijania kreatywności językowej w nauczaniu języków obcych. Z rozwijania kreatywności uczniowskiej szkoliłem nauczycieli także w ramach współpracy z FRSE, IATEFL i na licznych warsztatach (zob. pkt 6.3.2). Stworzyłem także autorski program nauczania języka angielskiego w liceum nastawiony na rozwijanie kreatywności w języku obcym.

We wczesnym artykule z tego okresu, *Nauczanie języka formułicznego a rozwijanie kreatywności językowej – przegląd badań* (2013b), poruszyłem kwestię zależności pomiędzy nauczaniem zwrotów językowych o stałej strukturze (tzw. języka formułicznego) a rozwijaniem kreatywności językowej uczących się. Wskazałem, że nauka języka formułicznego może ułatwiać naukę języka obcego, zwłaszcza poprzez przyspieszenie procesu używania języka w praktyce. Ponadto, opanowanie języka formułicznego, przy jednoczesnym rozwijaniu kreatywności językowej, pozwala uczącym się na bardziej elastyczne i dynamiczne

posługiwanie się językiem, co z kolei może przekładać się na większą swobodę w komunikacji, lepszą płynność i poprawność oraz samodzielność w użyciu języka.

To, w jaki sposób wprowadzenie technik kreatywnego myślenia i rozwijanie kreatywności językowej może wspierać proces nauczania języków obcych, omówiłem w dwóch artykułach przeglądowych. W pierwszym z nich, *Kreatywność a skuteczne nauczanie języków obcych* (2018), podkreśliłem, że kreatywność jest uznawana za proces myślowy najwyższego rzędu, który integruje różne operacje myślowe, takie jak eksplorowanie, kombinowanie, transformowanie i generowanie alternatywnych rozwiązań. Wskazałem, że ćwiczenia wymagające od uczących się myślenia kreatywnego, takie jak tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych, prowadzenie dedukcji czy formułowanie hipotez, sprzyjają głębszemu przetwarzaniu treści, co z kolei przekłada się na lepsze zapamiętywanie materiału językowego. Zwróciłem też uwagę na koncepcję głębokiego przetwarzania danych, zgodnie z którą to nie liczba powtórzeń, ale jakość przetwarzania informacji decyduje o trwałości śladów pamięciowych. Głębokie przetwarzanie polega na analizie znaczenia i łączeniu nowych informacji z już istniejącą wiedzą, co zwiększa prawdopodobieństwo długotrwałego zapamiętania materiału. Jednocześnie zaproponowałem szereg autorskich ćwiczeń rozwijających kreatywność, zarówno w kontekście sprawności produktywnych, jak i receptywnych.

W drugim artykule przeglądowym pt. *Approach to teaching foreign languages with recourse to creativity* (2019) wyszedłem od spostrzeżenia, że choć pojęcie kreatywności dopiero zaczyna zyskiwać na znaczeniu w dydaktyce języków, badania już wskazują na jej pozytywny wpływ na rozwój kompetencji językowych. Zaproponowałem wtedy model, który opiera się na dwóch założeniach: po pierwsze, kreatywność uczących się należy stymulować poprzez różne operacje umysłowe; po drugie, należy eliminować bariery psychologiczne, które hamują kompetencje komunikacyjne uczniów. Zaproponowałem także autorskie zadania, które zarówno stymulują kreatywność, jak i pomagają uczniom przezwyciężyć wewnętrzne blokady, takie jak lęk przed błędami lub negatywną oceną.

Jedną z publikacji o charakterze przekrojowym poświęciłem barierom psychologicznym, które mogą hamować rozwój kompetencji obcojęzycznej. W artykule *Inhibitions, creativity, and L2 acquisition* (2020) zdefiniowałem te bariery jako przeszkody, które mogą ograniczać udział w interakcjach językowych, co negatywnie wpływa na przyswajanie drugiego języka i postulowałem, że wspieranie kreatywności może pomóc w obniżeniu tych barier, co w rezultacie może zwiększyć efektywność nauki języka. Wskazałem na podobieństwa w blokadach, które hamują zarówno myślenie kreatywne, jak i rozwój językowy. Bariery psychologiczne w nauce języka mogą obejmować m.in. lęk językowy, lęk przed oceną, krytyką, ryzykiem czy obawa przed nowością, co może utrudniać otwartość na nowe doświadczenia językowe. Podobnie w kontekście kreatywności, blokady takie jak lęk przed nowością czy skłonność do negatywnej oceny innych pomysłów mogą ograniczać proces twórczy. Podkreśliłem, że zadania oparte na kreatywności pomagają uczniom angażować się w spontaniczne i ryzykowne działania językowe, co sprzyja rozwijaniu pewności siebie i otwartości na interakcje. Ponadto, takie zadania promują głębsze przetwarzanie informacji językowych, co z kolei zwiększa zapamiętywanie i praktyczne umiejętności językowe.

Pierwsze badanie, jakie przeprowadziłem w odniesieniu do kreatywności językowej omówiłem w artykule *Techniki kreatywnego myślenia w dydaktyce języka specjalistycznego* (2015). Zbadałem, w jaki sposób zastosowanie technik kreatywnego myślenia może wspierać nauczanie języka angielskiego w kontekście specjalistycznym, szczególnie w dziedzinie biznesu. Badanie miało charakter quasi-eksperymentu i przeprowadziłem je wśród studentów filologii angielskiej ($N = 13$), którzy uczyli się angielskiego języka biznesowego. Techniki kreatywne, takie jak ćwiczenia na tworzenie pytań, opowiadania czy projektowanie idealnych produktów, miały na celu rozwój umiejętności językowych studentów, szczególnie w zakresie spontanicznego użycia fachowej terminologii, rozwoju komunikacji, myślenia metaforycznego i niestandardowego rozwiązywania problemów. Wnioski z badania wykazały, że zastosowanie technik kreatywnych pomogło studentom w lepszym przyswajaniu specjalistycznych terminów oraz poprawiło ich płynność wypowiedzi i zdolność radzenia sobie w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Dodatkowo, techniki te pobudziły wyobraźnię studentów, co wpłynęło pozytywnie na motywację i zaangażowanie w naukę.

Drugie badanie, które przeprowadziłem z Martą Książek-Róg (wkład po 50%), omówiliśmy w artykule *Learner creativity in L2 instruction – experienced teachers' perspective* (2018). Chcieliśmy wtedy poznać opinie doświadczonych nauczycieli języków obcych ($N = 9$) na temat rozwijania uczniowskiej kreatywności. Nauczycieli tych zaprosiliśmy do udziału w półustrukturyzowanym wywiadzie grupowym, który przeprowadziliśmy po warsztatach doskonalenia zawodowego. Analiza wywiadu pokazała, że nauczyciele mają niepełne zrozumienie kreatywności, głównie utożsamiając ją z wynikami językowymi uczniów. Mimo że uznają kreatywność za istotną w nauczaniu języka, nie potrafili precyzyjnie wyjaśnić, jak dokładnie przyczynia się ona do procesu uczenia się.

Trzecie badanie omówiłem w artykule *A disinhibiting effect of linguistic creativity on L2 acquisition* (2021). Dotyczyło ono tego, jak zadania stymulujące kreatywność wpływają na przełamywanie barier emocjonalnych uczniów i czy poprawiają płynność oraz poprawność wypowiedzi w języku obcym. Badanie miało formę quasi-eksperymentu i objęło dwie grupy licealistów: eksperymentalną ($n = 14$) i kontrolną ($n = 16$). Przez 20 tygodni grupa eksperymentalna wykonywała zadania stymulujące kreatywność, natomiast grupa kontrolna realizowała standardowy program nauki języka angielskiego. W obu grupach przed i po interwencji przeprowadzono testy, w których mierzono płynność (tempo mówienia, liczba sylab na sekundę) oraz poprawność (procent poprawnych jednostek językowych). Uczestnicy z grupy eksperymentalnej, znacznie poprawili swoje tempo mówienia i zwiększyli długość swoich wypowiedzi w porównaniu do grupy kontrolnej. Ponadto, ta grupa wykazywała większą chęć angażowania się w rozmowy, co wskazuje, że zadania kreatywne pomogły w przełamaniu barier emocjonalnych. Natomiast poprawa w zakresie poprawności językowej była większa w grupie kontrolnej, co sugeruje, że rozwijanie kreatywności językowej niekoniecznie wpływa na większą poprawność.

Moim najważniejszym osiągnięciem w tej tematyce jest monografia *Kreatywność w dydaktyce języków obcych* (2017), w której omawiam rolę kreatywności w nauczaniu języków obcych. Główna teza, jaką postawiłem w tej monografii, odnosiła się do faktu, że kreatywność (rozumiana jako proces tworzenia nowych, oryginalnych i użytecznych pomysłów) odgrywa

istotną rolę i może być rozwijana w procesie uczenia się języków obcych. W książce tej przedstawiam autorskie rozwiązania i model rozwijania kreatywności w nauczaniu języków obcych. W szczególności proponuję model treningu kreatywnego myślenia na lekcji języka obcego, który składa się z trzech kluczowych elementów:

1. Stymulowanie kreatywności poprzez różnorodne metody heurystyczne, które stanowią narzędzia do twórczego rozwiązywania problemów. Przykłady tych metod obejmują m.in. technikę burzy mózgów, analizy morfologicznej i funkcjonalnej, a także system TRoP (Twórcze Rozwiązywanie Problemów) E. Nęcki.
2. Eliminowanie blokad twórczych, takich jak fiksacja na jednym rozwiązaniu. Przykłady takiego działania obejmują strategię opóźniania oceny pomysłów i stosowanie alternatywnych metod poszukiwania rozwiązań.
3. Autorefleksja nad kreatywnością, która opiera się samopoznaniu i refleksji nad własnymi procesami twórczymi jako kluczowymi elementami rozwijania kreatywności zarówno u nauczycieli, jak i uczniów.

Wszystkie powyższe techniki odnoszą się do wykorzystania języka obcego w procesie rozwijania kreatywnego myślenia. Ponadto, w książce prezentuję konkretne ćwiczenia i zadania, które mają na celu aktywację procesów twórczych u uczniów, jak np. technika SCAMPER, koło pomysłów czy ćwiczenia związane z odgrywaniem ról, które wspierają twórcze myślenie. Podkreślam również rolę stworzenia odpowiednich warunków dydaktycznych sprzyjających kreatywności, w tym na angażowanie uczniów w proces uczenia się poprzez zadania problemowe oraz promowanie atmosfery sprzyjającej twórczemu myśleniu.

Główne wnioski płynące z tej monografii wskazują, że kreatywność nauczycieli nie bierze się wyłącznie z naturalnych predyspozycji, ale ma podwaliny w solidnej wiedzy językoznawczej, dydaktycznej i metodycznej. W odniesieniu do prakseologii działań nauczycielskich, zwracam uwagę, że kreatywność w dydaktyce języków obcych powinna być postrzegana nie tylko jako element wzbogacający zajęcia, ale jako kluczowy czynnik poprawiający skuteczność nauczania. W rzeczonyj monografii postuluję, żeby nauczyciele wykorzystywali różnorodne zadania rozwijające myślenie kreatywne, co nie tylko podnosi efektywność nauczania, ale także motywuje uczących się i zwiększa ich zaangażowanie w proces uczenia się.

Podsumowując tę sekcję, moje dotychczasowe badania w odniesieniu do kreatywności na lekcji języka obcego pokazują, że stymulowanie uczniowskiej kreatywności może obniżyć bariery afektywne, poprawić płynność wypowiedzi ustnych i zwiększyć ogólną efektywność uczenia się języka obcego. W odniesieniu do nauczycieli języków obcych, wykazałem wagę gruntownego przygotowania językoznawczo-metodycznego w twórczym działaniu (innymi słowy, nauczyciele z bogatym repertuarem technik są zwykle bardziej kreatywni w swojej pracy). W przyszłości zamierzam rozszerzyć swoje badania nad kreatywnością w dydaktyce języków obcych poprzez powiązanie jej z moim obecnym zainteresowaniem podejściem zadaniowym, np. poprzez zwrócenie uwagi na możliwości i ograniczenie projektowania i sekwencjonowania zadań, które jednocześnie rozwijałyby kreatywność, ale nadal osadzone

byłyby w realnych sytuacjach. Podejście zadaniowe kładzie m.in. nacisk na interakcje między uczniami, więc zadania mogłyby być wykonywane grupowo i wymagać wspólnego rozwiązywania problemów, tworzenia opowiadań czy negocjacji. Można by również projektować zadania, które nie mają jednego właściwego rozwiązania, ale zachęcają do eksperymentowania z różnymi formami językowymi i twórczym wyrażaniem siebie. Ponadto, moim kolejnym pomysłem na przyszłość jest opracowanie modelu oceny wykonania zadania, który oprócz skuteczności komunikacyjnej i poprawności językowej mógłby brać pod uwagę innowacyjność zaproponowanych rozwiązań.

Wybrane publikacje:

1. Róg, T. (2013a). Twórcze zachowania językowe uczniów na lekcji języka obcego. *Wiadomości, opinie, materiały. Biuletyn CDN w Pile*, 1(2013), 7-9.
2. Róg, T. (2013b). Nauczanie języka formułicznego a rozwijanie kreatywności językowej – przegląd badań. W: M. Pawlak (red.), *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego* (str. 249-259). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
3. Róg, T. (2015). Techniki kreatywnego myślenia w dydaktyce języka specjalistycznego. W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, & U. Czyżewska (Red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy* (str. 289-303). Lublin: Wydawnictwo KUL.
4. Róg, T. (2017). *Kreatywność w dydaktyce języków obcych*. Piła: Wydawnictwo PWSZ w Pile. ISBN: 978-83-62617-74-6, s. 224 [rec. prof. dr hab. Krystyna Drożdżal-Szelest]
5. Róg, T. (2018). Kreatywność a skuteczna nauka języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 93-98.
6. Róg, T. (2019). Approach to teaching foreign languages with recourse to creativity. W: M. I. Bielak, M. Krawczak, & W. Maliszewski (Red.), *Dimensions of institutional communicative space* (str. 182-198). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
7. Róg, T. (2020). Inhibitions, creativity, and L2 acquisition. W: M. Krawiec (red.), *Challenges and opportunities in foreign language education* (str. 35-50). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
8. Róg, T. (2021). A disinhibiting effect of linguistic creativity on L2 acquisition. W: M. Krawiec, F. Kılıçkaya, G. Sánchez-Sánchez, & E. Castello (Red.), *New themes and dimensions in applied linguistics* (str. 11-30). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
9. Róg, T., & Książek-Róg, M. (2018). Learner creativity in L2 instruction – Experienced teachers' perspective. W: M. Bielak, S. Puppel, & W. Maliszewski (Red.), *Linguolabourese: Language and communication in action. Advances in linguistics* (str. 171-182). Piła: Wydawnictwo PWSZ.

4.2.3 Podejście zadaniowe w nauczaniu i uczeniu się języka obcego

Po roku 2020, zainspirowany refleksją nad własnym warsztatem nauczycielskim oraz lekturą prac Roda Ellisa i Michaela Longa na temat podejścia zadaniowego, zacząłem koncentrować swoje badania na roli zadań w procesie nauczania języków obcych.

W artykule *Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów* (2021a) omówiłem badanie wpływu poziomu trudności zadań na bogactwo leksykalne wypowiedzi ustnych uczących się języka angielskiego jako obcego (N = 28). Testy nieparametryczne wykazały, że uczący się produkowali więcej słów w miarę wzrostu trudności zadań. Wzrost trudności zadania powodował także zwiększenie użycia rzadziej spotykanych słów, choć ich zróżnicowanie leksykalne zmniejszało się. Gęstość leksykalna również malała w najtrudniejszym zadaniu, co mogło wskazywać na większą klarowność wypowiedzi uczestników. Wyniki sugerują, że trudniejsze zadania sprzyjają użyciu bogatszego słownictwa, co może mieć istotne implikacje dla projektowania zadań w nauczaniu języków obcych. Kontynuując ten obszar poszukiwań, w artykule *The impact of task complexity and task*

repetition on L2 lexical complexity (2021b) zbadałem wpływ złożoności zadania oraz efekty jego powtarzania na złożoność leksykalną uczestników (N = 24). Wykazałem, że powtarzanie zadań, szczególnie złożonych, sprzyja bogatszej produkcji leksykalnej, zarówno pod względem liczby słów, jak i ich różnorodności. W przypadku powtarzania prostych zadań uczestnicy wykorzystują bardziej powszechne słowa, a ich wypowiedzi stają się bardziej przejrzyste. Jednocześnie uzyskane przeze mnie wyniki sugerują, że powtarzanie zadań wpływa na złożoność leksykalną w większym stopniu niż złożoność samych zadań.

Część badań nad podejściem zadaniowym poświęciłem możliwości nauczania różnych aspektów pragmatyki obcojęzycznej. W artykule *Teaching L2 pragmatics: The effects of different types of task implementation vs a PPP framework* (2024a) przeanalizowałem wpływ różnych typów implementacji zadań na przyswajanie pragmatyki w języku obcym przez uczących się (N = 81) na poziomie średniozaawansowanym. Porównałem trzy grupy eksperymentalne: dwie stosujące podejście zadaniowe z różnym poziomem instrukcji eksplicytnej i grupę korzystającą z tradycyjnego podejścia PPP (ang. *presentation-practice-production*). Dane zebrałem za pomocą pisemnych zadań wymagających dokończenia dyskursu (ang. *written discourse completion tasks*) przeprowadzonych przed i po interwencji oraz z opóźnieniem, a wyniki przeanalizowałem statystycznie za pomocą testów nieparametrycznych. Główny wnioskiem z tego badania był taki, że wszystkie typy implementacji zadań były skuteczne, ale najlepsze rezultaty uzyskano w grupie, która łączyła nauczanie implicytne z elementami instrukcji eksplicytnej. W artykule napisanym wraz z Arturem Urbaniakiem (*Impact of task-based and task-supported L2 teaching on the use of connective markers in learners' written performance*, 2024; wkład każdego autora 50%) omówiliśmy wpływ podejścia zadaniowego vs. podejścia wspieranego zadaniami na przyswajanie markerów łączących w pisemnych pracach uczniów (N = 82) języka angielskiego. Wyniki wykazały, że obie grupy eksperymentalne osiągnęły lepsze wyniki niż grupa kontrolna, zwłaszcza w zakresie ilości i jakości użytych markerów. Chociaż różnice między grupami eksperymentalnymi nie były znaczące, grupa pracująca w podejściu zadaniowym wykazała nieznaczną przewagę w teście odłożonym w czasie. Z kolei w artykule *Exploring task-based learning of L2 English formulaic sequences from an intra- and inter-individual perspective* (2024b) opisałem skuteczność trzech różnych zadań w nauczaniu sekwencji interakcyjnych języka angielskiego jako obcego. Wykazałem postęp w we wszystkich trzech grupach, niezależnie od zastosowanych zadań i brak istotnych statystycznie różnic między grupami. Jednak na poziomie indywidualnym, zgodnie z teorią złożonych systemów dynamicznych (ang. *complex dynamic systems theory*) wykazałem unikalne wzorce postępu i regresji u poszczególnych uczących się.

Moje inne badania dotyczące podejścia zadaniowego dotyczą również wytrwałości w nauczaniu (ang. *grit*). W badaniu, które przeprowadziłem wraz z Markiem Krawcem (*Task repetition and L2 grit: Exploring the interplay in language learners' oral performance*, 2024; wkład każdego autora 50%) analizujemy wpływ powtarzania zadań na wypowiedzi ustne uczących się, z uwzględnieniem indywidualnych różnic w poziomie wytrwałości w nauce języka. Wyniki badania z udziałem 42 uczniów z wykorzystaniem uogólnionego modelu liniowego pokazują, że zarówno osoby o wysokim, jak i niskim poziomie wytrwałości zyskały

na dwukrotnym wykonaniu tego samego zadania, przy czym osoby o wyższym poziomie wytrwałości osiągnęły lepsze wyniki w zakresie płynności, złożoności i poprawności.

Oprócz badań nad podejściem zadaniowym popularyzowałem również tę metodykę wśród nauczycieli języków obcych. W czasopiśmie „Języki Obce w Szkole” opublikowałem trzy artykuły. W artykule *Optymalizacja zadań interakcji ustnej* (2020) omówiłem, jak nauczyciele mogą sterować warunkami wykonywania zadań komunikacyjnych w klasie, aby usprawnić proces nabywania języka obcego. Interakcja ustna, rozumiana jako werbalna wymiana między uczniami oraz nauczycielem, może bowiem przyspieszać akwizycję języka poprzez produkcję językową, identyfikację luk w wiedzy oraz negocjowanie znaczeń. Z kolei w artykule *Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne* (2021c) opisuję teoretyczne podstawy oraz praktyczne zastosowania podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych. Ponadto, w artykule napisanym wraz z Martą Książek-Róg *Korekta błędów jako naprawa wypowiedzi ustnych* (2023; wkład każdego z autorów 50%) omawiamy temat korekty błędów w procesie uczenia się języków obcych, wskazując na jego kluczową rolę w rozwoju kompetencji komunikacyjnej i zwracając uwagę na to, że podejście zadaniowe przywróciło znaczenie takiej korekty. Zaś w artykule *SLA theory and research: A case for task-based teaching* (2023) napisanym wraz z Maciejem Laskowskim (wkład po 50%), przedstawiamy argumenty na rzecz podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych, oparte na badaniach nad przyswajaniem drugiego języka.

Podsumowując, moje badania nad podejściem zadaniowym w nauczaniu języków obcych koncentrują się na wpływie trudności i złożoności zadań, efektach kilkukrotnego wykonywania tego samego zadania oraz związkach z indywidualnymi cechami uczących się, takimi jak wytrwałość w nauce (ang. *grit*) i zadowolenie z wykonywania zadań (ang. *task enjoyment*; artykuł jest obecnie w recenzji). Moje analizy wykazały, że trudniejsze i bardziej złożone zadania sprzyjają bogatszej produkcji leksykalnej, a powtarzanie zadań znacząco wpływa na poprawę złożoności, płynności i poprawności językowej, szczególnie u uczących się o wyższym poziomie wytrwałości. Badania te mają istotne implikacje dla projektowania zadań dydaktycznych w kontekście nauczania języków obcych, zwłaszcza jeśli chodzi o dostosowanie ich do indywidualnych potrzeb i możliwości uczących się.

W przyszłości planuję kontynuować badania nad wpływem zadań na różne aspekty uczenia się języka obcego, z szczególnym naciskiem na pragmatykę oraz rozwój kompetencji komunikacyjnej. Chcę zbadać, w jaki sposób różnorodność i stopień trudności zadań mogą wpływać na przyswajanie bardziej złożonych struktur językowych, a także pogłębić badania nad powtarzaniem zadań i jego długoterminowym wpływem na efektywność nauki języka. Planuję również dalsze analizy dotyczące indywidualnych różnic uczniów, zwłaszcza ich zadowolenia z wykonywania zadań (ang. *task enjoyment*), aby lepiej zrozumieć, jak te czynniki mogą być wykorzystywane w optymalizacji podejścia zadaniowego.

Wybrane publikacje:

1. Róg, T. (2020). Optymalizacja zadań interakcji ustnej. *Języki Obce w Szkole*, 3(2020), 5-12. <https://doi.org/10.47050/jows.2020.3.5-12>

2. Róg, T. (2021a). Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów. *Neofilolog*, 56(2), 337-356. <https://doi.org/10.14746/n.2021.56.2.11>
3. Róg, T. (2021b). The impact of task complexity and task repetition on L2 lexical complexity. *Konin Language Studies*, 9(4), 409-433.
4. Róg, T. (2021c). Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne. *Języki Obce w Szkole*, 4(21), 97-108. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.4.97-108>
5. Róg, T., & Książek-Róg, M. (2023). Korekta błędów jako naprawa wypowiedzi ustnych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 43-52. <https://doi.org/10.47050/jows.2023.2.43-52>
6. Róg, T., & Laskowski, M. (2023). SLA theory and research: A case for task-based teaching. W: M. Krawiec et al. (Red.), *Various facets of foreign language education* (str. 243-262). Hamburg: Dr Kovac Verlag
7. Róg, T. (2024a). Teaching L2 pragmatics: The effects of different types of task implementation vs a PPP framework. *Neofilolog*, 62(2), 502-520. <https://doi.org/10.14746/n.2024.62.2.10>
8. Róg, T., Urbaniak, A. (2024). Impact of task-based and task-supported L2 teaching on the use of connective markers in learners' written performance. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 10/2. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.15113>
9. Róg, T. (2024b). Exploring task-based learning of L2 English formulaic sequences from an intra- and inter-individual perspective. *Anglica Wratislaviensia* 62.1 <https://doi.org/10.19195/0301-7966.62.1.6>
10. Róg, T., & Krawiec, M. (2024). Task repetition and L2 grit: Exploring the interplay in language learners' oral performance. *Task: Journal on Task-Based Language Teaching*, 4(2), 242-267. <https://doi.org/10.1075/task.00034.rog>
11. Róg, T. (w druku). Computer-assisted task-based assessment. In: L. McCallum, D. Tafazoli (Eds). *The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning*, Cham: Springer.
12. Róg, T. (w druku) Nauczanie języka obcego na potrzeby przemysłu 4.0 - projektowanie zajęć w podejściu zadaniowym. *Neofilolog* 64/2.
13. Róg, T. (w druku) The interaction between task repetition and oral task enjoyment: effects on speech complexity, accuracy, and fluency. *Language Teaching*.
14. Róg, T. (w recenzji) Anxiety, enjoyment, or grit: which matters more for L2 achievement among Polish secondary school learners?
15. Róg, T. (w recenzji) The impact of task-based and task-supported instruction on the acquisition of L2 hedge phrases.
16. Róg, T. (w recenzji) Interaction between task sequencing, task enjoyment, and motivation in L2 writing performance.

5. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

5.1 Wystąpienia na krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych

Ważną częścią mojej pracy naukowej jest także udział w konferencjach naukowych. Od początku mojej działalności naukowej wygłosiłem 31 referatów na konferencjach krajowych i międzynarodowych. Przed uzyskaniem stopnia doktora było to 9 referatów, zaś po uzyskaniu stopnia doktora 22 referatów, z czego 11 to konferencje o charakterze międzynarodowym, 9 konferencji polskich i jedna online. W Polsce, regularnie uczestniczę w konferencjach Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, w ramach którego będę organizatorem konferencji w 2026 roku. Lista konferencji wraz z tytułami referatów znajduje się w Załączniku 1.

W roku 2024 wygłosiłem serię wykładów dotyczącą podejścia zadaniowego w nauczaniu i uczeniu się języków obcych w Katedrze anglistyki i amerykanistyki UCM na Uniwersytecie Cyryla i Metodego w Trnawie (Słowacja).

5.2 Organizacja konferencji naukowych

Byłem zaangażowany w organizację 5 konferencji naukowych

1. 2–3.04.2025 – przewodniczący komitetu organizacyjnego II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Filologia i lingwistyka – praktycznie” w ANS w Pile
2. 18–19.04.2023 - przewodniczący komitetu organizacyjnego ogólnopolskiej konferencji „Filologia- praktycznie”, w ANS w Pile
3. 3–4.10.2018. Trzecia pilska międzynarodowa konferencja filologiczna “Komunikacja w przestrzeni instytucjonalnej: możliwości oraz wyzwania” – członek komitetu organizacyjnego
4. 17–18.10.2017. Pilska Międzynarodowa Konferencja Filologiczna “Komunikacja - Kultura - Przestrzeń - Tożsamość” - II edycja – członek komitetu organizacyjnego
5. 17–18.11.2015. Międzynarodowe Seminarium Naukowe “Mosty a nie mury”, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile – członek komitetu organizacyjnego.

Byłem także członkiem komitetu naukowego konferencji pt. Teaching languages post-covidly organizowanej przez Międzynarodowe Stowarzyszenia ATEE we współpracy z uniwersytetem Eskisehir Osmangazi z Turcji i University of Latvia, w dniu 28 maja 2021 w formule zdalnej. Strona www konferencji: https://atee.education/thegem_news/one-day-online-conference-teaching-languages-post-covidly-on-28-may-2021/

5.3 Członkostwo w redakcji czasopisma naukowego

Wraz z Markiem Krawcem i Feritem Kılıçkaya jestem członkiem redakcji wydania czasopisma naukowego *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*

- Krawiec, M., Kılıçkaya, F., & Róg, T. (2023). Foreign language learning and teaching in pandemic and non-pandemic times. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 47(3). Maria Curie-Skłodowska University Press. E-ISSN 2450-4580.

5.4 Członkostwo w międzynarodowych lub krajowych organizacjach i towarzystwach naukowych

Od 2010 r. jestem członkiem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, w którym pełniłem rolę członka komisji skrutacyjnej.

Od 2021 r. jestem członkiem International Association of Task-Based Language Teaching (IATBLT).

Od 2022 r. jestem członkiem International Association for Teaching Pragmatics.

Członkostwo w tych organizacjach pozwala mi na wymianę wiedzy oraz udział w konferencjach, seminariach i webinarach (np. seria webinarów IATBLT dotycząca różnych aspektów teoretycznych, metodologicznych i dydaktycznych podejścia zadaniowego).

5.5 Praca recenzyjna

Pełnię rolę anonimowego recenzenta w czasopismach naukowych oceniając jakość, oryginalność i poprawność merytoryczną nadsyłanych prac, sugerując poprawki i decydując o ich publikacji. Jak dotąd pełniłem rolę recenzenta dla następujących czasopism naukowych: *Language and Intercultural Communication* (1 artykuł), *Konińskie Studia Językowe* (2 artykuły), *Journal of Intercultural Communication* (3 artykuły), *Journal of Linguistics and Intercultural Education* (2 artykuły), *Theory and Practice of Second Language Acquisition* (3 artykuły), *Polilog* (1 artykuł) i *Neofilolog* (2 artykuły).

Regularnie recenzuję także prace dyplomowe studentów kierunków filologia i lingwistyka stosowana (ponad 50 zrecenzowanych prac).

W roku 2013 na zaproszenie wydawnictwa Nowa Era wykonałem recenzję podręcznika "Destination Matura 2015".

W 2015 r. byłem recenzentem obudowy dydaktycznej programu nauczania języka angielskiego "4ELT Innowacyjny program nauczania języka angielskiego w klasach I-III", który kładzie nacisk na rozwijanie analitycznego, krytycznego i kreatywnego myślenia.

Ponadto, w roku 2022 na zaproszenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej byłem recenzentem arkuszy egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego i arkuszy próbnego egzaminu maturalnego z języka angielskiego.

5.6 Organizacja wykładów badaczy z ośrodków zagranicznych

Byłem organizatorem wykładów otwartych, jakie dla studentów Katedry Filologii Akademii Nauk Stosowanych w Pile przeprowadzali badacze z ośrodków zagranicznych, m.in.

28.11.2024 – wykład Pani Sophie Webster nt. wyborów prezydenckich w USA

15.05.24 – spotkanie z tłumaczem języka jidysz, panem Krzysztofem Modelskim

5.11.2021 – wykład prof. Senada Bećirovića z International Burch University, Bośnia i Hercegowina.

29.04.2021 – wykład prof. Anamaria Welp z Universidade Federal do Rio Grande, Brazylia

23.04.2021 – wykład prof. Ferit Kılıçkaya (Burdur Mehmet Akif Ersoy University)

22.04.2021 – wykład dr Maimoony Abdulaziz z Department of English Riphah International University Faisalabad, Pakistan

12.05.2021 – wykład prof. dra Vladimira Drekalovica z Univerzitet Crne Gore, Czarnogóra

6. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę.

6.1 Osiągnięcia dydaktyczne

Z racji moich zainteresowań badawczych, działalność dydaktyczna stanowi od zawsze ważny element mojej pracy. Oprócz mojego zaangażowania w Akademii Nauk Stosowanych im. S. Staszica w Pile, jestem na co dzień czynnym nauczycielem języka angielskiego w liceum, a moje doświadczenie praktyczne zawsze łączę z ugruntowaną wiedzą akademicką.

Pracę w zawodzie nauczyciela języka angielskiego rozpocząłem na trzecim roku studiów. Pracowałem wtedy w prywatnej szkole języków obcych English Unlimited w Bydgoszczy. W 2004 r. rozpocząłem dodatkowo pracę w Technikum Elektryczno-Energetycznym w Bydgoszczy, a w latach 2005-2006 w XV Liceum Ogólnokształcącym Mistrzostwa Sportowego w Bydgoszczy.

W latach 2006-2008 przebywałem w Anglii, gdzie zdobyłem doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego młodzieży z innych krajów (m.in. z Francji, Hiszpanii, Korei, Rosji i Włoch) w ramach letnich szkół językowych (Stafford House Study Holidays). Ponadto, pracowałem w Gloucestershire College, gdzie nauczałem języka polskiego jako obcego. Moimi kursantami byli dorośli Anglicy, Szkoci i Walijczycy, którzy postanowili uczyć się języka polskiego.

Po powrocie do Polski w roku 2008 rozpocząłem pracę w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Złotowie, gdzie prowadziłem zajęcia m.in. z gramatyki opisowej, wstępu do językoznawstwa, historii języka angielskiego, metodyki nauczania języków obcych i praktycznej nauki języka angielskiego. Byłem także recenzentem wielu prac licencjackich poświęconych nauczaniu języka angielskiego jako obcego. Moja praca w NKJO skończyła się w raz z likwidacją tego typu szkół w 2014 r.

Od 2009 r. nieprzerwanie pracuję również w Liceum Ogólnokształcącym Towarzystwa Salezjańskiego w Pile. Jestem nauczycielem dyplomowanym i egzaminatorem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Nauczanie języków obcych jest jednocześnie moją pasją, jak i stanowi główny nurt moich zainteresowań badawczych. Do moich osiągnięć w pracy nauczyciela licealnego należą m.in. stworzenie autorskiego programu nauczania skoncentrowanego na rozwijaniu kreatywności uczniów, przygotowywanie uczniów do Olimpiady Języka Angielskiego (uczestnicy finału), coroczne wysokie wyniki moich maturzystów, organizowanie konkursów językowych (np. bardzo popularny konkurs głośnego czytania poezji anglojęzycznej – co roku ponad 200 uczestników), przygotowywanie testów poziomujących dla nowoprzyjętych uczniów, prowadzenie licznych warsztatów dla nauczycieli języków obcych oraz uczniów, publikowanie materiałów i pomocy dydaktycznych dla nauczycieli. Dbam o to, by uczyć w oparciu o solidne, potwierdzone naukowo dowody i na bieżąco śledzę badania dotyczące najefektywniejszych metod nauczania. Ponadto od 2012 r. pełnię też funkcję wychowawcy klasy.

Od 2011 r. jestem zatrudniony na stanowisku adiunkta w Akademii Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile. Moje doświadczenie dydaktyczne obejmuje prowadzenie zajęć m.in. z metodyki nauczania języka angielskiego, akwizycji językowej, fonetyki języka angielskiego, historii języka, gramatyki kontrastywnej angielsko-polskiej, gramatyki języka angielskiego i seminarium dyplomowego. Pod moim kierunkiem powstało ponad 50 prac licencjackich z zakresu językoznawstwa stosowanego, a zwłaszcza metodyki nauczania języków obcych. Jednocześnie jestem recenzentem takich prac i przewodniczę komisjom dyplomowym. Co roku biorę udział w komisjach egzaminacyjnych praktycznej nauki języków obcych i jestem koordynatorem programu Erasmus+. Jestem twórcą sylabusów do zajęć takich jak m.in. metodyka nauczania języka angielskiego, akwizycja językowa, warsztaty kreatywności lektora, warsztat kreatywności tłumacza, warsztat pracy lektora, komunikacja interkulturowa. Pełnię także funkcję opiekuna studenckiego koła naukowego i organizuję różne wydarzenia dla studentów (m.in. wykłady otwarte zaproszonych badaczy i metodyków, imprezy okolicznościowe typu Halloween, spotkanie opłatkowe, wyjścia do kina, spotkania z tłumaczami i interesariuszami zewnętrznymi kierunku). Brałem udział w Akademii Młodych Odkrywców, gdzie przeprowadziłem zajęcia dla dzieci pt. „Pomysły na pomysły”, korzystając z mojej wiedzy nt. sposobów rozwijania kreatywności. Byłem także organizatorem kursu języka angielskiego dla słuchaczy Nadnoteckiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

W 2020 r. zostałem autorem podręcznika akademickiego poświęconego metodyce nauczania języków obcych pt. *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, który został niezwykle ciepło przyjęty przez nauczycieli i trenerów nauczycieli (dwa dodruki i liczne podziękowania, które do mnie stale wpływają). Dbając o swój rozwój zawodowy nieustannie podnoszę kwalifikacje biorąc udział w kursach i szkoleniach doszkalających. Ich ilość przekracza rocznie 50 godzin.

6.2 Osiągnięcia organizacyjne

Organizację konferencji naukowych opisałem w punkcie 5.2 Organizację wykładów otwartych badaczy z zagranicy opisałem w punkcie 5.7. Oprócz tego, od 2013 r. organizuję „Konkurs Głośnego Czytania Poezji Anglojęzycznej” dla szkół podstawowych. Do tej pory odbyło się osiem edycji tego konkursu, o jego popularności świadczy udział co roku ponad 200 uczestników. Od 2014 roku wraz z Martą Książek-Róg organizujemy coroczny „Konkurs Tłumaczeniowy Pół żartem, pół serio” dla uczniów szkół średnich. Każdego roku udział bierze ok. 60 uczestników z blisko 20 szkół średnich regionu. Ponadto, od 2016 roku wraz z Martą Książek-Róg organizujemy także coroczny „Konkurs głośnego czytania literatury anglojęzycznej” dla uczniów szkół średnich. Każdego roku udział bierze ok. 50 uczestników z blisko 20 szkół średnich regionu.

6.2.1 Sprawowane funkcje

Kierownik katedry

Od 2020 r. pełnię funkcję kierownika Katedry Lingwistyki Stosowanej Akademii Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile (do 09.2024 była to Katedra Filologii; zmiana

nazwy została podyktowana uruchomieniem nowego kierunku studiów, tj. lingwistyki stosowanej o profilu praktycznym i zakończeniem naboru na kierunek filologia).

Do moich głównych obowiązków należy przede wszystkim opracowanie strategii rozwoju i zarządzanie jakością kształcenia na kierunku. Podejmuję również inicjatywy na rzecz doskonalenia jakości kształcenia (np. projektowanie, ewaluacja i nadzorowanie realizacji programu studiów, coroczny przegląd programu studiów i sylabusów do przedmiotów, szkolenie pracowników w tym zakresie). W roku 2023 r. złożyłem do Polskiej Komisji Akredytacyjnej wniosek o uruchomienie nowego kierunku studiów tj. lingwistyki stosowanej. Jako przewodniczący komisji programowej byłem odpowiedzialny za stworzenie koncepcji kształcenia i napisanie wnioskowanego programu studiów, który zdobył pozytywną opinię PKA.

Ponadto, w ramach obowiązków kierownika katedry m.in. prowadzę politykę kadrową katedry (rekrutacja nauczycieli akademickich, przydział zajęć, analiza planu studiów pod kątem liczby godzin i struktury kadry dydaktycznej), hospituję zajęcia nauczycieli akademickich, dbam o rozwój zawodowy i naukowy pracowników (organizuję regularne szkolenia, promuję działalność naukową pracowników), dokonuję corocznego przeglądu i nadzoruję infrastrukturę katedry pod kątem zapewnienia możliwości osiągnięcia przez studentów efektów uczenia się, dbam o regularne uzupełnianie zasobów bibliotecznych, utrzymuję kontakty z interesariuszami zewnętrznymi kierunku, opiekuję się zagranicznymi naukowcami przyjeżdżającymi do katedry w ramach programu Erasmus+ i działam w komisji rekrutacyjnej.

Członek Senatu Uczelni

W kadencji 2020-2024 i 2024-2027 pełnię funkcję członka senatu Akademii Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile. Do moich obowiązków należy m.in. udział w uchwalaniu statutu Uczelni, regulaminu studiów i strategii rozwoju Uczelni, ustalaniu głównych kierunków rozwoju Uczelni i zasad jej działania, opiniowaniu kandydatów na rektora, czy ustalaniu programów studiów. Jestem także członkiem senackiej komisji dyscyplinarnej ds. nauczycieli akademickich i przewodniczącym komisji ds. budżetu i finansów uczelni.

Członek Polskiej Komisji Akredytacyjnej

Od 01.2024 jestem członkiem Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Pracuję w zespole nauk humanistycznych, nauk o rodzinie i nauk teologicznych. Do moich głównych obowiązków należy recenzowanie wniosków o pozwolenie na utworzenie studiów, przewodniczenie zespołom dokonującym oceny kierunków studiów, pisanie raportów zespołów oceniających, redagowanie uchwał dla Prezydium PKA i udział w posiedzeniach zespołu.

Opiekun Studenckiego Koła Naukowego

Od 2015 r. jestem opiekunem Studenckiego Koła Naukowego „Dydaktyczno-Tłumaczeniowego”. W ramach tej funkcji jestem inicjatorem i koordynatorem wielu projektów edukacyjnych, m.in. przygotowuję studentów do wystąpień na konferencjach naukowych, pomagam w przygotowaniu późniejszej publikacji (np. Pilc, P., 2016, Video in language teaching – challenges and possibilities, w: Bielak, M., Popescu, T., Krawczak, M. Bridges and not walls in the field of philology), organizuję spotkania z tłumaczami (np. A. Chmiel, I.

Jakubiec, K. Modelski) i edukatorami (np. J. Lesiak, P. Dalka, A. Gębka-Suska), przygotowuję studentów do roli tłumaczy (np. tłumaczenie spotkania z autorką K. Babkyną).

6.2.2 Inne funkcje

- 2024–2028 - przewodniczący komisji ds. budżetu i finansów uczelni w Akademii Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile
- 2024–2028 - członek uczelnianej komisji ds. statutu i regulaminów w ANS w Pile
- od 2020 - przewodniczący Komisji Programowej Kierunku Filologia
- 2020–2024 - członek uczelnianej komisji dyscyplinarnej ds. nauczycieli akademickich Państwowej Uczelni Stanisława Staszica w Pile
- 2017–2020 - członek Komisji Programowej Kierunku Filologia
- 2021 - członek Uczelnianej Komisji Rekrutacyjnej
- 2017 - Kierunkowy Koordynator ECTS dla kierunku Filologia
- 2016–2017 - członek Zespół ds. Oceny Jakości Kształcenia na Kierunkach Studiów Instytutu Humanistycznego
- 2015 - członek Instytutowej Komisji Oceniającej w ówczesnym Instytucie Humanistycznym Uczelni.
- 2014–2015 - przewodniczący Zespołu ds. Zapewnienia Jakości Kształcenia na Kierunku Filologia

6.3 Osiągnięcia popularyzujące naukę

Zawsze chętnie angażuję się we wszelką działalność popularyzującą naukę poprzez prowadzenie warsztatów, wykładów otwartych i szkoleń zarówno dla osób uczących się jak i nauczających języków obcych. Oprócz tego regularnie publikuję artykuły popularnonaukowe i prowadzę stronę na portalu Facebook, popularyzując wiedzę glottodydaktyczną.

6.3.1 Przeprowadzone warsztaty i wykłady otwarte

Poniżej znajduje się wykaz wybranych warsztatów i wykładów otwartych, jakie prowadziłem w ramach popularyzacji wiedzy naukowej.

- 19-23.02.24 – przeprowadziłem 10h wykładów w Uniwersytecie Cyryla i Metodego w Tranvie, Słowacja poświęconych nauczaniu w podejściu zadaniowym
- 18.01.24 – przeprowadziłem wykład dla Nadnoteckiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Pile; tytuł wykładu: Nauka języków obcych w wieku senioralnym
- 23.11.2023 - wykład dla słuchaczy Nadnoteckiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku “Jak odmłodzić mózg ucząc się języków obcych”
- 20.04.2023 – wraz z Martą Książek-Róg przeprowadziłem warsztaty poświęcone nauce słownictwa pt. „Reptilian grade of resilience”, w których udział wzięli uczniowie Zespołu Szkół Ekonomicznych w Pile
- 7.04.2022 – O co chodzi w uczeniu się języków obcych? – wykład dla uczniów szkół średnich w ramach XV Festiwalu Nauki w Pile.

- 17.11.2022 – przeprowadzenie prelekcji w trakcie seminarium naukowego poświęcone różnym aspektom komunikacji i kulturowej różnorodności, które Katedra Filologii ANS w Pile zorganizowała wraz z Yeni Yuzil University w Turcji
- 19.04.2021 - Jak uczyć się języków obcych w zgodzie z naszą naturą? – mini-wykład online w ramach XIV Festiwalu Nauki w Pile
- 2017 – 2019: zorganizowałem i koordynowałem kurs języka angielskiego dla Nadnoteckiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Pile prowadzonego przez studentów Katedry Filologii ANS w Pile
- 13.12.2018 – warsztaty dla uczniów Zespołu Szkół im. S. Staszica w Pile komunikacji w języku angielskim „Say it don’t spray it”
- 22.04.2017 prowadziłem zajęcia w ramach projektu Akademia Młodych Odkrywców w Pile “Pomysły na pomysły” - zajęcia dla dzieci dotyczące technik kreatywnego myślenia.

6.3.2 *Przeprowadzone warsztaty i szkolenia dla nauczycieli języków obcych*

Regularnie prowadzę szkolenia dla nauczycieli języków obcych starając się przekazywać w możliwie przystępny sposób wiedzę naukową i przekładać ją na codzienną praktykę nauczycieli języków.

- 1) 18.11.2015 “Techniques for teaching creativity in ELT”, w ramach konferencji Mosty a nie mury, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa (PWSZ), Piła
- 2) 18.10.2017 “Working with images” - PWSZ, Piła
- 3) 24.10.2018 “Słowa, które zapadają w pamięć - PWSZ, Piła
- 4) 23.03.2019. Rozsądna kreatywność na lekcji języka obcego. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- 5) 22-23.09.2019 Kreatywność na lekcji języka obcego. // Słowa, które zapadają w pamięć. IATEFL, Gdańsk
- 6) 28.09.2019 Kompetencja interkulturowa na lekcji języka obcego. Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Siedlce.
- 7) 10.10.2019. Rozwijanie kompetencji interkulturowej. Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Płock
- 8) 16.11.2019. Doskonalenie płynności w języku obcym. Wydział Anglistyki, UAM, Poznań
- 9) 5.09.2020 EFL talks Poland – Warsztaty online dla nauczycieli zorganizowane przez International House Toruń
- 10) 24.10.2020. Wyzwanie- zadanie. Jak nauczać w oparciu o podejście zadaniowe? Edunation.

- 11) 24.10. 2021. Zasady projektowania kursu dla dorosłych. Edunation. Konferencja ogólnopolska online.
- 12) 6.11.2021 Speech fluency in ELT, Szkoła Języków Obcych International House, Toruń
- 13) 27.11.2021. Rozwijanie płynności w języku obcym. Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń
- 14) 15.01.2022 How to teach speaking. Edunation, konferencja globalna online.
- 15) 02.2022 poprowadzenie warsztatów dla nauczycieli I LO w Pile – Rozwijanie płynności językowej
- 16) 21.09.2022 Value added teaching vol.2, czyli o wisienkach na torcie edukacji; debata online dla „DOS. Rosińska & Śpiewak for ELT”
- 17) 14.11.2022 Jesienny festiwal pomysłów. Gramtyczne smaczki. – projekt dla M&M Szkolenia dla Nauczycieli Języków Obcych.
- 18) 29.11.2022 ABC komunikacji ustnej w języku obcym. webinarium dla Edunation

6.3.3 Publikacja popularnonaukowe

1. Róg, T. (2006). Literature and language teaching. *The Teacher*, 4, 24-28.
2. Róg, T. (2009a). The concept of multisensory teaching and its methodological implications. In Lankiewicz, H. (red.), *On Language and Literature - Interdisciplinary Studies* (str. 97-109). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
3. Róg, T. (2009b). Concordancing in a data-driven learning environment. In Lankiewicz, H. (red.), *On Language and Literature - Interdisciplinary Studies* (str. 109-115). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
4. Róg, T. (2010). Dictogloss - an alternative approach to teaching grammar. *The Teacher*, 1(75), 25-27.
5. Róg, T. (2013). Twórcze zachowania językowe uczniów na lekcji języka obcego. Wiadomości, opinie, materiały. *Biuletyn CDN w Pile*, 1(2013), 7-9.
6. Róg, T. (2014). Dydaktyka języków obcych wobec rosnącej mobilności studentów. *Języki Obce w Szkole*, 1, 7-13.
7. Róg, T. (2018). Kreatywność a skuteczna nauka języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3(2018), 93-98.
8. Róg, T. (2020a). Optymalizacja zadań interakcji ustnej. *Języki Obce w Szkole*, 3(2020), 5-12. <https://doi.org/10.47050/jows.2020.3.5-12>
9. Róg, T. (2020b). Kształcimy ludzi. *Forum Akademickie*, 5. <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-05-2020/ksztalcimy-ludzi%e2%80%a9/>
10. Róg, T. (2021). Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne. *Języki Obce w Szkole*, 4(21), 97-108. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.4.97-108>
11. Róg, T., & Książek-Róg, M. (2023). Korekta błędów jako naprawa wypowiedzi ustnych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 43-52. <https://doi.org/10.47050/jows.2023.2.43-52>

6.3.4 Inne formy popularyzacji nauki

W 2017 r. współpracowałem z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w ramach projektu „Szkoła Ćwiczeń”, w ramach którego byłem twórcą materiałów do rozwijania kompetencji

interkulturowej na lekcjach języków obcych. Materiały te skierowane do nauczycieli i ich mentorów dostępne są na stronie www.ORE.

Od 2019 roku prowadzę profil na platformie Facebook „Tomasz Róg – nauka języka”, który popularyzuje badania glottodydaktyczne w możliwie przystępny sposób wśród nauczycieli języków obcych.

6.4 Otrzymane nagrody

2024 – Indywidualna nagroda Rektora II stopnia za szczególne osiągnięcia w roku akademickim 2023/2024

2023 – Indywidualna nagroda Rektora Akademii Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile III stopnia

2022 - Indywidualna nagroda Rektora Akademii Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile III stopnia

2021 - Indywidualna nagroda Rektora Państwowej Uczelni Stanisława Staszica w Pile III stopnia

2021 – nagroda Dyrektora Liceum Ogólnokształcącego Tow. Salezjańskiego w Pile za szczególne zaangażowanie w pracę szkoły

2013 – nagroda Dyrektora Liceum Salezjańskiego w Pile za szczególne osiągnięcia w pracy dydaktyczno-wychowawczej

2012 - nagroda Dyrektora Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Złotowie za szczególne zaangażowanie w pracę szkoły

2011 - nagroda Dyrektora Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Złotowie za szczególne zaangażowanie w pracę szkoły.

2009 - nagroda Dyrektora Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Złotowie za szczególne zaangażowanie w pracę szkoły.

Tomasz Róg

podpis wnioskodawcy

Załącznik 1

WYKAZ AKTYWNOŚCI NAUKOWEJ ALBO ARTYSTYCZNEJ PRZED DOKTORATEM

- **artykuły w czasopismach**
 1. Róg, T. (2010). Świadomość interkulturowa uczniów liceum ogólnokształcącego - wyniki ankiety. *Języki Obce w Szkole*, 5, 117-124.
 2. Róg, T. (2011a). Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u ucznia z Zespołem Aspergera. *Neofilolog*, 36, 187-199. <https://doi.org/10.14746/n.2011.36.14>
 3. Róg, T. (2011b). O źródłach motywacji w kontekście edukacji językowej dorosłych. *Neofilolog*, 37, 121-133. <https://doi.org/10.14746/n.2011.37.10>
- **rozdziały w monografiach**
 1. Róg, T. (2012a). Bakhtinian dialogical principle as a philosophical rationale behind intercultural studies. W H. Lankiewicz & E. Wąsikiewicz-Firlej (Red.), *Informed teaching - premises of modern foreign language pedagogy* (str. 69-80). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
 2. Róg, T. (2012b). Perspectives on intercultural communicative competence in a secondary-school EFL course book. W E. Widawska & K. Kowal (Red.), *Wielowymiarowość i perspektywy nauki za progiem XXI wieku* (Vol. IV, str. 227-239). Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- **artykuły popularnonaukowe**
 1. Róg, T. (2006). Literature and language teaching. *The Teacher*, 4, 24-28.
 2. Róg, T. (2009a). The concept of multisensory teaching and its methodological implications. In Lankiewicz, H. (red.), *On Language and Literature - Interdisciplinary Studies* (str. 97-109). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
 3. Róg, T. (2009b). Concordancing in a data-driven learning environment. In Lankiewicz, H. (red.), *On Language and Literature - Interdisciplinary Studies* (str. 109-115). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
 4. Róg, T. (2010). Dictogloss - an alternative approach to teaching grammar. *The Teacher*, 1(75), 25-27.
- **wystąpienia na konferencjach naukowych**
 1. 6-7.05.2010. *Multidimensionality and perspectives of academic research beyond the threshold of the 21st c.* Międzynarodowa Interdyscyplinarna Konferencja Studenckich Kół Naukowych i Młodych Naukowców, Akademia im. J. Długosza w Częstochowie. Referat: *Perspectives on Intercultural Communicative Competence in a Polish upper-secondary school. A course book analysis*
 2. 30-31.08.2010. *Innowacja i doświadczenie. 20 lat istnienia nauczycielskich kolegiów języków obcych*, Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Referat: Teoria dialogu Bachtina jako podłoże interkulturowej kompetencji komunikacyjnej
 3. 6-8.09.2010. *Niezwykły uczeń - indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych..* Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie. Referat: Kształcenie kompetencji komunikacyjnej u ucznia z Zespołem Aspergera.
 4. 18-19.10.2010. *Komunikacja – kultura - kreatywność.* Międzynarodowe Seminarium Naukowe, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Staszica w Pile, Piła. Referat: *A philosophical rationale behind intercultural studies*
 5. 16-18.05.2011. *Mówienie w języku obcym II - skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie.* Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Państwowa Wyższa Szkoła

- Zawodowa w Koninie. Referat: Preparing students for study abroad programs – the identity negotiation perspective.
6. 12-14.09.2011. *Dyskurs w klasie językowej*. Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Kalisz. Referat: Nauczanie języka formułicznego a rozwijanie kreatywności językowej - przegląd badań
 7. 17-18.10.2011. *Komunikacja – kultura - kreatywność*. Międzynarodowe Seminarium Naukowe, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Staszica w Pile, Piła. Referat: Current Polish research on intercultural competence in applied linguistics – a selective overview.
 8. 10-12.09.2012. *Dydaktyka języków obcych a kompetencje ogólne*. Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy. Referat: Dydaktyka języków obcych wobec rosnącej popularności programu Erasmus.
 9. 22-23.09.2012. *Komunikacja – kultura - kreatywność*. Międzynarodowe Seminarium Naukowe, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Staszica w Pile, Piła. Referat: Reflections of study abroad programmes' participants regarding their sojourns.

WYKAZ AKTYWNOŚCI NAUKOWEJ ALBO ARTYSTYCZNEJ PO DOKTORACIE

• monografie

1. Róg, T. (2013). *Intercultural speakers and study abroad programmes: The case of Erasmus students*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing. ISBN-10: 3659427594 | ISBN-13: 978-3659427596. [na podstawie doktoratu]
2. Róg, T. (2017). *Kreatywność w dydaktyce języków obcych*. Piła: Wydawnictwo PWSZ w Pile. ISBN: 978-83-62617-74-6, s. 224
3. Róg, T. (2020). *Nauczanie języków obcych: Teoria, badania, praktyka*. Lublin: Werset. ISBN: 978-83-657137-04, s. 406
4. Róg, T. (2025). Task-based language teaching and beyond: L2 pragmatics instruction for young learners. Cham: Springer. ISBN:978-3-031-86565-7, s. 412

• członkostwo w redakcji czasopisma naukowego

Krawiec, M., Kılıçkaya, F., & Róg, T. (2023). Foreign language learning and teaching in pandemic and non-pandemic times. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 47(3). Maria Curie-Skłodowska University Press. E-ISSN 2450-4580.

• artykuły w czasopismach zagranicznych

1. Róg, T. (2015). Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 8, 179-202.
2. Róg, T. (2016). The effect of analysing self-transcriptions on learners' interactional skills. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 9(2/2), 165-180. <http://jolie.uab.ro/abstracts/jolie.2016.9.2.13.htm>

3. Róg, T. (2017). Cultural noticing, language learning, and sources of tension during a study abroad experience: Activity systems analysis. *Journal of Intercultural Communication*, 17(1), 1–12. <https://doi.org/10.36923/jicc.v17i1.733>
4. Róg, T. (2017). Successful L3 learning in a study abroad context: A personal narrative. *Language and Intercultural Communication*, 17(3), 288–305. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1277232>
5. Róg, T. (2017). Linguistic and intercultural gains of living and studying abroad – An individual trajectory of a Polish student in the UK. *Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE*, 10(1), 175–186. <https://doi.org/10.29302/jolie.2017.10.1.11>
6. Róg, T., Moros-Pałys, Z., Wróbel, A., & Książek-Róg, M. (2020). Intercultural competence and L2 acquisition in the study abroad context. *Journal of Intercultural Communication*, 20(1), 76–91. <https://doi.org/10.36923/jicc.v20i1.295>
7. Róg, T., & Krawiec, M. (2024). Task repetition and L2 grit: Exploring the interplay in language learners' oral performance. *Task: Journal on Task-Based Language Teaching*, 4(2), 242–267. <https://doi.org/10.1075/task.00034.rog>

• **artykuły w czasopismach polskich**

1. Róg, T. (2013a). Studying abroad – participants' reflections regarding their sojourns. *Forum Filologiczne "Ateneum"* Gdańsk: Wydawnictwo Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, 75–92.
2. Róg, T. (2013b). Twórcze zachowania językowe uczniów na lekcji języka obcego. *Wiadomości, opinie, materiały. Biuletyn CDN w Pile*, 1(2013), 7–9.
3. Róg, T. (2014a). Dydaktyka języków obcych wobec rosnącej mobilności studentów. *Języki Obce w Szkole*, 1, 7–13.
4. Róg, T. (2014b). The shaping of applied linguistics and the emergence of glottodidactics. *Lingwistyka Stosowana*, 9, 117–131.
5. Róg, T. (2014c). Poglądy polskich nauczycieli na użycie języka pierwszego w rozwijaniu obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej. *Neofilolog*, 43(2), 153–164. <https://doi.org/10.14746/n.2014.43.2.2>
6. Róg, T. (2014d). Enhancing learners' intrinsic motivation: The impact of the Storyline method. *Konińskie Studia Językowe*, 2, 143–162. https://www.ksj.konin.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/KSJ-2-2_-143-162.pdf
7. Róg, T. (2016a). Language and culture learning strategies in a study abroad context. *Neofilolog*, 46(1), 11–29. <https://doi.org/10.14746/n.2016.46.1.02>
8. Róg, T. (2016b). Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową. *Neofilolog*, 47(2), 133–152. <https://doi.org/10.14746/n.2016.47.2.01>
9. Róg, T. (2016c). Self-transcriptions for improving classroom interaction. *Konińskie Studia Językowe*, 4(2), 89–108. <https://doi.org/10.30438/ksj.2016.4.2.1>
10. Róg, T. (2018). Kreatywność a skuteczna nauka języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3(2018), 93–98.
11. Róg, T. (2020a). Optymalizacja zadań interakcji ustnej. *Języki Obce w Szkole*, 3(2020), 5–12. <https://doi.org/10.47050/jows.2020.3.5-12>
12. Róg, T. (2020b). Kształcimy ludzi. *Forum Akademickie*, 5. <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-05-2020/ksztalcimy-ludzi%e2%80%a9/>

13. Róg, T. (2021a). Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne. *Języki Obce w Szkole*, 4(21), 97-108. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.4.97-108>
14. Róg, T. (2021b). Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów. *Neofilolog*, 56(2), 337-356. <https://doi.org/10.14746/n.2021.56.2.11>
15. Róg, T. (2021c). The impact of task complexity and task repetition on L2 lexical complexity. *Konin Language Studies*, 9(4), 409-433. <https://doi.org/10.30438/ksj.2021.9.4.1>
16. Krawiec, M., Kılıçkaya, F., & Róg, T. (2023). Introduction. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 47(3), 1-5. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2023.47.3.1-5>
17. Róg, T., & Książek-Róg, M. (2023). Korekta błędów jako naprawa wypowiedzi ustnych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 43-52. <https://doi.org/10.47050/jows.2023.2.43-52>
18. Róg, T., Urbaniak, A. (2024). Impact of task-based and task-supported L2 teaching on the use of connective markers in learners' written performance. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 10/2. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.15113>
19. Róg, T. (2024a). Exploring task-based learning of L2 English formulaic sequences from an intra- and inter-individual perspective. *Anglica Wratislaviensia* 62.1 <https://doi.org/10.19195/0301-7966.62.1.6>
20. Róg, T. (2024b). Teaching L2 pragmatics: The effects of different types of task implementation vs a PPP framework. *Neofilolog*, 62(2), 502-520. <https://doi.org/10.14746/n.2024.62.2.10>

• **rozdziały w monografiach polskich**

1. Róg, T. (2013a). Polish research on intercultural competence in applied linguistics: A selective overview. W: E. Wąsikiewicz-Firlej & H. Lankiewicz (Red.), *From classroom to workplace: Advances in applied linguistics* (str. 29-43). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
2. Róg, T. (2013b). Nauczanie języka formułicznego a rozwijanie kreatywności językowej – przegląd badań. W: M. Pawlak (red.), *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego* (str. 249-259). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
3. Róg, T. (2014). Selected aspects of assessing intercultural competence in L2 instruction. W: P. Romanowski (red.), *Intercultural issues in language education* (str. 180-190). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKSii Uniwersytet Warszawski.
4. Róg, T. (2015). Techniki kreatywnego myślenia w dydaktyce języka specjalistycznego. W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, & U. Czyżewska (Red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy* (str. 289-303). Lublin: Wydawnictwo KUL.
5. Róg, T. (2016a). Educational mobility in foreign language teacher training. W: M. Bielak & J. Taborek (Red.), *A dialogic contribution to determinants of glottodidactic space* (str. 27-40). Piła: Wydawnictwo PWSZ.

6. Róg, T. (2016b). Improving participation in peer-interaction: Experimental study. W: M. Bielak & J. Taborek (Red.), *A dialogic contribution to determinants of glottodidactic space* (str. 41-54). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
 7. Róg, T. (2016c). Praktyk oczami praktykanta – refleksje przyszłych nauczycieli języków obcych. W: M. Bielak, T. Popescu, & M. Krawczak (Red.), *Bridges and not walls in the field of philology* (str. 175-190). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
 8. Róg, T., & Książek-Róg, M. (2018). Learner creativity in L2 instruction – Experienced teachers’ perspective. W: M. Bielak, S. Puppel, & W. Maliszewski (Red.), *Linguolabourese: Language and communication in action. Advances in linguistics* (str. 171-182). Piła: Wydawnictwo PWSZ.
 9. Książek-Róg, M., & Róg, T. (2018). Dydaktyczna funkcja napisów dialogowych w nauce języka obcego. W: M. Bielak, S. Puppel, & W. Maliszewski (Red.), *Linguolabourese: Language and communication in action. Advances in linguistics* (str. 159-170). Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica.
 10. Róg, T. (2019). Approach to teaching foreign languages with recourse to creativity. W: M. I. Bielak, M. Krawczak, & W. Maliszewski (Red.), *Dimensions of institutional communicative space* (str. 182-198). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
 11. Książek-Róg, M., & Róg, T. (2019). Problematyka formy i znaczenia w akwizycji języka obcego. W: M. I. Bielak, M. Krawczak, & W. Maliszewski (Red.), *Dimensions of institutional communicative space* (str. 140-151). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
 12. Moros-Pałys, Z., & Róg, T. (2020). Komunikacja interkulturowa jako ważny aspekt komunikacji społecznej XXI wieku. W: J. Mampe, M. Noińska, J. Hinc, & A. Jarosz (Red.), *Socjolingwistyczne badania w teorii i praktyce: ujęcie interdyscyplinarne. Tom VII* (str. 47-58). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
 13. Książek-Róg, M., Róg, T., & Wróbel, A. (2020). Kompetencja interkulturowa w nauce języków obcych w obliczu współczesnego kryzysu tożsamości. W: J. Mampe, M. Noińska, J. Hinc, & A. Jarosz (Red.), *Socjolingwistyczne badania w teorii i praktyce: ujęcie interdyscyplinarne. Tom VII* (str. 59-70). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
 14. Laskowski, M., Róg, T., & Wróbel, A. (2021). Polacks, Polonius and a Polonian pun: Polish historical and historic aspects in a Shakespearean tragedy. W: A. Hau & M. Trendowicz (Red.), *W poszukiwaniu tożsamości językowej. Tom VI* (str. 163-170). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- **rozdziały w monografiach zagranicznych**
 1. Róg, T. (2014). Intercultural training in contemporary education: Theoretical positions and their consequences. W: M. Krawiec (red.), *Cross-curricular dimensions of language learning and teaching* (str. 201-218). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
 2. Róg, T. (2015). Preparing tertiary students for study abroad programmes: The identity negotiation perspective. W: M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak (Red.), *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (str. 69-82). Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
 3. Róg, T. (2016). ESP and educational mobility: Intercultural challenges for teachers. W: M. Krawiec (red.), *New insights into language teaching and learning practices* (str. 227-243). Regensburg: Sprachlit.

4. Róg, T. (2017). The cross-curricular nature of the Storyline method in language education. W: M. Krawiec (red.), *Foreign language education and its cross-curricular links* (str. 179-193). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
5. Róg, T. (2020). Inhibitions, creativity, and L2 acquisition. W: M. Krawiec (red.), *Challenges and opportunities in foreign language education* (str. 35-50). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
6. Róg, T. (2021). A disinhibiting effect of linguistic creativity on L2 acquisition. W: M. Krawiec, F. Kılıçkaya, G. Sánchez-Sánchez, & E. Castello (Red.), *New themes and dimensions in applied linguistics* (str. 11-30). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
7. Róg, T. (2022). General human learning mechanisms and second language acquisition: In search of an interface. W: M. Krawiec, L. Taillefer, M. F. Tabuenca Cuevas, & F. Cakmak (Red.), *Foreign language learning and teaching: Current state of practice and research* (str. 13-32). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
8. Róg, T., & Laskowski, M. (2023). SLA theory and research: A case for task-based teaching. W: M. Krawiec et al. (Red.), *Various facets of foreign language education* (str. 243-262). Hamburg: Dr Kovac Verlag.

• **recenzje**

1. Róg, T. (2019). Recenzja: *Polonsky Listening for Matura B2. Rozumienie ze słuchu na poziomie rozszerzonym. The Teacher*, 8-9(171), 4.
2. Róg, T. (2023). Recenzja: Weronika Wilczyńska, Maciej Mackiewicz, Jarosław Krajka, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie. Polilog. Studia Neofilologiczne*, 13, 271-278.

• **materiały dla nauczycieli**

1. Róg, T. (2017a). *Kompetencja interkulturowa. Teoria w pigułce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
2. Róg, T. (2017b). *Kompetencja interkulturowa. Poradnik mentora*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
3. Róg, T. (2017c). *Kompetencja interkulturowa. Zeszyt ćwiczeń*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

• **Wykaz wystąpień na krajowych lub międzynarodowych konferencjach naukowych lub artystycznych, z wyszczególnieniem przedstawionych wykładów na zaproszenie i wykładów plenarnych, wystąpienia z referatami na konferencjach**

1. 19-20.04. 2013. II Międzynarodowa Konferencja *Od języka do kultury, literatury, sztuki i mediów – w kierunku integracji międzyprzedmiotowej*. CKU w Krotoszynie. Referat: Intercultural training in foreign language education – combining theory with practice.
2. 9-11.09.2013. Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego *Refleksja w nauczaniu i uczeniu się języków obcych*. Uniwersytet Wrocławski. Referat: Praktyk oczami praktykanta.
3. 30.05-1.06.2014. III Międzynarodowa Konferencja *Od języka do kultury, literatury, sztuki i mediów – w kierunku integracji międzyprzedmiotowej*. Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Krotoszynie. Referat: The cross-curricular nature of the Storyline Method in foreign language education.

4. 11-13.05.2015. Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Mówienie w języku obcym IV – Podnoszenie jakości interakcji w klasie językowej*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie. Referat: Self-transcriptions for improving classroom interaction.
5. 7-9.09.2015. Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego *Międzykulturowość i wielojęzyczność w glottodydaktyce*, Uniwersytet Warszawski. Referat: Polskie badania nad kompetencją międzykulturową w klasie językowej.
6. 17.11.2015. Międzynarodowe Seminarium Naukowe *Bridges not walls*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Staszica w Pile, Piła. Referat: The effect of analysing selftranscriptions on learners' interactional skills.
7. 22-24.04.2016. *CLIE-2016*. Conference on Linguistic and Intercultural Education, "1 Decembrie 1918" University, Alba Iulia, Romania. Referat: Linguistic and intercultural gains of living and studying abroad – an individual trajectory of a Polish student in the UK.
8. 17-18.10.2017. *II Międzynarodowa Konferencja Filologiczna Komunikacja-Kultura-Przestrzeń-Tożsamość*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile. Referat: Learner creativity in L2 instruction – experienced teachers' perspective (współautor Marta Książek-Róg).
9. 23-24.10.2018. *Trzecia pilska międzynarodowa konferencja filologiczna 'Komunikacja w przestrzeni instytucjonalnej: możliwości oraz wyzwania'*, PWSZ, Piła. Referat: Approach to instructed L2 acquisition with recourse to creativity.
10. 31.05-1.06.2019. *III Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Socjolingwistyczne badania w teorii i praktyce – interdyscyplinarne podejście*. Gdańsk. Referat: Komunikacja interkulturowa jako ważny aspekt komunikacji społecznej XXI wieku (współautor: Zofia Moros-Pałys)
11. 27-29.05.2021. Konferencja naukowo-dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, *Sprawności i podsystemy w nauce języka obcego*, Lublin. Referat: Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów
12. 7-9.09.2022. *VII Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Integracja Międzyprzedmiotowa w Edukacji Językowej*, CKU w Krotoszynie. Referat: SLA theory and research – a case for task-based teaching.
13. 10.12.2022. Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Higiena. Dyskursy wszelakie*. Ośrodek Badawczy Facta Ficta, Katedra Porównawczych Studiów Cywilizacji UJ. Referat: Higiena werbalna we współczesnym dyskursie politycznym. (współautorzy: Artur Urbaniak, Maciej Laskowski).
14. 15-17.05.2023. Międzynarodowa Konferencja Naukowa. *Studies in Second Language Learning and Teaching. Taking stock and looking ahead*. Kalisz, UAM. Referat: Impact of task-based and task- supported instruction on the acquisition of L2 hedge phrases.
15. 5-6.07.2023. Konferencja *Nauczanie języków specjalistycznych - aktualne nurty badań, dezyderaty, perspektywy badawcze*. Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, Poznań – udział bierny
16. 11-13.09.2023 Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Dydaktyczna *Uczenie się i nauczanie języków obcych w złożonej dynamicznej rzeczywistości*. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, Wrocław. Referat: Nauczanie pragmatyki w podejściu zadaniowym na przykładzie formuł językowych.

17. 19.01.2024 Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Język w ujęciu interdyscyplinarnym. Metody – wyzwania – perspektywy*. Centre for American Studies. Referat: Nauka języków obcych w wieku senioralnym.
18. 16-18.09.2024. Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego *Nauczanie i uczenie się języków obcych a otoczenie: naukowe, kulturowe, społeczno-gospodarcze* Olsztyn. Referat: Nauczanie języka obcego na potrzeby przemysłu 4.0. – projekt zajęć w podejściu zadaniowym.
19. 13.12.2024 II Międzynarodowa Konferencja *Wyzwania w procesie nauczania języków obcych*. Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Referat: Task-based and task-supported L2 pragmatics instruction.
20. 3.04.2025 II Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Filologia i lingwistyka – praktycznie*. Akademia Nauk Stosowanych im. S. Staszica w Pile. Referat: Projektowanie zajęć na potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego.
21. 30.05.2025 II Konferencja Naukowa *Synergia nauki, gospodarki i społeczeństwa w dobie dynamicznych zmian. Ujęcie ekonomiczne, filologiczne i pedagogiczne*. Wydział Humanistyczno-Ekonomiczny Państwowej Uczelni Zawodowej im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach. Referat: Synergia nauki, gospodarki i społeczeństwa na przykładzie kierunku lingwistyka stosowana
22. 02.06.2025 Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Second Language Learning and Teaching: Facing new challenges*. Kalisz, UAM. Referat: Task Repetition and L2 Grit in Language Learners' Oral Performance.