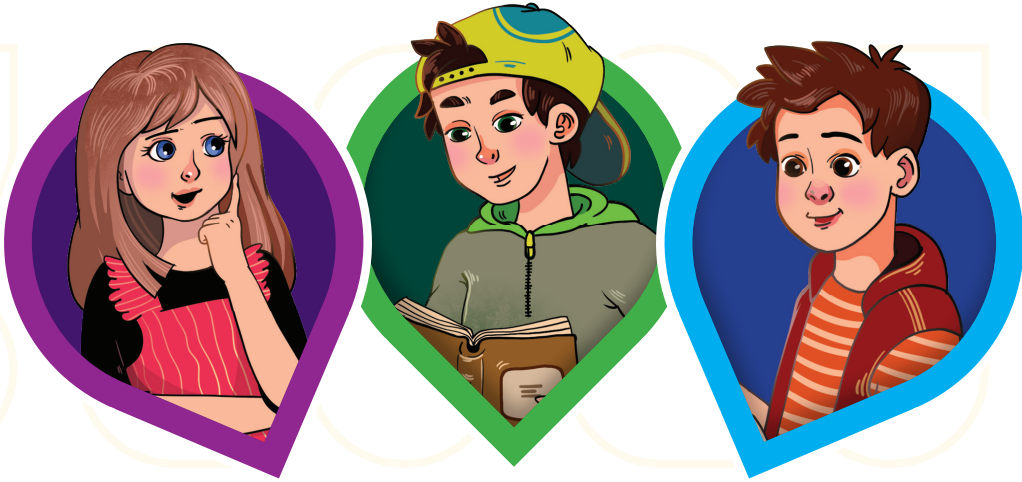


Μανόλης Ν. Αρχοντάκης



Ορθογραφώ!

Γραμματική και Ορθογραφία

Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού

ΟΔΗΓΟΣ

ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΝΕΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ,
ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



ΕΛΛΗΝΟ
ΕΚΔΟΤΙΚΗ

Κατηγορία: Εκπαιδευτικά βιβλία για το Δημοτικό
Τίτλος βιβλίου: Ορθογραφώ! – ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ISBN	978-960-563-603-6
Συγγραφέας	Μανόλης Ν. Αρχοντάκης
Επιμέλεια έκδοσης	Χριστίνα Νάζαρη
Γραφιστική επιμέλεια	DTP Ελληνοεκδοτικής, Δάφνη Κουλούρη
Σχεδίαση εξωφύλλου	Λαέρτης Βίλα
Πρώτη έκδοση	Οκτώβριος 2023
Παρούσα έκδοση	Οκτώβριος 2023
Κ.Ε.ΕΛ.	95/23

© Copyright: Δ.Β. ΕΛΛΗΝΟΕΚΔΟΤΙΚΗ Α.Ε.Ε.Ε. και Μανόλης Ν. Αρχοντάκης

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή εν όλω ή εν μέρει έστω και μιας σελίδας ή και περιληπτικά, κατά παράφραση ή διασκευή, του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογραφήσεως ή άλλως πώς), σύμφωνα με τους Ν.237/1920, 4301/1929 και 10074, τα Ν.Δ. 3565/56, 4264/62, 2121/93 και λοιπούς εν γένει κανόνες Διεθνούς Δικαίου, χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του Εκδότη, ο οποίος παρακρατεί αποκλειστικά και μόνο για τον εαυτό του την κυριότητα, νομή και κατοχή.



Δ.Β. ΕΛΛΗΝΟΕΚΔΟΤΙΚΗ Α.Ε.Ε.Ε. – ΑΝΩΝΥΜΗ ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΜΠΟΡΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ

Κεντρικά γραφεία

Ιπποκράτους 82, 106 80, Αθήνα, Ελλάδα
Τηλ.: 210 36 46965 – 210 36 35229

info@ellinoekdotiki.gr

Βιβλιοπωλείο

Ιπποκράτους 10-12, 106 79, Αθήνα, Ελλάδα
Τηλ.: 210 36 13676 – 210 36 40632 – 210 36 35207
Fax: 210 36 35207

diakinisi@ellinoekdotiki.gr

www.ellinoekdotiki.gr

facebook.com/ellinoekdotiki

Στη μάνα μου την Ειρήνη,
στους μαθητές μου στο Δημοτικό Σχολείο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Λίγα λόγια για τη νέα έκδοση	9
Ο πρόλογος της πρώτης έκδοσης	10

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Εισαγωγικά	13
1. Η ορθογραφία στο σχολείο	13
2. Ορθογραφία: προϋποθέσεις και στάδια	14
3. Οι μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία	15
4. Η αντιμετώπιση των μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία στο σχολείο	16
α. Η δημιουργία ενός προγράμματος	16
β. Η αξιολόγηση	17
γ. Οι κύριες κατευθύνσεις του προγράμματος	18
δ. Η διδασκαλία της ορθογραφίας	19
ε. Η μελέτη της ορθογραφίας στο σχολείο και στο σπίτι	22
5. ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ: Ορθογραφώ!: Γραμματική και Ορθογραφία Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού	23

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΟΔΗΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

1η Ενότητα: Ορθογραφώ άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα	25
1ο Κεφάλαιο: Άρθρα μπροστά από ουσιαστικά	25
2ο Κεφάλαιο: Τα ουσιαστικά	26
2.1 Τι φανερώνουν τα ουσιαστικά	26
2.2, 2.3, 2.4 Καταλήξεις αρσενικών, θηλυκών και ουδέτερων ουσιαστικών	26
2.5, 2.6 Καταλήξεις της γενικής και της αιτιατικής πτώσης των ουσιαστικών	31
3ο Κεφάλαιο: 3.1, 3.2, 3.3 Ξεχωρίζω τα άρθρα της και τις, τον και των και τις καταλήξεις του πληθυντικού -οι και -εις	31
Επαναληπτικές ασκήσεις	32
4ο Κεφάλαιο: Επίθετα και ουσιαστικά	34
4.1 Τα επίθετα και η σημασία τους – 4.2 Οι καταλήξεις των επιθέτων – 4.3 Το επίθετο ο πολύς, η πολλή, το πολύ – 4.4 Τα επίθετα ο συνεχής, η συνεχής, το συνεχές και ο ευθύς, η ευθεία, το ευθύ – 4.5 Επαναληπτικές ασκήσεις	34
2η Ενότητα: Ορθογραφώ ρήματα	34
5ο Κεφάλαιο: Οι καταλήξεις της οριστικής	35

5.1 Ο ενεστώτας της ενεργητικής φωνής: I. Το πρώτο (α') πρόσωπο του ενικού αριθμού – II. Το δεύτερο (β') και το τρίτο (γ') πρόσωπο του ενικού αριθμού – III. Το πρώτο (α'), το δεύτερο (β') και το τρίτο (γ') πρόσωπο του πληθυντικού αριθμού – IV. Επαναληπτικές ασκήσεις: οριστική του ενεστώτα στην ενεργητική φωνή	
5.2 Ο ενεστώτας της παθητικής φωνής: I. Το πρώτο (α'), το δεύτερο (β') και το τρίτο (γ') πρόσωπο του ενικού αριθμού – II. Το πρώτο (α') και το δεύτερο (β') πρόσωπο του πληθυντικού αριθμού – III. Το τρίτο (γ') πρόσωπο του πληθυντικού αριθμού – IV. Επαναληπτικές ασκήσεις: οριστική του ενεστώτα στην παθητική φωνή	35
5.3 Ο παρατατικός της ενεργητικής φωνής	37
5.4 Ο αόριστος της ενεργητικής φωνής – 5.5 Επαναληπτικές ασκήσεις: Ενεστώτας, παρατατικός και αόριστος των ρημάτων στην ενεργητική φωνή – 5.6 Ο αόριστος της παθητικής φωνής	37
5.7 Ο εξακολουθητικός και ο συνοπτικός μέλλοντας της ενεργητικής και της παθητικής φωνής	38
5.8 Ο παρακείμενος και ο υπερσυντέλικος της ενεργητικής και της παθητικής φωνής	39
6ο Κεφάλαιο: Οι καταλήξεις της υποτακτικής	39
7ο Κεφάλαιο: Οι καταλήξεις της προστακτικής	39
8ο Κεφάλαιο: Ξεχωρίζω τις καταλήξεις των ρημάτων -εται και -ετε , -είται και -είτε , -είστε και -ήστε :	
8.1 -εται και -ετε – 8.2 -είται και -είτε – 8.3 -είστε και -ήστε – 8.4 Επαναληπτικές ασκήσεις	39
9ο Κεφάλαιο: Ρήματα σε -ώνω , -ίζω , -αίνω , -εύω , - i νω , -ύω και -είω :	
9.1 Τα ρήματα σε -ώνω – 9.2 Τα ρήματα σε -ίζω – 9.3 Τα ρήματα σε -αίνω – 9.4 Τα ρήματα σε -εύω – 9.5 Τα ρήματα με -η- , -ι- , -υ- ή -ει- στο θέμα τους – 9.6 Επαναληπτικές ασκήσεις	39
10ο Κεφάλαιο: Οι μετοχές	39
Επαναληπτικές ασκήσεις	40
Πίνακες κλίσης των ρημάτων	41
3η Ενότητα: Ορθογραφώ παράγωγες λέξεις και παραθετικά επιθέτων	41
11ο Κεφάλαιο: Οι καταλήξεις των υποκοριστικών	45
12ο Κεφάλαιο: Παραγωγικές καταλήξεις ουσιαστικών: 12.1 Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ειο – 12.2 Ουσιαστικά σε -τήρας , -τήρι , -τήριο – 12.3 Θηλυκά ουσιαστικά σε -ηση και -ιση – 12.4 Θηλυκά ουσιαστικά σε -ίδα , -ίνα και -ισσα – 12.5 Θηλυκά ουσιαστικά (και επίθετα) σε -ια , -εια και -οια – 12.6 Θηλυκά ουσιαστικά σε -ότητα , -ύτητα και -οσύνη – 12.7 Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ιμο – 12.8 Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ημα	45
13ο Κεφάλαιο: Παραγωγικές καταλήξεις επιθέτων: 13.1 Επίθετα σε -ικός , -ική , -ικό , -ικος ,	

-ικη, -ικο, -ιάτικός, -ιάτικη, -ιάτικο – 13.2 Επίθετα σε -ιμος, -ιμη, -ιμο – 13.3 Επίθετα σε -ινός, -ινή, -ινό ή -ινος, -ινη, -ινο – 13.4 Επίθετα σε -ιος, -ια, -ιο – 13.5 Επίθετα σε: -αίος (-αία, -αίο), -άρης (-άρα, -άρικο), -ιάρης (-ιάρα, -ιάρικο), -ερός (-ερή, -ερό), -ηρός (-ηρή, -ηρό), -ωπός (-ωπή, -ωπό), -ωτός (-ωτή, -ωτό)	45
14ο Κεφάλαιο: Παραθετικά επιθέτων	46
Επαναληπτικές ασκήσεις	46
1. Οικογένειες λέξεων	47
2. Ομάδες σύνθετων λέξεων με βάση το πρώτο συνθετικό	50
3. Ομάδες σύνθετων λέξεων με βάση το δεύτερο συνθετικό	52
Σημειώσεις	54
Παράρτημα	60
Βιβλιογραφία	72

Λίγα λόγια για τη νέα έκδοση

Με την επανέκδοση του **Ορθογραφώ!** συμπληρώνονται περισσότερα από είκοσι χρόνια από την πρώτη του έκδοση. Στη νέα, ανανεωμένη έκδοση περιέχονται αλλαγές και βελτιώσεις που προέκυψαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα που είχαμε την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουμε το βιβλίο στη διδασκαλία της γραμματικής και της ορθογραφίας με ομάδες μαθητών/μαθητριών στο σχολείο αλλά και ατομικά.

Στο περιεχόμενο και γενικότερα στη διαμόρφωση της έκδοσης λάβαμε υπόψη μας τόσο το βιβλίο της Γραμματικής της Ε' και της Στ' τάξης, όσο και το πλαίσιο διδασκαλίας που προτείνεται στο νέο πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό (2021). Το νέο πρόγραμμα σπουδών προτείνει, ανάμεσα στ' άλλα, η διδασκαλία της γραμματικής, της ορθογραφίας και του λεξιλογίου να περιλαμβάνει τη «δημιουργία στοχευμένων ορθογραφικών ασκήσεων με παιγνιώδη χαρακτήρα». Είναι χαρακτηριστικό ότι αν και η πρώτη έκδοση του **Ορθογραφώ!** προηγήθηκε χρονικά του νέου προγράμματος, ένα μεγάλο μέρος από τις ασκήσεις που περιέχει έχουν ανάλογο χαρακτήρα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι περισσότερο ελκυστικές και ευχάριστες για τους/τις μαθητές/μαθήτριες και να κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους. Αλλά και πολλές από τις ιδέες και τις ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται στο πρόγραμμα (όπως οι κατάλογοι των λέξεων, η αιτιολόγηση των ορθογραφικών λαθών, οι μετασχηματισμοί κειμένων, οι καρτέλες με τα θέματα και τις καταλήξεις, η κατασκευή τροχού με τα άρθρα και πολλές άλλες) περιέχονται με παρόμοια μορφή στο βιβλίο από την πρώτη του έκδοση.

Το σημαντικό όμως για μας είναι ότι οι μαθητές/μαθήτριες που εργάστηκαν με το υλικό του βιβλίου βελτίωσαν τα γραπτά τους κείμενα και όχι μόνο στον τομέα της ορθογραφίας. Το **Ορθογραφώ!** αποτελεί ένα χρηστικό βιβλίο που συμπληρώνει και εμπλουτίζει τη διδασκαλία της γραμματικής και προπαντός της ορθογραφίας στο σχολείο. Στη νέα του έκδοση η απλή, διακριτική και ευχάριστη εικονογράφηση του εντάχθηκε αρμονικά στο προσεκτικά σχεδιασμένο στήσιμο κάθε σελίδας έτσι, ώστε οι σελίδες του βιβλίου να είναι «ανάλαφρες» και λειτουργικές και, παράλληλα, να διευκολύνουν κάθε μαθητή/μαθήτρια να συγκρατήσει στη μνήμη του/της και να αυτοματοποιήσει τις γνώσεις της γραμματικής και της ορθογραφίας.

Μανόλης Ν. Αρχοντάκης

Οκτώβριος 2023

Ο πρόλογος της πρώτης έκδοσης

*Τα ορθογραφικά λάθη στη γεύση τα διορθώνεις
με λίγο πετραδάκι άμπωτης και πολύ νερό της λουίζας.*

ΟΔ. ΕΛΥΤΗΣ, Εκ του πλησίον

Το βιβλίο αυτό περιέχει ένα διδακτικό πρόγραμμα γραμματικής και ορθογραφίας. Στόχος του είναι να βοηθήσει τους μαθητές* να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στη γραμματική, αλλά και να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την ικανότητά τους να γράφουν ορθογραφήματα. Το βιβλίο **απευθύνεται** κυρίως στους μαθητές των μεγάλων τάξεων (Δ', Ε' και ΣΤ') του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα σ' εκείνους που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ορθή γραφή της γλώσσας μας, τους αποκαλούμενους συνήθως «ανορθόγραφους» μαθητές. Ωστόσο, ένα σημαντικό τμήμα του βιβλίου, όπως πολλές απ' τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια που περιέχει, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τους μαθητές των μικρότερων τάξεων.

Το περιεχόμενο του βιβλίου εναρμονίζεται με τους στόχους της διδασκαλίας της γραμματικής και της ορθογραφίας στο δημοτικό σχολείο. Καλύπτει το κυριότερο μέρος των γραμματικών και ορθογραφικών φαινομένων (ονοματικό, ρηματικό κλιτικό σύστημα, παραγωγή και σύνθεση λέξεων) που διδάσκονται οι μαθητές. Οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που περιέχονται στο βιβλίο οργανώνονται και παρουσιάζονται με τη μορφή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που βασίζεται και στις μεθόδους και στους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη Γλώσσα. Ο δάσκαλος κατά τη διαδικασία της εφαρμογής του μπορεί να εμπλουτίσει και να επεκτείνει το περιεχόμενό του, να προσθέσει ή να αφαιρέσει δραστηριότητες και γενικότερα να επέμβει δημιουργικά στην υλοποίησή του, ώστε να το προσαρμόσει στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του.

Τα γραμματικά-ορθογραφικά φαινόμενα που περιέχονται στο βιβλίο αναπτύσσονται σε επιμέρους ενότητες, οι οποίες με τη σειρά τους αναλύονται σε μικρά και απλά διδακτικά βήματα. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει δραστηριότητες, παιχνίδια και ασκήσεις που βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν τον διδακτικό της στόχο. Η σειρά και ο αριθμός των διδακτικών βημάτων κάθε ενότητας, αλλά και η συνολική ανάπτυξη των ενοτήτων εξασφαλίζουν στους μαθητές τη δυνατότητα και τους τρόπους συστηματικής ανάκλησης και χρήσης των γνώσεων που έχουν διδαχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος. Τελικός στόχος του προγράμματός μας είναι: οι γνώσεις της γραμματικής και της ορθογραφίας που κατακτούν οι μαθητές να «μεταφέρονται» με επιτυχία σ' όλες τις δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος, τόσο στο γλωσσικό μάθημα όσο και σε κάθε γραπτή τους εργασία.

* Οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι η αναγραφή του αρσενικού γένους των ονομάτων, όπου υπάρχει στο βιβλίο, δεν συνιστά αποδοχή της παρωχημένης αντίληψης για το «ισχυρότερο» ή «επικρατέστερο» (βιολογικό ή κοινωνικό) φύλο, αλλά είναι δηλωτική της γραμματικής υποκατηγορίας των ονομάτων (μαθητής/-τρια κ.ά.) και επιλέγεται για λόγους οικονομίας.

Οι μαθητές, δουλεύοντας στο πλαίσιο του προγράμματος, επεξεργάζονται, κατανοούν και κωδικοποιούν τα γραμματικά φαινόμενα, αποκτούν γνωστικές δεξιότητες και εντέλει απομνημονεύουν τη σωστή γραφή των λέξεων. Κάθε μαθητής, μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες και ασκήσεις, διαμορφώνει και αναπτύσσει, με την υποστήριξη του δασκάλου του, έναν δικό του τρόπο μάθησης, ανακαλύπτει και μαθαίνει να χρησιμοποιεί προσωπικές στρατηγικές μάθησης και μνημονικές τεχνικές.

Ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές στο περιβάλλον του προγράμματος σε μια διαδικασία κοινής αναζήτησης στόχων και γνώσεων, που όμως εξειδικεύονται κατά μαθητή, και διευκολύνει τους μαθητές να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν ανάμεσα από εναλλακτικούς τρόπους μάθησης εκείνους που θα τους βοηθήσουν αποτελεσματικά. Επιδίδει να κεντρίσει και να διατηρήσει ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών, κάτι που θα έχει ως αποτέλεσμα να αποτρέπονται φαινόμενα ανίας, παθητικής συμμετοχής, αντανάκλαστικής και μηχανιστικής συμπλήρωσης των ασκήσεων του βιβλίου. Ενθαρρύνει και υποστηρίζει την προσπάθεια κάθε μαθητή. Αντιμετωπίζει τα τυχόν γραμματικά και ορθογραφικά λάθη των μαθητών ως ευκαιρίες μάθησης, αποδραματοποιεί τα λάθη τους και ουδέποτε προβαίνει στην ποινικοποίησή τους. Εισάγει τους μαθητές στη διαδικασία αυτοδιόρθωσης και αυτοαξιολόγησης. Εν ολίγοις, ο δάσκαλος προσπαθεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε ν' αναπτυχθεί ανάμεσα σ' αυτόν και στους μαθητές σχέση ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και να «ανακαλύψει τα μέσα για να δώσει τη συναισθηματική αξία της γνώσης στο κάθε παιδί, ιδιαίτερα δε σ' εκείνα που τη χρειάζονται περισσότερο»¹.

Το βιβλίο αυτό προέκυψε από το υλικό του προγράμματος που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το 1995 έως το 1999 στο 128ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές των μεγάλων τάξεων (Δ', Ε' και ΣΤ') με δυσκολίες και μειωμένη επίδοση στην ορθογραφία. Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα από την πρώτη εφαρμογή του προγράμματος μας οδήγησαν να συνεχίσουμε την προσπάθειά μας και να το εντάξουμε και σε άλλα σχολεία των Αθηνών, βελτιώνοντας και εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό του. Έτσι, στην πορεία του χρόνου αξιολογήθηκε, τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε, ώστε να εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα τους στόχους του. Οι μαθητές που εργάστηκαν στο πρόγραμμα το πλούτισαν με τις ιδέες και τη φαντασία τους, γιατί συμμετείχαν δημιουργικά ως ισότιμοι συνεργάτες, συμβάλλοντας στην αναθεώρηση και τροποποίηση –στο μέτρο που αυτό μπορούσε να γίνει– ορισμένων σημείων τόσο του περιεχομένου όσο και της μορφής του.

Με την έκδοση αυτού του βιβλίου σκοπός μου δεν ήταν να προσθέσω ένα ακόμη έντυπο ανάμεσα στα τόσα που κυκλοφορούν, αυτοχαρακτηριζόμενα ως «σχολικά βοηθήματα», ή ένα βιβλίο διδασκαλίας της σχολικής γραμματικής –ασφαλώς και δεν πρόκειται για κάτι τέτοιο–, αλλά ένα βιβλίο που στηρίζεται σ' έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του αντικειμένου του, που απευθύνεται σε συγκεκριμένο μαθητικό κοινό –κυρίως στους μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες– και εξασφαλίζει τη δημιουργική συμμετοχή και παρέμβαση του δασκάλου και του μαθητή.

Τα επόμενα εισαγωγικά κείμενα απευθύνονται στον δάσκαλο και στον γονιό. Αναφέρονται συνοπτικά στη δημιουργία και στο περιεχόμενο του προγράμματος, περιέχουν σύντομες σκέψεις

γύρω από το αντικείμενο της ορθογραφίας και την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών, καθώς και οδηγίες και προτάσεις σχετικά με τον τρόπο χρήσης του υλικού του βιβλίου, και τέλος, προτείνουν έναν απλό και αποτελεσματικό τρόπο μελέτης της σχολικής ορθογραφίας. Στη συνέχεια περιγράφονται συνοπτικά οι στόχοι, οι δραστηριότητες και το περιεχόμενο κάθε διδακτικής ενότητας. Κρίνουμε χρήσιμο να τα συμβουλευτεί ο δάσκαλος ή ο γονιός πριν ξεκινήσει τη δουλειά του με το παιδί.

Νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους φίλους δασκάλους που συνεργάστηκαν στην υλοποίηση του προγράμματος για τις πολλαπλά χρήσιμες παρατηρήσεις και υποδείξεις τους, καθώς και για τις ιδέες που μου εμπιστεύθηκαν. Πιστεύω ότι τις αξιοποίησα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων μου όσο μπορούσα καλύτερα. Τους δασκάλους που κατά καιρούς συζήτησα επανειλημμένως μαζί τους τη μέθοδο, τις τεχνικές, τα παιχνίδια και τις ιδέες που παρουσιάζονται σ' αυτό το βιβλίο. Τους φίλους και συναδέλφους που είχαν την υπομονή να διαβάσουν το αρχικό χειρόγραφο. Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τον Γιώργο Καραντάνο, δάσκαλό μου στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, για την υπομονή του να διαβάσει τα χειρόγραφα και τη βοήθειά του ώστε να διευκρινιστούν και να διατυπωθούν καλύτερα ορισμένα σημεία του κειμένου των εισαγωγικών σημειώσεων· θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρω πόσο αποτελεσματικά με βοήθησαν οι σημειώσεις από τις παραδόσεις του στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον Γιάννη Παπαδάτο, τη Στέλλα Πρωτονοταρίου, τη Φρόσω Σταματέλου, τον Δημήτρη Πολίτη, τη Μαρία Τσαντέ, την Τσαμπίκα Κυριακού, τη Μάγδα Ξαντά, την Αλεξάνδρα Παρούση, την Αγγελική Λαΐου, τον Γιαννούλη Γιαννούλη –ειδικά για τη βοήθειά του στη μετατροπή ορισμένων γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων σε ομοιοκατάληκτη στιχουργική μορφή– τον Δημήτρη Λαχουρή, για τη χορήγηση πολύτιμου υλικού, το διδακτικό προσωπικό και τους διευθυντές Άννα Κοτσανίτη και Παντελή Φραγκιαδάκη του 128ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών.

Τελειώνοντας, θέλω να διευκρινίσω ότι η εργασία αυτή δεν διεκδικεί τον τίτλο της πρωτότυπης και μοναδικής μεθόδου. Θα αρκούσε ο χαρακτηρισμός ότι πρόκειται για ένα «χρηστικό βιβλίο». Στην έκδοσή του με οδήγησε η παρότρυνση πολλών δασκάλων και τα θετικά αποτελέσματα που προέκυπταν για τους μαθητές που εργάστηκαν στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος.

Μάρτιος 1999

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Με αφορμή την έκδοση του βιβλίου θα αναφερθούμε πολύ σύντομα σε ορισμένα θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ορθογραφίας στο σχολείο, τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές, τις μεθόδους και τα προγράμματα υποστήριξης των μαθητών που δυσκολεύονται στον τομέα αυτόν. Η αναφορά μας στα παραπάνω θέματα έχει ως αφετηρία της το σχολείο και αντλεί το υλικό της κυρίως από την εμπειρία μας σε αυτό².

1. Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Μία από τις βασικές επιδιώξεις της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο είναι η ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών. Η εκμάθηση της ορθογραφίας –δηλαδή της ορθογραφημένης γραπτής έκφρασης– στο σχολείο πραγματώνεται προοδευτικά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, ξεκινάει από την πρώτη τάξη του δημοτικού και ολοκληρώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα νέα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας επιδεικνύεται μεγάλο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ορθογραφίας. Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνεται σε αυτά, η ορθογραφία αποτελεί «αναπόσπαστο μέρος της γραμματικής» και «στην ελληνική γλώσσα σηματοδοτεί γραμματικές κατηγορίες συντακτικούς ρόλους, αλλά και γραμματικοποιημένες έννοιες»³. Η διδασκαλία της στοχεύει να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στην απαίτηση να γράφουν «ορθογραφημένα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα»⁴.

Στα βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου, τόσο στο *Βιβλίο του Μαθητή* όσο και στο *Τετράδιο Εργασιών*, η ορθογραφική μάθηση προωθείται με πολλές και ποικίλες δραστηριότητες και ασκήσεις. Οι μαθητές συμπληρώνουν λέξεις και κείμενα, λύνουν σταυρόλεξα και κρυπτόλεξα, εξηγούν την ορθογραφία των λέξεων, αντιγράφουν κείμενα, διορθώνουν κείμενα, διορθώνουν μόνοι τους το γραπτό τους, γράφουν άγνωστη ορθογραφία, δημιουργούν οικογένειες λέξεων κ.ά.⁵ Δεν αποτελεί, δηλαδή, η εκμάθηση της ορθογραφίας μια ξέχωρη σχολική εργασία που μεταφέρεται μόνο για να μελετηθεί στο σπίτι, αλλά συνδέεται ουσιαστικά και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας. «Άρρηκτα δεμένη με τη γραμματική και το λεξιλόγιο είναι και η εκμάθηση της ορθογραφίας, η οποία στην ελληνική γλώσσα συνδυάζεται τόσο με τις σημασίες των λέξεων (λεξική ορθογραφία) όσο και με την κλίση (κλιτική ορθογραφία)»⁶, αναφέρεται στα νέα προγράμματα.

Οι μαθητές από τα πρώτα τους βήματα στο σχολείο καθοδηγούνται στην ανακάλυψη και εκμάθηση του συστήματος της ορθογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μαθαίνουν να συνδέουν τα φωνήματα με τα γραφήματα στα οποία αντιστοιχούν, να μετατρέπουν τα φωνήματα σε γραφήματα καθώς και να γράφουν με βάση τις ορθογραφικές συμβάσεις του γλωσσικού μας συστήματος. Τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην εκμάθηση της ορθογραφίας⁷ και του γραπτού λόγου γενικότερα. Γιατί αναμφίβολα η μάθηση της ορθογραφίας

συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή και τον βοηθά να εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια ⁸.

2. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ

Στο σχολείο η λέξη «ορθογραφία» χρησιμοποιείται με διττή σημασία. Κατ' αρχάς, σημαίνει το μικρό κείμενο το οποίο οι μαθητές αναλαμβάνουν συνήθως να μελετήσουν στο σπίτι, με σκοπό να τους το υπαγορεύσει ο δάσκαλος και να το γράψουν την επόμενη ημέρα στο «τετράδιο της ορθογραφίας»⁹. Επιπλέον, η λέξη «ορθογραφία» αναφέρεται στην ορθή γραφή του θεματικού και του κλιτικού μέρους των λέξεων¹⁰ και κυρίως «των φωνημάτων |e|, |i|, |o| στα διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα όπου εμφανίζονται»¹¹. Είναι δεδομένο ότι για να γράψει ορθογραφημένα ένας μαθητής, θα πρέπει να στηριχτεί όχι μόνο στη βάση της αντιστοιχίας φωνημάτων και γραφημάτων –η γραφή της νέας ελληνικής δεν είναι πλήρως φωνητική, μερικά φωνήματα παριστάνονται με διαφορετικά γράμματα: π.χ. το φώνημα |i| παριστάνεται με τα γράμματα (φωνήεντα / δίψηφα φωνήεντα) ι, η, υ, ει, οι, υι· το φώνημα |o| παριστάνεται με τα γράμματα ο, ω) κ.λπ.–, αλλά και στις ορθογραφικές συμβάσεις που ρυθμίζουν την ορθογραφία των λέξεων όπως την ορίσαμε παραπάνω.

Η κατάκτηση της ορθογραφίας αποτελεί μια σύνθετη νοητική λειτουργία, μια διαδικασία δυσκολότερη από εκείνη της ανάγνωσης¹². Η ορθή γραφή των λέξεων απαιτεί από το παιδί να γνωρίζει τα γραφήματα, το σύστημα της ορθογραφίας, αλλά και να διαθέτει ικανότητα μνήμης και ανάκλησης της σειράς των γραφημάτων και των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών ορισμένων λέξεων με ιστορική ορθογραφία¹³. Προκειμένου να γράψουν σωστά μια λέξη, οι μαθητές χρησιμοποιούν δύο κυρίως οδούς: η μία οδός σχετίζεται με τη γνώση της αντιστοιχίας των φωνημάτων και των γραφημάτων, ενώ η άλλη οδός αφορά το «οπτικό λεξικό» το οποίο δημιουργείται από την αποθήκευση στη μνήμη ολόκληρων λέξεων. Η κατάκτηση της ορθογραφίας αποτελεί μια αναπτυξιακή διαδικασία που ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης καθένα από τα οποία διαθέτει διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Στο **προ-φωνητικό στάδιο**, στο οποίο υπάρχουν ελάχιστα ώριμα δείγματα ορθογραφημένης γραφής, τα παιδιά «γράφουν» κάνοντας καμπύλες, τεμνόμενες γραμμές ή ζωγραφιές. Ακόμη και όταν γράφουν κάποια γράμματα, αυτά δεν αντιστοιχούν στους εκφερόμενους ήχους των λέξεων. Το **ημι-φωνητικό** στάδιο αποτελεί ένα σημαντικό βήμα, γιατί τα παιδιά μπορούν πλέον να γράψουν σωστά ορισμένα γράμματα από μια λέξη και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γράμματα αυτά συμβολίζουν συγκεκριμένους ήχους. Τα επόμενα δύο στάδια αναπτύσσονται κυρίως μετά την είσοδο στο σχολείο. Στο **φωνητικό στάδιο** οι μαθητές, με τη βοήθεια και της σχολικής μάθησης, είναι ικανοί να γράφουν σωστά λέξεις, των οποίων το κάθε φώνημα αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο ήχο. Κατά το τέταρτο στάδιο, το **μορφημικό**, η ορθογραφία βασίζεται πλέον στους γραμματικούς και μορφολογικούς κανόνες. Οι μαθητές έχουν γνώση της μορφολογικής δομής των λέξεων και μαθαίνουν να χειρίζονται τους ορθογραφικούς κανόνες¹⁴.

Η επιλογή των διδακτικών στόχων και των δραστηριοτήτων που περιέχονται στο βιβλίο αυτό αφορούν κυρίως στο **μορφημικό** στάδιο. Είναι το στάδιο όπου οι μαθητές αντιλαμβάνονται ορθο-

γραφικές έννοιες, τη σημασία του θέματος και των καταλήξεων, το κλιτικό σύστημα των ονομάτων και των ρημάτων, την παραγωγή και τη σύνθεση των λέξεων, την ιστορική τους προέλευση και τη σημασία τους, επεξεργάζονται δηλαδή τις μορφολογικές έννοιες και πληροφορίες της γλώσσας μας. Τα προβλήματα ορθογραφίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού εντοπίζονται κυρίως στο επίπεδο της μορφολογίας και αφορούν τις καταλήξεις και τα θέματα των λέξεων. Για τον λόγο αυτόν, η διδασκαλία της ορθογραφίας επικεντρώνεται στο πρόγραμμά μας στην παροχή γνώσεων σχετικών με τα μορφήματα που συνθέτουν τις λέξεις και περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες μορφολογικής επίγνωσης. Εξάλλου, και τα ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν τη συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στην ορθογραφημένη γραφή¹⁵.

3. ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Στο σχολείο, όπως εμπειρικά διαπιστώνουμε αλλά και όπως επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες, ένα ποσοστό μαθητών¹⁶ έχει μειωμένη ή χαμηλή επίδοση στην ορθογραφία με αποτέλεσμα να αδυνατεί, ως έναν βαθμό, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος. Το ποσοστό αυτό αντιστοιχεί σε μια ανομοιογενή ομάδα μαθητών.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συνήθως προβλήματα στην ορθογραφία. Οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στην ορθογραφία, όπως και οι μαθητές με δυσλεξία¹⁷. Ορισμένοι μαθητές συναντούν προβλήματα μόνο στην ορθογραφία, ενώ είναι καλοί αναγνώστες και η επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα είναι αρκετά ικανοποιητική. Πρόκειται για μαθητές με προβλήματα **δυσορθογραφίας**¹⁸. Η δυσορθογραφία εκδηλώνεται «με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση μόνον της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή»¹⁹. Αν και το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, προβλήματα στην ορθογραφία αντιμετωπίζουν και ορισμένοι μαθητές εξαιτίας συναισθηματικών διαταραχών²⁰, οι μαθητές με περιβαλλοντική αποστέρηση και έλλειψη ευκαιριών για μάθηση και οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, με διαφορετική μητρική γλώσσα.

Στο σχολείο συνηθίζεται να αποκαλούν, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς, «ανορθόγραφους» τους μαθητές με χαμηλή επίδοση στην ορθογραφία, χωρίς να εξετάζονται οι ιδιαίτερες συνιστώσες και διαστάσεις του προβλήματος για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ως εκ τούτου, το πρόβλημα υποβαθμίζεται και η αδυναμία του σχολείου να παρέχει εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη σε αυτούς τους μαθητές παραμένει. Ο τρόπος διδασκαλίας της ορθογραφίας, η διδασκαλία της γραμματικής αλλά και επιμέρους θέματα, όπως ο τρόπος διόρθωσης των ορθογραφικών λαθών των μαθητών, αποτέλεσαν κατά καιρούς αντικείμενα διαμάχης στην εκπαίδευση. Σήμερα εξαρτώνται γενικότερα από τον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος αλλά και από τη σημασία που δίνει το σχολείο στην ορθογραφική μάθηση και ως έναν βαθμό από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ορθογραφία²¹.

Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν γράφουν ορθογραφημένα δεν θα μας απασχολήσουν ιδιαίτερα. Θα σταθούμε μόνο στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών και στο σημείο

εκείνο που έχει να κάνει με τον τρόπο διδασκαλίας της ορθογραφίας στο σχολείο. Για πολλούς ερευνητές οι δυσκολίες στην ορθογραφία αποτελούν επακόλουθο των ελλείψεων που τα παιδιά αυτά «παρουσιάζουν στη γνώση κανόνων μορφολογίας και κανόνων σύνταξης της γλώσσας, καθώς και στη δυσκολία που έχουν σε επίπεδο κατανόησης και έκφρασης της συντακτικής δομής της γλώσσας»²². Ο Γκότοβος (1992), στη σχετική έρευνά του (διερεύνησε την ορθογραφική μάθηση σε σχέση τόσο με το σχολικό όσο και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών) χαρακτηρίζει τη χαμηλή επίδοση στην ορθογραφία «ως αποτυχία μεταβίβασης γνώσης γύρω από τις ορθογραφικές συμβάσεις, δηλαδή ως προϊόν σχολικής κοινωνικοποίησης, με άλλα λόγια ως αναποτελεσματικότητα του σχολείου»²³. Αυτές οι δύο σημαντικές διαπιστώσεις μάς οδηγούν να εστιάσουμε την προσοχή μας στο συγκεκριμένο πρόβλημα των μαθητών (αλλά και του σχολείου) και να αναζητήσουμε τους τρόπους εκείνους που θα βοηθήσουν και θα υποστηρίξουν τους μαθητές. Έτσι, έχοντας κοινό παρονομαστή τις δυσκολίες στην ορθογραφία και τα κοινά λάθη των μαθητών, όπως προκύπτουν από την αξιολόγησή τους, μπορούμε να σχεδιάσουμε αποτελεσματικά την υποστήριξή τους στο πλαίσιο του σχολείου.

4. Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

α. Η δημιουργία ενός προγράμματος

Η δημιουργία του προγράμματος στο οποίο αναφερόμαστε έχει την αφετηρία της στο 128ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών. Το 1995, που ξεκίνησε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του, συμπίπτει με τον δεύτερο χρόνο της διδακτικής μου θητείας (1994-1999) στο Τμήμα Ένταξης του 128ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Η ανάγκη της διαμόρφωσης του προγράμματος²⁴ προέκυπτε από τη διαπίστωση ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών των μεγάλων τάξεων (Δ', Ε' και ΣΤ') του σχολείου παρουσίαζε ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση στην ορθογραφία, γεγονός που τους διαφοροποιούσε σημαντικά από τον μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών στην τάξη όπου φοιτούσαν. Την ευθύνη της υλοποίησής του είχε αναλάβει το Τμήμα Ένταξης του σχολείου.

Η συνεχής εφαρμογή του προγράμματος βοήθησε στη διαμόρφωση και την εξέλιξή του, ώστε να αποτελεί σήμερα μια πρόταση διδασκαλίας της ορθογραφίας, που απευθύνεται κυρίως στους μαθητές με δυσκολίες στον τομέα αυτόν και την οποία ενδεικτικά παρουσιάζουμε παρακάτω. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο εργασίας για το Τμήμα Ένταξης, να εμπλουτίσει με συμπληρωματικό υλικό και δραστηριότητες τη διδασκαλία της Γλώσσας στη σχολική τάξη ή και να αξιοποιηθεί στο σπίτι, με τη βοήθεια του γονιού.

Κύριος στόχος του προγράμματος είναι να υποστηρίξει τους μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Επικεντρώνεται στα προβλήματα κάθε μαθητή ξεχωριστά, στηρίζεται στις δυνατότητές του και τον βοηθά να δομήσει σταδιακά τους μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας μας. Το πρόγραμμα συνοπτικά μπορεί να περιλαμβάνει **τις παρακάτω δράσεις:**

- Την **αξιολόγηση** των ορθογραφικών λαθών των μαθητών. Για τον σκοπό αυτόν μπορούν να χρησιμοποιηθούν αντιπροσωπευτικά κείμενα από τα βιβλία της Γλώσσας κάθε τάξης, τα

οποία υπαγορεύουμε στους μαθητές, αλλά και κείμενα από τις σχολικές εργασίες τους. Στην καταγραφή και τη διερεύνηση (ποσοτική και ποιοτική) των ορθογραφικών λαθών μπορεί να χρησιμοποιηθεί το Φύλλο Αξιολόγησης της Ορθογραφίας²⁵ (βλ. Παράρτημα, σ. 60).

- Τη συστηματική ενασχόλησή μας με μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες (στο πλαίσιο ολιγόωρης εβδομαδιαίας φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης) και την παράλληλη στήριξή μας στους μαθητές με ήπιες δυσκολίες²⁶ (στο πλαίσιο της τάξης τους, με την καθοδήγηση του δασκάλου τους). Η διδασκαλία μπορεί να γίνει εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες μαθητών.
- Τη δημιουργία κατάλληλου έντυπου **εκπαιδευτικού υλικού** (φύλλα εργασίας, καρτέλες, παιχνίδια κ.ά.) για τη διδασκαλία των γραμματικών και ορθογραφικών φαινομένων.
- Την αναπροσαρμογή του τρόπου μελέτης, διόρθωσης και αξιολόγησης της ορθογραφίας στο σχολείο και στο σπίτι.
- Την εμπλοκή στο πρόγραμμα όχι μόνο του δασκάλου του Τμήματος Ένταξης και του μαθητή, αλλά και του δάσκαλου της σχολικής τάξης και των γονιών. Στόχος μας είναι να αναμορφώσουμε, όπου χρειάζεται και όπου μας δίνεται η δυνατότητα, το μαθησιακό περιβάλλον του μαθητή.
- Το πρόγραμμα, τόσο ως προς τους στόχους όσο και ως προς την αποτελεσματικότητά του, θα πρέπει να αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα.

β. Η αξιολόγηση

Σημείο εκκίνησης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ορθογραφία είναι η αξιολόγησή τους, η οποία περιλαμβάνει την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών: τη χαρτογράφησή τους, την καταγραφή και την ταξινόμησή τους, τη συχνότητα που εμφανίζονται στα κείμενά τους και την αναζήτηση των αιτιών που τα προκαλούν (έλλειψη γραμματικών γνώσεων, δυσκολία να αναγνωρίσουν τα γραμματικά μέρη του λόγου, έλλειψη προσοχής, ελλιπή ή ανύπαρκτη ικανότητα για αυτοδιόρθωση κ.λπ.)²⁷.

Επιβάλλεται στη συνέχεια τα λάθη να συνδυαστούν και να συσχετιστούν με τις γραμματικές γνώσεις των μαθητών. Αναδεικνύονται από αυτόν τον συσχετισμό δύο ζητήματα στα οποία πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή. Το πρώτο είναι η ικανότητα διαχείρισης της γνώσης από τους μαθητές. Γιατί, πράγματι, πολλές φορές τα λάθη τους δεν είναι αποτέλεσμα απουσίας γνώσης, αλλά της αδυναμίας τους να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που κατέχουν. Το δεύτερο ζήτημα έχει να κάνει με τη στάση των μαθητών απέναντι στο γλωσσικό μάθημα και την ορθογραφία (και ιδιαίτερα τις συνήθειες και τους τρόπους μελέτης στο σπίτι και στο σχολείο), αλλά και τη συμπεριφορά τους την ώρα που γράφουν ένα κείμενο ή το κείμενο της ορθογραφίας τους.

Στην περίπτωση των μαθητών με χαμηλή επίδοση στην ορθογραφία καταγράφηκαν με βάση τη σχολική εμπειρία ορισμένα, θα λέγαμε, «αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά» τα οποία σχετίζονται με τη γενικότερη στάση τους απέναντι στον γραπτό λόγο και ιδιαίτερα απέναντι στα γραπτά τους. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι:

- Δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για την ορθογραφία και το γραπτό τους. Γράφουν βιαστικά, σχεδόν αυτόματα, και προσπαθούν να τελειώσουν πρώτοι από όλους την εργασία τους και

να την παραδώσουν στον δάσκαλό τους για να «ξεμπερδεύουν». Συνήθως γράφουν χωρίς να προσέχουν την εικόνα του γραπτού τους. Δεν ελέγχουν σχεδόν ποτέ αυτά που γράφουν και δεν διαβάζουν το γραπτό τους, όταν το τελειώσουν, με σκοπό να το διορθώσουν.

- Γνωρίζουν γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες, τους οποίους όμως δεν εφαρμόζουν όταν γράφουν ή, στην καλύτερη περίπτωση, άλλοτε τους εφαρμόζουν και άλλοτε όχι. Πολλές φορές γράφουν σωστά τις λέξεις, εάν θυμηθούν τον αντίστοιχο γραμματικό κανόνα (ή τους τον θυμίσουμε εμείς την ώρα που γράφουν), επισημαίνουν και διορθώνουν μέρος από τα λάθη τους, εάν διαβάσουν και ελέγξουν το γραπτό τους μετά το τέλος της εργασίας τους. Άλλοτε ερμηνεύουν σωστά με βάση γραμματικούς κανόνες τις επιτυχίες τους και άλλοτε, πάλι, τις θεωρούν αποτέλεσμα τύχης – «Στην τύχη το έγγραφο έτσι». Στην ερώτηση γιατί δεν εφάρμοσαν στο γραπτό τους έναν γραμματικό κανόνα που γνωρίζουν, συνήθως δικαιολογούνται ότι δεν τον θυμήθηκαν την ώρα που έγραφαν. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι υπάρχει δυσκολία στην εφαρμογή της γνώσης, στη χρήση της δηλαδή από τους μαθητές. Γι' αυτό θα πρέπει να εργαστούμε με διάφορους τρόπους (με στρατηγικές και τεχνικές μάθησης) και προς αυτήν την κατεύθυνση.
- Το γλωσσικό μάθημα δεν έρχεται σχεδόν ποτέ πρώτο ανάμεσα στις προτιμήσεις τους και πολλές φορές δεν κρύβουν την αντιπάθειά τους για αυτό.

Υ. Οι κύριες κατευθύνσεις του προγράμματος

1. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα υποστήριξης θα πρέπει κατά κάποιον τρόπο να αποτελεί **«προσωπική δέσμευση»** για κάθε μαθητή. Στην επιτυχία αυτού του στόχου βοηθάει η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των στόχων, των δραστηριοτήτων και στην επιλογή κατάλληλων υλικών. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές καθοδηγούνται συστηματικά στη διαδικασία ελέγχου και αυτοδιόρθωσης των γραπτών τους ως προς την ορθογραφία. Στη διαδικασία αυτήν καθοριστικής σημασίας είναι ο τρόπος επεξεργασίας και αξιολόγησης των κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτός ο τρόπος προβλέπεται στα εγχειρίδια της Γλώσσας, στα οποία εισάγεται συστηματικά η διαδικασία της «καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης»²⁸. Σημαντική είναι η χρήση από τους μαθητές των πινάκων αυτοαξιολόγησης «Αξιολογώ το γραπτό μου» – που υπάρχει στα εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' τάξης– και «Διορθώνω το γραπτό μου» – που υπάρχει στα εγχειρίδια της Γλώσσας της Ε' και της ΣΤ' τάξης²⁹.

Στην πορεία του προγράμματος **οι μαθητές μαθαίνουν τρόπους να αξιοποιούν τις γνώσεις** που ήδη κατέχουν όπως και αυτές που αποκτούν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Απώτερος στόχος μας είναι η γενίκευση της γνώσης, δηλαδή το να «μεταφέρουν» οι μαθητές με επιτυχία τις γνώσεις που κατακτούν στο πλαίσιο του προγράμματος σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, τόσο στο γλωσσικό μάθημα όσο και σε κάθε γραπτή εργασία τους.

2. Εξίσου σημαντική για τους μαθητές με δυσκολίες είναι η προσπάθειά μας να τους ενισχύσουμε και συναισθηματικά. Το πρόγραμμα θα πρέπει να δημιουργεί κίνητρα, ενδιαφέρον και βιώματα επιτυχίας στους μαθητές και, παράλληλα, να ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή (γονείς και εκπαιδευτικοί)

να δείξουν κατανόηση για τις χαμηλές επιδόσεις του και να θέσουν ρεαλιστικούς στόχους και προσδοκίες με βάση τις δυνατότητές του. Η παρέμβασή μας στο **μαθησιακό περιβάλλον του μαθητή** μπορεί να περιλαμβάνει, από την πλευρά του σχολείου, τον τρόπο μελέτης και αξιολόγησης της ορθογραφίας και τον τρόπο διόρθωσης των ορθογραφικών του λαθών, ο οποίος θα πρέπει να διαμορφωθεί με βάση τις αρχές του προγράμματος. Είναι δεδομένο ότι δεν θα πρέπει να τιμωρούνται οι μαθητές για τα λάθη τους με τον οποιοδήποτε τρόπο, ούτε να γράφονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί στα γραπτά τους³⁰. Από την πλευρά της οικογένειας, χρειάζεται οι γονείς να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα. Να ενημερωθούν αναλυτικά από τον δάσκαλο και να λάβουν οδηγίες για το πώς θα βοηθήσουν και θα στηρίξουν την προσπάθεια του μαθητή.

- 3. Η διδακτέα ύλη** του προγράμματος περιλαμβάνει τα κυριότερα γραμματικά και ορθογραφικά φαινόμενα που διδάσκονται οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται σε εκείνα τα γραμματικά φαινόμενα τα οποία σχετίζονται με τα συνήθη ορθογραφικά λάθη των μαθητών. Η ύλη του προγράμματος πρέπει να συνδυάζεται με την αντίστοιχη ύλη που διδάσκεται ο μαθητής στη σχολική τάξη και να χωρίζεται σε μικρές ενότητες, οι οποίες να αναπτύσσονται με μικρά και απλά διδακτικά βήματα.

6. Η διδασκαλία της ορθογραφίας

Η διδασκαλία της ορθογραφίας θα πρέπει να βασίζεται στις στρατηγικές και τις μεθόδους διδασκαλίας της ορθογραφίας που εφαρμόζονται στην υλοποίηση αντίστοιχων διδακτικών-θεραπευτικών προγραμμάτων σε μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες³¹. Επικεντρώνεται στο πρώτο από τα τρία επίπεδα διδασκαλίας της γραμματικής (γραμματική της λέξης, γραμματική της πρότασης, γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας)³² το οποίο αφορά τη γραμματική της λέξης (δομή της λέξης, λεξιλόγιο, σημασιολογία, ετυμολογία κ.λπ.).

Κύριο μέλημά μας θα πρέπει να είναι η μεταστροφή από τη στείρα απομνημόνευση ορθογραφικών κανόνων στην ενεργή μάθηση, κάτι το οποίο είναι δυνατό να επιτευχθεί μόνο επιστρατεύοντας και ενεργοποιώντας τη σκέψη του μαθητή. Στόχος μας είναι οι μαθητές να αποκτήσουν **«μορφηματική ενημερότητα»**³³. Για τον λόγο αυτόν, εντάσσουμε τις δραστηριότητές μας στις στρατηγικές εκμάθησης της ορθογραφίας και κυρίως στην **ορθογραφική και τη μορφηματική στρατηγική**. Η πρώτη επικεντρώνεται στην εξοικείωση των μαθητών με ορισμένα γραφήματα της γλώσσας και ορισμένους ορθογραφικούς κανόνες (π.χ. πότε γράφουμε με κεφαλαίο γράμμα) και η δεύτερη περιστρέφεται γύρω από τα μορφολογικά χαρακτηριστικά μιας λέξης, την ετυμολογία και τη σημασία της³⁴.

Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι κάθε κατάληξη γράφεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, έχει δηλαδή **γραμματική ταυτότητα** που προκύπτει από τη γραμματική κατηγορία όπου ανήκει (ουσιαστικό, ρήμα κ.λπ.) και από τη γραμματική σημασία (αριθμός, πτώση, πρόσωπο κ.λπ.) ή τις γραμματικές σημασίες που υποδηλώνει. Πρέπει, δηλαδή, να αποκτήσουν **«αίσθηση ορθογραφικής σημασίας»**³⁵. Αυτό απαιτεί: α) να μετακινηθούμε από την πληθώρα των κανόνων σε πιο γενικές κατηγοριοποιήσεις, γενικεύσεις και αρχές που μπορούν να γίνουν κατανοητές από τους

μαθητές, β) να συνδεθούν συστηματικά οι καταλήξεις των λέξεων με τις γραμματικές τους σημασίες (π.χ. ο ένας και οι πολλοί, τα γένη κ.λπ.), γ) να γίνει κατανοητό ότι κάθε λέξη (όνονομα ή ρήμα) χωρίζεται σε θέμα και κατάληξη –τα οποία πάντα θα πρέπει να γράφονται με διαφορετικό χρώμα στις καρτέλες και στα φύλλα εργασίας– και ότι το καθένα από αυτά έχει διαφορετική σημασία και λειτουργία στη λέξη.

Προσπαθούμε με συστηματικό, πρωτότυπο, λιτό και αφαιρετικό³⁶, δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο να παρέχουμε γραμματικές γνώσεις στους μαθητές τις οποίες θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν συστηματικά στα γραπτά τους. Σε γενικές γραμμές η διδασκαλία πρέπει να διαμορφωθεί με βάση τις κύριες αρχές στις οποίες στηρίζεται το σύνολο των ορθογραφικών κανόνων³⁷. Οι αρχές αυτές (ετυμολογική, γραμματική, αναλογίας, μορφολογική και σημασιολογικού διαχωρισμού) προσδιορίζουν τη γραφή των λέξεων βάσει κριτηρίων: η ετυμολογική αρχή δικαιολογεί τη γραφή των λέξεων με κριτήριο την ιστορία τους (ιστορική ορθογραφία), η γραμματική αρχή εξετάζει τη γραφή των λέξεων ή τμημάτων τους (π.χ. των καταλήξεων) με βάση τους γραμματικούς κανόνες, η αρχή της αναλογίας βασίζεται στη γραφή των μορφημάτων ορισμένων λέξεων αναλογικά με ένα ήδη υπάρχον μοντέλο (π.χ. τα ρήματα σε -ώνω γράφονται όλα με τον ίδιο τρόπο), η μορφολογική μελετά τη γραφή των λεξικών μορφημάτων των οποίων η ορθογραφία στηρίζεται στον μηχανισμό παραγωγής και στη σύνθεση των λέξεων και, τέλος, η αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού διαφοροποιεί την ορθογραφία των λέξεων ανάλογα με τη σημασία τους, κάτι που γίνεται φανερό στις ομόηχες λέξεις (*ψιλή – ψηλή, νίκη – νοίκι* κ.λπ.).

Δύο από τις μεθόδους και τις τεχνικές που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε είναι η **«πολυαισθητηριακή προσέγγιση»**³⁸, δηλαδή η ενεργοποίηση με ποικίλες δραστηριότητες των αισθήσεων των μαθητών, και η **«εικονογραφική»**³⁹ μέθοδος. Η διδασκαλία θα πρέπει να δίνει πολλές ευκαιρίες για άσκηση και γραπτή έκφραση στους μαθητές, να διακρίνεται από ευελιξία, ποικιλία μεθόδων και τεχνικών μάθησης, απομνημόνευσης, ανάκλησης και αυτοματισμού των ορθογραφικών γνώσεων. Σε κάθε μαθητή είναι απαραίτητο να παρέχεται η δυνατότητα να διαμορφώσει έναν δικό του τρόπο μάθησης, επιλέγοντας και μαθαίνοντας να χρησιμοποιεί προσωπικές στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν να μάθει γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα.

Θα μπορούσε ενδεικτικά η διδασκαλία να περιλαμβάνει ορισμένες από τις δραστηριότητες που περιγράφονται και προτείνονται παρακάτω για κάθε ενότητα καθώς και τις αντίστοιχες ασκήσεις στο *Ορθογραφώ! Γραμματική και Ορθογραφία Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*, τη μελέτη, ως προς την ορθογραφία, ενός μικρού κειμένου ή μιας ομάδας λέξεων, την υπαγόρευση κάποιου κειμένου (ή λέξεων) στα παιδιά ή τον έλεγχο και τη διόρθωση κάποιας γραπτής εργασίας από το βιβλίο της Γλώσσας του μαθητή. Χρήσιμο είναι να καταγράφονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο που διενεργεί ο μαθητής (βλ. Παράρτημα, σ. 63). Αυτό τον βοηθάει να γίνεται με την πάροδο του χρόνου πιο προσεχτικός στον έλεγχο των γραπτών του.

Απαραίτητα βοηθήματα και σημείο αναφοράς για τον μαθητή στην εργασία του είναι: α) ένα ερμηνευτικό και ορθογραφικό λεξικό (από τον Σεπτέμβριο του 2007 συμπεριλαμβάνεται στα διδακτικά πακέτα της Γλώσσας) το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν να συμβουλευονται συστηματικά,

β) ο πίνακας **«Είναι ορθογραφημένο το γραπτό μου;»** (βλ. Παράρτημα, σ. 64), πλαστικοποιημένος, είναι απαραίτητο να βρίσκεται μαζί με το λεξικό συνεχώς στο θρανίο των μαθητών, ώστε να τον χρησιμοποιούν πάντοτε όταν διορθώνουν το γραπτό τους, γ) το *Ορθογραφώ!*, το οποίο δεν αποτελεί μόνο ένα βιβλίο εργασιών, αλλά βιβλίο αναφοράς για τους μαθητές, όπου θα ανατρέχουν συστηματικά στην κλίση των λέξεων, στους πίνακες κλίσης των ρημάτων, στις παραγωγικές καταλήξεις κ.λπ.

Στην πρώτη συνάντηση με τους μαθητές (αναφερόμαστε σε αυτή, γιατί έχει ιδιαίτερη σημασία) αλλά και κατά τη διάρκεια του προγράμματος μπορούμε να συζητάμε μαζί τους –στο μέτρο του δυνατού– γενικότερα θέματα που έχουν να κάνουν με τη γλώσσα μας, όπως: την ιστορική της ορθογραφία (μπορούμε να διηγηθούμε την ιστορία μερικών λέξεων από την αρχαιότητα ως σήμερα, π.χ. *οίκος, χέρι*), την καταγωγή και την εξέλιξή της στην πορεία του χρόνου, τον λεξιλογικό της πλούτο, την ομορφιά και την εκφραστική της δύναμη, αλλά και την επικοινωνιακή αξία και σημασία της γνώσης των κανόνων, των συμβάσεων και των συστημάτων του γραπτού λόγου. Χρήσιμοι σε αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να είναι στίχοι του Οδυσσέα Ελύτη ή άλλων ποιητών που αναφέρονται στη γλώσσα μας, τους οποίους μπορούμε να διαβάσουμε και να συζητήσουμε με τους μαθητές, όπως π.χ.:

*ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ μου έδωκαν ελληνική
το σπίτι φτωχικό στις αμμουδιές του Ομήρου.
Μοναχή έγνοια η γλώσσα μου στις αμμουδιές του Ομήρου...
«Κάθε λέξη κι από 'να χελιδόνι
για να σου φέρνει την άνοιξη μέσα στο θέρος».*

ΤΟ ΑΞΙΟΝ ΕΣΤΙ

...μετά τρεις χιλιάδες χρόνια ο ίδιος λαός στην ίδια γη εξακολουθεί να ομιλεί την ίδια γλώσσα, με την έννοια ότι και ο λιγότερο εγγράματος, κυρίως αυτός, ο σπωροπώλης και ο αρτοποιός, εξακολουθεί να λέει τον ουρανό ουρανό και την θάλασσα θάλασσα.

...Όπου γλώσσα πατρίς...

...τι ωραία να τρέχει το χέρι σου πλάι σ' ένα τοιχάκι γεμάτο λέξεις που προεξέχουν, έτσι που ν' αρπάζεται της λαλιάς σου η αγράμπελη.

Ο ΚΗΠΟΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΥΤΑΠΑΤΕΣ

Με αφορμή, τέλος, το ποίημα του Τζιάνι Ροντάρι «Απ' το λάθος ενός τόνου»⁴⁰ συζητάμε με τους μαθητές γύρω από την ορθογραφία, τη σημασία και την αξία της ορθής γραφής των λέξεων. Μπορούμε στη συζήτησή μας να χρησιμοποιήσουμε παραδείγματα από τα τονικά παρώνυμα (όπως: *νόμος-νομός, γέρος-γερός, πότε-ποτέ κ.ά.*), λέξεις που έχουν την ίδια περίπου προφορά, αλλά διαφορετική σημασία και ξεχωρίζουν μόνο από τον διαφορετικό τονισμό, ή από τις ομόηχες λέξεις (όπως: *σήκω-σύκο, τοίχος-τείχος κ.ά.*), που προφέρονται με τον ίδιο τρόπο, διαφέρουν όμως ως προς την ορθογραφία και τη σημασία τους.

ε. Η μελέτη της ορθογραφίας στο σχολείο και στο σπίτι

Ο τρόπος μελέτης των κειμένων της σχολικής ορθογραφίας από τον μαθητή θα πρέπει να συνδυαστεί με τους στόχους του προγράμματος και συνοπτικά μπορεί να ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

1ο στάδιο – Ανάγνωση. Ο μαθητής διαβάζει προσεκτικά το κείμενο της ορθογραφίας από το σχολικό βιβλίο ή οποιοδήποτε άλλο κείμενο ή την ομάδα λέξεων που χρησιμοποιείται για ορθογραφική μάθηση.

2ο στάδιο – Μελέτη. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του γονιού στο σπίτι ή του δασκάλου στο σχολείο (μετά από λίγο καιρό μόνο από τον ίδιο τον μαθητή), επισημαίνονται, υπογραμμίζονται* και αναλύονται οι καταλήξεις (γραμματικές ή παραγωγικές) των λέξεων που περιέχονται στο κείμενο της ορθογραφίας (βλ. παράδειγμα στο Παράρτημα, σ. 61, 62). Με αυτόν τον τρόπο μάς δίνεται η δυνατότητα να υπενθυμίσουμε στους μαθητές τις γραμματικές και ορθογραφικές γνώσεις που σχετίζονται με τις λέξεις του κειμένου, να αξιοποιήσουμε τις αφορμές που μας δίνουν οι λέξεις αυτές για τη διδασκαλία παραγωγικών και λεξιλογικών στοιχείων (π.χ. να δημιουργήσουμε μια οικογένεια λέξεων). Με παρόμοιο τρόπο μπορούμε να μελετήσουμε τις μεγάλες λέξεις, αφού τις συνδέσουμε με την ετυμολογία ⁴¹ (βλ. Παράρτημα, σ. 62). Ορισμένες από τις λέξεις που χρησιμοποιούν συχνά οι μαθητές στα γραπτά τους (όπως π.χ. το ρήμα *είμαι*) είναι σκόπιμο να μελετηθούν ξεχωριστά, για να μπορέσουν έτσι να αποτυπώσουν και να απομνημονεύσουν τα χαρακτηριστικά⁴² τους. Μπορούν γι' αυτόν τον σκοπό να γράψουν αυτές τις λέξεις με μεγάλα γράμματα σε χρωματιστά χαρτόνια και να τα κολλήσουν στην τάξη ή στον χώρο μελέτης τους στο σπίτι.

3ο στάδιο – Υπαγόρευση. Μετά τις παραπάνω ενέργειες ακολουθεί μια δεύτερη και προσεκτικότερη ανάγνωση του κειμένου (στο οποίο έχουμε υπογραμμίσει τα σημαντικά ορθογραφικά σημεία του) από τον μαθητή και στη συνέχεια μπορούμε να του υπαγορεύσουμε το κείμενο. Κατά τη διάρκεια της υπαγόρευσης ο εκπαιδευτικός (ή ο γονιός) μπορεί να υπενθυμίζει στον μαθητή –εάν το κρίνει απαραίτητο ή εάν του το ζητήσει ο ίδιος ο μαθητής– ορισμένες από τις γραμματικές σημασίες των λέξεων που έχουν υπογραμμιστεί στο κείμενο της ορθογραφίας (π.χ., όταν γράφει τη λέξη *σκέψη*, να του υπενθυμίσουμε ότι είναι θηλυκό ουσιαστικό ή ότι έχει μπροστά το άρθρο *η*). Με αυτόν τον τρόπο πολλές φορές βοηθάμε τους μαθητές να θυμηθούν την ορθογραφία της λέξης και να προλάβουν πιθανά λάθη τους.

4ο στάδιο – Έλεγχος/Διόρθωση. Ο έλεγχος και η διόρθωση της ορθογραφίας πραγματοποιούνται από τον ίδιο τον μαθητή. Στην αρχή ελέγχει μόνος του το γραπτό του χρησιμοποιώντας τον πίνακα «**Είναι ορθογραφημένο το γραπτό μου**»». Σημειώνει τα τυχόν λάθη του με διαφορετικό χρώμα και γράφει το σωστό (πάνω στη λέξη ή σε ξεχωριστό περιθώριο της σελίδας) και στη συνέχεια εξηγεί γιατί το έγραψε ή το διόρθωσε με αυτόν τον τρόπο. Μετά, αντιπαραβάλλει το γραπτό του με το κείμενο της ορθογραφίας.

* Στο σχολείο χρησιμοποιούσαμε για την υπογράμμιση των καταλήξεων τους ειδικούς μαρκαδόρους υπογράμμισης που υπάρχουν στο εμπόριο.

5. ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ: Ορθογραφώ!: Γραμματική και Ορθογραφία Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού

Τα γραμματικά και ορθογραφικά φαινόμενα που περιέχονται στις δύο πρώτες ενότητες στο *Ορθογραφώ!: Γραμματική και Ορθογραφία Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*, το οποίο κυκλοφορεί από τις εκδόσεις «Ελληνοεκδοτική» και στο εξής θα αποκαλούμε **βιβλίο του μαθητή**, αφορούν στο ονοματικό και το ρηματικό κλιτικό σύστημα της γλώσσας μας. Καλύπτουν το σύνολο σχεδόν της διδακτέας ύλης έως την Δ' δημοτικού και το κυριότερο τμήμα από την ύλη των μεγαλύτερων τάξεων. Επιλέξαμε από τις γενικότερες γραμματικές ενότητες των ονομάτων και των ρημάτων εκείνα τα γραμματικά θέματα που προκαλούν τα συνήθη ορθογραφικά λάθη των μαθητών. Στην τρίτη ενότητα, που καταπιάνεται με τις παραγωγικές καταλήξεις και γενικότερα την παραγωγή και τη σύνθεση των λέξεων, περιέχονται παραγωγικά και λεξιλογικά στοιχεία των λέξεων που υπάρχουν στην ύλη του γλωσσικού μαθήματος. Στο βιβλίο του μαθητή δεν περιέχεται για πρακτικούς λόγους ένα μέρος από το υλικό του προγράμματος, όπως το κεφάλαιο με τις αντωνυμίες, επειδή το κλιτικό τους σύστημα δεν διαφέρει από εκείνο των ουσιαστικών.

Οι διδακτικές ενότητες και τα επιμέρους κεφάλαια στο βιβλίο του μαθητή τις περισσότερες φορές ξεκινούν με δραστηριότητες και ολοκληρώνονται με γραπτές ασκήσεις. Κάθε κεφάλαιο έχει έναν συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, που συνήθως είναι η κατάκτηση της σωστής γραφής μιας κατάληξης ή μιας σειράς καταλήξεων. Η δημιουργία και η επιλογή των δραστηριοτήτων, των παιχνιδιών και των ασκήσεων βασίστηκε στην άποψη ότι η γνώση της σωστής γραφής των μορφολογικών στοιχείων (καταλήξεων) θα κατακτηθεί ευκολότερα και ουσιαστικότερα από τους μαθητές, εάν παράλληλα συνδυαστεί με τη συστηματική αναφορά και γνώση των γραμματικών σημασιών που δηλώνουν.

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στο παρόν βιβλίο δίνονται πάντα με τη μορφή παιχνιδιού στους μαθητές. Προτείνουμε να προηγούνται των γραπτών ασκήσεων που περιέχονται στο βιβλίο του μαθητή ενώ ορισμένες από αυτές μπορούν να επαναλαμβάνονται σε διάφορες φάσεις του προγράμματος. Είναι στην ευχέρεια του δασκάλου να επιλέξει όποιες από τις δραστηριότητες που προτείνονται κρίνει απαραίτητες, να τις εφαρμόσει, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, να τις τροποποιήσει ανάλογα, αλλά και να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει το πρόγραμμα με άλλες που θα επινοήσει. Η δυνατότητα δημιουργικής παρέμβασης του δασκάλου και η εμπλοκή των μαθητών εξασφαλίζεται σε όλη την πορεία και τις φάσεις του προγράμματος.

Το ασκησιακό υλικό των σελίδων του βιβλίου σε κάθε θεματική ενότητα ξεκινάει με ασκήσεις συμπλήρωσης καταλόγων λέξεων ή κλίσης (ονομάτων ή ρημάτων), στις οποίες το εκάστοτε γραμματικό φαινόμενο (π.χ. μια κατάληξη) είναι χρωματισμένο διαφορετικά και επαναλαμβάνεται συστηματικά, ώστε να επικεντρώνεται η προσοχή των παιδιών σε αυτό. Ακολουθούν συνθετότερες ασκήσεις επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης προτάσεων και κειμένων, συγγραφής κειμένων, επανάληψης και ελέγχου, που δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να αφομοιώσει και να κατακτήσει τους στόχους κάθε ενότητας.

Οι ασκήσεις στο βιβλίο του μαθητή γίνονται με τη βοήθεια του δασκάλου, ο οποίος φροντίζει να μη μετατραπεί η συμπλήρωση των ασκήσεων (ιδιαίτερα δε εκείνων των ασκήσεων, όπως οι

κατάλογοι των λέξεων, όπου επαναλαμβάνεται το γραμματικό-ορθογραφικό φαινόμενο που αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας) και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος σε μια μηχανιστική διαδικασία βιαστικής διεκπεραίωσης. Οι μαθητές, αφού τελειώσουν τις εργασίες τους, τις ξαναδιαβάζουν με σκοπό να τις ελέγξουν προσεχτικά. Αυτό θα χρειαστεί να το υπενθυμίσουμε πολλές φορές στους μαθητές, μέχρι να συνηθίσουν να το εφαρμόζουν συστηματικά τόσο στο πλαίσιο του προγράμματος όσο και γενικότερα σε κάθε γραπτό τους. Μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος οι μαθητές βοηθούνται να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης, πρακτικές ελέγχου και διόρθωσης των κειμένων τους, να αντιμετωπίζουν με χιούμορ και φαντασία τα λάθη τους και να τα αξιοποιούν για περισσότερη γνώση. Όπως επισημαίνεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα λάθη αντιμετωπίζονται «ως ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή»⁴³.

Η χρονική διάρκεια του προγράμματος δεν μπορεί να οριστεί εκ των προτέρων, γιατί αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων. Κυρίως εξαρτάται από τον ρυθμό προόδου των μαθητών, ο οποίος θα καθορίσει περισσότερο από κάθε άλλο παράγοντα και τον απαιτούμενο χρόνο ολοκλήρωσής του. Επηρεάζουν ακόμη τη διάρκεια του προγράμματος: οι συνθήκες εφαρμογής του, ο αριθμός των μαθητών στην ομάδα, ο ρυθμός της διδασκαλίας και η εβδομαδιαία συχνότητα των μαθημάτων. Η εμπειρία μάς έδειξε ότι η εφαρμογή του προγράμματος μπορεί να ολοκληρωθεί με τρίωρη εβδομαδιαία διδασκαλία για μία σχολική χρονιά, με έναν σχετικά αργό ρυθμό διδασκαλίας.

Το βιβλίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί (ολόκληρο ή αποσπασματικά) στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, στο Τμήμα Ένταξης, αλλά και στο σπίτι με τη βοήθεια του γονιού. Απευθύνεται σε μαθητές της Δ', της Ε' και της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού, αλλά ένα σημαντικό μέρος του μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στις μικρότερες τάξεις, συμπληρωματικά ως προς τη διδασκόμενη ύλη του σχολείου και εφόσον το παιδί έχει καλύψει ικανοποιητικά τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι απαραίτητο να συνδυαστεί η εφαρμογή του προγράμματος με το σχολικό πρόγραμμα σε ό,τι έχει να κάνει με τη μελέτη της ορθογραφίας, αλλά και γενικότερα με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Εάν το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα αυτό (στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η δυσκολία στην ορθογραφία), θα πρέπει να προσαρμόζεται στο γενικότερο πλαίσιο και στις προϋποθέσεις αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών.

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

ΟΔΗΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

1η Ενότητα: Ορθογραφώ άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα

(βιβλίο του μαθητή, σσ. 11-68)

1ο Κεφάλαιο: Άρθρα μπροστά από ουσιαστικά

Με τα άρθρα και τις καταλήξεις των ουσιαστικών δηλώνεται το γένος, ο αριθμός και η πτώση. Κάθε κλιτή λέξη, όπως και τα ουσιαστικά, αποτελείται από το λεξικό μόρφημα (το θέμα) και το καταληκτικό. Στο θέμα των ουσιαστικών, που παραμένει αμετάβλητο, αν προσθέσουμε τις καταλήξεις σχηματίζουμε την κλίση του.

Στόχος μας είναι οι μαθητές, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, να κατανοήσουν τις παραπάνω έννοιες και να μάθουν να ξεχωρίζουν το θέμα από την κατάληξη. Δηλαδή, να κατανοήσουν ότι σε κάθε κλιτή λέξη το θέμα περιέχει την έννοια της λέξης και η κατάληξη δηλώνει τη γραμματική της σημασία (θέμα + κατάληξη = λέξη, π.χ. μαθητ-ής, γράφ-ω, βλ. και στο Παράρτημα, σ. 64). Επίσης, να εμπεδώσουν τις σημασίες των άρθρων και των καταλήξεων, να συνδυάσουν την ορθογραφία καθενός άρθρου με την αντίστοιχη κατάληξη του ουσιαστικού και τις αντίστοιχες σημασίες που δηλώνουν. Στο 1ο Κεφάλαιο μας ενδιαφέρουν κυρίως οι καταλήξεις των ουσιαστικών στην ονομαστική του ενικού. Μπορούμε πριν προχωρήσουμε στη συμπλήρωση των ασκήσεων στο βιβλίο του μαθητή, να κάνουμε τις ακόλουθες δραστηριότητες.

1η Δραστηριότητα

Τι χρειαζόμαστε:

- χαρτόνια κανσόν σε διάφορα χρώματα
- μπλε πλαστικό ζυμαράκι*
- χρωματιστούς μαρκαδόρους

Κόβουμε αρκετές καρτέλες (6 εκ. X 10 εκ.) και γράφουμε σε κάθε καρτέλα ένα από τα τρία άρθρα.

ο

η

το

Δίνουμε στους μαθητές τις καρτέλες και τους ζητάμε να τις κολλήσουν με το πλαστικό ζυμαράκι μπροστά από αντικείμενα που βρίσκονται στην τάξη και συμφωνούν με το γένος που φανερώνει το κάθε άρθρο. Για κάθε γένος μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και άλλο χρώμα μαρκαδόρου ή μαύρο μαρκαδόρο και χαρτόνι διαφορετικού χρώματος.

* Πρόκειται για την κολλητική πλαστελίνη που χρησιμοποιούμε για να στηρίζουμε μικρά και ελαφριά αντικείμενα. Το αδόκιμο της μετάφρασής μας σχετίζεται με την ορολογία που έχουμε επινοήσει στο σχολείο με τους μαθητές μας.

2η Δραστηριότητα

Τι χρειαζόμαστε:

- χαρτόνια κανσόν σε διάφορα χρώματα
- μαύρους και κόκκινους μαρκαδόρους

Κόβουμε καρτέλες (6 εκ. X 18 εκ.) στις οποίες γράφουμε ουσιαστικά (αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα) στην ονομαστική του ενικού. Το θέμα κάθε λέξης γράφεται με μαύρο μαρκαδόρο, ενώ η κατάληξη με κόκκινο μαρκαδόρο.

κήπος

πηγή

παιδί

Ανακατεύουμε τις καρτέλες των ουσιαστικών και τις τοποθετούμε σε ένα χάρτινο κουτί (κουτί από παπούτσια, ρούχα ή από οτιδήποτε άλλο). Μπροστά από κάθε μαθητή τοποθετούνται τρεις καρτέλες, μία με κάθε άρθρο (**ο, η, το**, που χρησιμοποιήθηκαν και στην προηγούμενη δραστηριότητα). Κάθε μαθητής με τη σειρά τραβάει στην τύχη μία καρτέλα από το χάρτινο κουτί, διαβάζει το ουσιαστικό που αναγράφεται, λέει το γένος και την κατάληξή του και στη συνέχεια την τοποθετεί κάτω από το αντίστοιχο άρθρο⁴⁴.

2ο Κεφάλαιο: Τα ουσιαστικά

2.1 Τι φανερώνουν τα ουσιαστικά

2.2, 2.3, 2.4. Καταλήξεις αρσενικών, θηλυκών και ουδέτερων ουσιαστικών

Οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια που ακολουθούν προτείνονται στο πλαίσιο των συγκεκριμένων υποκεφαλαίων.

1η Δραστηριότητα

Τα παιδιά λένε ουσιαστικά τα οποία γράφουμε στον πίνακα και στη συνέχεια συζητάμε τι φανερώνει καθένα από αυτά, για να καταλήξουμε στις σημαντικότερες κατηγορίες τους. Η δραστηριότητα αυτή προτείνεται να πραγματοποιηθεί πριν προχωρήσουν οι μαθητές στις δραστηριότητες/ασκήσεις του βιβλίου του μαθητή.

2η Δραστηριότητα

Τι χρειαζόμαστε:

- τετράδιο με λευκές σελίδες
- φωτογραφίες από περιοδικά (προσώπων, ζώων, αντικειμένων, δέντρων, επίπλων, ρούχων κ.ά.)

Οι μαθητές κολλούν τις φωτογραφίες στις σελίδες του τετραδίου και δίπλα γράφουν το ουσιαστικό που εικονίζεται (την κατάληξή του τη γράφουν πάντα με κόκκινο χρώμα). Χρησιμοποιούν διαφορετικές σελίδες για κάθε γένος των ουσιαστικών. Στην κορυφή κάθε σελίδας γράφουν το άρθρο που αντιστοιχεί στο γένος των ουσιαστικών. Μπορούν ακόμη να φτιάξουν σελίδες με πιο ειδικές κατηγορίες ουσιαστικών (φρούτα, ζώα, εργαλεία, παιχνίδια κ.ά.), τα οποία όμως πρέπει να συμφωνούν ως προς το γένος.



3η Δραστηριότητα

Ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν σε συγκεκριμένο χρόνο (π.χ. σε δύο λεπτά) στο τετράδιό τους όσα περισσότερα ουσιαστικά ξέρουν από μια συγκεκριμένη κατηγορία. Ορισμένες κατηγορίες μπορεί να είναι:

- όσο περισσότερα φρούτα ουδέτερου γένους ξέρουν,
- όσα μέλη ή όργανα του σώματός μας είναι ουδέτερου γένους και τελειώνουν σε **-ι**,
- όσα επίπλα ή σκεύη ουδέτερου γένους υπάρχουν στην κουζίνα ή στο σαλόνι του σπιτιού τους και τελειώνουν σε **-ι**,
- όσα στρογγυλά (ή τετράγωνα) αντικείμενα μπορούν να σκεφτούν,
- όσα αντικείμενα μπορούν να σκεφτούν που κάνουν θόρυβο,

- όσα αντικείμενα ξέρουν που κινούνται πάνω σε ρόδες,
- πέντε μέρη στα οποία μπορεί να παίξει ένα παιδί,
- πέντε μέρη στα οποία μπορεί να κοιμηθεί ένας άνθρωπος,
- νησιά που τελειώνουν σε **-ος** ή σε **-η** ή ποτάμια που τελειώνουν σε **-ος** ή πόλεις που τελειώνουν σε **-η** κ.λπ. (αφού συμβουλευτούν τον χάρτη της Ελλάδας).

Μετά το τέλος της άσκησης βαθμολογούμε με έναν βαθμό κάθε λέξη, εφόσον φυσικά η κατάληξή της είναι σωστή. Τα θεματικά λάθη επισημαίνονται στους μαθητές και διορθώνονται, αλλά δεν λαμβάνονται υπόψη στη βαθμολόγησή τους.

1ο Παιχνίδι

Παίζουμε τροποποιημένο ένα γνωστό και αγαπητό παιχνίδι. Οι μαθητές γράφουν στο τετράδιό τους διάφορες κατηγορίες ουσιαστικών, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Επάγγελμα	Εργαλείο	Φρούτο	Ζώο	Όνομα

Στη συνέχεια, παίρνουμε τυχαία ένα γράμμα (π.χ. το πρώτο γράμμα μιας σελίδας ενός από τα βιβλία τους, που ανοίγουν τυχαία, ή ένα γράμμα που ανασύρει ένας μαθητής με κλειστά μάτια από το κουτί με τα μαγνητικά γράμματα, αν υπάρχει στην τάξη). Οι μαθητές πρέπει να βρουν ένα ουσιαστικό από κάθε κατηγορία που να αρχίζει από αυτό το γράμμα και να το γράψουν. Όποιος τελειώσει πρώτος, έχοντας δηλαδή βρει και γράψει μία λέξη από κάθε κατηγορία, φωνάζει «Κάτω τα μολύβια!».

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ποικίλες κατηγορίες και να εφαρμόσουμε αυτήν τη δραστηριότητα στη διδασκαλία των επιθέτων και των ρημάτων – π.χ. με κατηγορίες των ρημάτων που τελειώνουν σε: **-ώνω**, **-ίζω**, **-αίνω**, **-εύω** κ.λπ.

2ο Παιχνίδι: Παίζουμε «Λεξο-κατασκευές»

Μπορούμε να παίξουμε το πρώτο παιχνίδι με τις λέξεις: «Λεξο-κατασκευές», βιβλίο του μαθητή, σ. 44. Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και γράφουν με διαφορετικό χρώμα, καθένας με τη σειρά, από μια λέξη που ξεκινάει από ένα οποιοδήποτε γράμμα της λέξης που έγραψε ο προηγούμενος παίκτης. Σε αυτό το σημείο του προγράμματος οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν και να γράψουν μόνο ουσιαστικά, εκτός φυσικά από τα κύρια ονόματα. Αυτό το παιχνίδι ο δάσκαλος μπορεί να το εντάξει και στη διδασκαλία των ρημάτων. Μπορεί, τέλος, το παιχνίδι να παίζεται και οι μαθητές να επιλέγουν οποιαδήποτε λέξη.

Στην πρώτη άσκηση στα υποκεφάλαια 2.2, 2.3, 2.4 επικεντρωνόμαστε στις καταλήξεις της ονομαστικής του ενικού και του πληθυντικού (ο ένας και οι πολλοί, η μία και οι πολλές, το ένα και τα πολλά, όπως συνηθίζουμε να τα λέμε αντίστοιχα για το κάθε γένος). Την κατάληξη της ονομαστικής του πληθυντικού των αρσενικών **-οι** (π.χ. δρόμο**ι**) και των ιδιόκλιτων θηλυκών σε **-οι** (π.χ. οδο**ι**) τη συνδυάζουμε με το άρθρο **οι**. Την κατάληξη της ονομαστικής και της αιτιατικής του πληθυντικού **-είς** ή **-εις**, κατάληξη των αρσενικών σε **-έας** (π.χ. γονέ**ας**) και των θηλυκών (ανισοσύλλαβων) σε **-η** (π.χ. σκέψ**η**), οι μαθητές μαθαίνουν να τη διακρίνουν από την κατάληξη **-οι** από το τελικό σίγμα (ς) που τη χαρακτηρίζει, πράγμα που θα χρειαστεί να υπενθυμίσουμε αρκετές φορές. Εάν κάποιος μαθητής μπερδέψει την κατάληξη **-ης** της γενικής ενικού των θηλυκών με το **-εις** του πληθυντικού (π.χ. της σκέψ**ης** με τις σκέψ**εις**), θα χρειαστεί να του υπενθυμίσουμε ότι η μια γράφεται με **η**, γιατί είναι στον ενικό, ενώ η άλλη με **ει**, γιατί είναι στον πληθυντικό.

Τέλος, επισημαίνουμε την περίπτωση των ουδέτερων ουσιαστικών σε **-ος**, που στον πληθυντικό αριθμό γράφονται με **-η** (π.χ. τα δάσ**η**), καθώς και τις εξαιρέσεις των ουδέτερων σε **-υ** (π.χ. το βράδ**υ**), που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή από τους μαθητές, όταν η ορθογραφία τους στον πληθυντικό αριθμό αλλάζει (τα βράδ**ια**).

Δραστηριότητα

Στην κλίση των ουσιαστικών μπορούμε να προσθέσουμε ακόμη μία δραστηριότητα που βοηθά τους μαθητές να ξεχωρίσουν το θέμα από την κατάληξη, να κατανοήσουν τις γραμματικές σημασίες των καταλήξεων και να μάθουν να τις γράφουν σωστά.

Τι χρειαζόμαστε:

- χαρτόνια κανσόν (άσπρα ή κίτρινα)
- μαρκαδόρους (μαύρους και κόκκινους)

Φτιάχνουμε καρτέλες (6 εκ. X 10 εκ.) όπου θα γράψουμε τα άρθρα και τις καταλήξεις από τις πιο αντιπροσωπευτικές κατηγορίες κλίσης κάθε γένους των ουσιαστικών. Ακόμη, φτιάχνουμε καρτέλες (6 εκ. X 18 εκ.) στις οποίες θα γράψουμε τα θέματα των λέξεων που θα συνδυάσουμε με τις προηγούμενες καρτέλες. Στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζεται η περίπτωση των αρσενικών ουσιαστικών σε **-ός**.

ο	οδηγ	-ός	οι	οδηγ	-οί
	αρχηγ			αρχηγ	
του	οδηγ	-ού	των	οδηγ	-ών
	αρχηγ			αρχηγ	
τον	οδηγ	-ό	τους	οδηγ	-ούς
	αρχηγ			αρχηγ	

Οι μαθητές, μέσα από τα παραδείγματα αυτά, επισημαίνουν ότι κατά την κλίση των ουσιαστικών το θέμα παραμένει σταθερό, ενώ οι καταλήξεις διαφοροποιούνται ανάλογα με την πτώση και τον αριθμό. Τέλος, συμπεραίνουν ότι τα αρσενικά, τα θηλυκά και τα ουδέτερα χωρίζονται σε κλιτικές ομάδες με κοινούς τύπους καταλήξεων για όλα τα ουσιαστικά της ίδιας ομάδας. Έτσι, εάν αλλάξουμε τις καρτέλες που περιέχουν το θέμα ενός ουσιαστικού (π.χ. οδηγ-) με καρτέλες που περιέχουν το θέμα ενός άλλου ουσιαστικού (π.χ. αρχηγ-) που κλίνεται με τον ίδιο τρόπο, θα έχουμε ήδη σχηματίσει την κλίση του. Επιδιώκεται να γίνει φανερό στους μαθητές ότι η γνώση της κλίσης έστω και ενός ουσιαστικού από την κάθε ομάδα θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε πολλά άλλα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Πριν από τη συμπλήρωση των γραπτών ασκήσεων της κλίσης των ουσιαστικών του 3ου, 4ου και 5ου Κεφαλαίου, χρειάζεται να προηγηθούν ανάλογες προφορικές ασκήσεις. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε και την ορθογραφία των καταλήξεων των ονομάτων των μαθητών, εάν αυτά προσφέρονται, στην εκμάθηση των καταλήξεων των αρσενικών και των θηλυκών.

Στο «**Λεξικό των καταλήξεων**» (βιβλίο του μαθητή, σ. 18, 21 και 25) συμπληρώνουμε τη γραμματική σημασία κάθε κατάληξης. Μπορούμε το «**Λεξικό των καταλήξεων**» να το μεταφέρουμε σε έναν πίνακα τον οποίο θα φτιάξουμε σε μεγάλο χαρτόνι μαζί με τους μαθητές, όπως στο παρακάτω σχέδιο, και να τον κολλήσουμε σε εμφανές σημείο της τάξης ή μπορεί κάθε μαθητής να έχει ξεχωριστό πίνακα με τις καταλήξεις. Στον πίνακα θα σημειώνουμε την πρόοδο στη μάθηση των καταλήξεων για κάθε μαθητή. Σημειώνουμε με ✓✓ την κατάληξη που δεν κάνει ποτέ λάθος, με ✓, εάν τα λάθη επαναλαμβάνονται σπάνια και δεν σημειώνουμε τίποτα, εάν το λάθος επαναλαμβάνεται πολύ συχνά. Ο πίνακας με τις καταλήξεις μπορεί να γίνει για κάθε γένος ουσιαστικών ξεχωριστά ή μετά το 5ο Κεφάλαιο και για τα τρία γένη μαζί (βλ. Παράρτημα, σ. 65).

ΟΙ ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ ΤΩΝ ΑΡΣΕΝΙΚΩΝ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ											
ΟΝΟΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	-εσ	-εις	-εων	-η	-ηδες	-ης	-ηδων	-ο	-οι	-οσ	-ων
Νίκος	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓
Ειρήνη	✓✓		✓✓	✓✓	✓		✓	✓✓		✓✓	✓✓
Γιάννης	✓✓		✓	✓✓		✓✓	✓	✓✓	✓	✓✓	

Οι καταλήξεις των ουσιαστικών που υπάρχουν στο «**Λεξικό των καταλήξεων**» μπορούν να απεικονιστούν με διάφορους τρόπους (βλ. π.χ. τους κύκλους των καταλήξεων των ρημάτων στο Παράρτημα σ. 67). Σε αυτές τις απεικονίσεις (που προτιμάμε να είναι έγχρωμες και να υπάρχουν στην τάξη ή στον χώρο μελέτης του μαθητή και οι οποίες μπορούν να παίρνουν διάφορες μορφές, π.χ. ένα σπιτάκι για τα ουδέτερα ή ένα παιδί για τις καταλήξεις των αρσενικών ή των θηλυκών κ.ά.) μπορούμε να γράφουμε λέξεις στις οποίες θα υπογραμμίζουμε ή θα επισημαίνουμε με άλλο χρώμα

την κατάληξή τους. Με μια ομάδα μικρών μαθητών χρησιμοποιήσαμε για τη μελέτη των καταλήξεων μικρές σημαίες (είχαμε κολλήσει σε πλαστικά μικρά κοντάρια 30 περίπου εκατοστών λευκό αυτοκόλλητο πλαστικό, στο οποίο μπορούσαμε να γράφουμε και να σβήνουμε). Κάθε μαθητής έπαιρνε από μία σημαία στην οποία έγραφε την κατάληξη που μελετούσαμε και την είχε στην τάξη όσο διαρκούσε η διδασκαλία της κατάληξης. Με άλλη ομάδα μαθητών χρησιμοποιήσαμε μεγάλους κρίκους (σαν αυτούς που περνάμε στα κουρτινόξυλα) για να περνάμε τις καρτέλες με τις καταλήξεις ή τις λέξεις (ή αργότερα τις οικογένειες των λέξεων) που φτιάχναμε.

Χρησιμοποιούμε για τη διδασκαλία των εξαιρέσεων των ουδετέρων σε **-υ** και την «εικονογραφική» μέθοδο, όπως και παρακάτω, στη διδασκαλία της θεματικής ορθογραφίας.

Οι ομοιοκατάληκτοι στίχοι που υπάρχουν σε διάφορα σημεία στο βιβλίο του μαθητή (π.χ. σ. 26: «Οι πολλοί, οι πολλές, τα πολλά», σ. 102: «Ο αόριστος σε -ήκα», σ. 171: «-τήρας, -τήρι, -τήριο») βοηθούν τους μαθητές να απομνημονεύσουν ευκολότερα τις καταλήξεις.

2.5, 2.6 Καταλήξεις της γενικής και της αιτιατικής πτώσης των ουσιαστικών

3ο Κεφάλαιο: 3.1, 3.2, 3.3: Ξεχωρίζω τα άρθρα **της** και **τις**, **τον** και **των** και τις καταλήξεις του πληθυντικού **-οι** και **-εις**

Πριν περάσουμε στις ασκήσεις των παραπάνω υποκεφαλαίων, θα πρέπει με αρκετά παραδείγματα στον πίνακα να αναφερθούμε στις σημασίες των πτώσεων (ονομαστικής, γενικής, αιτιατικής και κλητικής) και στη λειτουργία τους μέσα στην πρόταση. Για τον σκοπό αυτόν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε προτάσεις και κείμενα από τα βιβλία της Γλώσσας ή από κείμενα των μαθητών. Επιμένουμε ιδιαίτερα στην αιτιατική πτώση, γιατί εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα⁴⁵ στον γραπτό λόγο από τις άλλες πτώσεις. Με αφορμή την αιτιατική θα διδάξουμε στα παιδιά και το τελικό **ν**. Τα παιδιά μπορούν να θυμούνται τις περιπτώσεις στις οποίες διατηρείται το τελικό **ν**, έχοντας στο μυαλό τους τη λέξη «**κάποτε**», επειδή περιέχει τα σύμφωνα **κ**, **π**, **τ**. Στη συνέχεια, μπορούμε να προχωρήσουμε χωρίς δυσκολία στις ασκήσεις του 3ου Κεφαλαίου (3.1 και 3.2). Η 4η άσκηση πάνω στη γενική πτώση (βιβλίο του μαθητή, σσ. 29-30) αποτελεί παραλλαγή του λαϊκού γλωσσικού παιχνιδιού «Του Γκέκα»⁴⁶.

Οι ασκήσεις στο υποκεφάλαιο 3.3 βοηθούν τους μαθητές να διακρίνουν ευκολότερα τα άρθρα **της** και **τις**, **τον** και **των** και τις καταλήξεις του πληθυντικού **-οι** και **-εις**. Η ακουστική τους ομοιότητα είναι ο λόγος για τον οποίο πολλές φορές δυσκολεύονται να διακρίνουν την ορθογραφία τους, όταν γράφουν.

Επαναληπτικές ασκήσεις

Δραστηριότητα

- Τι χρειαζόμαστε:
- χαρτόνια κανσόν (άσπρα ή κίτρινα)
 - μαύρους και κόκκινους μαρκαδόρους

Φτιάχνουμε καρτέλες (6 εκ. X 10 εκ.) με τα άρθρα της ονομαστικής του ενικού και του πληθυντικού αριθμού (ο, η, το, οι, τα) και καρτέλες (6 εκ. X 18 εκ.) όπου θα γράψουμε ουσιαστικά στη γενική και την αιτιατική πτώση του ενικού και του πληθυντικού αριθμού. Τοποθετούμε τα άρθρα, με τη σειρά που εικονίζονται παρακάτω, μπροστά στους μαθητές. Τις καρτέλες των ουσιαστικών τις βάζουμε σε ένα χάρτινο κουτί. Κάθε μαθητής με σειρά προτεραιότητας καλείται να τραβήξει από το χάρτινο κουτί μια καρτέλα, να διαβάσει το ουσιαστικό που γράφει, να αναγνωρίσει το γένος, τον αριθμό και την πτώση του, να φτιάξει μια πρόταση με αυτό και μετά να το τοποθετήσει κάτω από το σωστό άρθρο.

ο	η	το	οι	τα
τεχνίτης	φωνής	παιδιού	δρόμων	δάση
κήπος	τάξη	κράτος	σκέψεις	άστρων

Η συμπλήρωση των κειμένων και των ποιημάτων σε αυτό το κεφάλαιο και στα επόμενα του προγράμματος γίνεται με τον παρακάτω τρόπο:

Ο δάσκαλος διαβάζει μία φορά το κείμενο ή το ποίημα, τα παιδιά το ακούν προσεχτικά και στη συνέχεια μπορεί να ακολουθήσει σύντομη συζήτηση πάνω σε αυτό. Μετά, ο δάσκαλος το ξαναδιαβάζει αργά και οι μαθητές, παράλληλα, συμπληρώνουν τα κενά. Ο δάσκαλος μπορεί να προσθέσει σε αυτήν τη δραστηριότητα και άλλα αποσπάσματα κειμένων από βιβλία παιδικής λογοτεχνίας.

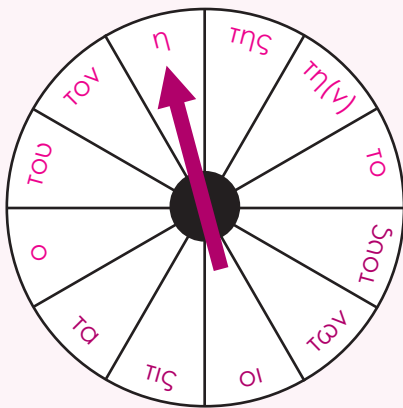
Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στην άσκηση 7 της σελίδας 43 στο βιβλίο του μαθητή. Είναι απαραίτητο να προηγηθούν ανάλογες προφορικές ασκήσεις, αλλά και ο δάσκαλος και ο γονιός να ζητούν συχνά από τους μαθητές να τους εξηγούν γιατί έγραψαν με έναν συγκεκριμένο τρόπο την κατάληξη μιας λέξης.

Τα παιχνίδια στο βιβλίο του μαθητή (σσ. 45-47): Στις «Λεξο-κατασκευές» αναφερθήκαμε ήδη παραπάνω. Το παιχνίδι «Βρες τη λέξη!» δημιουργήθηκε από τους μαθητές. Τα παραδείγματα που υπάρχουν στο βιβλίο είναι φτιαγμένα από τους ίδιους. Σε κάθε «αίνιγμα» αναζητούμε μια λέξη (ουσιαστικό ή επίθετο σε αυτήν τη φάση και αργότερα θα προσθέσουμε και τα ρήματα). Για να τη βρούμε, δίνουμε ορισμένα στοιχεία της: α) το γένος και τον αριθμό της λέξης, β) πόσα γράμματα

έχει, γ) κάποιο ή κάποια στοιχεία από τη σημασία της. Τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε ομάδες, να φτιάχνουν «Λεξοαινίγματα» και να προσπαθεί κάθε ομάδα να βρει την απάντηση του αινίγματος της άλλης ομάδας. Ο «Λεξοσιδηρόδρομος» δεν παρουσιάζει καμία δυσκολία και παίζεται πολύ ευχάριστα από τα παιδιά.

«Η ρόδα»⁴⁷

- Τι χρειαζόμαστε:
- χοντρό και λεπτό λευκό χαρτόνι
 - χαρτόνια κανσόν σε πολλά χρώματα
 - διπλόκαρφα
 - μαύρους και κόκκινους μαρκαδόρους



Κόβουμε από το χοντρό χαρτόνι ένα τετράγωνο (24 εκ. X 24 εκ.) και από το λεπτό χαρτόνι κόβουμε έναν κύκλο με ακτίνα 10 εκ. Ο κύκλος σχεδιάζεται και διαμορφώνεται όπως στο σχήμα της διπλανής εικόνας. Στη συνέχεια, θα κολλήσουμε τον κύκλο στο τετράγωνο που έχουμε κόψει από το χοντρό χαρτόνι. Στο κέντρο του κύκλου περνάμε το διπλόκαρφο και τον δείκτη, που εντωμεταξύ έχουμε κόψει από το λευκό χαρτόνι και τον έχουμε χρωματίσει. Η «ρόδα» είναι έτοιμη. Από τα χαρτόνια κανσόν κόβουμε καρτέλες (6 εκ. X 18 εκ.) στις οποίες

θα γράψουμε ουσιαστικά (αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα) σε όλες τις πτώσεις του ενικού και του πληθυντικού αριθμού εκτός από την κλητική (οι καταλήξεις των ουσιαστικών να είναι γραμμένες και σε αυτές τις καρτέλες με κόκκινο μαρκαδόρο· μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και τις καρτέλες των προηγούμενων δραστηριοτήτων).

Δίνουμε σε καθέναν από τους μαθητές αρκετές καρτέλες με ουσιαστικά, τις οποίες διαβάζουν και τις αφήνουν μπροστά τους. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος γυρίζει τον δείκτη της «ρόδας» και όταν σταματήσει σε κάποιο άρθρο, οι μαθητές πρέπει να βρουν ανάμεσα στις καρτέλες τους όποιες περιέχουν ουσιαστικά αντίστοιχου γένους, αριθμού και πτώσης με το άρθρο που δείχνει ο δείκτης της «ρόδας».

Μπορούμε να δημιουργήσουμε διάφορες παραλλαγές αυτής της δραστηριότητας, όπως να γράφει ο δάσκαλος το ουσιαστικό στον πίνακα και οι μαθητές να γυρίζουν τον δείκτη της «ρόδας» στο άρθρο που του αντιστοιχεί· ή ένας μαθητής να γυρίζει τον δείκτη και οι υπόλοιποι να λένε προφορικά ή να γράφουν στο τετράδιό τους ουσιαστικά που αντιστοιχούν στο άρθρο. Οι μαθητές μπορούν να συνεχίζουν να παίζουν μεταξύ τους, χωρισμένοι σε ομάδες, όποια παραλλαγή του παιχνιδιού τους αρέσει περισσότερο ή να δημιουργήσουν έναν δικό τους τρόπο παιχνιδιού.

4ο Κεφάλαιο: Επίθετα και ουσιαστικά

4.1 Τα επίθετα και η σημασία τους – **4.2** Οι καταλήξεις των επιθέτων – **4.3** Το επίθετο **ο πολύς, η πολλή, το πολύ** – **4.4** Τα επίθετα **ο συνεχής, η συνεχής, το συνεχές** και **ο ευθύς, η ευθεία, το ευθύ** – **4.5** Επαναληπτικές ασκήσεις

Η κλίση των επιθέτων ανταποκρίνεται «ως προς τη μορφολογική διάρθρωση, στην κλίση των ουσιαστικών»⁴⁸, γι' αυτόν τον λόγο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στη διδασκαλία τους δραστηριότητες και παιχνίδια που αναφέρονται στα προηγούμενα κεφάλαια. Στην κλίση των επιθέτων οι μαθητές δεν έχουν παρά να εφαρμόσουν ό,τι έμαθαν στα ουσιαστικά. Οι μαθητές επισημαίνουν μέσα από προτάσεις και κείμενα τη χρήση των επιθέτων ως προσδιοριστικών των ουσιαστικών. Διαπιστώνουν ότι τα επίθετα και τα ουσιαστικά μέσα στην πρόταση συμφωνούν ως προς το γένος, τον αριθμό και την πτώση, γι' αυτό και οι καταλήξεις των επιθέτων πολλές φορές είναι ίδιες με εκείνες των ουσιαστικών που προσδιορίζουν. Τα κοινά χαρακτηριστικά της ορθογραφίας των ουσιαστικών και των επιθέτων γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά από τους μαθητές, όταν αναπτύσσονται στις προτάσεις με τη σειρά: άρθρο – επίθετο – ουσιαστικό. Στις περιπτώσεις άναρθρων επιθέτων κοντά σε έναρθρο ουσιαστικό, όπου το επίθετο γίνεται κατηγορηματικός προσδιορισμός και δηλώνει μια περιστασιακή ιδιότητα⁴⁹ (π.χ. *Βρήκα ανοιχτή τη βιβλιοθήκη.*) ή κατηγορούμενο (π.χ. *Η βιβλιοθήκη είναι ανοιχτή.*), οι μαθητές, για να γράψουν σωστά την κατάληξή του, πρέπει να τη συνδέσουν με το άρθρο που προηγείται του ουσιαστικού ή με την ορθογραφία της κατάληξης του ουσιαστικού.

Στις σελίδες 49-50 στο βιβλίο του μαθητή παρατίθενται ομάδες επιθέτων που δημιουργήθηκαν με κριτήριο κοινές ιδιότητες ή ποιότητες που αποδίδουν στα ουσιαστικά.

Στις σελίδες 50-52 στο βιβλίο του μαθητή τα επίθετα ομαδοποιούνται με βάση τις καταλήξεις τους⁵⁰. Ακολουθούν το επίθετο **πολύς** και τα επίθετα σε **-ής, -ής, -ές** και **-ύς, -εία, -ύ**, που περιέχονται στα σχολικά βιβλία των μαθητών. Η κλίση τους συνδυάζεται με εκείνη των ουσιαστικών. Θα ωφελούσε να προηγηθούν των γραπτών ασκήσεων προφορικές ασκήσεις με ανάλογα παραδείγματα.

2η Ενότητα: Ορθογραφώ ρήματα

(βιβλίο του μαθητή, σσ. 69-165)

Η εκμάθηση της ορθογραφίας των ρημάτων περιλαμβάνει τα κυριότερα μορφολογικά τους γνωρίσματα και επιτυγχάνεται στο βιβλίο του μαθητή με πολλές δραστηριότητες και ασκήσεις. Το ρήμα αποτελείται από ένα λεξικό μόρφημα (π.χ. *γράφ-, ρωτ-*), το οποίο συνδυάζεται με άλλα γραμματικά μορφήματα, για να δηλώσει το πρόσωπο και διάφορες γραμματικές πληροφορίες που σχετίζονται με: το ποιόν της ενέργειας (ατελής, τέλειο, συντελεσμένο), τη χρονική βαθμίδα (παρελθόν, παρόν και μέλλον), τροπικότητες (να, θα, ας κ.ά.)⁵¹. Επίσης, το λεξικό μόρφημα των ρημάτων διαφορο-

ποιείται (με την πρόσθεση αύξησης ή επιθημάτων) ανάλογα με τον χρόνο του ρήματος ή την έγκλιση. Η κατανόηση –στο μέτρο του δυνατού– των παραπάνω στοιχείων από τους μαθητές βοηθά σημαντικά στην ορθογραφική τους μάθηση. Από τη σχολική εμπειρία μας και τις σχετικές έρευνες διαπιστώνεται ότι τα ορθογραφικά λάθη στα ρήματα εμφανίζονται στα μαθητικά τετράδια αρκετά συχνά.

Πριν ξεκινήσουμε τη διδασκαλία της ενότητας, καλό θα ήταν να ανιχνεύσουμε τις γνώσεις των παιδιών για τα ρήματα, τόσο από την πλευρά της γραμματικής και της ορθογραφίας όσο και ως προς τη λειτουργία τους μέσα στην πρόταση. Για τον σκοπό αυτόν, μπορούμε να επιλέξουμε ένα μικρό κείμενο (ή προτάσεις) από τα βιβλία της Γλώσσας, οι μαθητές να βρουν τα ρήματα που περιέχει και να συζητήσουμε μαζί τους τις έννοιες και τις σημασίες που δηλώνουν. Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να πουν ρήματα, να τα γράψουμε στον πίνακα, να συζητήσουμε τις γραμματικές τους σημασίες, το τι φανερώνουν (ως προς το πρόσωπο, τον αριθμό, τον χρόνο, τη διάρκεια κ.λπ.) και τη μορφολογία τους.

Στο βιβλίο του μαθητή αναφέρονται τα βασικότερα σημεία της κλίσης των ρημάτων (ενεργητικής και παθητικής φωνής της α' και β' συζυγίας), οι σημαντικότερες καταληκτικές ομάδες των ρημάτων και οι μετοχές.

Σε αυτήν την ενότητα του προγράμματος επιδιώκουμε να γράψουν τα παιδιά όσο γίνεται περισσότερα κείμενα με στόχο να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικές με τη σύνταξη ενός κειμένου. Τέτοιες δραστηριότητες περιέχονται σε διάφορα σημεία του προγράμματος, αλλά, παράλληλα, ο δάσκαλος μπορεί να προσθέσει και άλλες.

5ο Κεφάλαιο: Οι καταλήξεις της οριστικής

5.1 Ο ενεστώτας της ενεργητικής φωνής: **I.** Το πρώτο (α') πρόσωπο του ενικού αριθμού – **II.** Το δεύτερο (β') και το τρίτο (γ') πρόσωπο του ενικού αριθμού – **III.** Το πρώτο (α'), το δεύτερο (β') και το τρίτο (γ') πρόσωπο του πληθυντικού αριθμού – **IV.** Επαναληπτικές ασκήσεις: οριστική του ενεστώτα στην ενεργητική φωνή

5.2 Ο ενεστώτας της παθητικής φωνής: **I.** Το πρώτο (α'), το δεύτερο (β') και το τρίτο (γ') πρόσωπο του ενικού αριθμού – **II.** Το πρώτο (α') και το δεύτερο (β') πρόσωπο του πληθυντικού αριθμού – **III.** Το τρίτο (γ') πρόσωπο του πληθυντικού αριθμού – **IV.** Επαναληπτικές ασκήσεις: οριστική του ενεστώτα στην παθητική φωνή

Ο ενεστώτας είναι ο βασικός χρόνος των ρημάτων, η οριστική του η βασικότερη έγκλιση και το πρώτο πρόσωπο το βασικότερο πρόσωπο των ρημάτων⁵². Στα υποκεφάλαια 5.1 και 5.2 μαθαίνουμε τους καταληκτικούς τύπους των ρημάτων στην οριστική ενεστώτα της ενεργητικής φωνής και στην οριστική ενεστώτα της παθητικής φωνής, συνδέοντάς τους με τον αντίστοιχο τύπο τής προσωπικής αντωνυμίας. Οι συζυγίες διδάσκονται παράλληλα και στα δύο κεφάλαια και οι μαθητές επισημαίνουν τις καταληκτικές τους διαφορές. Ταυτόχρονα, σχετικά με τη β' συζυγία (π.χ.

ρωτώ), επισημαίνουν όχι μόνο τις καταληκτικές διαφορές, αλλά και τον τονισμό των ρημάτων στη λήγουσα. Ο τόνος στα ρήματα είναι στοιχείο που πολλές φορές σηματοδοτεί μορφολογικές διαφορές (π.χ. *αγάπα, αγαπά*) και, κατά προέκταση, ορθογραφικές (π.χ. *γράφοντας, αγαπώντας*), γι' αυτό η επισήμανσή του μας βοηθάει στην ορθογραφική μάθηση των ρημάτων.

Οι καταλήξεις της οριστικής, στο σύνολό τους ή ορισμένες από αυτές, ισχύουν και εφαρμόζονται και σε άλλες εγκλίσεις και χρόνους των ρημάτων, γι' αυτό πρέπει να επιμείνουμε ιδιαίτερα στην εκμάθησή τους. Στο βιβλίο του μαθητή παρουσιάζονται αναλυτικά τα πρόσωπα των ρημάτων. Η διάκριση της ενεργητικής από την παθητική φωνή γίνεται με μορφολογικά κριτήρια⁵³. Για να βοηθήσουμε τους μαθητές να ξεχωρίσουν τις καταλήξεις της ενεργητικής και της παθητικής φωνής που έχουν ακουστική ομοιότητα, προχωρούμε στις δραστηριότητες και στα παιχνίδια που ακολουθούν.

Δραστηριότητα

- Τι χρειαζόμαστε:
- χαρτόνια κανσόν άσπρα ή κίτρινα
 - μαύρους και κόκκινους μαρκαδόρους

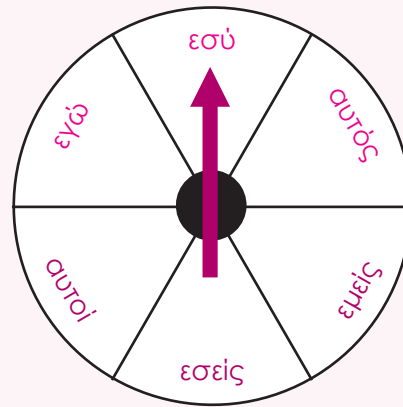
Φτιάχνουμε καρτέλες (6 εκ. X 18 εκ.) στις οποίες γράφουμε τους τύπους των ρημάτων που δυσκολεύουν τα παιδιά στην ορθογραφία.

λύνεις	γράφει	παιζουμε	διαβάζετε
δένομαι	λύνεται	ντύνεσαι	λούζεστε
κινείται	ασχολείστε	διηγείται	ωφελείστε

Τα παιδιά, για κάθε καρτέλα, πρέπει να πουν την προσωπική αντωνυμία που αντιστοιχεί και να φτιάξουν μια πρόταση. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να επαναληφθεί χωρίς να χρησιμοποιούμε τις καρτέλες, αλλά γράφοντας τα ρήματα στον πίνακα.

Παιχνίδι: «Η ρόδα»

Το παιχνίδι της «ρόδας» μπορεί να πραγματοποιηθεί και στο κεφάλαιο των ρημάτων με παρόμοιους τρόπους με εκείνον που το χρησιμοποιήσαμε στα ουσιαστικά. Ο κύκλος περιέχει τους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στους υπόλοιπους χρόνους των ρημάτων. Το παιχνίδι μπορεί να υλοποιηθεί, όπως και με τα ουσιαστικά, με τις καρτέλες της προηγούμενης δραστηριότητας ή λέγοντας στα παιδιά ένα ρήμα το οποίο είναι υποχρεωμένα να το μετατρέψουν στο πρόσωπο που δείχνει ο δείκτης της «ρόδας» (αργότερα στο πρόσωπο και τον χρόνο που θα τους ζητήσουμε) και να το γράψουν στο τετράδιό τους ή στον πίνακα. Μπορούν, στη συνέχεια, να φτιάχνουν προτάσεις με τον τύπο του ρήματος.



Οι ασκήσεις του βιβλίου του μαθητή στα υποκεφάλαια 5.1 και 5.2 συμπληρώνονται δίχως δυσκολία. Στις ασκήσεις 8 και 9 (βιβλίο του μαθητή, σσ. 79-80) τα παιδιά γράφουν μικρές ιστορίες με αφορμή το περιεχόμενο των εικόνων. Οι μαθητές υποχρεώνονται να χρησιμοποιήσουν το γ' ενικό πρόσωπο της οριστικής του ενεστώτα. Μπορούν να παρουσιάσουν πρώτα προφορικά τις ιστορίες και μετά να γράψει ο καθένας τη δική του. Σκοπός μας είναι να συνδέσουν οι μαθητές τον ήρωα της ιστορίας με τον τύπο του ρήματος που θα χρησιμοποιήσουν. Παρόμοιες δραστηριότητες συγγραφής κειμένων μπορούν να συνδυαστούν με τη διδασκαλία των ρημάτων (ανάλογες ιστορίες με εικόνες υπάρχουν σε πολλά έντυπα). Είναι πολλαπλά χρήσιμο για τους μαθητές να ξαναδιαβάσουν και να ελέγχουν τα κείμενα που γράφουν, όχι μόνο ορθογραφικά αλλά και ως προς την «επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά τους»⁵⁴, υιοθετώντας τον ρόλο όχι μόνο του συγγραφέα, αλλά και του προσεχτικού αναγνώστη.

5.3 Ο παρατατικός της ενεργητικής φωνής

Στο κεφάλαιο αυτό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν τι φανερώνει και με ποιον τρόπο σχηματίζεται ο παρατατικός (μια πράξη που γινόταν στο παρελθόν με διάρκεια και επανάληψη). Έχει ιδιαίτερη σημασία η μελέτη του, γιατί είναι ο πρώτος παρελθοντικός χρόνος που μελετάμε. Επισημαίνουμε στον σχηματισμό του παρατατικού την ύπαρξη της αύξησης, τις καταλήξεις του (-α, -ες, -ε, -αμε, -ατε, -αν κ.ά.), οι οποίες στα ρήματα της α' συζυγίας ισχύουν και για τον αόριστο της ενεργητικής φωνής. Επισημαίνουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές στον σχηματισμό του χρόνου ανάμεσα στην α' και τη β' συζυγία.

5.4 Ο αόριστος της ενεργητικής φωνής – 5.5 Επαναληπτικές ασκήσεις: Ενεστώτας, παρατατικός και αόριστος των ρημάτων στην ενεργητική φωνή – 5.6 Ο αόριστος της παθητικής φωνής

Θα μας απασχολήσουν στη μελέτη του ενεργητικού αορίστου (βιβλίο του μαθητή: υποκεφάλαιο 5.4) η σημασία, η θεματική αύξηση, η αλλαγή του χαρακτήρα του θέματος και οι τύποι των κα-

ταλήξεων κατά συζυγία. Μπορούμε να κάνουμε σύγκριση ανάμεσα στους δύο παρελθοντικούς χρόνους, τον παρατατικό και τον αόριστο, επισημαίνοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, τόσο τις σημασιολογικές (ο παρατατικός δηλώνει ότι η πράξη είχε διάρκεια στο παρελθόν, ενώ ο αόριστος είναι ο στιγμιαίος/συνοπτικός χρόνος που δηλώνει ότι μια πράξη ολοκληρώθηκε στο παρελθόν) όσο και τις μορφολογικές. Επισημαίνουμε την αλλαγή στο θέμα του ρήματος και το σίγμα που χρειάζεται για τον σχηματισμό του αόριστου πολλών ρημάτων (π.χ. έλυσα, έδεσα, γέμισα, αγάπησα).

Θα μας απασχολήσουν ιδιαίτερα τα ρήματα της β' συζυγίας (τα τονισμένα στη λήγουσα, όπως συνηθίζουμε να τα επισημαίνουμε στους μαθητές). Στόχος μας είναι να γράφουν σωστά οι μαθητές τον αόριστο σε **-ησα**. Ένας τρόπος για να πετύχουν οι μαθητές αυτόν τον στόχο είναι να μεταφέρουν το ρήμα στο πρώτο πρόσωπο του ενεστώτα και, αφού διαπιστώσουν ότι είναι β' συζυγίας (δηλαδή ότι τελειώνει σε **-ώ**, με τόνο), να γράψουν τον αόριστό του με ήτα.

Μελετάμε ξεχωριστά τις περιπτώσεις του άσιγμου αορίστου και των ανωμάτων ρημάτων.

Οι ασκήσεις στο υποκεφάλαιο 5.4 συμπληρώνονται χωρίς δυσκολία. Πριν συμπληρωθούν οι ασκήσεις 3 και 4, είναι απαραίτητο να γίνουν πρώτα προφορικά. Παράλληλα, μπορούμε να επιλέξουμε ορισμένα αποσπάσματα από αφηγηματικά κείμενα (όπως παραμύθια, διηγήματα, βιβλία Ιστορίας κ.ά.) που περιέχουν ρήματα στον αόριστο, να υπογραμμίσουμε τα ρήματά τους, να τα συνδέσουμε με το υποκείμενο (ή τον ήρωα της ιστορίας) και να αναλύσουμε τις σημασίες τους και τα μορφολογικά τους στοιχεία. Με ανάλογο τρόπο μπορούμε να εργαστούμε και σε κείμενα των μαθητών.

Στο υποκεφάλαιο 5.6 ο παθητικός αόριστος μελετάται όπως και ο ενεργητικός. Επιμένουμε στην κατάληξη **-ηκα*** και στα αοριστικά θέματα με **-ηθ-**. Οι ασκήσεις του κεφαλαίου δεν παρουσιάζουν δυσκολία.

5.7 Ο εξακολουθητικός και ο συνοπτικός μέλλοντας της ενεργητικής και της παθητικής φωνής

Στο βιβλίο περιέχεται ο εξακολουθητικός και ο συνοπτικός μέλλοντας. Οι μαθητές επισημαίνουν τις σημασίες των δύο χρόνων, ότι δηλαδή ο εξακολουθητικός μέλλοντας εκφράζει τη διάρκεια, ενώ ο συνοπτικός την ολοκλήρωση μιας πράξης στο μέλλον, κατά αντιστοιχία με τους παρελθοντικούς χρόνους, τον παρατατικό και τον αόριστο. Διαπιστώνουν ακόμη ότι δεν παρουσιάζουν καταληκτικές διαφορές από την οριστική του ενεστώτα και ότι στον σχηματισμό τους απαραίτητο είναι το μόριο **θα**. Οι ασκήσεις του κεφαλαίου συμπληρώνονται χωρίς δυσκολία.

* Ένας μαθητής, όταν μελετούσαμε την κατάληξη **-ηκα** του αορίστου στην τάξη, είπε αστεειύμενος ότι «Αυτό το **-ηκα** δεν έχει γιατρούς που κάνουν ενέσεις;» γέλασαμε όλοι και με αφορμή το αστείο αυτό τα παιδιά ονόμασαν το **-ηκα** «**-ηκα** που έχει γιατρούς» κι έτσι το θυμόντουσαν όταν το έγραφαν. Άλλα παιδιά το θυμόντουσαν από την ακουστική ομοιότητά του με το ήτα (η).

5.8 Ο παρακείμενος και ο υπερσυντέλικος της ενεργητικής και της παθητικής φωνής

Οι μαθητές επισημαίνουν τον περιφραστικό τρόπο σχηματισμού του παρακειμένου και του υπερσυντελικού και τις διαφορές ως προς τη γραμματική τους σημασία. Ο παρακείμενος είναι συντελικός χρόνος που φανερώνει την πράξη που μόλις έχει συντελεστεί. Στον λόγο συχνά αντικαθίσταται από τον αόριστο. Ο υπερσυντέλικος φανερώνει ότι μια πράξη έχει συντελεστεί πριν από κάποια άλλη (στο παρελθόν). Τα παιδιά συμπληρώνουν τις ασκήσεις χωρίς δυσκολία.

6ο Κεφάλαιο: Οι καταλήξεις της υποτακτικής

Με την ευκαιρία της διδασκαλίας της υποτακτικής (και της προστακτικής στο επόμενο κεφάλαιο), οι μαθητές προσεγγίζουν τις σημασίες των εγκλίσεων οι οποίες εκφράζουν ανάγκη, επιθυμία, ευχή ή προσταγή, δηλαδή «τη στάση του ομιλητή απέναντι στην πληροφορία που μεταδίδει»⁵⁵. Η υποτακτική σχηματίζεται με τη βοήθεια του συνδέσμου/μορίου να και του προτροπικού μορίου ας. Οι μαθητές επισημαίνουν την ομοιότητα των καταλήξεων της με εκείνες της ονομαστικής και κατανοούν τη χρήση της στον λόγο.

7ο Κεφάλαιο: Οι καταλήξεις της προστακτικής

Η προστακτική εκφράζει με προστακτικό τρόπο μια επιθυμία, μια συμβουλή, μια προτροπή κ.λπ. Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι έχει μόνο δύο πρόσωπα (β' ενικό και β' πληθυντικό), μελετούν τον σχηματισμό της στον ενεστώτα και τον αόριστο και τη χρήση της μέσα από παραδείγματα.

8ο Κεφάλαιο: Ξεχωρίζω τις καταλήξεις των ρημάτων **-εται και -ετε, -είται και -είτε, -είστε και -ήστε**: **8.1** -εται και -ετε – **8.2** -είται και -είτε – **8.3** -είστε και -ήστε – **8.4** Επαναληπτικές ασκήσεις

9ο Κεφάλαιο: Ρήματα σε **-ώνω, -ίζω, -αίνω, -εύω, -|ί|νω, -ύω και -είω**:

9.1 Τα ρήματα σε **-ώνω** – **9.2** Τα ρήματα σε **-ίζω** – **9.3** Τα ρήματα σε **-αίνω** – **9.4** Τα ρήματα σε **-εύω** – **9.5** Τα ρήματα με **-η-, -ι-, -υ-** ή **-ει-** στο θέμα τους – **9.6** Επαναληπτικές ασκήσεις

Παράλληλα με τις παραπάνω κατηγορίες των ρημάτων μαθαίνουμε τις εξαιρέσεις τους και τα παράγωγά τους. Η διδασκαλία τους συνδέεται με την παραγωγή των λέξεων.

10ο Κεφάλαιο: Οι μετοχές

Διαβάζουμε τις μετοχές της ενεργητικής φωνής, επισημαίνουμε ότι δεν κλίνονται και στη συνέχεια σχηματίζουμε προτάσεις που φανερώνουν την επιρρηματική λειτουργία τους. Οι μαθητές διαπιστώνουν τη διαφορετική ορθογραφία των μετοχών της α' και της β' συζυγίας των ρημάτων

(-οντας και -ώντας) και μαθαίνουν να τις γράφουν σωστά προσέχοντας τη διαφορά τους στον τονισμό. Μας δίνεται η ευκαιρία να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο σχηματίζονται οι μετοχές της παθητικής φωνής (με την προσθήκη της τονισμένης κατάληξης -μένος), τη γραφή τους με ένα ή δύο μι (μμ), το ήτα στις μετοχές σε -ημένος των ρημάτων της β' συζυγίας, τις μετοχές σε -ωμένος, -[ι]σμένος, -[ι]μένος.

Επαναληπτικές ασκήσεις

Σε ειδικό χώρο στην τάξη είναι χρήσιμο να υπάρχουν αναρτημένοι πίνακες κλίσης των ρημάτων. Οι πίνακες προτείνουμε να περιλαμβάνουν τις καταλήξεις της οριστικής και της προστακτικής, του ενεστώτα, του παρατατικού και του αορίστου της ενεργητικής και της παθητικής φωνής. Επιπλέον, μπορούν να περιέχουν τις ομάδες των ρημάτων σε -ώνω, -ίζω, -αίνω, -εύω, -ίνω, -ήνω, -ύνω, -είνω, -ύω, -είω και των μετοχών -ώντας, -οντας, -μένος, -μμένος, -ημένος, -ωμένος, -ισμένος με παραδείγματα. Οι πίνακες μπορούν να έχουν τη μορφή του πίνακα των καταλήξεων της οριστικής που παρουσιάζουμε στη συνέχεια. Ακόμη, μπορούν να αναρτηθούν στην τάξη και οι κύκλοι των καταλήξεων των ρημάτων (βλ. Παράρτημα σ. 67) στους οποίους οι καταλήξεις είναι ομαδοποιημένες με βάση τα πρόσωπα της προσωπικής αντωνυμίας. Πολλές φορές τα παιδιά αναζητούν μια κατάληξη (με αφορμή κάποιο ορθογραφικό καταληκτικό λάθος τους στα ρήματα ή για κάποιον άλλο λόγο) με τη βοήθεια της προσωπικής αντωνυμίας, και με την ευκαιρία αυτήν επαναλαμβάνουν όλες τις καταλήξεις που βρίσκονται στον κύκλο.

ΟΙ ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ ΤΗΣ ΟΡΙΣΤΙΚΗΣ

Ενεστώτας – Μέλλοντας

ΟΡΙΣΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΦΩΝΗΣ		
ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ		
εγώ γράφω	εσύ γράφεις	αυτός γράφει
εγώ ρωτώ	εσύ ρωτάς	αυτός ρωτά(ει)
εγώ αδικώ	εσύ αδικείς	αυτός αδικεί
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ		
εμείς γράφουμε	εσείς γράφετε	αυτοί γράφουν(ε)
εμείς ρωτάμε	εσείς ρωτάτε	αυτοί ρωτούν(ε)
εμείς αδικούμε	εσείς αδικείτε	αυτοί αδικούν(ε)

ΟΡΙΣΤΙΚΗ ΠΑΘΗΤΙΚΗΣ ΦΩΝΗΣ		
ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ		
εγώ γράφ ο μαι	εσύ γράφ ε σαι	αυτός γράφ ε ται
εγώ κρατιέ μ αι	εσύ κρατιέ ε σαι	αυτός κρατιέ ε ται
εγώ αδικού μ αι	εσύ αδικεί ε σαι	αυτός αδικεί ε ται
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ		
εμείς γραφ ό μαστε	εσείς γράφ ε στε	αυτοί γράφ ο νται
εμείς κρατιό μ αστε	εσείς κρατιέ ε στε	αυτοί κρατιού ν ται
εμείς αδικού μ αστε	εσείς αδικεί ε στε	αυτοί αδικού ν ται

Πίνακες κλίσης των ρημάτων

Τους πίνακες κλίσης των ρημάτων είναι χρήσιμο να τους συμβουλευόμαστε συχνά οι μαθητές κατά τη διάρκεια της μελέτης των εγκλίσεων και των χρόνων των ρημάτων. Αλλά και με αφορμή κάποιο ορθογραφικό λάθος τους μπορούν να ανατρέξουν στους πίνακες για επανάληψη. Οι πίνακες διευκολύνουν ιδιαίτερα τους μαθητές στη συμπλήρωση ασκήσεων χρονικής αντικατάστασης και γραμματικής αναγνώρισης των ρημάτων.

3η Ενότητα:

Ορθογραφώ παράγωγες λέξεις και παραθετικά επιθέτων

(βιβλίο μαθητή, σσ. 167-190)

Σε αυτήν την ενότητα περιλαμβάνονται δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ορθογραφική εκμάθηση λεξικών μορφημάτων και παραγωγικών στοιχείων (προθημάτων και επιθημάτων) των λέξεων. Οι δραστηριότητες που περιγράφονται ενσωματώνονται στο υπόλοιπο πρόγραμμα και δεν αποτελούν ξεχωριστό κεφάλαιο διδασκαλίας.

Τα λεξικά μορφήματα και τα παραγωγικά στοιχεία που θα διδαχθούν είναι καλό να προέρχονται από το λεξιλόγιο των βιβλίων της Γλώσσας, τη διδακτέα ύλη του γλωσσικού μαθήματος και από λέξεις που χρησιμοποιούν συχνά οι μαθητές στα γραπτά τους. Για τη διδασκαλία της θεματικής ορθογραφίας στηριζόμαστε στη «μορφολογική» και «ετυμολογική αρχή», στη δημιουργία «ετυμολογικών οικογενειών»⁵⁶ με τη διαδικασία της παραγωγής και της σύνθεσης των λέξεων. Αφορμές για τη διδασκαλία των θεμάτων και των παραγωγικών καταλήξεων παίρνουμε από την καθημερινή ορθογραφία των μαθητών αλλά και από τα τυχόν θεματικά ορθογραφικά λάθη τους.

Στις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν την παραγωγή λέξεων οι μαθητές προσαρμύζουν διάφορα επιθήματα (όπως οι παραγωγικές καταλήξεις) στο λεξικό μόρφημα μιας ριζικής λέξης (ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα ή επίρρημα), για να δημιουργήσουν σειρές λέξεων με ποικίλες σημασίες. Με αυτήν τη διαδικασία διαπιστώνουν ότι πολλές φορές η ορθογραφική διάρθρωση της ριζικής λέξης δεν αλλάζει. Ορισμένες παραγωγικές καταλήξεις που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους μαθητές διδάσκονται σε ξεχωριστά κεφάλαια του προγράμματος. Οι κυριότερες από αυτές περιλαμβάνονται και στο βιβλίο του μαθητή (σσ. 167-190).

Η σύνθεση των λέξεων συνδέεται με την παραγωγή. Οι σύνθετες λέξεις χρησιμοποιούνται συχνά στη γλώσσα μας· τις συναντάμε επίσης αρκετά συχνά και στα κείμενα των σχολικών βιβλίων. Στο πρόγραμμα δημιουργούμε ομάδες σύνθετων λέξεων με ίδιο το πρώτο συνθετικό (με ένα από τα αχώριστα μόρια ή τις προθέσεις) ή το δεύτερο.

Οι σύνθετες λέξεις που μαθαίνουν οι μαθητές αναλύονται όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί με τη λέξη «ξεφωνίζω»: **ξε-** (πρόθημα), **φων-** (λεξικό μόρφημα), **-ίζω** (επίθημα)*. Το καθένα από τα παραπάνω τμήματα της λέξης συνδέεται με ό,τι έχουμε αναφέρει και διδαχθεί στα αντίστοιχα κεφάλαια του προγράμματος.

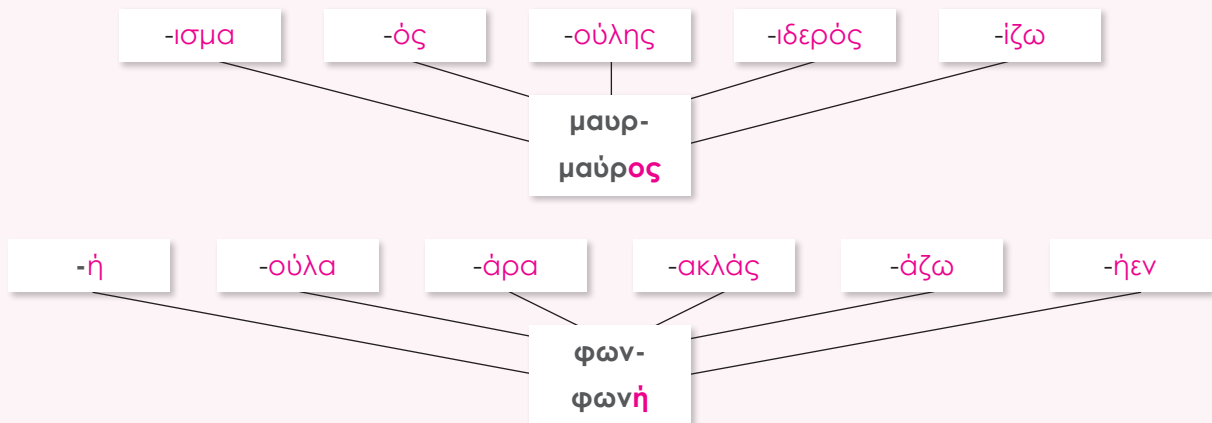
1η Δραστηριότητα

Η πρώτη δραστηριότητα βοηθά αποτελεσματικά στην κατανόηση της παραγωγής των λέξεων.

Τι χρειαζόμαστε:

- χαρτόνια κανσόν σε διάφορα χρώματα
- κόκκινους και μπλε μαρκαδόρους

Κόβουμε χαρτονένιες καρτέλες (6 εκ. X 18 εκ.) στις οποίες γράφουμε ορισμένες παραγωγικές καταλήξεις (επιθήματα) και ορισμένα θέματα λέξεων. Αφήνουμε και αρκετές καρτέλες άγραφες, για να χρησιμοποιηθούν στη δημιουργία και άλλων οικογενειών λέξεων. Προχωράμε στη δημιουργία της οικογένειας των λέξεων όπως στα παρακάτω παραδείγματα:



* Οι όροι «λεξικό μόρφημα», «πρόθημα» και «επίθημα» δεν αναφέρονται στους μαθητές.

2η Δραστηριότητα

Η δραστηριότητα έχει στόχο να δημιουργήσουν οι μαθητές ένα μικρό λεξικό που θα περιέχει ετυμολογικές οικογένειες λέξεων που υπάρχουν κατά κύριο λόγο στο λεξιλόγιο των βιβλίων της Γλώσσας των μαθητών. Σε κάθε οικογένεια λέξεων θα περιλαμβάνονται παράγωγες και σύνθετες λέξεις.

- Τι χρειαζόμαστε:
- δύο κομμάτια σκληρό χαρτόνι (35 εκ. X 50 εκ.)
 - φαρδιά κολλητική διαφανή ταινία (ταινία πακεταρίσματος)
 - 24 φακελάκια
 - κόλλα stick
 - χαρτονένιες καρτελίτσες που θα χωράνε στα φακελάκια
 - μαύρους και κόκκινους μαρκαδόρους

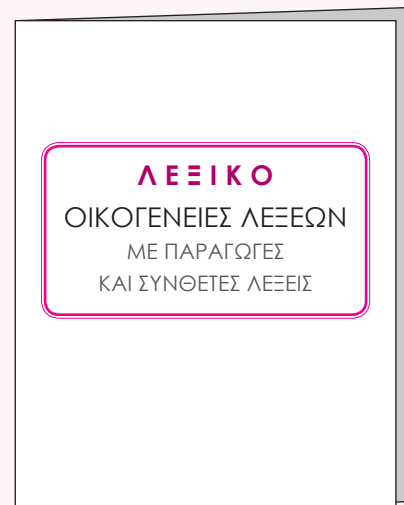
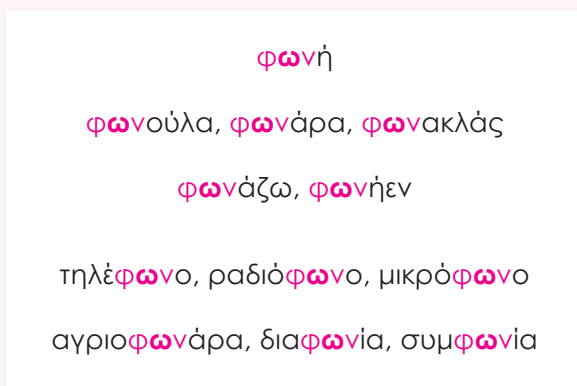
Κολλάμε με την αυτοκόλλητη ταινία μεταξύ τους τα δυο σκληρά χαρτόνια, το ένα δίπλα στο άλλο σε απόσταση περίπου ενός εκατοστού, ώστε να μπορούν, αφού τα κολλήσουμε, να ανοιγοκλείνουν σαν τα εξώφυλλα ενός μεγάλου βιβλίου. Στο εσωτερικό τους κολλάμε τα είκοσι τέσσερα φακελάκια και σε καθένα γράφουμε από ένα γράμμα του αλφάβητου. Τις εξωτερικές πλευρές του εξωφύλλου του «Λεξικού» θα διαμορφώσουν οι μαθητές όπως εκείνοι νομίζουν⁵⁷.

Σε κάθε καρτελίτσα (περίπου στο μέγεθος επαγγελματικής κάρτας) γράφουμε την αρχική λέξη, τις παράγωγες και τις σύνθετες λέξεις που ανήκουν στην ίδια ετυμολογική οικογένεια και στη συνέχεια τοποθετούμε την καρτελίτσα στο φακελάκι του λεξικού που έχει το γράμμα τού αλφάβητου με το οποίο ξεκινά η αρχική λέξη που γράψαμε στην καρτελίτσα.

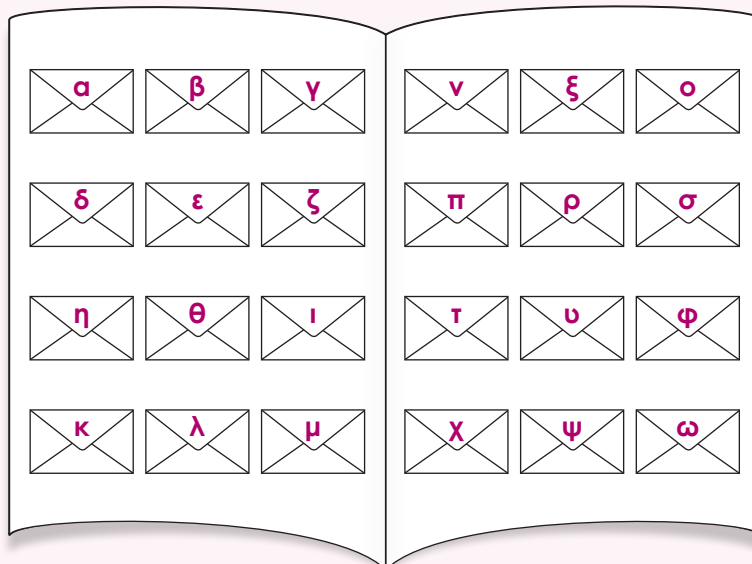
Πολλές φορές αφήνουμε τα παιδιά να διαλέξουν τις οικογένειες των λέξεων που θέλουν να μάθουν. Το «Λεξικό» παραμένει στην τάξη και οι μαθητές μπορούν να το συμβουλευούνται και να το συμπληρώνουν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Το εξώφυλλο του λεξικού

Καρτελίτσα με οικογένεια λέξεων



Το εσωτερικό του λεξικού

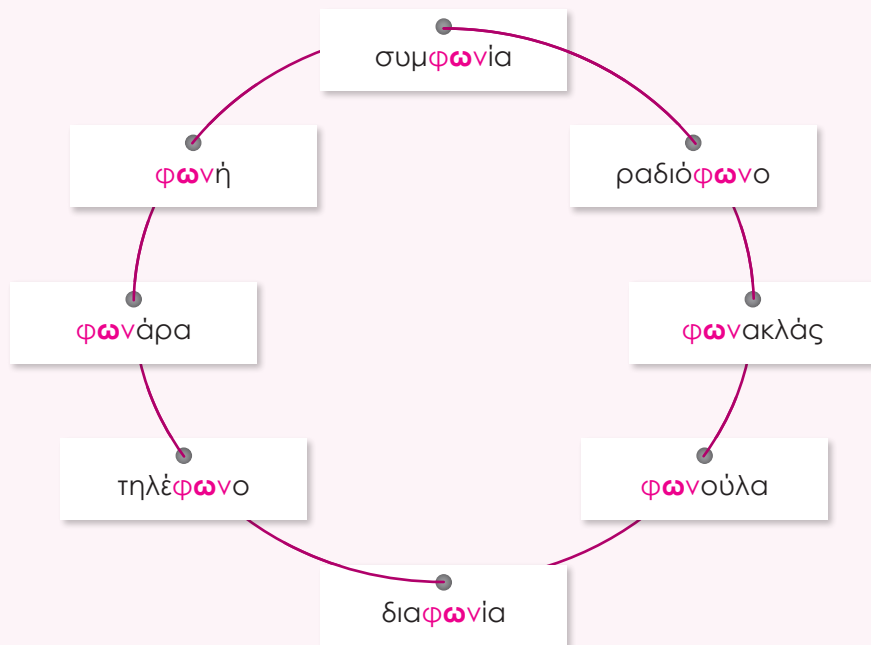


3η Δραστηριότητα

Η τρίτη δραστηριότητα έχει τον ίδιο στόχο με την προηγούμενη. Για κάθε οικογένεια λέξεων ζωγραφίζουμε ένα δέντρο και στον κορμό του γράφουμε τη ριζική λέξη της οποίας την ετυμολογική οικογένεια θέλουμε να δημιουργήσουμε. Στα κλαδιά του γράφουμε τις παράγωγες λέξεις της ίδιας οικογένειας. Οι σύνθετες λέξεις μπορούν να γράφονται σε μια στήλη δίπλα ή κάτω από το δέντρο. Σε ένα σημείο του πίνακα ανακοινώσεων μέσα στην τάξη, που μπορούμε να το ονομάσουμε «Δάσος των λέξεων», καρφιστώνουμε κάθε «Λεξόδενδρο» που φτιάχνουμε. Μπορούμε να φτιάχνουμε κάθε «Λεξόδενδρο» σαν μια μικρή πολύχρωμη αφίσα, γράφοντας τις παράγωγες και τις σύνθετες λέξεις σε πολύχρωμα χαρτιά που θα τα κολλάμε στα κλαδιά του.

4η Δραστηριότητα

Αφού δημιουργήσουμε μια οικογένεια λέξεων, γράφουμε σε καρτέλες τις λέξεις που την αποτελούν. Αφού τρυπήσουμε κάθε καρτέλα (με το εργαλείο που τρυπάμε τα χαρτιά, περφορατέρ), τις περνάμε σε έναν μεγάλο κρίκο ή σε ένα χρωματιστό σύρμα χειροτεχνίας. Για κάθε οικογένεια θα χρειαστούμε έναν κρίκο ή ένα σύρμα διαφορετικού χρώματος.



Σε ορισμένες περιπτώσεις, παράλληλα με τις παραπάνω δραστηριότητες –ο δάσκαλος θα επιλέξει μία από τις τρεις δραστηριότητες– μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την «εικονογραφική μέθοδο» μετατρέποντας τη ριζική λέξη ή κάποια άλλη από την ίδια οικογένεια σε εικονογραφική αναπαράσταση. Ένα μικρό δείγμα από εικονογραφικές παραστάσεις λέξεων υπάρχει στο Παράρτημα (σ. 68), όπως επίσης και ορισμένα από τα «Λεξόδενδρα» (σσ. 70-71) που δημιουργήσαμε με τους μαθητές στην τάξη. Χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έκδοση το σκίτσο του δέντρου που σχεδίασε η εικονογράφος του βιβλίου.

11ο Κεφάλαιο: Οι καταλήξεις των υποκοριστικών

12ο Κεφάλαιο: Παραγωγικές καταλήξεις ουσιαστικών: **12.1** Ουδέτερα ουσιαστικά σε **-είο** – **12.2** Ουσιαστικά σε **-τήρας, -τήρι, -τήριο** – **12.3** Θηλυκά ουσιαστικά σε **-ηση** και **-ιση** – **12.4** Θηλυκά ουσιαστικά σε **-ίδα, -ίνα** και **-ισσα** – **12.5** Θηλυκά ουσιαστικά (και επίθετα) σε **-ια, -εια** και **-οια** – **12.6** Θηλυκά ουσιαστικά σε **-ότητα, -ύτητα** και **-οσύνη** – **12.7** Ουδέτερα ουσιαστικά σε **-ιμο** – **12.8** Ουδέτερα ουσιαστικά σε **-ημα**

13ο Κεφάλαιο: Παραγωγικές καταλήξεις επιθέτων: **13.1** Επίθετα σε **-ικός, -ική, -ικό, -ικος, -ικη, -ικο, -ιάτικος, -ιάτικη, -ιάτικο** – **13.2** Επίθετα σε **-ιμος, -ιμη, -ιμο** – **13.3** Επίθετα σε **-ινός, -ινή, -ινό ή -ινος, -ινη, -ινο** – **13.4** Επίθετα σε **-ιος, -ια, -ιο** – **13.5** Επίθετα σε: **-αίος (-αία, -αίο), -άρης (-άρα, -άρικο), -ιάρης (-ιάρα, -ιάρικο), -ερός (-ερή, -ερό), -ηρός (-ηρή, -ηρό), -ωπός (-ωπή, -ωπό), -ωτός (-ωτή, -ωτό)**

14ο Κεφάλαιο: Παραθετικά επιθέτων

Επαναληπτικές ασκήσεις

Οι ασκήσεις των παραπάνω κεφαλαίων συμπληρώνονται χωρίς δυσκολία. Ο δάσκαλος μπορεί να προσθέσει τη διδασκαλία και άλλων παραγωγικών καταλήξεων. Μετά από κάθε κεφάλαιο ο δάσκαλος υπαγορεύει στους μαθητές λέξεις που περιέχουν τις παραγωγικές καταλήξεις τις οποίες έχουν διδαχθεί. Οι μαθητές είναι χρήσιμο να επανέρχονται στις σελίδες του βιβλίου και να επαναλαμβάνουν συχνά αυτές τις καταλήξεις και ιδιαίτερα, όταν τις βρίσκουμε γραμμένες λανθασμένα στα γραπτά τους.

Στη συνέχεια, αναφέρουμε 1. τις κυριότερες οικογένειες λέξεων που δημιουργήσαμε με τον παραπάνω τρόπο, 2. ομάδες λέξεων με βάση το πρώτο συνθετικό τους ή 3. το δεύτερο συνθετικό τους.

1. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΛΕΞΕΩΝ

ανοίγω, άνοιγμα, ανοιχτός (-ή, -ό), το ανοιχτήρι, η άνοιξη, ανοιξιάτικος (-η, -ο), ανοιχτόκαρδος (-η, -ο), ανοιχτόχρωμος (-η, -ο), ανοιγοκλείνω

το βιβλίο, το βιβλιάρaki, η βίβλος, βιβλικός, το βιβλιάριο, η βιβλιοθήκη, ο βιβλιοθηκάριος, ο βιβλιοδέτης, ο βιβλιοπώλης, το βιβλιοπωλείο, ο βιβλιοφάγος, η βιβλιοφιλία

το γυαλί, το γυαλάκι, η γυάλα, τα γυαλικά, γυάλινος (-η, -ο), το γυάλισμα, γυαλίζω, γυαλιστερός (-ή, -ό), τα ματογυάλια, ο υαλοκαθαριστήρας, ο υαλοπίνακας

η γνώση, γνωρίζω, γνωστός (-ή, -ό), η ανάγνωση, η γνωριμία

ο γύρος, γυρνάω, γυρίζω, το γύρισμα, ο γυρισμός, γυρεύω, γύρω, η γύρα, αναποδογυρίζω, ξαναγυρίζω, συγυρίζω, στριφογυρίζω

η δύναμη, δυνατός (-ή, -ό), η δυνατότητα, δυναμικός (-ή, -ό), δυναμώνω, το δυνάμωμα, δυναμωτικός (-ή, -ό), αδύναμος, (-η, -ο), αδύνατος, (-η, -ο), αδυνατίζω, παντοδύναμος (-η, -ο), πολυδύναμος, (-η, -ο)

θερμός, (-ή, -ό), η θερμότητα, ο θερμαστής, η θέρμανση, θερμαίνω, η θερμάστρα, η θερμίδα, το θερμόμετρο, το θερμοκήπιο, η θερμοκρασία, ο θερμοσίφοντας

η ημέρα, ημερήσιος (-α, -ο), ξημερώνομαι, το ξημέρωμα, το ημερολόγιο, η ημερομηνία, το μερόνυχτο, το ημερομίσθιο, η εφημερίδα, καθημερινός (-ή, -ό), ανήμερα

ο κίνδυνος, κινδυνεύω, κινδυνολογώ, επικίνδυνος (-η, -ο), ακίνδυνος, (-η, -ο)

κινώ, η κίνηση, το κινητό, ο κινήτης, το κίνητρο, το κίνημα, κινούμαι, μετακινώ, παρακινώ, ξεκινώ, η εκκίνηση, η συγκίνηση, ο κινηματογράφος, μηχανοκίνητος (-η, -ο), το αυτοκίνητο, ακίνητος (-η, -ο), δυσκίνητος (-η, -ο)

κλείνω, το κλειδί, το κλειδάκι, ο κλειδαράς, κλειδώνω, το κλείδωμα, η κλειδαριά, το κλείσιμο, κλειστός (-ή, -ό), το αντικλειδί, κλειδαρότρυπα, κλειδοθήκη, κλειδοκράτορας, ξεκλειδώνω, ξανακλείνω, ανοιγοκλείνω

κοινός (-ή, -ό), το κοινό, η κοινότητα, κοινοτικός (-ή, -ό), η κοινωνία, κοινωνικός (-ή, -ό), τα κοινόχρηστα, ο κοινοτάρχης, το κοινοβούλιο, η επικοινωνία, η τηλεπικοινωνία, η συγκοινωνία

νύχτα, νυχτώνει, νυχτερινός (-ή, -ό), νυχτώνομαι, η νυχτερίδα, το νυχτικό, το νυχτοπούλι, νυχτόβιος (-α, -ο), ο νυχτοφύλακας, διανυκτερεύω, ο ξενύχτης

ο οίκος, ο κάτοικος, η οικία, το οίκημα, ο οικισμός, ο αποικισμός, η αποικία, οικιακός (-ή, -ό), η οικουμένη, οικίζω, η κατοικία, η πολυκατοικία, η συνοικία, η οικογένεια, ο νοικοκύρης, το ενοίκιο, νοικιάζω, το οικόπεδο, ο οικοδόμος, η οικονομία, η οικολογία, το οικοσύστημα

το **παιδί**, το **παιδάκι**, **παιδικός** (-ή, -ό), ο **παιδάρος**, ο **παιδαράς**, **παιδεύω**, η **παιδεία**, ο **παιδίατρος**, ο/η **παιδαγωγός**, ο **παιδότοπος**, **εκπαιδεύω**, η **εκπαίδευση**, η **εγκυκλοπαίδεια**, το **παλιόπαιδο**, **παίζω**, το **παιχνίδι**, ο **παίχτης**, ο **παιχταράς**, ο **παιχνιδιάρης** (-α, -ικο), **παιχνιδίζω**, το **παίξιμο**, **άπαιχτος** (-η, -ο)

το **πεδίο**, **πεδιάδα**, **πεδινός** (-ή, -ό), το **γήπεδο**, το **οικόπεδο**, το **στρατόπεδο**, το **οροπέδιο**, το **λεκανοπέδιο**

πεζός (-ή, -ό), το **πεζικό**, το **πεζοδρόμιο**, ο **πεζόδρομος**, **πεζοπορώ**, ο **πεζοπόρος**, η **πεζοπορία**
πηγαίνω, **πηγεμός**, **πηγαينوέρχομαι**, **πηγαινέλα**

η **πηγή**, το **πηγάδι**, το **πηγαδάκι**, **πηγαίος** (-α, -ο), **πηγάζω**, το **ξεροπήγαδο**

πρώτος (-η, -ο), **πρωτεύω**, ο **πρωτάρης**, **πρωύτερα**, το **πρωτάθλημα**, ο **πρωταθλητής**, ο **πρωταγωνιστής**, η **πρωτεύουσα**, η **πρωτοβουλία**, τα **πρωτοβρόχια**, η **πρωτομαγιά**, η **πρωτοχρονιά**, η **πρωτομηνιά**, ο **πρωθυπουργός**

πωλώ, ο **πωλητής**, η **πωλήτρια**, η **πώληση**, το **πωλητήριο**

το **σήμα**, το **σημάδι**, ο **σηματοδότης**, **σημαδεύω**, η **σημαδούρα**, η **σημαία**, ο **σημαιοφόρος**, ο **σημαιοστολισμός**, **σημαίνω**, το **σημείο**, **σημειώνω**, η **σημείωση**, το **σημείωμα**, το **σημειωματάριο**, το **σημειωτόν**, η **υποσημείωση**, **σημαντικός** (-ή, -ό), **ασήμαντος** (-η, -ο)

τυχαίνω, η **τύχη**, **τυχαία**, **τυχαίος** (-α, -ο), **τυχερός**, (-ή, -ό), ο **τυχεράκις**, **άτυχος**, (-η, -ο), η **επιτυχία**, η **δυστυχία**, η **ατυχία**, η **ευτυχία**

η **φωνή**, η **φωνούλα**, η **φωνάρα**, η **φωνίτσα**, ο **φωνακλάς**, **φωνάζω**, το **τηλέφωνο**, **τηλεφωνώ**, το **μικρόφωνο**, το **ραδιόφωνο**, το **μεγάφωνο**, **συμφωνώ**, η **συμφωνία**, **διαφωνώ**, η **διαφωνία**, η **αγριοφωνάρα**

το **φως**, του **φωτός**, το **φωτάκι**, η **φωτιά**, η **φωτίτσα**, **φωτίζω**, ο **φωτισμός**, το **φωτιστικό**, **φωτεινός** (-ή, -ό), ο **φωστήρας**, τα **Φώτα**, ο **φωτογράφος**, **φωτογραφίζω**, η **φωτογραφία**, η **φωτοτυπία**, η **φωτοσύνθεση**, η **φωτοβολίδα**, ο **φωταγωγός**, ο **φώσφορος**, **φωσφορίζω**, το **πολύφωτο**

το **χέρι** (η **χειρ**), το **χεράκι**, η **χερούκλα**, το **χερούλι**, **απλόχερα**, **χειροπόδαρα**, **χειρίζομαι**, ο **χειριστής**, ο **χειρισμός**, το **χειριστήριο**, **χειρουργώ**, το **χειρουργείο**, ο **χειρουργός**, η **εγχείρηση**, η **χειρονομία**, η **χειροτεχνία**, **χειροκροτώ**, το **χειροκρότημα**, η **επιχείρηση**, η **χειροβομβίδα**, **χειροποίητος** (-η, -ο), οι **χειροπέδες**, το **τηλεχειριστήριο**

ο **χορός**, **χορεύω**, ο **χορευτής**, η **χορεύτρια**, ο **χορευταράς**, το **χορευτικό**, **χοροπηδώ**, ο **χοροδιδάσκαλος**, ο **χορογράφος**

χτυπώ, ο **χτύπος**, το **χτύπημα**, **χτυπιέμαι**, το **καρδιοχτύπι**, **αχτύπητος** (-η, -ο)

η χώρα, ο χώρος, το χωριό, ο χωρικός, ο χωριανός, ο χωριάτης, το χωράφι, χωρώ, χωρίζω, χωρίς, ο χωρισμός, το χώρισμα, χωριστός (-ή, -ό), η χωρίστρα, ο χωροφύλακας, το χωριατόπαιδο, αποχωρίζομαι, αποχωρώ, προχωρώ, αναχωρώ, παραχωρώ, ξεχωρίζω, η αναχώρηση, η στενοχώρια

ψύχω, ψυχρός (-ή, -ό), η ψύχρα, η ψύξη, το ψυγείο, το ψύχος, ψύχομαι, ψυχραίνομαι, η κατάψυξη, το αναψυκτικό, ο ψυκτικός, ψυχραιμος (-η, -ο), η ψυχραιμία

ώρα, το ωράριο, ώριμος (-η, -ο), ωριμάζω, ωραίος, (-α, -ο), το ωροσκόπιο, το εξάωρο, το εικοσιτετράωρο, το ημίωρο, ο ωρολογοποιός, ο ωροδείκτης, προσωρινός (-ή, -ό)

2. ΟΜΑΔΕΣ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ

Α' Συνθετικό: ΠΡΟΘΗΜΑΤΑ	Σημασία Δηλώνεται:	Ομάδα λέξεων
δια-	μέσα από, χωρισμός κ.ά.	ο διάδρομος, διαφανής (-ής, -ές), το διαμέρισμα, διαλέγω, το διαζύγιο, ο διάλογος, διαφεύγω, η διαγώνιος
δισ- και δι-	δύο φορές	το διθέσιο, το δίτομο, το δίτροχο, το δισέγγονο, το διώροφο, το δίποντο
δυσ-	δυσκολία, άσχημη κατάσταση κ.ά.	δύσκολος (-η, -ο), δυστυχώς, το δυστύχημα, δυσάρεστος (-η, -ο), δυσκίνητος (-η, -ο), δυσανάγνωστος (-η, -ο), δύσβατος (-η, -ο)
εισ-	μέσα σε, εντός, είσοδος	η είσοδος, ο εισπράκτορας, το εισιτήριο, το εισόδημα, εισπράττω, εισπνέω, η εισαγωγή
επι-	πάνω σε, πάνω από	η επιτυχία, η επιγραφή, η επίθεση, η επίσκεψη, ο επιβάτης, η επιστροφή, επιβάλλω, επικίνδυνος (-η, -ο), επιτέλους, επιχειρώ, επιμένω
ευ-	καλά, ωραία, εύκολα	εύκολος (-η, -ο), ευτυχώς, ευγενικός (-ή, -ό), ευτυχισμένος (-η, -ο), ευαίσθητος (-η, -ο), εύθυμος (-η, -ο)
ξε-	στέρηση	ξεκολλώ, ξεκλειδώνω, ξεδιψώ, ξεβάφω, ξεκουμπώνω
περι-	γύρω από, ολόγυρα	το περιθώριο, το περιβόλι, το περιβάλλον, περικυκλώνω, το περιτύλιγμα, η περίφραξη, ο περίπατος, το περίπτερο, περιγράφω
προ-	μπροστά από κάτι ή πριν από	το προαύλιο, η προϊστορία, πρόχειρος (-η, -ο), προχτές, πρόπερσι, η πρόγνωση, ο πρόλογος, το προνήπιο, προχωρώ, το πρόγραμμα

συν-	μαζί με	η συνοικία, τα σύνορα, ο συνεταιρισμός, συνεχώς, το συνεργείο, ο συνάδελφος, το σύννεφο, η συντροφιά, συνεργάζομαι, συνδέω
συμ-		η συμφωνία, η συμβουλή, ο συμμαθητής, το σύμπαν, η συμμαχία, ο συμπαίκτης, συμφωνώ, συμβαίνει, συμβουλευώ, συμπαθώ, συμπληρώνω
συγ-		η συκοινωνία, ο συγγραφέας, η σύγκρουση, τα συχαρητήρια, συγχρόνως, συγχωρώ, συγχαίρω, συγκινώ
συλ-		η συλλογή, ο σύλλογος
τηλε-	μακριά	το τηλεφώνημα, η τηλεόραση, το τηλέφωνο, το τηλεχειριστήριο, ο τηλεθεατής, τηλεφωνώ
τρι- και τρισ-	τρία, τρεις φορές	το τρίγωνο, τριετής (-ής, -ές), τρισύλλαβος (-η, -ο), το τρίποντο, τρίκυκλο, τριπλάσιος (-α, -ο), τρισευτυχισμένος (-η, -ο)
υπερ-	πάνω από, πάρα πολύ	ο υπεράνθρωπος, υπερβολικός (-ή, -ό)

3. ΟΜΑΔΕΣ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ

Β' Συνθετικό	Ομάδα λέξεων
-βαίνω	κατεβαίνω, ανεβαίνω, διαβαίνω
-γράφω	περιγράφω, διαγράφω, υπογράφω, αντιγράφω
-γραφή	η επιγραφή, η υπογραφή, η αντιγραφή, η μεταγραφή, η περιγραφή
-γραφία	η φωτογραφία, η αλληλογραφία, η γεωγραφία, η ορθογραφία, η βιογραφία, η τοιχογραφία
-γράφος	ο/η φωτογράφος, ο/η ζωγράφος, ο/η δημοσιογράφος, ο κινηματογράφος, ο σειсмоγράφος
-δοχείο	το ξενοδοχείο, το ανθοδοχείο, το σταχτοδοχείο, το μελανοδοχείο
-δρομος, -δρόμος	ο διάδρομος, ο σιδηρόδρομος, ο μονόδρομος, ο χωματόδρομος, ο ταχυδρόμος
-δρόμιο	το αεροδρόμιο, το παγοδρόμιο, το ελικοδρόμιο
-θεση	η επίθεση, η υπόθεση, η πρόσθεση, η σύνθεση, η έκθεση, η αντίθεση, η κατάθεση, η ανάθεση
-θήκη	η αυγοθήκη, η βιβλιοθήκη, η κλειδοθήκη, η αποθήκη, η πινακοθήκη, η διαθήκη, η δισκοθήκη
-κομείο	το βρεφοκομείο, το νοσοκομείο, το γηροκομείο, το τρελοκομείο,
-κόμος	ο νοσοκόμος, ο/η τραπεζοκόμος, ο/η μελισσοκόμος
-λογία	η αναλογία, η ανθολογία, η δικαιολογία, η πολυλογία, η απολογία
-λόγιο	το ημερολόγιο, το δρομολόγιο, το λεξιλόγιο, το ανθολόγιο
-λογος	ο κατάλογος, ο διάλογος, ο σύλλογος, ο/η φιλόλογος
-λόγος	ο/η αρχαιολόγος, ο/η ηλεκτρολόγος, ο/η ψυχολόγος
-μένω	παραμένω, επιμένω, διαμένω, υπομένω, περιμένω
-μετρο	το χρονόμετρο, το θερμόμετρο, το χιλιόμετρο, το εκατοστόμετρο
-οδος	η άνοδος, η είσοδος, η περίοδος, η διέξοδος, η πρόοδος, η μέθοδος, η έξοδος
-νόμος	ο/η αστυνόμος, ο/η τροχονόμος, ο/η αστρονόμος, ο/η κληρονόμος

-ποιείο	το αρτοποιείο, το επιπλοποιείο, το οينوποιείο
-ποιώ	πραγματοποιώ, χρησιμοποιώ, τακτοποιώ, ειδοποιώ, απλοποιώ
-ποιός	ο/η κακοποιός, ο/η φαρμακοποιός, ο/η επιπλοποιός, ο/η αρτοποιός, ο/η ηθοποιός
-ποίηση	η περιποίηση, η ειδοποίηση, η προειδοποίηση, η ικανοποίηση, η χρησιμοποίηση, η απλοποίηση
-ποίητος	χειροποίητος (-η, -ο), αχρησιμοποίητος (-η, -ο)
-πωλείο	το βιβλιοπωλείο, το ανθοπωλείο, το κρεοπωλείο, το ιχθυοπωλείο
-πώλης	ο βιβλιοπώλης, ο ανθοπώλης, ο εφημεριδοπώλης, ο ιχθυοπώλης, ο κρεοπώλης, ο παλαιοπώλης
-φέρω	μεταφέρω, διαφέρω, προσφέρω, αναφέρω
-φορώ	πληροφορώ, αδιαφορώ, κυκλοφορώ
-φυλλο	το τριαντάφυλλο, το πενηντάφυλλο, το πλατύφυλλο
-φωνία	η διαφωνία, η παραφωνία, η συμφωνία
-φωνο	το ραδιόφωνο, το μεγάφωνο, το τηλέφωνο, το μικρόφωνο

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Παπαδόπουλος, Μ., 1997: 153.
2. Βλ. αναλυτικά Αρχοντάκης – Θεοδωροπούλου, 2002, και Αρχοντάκης – Ξανθάκου, 2003.
3. Ι.Ε.Π. https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/02_aps-neoelliniki-glossa.pdf, [Ανακτήθηκε: 2/9/2023], 2021: 10.
4. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002: 23.
5. Βλ. σχετικά ΥΠ.Ε.Π.Θ.– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διακογιώργη, κ.ά., *Γλώσσα Δ'*, Βιβλίο Δασκάλου, 2007: 18, αλλά και στα Βιβλία του Δασκάλου της Ε' και της ΣΤ' τάξης.
6. Ι.Ε.Π. https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/02_aps-neoelliniki-glossa.pdf, [Ανακτήθηκε: 2/9/2023], 2021: 16.
7. Η ορθογραφημένη γραπτή έκφραση (που προϋποθέτει τη γνώση της γραμματικής) έχει καθιερωθεί ως ένας «από τους παραδοσιακά πιο ισχυρούς δείκτες μόρφωσης» (βλ. Γκότοβος, 1992: 14) και παλαιότερα αναγνωριζόταν ως απαραίτητη προϋπόθεση για να θεωρηθεί κάποιος «καλλιεργημένος, μορφωμένος ή ανώτερος» (βλ. Μήτσης, 1995: 208-209).
8. Βλ. Γκότοβος, 1992: 13, και Jacqueline de Romilly, 2000: 177.
9. Στο Βιβλίο του Δασκάλου της Ε' και της ΣΤ' τάξης αναφέρεται ότι «ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί» για συμπληρωματικές ασκήσεις της ορθογραφίας και του λεξιλογίου «ένα ξεχωριστό τετράδιο». Βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ιορδανίδου κ.ά., 2006: 19, *Η Γλώσσα μου Ε'*, και ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ιορδανίδου κ.ά. 2006: 21, *Η Γλώσσα μου ΣΤ.*, 2006: 21.
10. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ιντζίδης κ.ά. 2006: 7.
11. Βλ. Γκότοβος, 1992: 10.
12. Βλ. Πόρποδας, 1998: 42, και Παντελιάδου, 2000: 187.
13. Αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2000: 185.
14. Αναλυτικά για τα στάδια της ορθογραφημένης γραφής βλ. Στασινός, 1999: 192-194, και Παντελιάδου, 2000: 188-191.
15. Βλ. Γρηγοράκης, 2023: 157-158, 176-77.
16. Στην έρευνα του Αθ. Γκότοβου με στόχο την περιγραφή και την ερμηνεία της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών του δημοτικού, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1.117 μαθητών και των έξι τάξεων σχολείου αστικού κέντρου της περιοχής της Ηπείρου, το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζει σοβαρό πρόβλημα ορθογραφίας κυμαίνεται από 5% έως 8% (Γκότοβος, 1992: 39-42 και 90). Στην έρευνα της Μ. Τζουριάδου με στόχο την καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών κατά γνωστικό αντικείμενο (ανάγνωση, αντιγραφή, ορθογραφία, κατανόηση, αριθμητική), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1.038 μαθητών των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου από διάφορες περιοχές της Μακεδονίας, καταγράφεται στην Δ' τάξη ποσοστό μαθητών με σοβαρή μαθησιακή δυσκολία στην ορθογραφία που αγγίζει το 5% του δείγματος της έρευνας (12% για την Α', 6% για τη Β' και 7% για την Γ' τάξη), ενώ το ποσοστό των μαθητών με ήπιες δυσκολίες ανέρχεται στο 13% (Τζουριάδου, 1987: 14 και 17).

17. Σχετικά με τη διάκριση ανάμεσα στη δυσλεξία και τις δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας βλ. Ganser: 2003: 241-243.
18. Η δυσορθογραφία κατατάσσεται στις ειδικές δυσκολίες μάθησης (Στασινός, 1999: 40 και 195· Μαυρομάτη, 1995: 18· Μιχελιογιάννης – Τζενάκη, 1998: 122· Παντελιάδου, 2000: 192-194). Η δυσορθογραφία αναφέρεται ως «μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης» (Καλαντζής, 1973: 263).
19. Βλ. Μαυρομάτη, 1995: 18.
20. Σχετικά με τις συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών ως παράγοντες που συνδυάζονται με την ανάπτυξη γραφοαναγνωστικών δυσκολιών βλ. Βάμβουκας, 1986: 45-48.
21. Το «άγχος της ορθογραφίας» (Καλαντζής, 1973²: 272) δεν «τυραννάει» σήμερα στα σχολεία μας. Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών κρατάει στάση ανοχής απέναντι στα ορθογραφικά λάθη των μαθητών (αποφεύγει να τα επισημάνει και να τα διορθώσει) και δεν τα θεωρεί βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών. Βλ. Ιορδανίδου, 1988: 54, και Γκότοβος, 1992: 33.
22. Βλ. Στασινός, 89: 30-31.
23. Βλ. Γκότοβος, 1992: 90.
24. Βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002: 58.
25. Βλ. Ζάχος, 1993: 35-36.
26. Σχετικά με τη διάκριση ανάμεσα στις σοβαρές και ήπιες δυσκολίες μάθησης στο: Τζουριάδου, 1990:14, και Ημέλλου, 2003: 40-42.
27. Βλ. σχετικά με την αιτιολογία των ορθογραφικών λαθών και την αξιολόγηση στο: Παντελιάδου, 2000: 50-106, και Ganser, 2003: 250.
28. Βλ. σχετικά ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002: 55-56, αλλά και στα Βιβλία του Δασκάλου και του μαθητή της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης.
29. Βλ. σχετικά στα Βιβλία του Δασκάλου και στα Βιβλία του μαθητή της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ιορδανίδου, κ.ά. 2006: 15-16 και 21-26.
30. Αποτελεί καθημερινή πρακτική στο σχολείο οι δάσκαλοι να αναθέτουν στους μαθητές για μελέτη στο σπίτι ένα μικρό κείμενο (και ορισμένες λέξεις) με σκοπό να τους το υπαγορεύσουν και να το γράψουν την επόμενη ημέρα στο «Τετράδιο της ορθογραφίας». Η καθημερινή άσκηση στην ορθογραφία βοηθά τον δάσκαλο να σχηματίσει σαφή εικόνα της ορθογραφικής επίδοσης κάθε μαθητή. Οι δάσκαλοι συνηθίζουν να «σχολιάζουν» την επίδοση των μαθητών στο «Τετράδιο της ορθογραφίας», επιβραβεύοντας τα ορθογραφημένα γραπτά (με σφραγιδούλες, «Πολύ καλά», «Μπράβο» κ.ά.), ενώ στα γραπτά που έχουν λάθη, αφού πρώτα τα υπογραμμίσουν ή τα διορθώσουν (πολλές φορές και με κόκκινο στίλο), θα «σχολιάσουν» αρνητικά («Πολλά λάθη», «Απρόσεκτος», «Αδιάβαστος», «Πρόσεχε» κ.ά.) ή απλώς τα υπογράφουν χωρίς σχολιασμό. Ωστόσο, η διάκριση των μαθητών στην τάξη ως «ορθογράφοι» και «ανορθόγραφοι», η οποία υφίσταται και σήμερα, απλοποιεί με αντιπαιδαγωγικό τρόπο –εκείνον της «ετικέτας»– ένα ειδικό μαθησιακό πρόβλημα, προσάπτει στον μαθητή «ανικανότητα» να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος και παραβλέπει όλες εκείνες τις πιθανές συνιστώσες (σχολικές, οικογενειακές, κοινωνικές, ατομικές) που το απαρτίζουν. Η παραπάνω διάκριση «ορθογράφος» - «ανορθόγραφος» μαθητής ξεπερνά τον

απλό χαρακτηρισμό, προδίδει διαμορφωμένες στάσεις απέναντι στον μαθητή που χρήζει ειδικής βοήθειας και συνήθως θεωρείται «κακός» μαθητής (Καΐλα κ.ά., 1997: 33) και, το σημαντικότερο, συνδέει την παραπάνω διαφοροποίηση με την ενδεχόμενη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών.

31. Ήδη έχει αναπτυχθεί σχετική βιβλιογραφία γύρω από τα θεραπευτικά-διδακτικά προγράμματα και τις στρατηγικές μάθησης: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – UNESCO, 1988· Φλωράτου, 1990, 1992· Μσαρκοβίτης – Τζουριάδου, 1991· Στασινός, 1992, 1999· Τζουριάδου, 1995· Μαυρομάτη, 1995· Παντελιάδου, 2000· Αρχοντάκης, 2002, 2003. Σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης και παρέμβασης στο σχολείο: Μάρκου, 1993: 131-132· Τζουριάδου, 1995: 155-159· Στασινός, 1999: 296-301· Παντελιάδου, 2000: 198-206· Ganser, 2003: 251-257.
32. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002: 56.
33. Κατά αντιστοιχία με τη «φωνημική ενημερότητα», θα μπορούσαμε να ονομάσουμε τη γνώση των θεματικών και καταληκτικών μορφημάτων «μορφηματική ενημερότητα». Βλ. Γκότοβος, 1992: 36.
34. Ganser, 2003: 251 και 255-257.
35. Για να φτάσουμε σε αυτό το αποτέλεσμα στα δυσλεξικά παιδιά, οι Gillinghan & Stillman αποτυπώνουν τις παρακάτω σκέψεις: «Έχουμε ορίσει ως στόχο μας τη μετατροπή της ορθογραφημένης γραφής σ' ένα αντικείμενο σκέψης οπουδήποτε είναι αυτό δυνατό, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να γενικεύουμε και να διανοητικοποιούμε τη διαδικασία έτσι ώστε να παρέχουμε μια γραμμή σκέψης μέσα από την οποία ο αναγνώστης με συγκεχυμένη ορθογραφημένη γραφή θα δυνηθεί να διέλθει όταν η οπτική και ακουστική [δημιουργική] φαντασία μιας λέξης τον κάνουν να αποτυγχάνει. Τα μαθήματα στις γενικεύσεις αναπτύσσονται για τον αναγνώστη που δεν γνωρίζει ορθογραφημένη γραφή, του οποίου η δύναμη της αφαιρετικής σκέψης μπορεί να επιστρατευθεί για να παρακάμψει την αναξιόπιστη ανάκληση πληροφοριών από την οπτική του μνήμη». Αναφέρονται στο: Στασινός, 2000: 275.
36. Βλ. Κατή, 1992: 68
37. Βλ. Γκότοβος, 1992: 28-31.
38. Βλ. σχετικά με την πολυαισθητηριακή μέθοδο Στασινός, 1999: 299-301, και Παντελιάδου, 2000: 199-200.
39. Ακολουθούμε παρόμοιο τρόπο για να «ζωγραφίζουμε» τις λέξεις με εκείνον που χρησιμοποιεί η δημιουργός αυτής της πρωτότυπης μεθόδου, Δ. Μαυρομάτη. Κατ' αρχάς, προηγείται σύντομη συζήτηση με τους μαθητές γύρω από τη σημασία της λέξης και, στη συνέχεια, επιλέγουμε την κατάλληλη ζωγραφιά για το γράμμα που θέλουμε να εικονογραφήσουμε. Ζωγραφίζουμε τη λέξη πρώτα στον πίνακα και μετά κάθε μαθητής ζωγραφίζει σε τετράδιο με λευκές σελίδες που είχε προμηθευτεί γι' αυτόν τον σκοπό. Βλ. Μαυρομάτη, 1995: 197-288. Τη μέθοδο αυτή χρησιμοποιήσαμε σε διάφορες φάσεις του προγράμματος. Ένα μικρό δείγμα από ζωγραφιές υπάρχει στο παράρτημα του βιβλίου (βλ. Παράρτημα σ. 68).
40. α) Ο Τζ. Ροντάρι έχει ασχοληθεί με τα λάθη της ορθογραφίας παίζοντας και δημιουργώντας ιστορίες και ποιήματα για παιδιά. Τρόποι δημιουργικής αξιοποίησης των ορθογραφικών λαθών περιγράφονται στο: Ροντάρι, Τζ. (1985), *Γραμματική της φαντασίας*, μτφρ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη και

Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη, Τεκμήριο, σσ. 48-51. β) Στα βιβλία της Θ. Χορτιάτη *Παιχνιδόλεξα* (Κέδρος 1986), *Παιχνιδόγελα* (Καμπανά 1988), *Ο Αλέξης, ο Παλαβολέξης* (Λωτός 1994) παρουσιάζονται με έμμετρο τρόπο γράμματα, φθόγγοι, ήχοι, παρηχήσεις, συνειρμοί λέξεων, σύνθετες λέξεις, ομώνυμα, παράγωγα, πολυτυπίες, δοσμένα μέσα από κεφάλια δημιουργικά στιχουργικά παιχνίδια και παιχνιδίσματα λέξεων που φέρνουν το παιδί κοντά σε γραμματικά και ορθογραφικά φαινόμενα μέσα από τον δρόμο της φαντασίας και της δημιουργίας ενός ανεξάντλητου παιχνιδιού με τις λέξεις. Ο δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει αποσπάσματα από τα παραπάνω βιβλία στη διδασκαλία της Γλώσσας με ποικίλους τρόπους, ενεργοποιώντας δημιουργικά τις εκφραστικές και γλωσσικές δυνατότητες των παιδιών.

41. Βλ. Μανταδάκη-Παπαδοπούλου, 2003: 27.
42. Σύμφωνα με το μοντέλο της G. Scheerer-Neumann, τα χαρακτηριστικά μιας λέξης που καταχωρούνται και απομνημονεύονται είναι: ο ακουστικο-αρθρωτικός της κώδικας, η ορθογραφική της κανονικότητα, η μορφολογική της δομή, τα γραφο-κινητικά χαρακτηριστικά της, τα οπτικά χαρακτηριστικά της, η σημασία της και τέλος το συγκινησιακό της φορτίο. Τα παραπάνω αναφέρονται και αναπτύσσονται στο: Ζάχος, 1992: 80-85.
43. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002: 59.
44. Μπορούμε σε ορισμένες από τις δραστηριότητες να βαθμολογούμε την «επίδοση» των μαθητών για να βγάζουμε τον «νικητή». Η επιλογή και οι τρόποι βαθμολόγησης και επιβράβευσης αφήνονται στην επινοητικότητα του δασκάλου.
45. Ο Mirambel, που μελέτησε τη συχνότητα των πτώσεων σε δύο χιλιάδες περίπου λέξεις παρμένες από διαφορετικά κείμενα, εντοπίζει: 527 αιτιατικές, 465 ονομαστικές, 229 γενικές και 30 κλητικές. Κατά τη γνώμη του «η μεγάλη συχνότητα της αιτιατικής οφείλεται σε μεγάλο μέρος στην εμπρόθετη χρήση της, η οποία προστίθεται στις άλλες πολυάριθμες αξίες της. Η μικρή χρήση της γενικής οφείλεται στο ότι μερικές από τις αξίες της μπορούν να εκφραστούν και με εμπρόθετη αιτιατική και ακόμα στο ότι η γενική του πληθυντικού είναι σε μικρότερη χρήση από τη γενική του ενικού». Βλ. Mirambel, 1988²: 79.
46. Η 4η άσκηση στο 2ο Κεφάλαιο (βιβλίο του μαθητή σσ. 29-30) αποτελεί παραλλαγή του λαϊκού γλωσσικού παιχνιδιού «Του Γκέκα», που αναφέρεται στο βιβλίο *Η Γλώσσα μου* της Α' Δημοτικού, 1988: 109-110.
47. Την ιδέα του παραπάνω παιχνιδιού, καθώς και του αντίστοιχου που περιγράφεται παρακάτω στην ενότητα των ρημάτων (σ. 36), τα οποία στο πρόγραμμά μας μετασχηματίστηκαν και εμπλουτίστηκαν, άντλησα από κάποιες ξεχασμένες, σκόρπιες φωτοτυπίες με σημειώσεις για τη διδασκαλία της γραμματικής και της ορθογραφίας που υπήρχαν στο αρχείο μου από τα φοιτητικά μου χρόνια. Στις σημειώσεις αυτές όμως δεν υπάρχει κανένα στοιχείο για τον συγγραφέα τους και την έκδοση του εντύπου. Οποιαδήποτε σχετική πληροφορία φτάσει σε εμένα θα δημοσιευτεί σε μελλοντική έκδοση.
48. Mirambel, 1988²: 101.
49. Τσοπανάκης, 1994²: 250.
50. Οι καταληκτικοί τύποι των επιθέτων -ος, -α, -ο, και -ος, -η, -ο εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα κείμενα, γιατί ανταποκρίνονται σε πολύχρηστους τύπους των ουσιαστικών. Βλ. Mirambel, 1988²: 102.

51. Κλαίρης – Μπαμπινιώτης, 1999: 51.
52. Τσοπανάκης, 1994: 328.
53. Χρόνη, 1998: 45.
54. Βλ. Κωστούλη, 1997: 53-54, και στα Βιβλία του Δασκάλου Δ', Ε' και ΣΤ' του δημοτικού σχολείου.
55. Νικοπούλου – Περαντωνάκης κ.ά., 1995: 18.
56. Ο όρος αναφέρεται στο: Δορμπαράκης, 1996²: ια'.
57. Η αρχική ιδέα του παιχνιδιού αντλήθηκε από τη δραστηριότητα «Μεγάλο βιβλίο με ομάδες λέξεων» που υπάρχει στο: Γιέιτς, 1995: 12.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Όνομα:

Τάξη: Σχολείο: Ημερομηνία:



ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ*

1. Ρηματικός – Ονοματικός τύπος λέξης

- Καταληκτικό λάθος ρηματικού τύπου
- Καταληκτικό λάθος ονοματικού τύπου

2. Ρηματικός τύπος λέξης

- Καταληκτικό λάθος της κλιτικής κατάληξης
- Καταληκτικό λάθος της παραγωγικής κατάληξης
- Επιθηματικό λάθος στη συλλαβική αύξηση

3. Ονοματικός τύπος λέξης

- Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του γένους
- Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού
- Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης γένους και αριθμού
- Καταληκτικό λάθος γραμματικής κατάληξης
- Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης

4. Οριστικά άρθρα

- Λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού
- Λάθος γραμματικής διάκρισης γένους και αριθμού

5. Άκλιτες λέξεις

- Καταληκτικό λάθος

6. Λέξεις όλων των τύπων

- Θεματικό λάθος

Αποδοχή ότι: ορθογραφία σημαίνει γραφηματική απεικόνιση μιας λέξης με τρόπο ώστε να δηλώνονται:

α. η φωνολογική της αναπαράσταση

β. η ετυμολογική της καταγωγή

γ. η λεξιλογική της σειρά

δ. ο γραμματικός της τύπος

* Βλ. Ζάχος, 1993: 35-37.



1. ΜΕΛΕΤΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Γύρισα και κοίταξα προς τα πίσω το **άνοιγμα της** σπηλιάς. **Η** απόσταση που μας **χώριζε** ήταν μικρή αλλά κάθε βήμα προς τα μέσα ήταν αρκετά μέτρα προς το **άγνωστο***.

της: άρθρο θηλυκού γένους στη γενική του ενικού αριθμού
[η, της, τη(ν)]

γύρισα: αόριστος ρήματος σε **-ίζω** (Ορθογραφώ! σσ. 127-128)

χώριζε: γ' ενικό πρόσωπο, παρατατικός ρήματος σε **-ίζω**
(π.χ. **γυρίζω, χωρίζω, στολίζω, γεμίζω** κ.ά.)

η απόσταση: θηλυκό ουσιαστικό σε **-η**
(**η** απόσταση, **η** τάξη, **η** σκέψη, **η** ερώτηση κ.ά.)

(Ορθογραφώ! σσ. 19-20)

μικρή: επίθετο θηλυκού γένους σε **-η**

το άγνωστο: επίθετο ουδετέρου γένους σε **-ο**
(**άγνωστος, -η, -ο, όμορφος, -η, -ο, ήσυχος, -η, -ο** κ.ά.)

(Ορθογραφώ! σσ. 50-51)

Καταλήξεις

-ισα, -ίζε

-η

-ο

Θέματα

γυρίζω

άνοιγμα

χωρίζω

άγνωστο

Επιλέγω δραστηριότητα: Λεξικό, «Λεξόδενδρο» ή κάποια άλλη.

γύρος, γυρίζω

γυρισμός,

γυρεύω,

γύρω,

ξαναγυρίζω,

αναποδογυρίζω,

γυρνάω,

τριγυρνάω

ανοίγω,

άνοιγμα,

ανοιγοκλείνω,

άνοιξη,

ανοιξιάτικος,

ανοιχτός,

ανοιχτήρι,

ανοιχτομάτης

χωρίζω,

χώρισμα,

χωρισμός,

χωρίς,

χωρίστρα,

ξεχωρίζω,

στενοχώρια,

αποχωρίζομαι

γνωρίζω,

γνώρισμα,

γνωριμία,

αναγνωρίζω,

γνώση,

άγνωστος, γνωστός,

γνωστοποιώ

* Απόσπασμα από τη Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Πετώντας με τις λέξεις, Τεύχος δεύτερο, σ. 11.

Όνομα:

Τάξη: Σχολείο: Ημερομηνία:



2. ΜΕΛΕΤΗ ΛΕΞΕΩΝ

ανακύκλωση

.....

.....

ανα-

κύκλωσ-

-η

.....

.....

.....

ανα-

αναδάσωση

ανακαίνιση

αναγνωρίζω

ανάγνωση

ανακοίνωση

ανακάλυψη

κυκλώνω/κύκλωσα

κύκλος

κυκλικός

Κυκλάδες

κύκλωμα

κυκλοφορώ

κυκλοφορία

Θηλυκό ουσιαστικό σε -η όπως:

η γνώση

η απόδειξη

η σκέψη

η πράξη

η απάντηση

η τάξη

ανακύκλωση: η επεξεργασία ενός χρησιμοποιημένου υλικού ώστε να χρησιμοποιηθεί ξανά

ανα- : δηλώνει επανάληψη, ξανά

κυκλώνω: σχηματίζω έναν κύκλο γύρω από κάποιους ή κάτι

Για την ερμηνεία των λέξεων συμβουλευόμαι το λεξικό μου.

ΚΑΝΩ ΕΛΕΓΧΩ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	Περιγραφή κειμένου	Προσεκτικός έλεγχος: 0-3 σημειώσεις	Λιγότερο προσεκτικός έλεγχος: 4-6 σημειώσεις	Ελάχιστα προσεκτικός έλεγχος: 7-10 σημειώσεις

Όνομα:

Τάξη: Σχολείο: Ημερομηνία:



Είναι ορθογραφημένο το γραπτό μου;

Ξαναδιαβάζω το κείμενο ή τις λέξεις που έγραψα.

Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζονται.

1. Είναι ορθογραφημένες **οι καταλήξεις** των ονομάτων και των ρημάτων;
2. Μπορώ **να εξηγήσω** γιατί έγραψα με τον συγκεκριμένο τρόπο αυτές τις καταλήξεις;
3. Είναι ορθογραφημένα **τα θέματα των λέξεων**;
4. Έχω γράψει με τον **ίδιο τρόπο** τις **ίδιες λέξεις**;
5. Έγραψα με τον **ίδιο τρόπο** τις λέξεις που ανήκουν στην **ίδια οικογένεια**;
6. Έχω **τονίσει** τις λέξεις;
7. Χρησιμοποίησα σωστά τις **τελείες** και τα **κόμματα**;
8. Χρησιμοποίησα το **λεξικό** μου για τις λέξεις που δεν είμαι σίγουρος για την ορθογραφία τους;
9. Πώς είναι η **εμφάνιση** του γραπτού μου; Μπορεί να το διαβάσει κάποιος εύκολα;



παιδ-

Το **θέμα** περιέχει την έννοια/
σημασία της λέξης.

παιδ-ι

παιδ-άκι

παιδ-ικός, -ική, -ικό

παιδ-αρος

παιδ-εύω

εκ-παιδ-εύω

εκ-παιδ-ευτ-ικός

παιδ-ίατρος

παιδ-ό-τοπος

ι

Η **κατάληξη** δηλώνει τη γραμματική σημασία της λέξης
(ουδέτερου γένους, στον ενικό αριθμό, σε ονομαστική
πτώση, όπως: χαρ**ί**, νησ**ί**, σπαθ**ι**, μολύ**βι**, χέρ**ι** κ.ά.).

ΘΕΜΑ + ΚΑΤΑΛΗΞΗ = ΛΕΞΗ

Όνομα:

Τάξη: Σχολείο: Ημερομηνία:

ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ ΤΩΝ ΑΡΣΕΝΙΚΩΝ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ

Ημ/νια	Ενικός αριθμός				Πληθυντικός αριθμός						
	-ος	-ης	-ο	-η	-ες	-οι	-εις	-ων	-έων	-ηδες	-ηδων

ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ ΤΩΝ ΘΗΛΥΚΩΝ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ

Ημ/νια	Ενικός αριθμός				Πληθυντικός αριθμός				
	-η	-ης	-ος	-ο	-εις	-ες	-οι	-εων	-ων

ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ ΤΩΝ ΟΥΔΕΤΕΡΩΝ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ

Ημ/νια	Ενικός αριθμός				Πληθυντικός αριθμός			
	-ι	-ος	-ο	-ιού	-ια	-η	-ιών	-ων

Οι κύκλοι των καταλήξεων των ρημάτων

α', β' και γ' πρόσωπο του ενικού αριθμού της ενεργητικής και της παθητικής φωνής

γράφω
έγραφα, έγραψα
θα γράφω, θα γράψω
έχω γράψει
είχα γράψει

εγώ

κρατώ
κρατούσα, κράτησα
θα κρατώ, θα κρατήσω
έχω κρατήσει
είχα κρατήσει

γράφομαι
γραφόμουν, γράφτηκα
θα γραφτώ
έχω γραφτεί
είχα γραφτεί

εγώ

κρατιέμαι
κρατιόμουν, κρατήθηκα
θα κρατιέμαι, θα κρατηθώ
έχω κρατηθεί
είχα κρατηθεί

γράφεις, γράφε
έγραφες, έγραψες, γράψε
θα γράφεις, θα γράψεις
έχεις γράψει
είχες γράψει

εσύ

κρατάς, κράτα
κρατούσες, κράτησες, κράτησε
θα κρατάς, θα κρατήσεις
έχεις κρατήσει
είχες κρατήσει

γράφεσαι
γραφόσουν, γράφτηκες, γράψου
θα γράφεσαι, θα γραφτείς
έχεις γραφτεί
είχες γραφτεί

εσύ

κρατιέσαι
κρατιόσουν, κρατήθηκες
κρατήσου
θα κρατιέσαι, θα κρατηθείς
έχεις κρατηθεί
είχες κρατηθεί

γράφει
έγραφε, έγραψε
θα γράφει, θα γράψει
έχει γράψει
είχε γράψει

αυτός

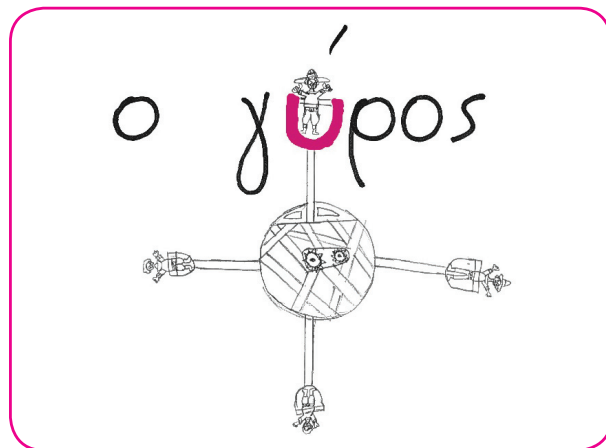
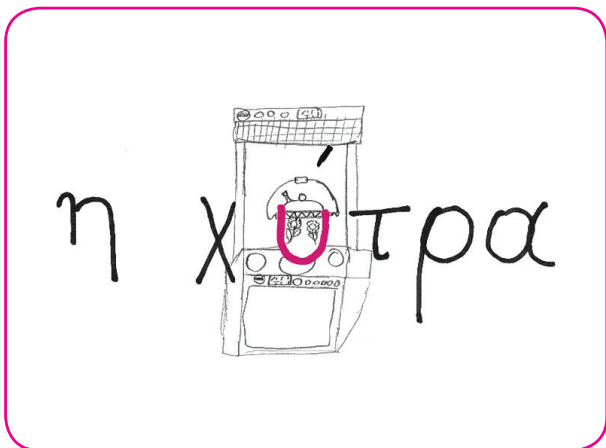
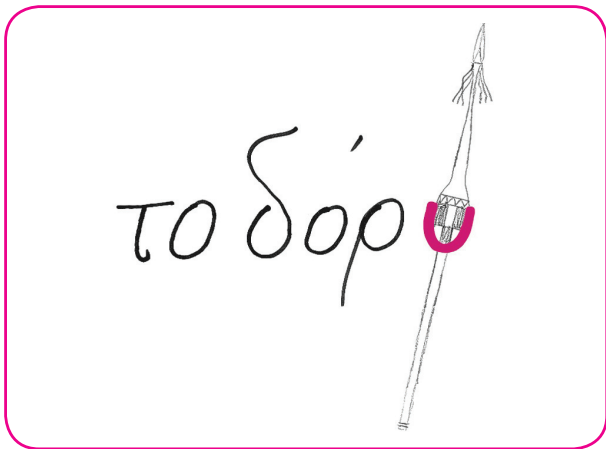
κρατά
κρατούσε, κράτησε
θα κρατά, θα κρατήσει
έχει κρατήσει
είχε κρατήσει

γράφεται
γραφόταν, γράφτηκε
θα γράφεται, θα γραφτεί
έχει γραφτεί
είχε γραφτεί

αυτός

κρατιέται
κρατιόταν, κρατήθηκε
θα κρατιέται, θα κρατηθεί
έχει κρατηθεί
είχε κρατηθεί

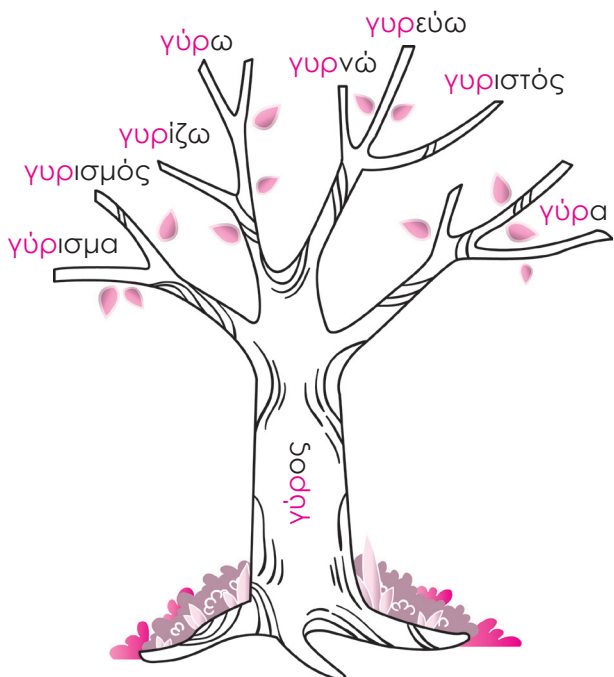
Εικονογραφήματα



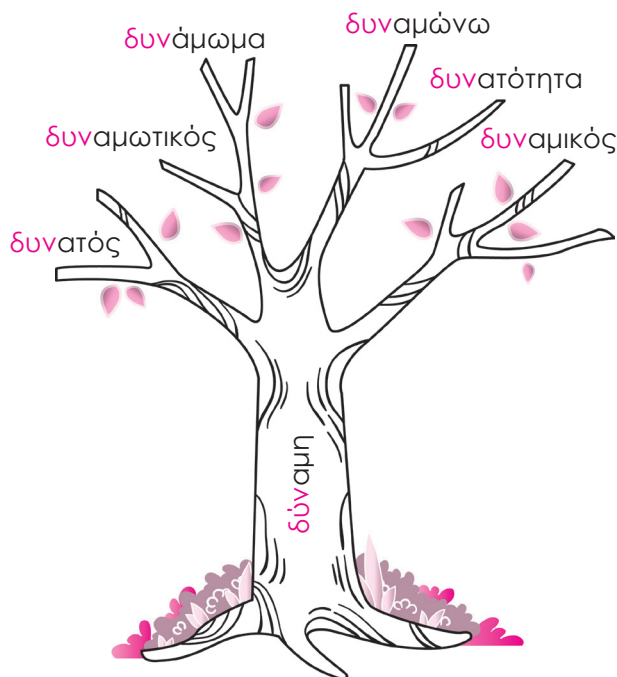
Τα εικονογραφήματα των λέξεων είναι του μαθητή της Ε' τάξης Μ. Φ. (1998-1999).

Λεξιόδενδρα

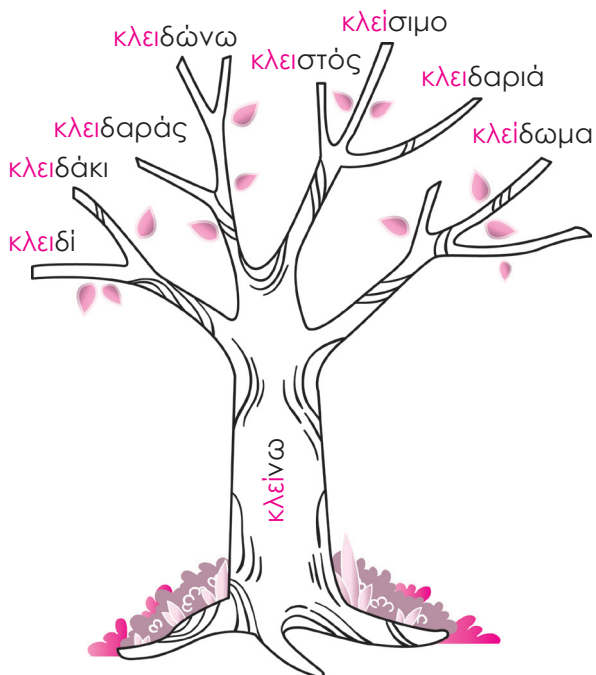




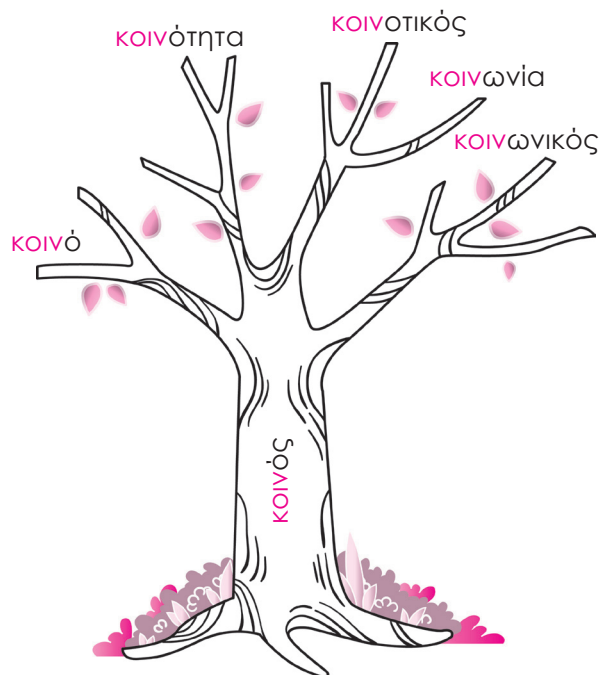
αναποδογυρίζω, ξαναγυρίζω, συγυρίζω,
στριφογυρίζω



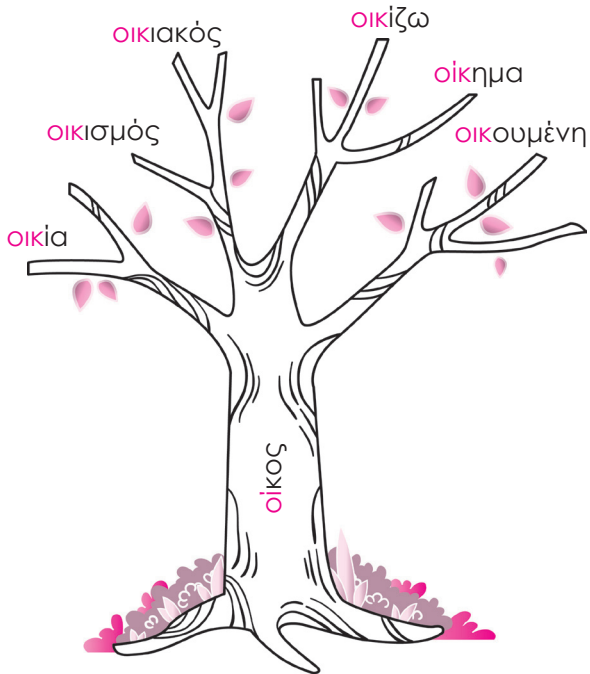
αδύναμος, αδύνατος, παντοδύναμος,
πολυδύναμος, αδυνατίζω



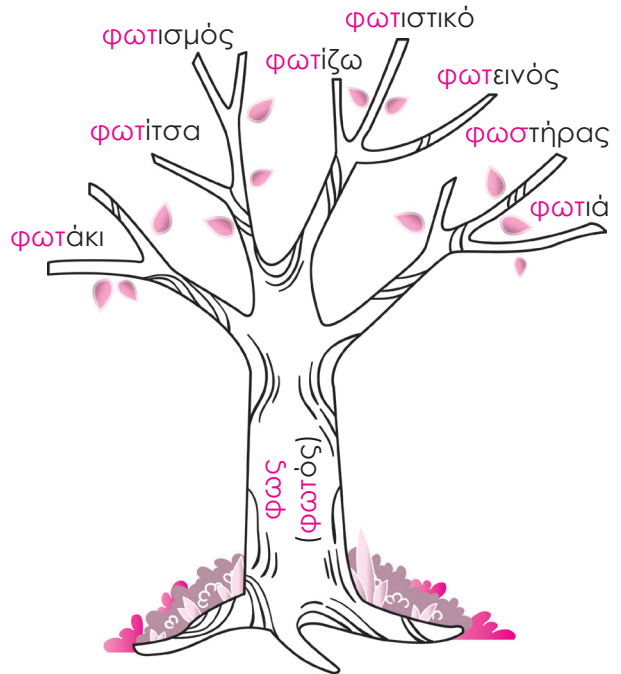
αντικλειδί, κλειδαρότρυπα, κλειδοθήκη,
ξεκλειδώνω, ξανακλείνω,
ανοιγοκλείνω, κλειδοκράτορας



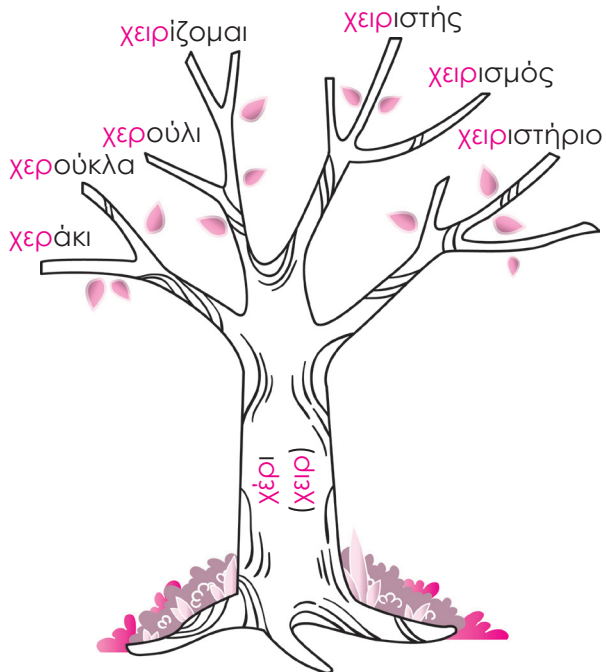
κοινόχρηστα, κοινοτάρχης, κοινοβούλιο,
επικοινωνία, τηλεπικοινωνία,
συγκοινωνία



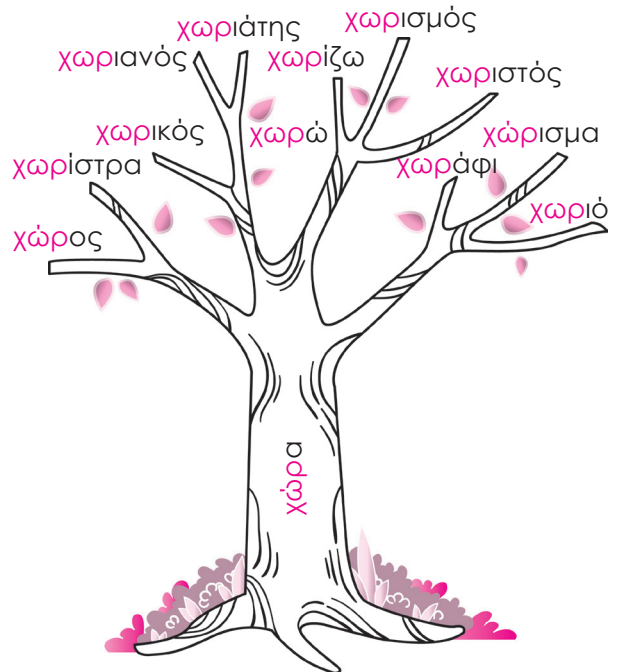
κατοικία, πολυκατοικία, συνοικία,
 κάτοικος, οικογένεια, νοικοκύρης, ενοίκιο,
 νοικιάζω, οικόπεδο, οικοδόμος, οικονομία,
 οικολογία, οικοσύστημα, οικουμενικός



φωτογράφος, φωτογραφίζω, φωτογραφία,
 φωτοτυπία, φωτοσύνθεση, φωτοβολίδα,
 φωταγωγός, φώσφορος, φωσφορίζω,
 πολύφωτο, τα Φώτα



χειρουργώ, χειρουργείο, χειρουργός,
 εγχείρηση, χειρονομία, χειροτεχνία,
 χειροκροτώ, χειροκρότημα, επιχείρηση,
 χειροβομβίδα, χειροποίητος, χειροπέδες,
 τηλεχειριστήριο, απλόχερα, χειροπόδαρα



χωροφύλακας, χωριατόπαιδο,
 αποχωρίζομαι, αποχωρώ, προχωρώ,
 αναχωρώ, παραχωρώ, ξεχωρίζω,
 αναχώρηση, στενοχώρια

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδριώτης, Ν. (1983³). *Ετυμολογικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Αρχοντάκης, Μ. – Θεοδωροπούλου, Ε. (2002). «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία: διδακτικές πρακτικές παρέμβασης και αντιμετώπισης», στο: Καΐλα, Μ. – Πολεμικός, Ν. – Καλαβάσης, Φ. (επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία: Τόμος Γ' Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις «Ατραπός», σσ. 434-459.
- Αρχοντάκης, Μ. – Ξανθάκου, Γ. (2003). «Μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία: Αναφορά σε εμπειρίες και διαπιστώσεις από το ελληνικό δημοτικό σχολείο», «*Lernschwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung: Bezugnahme auf Erfahrungen und Feststellungen aus der griechischen Volksschule*», στο: Καΐλα, Μ. – Φώκιαλη, Π. – Τριάρχη-Herrmann Β., συλλογικός τόμος με θέμα: *Θεματικές μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίγλωσση έκδοση της Ακαδημίας Diligen του Πανεπιστημίου του Μονάχου και του Πανεπιστημίου Αιγαίου, σσ. 259-274 και σσ. 745-761.
- Βάμβουκας, Μ. (1986). «Ψυχοπαιδαγωγική της ανάγνωσης και του γραψίματος. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθησή τους», *Γλώσσα*, 12: 42-48.
- Βαριάμπασης, Ν. (1996). *Ιστορία μιας λέξης*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Βλάχος, Φ. (2002). «Σύγχρονες θεωρήσεις των διαταραχών του γραπτού λόγου», στο: *Θέματα ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 106-124.
- Γίεϊτς, Α. (1995). *Παιδιά Αναγνώστες*, απόδ. Ι. Κουτσόγιωργα. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική Μάθηση στο Δημοτικό*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγοράκης, Ι. (2023). «Η μορφολογική επίγνωση των παιδιών στο νηπιαγωγείο ως προγνωστικός δείκτης της δεξιάτητας της ορθογραφημένης γραφής», στο: Τσεσμελή, Σ. και Μανωλίτσης, Γ. (επιμ.), *Μορφολογικές Διαδικασίες στον Γραπτό Λόγο για την Ελληνική Γλώσσα*. Επίκεντρο, σσ. 157-183.
- De Romilly, J. (2000). *Ο θησαυρός των λησμονημένων γνώσεων*. Αθήνα: Άστυ.
- Δορμπαράκης, Π. (1996²). *Λεξικό της Νεοελληνικής*. Αθήνα: Σπουδή.
- Frey, K. (1986). *Η «Μέθοδος Project»*, μτφρ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ζακεστίδου, Σ. – Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1987). «Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών Α' και Β' τάξης Γυμνασίου», *Νέα Παιδεία*, 42: 80-93· 43: 98-110.
- Ζάχος, Γ. (1991). *Γλώσσα και γλωσσικό υλικό*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Ζάχος, Δ. (1992). *Ανάγνωση – Γραφή: Ψυχο-γλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Ζάχος, Δ. (1993). «Κατασκευή, Κλινική Εφαρμογή και Στάθμιση Διαγνωστικών Κριτηρίων για τις Μαθησιακές Δυσκολίες στον Γραπτό Λόγο», στο: Στασινός, Δ. (επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου – Η εμπειρία της Ευρώπης*, πρακτικά 1ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου (Γιάννενα, 21-23 Απριλίου 1988). Αθήνα: Gutenberg, σσ. 35-37.
- Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π. 2021). https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/02_aps-neoelliniki-glossa.pdf, [Ανακτήθηκε: 2/9/2023].

- Ιορδανίδου, Α. (1988), «Τα λάθη των μαθητών», *Γλώσσα*, 16: 51-58.
- Καϊλα, Μ. – Θεοδωροπούλου, Έ. (1997). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζής, Κ. (1973²). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον Λ. Καραβία.
- Καραντάνος, Γ. (1987). «Η παιδοψυχιατρική εκτίμηση στις μαθησιακές δυσκολίες. Διαφοροδιαγνωστικά προβλήματα και η σημασία τους», *Μαθησιακές δυσκολίες – Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, σεμινάριο Ελληνικής Εταιρείας Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 83-93.
- Κατή, Δ. (1982). «Η κατάκτηση του νεοελληνικού ρήματος από το παιδί», στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, πρακτικά της 2ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ. 269-289.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κλαίρης, Χ. – Μπαμπινιώτης, Γ. (1996). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, δομολειτουργική-επικοινωνιακή, Ι. Το Όνομα της Νέας Ελληνικής, Αναφορά στον κόσμο της πραγματικότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κλαίρης, Χ. – Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, δομολειτουργική-επικοινωνιακή, ΙΙ. Το Ρήμα, Η οργάνωση του μηνύματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστούλη, Τ. (1997). «Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση». *Γλώσσα*, 41: 43-57.
- Λόξα, Γ. (2000). «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και διεπιστημονική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πράξη. Η εμπειρία της δυσορθογραφίας», στο: Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σσ. 383-392.
- Μανταδάκη-Παπαδοπούλου, Σ. (2003). *Η μάθηση της ορθογραφίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαρκοβίτης, Μ. – Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μελίστα, Α. (1990). «Η διδασκαλία της γραφής και της ορθογραφίας, στο δημοτικό σχολείο», *Τα Εκπαιδευτικά*, 18-19: 172-180.
- Μήτσης, Ν. (1995). *Η Διδασκαλία της Γραμματικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιράμβελ, Α. (1988²). *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα*, μτφρ. Στ. Καρατζά. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Μιχελολιάννης, Ι. – Τζενάκη, Μ. (1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπασλής, Ι. (1988). *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Μπουρσιέ, Α. (1986³). *Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας, μεταφορά και απόδοση στα ελληνικά Β. Χρυσόχου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικοπούλου, Μ. – Περαντωνάκης, Γ. κ.ά. (1995). «Το ρήμα της Νέας Ελληνικής. Για μια αναδιάρθρωση της γραμματικής του ρήματος», *Γλώσσα*, 36: 4-18· 37: 40-54.

- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Μ. (1997). *Λειτουργικός Αναλφαβητισμός: Σχολικός Αποκλεισμός και Σχολικός Πόνος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Παπαϊωάννου, Α. (1970). *Το μάθημα της ορθογραφίας*. Λευκωσία.
- Παπαρίζος, Χ. (1989). *Το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό*. Αθήνα: Νέα Παιδείας.
- Παρλαμάς, Μ. (1988²). *Από τη ζωή των λέξεων*. Αθήνα: Δόμος.
- Πασχάλης, Α. (1999). «Η σχολική γραμματική και η γλωσσική διδασκαλία στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης», *Γλώσσα*, 49: 28-38.
- Πόρποδας, Κ. (1988). *Δυσλεξία*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (1998²). «Ο γραπτός λόγος από τη σκοπιά της Γνωστικής Ψυχολογίας», στο: *Μία πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*, πρακτικά συνεδρίου. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ. 33-56.
- Πρακτικά 3ου διήμερου προβληματισμού (1990). «Οι μαθησιακές δυσκολίες, εισηγήσεις και συζητήσεις (Αθήνα, 13-14 Μαΐου 1989)», *Απόψεις*, Παράρτημα 3, περιοδική έκδοση του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολεγίου Αθηνών.
- Ροντάρι, Τζ. (1985). *Γραμματική της φαντασίας*, μτφρ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη και Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σακελλαριάδης, Γ. (1997). *Στοιχεία Μορφολογίας. Μορφήματα και παραγωγικές καταλήξεις της Νεοελληνικής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Στασινός, Δ. (1989). «Ειδικές μαθησιακές (γλωσσικές) δυσκολίες και παραδοσιακές μορφές απόκλισης», *Γλώσσα*, 20: 63-73· 21: 26-37.
- Στασινός, Δ. (επιμ.) (1993). «Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου – Η εμπειρία της Ευρώπης» στο: *Πρακτικά Του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου (Γιάνεννα, 21-23 Απριλίου 1988)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο: η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Ταφά, Ε. (επιμ.) (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1987). «Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης», *Μαθησιακές δυσκολίες – Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, στο: σεμινάριο Ελληνικής Εταιρείας Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσολάκης, Χ. (1993⁸). *Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και της ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Τσοπανάκης, Α. (1994²). *Νεοελληνική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1913). *Η Ορθογραφία μας*. Αθήνα: Τυπογραφείο «Εστία».
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1932). *Το πρόβλημα της ορθογραφίας μας*. Αθήνα.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική Γραμματική (Δημοτικής)(1978)*. Ανατύπωση της έκδοσης του Ο.Ε.Δ.Β. (1941) με διορθώσεις. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

- Φλωράτου, Μ. (1992). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Ανάγνωση – Γραφή – Ορθογραφία, διδακτικά προγράμματα για αντιμετώπιση στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1988). *Η Γλώσσα μου της Α' Δημοτικού*, τεύχος 2, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – UNESCO (1988). *Πρακτικά Σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002), *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ιντζίδης, Β. κ.ά. (2006). *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα απίθανα μολύβια*, Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ιορδανίδου, Α. κ.ά. (2006). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*, Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ιορδανίδου, Α. κ.ά. (2006). *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις Φράσεις Κείμενα*, Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Διακογιώργη, Κ. κ.ά. (2007). *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με τις λέξεις*, Βιβλίο Μαθητή, τεύχος Β'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Διακογιώργη, Κ. κ.ά. (2007). *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με τις λέξεις*, Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Φιλιππάκη-Warburton, Ειρ. (2011). *Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρόνη, Α. (1998). «Το σύστημα των φωνών στα Νέα Ελληνικά», *Γλώσσα*, 45: 30-47.

Βιβλία παιδικής λογοτεχνίας

- Βιντιάδης, Μ. (2021). *Μια μέρα με τον Μπετόβεν*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά (2022). *Συντροφιά μ' ένα βιβλίο*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Καπίλλα, Ν. (2021). *Έξυπνα ηλεκτρονικά VS Έξυπνα βιβλία*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κουμαριανού, Μ. (2019). *Ένα δέντρο για μένα*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Παράσχου, Σ. (2018). *Η σταγόνα της αγάπης*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Ροντάρη, Τζ. (1986). *Φλυαρίες ανάμεσα στον ουρανό και τη γη*, Τόμος Β'. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Ροντάρη, Τζ. (1989). *Το βιβλίο με τα λάθη*, απόδ. Ά. Κωστάλα-Μαργαριτοπούλου. Αθήνα: Τεκμήριο.



ΕΛΛΗΝΟ
ΕΚΔΟΤΙΚΗ

ellinoekdotiki.gr