

Tomasz Moździerz

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-2037-0469>

tomasz.mozdzierz@uj.edu.pl

Dyktando jako zadanie o charakterze mediacyjnym – studium przypadku czterech implementacji przeprowadzonych w ramach projektu ACTIN

Dictation as a mediation task: A case study of four implementations conducted within the ACTIN Project

This paper revisits group dictation in a modern context promoted by the ACTIN – *ACT and connect for Integration: language learning and cultural awareness project*. The study aims to demonstrate the positive impact of running dictation and dictogloss on mediation skills, explain the fundamental principles of the design of these techniques, and provide empirical examples illustrating both effective practices and potential challenges. These techniques require students to attend to linguistic form while focusing on meaning to complete a specific task. Such activities support the development of all language skills, enhance cooperation, and improve classroom dynamics. Therefore, they prove particularly effective in mixed groups comprising native speakers of Polish and migrant students across various age groups. The paper analyzes four implementations of group dictations focused on grammar and vocabulary, ranging from general topics to subject-specific content, conducted in Polish primary schools. It outlines the structure of each lesson, examines the mediation strategies employed, and presents feedback from students, teachers, and the author. Although dictogloss initially caused some confusion among



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

learners, their overall evaluation was positive, demonstrating the versatility and efficacy of these techniques in diverse educational settings.

Keywords: dictation, mediation, Polish as a foreign language

Słowa kluczowe: dyktando, mediacja, język polski jako obcy

1. Wprowadzenie

W niniejszym artykule opisano wykorzystanie dyktand grupowych na zajęciach z języka polskiego jako obcego¹ lub w klasach zróżnicowanych narodowościowo. Celem tekstu jest wskazanie ich potencjału w kształceniu umiejętności mediacji, co zilustrowano opisem faktycznych wdrożeń tych technik.

Dyktando to jedna z najstarszych technik stosowanych w dydaktyce języków obcych (Stansfield, 1985: 121). Z natury jest multimodalne, rozwija też więcej niż jedną sprawność. Analizuje się je zazwyczaj w kontekście zarówno umiejętności pisania (Komorowska, 2009: 148), jak i rozumienia ze słuchu (Prizel-Kania, 2013: 128). Seretny i Lipińska (2005: 64) zaznaczają, że jedną z ważnych cech tej techniki jest również uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego. Autorki przedstawiają szereg zasad, istotnych w przygotowaniu i przeprowadzaniu dyktanda; podobne wyczerpujące kompendium można znaleźć np. u Krzyżyk (2007).

Dyktando pomaga kształcić znajomość zarówno języka rodzimego, jak i obcego. Warto przeanalizować jego użyteczność dydaktyczną w odniesieniu do podejścia działaniowego i koncepcji mediacji według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej ESOKJ) (Rada Europy, 2003) i *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume* (dalej CEFR CV) (Council of Europe, 2020).

2. Dyktando w ujęciu mediacyjnym

ESOKJ wprowadził do dydaktyki języka nowe podejście, w którym użytkownicy języka to „jednostki społeczne” realizujące zadania, czyli działania niezbędne do rozwiązywania problemów (Rada Europy, 2003: 20–21). Zary-

¹ W glottodydaktyce polonistycznej wypracowano szczegółowe definicje rozróżniające takie pojęcia jak język obcy, drugi, rodzimy, odziedziczony czy język szkolnej edukacji (zob. np. Levchuk, 2020: 79; Seretny, 2024: 70). W niniejszym artykule sformułowanie *język polski jako obcy* stanowi uogólniające pojęcie zbiorcze, odnoszące się do ograniczonej znajomości kodu, która obejmuje status języka obcego, drugiego i odziedziczonego. Jest ona rozwijana na dodatkowych zajęciach z języka polskiego przeznaczonych dla osób nieznających go na dostatecznym poziomie.

sowana w dokumencie charakterystyka mediacji została następnie rozbudowana w CEFR CV (Council of Europe, 2020: 90). Opisując ewolucję pojęcia, Janowska (2017) zauważa, że początkowo mediację postrzegano jako transmisję znaczeń, gdy nie można osiągnąć bezpośredniego porozumienia, współcześnie zaś rozumiana jest szerzej, jako tworzenie przestrzeni do komunikacji, pokonywania barier oraz rozwiązywania problemów językowych, społecznych i kulturowych. Autorka pisze: „mediacja łączy zatem wymiar indywidualny i wymiar społeczny, a działanie dokonuje się poprzez mediację procesów mentalnych, uruchamianych podczas realizacji kompleksowego zadania.” (Janowska, 2017: 80).

Tradycyjnie dyktando jest ćwiczeniem indywidualnym, po wprowadzeniu modyfikacji może ono jednak nabrać wymiaru społecznego. W niniejszym artykule przedmiotem analizy są dwie odmiany dyktand grupowych: gramatyczna i biegana. Obie formy promowane są w projekcie: *ACTIN – Włącz się do działań na rzecz integracji: nauczanie języka i rozwijanie wrażliwości kulturowej* wspierającym integrację środowisk migranckich ze społecznościami przyjmującymi w przestrzeni szkolnej i poza nią. W ujęciu projektu dyktanda są zadaniami komunikacyjnymi, które angażują rozumienie, produkcję i interakcję w języku docelowym. Ich realizacja skupia uwagę uczących się przede wszystkim na znaczeniu, a sama natura dyktanda wymusza dbałość o formę.

W dalszej części artykułu pokazano, jak dyktanda grupowe wpisują się w koncepcję działań mediacyjnych według CEFR CV (Council of Europe, 2020). Przedstawiono zasady ich przeprowadzania oraz opisano cztery implementacje tych rozwiązań na hospitowanych w szkole zajęciach języka polskiego, zrealizowanych w ramach projektu ACTIN.

2.1. Dictogloss

Dictogloss, znany także jako dyktando gramatyczne, polega na częściowej bądź całościowej rekonstrukcji tekstu dyktowanego przez nauczyciela w szybkim tempie, które wymusza selektywne notowanie zamiast pełnej transkrypcji. Odczyt następuje dwu- lub trzykrotnie, a uczniowie piszą dopiero od drugiej lektury. Po fazie słuchania powinni oni mieć jedynie kilka słów kluczy, „(...) które razem tworzą niespójny, fragmentaryczny tekst” (Wajnryb 1990: 5; tłum. własne). W wariantcie częściowym uczący się wyłącznie słuchają, a następnie pracują na materiale z lukami. Przygotowawszy notatki, przystępują do grupowej redakcji tekstu. Rozpoznają wówczas elementy brakujące, podają materiał refleksji i wybierają struktury pozwalające odbudować oryginał (Qin, 2008). Muszą przy tym wykorzystać własne zasoby językowe, nie jest to więc ćwiczenie automatyzujące, lecz praca kreatywna (Wajnryb, 1990: 6).

Dictogloss kładzie nacisk nie tylko na poprawność ortograficzną i interpunkcyjną, ale również gramatyczną oraz rozwija umiejętność notowania (Seretny, Lipińska, 2005: 71). Ta ostatnia jest szczególnie istotna w kontekście szkolnym, a jej waga rośnie na kolejnych etapach edukacji. Technika rozwija również umiejętność pisania oraz rozumienia ze słuchu (Ahmadi, 2018; Dayana, 2022; Elahifar i in., 2022).

Dictogloss jest zadaniem mediacyjnym, gdyż wymaga rozwiązania problemu i wymusza wdrożenie większości technik i strategii mediacyjnych wymienionych w CEFR CV (Council of Europe, 2020: 90). Stworzenie wiernej rekonstrukcji oryginału angażuje mediację tekstu w zakresie sporządzania notatek i ich przetwarzania oraz mediację komunikacji i pojęć w postaci zarządzania interakcjami (Stewart i in., 2014). Proces ten CEFR CV (Council of Europe, 2020: 109) nazywa współpracą na rzecz budowania znaczeń, Swain (2006) – *languageing*, a Qin (2008: 64) „metarozmową”. Wajnryb (1990: 10) uznaje go za kluczowy etap *dictoglossu*, najmocniej stymulujący akwizycję języka. Praca w grupie sprzyja też lepszemu zapamiętywaniu materiału oraz podnosi atrakcyjność techniki (Deveci, Ayish, 2018; Paspali, Papadopoulou, 2025).

Dictogloss wymusza użycie pewnych struktur, lecz nie są one celem samym w sobie. Jak pisze Karmańska (2003: 112), „(...) teksty są pretekstem do nauczania gramatyki na różnych poziomach”. Wpisuje się to w podejście działania według CEFR CV (Council of Europe, 2020: 30): „naukę użycia języka, a nie naukę o języku”. W *dictoglossie* struktura jest tylko środkiem do realizacji celu, tj. zrekonstruowania tekstu. Pozytywny wpływ dyktanda gramatycznego podsumowuje Jacobs (2003: 3–5), który wymienia osiem jego głównych funkcji. Technika promuje autonomię uczących się, jako że to oni są odpowiedzialni za powstały tekst (produkt). Kolejne punkty to współpraca, łatwa integracja z programem nauczania, koncentracja na znaczeniu. Technika czyni też nauczanie bardziej różnorodnym², stanowi alternatywną formę pracy, rozwija myślenie krytyczne oraz jest źródłem różnorodnych informacji zwrotnych dla samego nauczyciela, który obserwując preferencje uczniów i ich sposoby realizacji zadań, uczy się lepiej przekazywać wiedzę.

Choć sam *dictogloss* wymaga wykorzystania wszystkich sprawności językowych (Qin, 2008), w koncepcji ACTIN proponuje się dalszą pracę z tekstem. Po rekonstrukcji następuje porównanie produktu z oryginałem i rozwiązywanie zadań nawiązujących do materiału wyjściowego. Mogą być one ukierunkowane na rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem, utrwalenie słownictwa, użycie konkretnych konstrukcji gramatycznych lub dalszą mediację w postaci redakcji podsumowania bądź polemiki. W takim ujęciu praca

² ang. *diversity* – badacz podkreśla, że odnosi to słowo do zróżnicowania metod omawiania materiału, tak aby odpowiedzieć na preferencje różnych uczniów.

z *dictoglossem* jest bardziej czasochłonna, umożliwia jednak dostosowanie materiału do potrzeb uczniów i wykorzystanie techniki zarówno na lekcji języka obcego, jak i rodzimego, również w ujęciu zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (Coyle i in., 2010).

2.2. Dyktando biegane

Drugą modyfikacją klasycznego dyktanda jest wersja biegana (ang. *running dictation*). Polega ona na dynamicznym, grupowym przekazywaniu tekstu z punktu startowego do końcowego i wprowadza do procesu nauki ruch. Uczniowie dzieleni są na grupy liczące od dwóch do czterech osób: musi pojawić się „czytający” oraz „piszący/skryba”; pozostali pełnią rolę „postańców”. Materiały powinny znajdować się w miejscu odległym od piszącego proporcjonalnie do liczby członków grupy. Czytający dyktuje tekst powstańcowi, który z kolei przekazuje go skrybie bądź drugiemu powstańcowi. Większa liczba osób w grupie stanowi utrudnienie, jako że wiadomości mogą ulec zniekształceniu. Technika doskonale nadaje się do rywalizacji – wygrywają ci, którzy pierwsi przepiszą poprawnie cały tekst, którego długość i trudność zależą od biegłości językowej uczestników.

Dyktando biegane wymaga mediacji tekstu i użycia strategii mediacyjnych w postaci, przede wszystkim dzielenia informacji, przekazywania ich i przetwarzania (Council of Europe, 2020: 90). Wymusza także mediację komunikacji w zakresie współpracy i kierowania interakcją. Jako forma gry technika budzi entuzjazm zarówno wśród studentów, jak i w grupach młodszych uczących się (Indah, 2019; Olioumtsevits i in., 2023: 54). Przez wprowadzenie ruchu urozmaica ona zajęcia, kształcąc przy tym umiejętność komunikacji, rozumienia ze słuchu i pisanie (Agustiani, Heny, 2018; Aisyah, Hidayani, 2018; Olioumtsevits i in., 2023). Przeprowadzając dyktando biegane, warto rozważyć grupową redakcję tekstu przed sprawdzaniem wyników. Zbliży to technikę do *dictoglossu* i przyniesie analogiczne do niego korzyści.

Dyktando biegane stanowi interesującą, multimodalną alternatywę dla klasycznej lekcji i niewątpliwie wpisuje się w koncepcję zadania mediacyjnego. Z tego też względu wraz z *dictoglossem* jest ono promowane w ramach projektu ACTIN.

3. Projekt ACTIN – przykładowe implementacje dyktanda w klasie

W pierwszej części artykułu przedstawiono zasady przeprowadzania dyktand grupowych, ich mediacyjny charakter zgodny z założeniami CEFR CV

(Council of Europe, 2020) oraz korzyści płynące z ich wykorzystania. Kolejne sekcje tekstu stanowią studium czterech implementacji tych technik. Zajęcia zostały zaprojektowane przez nauczycielki, uczestniczki szkoleń organizowanych w ramach projektu ACTIN, w porozumieniu z autorem niniejszego tekstu i przeprowadzone pod jego obserwacją. Odbływały się w czterech krakowskich szkołach podstawowych na lekcjach języka polskiego lub zajęciach dodatkowych z języka polskiego jako obcego. Nauczycielki, dyrektorzy, uczniowie i ich rodzice wyrazili pisemne zgody na uczestnictwo w projekcie i publikację zanonimizowanych rezultatów. Opisy obejmują: przebieg zajęć, opinie prowadzących oraz refleksje metodologiczne autora. Przedstawiono także odczucia samych uczniów zmierzone za pomocą kwestionariusza nasilenia emocji odczuwanych podczas zajęć, zaprojektowanego przez zespół ACTIN. Uczniowie oznaczali w nim intensywność swoich emocji na skali od 0 do 4, gdzie 0 oznaczało wcale, 1 – bardzo mało, 2 – trochę, 3 – mocno, a 4 – bardzo mocno. Formularz prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Kwestionariusz odczuwanych emocji po implementacji ACTIN – Podczas lekcji czuł*am:

	0	1	2	3	4
1. stres (denerwowałam się) 😬					
2. zaciekawienie (lekcja była interesująca) 🤔					
3. dumę (dobrze sobie radziłam) 🏆					
4. złość (byłam zły, że nie idzie mi najlepiej) 😡					
5. radość (cieszyłam się, że dobrze mi idzie) 😊					
6. ekscytację (było super) 🤩					
7. dezorientację (nie wiedziałam o co chodzi) 🤔					
8. nudę (nie działo się nic ciekawego) 😴					

Źródło: projekt ACTIN.

Dla uczniów na poziomie A1 przygotowano alternatywne wersje w językach: rosyjskim, angielskim i ukraińskim. Tabela 2. zestawia parametry implementacji: liczbę uczniów, etap edukacji, poziom znajomości języka polskiego, przedmiot, temat oraz technikę.

Tabela 2. Podsumowanie przeprowadzonych implementacji dyktand w projekcie ACTIN

Temat zajęć i wykorzystana technika	Liczba uczniów	Klasa	Poziom zaawansowania w języku polskim uczniów cudzoziemskich	Przedmiot
Dictogloss: imiesłowy i sztuka	17	8	B2	język polski

Temat zajęć i wykorzystana technika	Liczba uczniów	Klasa	Poziom zaawansowania w języku polskim uczniów cudzoziemskich	Przedmiot
<i>Dictogloss</i> : ubrania i biernik	6	6	A1	język polski jako obcy
Dyktando biegane: stopniowanie przymiotników	6	1-3 ³	A1-B1	język polski jako obcy
Dyktando biegane: gady	6(4) ⁴	5	B2	język polski jako obcy

Źródło: opracowanie własne.

3.1. Dictogloss nr 1 – imiesłowy i sztuka

Zajęcia przeprowadzono 23.05.2025 r. w siedemnastoosobowej klasie ósmej. Czworo uczniów z Ukrainy było na poziomie zbliżonym do B2. Wszyscy przebywali w Polsce dłużej niż rok. Lekcja odbywała się już po egzaminie ósmoklasisty, co mogło negatywnie wpłynąć na motywację uczniów do działania. Tematem czterdziestopięciominutowych zajęć była sztuka. Cele obejmowały zapoznanie się z pojęciami specjalistycznymi oraz ćwiczenie użycia imiesłowów.

Scenariusz lekcji obejmował dyktando, cztery ćwiczenia oraz zadanie domowe. Zajęcia rozpoczął *dictogloss*. W grupach uczniowie rekonstruowali te same trzy poniższe teksty.

Fragment szkicu Andrzeja Osęki, „Materia i wyobraźnia” (Osęka, 1998)

Ludzie nie wiedzieli dawniej, że istnieje coś takiego jak sztuka. Rysowali, malowali, rzeźbili od czasów, gdy tylko powstały **wspólnoty plemienne**. Ozdabiali też swe ciała i stroje, tańczyli, śpiewali i grali na instrumentach, budowali chaty, później świątynie, a także okazałe **siedziby władców**. Przez dziesiątki tysięcy lat nie znali jednak słowa sztuka, nie było **krytyków sztuki**, galerii, muzeów. Nie istniało bowiem rozróżnienie na **działalność artystyczną** i taką, która jest potrzebna człowiekowi do poznania otaczającej go rzeczywistości, by się w niej nie zagubił, by przeżyć. Sztuka stanowiła **narzędzie poznania**, służyła do ogarnięcia świata wyobraźnią.

Fragment książki Karola Estreichera, „Historia sztuki w zarysie” (Estreicher, 1981)

Najbardziej **rozpowszechniony** jest pogląd, że sztuka to piękno widziane przez artystę. Ten pogląd wsparty jest drugim, **szeroko rozpowszechnionym**, że piękne jest to, co kto lubi, co się komu podoba.

³ Na tych zajęciach zebrano dzieci z doświadczeniem migracji z kilku roczników.

⁴ W tej grupie dwie osoby musiały wyjść wcześniej z zajęć i nie wypełniły kwestionariusza emocji.

„Uniwersalny słownik języka polskiego”, pod. red. Stanisław Dubisza, t. 3 (Dubisz, 2003)

Sztuka to **dziedzina** ludzkiej **działalności artystycznej**, wyróżniona ze względu na reprezentowane przez nie **wartości estetyczne**.

Odtwarzanie zajęło około piętnastu minut, a porównanie wyników pięć. Następnie uczniowie wypisywali czasowniki określające czynności wykonywane przez ludzi we wspólnotach plemiennych, tworzyli od nich bezokoliczniki oraz identyfikowali w tekście imiesłowy. Kolejnym zadaniem było utworzenie możliwych form imiesłowowych od bezokoliczników. Na koniec przygotowywali notatkę graficzną opartą o podane definicje sztuki, np. rysowanie ilustrowali pędzlem. Jako zadanie domowe uczniowie mieli znaleźć nazwiska znanych twórców z różnych gałęzi sztuki.

Dyktando stanowiło autonomiczne zadanie mediacyjne; angażowało uczniów polskich i cudzoziemskich w grupową rekonstrukcję wypowiedzi o charakterze naukowym. Wymuszało ono równoczesną mediację tekstu przez sporządzanie notatek oraz mediację pojęć w postaci zarządzania interakcją i wspólnego tworzenia znaczeń. Angażowało także takie strategie jak odwołanie do wiedzy uprzedniej i rozwinięcie tekstu. Tworzenie bezokoliczników można uznać za zadanie zbyt łatwe dla ósmoklasistów, jednak w tym kontekście służyło ono przygotowaniu do dalszej pracy. Następująca później teoretyczna kategoryzacja imiesłowów jest zadaniem charakterystycznym dla lekcji języka polskiego jako obcego na poziomie B2, a zatem odpowiednim dla obecnych na zajęciach cudzoziemców. Ćwiczenie wymagało mediacji tekstu: przetwarzania i objaśniania struktur gramatycznych. Tworzenie notatki graficznej to zaś przykład mediacji międzykanałowej, która pomaga lepiej przyswoić informacje.

Prowadząca tak komentowała niniejszą lekcję w ankiecie ewaluacyjnej:

Uczniowie zrozumieli polecenia, choć wymagały dwukrotnego tłumaczenia. Czas pracy był za krótki. W związku z elementami gramatycznymi, do których było więcej zadań, elementy związane ze sztuką musiały być przeniesione do zadania domowego. Uczniowie byli zaangażowani w rywalizację, skupieni, ale też trochę zestresowani, bo lubią dobrze wykonać zadania. Większość uczniów była zaangażowana przez większą część lekcji. Potem większość rozwiązała zadania dotyczące imiesłowów. Podobało mi się zaangażowanie uczniów, skupienie na pracy i ich chęć rywalizacji.

Powyższa refleksja podkreśla aktywizującą funkcję *dictoglossu*, wskazuje również na dwa obszary istotne przy projektowaniu zajęć. Po pierwsze, nawet uczniowie klasy ósmej potrzebowali kilkukrotnego tłumaczenia instrukcji, co świadczy o złożoności techniki, z którą zapewne spotkali

się pierwszy raz. Po drugie, nauczycielka słusznie podkreśliła konieczność wyznaczenia priorytetu zajęć: łączenie zagadnień gramatycznych i leksykalnych w trakcie zaledwie czterdziestu pięciu minut może stanowić zbyt duże wyzwanie.

Uczestnicy lekcji ocenili ją przez pryzmat odczuwanych emocji. Średnie wyniki każdej kategorii kwestionariusza prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Wyniki kwestionariusza emocji po *dictoglossie* (imiesłowy i sztuka)

Stres	0,82	Radość	1,65	Duma	1,47	Dezorientacja	1,71
Zaciekawienie	1,71	Ekscytacja	1,18	Złość	0,59	Nuda	0,94

Źródło: opracowanie własne

Najwyższe, choć umiarkowane oceny otrzymały dezorientacja i zaciekawienie (1,71). Sugeruje to, że lekcja była wymagająca, a niepewność mogła wynikać z nietypowości zadania i abstrakcyjnej tematyki tekstu. Żadna średnia nie przekraczała 2, co świadczy o niskim natężeniu emocji. Niemniej jednak, relatywnie wysokie noty dla radości (1,65) i dumy (1,47) przy względnie niewielkim poziomie złości (0,59) i nudy (0,94) pozwalają przyjąć, że uczniowie odebrali lekcję jako umiarkowanie angażujące wyzwanie.

3.2. Dictogloss nr 2 – biernik i ubrania

Zajęcia odbyły się 1.10.2025 r. w szóstej klasie szkoły podstawowej na zajęciach z języka polskiego jako obcego na poziomie A1. W sześciuosobowej grupie tylko jeden z uczniów miał pochodzenie słowiańskie, zaś wspólnym językiem wszystkich obecnych był angielski. Dla części klasy był to dopiero drugi miesiąc nauki polszczyzny. Tematem czterdziestopięciominutowej lekcji były ubrania, a celem gramatycznym wprowadzenie nowego przypadku – biernika – w konstrukcji „nosić/mieć na sobie”.

Implementację rozpoczęto od powtórzenia nazw ubrań, kolorów oraz identyfikacji rodzajów rzeczowników w mianowniku, co zajęło dwadzieścia pięć minut. Następnie uczniowie przystąpili do *dictoglossu*, nad którym pracowali w parach. Tekst odczytywany był trzykrotnie, a dzieci mogły robić notatki oraz kolorować rysunek konturowy dziewczynki. Tekst, inspirowany ćwiczeniem czwartym ze strony [superkid.pl](https://www.superkid.pl)⁵, znajduje się poniżej:

Ona ma na sobie zieloną koszulkę. Ona ma na sobie niebieską spódnicę. Ona nosi różowe rajstopy. Ona ma czarne kozaki i czerwone rękawiczki.

⁵ <https://www.superkid.pl/polski-dla-dzieci-pytanie-o-ubior> [DW: 1.10.2025 r.], ćw. 4.

Po pracy w parach uczniowie głośno opisywali ubiór dziewczynki, co ćwiczyło produkcję ustną. Następnie klasa podjęła wspólną refleksję nad materiałem, szukając różnic między mianownikiem a formami dyktowanymi. Uczniowie mieli zauważyć synkretyzm formy rzeczowników nieżywych w liczbie mnogiej oraz wymianę głosek *-a* na *-ę* i *-a* na *-ą*, odpowiednio, w rzeczowniku i w przymiotniku rodzaju żeńskiego liczby pojedynczej. Dyktando stanowiło wprowadzenie do pracy nad nowym przypadkiem. Użycie czterech prostych, krótkich zdań zamiast spójnej narracji jest uzasadnione wiekiem i poziomem biegłości uczniów. Rekonstrukcja tekstu i kolorowanie obrazków to przykłady mediacji międzykanałowej: elementy graficzne ułatwiają dzieciom przyswojenie nowych informacji. *Dictogloss* wymagał od uczniów intensywnego odwołania do wiedzy uprzedniej, by dostrzegli nowe zjawisko gramatyczne łamiące znane schematy. Końcowa dyskusja to zaś przykład rozmowy koncepcyjnej, działania mediacyjnego kształtującego w uczniach świadomość językową.

Dzieci stwierdziły, że praca grupowa była łatwiejsza niż samodzielna oraz że dobrze utrwaliły nazwy ubrań i kolorów. Wszystkim udało się wychwycić komplet wymienionych elementów garderoby.

W wywiadzie fokusowym nauczycielka oceniła lekcję tymi słowami:

Myślę, że odbiór był generalnie pozytywny [w kontekście odbioru lekcji przez dzieci – autor]. Jeżeli chodzi o rozłożenie czasu, to poprawiłabym to. Pisaliśmy ostatnio sprawdzian. Dostali czwórki, piątki, więc myślę, że jakieś efekty są i ta wiedza jest. Krótko stwierdzając: są efekty tego, także myślę, że została z nimi ta wiedza.

Wyniki kwestionariusza emocji prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Wyniki kwestionariusza emocji po *dictoglossie* (biernik i ubrania)

Stres	0,65	Radość	1,7	Duma	1,64	Dezorientacja	1,65
Zaciekawienie	1,83	Ekscytacja	1,35	Złość	0,65	Nuda	1

Źródło: opracowanie własne.

Lekcja oparta o *dictogloss* budziła podobnie umiarkowane emocje jak implementacja nr 1. Dominacja zaciekawienia (1,83), radości (1,7), dumy (1,64) i ekscytacji (1,35) przy jednoczesnej wysokiej dezorientacji (1,65) potwierdza złożoność techniki, lecz dowodzi także jej przydatności także w grupach początkujących.

3.3. Dyktando biegane nr 1 – stopniowanie przymiotników

Implementację przeprowadzono 29.05.2025 r. na dodatkowych zajęciach z języka polskiego w sześcioosobowej grupie uczniów klas 1–3. Lekcja dotycząca stopniowania przymiotników miała charakter powtórzeniowy. Uczniowie byli na różnych poziomach biegłości od tzw. A0 do B1, a przerabiany materiał odpowiadał poziomowi A2. Dzieci pochodziły z krajów słowiańskich Europy Wschodniej; pięcioro z nich przebywało w Polsce powyżej roku.

Zajęcia rozpoczęło powtórzenie zasad stopniowania, następnie uczniowie w dwóch grupach przystąpili do dyktanda bieganego. Każdy zespół otrzymał jeden z poniższych tekstów. Fragment dotyczący „średniakowa” pokazano na końcu⁶.

Miniaturkowo to wioska mniejsza niż wszystkie w bajkach. Żyją tam najniższe krasnoludki na świecie. Im starszy krasnal, tym dłuższą ma czapkę. Te maluchy opowiadają najśmieszniejsze historie i śpiewają dziwne piosenki. To bardzo wesołe towarzystwo.

Wielkowo to miasteczko z najszerszymi ulicami, jakie w życiu widzieliście. Żyją tam najwyższe olbrzymy na świecie. Im starszy wielkolud, tym dłuższą ma brodę i krótsze włosy. Te stworzenia nie mają poczucia humoru, są poważniejsze nawet od ludzi. I bardzo nudne.

Średniakowo to miasteczko zamieszkane przez zwykłych ludzi. Nie są oni ani ładni, ani brzydzy. Nie mają najmądrzejszych pomysłów. Opowiadają najnudniejsze historie. Człowiek zwykle jest wyższy od krasnala, a niższy od olbrzyma. I na pewno nie jest od nich ciekawszy.

Po grupowym opracowaniu treści uczniowie porównali efekty z oryginałami. Kolejną częścią zajęć było wykonanie trzech zadań utrwalających. Najpierw uzupełniali tabelę (zob. tabela 5), stopniując przymiotniki z tekstu.

Tabela 5. Stopniowanie przymiotników z tekstów

stopień równy	stopień wyższy	stopień najwyższy
	mniejsza	
stary		
	dłuższa	
		najśmieszniejsze
	weselsze	

⁶ Obecność trzech fragmentów i realizacja dwóch wynikała z faktu, że nie wszyscy uczniowie byli obecni na lekcji.

stopień równy	stopień wyższy	stopień najwyższy
szeroki		
poważna		
		najwyższe

Źródło: opracowanie własne

Zadania drugie i trzecie wymagały zaznaczenia właściwej formy przymiotnika (zob. tabela 6).

Tabela 6. Zadania utrwalające stopniowanie

Ćwiczenie 2 Podkreśl prawidłową formę przymiotnika.	Ćwiczenie 3 W podanych grupach wyrazów podkreśl:
<i>Przykład: Olbrzym jest wysoki/wyższy od krasnoludka.</i>	a) wszystkie przymiotniki rzeka, pomarańczowy, biega, smutny, złość, najwyższy, mniejsze, szybko, poważniejsze, powaga
Człowiek jest niski/niższy od olbrzyma.	b) przymiotniki w stopniu równym krótki, krótsze, wesoły, humor, mały, najładniejszy, niski, dłuższy, stary, krasnoludek, wysoki, zły
W mieście olbrzymów są szersze/najszersze ulice.	c) przymiotniki w stopniu wyższym krótki, dłuższa, humor, poważniejsze, najmądrzejsza, ładny, młodszy, najmłodniejszy, ciekawszy
Olbrzymy są poważniejsze/najpoważniejsze od ludzi.	d) przymiotniki w stopniu najwyższym krótsza, najmniejszy, mały, najśmieszniejszy, dziwny, najważniejszy, czapka, wieś, najstrasznější
Ten krasnal jest stary/najstarszy w całej wiosce.	
To ciekawsza/najciekawsza historia jaką słyszałem.	
Ta wioska jest mniejsza/mała niż inne.	
To nie jest najmądrzejszy/mądrzejszy człowiek.	

Źródło: opracowanie własne.

Dyktando było zadaniem mediacyjnym wymuszającym współpracę, kilkukrotną zmianę kanału i właściwe dzielenie informacji w odpowiednim tempie. Wspólne opracowanie wymagało zaś odwołania do wiedzy z poprzednich zajęć i wspólnego tworzenia znaczeń. W ćwiczeniu pierwszym i drugim słowa zaczerpnięto z materiału źródłowego, aby poddać go refleksji i wykorzystać jako wzorzec, co stanowi przykład mediacji tekstu. Punkt trzeci wymagał

prawidłowego rozpoznawania form stopniowanych na nowym słownictwie przez odwołanie się do uprzednio zdobytej wiedzy.

Prowadząca w następujący sposób skomentowała lekcję w ankiecie ewaluacyjnej:

Zastosowanie technik wykorzystujących ruch zwiększa ich zaangażowanie i poprawia zapamiętywanie treści, choć nie były to ich pierwsze zajęcia z wykorzystaniem dyktanda bieżącego. Od razu po zajęciach pojawiło się pytanie, czy będą w tym roku jeszcze takie robić. Przy stopniowaniu przymiotników po lekcji zaobserwowałam większą uważność na to działanie językowe. Były dzieci, które potrafiły to wytłumaczyć nieobecny po powrocie.

Ponownie zwrócono uwagę na pozytywny wpływ komponentu ruchowego na grupę i dynamikę jej pracy. Technika kształciła również świadomość językową uczniów i, co szczególnie istotne, umożliwiła im wejście w rolę nauczycieli dla swoich kolegów. Uczniowie, którzy przyswoili zagadnienie, mogli je tłumaczyć innym, co stanowi modelowy przykład mediacji komunikacji i pojęć. Uczący się ocenili lekcję w kwestionariuszu odczuwanych emocji, którego wyniki prezentuje tabela 7.

Tabela 7. Wyniki kwestionariusza emocji po dyktandzie bieżącym (stopniowanie przymiotników)

Stres	0,67	Radość	2,83	Duma	3,17	Dezorientacja	0,33
Zaciekawienie	2,83	Ekscytacja	3,83	Złość	0,17	Nuda	0

Źródło: opracowanie własne

Średnie ocen były wyjątkowo pozytywne. Nuda nie wystąpiła w ogóle. Dzieci były mocno podekscytowane (3,83) i dumne (3,17), wykazywały zaciekawienie (2,83) oraz radość (2,83). Uczniowie nie denerwowali się i wiedzieli, co zrobić. Lekcja odpowiednio stymulowała ich do pracy i wprowadziła atmosferę sprzyjającą nauce.

3.4. Dyktando bieżące nr 2 – gady

Zajęcia odbywały się 3.06.2025 r. w szóstej klasie szkoły podstawowej na lekcji języka polskiego jako obcego na poziomie B2 w sześciuosobowej grupie Ukraińców. Wszyscy przebywali w Polsce powyżej roku. Ankiety emocji wypełniły cztery osoby. Lekcja rozwijała znajomość języka szkolnej edukacji; tematem były gady, omawiane wówczas także na biologii.

Na czterdzieści pięć minut zaplanowano trzy aktywności. Pierwszą było dopasowanie terminów takich jak: *zmiennocieplność*, *drapieżniki*, *jajorodność*, *szkodniki* oraz *łuski* do definicji. Następnie uczniowie, pracując w dwu zespołach, realizowali dyktando biegane na podstawie podręcznika *Puls życia* dla klasy 6. (Stawarz, 2019). Poniżej zamieszczono użyty tekst.

Wśród gadów wyróżniamy: jaszczurki, węże, żółwie i krokodyle. Gady mają grubą, suchą skórę, na której znajdują się łuski lub rogowe płytki. Wszystkie gady oddychają za pomocą płuc. W większości są to zwierzęta jajorodne, które składają jaja na lądzie. Gady są zwierzętami zmiennocieplnymi i potrzebują wysokiej temperatury do prawidłowego funkcjonowania. Pełnią ważną rolę w przyrodzie – jako drapieżniki regulują populację szkodników, a jednocześnie mogą być pokarmem dla innych zwierząt.

Te uproszczone definicje podstawowych terminów biologicznych miały pomóc dzieciom w zapamiętaniu cech gadów. W zakresie mediacji realizacja zadania wymagała współpracy i dzielenia informacji. Po dyktandzie uczniowie klasyfikowali pojęcia, przypisując je do ryb, gadów lub płazów. Wystąpiły tu terminy: *płetwy*; *gruba warstwa śluzu*; *ikra*; *zmiennocieplność*; *ławica*; *ślona pławna*; *rogowe płytki*; *kijanka*; *płuka*; *łuski*; *jajorodność*; *skrzela*; *gruba, sucha skóra*. Słowa były im znane z lekcji biologii, uczniowie odwoływali się więc do wiedzy uprzedniej i dokonywali mediacji tekstu, przetwarzając go w nowym kontekście. Dzięki takiemu układowi treści przyswajali wiedzę przedmiotową w języku docelowym. Nauczycielka skomentowała lekcję w wywiadzie fokusowym następująco:

Uważam, że będzie to dla nich bardzo przydatne pod tym kątem, że treści z podręczników, z tych, z których oni się uczą, zostały dostosowane. Pracowało mi się dobrze, im – wydaje mi się – też. Trudno też mi ich motywować. Ja mam z nimi zajęcia na ostatnich godzinach: ósma-dziewiąta godzina lekcyjna, więc czasami bywa ciężko.

Prowadząca oceniła implementację pozytywnie, zwłaszcza w zakresie doboru treści. Rozwój znajomości języka szkolnej edukacji stanowi osobne zagadnienie, na które należy zwrócić uwagę systemowo (Seretny, 2017). Ważna jest również kwestia poziomu energii uczniów – ósma bądź dziewiąta godzina lekcyjna danego dnia musi być dla nich męcząca. Sami uczestnicy ocenili jednak zajęcia wysoko. Średnie wyniki kwestionariuszy emocji pokazuje tabela 8.

Wśród dzieci dominowały: zaciekawienie (2,5), radość (2,25), ekscytacja (2,25) i duma (2,25). Te emocje są szczególnie istotne w kształtowaniu

motywacji do nauki, zwłaszcza w odniesieniu do wyzwania, jakim jest postępowanie się językiem edukacji szkolnej.

Tabela 8. Wyniki kwestionariusza emocji po dyktandzie bieganym (gady)

Stres	0,5	Radość	2,25	Duma	2,25	Dezorientacja	0,75
Zaciekawienie	2,5	Ekscytacja	2,25	Złość	0	Nuda	1,5

Źródło: opracowanie własne

4. Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawiono dwa typy dyktand grupowych: gramatyczny i biegany. Wykazano, że obie techniki wpisują się w koncepcję działań mediacyjnych według CEFR CV (Council of Europe, 2020), wspierają rozwój wszystkich elementów kompetencji językowej i urozmaicają klasyczną lekcję. Implementacje pokazały praktyczny potencjał dyktanda grupowego służący rozwijaniu zarówno kompetencji gramatycznej, jak i leksykalnej. W niniejszym ujęciu techniki stanowią autonomiczne zadania, wymuszające wdrożenia działań i strategii mediacyjnych. Proponowane metody są obudowywane dodatkowymi ćwiczeniami, które powinny stymulować uczniów do dalszej mediacji przez użycie informacji z materiału źródłowego w nowym kontekście.

Profil każdej z opisanych grup był inny, co wskazuje na uniwersalny charakter analizowanych technik. Lekcje wykorzystujące dyktando biegane spotkały się z bardzo pozytywnym odbiorem uczniów, zaś te z *dictoglossem* budziły emocje umiarkowane; jego zastosowanie bywa dla uczniów dezorientujące. Obie techniki mogą się jednak sprawdzić w pracy z uczniami w różnym wieku i na różnych poziomach biegłości językowej.

Tekst powstał dzięki finansowaniu uzyskanemu ze środków Komisji Europejskiej (umowa nr. 101141078; Asylum, Migration and Integration Fund (AMIF)) oraz MNiSW w ramach programu *Projekty międzynarodowe współfinansowane dla projektu ACTIN – Włącz się do działań na rzecz integracji (ACT and connect for INtegration: language learning & cultural awareness)*.

Bibliografia

Agustiani M., Heny Y. (2018), *Running dictation technique and learning motivation: their effect on students' listening comprehension achievement*. „The Journal of English Literacy Education”, nr 2(5), s. 76–84.

- Ahmadi H. R. (2018), *The effect of using dictogloss technique on listening comprehension*. „Journal of Education Experiences”, nr 2(1), s. 49–62.
- Aisyah L., Hidayani R. (2018), *Applying running dictation strategy to improve the students' speaking ability in IX-B class students at Medan State SMP 28 Medan*, (w:) Sitompul J., Hutagalung S.M., Fibriasari E.S.H., Sari T.K., Perdamean A.S., Sa'dah W. (red.), *Proceedings of the 1st international seminar on foreign language teaching, linguistics, and literature*. Medan: State University of Medan, s. 144–150.
- Calzada A., García Mayo M. del P. (2021), *Child learners' reflections about EFL grammar in a collaborative writing task: when form is not at odds with communication*. „Language Awareness”, nr 1(30), s. 1–16.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasburg: Council of Europe Publishing.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dayana M. (2022), *Improving students skills in writing narrative by using dictogloss dictation method*. „Journal of Language and Education”, nr 2(2), s. 305–314.
- Deveci T., Ayish N. (2018), *Effects of dictogloss as a collaborative writing activity on students' perceptions and language development*, (w:) F. Günevs, A. Derya (red.), *Bilgiden Beceriye Sinirsiz Öğrenme [Unlimited Learning From Knowledge To Skill]*. Ankara: SEAD, s. 4–19.
- Dubisz S. (red.) (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Elahifar M., Ebrahimi F., Azizi Z. (2022), *The effect of using dicto-gloss as a while-listening activity for listening comprehension development of EFL learners*. „Education Research International”, nr 2022 s. 1-9. <https://doi.org/10.1155/2022/3016643>
- Estreicher K. (1981), *Historia sztuki w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Indah O. D. (2019), *Students' perception on running dictation method in ESP classroom*. „IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature”, nr 1(7), s. 1–10.
- Jacobs G. (2003), *Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning*. „The Reading Matrix”, nr 3, s. 1–15.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki obce w szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Karmańska B. (2003), *Dyktando? – „nie taki diabeł straszny...”*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 110–112.
- Komorowska H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krzyżak D. (2007), *O różnych typach dyktand*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, nr 19, s. 129–143.
- Levchuk P. (2020), *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*. Kraków: Księgarnia Akademicka

- Olioumtsevit's K., Papadopoulou D., Marinis T. (2023), *Second language grammar learning in refugee children: Is group dictation an effective teaching technique?* „Pedagogical Linguistics”, nr 1(4), s. 50–76.
- Oseka A. (1998), *Materia i wyobrażenia*, (w:) Kowalczykowska A. (red.), *Zbliżenia: literatura, historia, obraz, mit*. Warszawa: Wydawnictwo Stentor, s. 47–56.
- Paspali A., Papadopoulou D. (2025), *Migrant students' emotions and perceptions of collaborative writing: The role of educational setting, educational level and (non)migrant background*. „Journal of Language Teaching”, nr 2(5), s. 1–16.
- Prizel-Kania A. (2013), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Qin J. (2008), *The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice*. „Language Teaching Research”, nr 1(12), s. 61–82.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Seretny A. (2017), *Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 150–166.
- Seretny A. (2024), *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*. Kraków: Universitas.
- Shams L., Seitz A. R. (2008), *Benefits of multisensory learning*. „Trends in Cognitive Sciences”, nr 11(12), s. 411–417.
- Stansfield C. W. (1985), *A history of dictation in foreign language teaching and testing*. „The Modern Language Journal”, nr 2(69), s. 121–128.
- Stawarz J. (2019), *Puls życia. Podręcznik do biologii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Stewart B. L., Humberto L., Silva R., Torres González J. A. (2014), *Integrating language skills through a dictogloss procedure*. „English Teaching Forum”, nr 2(4), s. 12–19.
- Swain M. (2006), *Language, agency and collaboration in advanced second language proficiency*, (w:) Byrnes H. (red.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. Londyn: Continuum, s. 95–108.
- Van Den Bossche P., Gijssels W. H., Segers M., Kirschner P. A. (2006), *Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors*. „Small Group Research”, nr 5(37), s. 490–521.
- Wajnryb Ruth. (1990), *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Received: 08.12.2025

Revised: 24.04.2026

Accepted: 01.07.2026