

Araştırma Makalesi/Research Article
DOI: 10.53711/balkanistik.1306701
Balkanistik Dil ve Edebiyat Dergisi, 2023; 5(1): 1-39
Journal of Balkanistic Language and Literature, 2023; 5(1): 1-39

**ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ: ΤΟ ΠΤΩΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΤΑ ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

**Nikolaos TERZIDIS\***

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η έννοια του λάθους κατά την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου είναι παρεξηγημένη. Το λάθος μπορεί να βοηθήσει τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, δίνοντας ανατροφοδότηση τόσο στον μαθητή όσο και στον δάσκαλο. Για το σκοπό αυτό, αναπτύχθηκε η μέθοδος: Ανάλυση Λαθών. Η Ανάλυση Λαθών είναι μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία, ωστόσο, βοηθά πάρα πολύ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνήθως γίνεται με την ολοκλήρωση μιας εξέτασης/δοκιμασίας που έχει προετοιμαστεί ειδικά για το σκοπό αυτό. Μετά την ολοκλήρωση της δοκιμασίας, εντοπίζονται τα σφάλματα που έχουν βρεθεί σε αρκετά υψηλή συχνότητα και έκταση. Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια να δικαιολογηθεί το λάθος κατηγοριοποιώντας ταυτόχρονα σε ενδογλωσσικά και διαγλωσσικά λάθη. Σε αυτό το άρθρο, ακολουθήθηκε η παραπάνω διαδικασία σχετικά με το σύστημα των πτώσεων της τουρκικής γλώσσας και την κατανόηση αυτών των περιπτώσεων από μαθητές της ελληνικής γλώσσας. Η χρήση αυτής της μεθόδου σε αυτό το γραμματικό θέμα της τουρκικής είναι ενδιαφέρουσα, καθώς η ελληνική γλώσσα δεν έχει πέντε πτώσης όπως η τουρκική. Έτσι, ο τρόπος σκέψης στα ελληνικά και η προσπάθεια

\* Yüksek Lisans Mezunu, Demokritos Trakya Üniversitesi, Karadeniz Bölgesinde Karşılaştırmalı Edebiyat Yüksek Lisans Programı, e-posta: [nikolaos2578@yahoo.gr](mailto:nikolaos2578@yahoo.gr), ORCID: 0009-0002-7288-4274

Geliş Tarihi (Received): 29.05.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 13.06.2023

παραγωγής λόγου στα τουρκικά έχει δείξει κάποια λάθη που έχουν γλωσσική σημασία για περαιτέρω δικαιολόγηση του λάθους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ανάλυση Λαθών, Ελληνικά-Τουρκικά, Πτωτικό Σύστημα, Ενδογλωσσικά Λάθη, Διαγλωσσικά Λάθη.

## HATA ANALİZİ: TÜRKÇEDE İSMİN HÂLLERİ VE TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN BU KONUDA YAPTIĞI HATALAR

**ÖZ:** Hedef dili öğrenirken hata kavramı yanlış anlaşılmaktadır. Hata, yabancı bir dil öğrenme sürecine yardımcı olabilir, hem öğrenciye hem de öğretmene geri bildirim verebilir. Bu amaçla “Hata Analizi” yöntemi geliştirilmiştir. Hata Analizi hem karmaşık hem de zaman alıcı bir süreçtir, ancak eğitim sürecinde büyük ölçüde yardımcı olur. Genellikle bu amaç için özel olarak hazırlanmış bir sınavın/testin tamamlanması ile yapılır. Testi tamamladıktan sonra, oldukça yüksek bir frekansta ve kapsamda bulunan hatalar tespit edilir. Daha sonra, aynı anda *dil içi* ve *diller arası hatalar* olarak kategorize edilerek hata, haklı çıkarılmaya çalışılır. Bu makalede, Türkçenin durum/hâl sistemi ve bu durumların/hâllerin ana dili Yunanca olan kişiler tarafından anlaşılması ile ilgili olarak yukarıdaki prosedür izlenmiştir. Bu yöntemin, Türkçenin bu gramer konusunda kullanılması da ilginçtir çünkü Yunancada Türkçe gibi beş durum/hâl yoktur. Bu nedenle, Yunancadaki düşünme biçimi ve Türkçe konuşma çabası, hatanın daha fazla gerekçelendirilmesi için dilsel önemi olan bazı hatalar göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Hata Analizi, Yunanca-Türkçe, Durum/Hâl Sistemi, Dil İçeri Hata, Diller Arası Hata.

## ERROR ANALYSIS: THE CASE SYSTEM OF TURKISH AND THE MISTAKES OF GREEK-SPEAKING STUDENTS

**ABSTRACT:** During the learning of the target language, the concept of error is misunderstood. The mistake can help the process of learning a foreign language, giving feedback to both student and teacher. For this purpose, the method “Error Analysis” was developed. Error Analysis is both a complex and time-consuming process, which, however, helps tremendously in the educational process. It is usually done by completing an exam/test that has been specially prepared for this purpose. After completing the test, those errors that have been found in a fairly high frequency and extent are identified. Then, an attempt is made to justify the error by simultaneously categorizing into *intralingual* and *interlingual* errors. In this article, the above procedure has been followed regarding the case system of Turkish and

the understanding of these cases by native Greek language learners. The use of this method in this grammatical subject of Turkish is interesting, as Greek language does not have five cases like Turkish. Thus, the way of thinking in Greek and the attempt to produce speech in Turkish have shown some errors which have linguistic significance for further justification of the error.

**Keywords:** Error Analysis, Greek-Turkish, Case System, Intralingual Error, Interlingual Error.

### Εισαγωγή

Η *ανάλυση λαθών* ως μέθοδος αναγνώρισης και αιτιολόγησης των λαθών των εκπαιδευομένων κατά την διάρκεια της εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας έκανε την εμφάνιση της την δεκαετία του 1960 και 1970. Εμφανίστηκε ως αντίδραση στην Αντιπαραβολική Ανάλυση (Contrastive Analysis). Συνδέεται, επιπροσθέτως, με την θεωρία της διαγλώσσας και την διαδικασία της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Το σημαντικότερο δημοσιευμένο έργο σχετικά με αυτήν την μέθοδο είναι το «*The significance of learners' errors.*» του S. Pit. Corder. Σε αυτό ο Corder επικεντρώνεται στα λάθη των εκπαιδευομένων κατά την διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας ως πηγή άντλησης και ερμηνείας της εξέλιξής της, ενώ σαν βασική παραδοχή αναφέρει ότι «ορισμένες τουλάχιστον από τις στρατηγικές που ακολουθεί ο μαθητής μιας δεύτερης γλώσσας, είναι ουσιαστικά οι ίδιες με εκείνες με τις οποίες έχει αποκτήσει μια πρώτη γλώσσα. Μια τέτοια πρόταση δεν συνεπάγεται ότι η πορεία ή ακολουθία της μάθησης είναι η ίδια και στις δυο περιπτώσεις» (Corder, 1967 : 164, 165).

### Η έννοια του λάθους

Ως λάθος θεωρούμε την χρήση ενός γλωσσικού στοιχείου (μια λέξη, ένα γραμματικό στοιχείο, μια συντακτική δομή κ.λπ.), η οποία έχει

γίνει με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να μην συμφωνεί με την νόρμα της γλώσσας αυτής. Ως νόρμα αντιλαμβανόμαστε τις συνθήκες χρήσης μιας μορφής της γλώσσας, η οποία έγκειται στο μέσο (γραπτή ή προφορική γλώσσα), το κοινωνικό περιβάλλον (επίσημο ή ανεπίσημο) και τέλος την σχέση που υφίσταται μεταξύ ομιλητή και ακροατή (συμμετρική ή ασυμμετρική). Έτσι, αναδεικνύεται το πρώτο πρόβλημα της διαδικασίας αυτής, δηλαδή το ποιά μορφή της γλώσσας θα χρησιμοποιηθεί ως νόρμα (Arnold, 1984: 47). Κάτι το οποίο μπορεί να φαίνεται ως λάθος, όταν είναι απομονωμένο, σε προφορική συνθήκη μπορεί να είναι σωστό, όπως και το αντίθετο. Έτσι, στην διαδεδομένη πρακτική εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, στην αίθουσα διδασκαλίας παραδείγματος χάρη, ως νόρμα ορίζεται η επίσημη γραπτή διάλεκτος, κάτι το οποίο είναι λάθος, διότι η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα γραπτό μέσο, αλλά και προφορικό. Επιπλέον, «λάθη» δεν κάνουν μόνο οι εκπαιδευόμενοι μιας ξένης γλώσσας, αλλά και εκείνοι οι οποίοι μαθαίνουν την μητρική τους.

Τέτοιες περιπτώσεις, βέβαια, δεν μπορούν να θεωρηθούν ως λάθη, όπως εκείνα που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι μιας ξένης γλώσσας. Τα λάθη αυτά θεωρούνται ως ανεπιθύμητες μορφές (transition forms), τα οποία προέρχονται από έλλειψη γλωσσικής ικανότητας (competence) και τα λάθη των ενηλίκων ως ολισθήματα της γλώσσας (slips of the tongue), τα οποία προκαλούνται σε συνθήκες άγχους, κούρασης ή κάποιας άλλης μορφής γλωσσικής επιτέλεσης (performance). Αυτά τα λάθη, δεν είναι τόσο σημαντικά (Ellis, 1994: 47; Corder, 1974: 122).

### **Αντιπαραβολική Ανάλυση**

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθούμε στην θεωρία της αντιπαραβολικής ανάλυσης, η οποία αναπτύχθηκε την δεκαετία του 1950 κάτω από επιρροή του συμπεριφορισμού και του δομισμού. Κύριος

εκφραστής της θεωρίας αποτελεί ο Robert Lado. Σύμφωνα με τον Brown (1980: 207-208) «η αντιπαραβολική ανάλυση είναι βαθιά ριζωμένη στις συμπεριφοριστικές και δομικές προσεγγίσεις και ισχυρίζεται ότι ο κύριος φραγμός για την απόκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι η παρεμβολή (interference) του πρώτου συστήματος επικοινωνίας και ότι μια επιστημονική και δομική ανάλυση των δυο γλωσσών θα μπορέσει να μας εφοδιάσει με μια ταξινόμηση των μεταξύ τους αντιθέσεων ώστε να γίνει επιτρεπτή η πρόβλεψη των δυσκολιών που ένας μαθητής θα συναντήσει». Έτσι, βάσει των παραπάνω, κατανοούμε ότι ο σκοπός της θεωρίας είναι καθαρά παιδαγωγικός και ο πρωταρχικός στόχος της είναι η ανάδειξη των δυσκολιών των εκπαιδευομένων κατά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Παράλληλα, αναπτύχθηκε και η αντίληψη ότι βάσει αυτής της θεωρίας θα αυξηθεί και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Saville-Troike, 2006: 34-37).

Ο πρώτος και ο δεύτερος κώδικας επικοινωνίας δεν κατακτούνται ούτε με τον ίδιο τρόπο, ούτε με τις ίδιες διαδικασίες. Έτσι, στους διαφοροποιητικούς παράγοντες μπορούν να συγκαταλεχθούν η ηλικία, η γνωστική ανάπτυξη, η ετοιμότητα μάθησης, οι επικοινωνιακές καταστάσεις κ.ά.. Στα πρώτα στάδια της διαδικασίας κατάκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας πολλά λάθη οφείλονται στην μητρική γλώσσα (Τριάρχη-Hermann, 2000: 146). Επομένως, η μητρική γλώσσα είναι ο σημαντικότερος παράγοντας δυσκολίας. Μια μεταφορά (transfer), από την μητρική στην δεύτερη/ξένη γλώσσα, μπορεί να είναι είτε θετική (positive transfer) είτε αρνητική, με αποτέλεσμα να προκαλεί παρεμβολές (interference). Σύμφωνα με τα παραπάνω επιχειρήθηκε να γίνει μια ιεράρχηση σχετικά με τις δυσκολίες που προέρχονται από την μητρική γλώσσα:

- Οι ευκολότερες δομές στην δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι αυτές που υπάρχουν, ακριβώς με την ίδια μορφή και σημασία, και στην μητρική.
- Οι δυσκολότερες δομές είναι οι εντελώς καινούριες στην δεύτερη/ξένη γλώσσα, λόγω απουσίας αυτών των τύπων στην μητρική ή είναι τελείως άγνωστοι προς την μητρική, και εκείνες που δύναται να συγκριθούν στην μητρική μόνο με ένα τύπο.
- Οι μεγαλύτερες δυσκολίες, όμως, παρατηρούνται κατά τη χρήση δομών που δεν έχουν καμμία ισοδυναμία τόσο σε μορφολογικό όσο και σημασιολογικό επίπεδο στην μητρική γλώσσα των εκπαιδευομένων (Saville-Troike, 2006: 34-37) και όταν τόσο οι κανόνες, όσο και τα γλωσσικά στοιχεία διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό (Τριάρχη-Hermann, 2000: 146).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η Αντιπαραβολική Ανάλυση ή αλλιώς Υπόθεση της παρεμβολής δεν μπορεί να ισχύει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και γι' αυτό τον λόγο δεν έγινε αποδεκτή. Υποστηρίχθηκε ότι η Αντιπαραβολική Ανάλυση μπορεί να αποδίδει κάποια λάθη κατά την διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά ο τρόπος με τον οποίο γίνεται δεν μπορεί να προβλέψει τα λάθη, καθώς οι προβλέψεις της είναι υποκειμενικές και δεν επαληθεύονται ερευνητικά.

### **Διαγλώσσα**

Σύμφωνα με τον Chomsky, αναπτύχθηκε η αντίληψη ότι «οι εκπαιδευόμενοι προσλαμβάνουν την δεύτερη/ξένη γλώσσα με μια

ορισμένη σειρά ως αποτέλεσμα μιας προδιάθεσης να επεξεργάζονται τα δεδομένα της γλώσσας με αυστηρά συγκεκριμένους τρόπους». Από την άλλη, όμως, σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές απόψεις, για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσα, δίνεται έμφαση «στους εξωτερικούς παράγοντες και στην παρεμβολή της μητρικής γλώσσας». Γενικά με τον όρο Διαγλώσσα εννοούμε ότι «ο εκπαιδευόμενος μπαίνοντας στην διαδικασία της μάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας αρχίζει να κατασκευάζει κανόνες από τα δεδομένα που δέχεται και σταδιακά τους προσαρμόζει προς την κατεύθυνση του συστήματος της γλώσσας που μαθαίνει. Αυτά τα ενδιάμεσα στάδια δεν είναι ελαττωματικές μορφές της ξένης γλώσσας αλλά ολοκληρωμένοι, ενδιάμεσοι και συνεχώς μεταβαλλόμενοι κώδικες, ανεξάρτητοι από το σύστημα της μητρικής γλώσσας και της δεύτερης/ξένης γλώσσας του μαθητή». Μέσα από αυτά τα στάδια, τα οποία δεν είναι σημάδια αποτυχίας, μπορούμε να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται τα νέα προσλαμβανόμενα στοιχεία σχετικά με την γλώσσα που μαθαίνει. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί και άλλες ονομασίες σχετικά με τον όρο Διαγλώσσα. Ο Selinker, όμως, ήταν αυτός που διατύπωσε πρώτος τον όρο αυτόν, προκειμένου να περιγράψει αυτήν την περίοδο του επιπέδου της ξένης γλώσσας του εκπαιδευόμενου. Η θεωρία της διαγλώσσας βασίστηκε πάνω στα «δεδομένα συμπεριφοράς» (behavioral events). Αυτά σε έρευνες που γίνονται σχετικά με την εκμάθησή της ξένης γλώσσας, είναι τα «λάθη». Έτσι, η θεωρία της αντιπαραβολικής ανάλυσης σχετίζεται σχετικά με την δικαιολόγηση της πρόβλεψης των λαθών, ενώ η θεωρία της διαγλώσσας για την αιτιολόγηση των λαθών, γι' αυτό και ο όρος σχετίζεται με την Ανάλυση των Λαθών.

Η έννοια του «ελέγχου της υπόθεσης» χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να αναλύσει τα στάδια της εξέλιξης της διαγλώσσας του εκπαιδευόμενου της δεύτερης/ξένης γλώσσας, ορμώμενοι από την διαδικασία ανάλυσης της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Σύμφωνα με τον Corder (1967), τα λάθη των εκπαιδευομένων, που κάνουν κατά την διαδικασία εκμάθησης της μητρικής και της ξένης γλώσσας, είναι κάποιες υποθέσεις που γίνονται με σκοπό την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας που προσπαθούν να κατακτήσουν. Σε αντίθεση με την θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης ο Corder θεώρησε αυτά τα λάθη τμήμα των στρατηγικών εκμάθησης που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια της εκμάθησης. Η έννοια της αντιπαραβολής δεν απορρίφθηκε τελείως, αλλά η σημασία της επαναπροσδιορίστηκε ως ένα ακόμη στοιχείο των γνωστικών διαδικασιών που συμβάλλουν στην εκμάθηση της μητρικής.

Ο Selinker (1972) διατύπωσε τις πέντε βασικές λειτουργίες που συντελούνται κατά την διαγλώσσα:

- Μεταφορά (transfer).
- Υπεργενίκευση των κανόνων της ξένης γλώσσας (overgeneralization).
- Μεταφορά λόγω εκπαίδευσης (transfer of training), το οποίο είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας.
- Στρατηγικές εκμάθησης της ξένης γλώσσας (strategies of L2 learning), ο τρόπος που αναπτύσσεται για την κατανόηση μιας γλώσσας.



- Στρατηγικές επικοινωνίας (strategies of L2 communication), δηλαδή η ανάπτυξη ενός δικού του κώδικα επικοινωνίας, εντός των πλαισίων της ξένης γλώσσας, με στόχο την επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές.

Οι πέντε αυτές λειτουργίες είναι οι τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευόμενος προσπαθεί να «εσωτερικεύσει το σύστημα της δεύτερης/ξένης γλώσσας». Κατά τον Winddowson (1975), όλες αυτές οι λειτουργίες αποτελούν την έννοια της *απλοποίησης*.

Σύμφωνα με τον Selinker, απολίθωση (fossilization) είναι «όταν κάποιος εκπαιδευόμενος δεν κατορθώνει να επιτύχουν την γλωσσική ικανότητα στην δεύτερη/ξένη γλώσσα, δηλαδή δεν φτάνουν στο τέλος του συνεχούς της διαγλώσσας». Έτσι, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευομένων (95%) σταματούν να μαθαίνουν, όταν στο στάδιο της διαγλώσσας υπάρχουν ορισμένοι κανόνες, διαφορετικοί από αυτούς του συστήματος της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αυτό το φαινόμενο εμφανίζεται στο μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευομένων και δεν μπορεί να διορθωθεί μέσω της συνέχισης της διδασκαλίας. Όταν η μορφή της διαγλώσσας του δεν θα συνάδει με εκείνη της δεύτερης/ξένης γλώσσας, τότε η απολίθωση θα έχει την μορφή λάθους (Σελλά-Μάζη, 2004: 113-282).

### **Σύσταση του Corpus**

Αναλύσαμε παραπάνω ότι η Ανάλυση Λαθών αναπτύχθηκε ως αντίδραση στην Αντιπαραβολική Ανάλυση, η οποία εστιάζει, κυρίως, στην αποφυγή λαθών, σε αντίθεση με την Ανάλυση Λαθών, η οποία αναγνωρίζει τα λάθη, τα οποία παρέχουν πληροφορίες οι οποίες θα μπορούν να συνθέσουν τόσο την δημιουργία διδακτικής ύλης όσο και

διορθωτικά μαθήματα. Λάθη μπορούν να συμβούν στην κατανόηση (receptive errors), τα οποία είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστούν, και στην παραγωγή του λόγου. Έτσι τα εκφραστικά λάθη (expressive errors) είναι εύκολα εντοπίσιμα και πολύ χρήσιμα για το επίπεδο της γλώσσας-στόχου. Συνήθως, τέτοια λάθη μπορούν να εντοπιστούν σε γραπτό λόγο, αλλά και σε προφορικό με περισσότερη δυσκολία. Επομένως, η χρήση του γραπτού λόγου ενδείκνυται για την συλλογή λαθών. Υπάρχουν δυο είδη γραπτής εξέτασης: η αυθόρμητη παραγωγή/ελεύθερη έκφραση, στην οποία, κατά τον Corder, ο εκπαιδευόμενος αποφεύγει, εσκεμμένα, σχήματα της γλώσσας-στόχου τα οποία δεν τα γνωρίζει (error-pronoking), και η ελεγχόμενη παραγωγή, στην οποία προκαλούνται τα λάθη (error-avoiding) (Corder, 1974: 88).

Ένα άλλο θέμα που προκύπτει είναι αν η συλλογή του υλικού θα γίνει συγχρονικά (cross-sectionally) ή διαχρονικά (longitudinally). Η πλειοψηφία των ατόμων που ασχολούνται με την συγκεκριμένη έρευνα ακολουθούν τον πρώτο τρόπο. Έτσι, κλείνοντας, μπορούμε να πούμε ότι τις πρώτες δεκαετίες υπήρχαν αρκετά θέματα κατά την εφαρμογή και ήταν πολύ μικρή η συλλογή υλικού από τον προφορικό λόγο (Ellis, 1994: 50).

### **Τα στάδια της Ανάλυσης Λαθών**

Ο Corder ορίζει τρία στάδια στην Ανάλυση Λαθών: *i)* Αναγνώριση του λάθους, *ii)* Περιγραφή του λάθους και, τέλος, *iii)* την εξήγηση του λάθους.

*i) Αναγνώριση του λάθους:* Ο Corder κάνει διάκριση μεταξύ των φανερά λανθασμένων εκφράσεων (overtly erroneous) και των καλυμμένα λανθασμένων (covertly erroneous). Ένα φανερό λάθος είναι εύκολο να

διαπιστωθεί ως λάθος, διότι είναι ξεκάθαρη η απόκλιση του. π.χ. *Ben denize gidiyor*. Από την άλλη, στα καλυμμένα λάθη μπορεί μια έκφραση να είναι σωστή, αλλά να μην αντιπροσωπεύει την σκέψη του ομιλητή. π.χ. *Denize gidiyor*. Αυτή η έκφραση είναι σωστή γραμματικά και συντακτικά, αλλά δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το υποκείμενο. Για το *αν*, δηλαδή, το υποκείμενο αναφέρεται στον εαυτό του ή σε κάποιον άλλον.

Έτσι, ούτως ώστε να διευκρινιστούν αυτές οι αποκλίσεις, πρέπει να υπάρχει στον «χώρο της εξέτασης» ο εξεταστής. (Αν πρόκειται για συλλογή από γραπτό λόγο. Στον προφορικό η αποσαφήνιση είναι άμεση). Καταλήγουμε, λοιπόν, στο γεγονός να γίνεται μια αυθεντική εξήγηση (authoritative interpretation) και κατ' επέκταση μια αυθεντική αναδόμηση (authoritative reconstruction) της έκφρασης. Αν πάλι δεν βρίσκεται εκεί τότε προσπαθούμε να κατανοήσουμε την σκέψη του εκπαιδευόμενου και να κάνουμε μια ευλογοφανή ερμηνεία (plausible interpretation) και ευλογοφανή αναδόμηση (plausible reconstruction).

Άλλη μια διάκριση που γίνεται είναι σε λάθη παραβίασης του κώδικα (breaches of the code), τα οποία αποτελούν συντακτικούς, φωνολογικούς και σημασιολογικούς κανόνες της γλώσσας, και σε λάθη χρήσης του κώδικα (use of the code), τα οποία αποτελούν το γλωσσοκοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή το πότε μια έκφραση είναι κατάλληλη ή όχι (appropriate, inappropriate) σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή συνθήκη. π.χ. *Sağol!* Είναι μια σωστή έκφραση, δομημένη γραμματικώς ορθά. Αλλά αν αυτή η έκφραση απευθύνεται σε κάποιον καθηγητή ή δάσκαλο, τότε είναι λανθασμένη (ακατάλληλη), διότι όταν απευθυνόμαστε σε κάποιον καθηγητή μας ή δάσκαλο, η τουρκική επιβάλλει τη χρήση του πληθυντικού ευγενείας, δηλ. *Sağolun!*

ii) *Περιγραφή του λάθους*: Σκοπός της Ανάλυσης Λαθών είναι η εξήγηση του λάθους από γλωσσολογικής και ψυχολογικής απόψεως, με απώτερο σκοπό την αφομοίωση του σωστού τύπου από τον εκπαιδευόμενο. Επομένως, το στάδιο της περιγραφής του λάθους αποτελεί το συγκριτικό εκείνο στάδιο μεταξύ της αρχικής, λανθασμένης μορφής και της διορθωμένης στην γλώσσα-στόχο. Βάσει αυτού κατανοούμε ότι στο συγκεκριμένο στάδιο περισσότερο σημασία έχει η περιγραφή, η οποία κάνει σαφή τα χαρακτηριστικά εκείνα που αποκλίνουν από τους κανόνες της γλώσσας-στόχου. Γίνεται η διάκριση μεταξύ συστηματικότητας (systematicity), δηλαδή λάθη που εμφανίζονται αρκετά συχνά, και της αστάθειας (inconsistency), δηλαδή σωστές λέξεις και δομές, οι οποίες πότε εμφανίζονται σωστά και πότε λάθος. Έτσι, ως λάθη συγκαταλέγονται μόνο εκείνα τα λάθη, τα οποία είναι συστηματικά και όχι όσα είναι τυχαία.

Τα τρία στάδια συστηματικότητας κατά τον Corder είναι τα εξής:

1. Προσυστηματικό στάδιο (presystematic stage): Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευόμενος έχει πλήρη άγνοια ενός συστήματος ή κανόνα στην γλώσσα. Τα λάθη του είναι τελείως ευκαιριακά και πότε πότε διαμορφώνει και κάποιο σωστό τύπο. Έτσι, αν σε περίπτωση διόρθωσης από τον ίδιο, δεν δύναται να το κάνει, καθώς δεν έχει πλήρη έλεγχο.
2. Συστηματικό στάδιο (systematic stage): Τα λάθη σε αυτό το στάδιο είναι συστηματικά. Έχει αφομοιώσει λανθασμένα έναν κανόνα της γλώσσας-στόχου, σε περίπτωση διόρθωσης δεν μπορεί να

δώσει τον σωστό τύπο, αλλά είναι σε θέση να δώσει μια λογική απάντηση.

3. Μετασυστηματικό στάδιο (post systematic stage): Αυτό το επίπεδο χαρακτηρίζεται από το πλήθος σωστών τύπων που υπάρχουν. Ο εκπαιδευόμενος παράγει συνεχώς σωστές δομές, αλλά κάποιες φορές, λόγω έλλειψης προσοχής ή λόγω σφάλματος της μνήμης, αποτυπώνεται και κάποιος λανθασμένος τύπος, τον οποίο είναι σε θέση να τον διορθώσει και να εξηγήσει τον κανόνα.

Κλείνοντας, μπορούμε να αναφέρουμε ότι στον ίδιο εκπαιδευόμενο μπορεί να υπάρχουν διάφορα από τα προαναφερθέντα στάδια, ανάλογα με γραμματικό, συντακτικό κ.ά. φαινόμενα.

*iii) Εξήγηση του λάθους:* Το στάδιο αυτό έγκειται στη διαπίστωση του τρόπου με τον οποίο έγινε το λάθος και την αιτιολόγηση αυτού. Επομένως, η διαδικασία αυτή αναφέρεται, κυρίως, στα πλαίσια της ψυχογλωσσολογίας σε αντίθεση με την διαδικασία της περιγραφής, η οποία αναφέρεται στα πλαίσια της γλωσσολογικής δραστηριότητας. Πολλές φορές ένα λάθος μπορεί να οφείλεται σε παραπάνω από μια αιτίες, οι οποίες δεν είναι ούτε τόσο σαφής ούτε και τα όρια αυτών είναι πολύ ευδιάκριτα. Έτσι, έγιναν διάφορες απόπειρες κατηγοριοποίησης λαθών, όπως αυτή των Selinker και Widdowson, αλλά και αυτή του Corder, ανάμεσα σε διαγλωσσικά (interlingual) και σε ενδογλωσσικά (intralingual) λάθη. Επιπλέον, μια ακόμη διάκριση στην οποία προχωρά είναι μεταξύ των λαθών μεταφοράς (transfer), των λαθών της υπεργενίκευσης ή των αναλογικών λαθών (overgeneralization, analogical) και των λαθών λόγω της εκπαίδευσης.

Τα διαγλωσσικά λάθη αναφέρονται στην μεταφορά κανόνων και δομών από την μητρική στην ξένη/δεύτερη γλώσσα και τα ενδογλωσσικά σε διαδικασίες που γίνονται κατά την διάρκεια εκμάθησης της. Επομένως, για κάθε λάθος που γίνεται στην διάρκεια της εκμάθησης δεν μπορούμε να αναφερόμαστε συνέχεια στην επιρροή που ασκεί η μητρική. Είναι αποτέλεσμα των διαδικασιών και των στρατηγικών του εκπαιδευόμενου, που γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής (Corder, 1974: 145-159).

Ο Richard (1980) δίνει έναν άλλον χαρακτηρισμό για τα λάθη: *Εξελικτικά* (developmental) λάθη, τα οποία σχετίζονται, κυρίως, με τα ενδογλωσσικά λάθη. Διακρίνει, i) την υπεργενίκευση (overgeneralization), ii) την άγνοια των περιορισμών των κανόνων (ignorance of rule restrictions), iii) την ανολοκλήρωτη εφαρμογή των κανόνων (incomplete application of rules) και iv) τις εσφαλμένες υποθέσεις (false concepts hypothesized). Κατά την υπεργενίκευση λειτουργεί ένας μηχανισμός, όταν οι δομές δεν αποτελούν κάποια «φανερή αντίθεση» για τον εκπαιδευόμενο. Η άγνοια των περιορισμών των κανόνων αναφέρεται «στους κανόνες που επεκτείνονται σε γλωσσικά περιβάλλοντα, όπου στη χρήση της γλώσσας-στόχου δεν εφαρμόζονται». Η ανολοκλήρωτη εφαρμογή των κανόνων, αποτελεί την αποτυχία του εκπαιδευόμενου να επιλέγει σχετικά απλές δομές της γλώσσας-στόχου, καθώς ανακαλύπτει ότι μπορεί να επικοινωνήσει και με αυτές. Και τέλος, οι εσφαλμένες υποθέσεις συντελούνται όταν υπάρχει εσφαλμένη κατανόηση των διαφοροποιήσεων της γλώσσας-στόχου (Richard, 1980: 105-7).

Τέλος, οι Dulay και Burt κάνοντας μια έρευνα για τους ισπανόφωνους που μαθαίνουν αγγλικά, κατέληξαν στην εξής

κατηγοριοποίηση: εξελικτικά λάθη (developmental), τα οποία είναι λάθη που συμβαίνουν και κατά την διάρκεια κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, λάθη παρεμβολής (interference), τα οποία είναι λάθη που επηρεάζονται από στοιχεία της μητρικής γλώσσας, και σε μοναδικά λάθη (unique), τα οποία δεν έχουν καμία σχέση ούτε με τα λάθη παρεμβολής, ούτε με τα εξελικτικά (Ellis, 1994: 60).

### **Προσωπική Έρευνα**

#### **Δεδομένα της έρευνας**

Για το σκοπό της έρευνάς μας συμπληρώθηκαν 25 γραπτά τεστ από πληροφορητές του τμήματος Τουρκικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, επιπέδου Τουρκικά ΙΙ, δηλαδή Α1-Α2. Θέμα του τεστ ήταν τα λάθη που γίνονται σε αυτό το επίπεδο στα πτωτικά επιθήματα της τουρκικής γλώσσας. Το κάθε τεστ είχε 30 ερωτήσεις/προτάσεις με δυνατότητα επιλογής από 4 επιλογές και ερωτήσεις/προτάσεις οι οποίες ήταν τελείως κενές και απαιτούνταν η συμπλήρωση από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (ερωτήσεις 11-20). Πρέπει να σημειώσουμε ότι στα 5 test η μητρική γλώσσα ήταν διαφορετική από αυτήν της ελληνικής και είναι στη διάθεση οποιουδήποτε άλλου ερευνητή, ο οποίος γνωρίζει καλά αυτές τις γλώσσες. Επομένως, βάση της έρευνας μας αποτελούν αυτά τα 20 γραπτού τύπου test, τα οποία συμπληρώθηκαν βάσει των γνώσεων των συγκεκριμένων πληροφορητών.

#### **Δεδομένα του τεστ**

Στα συγκεκριμένα τεστ δόθηκαν ως επιλογές τα πτωτικά επιθήματα της αιτιατικής, της δοτικής, της αφαιρετικής, της τοπικής και του μηδενικού επιθήματος, της ονομαστικής. Στο τεστ χρησιμοποιήθηκαν γραμματικοί, συντακτικοί και λεξιλογικοί τύποι οι

οποίοι είναι αυτού του επιπέδου. Αναφορικά με τα πτωτικά επιθήματα πρέπει να σημειωθεί η χρήση τους.

Τα πτωτικά επιθήματα προστίθενται στα ονόματα για να προσδιορίσουν διάφορες καταστάσεις, όπως την κίνηση προς κάτι, την στάση κ.ά. και με αυτόν τον τρόπο συνδέονται με το στοιχείο της πρότασης από το οποίο εξαρτώνται. Έτσι, με τη προσθήκη των πτωτικών επιθημάτων (*ad durum ekleri*) δημιουργούνται τύποι που στην Τουρκική ονομάζονται καταστάσεις ή *isim hâlleri/ad durumları* (Göksel-Kerslake, 2006: 154). Το κάθε ρήμα συντάσσεται με μια πτώση, η οποία είναι προαποφασισμένη από την ίδια τη γλώσσα. Ωστόσο, υπάρχουν ρήματα, όπως το *gelmek*, τα οποία συντάσσονται με παραπάνω από μια πτώση, ανάλογα με το ζητούμενο. Έτσι, ενώ κανονικά το *gelmek* συντάσσεται με δοτική, ούτως ώστε να δηλώσει την κατεύθυνση, μπορεί, όμως, να εμφανιστεί και με αφαιρετική, δηλώνοντας την άφιξη από κάπου, ή μπορεί να εμφανιστεί και με συνδυασμό πτώσεων. Δηλαδή, να δηλώνεται τόσο η προέλευση όσο και η κατεύθυνση, π.χ. *Okuldan eve gidiyorum*, από το σχολείο πάω στο σπίτι (Ιωάννου, 2010: 50). Έτσι μπορούμε να πούμε ότι τα πτωτικά επιθήματα στα τουρκικά είναι πέντε:

#### **i) Αιτιατική ή Οριστική Αντικειμενική/Belirtme durumu**

Με την χρήση του πτωτικού επιθήματος της αιτιατικής εκφράζεται η οριστικότητα και δηλώνεται το άμεσο αντικείμενο του μεταβιβαστικού ρήματος ή του ρηματικού παραγώγου και χρησιμοποιείται για την δήλωση κάτι συγκεκριμένου. Μπορούμε να το ταυτίσουμε πλήρως με την ελληνική χρήση της αιτιατικής. Σχηματίζεται με το επίθημα *-(y)I* και λειτουργεί ως άμεσο οριστικό αντικείμενο (Göksel-Kerslake, 2006: 156).



**ii) Δοτική πτώση/Yönelme durumu**

Η χρήση του πτωτικού επιθήματος της δοτικής χρησιμοποιείται για να δηλώσει το έμμεσο αντικείμενο ενός ρήματος ή ρηματικού παραγώγου. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τοποθετούμενου και ονόματος είναι δυναμική. Η πτώση σχηματίζεται με το -(y)A. Οι χρήσεις του συγκεκριμένου πτωτικού επιθήματος είναι για να δηλώσει την κίνηση, την κατεύθυνση και στα μεταβιβαστικά ρήματα, το κόστος που έχει κάτι, τον παραλήπτη ή αυτόν που επωφελείται από μια πράξη, καθώς και τον προορισμό ή/και τον στόχο. Στα ελληνικά αντιστοιχεί πλήρως με τις προθέσεις για, προς και σε. Το συγκεκριμένο πτωτικό επίθημα χρησιμοποιείται περισσότερο για να δηλώσει κίνηση, εμφανή ή μη (Göksel-Kerslake, 2006: 157).

---

17

**iii) Αφαιρετική πτώση/Çikma durumu**

Το πτωτικό επίθημα της αφαιρετικής πτώσης σχηματίζεται με την κατάληξη -DAn. Το πτωτικό επίθημα της αφαιρετικής συναντάται, κυρίως, με ρήματα τα οποία εκφράζουν συναίσθημα, κίνηση, ψυχικό πάθος, αιτία και την ύλη ενός πράγματος. Επίσης χρησιμοποιείται προκειμένου να δηλωθεί η χρονική ή τοπική αφετηρία μιας πράξης (Göksel-Kerslake, 2006: 159).

**iv) Τοπική πτώση/Kalma durumu**

Με τη χρήση του πτωτικού επιθήματος της τοπικής εκφράζεται η στάση σε τόπο, ένα χρονικό πλαίσιο, όταν υπάρχουν χρονικές λέξεις, ο τρόπος που έγινε κάτι, η ποσότητα και η αιτία από την οποία προκλήθηκε κάτι. Ο τρόπος, η ποσότητα και η αιτία εκφράζονται μέσα από συγκεκριμένες λέξεις. Ενώ, στάση σε τόπο εκφράζεται με τις λέξεις var και yok. Στα ελληνικά το συγκεκριμένο πτωτικό επίθημα αντιστοιχεί με τον εμπρόθετο προσδιορισμό της στάσης, στο και σε. Με άλλα λόγια

δηλώνεται η στατική σχέση ανάμεσα στο τοποθετούμενο και στον τόπο. Έτσι, συχνά δημιουργείται σύγχυση στην χρήση και στην απόδοση μεταξύ της τοπικής και της δοτικής, η οποία εκφράζει την κατεύθυνση. Τέλος, φανερώνει είτε πραγματικό τοπικό, *Atina'da yaşıyorum* "Ζω στην Αθήνα", είτε αόριστο τοπικό, *Ayda üç gün çalışmam* "Τρεις μέρες τον μήνα δεν δουλεύω". Ο σχηματισμός γίνεται με το επίθημα -DA (Göksel-Kerslake, 2006: 158).

#### ν) Γενική Πτώση/*Tamlayan Durumu*

Το λειτουργικό μόνημα της γενικής πτώσης είναι η κατάσταση με την οποία ένα ουσιαστικό συνδέεται με ένα άλλο. Εκφράζει την σχέση μεταξύ του κτήτορα, αυτός που δέχεται δηλαδή κάτι, και του κτήματος. Γι' αυτόν τον λόγο η εν λόγω κατάσταση του ονόματος δεν απαντάται μόνη της και δεν θεωρείται πτώση, όπως στην ελληνική (Ιωάννου, 2010: 57; Göksel-Kerslake, 2006: 161). Στα τουρκικά υπάρχουν δυο είδη Ονοματικών Συνταγμάτων, το αόριστο σύνταγμα προσδιορισμού και το οριστικό σύνταγμα προσδιορισμού. Στο μεν αόριστο χρησιμοποιείται ακατάληκτη πτώση στο προσδιορίζον, και το 3<sup>ο</sup> πρόσωπο κτητικής, -sI, -I, στο προσδιοριζόμενο. Ενώ στο οριστικό, χρησιμοποιείται το επίθημα της γενικής πτώσης, -(n)In, στο προσδιορίζον, και το 3<sup>ο</sup> πρόσωπο κτητικής στο προσδιοριζόμενο. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στα τουρκικά η σειρά των μονημάτων είναι πιστή στον κανόνα, σύμφωνα με τον οποίο το προσδιορίζον προηγείται του προσδιοριζόμενου. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι σε σύγκριση με τα ελληνικά, στην τουρκική γλώσσα, η γενική έχει πολύ αυστηρή σχέση, σε αντίθεση με τα ελληνικά, όπου η σχέση είναι πολύ χαλαρή, σχεδόν ανύπαρκτη. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει και η χρήση μέσα σε ένα Ρηματικό Σύνταγμα. Έτσι, εντός των ορίων ενός Ρηματικού Συντάγματος έχει ειδικές λειτουργίες, οι οποίες

μπορούν να εκφραστούν μόνο μέσα από την συγκεκριμένη κατάσταση (Σελλά-Μάζη, 2004: 173, 172, 220, 221).

#### **\*Μηδενικό Επίθημα/Yalın durum**

Σε αυτή την κατηγορία των πτωτικών επιθημάτων το όνομα βρίσκεται στην αρχική του μορφή και δεν προσλαμβάνει κάποια κατάληξη πτωτικού επιθήματος. Έτσι, τα ονόματα σε αυτήν την πτώση δεν δέχονται κάποιο επίθημα και ούτε κάποια μορφολογική μεταβολή και γι' αυτό ονομάζεται και αλλιώς ακατάληκτη πτώση. Επομένως, σε αυτήν την αρχική μορφή, στην ονομαστική πτώση, το όνομα μπορεί να λειτουργεί μέσα στην πρόταση ως υποκείμενο (Ιωάννου, 2010: 50, 59; Göksel-Kerslake, 2006: 325, 326). Ωστόσο, το όνομα σε ονομαστική πτώση μπορεί να εμφανίζεται και ως αόριστο/μη συγκεκριμένο αντικείμενο. Σε αυτήν την περίπτωση το αντικείμενο είναι γενικού χαρακτήρα και όχι συγκεκριμένου και η απόδοση στην ελληνική γίνεται με αόριστο άρθρο ή ακόμη και χωρίς άρθρο (Σελλά-Μάζη, 2004: 217; Göksel-Kerslake, 2006: 325, 326).

#### **Καταγραφή και μονηματική ανάλυση των λαθών**

Θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι σύμφωνα με την θεωρία του Corder (1974), ως λάθη λογίζονται εκείνες οι μορφές οι οποίες είναι επαναλαμβανόμενες και γίνονται κατ' εξακολούθηση. Έτσι και εμείς στην έρευνά μας καταγράψαμε ως λάθη μόνο εκείνες τις μορφές στις οποίες έχουν προκύψει σφάλματα σε μεγάλο ποσοστό.

#### **1) Bugün çok iyi geçti. Size çok teşekkür ederiz.<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Η σωστή εκδοχή εμφανίζεται στην πρώτη σειρά και στην αμέσως επόμενη η απάντηση που κατ' εξακολούθηση έγιναν λάθη.

---

*Bugün çok iyi geçti. Sizi çok teşekkür ederiz.*

Σήμερα πολύ καλά πέρασε. Εσείς+αιτ. πολύ ευχαρίστηση  
κάνω+ΠΑΡ<sup>2</sup>.1.ΠΑ.

**4) Anneme her zaman yardım ederim.**

*Annemi her zaman yardım ederim.*

Η μαμά+A κτητ.+αιτ. κάθε χρόνο (πάντα) βοήθεια κάνω+ΘΑΜ<sup>3</sup>.1.EN.

**6) Üniversitede dersleri kolayca anlıyorum.**

*Üniversitede derslerØ kolayca anlıyorum.*

Πανεπιστήμιο+τοπ. μάθημα+πλ. αρ. εύκολα καταλαβαίνω+ΠΑΡ.1.EN.

**8) Senden bir şey istiyorum lütfen!**

*Seni bir şey istiyorum lütfen!*

Εσύ+αιτ. ένα κάτι θέλω+ΠΑΡ.1.EN. παρακαλώ!

**12) Bu kitabı çok beğeniyorum. Onu okuduktan sonra bana verir misin, lütfen?**

*Bunu kitabı çok beğeniyorum. OØ okuduktan sonra beni verir misin, lütfen?*

---

<sup>2</sup> Παροντικό χρονικό επίθημα.

<sup>3</sup> Θαμιστικότητα (Κρύσταλ, 2006: 124).

---

*Αυτό+αιτ. βιβλίο+αιτ. πολύ αρέσω+ΠΑΡ.1.ΕΝ.. Αυτό διαβάζω+αφαιρ. μετά  
εγώ+αιτ. δίνω+ΘΑΜ ερ. μόριο+2.ΕΝ., παρακαλώ;*

**14) Bu hocayı çok seviyorum. Çok iyi ders yapıyor. Ona sarılmak istiyorum.**

*Bu hocayı çok seviyorum. Çok iyi ders yapar. Onu sarılmak istiyorum.*

*Αυτός δάσκαλος+αιτ. πολύ αγαπώ+ΠΑΡ.1.ΕΝ. Πολύ καλό μάθημα  
κάνω+ΠΑΡ.3.ΕΝ.. Αυτός+αιτ. αγκαλιάζω+απαρέμφοτο θέλω+ΠΑΡ.1.ΕΝ.*

**15) Okul bittikten sonra Ahmet'le hiç görüşmedik. Dün yolda ona rastladım.**

*Okul bittikten sonra Ahmet'le hiç görüşmedik. Dün yolda onu rastladım*

21

---

*Σχολείο τελείωμα+αφαιρ. μετά Αχμέτ+με καθόλου  
βλέπω+αλληλοπαθητική φωνή+αρν.+ΠΑΡΛΘ.1.ΠΛ.<sup>4</sup>. Χθες δρόμος+τοπ.  
αυτός+αιτ. συναντώ+ΘΑΜ.1.ΕΝ.*

**17) Bunu nasıl yapmışsın ya? Sana inanmıyorum.**

*BuØ nasıl yapmışsın ya? Seni inanmıyorum.*

*Αυτό πως κάνω+ΑΥΤΟΠΤΙΚ.<sup>5</sup>2.ΕΝ. Επιφώνημα έκληξης; Εσύ+αιτ.  
πιστεύω+αρν.+ΠΑΡ.1.ΕΝ.*

**18) Sonunda yarın ders olacak. Derse katılacak mısın?**

---

<sup>4</sup> Παρελθοντικό χρονικό επίθημα.

<sup>5</sup> Αυτοπτικότητα.

---

i) *Sonunda yarın ders olacak. Derste katılacak mısın?*

Τέλος+γ κτητ.+γράμμα σύνδεσης+τοπ. αύριο μάθημα γίνομαι+ΜΕΛ.<sup>6</sup>+3.ΕΝ. Μάθημα+τοπ. συμμετέχω+ΜΕΛ. ερωτηματικό μόριο+2.ΕΝ.;

ii) *Sonunda yarın ders olacak. Dersi katılacak mısın?*

Τέλος+γ κτητ.+γράμμα σύνδεσης+τοπ. αύριο μάθημα γίνομαι+ΜΕΛ.3.ΕΝ. Μάθημα+ αιτ. συμμετέχω+ΜΕΛ. ερωτηματικό μόριο+2.ΕΝ.;

21) **Her gün sınıfta geç kalıyorsun.**

*Her gün sınıfta geç kalıyorsun.*

Κάθε μέρα τάξη+τοπ. αργά κάθισαι(Αργοπορείς)+ΠΑΡ.2.ΕΝ.

26) **Köpeklerden vallahi çok korkarım. Çünkü iki yıl önce büyük bir köpek beni ısırdı.**

*Köpekleri vallahi çok korkarım. Çünkü iki yıl önce büyük bir köpek beni ısırdı.*

Σκυλί+πληθ.+αιτ. μα τω Θεώ πολύ φοβάμαι+ΘΑΜ.1.ΕΝ. Διότι δυο χρόνος πριν μεγάλο ένα σκυλί εγώ+αιτ. δαγκώνω+ΠΑΡΛΘ.3.ΕΝ.

27) **Dün akşam Amasya'dan yola çıktım. Bu sabah saat 10'da Edirne'ye vardım.**

*Dün akşam Amasya'dan yola çıktım. Bu sabah saat 10'da Edirne'de vardım.*

---

<sup>6</sup> Μελλοντικό χρονικό επίθημα.

Χθες βράδυ Αμάσια+αφαιρ. δρόμος+δοτ. βγαίνω+ΠΑΡΛΘ.1.EN. Αυτό πρωί  
ώρα 10+τοπ. Ανδριαννούπολη+τοπ. φτάνω+ΠΑΡΛΘ.1.EN.

**30) Oğlumun çok çalışması ve üniversiteye kazanması lazım. Bunda ısrar ediyorum.**

*Oğlumun çok çalışması ve üniversitede kazanması lazım. Bunu ısrar ediyorum.*

Γιός+α κτητ.+γεν. πολύ δουλεύω+ουσιαστικοποίηση+γ κτητ. και  
πανεπιστήμιο+τοπ. πετυχαίνω+ουσιαστικοποίηση+γ κτητ. πρέπει.  
Αυτό+συνδετικό γράμμα+αιτ. επιμονή κάνω+ΠΑΡ.1.EN.5

### Αιτιολόγηση

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε, βάσει της μονηματικής  
ανάλυσης και του θεωρητικού πλαισίου σχετικά με την μέθοδο της  
Ανάλυσης Λαθών, να αιτιολογήσουμε τα επαναλαμβανόμενα λάθη και  
να προχωρήσουμε, εν τέλει, στην απαιτούμενη Ανάλυση Λαθών.

1) Στην πρώτη πρόταση παρατηρούμε ότι αντί του πτωτικού  
επιθήματος της δοτικής  $-(y)A$  σε πολύ μεγάλο ποσοστό έχει γίνει  
επιλογή του επιθήματος της αιτιατικής  $-(y)I$ . Σύμφωνα με την  
μονηματική ανάλυση αυτό ερμηνεύεται στην ελληνική ως *σας  
ευχαριστούμε*. Επομένως, είναι ένα καθαρά διαγλωσσικό λάθος, λάθος  
μεταφοράς από την μητρική προς την τουρκική. Είναι σημαντικό να  
τονίσουμε ότι το ρήμα *ευχαριστώ*, στην τουρκική *teşekkür etmek*,  
συντάσσεται με το πτωτικό επίθημα  $-(y)A$ , κάτι που είναι αρκετά  
δύσκολο στα πρώτα επίπεδα των τουρκικών, καθώς στη νέα ελληνική  
έχει εκλείψει η δοτική πτώση. Συνεπώς είναι καθαρά λάθος μεταφοράς

από την ελληνική προς την τουρκική, πέρα από την γραμματική δυσκολία που έχει το ρήμα.

4) Σε αυτήν την πρόταση απαιτούνταν και πάλι η χρήση του πτωτικού επιθήματος της δοτικής  $-(y)A$ , αλλά αντ' αυτού χρησιμοποιήθηκε και πάλι η αιτιατική  $-(y)I$ . Σημειώνεται ότι το ρήμα *βοηθώ* στα ελληνικά συντάσσεται με αιτιατική, ενώ το τουρκικό *yardım etmek*, με δοτική. Σύμφωνα με την μονηματική ανάλυση προκύπτει και πάλι ότι έχει γίνει λάθος μεταφοράς, διαγλωσσικό, καθώς από την ελληνική (μητρική) έχουν αφομοιωθεί οι χρήσεις του πτωτικού επιθήματος της δοτικής. Επομένως, ως ένα σημείο μπορεί μεν να θεωρηθεί ως διαγλωσσικό λάθος, αλλά από ένα σημείο και έπειτα, είναι ενδογλωσσικό.

6) Στο συγκεκριμένο παράδειγμα απαιτείται η χρήση της αιτιατικής ως οριστικό αντικείμενο του άμεσου ρήματος *anliyorum/καταλαβαίνω*. Στην πλειοψηφία οι πληροφορητές έδωσαν την απάντηση του μηδενικού επιθήματος, ως ένα μη οριστικό αντικείμενο. Το μη οριστικό αντικείμενο, υπενθυμίζουμε, στα ελληνικά ερμηνεύεται με αόριστο άρθρο ή αντωνυμία: ένας, μια, ένα. Σύμφωνα με τη μονηματική ανάλυση στα ελληνικά δεν μπορεί να σταθεί η διατύπωση *καταλαβαίνω ένα/κάποιο μάθημα στο πανεπιστήμιο*, αλλά είναι απαραίτητη η χρήση της αιτιατικής. Παράλληλα, η συγκεκριμένη λέξη, όπου απαιτούνταν η συμπλήρωση της πτώσης, βρίσκεται σε πληθυντικό αριθμό: *dersler*. Ο πληθυντικός είναι σημάδι συγκεκριμενοποίησης, δεν είναι τόσο ευρεία η χρήση του και όποτε χρησιμοποιείται συγκεκριμενοποιεί και απαιτείται η χρήση της αιτιατικής, ως οριστικό αντικείμενο. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το



συγκεκριμένο λάθος είναι ένα ενδογλωσσικό λάθος, καθώς φαίνεται ότι δεν έχει εμπεδωθεί η χρήση ή όχι του αόριστου αντικειμένου.

8) Η πρόταση αυτή απαιτούσε την χρήση του πτωτικού επιθήματος της αφαιρετικής. Όμως, οι πληροφορητές χρησιμοποίησαν, στην πλειοψηφία, το επίθημα της αιτιατικής. Αξιοπρόσεκτη είναι η σημασία του *istemek*, όπου είναι δίσημο. Στα ελληνικά αποδίδεται ως *θέλω* και ως *ζητώ*. Με την σημασία *θέλω* συντάσσεται με αιτιατική, όπως και στα ελληνικά. Αλλά με την σημασία *ζητώ* απαιτείται η χρήση της αφαιρετικής (στα ελληνικά χρησιμοποιείται με εμπρόθετο προσδιορισμό *από*). Σύμφωνα με την μονηματική ανάλυση η χρήση της αιτιατικής στο *seni* ερμηνεύεται στα ελληνικά ως *σε θέλω κάτι*. Η συγκεκριμένη ελληνική έκφραση στα τουρκικά δεν λέγεται ούτε με το ρήμα *istemek* ούτε με τον συγκεκριμένο τρόπο. Συμπερασματικά, οι πληροφορητές δεν κατανόησαν ότι εννοούνταν η απόδοση *ζητώ κάτι από κάποιον* ή δεν έχουν γνώση της διπλής σημασίας του *istemek*. Έτσι, μετέφρασαν από τα ελληνικά στα τουρκικά και τοποθέτησαν την χρήση του πτωτικού επιθήματος της αιτιατικής. Τέλος, καταλήγουμε στο ότι σε πρώτη φάση είναι ένα ενδογλωσσικό λάθος, καθώς μη γνωρίζοντας την δισημότητα του ρήματος και την χρήση της αφαιρετικής στην δεύτερη σημασία, και κατ' επέκταση και διαγλωσσικό λάθος, έκαναν μεταφορά της ελληνικής έκφρασης.

12) Το συγκεκριμένο παράδειγμα έπρεπε να συμπληρωθεί σε τέσσερα χωρία. Το πρώτο χωρίο απαιτούσε την χρήση του μηδενικού επιθήματος  $\emptyset$ , το δεύτερο την χρήση της αιτιατικής  $-(y)I$ , το τρίτο την χρήση της αιτιατικής και το τέταρτο την χρήση της δοτικής  $-(y)A$ . Το πρώτο κενό συμπληρώθηκε με την αιτιατική πτώση, ίσως διότι δεν έγινε αντιληπτό ότι το *Bi* εδώ έχει την ιδιότητα του επιθέτου, καθώς

προσδιορίζει την λέξη *kitab*. Σύμφωνα με την τουρκική γλώσσα και δομή, τα επίθετα δεν επιδέχονται αλλαγές. Συνεπώς, εδώ δεν θα έπρεπε να μπει η αιτιατική πτώση, αλλά το μηδενικό επίθημα. Στο ερωτηματολόγιο το *bu* δόθηκε με κενό δίπλα, σαν να έπρεπε κάτι να συμπληρωθεί. Αλλά από την στιγμή που προηγείτο της λέξης *kitab*, την οποία αφενός μεν την προσδιορίζει, αφετέρου είναι το άμεσο αντικείμενο του *beğenmek*, δεν θα μπορούσε να πάρει δυο φορές την αιτιατική πτώση. Σημειωτέον, η αιτιατική στην λέξη *kitab* δόθηκε σχεδόν από το σύνολο με αιτιατική. Επομένως το λάθος της αιτιατικής στο *bu* είναι ένα ενδογλωσσικό λάθος.

Το δε μηδενικό επίθημα στην λέξη *O* στην δεύτερη πρόταση, είναι και αυτό ένα ενδογλωσσικό λάθος, διότι δεν εννοήθηκε η χρήση ως οριστικό αντικείμενο του ουσιαστικοποιημένου ρήματος *okumak*. Τέλος, το ρήμα *vermek* είναι ένα βασικό ρήμα της τουρκικής γλώσσας, χρησιμοποιείται κατά κόρον και είναι, ίσως, το πρώτο ρήμα που μαθαίνει κάποιος ως εκπαιδευόμενος στην τουρκική γλώσσα. Παράλληλα, μαθαίνει και την σύνταξη με δοτική πτώση, ως έμμεσο αντικείμενο. Έτσι, η χρήση της αιτιατικής στο *beni/εμένα* είναι ένα ενδογλωσσικό λάθος, μη κατανόησης της χρήσης του πτωτικού επιθήματος της δοτικής.

14) Σε αυτή την πρόταση τα ζητούμενα ήταν δυο, αρχικά το πτωτικό επίθημα της αιτιατικής  $-(y)I$  και έπειτα αυτό της δοτικής  $-(y)A$ . Με το πτωτικό επίθημα της αιτιατικής προσδιορίζεται ως οριστικό αντικείμενο το όνομα *hoca* στο ρήμα *seviyorum*. Αυτό εννοήθηκε σωστά από την πλειονότητα των πληροφορητών. Αντιθέτως, το πτωτικό επίθημα της δοτικής στην δεικτική αντωνυμία *O* στο ρήμα *sarılmak* έγινε από μεγάλη μερίδα των εκπαιδευομένων λάθος, εφόσον αποδόθηκε με την πτώση της αιτιατικής. Σύμφωνα με την μονηματική ανάλυση της συγκεκριμένης πρότασης η χρήση της αιτιατικής στη δεικτική

αντωνυμία *αυτός* ταιριάζει απόλυτα στην ελληνική σύνταξη του ρήματος *αγκαλιάζω* και έτσι κάνουμε λόγο για ένα ενδογλωσσικό λάθος. Πρέπει να σημειωθεί ότι το ρήμα αυτό, ίσως, να μην τους ήταν γνωστό και έτσι, βλέποντας την ελληνική απόδοση μέσα στην παρένθεση, να το συνέταξαν με αιτιατική συνδυάζοντάς το με την ελληνική σύνταξη.

15) Σε αυτή την περίπτωση το πρώτο κενό απαιτούσε το πτωτικό επίθημα της τοπικής -DA στο όνομα *yal*, και το δεύτερο κενό αντίστοιχα, το πτωτικό επίθημα της δοτικής -(y)A στο O. Η συμπλήρωση με το τοπικό έγινε σχεδόν από όλους σωστά. Αντιθέτως η συμπλήρωση της δοτικής στο O, έγινε σε πολύ μικρότερο βαθμό. Το ρήμα *rastlamak* στην τουρκική γλώσσα απαιτεί την χρήση της δοτικής και της τοπικής. Ενώ στα ελληνικά, το ρήμα *συναντώ* συντάσσεται με αιτιατική και εμπρόθετο προσδιορισμό του τόπου. Προφανώς για αυτό το λόγο η συμπλήρωση της τοπικής έγινε σωστά. Η συμπλήρωση, όμως, της αιτιατικής στην θέση της δοτικής, οφείλεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός της σύνταξης του ρήματος *rastlamak* με δοτική, και το οποίο, εικάζουμε ότι ήταν άγνωστο. Έτσι, κάνουμε λόγο για ενδογλωσσικό λάθος, ένεκα άγνοιας της σημασίας του ρήματος και κατ' επέκταση και της σύνταξής του και στην συνέχεια, λόγω άγνοιας, για διαγλωσσικό, χρησιμοποιώντας την αιτιατική πτώση.

17) Αυτή η πρόταση απαιτούσε την συμπλήρωση δυο κενών. Αναφορικά με την πρώτη πρόταση χρησιμοποιήθηκε η ακατάληκτη μορφή του ονόματος  $\emptyset$  ως αόριστο αντικείμενο, αντί του πτωτικού επιθήματος -(y)I της αιτιατικής. Εδώ και πάλι συνίσταται σε ένα ενδογλωσσικό λάθος, μη μπορώντας να διαχωριστεί η χρήση ή μη του αόριστου αντικειμένου, καθώς και το πότε γίνεται αυτή. Στο δεύτερο ζητούμενο, έπρεπε να χρησιμοποιηθεί το πτωτικό επίθημα της δοτικής –

(y)A στο ρήμα *inanmak*, αλλά στο 99% χρησιμοποιήθηκε το επίθημα της αιτιατικής. Αυτό, σύμφωνα με την μονηματική ανάλυση και την χρήση της αιτιατικής στο ρήμα *πιστεύω* στα ελληνικά, έγκειται στο γεγονός της μεταφοράς από την ελληνική στην τουρκική. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα διαγλωσσικό λάθος. Πρέπει να σημειώσουμε, ότι κατά την διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους πληροφορητές το συγκεκριμένο ρήμα ρωτήθηκε αρκετά για την απόδοση του στα ελληνικά και υπήρξε διχογνωμία ως προς το εάν είναι αυτού του επιπέδου ή όχι. Κατά την γνώμη μας είναι αυτού του επιπέδου και ίσως ένα ποσοστό των απαντήσεων να είναι ενδογλωσσικό λάθος, καθώς πολλοί από τους πληροφορητές δεν γνώριζαν την σημασία του και, κατ' επέκταση, ότι συντάσσεται με το πτωτικό επίθημα της δοτικής.

18) i) Αυτή η πρόταση ήθελε την συμπλήρωση με το πτωτικό της δοτικής -(y)A καθώς το ρήμα *katılmak* στην τουρκική χρήζει σύνταξης με την εν λόγω πτώση. Στα ελληνικά το ρήμα *συμμετέχω* χρησιμοποιείται με εμπρόθετο προσδιορισμό του τόπου, εξ ου και συμπλήρωση από την πλειονότητα των πληροφορητών με το πτωτικό επίθημα -DA της τοπικής. Επιπλέον, το ρήμα αυτό είναι ευρέως διαδεδομένο σε αυτό το επίπεδο, επομένως είναι γνωστή και η χρήση της δοτικής με αυτό. Έτσι, αντιλαμβανόμαστε ότι είναι ένα διαγλωσσικό λάθος, ένα λάθος μεταφοράς από την ελληνική προς την τουρκική.

ii) Τη δεύτερη περίπτωση του λάθους, δυστυχώς δεν μπορούμε να τη δικαιολογήσουμε με κάποιο τρόπο, ούτε να βασιστούμε κάπου για να εξάγουμε ένα ασφαλές συμπέρασμα. Φαίνεται σαν να είναι ένα ενδογλωσσικό λάθος, άγνοιας δηλαδή, της σημασίας του ρήματος και

της σύνταξης αυτού. Επιφυλασσόμαστε για περαιτέρω έρευνα του θέματος μελλοντικά.

21) Η συγκεκριμένη απάντηση ήταν σε ποσοστό 99% συμπληρωμένη με το πτωτικό επίθημα της τοπικής -DA. Αυτό είναι ένα καθαρό διαγλωσσικό λάθος από την ελληνική γλώσσα στην τουρκική, καθώς το ρήμα αργώ στα ελληνικά αποδίδεται με εμπρόθετο προσδιορισμό του τόπου, στο, στη. Το τουρκικό ρήμα *geç kalmak* απαιτεί την χρήση του επιθήματος της δοτικής, για να δηλώσει την κατεύθυνση και την κίνηση σε κάτι. Το συγκεκριμένο ρήμα, είναι από τα πρώτα ρήματα εκμάθησης στην τουρκική, άρα δε θα μπορούσε να μην είναι γνωστό στους πληροφορητές. Οπότε καταλήγουμε στο ότι δεν πρόκειται για ενδογλωσσικό λάθος.

26) Το ρήμα σε αυτήν την πρόταση, *korkmak*, είναι ένα ρήμα ψυχικού πάθους. Τα συγκεκριμένα ρήματα αυτού του είδους συντάσσονται, σχεδόν πάντα, με το πτωτικό επίθημα της αφαιρετικής. Επιπλέον, είναι και αυτό ένα διαδεδομένο ρήμα σε αυτά τα επίπεδο. Επομένως, η χρήση της αιτιατικής στο όνομα *körekler* αντί της αφαιρετικής, μοιάζει σαν να είναι περισσότερο ενδογλωσσική, να μην έχει καταλάβει ο πληροφορητής, δηλαδή, τις χρήσεις της αφαιρετικής, παρά για διαγλωσσικό λάθος. Επιπλέον, ομιλούμε για μια πτώση η οποία δεν υπάρχει στην νέα ελληνική και έτσι δημιουργείται περαιτέρω σύγχυση στην κατανόησή της.

27) Η συγκεκριμένη πρόταση απαιτούσε τη συμπλήρωση δυο κενών. Στο πρώτο κενό ζητούμενο ήταν το πτωτικό επίθημα της αφαιρετικής -DAn στην πόλη *Amasya*. Ενώ στο δεύτερο κενό έπρεπε να συμπληρωθεί το πτωτικό επίθημα της δοτικής -(y)A στην πόλη *Edirne*

ούτως ώστε να σημειωθεί η κίνηση προς αυτήν μέσω και του λεξικού ρήματος *varmak*. Το συγκεκριμένο ρήμα απαιτεί την δοτική, όπως προ είπαμε, προκειμένου να δηλωθεί η κίνηση/κατεύθυνση. Το 98% το εκπαιδευομένων απάντησε με την τοπική πτώση -DA. Αυτό κατά ένα μέρος οφείλεται στην ιδιαιτερότητα του ρήματος αυτού. Επιπλέον, το ρήμα *φτάνω*, στην ελληνική συντάσσεται με εμπρόθετο προσδιορισμό της κίνησης, *στο, στη, στους κ.λπ.*, και ένεκα ελλείψεως της δοτικής πτώσης στην Νέα Ελληνική λάβαμε την απάντηση με το τοπικό επίθημα. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως είναι και διαγλωσσικό, μεταφράζοντας από την ελληνική προς την τουρκική, και ενδογλωσσικό, μη ξέροντας, ίσως, την χρήση της δοτικής με το συγκεκριμένο ρήμα.

30) Εδώ το πρώτο κενό ζητούσε την συμπλήρωση του πτωτικού της δοτικής -(y)A στο ρήμα *kazanmak* και της τοπικής -DA στο ρήμα *israr etmek*. Το μεν πρώτο λάθος, σύμφωνα με την μονηματική ανάλυση, προκύπτει ότι είναι διαγλωσσικό, καθώς στην ελληνική το ρήμα *πετυχαίνω* συντάσσεται με εμπρόθετο προσδιορισμό του τόπου. Το δε δεύτερο, είναι ένα ενδογλωσσικό λάθος, καθώς με την μονηματική ανάλυση δεν εξάγεται κάποιο σαφές νόημα ούτε στην ελληνική γλώσσα, με τη χρήση της αιτιατικής. Σημειωτέον ότι το δεύτερο ρήμα ρωτήθηκε και αυτό πολλές φορές ως άγνωστο, Επομένως, σίγουρα δεν θα ήταν σε θέση να γνωρίζουν ούτε και τη σύνταξή του.

**ε) Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα**

	<u>ΛΑΘΟΣ</u>	<u>ΣΩΣΤΟ</u>	<u>ΣΥΝΟΛΟ</u>
<u>1<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	12	8	20
<u>2<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	5	15	20
<u>3<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	8	12	20
<u>4<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	9	11	20
<u>5<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	8	12	20
<u>6<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	7	13	20
<u>7<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	6	14	20
<u>8<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	7	13	20
<u>9<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	9	11	20
<u>10<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	3	17	20
<u>11<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	3	17	20
<u>12<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	14	6	20
<u>13<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	5	15	20
<u>14<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	13	7	20
<u>15<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	16	4	20
<u>16<sup>η</sup> Ερώτηση</u> (απορρίφθηκε)	---	---	---
<u>17<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	12	8	20
<u>18<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	16	4	20
<u>19<sup>η</sup> Ερώτηση</u>	8	12	20

---

<u>20<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	8	12	20
<u>21<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	13	7	20
<u>22<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	7	13	20
<u>23<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	3	17	20
<u>24<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	3	17	20
<u>25<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	6	14	20
<u>26<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	13	7	20
<u>27<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	11	9	20
<u>28<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	4	16	20
<u>29<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	5	15	20
<u>30<sup>n</sup> Ερώτηση</u>	16	4	20



Γραπτή δοκιμασία

Atina Üniversitesi

Türkiyat Araştırmaları Bölümü

Ana Dili:.....

Asağıdaki cümlelerde boşlukları uygun ad durumlarıyla doldurun.

1. Bugün çok iyi geçti. Siz... çok teşekkür ederiz.

a. I b. A c. DAn ç. DA

2. Köşe... kim oturuyor?

a. DAn b. A c. I ç. DA

3. Kostas ben... zaten dün geldi.

a. A b. DA c. DAn ç. I

4. Annem..... her zaman yardım ederim. (yardım etmek= βοηθώ)

a. DA b. I c. DAn ç. A

5. Ben ora... çok seviyorum.

a. I b. DAn c. A ç. DA

6. Üniversitede dersler.....kolayca anlıyorum.

a. I b. Ø c. DA ç. A

7. Uçak Atina havalımanı..... saat 09.30'ta kalkacak.

- a. A    b. DAn    c. Ø    ç. I

8. Sen... bir şey istiyorum lütfen!

- a. Ø    b. A    c. I    ç. DAn

9. Ayşe'yle her gün beraberiz. O... bıktım artık.

- a. I    b. A    c. DAn    ç. Ø

10. Ben çocuklar.... gerçekten çok seviyorum. Ben de çocuk sahibi olmak istiyorum.

34

---

- a. I    b. Ø    c. A    ç. DAn

11. Sınıfta hiç gürültü..... istemiyorum. Herkes ders..... takip etsin, lütfen.<sup>7</sup>

(takip etmek= ακολουθώ)

12. Bu... kitap... çok beğeniyorum. O... okuduktan sonra ben... verir misin, lütfen?

---

<sup>7</sup> Οι ερωτήσεις 11-20 ήταν ελεύθερης συμπλήρωσης.

---

13. Annem dađınıklık(ακαταστασία)..... hiç sevmez. Bu yüzden her gün elbiselerim..... dolap..... koyarım.

14. Bu hoca..... çok seviyorum. Çok iyi ders yapıyor. O.....sarılmak istiyorum. (sarılmak=αγκαλιάζω)

15. Okul bittikten sonra Ahmet'le hiç görüşmedik. Dün yol... o... rastladım. (rastlamak=συναντώ τυχαία)

16. (Απορρίφθηκε)

35

---

17. Bu..... nasıl yapmışsın ya? Sen..... inanmıyorum. (inanmak=πιστεύω)

18. Sonunda yarın ders olacak. Ders.....katılacak mısın?

19. Sen..... bu..... mektup..... göndereceğim.

20. O..... nefret ediyorum. O.....döveceğim. (dövmek=χτυπώ, δέρω)

21. Her gün sınıf... geç kalıyorsun.

a. DA b. A c. DAn ç. I

22. Ben de sizinle gelmek istiyordum. Niye ben... yanınıza almadınız? Siz... kızdım. (kızmak=θυμώνω)

23. Bu... iş... yapacağım ben!

24. Okul..... sonra ev... gidiyorum.

a. DAn/I    b. A/I    c. DAn/A    ç. Dan/DA

25. Hoca biz... notlar... aldı ve diğer öğrenciler... verdi.

26. Köpekler... vallahi çok korkarım. Çünkü iki yıl önce büyük bir köpek ben... ısırıldı. (ısırmak=δαγκώνω)

a.I/A    b.DAn/I    c. DA/DAn    ç. I/Den

27. Dün akşam Amasya'... yola çıktım. Bu sabah saat 10'da Edirne'... vardım.

36

---

a. DAn/A    b. DAn/DA    c. Ø/I    ç. A/A

28. Sen... çok seviyorum. Onun için sen...güzel bir hediye vereceğim.

a. A/A    b. I/DAn    c. Ø/I    ç. I/A

29. Üniversitede ne.... okuyorsun?

a. I    b. A    c. DAn    ç. Ø

30. Oğlumun çok çalışması ve üniversite... kazanması lazım. Bu... ısrar ediyorum. (ısrar etmek= επιμένω)

a. DE/I    b. A/DA    c. DAn/I    ç. A/I

### Συμπεράσματα

Καταλήγουμε στο γεγονός ότι ο ρόλος της μητρικής γλώσσας είναι καθοριστικός στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Επιπλέον, αν υπάρχει και δεύτερη γλώσσα τότε η εκμάθηση της ξένης γλώσσας καθίσταται ευκολότερη, καθώς ο εκπαιδευόμενος στην ξένη γλώσσα αναπτύσσει ικανότητες, τις οποίες είχε επίσης αναπτύξει και κατά την διάρκεια απόκτησης της δεύτερης γλώσσας. Επιπροσθέτως, οι ατομικοί παράγοντες, όπως η ηλικία, η έφεση και οι στρατηγικές εκμάθησης, είναι καθοριστικοί για την διαδικασία της εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Ειδικότερα για τη διαδικασία της Ανάλυσης Λαθών, η έμπρακτη εφαρμογή της ανέδειξε τον υψηλό βαθμό δυσκολίας της, την ανάγκη μεγάλης προσοχής κατά τη διάρκειά της, για την ανακήρυξη ενός λάθους ως λάθος και, τέλος, για την περιγραφή του λάθους αυτού. Η εν λόγω διαδικασία προσφέρει τόσο στους εκπαιδευόμενους της ξένης γλώσσας, όσο και στους διδάσκοντές της, τη δυνατότητα να διαπιστώσουν οι ίδιοι, το βαθμό αποτελεσματικότητας του έργου τους και των εκάστοτε μεθόδων που εφαρμόζουν.

Τα λάθη δύνανται να επιδέχονται άνω της μιας ερμηνείας και ένα λάθος μπορεί να αναδειχθεί ταυτόχρονα αφενός μεν ως διαγλωσσικό, αφετέρου δε και ενδογλωσσικό. Εξάλλου, δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια ταξινόμησης και οι κατηγορίες λαθών πολλάκις συμπληρώνουν η μια την άλλη. Έτσι, δεν είναι παράλογη η ύπαρξη διαφοροποιήσεων ακόμη και μεταξύ των ίδιων των ερευνητών.

Τέλος, αναφορικά με την εκμάθηση των πτωτικών επιθημάτων της Τουρκικής στους ελληνόφωνους εκπαιδευόμενους, συμπεραίνουμε ότι ένεκα της ελλείψεως πολλών εξ αυτών στην Νέα Ελληνική, προκύπτει

αυξημένη δυσκολία τόσο στην κατανόηση, όσο και στη χρήση των επιθημάτων αυτών. Εκεί όπου υφίσταται η έλλειψη της Ελληνικής οι εκπαιδευόμενοι καταφεύγουν στον παραλληλισμό με την Ελληνική και τον τρόπο που μέσω αυτής δηλώνονται τα ζητούμενα μηνύματα.

*Ekləri öğrenmek demek Türkçeyi öğrenmek demektir!*

(Dany)

### **Βιβλιογραφία**

- BROWN, H. Douglas (1980), *Principles of Language Learning and Teaching*, 4<sup>th</sup> Edition, Harlow: Longman.
- CHOMSKY, Noam (2007), *Gia tin Fisi kai Tin Glossa (Για τη φύση και τη γλώσσα)*, G. Kotzoglou. (Trans.), Athens: Ekdoseis Dim. N. Papadima.
- CORDER, Stephen Pit (1974), "Error Analysis", *The Edinburgh Course in Applied Linguistics Vol. 3*, J. P. B. Allen, Stephen Pit Corder (Ed.), London: Oxford University Press.
- CRYSTAL, David (2006), *Lexiko Glossologias kai Fonologias (Λεξικό Γλωσσολογίας και Φωνολογίας)*, Ksidopoulos G. (Trans.), Athens: Ekdoseis Pataki.
- ELLIS, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- GÖKSEL, Ash, KERSLAKE, Celia (2006), *Turkish A Comprehensive Grammar*, New York: Routledge.
- KETREZ, F. Nihan (2012), *A Student Grammar of Turkish*, Cambridge: University Press of Cambridge.
- RICHARDS, Jack C. (1980), "Second Language Acquisition: Error Analysis", *Annual Review of Applied Linguistics*, 1, 91-107.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (2006), *Introducing Second Language Acquisition*, New York: Oxford University Press.

- SCHUMANN, John H. (1975), "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition", *Language Learning*, 25(2), 209-235.
- SELINKER, Larry (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- SELLA-MAZI, Eleni (2004), *Stoixia Antiparabolikis Grammatikis Ellinikis-Tourkikis (Στοιχεία Αντιπαραβολικής Γραμματικής Ελληνικής-Τουρκικής)*, Athens: Papazisi.
- TRIARHI-HERMANN, B. (2000), *I diglossia stin Paidiki Ilikia – Mia Psichologiki Proseggisi (Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία – Μία ψυχολογική προσέγγιση)*, Athens: Gutenberg.
- van ELS, Theo, BONGAERTS, Theo, EXTRA, Guus, van OS, Charles, JANSSEN-van DIETEN Anne-Mieke, (1984), *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, London: Edward Arnold.
- WIDDOWSON, Henry G. (1978), "The Significance of Simplification", *Studies in Second Language Acquisition*, 1 (1), 11-20.