

**Agnieszka Wargoś**

Niezależna badaczka

<https://orcid.org/0000-0002-7960-2391>

[awargos@gmail.com](mailto:awargos@gmail.com)

## ***Kontrastowe nauczanie przyimków w języku angielskim i polskim – podejście glottodydaktyczne w praktyce lektora***

**Contrastive teaching of prepositions in English  
and Polish: A glottodidactic approach in teaching practice**

Prepositions are among the most challenging grammatical categories in foreign language learning due to their polysemy and limited cross-linguistic equivalence. This article aims to examine the effectiveness of a contrastive approach to teaching prepositions in English and Polish. The study is based on classroom-based observations of three learners: a Polish adult learning English, an Indonesian adult learning Polish, and a Polish secondary-school student raised in a bilingual environment. The analysis identifies recurring error patterns, their sources, and pedagogical implications. The findings indicate that contrastive instruction reduces prepositional errors and enhances learners' meta-linguistic awareness.

**Keywords:** prepositions; contrastive analysis; language interference; language pedagogy; glottodidactics

**Słowa kluczowe:** przyimki; analiza kontrastywna; interferencja językowa; dydaktyka języków; glottodydaktyka



## 1. Wstęp

Przymyki stanowią jedną z najbardziej problematycznych kategorii gramatycznych w procesie nauki języków obcych. Ich znaczenie jest wieloaspektowe, trudne do jednoznacznego ujęcia w regułach gramatycznych i w dużym stopniu zależne od konwencji komunikacyjnych. Dla rodzimych użytkowników języka ich użycie ma charakter intuicyjny, natomiast dla osób uczących się języka obcego stanowi źródło licznych trudności. Błędy przymikowe występują nie tylko na poziomie elementarnym, lecz także u osób zaawansowanych, które mimo wysokiej biegłości językowej nadal popełniają powtarzalne pomyłki w łączeniu przymków z rzeczownikami, czasownikami i przymiotnikami.

W języku polskim przymyki odgrywają szczególną rolę, gdyż ściśle wiążą się z systemem przypadków. Wymuszają odpowiednią formę fleksyjną, np. do domu (do + dopełniacz), w szkole (w + miejscownik), na ulicę (na + biernik). W języku angielskim, pozbawionym rozwiniętego systemu przypadków, przymyki przejęły funkcję wyrażania relacji przestrzennych, czasowych i logicznych. Z tego względu pełnią one rolę głównego spoiwa syntaktycznego i semantycznego, co czyni je kategorią szczególnie podatną na błędy interferencyjne.

Z perspektywy dydaktycznej przymyki są wyjątkowo kłopotliwe, ponieważ ich użycie nie zawsze daje się wyjaśnić jednoznaczną regułą. W wielu przypadkach konieczne jest zapamiętanie całych kolokacji lub jednostek frazeologicznych, np. *interested in something*, *good at English*, *arrive at the station*. Uczący się często upraszczają ten proces, przenosząc na język obcy schematy znane z języka ojczystego. Mechaniczne tłumaczenie prowadzi jednak do błędów trudnych do samodzielnego zauważenia i skorygowania. Przykłady z praktyki dydaktycznej pokazują, że Polacy uczący się angielskiego nagminnie tworzą konstrukcje typu *He works in Monday* zamiast poprawnego *on Monday*. Z kolei cudzoziemcy przyswajający polszczyznę pod wpływem angielszczyzny często tworzą zdania takie jak *Lubię grać w piano* zamiast *na pianinie*. Podobne trudności obserwuje się również u osób wychowanych w środowisku dwujęzycznym. Przykładem może być polski student przygotowujący się do egzaminu GCSE w Wielkiej Brytanii, dla którego język polski pozostaje językiem domowym, ale równocześnie jest źródłem błędów w kontakcie z językiem angielskim. Mimo wczesnego kontaktu z oboma kodami językowymi, jego wypowiedzi ujawniają trudności w poprawnym łączeniu przymków, wynikające z interferencji i nakładania się schematów językowych.

W ostatnich dekadach rośnie zainteresowanie strategiami dydaktycznymi, które mogą skutecznie wspierać proces nauki przymków. Wśród nich szczególne miejsce zajmuje podejście kontrastywne, polegające na systematycznym zestawianiu struktur językowych w celu wskazania zarówno

podobieństw, jak i różnic. Umożliwia ono uczniom świadome unikanie interferencji, a nauczycielowi – przewidywanie typowych błędów. Analiza kontrastyczna rozwija refleksję metajęzykową, sprzyja samodzielnej korekcie oraz buduje świadomość, że poprawność językowa zależy nie tylko od znajomości reguł, ale także od kompetencji komunikacyjnej i kulturowej.

Celem niniejszego artykułu jest zatem ukazanie, w jaki sposób kontrastowe nauczanie przyimków w języku angielskim i polskim może przyczynić się do redukcji błędów interferencyjnych oraz rozwoju świadomości językowej. Przedstawione zostaną przykłady autentycznych błędów popełnianych przez osoby uczące się: Polkę uczącą się języka angielskiego, Indonezyjkę uczącą się języka polskiego oraz polskiego studenta GCSE funkcjonującego w warunkach dwujęzyczności. Artykuł zawiera ich klasyfikację oraz propozycje praktycznych działań dydaktycznych.

## 2. Przegląd literatury

Badania nad rolą przyimków w nauczaniu i uczeniu się języków obcych mają wieloletnią tradycję, a ich znaczenie podkreślano już w latach 70. XX wieku. Jednym z pionierskich projektów była inicjatywa kierowana przez Fisiaka (1973), w ramach której opracowano liczne analizy kontrastywne polsko-angielskie. Badacze ci wskazywali, że porównywanie systemów językowych umożliwia przewidywanie źródeł błędów i projektowanie ćwiczeń profilaktycznych. Wykazano, że przyimki należą do jednostek szczególnie podatnych na transfer negatywny, a analiza kontrastyczna jest skutecznym narzędziem dydaktycznym. W polskiej glottodydaktyce temat ten kontynuowała Bartnicka (1987), która udowodniła, że błędy przyimkowe mają charakter powtarzalny i systemowy, a ich eliminacja wymaga długofalowej pracy porównawczej. Wnioski te pozostają aktualne także w XXI wieku, co potwierdzają kolejne badania nad interferencją językową.

Znaczący wkład teoretyczny wniósł Grucza (2007), który rozwinął podstawy glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej i podkreślił rolę świadomości metajęzykowej. Jego zdaniem rozwój refleksji nad językiem jest warunkiem skutecznego opanowania struktur trudnych i nieregularnych, a więc także przyimków. Komorowska (2005) zwróciła z kolei uwagę, że skuteczne nauczanie przyimków wymaga łączenia różnych metod: od tradycyjnych ćwiczeń gramatycznych, przez zadania komunikacyjne, aż po aktywności rozwijające samodzielność i zdolność do autorefleksji ucznia.

W literaturze międzynarodowej problem błędów przyimkowych opisali m.in. Swan i Smith (2001), którzy w pracy *Learner English* zestawili typowe trudności cudzoziemców uczących się angielskiego. W przypadku

Polaków najczęściej pojawiają się kalki typu „in Monday” zamiast „on Monday” oraz niepoprawne tłumaczenia dosłowne, np. „on the bus” interpretowane jako „na autobusie”. Analiza ta potwierdza uniwersalny charakter interferencji, a jednocześnie wskazuje na jej specyfikę w zależności od języka ojczystego ucznia. Na poziomie teoretycznym natomiast König (2008) podkreślił znaczenie kontrastów semantycznych i pragmatycznych, które trudno oddać za pomocą prostych ekwiwalentów. Dlatego jego zdaniem właśnie te obszary wymagają szczególnej uwagi dydaktycznej i są kluczowe w projektowaniu materiałów. Kalyuga (2021) zaproponował z kolei perspektywę kognitywną, według której przyimki należy uczyć poprzez schematy przestrzenne i wizualizacje. Odwołują się one do naturalnych strategii poznawczych człowieka i ułatwiają zapamiętywanie abstrakcyjnych relacji.

W polskim kontekście badawczym ważne miejsce zajmuje Mańczak-Wohlfeld (2010), która wskazała, że angielszczyzna coraz silniej wpływa na współczesną polszczyznę, co przejawia się m.in. w przejmowaniu kalek składniowych i przyimkowych. Paradowski (2012) przeanalizował szczegółowo błędy Polaków uczących się angielskiego, dowodząc, że dominują kalki semantyczne i brak znajomości kolokacji, a skuteczna korekta wymaga nie tylko ćwiczeń językowych, lecz także pracy nad świadomością kulturową i pragmatyczną. Dopełnieniem tego obrazu są prace badaczy takich jak Wilczyńska (2002), która analizowała rozwój autonomii ucznia w kontekście uczenia się języków obcych, czy Wróblewski (2018), który podkreślał praktyczne walory podejścia kontrastywnego w dydaktyce akademickiej.

Podsumowując, przegląd literatury pokazuje, że problem błędów przyimkowych jest zjawiskiem uniwersalnym i trwałym. Różne tradycje badawcze – od klasycznej analizy kontrastywnej po podejścia kognitywne – zgodnie wskazują, że kluczem do ich redukcji jest systematyczne porównywanie języków, wzbogacanie ucznia o świadomość różnic systemowych oraz stosowanie różnorodnych metod dydaktycznych.

### 3. Cel i pytania badawcze

Głównym celem badań przedstawionych w niniejszym artykule jest ukazanie, w jaki sposób analiza kontrastywna może wspierać proces nauczania i uczenia się przyimków w języku angielskim i polskim. Zastosowanie tego podejścia pozwala nie tylko na identyfikację najczęściej popełnianych błędów, lecz także na określenie mechanizmów ich powstawania. Szczególną wartość stanowi możliwość wskazania praktycznych rozwiązań dydaktycznych, które mogą być bezpośrednio wykorzystane w pracy lektora języka obcego.

W badaniu skoncentrowano się na błędach występujących u dorosłych uczących się, reprezentujących różne profile językowe i edukacyjne. Analiza kontrastywna umożliwiła zestawienie typowych trudności oraz ich źródeł, a także ocenę skuteczności strategii dydaktycznych nastawionych na eliminację błędów interferencyjnych.

W związku z powyższym sformułowano następujące pytania badawcze:

- Jakie typowe błędy przyimkowe popełniają uczący się języka angielskiego i polskiego?
- Jakie mechanizmy interferencji prowadzą do powstawania tych błędów?
- W jaki sposób podejście kontrastywne sprzyja ich eliminacji?
- Jakie strategie dydaktyczne okazują się najbardziej skuteczne w praktyce lektorskiej?
- W jaki sposób analiza błędów wpływa na rozwój świadomości językowej i autonomii uczniów?

#### **4. Metodologia**

Badanie miało charakter jakościowy i zostało przeprowadzone w ramach praktyki lektorskiej autorki, w środowisku edukacyjnym obejmującym zajęcia indywidualne oraz pracę ze studentami i uczniami. Zastosowanie podejścia jakościowego pozwoliło na pogłębione poznanie mechanizmów popełniania błędów przyimkowych, ich źródeł oraz sposobów możliwej korekty. Jednocześnie umożliwiło uchwycenie indywidualnych procesów uczenia się i zróżnicowania mechanizmów błędów. Analiza kontrastywna pełniła w tym przypadku rolę nie tylko narzędzia badawczego, ale także dydaktycznego – umożliwiając uczestnikom świadome dostrzeganie różnic między językami i skuteczniejsze unikanie błędów przyimkowych.

Badanie przeprowadzono zgodnie z zasadami etyki badań humanistycznych. Uzyskano świadomą zgodę wszystkich uczestników badania; w przypadku ucznia szkoły średniej – również zgodę opiekuna prawnego. Uczestnicy pozostają również anonimowi. Zanonimizowane fragmenty danych mogą być udostępnione do celów naukowych na uzasadniony wniosek skierowany do autorki, z poszanowaniem prywatności uczestników. Charakter jakościowy badania i mała próba badawcza (3 osoby) ograniczają uogólnianie wyników, co zwraca uwagę na potrzebę podjęcia badań pogłębionych w przedmiotowym zakresie.

#### 4.1. Uczestnicy badania

W badaniu wzięty udział trzy osoby:

- Polka ucząca się języka angielskiego (L2) – osoba dorosła z wykształceniem humanistycznym, na poziomie średnio zaawansowanym (B1/B2); jej błędy przyimkowe wynikają głównie z interferencji języka ojczystego i mechanicznego tłumaczenia struktur;
- Indonezyjka ucząca się języka polskiego (L3) – osoba dorosła z wykształceniem filologicznym, władająca kilkoma językami obcymi, ucząca się polszczyzny na poziomie podstawowym (A2); jej błędy wynikają przede wszystkim z trudności w opanowaniu systemu przypadków i różnic składniowych;
- uczeń szkoły średniej w Wielkiej Brytanii (GCSE) – nastolatek wychowany w polskojęzycznym domu, dla którego język polski jest językiem odziedziczonym; pomimo codziennego kontaktu z polszczyzną w rodzinie popełnia liczne błędy przyimkowe, zarówno w mowie, jak i w piśmie, wynikające z dominacji języka angielskiego w edukacji formalnej i w życiu codziennym.

Uwzględnienie tego trzeciego przypadku poszerzyło analizę o perspektywę dwujęzyczności niepełnej (tzw. *heritage speaker*), w której interferencja ma inny charakter niż w przypadku osób uczących się języka obcego od podstaw.

#### 4.2. Materiał badawczy i analityczne kategorie błędów

Materiał badawczy obejmował: eseje i wypowiedzi pisemne uczestników, transkrypcje nagrań z zajęć, notatki nauczyciela rejestrujące spontaniczne wypowiedzi ustne oraz zadania ćwiczeniowe wykonywane podczas lekcji.

Ujawnione i analizowane w nim błędy zaklasyfikowano do czterech kategorii:

- interferencja bezpośrednia – przenoszenie struktur z języka dominującego lub ojczystego, np. *He is in the bus* zamiast *on the bus*;
- kalki językowe – dosłowne tłumaczenia całych wyrażań, np. *Lubię grać w piano* zamiast *na pianinie*;
- błędne kolokacje – niepoprawne zestawienia przyimków z czasownikami, rzeczownikami czy przymiotnikami, np. *good in English* zamiast *good at English*;
- pominięcia i nadmiary – brak wymaganego przyimka lub dodanie zbędnego, np. *I listen music* zamiast *I listen to music*.

### 4.3. Procedura badawcza

Analiza przebiegała w kilku etapach:

- identyfikacja błędów w materiale pisemnym i ustnym,
- przyporządkowanie ich do odpowiednich kategorii,
- zestawienie form błędnych z poprawnymi w ujęciu kontrastywnym,
- opracowanie komentarza dydaktycznego objaśniającego mechanizmy interferencji oraz sposoby ich korekty.

W toku pracy dydaktycznej stosowano także elementy refleksji metajęzykowej. Uczestnicy byli zachęceni do samodzielnego formułowania reguł, porównywania struktur oraz korygowania własnych błędów.

## 5. Analiza wyników

W wyniku przeprowadzonej analizy materiału badawczego udało się wyodrębnić liczne błędy przyimkowe w obu językach. Poniżej przedstawiono ich zestawienie wraz z interpretacją dydaktyczną.

### 5.1. Typowe błędy w języku angielskim

Tabela 1 obrazuje błędy najczęściej popełniane przez polskich uczących się języka angielskiego. W większości przypadków wynikają one z przenoszenia struktur polskich na angielski (np. *in Monday*), a także z trudności w zapamiętywaniu poprawnych kolokacji (*good at English, interested in history*).

**Tabela 1. Najczęstsze błędy przyimkowe popełniane przez Polaków uczących się języka angielskiego**

Forma błędna	Forma poprawna	Mechanizm błędu
He is in the bus	on the bus	kalka z polskiego w autobusie
I'm good in English	good at English	błędna kolokacja
She depends from her friend	depends on her friend	Interferencja
We arrived to the station	arrived at the station	kalka składniowa
She is married with a doctor	married to a doctor	Interferencja
I listen music	listen to music	pominięcie przyimka
She was born at 1995	born in 1995	niewłaściwy wybór przyimka
They talked about to the problem	talked about the problem	nadmiar przyimka

Forma błędna	Forma poprawna	Mechanizm błędu
He works in Monday	works on Monday	kalka z polskiego w poniedziałek
I'm interested on history	interested in history	błędna kolokacja

Źródło: opracowanie własne.

## 5.2. Typowe błędy w języku polskim

Tabela 2 przedstawia błędy cudzoziemców uczących się języka polskiego. Analiza pokazuje, że najczęściej popełniane błędy wynikają z dosłownego tłumaczenia z języka angielskiego (*w street Piękna, w piano*) oraz z nieznamości systemu przypadków, co skutkuje używaniem niewłaściwych form.

**Tabela 2. Najczęstsze błędy przyimkowe popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego**

Forma błędna	Forma poprawna	Mechanizm błędu
On przyjechał na Warszawę	do Warszawy	Interferencja
Mieszkam w street Piękna	przy ulicy Pięknej	kalka z angielskiego
Spotkajmy się na poniedziałek	w poniedziałek	kalka składniowa
Jestem dobry w angielski	dobry z angielskiego	błędna kolokacja
Ona czeka na do niego	czeka na niego	nadmiar przyimka
Myślałem o to	o tym	Interferencja
Idę do home	do domu	kalka leksykalna
Zaczynam pracy w godzinie dziewiątej	pracę o godzinie dziewiątej	kalka składniowa
Lubię grać w piano	na pianinie	kalka z angielskiego
On mówił do polski	po polsku	Interferencja

Źródło: opracowanie własne.

## 5.3. Typowe błędy ucznia polskiego wychowanego za granicą

Tabela 3 pokazuje błędy charakterystyczne dla tzw. użytkownika dziedziczącego język (*heritage speaker*). Widać w nich wpływ dominującego języka angielskiego, który prowadzi do częstych kalk czasowych (*na piątek*), przestrzennych (*na sklepie*), a także do błędnych kolokacji (*dobra w matematyka*). Zjawisko to różni się od klasycznych błędów cudzoziemców uczących się

polskiego od podstaw, gdyż dotyczy osoby mającej stały kontakt z polszczyzną, lecz w ograniczonym i nieformalnym zakresie.

**Tabela 3. Najczęstsze błędy przyimkowe ucznia polskiego wychowanego za granicą**

Forma błędna	Forma poprawna	Mechanizm błędu
Spotkajmy się na piątek	Spotkajmy się w piątek	kalka czasowa
Byłem na sklepie	Byłem w sklepie	kalka przestrzenna
Dobra w matematyka	Dobry z matematyki	błędna kolokacja
Idę do shopu	Idę do sklepu	wtrącenie anglicyzmu
Urodziłem się na 2007	Urodziłem się w 2007	kalka czasowa

Źródło: opracowanie własne.

#### 5.4. Podsumowanie ilościowe

Tabela 4 ukazuje statystyczne zestawienie błędów. Największą grupę stanowią przypadki interferencji bezpośredniej (30%), czyli przenoszenia struktur ojczystych. Kalki i kolokacje błędne są niemal równie częste (po 25%), natomiast pominięcia lub nadmiary przyimków stanowią piątą część wszystkich przypadków. Wyniki potwierdzają konieczność intensywnej pracy kontrastywnej w dydaktyce, ze szczególnym uwzględnieniem różnic systemowych i kolokacyjnych.

**Tabela 4. Rozkład procentowy błędów przyimkowych według kategorii**

Kategoria błędu	Procent wszystkich błędów
Interferencja bezpośrednia	30%
Kalki językowe	25%
Kolokacje błędne	25%
Pominięcia/nadmiary	20%

Źródło: opracowanie własne.

## 6. Dyskusja

Przeprowadzona analiza potwierdza, że błędy przyimkowe nie mają charakteru przypadkowego, lecz są systemowe i powtarzalne. Wynikają one z mechanizmów interferencji językowej, kalk dosłownych i trudności w opanowaniu kolokacji, a także z niewłaściwego stosowania reguł składniowych.

## 6.1. Dosłowne tłumaczenia

Najczęstszym źródłem błędów są kalki językowe i mechaniczne tłumaczenia struktur ojczystych. Uczący się, nie znajdując w pamięci gotowego schematu w języku docelowym, sięgają po najbliższy odpowiednik z języka ojczystego. Prowadzi to do konstrukcji takich jak *in Monday* zamiast *on Monday* czy *na autobusie* zamiast *on the bus*.

## 6.2. Kolokacje przyimkowe

Kolokacje, czyli utrwalone zestawienia wyrazowe, są jednym z najbardziej problematycznych obszarów nauki przyimków. Wyrażenia typu *good at English*, *interested in history* czy polskie *dobry z matematyki* muszą być zapamiętane jako całości. Brak znajomości kolokacji skutkuje błędami, które trudno skorygować bez systematycznego treningu.

## 6.3. Pomińnięcia i nadmiary

Częstym zjawiskiem są również pomińnięcia i dodawanie zbędnych przyimków. Przykładem jest *I listen music* zamiast *I listen to music* czy *ona czeka do niego* zamiast *ona czeka na niego*. Takie błędy wynikają z mieszania reguł obu języków i nakładania się wzorców składniowych.

## 6.4. Wpływ składni

Wpływ szyku zdania i składni całego systemu językowego również prowadzi do błędów. Konstrukcje takie jak *Mieszkam w street Piękna* czy *Zaczynam pracy w godzinie dziewiątej* wskazują na kopiowanie angielskiego szyku i dosłowne odwzorowywanie struktur, które w języku polskim są niepoprawne.

## 6.5. Implikacje dydaktyczne

Wyniki analizy wskazują na potrzebę stosowania zróżnicowanych strategii dydaktycznych, które ułatwiają uczniom identyfikację i eliminację błędów przyimkowych. W praktyce szczególnie użyteczne okazują się:

- ćwiczenia kontrastywne – zestawianie zdań poprawnych i błędnych, co pozwala uczniom samodzielnie dostrzec różnice,

- listy kolokacji – systematyczne zapamiętywanie najczęstszych połączeń wyrazowych,
- analiza autentycznych błędów – praca na realnym materiale językowym uczniów zwiększa ich świadomość i motywację,
- wizualizacja schematów przestrzennych – graficzne przedstawienie relacji (np. in, on, under) wspiera proces zapamiętywania,
- praca w parach i grupach – korygowanie błędów w interakcji rozwija umiejętności komunikacyjne,
- indywidualizacja nauki – dostosowanie ćwiczeń do poziomu i językowego zaplecza ucznia,
- rozwijanie refleksji metajęzykowej i autonomii – zachęcanie uczniów do samodzielnej analizy błędów i poszukiwania reguł sprzyja trwałości efektów.

## 6.6. Dwujęzyczność i użytkownicy dziedziczący język

Przykład ucznia szkoły średniej w Wielkiej Brytanii, wychowanego w rodzinie polskojęzycznej, pokazuje odmienny typ interferencji przyimkowej. Typowe są kalki czasowe (*na piątek* zamiast *w piątek*), przestrzenne (*na sklepie* zamiast *w sklepie*) oraz błędne kolokacje (*dobra w matematyka* zamiast *dobry z matematyki*). Błędy te różnią się od pomyłek cudzoziemców uczących się polskiego, gdyż dotyczą osoby mającej kontakt z polszczyzną od dzieciństwa, lecz w ograniczonym i nieformalnym zakresie. Zjawisko to wskazuje na potrzebę szczególnego podejścia dydaktycznego – łączącego elementy nauczania języka obcego z podtrzymywaniem języka odziedziczonego, w którym kluczową rolę odgrywa kontrastowe zestawianie struktur językowych oraz rozwijanie świadomości metajęzykowej.

## 7. Wnioski i implikacje dydaktyczne

Przeprowadzona analiza pozwala sformułować następujące wnioski:

- Przyimki są szczególnie podatne na błędy interferencyjne. Trudności te wynikają z różnic systemowych między polszczyzną i angielszczyzną oraz z mechanicznego przenoszenia struktur języka ojczystego na opanowywany.
- Podejście kontrastywne skutecznie wspiera eliminację błędów. Zestawianie poprawnych i błędnych przykładów, a także porównywanie struktur obu języków pozwala uczniom lepiej dostrzegać różnice i unikać powtarzalnych pomyłek.

- Refleksja metajęzykowa i świadomość ucznia są kluczowe. Rozwijanie umiejętności samodzielnej analizy błędów, formułowania zasad i samokorekty prowadzi do większej autonomii w procesie uczenia się.
- Autentyczne błędy powinny być wykorzystywane jako materiał dydaktyczny. Praca na rzeczywistych przykładach z języka uczniów zwiększa ich zaangażowanie i ułatwia transfer wiedzy do praktyki komunikacyjnej.
- Analiza przypadku ucznia szkoły średniej (GCSE), wychowanego w środowisku dwujęzycznym, pokazuje specyfikę błędów tzw. użytkowników dziedziczących język. Wymagają oni odmiennych strategii dydaktycznych, uwzględniających kontakt z polszczyzną w ograniczonym i nieformalnym zakresie.
- Konieczne są dalsze badania. Warto rozszerzyć analizę na większe grupy uczniów oraz inne konteksty językowe, aby potwierdzić uniwersalność obserwowanych mechanizmów i opracować szersze rekomendacje dydaktyczne.

Podsumowując, podejście kontrastywne, wspierane przez refleksję metajęzykową, stanowi skuteczną strategię nauczania przyimków w języku polskim i angielskim. Wyniki te mają znaczenie praktyczne dla lektorów i nauczycieli, którzy mogą włączać analizę kontrastywną do codziennej praktyki dydaktycznej, a także dla badaczy zainteresowanych rozwojem glottodydaktyki w perspektywie międzyjęzykowej.

## Bibliografia

- Bartnicka B. (1987), *Interferencja językowa w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Fisiak J. (red.) (1973), *Papers and Studies in Contrastive Linguistics: The Polish-English Contrastive Project*. Poznań: AMU Press.
- Grucza F. (2007), *Glottodydaktyka: Teoretyczne podstawy kształcenia językowego*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kalyuga M.A. (2021), *Application of cognitive linguistics in explaining the use of foreign prepositions*. „Vestnik VGU”, nr 4(142), s. 79–87.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraška Edukacyjna.
- König E. (2008), *Contrastive linguistics and language comparison*. „Languages in Contrast”, nr 8(1), s. 37–54.
- Mańczak-Wohlfeld E. (2010), *Wpływ języka angielskiego na współczesną polszczyznę*. Kraków: WUJ.
- Paradowski M.B. (2012), *Polish learners' mistakes in English prepositional constructions and their possible causes*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Swan M., Smith B. (2001), *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilczyńska W. (2002), *Autonomia ucznia w procesie uczenia się języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wróblewski M. (2018), *Kontrastowe podejście w dydaktyce językowej: teoria i praktyka*. „Neofilolog”, nr 51(2), s. 211–225.

Received: 18.09.2025

Revised: 15.12.2025

Accepted: 10.01.2026