

Милица М. Кочовић

Филолошко-уметнички факултет – Докторске академске студије филологије
(Наука о језику), Крагујевац
milicak@hotmail.com

АНАЛИЗА ГРЕШАКА УЧЕНИКА 8. РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ¹

Апстракт

У овом раду представљене су теоријске поставке анализе грешака, као и практични примери прикупљени на основу истраживања које је приказано у раду. Анализом грешака можемо доћи до закључака везаних за усвајање страног језика, односа матерњег и страног језика, али и унапредити процес наставе и стицања знања, што је и крајњи циљ сваког истраживања из области методике наставе. За потребе овог рада спроведено је истраживање међу ученицима осмог разреда (осма година учења енглеског језика), анализирањем писмених радова који су се тицали усвајања пређашњег знања из осмогодишње праксе учења језика. Циљ овог рада подразумева указивање на значај грешака које праве ученици приликом писане продукције, њихову анализу, као и могуће начине елиминисања тих грешака.

Кључне речи: анализа грешака, глотодидактика, методика наставе, енглески језик, ESL, ученик, тест, истраживање.

1. УВОД

Анализа грешака један је од модернијих приступа у методици наставе страног језика, као и у примењеној лингвистици. Ранији приступи методици наставе страног језика посматрали су грешке као нешто лоше, иритирајуће, ометајуће, али ипак неизбежно (Corder 1985: 12). Са застаревањем бихеј-

¹ Рад је настао као део предиспитних обавеза у оквиру семинара на предмету Учење и усвајање језика, под менторством проф. др Оливере Дурбабе, на докторским студијама филологије на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу.

виоризма и појавом и применом лингвистичких и психолошких теорија на учење језика, дошло се и до анализе грешака које ученици праве, као једног од неизбежних савремених метода за учење језика (Бабић 2005). Анализа грешака се, као део примењене лингвистике, бави учеником и односом ученик – наставник, и најдиректније утиче како на наставу страног језика тако и на учење језика.

Најједноставније речено, циљ анализе грешака јесте да проучава типове грешака приликом учења страног језика, као и узроке њиховог настанка (Corder 1985: 13). Ако знамо које грешке ученици најчешће праве, онда ћемо појединим аспектима језика моћи да посветимо посебну пажњу, и евентуално, предупредимо уочене грешке. Суштинска основа анализе грешака јесте претпоставка да се оне у учењу страног језика дешавају зато што ученик (онај који страни језик учи) погрешно закључује – изводи погрешне закључке о правилима новог (страног) језика. При томе, морамо имати на уму последицу ових погрешних закључака – интерференцију и међујезик, о чему ћемо рећи нешто у другом делу рада.

Важно је напоменути и да се неке грешке јављају као последица метода које користимо у настави или неповољне организације наставних материјала, средстава, планова и програма, како тврди Браун (Brown 1987). Не смемо сметнути с ума, међутим, да је извор потенцијалних грешака увек искључиво ученик, чак и када су обезбеђени сви повољни услови са максималним средствима и мотивацијом – грешке се појављују, неизбежне су и неминовне. Веома је важно и са ког становишта посматрамо грешке: да ли као нешто негативно – као индикатор процеса подучавања који није ефикасан или као индикатор процеса усвајања страног језика. Грешке су, свакако, извесна врста девијација језичких норми тако да би их требало увек имати у виду, првенствено како би се избегле, али и исправиле и планирале.

Анализа грешака је неопходна за развој метода, техника и приступа настави страних језика, а уједно је и једна од теорија која је сконцентрисана на саму наставу језика и на самог ученика, тиме представљајући теорију која се можда и најдиректније бави учењем језика у учионици (Corder 1985). Уколико желимо да унапредимо приступ настави и саму наставу (а тиме и учење језика), морамо имати на уму грешке које се праве на сваком од ступњева учења језика. Суштински, циљ анализе грешака јесте елиминисање грешака (или бар свођење на минималан број), а то је и суштински циљ сваког подучавања.

Велики број грешака приписује се утицају матерњег језика на учење страног, па се тако сматра да интерференција и представља најчешћи узрок за настанак грешака, и то грешака на свим језичким нивоима: семантичком, синтаксичком и фонетском нивоу (Corder 1985). Сходно томе, у примењеној

лингвистици најчешће се и врши поређење матерњег и страног језика, са вишеструким циљевима, између осталог и са циљем предвидљивости грешака, као и утицања на појаву и њихову учесталост.

Анализа грешака као метод настала је 1960. године, а њеним зачетником сматрају се С. П. Кордер (Steven Pit Corder) и његове колеге. Ова метода је данас један од доминантнијих приступа у методици наставе страног језика. Како сам Кордер тврди, анализа грешака има и теоријски и практичан значај – објашњава како тече процес усвајања другог језика, али и има улогу 'модификатора' не само процеса усвајања већ и процеса подучавања (Corder 1985: 125). Потребно је напоменути и да је имплементирање резултата анализе грешака (и ефективна анализа грешака уопште) могуће код две од четири језичке вештине. Наиме, у ситуацијама када ученик врши писмену или усмену продукцију, док код читања и слушања анализа грешака није меродавна, а ни смислена. Свакако је неопходно, приликом подучавања страног језика, узети у обзир и матерњи језик ученика, што утиче на усвајање језика на свим нивоима, а што анализа грешака и потврђује. Исто тако, анализу грешака потребно је спровести поступно, аналитично и доследно.

Радови и истраживања оних који су се бавили анализом грешака у којима су грешке сакупљене, подељене на категорије и анализиране, могу да помогну наставницима, да им покажу заправо како могу да примене теорије и закључке до којих су они дошли.

На основу Кордеровог метода анализе грешака, основни кораци приликом овог поступка јесу следећи:

1. прикупљање узорка;
2. идентификовање грешака;
3. описивање грешака;
4. објашњење грешака и
5. евалуација грешака.

Сваки од корака у анализи грешака је неопходан и неизоставан. Једино праћењем редоследа и прописа који се практикују у оквиру ове методе можемо доћи до ваљаних резултата.

2. ПРИКУПЉАЊЕ УЗОРКА И МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У нашем истраживању узорак су представљали одабрани радови са писменог задатка. Сви наши испитаници преводили су двадесет реченица са

српског на енглески. Истраживање је спроведено у Основној школи „Свети Сава” у Крагујевцу, у априлу 2014. године. Прегледани су писмени радови ученика осмог разреда (укупно 40 радова) којима је то осма година учења енглеског језика. У истраживању је учествовало укупно 60 ученика, а методом случајног узорка одабрано је 40 радова. У питању је био граматички тест, прецизније, тест који је проверавао превасходно граматiku, а на другом месту и вокабулар. Ученици су добили задатак да преведу реченице са српског на енглески, чиме је омогућен увид у конструкције које ученици нису усвојили или су делимично усвојили. Намера нам је била да видимо који су то граматички облици који нису правилно усвојени на крају основног образовања, уз мањи осврт на правописне и лексичке категорије. Одабрали смо управо писмене радове, зато што се у њима, заправо, најјасније виде недостаци у знању, у смислу недовољно савладаног градива, и нема недоумице да ли је у питању грешка или омашка, што може бити двосмислено у усменој продукцији.

Основни циљ истраживања био је да се види каква је усвојеност граматичких структура, правописних и морфолошких елемената на овом нивоу учења језика. Сматрали смо корисним да проверимо на чему ученици највише греше онда када би требало да су савладали основни ниво језика, на завршној години основног образовања. Полазна хипотеза била је следећа: ученици ће највише грешити у одабиру одговарајућег времена (да ће користити проста времена уместо трајних), као и у употреби одговарајућег члана и одговарајуће врсте речи.²

Метода коју смо користили била је метода попречног пресека. Наиме, ова метода подразумева један или више примера који се бирају методом случајног узорка или неком другом методом (Бабић 2005: 55). Све информације прикупљају се само у једном одређеном тренутку. Корпус је прикупљен методом непробабилног прикупљања, а при оваквом начину прикупљања података не можемо са сигурношћу тврдити да ће се сваки елемент који желимо да испитамо појавити унутар корпуса. Од укупно 60 радова, методом случајног узорка издвојили смо 40 радова. Свака конструкција која није одговарала граматичким, правописним или лексичким правилима сматрана је погрешном. Грешке су затим класификоване у три групе. За сваку реченицу издвојили смо број правилних и број погрешних примера, након чега су грешке анализиране подробније. Као инструмент коришћен је тест. Техника која је била заступљена у истраживању јесте тестирање. Грешке су подељене у три групе: правописне, граматичке и морфолошке грешке.

2 Овде смо превасходно подразумевали употребу придева уместо прилога, као и неправилних конструкција (*forgettable* уместу *forgetful* и слично).

3. ИДЕНТИФИКОВАЊЕ ГРЕШАКА, ЊИХОВ ОПИС И ОБЈАШЊЕЊЕ

У реченицама које су наши испитаници преводили (Прилог 1) било је заступљено целокупно градиво основне школе (времена, поређење придева, бројеви, правописна правила, прилози и заменице).

Превођење реченица, где је заступљено више граматичких јединица и где је потребно употребити целокупно претходно стечено знање, учи се тек у осмом разреду, што закључујемо на основу превода глобалних и оперативних планова рада у основним школама. Веома је значајно узети у обзир грешке које ученици праве приликом писања, зато што тада, како тврди Бабић (2005: 56), на површину испливавају сви фосилизовани облици на које студенту није указано. Грешке се, генерално, могу поделити у два типа: глобалне, које утичу на целу реченицу (*My dog nice big*) и локалне, које утичу на један елемент у реченици (*She is an teacher*). Анализа грешака је, иначе, веома незахвалан метод, због тога што критеријуми за грешке нису увек најјаснији, а постоји и доста фактора који утичу на писмену или усмену продукцију приликом учења страног језика. На евалуацију грешака, ипак, највише утиче контекст у коме су грешке настале (Бабић 2005).

Оно што је нас интересовало јесу грешке које су испитаници правили приликом превођења, а које се могу поделити у три групе:

1. правописне грешке,
2. граматичке грешке и
3. грешке на нивоу морфологије (погрешна употреба врста речи)³.

Грешке нису обрађене статистичким програмима, већ смо рачунали укупан проценат грешака у односу на исправне примере. Идентификација грешака је рађена на основу кључа који смо припремили за потребе овог истраживања (Прилог 2).

3 Потребно је нагласити да је превод оваквог типа, и писање уопште, углавном занемарено у основним школама (па и у средњим), што можемо закључити прегледом оперативних и глобалних планова рада. Наравно, не треба форсирати превођење на уштрб комуникације, али свакако треба распоредити вежбање и проверавање за све четири језичке вештине равномерно. Уместо тога, већина наставника и професора инсистира на провери граматике, приликом превођења, када фокус буде највећим делом на једној, евентуално двома граматичким јединицама, што опет утврђујемо на основу оперативних планова рада. Од великог је значаја да управо у основним школама на часовима енглеског језика буду заступљени сви облици вежбања за све четири језичке вештине, бар на нивоу препознавања или у неком од основних облика.

3.1. ПРАВОПИСНЕ ГРЕШКЕ

У ову групу грешака сврстали смо оне до којих долази у примени правописних правила. Првих пет реченица задато је са намером да се провери усвојеност правила писања великог слова и речи. Ученици су најчешће грешили приликом писања дана у недељи, где је 19 ученика (47,5%) написало један од дана у недељи из прве или треће реченице малим словом. Са друге стране, занемарљив број ученика погрешно је у четвртој реченици (*Christmas, January*) – само 4 ученика (10%).

Када говоримо о правописним грешкама, грешке које су се јављале биле су прилично предвидиве и подразумевале су, заправо, грешке на нивоу ортографије. То су махом биле грешке изостављања (*millenium, millennium*, уместо *millennium* – чак 28 ученика (70%) погрешно је написало ову реч, затим *winer*, уместо *winner* – 16 ученика је погрешно приликом писања ове речи (40%), затим грешке додавања (*forgetfull* уместо *forgetful* 18 ученика је погрешно написало овај придев (45%)), а ређе су се јављале и грешке транспозиције (*shcool* 5 грешака (12,5%), *camphagne* 4 грешке (10%)).

Интересантно је запажање изведено на основу нашег истраживања да ученици који не греше приликом примене граматичких правила, често греше у правопису. Грешке које смо ми анализирали, међутим, биле су очекиване, као што је речено, јер су то места на којима греше и изворни говорници енглеског језика, како тврди и сам Браун (Brown 1987). Наравно, било је и примера где је свака од ових речи исправно написана, али је њихов број изузетно мали – само три испитаника нису направила ниједну грешку у писању речи или правопису.

Овај тип грешака, нажалост, тешко је предупредити, али није и немогуће. Упорност у читању лектире и литературе на енглеском језику (прилагођене узрасту ученика и нивоу знања) и честе провере писања (диктати) дају ефекта, али важи уврежено мишљење међу наставницима да су ове активности и најмање омиљене код ученика.

3.2. ГРАМАТИЧКЕ ГРЕШКЕ

Када говоримо о граматици енглеског језика, постоје, такође, типични задаци у којима бисмо могли очекивати грешке. Па тако, грешке попут изостављања помоћног глагола *to be* у садашњем трајном времену (*Present Continuous Tense*) и изостављање наставка *-(e)s* у трећем лицу једине у садашњем простом времену (*Simple Present Tense*) јављале су се и у нашим

примерима, иако мање него очекивано – 12 ученика (30%) за први случај и 15 ученика (37,5%) за други случај.

Следећи аспект из домена граматичке компетенције који није био усвојен у великом броју јесте употреба адекватног времена, где ученици очигледно нису усвојили правила за употребу давно прошлог времена, што нам казује и податак да је 45% њих (18 ученика) погрешно превело девету реченицу (*Пре него што сам ја потписао уговор, Џек је отишао у Лондон*). Ученици су употребили *Simple Past Tense* уместо *Past Perfect Tense*. Са друге стране, прошло трајно време (*Past Continuous Tense*) у највећој је мери усвојено, па је проценат грешака приликом превођења седме реченице био незнатан (*Док сам ја правио торту, Том је спавао у соби*), укупно 7 ученика је погрешно превело ову реченицу (17,5%). Оно што је било необично јесте велики број грешака у 14. реченици, где је 15 ученика (37,5%) погрешно формирало упитни облик – уместо *How did they discover?* преводили су *How did they discovered?*, што је огромна грешка. Ученици се недовољно сусрећу са реченицама оваквог типа, и тако, иако знају правила за формирање упитног облика у прошлом времену, не препознају ситуацију када треба дато правило да примене. Ово може бити још једна од потврда Крашенове хипотезе о разлици између учења и усвајања (Krashen 1987), у чијој поставци налазимо да су правила научена, али није прошло довољно времена да би се ова правила складиштила у дуготрајну меморију, и зато у великом броју случајева не могу бити ни примењена.

Изненађујући резултат је да време које ученицима иначе задаје највише мука (садашњи перфекат (*Present Perfect Tense*)) није представљало проблем у нашем тестирању, па није било битнијих грешака у реченицама 8 и 10.

Правила везана за употребу два садашња времена у енглеском језику, и њихове разлике, нашим испитаницима нису представљала велики проблем, па је стога у реченици број осам било веома мало грешака, укупно седам (17,5%). Ово је једна од граматичких јединица која се упорно вежба и понавља кроз пети и шести разред. Закључили смо да често понављање граматичких правила и њихова провера у пракси имају позитивне ефекте.

Пасив врло често представља извор грешака. Превасходно је проблематично препознавање овог облика, а затим и правилан одабир конструкције, односно одговарајућег времена. Пасив је у енглеском језику много више заступљен него у српском, па зато ученици уопште и немају навику да користе пасив, а још мање да га користе приликом превођења.

Употреба правог времена је, сходно нашем истраживању, ученицима и даље један од највећих проблема у енглеском језику – скоро 48% њих (19

ученика) није употребило одговарајуће време приликом формирања пасивне реченице, а главни разлог томе јесте што се времена и глаголски облици у енглеском и српском не поклапају, па ученици не могу да направе паралелу са својим матерњим језиком. Осим тога, као што смо већ споменули, један од разлога лежи у чињеници да они недовољно употребљавају ову граматичку категорију у матерњем језику.

3.3. Морфолошке грешке

У ову групу смо, као што ће се и видети у делу рада који следи, сврстали различите типове грешака. Критеријум је био, осим повезаности са морфологијом, у смислу деривације и творбе речи, и то да грешка која је у питању не спада ни у граматичку ни у правописну грешку.

Претпоставили смо да на овом нивоу ученицима велики проблем представља употреба одговарајуће врсте речи, а највише употреба одговарајућег детерминатора. Овде, наравно, говоримо о члану. У делу рада који следи потврђујемо нашу хипотезу. Члан је наставна јединица која се учи кроз целу основну школу, од четвртог разреда (то је пет година учења и обнављања члана), па све до краја школовања, али коју ученици никада у потпуности не науче, а сходно томе, и не усвоје, о чему сведоче и многобројна истраживања усвојености члана код ученика који уче енглески као страни језик (Манојловић, Кочовић 2013). Томе у прилог говори и велики проценат грешака у реченицама које би требало да имају одређени или неодређени члан; то је најпре реченица број 15, а затим и реченице 5 и 20. Оно што је сигурно јесте да су ученици усвојили правило да уз суперлатив иде одређени члан, па је тако у реченици 13 било само 5 грешака (12,5%), када говоримо о употреби члана. Што се тиче члана уопште, примећено је да већина ученика уопште и не користи члан, ни испред бројивих ни испред небројивих именица. Један од разлога за прављење грешака при употреби члана и за изостављање члана јесте и то што ученици механички уче правила за употребу члана, што не даје резултате у конкретној примени знања. Исто тако, у српском језику не постоји никакав сличан детерминатор који би парирао енглеском члану, па матерњи језик, у овом случају неповољно утиче на савладавање чланова (Манојловић, Кочовић: 80).

Што се тиче осталих грешака, скоро половина ученика евидентно није савладала саксонски генитив (40%), па су тако у реченици 19, ученици правилно формирали саксонски генитив у другом делу реченице, где је било потребно само да се дода апостроф и *s*. Међутим, у првом делу, где имамо својеврсно одступање од главног правила за грађење саксонског генитива,

где се, дакле, не додаје *s*, већ само апостроф (због тога што је именица која се већ завршава на *s* у множини), ученици су у великом броју грешили – било је 16 погрешних примера (40%).

Конечно, два примера (13 и 16) подразумевала су употребу колокација са *do* и *make* – *make a phone call, do a homework, do the shopping*. Велики број грешака указује на то да су колокације за наше испитанике проблематичне и да их нису савладали. Наиме, ученици су знали колокацију *do a homework*, али зато је мали број њих употребио колокацију *make a phone call*, уместо *telephone*, и *do the shopping*, уместо *shop* (19 тачних примера за прво (47,5%), и 17 тачних примера за друго (42,5%) – дакле скоро половина испитаника не зна да употреби колокацију у правом тренутку).⁴

4. ЗАКЉУЧАК

Постоје два главна узрока за грешке приликом учења страног језика – интерференција са матерњим језиком (ово посебно важи за грешке лингвистичког типа (Richards 1971), и други узрок који потиче од креативистичке теорије која заступа мишљење да су грешке које праве ученици приликом учења страног језика исте као и грешке које праве деца приликом усвајања матерњег језика. Потенцијални трећи узрок грешака нема везе ни са Л1 ни са Л2, већ са тиме да ученици развијају међујезик као једну од стратегија учења страног језика, и да је он заправо, пут до правилно усвојеног Л2 (Corder 1967). Ово је груба подела узрока грешака приликом учења страног језика. Постоји још доста теорија о узроцима грешака, посебно у оквиру развојних образаца и деце која уче језик пре периода адолесценције.

У сваком случају, грешке и анализа грешака једно су од средстава за боље учење језика. Иако је анализа грешака као метод често критикована (због тврдње да је непоуздана), мишљење многих наставника јесте да је она драгоцен вид повратне информације и неопходно средство за подучавање језика. Поента анализирања грешака јесте, између осталог, да наставник препозна и промени своју тачку гледишта, преиспита своје методе, а све у циљу поправљања и попуњавања празнина у знању ученика. Када наставник зна природу грешака које ученици праве, као и њихове потенцијалне узроке, онда може и да доноси боље одлуке у учионици.

⁴ Ученици знају значење ових колокација, и све три су им апсолутно познате, али имају потешкоћа да препознају када треба употребити дату колокацију, што смо закључили у разговору са предметним наставником непосредно пре и после тестирања.

На основу нашег истраживања, закључили смо да ученици највише греше, у погледу граматичких категорија, приликом примене правила за која не могу да нађу еквивалент у матерњем језику. У ту групу спада употреба члана, употреба давно прошлог времена и уопште дистинкција између времена.

Можемо закључити и то да оно знање које ученици сматрају наученим није увек и усвојено, јер знање и примена знања нису исти, а у прилогу овоме нам говоре грешке код употребе члана. Исто тако, резултати истраживања нам говоре да је могуће да се теоријски део градива савлада, али да код примене тога у пракси може бити проблема. Ученици су поједина правила савладали половично, на шта нам указују грешке приликом употребе саксонског генитива и формирања упитног облика у прошлом времену.

На крају, можемо закључити да утицај матерњег језика највише омета усвајање правилних облика у страном језику (превасходно граматичких).

Остаје нерешено питање да ли је ученик уопште научио дато правило или је само „привремено“ заборавио научено. Сматрамо да се адекватном наставом и прилагођавањем глобалних планова потребама ученика може предупредити велики број анализираних грешака и омогућити њихово боље разумевање. Надамо се да ће наше истраживање допринети бољој реализацији наставе енглеског језика на првом ступњу образовања ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Babić, Ž. (2005). "Analiza grešaka studenata pri usmenoj produkciji na engleskom jeziku". *Radovi* 8: 161–172.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Prentice Hall.
- Ferris, D. (2001). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Corder, S. P. (1985). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics* 5: 161–169.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hempstead: Prentice Hall Europe.
- Manojlović, N., Kočović, M. (2013) "Percepcija upotrebe određenog člana od strane učenika čiji je maternji jezik srpski". *Uzdanica* 10(2): 71–83.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2003). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. London: Macmillan Heinemann.

Milica M. Kočović

ERROR ANALYSIS OF THE 8TH GRADE STUDENTS' WRITTEN ENGLISH PRODUCTION

Summary

Error analysis can help us reach certain conclusions about language acquisition and the relationship between the mother tongue and the foreign (and/or second) language. It can also help us improve the process of teaching and learning, which is the ultimate goal of any methodological research. For the purposes of this study, we conducted a research with 8th grade students (who have been learning English for eight years), by analyzing their written papers, which were concentrated on the acquisition of the past knowledge of everything they had been learning in English language classes. The paper emphasizes the importance of the distinction between language learning and language acquisition, mainly by focusing on the errors that were the result of the non-acquisition or the false acquisition. The aim of this paper involves the analysis of errors the students make during their written production, as well as possible ways of preventing those errors, for the sake of the future generations of EFL learners. This paper tries to give a starting point for some of the future studies and future work with students, mainly at the level of elementary school or first two years of high school.

Key words: error analysis, teaching methodology, the English language, EFL, student, test, research.

Прилог 1 (Тест који су ученици радили)

1. Стефан обично иде на пливање уторком, али управо је отишао на тренинг, иако је недеља.
2. Ово је миленијум који ће заборавити само заборавни људи.
3. Мери је успешно положила возачки испит.
4. Сећам се тог Божића, био је јануар, понедељак ујутру.
5. Ако желиш бити победник, мораш да победиш.
6. Ова боца шампањца је управо отворена.
7. Док сам ја правио тарту, Том је спавао у својој соби.
8. Она свакога дана иде у школу колима, али данас иде аутобусом.
9. Пре него што сам ја потписао уговор, Џек је отишао у Лондон.
10. Био сам у Риму прошле године, али никада нисам ишао у Париз.
11. Да Тим зна да плива, ишао би са нама на море.
12. Пре него што је отишла на спавање, закључала је сва врата, то је најсигурнији начин да заспи.

13. Морам да телефонирам, придружићу вам се касније.
14. Како су открили ове податке?
15. Мери је наставник, она ради у школи, али сада је отишла до болнице да посети баку.
16. Прво је урадила домаћи, па је обавила куповину.
17. Време је веома лепо ових дана, али сутра ће бити облачно.
18. Уколико ти је овај цртеж лепши од мог, онда ти више нећу цртати.
19. Ово је кућа мојих родитеља, а ово је бицикл мог оца.
20. Сунце је данас високо на небу, а Сахара се ни не види.

Прилог 2 (Кључ)

1. Stefan usually goes swimming on Tuesday, but he has just gone to his practice, although it is Sunday.
2. This is a millennium that only forgetful people will forget.
3. Mary has passed her driving exam successfully.
4. I remember that Christmas, it was January, Monday morning.
5. If you want to be a winner, you have to win.
6. This bottle of champagne has just been opened.
7. While I was making a cake, Tom was sleeping in his room.
8. She goes to school by car every day, but today she is going by bus.
9. Before I signed my contract, Jack had gone to London.
10. I was in Rome last year, but I have never been to Paris.
11. If Tim knew how to swim, he would go to the seaside with us.
12. Before she went to bed, she had locked all the doors, it was the safest way for her to fall asleep.
13. I have to make a phone call, I will join you later.
14. How did they discover these data?
15. Mary is a teacher, she works in school, but she went to the hospital to visit her granny now.
16. She did her homework first, and then she did her shopping.
17. Weather is very nice these days, but it will be cloudy tomorrow.
18. If you think that these drawing is nicer than mine, then I won't draw for you any more.
19. This is my parents' house and this is my father's bike.
20. The Sun is high up in the sky today, and you can't even see the Sahara desert.